

WIZO
BIBLIOTEKA
WARSZAWA
W GDAŃSKU WARSZAWA • MAJ - CZERWIEC 1956 Nr 3 (46)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

3

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 28 czerwca 1956 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA:

Paweł Bagiński, Jan St. Kopczewski, Aniela Świerczyńska,
Bronisław Wieczorkiewicz

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Baculewski, Halina Bartnicka, Karol Łąsz, Zdzisław Libera,
Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Słodkowski

Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.
Sekretarz naukowy Redakcji przyjmuje w piątki w godz. 16—18
w lokalu WODKO, Warszawa, Jezuicka 4

Warunki prenumeraty: rocznie za 6 numerów zł 12.—

Półrocznie za 3 numery zł 6.—

Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.—

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

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

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Nakład 14465+240 egz.

Podpisano do druku 9 VI 56 r.

Zamówienie 9693

Arkuszy druku 5

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

D-7-1234

ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W ŁODZI

POLOONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANNA MILSKA

HENRYK HEINE

1797 — 1856

„Jestem mieczem, jestem płomieniem, oświetlałem wam drogę w ciemności, a kiedy rozpoczęła się walka, stanąłem w pierwszych szeregach“

H. Heine

Stulecie zgonu Henryka Heinego obchodzi dziś cała postępową ludzkość. Czcimy w nim wielkiego poetę i satyryka, czcimy w nim człowieka, który cały swój talent, swoje świetne pióro oddał bez reszty walce o najszczytniejsze idee wolności, humanizmu i sprawiedliwości. Heine należy do rodu tych twórców, co mają moc poruszania serc i umysłów ludzkich i dlatego poezja jego jest i będzie zawsze żywa i bliska współczesnemu człowiekowi.

Urodził się Henryk Heine 13 grudnia 1797 r. w Düsseldorfie nad Renem w rodzinie średniozamożnych kupców. W czasach jego dzieciństwa na zgliszczach rewolucji francuskiej wyrosła potęga Napoleona, owianego aureolą zwycięstw. W zatęchłą atmosferę nadreńskich prowincji powiał świeży wiew wraz z wkroczeniem tam armii francuskiej. Francuzi ustalili na gruzach feudalizmu nowy, burżuazyjny ład, który przynosił ludności wszystkich stanów pewne swobody obywatelskie. Już więc z domu rodzicielskiego wyniósł Heine kult dla Napoleona. Po latach poświęci mu poeta wspaniałą wiersz *Grenadierzy* i *Księżę Le Grand*. Dopiero dużo później

przyszło rozczarowanie i zrozumienie właściwej roli Napoleona jako grabarza rewolucji. Rozczarowaniu temu do uwielbianego bohatera młodości daje poeta wyraz niejednokrotnie w dalszej twórczości.

Upadek Napoleona rozbił wszelkie marzenia rodziców Heinego o przyszłej karierze syna obdarzonego niezwykleymi zdolnościami. Kilkunastoletniego Henryka wysyłają w końcu do Hamburga, aby się u swego stryja, znanego bankiera, przygotował do zawodu kupieckiego. Młody Heine dusił się w atmosferze kupieckiego kantoru, wstrętem napawała go pogoni za zyskiem, nienawiść budził kult pieniądza. Z jego listów do przyjaciół przebija rozpacz i beznadziejność. Mieszczańska atmosfera, ograniczone horyzonty umysłowe kupiectwa, brak szerszych perspektyw — zozydza mu życie. Nieodwzajemniona miłość do Amalii, córki bankiera Salomona, pogłębiała jeszcze bardziej rozczarowanie poety do świata. Obrzydło mu miasto, w którym żyją „...przeważnie ludzie krępi, sprytne oczki, policzki leniwie obwisłe; kapelusz zsunięty z czoła, ręce w kieszeniach, jakby się pytali — »co się należy?«“.

Po żmudnych zajęciach w domu bankowym Heine szuka ucieczki w poezji. Są to dla niego najmiłsze i niezapomniane chwile, kiedy z dala od zgiełku i gwaru handlowego może się oddać twórczości. Tu w Hamburgu, „kolebce cierpień“, powstają pierwsze utwory Heinego. Tu dojrzewa w nim myśl, że poezja jest jego jedynym powołaniem, że jej tylko poświęci swe życie. W roku 1819 udaje się do Bonn, stąd przenosi się na uniwersytet w Getyndze. Czas pewien przebywa także w uczelni berlińskiej. Studia kończy w Getyndze w roku 1824 ze stopniem doktora praw.

Dwadzieścia lat miał Heine, gdy tworzył pierwsze liryki *Księgi pieśni* — trzydzieści, gdy dokończył dzieła. Dziesięć lat doświadczeń i myśli, doznań i przeżyć, dziesięć trudnych lat dojrzewania do roli poety narodowego kryją te wiersze pozornie lekkie a tak pełne niewysłowionego czaru, skrzące talentem, nasycone po brzegi ludzkim uczuciem i jasnym, ostrym jak skalpel uczzonego intelektem. W *Księdze pieśni* — tym arcydziele liryki światowej — zawarł Heine swe osobiste przeżycia, myśli i uczucia, swój stosunek do świata, do przyrody, swoją gorycz i osamotnienie. Rozczarowany, pełen pamięci o doznanych zawodach i upokorzeniach życiowych, nieszczęśliwie zakochany i odepchnięty brutalnie, nie szczędzi nawet własnych marzeń i uczuć. Gorzka wiedza o życiu i świecie wyostrza Heinowską autoironię, każe pocie ośmieszać własne porywy i cierpienia.

Cały ten cykl charakteryzują gwałtowne przejścia od smutku i melancholii do pogardy, nienawiści, ironii i sarkazmu; ruchliwa fala co chwila to innych nastrojów i odczuć — biegnie i spiętrza się w nieoczekiwanych kontrastach, w pointach świadomie zgrzytliwych, w rytmach oddających zmienność pulsów i napięć emocjonalnych poety. Płynie z tych strof melodyjnych jak muzyka nieporównana prostota i bezpośredniość

uczuć, wzrusza prawda ludzkiego przeżycia, prześwietlona subtelnym światłem poezji.

Poezja Heinego, i ta najbardziej osobista, i jego liryka polityczna, i jego satyra społeczna — wyrasta z życia, pulsuje aktualnością, adresowana jest do współczesności, bo z niej czerpie treści ludzkie. Dlatego jest nam bliska i zawsze będzie bliska nowym pokoleniom czytelników szukających u poetów prawdy i wzruszenia.

Nic w niej z mglistości i mistycyzmu „suchotniczych romantyków“, jak ich nazywa poeta z ironią. Nie ma tu ucieczki przed rzeczywistością w świat złudzeń, zwidów mistycznych epoki średniowiecza. Obce jest Heinemu bezpłodne marzycielstwo romantyków niemieckich. Już jako student na uniwersytecie bońskim rozprawia się z nimi, z młodzieńczą bezwzględnością, w ferworze walki potępiając w czambuł ich twórczość: „Pisarze ci, ich wpływ, jaki mogli wyrzucić na masach, zagrażał swobodzie i pomyślności mojej ojczyzny“.

Heine zarzuca wspomnianym poetom, że nie zwracają się w stronę życia. Poeta widzi jasno, jaka powinna być droga pisarza, czego żąda od niego naród, który pragnie w nim widzieć wyraziciela swych zmagañ, porywów i dążeń.

„Naród — mówi poeta — domaga się od pisarzy, aby wnikaliby w jego codzienne dążenia“... „Lud nie czyta utworów poety oderwanego od jego życia i jego spraw“.

Od samego początku twórczości kształtuje się rewolucyjna postawa poety wobec zadań społecznych, jakie powinna spełniać literatura w służbie narodu. Przy tym Heine daleki był od idealizowania ludu, trzeźwo i trafnie oceniał jego siłę i jego słabości, zrodzone z nędzy i poniżenia. Krytycznie odnosi się do pisarzy gloryfikujących lud w podniosłych słowach, a w gruncie rzeczy obojętnych na jego położenie. Nazywa ich „Lokajami nadwornymi ludu“, którzy tylko stale do znudzenia powtarzają w kółko „Jakże piękny jest lud! Jakże dobry jest lud! Jak inteligentny jest lud!“ Nie — „Nie!“ — woła poeta z oburzeniem — „Biedny lud nie jest piękny, przeciwnie, bardzo brzydki. Ale ta brzydota powstała z brudu i zniknie wraz z nim, kiedy zbudujemy publiczne łaźnie“(…) Lud, którego dobroć podnosimy pod niebiosa, wcale nie jest dobry, jest czasem tak zły, jak niektórzy jego władcy. Ale ta złość pochodzi z głodu; musimy dołożyć wszelkich starań, żeby suwerenny lud zawsze miał jedzenia pod dostatkiem, i dopiero wtedy, kiedy będzie syty, może się łaskawie i życzliwie uśmiechać, jak inni“.

Tematyka społeczna coraz bardziej wysuwa się na czoło twórczości poety. W roku 1826 pisze Heine *Obrazy z podróży* (Podróże po Harcu), utwór, który można by nazwać pierwszym poetyckim reportażem w literaturze światowej. Wraz z poetą odbywamy tę niezwykle interesującą wędrówkę po miastach i miasteczkach niemieckich, zastygłych w starych formach życia, jakby we śnie pogrążonych, z których bije ograniczoność

tępych, zadowolonych ze siebie mieszczuchów i sytych piwoszów. „Powietrze w Niemczech jest tak zgęszczone i gorące, że często niemal lękam się uduszenia“ — zwierza się poeta z goryczą.

Uderza w tych obrazach wnikliwość spostrzeżeń, bogactwo obserwacji społecznych o życiu, zwyczajach i obyczajach społeczeństwa niemieckiego tej doby. Zachwycają świetne aforyzmy, subtelny, intelektualny humor i liryczne dygresje. Obecny jest w tych notatkach pisanych na gorąco przez Heinego jego żywy, bystro reagujący na wszystkie zjawiska umysł i czujące serce poety. *Obrazy z podróży* tak bezpośrednio dotykały bolesnych spraw życia społecznego w Niemczech ówczesnych, tak mocno atakowały wszystkie przejawy zła, a nade wszystko moralny marazm, zastój, staroświecczynę będącą schronieniem dla krzywdy i ciemnoty, że oczywiście nie mogły nie wzbudzić zaniepokojenia wśród sfer rządzących. Kiedy w 1827 r. Heine przejeżdżał przez Wittembergię, musiał ją, jako autor *Obrazów z podróży*, jak najszybciej opuścić z nakazu policji. Kilka lat później rząd pruski wydał rozporządzenie zabraniające drukowania dzieł Heinego na terenie całego państwa.

Heine jest jednym z największych mistrzów ironii i satyry, jakich wydała ludzkość. I tych właśnie ostrych pamfletów, bijących w podłość i cynizm ówczesnego świata, nie mogli mu przebaczyć ci, co stali u steru rządów. W satyrach Heine z właściwym mu kunsztem słowa uderza celnie w klerykalizm i świętoszkostwo, we wsteczność i nietolerancję religijną. Heine ze wspaniałą siłą nienawiści, z pasją i odwagą niepodległego umysłu atakuje w swych utworach reakcyjne Prusy, filar świętego przywierza. W roku 1832 w przedmowie do *Zagadnień francuskich* pisał z gniewem i goryczą: „Istniał niegdyś pruski liberalizm, a przyjaciele wolności z zaufaniem zwracali oczy ku lipom berlińskim. Co do mnie, nigdy nie mogłem się pogodzić z tym zaufaniem. Owszem, z niepokojem śledziłem orła pruskiego i podczas gdy inni sławili jego wzrok, śmiało wpatrzony w słońce, ja tam więcej zwracałem uwagę na jego pazury... Nie. Wstrętne, jakże wstrętne były dla mnie te Prusy, sztywne, obłudne, świętoszkowate Prusy, ów Tartuffe między narodami...”

Dla Heinego nienawistny jest nie tylko świat feudalnego średniowiecza, który dłał ludzkość przez tyle wieków, ale również jest mu wstrętny rodzący się w jego oczach świat wielkiej finansjery bankierów i pieniądza. Potępia tych pisarzy, którzy podłym pochlebstwem chcą zjednać sobie posiadaczy będących u władzy.

Chcesz się bogaczy cieszyć łaską,
pochlebstwem szafuj niewybrednym.
Pieniądz jest, bracie, rzeczą płaską,
więc płaszczyć się wypada przed nim.

Niech śmiało twoja kadzielnica
kołysze się przed złotym cielcem!
Czołgaj się w błocie i zachwycaj!
Chwaląc półgębkiem, zbłądzisz wielce.

Chleb coraz droższy w naszych czasach,
a wiersze darmo są i kwita.
Sław pieski swego mecenasa,
bylebyś nażarł się do syta!

(Przełożył Tadeusz Polanowski)

Jego satyra, zawsze ostra i bezkompromisowa, teraz nabiera akcentów jeszcze bardziej radykalnych. Pod wpływem narastającego wrzenia rewolucyjnego w Europie, w przededniu rewolucji lipcowej, w Heinowską satyrę i lirykę społeczną wplatają się tony nowe, wzywające do rewolucyjnego czynu, do walki. Poeta przepowiada nadchodzącą burzę historii, czuje już jej podmuchy i wita ją z entuzjazmem i nadzieją, choć wie, że pociągnie ona za sobą konieczne ofiary.

Niejeden dąb tam pogruchoce
Na owym dniu szalony grom.
Niejeden pałac zadygoce,
Runie niejeden boży dom.

Z wiersza *Czekajcie tylko*

(Przełożył K. Przerwa-Tetmajer)

Tymczasem żandarmeria pruska śledzi jego każdy ruch. Heine pragnąc uciec od szpiegowania i szykan policji berlińskiej udaje się na wyspę Helgoland. Tutaj dociera doń wieść o wybuchu rewolucji lipcowej w Paryżu. O radości, z jaką przyjął tę wiadomość, niech świadczą słowa: „Jeden z tych żywiołowych, zawiniętych w papier gazetowy promieni słonecznych wleciał mi do mózgu i wszystkie moje myśli stanęły w ogniu... Zdawało mi się, że byłem w stanie podpalić cały ocean do północnego bieguna tym ogniem 'natchnienia, jakim płonąłem... Wiem teraz znów, czego chcę, co mam i muszę uczynić... Jestem synem rewolucji i chwytam znów za święty ogień... Jestem cały radością i śpiewem, mieczem i płomieniem“.

Heine śpieszy do rewolucyjnego Paryża. Porzuca Niemcy, gdyż — cytujemy jego słowa — „...nie chcę zdychać jak pies, któremu nałożono kaganiec...“ Tu w działaniu życia politycznego i literackiego poznaje takich pisarzy, jak Balzaka, Berangera, V. Hugo, George Sand i wielu, wielu innych. W Paryżu poznał Szopena. Podziw dla geniuszu wielkiego Polaka przebija z listów, rozmów i wspomnień Heinego, rozsianych w jego dziełach. Już w roku 1837 Heine tak pisze o Szopenie: „To artysta najwyższej rangi... Zaprawdę temu człowiekowi musimy przyznać, że jest genialny w najpełniejszym tego słowa znaczeniu... Jest poetą melodii i w niczym nie można porównać rozkoszy, jaką nam sprawia, gdy siedzi przy fortepianie i improwizuje... czuję się wówczas tak, jak gdyby mnie odwiedził ktoś z mej ukochanej ojczyzny...“

W tym okresie pisze Heine rozprawy literackie, które jeszcze dziś

zdumiewają głębią syntezy i celnością krytyki. W *Romantycznej szkole* i w *Historii religii i filozofii w Niemczech* poeta obrał sobie za cel zaznajomienie francuskiego czytelnika ze stanem filozofii, kultury, literatury niemieckiej. Zwalczając idealizm Hegla i jego szkoły filozoficznej, ciężającej nad romantyzmem niemieckim, staje Heine na pozycjach materializmu i realizmu, propaguje zwrot w stronę życia, w stronę narodu i rzeczywistości. Umiał on dostrzec i docenić rewolucyjne znaczenie pewnych elementów dialektyki Hegla. W wierszu pt. *Doktryna*, który jest jakby manifestem politycznym poety, daje Heine poetycki wyraz swemu stosunkowi do filozofii heglowskiej działającej twórczo na dalszy rozwój myśli ludzkiej.

W roku 1841 pisze Heine poemat satyryczny *Atta Troll*. Imię niedźwiedzia, bohatera tego utworu, stało się odtąd niemal synonimem tępoty i ograniczoności umysłowej niemieckiego mieszczaucha, tak pozornie radykalnego, a w gruncie rzeczy tchórzliwego i obawiającego się nowych idei.

Rok 1843 jest datą niezwykle ważną w życiu poety. Wtedy bowiem w Paryżu po raz pierwszy poznaje Marksa. Zadzierżgnęły się między genialnym twórcą naukowego socjalizmu i przywódcą międzynarodowego proletariatu a Heinem, subtelnym lirykiem i rewolucyjnym poetą, więzy serdecznej przyjaźni i głębokiego zrozumienia. W r. 1844 pisze Heine utwór tej miary, co *Niemcy — opowieść zimowa*. Bezpośrednim bodźcem do stworzenia tego dzieła był fakt, że Heine mógł po raz pierwszy od 13 lat ujrzeć kraj ojczysty. Przenikają ten poemat głębokie uczucia patriotyzmu, nieugaszonej miłości i tęsknoty za ziemią rodzinną i obywatelski gniew przeciw wszystkiemu, co wsteczne, co hamuje rozwój jego ojczyzny. Uderzają w tym dziele nowe, optymistyczne akcenty wiary w lepsze jutro, które przyniesie socjalizm.

Nową, piękniejszą dzisiaj pieśń
Chcę śpiewać wam, przyjaciele.
Z ziemi doczesny stworzyć raj —
Oto co naszym jest celem.

Chcemy za życia szczęśliwi być,
Dość mamy już biedowania.
Dorobku pracowitych rąk
Nie będzie brzuch gnuśny pochłaniał.

(Przełożył A. Marianowicz)

Heine jest coraz bliżej życia i walki klasy robotniczej w Europie. Gdy dobiegają go wiadomości o powstaniu tkaczy śląskich, pisze utwór wstrząsający swą rewolucyjną wymową *Tkacze*. Wiersz ten to nie opis nędzy i głodu buntujących się robotników, nie bezsilny lament bezbronnych. Każda strofa, każde niemal słowo tchnie gniewem i buntem uciskanych

wobec ciemieźców. W r. 1846 wychodzi z druku zbiór poezji Heinego pt. *Współczesne wiersze*. Jest to artystyczna odpowiedź na wydarzenia polityczne, które zachodziły w kraju i w świecie. Aktualna tematyka, świetna forma artystyczna, a nade wszystko pasja, z jaką poeta atakuje zbrodnie kapitalizmu, zapewniły temu zbiorowi poezji światową sławę.

Zaczyna się najtragiczniejszy okres życia poety. Przykuty do łoża nieuleczalną chorobą, wśród nieopisanych mąk fizycznych nie zaprzestaje interesować się wydarzeniami, jakie przewalały się wówczas przez Europę. „Wiosnę ludów“ śledzi z największym napięciem.

W tym najcięższym okresie życia sparaliżowany, oślepy poeta dyktuje ostatnie liryki, które tworzy po bezsennych nocach. Cykl *Romancero* obejmuje wiersze pisane zaprawdę w obliczu śmierci. Jest wśród tych wierszy jeden, który by można nazwać żałobnym epitaphium pisany przez poetę o sobie samym, to wiersz *Enfant Perdu*. Porównywa się w nim Heine do żołnierza rewolucji, który padł na posterunku, i wyraża niezłomną nadzieję, że przyjdą po nim inni bojownicy wolności. Bo walka trwa dalej.

17 lutego 1856 umiera Heine wśród niesłychanych cierpień zostawiając ostatnie swe dzieło *Lutecję* — swój testament ideowy poety — rewolucjonisty.

Bezsilne były próby faszystów, by zdławić pieśń poety i zduścić jej głos w sercu narodu. Daremnie Hitler rzucił złotowłosą *Lorelei* na stos jak średniowieczni inkwizytorzy. Nie zdołał przygłuszyć tonów tej poezji, co stała się chlebem powszednim ludu niemieckiego, bo wyrosła z niego, jak drzewo wyrasta z gleby ojczystej. Naród kochał poetę. I pieśni jego, choć faszyzm wymazał przy nich nazwisko poety — żyły wraz z całym narodem, by odrodzić się w pełnym blasku pośród naszej trudnej, ale pełnej nadziei epoki.

Heine to najbardziej chyba nowoczesny poeta XIX wieku. Nowoczesny w treści i formie swych wierszy, pełen wewnętrznej pasji i ognia, który nie wygasł przez sto lat z górą. Heine to poeta skomplikowany i prosty zarazem, równie celnie władający mieczem satyry, jak piórem najsubtelniejszego liryka. Błyskotliwy aż do wyrafinowania, czasem ukaże smutną twarz sceptyka, rozczarowanego i pełnego zwątpienia, by znów stać się płomiennym pieśniarzem wielkich idei. Jak Proteusz zmienny, ukryty pod tysiącem postaci grozi małoduszny, przeraża tępych, odstrasza tchórzliwych mieszczuchów, zawsze nieugięty w walce z podłością i złem.

W jego poezji rozpalili się gniew przebudzonych mas ludu, ogrzewa tę poezję tchnienie nowych idei, zdolnych przemienić świat, ale zarazem odbijają się w niej wszystkie zwątpienia nurtujące świadomość ówczesnej inteligencji europejskiej, całe rozczarowanie rzeczywistością i pogarda dla świata małych ludzi.

Dziś, w stulecie śmierci Heinego, wielkiego syna Niemiec, wspomnijmy czytając jego wiersze, te oto słowa, które sam o sobie powiedział: „Połóżcie mi miecz na trumnie, bo byłem dobrym żołnierzem w walce o wyzwolenie ludzkości“.

* *
*

Heine był wielkim przyjacielem Polaków. Nigdy nie umiał się pogodzić z zaborczą polityką Prusaków w stosunku do Polski i niejednokrotnie dawał wyraz swemu oburzeniu wobec zbrodni popełnionej na żywym narodzie przez rząd niemiecki. O pełnym sympatii i współczuciu stosunku poety do Polski świadczą jego liczne wypowiedzi, listy i wzmianki w pismach politycznych i filozoficznych. Zainteresowania Heinego naszym krajem pochodzą jeszcze z okresu lat studenckich, kiedy w r. 1822 wraz ze swym przyjacielem — Polakiem Eugeniuszem Brezą odbył podróż po Wielkopolsce. O spostrzeżeniach i wrażeniach Heinego z pobytu w Polsce dowiadujemy się z jego szkicu *O Polsce* (ukazał się on w 1823 r. w czasopiśmie *Der Gesellschafter*). Obserwacje Heinego uderzają dużą samodzielnością sądu, orientacją w podstawowych problemach politycznego i społecznego bytu Wielkopolski; Heine miał wówczas niespełna 26 lat.

„Najsmutniejszy obraz — pisze młody Heine — przedstawiają wieś polskie: niskie chałupy, ulepione z gliny, pokryte cienkimi gontami albo słomianą strzechą. W nich mieszka chłop polski wraz ze swym bydłem i resztą rodziny“.

Nie kryje oburzenia, jakim napawają go feudalne stosunki na wsi polskiej, i daje temu wyraz pisząc: „Jakże mnie gniewa to służalcze zachowanie polskiego chłopca w stosunku do szlachcica! Pochyla on głowę prawie do stóp jaśnie pana i wypowiada przy tym formułę: »Całuję stopy« ...Doznaję niezmiernego bólu, gdy widzę, jak jeden człowiek poniża się przed drugim“.

 (Przełożył W. Zawadzki).

Równocześnie jednak umiał Heine uchwycić i dostrzec w społeczeństwie polskim naczelną cechę określającą charakter i świadomość całego narodu w czasach niewoli — gorące umiłowanie ojczyzny i wolności.

„Jeżeli ojczyzna jest pierwszym słowem Polaka, to wolność jest drugim. Piękne słowo; zaiste obok miłości z pewnością najpiękniejsze“.

Poeta głęboko współczuł narodowi polskiemu, rozdartemu przez trzech zaborców. Wiele razy powraca na karty jego pism sprawa niepodległości Polski. Heine nigdy nie pogodził się z jej upadkiem. Gdy dotarła doń wieść o zdławieniu powstania listopadowego i o nieczej roli, jaką wtedy odegrały Prusy, pisał w najwyższym oburzeniu:

„I kiedy Warszawa padła, opadł również miękki płaszcz pobożnisia, w który się tak pięknie Prusy umiały drapować, i nawet najbardziej

naiwny mógł dostrzec ukrytą pod spodem żelazną zbroję despotyzmu. To zbawienne rozczarowanie zawdzięczają Niemcy nieszczęściu narodu polskiego. Polacy! Krew mi kipi w żyłach, kiedy piszę te słowa, kiedy myślę o tym, jak Prusy postąpiły wobec was, najszlachetniejszych dzieci nieszczęścia“.

Poeta wierzył głęboko w przyszłość Polski, w jej rolę dziejową, wierzył, że kiedyś Polacy „...rzuca ziarna najżyźniejsze i jeśli nawet nie ich ojczyzna, to świat na pewno będzie zbierał owoce ich siewu“.

U nas w Polsce (tak jak w ojczyźnie poety) stosunek do Heinego zależny był od postaw ideowych i artystycznych czytelników. Postępowe kręgi polskiego społeczeństwa, najwybitniejsi reprezentanci naszego świata intelektualnego i artystycznego zawsze widzieli w Heinem wielkiego sprzymierzeńca w walce o postęp i wolność człowieka, umieli odkryć pod migotliwą powierzchnią jego autoironii czujące i płonące buntem serce humanisty. Nie przypadkiem sięgali do dzieł Heinego wielcy pisarze, nie przypadkiem tłumaczyli go Konopnicka, Asnyk, Weysenhoff, Tetmajer i wielu, wielu innych. Do wielkich entuzjastów Heinego należeli Eliza Orzeszkowa i Aleksander Świętochowski. Orzeszkowa pisząc o Heinem daje wnikliwą charakterystykę jego twórczości, subtelnie odsłaniając różnorodne struny jego liryki i satyry:

„A Heine? — pisze Orzeszkowa — Nie wiem, czy myślę się, sądząc, że publiczność nasza, a także i bardziej jeszcze tegocześni poeci nasi, na naśladowców Heinego pozujący, zapoznawają srodze naturę *geniusza* tego, błędnie rozumieją to serce dziecięce, czule i zarazem wulkaniczne ogniste, ten umysł, w którym z gwałtownością, szumem i blaskiem wodospadu płyną i wrą myśli, odzwierciedlając w sobie promieniste szlaki tęczy i czarne oczy przepaścistych otchłani. Demokrata aż do szpiku kości, *skiepytk* w pewnej sferze pojęć, ale w innej niezłomnie wierzący. Heine daleko więcej obiektywnym jest od Byrona. Wszystko, co dzieje się na ziemi, zajmuje go, namiętnie kocha naturę i ludzi, a lubo ci ostatni wywołują w nim wciąż na usta śmiech gorzki i szyderczy, czujemy, jak z każdego tonu szalonej tej gamy śmiechu sączy się łza, wypływa westchnienie niesamolubnych nadziei i pragnień“.

A oto, co pisze o Heinem Aleksander Świętochowski — szermierz polskiego pozytywizmu, świetny pisarz i publicysta:

„Heine — to już nie nazwisko jednego poety, to imię rodzaju szkoły, kierunku, to blask, który mieni się tysiącami barw, stopionych w jeden olśniewający kolor, to słowo, które dźwięczy tysiącem uczuć i myśli głębokich, wiecznie żywych, jak świetne rześiste iskry rozsypane po horyzoncie ducha ludzkiego. Na zaklęcie tego czarodziejskiego słowa, serca się otwierają, drżą, silniej biją. Jeszcze człowiek, który to nazwisko nosił, nie zniknął z pamięci żyjących, a już ono imieniem własnym być przestało. Błogosławione niech będzie łono ludzkości, które takie dzieci rodzi. One są jej dumą, pociechą, promienistym światłem, którego smuga da-

leko w zaciemnioną przyszłość pada i postępującym ku niej pokoleniom drogę roznieca“.

Ale miał i Heine, podobnie jak w swej ojczyźnie, zaciekłych wrogów. Siły reakcji przyjmowały jego twórczość z nienawiścią i wrogością, skandalując imię wielkiego twórcy, zarzucając mu cynizm, kosmopolityzm, brak patriotyzmu, czyniąc zeń wroga Polaków i Polski. Satyryczny wiersz o Krapilińskim i Waschlapskim, w którym ośmieszał pewne typy emigrantów wiodących życie próżniacze na bruku paryskim, dał niektórym reakcyjnym pismakom asumpt do oczerniania Heinego jako nieprzyjaciela narodu polskiego. Jednakże, trzeba to mocno podkreślić, głosy podobne w naszej literaturze i publicystyce były odosobnione. Naród polski, i to było decydujące — prawdziwie odczytał twórczość Heinego i znajdował w niej bliskie sobie treści.

Reakcjonista Julian Klaczko, cieszący się smutną sławą w naszej literaturze, pisał o nim z nienawiścią i pianą na ustach. W kilkudziesiąt lat później godnie mu sekundował Adolf Nowaczyński. Ale te głosy z obozu wstecznictwa i fanatyzmu brzmią jak fałszywy ton, jak rażący dysonans w harmonijnym i czystym chórze tych, których Heine zachwycał i porwał.

Zachwycał się poezją Heinego Julian Tuwim. Pozwolę sobie przytoczyć tu pewną literacką ciekawostkę świadczącą o głębokim współzyciu wielkiego poety z twórczością Heinego a zarazem wybornie oddającą Tuwimowski humor. Oto Tuwim, omawiając krytycznie przekłady różnych poetów i wskazując na ogromne trudności stojące przed tłumaczem poezji Heinego, zatrzymuje się nad przekładem wiersza Heinego na łacinę dokonany przez prof. filologii klasycznej Ryszarda Ganszyńca i pisze:

„Bez cienia natomiast śmieszności jest uroczy, podziw swą doskonałością budzący przekład wiersza Heinego *Leise zieht durch mein Gemüt*:

Lene subit animum
Coelicus tinnitus.
Sona, vernum coticum,
Per terrarum situs,

Sona procul ad casam
Gaudet quae floreto:
Videris si rosulam
Rosulam salveto.“

Tuwim z właściwą sobie poetycką ironią i lekkością kończy: „Upoważniony przez Henryka Heinego, w jego imieniu dziękuje prof. Ganszyńcowi za ten srebrzyście dzwoniący wierszyk“.

Obecnie w Polsce przygotowuje się wielotomowe wydanie dzieł Heinego. Czekamy, aż ukaże się nareszcie prawdziwy Heine, wielki liryk, satyryk, filozof, świetny publicysta i krytyk, wytworny, skomplikowany i zarazem prosty jak ludowa pieśń.

SPÓR O POZYTYWNYM

Od postępu w nauce nieodłączone są dzieje dyskusji naukowych, ścierania się różnych poglądów, stanowisk, interpretacji, wielorakich systemów metodologicznych bądź też w obrębie jednego systemu metodologicznego różnych ujęć, indywidualnych zdobyczy poszczególnych badaczy, nowego doboru faktów i dokumentacji. Słowem, proces poznawania naukowego jest uzależniony od pracy szerokiego zespołu ludzi ściśle ze sobą powiązanych, reprezentujących jedną albo nawet różne dziedziny wiedzy. Oczywiście jest przecież, że historia literatury nie jest wyobcowaną spośród innych dyscypliną naukową i dlatego też korzystając z osiągnięć badań historycznych czy filozoficznych — tłumaczy odrębność zjawisk literackich, a jednocześnie pomaga tym ostatnim.

Epoka pozytywizmu polskiego i realizmu krytycznego w szczególności nasuwa wiele problemów dyskusyjnych trudnych do precyzyjnych rozwiązań i określeń i angażuje do osiągnięcia tych celów przedstawicieli różnorodnych dziedzin naukowych. W okresie ostatnich kilku lat na łamach poważnych czasopism naukowych pojawiło się szereg publikacji, których znajomość jest niezwykle przydatna w pracy szkolnej nauczyciela polonisty. Biorąc jednakże pod uwagę fakt, że czasopisma owe (*Pamiętnik Literacki, Kwartalnik Historyczny, Myśl Filozoficzna*) nie zawsze docierają do odległych zakątków naszego kraju, a co za tym idzie, znajomość pomieszczanych w nich rozpraw i artykułów jest ściśle ograniczona — ważne staje się omówienie tych osiągnięć myśli naukowej w *Polonistyce*. Dyskusja nad rozumieniem pozytywizmu w jego różnych przejawach trwa nadal, podobnie jak nie została definitywnie zakończona polemika wokół realizmu romantycznego czy spór o ocenę liberalizmu w XIX w. Pewne elementy tego sporu odnajdujemy (mianowicie problem jednego nurtu czy dwunurtowości w kulturze itp.) na kartach *Przeгляду Kulturalnego* (artykuły prof. prof. A. Schaffa, J. Chałasińskiego i innych). Oby i inne dyskusje naukowe wyszły poza zakłęty okrąg centralnych czasopism naukowych i stały się przedmiotem rozważań naszej prasy literackiej. Nim się jednak to stanie, przejdziemy do spraw nas interesujących.

* *

*

Powojenne badania nad pozytywizmem można podzielić na trzy wyraźnie od siebie odcinające się okresy. Będą to, po pierwsze, natychmiast po zakończeniu wojny podjęte wysiłki zmierzające do wykończenia przedtem zapoczątkowanych już prac naukowych bądź nowych opracowań, które w swej problematyce i metodzie, a przede wszystkim metodzie, nie

wyszły w zasadzie poza krąg tradycyjnych sądów i syntez — są ich bezpośrednim przedłużeniem i konkretną, materiałową realizacją. Braknie tu może rozważań natury ogólniejszej, główny bowiem kierunek poszukiwań związany będzie z nazwiskami najwybitniejszych przedstawicieli literatury tego okresu, ich życiem i twórczością. Ocena tej twórczości, interpretacja poszczególnych utworów, ogólny sąd o procesie twórczym, dobór faktów, zestawień, wyjaśnień dotyczących powiązań pisarza z otaczającym go życiem (naturalnie w szerokim rozumieniu itp.) — cały ten zespół kryteriów ocen wyznaczony jest przez tradycyjną metodologię i ona właśnie wpływa na krytyczne spojrzenie omawianych historyków literatury, niezależnie od specyficznych i właściwych każdemu badaczowi cech jego warsztatu naukowego.

W dorobku tym twórczość Bolesława Prusa doczekała się najwięcej opracowań, a inauguracją ich był odbyty w r. 1946 (23—30 września) Zjazd Naukowo-Literacki im. B. Prusa, który poza referatem Adamczewskiego *Etyka pisarska Prusa* nie przyniósł nic nowego. Wydana nieco później książka Karola Wiktora Zawodzińskiego *Stulecie trójcy powieściopisarzy. Studia nad społecznym i artystycznym znaczeniem dzieła Orzeszkowej, Prusa, Sienkiewicza* (wyd. St. Bąka, Łódź—Wrocław 1947) przynosi rewizję poglądów afirmujących twórczość autora *Lalki*, ale rewizję szkodliwą i nieudaną. Owocem długoletnich (zapoczątkowanych przed wojną) studiów nad twórczością Prusa jest obszerne monograficzne ujęcie tej twórczości przez Zygmunta Szwejkowskiego pt. *Twórczość Bolesława Prusa* (Poznań 1949). W dziele Szwejkowskiego zgromadzony jest niezwykle ciekawy i bogaty materiał o Prusie. Chociaż u wielu krytyków budziła zastrzeżenie interpretacja ewolucji twórczej pisarza, której istotę widział Szwejkowski w irracjonalizmie Prusa. Tradycyjne ujęcie miała praca Janiny Saloni-Kulczyckiej *Bolesław Prus* (wydana wcześniej: Spółdzielnia Wydawnicza „Polonista“, Łódź 1946) w założeniach swych popularyzatorska¹. Poglądy filozoficzne i społeczne Prusa omawia praca Feliksa Araszkiewicza *Bolesław Prus. Filozofia — kultura — zagadnienia społeczne* (Książnica-Atlas, Wrocław—Warszawa 1948), gdzie mimo usiłowań autora tej pracy Prus nie awansował do stanowiska oryginalnego twórcy systemów filozoficznych czy społecznych, w istocie bowiem rzeczy takim nigdy nie był. Tyle o Prusie.

O innych wielkich powieściopisarzach doby pozytywizmu i realizmu krytycznego napisano mniej. Można tu wymienić dzieło (ze względu na objętość) Mieczysławy Romankówny pt. *Na nowych drogach. Studia o Elizie Orzeszkowej* (wyd. M. Kota, Kraków 1948) o wybitnie kompila-

¹ Obecne drugie jej wydanie (Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe „Wiedza Powszechna“, Warszawa 1955) przynosi próbę nowego marksistowskiego ujęcia twórczości Prusa, nie rezygnując jednakże ze swych popularyzatorskich założeń.

cyjnym i zbierackim charakterze, niewiele wnoszącą do badań naukowych nad twórczością Marii Konopnickiej pracę Jadwigi Słomczyńskiej pt. *Maria Konopnicka. Życie i twórczość* (wyd. „Poligrafika“, Łódź 1946) oraz szkice Stefana Papego *Sienkiewicz wielki czy mały* (wyd. M. Kot, Kraków 1948). Tradycyjny obraz pozytywizmu polskiego, oparty jeszcze na fundamentalnym dziele Piotra Chmielowskiego *Zarys najnowszej literatury polskiej* oraz innych opracowaniach z okresu międzywojennego (K. Wojciechowski i A. Drogoszewski), zawarty jest w dwu ogólnych ujęciach tej epoki, a mianowicie w pracy F. Araszkiewicza *Pozytywizm polski* (*Lamus*, Lublin 1947) oraz Wroczyńskiego *Pozytywizm warszawski. Zarys dziejów oraz wybór publicystyki i krytyki* (PZWS, Warszawa 1948)¹.

Droga do marksistowskiego spojrzenia na pozytywistyczną przeszłość, właściwą ocenę tej epoki i jej najwybitniejszych przedstawicieli była więc trudna. Omawiany bowiem stan badań nie tylko że nie podjął rewizji tradycyjnych ujęć, ale był ich bezpośrednią kontynuacją. Dlatego też wysoko należy ocenić esej Jana Kotta *O „Lalce“ B. Prusa*, który zapoczątkował nowy kierunek poszukiwań i analiz. Błędy tej pracy będą także w omawianym kontekście zrozumialsze. Praca Kotta była zapowiedzią nowego okresu badań; szeroką realizacją zaś była zespołowa praca IBL, a uwieńczeniem dwutomowa publikacja pt. *Pozytywizm*. IBL-owska koncepcja pozytywizmu (bo już tak zwykło się ją nazywać), zawarta w poszczególnych rozprawach pomieszczonych w tej zbiorowej publikacji, opracowana przez zespół ludzi związanych bezpośrednio z problematyką historycznoliteracką, ujmującą w zasadzie prawidłowo procesy literackie, była zarazem rekonesansem, wypadem przede wszystkim w dziedzinę historii i zjawisk gospodarczych i z tych to względów nie mogła przynieść całkowitej oceny epoki, a w szczególnych, trzeba zaznaczyć, nowatorskich sądach nie pozbawiona była pewnych niejasności, a nawet omyłek. Niemniej jednak w okresie tym wyraźnie zaznaczył się prymat metodologii marksistowskiej w badaniach historycznoliterackich nad dorobkiem polskiego pozytywizmu.

W trzecim wreszcie okresie badań IBL-owskie ujęcie pozytywizmu ulega pewnym modyfikacjom, dyskusja nad właściwą, marksistowską oceną myśli postępowej w drugiej połowie w. XIX skupia wokół siebie przedstawicieli innych dyscyplin naukowych: historii, filozofii, staje się więc pełniejszą, wszechstronniejszą, a co za tym idzie, dotychczasowe błędne interpretacje w sprawach zasadniczych mogą być poddane rewizji dzięki doborowi nowych faktów bądź też zastosowaniu bardziej precyzyjnych pojęć i określeń. Krytyczne omówienie zasadniczych rozpraw zawartych w obu tomach *Pozytywizmu* przez Jerzego Kowalewskiego² sygnalizuje ten kierunek zainteresowań, który już w samych

¹ Sygnalizuję tylko pozycje — dokładne ich omówienie znajdzie czytelnik w recenzji H. Markiewicza — *Pamiętnik Literacki*. Z. 1, r. 1950, s. 221—237.

² Na marginesie *Pozytywizmu*, *Trybuna Ludu* nr 87/1952.

publikacjach pomieszczonych w obu tomach *Pozytywizmu* nie uwidoczni¹. Nowy kierunek badań zapoczątkuje dopiero w gruncie rzeczy rozprawa Jana Baculewskiego *Kierunki rozwoju nurtów ideologicznych i literatury po roku 1864* (*Polonistyka* r. 1953, nr 3 (28)). Przynosi ona pierwszą próbę przedstawienia nowej koncepcji pozytywizmu, podjętą i rozwiniętą później w pracach C. Bobińskiej². Jednakże decydujący jest tutaj rok 1954. W roku tym bowiem pojawiła się rozprawa Celiny Bobińskiej pt. *Spór o ujęcie pozytywizmu i historyków pozytywistów* (*Kwartalnik Historyczny* R. LXI, nr 1) oraz teje autorki wstęp do *Wyboru pism Wł. Smoleńskiego*. (Rozważania Bobińskiej związane są z błędnym częściową według niej ujęciem pozytywizmu przez prof. Serejskiego w jego wstępie do *Szkół historycznych* W. Smoleńskiego, a — jak stwierdza — błędy te są wspólne i koncepcji IBL-owskiej, przeto rozważania jej są tutaj nadzwyczaj istotne).

Myśl Filozoficzna z tegoż roku zawiera rozprawę Henryka Hollanda pt. *W walce z pozytywizmem warszawskim. Z dziejów narodzin ideologii marksistowskiej* (*Myśl Filozoficzna* R. 1954, nr 1 (11)), którą należy potraktować jako głos w dyskusji nad pozytywizmem, oraz w tymże numerze rozprawę Jerzego Rudzkiego *U źródeł ideologii polskiej burżuazji doby „Wielkiego Proletariatu“*, „Prawda“ *Świętochowskiego w walce z ruchem robotniczym w latach osiemdziesiątych XIX w.*, a więc problematycznie zbliżoną do rozważań Hollanda. Po tym okresie dyskusji nad zagadnieniami społeczno-filozoficznymi, których właściwa interpretacja przy całościowej ocenie pozytywizmu była konieczna i dalsze rozważania są nadal pożądane — w artykule Henryka Markiewicza *Pozytywizm a realizm krytyczny* (*Pamiętnik Literacki* R. XLVI, z. 2, 1955) dominuje znów problematyka literacka, a w szczególności zagadnienie stosunku realizmu krytycznego do pozytywizmu. Tak więc historyczno-społeczne rozpatrywanie pozytywizmu dokonywane jest obecnie z właściwych punktów widzenia: staje się analizą procesów literackich, ich odrębności i specyficznych cech.

Wszystkie te rozprawy i artykuły omawiają różne sporne zagadnienia, przedmiotem ich rozważań są ściśle określone niejednokrotnie lata, mimo to można wyodrębnić trzy grupy centralnych kompleksów zjawisk, wokół których koncentruje się dyskusja. Są nimi: 1) problem genezy pozytywizmu; 2) ocena postępowości pozytywizmu w różnych jego okresach oraz dobór kryteriów ocen ideologii pozytywistycznej; 3) zagadnienie kształtowania się realizmu krytycznego w stosunku do tzw. literatury tendencyjnej.

W wymienionej kolejności będą one przedmiotem dalszych rozważań.

¹ Por. np. rozprawę Marii Janion o Chmielowskim czy pracę Jana Baculewskiego i Janiny Kulczyckiej-Saloni *Historiografia polskiego pozytywizmu*.

² Por. np. ocenę tej koncepcji przez C. Bobińską w *Sporze o ujęcie pozytywizmu*, *Kwartalnik Historyczny*, PWN, Warszawa 1954, s. 182.

Kształtowanie się marksistowskiej metodologii w badaniach historycznoliterackich obejmowało szeroki zakres teoretycznych sformułowań i postulatów oraz wynikające z tych sformułowań i postulatów podjęcie innego spojrzenia na dzieło literackie czy prąd literacki, łączenia i wy prowadzania tych zjawisk z konkretnej sytuacji, w której się one pojawiały. Chodziło o wskazanie i wyjaśnienie powiązań literatury z epoką, w której się ona kształtowała — szerzej — chodziło o genezę literatury. Jeśli idzie o pozytywizm, po raz pierwszy problem ten podjął Jan Kott w swej pracy *O „Lalce“ B. Prusa* (Warszawa, wyd. I, r. 1948; wyd. II, r. 1950). Oto co pisze o koncepcji Kotta Henryk Holland (we wspomnianej rozprawie, s. 111—112). Stwierdza on, że sformułowania Kotta były rozpowszechnione w naszej literaturze w latach 1948—1951. Dalej pisze: „Koncepcja ta polega na teorii »trzech kręgów kapitalizmu«. Zdaniem Kotta, uformowały się w Królestwie Polskim dwa kręgi rozwoju kapitalistycznego, których odbiciem ideologia pozytywizmu warszawskiego nie była. »Krağ« pierwszy to wielki przemysł, »krağ« drugi to latyfundium magnackie, przechodzące na kapitalistyczne formy produkcji rolnej. Oba te »kręgi« zachowują eksterytorialność wobec ideologii kapitalizmu polskiego; pierwszy dlatego, że jest własnością kapitału obcego, drugi — gdyż »arystokracja zachowuje swoje miejsce w hierarchii społecznej, zachowuje wszystkie tradycje feudalizmu, pozostaje właściwie poza swoją epoką« (J. Kott, wyd. I, s. 86).

Pozostaje jeszcze, według Kotta, trzeci »krağ«: „Tworzy go handel i rzemiosło: sklep, warsztat, mała fabryczka, spółka akcyjna dla handlu zbożem, kamienica czynszowa i bank. Zrasta się on powoli z bardzo różnych formacji społecznych: niemieckiego mieszczaństwa, Żydów, rozbitków z dworu szlacheckiego, warstwy urzędniczej i chłopów, którym powiódł się awans społeczny. To właśnie jest polskie mieszczaństwo, które odpowiada mniej więcej *middle class* w Anglii i *petite bourgeoisie* we Francji“ (tamże, s. 86—87). Otóż pozytywizm warszawski jest właśnie, według Kotta, ideologią owego trzeciego »kręgu« — ideologią drobnomieszczaństwa polskiego.

„W państwie półkolonialnym pozytywizm warszawski czy tzw. polski liberalizm nie mógł stać się ani ideologią »eksterytorialnego« przemysłu, ani też ideologią »eksterytorialnego« latyfundium. Był natomiast, zgodnie z rozwojem historycznym... ideologią drobnomieszczaństwa, albo ściślej i lepiej — kapitału handlowego“ (tamże, s. 90).

Echa koncepcji Kotta odnajdujemy, nieraz w zmodyfikowanej formie, we wszystkich poważniejszych, prócz Marii Janion, pracach ogło-

szonych w zbiorowej publikacji *Pozytywizm*. Wystarczy przytoczyć tutaj kilka przykładów. Podejmując częściową krytykę koncepcji Kotta autorzy pracy *Historiografia polskiego pozytywizmu* (*Pozytywizm*, cz. II, Wrocław 1951) Jan Baculewski i Janina Kulczycka-Saloni stwierdzają w dalszych swych wywodach: „Gromadząc obfity materiał historyczny i odkrywając tajemnice związku między literaturą a dynamiką rozwojową kapitalizmu w Polsce, Kott ukazał genezę ideologii pozytywizmu warszawskiego, wskazał na jego małomieszkański charakter (s. 417). Poglądy Kotta zaciążyły także w pewnej mierze i na pracy Samuela Sandlera o Al. Świętochowskim. Czytamy tam: „Z jednej strony stosunkowo słaba średnia burżuazja polska, z drugiej — zjednoczony obóz wielkiej burżuazji i obszarnictwa“ (*Pozytywizm*, cz. I, Wrocław 1950, s. 202). Także w ogólnych zarysach z koncepcją Kotta solidaryzuje się Henryk Markiewicz. Pisze on: „Teza Kotta o trzech kręgach kapitalizmu w Królestwie wydaje się słuszną“, chociaż w dalszym ciągu wprowadza pewne modyfikacje: „...prawdopodobnie jednak jako bazę klasową polskiego pozytywizmu przyjąć należy nie tylko drobnomieszkaństwo, lecz także średnią burżuazję“¹. Dopiero spod „wpływów drobnomieszkaństwa“ wyzwoliła się Maria Janion, która poddając krytyce starą tezę „walki pokoleń“ w epoce pozytywizmu, szczególnie w pierwszym okresie, dochodzi do niezwykle istotnych wniosków stwierdzając, że legenda „walki pokoleń“ jest jedynie mistyfikacją, natomiast u podłoża rozwoju ideologii pozytywistycznej od samych początków leżał reakcyjny sojusz polskiego obszarnictwa z burżuazją i on wyznaczał wzrost lub załamanie się (będą tu odgrywały rolę także inne ważne zjawiska społeczne) tej ideologii (*Pozytywizm*, cz. I, s. 80—100). Ideologia ta zostanie także bliżej określona i nazwana. „Poglądy pozytywistów na sprawę chłopską i poglądy ich na sprawę narodową wraz ze wszystkimi ich wypowiedziami dotyczącymi innych spraw dają dostateczną podstawę dla scharakteryzowania tego prądu, jako w istocie swej liberalno-burżuazyjnego“². W dalszych publikacjach określenie ideologii pozytywistycznej jako ideologii liberalno-burżuazyjnej stanie się obowiązujące, gdyż autorzy tych prac przyjmą za wystarczające wyjaśnienie, że narodziny tej ideologii związane są z rozwojem polskiej burżuazji (a więc nie wyłącznie drobnomieszkaństwa), która w sojuszu z obszarnictwem bez zastrzeżeń akceptowała reformę chłopską z r. 1864, a walcząc o realizację ideałów burżuazyjnego postępu odrzucała feudalne nawarstwienia w życiu i obyczajowości, będąc jednocześnie w okresie późniejszym zdecydowanym przeciwnikiem rodzącego się proletariatu.

¹ *Pamiętnik Literacki*, R. 1950, z. 1, s. 232—233.

² Jerzy Kowalewski *Na marginesie „Pozytywizmu“*, *Tygodnik Literacki*, r. 1952, nr 89.

Prawidłowe określenie ideologii nie wyczerpuje jednakże całościowej oceny tej ideologii, jej funkcji i związków z różnymi zjawiskami życia społecznego, tym bardziej że w interesującym nas wypadku zachodzi szereg komplikacji i utrudnień interpretacyjnych w odniesieniu do samego terminu, którego treść jest różnie rozumiana przez poszczególnych badaczy (np. C. Bobińska a H. Markiewicz). Sama złożoność tej ideologii (tzn. burżuazyjno-liberalnej) implikuje te trudności. „O ile dziś już dajemy sobie jakoś radę z oceną prądów ideologicznych i naukowych o charakterze jednolitym i wyrazistym — czy to rewolucyjnym, czy otwarcie i wyraźnie reakcyjnym — o tyle analiza spuścizny liberalno-burżuazyjnej przedstawia o wiele większe trudności“ stwierdza Celina Bobińska¹.

Omówmy więc drugi kompleks spornych zagadnień. Sama koncepcja Kotta, która praktyki polskiej burżuazji i obszarnictwa nie łączyła z ruchem pozytywistycznym, już przez to samo odbierała mu reakcyjny charakter i niejako awansowała ten ruch do rzędu ideologii postępowych w ogóle, łącząc zaś ideologię tę z działalnością ruchliwego drobnomieszczanstwa stwarzała sugestię, której konsekwencje odnajdujemy w takim oto sformułowaniu: „Generalnym spadkobiercą drobnomieszczankiej ideologii warszawskiego pozytywizmu stała się endecja. Natomiast rewolucyjne tradycje walki z feudalizmem i ogromny dorobek przyswojonej nauki i myśli europejskiej przyjął ruch socjalistyczny“ (J. Kott, s. 92). Fałszywość tego poglądu jest oczywista.

Wydaje się także, że nieprzezwytczenie przez Sandlera koncepcji Kotta, a przyjęcie jej ogólnych założeń doprowadziło tego badacza do stwierdzenia, że „dopiero“ katastrofa gospodarcza szlachty i klęska powstania styczniowego „wyłoniła bardziej zdecydowanych ideologów nowoczesnego społeczeństwa“, tzn. pozytywistów; na co słusznie zareagował J. Kowalewski pisząc, że określenie takie „...usuwa w cień cały sławny w naszych dziejach nurt rewolucyjno-demokratyczny pierwszej połowy XIX wieku“ (art. cytowany wyżej), którego najlepsze tradycje przejął właśnie rewolucyjny proletariats. Domaganie się przez Kowalewskiego konfrontacji ideologii pozytywistycznej z ideologią rewolucyjno-demokratyczną sprzed i podczas powstania styczniowego, którą podjął w swym artykule Jan Baculewski² widząc jej kontynuację w antagoni- stycznym do panującej po 1864 roku kultury — nurcie narodowo-demo-

¹ Spór o ujęcie pozytywizmu i historyków pozytywistów, *Kwartalnik Historyczny*. R. 1954, nr 1, s. 178.

² Kierunki rozwoju nurtów ideologicznych i literatury po roku 1864, *Polonistyka*. R. 1953, nr 3/28.

kratycznym (twórczość Orдона, Bełzy, Świdzińskiego), w swych wynikach ukazała nam regres prądów ideologicznych po r. 1864, obumieranie ideałów walki narodowo-wyzwoleńczej, które zostały zastąpione przez legalizm i lojalizm głoszony przez najwybitniejszych heroldów postępu burżuazyjnego. „W stosunku do przodującej myśli społecznej rewolucyjnych demokratów z okresu wiosny ludów i do programu burżuazyjno-demokratycznego lewicy Czerwonych z roku 1863 — ideologia burżuazji polskiej po powstaniu styczniowym oznacza regres“¹. Określenie to prostuje niewątpliwie fałszywe sądy, które w pozytywizmie widziały największy rozwój prężności ideowej społeczeństwa polskiego (Sandler) czy tradycje socjalizmu wiązały z działalnością drobnomieszczaństwa polskiego (J. Kott), a wprowadzając te korektury zarazem wyznaczono pozytywizmowi historyczne miejsce w systemie ideologii panujących w XIX wieku. Ocena stosunku pozytywistów do idei walki narodowo-wyzwoleńczej wyjaśniła jeden z podstawowych elementów ideologii pozytywizmu, wykazała ograniczenia postępowości pozytywistów w poglądach politycznych.

W dalszym ciągu jednak toczył się spór o granice postępowości polskiego pozytywizmu, o poglądy społeczne, filozoficzne i naukowe głoszone przez ideologów tego kierunku; o właściwą ocenę ich walki o przeobrażenie życia społecznego, kulturalnego i obyczajowego. „Postępowe elementy ideologii »organiczników« zawarte w hasłach budowy przemysłu, hasłach postępu technicznego oraz rozwoju produkcji przemysłowej i rolniej, w postulatcie powszechnej oświaty, w walce z klerykalizmem, religianctwem i obskurantyzmem — orężem feudalnego porządku, w krytyce moralności ziemiańskiej arystokracji, wreszcie w hasłach ostrożnych reform i robotniczych ubezpieczeń przesłaniają niejednokrotnie historykom wsteczny, antyludowy charakter społeczno-politycznego programu liberalnej burżuazji, wysuniętego przez «warszawski pozytywizm»². Tak też w pewnej mierze było. Zasada konfrontacji, odniesiona jedynie do wsteczno-feudalnych pozostałości poprzedniego ustroju, eksponowała na plan pierwszy te elementy ideologii pozytywistycznej, które przyczyniły się do demokratyzacji życia społecznego, usuwały wierzenia i zabobony, szerzyły idee społecznego wyzwolenia kobiety, głosiły kult pracy jako zasadniczego miernika społecznej użyteczności człowieka itd.

Lecz zwięźenie badań jedynie do tych problemów usuwało w cień istotne związki ideologii pozytywistycznej z jej burżuazyjno-obszarniczym rodowodem. Zaszła więc konieczność wyznaczenia i sformułowania kryteriów oceny postępowości pozytywistów, które by określały cały

¹ Jan Baculewski *Kierunki rozwoju nurtów ideologicznych i literatury po roku 1864*. *Polonistyka*. R. 1953, nr 3/28, s. 10.

² Jerzy Rudzki *U źródeł ideologii polskiej burżuazji doby „Wielkiego Proletariatu“*, „Prawda“ Świętochowskiego w walce z ruchem robotniczym w latach osiemdziesiątych. *Myśl Filozoficzna*. R. 1954, nr 1/11, s. 141.

system tej ideologii w jej różnorodnych związkach i współzależnościach. Spróbujmy więc zrekonstruować poszczególne sądy. Jerzy Kowalewski w cytowanym już artykule pomija raczej aktualne problemy życia społecznego lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, a zajmuje się przede wszystkim stosunkiem pozytywistów do dwóch centralnych według niego spraw, które można by określić następująco: 1) Charakter pozytywizmu określa przyspieszony rozwój kapitalizmu po r. 1864, w którym to okresie dominuje sojusz obszarnczo-burżuazyjny: „Oto gdzie należy szukać wytłumaczenia istoty i tendencji rozwojowych ideologii pozytywistycznej — zrozumienia zarówno postępowych elementów i postępowego charakteru tej ideologii, jak i granic postępowości“; 2) W omawianym już stosunku ideologii pozytywistycznej do przedpowstaniowych dążeń rewolucyjno-demokratycznych.

To przeszłościowe kryterium nie dawało żadnego klucza do wyjaśnienia spraw paląco współczesnych. Do problemów aktualnych powraca w swych rozważaniach Jan Baculewski mierząc ideologię pozytywizmu jej stosunkiem do sprawy chłopskiej:

„Pozytywiści zaprzepaścili walkę o przemiany burżuazyjno-demokratyczne w zasadniczej dziedzinie życia społecznego po powstaniu styczniowym, tj. w sprawie chłopskiej. Obrona interesów chłopstwa stanowiła jedno z podstawowych zadań walki o swobody burżuazyjno-demokratyczne wsi powłaszczeniowej. Pozytywiści zrezygnowali z walki o te swobody. Ograniczyli się do akceptowania reformy uwłaszczeniowej, która była wyrazem kompromisu z feudałami, pozostawiała więc na barkach chłopstwa tradycyjny balast obciążeń feudalnych: folwark i serwituty“¹. Widzimy więc, że dążność do uchwycenia oblicza społecznego pozytywizmu warszawskiego przez wyodrębnienie jego cech istotnych, ważnych w ocenie każdej ideologii, mierzonych bowiem stosunkiem tej ideologii do centralnych problemów epoki, w której dany prąd wzrasta i rozwija się — w swych wnioskach ostatecznych stawia ideologię pozytywistyczną w ujemnym oświetleniu, a w sprawach natury metodologicznej widzimy przekształcenie zasady konfrontacji z płaszczyzny „pozytywizm — obskurantyzm“ na zasadę „pozytywizm — kwestia chłopska, później robotnicza“. Najpełniej stanowisko to zwycięży w pracach Celiny Bobińskiej, która w sposób najbardziej zarysowany i wyrazisty sprecyzuje kryteria oceny pozytywizmu. Bobińską interesują przede wszystkim lata osiemdziesiąte, a więc okres, w którym postępowe hasła i programy pozytywizmu w dotychczasowych badaniach były szczególnie podkreślane. Stwierdzając, że „...większość terażniejszych badaczy pozytywizmu niesłusznie szuka wstecznego aspektu poglądów i działalności pozytywistów wyłącznie w dziedzinie ich stosunku do zagadnień ruchu robotniczego i znajduje te przejawy dopiero w latach osiemdziesiątych“ (Wstęp...

¹ J. Baculewski, op. cit., s. 10.

op. cit., s. XIII) Bobińska zauważa, iż w okresie wcześniejszym istnieje także sprawdzian tej ideologii. Píše: „Kryterium... po roku 1864 będzie w pierwszym piętnastoleciu przede wszystkim kwestia chłopska, czyli stosunek do reformy, do jej wyników, do sytuacji stworzonej na wsi przez reformę, do sposobów, jakimi reforma załatwiła sprawy chłopów (Spór..., np. cit., s. 186). Reforma z r. 1864 nie rozwiązała jednak kwestii agrarnej (pozostała wielka własność ziemska itd.); mimo to pozytywiści uważają ją za wystarczającą (z całą pewnością tak), a więc pragną sielanki między dworem a wsią, naturalnie pod kierownictwem dworu. Ten stosunek do kwestii chłopskiej stanowi platformę sojuszu burżuazyjno-obszarniczego. „Tylko że sojusz, oparty na tej platformie, był w istocie swej reakcyjny i wykluczał demokratyczne elementy w pozytywizmie“ (Spór..., op. cit., s. 187). Błędne także, według Bobińskiej, są twierdzenia, jakoby w latach siedemdziesiątych kwestia robotnicza jeszcze nie istniała dlatego, że nie można mówić o zorganizowanym ruchu robotniczym w Królestwie w tym okresie. Rzeczywiście należy się z tym zgodzić. Ale — kontynuuje dalej swe rozważania Bobińska — rozwój burżuazji polskiej odbywał się w okresie, kiedy na zachodzie Europy taki ruch istniał i doświadczenia burżuazji zachodnio-europejskiej musiały być znane w Królestwie, a stąd groźba zorganizowanej działalności proletariatu musiała wywrzeć pewien wpływ na świadomość burżuazji polskiej. Wprowadzając te korektury Bobińska nie zapomina, że „Działalność burżuazji w ogóle nosi znamiona postępu (we wszystkich krajach i okresach), gdy treścią jej jest walka z feudalizmem czy jego reliktyami“ (Wstęp..., op. cit., s. XXIV). Inaczej rzecz przedstawia się w latach osiemdziesiątych, kiedy ruch robotniczy staje się siłą zorganizowaną. Odmienności tej sytuacji poświęcone są artykuły H. Hollanda i J. Rudzkiego, a wnioski dość jednoznaczne, jak jednoznaczna była sama sytuacja tego momentu dziejowego. Obcość i wrogość ideologów pozytywizmu wobec ruchu socjalistycznego została więc udowodniona.

Formułowanie i wyznaczanie kryteriów oceny postępowości pozytywizmu w różnych jego okresach doprowadziło wzmiankowanych badaczy do zacieśnienia terminu „pozytywizm“ wyłącznie do poglądów społeczno-politycznych, w których reakcyjność i wsteczność tego prądu nie ulega żadnej wątpliwości. Szerzej termin „pozytywizm“ rozumie Henryk Markiewicz, który zgadzając się z oceną pozytywizmu w sprawach istotnych (już omawianych) stwierdza, że nie wyczerpuje to jednak zagadnienia; że pojęcie „pozytywizm“ obejmuje szerszy krąg zjawisk życia społecznego, w których trwałość poglądów pozytywistów warszawskich musi być ze względu na ich postępową funkcję (choć burżuazyjny rodowód) inaczej oceniana, dotychczasowe bowiem spojrzenie na pozytywizm jest spojrzeniem prokuratorским, ahistorycznym. Nie wdając się tutaj w analizę szczególnej motywacji, którą dla potwierdzenia swoich tez przeprowadza Markiewicz, należy się jednak zgodzić z jego twier-

dzeniem, polemicznym w stosunku do też Bobińskiej, że „Pozytywizm był jednak nie tylko programem społeczno-politycznym; był ideologią rozbudowaną bardzo wszechstronnie. Różne jej sfery wymagają odrębnej oceny krytycznej, reprezentują bowiem wartość niejednakową, wartość, o której nie przesądzał jeneralnie stosunek pozytywistów do kwestii agrarnej czy ruchu robotniczego“¹. Właśnie tymi innymi kwestiami (zagadnienie „pracy u podstaw“, zdobyczy naukowych, szerzenie naukowego poglądu na świat, rozwój techniki i wiedzy fachowej, walka o równouprawnienie wszystkich stanów w godności obywatelskiej, rozwój nowych pojęć społecznych) zajmuje się Markiewicz rehabilitując w ten sposób oskarżoną w pewnej mierze, ideologię. Rozszerzenie pojęcia „pozytywizm“ przez włączenie w jego zakres rzeczywiście postępowych i demokratycznych elementów (którym zaprzecza Bobińska) wyjaśnia dotychczasową dyskusję, a zarazem czyni ją coraz bardziej zapalną, stwarza nowe przesłanki do podjęcia dalszych wysiłków badawczych i interpretacyjnych. Trzeba bowiem zaznaczyć, że sądy Markiewicza podważają w swych niewypowiedzianych sugestjach (choć autor czyni zastrzeżenia) słusznie metodologiczny postulat mierzenia ideologii jej stosunkiem do centralnych problemów epoki; a eksponowanie na plan pierwszy osiągnięć, które w ostatecznym rozrachunku będą dla historyka czy filozofa nieistotne, potwierdzają tego rodzaju opinię.

Nie przesądzając dalszego toku dyskusji, już w tej chwili można stwierdzić, że w generalnej ocenie pozytywizmu poczyniono wielkie postępy: pokazano związki tej ideologii z praktyką polskiej burżuazji, wskazano na jej zasadnicze (i tego już nikt nie neguje) ograniczenia, podkreślając jednakże (w różnym stopniu u różnych badaczy) postępowe elementy programu pozytywistów warszawskich, które (i tu są też wszyscy zgodni) „...od lat osiemdziesiątych popadają w coraz to większą sprzeczność z interesami klasowymi burżuazji, która w nowej sytuacji historycznej, w walce z ruchem proletariackim wypiera się ich coraz gwałtowniej“². Wydaje się, że uzupełnieniem dotychczasowej dyskusji jest wypowiedź Pawła Hoffmana. Stwierdza on: „Burżuazyjny liberalizm pozytywistyczny inteligencji widział przyszłość kraju w kapitalizmie i cały swój wysiłek kładł w przyspieszenie kapitalistycznego rozwoju Polski nie na polu gospodarczym, ale także w dziedzinie kultury i oświaty. Walcząc o unowocześnienie życia polskiego, przeciwstawiając się klerykalizmowi i obskurantyzmowi, poniżeniu utrzymywanego w ciemności ludu wiejskiego, upośledzeniu społeczno-gospodarczemu kobiety, dyskryminacji obywatelskiej Żydów, krótko mówiąc, różnym przeżytkom feudalizmu — pozytywizm był w ówczesnym swoim okresie prądem niewątpliwie postępowym, choć szybko wędnącym. Jego klasowo ograniczony, burżuazyjny charakter

¹ H. Markiewicz *Pozytywizm a realizm krytyczny. Pamiętnik Literacki*. R. 1955, z. 2, s. 390.

² H. Markiewicz, op. cit., s. 400.

widać m. in. z tego, że nawet krytykując feudalne relikty w bazie i nadbudowie, nigdy nie doszedł do zakwestionowania — choćby z burżuazyjnego punktu widzenia — samej struktury ekonomiczno-społecznej kraju, w której tak ważną rolę odegrał folwark, ów rezerwat feudalnych pozostałości w całym życiu polskim, w jego ideologii, kulturze i obyczajowości“¹.

* * *

Spór o literaturę, jej rozwój, pojemność poznawczą samych dzieł literackich, wpływ krytyki i publicystyki na kształtowanie się programów literackich, związki pisarza z ideologią pozytywistyczną, a w szczególności problem przymierzania tej ideologii do tego, co w konsekwencji przynosi utwór artystyczny, ich współzależności i różnice oraz ocena tych różnic; dalej — określenie rozwoju realizmu krytycznego i jego powiązań z tzw. literaturą tendencyjną, szerzej, zagadnienia stosunku realizmu krytycznego do pozytywizmu — oto cały kompleks spraw ściśle związanych z oceną postępowości ideologii pozytywistycznej, a zarazem stanowiących odrębne ognisko dyskusyjne i powiedzmy na wstępie — dopiero rozpoczęte.

Przyjęcie przez badaczy tez o reakcyjnym charakterze pozytywizmu polskiego (czyli zwięzienia pojęcia „pozytywizm“ do spraw, w których ta reakcyjność i wsteczność faktycznie się zaznacza) z wyeliminowaniem z niego elementów demokratycznych (C. Bobińska) doprowadziło tych badaczy do zupełnego rozgraniczenia ideologii pozytywistycznej od ideowej problematyki dzieł realizmu krytycznego, do sformułowania koncepcji o formowaniu się programu realizmu krytycznego w opozycji do ideologii pozytywistycznej. Zwycięstwo realizmu jest przewyciężeniem pozytywizmu — oto główne założenie tego stanowiska. Wydaje się, że niebezpieczeństwo tkwi w generalizowaniu tego stanowiska, jakkolwiek w głównych zarysach należy się zgodzić z jego słusnością, przy wprowadzeniu jednak pewnych poprawek i wyjaśnień. Jednocześnie bowiem zagadnienie niezmiernie się skomplikowało. Badania wykazały, iż poza pozytywizmem należy zastanowić się nad innymi jeszcze czynnikami determinującymi rozwój literatury realistycznej po r. 1864. Wśród tych czynników wskazano na oddziaływanie tradycji literatury epoki romantyzmu (związek tej literatury z życiem narodu i mas ludowych, typ problematyki i konfliktów) i na znaczenie jej kontynuatorów popowstaniowych — pisarzy nurtu narodowo-wyzwoleńczego, jak Ujejski, Lenartowicz, Wolski, Świdziński i in., podkreślono rolę twórców gatunków proza-

¹ P. Hoffman *Trzy polskie wydania I tomu „Kapitału“*. Sesja naukowa poświęcona trzeciemu polskiemu wydaniu I tomu *Kapitału* K. Marksa. Referaty i dyskusje. Warszawa 1952, „Książka i Wiedza“, s. 10—11.

torskich okresu poprzedniego — w szczególności Kraszewskiego i Jeża¹; wreszcie zwrócono uwagę na oddziaływanie walki i ideologii proletariatu²

Szczególnie twórczym rozwinięciem problemu roli rodzącej się kultury proletariatu w kształtowaniu się literatury realizmu krytycznego była rozprawa Samuela Sandlera o Bronisławie Białobłockim, pierwszym polskim krytyku marksistowskim. Jednakowoż wszystkie te nowe punkty widzenia nie dojrzały jeszcze do pełnej i przekonująco udokumentowanej koncepcji teoretycznej i dlatego może nie zostały włączone w główny nurt dotychczasowej dyskusji nad problemem genezy realizmu krytycznego. Dyskusja ta bowiem nadal toczy się głównie wokół zagadnienia stosunku pozytywizmu do realizmu krytycznego. Przejdźmy do konkretnych wypowiedzi. Omawiając twórczość naszych powieściopisarzy Jerzy Kowalewski stwierdza: „Wiele ich utworów wskazuje niezbicie, jak dalecy byli ci pisarze na przykład od wiary, że rozwój kapitalizmu przynosi harmonijny rozwój dobrobytu całego narodu. A przecież myśl o harmonijnym rozwoju dobrobytu narodu na skutek rozwoju kapitalizmu była podstawą całej ideologii pozytywistycznej“. Bobińska zaś pisze: „Wydaje się zresztą, że Prus, Orzeszkowa, a tym bardziej Konopnicka nie mieszczą się w pozytywizmie, jakkolwiek z niego wyrosli. To, co jest w ich twórczości wielkie, jest zarazem głęboko demokratyczne, a więc obce pozytywizmowi. Należy raczej założyć, że wielkie dzieła realizmu krytycznego z późniejszego okresu twórczości tych pisarzy powstały na tle rozczarowania do haseł pozytywizmu, wbrew jego ograniczeniom ideologicznym“ (Wstęp..., op. cit. s. XXI—XXVI). A Stefan Żółkiewski wręcz powie: „Dziś jasno zdajemy sobie sprawę, iż nasi wielcy realiści w tym, co było w ich twórczości najbardziej piękne, żywe, trwałe, wartościowe — nie byli pozytywistami“³. Dalej pisze: „Nie mamy... rozwiązanego w szczególności a tylko ledwie naszkicowany problem genezy społecznej i ideowej naszego realizmu krytycznego“⁴. Postulat ten podejmuje w swych roz-

¹ Na poważną lukę w obrazie literatury po r. 1864 bez sylwetek twórczych Kraszewskiego i Jeża wskazywał już S. Sandler we wspomnianej recenzji. Niejednokrotnie podkreślało się, że badacze pozytywizmu nie zawsze wychodzili poza koncepcję tej epoki (w sensie materiałowym) stworzoną przez Piotra Chmielowskiego. Należy na tym miejscu przypomnieć, że właśnie Piotr Chmielowski swoje fundamentalne dzieło *Zarys najnowszej literatury polskiej ostatnich lat szesnastu* (Wilno 1881) — jego drugą część „Osoby i dzieła“ zaczyna od omówienia bogatej twórczości Kraszewskiego i Jeża. Ten fakt coś jednak znaczy i zobowiązuje. Nie zapominajmy, że Chmielowski był wybitnym znawcą swej epoki.

² Por. cyt. artykuł J. Baculewskiego oraz wykładnik metodologiczny drugiego wydania *Historii literatury okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego*, a także recenzję I wydania tej książki pióra S. Sandlera: *Polonistyka*. R. 1955 nr 3/40.

³ Stefan Żółkiewski *Rozwój badań literatury polskiej w latach 1944—1954*, *Pamiętnik Literacki*. R. 1954 z. 4, s. 412—413.

⁴ Stefan Żółkiewski *Rozwój badań literatury polskiej w latach 1944—1954*, *Pamiętnik Literacki*. R. 1954, z. 4, s. 413.

ważaniach Henryk Markiewicz, a podejmując go przejdzie do rewizji panujących dotychczas sądów i opinii, które, jak w wypadku C. Bobińskiej, noszą charakter hipotetycznych rozważań, w wypadku zaś Żółkiewskiego autorytatywność ich prawie że wyklucza inne ujęcie. Tymczasem także inne ujęcia przynoszą badania Markiewicza.

Postawione są tu dwa problemy. Zajmiemy się pierwszym, jako że nie wymagającym zbyt wielu wyjaśnień. Markiewicz stwierdza, iż rozwój literatury tendencyjnej jest zarazem pierwszym stadium rozwojowym realizmu krytycznego dlatego, że wciągnięcie literatury w służbę społeczną rozumianą jako walkę z wsteczno-feudalnymi pozostałościami, podjęcie krytyki właśnie na terenie literatury tych pozostałości — tak należy oceniać. Jednakże jest to pierwsze, załączkowe, niepełne stadium, ponieważ istniały także antyrealistyczne czynniki w literaturze tendencyjnej, a mianowicie: „...pozytywistyczna ufność w dobroczynne skutki kapitalistycznego postępu i moralna idealizacja jego przedstawicieli: gospodarczych ziemian, magnatów społeczników, rzemieślników idących z duchem czasu, lekarzy i inżynierów, rzadziej — przedstawicieli burżuazji przemysłowej¹. Podobnie literaturę tendencyjną ocenia Jan Baculewski. Są to jednakże ideologiczne różnice i podobieństwa, ale bez zestawień formalnych, bez wskazania odrębności założeń estetycznych i opartej na tych założeniach praktyki literackiej, nie oddają one w pełni specyfiki literatury. Chodzi przede wszystkim o sprecyzowanie przez szczegółowe i trudne analizy tego, co nazywamy warsztatem literackim: odmienne organizowanie artystycznego doznania, artystycznego widzenia świata, co jest równoznaczne zwyczajem określonych konwencji literackich, ich powieściowej (bo właśnie o nią idzie) realizacji. Opieramy się w dalszym ciągu, chociaż niejednokrotnie współcześnie to nazywamy, na manifestach i deklaracjach ludzi tworzących tę literaturę (np. zagadnienie bohatera pozytywnego, tendencji w utworze, swoiście konstruowanego optymizmu), a dostrzegając brak tych elementów w dojrzałych powieściach realizmu krytycznego — na tym poprzestajemy, zamiast w szczegółach odtworzyć dwie odrębne poetyki, jeśli naturalnie można je wyodrębnić. Ważne są także i konieczne do zbadania, sygnalizowane już w dotychczasowych ujęciach, związki realizmu krytycznego z tendencjami realistycznymi w powieści lat czterdziestych i pięćdziesiątych XIX wieku. Ogólnie rzecz biorąc zarysowane tu problemy modyfikują twierdzenie np. Kowalewskiego, który optymistyczną tendencję utożsamia z pozytywizmem, a przewyciężenie jej uważa za wyjście poza pozytywistyczne koncepcje w literaturze. Bo przecież optymizm, myśl o harmonijnym rozwoju społeczeństwa, jakkolwiek jest jednym z elementów wyznaczających początkowy okres **ideologii** pozytywistycznej, **nie** określa jednak całkowicie tej ideologii.

¹ H. Markiewicz *Pozytywizm a realizm krytyczny. Pamiętnik Literacki*. R. 1955, z. 2, s. 407.

Zasadniczą jednak rewizję dotychczasowych koncepcji przeprowadza Markiewicz w dwu płaszczyznach: ideologicznej i związanej z teorią literatury.

Pierwszą, omawianą już poprzednio, dla klarowności jednak niniejszego toku rozumowania powtórnie zaznaczamy. Pozytywizm według Markiewicza, obejmuje swym terminem nie tylko wsteczne tendencje tej ideologii, ale co w tym miejscu jest najważniejsze, w skład jego wchodzi postępowe, demokratyczne elementy, których ważności — jak twierdzi — pomniejszać nie należy. „Nie przestaje być pozytywistą ten, kto w latach osiemdziesiątych bije na alarm z powodu nędzy mas ludowych, z powodu trwającej nadal ciemnoty, z powodu jaskrawych wypadków wyzysku i zwyrodnień moralnych burżuazji, kto dostrzega i ujawnia narastanie antagonizmów społecznych — jeżeli te trafne obserwacje sprzężone są z pozytywistycznym programem dalszego ulepszanego rozwoju kapitalizmu“¹. Tylko dopowiedzeniem staje się fakt, że właśnie te problemy, tak często spotykane w publicystyce lat osiemdziesiątych, podejmuje literatura, a kiedy podejmuje, przestaje być pozytywistyczną, a powieści powstałe w kręgu tej tematyki nazywamy utworami realizmu krytycznego. W odmienności od publicystyki utwory te nie podejmują zadań „...dalszego ulepszania rozwoju kapitalizmu“. I na tym m. in. polega ich wielkość. Nie podejmując zaś tych mało zaszczytnych zadań (co w języku naukowym nazywa się brakiem pozytywnego programu literatury) stają się niejednokrotnie, w swej obiektywnej funkcji, zaprzeczeniem dążeń, z których wyrosły. I to także wyjaśnia Markiewicz. Wyjaśnia przez teoretycznoliterackie rozważania. Wchodzi tu w rachubę dwa czynniki. Po pierwsze, utwory realizmu krytycznego (w odmienności od literatury tendencyjnej) nie formułując żadnego programu, oddziałując na czytelnika jedynie za pośrednictwem sugestywnie zarysowanych scen, przez obrazy artystyczne — stwarzają możliwość różnej interpretacji tych obrazów, w zależności „...od tych przesłanek, którymi nieuchronnie świadomość czytelnika — nie będąca przecież jakąś *tabula rasa* — uzupełnia utwór literacki w toku jego odbioru“². I tak inaczej rozumiano te utwory w okresie ich powstawania, a inaczej rozumiemy je dziś. Jest to teoria tzw. luzu interpretacyjnego. Stąd niejednokrotnie — w naszym rozumieniu — utwory realizmu krytycznego przynoszą negacje systemu, w którym dojrzewały. Po wtóre, ataki zaś na klerykalizm, przesady stanowe, zakłamanie moralne, rozrzutność i nieprzydatność życiową ludzi ukształconych w kręgu wsteczno-feudalnych pojęć i nawyków oraz zwyrodnienie charakterów określonych już nowym ustrojem, które dla badacza myśli społecznej są nieistotne, uboczne, dla historyka literatury mają znaczenie główne, w literaturze bowiem spełniają one funkcję krytyki ustroju przez uogólniający system obrazów literackich, ich siłę emocjonalnego

¹ H. Markiewicz, op. cit., s. 396.

² H. Markiewicz, op. cit., s. 401.

oddziaływania i przeżycia. Funkcja krytyczna literatury nie realizuje się wprost, ale za pośrednictwem i przez krytykę zjawisk moralnych, sposobu bycia, konstrukcji duchowego życia człowieka itp. Dodajmy tutaj: jeśli ten system duchowych związków został zaatakowany, to rozumiejąc właściwie specyfikę sztuki — zauważymy, że w sposób pośredni podważono system stosunków społecznych, których wytworem w ostatecznym rozrachunku są przejawy życia człowieka.

Rozważania Markiewicza, tak sugestywnie i logicznie zarysowane, zmierzające do uchwycenia związków między ideologią pozytywistyczną (wprowadza tutaj szersze jej ujęcie) i ideową problematykę realizmu krytycznego (odmienność jej tłumaczy tzw. luzem interpretacyjnym i specyfiką obrazów literackich), zawierają także pewne luki, niedomówienia; budzić więc muszą niepokój, wymagają pewnych zastrzeżeń, które można ująć, z braku pozytywnego rozwiązania, w formę pytań. Nasuwają się trzy generalne uwagi.

Po pierwsze, widząc współzależność utworów realizmu krytycznego od ideologii pozytywistycznej na przykładzie związków tych utworów z publicystyką lat osiemdziesiątych, inspirującej roli tej publicystyki, pomija Markiewicz w swych rozważaniach doniosłą rolę obserwacji samego pisarza, rozszerzenie zakresu tej obserwacji, która przecież w konsekwencji przynosiła materiał obciążający samą ideologię, aczkolwiek w niektórych momentach jej podporządkowany.

Po wtóre, sformułowanie tzw. teorii luzu interpretacyjnego, uzależnienie oceny dzieła od świadomości czytelnika daje okazję do stworzenia relatywnego systemu ocen dzieła literackiego, podważa naukowość i stałość kryteriów ocen, stwarza możliwość ich zmienności, i to dowolnej, uzależnionej bowiem (bardzo wygodnie) od świadomości odbiorcy. Co więc w konsekwencji decyduje o ocenie utworu? Czy nie jest to zastąpienie Diltheyowskiego miernika wartości utworu strukturą duchową samego twórcy, na trochę inną strukturę duchową, bo odbiorcy?

Po trzecie, system powiązań „pozytywizm a realizm krytyczny” stwarza sugestię, że ten ostatni mógł powstać i rozwijać się jedynie w okresie pozytywizmu, gdyż ta ideologia a nie inna była podstawą jego rozwoju (z zastrzeżeniami naturalnie). Z czym więc należy łączyć utwory realizmu krytycznego, kiedy pozytywizm obumarł? Czy jest to konwencja artystyczna sformułowana i stworzona w okresie pozytywizmu i przeniesiona na inne czasy, czy też gdzie indziej należy także szukać przyczyn rozwoju tej metody, a realizm krytyczny w dobie pozytywizmu traktować jako określony, specyficzny przejaw ogólniejszej prawidłowości? Pytań jest jeszcze więcej. Powstają one dlatego, że rozważania Markiewicza pełnią zarazem funkcje impulsów przez sygnalizowanie problemów, ciekawie ich ujęcie, oryginalne potraktowanie, co wywołuje akceptację lub sprzeciw — a więc przyczyniają się do rozwoju badań. Badania te z pewnością będą podjęte.

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

WŁODZIMIERZ HAJDRYCH

PRZED KONFERENCJAMI SIERPNIOWYMI

Wydaje mi się, że bliski już koniec roku szkolnego jest stosowną porą, aby zwrócić się myślą w przeszłość i popробować wyciągnąć z niej pewne wnioski do czekającej nas pracy w roku następnym.

Wnioski XX Zjazdu KPZR ukazujące konsekwencje spowodowane kultem jednostki nie tylko w ZSRR, lecz i we wszystkich krajach demokracji ludowej, były dla każdego świadomego i przywiązanego do swego ustroju Polaka olbrzymim wstrząsem. Dała temu wyraz namiętna, szeroka i dotąd niesłabnąca dyskusja, która toczy się w prasie i na niezliczonych zebraniach. Nawet przypadkowo spotykający się ludzie, po wymianie paru zdawkowych zdań szybko przychodzą do rozmów na tematy polityczne, społeczne i gospodarcze i to w zasięgu dotąd zastrzeżonym dla najwyższego kręgu wtajemniczonych. I nie są to jedynie teoretyczne rozmowy ani pogoń za sensacjami. Odczuwamy wszyscy w tych dysputach głęboką troskę tych, którzy pragną być w swym demokratycznym kraju gospodarzami, którzy pragną o wszystkim, co się dzieje w kraju, wiedzieć po to, aby całkowicie świadomie, razem z rządem i partią współuczestniczyć w budownictwie lepszego i piękniejszego jutra.

Wydarzenia miesiący, które następowały po XX Zjeździe, przeżyli nauczyciele szczególnie głęboko. Powiedziano kiedyś o nas, żeśmy inżynierami dusz ludzkich. Analogia ta tylko w części jest słuszna. Inżynier, skoro posłuży się niewłaściwym materiałem, popsuje swe dzieło, spowoduje szkody materialne, może być nawet za to pociągnięty do odpowiedzialności, nie spotka go natomiast nigdy taka kara, żeby przedmiot jego chybionej twórczości spojrział mu z wyrzutem w oczy. A to się nam ostatnimi czasy często zdarzało. Przeżywaliśmy to tym boleśniej, że nie zawsze mogliśmy poczuć się w pełni odpowiedzialnymi za przyczyny tego zamieszania, które ogarnęło obecnie umysły i serca naszych uczniów.

Te historyczne, bo tak je chyba można nazwać dni, które przeżyliśmy i przeżywamy po XX Zjeździe, choć niejednokrotnie ciężkie i przykre, stały się jednak dla nas okazją do lepszego poznania naszych uczniów. Uważaliśmy ich przeważnie dotąd za obojętnych, nieczułych na piękno, zarzucaliśmy im nawet bezideowość i maskowanie się frazesami i zdawkowymi wyuczonymi formułami w miejsce osobistego zaangażowania się w sprawy ogólnonarodowe lub idee dzieła literackiego.

Nie będę tu wymieniał ani przykładów, które nas upoważniły do takich sądów, ani też wyliczał przyczyny, które te przykłady zrodziły. Jedno jest pewne, że otwarte i autorytatywne potępienie wypadków łamania praworządności, demokratyzacja i jawność naszego życia państwowego omawianego teraz na szerokim forum publicznym przeobraziło również naszych uczniów, którzy nagle jakby nie ci sami, przestali mówić frazesami i zaczęli wypowiadać się szczerze i z wielkim przejęciem. Nie zawsze jeszcze to co mówią jest w pełni słuszne, dużo jest jeszcze w tym goryczy i słów potępienia, wiele mają obecnie zastrzeżeń do naszych wyjaśnień, są nieufni, ale przełom bezwzględnie nastąpił. Nikt już teraz naszej młodzieży nie może zarzucić obojętności wobec najważniejszych spraw związanych z naszą rzeczywistością.

Ten moment musimy umieć wyzyskać. Nie możemy bowiem pozwolić, aby nieufność do nas i do prawd przez nas głoszonych pogłębiała się. Grozi by to mogło jakimś nihilizmem z góry przekreślającym możliwość jakiegokolwiek wychowawczego oddziaływania. Nie możemy też powrócić do arsenału starych środków oddziaływania: podawania dogmatów do wierzenia i gotowych schematów do opanowania pamięciowego, bo gdyby nawet udało się nam wtłoczyć w nie naszych uczniów, wiemy już, że ta droga okazała się błędna i szkodliwa i nie prowadzi ani do wyników w nauczaniu, ani tym bardziej w wychowaniu.

Sądzę, że nie należy oczekiwać, aby władze oświatowe dostarczyły nam teraz szczegółowych wytycznych co do sposobów realizowania w przyszłym roku szkolnym programu nauczania języka polskiego. Zapewne ukaże się dokument, który określi konieczne zmiany w zakresie pewnych pozycji programowych, ukażą się chyba również wskazówki dotyczące sposobów wykorzystania starych podręczników w zmienionych warunkach. Będzie to jednak raczej potwierdzeniem tego, co już większość z nas uczyniła po zorientowaniu się w materiałach XX Zjazdu i w głosach prasy.

Wydaje mi się, że szczegółowych wytycznych do pracy nie należy oczekiwać z dwóch powodów. Istnieje cały szereg problemów wiążących się bezpośrednio lub pośrednio z naszym przedmiotem, które dopiero teraz, po XX Zjeździe, są opracowywane. Poddaje się je badaniom i praca ta, jeśli ma dać rzetelnie naukowe wyniki, musi potrwać przez dłuższy czas. Drugi powód jest niemniej poważny: zapoczątkowana w ubiegłym roku tendencja zaniechania krępowania nauczycieli drobiazgowymi instrukcjami — tendencja pozostawienia nauczycielom swobody w realizowaniu ramowych wytycznych w sposób zgodny z jego sumieniem obywatelskim i zdolnościami nie tylko nie osłabła, lecz przeciwnie, potęguje się. Nie komenderowanie nauczycielem, lecz odwoływanie się do jego samodzielnego myślenia i działania może jedynie decydująco wpłynąć na polepszenie dotychczasowych wyników nauczania i wychowania.

Sądzę, natomiast, że wielce pomóc nam mogą w ustaleniu wytycznych do pracy w przyszłym roku szkolnym tegoroczne konferencje sierpniowe, na których w drugim dniu ich trwania przedyskutujemy najbardziej interesujące nas problemy.

Artykuł mój pomyślałem jako jeden z głosów przyszłej dyskusji na takim zebraniu. Zajmę się w nim problematyką związaną z naszą pracą nad charakterystyką bohatera. Zagadnieniu temu *Polonistyka* poświęciła już wiele uwagi¹. Sądzę jednak, że warto raz jeszcze wrócić, aby stało się ono dla nas całkowicie jasne.

Wspomniałem już wyżej o nastrojach młodzieży, która silnie przeżyła dokonaną ostatnio rewizję tego, co przywykliśmy już nazywać „kul-tem jednostki“. Młodzież, która w olbrzymiej swej większości, w dużej mierze dzięki nam hołdowała temu kultowi, obecnie, po doznany wstrząsie zdradza duży sceptycyzm i poważne zamieszanie w ocenie wszelkich autorytetów. Anegdotycznymi będą się wydawały fakty, że toczyły się w klasach dyskusje, w których rozważano, czy można mówić obecnie o kulcie Mickiewicza. W innym przypadku zastanawiano się nad niebezpieczeństwem, kryjącym się w sformułowaniu, że nauczyciel jest osobą kierującą procesem nauczania i wychowania w klasie, jedynie za przebieg tego procesu odpowiedzialną, boć... to też jednostka! Oczywiście nauczycielowi nie trudno ustosunkować się do takich radykalnych poglądów, lecz już sam fakt, że tu i ówdzie one się rodzą, dowodzi, że istnieje duże pomieszanie pojęć.

Obalony został kult jednostki. W związku z tym wydarzeniem przy opracowywaniu życia i działalności naszych wielkich pisarzy, artystów, działaczy społecznych może być wysunięte przez klasę zagadnienie roli jednostki w historii. Nie możemy uchylić się od udzielenia uczniom wyczerpującej odpowiedzi w tej sprawie. Poruszana kwestia posiada olbrzymie wychowawcze znaczenie. Jesteśmy obowiązani podchodzić do omawianych historycznych postaci zgodnie z ustaloną teorią naukową, jednocześnie jednak nie mamy prawa niczego uronić z ich rzeczywistych zasług, musimy ukazać pełny ich wkład do dorobku ogólnonarodowego, czasem nawet ogólnoludzkiego, by w ten sposób natchnąć młodzież idealami godnymi naśladowania.

Nie możemy w tej odpowiedzialności pracy kierować się wyłącznie intuicją ani powodować się jedynie uczuciami patriotycznymi. Warto poradzić się w tej trudnej sprawie klasyków marksizmu, a tym bardziej jest to na czasie, że ostatnie wydarzenia dowodnie wykazały, do jakich strasznych wypaczeń prowadzi nieznamość ich dzieł lub naginanie ich teorii do fałszywej praktyki dnia dzisiejszego.

¹ Nr 3/54 Karol Lausz — „Charakterystyka postaci“ i w tymże numerze Janina Dembowska i Zofia Klingerowa „Metodyka przygotowania charakterystyki bohatera literackiego“. Nr 2/55 Zdzisław Libera — „O bohaterze w *Panu Tadeuszu*“.

Sięgnijmy tedy do Plechanowa i jego książki pt. *O roli jednostki w historii*¹ napisanej w 1898 r. Sądzę, że będzie rzeczą pożyteczną przedstawienie choćby w największym skrócie poglądów tego pisarza na rolę jednostki w historii.

Istnieje rozpowszechniane mniemanie, że jednostka ma wielki, niemal decydujący wpływ na bieg historii. Trzeba dopiero głębokiej analizy i studiów, aby ujrzeć prawdę we właściwym świetle. Wtedy okaże się, że wielcy ludzie są wytworem panujących w danym okresie stosunków, innymi słowy, każdy okres historyczny ma wodzów na miarę zadań tego okresu. Każda, nawet najbardziej genialna jednostka, działać może jedynie w ramach określonych przez panujące stosunki ekonomiczne, społeczne i polityczne. Wpływ jednostki na losy historii rzeczywiście może być bardzo znaczny, sama jednak możliwość tego rodzaju wpływu, jak również jego zakres, określa ustrój społeczny, ustosunkowanie się wzajemne poszczególnych grup społeczeństwa. Plechanow swoją tezę popiera następującymi argumentami: na podstawie licznych przykładów każdy historyk może stwierdzić, że skoro w danej epoce zachodzi potrzeba działania określonego rodzaju jednostki, zawsze się ona znajdzie. Przypadkowym jest to, że występuje właśnie ta jednostka i właśnie w danym miejscu. Ale to, że ona w ogóle występuje, nie jest dziełem przypadku. Brak jednostki genialnej może być co najwyżej wyrównany przez pojawienie się w tym czasie szeregu mniej uzdolnionych jednostek. Wskazuje na to fakt, że w poszczególnych okresach występuje nagromadzenie talentów ściśle określonego rodzaju. Na przykład wiek XV był we Włoszech wiekiem geniuszy malarskich. Gdyby jednak Leonardo da Vinci i Rafael z powodu jakiejś katastrofy zginęli w zaraniu swej twórczości, mimo to Odrodzenie ostałoby się jako kierunek, gdyż byli oni tylko najlepszymi jego przedstawicielami. W okresie działalności Marksa dużo było uczonych, którzy obdarzeni mniejszymi zdolnościami, w swych badaniach zbliżali się do marksistowskiego pojmowania historii. Zasadniczą sprawą jest kierunek wydarzeń. Gdyby nie ów kierunek, nie byłoby geniuszów, bo ich talenty nie mając odpowiednich warunków nie mogłyby przekroczyć progu dzielącego ich możliwości od rzeczywistości.

Nie doceniając w pełni marksistowskiej nauki skłonni byliśmy ulegać pozorom i wyolbrzymiać rolę jednostki w historii. Wyobrażaliśmy sobie, biorąc zbyt dosłownie piękną metaforę Broniewskiego, że może rzeczywiście należało uważać Stalina za maszynistę, który kieruje tylko sam pędzącym pociągiem historii. Źródłem naszego błędu, obok innych źródeł, było to, że uosobiliśmy w tej postaci całą siłę społeczną, która go wysunęła na czoło. Nie docenialiśmy też roli Partii Komunistycznej, która postawiła go na kierowniczym stanowisku po to, aby wraz z nią

¹ J. Plechanow: *O roli jednostki w historii*, „Książka” 1947 r.

budował komunizm, a nie po to, aby się nad nią wywyższał. Wydawał się nam Stalin istotą, której nikt w pełni nie będzie mógł zastąpić.

Prawdziwa wielka postać historyczna nie zawsze cieszy się powszechnym uznaniem wśród swych współczesnych, zawsze jednak będzie godna miłości i szacunku, który zwiększać się będzie i rozpowszechniać na przestrzeni wieków w miarę jak ideały, o które ona walczyła, coraz pełniej wcielane będą w życie przez postępową ludzkość. Nieodzownym atrybutem prawdziwej wielkości jest jej siła moralna: konsekwencja w dążeniu do zdobywania prawdy, umiłowanie postępu i całkowite poświęcenie się służbie nie tylko wzniosłej idei, lecz działaniu zmierzającym do tego, aby życie człowieka, narodu, ludzkości uczynić lepszym i piękniejszym.

Takie spojrzenie na rolę jednostki w historii i określenie jej atrybutów moralnych pozwala nam jednocześnie zająć właściwe stanowisko w ocenie historycznej wielkości Mickiewicza. Stale rosnące i przez cały świat uznawane słowo Poety, który sam o sobie powiedział:

Ja kocham cały naród! — objąłem w ramiona
Wszystkie przeszłe i przyszłe jego pokolenia,
Przycisnąłem tu do łona,
Jak przyjaciel, kochanek, małżonek, jak ojciec:
Chcę go dźwignąć, uszczęśliwić,
Chcę nim cały świat zadziwić...

potwierdzają, że wszystkie wyżej wymienione atrybuty prawdziwej wielkości posiadał On w stopniu najwyższym, gdyż w ślad za pięknymi ideałami, które głosił, szły zawsze równie piękne Jego czyny.

W czasie nadchodzących konferencji sierpniowych przynajmniej część nauczycieli-polonistów obradować będzie nad sposobami lepszego niż dotychczas wyzyskania dla celów wychowawczych charakterystyki postaci. Wydaje się, że nasza praca w tej dziedzinie w znacznym stopniu zabarwiona była schematyzmem. Oczywiście każdy z nas z łatwością wyliczyć może przyczyny tego zjawiska. A więc, że programy nauczania są przeladowane i to zmuszało nas do gonitwy od jednego utworu do drugiego, do spłylenia zagadnień i poddawania uczniom własnych przemyśleń zamiast, aby uczniowie dochodzili samodzielnie do własnych. Inną przyczyną schematyzmu okazałby się zapewne dobór lektury, która służyła nam dotąd za podstawę do charakterystyki bohatera. Na ten temat rozmawiałem kiedyś z jedną z koleżanek polonistek. Powiedziała mi wtedy, że w czasie lekcji miała jej uczenniczka wyraziła głośno pragnienie: „Jakże chciałabym pojechać do Związku Radzieckiego!” Zapytana o powody wyjaśniła, że pragnie poznać z bliska te bohaterkie dzieci, o których tak często czyta, a tu w Polsce takich dzieci nie ma, bo przecież gdyby były, to ktoś by o nich napisał. I rzeczywiście — Timur i inne dzielne dzieci radzieckie bardziej sugestywnie podziały na wyobraźnię dziecięce niż bohaterowie współczesnych czytanek o te-

matyce młodzieżowej. Zbyt mało bowiem przypominają one żywe postacie, a przez to nie potrafią wychowawczo oddziaływać na dziecko. *Księga urwisów* Niziurskiego, choć można mieć do niej takie czy inne zastrzeżenia, zdobyła sobie dużą poczytność i to powinno być dla innych autorów wskazówką, na jakiego rodzaju literaturę istnieje w obecnej chwili największe zapotrzebowanie w dziecięcym świecie czytelniczym. Zdaję sobie sprawę z tego, że zaspokojenie tych potrzeb wymaga czasu, wiemy bowiem, do czego prowadzi pisanie książek „pod zapotrzebowanie społeczne“. Książki takie muszą najpierw dojrzeć w myślach i sercach pisarzy, a wtedy na pewno spełnią oczekiwania dzieci i ich nauczycieli.

Sądzę, że pewną wskazówką dla nas, jak mamy doraźnie radzić sobie, do czasu ukazania się na rynku księgarskim wyżej wymienionej literatury, powinny być ogłoszone w *Polonistyce* projekty nowych programów języka polskiego. Wydaje się, że ewentualne zmiany dotyczyć raczej będą pewnych szczegółów, natomiast nie ulegnie chyba zmianie w sposób zasadniczy dobór lektury. Może dobrze byłoby już wykorzystać niektóre podane tam pozycje, jeśli nie w ramach opracowywania lektury podstawowej, to przynajmniej w zakresie lektury uzupełniającej. Mam tu na myśli takie pozycje jak np.: *O sierotce Marysi* — Konopnickiej, *Bajki* — Andersena, *Serce* — Amicisa. Utwory te zawierają postaci porywające dzieci, a tym samym stanowią wdzięczny materiał do organizowania pracy nad charakterystyką.

Niezależnie od tego powinniśmy w większym niż dotąd stopniu wykorzystywać do tego celu dawniej już zalecane lektury, np.: *Grzechy dzieciństwa* i *W pustyni i w puszczy*.

Nowela Prusa na ogół bardzo uczniom podoba się, gdyż bohaterami są ich rówieśnicy, którzy przeżywają podobnie jak i oni sami swoje szkolne kłopoty. Mamy tu bogaty materiał do charakterystyk pozwalający nam jednocześnie omówić zagadnienie przyjaźni, nie zawsze przecież należycie przez młodzież pojmowaną, na zagadnienie uczciwości uczniowskiej, na stosunek chłopca do dziewczynki, do słabszych i na wiele wiele innych spraw, o których trzeba z naszymi uczniami mówić, gdyż są to zagadnienia ważne i wymagające rozwiązań. Wydaje mi się, że olbrzymią zaletą tej noweli jest i to, że żaden z jej bohaterów nie jest naczyniem samych cnót, że pomieszanie w nich zalet z wadami czyni te postacie bardziej żywymi, dzięki czemu silniej prowokują one uczniów do wypowiedzania o nich wartościujących sądów.

Powieść *W pustyni i w puszczy* zbyt jest znana i przez nas doceniana, aby istniała potrzeba uzasadniania jej wartości. Nie boimy się już zawartych w niej akcentów świadczących o imperialistycznych sympatiach Sienkiewicza, bo nie one to nadają rangę tej wspaniałej powieści. Zresztą nie trudno w krótkim komentarzu wyjaśnić dzieciom te sprawy. Jestem przekonany, że Staś Tarkowski to postać, która, gdybyśmy poświęcili jej więcej uwagi, mogłaby nam bardzo pomóc w naszej pracy

wychowawczej. Przygody bohatera *W pustyni i w puszczy*, choć niezwykłe, dostarczą dzieciom wiele materiału do przemyśleń, których wynikiem często będzie zmiana na lepsze w postępowaniu. Wielką zaletą tej książki jest przedstawienie przez Sienkiewicza swego bohatera w ten sposób, że choć dokonuje on czynów niezwykłych i bohaterских, ani na chwilę nie przestaje być sobą, to znaczy czternastoletnim chłopcem ze wszystkimi temu wiekowi właściwościami. Przypomnijmy sobie jego uczucia, które towarzyszą mu na drodze zakończonej odnalezieniem obozu Lindego. I właśnie ten, tak rozumiały u chłopca tego wieku, strach przeżyty w czasie nocnej wędrówki przez dżunglę w poszukiwaniu ratunku dla Nel silniej pozwala dzieciom odczuć, na czym polega prawdziwe bohaterstwo i poświęcenie się dla innych.

Wiele dzieci przeżywa również silnie scenę uratowania przez Stasia Nel od groźnego wobo. Przypomnijmy sobie ten fragment: — „Oto ten sam Staś, który przed chwilą byłby zdumiał swą zimną krwią i spokojem najwytrawniejszych strzelców całego świata, poblądł nagle, nogi zaczęły mu się trząść, z oczu puściły mu się łzy, a następnie chwycił głowę w dłonie i zaczął powtarzać: — O Nel, Nel! Gdybym ja nie był wrócił!...“ Całkowicie psychologicznie uzasadnione reakcje chłopca po wielkim napięciu nerwowym nie tylko podkreśla realizm tej postaci, lecz także pozwala czytelnikowi uznać za prawdę sformułowania zawarte w początkowej części zdania, które bez tego zakończenia zakrawałyby na grubą przesadę.

Przy charakteryzowaniu postaci Stasia wydaje mi się, że koniecznie trzeba podkreślić jego uczucia po zabiciu Gebhra. Pamięamy, że myśl o tym czynie trapi go przez cały czas wędrówki i dopiero rozmowa z ojcem rozproszyła zgryzotę. Jakże mało jest w światowej literaturze książek tego typu, które problem zabicia człowieka, nawet gdy on jest wrogiem, potraktowałyby w podobnie dyskretny i wychowawczy sposób. A przecież jest to problem wiecznie żywotny i trzeba o nim mówić wyraźnie i odpowiednio go oświetlać, gdyż w przeciwnym razie uczniowie nasi nie będą umieli zająć odpowiedniego stanowiska w wypadkach, gdy zetkną się z nieposzanowaniem godności czy nawet życia człowieka.

Innym również ważnym źródłem schematyzmu przy charakteryzowaniu postaci jest ubóstwo słownikowe uczniów. Przeważnie wtedy podpowiadamy uczniom nazwy określające cechy bohatera lub stany jego uczuć, uczniowie nazwy te doraźnie wykorzystują w charakterystyce, ale często nie pojmują ich znaczenia i dlatego też nie powiększają one ich czynnego słownictwa. W tym roku szkolnym sytuacja w tej dziedzinie uległa już wyraźnie poprawie. Metodyka ćwiczeń słownikowych była przedmiotem rozważań na wielu międzyszkolnych zespołach nauczycieli j. polskiego, ale mamy tu do odrobienia narosłe w ciągu lat paru zaniedbania i do całkowitej poprawy trzeba dalej dążyć z uporem i konsekwentnie. Bez wzbogacenia słownictwa uczniów nie do pomyślenia jest praca nad charakterystyką bohatera, która wymaga posługiwania

się wieloma wyrazami, często bliskoznacznymi choć bardzo różniącymi się na przykład w swej barwie uczuciowej. Wzbogacenie słownika naszych uczniów z całą pewnością przyczyni się do usunięcia schematyzmu w charakterystyce. Gdy przeglądamy zeszyty naszych uczniów, często napotykamy na jego ślady. Niektórzy uczniowie skłonni są każdemu pisarzowi przypisać epitet „największy“, „każdy z nich walczył z krzywdą społeczną“ lub „o wolność dla chłopów i robotników“, nawet jeśli wśród tych pisarzy znajduje się Rej czy Kochanowski. A przecież najistotniejszą sprawą przy charakteryzowaniu postaci jest moment, w którym uczeń postawiony jest wobec konieczności zdania sobie sprawy z tego, jaki jest jego własny stosunek do omawianego bohatera.

W końcowym momencie charakterystyki uczeń powinien dokonać pewnego rodzaju podsumowania. Będzie ono w pierwszym rzędzie polegało na moralnym osądzie bohatera: czy to jest człowiek moralnie pozytywny, czy też nie. Być może, że to moje stanowisko spotka się z sprzeciwem ze strony kolegów polonistów. Jakże — powiedzą — gdzież tu konsekwencja! Jeśli chce się walczyć ze schematyzmem, to czyż można doprowadzić do takiego uproszczonego etykietowania bohaterów dzieląc ich na dobrych i złych? Przecież nie ma człowieka tylko złego, jak nie ma chyba człowieka tylko dobrego!

Upredzając te zarzuty odpowiem. Nie chodzi mi oczywiście o charakterystykę postaci powieści schematycznych, które mają bądź tak zwanych pozytywnych bohaterów, nie używając chyba tylko przez skromność skrzydeł, i tak zwanych czarnych charakterów grających rolę wrogów ludu. Chodzi mi natomiast o wyrobienie u uczniów stosunku do realistycznego bohatera posiadającego cechy różnorodne, często sprzeczne. I wydaje mi się, że ze względów wychowawczych konieczne jest ustalenie, na podstawie analizy całości postępowania bohatera, czy to jest człowiek dobry, czy zły, czego mu nie dostaje, aby stał się dobrym, z czym musiałby walczyć, aby przestać być złym. Zdaję sobie sprawę z tego, że tego rodzaju osąd wymagać będzie pewnej surowości, czasem nawet w stosunku do sympatycznego nam bohatera, uważam jednak, że lepiej zgodzić się na tę surowość, by w zamian uzyskać efekt wychowawczy w postaci wyrobienia wrażliwości moralnej ucznia na postępowanie człowieka.

W pracy naszej przydać się nam mogą również porównania poszczególnych uczniów z bohaterami omawianych utworów.

Takie porównania w połączeniu z wyraźnym sądem o bohaterze bardzo dodatnio mogą wpłynąć na zwiększenie się u uczniów poczucia odpowiedzialności za swe czyny i dopomogą do wzrostu samokrytycyzmu. Potrafią wtedy zrozumieć, że miarą wartości człowieka, a więc i każdego z nich jest jego stosunek do drugich. Nie wystarcza być dobrym uczniem, aby uzyskać miano dobrego dziecka, jeśli się jest jednocześnie złym kolegą, synem czy córką itp.

Sądę, że pełne uświadomienie sobie tej prostej prawdy moralnej powinno być poważnym krokiem zmierzającym do usuwania zjawisk, które dziś takim niepokojem napełniają serca nas — wychowawców.

Obecnie, kiedy uczniowie nasi zaczęli wreszcie śmiało i szczerze rozmawiać z nami, zaistniały chyba odpowiednie warunki, aby przeprowadzić tego rodzaju charakterystyki. Z całą pewnością nie będzie to sprawa łatwa. Niejednokrotnie uczniowie, gdy postawimy ich wobec konieczności samodzielnej oceny postępowania bohatera, pobłądzą i sądy ich będą fałszywe. Nie przerażajmy się tym i nie zniechęcajmy się. Przypomnijmy sobie, jak nam samym ciężko było dorabiać się własnych słusznych sądów. Jeśli jednak doceniając wychowawcze wartości charakterystyki, postanowimy sobie, że będziemy ją przeprowadzać bez pośpiechu i podpowiadania uczniom własnych sądów, wtedy z całą pewnością z czasem uczniowie popełniać będą mniej błędów. Warto im jednak ustawicznie przypominać, że decydującym sprawdzianem wartości człowieka jest stwierdzenie, czy działanie jego przynosi pożytek, czy szkodę dla otoczenia.

Ponieważ praca nad charakterystyką nie jest i być nie może przeprowadzona jako sztuka dla sztuki, dlatego też jestem głęboko przekonany, że w ślad za zdobywaniem przez uczniów umiejętności charakteryzowania wzrastać będzie również wartość moralna dzieci, które tę sztukę zdobyły.

Tak w tej chwili wyobrażam sobie potencjalne wartości wychowawcze pracy nad charakterystyką bohatera. Przedstawiłem sprawę charakterystyki bardzo ogólnie i dlatego wymaga ona uzupełnienia przez głosy praktyków. Poruszyłem tu również zagadnienia, które wyrażają jedynie mój własny punkt widzenia. Mam nadzieję, że koledzy w czasie dyskusji w drugim dniu konferencji sierpniowych znajdą chwilę czasu, aby i nad moim głosem się zastanowić.

MARIA PRZETACZNIKOWA

ROLA GŁOŚNEGO CZYTANIA W KLASIE TEKSTU „PANA TADEUSZA“¹

Pracę nad utworem literackim zaczynamy od jego lektury. Utwór — zależnie od jego rozmiarów czy trudności oraz od innych jeszcze okoliczności, jakie warunkuje program lub sytuacja w danej klasie — może być czytany w domu lub w szkole, po cichu lub na głos, przez poszczególnych uczniów indywidualnie czy też zbiorowo, chóralnie (w całości lub pewne

¹ Fragment obszernej pracy pt. *Sposoby i metody lekcyjnego opracowania „Pana Tadeusza“ A. Mickiewicza na stopniu niższym*. (Na tle protokołów lekcyjnych z klasy VII).

jego partii) względnie z podziałem na role (co ma zastosowanie przede wszystkim przy lekturze utworów dramatycznych) lub w końcu przez nauczyciela.

„Prawidłowo zorganizowana lektura domowa i szkolna — pisze Gołubkow — jest podstawą dalszej pracy nad tekstem i ma zarazem znaczenie samodzielne. Kto dobrze czyta, ten też i głębiej pojmuje to, co czyta, i przeżywa lekturę. Umiejętność czytania ma istotne znaczenie dla kultury mowy: jeśli ktoś nauczy się czytać dokładnie, jasno i wyraziście, przemiesie też ten sposób na swoje przemówienia i wystąpienia.“¹

Zdając sobie sprawę z wielostronnego znaczenia pedagogicznego samej lektury tekstu nauczyciel nie może zlekceważyć tego zagadnienia, ale musi je dokładnie rozważyć i ustalić wytyczne dla czytania danego utworu, zależnie od rodzaju tego, co się czyta.

Dawna zasada metodyczna głosiła, że arcydzieła poezji i prozy należy czytać o ile możliwości w szkole, i to na głos. „Nieraz właściwa intonacja jednego zwrotu, jednego słowa, lepiej pozwoli poznać wartość uczuciową, ideę utworu niż ślęczenie nad nim godzinami.“² Naturalnie czytanie tekstu w całości na lekcji jest możliwe tylko przy niewielkich utworach. *Pana Tadeusza* w szkole przeczytać w całości nie podobna, należy zatem wybrać z niego do odczytania w klasie tylko pewne fragmenty. Dobór tych fragmentów będzie zależny od indywidualnego planu opracowania utworu.

Protokoły lekcyjne dostarczają nam m. in. materiału dotyczącego zagadnienia czytania tekstu *Pana Tadeusza* w klasie.

Nauczyciel A. np. postawił sobie widocznie taką zasadę metodyczną: na każdej lekcji czytać *Pana Tadeusza* i odwoływać się do niego przy omawianiu utworu — ponieważ nie znajdujemy wśród jego lekcji ani jednej, na której tekst chociaż fragmentarycznie nie byłby czytany. Co więcej, niektóre lekcje tego nauczyciela wypełnia prawie w całości czytanie tekstu, a wypowiedzi nauczyciela czy uczniów stanowią tylko jego komentarz względnie spełniają funkcję łącznika między odczytywanymi kolejno partiami. Wynika stąd, że nauczyciel ten przywiązuje dużą wagę do żywego słowa utworu, docenia jego znaczenie; świadczyłyby o tym także fakt, że nie powierza on czytania uczniom, przeważnie sam czyta tekst, nie mając widocznie zaufania do umiejętności uczniów w tej dziedzinie.

Inaczej sprawę tę traktuje nauczyciel C.: czytanie tekstu wypełnia również dużą część jego lekcji (przeciętnie 138 wierszy na 1 lekcję), ale czytają wyłącznie uczniowie.

Ciekawe jest porównanie pod tym względem lekcji prowadzonych przez różnych nauczycieli, a dotyczących tego samego fragmentu *Pana Tadeusza*. Tak np. analizę treści księgi IX (*Bitwa*), która ze względu na

¹ W. W. Gołubkow *Mietodika priepodawanija literatury*, Moskwa 1949, s. 92.

² *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski* (Gimnazjum wyższe), 1934, s. 91.

bogactwo i dynamikę akcji nadaje się do przeprowadzenia na jej tle ćwiczeń w mówieniu (opowiadaniu) i układaniu planu, jeden z nauczycieli ilustruje cytataми z tekstu, przytaczając sam lub polecając uczniom odczytywanie charakterystycznych fragmentów. W sumie odczytano na tej lekcji 125 wierszy z księgi IX, przeważnie drobnymi fragmentami po kilka wierszy.

Nauczycielka B. omawiając tę samą księgę i traktując ją jako ćwiczenie w opowiadaniu a n i r a z u nie odwołuje się do tekstu, nie wymaga również od uczniów cytowania jakichkolwiek z niego fragmentów. Mamy więc obok siebie dwie tematycznie i metodycznie pokrewne lekcje (streszczanie akcji kierowane pytaniami nauczyciela), przy czym w jednej z nich tekst jest wykorzystany jako ilustracja omawianych zdarzeń, w drugiej zaś całkowicie pominięto możliwość zastosowania tu głośnej lektury.

Ta sama nauczycielka B. opiera szczegółową charakterystykę postaci Gerwazego na statarycznym czytaniu odpowiednich fragmentów z księgi II, natomiast inni nauczyciele przy charakterystyce tej samej i innych postaci nie posługują się tekstem, przestając na ustnym omówieniu cech bohaterów czy też na odczytaniu wypracowań domowych (charakterystyk pisemnych).

Już te dane ilościowe nasuwają szereg uwag krytycznych i pozwalają na wysnucie niektórych wniosków normatywnych dotyczących głośnego czytania tekstu utworu w klasie, będą one jednak pełniejsze, jeśli poruszymy najpierw pozostałe, wspomniane już na wstępie tego rozdziału zagadnienia. Zastanowimy się więc z kolei nad funkcjami czytanego tekstu oraz nad jakością recytacji, czyli stopniem poprawności wygłoszenia i jego znaczeniem dydaktycznym.

Analiza funkcji czytanego tekstu

W literaturze dydaktycznej i metodycznej nie znajdujemy szczegółowego opracowania zagadnienia funkcji, jakie spełnia czytany głośno w klasie tekst utworu. U wielu autorów znajdziemy wprawdzie ustępy dotyczące roli i znaczenia głośnej lektury w klasie oraz wskazówki, jak należy tekst odczytywać i kto, zależnie od celu czytania, ma go wygłaszać, brak jednak rozważań na temat zastosowania i znaczenia głośnej lektury ze względu na zamierzenia dydaktyczne i wychowawcze, jakie sobie stawia nauczyciel przy opracowaniu danego utworu w czasie lekcji, a więc na temat tego, co nazywam funkcją czytanego tekstu.

Analiza konkretnych przykładów z protokołów lekcyjnych przekonuje nas, że głośne czytanie w klasie tekstu utworu literackiego posiada wielostronne znaczenie psychologiczne i dydaktyczno-wychowawcze. Funkcje, jakie spełnia czytany w klasie tekst, są bardzo różnorodne. Wiadomo, że tekst utworu jest dla uczniów na lekcjach języka polskiego przedmiotem badania (uczenia), materiałem szkolnym. Uczniowie mają badać i studio-

wać jego zawartość ideowo-artystyczną, a poprzez nią głębiej i lepiej poznać rzeczywistość. Odczytanie tekstu jest punktem wyjścia do kolektywnej i indywidualnej pracy nad lekturą, do jej przerobienia na nowe treści psychiczne w trakcie działalności myślowej, wyobrażeniowej i emocjonalnej.

Jednorazowe odczytanie tekstu w domu, w większości wypadków po cichu, nie zapewnia swobodnego operowania wszystkimi niezbędnymi przy jego analizie składnikami i elementami utworu. Szczególnie po odczytaniu utworu tak obszernego i złożonego w swej budowie, jak *Pan Tadeusz* — nawet jeśli jest on czytany partiami (księgami) — w świadomości ucznia nie wytworzy się jeszcze obraz na tyle wyraźny, aby można było posługiwać się nim przy opracowaniu poszczególnych zagadnień, jakie nasuwa lektura tego poematu.

Dlatego też pożądane, a w niektórych wypadkach konieczne jest powtórne odczytanie ważniejszych ustępów. Będzie ono spełniało funkcję wprowadzającą ucznia w pracę nad lekturą.

Przy omawianiu danego zagadnienia związanego z lekturą *Pana Tadeusza* potrzebne jest też nieraz odwołanie się do tekstu utworu, przytoczenie z niego krótkiego cytatu czy też dłuższego fragmentu dla wyjaśnienia, udokumentowania tego, o czym w danej chwili jest mowa. Funkcję tę określam jako funkcję ilustrującą, oświetlającą problem diskutowany w klasie.

Trzecią wreszcie funkcję można by nazwać funkcją estetyczną czytanego tekstu. Przy głośnym czytaniu utworu poetyckiego uczeń przeżywa go w sposób pełniejszy i głębszy niż czytając tekst po cichu w domu, tym bardziej jeśli odczytany on jest wyraziście i pięknie, ponieważ bezpośrednio oddziałuje na niego żywe słowo języka poetyckiego budząc w nim żywsze wyobrażenia i emocje. Wyraziste, estetyczne czytanie lub recytowanie utworu może również odsłonić przed uczniem właściwy sens ideowo-artystyczny dzieła.

Zanalizujmy z kolei poszczególne funkcje czytanego tekstu.

1. Funkcja wprowadzająca

Czytanie wprowadzające pokrywa się częściowo z czytaniem statarycznym, ponieważ następuje po nim rozbiór, analiza przeczytanego ustępu. Termin przeze mnie wprowadzony jest jednak terminem o szerszym zakresie. Przez czytanie stataryczne rozumiemy bowiem czytanie pewnej partii utworu mniej lub więcej drobnymi odcinkami, z ich objaśnieniami i analizą, natomiast definiując czytanie wprowadzające nie uznamy za cechę wyróżniającą rozczłonkowania czytanego tekstu na pewne odcinki, ale istotną jego funkcję, którą jest przygotowanie, wprowadzenie uczniów do omówienia tego, co zostało przeczytane, i to niekoniecznie do omówienia szczegółowego, analitycznego, połączonego

z objaśnieniami natury rzeczowej (np. niezrozumiałe słowa) i stylistycznej; czytaniem wprowadzającym będzie każde takie czytanie tekstu, które przygotowuje uczniów do opracowania danego ustępu pod pewnymi, wybranymi przez nauczyciela punktami widzenia.

Ponieważ rodzajów i odmian czytania wprowadzającego może być wiele, kryterium zaliczenia danej jednostki odczytanego tekstu do tej właśnie grupy stanowi jego funkcja wstępna, przygotowawcza: po odczytaniu tekst zostaje w jakiś sposób scharakteryzowany, omówiony, opracowany. Czytanie takie ma więc na celu zapoznanie uczniów z tekstem, który ma być omówiony, lub też przypomnienie im tekstu już znanego (odczytanego w domu), uprzytomnienie zdarzeń, charakterów, sytuacji, obrazów itp.

Czytanie wprowadzające spełnia więc bardzo istotną funkcję przy opracowywaniu utworów literackich w ogóle, a szczególnie przy opracowywaniu utworów poetyckich o takim bogactwie problemów, jak *Pan Tadeusz*. Dla ucznia klasy VII tekst *Pana Tadeusza* jest niewątpliwie tekstem trudnym. Jednorazowa lektura domowa czy nawet kilkakrotne ciche odczytanie danej partii tekstu w domu w celu przygotowania się do lekcji nie zastąpi głośnego odczytania tekstu w klasie, bezpośrednio przed jego omówieniem: Żywe słowo utworu poza swym oddziaływaniem estetycznym wdraża ucznia do działalności myślowej, pobudza pracę wyobraźni i pamięci, nieodzowną do sensownej analizy jakiegokolwiek obrazu czy zagadnienia. Dlatego też nie jest rzeczą obojętną dla wyników nauczania zarówno ilość, jak i jakość wygłoszenia czytanego przed omawianiem utworu tekstu.

Czytanie wprowadzające jest bardzo często formą czytania tekstu na lekcjach, innymi słowy, czytany na lekcjach tekst spełnia często funkcję wprowadzającą.

W obserwowanych lekcjach wyróżniłem następujące odmiany czytania wprowadzającego:

- a) czytanie dłuższych ustępów tekstu o charakterze narracyjnym:
 - 1) w całości, 2) partiami;
 - b) czytanie drobniejszych fragmentów o charakterze opisowym;
 - c) czytanie dwukrotne jednego i tego samego ustępu (w całości, a następnie częściami).

- a) Czytanie większych fragmentów tekstu o charakterze narracyjnym jako wprowadzenie do analizy elementów treści utworu

Na wstępie kilka uwag metodycznych: zależnie od charakteru danego ustępu *Pana Tadeusza* korzystniej jest przeczytać go na lekcji w całości lub też rozbijając daną partię na drobniejsze części. Jeżeli fragment zawiera więcej elementów treści, jeżeli autor posuwa w nim akcję naprzód

lub też jeśli fragment stanowi pewną zwartą całość treściową i kompozycyjną, sądzę, że lepiej jest nie przerywać czytania objaśnieniami czy pogadanką. Uczniom łatwiej jest wówczas ogarnąć całość zagadnień, a wrażeń, jakie odbierają słuchając tekstu, jest pełniejsze. Jeśli dana partia, którą nauczyciel pragnie z uczniami opracować, jest za długa, aby przeczytać ją bez przerywania, nie należy dzielić jej mechanicznie, ale podział ten musi być z góry przez nauczyciela przygotowany i przemyślany. Nauczyciel winien wydzielić z danego fragmentu pewne jednostki (kompozycyjne, treściowe czy też wyobrażeniowe), a nie rozrywać tekstu przypadkowo, kierując się jedynie liczbą przeczytanych wierszy.

W protokołach spotykamy dobrze i źle zorganizowaną lekturę wprowadzającą większych fragmentów:

Nauczyciel C. omawia z księgi II opowieść Gerwazego. Dowiadujemy się w przebiegu lekcji, że uczniowie mieli za zadanie przeczytać ją w domu. Ponieważ ustęp ten jest ważnym elementem akcji *Pana Tadeusza*, gdyż bez dokładniejszego poznania go uczniowie nie zrozumieją dostatecznie jasno wątku sporu o zamek i dziejów Jacka Soplicy, wskazane jest głośne odczytanie go w klasie.

Nauczyciel po krótkim omówieniu politycznego tła wypadków w r. 1792, o których będzie mowa w opowiadaniu Gerwazego, przystępuje do czytania tekstu, dzieląc go na 4 fragmenty, obejmujące w sumie 144 wiersze (42+22+46+34). Po odczytaniu każdego fragmentu nauczyciel wydobywa za pomocą pytań zagadnienia poruszone w tekście. Podział tekstu jest następujący: pierwsza część obejmuje wstęp — wspomnienia Gerwazego, jakie nasuwają mu się w czasie oprowadzania Hrabiego po zamku, nastroje starca po wejściu do sali zwierciadlanej (wiersze 221—262); część druga — zabiegi Jacka dokoła Stolnikówny, zakończone odrzuceniem konkurenta (wiersze 263—284); część trzecia — najazd Moskali na zamek i zabójstwo Stolnika (wiersze 285—330); część czwarta — Gerwazy szuka zemsty na Soplicach (wiersze 331—364).

Jak widzimy, tekst podzielony jest sensownie, każda przeczytana część stanowi osobne ogniwo kompozycyjne opowieści Gerwazego, które wyodrębnia się już przez samo czytanie, co ułatwia uczniom orientację w przebiegu zdarzeń.

Metoda posługiwania się tekstem w sposób powyżej opisany jest metodą właściwą, jeżeli nie jest nadużywana. Jeśli nauczyciel cały utwór opracuje tylko w ten sposób, czytając fragmentami wybrane ustępy i sprawdzając na następnej lekcji, co uczniowie z przeczytanego i objaśnionego tekstu zapamiętali, to utwór ten stanie się dla nich monotony i mało atrakcyjny. W myśl zasad dydaktycznych i psychologicznych metody stosowane na lekcji szkolnej należy w miarę możliwości urozmaicać, dobierając je przede wszystkim w zależności od celu dydaktycznego.

Nauczyciel C. stosuje czytanie wprowadzające zawsze w jednakowej formie. Uczniowie odczytują dany ustęp partiami, po przeczytaniu każdej partii następuje jej omówienie i przejście do następnej. Na pięciu zaprotokołowanych lekcjach tego nauczyciela spotykamy zawsze ten sam sposób głośnej lektury: tekst czytany jest przez uczniów (na pięciu lekcjach uczniowie odczytali 686 wierszy, przeciętnie 139 w. na jednej lekcji — nau-

czyciel 4 wiersze) w sposób szkolny, suchy, bez zwrócenia przez nauczyciela uwagi na jego walory dźwiękowe i artystyczne.

Ten sam fragment *Pana Tadeusza* — opowieść Gerwazego z księgi II — czyta nauczyciel A. na lekcji sam, i to w całości, nie dzieląc go na drobniejsze odcinki. Ze streszczenia tego fragmentu przez uczniów wynika, że na ogół zasadnicze elementy treściowe tego ustępu uchwycili oni poprawnie.

Nauczyciel zarysował sobie jednak na tej lekcji zbyt obszerny program do wykonania. Przez cały czas spieszy się, aby go wyczerpać, na czym traci jakość opracowania materiału. Gdy w poprzednim wypadku omawianie opowieści Gerwazego zajęło prawie całą lekcję, nauczyciel A. poświęca pierwszą część lekcji na inne zagadnienia (powtórzenie materiału opracowanego na lekcji poprzedniej, sprawdzenie zadania domowego, uzupełnienie charakterystyki Hrabiego i Gerwazego) i dopiero w połowie godziny szkolnej przechodzi do czytania tekstu.

Jego główny błąd metodyczny polega jednak na tym, że po odczytaniu opowieści Gerwazego nie przystępuje natychmiast do jej omówienia, ale uzupełnia w kilku zdaniach charakterystykę Gerwazego, o którym była mowa poprzednio, i przechodzi w pośpiechu do innego zagadnienia, które przewidział w planie tej lekcji, mianowicie do streszczenia dalszego przebiegu akcji księgi II (polowanie na zająca, propozycja Telimeny), zapowiadając tylko: „Jeśli czas pozwoli, to krótko streścimy“. Rzeczywiście przy końcu lekcji następuje omówienie przeczytanego uprzednio tekstu, miało ono jednak większą wartość dydaktyczną, gdyby nastąpiło bezpośrednio po jego odczytaniu, kiedy uwaga uczniów była jeszcze skoncentrowana na interesującym i ładnie przez nauczyciela wygłoszonym fragmencie.

Głośna lektura *Pana Tadeusza* nie spełnia w tym wypadku całkowicie swej funkcji wprowadzającej, chociaż charakter odczytanego tekstu i struktura lekcji wskazują na to, że taką rolę miała ona na lekcji odegrać.

W porównaniu z nauczycielami C. i D., którzy czytane ustępy dzielą na drobne odcinki, nauczyciel A. stosuje często czytanie większych całości tekstu na raz, co ma, jak już wspominaliśmy, większe walory estetyczne, dając poza tym uczniom lepszą możliwość uchwycenia myśli przewodniej i przeżycia danego obrazu poetyckiego.

Jeśli ustęp jest zbyt obszerny, aby zmieścić go na jednej lekcji, nauczyciele radzą sobie czasem w ten sposób, że wyłączają z niego pewne partie, mniej istotne dla całości, i opuszczają je przy głośnym czytaniu. Tak czyni np. nauczyciel A. przy odczytywaniu na lekcji spowiedzi Jacka, kłótni przy wieczerzy, przebiegu polowania na niedźwiedzia itp.

Czytanie wybranych tylko partii danego ustępu z opuszczeniem niektórych wierszy, mniej ważnych, jest z punktu widzenia metodycznego, jak sądzę, dopuszczalne, ale trzeba to czynić w sposób bardzo ostrożny, aby nie kaleczyć tekstu, aby przeczytane wiersze tworzyły mimo opuszczeń zwartą całość.

Niekiedy nauczyciel dla uniknięcia luk i niejasności przy urywkowym czytaniu radzi sobie w ten sposób, że opuszczone miejsca krótko streszcza lub też każe streszczać je uczniom, jeśli ci mieli przygotować się w domu do omówienia danego ustępu.

b) Czytanie drobniejszych fragmentów tekstu
o charakterze opisowym
jako wprowadzenie do analizy wybranych zagadnień

Jeśli opracowanie tekstu ma iść nie w kierunku analizy treści zdarzeń, akcji, rozwoju wątków, ale w kierunku analizy opisów, krajobrazów, charakterów itp., nie mniej ważne, a może jeszcze bardziej pożądane jest odczytanie ustępu, który ma być przeanalizowany. Statyczny, opisowy charakter takich ustępów sprawia bowiem dzieciom duże trudności w przypomnieniu i odtworzeniu elementów tekstu, dlatego bezpośrednio uprzytomnienie im danego obrazu przez odczytanie go na lekcji pozwala dopiero na głębszy wgląd w niego i ułatwia jego analizę z wybranego jednego czy też z kilku punktów widzenia.

Nauczyciel może z góry zapowiedzieć, z jakiego punktu widzenia będzie omawiany przeczytany tekst. Przygotowuje to uczniów do uważnego przesłuchania go z tego właśnie punktu widzenia i wysłuchania w nim rzeczy dla danej sprawy istotnych.

Taka forma czytania wprowadzającego, kiedy nauczyciel z góry zapowiada, co będzie tematem omówienia, jest w wielu wypadkach celowa, a jej główne znaczenie polega na nastawieniu uwagi ucznia w określonym kierunku. Nauczyciel kieruje również pracą wyobraźni uczniów ułatwiając przez to estetyczne oddziaływanie poezji.

c) Dwukrotne czytanie tego samego ustępu

Jeśli jakaś partia utworu jest szczególnie trudna lub też jeśli z innych powodów nauczyciel pragnie zatrzymać się przy niej dłużej i opracować ją bardziej szczegółowo, odczytuje się wówczas tekst dwukrotnie, przeważnie pierwszy raz w całości, drugi raz odcinkami.

Tak czyni np. nauczyciel D. przy opracowaniu *Koncertu Jankiela*. Czyta go najpierw sam, wyodrębniając poszczególne części przez wypisywanie na tablicy kolejnych cyfr (I—V, na razie bez nagłówków), a następnie poszczególne części *Koncertu* czytają jeszcze raz uczniowie i dopiero wtedy klasa przechodzi do ich omówienia.

Takie dwukrotne czytanie wprowadzające zajmuje wprawdzie dużo czasu, ale ma swoje dobre strony: pierwsze czytanie ma walory przede wszystkim estetyczne, drugie jest właściwym czytaniem wprowadzającym, przygotowującym do omawiania ustępu.

2. Funkcja ilustrująca

O funkcji ilustrującej czytanego tekstu mówię wszędzie tam, gdzie nauczyciel lub uczeń odwołują się do tekstu, powołują się na słowa poety, przytaczają większe lub mniejsze fragmenty tekstu celem zilustrowania, wyjaśnienia, potwierdzenia czy udowodnienia jakiegoś twierdzenia lub

sądu dotyczącego utworu. Tekst nie odgrywa więc tutaj roli tak samodzielnej jak przy czytaniu wprowadzającym, które go niejako wydziela z lekcji i tworzy z niego pewną odrębną jednostkę metodyczną, ale wplata się w omówienie, włącza się w treść wykładu, dyskusji czy pogadanki na dany temat lub też stanowi jej zamknięcie, zakończenie.

Czytanie ilustrujące spełnia ważną rolę przy opracowaniu utworów literackich w szkole. Przyczynia się ono do uściślenia omawianych zagadnień, co posiada duże znaczenie w dziedzinie kształcenia myślenia uczniów w procesie nauczania. Jeśli uczniowie nie dość dokładnie i uważnie przygotowali się do lekcji, skłonni są oni wtedy do nieprzemyślanych i nierzetelnych wypowiedzi na dany temat. Odwołanie się w takim wypadku do tekstu zapobiega powierzchownemu prześliżnięciu się przez zagadnienie, pomaga do jego jasnego postawienia i przedyskutowania. Poza tym dzieci często przekraczają i zniekształcają pewne treści przy ustnym zdawaniu z nich sprawy, pomijają fakty istotne, a wysuwają na plan pierwszy rzeczy uboczne i nietypowe; czasem dzieje się to wskutek niemożności zapamiętania tych treści, innym razem wskutek nie dość wnikliwego ich przemyślenia. Powołanie się na oryginalny tekst utworu zmusza uczniów do prawidłowego rozumowania opartego na konkretnym podłożu dzieła.

Ilustrowanie pogadanki przykładami z tekstu ma również duże znaczenie w zakresie kształtowania nawyków poprawnej mowy literackiej. Często uczniom brak słów, wyrażają się oni niejasno i niepoprawnie, ich język jest ubogi i niezręczny, nie oddaje w sposób dostatecznie przejrzysty i uporządkowany treści myślowych. I tu dopomaga tekst utworu. Znajdzie w nim uczeń wyrażenia i zwroty, które w danej chwili są mu potrzebne do prawidłowego wyrażenia i sformułowania myśli.

Od strony metodycznej czytanie ilustrujące ma różnorodne zastosowanie:

1. nauczyciel może ilustrować swój wykład krótkimi cytatami z tekstu czy też odczytaniem dłuższych fragmentów utworu,
2. polecając odczytanie wycinka tekstu sprawdza stopień jego znajomości i przygotowania się ucznia do lekcji,
3. przez odczytanie tekstu wyjaśnia wątpliwości, jakie mógł on nasyłać, i dopomaga do ustalenia jego prawidłowej interpretacji.

3. Funkcja estetyczna czytanego tekstu

Tekst bywa czytany na lekcji po to, aby — po pierwsze — wprowadzić uczniów w pracę nad lekturą, po drugie zaś — aby wyjaśnić omawiane zagadnienia ewentualnie naprowadzić na właściwe tory myślenie uczniów.

Oprócz tej roli tekstu, ściśle związanej z tokiem i sposobem pracy nad lekturą, każde głośne czytanie wyjątków z *Pana Tadeusza* ma na celu wywołanie pewnej sumy wrażeń estetycznych, ma, a przynajmniej w założeniu powinno mieć intencję pokazania uczniom w odczytywanym frag-

mencie — dzieła sztuki i artyzmu. Jeśli uczeń przez słuchanie czy samodzielne czytanie względnie recytowanie z pamięci poezji odczuje jej wartość ideowo-artystyczną, to znaczy, że żywe słowo utworu odczytane głośno na lekcji spełniło swoją funkcję estetyczną, która jest istotną i podstawową funkcją czytanego tekstu. Jeśli przyjmiemy, że utwór literacki ma poprzez swoje walory poznawczo-artystyczne kształtować osobowość ucznia, działać na jego uczucia moralne, to musimy przyznać, że największe możliwości takiego oddziaływania stwarza głośna zbiorowa lektura danego arcydzieła, której nie zastąpi w żadnym wypadku najbardziej drobiazgową i staranną analizę jego treści i formy ani omawianie problematyki z nim związanej. Także rozbiór języka czy stylu utworu (co nie przeczy przydatności takiego rozbioru) nie otworzy dostępu do jego artyzmu, jeżeli przy bezpośrednim zetknięciu się z utworem uczeń nie wysłucha i nie przeżyje obrazów i myśli sugerowanych przez twórcę.

Wiadomą jest rzeczą, że najpiękniejszych momentów dzieła poetyckiego nie należy zbyt długo i szczegółowo omawiać, ich bezpośrednie działanie jest tak silne, że wystarczy uwrażliwić na nie słuchaczy, aby nastąpiło pełne zrozumienie i przeżycie tego, co się czyta. Wobec tego, że *Pan Tadeusz* pisany jest prostym i jasnym językiem, można śmiało znaleźć w nim takie ustępy, które zostaną tylko odczytane i wysłuchane bez późniejszej ich analizy.

W ten sposób postąpił np. nauczyciel A. po odczytaniu *Koncertu Wojskiego*. Widząc wrażenie, jakie wywarł na uczniach ten ustęp, wyzyskał je dla celów dydaktycznych w ten sposób, że zorganizował konkurs na wzorową recytację *Koncertu*. Odczytanie tekstu pełniło tu zatem wyłącznie funkcję estetyczną, ogłoszenie konkursu miało uczniów zachęcić do wyuczenia się tego fragmentu na pamięć z nastawieniem na ładną i poprawną jego deklamację.

Atmosfera ciszy i skupienia wytworzona przy zbiorowej lekturze na głos dopomaga do zrozumienia i przeżycia utworu, do wczuwania się w losy bohaterów i wyłowienia istotnego sensu ideowego dzieła

Ten sam nauczyciel daje czasami uczniom jako pracę domową wybór z opracowywanej książki *Pana Tadeusza* „rzeczy pięknych“, zakreślenie ich lub przepisanie. Uczniowie odczytują potem w klasie wybrane przez siebie wyjątki. Celem takiego postępowania jest uwrażliwienie ich na wartości artystyczne poezji Mickiewicza.

Wygłaszanie estetyczne (wyraziste)

Wytwarzanie nawyku uważnego słuchania i czytania oraz prawidłowego wygłaszania tekstu utworów literackich przyczynia się w dużym stopniu do kształcenia smaku estetycznego uczniów. Poezja przemawia m. in. samą warstwą fonetyczno-dźwiękową, tekst poetycki w głośnym czytaniu czy recytacji nabiera barwy i życia. *Pan Tadeusz*, w dodatku, nie

jest utworem w pełni książkowym, ma on charakter epiczny, rapsodyczny, dlatego tym bardziej nie jest rzeczą obojętną, w jaki sposób będzie on odczytywany.

Wśród zebranych przez nas protokołów lekcyjnych nie spotykamy lekcji poświęconych w całości lub częściowo ćwiczeniom w poprawnym, wyrazistym odczytywaniu tekstu *Pana Tadeusza*. Zaledwie na jednej lekcji spotykamy ćwiczenia w recytacji wybranego fragmentu (*Koncert wieczorny* z księgi VIII), którego uczniowie mieli wyuczyć się w domu na pamięć.

a) Forma wygłaszania tekstu przez nauczycieli

Na siedmiu obserwowanych nauczycieli tylko czterech czytało głośno w klasie tekst *Pana Tadeusza* w trakcie naszych hospitacji. Zarówno nauczyciel A., jak i nauczyciel D. posiadali duże uzdolnienia recytatorskie. Nauczyciel A. czytał na lekcjach chętnie i dużo, nie dopuszczał prawie do czytania uczniów. Czytał przy tym z dużą ekspresją, powoli, starannie modulując głos i indywidualizując jego barwę, zależnie od postaci, której słowa odtwarzał. Szczególnie wyraziście występowała w jego czytaniu postać Gerwazego, ks. Robaka, Sędziego, szlachty, sceny rodzajowe, dialogi, momenty o dużym napięciu dramatycznym i emocjonalnym.

Podobne zalety można podkreślić w sposobie wygłaszania tekstu przez nauczyciela D. Wszystkie fragmenty tekstu odczytane przez niego na tych lekcjach dowodziły zarówno znajomości techniki recytatorskiej, jak i głębokiego odczucia i zrozumienia utworu. Nauczyciel D. czytał przy tym nadzwyczaj sugestywnie. Jego niski, dźwięczny głos, swobodna, choć staranna artykulacja, żywa gestykulacja i mimika — wywierały wrażenie na słuchaczach. Świadczy o tym reakcja klasy, jej nagłe uciszanie się i pełne uwagi skupienie w momentach, kiedy nauczyciel brał do ręki tekst *Pana Tadeusza*.

Nie możemy równie pozytywnie ocenić umiejętności czytania obu obserwowanych nauczycielek. Nauczycielka E. czytała wprawdzie tekst z przejęciem i zrozumieniem, ale wkładała weń zbyt wiele patosu i czułości; nauczycielka B. czytała poprawnie, ale zbyt sucho i monotennie.

b) Forma wygłaszania tekstu przez uczniów

Znacznie gorzej przedstawia się sytuacja, jeśli idzie o sposób czytania na głos *Pana Tadeusza* przez uczniów. Na porządku dziennym we wszystkich obserwowanych lekcjach było czytanie nie tylko nie kuszące się o jakąkolwiek wyrazistość, ale czytanie zdecydowanie złe, nużące, monotonne, z błędami, opuszczanie i przekręcanie słów czy sylab, niezwracanie uwagi na znaki przestankowe, akcenty logiczne itp. Uczeń często nie odczytuje, ale „odklepuje“ wiersze, nie widać, aby przeżywał on treść tego, co czyta, a nawet można niekiedy przypuszczać, że nie rozumie on wręcz tego, co czyta. Oczywiście zdarzają się nieliczne wyjątki.

Najbardziej niepokojącym objawem jest jednak nie to, że uczniowie nie umieją czytać tekstu, ale to, że nauczyciele nie zwracają na to uwagi i pozwalają im czytać źle i błędnie. Do rzadkości należą fakty, że nauczyciel udziela nagany za nieładne i niestaranne odczytanie tekstu i poleca poprawić błędy lub też żąda powtórnego odczytania źle wygłoszonej frazy. Przeważnie nauczyciele poprawiają co najwyżej przekreślony wyraz lub zwracają uwagę na właściwą intonację jakiegoś zdania, ale czynią to sporadycznie, nie stawiając pod tym względem przed uczniami wyraźnego i określonego zadania. Nic też dziwnego, że w wyniku takiego postępowania uczniowie nie odczuwają potrzeby kształcenia umiejętności estetycznego i wyrazistego wygłaszania tekstu, skoro sami nauczyciele nie doceniają wartości głosnej lektury i jej znaczenia dla wyrabiania smaku artystycznego wychowanków.

c) Czynniki wyrazistego wygłaszania tekstu poetyckiego

Literatura dydaktyczna i metodyczna poświęca na ogół dużo uwagi zagadnieniu poprawnego i wyrazistego odczytywania opracowanych w szkole utworów literackich, a szczególnie zajmuje się formą i sposobem estetycznego odczytywania i recytowania dzieł poetyckich, doceniając znaczenie wykształcenia u uczniów tej umiejętności.

W *Programie języka polskiego dla klasy VII* (z r. 1950 i 1951) znajdujemy wyraźne wskazówki na temat techniki czytania i wygłaszania tekstu literackiego. W uwagach dotyczących opracowania lektury wyróżniono tam następujące punkty do uwzględnienia na lekcjach języka polskiego w klasie VII, odnoszące się do tego zagadnienia: „Technika czytania i wygłaszania. Słuchanie czytania nauczyciela. Czytanie głośne i ciche w domu i w szkole krótszych i dłuższych tekstów prozaicznych lub poetyckich zaczerpniętych z wypisów, listy lektury oraz z czasopism dla młodzieży — z uwzględnieniem przestankowania, akcentu logicznego i uczuciowego oraz odpowiedniej modulacji głosu. Czytanie z podziałem na role i czytanie chóralne nadających się do tego utworów.“

Jakie istotne momenty należy brać pod uwagę przy ćwiczeniach umiejętności wyrazistego wygłaszania utworów poetyckich? Zanalizujemy je w tej kolejności, w jakiej należałoby je wyodrębnić na lekcjach poświęconych ćwiczeniu w wygłaszaniu.

1) Wyróżnienie „głównej tonacji“ ustępu

W trakcie cichego czytania uczniowie zastanawiają się nad tym, jaki jest nastrój, myśl przewodnia, uczucie dominujące w tym, co przeczytali. Odpowiednio do wyróżnionych pod tym względem danych kształtuje się *t o n a c j a* wygłoszenia. Analogicznie do muzyki, gdzie dobór tonacji wyznacza poniekąd charakter brzmieniowy utworu, można by mówić o *t o n a c j i* wygłoszenia zależnej przede wszystkim (ale nie wyłącznie) od jakości uczuciowych zawartych w utworze.

Czym innym będzie intonacja, tj. oddanie myśli i uczuć przez zastosowanie określonej barwy głosu. Tonacja jest jakby czymś nadrzędnym, kieruje ona intonacją, wyznacza ją i określa jej przebieg.

Ustalenie tonacji (podstawowego tonu) utworu jest momentem wstępnym, przygotowawczym do wygłaszania. Tonację realizuje się i nasycą nią utwór dopiero wtedy, gdy wszystkie składniki estetycznego wygłoszenia zostają uwzględnione przy czytaniu, a z drugiej strony — prawidłowe wytypowanie tonacji, świadomość tego, że dany ustęp posiada właśnie taką, a nie inną tonację — ułatwia poprawne przepracowanie w szczegółach elementów, które się na nią składają.

2) Przystankowanie, frazowanie, pauzy

Po ustaleniu tonacji ustępu, który mamy przeczytać przechodzimy do jego rozczłonkowania, które pozwoli nam na oddzielenie od siebie poszczególnych obrazów poetyckich, jakie mają zostać przy czytaniu wyodrębnione w ten sposób, aby wywarły odpowiedni efekt artystyczny i przeżyciowy.

Zupełnie nowe oświetlenie zagadnienia rozczłonkowania tekstu utworu poetyckiego, bardzo istotne nie tylko z punktu widzenia teoretycznego, ale i dla praktyki ćwiczeń w wygłaszaniu, znajdujemy w rozprawie prof. S. Szumana pt. *Pojęcie dawki estetycznej*.¹

Dotychczasowe poglądy na temat sposobów rozczłonkowania tekstu poetyckiego szły w kierunku podziału go na strofy, a w ich obrębie na zdania. Prawidłowe frazowanie polegałoby więc na wyodrębnieniu treści logicznych i wyobrażeniowych zawartych w jednostce zdaniowej tekstu, co ma uchronić uczniów przed „mechanicznym i nieestetycznym podkreślaniem rytmów (skandowanie) oraz przed wybijaniem końcowych rymów“. Wskaźnikiem normującym przestankowanie mają być przede wszystkim znaki pisarskie, a w obrębie samego zdania — także względy praktyczne (potrzeba zacerpnienia oddechu) i estetyczne (podkreślanie ważnego słowa przez oddzielenie go od słowa sąsiedniego).

W świetle teorii dawek estetycznych S. Szumana takie ujęcie nie wytrzymuje krytyki. Jest ono słuszne, ale w odniesieniu do tekstu nieliterackiego (nieartystycznego), którego zadaniem jest jedynie „zrozumiałe i jasne zakomunikowanie czytelnikowi (czy słuchaczowi) określonej treści“. Ogniwo zdaniowe jest tutaj dawką sensownie ułożonych elementów treści; jeśli czytamy tekst nieliteracki ze zrozumieniem, obejmujemy w świadomości wszystkie elementy danego zdania (dawki) i konstruujemy z nich sens zawartości zdania.

Inny jest charakter dawek estetycznych w utworach artystycznych. Według definicji S. Szumana są to „złożone z szeregu oddzielnych elementów oddzielne »postacie« utworu (mniejsze lub większe jego człony) tak skonstruowane, by: a) ich całość w różnicowaniu na poszczególne kon-

¹ S. Szumana. *Pojęcie dawki estetycznej*. Warszawa — Kraków 1949. Nadbitka z Przeglądu Filozoficznego.

struujące elementy mogła być jednym aktem psychicznym jasno i wyraźnie apercypowana, b) by ta zróżnicowana całość wywarła na odbiorcy zamierzony przez twórcę dzieła efekt artystyczny“.

W utworach poetyckich, które obok struktury zdaniowej mają też strukturę wierszową, podstawowym ogniwem jest dawka jednego wiersza. Wiersz jest bowiem nie tylko ogniwem obiektywnej struktury utworu poetyckiego, ale także jego oddzielnym ogniwem apercypyjnym oraz postacią o przemyślanej budowie artystycznej. Postać ta ma często charakter otwarty, przez co stwarza napięcie w kierunku przeżyciowo, logicznie i artystycznie koniecznych uzupełnień.

Poza dawkami wierszy w niektórych utworach poetyckich można wyróżnić większe dawki zwrotek, które stanowią pewną całość treściową i formalną.

Jakie konsekwencje praktyczne pociąga za sobą przyjęcie teorii dawek estetycznych prof. S. Szumana dla zagadnienia wygłaszania estetycznego tekstu poetyckiego? Jeśli przyjmiemy, że podstawową dawką estetyczną jest jeden wiersz tekstu, rozczłonkowanie tekstu musi iść przede wszystkim po linii rozczłonkowania go na poszczególne wiersze, a dopiero wtórnie na ogniwa zdaniowe.

Przy ćwiczeniach w przestankowaniu i frazowaniu należy zatem traktować każdy wiersz jako oddzielną dawkę estetyczną i uwydatnić to pauzą, choćby bardzo krótką. Pauzami należy poza tym oddzielać poszczególne zdania i ich części, a wewnątrz zdań i wierszy — poszczególne słowa, zwłaszcza te, które są szczególnie ważne. Kierowanie się samymi tylko znakami pisarskimi jest naturalnie niewystarczające, pauzę należy często dawać również tam, gdzie mimo braku znaku przestankowego stykają się ze sobą części zdania, które należy wyodrębnić. Tak np. w wierszach:

Wojski z woźnym Protazym /ze świecami w sieni
Stali i rozprawiali/ nieco poróżnieni

obok pauz uwarunkowanych rytmem wiersza (średniówką) należy jeszcze oddzielić nieznaczną pauzą słowa: „Wojski /z woźnym Protazym“, bo mimo, że gramatycznie podmiotem jest *W o j s k i*, logicznie rzecz biorąc *P r o t a z y* jest tu drugim, równorzędnym podmiotem; rozmawiają ze sobą Wojski i woźny Protazy. W drugim wierszu należy wyodrębnić oba orzeczenia „stali /i rozprawiali“, tym bardziej że akcent logiczny pada raczej na drugi wyraz: mniej ważny jest fakt, że Wojski i Protazy *s t a l i* w sieni, niż fakt, że *r o z p r a w i a l i* ze sobą.

Podobnie dla wydobycia kontrastu należy oddzielić w wierszach z *Koncertu wieczornego* z księgi VIII:

Ten fortissimo zabrzmiał, tamten nuci z cicha,
Ten zdaje się wyrzekać, tamten tylko wzdycha

słowa *t e n* i *t a m t e n* od reszty wierszy, mimo że nie dzieli ich żaden znak przestankowy.

Przy czytaniu większych partii *Pana Tadeusza* należy oddzielać za pomocą dłuższych pauz poszczególne ogniwa treściowe i obrazowe, które zresztą są w tekście (w poprawnych wydaniach) wyodrębnione specjalnymi przerwami, tworząc jakby strofy poetyckie.

Poprawne rozczłonkowanie tekstu uwydatnione za pomocą odpowiedniego frazowania i przestankowania jest ważnym elementem estetycznego wygłaszania tekstu i wzmacnia oddziaływanie obrazów poetyckich umożliwiając słuchaczowi wydobycie z tekstu istotnych jego elementów oraz kierując pracą jego wyobraźni i myśli odtwórczej.

3) Wyodrębnianie słów akcentowanych

Przy wyodrębnianiu słów, które mają być zaakcentowane, należy brać pod uwagę nie tylko tzw. akcenty logiczne, ale również słowa typu emocjonalno-obrazowego, ważne dla wydobycia i podkreślenia tonacji ustępu (akcenty uczuciowe). Teoretycy wymowy dopuszczają użycie w niektórych wierszach w razie potrzeby kilku akcentów. Tak np. w wierszach:

Wtem „Hajże na Sopliców!“ wpada szlachta hurmem,
Obstępuje dwór wkoło i bierze go szturmem,

wydaje mi się, że najwłaściwsze będzie przerzucenie centralnego akcentu ze słowa „szlachta“, które jest podmiotem zdania — na wykrzyknikowe „Hajże na Sopliców!“ a następnie zaakcentowanie słowa „hurmem“, które znakomicie oddaje charakter zajazdu szlacheckiego (gwałtowność i brak organizacji). Drugi wiersz budzi więcej wątpliwości, właściwie trudno się zdecydować, które słowa są tu najważniejsze, czy zaakcentować „wkoło“ i „szturmem“, co rytmicznie współbrzmiałoby dobrze z poprzednim wierszem, czy też ważniejsze są tu orzeczenia „obstępuje“ i „bierze“. Możliwe są tu jeszcze inne kombinacje akcentów, np. „wkoło“ i „bierze“. Ustęp jest tak dynamiczny i tyle zawiera w sobie treści, że właściwie każde słowo ma tu swoją wagę i każde mogłoby być zaakcentowane.

4) Intonacja i tempo

Prawidłowa intonacja polega na umiejętności wyrażania głosem rozmaitych odcieni myśli i uczuć utworu. Ażeby móc modulować barwę głosu, móc nim oddać różne rodzaje treści i przeżyć emocjonalnych, należy uwzględnić trzy czynności (tzw. „motory“ tonu): 1. podwyższanie lub obniżanie głosu, 2. zwalnianie i przyspieszanie tempa, 3. wzmacnianie i osłabianie siły głosu. Unikać jednak trzeba przesady i emfazy, w które bardzo łatwo jest wpaść przy zbyt jaskrawym podkreślaniu odcieni psychicznych lub niewolniczym naśladowaniu dźwięków przyrody. Modulacja musi być wyrazem wewnętrznego przeżycia utworu; jeśli nim nie jest, tekst wypadnie w czytaniu nienaturalnie i brzydko.

5) Dykcja — prawidłowe wybrzmiewanie dźwięków mowy

Przy ćwiczeniach w estetycznym i wyrazistym wygłaszaniu tekstu należy wreszcie pomijać samej mechaniki mowy. Uczeń musi zrozumieć, że podstawą dobrego czytania jest prawidłowe artykułowanie. Jeśli przy artykułowaniu czynne będą odpowiednie narządy mowy, które tworzą dany dźwięk, będzie on brzmiał wyraźnie i naturalnie. Uczniowie wykazują często tendencje do mamrotania, „połykania“ sylab i głosek, zniekształcania słów pod względem fonetycznym czy upraszczania i przekręcania końcówek fleksyjnych. Wszystkie te błędy wymowy należy tępić. Również niewłaściwe jest dopuszczanie przy czytaniu naleciałości gwarowych czy żargonowych. Powiązanie nauki dykcji z objaśnieniem czy przypomnieniem pewnych zjawisk gramatycznych byłoby przy takich ćwiczeniach celowe i przyczyniłoby się do zrozumienia przez uczniów, dlaczego stawia się ich wymowie określone wymagania.

Wnioski dydaktyczne

Przy ustalaniu metodyki opracowania lekcyjnego *Pana Tadeusza* należy zwrócić dużą uwagę na zagadnienia związane z samą lekturą tekstu. Jak wskazują protokoły lekcyjne, zagadnienia te są w praktyce niedooceniane i traktowane ubocznie. Ze względu na wszechstronne znaczenie dydaktyczne i wychowawcze lektury, która jest podstawą pracy nad utworem, nauczyciel winien dbać o to:

1. aby kształcić u uczniów nawyki analitycznego i świadomego cichego czytania tekstu literackiego i dać im dostateczną ilość czasu na uważne, dokładne przeczytanie *Pana Tadeusza* w domu przed przystąpieniem do omawiania go na lekcjach;

2. aby z głośnej lektury wyjątków arcydzieła w klasie uczniowie mogli wyciągnąć maksimum korzyści.

Do oryginalnego tekstu należy sięgać na lekcjach jak najczęściej, posługując się nim czy to jako wprowadzeniem do analizy dzieła, czy też jako ilustracją omawianych zagadnień, ich wyjaśnieniem, uzupełnieniem i uściśleniem.

Aby jednak *Pan Tadeusz* zostawił w przeżyciach uczniów trwałe ślady, aby jego lektura wywarła na nich silne i głębokie wrażenie, aby wreszcie obudzić w uczniach świadomość, że czytają coś naprawdę pięknego, że czytają i słuchają jednego z największych arcydzieł naszej poezji narodowej — trzeba doprowadzić do tego, aby wygłoszenie tekstu stało na odpowiednim poziomie.

Jak widzieliśmy, w praktyce zbyt małą wagę przywiązuje się do estetycznego i wyrazistego wygłaszania tekstu *Pana Tadeusza*. W najlepszym

razie — jeśli nauczyciel posiada w tym kierunku uzdolnienia — uczniowie mają możliwość zetknięcia się na tej drodze z żywym słowem utworu.

Postulat kształcenia uczniów w wyrazistym wygłaszaniu tekstu posiada dwa aspekty. Zakładamy przy jego realizacji konieczność:

1. aktywnego udziału uczniów w głośnej lekturze (systematyczne ćwiczenia w poprawnym czytaniu i recytacji),
2. dostarczenia uczniom wzorów i przykładów na to, jak należy odczytywać poezję.

Nie każdy nauczyciel ma odpowiednie warunki ku temu, aby wzorowo odczytywać tekst. Często mimo najlepszych chęci nie potrafi on zdobyć się na nic więcej poza poprawnością. Poprzestać na tym znaczyłoby zubożyć uczniów o olbrzymią skalę przeżyć, jakich mogą oni doznać przy wysłuchaniu naprawdę wyrazistej, pełnej życia i ekspresji recytacji.

Istnieje, jak sądzę, kilka sposobów wyjścia z tej sytuacji. Jako pomoc w ciągu lekcji można traktować płyty gramofonowe z nagraniem przez wybitnych aktorów fragmentami z *Pana Tadeusza*. Inny środek metodyczny proponuje prof. S. Szuman. Wysuwa on mianowicie projekt zorganizowania stałych audycji radiowych dla szkół, w których brałoby udział doborowi aktorzy i recytatorzy, wygłaszając szereg fragmentów arcydzieła. Audycje takie zsynchronizowane z programami szkolnymi, mogłyby mieć dużą wartość w szerzeniu kultury żywego słowa, a wzorowe recytacje można by brać za punkt wyjścia przy ćwiczeniach w estetycznym wygłaszaniu.

Na takie ćwiczenia należy położyć duży nacisk od początku lektury *Pana Tadeusza*. Jeśli na jednej z pierwszych lekcji poświęconych omawianiu poematu nauczyciel udzieli uczniom odpowiednich wskazówek co do sposobu czytania poezji i wskaże im czynniki, jakie się składają na wyrazistość i estetykę takiego czytania, łatwiej mu będzie na dalszych lekcjach korygować popełniane przez uczniów błędy i wymagać wzmoczonego wysiłku i pracy w tym kierunku. Celem nauczyciela nie będzie naturalnie doprowadzenie uczniów do perfekcji w recytacji, ale doprowadzenie do tego, aby czytali oni (czy też recytowali z pamięci) *Pana Tadeusza* zgodnie z jego treścią i charakterem, w sposób świadczący o zrozumieniu tekstu i odczuciu jego wartości artystycznych, co przyczyni się do osiągnięcia przez nich pewnego stopnia kultury mowy — a od strony negatywnej, aby nie czytali nużąco i monotonna czy też odwrotnie: z przesadą i patosem.

Jeśli nauczyciel zdobędzie jasną świadomość wyżej wspomnianych celów i założeń, to każde czytanie na każdej lekcji stanie się równocześnie ćwiczeniem w wygłaszaniu wyrazistym i estetycznym, a fragmenty bądź przeczytane przez nauczyciela, bądź wysłuchane przez radio, z płyty czy w teatrze ułatwią uczniom recepcję wielkiej poezji, jaką jest *Pan Tadeusz*, i zwiększą wychowawcze i estetyczne oddziaływanie utworu.

„TIMUR I JEGO DRUŻYNA“ ARKADEGO GAJDARA W KLASIE V

Na opracowanie lektury *Timur i jego drużyna* przewiduje *Instrukcja programowa* z 1954/55 r. 4 godziny lekcyjne. Lektura ta dostarcza materiału do 5 punktu tematyki (8 s. *Instrukcji programowej*), który brzmi: „Udział młodzieży w ostatniej wojnie“.

Na 2—3 tygodnie przed przystąpieniem do omówienia tej lektury zadam ją uczniom do przeczytania w całości. Postaram się zaopatrzyć w egzemplarze możliwie całą klasę.

Z lekturą związę cele wychowawcze, które skrótowo można nazwać: umiłowanie ojczyzny, gotowość służenia jej swą pracą i nauką, uczucia internacjonalizmu, sympatia dla radzieckich rówieśników, chęć naśladowania ich postępowania.

W związku z lekturą opracuję następujące zagadnienia:

I. Z podstawowych wiadomości z nauki o literaturze:

a) miejsce i czas akcji,

b) temat utworu,

c) postać główną i postacie drugorzędne, ich czyny i pobudki działania.

II. Z ćwiczeń w mówieniu i pisaniu:

a) sprawozdania z lektury (filmu, jeżeli dzieci go widziały),

b) opowiadanie o poszczególnych wydarzeniach z życia Timura i jego drużyny.

III. Z ćwiczeń słownikowych:

a) objaśnienie niezrozumiałych wyrazów,

b) słownictwo związane z formą wypowiedzi — sprawozdań.

Metodami opracowania lektury, które zastosuję, będą:

I. Opowiadanie (krótka informacja o życiu i twórczości autora).

II. Pogadanka, swobodne wypowiedzianie się dzieci, praca z tekstem.

Do omówienia wysunę następujące zagadnienia:

I. Działalność Timura i jego drużyny; istota ich związku.

II. Walka drużyny Timura z bandą Kwakina; przyczyny tej walki.

Lekcja 1

Temat: Sprawozdanie z lektury domowej pt. *Timur i jego drużyna*
A. Gajdara.

Tok lekcji:

1. Lekcję zacznę od swobodnych wypowiedzi na temat lektury.

2. Omówię kartę tytułową książki: autor, tytuł, miejsce i rok wydania. Będzie to szereg wiadomości z zakresu wiedzy o książce.

W formie krótkiej pogadanki podam informację o życiu i twórczości

autora: Arkady Gajdar, syn nauczyciela Piotra Golikowa, urodził się 22 II 1904 r. w Ruskiej Guberni. W 14 roku życia wstąpił do Armii Czerwonej. Swą pracę pisarską rozpoczął mając lat 20. Pisał przede wszystkim dla dzieci i młodzieży. Do najważniejszych jego utworów dla dzieci należą: *Dym w lesie*, *Błękitna filiżanka*, *Timur i jego drużyna*, *Szkoła*. A. Gajdar zginął 26 X 1941 r. w walce z hitlerowskim najeźdźcą. Swymi pięknymi opowiadaniem potrafił wpoić dzieciom miłość do kraju i ludzi radzieckich.

Następnie dzieci odczytają tytuł i wyjaśnią, że Timur jest postacią tytułową i jak wynika z treści opowiadania, również postacią główną. Zestawią treść książki z ilustracją na okładce i odczytają miejsce i rok wydania.

3. Ustalę miejsce i czas akcji. Dzieci otrzymają polecenie wynaleźienia w tekście danych pozwalających stwierdzić, gdzie i kiedy toczyła się akcja opowiadania. W rezultacie dojdziemy do wniosku, że miejscem akcji była Moskwa i lotnisko pod Moskwą w czasie drugiej wojny światowej.

4. Z kolei wyróżnię temat opowiadania. Przy pomocy pogadanki doprowadzę do tego, że dzieci powiedzą, że Gajdar w tym utworze opisał, jak młodzież radziecka pomagała rodzinom żołnierzy walczących na froncie. Chłopcy z drużyny Timura i on sam brali w ten sposób udział w obronie ojczyzny w czasie ostatniej wojny.

5. Ogólną wypowiedź doprowadzę do formy:

Książkę *Timur i jego drużyna* napisał pisarz radziecki Arkady Gajdar. Zawiera ona opowiadanie o młodzieży radzieckiej. Bohaterem opowiadania jest Timur, który ze swoją drużyną opiekował się rodzinami żołnierzy walczących na froncie. Timurowcy wychowywali chłopców, dając im przykłady szlachetnego postępowania.

Podobało mi się postępowanie Timura, jego troskliwa opieka nad Zenią, mleczarką, małą dziewczynką, której ojciec poległ na wojnie.

Zadowolony jestem z odniesionego zwycięstwa Timura nad Kwalkinem.

Książka ta wyszła już w kilku wydaniach, co świadczy o jej pożyteczności.

6. Powiem dzieciom, że wypowiedź o książce, z podaniem jej treści i swoich uwag, nazywamy sprawozdaniem z lektury. Sprawozdanie zapiszą dzieci w zeszytach.

7. Praca domowa: Przygotuj ustnie opowiadanie o jednym wydarzeniu z życia Timura i jego drużyny. Zaznacz je w tekście i naucz się je dobrze czytać.

Lekcja 2

Temat: Opieka młodzieży radzieckiej nad rodzinami żołnierzy na podstawie utworu Gajdara *Timur i jego drużyna* (opowiadanie zdarzeń).

Tok lekcji:

1. Powtórzenie wiadomości z pierwszej lekcji.
2. Zapisanie na tablicy i w zeszytach tytułów wydarzeń, np.: „Żenia w nieznannej willi“, „Pomoc mleczarce“ (napełnienie beczki wodą), „Odnalezienie kozy“, „Pomyłka Timura“ (z kocem), „Ułożenie drzewa ba-buli“, „Opieka nad małą dziewczynką“.
3. Ustne opowiadanie poszczególnych zdarzeń. Zakończenie opowia-dania odczytaniem paru fragmentów tekstu ilustrujących opowiadane wydarzenia.

4. Zwróć uwagę na te miejsca w opowiadaniu, które pobudzają do śmiechu. Dzieci prawdopodobnie wymienią następujące: Koza z kartką, pomyłka Timura z kocem, scena nalewania wody przez mleczarkę do pełnej beczki, odpowiedź Żeni wujowi Timura, i stwierdzą, że autor umieścił w utworze wiele scen humorystycznych. Zapytam, które sceny są wzruszające, i poproszę, by uczniowie znaleźli je w tekście. Przewiduję, że wyszukają scenę, gdy Olga zarzuca Timurowi: „Masz krawat pionierski — a jesteś lajdakiem“ lub gdy Żenia szuka sposobu spotkania się z ojcem.

Jedną scenę, według uznania klasy, odczytamy głośno. Będę usiłował doprowadzić do spostrzeżenia, że autor umieścił w opowiadaniu wiele momentów humorystycznych i wzruszających, które sprawiają, że książkę czyta się chętnie i z zainteresowaniem. Na zakończenie klasa sformułuje wniosek, który będzie zaznaczał podsumowanie przeprowadzonych rozważań na lekcji: „Młodzież radziecka opiekowała się rodzinami poległych oficerów, przede wszystkim dziećmi i starcami“.

5. Praca domowa: Opowiedz (ustnie) o humorystycznym zdarzeniu z życia drużyny Timura.

Lekcja 3

Temat: Postać Timura, pobudki jego działania i ocena postępowania.

Tok lekcji:

Po sprawdzeniu pracy domowej zapiszę na tablicy punkty, według których będziemy rozwijali temat dzisiejszej lekcji: 1) postać Timura, 2) jego czyny, 3) pobudki działania Timura, 4) ocena jego postępowania.

Posługując się metodą pogadanki, pracą z tekstem i opowiadaniem, doprowadzę dzieci do tego, że klasa sformułuje odpowiedzi na poszczególne punkty, które po wspólnym zredagowaniu zapiszą w zeszytach.

1. Postać Timura. Z tekstu odczytają: Timur był rośli, ciemnowłosy chłopak, lat około trzynastu. Ubrany był w czarne spodnie, w granatową koszulę z wyhaftowaną na piersiach czerwoną gwiazdą.

2. Jego czyny. Kierował działalnością drużyny, wychowywał kolegów przez zabawę, pracował planowo, ostrzegał Kwałkina i jego bandę, hamował jego niszczyielską działalność itd.

3. Pobudki działania Timura: miłość ojczyzny; pragnienie niesienia

pomocy rodzinom tych, którzy jej bronili; chęć wychowania chłopców źle postępujących z bandy Kwakina.

4. Ocena postępowania Timura. Timur zasługuje na uznanie, jest wzorem chłopca-patrioty, przykładem dobrego kolegi, umiał pięknie się bawić i opiekować tymi, którym pomoc była potrzebna, miał posłuch wśród kolegów. Wniosek: Harcerze polscy powinni brać z niego wzór.

5. Praca domowa: Przygotować ustnie odpowiedź na temat: W czym pragnę naśladować Timura.

Wyszukać i zaznaczyć w tekście fragmenty mówiące o walce dwóch drużyn (Timura i Kwakina).

Lekcja 4

Temat: Walka dwóch drużyn i jej przyczyny na podstawie lektury *Timur i jego drużyna*.

Tok lekcji:

Nawiązanie: sprawdzenie pracy domowej, przypomnienie o działalności Timura i jego grupy.

Nowa lekcja: 1) przypomnienie o istnieniu drugiej grupy chłopców — bandy Kwakina; 2) postępowanie bandy Kwakina; 3) stosunek obu grup do siebie, ich walka i jej przyczyny; 4) przebieg walki; 5) zwycięstwo Timura — ocena obu grup (ćw. słownikowe).

Sprawdzą wykonaną pracę domową. Zapiszą temat na tablicy. Następnie dzieci przypomną o działalności Timura, przyczynach postępowania timurowców i członkach tej grupy (Gejke, Kola, Sime).

1. Przypomnimy, jacy chłopcy występują jeszcze w opowiadaniu (Kwakin, jego pomocnik Figura — Piotr Piątakow).

2. Teraz omówimy wystąpienia i zachowanie się bandy Kwakina. Do tego celu posłuży wypowiedź mleczarki: „Te chłopaki broją w cudzych sadach, wczoraj strzęśli u sąsiadów dwie jabłonie i złamali gruszę“. Na potwierdzenie tego znajdziemy tekst odnoszący się do spotkania Timura i Kwakina, kiedy Kwakin częstuje Timura kwaśnym jabłkiem: „Wsunął rękę w zanadrze i podał Timurowi jabłko. — Skradzione? — spytał Timur“ itd. Do tego celu posłuży dalej tekst: „Peron się wyludnił. Dwaj chłopcy o zuchwałym wyglądzie podeszli z papierosami prosząc o ogień“ itd. Wykorzystamy również tekst, który obrazuje, czym się chłopcy zajmowali — grali w karty koło kapliczki. Po tym wszystkim ustale, że chłopcy z bandy Kwakina grasowali po cudzych sadach, łamali płoty, palili papierosy, grali w karty. Zapiszę na tablicy i w zeszytach: Grupa Kwakina niszczyła cudze sady, łamała płoty.

3. Stosunek obu grup do siebie. Timurowcom nie podobało się postępowanie bandy Kwakina. Timur i Gejka upominali Kwakina, żeby omijali domy z czerwoną gwiazdą, „jeżeli zobaczysz gdzieś taki znak — to szoruj od tego z miejsca jak oparzony“. Timurowcy rozpoczęli walkę

z bandą Kwakina. Przyczyny tej walki (lekceważenie upomnienia, niszczenie sadów rodzin żołnierskich).

4. Walka i jej przebieg. Walka rozpoczęła się od ultimatum (wyjaśnienie znaczenia wyrazu). Odczytanie ultimatum. Timurowcy zażądali spisu bandy. Jaka była odpowiedź na ultimatum? Gejkę uderzono w twarz, zamknięto w kapliczce mówiąc: „Wy obaj zostanieie pod kluczem, a my w nocy oczyścimy willę pod nr 24“. Rola Simy: Sima jako łącznik dał o tym znać Timurowi. Figura trwał pod drzwiami kapliczki. Otworzył pierwsze drzwi. Timur, powiadomiony przez Sima o sytuacji posłów, przybiegł na pomoc itd. Opowiadanie o uwięzieniu Figury. Omówienie walki w ogrodzie pod nr 24. Timur ze swoją drużyną wziął w niewolę bandę Kwakina, zamknął w budce na placu targowym. Na budce umieścił napis: „Przechodniu“ itd.

5. Stwierdzamy: Zwyciężyła młodzież szlachetna. Kwakin został skompromitowany, uznał Timura za ambitnego chłopca, a Figura za „parszywca“. Czytamy: „On ma ambit, a ty jesteś parszywiec. I zamachnąwszy się rąbnął Figurę w łeb“. Z kolei ocenę z dziećmi postępowanie bandy Kwakina. Kwakin wywołuje w nas oburzenie. I tu nawiążę do przeżyć klasy, do sprawy chuligaństwa... Ocenimy timurowców jako chłopców szlachetnych, uczynnych, uspołecznionych, a kwakinowców jako zuchwałych, ordynarnych, nieuczynnych, nieuspołecznionych.

6. Praca domowa. Opowiedz, co postanowili timurowcy i jak swoje postanowienie wykonali.

7. Tematem pracy klasowej może być treść utworu lub: „Nasza drużyna harcerska będzie naśladowała timurowców“.

WŁADYSŁAW SOSNA

JAK KORZYSTAMY Z AUDYCJI RADIOWYCH NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

(Z doświadczeń nauczyciela szkoły podstawowej)

W szkolnych audycjach radiowych pozyskałem cenną pomoc w nauczaniu, gdyż przemawiają do umysłu dziecięcego, rozwijając go przez bogacenie wyobraźni, uzupełniając zasób słów, nadto dają okazję do praktycznego stosowania najrozmaitszych form wypowiedzi, poczynsz od najbardziej prostych, jak: krótka relacja, opowiadanie, aż do bardziej złożonych, jak: dialog, opis przedmiotu, krajobrazu i zjawisk, charakterystyka postaci, artykułik, sprawozdanie, list.

Stosowanie audycji radiowych na lekcjach języka polskiego wymaga uwzględnienia we własnym tygodniowym rozkładzie lekcyjnym stałych dni na słuchanie audycji, mianowicie w klasie V we wtorki na drugiej

godzinie lekcyjnej (początek audycji godz. 9), w klasie VI w środy na trzeciej godzinie lekcyjnej (początek audycji — 9,45) i w klasie VII w piątki na drugiej godzinie lekcyjnej (początek audycji godz. 9).

Przy sporządzaniu okresowego rozkładu materiału programowego dla klas V—VII przewiduję 1 godzinę miesięcznie w każdej klasie na lekcję z audycją. Nie jest to godzina dodatkowa, gdyż audycje z języka polskiego dla klas V—VII wiążą się z tematyką programową. Nie znamy jednak z góry tematów na cały okres (Polskie Radio wydaje programy miesięczne), wobec tego przy opracowywaniu okresowego rozkładu materiału 1 godzina miesięcznie na lekcję z audycją pozostaje początkowo „bez przydziału“ do określonej tematyki programowej.

Jak korzystam z audycji, przedstawię na przykładzie audycji dla klasy VII, dla której program miesięczny na styczeń sygnalizował audycję o Janie Matejce.

Po zestawieniu daty nadania audycji z moim okresowym rozkładem materiału stwierdziłem, że lekcje o Janie Matejce zaplanowałem w terminie późniejszym. Należało więc rozstrzygnąć, jaką rolę ma spełnić audycja w procesie nauczania i wychowania. Postanowiłem zużytkować ją jako emocjonalny wstęp do właściwej lekcji o Janie Matejce. Rozpocząłem od wzbudzenia u uczniów zainteresowania tematem, który miał być zobrazony w audycji. Nie miałem z tym kłopotu, gdyż uczniowie wiedzieli już o audycji z programu wywieszzonego na tablicy ogłoszeń. W okresie od zapowiedzi programu miesięcznego do audycji uczniowie zbierali materiały o Janie Matejce. Niewiele tego zdobyli: kilka życiorysów zamieszczonych w różnych kalendarzach, kilka podniszczonych reprodukcji obrazów artysty, wyciętych z różnych czasopism; jeden z uczniów przyniósł kolorową pocztówkę z fragmentem *Bitwy pod Grunwaldem*. Oczywiście, uczniowie nie wiedzieli, że dysponuję dość zasobnym zbiorkiem pomocy naukowych z tego zakresu.

W przeddzień nadania audycji przemyślałem tok lekcji i doszedłem do wniosku, że zajmie ona dwie godziny lekcyjne. Pierwszą jednostkę lekcyjną zaplanowałem na wysłuchanie audycji, przeprowadzenie dyskusji, uporządkowanie i zapisanie materiału dyskusyjnego. W czasie drugiej jednostki lekcyjnej postanowiłem przeprowadzić ćwiczenie stylistyczne w zbiorowym redagowaniu opowiadania na podstawie audycji radiowej.

Wybór tej formy opracowania materiału audycji uzasadniał mój ogólny plan ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla tej klasy oraz brak odpowiedniej czytanki w podręczniku.

W czasie słuchania audycji obserwowałem twarze uczniów. Przysłuchiwali się jej uważnie. Żywa akcja słuchowiska, przeplatana humorystycznymi wstawkami, całkowicie skupiła uwagę uczniów, którzy w pew-

nych momentach zanosili się od śmiechu. Dyskusja nad audycją była bardzo ożywiona; jak zwykle w takich wypadkach miała przebieg chaotyczny, pozostawiłem jednak dzieciom pełną swobodę w „wygadaniu się”, by mogły wszystkie wypowiedzieć, co przeżyły.

W trzeciej części lekcji uporządkowaliśmy materiał i dokonaliśmy zapisu w zeszytach przedmiotowych uczniów. Zapis przedstawiał się następująco:

Lekcja 104

Temat: Nasze wrażenie z audycji *Kamienica przy ulicy Floriańskiej* — nadanej w programie pierwszym Polskiego Radia w piątek, dnia 27 stycznia 1956 r.

Sprawozdanie

W piątek, dnia 27 stycznia 1956 r. Polskie Radio w programie I nadało dla klas siódmych słuchowisko J. Skowrońskiej-Feldmanowej pt. *Kamienica przy ulicy Floriańskiej*. Były to obrazki z życia sławnego naszego artysty-malarza Jana Matejki.

Słuchowisko bardzo nas zainteresowało, bo zobrazowało życie Krakowa w drugiej połowie XIX wieku. Szczególnie dobrze wypadły sceny przedstawiające ruch uliczny. Bardzo rozśmieszały nas wykrzykiwania ulicznych przekupniów zachwalających swój towar; było to dla nas nowością, bo w czasach dzisiejszych takich przekupniów już nie ma. Ulica Floriańska w Krakowie w tych czasach musiała być bardzo ruchliwa, bo nawet do mieszkania Matejków dochodziły odgłosy jadących pojazdów oraz ludzkich rozmów, a nad tym wszystkim dominował hejnał z wieży Mariackiej.

Dzięki audycji poznaliśmy fragmenty życiorysu Jana Matejki, co zachęciło nas do większego zainteresowania się postacią jednego z naszych najwybitniejszych artystów-malarzy. Postanowiliśmy zorganizować wystawkę reprodukcji jego obrazów oraz książek o Janie Matejce, by móc lepiej poznać jego twórczość malarską.

Podobnych audycji słuchamy bardzo chętnie, bo pomagają nam one w nauce.

P r a c a d o m o w a: Obmyślę opowiadanie o Janie Matejce na podstawie wysłuchanej audycji radiowej pt. *Kamienica przy ulicy Floriańskiej*.

Co dała uczniom ta pierwsza lekcja o Janie Matejce?

Po pierwsze, w sposób naturalny wzbudziła zainteresowanie postacią przewidzianą do poznania w programie.

Po drugie, wzbogaciła zasób przeżyć intelektualnych uczniów.

Po trzecie, w sposób naturalny stała się podstawą do ćwiczeń w mówieniu, dzięki czemu uczniowie wprawiali się w wygłaszaniu i pisaniu sprawozdań.

Następnego dnia zajęliśmy się redagowaniem opowiadania o Janie Matejce. Kilku uczniów wygłosiło obmyślane przez siebie opowiadanie, przeprowadziliśmy dyskusję nad wypowiedziami, następnie uzgodniliśmy kolejność następujących po sobie wydarzeń, w końcu przystąpiliśmy do sporządzenia zapisu:

Temat: Ćwiczenie w zbiorowym redagowaniu opowiadania na podstawie wysłuchanej audycji radiowej *Kamienica przy ulicy Floriańskiej*.

Opowiadanie

Działo się to 110 lat temu. W Krakowie przy ulicy Floriańskiej mieszkała rodzina nauczyciela muzyki, nazwiskiem Matejko. Była to duża rodzina, bo składała się z dwojga rodziców i ośmiorga dzieci. Nauczyciel Matejko niewiele zarabiał, więc rodzinie tej powodziło się niezbyt dobrze. W dodatku zmarła pani Matejkowa, co jeszcze bardziej pogarszało sytuację. Z pomocą pospieszyła siostra Matejkowej, pani Zamojska, która zajęła się wychowaniem dzieci.

Najwięcej kłopotu sprawiały Janek. Był on fizycznie słabo rozwinięty, często ulegał różnym chorobom, a w dodatku lubił się gdzieś zawieruszać. Jednak największym zmartwieniem pana Matejki było zamiłowanie Janka do rysunków. Ojciec pragnął, by syn ukończył gimnazjum i poświęcił się karierze urzędniczej, Janek zaś koniecznie chciał zostać artystą-malarzem. Z pomocą pospieszył starszy brat, Franek, który rozumiał i należycie oceniał talent Janka. Przekonał on ojca, a ten zgodził się umieścić syna w Akademii Sztuk Pięknych.

Pierwszym obrazem, który zwrócił uwagę społeczeństwa na talent Jana Matejki, było *Kazanie Skargi*. Stwierdzono zgodnie, że w osobie Jana Matejki Polska zyskała artystę-malarza wysokiej klasy. Od tej chwili Jan Matejko wzbogacał kulturę narodową obrazami historycznymi. Jego sławę uwieńczył obraz *Bitwa pod Grunwaldem*. Naród polski uczcił zasługi Jana Matejki w roku 1878 wręczeniem mu berła ze złotą, uznając go tym samym za największego wśród polskich artystów-malarzy.

Lekcja ta (druga z kolei) była już tylko wykorzystaniem wiadomości dostarczonych przez radio. Ze słuchowiska wyłowiono sprawy najistotniejsze i opracowano je w formie prostego opowiadania o charakterze biograficznym. Nie chodziło o szczegółowy życiorys, nie wymaga tego zresztą program nauczania, ale o uczuciowy stosunek do artysty, o rozbudzenie w uczniach pragnienia uzupełnienia swych wiadomości przy pomocy artykułów z czasopism i książek o Janie Matejce.

Przytoczony powyżej opis lekcji na podstawie słuchowiska radiowego nie wyczerpuje oczywiście wszystkich możliwości, które stoją przed nauczycielem. Możliwości te zależne są od charakteru audycji, materiału omawianego w okresie nadawania audycji, stopnia zaawansowania uczniów w przedmiocie i wreszcie, co najważniejsze, od osobistej inwencji nauczyciela. Może więc audycja ułatwić zrozumienie lektury obowiązkowej, uzupełniającej czy też konkursowej, może przyczynić się do zainteresowania sylwetką twórcy, postacią literacką, może wreszcie właściwie oświetlić zagadnienie społeczne, polityczne lub gospodarcze. Może stać się środkiem ułatwiającym ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne. Nie wolno nam też zapomnieć o ideowo-wychowawczych efektach audycji, budzących miłość wszystkiego, co jest szlachetne, i kształtujących poczucie piękna.

Z ZAGADNIENIŃ METODYKI NAUKI O JĘZYKU W KLASACH LICEALNYCH

SPOSOBY BUDZENIA ZAINTERESOWANIA NA LEKCJACH

Dobrze wiemy, jak wielką rolę odgrywa zainteresowanie w nauczaniu, toteż sposoby budzenia zainteresowania powinny być przedmiotem wnikliwych rozważań metodycznych. W nauce o języku, może więcej niż w innych przedmiotach, trzeba pobudzać zainteresowanie uczniów — świadomie i metodycznie.

Zbadajmy możliwości.

Kiedy młodzież interesuje się przedmiotem?

I. Gdy jest on związany z życiem i z zainteresowaniami młodzieży. Uczniowie interesują się przyrodą, geografią, historią, literaturą, bo te przedmioty mówią o otaczającym ich świecie czy też właśnie o świecie nieznanym, podobnym lub zupełnie innym. Matematyka ani gramatyka tych cech atrakcyjności nie posiadają. Ale posiadają je **inne działy** nauki o języku, a o tym często zapominamy.

II. Gdy dany przedmiot pozwala na zaspokojenie przejawiających się u młodzieży skłonności do majsterkowania, do szperania i kolekcjonerstwa. Z tych względów roboty ręczne, fizyka, chemia budzą duże zainteresowanie. Tych wartości **nie umiemy się dopatrzeć** w nauce o języku. A szkoda!

III. Gdy młodzież w pracy nad danym przedmiotem znajduje pole do zaspokojenia swoich ambicji; może zwrócić na siebie uwagę nauczyciela i wybić się na tle zespołu klasowego. Dla tych możliwości uczniowie klas niższych lubią gramatykę; z chęcią popisują się znajomością formuł, zasypują nauczyciela przykładami własnego pomysłu. Ale w wyższych klasach **zapal ten gaśnie**, bo... młodzież nie ma się czym popisywać.

IV. Gdy przedmiot dostarcza dojrzewającej młodzieży możliwości dociekań teoretycznych, pobudza do smakowania w kombinacjach myślowych. Pod tym względem nauka o języku stoi **na jednym z pierwszych miejsc** wśród przedmiotów szkolnych, ale czy to wykorzystujemy? Czy pomagamy młodzieży w rozwijaniu jej samodzielności myślowej, w próbowaniu własnych sił badawczych na odcinku językoznawstwa? Niestety, chyba nieczęsto.

Powyższe stwierdzenia pozwalają na postawienie pewnych tez, które poddamy rozważaniom.

I. Konieczność związania nauki o języku z życiem i z zainteresowaniami młodzieży

W programie gramatyki trudno jest znaleźć tematykę, która wykazuje związek z życiem. Ale przy zagadnieniach gramatycznych jakże łatwo uwzględnić interesujące tematy, należące do całokształtu wykształcenia językoznawczego na poziomie szkolnym, a mieszczące się w programie klasy XI. Wprowadzenie ich propedeutyczne na teren klas VIII—X w ścisłym powiązaniu z materiałem programowym będzie tym zaczynem, który wywoła tak konieczne zainteresowanie. Czasu to wiele nie zabierze, bo może stanowić kilkuminutowe wprowadzenie do właściwego tematu lub formę pracy domowej czy kontroli wiadomości.

A oto przykłady tematów: 1. Pochodzenie języka. 2. Rozwój języka, jego związek z produkcją, z życiem społecznym i kulturalnym narodu. 3. Narodziny języka ogólnonarodowego. 4. Zróżnicowanie języka: terytorialne i zawodowe. 5. Walka o język. 6. Wpływy obce w języku. 7. Język pisarzy. 8. Zagadnienie normy i błędu — i wiele, wiele innych.

Są to obszerne tematy: w każdym z nich można wydzielić szereg drobniejszych i przypisać do różnych lekcji gramatyki.

Na przykład:

1. Za wprowadzenie do glosowni w kl. VIII może posłużyć pogadanka o zróżnicowaniu terytorialnym języka. „Będziemy opisywali głoski języka ogólnego, którym mówimy w szkole, ale u każdego z was są pewne różnice wymawianiowe, będące wynikiem różnic środowiska domowego (pochodzenie terytorialne domowników, ich zawód). W czasie nauki będziecie obserwować odcienie wymowy u siebie i kolegów“. Następnie w czasie pracy nad glosownią będzie można odwoływać się do zmysłu obserwacyjnego uczniów i badać ich reakcje na różnice wymawianiowe w zakresie izolowanych głosek oraz ich zespołów w wyrazach.

2. Zagadnienie zróżnicowania terytorialnego i zawodowego języka może stanowić też środek budzenia zainteresowania przy omawianiu błędów językowych uczniów: zasięg wyrazów i wyrażeń gwarowych, odstępstwa w zakresie budowy wyrazów, wadliwość składni jako wynik wpływów obcych itd.

3. Dokonywanie oceny i poprawy zadań uczniów pod kątem widzenia zagadnień normy i błędu ożywi ten nie tylko nudny, ale przykry często osobiście dla ucznia typ lekcji. Krótkie oświetlenie narastania normy językowej, dyskusyjne rozważenie jej potrzeby, stwierdzenie jej charakteru społecznego — oto tematy stanowiące dobre wprowadzenie do prac poprawnościowych.

4. Pokrewne tym będzie zagadnienie stosunku rozwoju języka i normy, tj. czynnika dynamizującego język do czynnika usztywniającego. Zagadnienie ciągłej między nimi walki, pokazanej na żywych przykładach, jakże jest pasjonujące (wahania końcówek dopełniacza i celow-

nika I. poj. deklinacji męskiej, biernik zaimka *ta* — *tę*: *tą*! Pokazanie tej walki w przeszłości w związku z materiałem kl. IX byłoby też interesujące (uparte kreskowanie *e* w wieku XIX pomimo zniknięcia w żywej mowie *e* pochylonego).

II. Oparcie nauki o języku na zamiłowaniach młodzieży do szperactwa i kolekcjonerstwa

Nauka o języku daje wielkie możliwości do zaspokojenia u młodzieży takich zamiowań. Mamy na myśli głównie analizę języka mówionego lub pisanego. Obserwacja języka mówionego od strony jego poprawności może pobudzić do szukania rozstrzygnięcia kwestii wątpliwych w słownikach i poradnikach oraz sięganie do artykułów w czasopismach. Najwłaściwiej byłoby rozpocząć taką pracę już w kl. VIII, uprawiać początkowo na terenie godzin lekcyjnych, następnie przenieść do gazetki szkolnej czy kółka polonistycznego. W pierwszym rzucie ograniczy się ona do stwierdzeń poprawności czy niepoprawności; w dalszej fazie może być badaniem cech gwarowych i środowiskowych języka obserwowanego. Nauczymy młodzież techniki zapisu (fiszka) oraz gromadzenia materiału (spinacze, koperty, skrzynki) i klasyfikowania go. Przygotowanie takie w kl. VIII przyda się przy analizie tekstu staropolskiego w kl. IX: przy pierwszym zetknięciu z lekturą wyjaśnimy technikę zbierania materiałów staropolskich, zaznajomimy ze słownikami, z transkrypcją itd.

Materiały uczniowskie, rosnące przez okres trzech lat, będą stanowić dowód zainteresowania młodzieży, a w wielu wypadkach i dowód znajomości przedmiotu.

III. Dążenie do zaspokajania ambicji młodzieży przy nauce o języku

W klasach niższych zupełnie łatwo zaspokajamy dążność młodzieży do otrzymania pochwały nauczyciela i wybicia się na tle zespołu na lekcjach gramatyki. W klasach wyższych jest wręcz odwrotnie. Młodzież ambitna jest na lekcjach zawstydzona — poziomem stawianych wobec niej wymagań. Powiedzmy sobie szczerze: przeważna liczba nauczycieli prowadzi lekcje w kl. VIII tą samą metodą i częściowo w tym samym zakresie jak w kl. VI i VII. Ponieważ materiał kl. VIII jest rozszerzeniem materiału kl. VI i VII, nauczyciele, mając młodzież z różnych szkół, uważają, że najprościej będzie przy różnicy poziomu młodzieży uczyć wszystkiego od nowa; planują więc i przerabiają cały materiał, i to taką samą metodą. Jest to ze wszech miar niedydaktycznie. Nas interesuje obecnie jedna strona takiego prowadzenia lekcji: zabijanie ambicji, a co za tym idzie, zainteresowania młodzieży. Uczeń słyszy raz jeszcze o rzeczach,

które ongiś przerabiał i brał za to piątki. A tu każą mu, gdy jest już o tyle mądrzejszy (we własnym mniemaniu), brać czynny udział w takiej lekcji. Nie interesuje go lekcja, lekceważy przedmiot, choćby nawet go dobrze nie znał.

Ta sama przykra operacja odbywa się przy powtarzaniu wiadomości z gramatyki opisowej w kl. X i — co najgorsze — XI, przed maturą, ale o tym innym razem.

Materiał lekcyjny winien być zawsze tak ustawiony, by uderzał młodzież swoją nowością, by widziała w nim sprawy nieznanne, które musi poznać poprzez własny wysiłek myślowy, a wtedy chętnie wyrusza na poszukiwania rozwiązania, zdąża z zapałem do mety we współzawodnictwie z kolegami. Nawet lekcje powtórzeniowe należy z tą myślą organizować, by znany materiał ująć w nowym układzie i nowym oświetleniu wymagającym rzetelnej pracy myślowej.

Sprawa „ambicjonowania się“ młodzieży na lekcjach danego przedmiotu jest bardzo ważna. Nie można jej lekceważyć w nauce o języku. Ale młodzież ambitna ma tylko wtedy przyjemność w braniu czynnego udziału w lekcji, zdobyciu dobrej pozycji na tle zespołu, pochwały, wyróżnienia, gdy zdobyła je pewnym wysiłkiem. I o taki wysiłek ze strony młodzieży, powinniśmy się starać.

IV. Rozbudzanie u młodzieży zainteresowań naukowych na lekcji nauki o języku

Zainteresowanie najwyższego rzędu budzi się u myślącej młodzieży klas wyższych przy przedmiocie, który dostarczył materiału do własnych przemyśleń, postawił wobec zagadnień niepokojących, nierozwiązanych, ale rozwiązalnych. Kuszenie się o zaspokojenie tej ciekawości badawczej — to czynnik twórczy, który daje początek samodzielnej pracy intelektualnej młodego człowieka i wytycza kierunek jego dalszych studiów. O taki rodzaj zainteresowania u zdolniejszych jednostek powinniśmy się starać. Warunkiem obudzenia się go jest **poziom nauczania**, ale to już następnie zagadnienie.

SPOSOBY PODNOSZENIA POZIOMU NAUKI

Argumentom o konieczności podniesienia poziomu nauki o języku może ktoś przeciwstawić twierdzenie, że gramatyka prowadzona jak dotychczas sprawia młodzieży trudności, nie można więc jeszcze utrudniać pracy podnoszeniem poziomu. Padnie może uwaga, że nie ma czasu na inne jej prowadzenie. Takie dowodzenie można zbić łatwo przypomnieniem, że zmniejszenie trudności jakiegoś przedmiotu osiągamy na dro-

dze doboru odpowiedniej metody, a nie obniżania poziomu, a poziom infantylny nie jest lekiem na brak czasu.

O infantylnym poziomie możemy mówić (niestety!) w oparciu o materiał zebrany przy egzaminie dojrzałości. Pytania egzaminacyjne zostały nauczycielstwu przesłane z góry, nie ono więc za ich poziom odpowiada. Na tym miejscu nie będziemy ich analizować.

O poziomie prowadzenia przedmiotu świadczą odpowiedzi młodzieży przy egzaminie — i przede wszystkim ocena ich przez egzaminującego. Zestawienie poziomu egzaminu z literatury i języka jest wprost rażące. Zagadnienia literackie rozwiązuje uczeń obszernie, mówi swobodnie; nauczyciel tu i ówdzie pyta o szczegóły, żąda rozszerzenia czy uzasadnienia wniosków. Ten sam uczeń przy tym samym egzaminatorze na temat dialektów polskich mówi pod nosem parę zdań. Z niedołężnej odpowiedzi jedno wynika, że abiturient nie wie dobrze, co to jest dialekt i jakie są główne dialekty polskie. Egzaminator nie domaga się żadnego uzupełnienia ani uściślenia. Na temat archaizmów i neologizmów pada odpowiedź, że to wyrazy, których się dziś nie używa i wyrazy nowe, które tworzą poeci. Nauczyciel przyjmuje tę odpowiedź jako dobrą i tylko żąda od ucznia, aby podał kilka wyrazów, które powstały w ostatnich latach; egzaminowany podaje: *radio*, *telewizja*. Koniec. A odpowiedzi z gramatyki opisowej? O zaimkach powiedział abiturient, że to część mowy, która zastępuje inne: np. *ja* zastępuje rzeczownik, *który* — przymiotnik i *tam* — przysłówek. Przecież tyle potrafi powiedzieć uczeń klasy VI! (W związku z tym nasuwa się pytanie, czy w ogóle należy w ten sposób zadawać pytania z gramatyki, ale to inna sprawa). Jeśli przyjmiemy poziom egzaminowania z literatury za właściwy, to poziom z języka uznamy za odpowiedni dla klasy VII.

Czego to jest wynikiem?

I. Braku stopniowego podnoszenia poziomu w nauczaniu gramatyki opisowej na szczeblu pierwszym (kl. V—VII), drugim (kl. VIII) i trzecim (kl. X—XI).

II. Niewłaściwej metody prowadzenia pracy nad językiem staropolskim w kl. IX i kultury języka w kl. XI.

W jaki sposób można podnieść poziom nauki przedmiotu?

1. Przez wprowadzenie problemowości w traktowaniu materiału.
2. Przez wytworzenie samodzielnego stosunku uczniów do przedmiotu.

Postulaty te znajdują odzwierciedlenie w doborze odpowiedniej metody nauczania.

Lekcje nauki o języku prowadzone są najczęściej **metodą pogadanki**, w którą wplata się **analizę tekstu**. W klasach najwyższych uciekamy się niekiedy do **wykładu**.

Rozważmy te formy nauczania pod kątem wymagań stawianych poprzednio.

I. Metoda pogadanki

Metoda pogadanki może być z dobrym wynikiem stosowana od klas najmłodszych do najstarszych, ale forma jej musi być na każdym poziomie inna.

Różny poziom pogadanki polega na: 1) stopniu przygotowania się uczniów do niej, 2) formie ich wypowiedzi, 3) stopniu samodzielności wniosków formułowanych przez klasę.

Mamy na myśli nie pogadankę wprowadzającą do nowej lekcji, ale pogadankę jako formę nowej lekcji.

Weźmy jako przykład temat klasy XI: „Używanie i nadużywanie wyrazów obcych. Objawy przesadnej czystości języka. Kryterium narodowe w dziedzinie poprawności języka“.

Jaką wartość ma lekcja na ten temat, do której uczniowie przystępują bez poprzedniego przygotowania domowego. Rozpoczyna się od ustalenia przez nauczyciela przy współudziale uczniów definicji wyrazów obcych w oparciu o kilka przykładów, następnie „w swobodnej dyskusji“, tj. pozbawionej rzeczowych argumentów, ocenia się rolę wyrazów obcych. Czyż taka forma lekcji nie jest właściwsza dla klasy VII?

Tematowi takiemu w klasie XI należałoby poświęcić 3 jednostki lekcyjne na przestrzeni 3 tygodni. Prócz gruntownego zaznajomienia z właściwym zagadnieniem uczniowie przypomną sobie i pogłębią jeden dział z gramatyki opisowej (słowotwórstwo) i jedno zagadnienie z historii języka (historia zapożyczeń w języku polskim).

Pierwszy etap: Zlecimy młodzieży przypomnieć sobie wiadomości ze słowotwórstwa. Wskażemy źródło przygotowania: nie podręcznik na kl. VIII, ale Klemensiewicza „Podstawowe wiadomości“ (str. 42—52). W ten sposób nie tylko podniesiemy poziom przygotowania, ale i ustawimy inny stosunek młodzieży do przedmiotu, zaciekawimy ją i wzbudzimy ambicję. Uczniowie, którzy mieli na przygotowanie tydzień czasu, referują zagadnienia w długich, samodzielnych wypowiedziach posługując się własnym rozplanowaniem materiału i własnymi przykładami. W drugiej części lekcji, krótszej, podajemy kilka wyrazów do analizy słowotwórczej, w tym wyrazy zapożyczone. Młodzież staje wobec trudności podziału słowotwórczego i sama dochodzi do kryterium podziału wyrazów na rodzime i zapożyczone, a tych na obce i przyswojone. Zaznajamiamy pokrótce ze słowotwórstwem wyrazów przyswojonych.

Drugi etap winien mieć miejsce za jakieś 2 tygodnie, w oparciu o następujące przygotowanie młodzieży:

a) Przypomnienie wiadomości z klasy IX o źródłach zapożyczeń w języku polskim na podstawie notatek z ewentualnej lektury. Uczniowie obserwowali przy opracowywaniu poszczególnych epok zapożyczenia, a pod koniec roku, jak należy się spodziewać, wiadomości te zostały podsumowane. To winni sobie odświeżyć.

b) Każdy z uczniów lub każda grupa uczniów wynotuje ze *Słownika wyrazów obcych* (PIW 1955) 5 haseł wraz z objaśnieniami z jednej dziedziny życia wiedzy (wykaz ich jest podany na końcu książki).

Lekcja obejmie: 1. Przypomnienie źródeł zapożyczeń w języku polskim oraz ich chronologii; 2. Wykazanie zastosowania wyrazów obcych w poszczególnych dziedzinach wiedzy.

Trzeci etap będzie ukoronowaniem całej pracy. Temat programowy został postawiony na dobrej podbudowie. Uczniom zlecimy przygotować się do dyskusji zostawiając im wybór tego przygotowania. Możemy mieć nadzieję, że należycie zainteresowani tematem, odpowiednio się do niej przygotują. Sami lub przy pomocy nauczyciela sięgną po lekturę (*Język Polski, Poradnik Językowy, W. Doroszewskiego Rozmowy o języku* itd.) i poziom tej lekcji będzie odpowiedni.

A wtedy nawet słaby uczeń przy maturze potrafi odpowiedzieć na poziomie na pytanie o budowę słowotwórczą wyrazów, o źródłach zapożyczeń w języku polskim i na temat czystości języka.

II. Analiza tekstu

Z kolei rozważymy analizę tekstu w klasach wyższych.

Czym się winna różnić analiza zdania w kl. X od takiej analizy w kl. VIII i VII?

1. Pomijanie zasady stopniowania trudności. Nie będziemy powtarzać całej drogi dociekań, którą szliśmy w klasie VII, a potem, częściowo w kl. VIII — od zdania pojedynczego do dwukrotnie złożonego, a od tego do wielokrotnie złożonego. Od razu postawimy klasę wobec zdania wielokrotnie złożonego, niech się boryka z trudnościami, to właśnie jest ważne. Lekcję taką zapowiemy 2 tygodnie naprzód, by klasa mogła sobie powtórzyć składnię. Przy analizie zdania wielokrotnie złożonego przeprowadzimy całą tematykę składni, tylko w odwróconym porządku: podział zdania na pojedyncze (składowe), stosunek zdań pojedynczych do siebie, wykres zdania, wskaźniki zespolenia, wreszcie analiza ciekawszych zdań pojedynczych.

2. Stosowanie pracy pod kierunkiem: każdy uczeń pracuje sam nad tekstem. Może uciekać się do pomocy własnych notatek i podręcznika, wreszcie prosić o wyjaśnienia nauczyciela. Na pierwszej lekcji wszyscy uczniowie pracują nad samym tekstem, po czym jeden omawia wyniki przy tablicy, reszta wprowadza poprawki. Na następnych każdy otrzymuje inny tekst.

3. Wprowadzenie do pracy rozważań teoretycznych, np. a) zagadnienie podobieństwa gramatyki do geometrii: składnia mówi o różnych formach (schematach) zdań, w których może się mieścić różna treść. Rysowane w czasie analizy wykresy zdań posłużą nam do zilustrowania tej tezy, a nie tylko — jak w klasach niższych — do orientacji w typie

zdania, b) zwiążemy naukę o języku z literaturą przez ukazanie skłonności pisarzy do pewnego typu wypowiedzeń: do zdań pojedynczych bogato rozwiniętych, odwrotnie — do słabo rozwiniętych zdań pojedynczych, a wielokrotnie złożonych, skłonność do równoważników zdań, do przestawnego szyku itd.

Analiza językowa tekstu staropolskiego to bardzo wdzięczna forma pracy, której nie trudno nadać odpowiedni poziom i zainteresować młodzież. Warunkiem jednak jest zaznajomienie z ortografią staropolską (w najogólniejszych zarysach) i analizowanie tekstu w autentycznej ortografii. Może doczekamy się w przyszłości w podręcznikach autentycznych próbek najważniejszych tekstów, które ilustrowałyby zjawiska fonetyczne staropolszczyzny. Na razie musimy się uciec do maszynowej odbitki, sporządzonej we własnym zakresie. Ukazanie uczniom powikłań dawnej ortografii pozwoli na właściwą charakterystykę ortografii współczesnej. Zaznajomienie z głównymi zjawiskami fonetycznymi (samogłoski pochylone, nosówki, wymowa *rż* itd.) oraz morfologicznymi (liczba podwójna, wytworzenie się rodzaju męskoosobowego, odmiennosc imiesłowów, odmiana rzeczownikowa przymiotników itd. pomoże do zrozumienia wielu współczesnych wyjątków oraz wytworzenie właściwego stosunku do cech dialektycznych.

Tekst winien być przeczytany wzorowo przez nauczyciela i „przetłumaczony“, następnie analizowany najpierw zbiorowo, potem indywidualnie w formie pracy pod kierunkiem. Każdą różnicę w porównaniu z językiem współczesnym należy jasno określić, np. Kochanowski „Tren IX“: *złym przygodam nie podległ — przygodam* celownik liczby mnogiej rzeczownika deklinacji żeńskiej, *dziś przygodom*, końcówka *-am*, w miejsce *-om*; *ujźrzał* *dziś ujrzał*, grupa spółgłoskowa *-źrz* — brzmiała u Koch. *-jźrz*, *żebych był*, *dziś żebym był*, pierwsza osoba liczby pojedynczej trybu przypuszczającego: *byłbym* w oczach Koch. miała postać *byłbych*, końcówce dzisiejszej *-m* odpowiada staropolska końcówka *-ch*. Dzięki takiej analizie zostanie przeprowadzona rzetelna praca pogłębiająca wiadomości z gramatyki opisowej. Klasyfikowanie materiału, następnie śledzenie tychże zjawisk w czasie uzupełni analizę.

III. Wykład

Wykład jest metodą nauczania stosowaną w klasach wyższych, więc jakby siłą rzeczy gwarantującą poziom. Aby on dobrze spełnił swą rolę, musi odpowiadać następującym wymaganiom: podawać rzeczy nowe (nie może być przypomnieniem ani uporządkowaniem dawnych wiadomości, np. wyrazy zapożyczone w klasie XI). Również tematy w pełni opracowane przez podręczniki lub przydatną dla młodzieży lekturę nie nadają się do wykładu. Winien być atrakcyjny, podawać wiadomości w formie ciekawej. Np. wykład o dialektach polskich wyjaśniający genezę dialek-

tów oraz ich przyszłość, ich rolę w kształtowaniu się języka ogólnego, odczytanie (ale poprawnie) jakiego tekstu gwarowego — może być ciekawe. Wykład syntetyczny na temat zmian polskiej deklinacji (zanik liczby podwójnej, wytworzenie się rodzaju męskoosobowego, zatrata odmienności imiesłowów, zanik dwóch czasów przeszłych, wahania końcówek), może być dla młodzieży bardzo interesujący, jeśli rzucimy go na szersze tło — dążenia języka do uproszczeń, działania prawa analogii itd.

Uwagi powyższe zostały podyktowane prawdziwą troską o pozycję przedmiotu, który może i powinien spełnić piękną rolę wychowawczą: ściślejszego związania młodzieży z życiem społecznym, ułatwienia jej silniejszego wrośnięcia w kulturę narodową oraz lepszego rozumienia dialektycznego prawa rozwoju życia.

Rozważania te objęły tylko część zagadnień metodycznych; poza nimi zostało wiele innych, jak np. formy posługiwania się pomocami naukowymi, metoda wprowadzania lektury, praca pozalekcyjna, oraz jedno z centralnych zagadnień: osoba polonisty-gramatyka. Ale o tym następnym razem.

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

TADEUSZ PARNOWSKI

POPULARNONAUKOWA MONOGRAFIA O SŁOWACKIM¹

Książka Eugeniusza Sawrymowicza o Juliuszu Słowackim, wzbogacająca publikację roku romantyzmu, jest pierwszym w Polsce Ludowej popularnonaukowym opracowaniem twórczości wielkiego poety.

Wydany w r. 1952 wstęp do I tomu *Dzieł*, pióra K. Wyki, stanowi syntetyczne ujęcie twórczości Słowackiego zgodnie z metodologią marksistowską. Dalszą realizacją tych założeń jest opracowanie w podręczniku licealnym, przystosowane w pełnym stopniu do potrzeb młodzieży i programu. Mamy także w dorobku powojennym dwie publikacje, które relację o życiu poety ujmują w sposób zbeletryzowany (P. Hertz, *Portret Słowackiego*, M. Jastrun, *Spotkanie z Salomeą*).

Książka Sawrymowicza stanowi w tym dorobku pozycję bardzo istotną zarówno dzięki twórczemu podsumowaniu współczesnego stosunku do spuścizny Słowackiego, jak również z uwagi na nieprzeciętne wartości popularyzatorskie. Książka jest zresztą w dużym stopniu podsumowaniem własnych osiągnięć autora. Droga do niej prowadzi bowiem przez wstępy krytyczne do *Jana Bieleckiego*, *Kordiana*, *Balladyny*, *Lili Wenedy* i *Beniowskiego*, wydane w tomikach serii „Naszej Biblioteki“ Ossolineum.

Opracowanie monografii jest w konstrukcji swej proste i przekonujące. Autor wyróżnia następujące fazy życia i twórczości Słowackiego: „W rodzinnym domu“ (1809—1828), „Na drodze ku samodzielności“ (1829—1831), „Po klęsce“ (1831—1832),

¹ E. Sawrymowicz, *Juliusz Słowacki*. Państw. Wyd. „Wiedza Powszechna“, Warszawa 1955, s. 264.

„Godzina myśli“ (1833—1835), „Podróż na Wschód“ (1836—1838), „W wirze walk politycznych“ (1839—1842), „Okres rozterek i sprzeczności“ (1842—1845), „W służbie rewolucji“ (1846—1849). Cytowany tutaj podział na okresy nie wnosi w zasadzie nic nowego, znamienne są jednak bardzo tytuły niektórych rozdziałów. Dzięki nim określona bowiem zostaje ocena okresów życia Słowackiego (np. „Okres rozterek i sprzeczności“ — to okres mistyczny), dzięki nim także uwypukla się ranga okresu (np. „Godzina myśli“) lub jego ideowy sens („W służbie rewolucji“). Zestawienie tak zredagowanych tytułów rozdziałów stanowi w sumie jakąś wytyczną i przyczynia się do czytelności monografii. To zaś w pracy popularnonaukowej jest ujęciem ogromnie pomocnym.

Na twórczość Juliusza Słowackiego patrzymy teraz nowymi oczami. Te nowe ujęcia znajdujemy w monografii Sawrymowicza; stanowią one w pewnym stopniu owoc poprzednich, analitycznych dociekań autora.

W monografii zarysowana jest sylwetka Słowackiego jako patrioty i rewolucjonisty. Bez nadmiernej dociekliwości psychoanalitycznej, bez detektywistycznych poszukiwań „bluszczowatości“ rozważa Sawrymowicz koleje życia Słowackiego na tle przemian politycznych i społecznych epoki, tłumaczy w sposób prosty i przekonujący związki zachodzące między genezą koncepcji poety a sytuacjami, które dostarczyły mu bodźca do rozważań. Nade wszystko jednak nie traci z oczu zasadniczej tendencji dążeń Słowackiego — ambicji awansu do miana poety narodowego. Stąd też znajdziemy w książce wiele świeżych przykładów wskazujących na powiązanie poety z żywym, postępowym życiem jego ojczyzny. Sawrymowicz zwraca na to uwagę już w twórczości młodzieńczej Słowackiego (*Jan Bielecki, Mindowe, Maria Stuart*), analizuje pod tym kątem koncepcję utworów (np. *Balladyna*), widzi dążenia poety w znamienym naświetleniu sylwetek bohaterów (np. postać Swentyny, przedśmiertne wyznanie Nicka). Akcenty te nie są czymś sztucznym i tendencyjnym, owszem, stanowią immanentną część przekonującej koncepcji. Dzięki częstokroć odkrywczemu spojrzeniu na dzieło poety, dzięki odnalezieniu w pomysle utworu, w jego konstrukcji, w sylwetkach jego bohaterów cech świadczących o pomysle ideowym Słowackiego — postać poety mimo ukazanych sprzeczności i załamań rysuje się wyraziście i w sposób dość jednolity.

Książkę Sawrymowicza nazwalibyśmy monografią popularnonaukową. Nie rezygnując ze ścisłości naukowej i z własnego wkładu w tym zakresie autor skierował cały wysiłek ku temu, aby ubogą naszą literaturę popularną zasilić pracą, która powinna spełnić swą popularyzatorską rolę. Wydaje się, że dokonał tego w sposób budzący uwagę. Uderza przede wszystkim w monografii logiczność wykładu. Czy to będzie wyjaśnienie potrzeby zajęcia się środowiskiem Krzemieńca lub Wilna, czy zastosowanie podsumowania na końcu rozdziału (np. s. 73), czy wnikliwa ocena odrealnienia rzeczywistości w poemacie *W Szwajcarii* — wszystko to uzasadnione jest przekonująco i konsekwentnie. Do logiczności oraz jasności wywodu przyczynia się prosty język i przystępny zasób słownictwa.

Są i inne środki podnoszące rangę książki. Monografia ma charakter naukowy i jest na ogół dość powściągliwa w refleksjach odautorskich. Na takim tle tym większe wrażenie robią akcenty nastrojowe. Oto np. nieco patetyczne wyznanie autora na temat Boga ludzi postępowych, oto liryczny akcent przy scenie watykańskiej z *Kordiana*, oto ciepła wzmianka o patriotyzmie w rozdziale „Podróż na Wschód“... Wykrzyknik autorski, jak świadczą te przykłady, zjawia się przy tematach szczególnych, emocja zabarwia te momenty, które mogą mieć znaczenie wychowawcze.

Uzdolnienia popularyzatorskie autora ujawniają się w inny jeszcze sposób. Mamy tu na myśli — dyskretnie stosowaną anegdotyczność. Dochodzi ona do głosu np. w gwędziarskim obrazku, gdy poeta wkracza do drukarni panien Pinard w Paryżu, w interesującym streszczeniu *Balladyny* w oparciu o list do Krasieńskiego, w nieco sensa-

cyjnie potraktowanym pojedynku z Ropelewskim, w zacytowaniu relacji Darowskiego, a nawet — w tym dowcipie, jakim kwituje się salon „wielmożnej Kickiej“.

Skrzyżowanie takich oto środków — jasnego, logicznego i prostego wykładu, ocieplenia nastrojowego i szczypty anegdotyczności — stanowi w sumie o dużej wartości popularyzacyjnej omawianej książki. Oczywiście, chodzi tu o popularyzację na wyższym poziomie.

Można zadać pytanie, czy uzyskanie celów popularyzacyjnych nie jest okupione uproszczeniem lub wulgaryzacją. Na pewno — nie, trzeba jednak odnotować zbyt chyba szybkie przemknięcie się autora nad niektórymi sprawami. Widać to np. w określeniu programu Brodzińskiego jako chęci „pogodzenia romantyzmu z klasycyzmem“, widać w niedostatecznym wyjaśnieniu postaci Nieznajomego w *Horsztyńskim* czy też — w braku szerszego omówienia roli pieniądza w mizernym życiu Respektów. Zamierzeniem autorskim — pytanie, czy słusznym — tłumaczyć sobie należy prawie zupełnie pominięcie koncepcji *Genezis*.

Książka Sawrymowicza została wydana przez „Wiedzę Powszechną“ z dużą pieczołowitością edytorską. Uderza nie spotykana u nas w książkach humanistycznych liczba ilustracji, staranność w zestawieniu ich z tekstem, różnorodność doboru znamionująca wytrawność autorską i wycucie potrzeb popularyzatorskich w wydawnictwie (ilustracje pejzażowe pobudzające wyobraźnię) wreszcie — po raz pierwszy chyba stosowane mapki. W rażącym do tego kontraście pozostaje okładka, którą trzeba było (i słusznie!) przykryć estetyczną obwolutą. Korekta książki poprawna, nie jest jednak bez zarzutu; przykładem omyłka w dacie wyjazdu z Krzemieńca (s. 10, powinno być — rok 1811) i parę niezręczności stylu (np. „wywóz do Rosji“ — s. 14).

W sumie — nauczycielstwo i młodzież licealna przede wszystkim oraz ogół odbiorców — uzyskaliśmy wartościową, interesująco napisaną i dobrze wydaną książkę.

Z ZAGADNIENŃ NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KL. V—XI

(pod red. K. Lausza i M. Swobodowej)

Wymieniona w tytule praca jest kontynuacją pierwszego wydawnictwa o tym samym charakterze, które ukazało się na rynku księgarskim w 1952 r. pt. *Nauczanie języka polskiego w klasach V—XI*.

W nowym wydaniu redaktorzy dokonali poważnej redukcji poprzedniego wyboru artykułów (zakwalifikowano z dawnych zaledwie piątą część materiałów) i wzbogacili nowy wybór kilkunastoma cennymi artykułami drukowanymi w ostatnich latach, głównie w *Polonistyce*.

Pewnym zmianom uległa również zasada podziału materiału zawartego w nowym wyborze. Prace zgrupowano w pięciu działach: I — „Z podstawowych zagadnień nauczania języka polskiego“, II — „Z pracy nad lekturą“, III — „Z metodyki nauki o języku“ IV — „Z metodyki ćwiczeń w mówieniu i pisaniu“ i V — „Z zagadnień organizacji i kontroli pracy“.

Niewątpliwie najbardziej bogato prezentuje się dział „Z pracy nad lekturą“. Zawarte są w nim np. w części (A), nazwanej „Przykłady interpretacji“, artykuły i szkice na temat twórczości J. Kochanowskiego i poezji współczesnej. W części (B) znajduje się m. in. kilka cennych artykułów dotyczących zagadnień metodyki literatury, jak np. prace: K. Lausza — *Charakterystyka postaci...*, J. Dembowskiej i Z. Klingerowej — *Metodyka przygotowania charakterystyki bohatera literackiego*. W części ostatniej (C) znajdziemy również kilka cennych opracowań lekcji literatury, jak np. prace: Z. Makuszkowej — *Analiza ideowo-artystyczna noweli H. Sienkiewicza pt. „Sachem“ w klasie VIII*, W. Kwaskowskiej — *Lekcje o Żeromskim w klasie XI*.

Inne działy, mimo iż ilościowo uboższe i w doborze zagadnień mniej wszechstronne, zawierają również poważną ilość cennych artykułów. Wymienić tu należy przede

wszystkim, z działu I — artykuł Z. Libery *Przeciwko werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury*, z działu III — pracę Z. Klemensiewicza *Uwagi o budowie lekcji gramatyki*, z działu IV — artykuł Marii Nalepińskiej *O wyższy poziom polszczyzny* i z działu V — pracę Urszuli Wińskiej *Kontrola i ocena wiadomości i sprawności ucznia na lekcjach języka polskiego*.

Ogólnie należy podkreślić trafny wybór artykułów, bardzo staranne przygotowanie redakcyjne pracy i poważną wartość naukową i metodyczną większości zamieszczonych w wyborze materiałów.

Wydawnictwo będzie niewątpliwie wielką pomocą dla nauczyciela języka polskiego w jego codziennej — trudnej i odpowiedzialnej — pracy. W świetle tego zadziwia i wprost zaskakuje niski nakład wydawnictwa. Wybór nadaje się nie tylko do bibliotek szkolnych (jak to określa zatwierdzające pismo Min. Ośw.), ale na pewno przyda się bardzo nauczycielom języka polskiego w całej ich masie, a przede wszystkim tym spośród nich, którzy nie mają jeszcze dużej praktyki nauczycielskiej, pracują w szkołach oddalonych od większych ośrodków kulturalno-oświatowych, no i nie otrzymują *Polonistyki* mimo opłacania prenumeraty...

Takich nauczycieli jest na pewno więcej niż cztery tysiące, a tyle wynosi nakład książki.

Szybkie wznowienie wydawnictwa jest konieczne.

K R O N I K A

FELIKS PRZYŁUBSKI

PODRECZNIKI DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO NA ROK SZKOLNY 1956/57

Od września bieżącego roku zaczną obowiązywać w klasach I—IV nowy program języka polskiego, jednak tylko częściowo, gdyż w cyklu prac nad jego opracowaniem zbyt skąpo wyznaczono czasu na przygotowanie kompletu nowych podręczników. Nowy podręcznik to nie tylko problem wyszukiwania autora, napisania, opracowania redakcyjnego, recenzji, oceny, przygotowania do druku, to także problem składu, druku, rozprowadzenia — przy nakładach idących w setki tysięcy wcale nie bagatelka.

Co zatem na rok szkolny 1956/57 zdąży się przygotować dla klas I—IV?

W klasie I zamiast *Mowy polskiej* Wieczorkiewicza zjawiają się *Ćwiczenia elementarzone* Falskiego w dwóch zeszytach; pierwszy gotów będzie na początek, drugi na połowę roku szkolnego. Zeszyty, ilustrowane przez Sopoćkę dwubarwnymi obrazkami, będą zawierały wiele ćwiczeń niezbędnych jako uzupełnienie *Elementarza*, m.in. ćwiczenia ułatwiające podanie elementarnych wiadomości z gramatyki i piśmiennictwa. Do *Ćwiczeń* autor przygotowuje *Przewodnik metodyczny*, który nauczyciele otrzymają w pierwszych tygodniach roku szkolnego. Nowy *Elementarz* Falskiego z czterobarwnymi ilustracjami Karolaka jest obecnie dopiero w druku i przeznaczony będzie na rok szkolny 1957/58 (druk jednego wydania *Elementarza*, książki o największym w Polsce nakładzie, trwa z górą rok, choć pracuje nad tym kilka zakładów graficznych).

Klasy II—IV otrzymają nowe czytanki, zdobione jednobarwnymi kreskowymi ilustracjami. Słusznym żądaniom nauczycielstwa, aby i tu ilustracje były kolorowe,

nie można dotychczas zadośćuczynić. Kolor przeznaczony jest zasadniczo dla klas I, oprócz *Elementarza* Falskiego przygotowuje się barwne ilustracje dla arytmetyki, dla elementarzy do szkół z niepolskim językiem nauczania, dla elementarza dla dzieci głuchych.

Czytanki dla klasy II przygotowali: Parnowski, Latałowa i Kuczyńska (rysunki Czerwińskiego), dla klasy III — Aleksandrzak, Przyrowski, Kalbarczykowa (rysunki Rychlickiego i zespołu), dla klasy IV — Aleksandrzak i Przyrowski (rysunki Byliny, Maciąga i innych). W ślad za czytankami z pewnym opóźnieniem zjawia się przewodniki metodyczne.

Nowe czytanki mimo pośpiechu starano się przygotować jak najstaranniej. Każdą z nich dyskutowano na zorganizowanych przez PZWS konferencjach, w których brali udział autorzy, recenzenci, przedstawiciele Wydziału Oceny, Komisji Oceny, Instytutu Pedagogiki, CODKO, Związku Literatów Polskich, przodujący nauczyciele oraz redaktorzy z PZWS. Konferencje dostarczyły bardzo wiele cennego materiału, który, niestety, częściowo tylko został wykorzystany przy pierwszych wydaniach czytanek. Wśród innowacji na uwagę zasługuje wprowadzenie do *Czytanki dla klasy IV* pytań i poleceń, ułatwiających uczniowi samodzielną pracę z tekstem, oraz ilustrowanego słowniczka objaśniającego trudniejsze wyrazy.

Do nauki o języku w klasach II—IV będzie nadal podręcznik Wieczorkiewiczza *Mowa polska*. Dopiero w następnym roku szkolnym ukażą się nowe książki, przygotowywane obecnie w drodze konkursu. Konkurs był poprzedzony zorganizowaną przez PZWS dyskusją metodologiczną nad postulatami stawianymi podręcznikom do nauczania języka ojczystego na tym poziomie. Wobec braku nowoczesnej metodyki wyniki dyskusji stały się szczególnie cenne dla autorów przystępujących do pisania nowych podręczników.

W klasach V—VII praca będzie się opierała na starym programie i starych podręcznikach. Harmonogram prac wydawniczych ułożono w ten sposób, aby te podręczniki wydrukować całkowicie w 1955 r., tak by nie przeszkadzały w pracy nad nowymi podręcznikami.

Liceum posługiwać się będzie w zasadzie również dotychczasowymi podręcznikami. Zajądą w nich jednak pewne zmiany. I tak *Wypisy dla klasy VIII* otrzymają wkładkę z 16 jednobarwnymi reprodukcjami arcydzieł malarstwa polskiego. *Historia literatury polskiej dla klasy IX* będzie wzbogacona dodatkami w postaci rozdziału pt. *Kilka uwag o sztuce* (zwięzła informacja o rozwoju malarstwa, rzeźby, architektury w Polsce ze wzmiankami o najwybitniejszych artystach innych narodowości), do którego dołączono 32 reprodukcje najwybitniejszych dzieł sztuki od średniowiecza do klasycyzmu.

Podręczniki Baculewskiego i Jakubowskiego wyjdą ze znacznymi przeróbkami, podręcznik Matuszewskiego ukaże się w dwóch tomach (tekst i antologia). Nie będzie natomiast wznowiony podręcznik Wyki i klasy X w zbliżającym się roku szkolnym będą musiały posługiwać się używanymi książkami.

Do nauki o języku w liceum służyć będzie *Gramatyka dla klasy VIII* Froelichowej, Szlifersztejnowej i Wieczorkiewiczza oraz *Język ojczysty dla klasy XI* Jodłowskiego, Rosponda i Wieczorkiewiczza, który zastąpi *Kulturę języka*.

W zakresie polonistycznych wydawnictw pozapodręcznikowych ukaże się praca Instytutu Pedagogiki: *Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu i pisaniu* Kiena i Rytłowej. Nie doczekają się, niestety, poloniści tak potrzebnego wydawnictwa z dziedziny stylistyki i teorii literatury. Jest to książka bardzo trudna ze względu na brak opracowań naukowych w tej dziedzinie i dlatego ukazania się jej nie można się spodziewać wcześniej jak w roku 1957. W ogóle raczej dopiero rok 1957 będzie bogatszy w nowości podręcznikowe i pozapodręcznikowe z zakresu nauczania języka polskiego.

Z DZIAŁALNOŚCI TOWARZYSTWA LITERACKIEGO

IM. A. MICKIEWICZA

Oddział warszawski

Czytelnicy *Polonistyki* mieli już zapewne w ręku niewielką estetycznie wydaną książeczkę (nakład „Czytelnika“) zatytułowaną *Mickiewicz — siedem odczytów*, pracę sześciu naszych mickiewiczologów: profesorów J. Krzyżanowskiego, Z. Libery, St. Pigonia, H. Wolpego, K. Wyki i St. Żółkiewskiego oraz poety i także tego mickiewiczologa, Juliana Przybosa. Jak informuje notatka wydawnicza, na książeczkę tę złożyły się odczyty zorganizowane na wiosnę 1955 r. — jako rekonesans przed wielką sesją PAN w Warszawie przez Zarząd Główny Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza.

Odczyty te cieszyły się znacznym — i co ważniejsze wzrastającym — powodzeniem, tak że duża sala Wydziału Dziennikarskiego nie mieściła pod koniec wszystkich słuchaczy.

Dobrze się stało, że odczyty zebrane w całość wydano jako odrębną książeczkę — przyjmą je niewątpliwie z wdzięcznością i nauczyciele poloniści i dojrzała młodzież z klas licealnych jako pełnowartościową literaturę pomocniczą.

Dla Towarzystwa Mickiewicza stanowią one zarazem podsumowanie najcenniejszych osiągnięć roku. Dobrze więc, że już ta pozycja istnieje (jeśli jeszcze księgarń nie mają ją na składzie!) — szkoda, że dopiero pierwsza. Polonistom na pewno przydałoby się zebranie w osobnej książce cyklu odczytów Towarzystwa Mickiewicza z r. 1954 bilansujących dorobek 10-lecia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w zakresie badań nad historią literatury polskiej; jako prelegenci wystąpili wtedy: doc. J. Ziomek, prof. B. Nadolski, prof. T. Mikulski, prof. K. Wyka, prof. J. Krzyżanowski i prof. Jan Z. Jakubowski.

To samo odnosi się na przyszłość — zresztą niedaleką — do odbywającego się właśnie cyklu odczytów Sienkiewiczowskich Towarzystwa.

Sześć odczytów „wiosennych“ stanowi tym razem dopiero część pierwszą całości; drugą usłyszymy na jesieni. Ale już w pierwszej jego części zarysowuje się dość wszechstronnie sylwetka wielkiego powieściopisarza — a więc dzieje jego sławy światowej (prof. J. Krzyżanowski), obraz Warszawy w *Potopie* oceniony fachowo przez historyka (doc. J. Wegner), język powieściopisarza zilustrowany na przykładach jego publicystyki (doc. H. Kurkowska), bogata galeria Sienkiewiczowskich postaci (prof. K. Wyka). W chwili gdy piszemy te słowa, oczekuje się jeszcze odczytu znakomitej autorki *Nocy i dni* i wnikliwej eseistki, która dała nam już wyborne charakterystyki Prusa i Orzeszkowej, mowa oczywiście o Marii Dąbrowskiej. W ogóle ta „fuzja“ naukowców i literatów Towarzystwu Mickiewicza jako „literackiemu“ przystoi i na dobre wychodzi.

O tym cyklu napiszemy jednak obszerniej łącznie po jego zakończeniu.

Tym razem chcemy natomiast jeszcze parę uwag poświęcić innej serii odczytów Towarzystwa, już zakończonych, a zorganizowanej w roku bieżącym wspólnie z Młodzieżowym Domem Kultury w Warszawie pod tytułem „Z pomocą maturzystom“. Jest to już trzecia w ciągu trzech ubiegłych lat próba ze strony Towarzystwa Mickiewicza, by w okresie przedmaturalnym dopomóc abiturientom do przeprowadzenia syntetycznego — rzecz by można — błyskawicznego powtórzenia głównych zagadnień historii literatury polskiej w 8—10 odczytach.

W tym roku zagadnienia ujęto w 8 tematach, z których siedem skupiono wokół następujących sylwetek pisarskich: Jan Kochanowski (mgr Paweł Bagiński), Ignacy Krasicki (mgr Maria Knothe), Adam Mickiewicz (dr Maria Straszewska), Juliusz Słowacki (doc. Eugeniusz Sawrymowicz), Bolesław Prus (doc. Janina Kulczycka-Saloni), Henryk Sienkiewicz (mgr Halina Bartnicka), Stefan Żeromski

(mgr J. Sosnowski); jeden temat natomiast poświęcono krótkiemu scharakteryzowaniu współczesnej poezji i prozy polskiej (mgr Wł. Janczewski).

Jak widać z wyliczenia, prelegentami byli częściowo wykładowcy wyższych uczelni, w przeważnej zaś części czołowi poloniści stolicy.

Odczyty te cieszyły się tradycyjnym już bardzo dużym powodzeniem. Frekwencja, z konieczności ograniczona, wynosiła ok. 800 osób na każdym odczycie. Dowód to najlepszy, że impreza trafiała w istotne potrzeby młodzieży. Formalnie więc — sukces pełny. Jednakże Zarząd Główny Towarzystwa chciałby otrzymać choćby trochę uwag na ten temat od osób najbardziej kompetentnych i najlepiej poinformowanych, tj. od kolegów nauczycieli, a za ich pośrednictwem od młodzieży. Ważne byłoby tu zarówno zagadnienie planu, jak terminu, „stylu”, w jakim ew. akcję tę na przyszłość prowadzić itp. Głosy w tej sprawie można kierować bezpośrednio do Towarzystwa Mickiewicza, Warszawa, Nowy Świat 72, pokój 028.

Przy tej okazji Towarzystwo Mickiewicza chciałoby się przypomnieć kolegom polonistom i zachęcić ich do nawiązania żywszej łączności i współpracy. Czy trzeba przypominać, że większość członków Towarzystwa — to nauczyciele, że Towarzystwo jak najżywiej współpracuje z WODKO i stąd jego prelegenci znani są już dobrze w wielu miastach polskich. Działalność Towarzystwa w znacznej mierze nastawiła się na realizację potrzeb nauczyciela polonisty; aby tę rolę spełnić jak najlepiej, trzeba więc utrzymać trwałą i żywą łączność w interesie obu stron.

Edmund Jankowski

Oddział siedlecki

Oddział Siedlecki Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza powstał w roku 1951 i jest w pewnym stopniu kontynuacją tradycji lat międzywojennych, kiedy to siedleckie środowisko polonistów nawiązało i utrzymywało stały kontakt z polonistami powiatów okolicznych, w związku z czym powołało do życia regionalne koło polonistów Podlasie, które następnie włączone zostało jako Oddział Podlaski Towarzystwa Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej.

Oddział ten swym zasięgiem obejmował prócz Siedlec: Sokołów, Węgrów, Łuków, Radzyń, Międzyrzec, Białą Podlaską i Leśną.

Konferencje odbywały się co miesiąc w innej miejscowości regionu i połączone były z lekcjami przykładowymi oraz dyskusją. Oddział korzystał z dużej pomocy instruktorów ministerialnych Władysława Szyszowskiego i Juliusza Saloniego, jak również wybitnych dydaktyków warszawskich, którzy dla polonistów podlaskich organizowali od czasu do czasu także zebrania w Warszawie.

Rzecz prosta, podczas okupacji praca ta musiała ulec przerwie. Zaraz jednak po wojnie poloniści siedleckcy wznowili działalność, wobec zmienionych warunków ograniczając się jedynie do terenu miasta Siedlec.

Stworzono więc początkowo sekcję nauczycieli języka polskiego przy Oddziale ZNP, z chwilą zaś, gdy zostały zorganizowane sekcje poszczególnych przedmiotów w ramach PODKO, powołano do życia również polonistyczną podsekcję szkół licealnych. Członkowie tej właśnie podsekcji wraz z pewną liczbą nauczycieli-polonistów szkół podstawowych weszli do zawiązanego w roku 1951 Oddziału Siedleckiego Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza w ogólnej liczbie 35 osób.

Działalność Oddziału polega na odbywaniu raz w miesiącu zebrań ogólnych o charakterze dydaktycznym, ponadto mniej więcej raz w miesiącu organizuje się odczyty popularnonaukowe, ogłaszane plakatami dla szerszej publiczności. Dużą pomoc w tej akcji okazuje Zarząd Główny Towarzystwa, przysyłając prelegentów. Miejscowy Oddział przejawia tutaj również żywą inicjatywę, zapraszając z odczytami profesorów wyższych uczelni z innych miast lub też miejscowe siły nauczycielskie. W ostatnim roku szkolnym zostały wygłoszone następujące ważniejsze

odczyty: prof. dr St. Pigoń: „Jak tworzył Mickiewicz“, prof. dr W. Szyszkowski: „Analiza ideowo-artystyczna utworu literackiego“, prof. dr E. Sawrymowicz: „Obecny stan badań nad twórczością Mickiewicza“, prof. dr St. Papierkowski: „O języku Mickiewicza“, mgr J. Odrowąż-Pieniążek: „Z dziejów mickiewiczowskiego Adolfa“.

Ostatnio z inicjatywy Zarządu Głównego Towarzystwa odbywa się w Siedlcach cykl sześciu odczytów z literatury polskiej dla maturzystów, przy czym prelegentami są przodujący dydaktycy szkół warszawskich. Prócz maturzystów miejscowych szkół średnich przyjeżdża na te odczyty młodzież z miast okolicznych, szczególnie licznie z Sokołowa. Ogólna frekwencja młodzieży dochodzi do 350 osób.

Oprócz akcji odczytowej Zarząd Oddziału usiłuje również przejawiać inicjatywę w zakresie udostępnienia Siedlcom teatru. Nawiązaliśmy kontakt z dyrekcjami państwowego Teatru Powszechnego oraz Teatru Ludowego w Warszawie. Gościły one w Siedlcach wystawiając Goldoniego *Niezwykłą historię*, Szaniawskiego *Most*, Fredry *Godzien liłości*, Zapolskiej *Moralność pani Dulskiej*. Przedstawienia cieszyły się dużym powodzeniem. Były one poprzedzane krótką prelekcją wprowadzającą, którą wygłaszał sekretarz tutejszego Oddziału. Olbrzymia na nich frekwencja świadczy o tym, jak bardzo siedlecka publiczność jest złaconiona dobrego teatru. Niestety, trudności w zdobyciu lokalu na razie zahamowały dalszy rozwój tej akcji, tak ważnej dla podniesienia kultury miasta.

Poza tym Zarząd Oddziału stara się obsłużyć aktualne potrzeby miejscowego środowiska szkolnego, tak np. delegując prelegenta dla wygłoszenia w siedleckich szkołach licealnych pogadanki o strajku szkolnym w 1905 roku, wykładów o Mickiewiczu na kursie powiatowym dla bibliotekarzy, lub o zasadach polskiej wersyfikacji na konferencji PODKO.

Za pośrednictwem Oddziału członkowie prenumerują *Pamiętnik Literacki* oraz *Język Polski*, nadto mają oni możliwość korzystania z dobrze zaopatrzonej czytelnicy czasopism w Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa.

Stanisław Rutkowski

„LITERATURA W SZKOLE“ Nr 1/1956

Artykuł wstępny „Podnieść poziom pracy metodycznej“ omawia zagadnienie palące, a tak ważne i u nas, w Polsce, zagadnienie stanu nauczania literatury w szkole. Okazuje się, że sprawy, które są już od trzech lat u nas przedmiotem żarliwej i gorącej dyskusji, są też żywo rozpatrywane i w Związku Radzieckim. Artykuł odważnie rzuca światło na liczne niedostatki, niedociągnięcia i uchybienia w pracy na lekcjach literatury, wskazuje na objawy tych niedostatków, stara się znaleźć ich przyczyny, poleca w końcu środki, które zaradzą złu.

Literatura wyrabia charakter młodzieży, ma ogromny wpływ na kształtowanie właściwego poglądu na świat, wyrabia wrażliwość młodzieży na piękno, jej smak estetyczny, pomaga w wychowaniu pełnowartościowego człowieka. Znaczenie nauczania literatury w szkole jest więc ogromne i nie wolno lekceważyć błędów w pracy w szkole, których skutkiem są bardzo słabe wyniki nauczania. Błędy te artykuł wymienia.

Pierwszy to lekceważenie specyfiki artystycznej dzieła literackiego analizowanego na lekcji w szkole. W wyniku tego daje się zauważyć na lekcjach „prymitywną interpretację tekstu, zastępowanie głębokiej analizy ideowo-artystycznej utworu wulgarno-socjologicznymi formułkami, rozpatrywanie każdego artystycznego obrazu jako alegorii wyrażającej taki lub inny polityczny problem“.

Protest przeciwko takiej pracy z dziełem literackim na lekcji wynika ze świa-

domości potrzeby głębokiego i wszechstronnego omawiania utworu, który powinien ucznia wzruszać, kształcić jego smak estetyczny, rozwijać jego myśl, wyrabiać umiejętność jasnego rozumowania i mówienia.

Drugi błąd w nauczaniu literatury to formalizm i schematyzm. Niezależnie od „tematyki, ideowej treści utworu, jego kształtu, jedynej jemu właściwej formy artystycznej“, na lekcjach stosowana jest stale ta sama metoda analizy utworu. Niektórzy nauczyciele dbają jedynie o to, czy treść utworu literackiego jest uczniom dobrze znana, zupełnie nie interesują się tym, jaki wpływ miało dzieło literackie na ucznia, jak i czy wzbogaciła się jego wiedza i świadomość, czy utwór literacki omawiany na lekcjach wpłynął w jakiś sposób na jego charakter.

Formalizm i schematyzm przejawia się tam, gdzie nauczyciel obojętnie odnosi się sam do dzieła literackiego i do uczniów, gdzie z roku na rok powtarzają się te same lekcje, gdzie nie widać wpływu nowych naukowych zdobyczy z zakresu literaturoznawstwa i metodyki.

Trzecim jaskrawym niedostatkiem w pracy szkolnej na lekcjach literatury, na lekcjach prowadzonych zwłaszcza przez początkujących i niewykwalifikowanych nauczycieli jest niepełne wykorzystanie godziny lekcyjnej. Często daje się zaobserwować, „że nieznanym jest cel lekcji, że nie widać jej planu, że klasa jest nie zorganizowana, nie wciągnięta do pracy, a drogocenny czas na próżno mija“.

Ten stan rzeczy wywołuje zrozumiały niepokój w społeczeństwie radzieckim. Coraz więcej piszą o tym pisarze, pracownicy naukowcy, bibliotekarze, nauczyciele, rodzice uczniów. List matki został zamieszczony i w omawianym numerze w dziale *Listy do redakcji*. Omawiamy go w zakończeniu analizy numeru 1/56.

Gdzie szukać przyczyn tych niedostatków? Jakie są warunki osiągnięcia właściwych wyników nauczania literatury w szkole?

Rozważając te problemy artykuł wskazuje, że programy nauczania zawierają najpiękniejsze dzieła literackie, których analiza może być źródłem wspaniałych osiągnięć nauczania w szkole. W zakresie literaturoznawstwa istnieją liczne cenne monografie o Gribojedowie, Puszkynie, Gogolu. Prace te zmierzają właśnie do przezwyciężenia wpływu formalistów i wulgarnych socjologów.

Brak jest jednak jeszcze wielu prac monograficznych, które by pomogły nauczycielowi w pracy szkolnej. Brak monografii o Lermontowie, Turgieniewie, Tolstoj, a także o wielu radzieckich pisarzach. Nauczyciele domagają się dobrych opracowań dzieł literackich, które są omawiane w szkole. Winny one im pomóc w pracy, a nauka o literaturze mało jeszcze dostarcza materiału, który pomógłby nauczycielom właściwie analizować dzieła literackie.

Artykuł rozpatrując prace z tego zakresu zamieszczone w *Literaturnoj gazecie* wskazuje również na ich niedostatek.

Niezależnie od osiągnięć radzieckiej metodyki należy podkreślić, że i ona nie nadąża, za potrzebami, które dyktuje życie. Nie zostały dotychczas opracowane metody artystycznej analizy dzieła literackiego w szkole.

Nie opracowano zagadnienia psychologii ucznia, jego możliwości w opanowaniu wiedzy. „Nie ustalono, jakie wiadomości, jakie nawyki powinien mieć uczeń kończący szkołę“, jakie powinny być wyniki nauczania w zakresie literackiego wykształcenia ucznia, jego słownictwa, czytania, wiedzy z dziedziny teorii i historii literatury.

Nie ustalono jasno zakresu znajomości literatury obcej. Nie załatwiono do końca sprawy przeladowania programów materiałem nauczania, zwłaszcza w klasie IX. Z tych niedociągnięć wynikają oczywiście wnioski, które artykuł na zakończenie wysuwa.

Należy przede wszystkim opracować przy współudziale wszystkich naukowych, metodycznych i pedagogicznych instytucji najaktualniejsze zagadnienia metodyczne. Należy planowo opracowywać tematy metodyczne, by uniknąć parale-

lizmu w pracy. Należy szeroko informować o nowych książkach z zakresu literatury, rozpraw i metodyki. Należy wciągnąć instytuty metodyczne i szkoły mające lepszy zespół nauczycieli do pracy nad poszczególnymi tematami metodycznymi.

„Dobrze zorganizowana praca naukowo-metodycznych instytucji — czytamy w zakończeniu artykułu wstępnego — ośrodków doskonalenia, zespołów i szkół będzie sprzyjała tendencji udoskonalenia pracy metodycznej i przysłuży się do podniesienia poziomu nauczania literatury w szkole“.

Omówiliśmy nieco szerzej wstępny artykuł, gdyż sprawy, które omawia, są nam, polonistom, bardzo bliskie. I my, nauczyciele języka polskiego borykamy się z wieloma trudnościami, a braki w nauczaniu literatury omówione powyżej są widoczne i w naszych lekcjach literatury polskiej.

Dział *Teoria i historia literatury* rozpoczyna obszerny artykuł A. A. Bielkina „F. M. Dostojewski“.

Z okazji 75 rocznicy śmierci tego wielkiego pisarza rosyjskiego poświęcimy nieco więcej miejsca omówieniu wspomnianego artykułu, który analizuje wnikliwie istotę twórczości autora *Biesów*.

Zastanawiająca jest głębokość prawdy dzieł Dostojewskiego, ich wysoki kunszt artystyczny, wstrząsające do głębi czytelnikiem obrazy życia w jego utworach, żarliwość pisarza w docieraniu do istotnych źródeł i nurtów losów ludzkich. Oto słowa Gorkiego o Dostojewskim: „Musiał się pojawić człowiek, który wciągnął do swej duszy pamięć o wszystkich tych męczarniach ludzkich i tę pamięć upiorną odtworzył — człowiek ten to Dostojewski“.

Wysoko ocenił Bieliński pierwszą książkę Dostojewskiego *Biedni ludzie* (1846) podkreślając jej demokratyzm i humanizm, ale jego ostatnia powieść *Bracia Karamazow* (1880) obok patosu humanizmu i demaskowania zła społecznego zawiera idee, które przeciwstawiają się ideom Bielińskiego i jego następców: Dobrołubowa, Czernyszewskiego, Szczedrina, przeciwstawiają się ideom rewolucji.

Bielkin zajmuje się właśnie żywo problemem sprzeczności, które tak wyraźnie przejawiają się w poszczególnych utworach i w całej twórczości Dostojewskiego. Szuka przyczyn tych sprzeczności. Zastanawia się nad nimi, stara się je zgłębić, wyjaśnić.

Dostojewski, uczestnik rewolucyjnego koła Pietraszewskiego, po straszliwych przejściach, gdy zamieniono mu karę śmierci na zsyłkę w „sółdaty“, wróciwszy z zesłania do Petersburga, zaczął głosić hasła zjednoczenia narodu z carem i z prawosławną cerkwią. W latach siedemdziesiątych staje się wrogiem rewolucyjnego ruchu.

Im bardziej rozwijał się talent Dostojewskiego, im wyższy był poziom jego dzieł, tym bardziej wnikał pisarz w zawiłe psychologiczne problemy. W jego pismach znajdujemy żywe i ostre odzwierciedlenie głębokich przemian, jakie w owym czasie wstrząsają Rosją. Formacja feudalno-pańszczyźniana ustępowała formacji kapitalistycznej z całym jej bagażem okrucieństw i niesprawiedliwości. Wychowując się jako artysta w latach trzydziestych w atmosferze utopijnego socjalizmu, autor *Zapisków z martwego domu* po powrocie z zesłania zrezygnował z marzeń o „złotym wieku“. Przestał już wierzyć w możliwość rewolucyjnej drogi budowy socjalizmu. Zgłębiając jednak los człowieka, los narodu, jako artysta zawsze przejmował się ideami rewolucji i socjalizmu.

Wnikając w przyczyny przeciwieństw i sprzeczności, które są tak znamienne dla twórczości Dostojewskiego, Bielkin podkreśla, że źródła ich leżą przede wszystkim w specyfice epoki, w której żył i tworzył Dostojewski. „W warunkach załamania się podstaw absolutystyczno-pańszczyźnianego ustroju Rosji, w utrwalaniu się nowych, burżuazyjnych stosunków, w warunkach wzrostu rewolucyjnego tak w Rosji, jak i w Europie zachodniej, były możliwe rozmaite, często sobie wprost przeczące drogi rozwoju rosyjskiej ideologii i rosyjskiej sztuki pięknej“.

W twórczości Dostojewskiego spotykamy odbicie tych rozmaitych dróg w losach postaci, w losach bohaterów jego powieści.

Jedni to pokorni, pełni poddania, ulegający tragicznym losom, nie przeciwstawiający się im, nie walczący z tymi losami. Ich droga życia jest jedną z, dróg mającą doprowadzić do zmiany okropnych warunków życia, z taką bezwzględnością przedstawionych w powieściach Dostojewskiego. Dobrolubow nazwał ich potulnymi. Takimi są Makar Dewuszkin, Warenka Dobrosełewa z pierwszej powieści Dostojewskiego *Biedni ludzie*, taką jest Sonia Marmeladowa z powieści *Zbrodnia i kara*, takim jest książę Myszkina z powieści *Idiota*.

Inna droga bohaterów powieści Dostojewskiego prowadzi poprzez bezwzględny protest i walkę z niesprawiedliwością, z poniżeniem, z okrucieństwem stosunków międzyludzkich, z nędzą, walka aż do zbrodni włącznie. To droga ludzi silnych, zbutnowanych charakterów, pragnących swój los nagiąć do swojej woli. Takim jest Raskolnikow ze *Zbrodni i kary*, Gania Iwołgin i Nastasia Filipowna z powieści *Idiota*, Dołgorukij z powieści *Młodzik*. Tych Dobrolubow nazywa zawziętymi. Ludzie tych dwóch dróg to przede wszystkim ludzie z drobnomieszczaństwa, żyjący w warunkach wzrostu sprzeczności kapitalistycznego społeczeństwa. Jaskrawe obrazy kontrastów życia społeczeństwa kapitalistycznego, obrazy nędzy, zniszczenia i bogactwa, bezprawnej wszechwładzy mniejszości nad większością odzwierciedlił Dostojewski w swej twórczości z siłą i talentem przewyższającym wielu zachodnio-europejskich pisarzy końca XIX i początku XX wieku.

Los jednostki — to zasadniczy przedmiot zainteresowania Dostojewskiego jako artysty. Wpłynęło ono na jakość humanizmu w twórczości pisarza. Nikt, tak jak on nie zdołał przedstawić „z taką wstrząsającą siłą cierpień jednostki, jej pełne męki i sprzeczności losy, społeczne osamotnienie człowieka w ogromnym stołecznym mieście. Odtwarzając z wnikliwą genialnością złożone, pełne zawiłości psychologicznych, duchowych i intelektualnych, życie jednostki nie zdołał jednak Dostojewski odtworzyć związku jednostki z narodem, nie zdołał przedstawić życia narodu w jego historycznym rozwoju“.

W drugiej części artykułu zajmuje się Biełkin analizą poszczególnych utworów (najważniejszych) Dostojewskiego dochodząc do pewnych uogólnień.

Z jednej strony w dziełach pisarza przejawiają się bunt jednostek, z drugiej niezwykła ich pokora i poddanie się losom. W życiu bohaterów Dostojewskiego odgrywają ogromną rolę tak dobro, jak i zło. Postaci utworów Dostojewskiego przebywają często jakby w dwóch światach: rzeczywistym i fantastycznym, materialnym, pełnym tragicznych i dramatycznych splotów okoliczności i nierealnym, dziwnym, przepięknym, zapełnionym marzeniami. We wszystkich jednak utworach widać wiarę pisarza w człowieka, w jego dobro, humanizm i w jego marzenia o szczęściu na ziemi. To są chyba niezaprzeczone wartości wielkiego dzieła pisarza.

W swoich powieściach zawarł Dostojewski dużą część siebie samego, o czym zresztą świadczy i formalna strona jego utworów. Często pisane one są w pierwszej osobie (*Biedni ludzie*, *Zapiski z martwego domu*, *Młodzik* i inne), często w powieściach dochodzi do spowiedzi głównych postaci (spowiedź Raskolnikowa przed Sonią Marmeladową, Marmeladowa przed Raskolnikowem), dziennik Hipolita w powieści *Idiota* (spowiedź Iwana Karamazowa — legenda o wielkim inkwizytorze).

W powieściach Dostojewskiego odgrywają również dużą rolę sny bohaterów, w których pisarz sięga do najgłębszych pokładów duszy ludzkiej wyjaśniając jej złożoność, jej niepokój, jej pragnienia i smutki, radości i cierpienia (sen Raskolnikowa, Karamazowów).

Należy jednak pamiętać i o tym, że wprawdzie powieści Dostojewskiego obnażyły zło kapitalistyczne, mękę ludzką, niesprawiedliwość społeczną i całe morze cierpień spowodowanych okrucieństwem ustroju wyzysku, ale znajdujemy w jego utworach również ograniczoną burżuazyjnego światopoglądu pisarza.

„Ograniczoność burżuazyjnego myślenia — czytamy na stronie 17 — przeszkodziła pisarzowi zaobserwować inne formy protestu przeciw kapitalistycznej eksploatacji, prócz indywidualnego, anarchicznego buntu kończącego się zbrodnią“.

„Było tragedią Dostojewskiego — czytamy dalej — że sam jako artysta i myśliciel nie mógł znaleźć wyjścia ze sprzeczności społecznego życia, wyjścia z więzów burżuazyjnego społeczeństwa. Idąc w ślad za swoimi zbuntowanymi postaciami, pisarz z przerażeniem i rozpaczą przekonywał się o tym, że ich protest do niczego nie prowadzi, stwarza tylko nowe zbrodnie i nowe cierpienia“.

Pozytywnymi postaciami powieści Dostojewskiego są ludzie potulni, pokorni, mali, którzy w pełni poddają się losom. Bliski jest w ten sposób Dostojewski kultowi cierpienia, który w rezultacie zniewalał ludzi do pokory i był źródłem apatii.

Reakcyjna krytyka wykorzystywała oczywiście te ograniczenia ideologiczne w powieściach Dostojewskiego.

„Twórczość Dostojewskiego — czytamy w zakończeniu artykułu — jest przykładem, na jakie sprzeczności i tragiczne konflikty jest narażony pisarz szukający drogi: do społecznej sprawiedliwości, gdy nie ma on możliwości wyjścia z pozycji burżuazyjnego światopoglądu, kiedy opanowany jest ideami reakcji. Dostojewski-reakcjonista jest nam daleki i obcy, jest jednak wielki jako artysta-realista, jako humanista, twórca obrazów pełnych głębokiej, zdobytej w męce prawdy“.

W tymże dziale znajdujemy jeszcze rozprawkę B. S. Winogradowa o powieści Lermontowa: *Bohater naszych czasów*.

Bogaty dział *Metodyka literatury* przynosi nam następujące artykuły: Szilnikowej: „O niektórych poważnych niedociągnięciach w nauczaniu literatury w szkole“. Dombrowskiej i Niekrasowej: „Analiza rozdziałów powieści Ostrowskiego: *Jak hartowała się stal w klasie VII*“. Braźnika — „Cykl lekcji w IX klasie na temat powieści Tołstoja: *Wojna i pokój* oraz Nesturicha: „Z doświadczeń pracy nad słownictwem na lekcjach literatury w klasie VIII“.

W dziale: *Literacki kalendarz* podobnie jak i w naszym numerze znajdujemy artykuł o Henryku Heinem. Prócz tego dział ten przynosi artykuł o Leskowie (w związku z 125-leciem urodzin), o Łesi Ukraince (w związku z 85-leciem urodzin).

Interesujący numer kończą notatki bibliograficzne, kronika i listy czytelników. Na list, o którym wspominaliśmy już wyżej, chcielibyśmy zwrócić uwagę. Chodzi o list R. M. Kuźniecovej zatytułowany: „Piętnastoletni człowiek uczy się literatury“. Czytamy w nim o bólczkach i trudnościach, które są przedmiotem i naszych polonistycznych rozważań. Stropiona matka — gdyż autorka jest zapewne matką piętnastoletniego syna — zapytuje, dlaczego syn jej za pracę o *Eugeniuszu Onieginie* Puszkina otrzymał 4, a nie potrafił opowiedzieć treści niedawno widzianego filmu, czy też napisać sąsiadce podania. Zapewne dlatego, odpowiada autorka listu, że uczeń na lekcjach literatury tylko mechanicznie przejmuje wszelką literacką władzę („literacki bagaż“), nie uczestniczy zaś w tym przejmowaniu ani sercem, ani uczuciem, ani myślą.

Wskazując na ogromną listę lektury, która obowiązuje piętnastoletniego ucznia, autorka listu podkreśla, że uczeń nie może często z braku po prostu czasu przeczytać wszystkiego. Występuje wtedy groźny objaw. Oto uczniowie piszą i mówią o książkach, których nie czytali podając mechanicznie obce sądy, obce zdania jako swoje własne. I o innych sprawach jest jeszcze w liście mowa. Wszystkie one są nam bliskie. Wraz z autorką listu możemy jej słowami zakończyć analizę numeru 1/56 *Literatury w szkole*.

„Nauka literatury w szkole z punktu widzenia wychowania kulturalnego człowieka — to praca złożona i odpowiedzialna. Pragnie się wierzyć, że do dalekiej przeszłości będą należały te czasy, w których piętnastoletni chłopak pisał wypracowania o dziełach, których nie czytał“.

CZYTELNICY PISZA...

W związku z ogłoszonym w nr 1/1956 *Polonistyki* projektem programu lektury dla kl. V—VII oraz apelem Redakcji o nadsyłanie uwag — Dział Programowy Instytutu Pedagogiki otrzymał trzy listy zawierające wnikliwą ocenę projektu i propozycje zmian, poprawek, uzupełnień.

Kol. *Kazimiera Gansdorfer*, kierowniczka PODKO w Łańcucie pisze m. in. „Podboda mi się dobór lektury dla poszczególnych klas, dostosowany do poziomu umysłowego i zainteresowań dzieci, zawierający perły literatury dziecięcej... Sam układ lektury, kolejność chronologiczna i wysunięcie na pierwszy plan autorów jest rzeczą nową, ale dobrą, a dodanie wytycznych interpretacyjnych do każdej pozycji lekturowej będzie przyjęte przez ogół nauczycieli z wielkim zadowoleniem jako wybitna pomoc we właściwym realizowaniu programu.“

Kol. *Halina Siugocka* z Kalisza w imieniu własnym i zespołu nauczycieli języka polskiego wyraża radość, iż nowy program „liczy się z umysłowością dziecka..., uwydatnia uczucia miłości do ojczyzny..., miłość do rodziców i rodzeństwa, litość, dobroć, przyjaźń, wprowadza świat baśni na całym jego urokami, dowcip, żart i humor, uwzględnia piękno formy, wypęcza z klasy: kłamstwo, nudę, slogan. Z radością witamy perły polskiej literatury“ — kończy kol. Siugocka swój list. „Będziemy w roku przyszłym uczyć *con amore*, z entuzjazmem i osiągniemy z całą pewnością rezultaty lepsze niż dotychczas“. „Szkoda, że ten program nie obowiązuje nas od zaraz. Ukazał nam perspektywę lepszego jutra; trudno będzie uczyć 2 miesiące według starych tendencji i wytycznych.“

Niestety. Nie tylko 2 miesiące br., ale i cały następny rok szkolny. Nowy program języka polskiego dla kl. V wejdzie bowiem w życie dopiero w r. szk. 1957/58. Najpierw trzeba przecież wprowadzić nowe programy do kl. I—IV, a ponadto przygotować nowe podręczniki.

Kol. mgr *Janina Paszkowska* z Krakowa w długim, sześciostronicowym liście omawia wiele spraw związanych z nowym programem. Podaje szereg propozycji dotyczących zmian i uzupełnień w doborze lektury, dużo uwagi poświęca „wytycznym interpretacyjnym“. „Zbyt mądre są te wytyczne i pod względem samej tematyki, i sformułowania, i doboru wyrazów“ konkluduje kol. Paszkowska po długich, drobiazgowych wywodach i wnikliwej analizie przykładowych „wytycznych“.

Wasze zastrzeżenia, Koleżanko, pokrywają się z uwagami innych dyskutantów — nauczycieli, instruktorów PODKO i kierowników Sekcji Języka Polskiego WODKO. Wzięliśmy je pod uwagę i ciągle jeszcze pracujemy nad poprawieniem sformułowań hasel programowych i wytycznych interpretacyjnych. Rady praktyków są nam wielką pomocą w tej pracy.

Z innych uwag i życzeń — zarówno kol. Paszkowskiej, Siugockiej i Gansdorfer, jak niemal wszystkich nauczycieli, którzy dyskutowali nad projektem programu — uwzględniliśmy sylwetki Szopena, Matejki, Moniuszki, Kopernika i Marii Curie-Skłodowskiej. Wprowadziliśmy też — obok wiadomości ogólnych o życiu i twórczości największych naszych pisarzy — opowiadania z ich życia.

W zakończeniu listu kol. Paszkowskiej występuje prośba: „dajcie większą swobodę poloniście choćby w wyborze równorzędnych utworów...“

W programie zasadniczo nie ma utworów „do wyboru“, ale — jak nam wiadomo — w podręcznikach do lektury, poza pozycjami obowiązującymi, będzie dodatek zawierający różne drobne utwory, z których nauczyciel będzie mógł wybierać według uznania i w miarę czasu.

Nie będą także zbyt rygorystycznie traktowane wytyczne interpretacyjne do utworów oraz przydział godzin na poszczególne pozycje. Umieszcza się je w programie jedynie dla ułatwienia pracy nauczycielowi i ogólnej orientacji.

Praca nad programem trwa w dalszym ciągu. 23 lutego br. projekt — w zasadniczych zarysach taki sam, jak ogłoszony w nr 1/1956 *Polonistyki*, ale w szczegółach znacznie poprawiony — uzyskał już wstępną aprobatę.

Zanim zostanie podpisany do druku, ulegnie jeszcze pewnym zmianom — zgodnie z zaleceniami Komisji Programowej Ogólnej oraz szlachetnymi uwagami dotychczasowych recenzentów i dyskutantów — zwłaszcza nauczycieli. Dlatego — dziękując serdecznie naszym Koleżankom, które już nadesłały swoje cenne, wnikliwe i szczegółowe oceny — prosimy o dalsze wypowiedzi, propozycje, uwagi — szczególnie dotyczące wytycznych interpretacyjnych do lektury. Listy prosimy kierować do Działu Prac Programowych Instytutu Pedagogiki, Warszawa, Górczewska 8.

Maria Swobodowa

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Anna Miłska — Henryk Heine (1797—1856)	1
Jan Detko — Spór o pozytywizm	11

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Włodzimierz Hajdrych — Przed konferencjami sierpniowymi	27
Maria Przetacznikowa — Rola głośnego czytania w klasie tekstu „Pana Tadeusza“	35
Maria Marcinkowska — „Timur i jego drużyna“ Arkadego Gajdara w klasie V	52
Władysław Sosna — Jak korzystamy z audycji radiowych na lekcjach języka polskiego	56
Jadwiga Żłabowa — Z zagadnień metodyki nauki o języku w klasach licealnych	60

OCENY I SPRAWOZDANIA

Tadeusz Parnowski — Popularnonaukowa monografia o Słowackim	68
Tadeusz Parnowski — Z zagadnień nauczania języka polskiego w kl. V—XI (pod red. K. Lausza i M. Swobodowej)	70

KRONIKA

Feliks Przyłubski — Podręczniki do nauki języka polskiego na rok szkolny 1956/57	71
Z działalności Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza	73
„Literatura w Szkole“ Nr 1/1956	75

CZYTELNICY PISZĄ

W. S. P.

w

Gdańsku

C-05258

FWH 3105, Gk-Gd./30

