

OK XII

WARSZAWA

• MARZEC-KWIECIEŃ 1959

Nr 2 (63)

# POLOONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

2



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY  
TOWARZYSTWA LITERACKIEGO  
IM. ADAMA MICKIEWICZA

---

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA

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

KOMITET REDAKCYJNY

Halina Bartnicka, Karol Lausz, Zdzisław Libera, Stanisław Rutkowski,  
Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Słodkowski

---

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

---

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę przyjmowane są w terminie do dnia 15 każdego miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty — przez: urzędy pocztowe, listonoszy oraz oddziały i delegatury „Ruch”. Można również zamówić prenumeratę dokonując wpłaty na konto PKO nr 7-6-579 Przedsiębiorstwo Upowszechnienia Prasy i Książki „Ruch” w Łodzi, ul. Roosevelta 17

Cena prenumeraty za granicę jest o 40% wyższa od ceny podanej wyżej. Przedpłaty na prenumeratę przyjmuje na okresy kwartalne, półroczne i roczne — Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” w Warszawie, ul. Wilcza 46, za pośrednictwem PKO konto nr 1-6 100024.

Egzemplarze zdeaktualizowane można nabywać w sklepie przy ul. Wiejskiej 14 w Warszawie. Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” w Warszawie, ul. Srebrna 12

\*

Reklamacje należy wносить przede wszystkim w miejscu dokonania opłaty. Jeżeli reklamacje nie odnoszą skutku, należy zawiadomić o tym Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Dział Zbytu, Warszawa 2, pl. Dąbrowskiego 8, podając wyraźnie imię i nazwisko (lub nazwę instytucji) abonentów, adres, nazwę urzędu pocztowego i jego numer, tytuł i numer czasopisma którego reklamacja dotyczy, oraz datę opłaty i numer kwitu

---

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian w treści artykułów

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Nakład 13140+230 egz.

Podpisano do druku 6 IV 1959 r.

Zamówienie 1487/87/C

Arkuszy druk. 5. Papier druk. sat. kl. V, 60 g, 70×100 cm z Fabryki Papieru w Skolwinie

S-7

ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W ŁODZI

# POŁONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



## ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ZDZISŁAW LIBERA

W setną rocznicę śmierci poety

### ZYGMUNT KRASIŃSKI

23 lutego 1959 roku minęło sto lat od śmierci Zygmunta Krasińskiego. Otoczony aureolą sławy wieszczca romantycznego, zrównany niegdyś pod względem wielkości z Mickiewiczem i Słowackim uległ w ciągu ostatniego ćwierćwiecza powolnemu zapomnieniu. W latach powojennych przestano w ogóle interesować się poetą. Popularna książeczka Juliusza Kleinera<sup>1)</sup>, szkic portretowy Andrzeja Boleskiego<sup>2)</sup>, wznowienie *Nieboskiej komedii*<sup>3)</sup>, drobne wzmianki w podręcznikach szkolnych — oto chyba wszystko, co o Krasińskim po wojnie napisano. Dopiero ostatnie miesiące przyniosły zapowiedź zmiany stosunku do poety. W teatrze krakowskim wystawiono *Irydion* w reżyserii Jerzego Kreczmara, a Państwowy Instytut Wydawniczy przygotował wydanie „rzymskiego dramatu“ w bibliotece szkolnej<sup>4)</sup>. Z pewnością przyczyną milczenia, które otoczyło pamięć autora *Nieboskiej* i *Psalmów przyszłości*, był jego konserwatyzm społeczny, jego arystokratyczna postawa, jaką zajmował wobec walki o wyzwolenie narodu. Jednakże jeszcze przed wojną pojawiały się głosy powątpiewania, co do roli, jaką należy wyznaczyć twórczości Krasińskiego w historii literatury pol-

1) Juliusz Kleiner — *Krasiński*. Lublin, 1948.

2) Andrzej Boleski — *Zygmunt Krasiński*. Warszawa, Czytelnik 1947.

3) Zygmunt Krasiński — a) *Nieboska komedia*. Kraków, br., opr. dr St. Kawyn; b) *Nieboska komedia*. Wrocław 1950, opr. Z. Libera i E. Sawrymowicz; c) *Nieboska komedia*. Kraków 1958, opr. J. Kleiner.

4) Zygmunt Krasiński — *Irydion*. PIW 1958. Wstępem i aneksem opatrzył Stefan Treugutt.



skiej. „Co głównie odstręcza od Krasińskiego dzisiejsze pokolenie: idee czy kształty? Czyżby jedno i drugie po równo?“ — stawiał pytanie Józef Ujejski w rozprawie pt. „W setną rocznicę *Irydiona*“<sup>1)</sup>. I stwierdzał tamże w sposób zdecydowany: „Nie ma już po co owijać tego faktu w bawełnę złudzeń: rządy duchowe triumwiratu »trzech wieszczów« dawno już dostały dymisję. Jeden Mickiewicz zachował — nie władzę już wprawdzie, ale przynajmniej autorytet i blask wielkości niezaćmiony. Ze Słowackim jest już znacznie gorzej... Ale z Krasińskim jest jeszcze gorzej. Ten u młodego pokolenia zszedł już na to, że jest po prostu tylko nudnym »materiałem« do egzaminów, na równi niemal z Wespazjanem Kochowskim“<sup>2)</sup>.

Inaczej sprawę próbuje tłumaczyć Manfred Kridl w przedmowie do dzieł poety. I on, podobnie jak Ujejski, stwierdza, że „z trzech wielkich naszych poetów romantycznych (Krasiński) jest najbardziej zapomniany, najmniej czytany, istnieje w świadomości ogółu inteligentnego w skrócie najbardziej chyba uproszczonym“. Przyczynę tego zjawiska wyjaśnia charakterem jego psychiki hyperromantycznej i filozofii hyperidealistycznej, która, jak pisze „mniej aniżeli jakakolwiek inna przystaje do czasów dzisiejszych“<sup>3)</sup>.

Inaczej zupełnie wyglądał stosunek do twórczości Krasińskiego dawniejszych badaczy i historyków literatury. Przypomnijmy co znamiennejsze sądy najwybitniejszych naszych krytyków.

Stanisław Tarnowski, przywódca Stańczyków, autor pierwszej wielkiej monografii o życiu i twórczości poety, należał do jego apologetów<sup>4)</sup>. Podzielając jego poglądy społeczne i przekonania religijne Tarnowski głosił wielkość Krasińskiego. „W tym naszym smutnym wieku, kiedy zacieśniają się wszystkie znamiona odrębnej i silnej osobistości, kiedy wszystkie dusze i wszystkie charaktery idą pod jeden strychulec, w tym wieku, który jak żeby wysiłony nie umie zdobyć się na nic nowego, silnego, własnego czy to w ludziach, czy to w dziełach, jest Krasiński jedną z tych rzadkich postaci, które są i wielkie i zarazem zupełnie własne, do żadnych innych niepodobne... W tym wieku małych dusz i małych uczuć, taka miłość dobrego, taki śmiały i silny głos prawdy, choć wołającego na puszczy, to coś więcej jak wielkość jednego człowieka, to zasługa przed Bogiem samym. A kto wie, czy i nie zadośćuczynienie za płaskość, małość i złość wielu; i gdyby kiedyś nasz kraj, albo nasz wiek, wzięty na sąd, jak niegdyś Sodomą, miał się zastawić od zguby pewną liczbą szlachetnych i wzniosłych, tedy pomiędzy tymi w pierwszym rzędzie powinien by zastawić się

---

<sup>1)</sup> Józef Ujejski — „W setną rocznicę *Irydiona*“. *Kultura i Nauka*. 1937, s. 231 i 232.

<sup>2)</sup> J. U. l. cit. Przytoczony fragment cytuje w swej interesującej przedmowie do *Irydiona* St. Treugutt. L. cit. s. 5.

<sup>3)</sup> Z. Krasiński — *Dzieła* — W-wa. Wyd. Przeworskiego br. s. V.

<sup>4)</sup> St. Tarnowski — *Zygmunt Krasiński*. Kraków 1892.



Krasińskim“<sup>1)</sup>. Trudno o ton bardziej podniosły i gorętsze słowa. Tarnowski widzi w Krasińskim postać tragiczną. „Jak ów bajeczny król, dotknięciem ręki wszystko przemieniał w złoto, tak Zygmunt Krasiński czego się tknął, wszystko przemieniało mu się w gorycz; a los zrobił z niego swoją igraszkę swojej ironii, bo wysypawszy na niego, jak z rogu obfitości, wszystkie dary, z jakich złożyć by się dało szczęście, dał mu życie, którego jedynym faktem, jak on sam mówi, był ból“<sup>2)</sup>.) Tragizm postaci kładzie swoje piętno

<sup>1)</sup> L. cit. s. 685.

<sup>2)</sup> L. cit. s. 5.



na twórczości. Ale w twórczości tej — powiada Tarnowski — tkwią prawdy o niezniszczalnym znaczeniu moralnym, politycznym i historycznym i one zapewniają poecie jego wielkość. „Że »najwyższy rozum cnota« jest prawdą nie moralną tylko, ale polityczną, że »nie drugich śmiercią, bezwłasną, bezpłodnie, kończą na ziemi wszystkie ziemi zbrodnie« to prawda nie tylko moralna, ale historyczna; że »kiedykolwiek rozgrzmi się sąd w niebie ponad lat zbiegłych dwoma tysiącami« mamy »wśród sądu tego sami zbawić siebie«, a zbawić możemy tylko świętymi czynami i dlatego prosić mamy o dobrą wolę, to także prawda“<sup>1)</sup>. Tarnowski znajduje w tych prawdach naukę dla współczesnego i dla przyszłych pokoleń. Stąd płynie jego entuzjazm dla poezji Krasińskiego, wyrozumiałość dla jego błędów i braków.

Trzeźwo i realistycznie oceniający zjawiska literackie Piotr Chmielowski daleki jest od stylu apologety swojego arystokratycznego kolegi. Chmielowski podkreśla w charakterystyce poety jego usposobienie filozoficzne i rozległą kulturę intelektualną. Odmawia mu natomiast wielkich wartości poetyckich. „Krasiński nie należy do największych mocarzy słowa; ma on swój styl odrębny, oryginalny, często przez różnych dawniej i dzisiaj szczęśliwie lub nieszczęśliwie naśladowany, lecz w tym stylu znać brak naturalności i prostoty, znać wysiłek, zamiłowanie w pompatyczności i teatralności, które widać koniecznymi mu się zdawały dla wyrażenia pomysłów rozległych i głębokich... Stawiany przez niektórych krytyków na szczycie poezji Krasińskiego *Psalm dobrej woli* jest, moim zdaniem, raczej publicystycznym rymowanym artykułem, w którym przesadne egzaltowane uczucia i pomysły łączą się z bardzo rozumnymi, lubo nie nowymi radami — aniżeli utworem prawdziwie poetyckim<sup>2)</sup>. Próbując określić znaczenie poety w dziejach poezji romantycznej Chmielowski pisze, że „jak Mickiewicz uczuciem i plastyką, Słowacki lotną, eteryczną fantazją, tak Krasiński refleksją filozoficzną, wyrażoną w sposób poetycki uposażył całokształt twórczości, ażeby żadnego z głównych składowych pierwiastków w nim nie brakowało“<sup>3)</sup>.

Filozoficzną stroną twórczości Krasińskiego zajął się głównie w swojej monografii Juliusz Kleiner<sup>4)</sup> pod tytułem „Dzieje myśli“ określając bliżej jej charakter. Dla Kleinera dzieje twórczości Krasińskiego są przede wszystkim dziejami myśli, „historią problemów wyłaniających się z życia narodowego, społecznego i osobistego tudzież z ogólnej atmosfery umysłowej epoki, historią rozwiązywania tych problemów i stosowania rozwiązań“. Akcentując filozoficzne treści utworów Krasińskiego Kleiner przyznaje zarazem, że droga do uprzyśtępnienia poety wymaga nie tyle wniknięcia w jego środki artystyczne, nie tyle nawet przeniesienia się w świat mowy,

---

<sup>1)</sup> L. cit. s. 687.

<sup>2)</sup> P. Chmielowski — *Przegląd dziejów piśmiennictwa polskiego*, t. II, s. 70.

<sup>3)</sup> L. cit. s. 71.

<sup>4)</sup> Juliusz Kleiner — *Zygmunt Krasiński. Dzieje myśli*. Lwów, 1912.

uczuciu czy fantazji, ile wstąpienia na pewne drogi myśli, obce niejednokrotnie dzisiejszemu społeczeństwu“<sup>1)</sup>).

Monografia Kleinera ukazuje Krasińskiego w perspektywie prądów i kierunków myśli europejskiej. Twórczość jego występuje na tle filozofii romantycznej w całej jej złożonej postaci. Kleiner analizuje zarówno saint-simonizm, jak filozofię niemiecką, przedstawia wpływy Hegla i Cieszkowskiego. Dopiero na tak szeroko zarysowanym tle rysuje indywidualność myśli Krasińskiego, wskazując na źródła podnieć i bodźce pochodzące z rozległych lektur i znajomości. Wszystkie te zabiegi metodyczne przyczyniły się do stworzenia sylwetki poety-myśliciela mocno osadzonego w kulturze europejskiej, wrażliwego na podnieć intelektualne, przysłuchującego się uważnie aktualnym tendencjom i kierunkom w współczesnej filozofii. Krasiński żywo reagował na problematykę, jaką narzucała współczesna rzeczywistość. Przetwarzał ją po swojemu, rozwijał, i uzupełniał. Za największe osiągnięcie poety uważał Kleiner przewyciężenie pesymizmu. „Jest on (Krasiński), czytamy w zakończeniu dzieła Kleinera, w literaturze światowej najpełniejszym poetycznym wcieleniem przejścia od pesymizmu do optymizmu drogą konstrukcji ideowej, kierowanej przez postulaty uczucia. Wielkie etapy twórczości jego — to etapy pasowania się pesymizmu z optymizmem“<sup>2)</sup>).

Optymizm wyrastający na przekór tragedii życia osobistego, a którego najpiękniejszym wyrazem jest *Przedświt* stanowi dla Kleinera tytuł do wielkości Krasińskiego.

Sięgnijmy wreszcie do rozprawy Ignacego Chrzanowskiego *Poezja Krasińskiego*<sup>3)</sup>, by zakończyć ten niepełny, ale symptomatyczny przegląd sądów krytycznych wielbicieli pióra poety. W ujęciu Chrzanowskiego Krasiński należy do rzędu największych. „Nie, nie pomylił się instynkt moralny i narodowy narodu polskiego, jak nie pomyliło się jego poczucie estetyczne zaliczając Krasińskiego nie tylko do swoich wielkich poetów, ale i do trójcy największych“<sup>4)</sup>).

Chrzanowski ceni Krasińskiego za wartości intelektualne i moralne jego poezji, widzi w niej wartości narodowe, nie odmawia też walorów estetycznych. „Jakkolwiek nie dorównywa pod tym względem Mickiewiczowi i Słowackiemu, jest — pisze Chrzanowski — jednak poetą wielkim. Należy mu się to miano ze stanowiska kryteriów nie tylko mieszanych, ale i ściśle estetycznych — nade wszystko jako poecie tragizmu i wzniosłości“<sup>5)</sup>). Rozprawa Chrzanowskiego stanowi może najpełniejszy wyraz postawy entuzjastycznej. Znakomity historyk literatury w krótkim syntetycznym ujęciu starał się spojrzeć na twórcę *Nieboskiej* od strony jego

<sup>1)</sup> J. Kleiner. L. cit. s. VII.

<sup>2)</sup> J. Kleiner. L. cit. t. II, s. 252.

<sup>3)</sup> Ignacy Chrzanowski — „Poezja Krasińskiego”. *Pamiętnik Literacki* 1928.

<sup>4)</sup> I. Chrzanowski. L. cit. s. 52.

<sup>5)</sup> I. Chrzanowski. L. cit. s. 39.

najwyższych osiągnięć, a że bliskie mu były jego treści ideowo-religijne, ocena wypadła jak najkorzystniej.

Jakkolwiek odeszliśmy już daleko od ujęć proponowanych przez Tarnowskiego czy Chrzanowskiego i bliższe nam są sądy Ujejskiego i Kridla, to jednak z samego faktu społecznego i historycznego istnienia „trójcy romantycznej“ i „trzech wieszczów“ wynikają pewne konsekwencje dla współczesności. Chodzi nie tylko o odpowiedź na pytanie, dlaczego konstrukcja historyczna wielkiej trójcy romantycznej Mickiewicz — Słowacki — Krasiński nie wytrzymała próby czasu, ale chodzi również o zdanie sobie sprawy z tego, co pozostało żywego z poezji Krasińskiego, jakie wartości przetrwały wielkie przemiany historii, jakie treści ideowe i jakie walory formy artystycznej dostarczają współczesnemu czytelnikowi podniet intelektualnych i stanowią źródło pozytywnych wrażeń estetycznych.

Spróbujmy zastanowić się nad tymi zagadnieniami, by określić znaczenie Krasińskiego w dziejach polskiej poezji romantycznej i wskazać na trwałe wartości jego poezji.

\*

W świadomości społecznej żyje Krasiński przede wszystkim jako twórca dwóch wielkich dramatów *Nieboskiej komedii* i *Irydiona*. Poza tym pamiętamy Krasińskiego jako autora *Przedświtu* i *Psalmów*, przy czym kojarzymy go wtedy ze Słowackim jako jego przeciwnikiem ideowym. Znana jest również garść wierszy lirycznych, przeważnie miłosnych, przepojonych goryczą i smutkiem. Niewielu natomiast potrafiłoby scharakteryzować młodzieńcze powieści Krasińskiego, jak *Grób rodziny Reichstalów*, *Władysław Herman i jego dwór* czy późniejszego nieco *Agay-Hana*. Nieznane są również szerszemu ogółowi jego późniejsze utwory, jak na przykład *Noc letnia*, *Pokusa*, *Trzy myśli pozostałe po ś. p. Henryku Ligenzie*, *Poeta*. Mało kto, poza badaczami, sięgał do obfitej korespondencji poety z Henrykiem Reevem, Konstantym Gaszyńskim, Edwardem Jaroszyńskim, Stanisławem Koźmianem, Augustem Cieszkowskim, Delfiną Potocką, Adamem Potockim i innymi.

Wytworzył się zatem w świadomości ogółu rzeczywiście obraz uproszczony, niepełny, oparty na kilku zaledwie utworach. Inna rzecz, że były to utwory najlepsze, najbardziej charakterystyczne i najgłośniejsze w swoim czasie. Jednakże odczytana na nowo korespondencja Krasińskiego rzuca na poetę nowe światło i każe mu się przyjrzeć z innej strony nie dość dotychczas zbadanej. Oto w świetle listów do przyjaciół okazuje się Krasiński interesującym krytykiem literackim, wybornym znawcą literatury europejskiej, wnikliwym jej czytelnikiem odznaczającym się niezwykłą kulturą umysłową i wrażliwością artystyczną. Krasiński — esteta, Krasiński — filozof sztuki i krytyk literacki epoki romantyzmu, wytworny stylistą, twórca ciekawych sądów literackich — to chyba jedna z najmniej znanych i opracowanych kart z twórczości romantycznego poety.



Dlatego też charakteryzując działalność literacką Krasińskiego nie wolno pominąć i tej strony jego pracy pisarskiej. A chociaż ujawniła się ona głównie w prywatnej korespondencji, należy podobnie jak listy Słowackiego do matki, do cennych stron twórczości poety.

Wiadomo powszechnie, jak fatalny wpływ na życie i twórczość poety wywarł jego ojciec, Wincenty Krasiński. Środowisko domowe, tradycje rodzinne, bezpośrednie oddziaływanie kochającego i kochanego ojca, który niedobrze zapisał się w historii Królestwa Kongresowego — wszystko to pozostawiło piętno na charakterze i twórczości młodego Zygmunta. Staranne wychowanie, jakie otrzymał w dzieciństwie, troskliwa opieka ojca — to tylko jedna strona młodych lat poety. Druga — była bolesna i nieznośna. Wynikała ona ze świadomości sytuacji konfliktowej, w której nieraz się znajdował wskutek wiernopoddańczej i arcylojalnej w stosunku do cara postawy ojca. Przykrości w uniwersytecie, które zmusiły Zygmunta do wyjazdu z kraju, stanowisko ojca wobec powstania listopadowego, przyjazd do Petersburga wkrótce po upadku powstania — oto kilka wydarzeń z życia młodego poety, które kształtowały jego psychikę, wpływały na usposobienie i zostawiały ślad w utworach. W przeciwieństwie do Mickiewicza i Słowackiego i wielu innych poetów Krasiński nie był emigrantem politycznym; kiedy chciał, mógł wracać do kraju. Europę zwiedził jako zamożny turysta, jako kuracjusz szukający porad lekarskich i pomocy leczniczej w miejscowościach klimatycznych i kuracyjnych. Wpływ ojca ingerował także w sprawy osobiste poety. Hrabia Wincenty decydował nawet o małżeństwie syna. Wątle zdrowie, choroba oczu wpłynęły dodatkowo na ogólny stan duchowy i pogłębiły pesymizm, który przenika młodzieńcze utwory poety. Kiedy historycy literatury mówią o Krasińskim jako postaci tragicznej, mają na myśli historię jego życia obfitującą w momenty wyjątkowo ciężkie. Nawet uczuciom miłosnym, zwłaszcza do Joanny Bobrowej, kobiety zamężnej, i matki dwojga dzieci, towarzyszyły często smutek i gorzyc.

Porównując koleje życia Krasińskiego z dziejami Mickiewicza, Słowackiego czy Norwida widzimy przecież ogromną różnicę. Nie ma w nich nic z życia działacza społecznego i politycznego, nie ma też znamion zawodowego literata emigracyjnego, nie dostrzeżemy kłopotów materialnych, graniczących jak u Norwida z biedą, nie znajdzie się miejsca na poryw czynu, jak u Słowackiego w 1848 roku.

Toteż nie w życiu poety szukać będziemy wartości, które należy wy dobyć z zapomnienia i którym zawdzięcza Krasiński swoje znaczenie w kulturze narodowej.

Znajdziemy je przede wszystkim w wielkich dramatach w *Nieboskiej komedii* i *Irydionie*, znajdziemy je również w listach poety zawierających interesujące myśli i piękne wypowiedzi na temat literatury i sztuki, znajdziemy je wreszcie w kilku wierszach lirycznych, przejmujących prawdą osobistego przeżycia.

*Nieboska komedia* jest dramatem społecznym i dramatem życia rodzinnego, przy czym łączy je osoba głównego bohatera. Na plan pierwszy wysuwa się jednak problematyka społeczna. Jest to jedyny w Polsce, a kto wie czy nie w całej Europie dramat, który podejmuje podstawowy dla stosunków ówczesnych konflikt klasowy, który widzi kierunek przeobrażeń ideowo-społecznych i potrafi to wyrazić w sposób artystyczny. Krasiński, sam przedstawiciel obozu arystokratycznego, rozumie, że arystokracja jako grupa społeczna stanowi warstwę, która nie reprezentuje żadnych wartości. Nie ma w niej poczucia honoru, brak męstwa, obca jej jest postawa dawnych bohaterów. Wystarczy przypomnieć satyryczną scenę uroczystości chrzcin Orcia i zebranych wtedy gości oraz zachowanie się zgromadzonej szlachty w obozie Św. Trójcy, by uświadomić sobie, z jaką ostrością odmalował poeta płaskość, tchórzostwo i nicość moralną środowiska, do którego sam należał. Dodajmy do tego surową ocenę przeszłości historycznej szlachty w wypowiedzi Pankracego, a będziemy mieli obraz krytyki społeczeństwa szlacheckiego, której by się nie powstydzili żaden pisarz demokratyczny.

W ocenie roli historycznej szlachty Krasiński nie podziela oczywiście poglądów Pankracego, jakkolwiek nie potrafi zaprzeczyć jego poszczególnym stwierdzeniom. W pojedynku słownym między Pankracym i hr. Henrykiem słyszymy również głos obrońcy tradycji płynący z przekonania o doniosłej roli historycznej, jaką w przeszłości narodu szlachta odegrała. Kiedy hr. Henryk mówi do Pankracego: „Ani ty, ani żaden z twoich by nie żył, gdyby ich nie wykarmiła łaska, nie obroniła potęga ojców moich. Oni wam wśród głodu rozdawali zboże, wśród zarazy stawiali szpitale, a kiedyście z trzody zwierząt wyrosli na niemowlęta, oni wam postawili świątynie i szkoły i podczas wojny tylko zostawiali doma, bo wiedzieli, żeście nie do pola bitwy“ — to czujemy, że za słowami tymi kryją się przekonania samego poety.

Krytyka arystokracji i szlacheckich to tylko jedna strona dramatu i wcale nie najważniejsza. Krasiński pokazał tylko, że klasa, która niegdyś przy wszystkich swoich wadach poszczycić się mogła pewnymi zasługami przed narodem, z czasem zatraciła wszelkie wartości pozytywne. „...Upadające rasy energii nie mają — mieć nie powinny, nie mogą“ — słowa te wypowiada wprawdzie Leonard, jeden z wodzów rewolucji, ale wyrażają one myśl, która znajduje potwierdzenie w charakterystyce obozu Św. Trójcy.

Jak wyglądają przeciwnicy szlachty w oczach Krasińskiego i jakimi barwami odmalował poeta obóz rewolucji? W zbuntowanych masach ludowych widział poeta przede wszystkim motłoch szukający odwetu za doznane krzywdy i poniżenia. Chłopi pałają do panów nienawiścią za

wszystkie dni pańszczyzny. Lokaje pragną zemsty za lata ciężkiej pracy i pogardy. Rzemieślnicy złorzeczą kupcom i dyrektorom fabryk, skarżą się na swój los, na ślęczenie „w ciasnej komorze nad warsztatem jedwabiu“. W tym ponurym obrazie burzącego się ludu ważną rolę odgrywają Żydzi, którzy występują jako chór przechrztów. Z patosu i heroizmu walki o wolność i wyzwolenie społeczne dostrzegł Krasiński przede wszystkim nędzę i krzywdę ludzką, która popchnęła masy do czynu rewolucyjnego. W obrazie góruje idea nienawiści do panów, żądza odwetu i chęć materialnego użycia. Najważniejsze jest jednak to, że w rewolucyjnych wystąpieniach ludu widzi Krasiński nieubłaganą dynamikę rewolucji, dostrzega bowiem już nie tylko istniejący od setek lat konflikt między chłopem i panem feudalnym, ale wskazuje na rodzący się antagonizm między ludem i powstającą burżuazją. Okrzyk umierającego tkacza: „Przekleństwo kupcom, dyrektorom fabryki... Przekleństwo kupcom, co jedwab sprzedają i panom, co noszą jedwabie“ — to już słowa buntu i nienawiści robotników przeciwko ciemniejszym kapitalistycznym<sup>1)</sup>.

Krasiński potępiał rewolucję, przedstawił ją w dramacie jako siłę niszczącą, lękał się jej, nie wierzył w jej skuteczność. Najostrzej odmalował jej głównego przywódcę, Pankracego, któremu odmówił szlachetnych pobudek działania. Ów strateg rewolucji, sprawiedliwy sędzia historycznych grzechów szlachty feudalnej, jest postacią tragiczną. Tragiczny bowiem jest wódz rewolucji, który zastanawia się nad tym, czy myśl jego prowadzi do prawdy, czy jest tylko... złudzeniem. Pankracy w ujęciu Krasińskiego to wcielenie rozumu, doktryner, panujący nad masami ludu, pełen do niego pogardy.

Przypomnijmy jego charakterystykę podaną przez poetę: ...czoło wysokie, przestronne, włosy jednego na czaszce nie masz, wszystkie wypadły strącone myślami — skóra przyschła do czaszki, do liców... a kiedy ramię wzniesie, wyciągnie przed nimi, schylają głowy, zda się, że wnet uklękną przed tym błogosławieństwem wielkiego rozumu — nie serca — precz z sercem... A pierwsze słowa, jakie słyszymy z ust Pankracego, przemawiają pogardą wobec tłumu, którym rządzi: „...ach! fervidum imitatorum pecus“. Ten sam Pankracy świadom jest jednak szczytnych zadań rewolucji, dla których podejmuje dzieło zniszczenia istniejącego świata. Mówi o nich Leonardowi na chwilę przed śmiercią: „— Patrz na te obszary — na te ogromy, które stoją w poprzek między mną a myślą moją — trza zaludnić te puszcze — przedrażyć te skały — połączyć te jeziora — wydzielić grunt każdemu, by we dwójnasób tyle życia się urodziło, ile śmierci teraz na nich leży... Inaczej dzieło zniszczenia odkupionym nie jest“. — Tych słów nie wypowiada już demagog, obojętny na losy ludzi, pozbawiony skrupułów moralnych. Może nawet wbrew intencji

---

<sup>1)</sup> Por. wstęp do *Nieboskiej komedii*. Wrocław, opr. Dzd. Libera i Eug. Sawrymowicz. S. 12 i 13.



autora, postać Pankracego, który w założeniu miał być wcieleniem zniszczenia i nienawiści, przez chwilę jaśniejnie blaskiem reformatora społecznego marzącego o przekształceniu świata dla szczęścia ludzkości. Ideowy przeciwnik Pankracego, hr. Henryk, nie przyciąga do siebie cnotami moralnymi. Komentarz samego autora charakteryzuje go najlepiej: „Jako poeta jest samolubny, jako szlachcic mężny, a nadto jako poeta ma poczucie uczucia. Czuje, co to znaczy być dobrym mężem, a powoduje śmierć żony z szaleństwa i boleści, czuje, co to być dobrym ojcem, a syn jego odziedziczył obłąkany umysł matki... A przy tym hrabia Henryk ma ambicję; cieszy go, że jest wodzem tyłu baronów i książąt, którzy zebrali się, by zginąć“. Przywódca arystokracji jest człowiekiem próżnym, żadnym sławy, egoistą, który zdobywa się jedynie na gesty, świadczące o resztkach poczucia honoru i fantazji rycerskiej.

Obaj bohaterowie dramatu giną. Hrabia Henryk skacze w przepaść, Pankracy umiera urzeczony wizją Chrystusa. W ten sposób potępił Krasiński przywódców obu przeciwnych sobie obozów odmawiając jednemu i drugiemu prawa do zwycięstwa. Szlachta w obecnej swojej postaci historycznej nie ma szans zwycięstwa. Obóz rewolucji natomiast nie może tej walki wygrać, ponieważ nie kieruje się miłością. Pesymistyczna jest wymowa dramatu. W walce, która się rozgrywa nie ma zwycięzców i zwyciężonych. Świat skazany jest na zagładę. Wizja Chrystusa, którą poeta zamyka dramat, zdaje się mówić tylko o tym, że przyczyną owej zagłady jest nieobecność idei Chrystusowej na ziemi. Klęska osobista hr. Henryka w jego dramacie rodzinnym oraz śmierć Pankracego to dwa symbole jednej i tej samej prawdy, obowiązującej w życiu osobistym i społecznym: każdego, komu obca jest idea miłości, czeka klęska...

Jak jednak ideę miłości chrystusowej należy w życie wcielać, co ona oznacza w praktyce polityki społecznej, tego dramat Krasińskiego nie mówi. Spośród przywódców rewolucyjnych pozostaje przy życiu Leonard, działacz pełen poświęcenia i przepojony żarem entuzjazmu młodzieńczego. On nie ginie od wizji Galilejczyka. Przejmując nauki od mistrza Pankracego, podejmie dalej sztandar walki rewolucyjnej, poprowadzi ją może tylko inaczej, bez niepotrzebnych ofiar, by „dzieło zniszczenia“ nie było zbyt wielkie.

*Nieboska komedia* wywarła na współczesnych ogromne wrażenie. Mickiewicz ocenił ją bardzo wysoko dokonując gruntownego rozbioru w wykładach paryskich. Widział i błędy. Nie godził się z charakterystyką ludu — Gdyby autor lepiej zgłębił historię albo raczej, gdyby wzniósł się wyżej, odgadłby natchnieniem potrzeby tego szeroko osiadłego ludu <sup>1)</sup> — skrytykował sceny antysemickie — W usta przedstawicieli Izraela włożył słowa najbardziej nienawistne i okrutne <sup>2)</sup>.

Z tym wszystkim podkreślił wielki poetycki zmysł prorocy autora,

---

<sup>1)</sup> A. Mickiewicz. *Dzieła*. T. XI, s. 103.

<sup>2)</sup> L. cit., s. 102.

a zgłębiając ideę dramatu mówił: „Z dwóch stron oskarżono autora: jedni widzieli w jego utworze tylko wyraz gwałtownej nienawiści ku ideom postępu, przedrzedniał bowiem karykaturalnie język nowoczesnych reformatorów, wywyższył zaś charakter ich przeciwników; inni ganili to, co zdaje się tam być bezbożne w widoku zła tryumfującego. Ale naprawdę poemat ten jest tylko językiem rozpacz człowieka genialnego, który widzi całą wielkość i trudność zagadnień społecznych, a niestety nie wzniósł się jeszcze na wyżyny, skąd mógłby dojrzeć ich rozwiązanie <sup>1)</sup>“.

Podobnie wielkie wartości utworu dostrzegł Edward Dembowski, wyraziciel najbardziej radykalnego skrzydła lewicy demokratycznej, nazywając „*Nieboską* hymnem grobowym staremu światu“ i widząc w niej „ciągły czyn i zwycięstwo ludowych zasad“.

Rozpatrując *Nieboską komedię* z perspektywy przeszło stu lat, jakie nas dzielą od czasu jej powstania wzduszamy się nieszczęśliwym życiem żony hr. Henryka, chorobą i śmiercią Orcia, widzimy związek utworu z aktualną problematyką społeczną i literacką (idea saint-simonizmu i problematyka stosunku poezji do życia), ale co najważniejsze odnajdujemy w dramacie przejawy realistycznego widzenia biegu historii oraz sprawiedliwy choć niepełny sąd nad społeczeństwem szlacheckim i burżuazyjnym. I chociaż wiemy, że utwór wyrósł z niechęci do rewolucyjnych ideałów i środków działania, oraz zawiera krzywdzącą ocenę obozu demokratycznego, to przecież potężna wymowa artystyczna poszczególnych scen przemawia prawdą dziejów, w których walkę o wyzwolenie społeczne dyktowała konieczność historyczna. Nie godzimy się dzisiaj z konserwatywnym pisarzem i jego fałszywą oceną obozu rewolucyjnego, mamy natomiast prawo powtórzyć za Mickiewiczem i Dembowskim, że poeta „widział całą wielkość i trudność zagadnień społecznych“ i wyśpiewywał odważnie „hymn grobowy staremu światu“.

Nie wchodząc w rozważania na temat genezy *Nieboskiej* możemy stwierdzić, że tematyka utworu mimo pewnych rysów polskich, nie wiąże się zasadniczo z problematyką historyczną Polski. Jest to raczej dramat o tematyce ogólnoeuropejskiej wystawiający obraz walk społecznych w skali konfliktów wykraczających poza granice jednego kraju czy narodu.

Inaczej przedstawia się sprawa z drugim dramatem Krasińskiego *Irydionem*. Wprawdzie akcja rozgrywa się w starożytnym Rzymie i opowiada o dziejach Greka, który walczy z wrogiem ojczyzny, to jednak czytelnik odczuwał sens metafory i wiązał jej treść z sytuacją Polski. „Rok, w którym wydany został *Irydion* — pisał Julian Klaczko w 1862 roku — ujrzał spełnienie bezprawia nieznanego dotąd w rocznikach świata: na publicznych targowiskach Warszawy i znaczniejszych miast kraju widziano kibitki, które wywoziły tysiące gwałtownie porwanych dzieci polskich w stopy i góry uralskie. Zaiste! jeżeli uczucie nienawiści »narodowej«

<sup>1)</sup> L. cit., s. 101.

kiedykolwiek dozwolonym było poetom, to tym niezawodnie, którzy czerpali swe natchnienie w tyłu cierpieniach zadanych nieszczęśliwemu narodowi“<sup>1)</sup>).

Oto głos krytyka wyraźnie sugerującego związek treści *Irydiona* ze „sprawą polską“. I w świadomości czytelników problematyka narodowa wysuwała się na plan pierwszy przesłaniając wagą znaczenia i ciężarem uczuciowym wszystkie inne zagadnienia.

*Irydion*, podobnie jak *Nieboska komedia* wyrasta z założenia, że nienawiść, jeżeli staje się wyłącznym motorem działania nie prowadzi do zwycięstwa i nie daje oczekiwanych rezultatów. Podobnie jednak jak *Nieboska*, która nie jest utworem schematycznym, ale porusza wiele rozmaitych spraw, a każda stanowi zjawisko interesujące i ważne, tak *Irydion* obejmuje różnorakie zagadnienia natury historycznej, narodowej, moralnej, metafizycznej.

W *Irydionie* Krasiński stworzył niezwykle sugestywny obraz rozpadającego się Rzymu. Każdy, kto choćby raz tylko miał w ręku *Irydiona*, zapamiętał jego pierwsze słowa: „Już się ma pod koniec starożytnemu światu — wszystko, co w nim żyło, psuje się, rozprzęga, szaleje — bogi i ludzie szaleją“. W tym wielkim skrócie — podobnie jak w innym syntetyzującym obrazie „Motłoch i cesarz — to jest Rzym cały“ skupił poeta najistotniejsze rysy chylącego się do ruiny społeczeństwa. Nie jest ważne, czy uogólnienie to zgadza się we wszystkich szczegółach z prawdą historyczną, ważna jest natomiast ocena ogólna sytuacji kraju, w którym objawy rozprężenia decydować zaczynają o dalszej jego historii. Ocena ta znalazła w *Irydionie* piękny kształt artystyczny.

Postacie Heliogabala, Aleksandra, Ulpianusa różnicują obraz społeczeństwa rzymskiego. Nie jest ono bowiem jednolite, widać w nim jeszcze siły ukryte, zdolne do jego odrodzenia. Walka *Irydiona* z Rzymem jest walką z całym Rzymem. Dąży on do jego zagłady w imię zemsty nad przemocą wroga, który ujarzmił kiedyś jego ojczyznę. Dlatego nazywamy *Irydiona* poematem zemsty. A jako poemat zemsty staje się *Irydion* dramatem stawiającym oba problemy: narodowy i moralny. Nie bez racji porównywano *Irydiona* z Konradem Wallenrödem szukając analogii między obu bohaterami, zastanawiając się nad podobieństwami i różnicami między Halbanem i Masynisą. Bohater Krasińskiego jest uosobieniem nienawiści do Rzymu. Używa wszelkich możliwych sposobów i środków, by celu swego dopiąć. Siostrę poświęca Heliogabalowi, sam przyjmuje chrzest po to tylko, by znaleźć drogę do chrześcijan, z którymi chce się sprzymierzyć we wspólnej walce z Rzymianami. Na drodze, którą kroczy, jest bezwzględny w pokonywaniu przeszkód i trudności.

Z *Irydiona* uczynił Krasiński symbol idei: idei zemsty, odwiecznej nienawiści, walki o wolność. Symboliczny charakter *Irydiona* tkwi w uję-

---

<sup>1)</sup> Julian Klaczko *O poezji polskiej...* Cyt. za wydaniem Wł. Szyszkowskiego *Irydion*, cz. II. Objaśnienia i przypisy. Warszawa (br.).



ciu postaci, w jej rysunku i kształcie posagowym. „Kształty jego ciała podobne do kształtów greckiego posagu i takich już dzisiaj nie ma na tej ziemi — nogi białe jak marmur paryjski, w czarnych koturnach, złożone na czarnej pościeli... Tunika biała na piersiach spoczywa — odłamek lampy w dłoni i miecz, rdzą stoczony, u boku spoczywa — a druga ręka opuszczona, martwa i palce jej skurczone, jak gdyby zasnął w rozpaczy. On cały zawieszony leży między snem i śmiercią...”.

Czytając ten opis mamy wrażenie, że obcujemy z dziełem wyobraźni poetyckiej oderwanej od historycznej rzeczywistości.

Symboliczny i nierealny charakter dramatu pogłębia jeszcze bardziej postać Masynissy. Ten „szatan historii“ skreślony przez Krasińskiego tak samo wyraziście jak postać Irydiona, kieruje losami głównego bohatera. Utrzymuje go w duchu nienawiści. Jego inicjatywie, jego podszeptom zawdzięcza Irydion swoje działanie, ale i on jest odpowiedzialny za jego klęskę. Z postacią Masynissy wchodzimy w sferę historiozoficzną, a nawet metafizyczną dramatu. „Masynissa — pisze Krasiński w liście do Gaszyńskiego — jest to pierwiastek wszechzłego, który ciągle przemienia się koniecznością samego stworzenia na dobre, są to ciemności na dzisiaj, które przestaną być ciemnościami jutra, jest to, to nic, to zero niepojęte, okropne, straszne, szatańskie, dopóki go nie znamy... Jest to słowem szatan wszystkich wieków i społeczeństw, wiecznie walczący, wiecznie pobity, w mgłę się rozchodzący, mający jednak chwile swoje piekielne, zbrodnicze, złośliwe 1)“.

Z Irydiona uczynił Krasiński ofiarę Masynissy. On jest właściwie odpowiedzialny za jego czyny. W potępieniu Irydiona ujawnił się — podobnie zresztą jak w *Nieboskiej*, pogląd poety na filozofię dziejów. Można by go sformułować słowami samego Krasińskiego, wziętymi z przytoczonego już listu do przyjaciela: „nie zemstą dzieją się wszelkie postępy rodu ludzkiego, ale miłością, ale pracą długą ducha“ 2). Józef Ujejski rozpatrując niegdyś w świetnym studium o *Irydionie* ideologię utworu zadaje następujące pytania: „Czy może istnieć i działać miłość ojczyzny wolna od nienawiści? Czy te dwa uczucia nie są w patriotyzmie jak dwa bieguny elektryczności — tej samej?... Oto problem. Krasiński stawia ten problem w *Irydionie* i sądzi, że historia musi go rozwiązać w duchu chrześcijaństwa — albo inaczej... Ludzkość szczeźnie“ 3). Zakończenie utworu stanowi próbę zarysowania programu pozytywnego. W walce o duszę Irydiona spotykają się dwa przeciwne sobie głosy. Gdy szatan rości sobie do niej prawa, ponieważ żył on w zemście i nienawidził Romy, anioł protestuje wołając: „O Panie! on jest moim, bo on kochał Grecję!“ Miłości do Grecji zawdzięcza Irydion swoje ocalenie. Ale miłość ojczyzny nie żąda już walki, ale pracy ciągłej i bez wytchnienia wśród rodaków. Zakończenie

1) *Listy Z. Krasińskiego*. Lwów 1882, s. 112.

2) *Listy*, L. cit. s. 113.

3) J. Ujejski, L. cit. s. 137.

dramatu mówi wyraźnie o Polsce, formułuje program działania, antykonspiracyjny i antypowstańczy. „Tendencja zakończenia, pisze Ujejski, nie była niezależna od roli, jaką odegrał w czasie powstania listopadowego jego ojciec i od bezczynności w nim jego własnej“<sup>1)</sup>.

Zarówno *Nieboska komedia*, jak *Irydion* należą do najwyższych osiągnięć twórczości Krasińskiego. Idea pracy organicznej wcielona po latach przez pozytywistów, która tkwi w załączkach dramatu, nie stanowiła jednak o sile jego oddziaływania i nie w niej mieściła się atrakcyjność utworu. W okresie niewoli *Irydion* tak jak *Konrad Wallenrod*, *Kordian*, wyrażał najgłębsze treści patriotyczne. Nie metafizyczna strona dramatu, nie historiozoficzne rozważania budziły zainteresowania i rozpałały uczucia, ale idea walki o wolność, pragnienie pomsty na wrogu przyciągały czytelników, urzeczonych patosem słowa poetyckiego. Bo język *Irydiona*, przykład prozy poetyckiej tchnie jakimś dostojnością i patosem. Proza Krasińskiego nie ma nic wspólnego z prozą mowy potocznej. Retoryczny charakter wypowiedzi bohaterów dodaje im jakiejś szczególnej powagi. W tym języku jest coś uroczystego i odświętnego. Tradycja recepcji historycznej ciąży i na aktualnej wymowie utworu. Współczesny czytelnik podziwia kulturę literacką młodziutkiego autora, olśniewa go bogactwo języka, poddaje się urokowi obrazu, może zbyt posagowego i teatralnego, ale skreślonego przez wrażliwego artystę. I chyba nie wolno jeszcze chować *Irydiona* do lamusa pamiątek narodowych. Przeciwnie, odrzuciwszy to, co nużące i przebrzmiałe, należy spojrzeć na *Irydiona* jako na żywy dokument patriotyzmu uwikłanego w skomplikowanych sprzecznościach psychologicznych i historycznych.

Z późniejszych utworów Krasińskiego wyróżniają się *Przedświt* i *Psalmy*. *Przedświt* był rezultatem filozoficznych dociekań poety, którym dał wyraz jeszcze wcześniej w „*Trzech myślach*“ *Ligenzy*. Krasiński w rozważaniach swych wyszedł z filozofii Hegla przejmując od niemieckiego myśliciela ideę rozwoju historycznego opartego na prawie trójcy dialektycznej. Ideę historiozofii Hegla rozwinął dzięki wpływom przyjaciół: Cieszkowskiego i Danielewicza. Zalecając przyjacielowi sprowadzenie *Einleitung zur Historiosophie* Cieszkowskiego, który, jak pisze, jest „najznakomitszą głową filozoficzną dzisiaj w Polsce“, Krasiński podkreśla znaczenie dwóch podstawowych jego tez: 1) że przyszłość dostępna jest poznaniu tak samo jak przeszłość i 2) że najwyższa sfera umysłu to czyn..., bo w czynie jest doskonałe zlanie się myśli i uczucia — sztuki i filozofii<sup>2)</sup>. Z połączenia koncepcji Hegla i Cieszkowskiego powstał system mesjanizmu Krasińskiego uzasadniający konieczność zmartwychwstania Polski. Filozofia mesjanistyczna oparta na idei ewolucji stanowiła przewyżczenie pesymizmu poety i „stała się — jak pisze Juliusz Kleiner — podstawą opty-

---

<sup>1)</sup> L. cit. s. 239.

<sup>2)</sup> Z. Krasiński. *Listy do Adama Potockiego*, B. U. L., s. 110.

mistycznego patrzenia w przyszłość“<sup>1)</sup>. *Przedświt* był poetyckim wyrazem owych mesjanistycznych koncepcji Krasińskiego. W wizjonersko-historiozoficznym poemacie wyraził poeta radosny stan przeżyć osobistych stapiając je w jedną całość z obrazami przeszłości i przyszłości narodu. *Przedświt* ma dla nas znaczenie historyczne. Należy do licznych i różnorodnych przejawów mesjanizmu romantycznego. I podobnie jak inne utwory mesjanistyczne spełniał *Przedświt* dwojaką funkcję. Z jednej strony usypiał czujność narodową, idealizując i usprawiedliwiając przeszłość szlachecką, zamazywał prawdę historyczną narodu, z drugiej strony — podtrzymywał świadomość narodową, karmiąc ją wiarą w odzyskanie wolności.

Idealizacja szlachty wystąpiła w całej wyrazistości w *Psalmach Przyszłości*. Charakteryzują one Krasińskiego najpełniej jako poetę obozu konserwatywnego, wroga rewolucyjnego programu. Wiadomo, że *Psalmy* były swoistą formą polemiki ideowej z Henrykiem Kamieńskim, autorem dzieła pt. *O prawdach żywotnych narodu polskiego* ogłoszonego pod pseudonimem Filareta Prawdowskiego. Krasiński odpowiedział Kamieńskiemu wierszem formułując program, by użyć współczesnego języka politycznego, solidaryzmu społecznego. *Psalm miłości* rozbrzmiewa popularnym hasłem:

Jeden tylko, jeden cud:  
Z szlachtą polską polski lud.

Tutaj także znajdujemy wyraz przekonania o wyższości szlachty i jej hegemonii w narodzie:

Poprowadzi Lud do bitwy,  
Kto prowadzić Lud ten umie...  
Szlachta Polski, Rusi — Litwy...

ale w tym samym wierszu, którego antyrewolucyjne treści wywołały oburzenie i ostrą replikę Słowackiego, znajdujemy nieoczekiwane słowa, które wcale się nie pokrywają z naczelną ideologią *Psalmów*:

Dać żniwiarzom wszystkim grunt —  
Rozpłomienić święty bunt...

Jest rzeczą znamionną i charakterystyczną, że poszczególne zwroty, powiedzenia wyjęte z *Psalmów* należały do popularnych „złoty myśli“ i szły obiegami po Polsce wbrew nawet intencji samego twórcy służąc patriotycznej i radykalnej propagandzie. Tak na przykład Ludwik Krzywicki jednemu z najciekawszych swoich szkiców ze zbioru *Sic itur ad virtutem* dał tytuł „W czynów stal uderzaj“, budując jego kompozycję na refrenie: „zgińcie me pieśni, wstańcie czyny moje“<sup>2)</sup>.

Pośród wierszy lirycznych Krasińskiego psalmy nie wybijają się stroną artystyczną. Interesujemy się nimi jako przejawem walki ideowej, poli-

<sup>1)</sup> J. Kleiner. *Zygmunt Krasiński*, s. 74.

<sup>2)</sup> W komentarzu do wym. zbioru Krzywicki dodaje, że szkic ten był czytany na **zebraniu** delegacji, która ostatecznie uchwaliła wyjście ze szkół. L. Krzywicki. *Takimi będą drogi wasze*. Warszawa 1958 (s. 17).



tycznej i jako wyrazem poglądów poety przerażonego działalnością lewicy emigracyjnej i jej konsekwencjami.

Liryzm przemówił natomiast z kilku wierszy miłosnych. A chociaż Krasiński nie był wybitnym lirykiem i mową wiązaną nie władał po mistrzowsku, to jednak znajdzie się w jego zbiorze poezji kilka utworów o walorach artystycznych.

W erotykach Krasińskiego dominuje smutek i gorycz. Uczuciom tym daje poeta wyraz w wierszach refleksyjnych, nastrojonych na nutę elegijną, utrzymanych w tonie pesymistycznym.

„W lirykach Krasińskiego — zauważa Zofia Szmydtowa — zwykle nastrój stanowi daleki akompaniament myśli, nie zaś melodię tę myśl przenikającą, podobnie jak obrazowe przenośnie czy porównania nie są na ogół organicznie związane z myślą, lecz stanowią jej ilustrację“<sup>1)</sup>.

Przypomnijmy początek pięknego wiersza wywołanego momentem rozłąki z ukochaną:

Ledwom cię poznał, już cię żegnać muszę,  
A żegnam ciebie, jak gdybym przez wieki  
Żył z tobą razem i kochał twą duszę,  
A teraz jechał w jakiś kraj daleki

I nie miał nigdy już obaczyć ciebie,  
Chyba gdzieś — kiedyś — po śmierci — tam w niebie!

Jest w tym wierszu romantyczna atmosfera miłości: egzaltacja uczuć cierpienia, wiara w obcowanie duchów, ale wszystko razem odbija stan niepokoju duchowego i wyraża smutek rozstania.

Bardziej przejmującym erotykiem urzekającym prostotą wysłowienia, jest wiersz *Zawsze i wszędzie*, zaczynający się od słów:

O nie mów o mnie, gdy mnie już nie będzie,  
Że ciebie tylko gorczą karmiłem,  
Bo ja gorczyzy kielich także piłem.

Zawsze i wszędzie.

Myśl o bliskiej śmierci, świadomość przeżytych cierpień, udręka płynąca z przekonania, że się jest źródłem cierpień istoty ukochanej, wszystko to składa się na całość przejmującą. Wiersz jest krótki, skondensowany w treści, ale rozbrzmiewa w nim echo dramatu dwojga nieszczęśliwych kochanków.

Osobny rozdział w twórczości Krasińskiego stanowią listy. Są one, jak wszelka korespondencja pisarzy, niewyczerpanym źródłem do lepszego poznania i zrozumienia osobowości poety, stanowią nieoceniony materiał do charakterystyki epoki romantycznej, ale co najważniejsze charakteryzują twórcę *Nieboskiej* jako krytyka literatury i sztuki piszącego językiem barwnym, bogatym, obrazowym. W szkicu o przyjaźni w życiu Krasińskiego Ignacy Chrzanowski opowiada powołując się na przekaz Jana Koźmiana, że „mało kto miał dla przyjaźni tak serdeczny i gorący kult, jak on i mało kto miał tylu, co on przyjaciół... Kiedy się tylko dowiedział, że

---

<sup>1)</sup> Zofia Szmydtowa. *Liryka romantyczna*. Warszawa 1947, s. 32.

któremu z przyjaciół dokucza bieda, zaraz mu posyłał zasilek, ale nie bezpośrednio, tylko przez ludzi, aby przyjaciel nie wiedział — niech Bóg broni — kto go wspiera. Tej dziwnie szlachetnej, dziwnie subtelnej opieki doświadczał na sobie np. biedny Norwid, doświadczał i Słowacki i to w epoce, kiedy był bij zabij na Krasińskiego<sup>1)</sup>. Sympatyczny to rys, który rzeczywiście z rozlicznych listów poety wyziera.

Przeglądając bogatą korespondencję Krasińskiego natykamy się na mnóstwo spostrzeżeń i obserwacji literackich. Poeta dzielił się z przyjaciółmi refleksjami z lektury, zachęcał ich do czytania, dokonywał nawet długich rozbiorów dzieł własnych i cudzych. Świetnie charakteryzował ludzi, sytuacje, zajmując opisywał zwykłe wydarzenia. Z listów Krasińskiego możemy się dowiedzieć o jego stosunku do Mickiewicza i Słowackiego, w nich znajdziemy wiele myśli i określeń budzących zarówno podziw ze względu na ich trafność i formę niezwykłą, jak też oburzających niesprawiedliwością sądu.

W liście do Cieszkowskiego na przykład spotykamy się z boleśnie krzywdzącą charakterystyką Mickiewicza zrozumiałą jedynie na tle zacieńczenia politycznego: „Uwierzyłem w diabła widząc tego człowieka — patrząc na jego nienawiść..., na jego radość, ilekroć gdzie krew się leje... W nim Chrystusa nie ma, miłości za grosz nie ma; bucha tylko zawiść i nienawiść — coś piekielnego“... Ale w kilka lat potem potrafił w liście do Sołtana oddać hołd najwyższy wielkiemu zmarłemu, tym bardziej godny podziwu, że pochodził od przeciwnika ideowo-politycznego. „Pan Adam już odszedł od nas; na tę wieść pękło mi serce. On był dla ludzi mego pokolenia i miodem i mlekiem i żółcią, i krwią duchową, my z niego wszyscy... Był to jeden z filarów, podtrzymujących sklepienie, złożone nie z głazów, ale z serc ludzi żywych i krwawych; filar to był olbrzymi, choć rozpekły sam, a teraz dołamał się i runął w przepaść. I całe sklepienie ono zadrzeć musi i kroplami krwi z ran serc, z których złożone, płakać nad jego grobem!“

Posłuchajmy teraz charakterystyki Norwida, a pokaże ona próbkę stylu listowego Krasińskiego i zachęci do czytania jego listów. Znajdujemy ją w liście do Delfiny Potockiej:

„Na Sistina przez korrydarze i wschody labiryntowe dostałem się do Norwida; zapukałem, drzwi się otwały — szeroka, jakby pracownia. Lampa zasłonięta, gdyby iskra konająca jedna wśród ciemności; kilka ram — płótno jedno wielkie — dwie gipsowe głowy — a w tym zmierzchu człowiek młody: pół Słowackiego pół Jerzego (Lubomirskiego), ni to, ni owo, ale z obu coś; bo i fantazji ogrom i tkliwości. Nerwowa natura, zagmatwana, siebie sama niedokładnie pojmująca, ale prześliczna — nie tytańska — ale prześliczna. Ogień w alabastrowym naczyniu. Sto luciolek (robaczków świętojańskich) skupionych razem na duszę jedną. Choroba,

<sup>1)</sup> I. Chrzanowski. *Przyjaźń w życiu Krasińskiego*. Wstęp do Listów do Adama Potockiego B. U. L. — 46, 1928, s. 3 i 4.

nędza, a wszystko to w tęczy! Uprzejmość, grzeczność, wdzięczność i wdzięk wcale nie demokratyczne — woń jakaś arystokratyczna! Z godzinęm siedział...“.

Czyż nie jest to wyborny rysunek, chwytający cechy najistotniejsze w sposób artystyczny?

Wybermy z kolei parę myśli o sztuce i literaturze, wyjętych z korespondencji poety.

W liście do Gaszyńskiego odnajdujemy następujące myśli na temat poezji:

„A co się tyczy poezji i tu ci wbrew zaprzeczę twojego zdania. Co ty mnie chcesz stosować poezją do ducha czasu. Alboż poezja jest nałożnicą marnych okoliczności? Literatura romansów, dzisiejsza francuska literatura, oto mi nałożnica za pieniądze, oto mi małpiarstwo niezrozumiałego Bajrona — bo ci mówię, że oni go nie rozumieją i servile imitatorum pecus. Ale poezja tyczy się rodu człowieczego całego, a nie jednego kraju, jednego łachmana czasu i przestrzeni“ (17 styczeń 1834).

A oto pierwsza reakcja na *Pana Tadeusza*:

„*Pan Tadeusz* jest epopeją drobnej szlachty naszej, jest wiecznym jak Don Quichotte, jak Poliszynel we Włoszech, przenosi o cztery głowy *Monachomachie*, jedynym jest dziełem dla Polski. *Wallenrod* jest poemą arystokratyczne, *Pan Tadeusz* jest poematem drobnej szlachty“ (21 sierpnia 1834).

Gdzie indziej znajdujemy refleksje na temat sztuki kreowania bohaterów literackich.

„Czego najwięcej trzeba unikać, to żeby bohaterzy nasze nie wyglądały na aktorów. I stąd pochodzi przesada literatury dzisiejszej, że autorowie, miasto doznawania sami uczuć i faktów, przestają na chodzeniu regularnym na teatr i tam uczą się jakby z natury, kiedy już teatr jest nauką wyciągniętą z natury“ (10 lipca 1834).

Sąd o Słowackim otrzymuje w jednym z listów kształt następujący: „Jest tu Juliusz Słowacki, miły człowiek, ogromem poezji obdarzony od niebios. Kiedy ta poezja w nim dojdzie do harmonijnej równowagi, będzie wielkim. *Kordian* jest poematem zapału, szaleństwa; są w nim pyszne położenia i dziwnie trafne pojęcia. *Maria Stuart* jest także znakomitą... Jednak trzeba, by te żywioły doszły w Słowackim do harmonii muzycznej, by sztuczniej jeszcze nauczył się godzić dysonanse z prawdziwymi dźwiękami. Brak mu czasem powagi, bez której poezja może być miłą igraszką, ale nigdy nie zostanie częścią świata... (22 maja 1836).

Wreszcie próbka autocharakterystyki:

„W poezji mojej nic nigdy nie było naiwnego, potulnego, dobrego. Szatan, nie anioł stróż mój, natchnął mnie od lat dzieciennych. Zawsze pękające serca, przeklinające siebie same serca cisnęły się pod moje pióro. Gruz i popiół, oto państwo moje! i siedząc na tych minach zżarłem ostatki nadziei i miłosierdzia Pańskiego w sobie...“ (9 lutego 1836).



Przytoczone dowolnie wyjątki listów nie dają — rzecz jasna jakiegos konsekwentnego systemu estetycznego. Pozwalają co najwyżej wytworzyć sobie ogólny pogląd na sposób patrzenia Krasińskiego na sztukę, pomogą wytworzyć sobie wyobrażenie o charakterze jego impresji literackich oraz ich kształcie artystycznym. Bo cokolwiek by się powiedziało o treści poszczególnych wypowiedzi, to ich strona artystyczna olśniewa błyskotliwością i wdziękiem stylistycznym.

Zygmunt Krasiński przeszedł do historii literatury polskiej jako wybitny poeta romantyczny. Ceniony przez Mickiewicza i przez Słowackiego cieszył się wśród współczesnych mimo swoich konserwatywnych poglądów uznaniem. Po śmierci sława jego rosła. A chociaż w świadomości lewicy społecznej żył jako „zacięty przeciwnik rewolucjonistów“<sup>1)</sup>, to jednak widziano w nim poetę, który czasem „brał przewagę nad arystokratą“<sup>2)</sup>. „Ten arystokrata z rodu — pisał Limanowski — który nie należał do emigracji politycznej i nie żył z nią, odczuł silniej... walkę zasad i ją uczynił przedmiotem plastycznego obrazu swojej twórczości“<sup>3)</sup>. Wymowne są pod tym względem karty dzienników Żeromskiego, na których spotyka się nazwisko Krasińskiego<sup>4)</sup>. W jednym z tomików Żeromski zapisuje: „Porzućmy jednak to, co jest na ziemi podłego, co wysusza łyzy sympatii do ludzi, zapomnijmy o olbrzymiej pomyłce Krasińskiego i ... Jeża, wołających „z szlachtą polską polski lud“... idźmy tam, gdzie panuje wieczny szum brzoź nad szybką wodą rzeki...“<sup>5)</sup>. Ale ten sam Żeromski opowiada o czi, jaką składał prochom poety w grobowcu w Opinogórze. „Jesteś w tym podziemiu Polakiem, czcicielem wielkiego prochu... I musisz demokrato — zejść w te ciche podziemia i tu mu się pokłonić, proch ucałować, gdzie do wiecznego snu oparł głowę, gdy:

Jak Dant przez piekło przeszedł za życia...“<sup>6)</sup>.

Treść ideologii i filozofii Krasińskiego dawno przebrzmiała. Wiele jego utworów straciło świeżość myśli. Cóż więc pozostało w pamięci dzisiejszego pokolenia? Pozostała postać dumnego arystokraty, ale nieszczęśliwego w istocie człowieka, uwikłanego przez los w mnóstwie sprzeczności. Żyje poza tym pamięć o poecie, który na swój sposób kochał kraj ojczysty, dając tej miłości niejednokrotnie wyraz w dziełach sztuki. A warto przy tym zaznaczyć, że patriotyzmem tym żyło kilka pokoleń, nie wnikając zresztą głęboko w jego treść społeczną. Zachowała swoją wartość znaczna część prozy Krasińskiego, którą władał po mistrzowsku. Trwa wreszcie świadomość, że twórczość „poety ruin“ stanowiła jeden z niemałych składników polskiej poezji romantycznej.

1) B. Limanowski — *Historia demokracji polskiej*. T. II, s. 75.

2) L. cit. T. I, s. 326.

3) L. cit. T. I, s. 326.

4) Na zainteresowanie Żeromskiego Krasińskim zwrócił mi uwagę prof. J. Z. Jakubowski.

5) S. Żeromski: *Dzienniki* t. III, s. 129.

6) L. cit. T. II, s. 383.

WANDA KWASKOWSKA

## O WYPRACOWANIACH Z JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH LICEALNYCH

(refleksje, doświadczenia, propozycje)

Polonistyczna rzeczywistość wysuwa jako jeden z aktualnych problemów sprawę wypracowań pisemnych w klasach licealnych. Zjawia się widmo „matury“, jej konsekwencji, oceny przez wiele czynników, opiniujących naszą pracę, w końcu i egzaminy pisemne kandydatów do studiów na wyższej uczelni.

Zewsząd słyszymy narzekania na złe przygotowanie naszej młodzieży. Zarzuca się jej: niedostateczne wiadomości rzeczowe, ubogie słownictwo, brak poprawności językowej oraz więzi logicznej w tym, co pisze, nieumiejętność wypisania się w formie prostej, poprawnej, przejrzystej. Braki te występują w wypracowaniach maturalnych, podaniach o przyjęcie do wyższej uczelni, a także i własnych, nieudolnie ułożonych życiorysach. Egzaminatorzy i obserwatorzy mają wiele do powiedzenia, uwagi swe drukują w prasie, jeśli sprawę traktują poważnie, obiektywnie, oprócz błędów i niedociągnięć widzą już pewne oznaki poprawy w porównaniu z ubiegłymi latami.

Władze oświatowe zalecają nam specjalną troskę o nauczanie języka ojczystego w kl. XI, aby wynik końcowy był lepszy niż dotychczas. Wypracowania są integralną częścią nauczania języka ojczystego; w ostatniej klasie licealnej mają tę szczególną rolę, że wraz z pracą maturalną powinny być świadectwem dojrzałości umysłowej abiturientów, osiągniętego poziomu kulturalnego, jakości oraz stopnia rozwoju samodzielności myślenia, inteligencji oraz zarysowanej postawy społecznej wobec życia i jego najważniejszych zagadnień.

W wypracowaniu końcowym wymagamy od młodzieży: znajomości ogólnych linii rozwojowych naszej literatury, ze szczególnym rozwinięciem wybranego problemu, udowodnienia jego rzeczowej znajomości na podstawie tekstu lub tekstów literackich szczególnie wiernie, trafnie odtwarzających ten problem, na tekstach charakterystycznych czy dla samego pisarza, czy jego literackich wyrazicieli. Wypracowanie polskie ma udowodnić opanowanie ogólnopolskiej mowy kulturalnej w stopniu pozwalającym na poprawne wypowiedzianie się w piśmie. Praca maturalna ma być zakończeniem wszystkich szkolnych ćwiczeń, powinna osiągnąć najwyższy, najlepszy poziom. Jest więc nie tylko pożądane, ale wprost konieczne, aby przedstawiała pewną, choćby skromną całość, stanowiła

niejako kompozycję noszącą cechy swego twórcy, który dbał o harmonię i proporcję poszczególnych części, a dla treści, którą chciał wyrazić, wybrał najodpowiedniejszą własną formę, starając się o to, by indywidualność piszącego znalazła w tej pracy możliwie wyraziste odbicie.

Mimo pewnej poprawy w tej dziedzinie, nasza rzeczywistość szkolna wyraźnie odbiega od wymagań stawianych wypracowaniom; spośród nich tylko pewien procent zbliży się do owej „dojrzałości umysłowej“. Potwierdzą to wszyscy, którzy corocznie czytają wiele wypracowań uczniów z kl. XI i przeżywają gorzkie rozczarowanie, a na maturze nawet bolesny zawód.

Wiele zarzutów musimy postawić pracom uczniów kl. XI. Najistotniejsze z nich przytoczę, przypomnę. Zastrzegam się jednak, że nie uciekam się do krytykowania lub potępiania prac naszej młodzieży dla samej tylko krytyki. Przeciwnie, moje uwagi krytyczne będą dążyły do rozpoznania tych niedomagań i błędów, do wysunięcia pewnych konkretnych propozycji, które powinny by w praktyce życia szkolnego wpłynąć na poprawę pracy z językiem ojczystym w klasach licealnych.

Prześladuje nas dotychczas jakiś skostniały szablon (wybrany przez młodzież czy jej narzucony). Nadal wulgarne socjologizowanie tematów oraz konstrukcyjny schemat wypracowań. Młodzież coś słyszała o wstępie, rozwinięciu i zakończeniu, ta trójdzielność jednak w jej wykonaniu przybiera wprost karykaturalne formy. Wodnisty, długi wstęp, często doczepiony do tematu, nie związany z nim logicznie, rozrasta się nadmiernie i zamiast wprowadzenia informacji, doprowadza do takiej anomalii, że nieraz uczniom zabraknie czasu, miejsca oraz (co najsmutniejsze) rzeczowych wiadomości do opracowania właściwego zagadnienia. Nie mogły one zadokumentować znajomości ani jakiegokolwiek problemu, ani najsłabszych choćby prób samodzielnego myślenia w ujęciu kwestii. Odstraszają nas nudą i szarzyzną i młodzież tak układająca ćwiczenia, nie czuje, nie rozumie tego, co pisze — powłoką frazesu zasłania pustkę wewnętrzną; nie ma w nich śladów głębszych przeżyć osobistych pod wpływem wielkich dzieł naszej literatury, obudzenia myślącego i czującego człowieka. Nieprzyjemnym nieporozumieniem staje się wypracowanie, gdy zamiast tego, czego wymaga temat, daje treść mało z nim związaną lub całkowicie obcą. Wypracowanie schodzi na bezdroża i np. zamiast charakterystyki bohatera, pisarza, rozwoju pewnych węzłowych zagadnień (jak bezdomność w powieści Żeromskiego, rodzaje i przyczyny tej bezdomności), zjawia się najpierw biografia pisarza, szczegółowe przedstawienie kolei życia bohatera. Czyż tędy droga do dobrego rozwinięcia tematu? Biograficzne części, typowe fakty mogą wystąpić, ale wtedy, gdy mają ukazać więź bohatera powieściowego ze światem, narodem, środowiskiem, gdy dopomagają do uwypuklenia ewolucji bohatera, autora, jego idei, sama jednak biografia nie zastąpi ani charakterystyki, ani tym bardziej roztrząsania problematyki. Choćbyśmy wprowadzili nie wiem jakie



ciekawostki z życia pisarza, praca staje się dłuższa, ale nie pogłębia się w niej zasadniczy nurt myśli, refleksji. Pseudoerudycja bardzo szkodzi wypracowaniom, obniża ich wartość. Dobrze jest, gdy uczeń zdobył już pewne odczytanie, gdy może twórczość pisarza oraz problematykę jego utworów połączyć nie tylko z rodzimą tradycją literacką, splotem aktualnych warunków społecznych i politycznych, ale i z obcym oddziaływaniem literackim. Im wszechstronniej stara się oświetlić dany temat, tym pełniej poznamy autora, problem. Ten dział pracy maturalnej jest wartościowy, ale i trudny, a może nawet i najbardziej odpowiedzialny. Dla wykonania go nie wystarczą postrzępione wiadomości z różnych działów literatury, historii, filozofii, zagadnień społeczno-gospodarczych. Piszący stają przed koniecznością budowania z tych znanych im elementów całości, a ich inteligencja, zdobyta już pewna samodzielność myślenia, zdolność kojarzenia pojęć powinny znaleźć wyraz w jakości treści oraz stylu tej kompozycji, dopomóc do logicznego powiązania tych składników. To będzie najcenniejszy, najoryginalniejszy, naprawdę (w tym stadium rozwoju) twórczy wysiłek. Zazwyczaj jednak młodzież „mierząc siły na zamiary“ popełnia pewne istotne błędy. Nazwałabym je rażącymi przerostami. Zaliczyłabym do nich częste, poza biografią, streszczanie utworu, najczęściej akcji. Jakże te streszczenia wychodzą blado, jak źle świadczą o inteligencji piszących! Umieszczone w dużych rozmiarach przytłaczają inne, niepozorne działy pracy pisemnej, świadczą tylko o zdolności reprodukcji. Nie ma natomiast wyboru najbardziej charakterystycznych ogniw treści (owych dla akcji punktów zwrotnych, kulminacyjnych), nie ma charakterystycznych wypowiedzi bohaterów lub refleksji autora. Z takich ćwiczeń, o przewadze streszczeń wieje ubóstwo myślowe, brak refleksji, nieudolność indywidualnego zareagowania na temat. Słowem, brak im dojrzałości umysłowej. Jako przerost czy maniera mogą wystąpić nadmiernie stosowane dygresje. Jakże często rozrastają się nieproporcjonalnie, że aż zaćmiewają główny i istotny obraz, sprowadzają piszących na manowce, skąd bardzo trudno powrócić na właściwą drogę. A co sądzimy o uczniu, który szafuje tylko tymi dygresjami? Łatwo domyślić się, od czego ucieka... W czym mają go te dygresje wyręczać, od czego uwolnić. Inny poważny niedostatek prac w klasie XI — to brak jakiegokolwiek zaangażowania się w omawianą sprawę. Idealna obojętność piszącego wobec tematu, brak własnego zdania o pisarzu, dziele, kierunku, bezbarwna relacja, spełnienie pewnego obowiązku, przymusu, niedocenywanie kulturalnej, społecznej czy patriotycznej doniosłości zjawiska, o którym się pisze.

Nic nie wzrusza, nie entuzjazmuje, nie pobudza do refleksji. Zastraszające ubóstwo, czy nie psychiczne kalectwo? Z tymi najczęściej spotykanymi brakami wiążą się bardzo często i poważne braki formy, stylu, języka, przestankowania, a także i ortografii. Do tych „stron zewnętrznych“ młodzież przywiązuje małą wagę. Deklamuje na przykład o patriotyzmie,

a nie zdaje sobie sprawy, że miłość „ojczyzny — polszczyzny“ — to jedno z istotnych świadectw patriotyzmu, dbałości o kulturę narodową. Na ogół młodzież pisze nieporządnie, topornie, bez dbałości o bogactwo i barwę słowa, o dokładność w wyrażaniu myśli, czystość języka i stosowanie znaków przestankowych, które także akcentują proces myślenia. Gdy do braków treści przyłączają się jeszcze i te poważne niedociągnięcia formy, jesteśmy prawdziwie w trudnym położeniu: jaką napisać recenzję, jaką postawić ocenę.

Według mego zdania, tylko wtedy osiągniemy przynajmniej dostateczne, ogólne, nie tylko indywidualne końcowe wyniki, gdy nad tym działem nauczania języka polskiego będziemy pracowali systematycznie, planowo. Zastrzegam się, że taka praca nie ma nic wspólnego z obmyślonym i narzucanym szablonem, przeciwnie, chce ona widzieć w wypracowaniach jak największe przejawy samodzielności młodzieży, odbicie jej zainteresowań, indywidualnej reakcji na dzieło literackie czy całokształt pracy pisarza, słowem, ma dać jej różnorodne możliwości wyrażenia myśli i uczuć, z zastosowaniem najnaturalniejszej, najwłaściwszej formy. Mam to wewnętrzne przekonanie, że każdy z nas polonistów musi podjąć długofalową pracę w kierunku poprawienia pod każdym względem ćwiczeń naszych licealistów. Szczególnie aktualna jest sprawa przygotowania do matur. Trzeba w tym okresie pracy wprowadzić w życie takie zabiegi, które nam się w danej klasie maturalnej wydadzą konieczne, pomocne. Na pewno szwankuje kompozycja, toteż przy pierwszej sposobności w formie dyskusji, opierając się na tekście ćwiczenia, trzeba wykazać jej wady, np. brak proporcji, zbytnią rozbudowę wstępu, ze szkodą dla części zasadniczej, pominięcie koniecznego zakończenia albo wyprowadzenie w nim wniosków z niedostatecznie zgromadzonych przesłanek. Teoretyczne wyjaśnienia poprzemy praktycznie przykładem, np. wspólnie ułożymy ramowy plan wypracowania, nie wdając się w drobiazgi, lecz starając się zawsze o rzeczy zasadnicze, najistotniejsze (będzie to bardzo przydatne także jako jedna z form lekcji powtórzeniowych).

Gdy w innej pracy występują przerosty, ukážemy je, zaproponujemy skróty lub przekształcenia, np. zamiast streszczenia utworu, zachowamy tylko wzmiankę czy rozważania dotyczące bardzo ważnego działu, sceny, dialogu, symbolicznego obrazu, które są związane z omawianym tematem. Zamiast nadmiaru szczegółów biograficznych przy pisaniu charakterystyki, ograniczymy drobne wiadomości czy opowiadania o życiu tej postaci, uwagę naszą natomiast skierujemy w głąb, wydobywając przejawy życia wewnętrznego, cechy jej charakteru, siłę i słabość, znów popierając faktami czy wypowiedziami to, co piszemy. Jeśli tego brak, wprowadzamy koniecznie analizę, badanie przyczyn, źródeł rozwoju pewnych cech; nie tylko je wymieniamy i szeregujemy w wyliczeniach, ale i grupujemy według jakiejś wysuniętej podstawy klasyfikacyjnej, np. poeta, artysta,



humanista, zrozpaczony ojciec, człowiek borykający się z cierpieniem... wartości pozytywne i negatywne tego człowieka, utworu... wartości społeczne, narodowe przemawiające do nas...

Wskazujemy konieczność argumentacji rozważań, potrzebę doboru odpowiednich przykładów, które stają się koniecznym składnikiem naszej pracy: albo popierają nasze zdania, albo pozwalają na wyciągnięcie odpowiednich wniosków. Zawsze zaś będą dowodem znajomości utworu i aktywnego ustosunkowania się myślącego czytelnika. Zwracałabym dużą uwagę na to, by młodzież pisała na temat, a nie krążyła koło tematu — trzeba by z nią przećwiczyć na kilku czy kilkunastu przykładach, jak ma się zabrać do opracowania tematu, by go odpowiednio do własnego przygotowania oraz sił rozwinąć, „udźwignąć“. Na przykład gdybyśmy mieli do opracowania temat „Społecznicy w utworach Żeromskiego, ich siła i słabość“, ćwiczenie nie może dawać drobiazgowej charakterystyki wybitnych społeczników od dra Piotra do Baryki, lecz powinno by zawierać jakąś próbę oświelenia, ujęcia bohaterów Żeromskiego według proberza, który piszący uważa za najbardziej miarodajny. Pożądane byłoby także dostrzeżenie odrębności poszczególnych postaci, mimo wyraźnego pokrewieństwa duchowego czy ewolucji w samym pojmowaniu przez autora bohatera-społecznika. Także ważne będzie wytłumaczenie, na czym polega konflikt tej jednostki z otoczeniem, jak sam Żeromski z biegiem czasu kształtuje coraz pełniejszego człowieka, przed którym stawia coraz ważniejsze zadania społeczne.

Do takiego nieszablonowego ujęcia powinniśmy młodzieży dopomóc; nie narzucajmy jej swoich pomysłów, lecz wydobywajmy je od niej, stawiając np. pytania: „Jak można by ująć taki temat? Jaki mu nadać układ? Do czego najgłębiej sięgnąć i najlepiej rozwinąć?“ Na pewno zjawią się różnorodne pomysły, obawa szablonu zniknie, w dyskusji natomiast będzie zapowiedź możliwości różnorodnego rozwinięcia tematu. Będzie miejsce dla pomysłowości czy oryginalności indywidualnej. Jeśli chodzi o stronę językową, ortografię, przestankowanie, w kl. XI już nie ma miejsca ani czasu na pobłażliwość — wszelkie braki młodzież powinna wyrównać indywidualnie czy w grupowej pracy, musi jednak już od początku kl. XI o tym wiedzieć, że nasze wymagania są przeciętne, a nie minimalne albo poniżej minimum. W ten sposób oceniamy w ciągu całego ostatniego roku prace klasowe i na pobłażliwość, lekceważenie czy chroniczne lenistwo nie ma miejsca.

Bez przeciążania młodzieży organizujemy pracę w ten sposób, aby z każdej lekcji pozostał jakiś trwały, odpowiadający rzeczywistości jej przebiegowi ślad.

Dlaczego o tym mówię? W jednej z kl. XI widziałam taki zeszyt, w którym świadectwem odbytych dwudziestu lekcji były następujące pozycje: data, numer porządkowy lekcji, nazwisko autora, tytuł omawianego utworu! Fakty mówią za siebie. Niewątpliwie był to słaby uczeń,



choć nie drugoroczny, a polonista miał z nim na pewno wiele kłopotu. Obawiałabym się jednak zaraźliwości takiej metody utrwalania lekcji.

Spośród doraźnych środków zaradczych proponuję, jak mi się wydaje, wiele pożytecznych ćwiczeń:

1. Sporządzenie protokołu lub sprawozdania z odbytej lekcji.

2. Układanie ramowego lub szczegółowego planu: przed omawianiem jakiegoś zagadnienia — stanie się to punktem wyjścia do pracy, przedmiotem dyskusji; po opracowaniu zaś — utwaleniem wiadomości.

3. Układanie dyspozycji lub przeglądu problemów, które należy porużyć przy analizie utworu.

4. Próby ujęcia cech charakterystycznych: a) utworu czy grup utworów, np. nowel Prusa, Sienkiewicza, b) autora (fazy twórczości Kasprowicz, Staffa, Broniewskiego), c) kierunku czy okresu literackiego, np. dążeń reformatorskie poetów i prozaików wieku XVIII. Realizm w powieściach Prusa. Realizm *Potopu*. Tego rodzaju prace okażą się bardzo pomocne przy lekcjach zamykających twórczość jakiegoś autora, przy lekcjach powtórzeniowych. Wymagamy przy tym oparcia się na utworze, jego problematyce, nawet na charakterystycznych cytatach.

5. Sporządzenie konspektu czy dość szczegółowego planu z rozdziału podręcznika, krótkiego artykułu, eseju czy naszego wykładu. Na przykład Kott — „Trwałe wartości literackie polskiego Oświecenia“. Libera — „Bohaterowie Mickiewiczowscy“. I. Matuszewski — „Prus a Sienkiewicz“ (paralela).

6. Utrwalenie bogactwa utworów lirycznych, ich problematyki, refleksji, uczuciowej treści, bogactwa środków artystycznych przez prozajiczne sformułowania. Będzie to jakby próba opisu czy analizy utworu lirycznego (Staff, Tuwim); ma ona nas przekonać o wrażliwości uczuciowej młodych czytelników.

7. Przypomnienie bogactwa, różnorodności opisu w dziele literackim, np.: a) opisy środowisk, w których pracuje bohater (*Pamiętka z Celulozy*), b) obrazy przyrody w *Panu Tadeuszu*, *Chłopach*, ze zwróceniem uwagi na środki artystyczne stosowane przez pisarza.

8. Umiejętność zwięzłego streszczenia przebiegu wypadków w noweli czy mniejszej powieści (np. losy komorników wg powieści Orkana) lub akcji w utworze scenicznym (np. *Moralność pani Dulskiej*), z uwypukleniem najważniejszego momentu.

9. Formułowanie pytań, zagadnień przeznaczonych do pisemnego opracowania, jako pewnych bodźców pobudzających młodzież do subiektywnej wypowiedzi, np.: Czego nauczyłem się po przeczytaniu *Faraona*, *Krzyżaków*, *Popiołów*? Czego dowiedziałem się o życiu robotników dzięki *Pamiętce z Celulozy*? Co mi się podobało w...? Co mnie specjalnie wzruszyło...? Jakie refleksje obudziło we mnie poznanie...? Co mi się najlepiej utrzymało w pamięci z *Lalki*, *Placówki*, *Chłopów*? Dlaczego?

Naturalnie w wyższych klasach licealnych pytania stają się coraz docieklejsze, subtelniejsze, bardziej syntetyczne, zależnie od omawianego

utworu, jego problematyki, wieku młodzieży, jej możliwości umysłowych, umiejętności wypowiedzania myśli, sięgają do przeżyć wewnętrznych człowieka, zarówno tego, który czyta, jak i tego, o którym pisze autor.

Prawie przy każdym większym, bogatszym utworze można zaproponować temat „Treść ideowa...”. Dobrze byłoby łączyć ją z artystycznymi sposobami, środkami jej ukazania, bo takie sformułowanie i opracowanie problemu może zbliżyć ucznia do zagadnienia łączności treści i formy, pozwoli uniknąć wyłącznie socjologicznego potraktowania utworu, a spojrzeć nań jako na „dzieło literackie. Dobrze byłoby poprzedzać dłuższe samodzielne wypracowania dużą ilością krótszych ćwiczeń wdrażających; podczas nich pomagamy młodzieży w obserwacji, zastanawianiu się nad wewnętrznym życiem człowieka, w nadaniu tym przeżyciom odrębnej formy w utworze; staramy się o uchwycenie łączności treści i formy, wszelkimi sposobami wyrabiamy odczucie, wrażliwość na piękno utworu literackiego, zarówno jego treści, jak i formy, bo „Arcydzieła podnoszą, kształcą“ (J. Kleiner).

Ćwiczenia pisemne są stałą, poważną częścią naszej pracy w kl. XI, nie ograniczają się więc do pięciu rocznie — należy je traktować jako jeden ze stale stosowanych środków przygotowujących do matury, zarówno pisemnej, jak i wypowiedzi ustnej. Przy ich praktykowaniu pamiętajmy o równomierności rozłożenia prac, ich gradacji oraz zróżnicowaniu rodzajów tematów.

Obecnie chciałabym rzucić, również w formie materiału dyskusyjnego, uwagi o środkach długofalowych. Zaczynam od zasadniczej kwestii. Już od pierwszego pobytu młodzieży w liceum przygotowujemy ją do egzaminu dojrzałości, program bowiem tak jest skonstruowany, że w kl. XI utrwalamy, rozszerzamy i pogłębiaamy znaczną część tego, czego nauczyliśmy w kl. VIII, IX i X. Trzeba uważnie przestudiować dział *Ćwiczeń w mówieniu i pisaniu*, kl. VIII, IX i X, stamtąd czerpać wskazówki do pracy, rozwijać ją i wzbogacać, opierając się na własnych obserwacjach i doświadczeniach metodycznych.

Jeżeli jeszcze nie znamy kl. VIII (a tak bywa przeważnie), bo otrzymujemy nowy zespół, trzeba — w celu zorientowania się, z jakim dorobkiem umiejętności oraz zainteresowań przychodzi — zaproponować wypracowanie, np.: Wybrany kolega. Moja przyjaciółka. Najpiękniejszy zakątek naszego miasta. Moje zainteresowania. Ostatnia wycieczka. Ulubiona książka.

Już w kl. VIII, w nowym zróżnicowanym zespole, zaraz po pierwszym wypracowaniu wystąpi konieczność rozmowy o budowie wypracowań, ich kompozycji, najniezbędniejszych wskazówkach, zależnie od rodzaju tematu. Nie wciskamy, nie wtlączamy w jakiś szablonowy format, lecz mówimy o trójdzielności, a także o swobodzie wyboru tematu, swobodzie kompozycyjnej w stosunku do treści i formy (list, dialog, opis), byleby tylko nie było dysproporcji lub chaosu. Uczymy zrozumienia, rozróżnienia

tematów, wymagań stawianych każdemu z nich, np.: losy jakiejś postaci literackiej oraz jej charakterystyka — to zupełnie dwie różne prace o tej samej osobie. (Naturalnie, rozmowy o kompozycji wypracowań nie są to nasze pogadanki lub wykłady, lecz wspólna rozmowa, narada, dyskusja, tocząca się wtedy, gdy przykład życiowy, a więc realne wypracowanie takiej rozmowy będą wymagały). Klasa VIII ma stosunkowo bogatą i różnorodną tematykę, która wypływa zwłaszcza wtedy, gdy omawiamy nie fragmenty, lecz całe utwory. Do wniknięcia w nie, zbliżenia się do ich ideowej treści, zapoznania z problematyką, postawą autora bardzo nam pomaga szczegółowe wyjaśnienie tytułu i stała dążność do właściwego formułowania tematów<sup>1)</sup>. Porzucmy przeto tematy rozpraw społecznych, gospodarczych, politycznych, lecz jako poloniści formułujemy zagadnienia w ten sposób, aby były dostępne dla młodzieży w określonym wieku, zdolnej do uchwycenia w lekturze objawów i warunków życia ludzkiego, zwłaszcza że obrazom tym pisarz nadał kształt literacki, artystyczny, a treścią i formą poruszył uczucia młodego czytelnika, powodując silne przeżycia, budząc refleksje, nieraz nawet nakłaniając do rewizji własnego postępowania. Wszak literatura to wiedza o życiu, o człowieku. Nie należy przeto dawać tak sformułowanych tematów: *Kwestia robotnicza w Powracającej fali* czy *kwestia kobieca w Marcie*, bo od młodzieży nie można jeszcze wymagać ani znajomości, ani zdolności ujęcia kwestii robotniczej czy kobiecej. Zajmując stanowisko polonistyczne, trzeba byłoby sformułować temat inaczej, np.: *Obrazy życia robotników w Powracającej fali i Dymie*.

Przy takim ujęciu zagadnień uczeń będzie musiał oprzeć się na rzeczowym materiale z życia robotników, ujmie go humanistycznie, emocjonalnie, bo wymienione utwory zawierają wiele obrazów, sytuacji, wypowiedzi autorskich, rozmyślenia bohaterów utworu, związanych ściśle z krzywdą robotnika w ustroju kapitalistycznym.

W ten sposób młodzież po przeczytaniu nowel Prusa, Konopnickiej zdobywa wiadomości o życiu fabryki, jej właścicielach i robotnikach, może zając własne, nie książkowe stanowisko wobec poruszanego w utworze zagadnienia, wniknąć w życie ludzi, myśleć o nich. Żyjąc zaś w zupełnie innych czasach — obserwować, co się zmieniło obecnie w życiu klasy robotniczej. Wtedy wystąpi najnaturalniej tak bardzo pożądana aktualizacja, polonista zaś znajdzie wiele nowych tematów (bez lakiernictwa).

Program kl. VIII orientuje nas bardzo dobrze, w jakim kierunku mają iść wypracowania, że tematykę czerpać trzeba: „z literatury i z życia“; jakie zasadnicze formy literackie nadal uprawiamy, unikając przede wszystkim szablonu, a więc zniekształcających streszczeń, pseudocharakterystyk, które zamieniają się najczęściej w życiorys, opowieść o losach bohatera lub streszczenie zdarzeń z jego życia.

<sup>1)</sup> Dola i niedola Marty.



Tematy wypracowań łączą się z lekturą podstawową oraz uzupełniająca. Czasem polonista może odwołać się do pomysłowości lub do upodobań, zainteresowań młodzieży i zaproponować, np. z *Małej Dorrit*, *Silaczki* lub *Bartka zwycięzcy*, ułożenie i opracowanie indywidualnych tematów. „Ćwiczenia redakcyjne i samodzielne tematy“ są w tej klasie aktualne; dalej — ćwiczenia w wyrażaniu indywidualnych przeżyć w zasadniczych formach literackich: opowiadanie (próby użycia dialogu w opowiadaniu), opisy, charakterystyka postaci, charakterystyka porównawcza. Ta ostatnia forma będzie wymagała wskazówek, pomocy z naszej strony. Bogactwo, bliskość postaci w *Szyzyfowych pracach*, ich wiek, rodzaj życia doskonale się do tego nadają.

Oto przykłady tematów-zagadnień:

Kto mi jest duchowo bliższy: Marcin Borowicz czy Andrzej Radek?

Przemiana wewnętrzna Marcinka Borowicza.

Co przywiózł ze sobą Zygier do Klerykowa?

Jaką rolę odegrał Paluszkiewicz w życiu Radka?

Jaki testament zostawił Paluszkiewicz Radkowi?

„Reduta Ordon“ w gimnazjum klerykowskim.

Gimnazjum w Klerykowie a nasze (podobieństwa i różnice).

Czego nauczyłam się z *Szyzyfowych prac*?

Co mi się podobało w *Szyzyfowych pracach*?

Można to także z powodzeniem zastosować przy omawianiu *Krzyżaków*, naturalnie w obydwu wypadkach często sięgając do tekstu, cytowania odpowiednich zdań, określeń. Zapowiadamy to przed czytaniem, zachęcamy do robienia notatek. Program wymienia streszczanie książek i artykułów, można to połączyć z prowadzeniem dzienników lektury. Trzeba też uczyć pisania protokołów z lekcji, odtwarzania w nich: a) przebiegu, b) wykładu, c) czytanego fragmentu, d) dyskusji, np. utrwalić w formie planu lub sprawozdania. Należy także ułatwić młodzieży uświadomienie sobie celu tej lekcji, jej pożytku i dorobku. W tej klasie też sporządzamy w dalszym ciągu plany do ćwiczeń w pisaniu, prowadzimy notatki z lekcji, odczytów, słuchowisk radiowych. Młodzież czyta czasopisma i prasę codzienną — jej słownictwo w mowie i pisaniu powinno wzbogacić się słowami i zwrotami z języka politycznego i społeczno-gospodarczego pod warunkiem, że słowa te będą zrozumiałe dla ośmioklasistów.

Godne częstego sprawdzania jest stosowanie wyrazów obcych, korzystanie z właściwego słownika.

Z dużym umiarem, subtelnością, nawet ostrożnością sięgniemy do wydarzeń życia osobistego, narodowego, społecznego, zjawisk lokalnych lub ogólnoludzkich.

Nie tylko w kl. VIII, ale i w każdej z klas licealnych do tematów ćwiczeń domowych lub klasowych wchodzi zagadnienie związane z bieżącym życiem literackim: wszelkie rocznice, jubileusze, konkursy, nagrody

państwowe, nadawanie zaszczytnych tytułów naukowych, wydarzenia kultury kulturalnej, np. odnowienie wielkiego dzieła Wita Stwosza, stulecie „Halki“ Moniuszki, rok Wyspiańskiego, powrót naszych skarbów kulturalnych z Ameryki. Trudno wyliczyć wprost wszystkie momenty: tydzień oświaty, prasy i książki, dzień kobiet, dzień matki, patrona czy patronki szkoły... rocznice lokalne... osobliwości regionalne. To jest zwrócenie się ku życiu kulturalnemu, zainteresowanie nim młodzieży w swoisty odpowiadający jej wiekowi sposób, potem najnaturalniejsze sformułowanie tematu: Czego dowiedziałem się? O czym mówiliśmy na ostatnich lekcjach? Przez wprowadzenie już w samym sformułowaniu tematu pierwiastka osobistego, subiektywnego niejako pobudzamy młodzież do prób indywidualnej oceny autora, utworu, postaci. Wpływamy też na ukształtowanie się własnego, osobistego stosunku uczniów do omawianego utworu literackiego czy wydarzenia z życia. Przy zróżnicowaniu form i poziomu wymagań prace takie można i trzeba przeprowadzać stale w klasach licealnych. Jakże jeszcze rzadko robimy to w szkołach! Czy nie miał racji jeden z kolegów dyrektorów — polonista, który z głębokim smutkiem stwierdził w czerwcu 1957 r.: „Asystowałem na egzaminie maturalnym czterech XI klas (dwóch dla pracujących, dwóch młodzieżowych), przeczytałem 120 wypracowań, służyłem 80 odpowiedzi — nie padły w nich nazwiska Chopina, Moniuszki, Matejki, wzmianka o Wyspiańskim-malarzu była banalna, zdawkowa, Norwid okazał się mitem. Poloniści, róbcie coś, by kultura chociaż drasnęła młodzież“.

Klasa IX ma też zaprojektowany plan pracy: „Ćwiczenia kształcące w ścisłym wyrażaniu myśli, w logicznym układaniu treści, w wiernym oddawaniu cudzej myśli...“.

Trzeba bardzo poważnie i inaczej niż w klasie poprzedniej ustosunkować się do tych wymagań, przejąć się nimi i naprawdę istotnie wdrażać do myślenia, wymagać też pracy myśli na coraz to poważniejsze tematy, z którymi już styka się młodzież tej klasy. Wielu autorów poznaje ona na podstawie podręcznikowych wiadomości, wykładu nauczyciela i przeczytanych fragmentów. Trzeba zerwać z efektywnie sformułowanymi tematami, którym młodzież nie może poddać, bo ani wiek, ani zakres czytania nie dają jej odpowiednich podstaw do wykonania tej pracy. W kl. IX nie poddała tematów w rodzaju „Zasługi Kochanowskiego dla rozwoju literatury polskiej“, bo nie zdobyła jeszcze odpowiedniego przygotowania do podjęcia tematu w tym zakresie. W formułowaniu tematów oprócz ogólnych znanych nam wskazań metodycznych, pedagogicznych i psychologicznych powinniśmy wziąć pod uwagę to, że inny temat i inaczej może młodzież opracowywać, gdy zna: a) cały utwór dłuższy: *Antygonę*, *Odprawę posłów*, *Świętoszka*, *Makbeta*, *Powrót posła*, b) gdy przeczytała pewną ilość fraszek, pieśni, satyr tego samego pisarza, c) albo gdy poznała dwa lub trzy rozdziały z wypowiedzi politycznych lub publicystycznych jakie-

gość autora i na tej podstawie wraz z wiadomościami podręcznikowymi ma wyrobić sobie o nim pojęcie.

Przebieg pracy w każdej z trzech grup jest inny, inne też muszą być związane z tym prace pisemne. Ćwiczenie kształcące w ścisłym wyrażaniu myśli, w logicznym układaniu treści, w wiernym oddawaniu cudzej myśli pozwala na sformułowanie tematu w następujący sposób: „Rozważania Modrzewskiego o...” czy „Poglądy Staszica na...”.

Po wykładach, przeczytaniu odpowiednich rozdziałów z podręcznika lub artykułów można utrwalić zdobyte wiadomości w pracach pt. „Czego dowiedziałem się o działalności Kuźnicy Kołłątajowskiej”. „Co wiem o działalności Komisji Edukacji Narodowej, czy jej idee zachowały się do dziś?”. Już w tej klasie można próbować nakreślania sylwetek autorów, np.: Janickiego-humanisty, na podstawie poznanej elegii; o sobie samym do potomności — Kochanowskiego, który wdarł się na skałę pięknej Kality; Krasickiego — jako „najwybitniejszego poety polskiego Oświecenia”.

Formę „notatek z wykładu, streszczeń, sprawozdań z lektury” uprawiamy w tej klasie nadal. Należałoby częściej niż dotychczas stosować „rozrywki na tle lektury i zjawisk życiowych, uwzględniające problemy etyczne i społeczne”. Mogą one odegrać pewną rolę w rozwoju umysłowym młodzieży, ukształtowaniu poglądów, wyrobieniu postawy życiowej, trzeba to jednak robić subtelnie, bez dydaktyzmu, moralizatorstwa czy narzucania poglądów, raczej dokonać sformułowania własnych. Tematy-bodźce można czerpać z refleksyjnych wypowiedzi autorów XVI i XVIII wieku (Kochanowski — Krasicki), umieszczając je jako zdania, maksymy, przestrogi, których głębszy sens młodzież samodzielnie wydobywa. Stosujemy też ćwiczenia porównawcze na podstawie jednego lub kilku utworów, np. bajka epigramatyczna Krasickiego i narracyjna Trembeckiego; Komedia obyczajowa Zabłockiego i polityczna Niemcewicza. Trzeba przeprowadzić najpierw ustną pracę przygotowawczą pod naszym kierunkiem, wdrażającą, a dopiero potem wprowadzić ćwiczenia pisemne. Wreszcie bardzo pożądaną nowością wprowadzoną w kl. IX są „referaty syntetyzujące i utrwalające wiadomości historycznoliterackie oparte na materiale wskazanym przez nauczyciela”. W tej dziedzinie chcę przytoczyć doświadczenie jednego roku jednej z równych choć nie specjalnie zdolnych klas. Zaproponowałam, aby przy autorach formułowano swe uwagi o języku. Po omówieniu jakiegoś pisarza, najczęściej na lekcji zamykającej, czytaliśmy spostrzeżenia — nie wystarczył przymiot oznaczający cechę języka, należało w nawiasie napisać tytuł utworu, w którym te cechy wyraźnie występowały.

W zeszycie trójkowego ucznia zastałam przy Kochanowskim taki zbiór spostrzeżeń: W „Hymnie”: język malowniczy, piękny, bogaty, wyrazisty, oddaje bogactwo świata i przyrody. Pełen szczerego uczucia w *Trenach*; język, który jest zdolny do oddania bólu ojca, silnego uczucia buntu, żalu, zadumy nad pustką życia i niepewną przyszłością po śmierci. Mądry,



poważny, pouczający w pieśniach refleksyjnych. Patriotyczny, pełen gniewu i zapału w *Odprawie*, proroczy w chórach, męski w krytyce społeczeństwa“.

W tych samych notatkach było dużo przytoczeń pełnych zdań; stopniowo te zwroty jako cytaty wchodziły do wypracowań.

Przy planowaniu pracy trzeba tę jej formę nie tylko widzieć, ale i w miarę możliwości wprowadzić różnorodny sposób praktyki szkolnej.

W r. 1955 otrzymałam w Łodzi bardzo ciężką kl. IX; większość uczniów nie zdradzała zainteresowań humanistycznych, była ociężała, słabo odczytana. Lekcje języka polskiego były dla mnie bardzo trudne: gdy chciałam pracować z całą klasą, tempo stawało się „żółwie“. Udało mi się ożywić je nieco, a klasę podnieść na wyższy poziom, skoro mocniejszą siódmką (4 chłopców i 3 dziewczynki), wbrew ociężałej większości, zachęcałam do podejmowania opracowań (jeszcze referatami tego nazwać nie można).

Zaczęło się od przygotowania przez jednego z uczniów jakby zagajenia dyskusji: Akademia Krakowska — Wyższe uczelnie naszego miasta. Pomysł i temat chwycił, nawet troje spośród słabych drgnęło, dorzuciło własne uwagi. Okazało się, że i oni też myśleli o wyższych studiach...

Następnie koleżanka (na podstawie wstępu do *Antygony* — Wydanie Biblioteki Narodowej) opowiedziała o teatrze w Grecji i teatrze dzisiaj. To opowiadanie wyraźnie podobało się wszystkim, słuchali z zainteresowaniem, notowali prawie wszyscy.

Trzecie było streszczeniem rozdziału VII wstępu prof. J. Krzyżanowskiego do *Dzieł Jana Kochanowskiego*. Chciałam, aby ono dopomogło do odczucia piękna jego poezji. Dla wielu słuchaczy ta treść była jeszcze za trudna, język opracowania mało przystępny.

Prowadząc nadal taką pracę, przed omawianiem *Makbeta* miałam krótką 20-minutową pogawędkę wprowadzającą o lekturze utworów Szekspira, uczeń zaś opowiedział o jego życiu i pracy na podstawie książki Helsztyńskiego *Wizerunek Wiliama Szekspira*. Zainteresowanie w klasie było duże, potem młodzież powiedziała mi, że „lekcja im się przydała“, gdy poszli do kina na *Hamleta*.

Po wycieczce z tą samą klasą do Biblioteki Publicznej im. Waryńskiego następny referat opowiedział o powstaniu Biblioteki Załuskich, pracy oraz zasługach jej założycieli.

I wycieczka, i zestawienie były przyjęte życzliwie; obudziła się nawet ambicja, duma, zadowolenie z posiadania tak pięknej biblioteki w rodzinnym mieście.

Zapoznanie z autorami polskiego oświecenia poszło już nieco łatwiej, bo niektórym słabszym uczniom rozwiązały się języki, inni z własnej inicjatywy wyuczali się rozsądniej wiadomości i o życiu, i o pracy pisarzy, chętniej czytali bajki, satyry i komedie, starali się o własne uwagi, własną ocenę.

Nie zrobiłam z tych uczniów humanistów, ale zdaje mi się, że przy stałej trosce o „myślenie“ na lekcjach, a także i za pomocą tych różnorodnie zanotowanych opracowań (protokół, notatka, plan) zmniejszyło się pamięciowe recytowanie wyuczonych zdań, zaczęły się natomiast próby budowania własnych sądów o utworach literackich. Proces ten jednak był powolny.

Podczas całej pracy nad ćwiczeniami pisemnymi w klasach licealnych tematem i przedmiotem naszych opracowań jest omawianie strony artystycznej utworu, środków stosowanych przez poszczególnych pisarzy w kompozycji utworów, sprawa osiągnięcia harmonii treści i formy. Z tej dziedziny gromadzimy obserwacje, wiadomości oraz, opierając się na materiale opracowanym na lekcjach, wszelkimi sposobami budzimy wrażliwość uczuciową, bez czułościowości czy sentymentalizmu, zdolność do uczuciowych przeżyć, szacunek dla uczuć, dla wielkich ideałów. W związku z tym wyrabiamy umiejętność wyrażania w piśmie własnych przeżyć pod wpływem obcowania z arcydziełami ludzkich uczuć, myśli, fantazji twórczej.

Te przeżycia i ich indywidualne, bezpośrednie, pełne prostoty sformułowania będą stanowiły najcenniejszy materiał prac pisemnych, w nich wypowie się dojrzewając człowiek — bowiem w tych wypowiedziach odtworzy artystyczny obraz życia, „rzeczywistość widzianą przez pryzmat sztuki“.

Program w kl. X, tak samo jak w kl. IX, formułuje wymagania dotyczące ćwiczeń w pisaniu. Czekają nas tu inna, jeszcze poważniejsza, trudniejsza praca. Mamy ją przeprowadzić w klasie tak przeładowanej materiałem lektury podstawowej i uzupełniającej, a jednocześnie o bogatej rewolucyjnej tematyce z okresu romantyzmu, tak trzeźwej z okresu pozytywizmu, gdy przeważnie czytamy całe utwory, a we fragmentach poznajemy przemówienia, wystąpienia programowe, publicystyczne i polityczne. Ambicją naszą jest zawsze godne, właściwe przedstawienie i ocena arcydzieł literatury własnej i obcej.

Z ich problematyką łączy się i kwestia wypracowań. Przy takiej obfitości utworów, autorów, problemów, rodzajów i gatunków literackich, w wypracowaniach nie staramy się o osiągnięcie rekordu ilości (do szybkości zmusza nas program!!!) musimy zrobić wszystko, aby wypracowania (dłuższe i krótsze, pisane z lekcji na lekcję, w domu po kilku dniach przygotowania, w klasie po omówieniu jakiegoś działu) stały się czynnikiem, który: a) ułatwi młodzieży orientację w tak różnorodnym materiale; b) pomoże jej do utrwalania i uporządkowania zdobytych wiadomości; c) obudzi rzeczywiste zainteresowanie wielkim przełomem artystycznym, twórczym, który niesie ze sobą romantyzm, a także pomoże do ujęcia problematyki pozytywizmu, na który dzięki ostatnim badaniom, ogłoszeniu nie znanych dotychczas źródeł, np. nie drukowane dotąd listy Orzeszkowej, zdobywamy nowe spojrzenie, nową ocenę. Nadal staramy się o właściwe

formułowanie tematów, przejrzyste, pełne prostoty, mądre, ale zachowujące charakter bodźców, dających podnetę do wypowiedzania nagromadzonych wrażeń, uczuć, myśli, a więc: Mój stosunek do... osób w *Lalce*. Co mi dały lekcje o Norwidzie? Co zawdzięczam lekturze utworów Mickiewicza? Słowackiego? Prusa?

Dając temat „Mój stosunek do głównych osób w *Lalce*“ radzę pisać o tych osobach, które się najwięcej lubi, szanuje, podziwia, które irytują, drażnią, są duchowo obce.

Najważniejsze to umotywowanie sądu i zajętego stanowiska.

Poprawianie takich wypracowań dostarcza polonistom danych, jak młodzież przeczytała utwór, czy dobrze zrozumiała, co było dla niej za trudne (może wewnętrzne walki Wokulskiego). Których scen jeszcze nie doceniła, jakie obrazy pominęła.

Z tych wypracowań nie tylko można poznać błędy i niedociągnięcia ucznia, ale i wyciągnąć pewne wskazania do własnej pracy, gdzie analiza utworu literackiego powinna być głębsza, jakie braki trzeba jeszcze uzupełniać.

Młodzież dostrzega i ocenia cechy zasadnicze, trafnie podkreśla humanitaryzm, patriotyzm, bohaterstwo, demokratyzm, ludzkość wobec słabszych, często podnosi wykształcenie, zainteresowania intelektualne bohaterów literackich, okazuje wrażliwość na ich wewnętrzną szlachetność, piękno postaci, ofiarność, altruizm. Czasem zdobywa się na uogólnienia w rodzaju: wzór człowieka, przykład altruisty, prawdziwie humanitarna jednostka, szlachetna arystokratka, pasożyt społeczny.

Widzę w tej klasie dwupłaszczyznowość wypracowań, nie tylko dłuższe i krótsze, ale obejmujące szerszy lub rozleglejszy zakres tematyczny.

Pierwsze mogą np. objąć charakterystykę postaci, próby zwięzłej oceny utworu, omówienie jego problematyki, specjalnych właściwości formy języka poszczególnych utworów. Drugie zajęłyby się np. ewolucją twórczą pisarzy, bogactwem ideałów ogólnoludzkich i narodowych, problematyką kształtowania się humanistycznego i humanitarnego stosunku do człowieka. Tym silniej wystąpiłaby wtedy wychowawcza wartość tych tematów, o tyle atrakcyjniejszych, że żywotna postępowo problematyka łączy się z artystem słowa, a więc zarówno treść, jak i forma są źródłem bogatych przeżyć wewnętrznych czytelnika. Osobną grupę stanowią tematy, stosowane często w kl. X, w których występują zagadnienia patriotyzmu. Ułożenie ich jest dla polonisty łatwe, młodzież wybiera je chętnie, lecz to, co przeważnie pisze, nie może, nie powinno nas zadowalać.

Niech nas razi, wprost kłuje stosowana dotychczas jej deklaratywność, uroczysta i sztuczna, przebrzmiała, pusta sloganowość. Wyrabiamy poczucie odpowiedzialności za słowo, tępy czcze frazesy, zachęcajmy do szczerości wypowiedzi, prostoty w wyrażaniu uczuć i myśli, szacunku dla wielkich słów.



Rozwijamy, umacniamy patriotyzm; pomagają nam w tym wychowawczym procesie nasze wielkie arcydzieła, w których jest „centrum polszczyzny“. Jakże naturalnie możemy łączyć, idąc za Norwidem, patriotyzm z zawsze aktualnym nakazem pracy dla kraju, który czeka na młode serca i ręce w wielkim dziele odbudowy zniszczeń wojennych.

Istotnie, na podstawie wielkich utworów literatury polskiej kształtujemy coraz pełniejsze, coraz bogatsze uczucia narodowe naszej młodzieży. Chcemy, aby objęły one nasz dorobek kulturalny, ofiarnych bojowników we wszystkich walkach o wolność narodu, sprawiedliwość społeczną, rzeczników idei pokoju, bohaterstwa między narodami i poszczególnymi ludźmi, mającymi jednakowe „prawo obywatelstwa“ w życiu.

Z nauki literatury i języka polskiego wypłynie najnaturalniej miłość ziemi ojczystej, pragnienie poznania tych utworów, w których przemawia do nas „Ziemia zielona, ziemia jedyna, ziemia rodzinna“, a czytelnik czerpie dzięki poetom nowe soki do życia.

Ani w X, ani w XI klasie nie formułujemy tak obszernych tematów prac klasowych, jak np.: Słowacki jako dramaturg. Dramaty Szekspira i Słowackiego. Chopin w utworach Norwida. Twórczość Mickiewicza podczas pobytu w Rosji. Wieś polska na przełomie XIX i XX wieku w utworach Orkana, Reymonta, Żeromskiego. Raczej tak mamy obmyślać corocznie tematy, aby odpowiadały realnym możliwościom, siłom naszej młodzieży, jej odczuciu, jakości przyswojenia sobie wybranych utworów, a jednocześnie by pobudzały ją do własnych wypowiedzi (nie zasłyszanych sloganów), do budowania ocen jeszcze skromnych, lecz indywidualnych, dających świadectwo intelektualnych i emocjonalnych przeżyć danego zespołu, bo każda klasa stanowi inną, odrębną ludzką społeczność.

Tematy-bodźce zwrócone bezpośrednio do ucznia, do zrozumienia i odczucia przez niego, a także i właściwej oceny obrazów literatury pięknej pozwalają na prowadzenie walki z wszelkiego rodzaju szablonami myśli i języka. Uczą myślenia, pobudzają do myślenia, a nie do reprodukcji stron podręcznika; zachęcają do pisania o swoich uczuciach, swoich myślach i przeżyciach osobistych, a nie do obojętnego powtarzania obcych uogólnień.

Cenne i wartościowe jest w pracy szkolnej to, że uczniowie, którzy zdołali nauczyć się osobistego ujmowania i opracowywania tematów, wypowiedzania własnych myśli, uczuć oraz refleksji, lepiej piszą i te wypracowania „sprawozdawcze“. Nie wystarcza im jednak, nie zadowala ich streszczenie, lecz wnoszą do ćwiczeń swe własne myśli, emocje, dążności. A o to nam przecież chodzi, by wyrugować szablony, a stworzyć warunki do pracy myśli i podnoszenia kultury.

Dopiero wtedy ćwiczenia przestaną przemawiać do nas wyblakłymi ogólnikami, nabiorą barw własnych, złączą się nie tylko z życiem danej klasy, ale i rytmem naszego życia zbiorowego.

## SZKICE TOPOGRAFICZNE W NAUCZANIU JEZYKA POLSKIEGO

Dobry nauczyciel nie pominie żadnego zabiegu dydaktycznego, który by mu pomógł utrwalić materiał naukowy i pobudzić uczniów do czynnej współpracy. Język polski jest jakby ogniskową różnych możliwości upogładowienia nauczania, bo uwzględnia doświadczenie fizykalne (w nauce głosowni), modele anatomiczne (w opisie narządów mowy), obrazy i ryciny, przeźrocza i mapy, audycje muzyczne, autopsję pozaszkolną i rysunek na tablicy. Właśnie różnorodność tych pomocy przyczynia się do ożywienia naszych lekcji, którym grozi oschłość, monotonia, szablonowość i nuda, gdybyśmy poprzestali na podręczniku jako jedynym źródle wiadomości i jedynym narzędziem pracy. Jak wykształcenie polonisty musi być encyklopedyczne, tak arsenał jego pomocy naukowych winien być bogaty i różnorodny!

Pragnę tu omówić umiejętność nader przydatną poloniście i młodzieży, która zresztą na lekcjach geografii, w przysposobieniu wojskowym i na zajęciach harcerskich tę umiejętność w szerszym zakresie ćwiczy. Szkice topograficzne służą do unaocznienia danych przestrzennych, do umiejscowienia materiału toponomastycznego, a tym samym do skonkretyzowania, do urealnienia w pewnym stopniu wyobrażeń werbalnych. W ten sposób szereg pojęciowy, przyswajany pamięci, zostaje wzmocniony przez wyobrażenia oparte na autopsji, a utrwalone nadto własną pracą.

Najlepszą formą przestrzennego upogładowienia opisu lub opowiadania jest oczywiście wycieczka. Mamy już wiele wartościowych publikacji o przydatności wycieczek kulturoznawczych w nauczaniu języka polskiego<sup>1)</sup>. Szkice topograficzne są doskonałą pomocą w przygotowaniu wycieczki. Komeński radzi wyjazdy w nowe okolice poprzedzić tzw. chorografią z karty, tj. szczegółowym studium ich położenia.

Trudno jednak, a nawet wręcz niemożliwe będzie poznać naocznie wszystkie miejscowości, o których mowa jest podczas nauki języka polskiego. I tu szkice topograficzne mogą posłużyć jako środek zastępczy: nie zamierzamy — przynajmniej na razie — tam pojechać, ale zdajmy sobie sprawę z tego, gdzie to jest, jak tam można się dostać. Nie mamy, niestety, polskiego atlasu kulturoznawczego, zwłaszcza atlasu do historii literatury polskiej<sup>2)</sup>, toteż w obecnej praktyce liczne terminy toponimiczne

<sup>1)</sup> Bykowski *Wycieczki szkolne*. Lwów 1939. Ferens *Z metodyki wycieczek*. Łódź 1932. Krawczyk *Wycieczki*. Warszawa 1948. Kulpa „Śladami słów i stóp pisarzy i poetów”. *Polonistyka*. 1955, z. 2, s. 17. Natuniewicz „Wycieczki do Muzeum Mickiewicza”. *Polonistyka*. 1956, z. 2, s. 39. Przyklenk „Jak organizuję wycieczki polonistyczne”. *Nowa Szkoła*. 1956, s. 375.

<sup>2)</sup> Potrzebę atlasu kultury polskiej uzasadniał prof. Pollak w odczycie w Poznańskim Towarzystwie Przyjaciół Nauk, dnia 21. 1. 58 r.

pozostają w pamięci tylko jako brzmienie. Kochanowski urodził się w Sycynie, to wie uczeń klasy IX, maturzysta i student polonistyki; dobry uczeń jeszcze dorzuci, że to jest w ziemi radomskiej, ale nie potrafi już na mapie Polski pokazać położenia rodzinnej wioski Kochanowskich. Kto zadał sobie trud odszukania na mapie Nagłowic, Okszy, Skalbmierza, Rakowa, Pinczowa, Luclawic, Szymborza, Januszkowa, Strawczyzna, Obłęgorka, Ludzimierza, Fromborka, Smółdzina, Żelazowej Woli, Zwolenia, Włoszakowic i tylu innych miejscowości, których nazwy wymieniane są w kursie historii literatury i kultury polskiej!

Spróbujmy chociaż ważniejsze z nich, w skali ogólnopolskiej lub w bliższej okolicy, umiejscowić i dać temu graficzny wyraz w postaci szkicu topograficznego. Poniższe wskazówki mają na celu ułatwić młodszym kolegom pracę w tym kierunku i zachęcić do samodzielnych poszukiwań.

Co winno się do tej pracy znajdować na naszym warsztacie? Słownik geograficzny i encyklopedia mogą ogólnie zorientować w położeniu miejscowości. Najlepiej zaś założyć sobie alfabetyczny rejestr miejscowości, których nazwy poznajemy podczas lektury, a które następnie umiejscowimy w bibliotece lub gabinecie geograficznym za pomocą szczegółowych map. Najlepszą byłaby tu tzw. setka, o podziałce 1 : 100 000, niestety, jest ona bardzo trudno dostępna. Mniej dokładna jest mapa 1 : 500 000, ale i na niej znajdziemy sporo poszukiwanych miejscowości. Czasem pomoże nam dokładny atlas w odnalezieniu miejscowości. Przede wszystkim jednak zasługują na uwagę dostępne wszystkim nabywcom przewodniki krajoznawcze, zwłaszcza publikowane przez wydawnictwo „Sport i Turystyka“. Zazwyczaj są one zaopatrzone w mapki turystyczne, a w tekście opisowym podają informacje o osobliwościach kulturoznawczych. Znacomitą pozycją jest *Przewodnik po Górach Świętokrzyskich* Sylwestra Kowalczewskiego (Wyd. II. Warszawa 1957). Jakiż bogaty materiał do znajomości Żeromskiego da załączona tam mapka turystyczna! Weźmy dla przykładu nazwy miejscowości okolicy Kielc i ich ślady w utworach Żeromskiego: Cedzyna, Polichno, Brynica, Leszczyny, Daleszyce, Małogoszcz, Łosośna, Bolmin i inne.

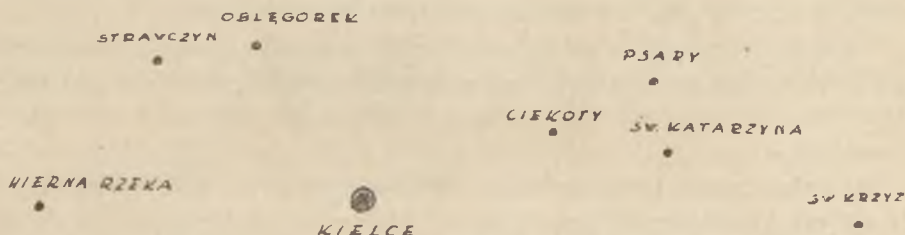
Z tego bogactwa nazw i kierunków geograficznych trzeba zrobić wybór stosownie do potrzeb określonych daną tematyką programową. Weźmy dla przykładu klasę VIII, w której wypadnie nam opowiedzieć o życiu Żeromskiego i przerobić *Szyzyfowe prace*. Potrzebne więc są następujące miejscowości: Strawczyn, Kielce, Ciekoty, Psary oraz przełom Lubrzanki i góra Radostowa. Nie będzie błędem, jeśli przy tej sposobności uwzględnimy też rzekę Łosośną, przystanek kolejowy Wierną Rzekę, Obłęgorek (ze względu na Sienkiewicza) i pasmo Łysogórskie ze św. Katarzyną, Łysicą i św. Krzyżem. To będzie dobre tło topograficzne, na którym pokażemy dzieje młodości i twórczości literackiej Żeromskiego, tak ściśle zespolonej z głębą rodzinną. Wymienione miejscowości tworzą jakby



siatkę punktów, za których środek przyjmujemy Kielce. Odmierzamy teraz odległości poszczególnych punktów od Kielc i obliczymy wartość tych odległości w kilometrach (7 cm na mapie Kowalczewskiego odpowiada 10 km w terenie). Otrzymamy następujące dane:

Kielce — Wierna Rzeka	15 cm = 21 km
„ — Strawczyn	11 cm = 15 km
„ — Oblęgorek	9 cm = 12 km
„ — Ciekoty	9 cm = 12 km
„ — Psary	13 cm = 19 km
„ — św. Katarzyna	12 cm = 17 km
„ — św. Krzyż	20 cm = 29 km

Zachowując proporcje przeniesiemy siatkę punktów na papier lub na tablicę. Otrzymamy taki prototyp szkicu:



Dokonałiśmy najważniejszej pracy: naniesienia punktów z zachowaniem proporcji. Teraz należy tylko uzupełnić szczegóły: narysować bieg Łosośny i Lubrzanki, pasma Łysogórskiego, Radostowej i Dąbrówki. Można poza tym zaznaczyć bieg linii kolejowej Częstochowa — Kielce oraz Radom — Kraków i otrzymamy gotowy szkic:



W miarę jak szkic powstaje na tablicy pod ręką nauczyciela, rysują go także uczniowie w zeszytach do języka polskiego. Potem usłyszą opowieść o życiu Żeromskiego i ziemi jego młodości, a w toku omawiania

*Szyfowych prac* poznają, co z ziemi kieleckiej i z dzieciństwa pisarza przeszło do jego powieści. Szczytowym punktem tego zbliżenia do pisarza może być wędrówka po tych stronach, która w pełni pozwoli przeżyć urok przełomu Lubrzanki u podnóża Radostowej i haszczy leśnych doliny wilkowskiej.

Trud niemały, przyznaję, i część lekcji trzeba przeznaczyć na wykonanie szkicu, ale to się opłaci w bilansie naszej pracy dydaktycznej, bo zostawi trwalszy ślad w wyobraźni i pamięci uczniów niż same tylko nazwy. Powołam się przy tej sposobności na doświadczenie z własnych lat szkolnych: czytaliśmy *De bello gallico*, łacinnik był dobrym pedagogiem i metodykiem; czytając opis oblężenia Alezji rysowaliśmy równocześnie, zgodnie ze słowami Cezara, a nawet podmalowywaliśmy barwnie plan Alezji z wałami, ostrokołami, wilczymi dołami i innymi umocnieniami, których szczegóły uszły mi już z pamięci. Ponad czterdzieści lat temu wykonałem owo malowidło, a choć w chaosie wydarzeń uległo dawno zagładzie, barwny jego kształt do dziś trwa w wyobraźni.

Zapewne nie często będzie sobie mógł polonista pozwolić na sporządzenie szkicu topograficznego, boć ostatecznie język polski nie jest lekcją rysunków ani topografii, ale warto wiedzieć o tej pomocy i stosować ją w praktyce.

Na zakończenie pragnę choćby ogólnie wymienić kilka sposobności, gdy materiał naukowy zasługuje na szczegółowsze omówienie i utwalenie metodą szkiców. Poznając życie Orkana i jego *Komorników* stykamy się z miejscowościami: Poręba Wielka, Koninki, Konina, Niedźwiedź, Rabka, Ludzimirz, szczyt Turbacz. Można do nich dodać Chabówkę, Nowy Targ, Zakopane, Czorsztyn i powiązać ten teren z okolicą turystycznie nader atrakcyjną.

Mówiąc o Kasprowiczu i Przybyszewskim wymieniamy miejscowości: Inowrocław, Szymborze, Łojewo, Małty (w tamtejszej cukrowni pracował zimą ojciec Kasprowicza), jezioro Szarlejskie, do tego jeszcze dodać Gopło, Kruszwicę, bieg Noteci, i szkic na tablicy — dzieło kilku minut — może być tłem żywej opowieści o młodych latach tych dwóch synów ziemi kujawskiej i tłem krajobrazowym Kasprowiczowego „Święty Boże“ oraz fragmentów *Moich współczesnych* Przybyszewskiego.

Nieraz znajomość tła topograficznego jest wręcz niezbędna dla zrozumienia tekstu literackiego; jakże bowiem zrozumieć w *Powrocie na Powiśle* S. R. Dobrowolskiego słowa: *potok głów niewstrzymanym zalewem wspinał się do góry...* przecież potok płynie w dół, nigdy ku górze... Ale prosty szkic terenu akcji: ul. Czerniakowska, Fabryczna, Przemysłowa, Ludna, Książęca ku placowi Trzech Krzyży, zatem z Powiśla w górę na skarpe wiślaną, rozwiązuje zagadkę i uzasadnia trafność takiego właśnie obrazu poetyckiego.

Wspomnę jeszcze o wykorzystaniu planu Warszawy z drugiej połowy XIX wieku podczas omawiania *Lalki* oraz o częstych okazjach regional-

nych osobliwości topograficznych, które można unaocznić prostymi szkicami na tablicy, np. w Poznaniu: położenie Akademii Lubrańskiego na Ostrowiu Tumskim, w Warszawie: kościółek i cmentarz na Woli z *Reduty Ordona* itp.

Można się też pokusić o związanie miejscowości fikcyjnych z konkretnym terenem. Na przykład w *Starej baśni* znamy położenie Gopła, stołbu, jeziora Lednicy i Gniezna; na tej przestrzeni możemy umiejscowić zagrodę Miłosza (dwa dni drogi do Lednicy) i zagrodę Wisza (dzień drogi do stołbu, dwa dni na Lednicę). Szkic może zachęcić młodzież rejonu wielkopolskiego do odbycia wędrowki na tym szlaku.

Kończąc uwagę, że nie chodzi w zajęciach polonistycznych o szkice precyzyjne, w dokładnej podziałce, to jest rzecz fachowców od geografii i topografii. Wystarczy, że polonista odręcznie narysuje szkic w przybliżonych proporcjach i tak prosty, by uczniowie mogli go również odręcznie przerysować w zeszytach. Jak wygląda umiejętność naszej młodzieży pod tym względem? Proszę spróbować: niech narysują z pamięci brzeg Bałtyku, zarys Helu, bieg Wisły, Odry i Warty. Jakaż niezaradność! Jakiż brak pamięci i wyobraźni przestrzennej! A o jej kształceniu warto też pamiętać.

JAN TOKARSKI

## KONIUGACJA W NAUCZANIU SZKOLNYM

### I. Zakres form koniugacyjnych <sup>1)</sup>

Sprawa należytego nauczania koniugacji w szkole należy do najbardziej kłopotliwych. Jeżeli bowiem w deklinacji rzeczowników i przymiotników można oddzielić zagadnienie budowy form fleksyjnych, stosunkowo nielicznych, od ich funkcji składniowych i słowotwórczych, to w koniugacji wszystko jest wzajemnie powiązane i w dodatku pełna koniugacja przekracza setkę form i konstrukcji różnego typu o różnej używalności składniowej. Czasownik więc, np. *nieść*, jest to dość pękaty worek form, jeśli się tak można wyrazić, któremu odpowiada pod względem semantycznym niemniej pokaźna „waliza“ znaczeń.

Nie jest też prosty problem, co ów worek form powinien zawierać, czyli problem granic czasownika. Innymi słowy, jakie są kryteria traktowania czegoś jako formy tego samego wyrazu lub też wyodrębniania jako osobnej jednostki wyrazowej?

Jednym z kryteriów, na które jest zwyczaj powoływać się przy oddzielaniu form czasownikowych od innych klas wyrazowych (części mowy), jest kryterium znaczeniowe. Sprowadza się ono do założenia, że wyrazy

<sup>1)</sup> W jednym z następnych numerów *Polonistyki* wydrukowany zostanie rozdz. II pt. „Analiza form koniugacyjnych”.



dają się uszeregować w logiczne części według odpowiadających im pojęć rodzajowych i gatunkowych (np. kwadrat — prostokąt — równoległobok — czworobok itp.), aż do jakichś pojęć nadrzędnych niesprowadzalnych do siebie, jakimi z założenia miały być np. kategorie arystotelesowskie. Nie są bowiem niczym innym, jak takimi pojęciami kategorialnymi, składniki szkolnych definicji części mowy typu: przedmiot, cecha, czynność, stan, ilość, stosunek itp.

Pomijam już samą sprawę, jak na ten układ pojęć kategorialnych zapatrują się współczesne kierunki filozoficzne, bądź co bądź wiek jego przekracza dwa tysiące lat. Rzecz w tym, że jako kryterium rozróżniające klasy wyrazowe jest on nieprzydatny, zwłaszcza na niższych szczeblach nauczania. W założeniu bowiem te kategorie są najwyższymi stopniami abstrakcji, schematami odartymi z jakichkolwiek cech konkretnych, niejako mgławicami, kto wie, czy dostrzegalnymi niewerbalistycznie nawet przez takie „teleskopy“ myślenia filozoficznego, jakimi może dysponować najstarsza klasa licealna.

Potwierdza to zresztą praktyka szkolna. Jeżeli bowiem abstrakcyjna klasa czynności lub stanów ma obejmować czasowniki, to ich nazwami są również rzeczowniki typu *bieg, lot, choroba*, przymiotniki, takie jak *chory* itd. Nawet przy wprowadzeniu omówień dodatkowych pozostaje jeszcze spory luz interpretacyjny, nawet dla zawodowego polonisty. Wystarczy jako przykład przypomnienie trudności, kiedy np. pisać *nie + zwyciężony* razem (jako przymiotnik), a kiedy osobno (jako imiesłów). Dopatrywanie się w potencjonalności kryterium oddzielającego przymiotnik od imiesłowów, jest tu zwykłym nieporozumieniem, gdyż formy osobowe mogą także przybierać znaczenia potencjalne. Powiedzenie, np. *on nie tańczy* może oznaczać nie tylko aktualny fakt nietańczenia, ale także i to, że ktoś nie umie tańczyć. Tak samo w znanym biblijnym: *bramy piekielne nie zwyciężą go* nie chodzi o gołe przewidywanie braku zwycięstwa w przyszłości, lecz o wykluczenie jego możliwości (*nie są w stanie zwyciężyć*).

Tu muszę się zastrzec, że nie jestem zwolennikiem ciągłych zmian raz już ustalonych (choćby i nie całkiem słusznie) zasad pisowni. Wystarczyłaby korekta tego typu, że połączenie imiesłowów biernych z *nie*, mające znaczenie potencjalne, piszemy łącznie, bez włączania tu spekulacji, czy ta forma jest jeszcze imiesłowem, czy już przymiotnikiem.

Innym kryterium klasyfikacyjnym wyrazów, jest kryterium formalne, czyli typ zasobu form, jakimi rozporządza dany wyraz. To kryterium pozwala na łatwe i bezsporne wyodrębnienie, np. rzeczowników — jako wyrazów odmieniających się przez przypadki, ale nie przez rodzaje, czy przymiotników — jako wyrazów odmieniających się przez przypadki i przez rodzaje. W zastosowaniu do czasownika to kryterium już nie jest tak przejrzyste. Odcina ono ostro formy osobowe czasownika (w dawnej terminologii „słowo“, stąd „imiesłów“, „przysłówek“, rzeczowniki „odsłowne“ itp.).

Imiesłowy przymiotnikowe według tego kryterium znalazłyby się w klasie przymiotników, nie mówiąc już o formach nieodmiennych, które musiałyby wejść do klasy wyrazów nieodmiennych.

To bogactwo i różnorodność form czasownika powoduje również brak precyzji i w stosowaniu kryterium składniowego, czyli klasyfikowaniu wyrazów według ich funkcji składniowych. Nie ma bowiem — dosłownie — żadnej funkcji składniowej, której by nie mogła pełnić któraś z form czasownika. Ostrzej tylko wyodrębnia się forma osobowa czasownika, wyspecjalizowana w funkcji orzeczenia o swoistym typie zgody osobowej.

Innymi słowy, względy natury gramatycznej, a więc formalnej i składniowej, przemawiałyby — przy nieostrości kryterium znaczeniowego — za rozbiciem tradycyjnej klasy czasowników na szereg innych pomniejszych, co też niektórzy gramatycy i czynią.

To osiągnięcie przejrzystości gramatycznej nie opłaca się, jeżeli zwązimy, jakie stąd wynikałyby kłopoty natury leksykograficznej.

Słownik obejmuje około 20 000 czasowników. Jeżelibyśmy oddzielili same tylko imiesłowy od form osobowych, to wobec różnorodności tych imiesłowów siatka haseł zostałaby powiększona o kilkadziesiąt tysięcy pozycji powtarzających się pod względem opisów semantycznych, czyli praktycznie słownik podwoiłby swoją wielotomową objętość, nic w gruncie rzeczy nie zyskując.

Trzeba więc znaleźć wyjście kompromisowe, nie kłócające się zbyt ani z wymaganiami przejrzystości gramatycznej, ani też z względami praktyczno-leksykalnymi, mającymi zresztą poparcie żywej tradycji szkolnej. W tym ujęciu jądrem czasownika jest łatwy do wyodrębnienia pod względem morfologicznym i syntaktycznym zasób jego form osobowych. Natomiast formy nieosobowe zaliczamy do czasownika jedynie na podstawie ich żywego i regularnego związku słowotwórczego z formą osobową.

Czyli klasa czasowników jest to klasa wyrazów odmieniających się przez osoby oraz ich pochodnych o żywych i prawidłowych związkach słowotwórczych.

To poszerzenie definicji morfologiczno-syntaktycznej czasownika o owe „pochodne“ wymaga komentarza. A więc żywość i prawidłowość związków słowotwórczych owych „pochodnych“ z formą osobową zakłada ich tożsamość semantyczną. Oczywiście, sama np. kategoria imiesłowowa już modyfikuje odcień znaczeniowy, ale ta modyfikacja, jako właściwa całej kategorii nie rwie ich jedności semantyczno-leksykalnej. Natomiast wszelkie znaczenia form pochodnych, nie mające równoważnika w formie osobowej, wypada traktować już jako oddzielne wyrazy. I tak, wyrazy *siedzący*, *stojący*, nie budzące wątpliwości jako imiesłowy w użyciach: człowiek *siedzący* (który siedzi), woda *stojąca* (która stoi, nie płynie), w wyrażeniach miejsca *siedzące*, *stojące*, już tymi imiesłowami nie są, bo nie chodzi tu o miejsca, które siedzą, stoją, lecz o to, że zajmujące te miej-



sca osoby mogą siedzieć, czy stać. Podobnie wyraz *gorący* nie będzie imiesłowem, mimo istnienia geneptycznie z nim związanej formy *gore*, bo obie dziś znaczą co innego.

Obok jedności semantycznej konieczna tu jest regularność i seryjność występowania formantów słowotwórczych. Warunek ten spełnia, np. zakończenie *-ć* w bezokoliczniku, *-ący*, *-ąc*, *-szy*, *-any*, *-ony*, *-ty* w imiesłowach, co potwierdza praktyka szkolna.

Nie wszystko jednak jest tak przejrzyste. Weźmy obok form *stojący*, *stojąc*, formę *stojąco*. Imiesłów czy przysłówek? Znaczeniowo jest to prawie to samo, co *stojąc*. Forma ta nie spełnia jednak warunku seryjności. Nie są bowiem używane formy, np. *czytająco*, *pisząco* itp. Wobec tego kwalifikujemy je jako przysłówki pochodzenia imiesłowowego.

Dalej weźmy takie formy, jak: *wyrośnięty* obok np. *popchnięty*. *Popchnięty* to taki, którego ktoś popchnął, jest to typowy imiesłów bierny. *Wyrośnięte*, jednak np. *ciasto* to ciasto, które wyrosło. Mamy więc tu kolizję między formą tego wyrazu, dającą się zakwalifikować do seryjnie tworzonych imiesłowów biernych, a jego funkcją znaczeniową nieseryjną. Podobnie forma *uśmiechnięty*, to taki, który się uśmiecha. Imiesłów bierny od strony zwrotnej? Za czym tu iść, za formą (seryjną), czy za funkcją (nietypową)? A bywają wypadki mieszane. Na przykład *rozwinięty* może być formą od *rozwinąć* (np. *rozwinięty obrus*) albo od *rozwinąć się* (np. *rozwinęte dziecko*). To nie są tylko spekulacje teoretyczne, gdyż od rozwiązania tej sprawy zależy typowo szkolny problem, jak pisać z tymi formami *nie*, łącznie czy rozdzielnie. Wyjście z tej sytuacji mieszanej może stanowić jedynie konwencja. Po prostu podręczniki gramatyki analizują poszczególne serie takich form i umownie je umieszczają w klasie imiesłowów lub poza nią. Niestety, są to rzeczy przez te podręczniki zwykle pomijane.

Niektóre wypadki są rozwiązane (konwencjonalnie) przez *Słownik języka polskiego*, pod redakcją prof. W. Doroszewskiego. Do nich należy potraktowanie jako imiesłowów form typu *pożółkły*, *szczerniały*, *wyblakły*. Spełniają one postulat seryjności, gdyż mogą być tworzone od ogółu czasowników dokonanych oznaczających „stan“. Otrzymują one tam nazwę (za moją książką *Czasowniki polskie*) imiesłowów przeszłych przymiotnikowych, w odróżnieniu od form *pożółkł*, *szczerniał*, *wyblakł*, które są tylko imiesłowami przeszłymi.

Inną konwencją tegoż słownika jest potraktowanie form typu *chodzenie*, *pisanie*, *bicie* jako czasownikowych. To może wywołać zdziwienie, ale spełniają one warunki definicji czasownika podanej poprzednio. Są one znaczeniowo tożsame, np. z bezokolicznikami *chodzić*, *pisać*, *bić*, i mogą być tworzone bardziej nawet seryjnie niż tradycyjne imiesłowy. Takie też stanowisko zajął swego czasu Wydział Nauk Społecznych PAN w dyskusji nad koncepcją słownika. Dlatego nie są one we wspomnianym słowniku opracowywane jako rzeczowniki, chyba że pod względem znaczeniowym zbyt odbiegają od czasowników będących ich podstawą. I tak, pod wyra-



zem *bicie* mamy objaśnienie: „forma rzeczownikowa (to znaczy zachowująca się pod względem fleksyjnym jak rzeczownik) czasownika *bić*“. Ta jednak konwencja nie doprowadziła jeszcze do utworzenia odrębnej nazwy tej formy, która by mogła być przyjęta przez wszystkich. Nawiązując do stanu rzeczy w języku łacińskim używa się nazwy gerundium lub też jej odpowiednika polskiego, zaproponowanego przeze mnie w książce *Czasowniki polskie, o d s ł o w n i k*. Zaletą takiego potraktowania tych form jest oszczędność leksykograficzna, przekraczająca jeden tom słownika, gdyż zbędna staje się szczegółowa analiza znaczeniowa tych form, która by zajęła zbyt wiele miejsca; wystarcza tu dokładne opracowanie samych haseł czasownikowych.

Z tymi konwencjami można się godzić lub nie, są one jednak faktem dokonanym. Wyższe przynajmniej stopnie nauczania powinny prowadzić do rozumienia informacji słownika, o którym mowa. Analiza więc tych konwencji musi znaleźć swe miejsce w nauczaniu szkolnym.

Ogólnie więc rzecz biorąc, przyjęte tu kryteria kwalifikowania wyrazów jako form czasownikowych zachowują w pełni zasób tradycyjnych form czasownikowych, z tą tylko różnicą, że go usprawiedliwiają precyzyjniej, niż tradycyjne definicje podręcznikowe. Co więcej, rzucają one pomost między tradycyjnym nauczaniem szkolnym, a nowym słownikiem języka polskiego, z którym praktyka szkolna — oczywiście w różnym stopniu na różnych szczeblach nauczania — musi się liczyć. Stąd też zakres czasownika musi być na odpowiednim poziomie nauczania poszerzony o imiesłów przeszły przymiotnikowy typu *pożółkły* i odsłownik typu — *-anie, -enie, -ecie* (mniejsza zresztą o nazwy, byleby były raz ustalone i jednolite). Powinna też mieć miejsce jakaś konwencja, choćby szkolna, które z funkcji form imiesłowowych biernych na *-ny, -ty*, wybiegające poza klasyczną stronę bierną, kwalifikować jako pewne typy imiesłówów, a które nie. W tej konwencji nie ma oczywiście podstawy do usuwania poza czasownik znaczeń potencjalnych imiesłówów biernych, o czym już była mowa, wystarczy odpowiednia korekta brzmienia zasady ortograficznej. Dopóki jednak do takiej konwencji nie dojdzie, nie pozostaje nic innego, jak pewien luz interpretacyjny w nauczaniu szkolnym.

Trzeba tu także poruszyć zagadnienie, czy powiązanie czasowników dokonanych i niedokonanych ma charakter słowotwórczy, czy fleksyjny. Łatwo stwierdzić, że bez uwzględnienia postaci (nie rodzaju, bo są formy rodzajowe męskie, żeńskie i nijakie, np. w czasie przeszłym, rodzaj też mają imiesłowy odmienne) dokonanej i niedokonanej nie można się obejść w koniugacji. Przecież znaczenie teraźniejszości lub przyszłości identycznych form typu *czytam* i *przeczytam* związane jest z tym, czy dany czasownik jest dokonany, czy niedokonany. Imiesłowy współczesne mają tylko czasowniki niedokonane, a uprzedni — dokonane. Łączenia czasowników dokonanych i niedokonanych wymagają również względy leksykograficzne i to jest zresztą w słownikach powszechnie stosowane. Za usu-

nięciem jednak sprawy postaci z koniugacji przemawia to, że znamiona formalne opozycji postaciowych przedstawiają się dość pstrokato i nieseryjnie. Niekiedy są to przyrostki, np. *szarpać* i *szarpnąć*, innym razem przedrostki, np. *czytać* i *przeczytać*. Co gorsza, bardzo często jeden niedokonany czasownik bez przedrostka przeciwstawia się całej rodzinie czasowników dokonanych z przedrostkami. Na przykład na całą serię pytań typu: *czy on zaniósł co, przyniósł, wyniósł, odniósł* itd., można odpowiedzieć jednym: *nie, dopiero niesie*. Czyli czasownik *nieść* może być niedokonany w stosunku do serii: *zanieść, przynieść, wynieść, odnieść* itd. Co więcej, forma np. *przynosi* znaczy, że ktoś to robi często, stale, a nie że dopiero niesie. Względy więc praktyczne przemawiają za tym, by w szkole przy omawianiu koniugacji posługiwać się już gotowymi kwalifikatorami czasowników dokonanych lub dokonanych podobnie, jak mówimy o czasownikach przechodnich i nieprzechodnich. Natomiast analizę typów formantów różnicujących postacie czasownika pozostawić słowotwórstwu. Innymi słowy, informujemy, że są czasowniki dokonane i niedokonane, co pociąga za sobą pewne konsekwencje koniugacyjne, ale nie każemy odmieniać czasowników przez postacie.

Z powyższego stanu rzeczy wynika szereg konsekwencji metodyczno-programowych, a najważniejsza ta, że do wiedzy o czasowniku musimy w szkole dochodzić etapami.

Pierwszym etapem powinno być zapoznanie z formami osobowymi czasownika. Na dobranej grupie czasowników (choćby według kryterium „co robi” — chodzi tu bowiem o materiał przykładowy, a nie o nieosiągalne uogólnienie, o czym już była mowa) zwracamy uwagę na zmienność ich form według tego, czy one się wiążą z *ja, ty* czy np. *on*, wprowadzamy pojęcie osoby w sensie gramatycznym. Prowizoryczna zatem definicja czasowników na tym szczeblu będzie następująca: „wyrazy odmieniające się przez osoby”. Nie nastrocza też trudności dołączenie tu bezokoliczników.

Do pojęcia imiesłowów można przejść dopiero po pewnym „otrząskaniu” słowotwórczym uczniów. Zacząć można np. od wyszukiwania wśród wyrazów o odmianie przymiotnikowej takich, które są powiązane z formą osobową (dotychczasowym czasownikiem). Analizując typy tych powiązań dochodzimy do wyodrębnienia takich formantów, jak: *-ący* lub *-any, -ony, -ty* i odpowiedniego ponazywania utworzonych przez nie formacji. To już stwarza podstawę do rozszerzenia pojęcia czasownika i ogarnięcia nimi omawianych już „pochodnych”, w tym konkretnym wypadku — imiesłowów odmiennych. Tak dochodzimy do utworzenia bazy pojęciowej, umożliwiającej stopniowe choć długodystansowe poszerzenia zakresu czasownika, aż do rozumienia stanowiska słownika języka polskiego, oczywiście, na etapie, w którym posługiwanie się tym słownikiem będzie wskazane (konkretnie w starszych klasach licealnych). Szczegóły zależą od ogólnych założeń programowych.

## ROLA PODRĘCZNIKA W NAUCZANIU GRAMATYKI W KL. V—VII

W nauczaniu gramatyki ważną rolę odgrywa podręcznik. Zazwyczaj jest on dostosowany do programu gramatyki języka polskiego w poszczególnych klasach. Ułatwia on nauczycielowi pracę, gdyż dzieli materiał nauczania na poszczególne tematy i wysuwa poszczególne zagadnienia. Nie zawsze wprowadzie pokrywają się te zagadnienia z materiałem lekcyjnym. Ułatwiają one jednak nauczycielowi ułożenie zarówno rozkładu materiału, jak i przebiegu poszczególnych lekcji.

Podręcznik dostarcza uczniowi i nauczycielowi dostatecznej ilości materiału potrzebnego do analizy gramatycznej i do postawienia zagadnienia. Ujęcie tego materiału w grupy ćwiczeń zmuszających ucznia do obserwacji, spostrzeżeń, porównań, klasyfikacji nadaje wartość podręcznikowi pod względem metodycznym. Ćwiczenia są zazwyczaj tak dobrane i ułożone, by zmuszały ucznia do wysiłku myślowego, do szukania uogólnień i wyciągania wniosków. Wiele dobrze ujętych w podręczniku pytań zmusza ucznia do pracy myślowej, do szukania odpowiedzi na postawione pytania.

Nauczyciel winien czuć, by uczniowie na lekcji sami wyprowadzali uogólnienia i wnioski. Sformułowanie danego twierdzenia i definicji gramatycznej w podręczniku służy tylko do utwierdzenia danej wiadomości. Uczniowie mogą skonfrontować uogólnienie, do którego doszli na lekcji, z tekstem istniejącym i podanym w podręczniku. Definicja podana w podręczniku jest zgodna z prawdą naukową, tj. z wynikami badań gramatyków i językoznawców. Jej sformułowanie jest dostosowane do psychicznej pojemności dziecka. Zależy nam przecież, by sformułowanie było dostępne i ułatwiało zrozumienie zjawiska i jego zapamiętanie. Podręcznik jest również sprawdzianem dla nauczyciela, czy ustalenie definicji przyjętej na lekcji lub uogólnienia są zgodne ze zdobyczami naukowymi w tej dziedzinie.

Ważna jest przy tym sprawa terminologii gramatycznej. Środkiem ustalenia jednolitej terminologii gramatyki języka polskiego jest program i podręcznik. Wszystkie książki do nauczania gramatyki stosują ogólnie przyjętą terminologię. Podręcznik posiadający jednolitą terminologię ułatwia nauczycielowi poprawne stosowanie terminów gramatycznych.

Nauczyciel wykorzystuje podręcznik w opracowywaniu lekcji, zwłaszcza w zakresie doboru materiału językowego przeznaczonego do analizy, jak również ćwiczeń utrwalających i sprawdzających. Uczeń winien być pouczony przez nauczyciela, jak korzystać z podręcznika, co jest w nim najważniejsze, jak dobierać materiał językowy, co jest przede wszystkim warte zapamiętania i nauczania się. Podręcznikiem obowiązującym jest podręcznik Mieczysława Pęcherskiego pt. *Język polski. Wiado-*



mości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni. Klasa V i VI. (Warszawa 1958). Zawiera on dość obfity materiał językowy. Jest tak ujęty, że może dostarczyć nauczycielowi dostatecznej liczby przykładów, które mogą być przedmiotem analizy gramatycznej, przeprowadzonej przez uczniów i nauczyciela. Na podstawie tego materiału nauczyciel może prowadzić uczniów do poznania i odkrycia danego uogólnienia czy też reguły gramatycznej. Po zebranych materiale językowym i zaprojektowanych ćwiczeniach autor przedstawia daną regułę gramatyczną czy cechy zjawiska językowego. Może ona służyć nauczycielowi do zestawienia z uogólnieniem czy regułą gramatyczną poznaną na lekcji przez uczniów. Nauczyciel winien kierować uczniami przy korzystaniu z podręcznika. Wysiłek ze strony nauczyciela idzie w tym kierunku, by uczniowie przede wszystkim dochodzili do ujęcia reguły czy zjawiska gramatycznego samodzielnie, po zanalizowaniu materiału językowego. Taka jest również tendencja podręcznika.

Nauczyciel powinien jednak za wytyczną przyjąć program, a wykorzystać podręcznik do ćwiczeń i do kontroli siebie i uczniów. Na przykład w lekcji o temacie „Sposoby wyrażania dopełnień“ może nauczyciel korzystać z podręcznika dla klasy VI M. Pęcherskiego. Ćwiczenia 145 i 146, na s. 90, mogą służyć jako materiał językowy, wyjściowy do ćwiczeń, porównań i wyprowadzania wniosku, jaką częścią mowy wyraża się dopełnienie oraz w jakim związku łączy się dopełnienie z wyrazem określającym. Do tych wniosków dochodzą uczniowie wraz z nauczycielem na podstawie przeprowadzania wspomnianych ćwiczeń. Dają temu wyraz zapisując to spostrzeżenie na tablicy i w zeszytach. Brzmi ono: „Dopełnienie wyraża się za pomocą rzeczowników i zaimków rzeczownych. Dopełnienie łączy się z wyrazem określanym w związku rzędu“. Swoje osiągnięcia sprawdzają i konfrontują z poz. 45 podręcznika, mówiąc o dopełnieniu. W części trzeciej lekcji ćwiczenia utrwalające można przeprowadzić na podanym przez Pęcherskiego ćwiczeniu 147a, opartym na tekście literackim — wyjątek z noweli M. Konopnickiej *Nasza szkapa*. Praca domowa może uwzględniać ćwiczenie 147b, oparte również na tekście literackim — wyjątek z *Anielki* B. Prusa.

Ogólne zasady korzystania z podręcznika gramatyki są następujące:

1. Wykorzystywać z podręcznika materiał językowy, pozwalający na powtórzenie poprzedniej lekcji oraz na ciekawe i interesujące postawienie nowego zagadnienia. Oprzeć się można na podręczniku w doborze materiału do analizy gramatycznej, mającej przygotować uczniów do uogólnienia i wyciągnięcia wniosków.

2. Po przeprowadzeniu tej pracy myślowej uczniów, bez pomocy podręcznika, zestawić nasze osiągnięcia ze sformułowaniem definicji w podręczniku. Przeprowadzając słuszność prawa gramatycznego w trzeciej części lekcji możemy opierać się na materiale ćwiczebnym, dość często występującym w podręczniku. Z tego materiału możemy również korzystać w zakresie tematyki prac domowych.

## ANALIZA OPOWIADANIA Z. NAŁKOWSKIEJ

### pt. „WSPOMNIENIA Z DZIECIŃSTWA“

(Fragment „Domu nad łąkami“)

Program języka polskiego dla klas V—VII w dziale „Podstawowe wiadomości z nauki o literaturze“ wskazuje na interpretację utworów artystycznych z uwzględnieniem zagadnień językowo-stylistycznych, kompozycyjnych oraz walorów emocjonalnych i wychowawczych.

Utwór literacki lub jego fragment jest podstawą i źródłem tematów, bogactwem treści poznawczej, kształcącej, artystycznej, ideowej; jest narzędziem rozwijania umiejętności logicznego myślenia.

Fragment *Domu nad łąkami* jest właśnie źródłem wszelkiej treści, jest żywym i barwnym obrazem rzeczywistości.

Przede wszystkim jednak źródłem wzruszeń i przeżyć psychicznych oraz pięknym przykładem miłości i przywiązania do rodzinnego domu.

Mając na uwadze te wartości opowiadania, nauczyciel wysunie w toku analizy treści na plan pierwszy walory emocjonalne i wychowawcze.

Fragment „Wspomnień“ Zofii Nałkowskiej jest lekturą trudną dla dzieci (brak ciągłej fabuły) i dla nauczyciela — ze względu na konieczność właściwej interpretacji utworu.

Przeważa w treści opis, a poza tym jest... „sama psychologia“. (W *Wypisach*, rok 1959, te słowa są opuszczone w tekście, ale w niektórych wydaniach są i trzeba je objaśnić).

Tę „psychologię“ można właśnie na lekcji wydobyć, aby dzieci poznały cechę talentu Nałkowskiej, która pisała o przeżyciach osobistych człowieka, o jego charakterze, i to, że taka jest jej rola jako pisarza.

Oczywiście, należy to podać w formie prostej, zwięzłej: wszystko, co otaczało dom, pobudzało do myślenia, badania i wzruszało.

W myśl swobody, jaką nauczyciel dysponuje w doborze utworu literackiego bez przestrzegania programowej kolejności, pewne pozycje lektury, ze względu na zbliżoną treść lub ideę, mogą być omawiane obok siebie, jako uzupełnienie, pogłębienie lub porównanie tematów, wydarzeń i przeżyć. (Program — uwagi: „Nauczyciel może przeplatać lekcje poświęcone na opracowanie utworów dawnych lekcjami poświęconymi na omawianie utworów z literatury współczesnej“).

W tym wypadku pieśń M. Konopnickiej „Kochasz ty dom“ może być wprowadzeniem dzieci w nastrój czytania „Wspomnień“ Nałkowskiej. Pytanie retoryczne „Kochasz ty dom“ znajdzie odpowiedź we „Wspomnieniach“, że Nałkowska kochała dom jako dziecko i kocha jako wielki pisarz.

Tok lekcji zależny będzie od tematu lekcji ostatniej, której praca domowa nawiąże do zagadnień poruszanych we fragmencie *Domu nad łąkami*. Może to być właśnie wiersz Konopnickiej zadany na pamięć, a dobra deklamacja będzie punktem wyjścia do lekcji lektury „Wspomnień“.

Po sprawdzeniu przygotowania przez uczniów pracy domowej i wpisaniu kilku ocen do dziennika (sprawdzić po jednej zwrotce), nauczyciel każe deklamować cały utwór dobremu recytatorowi celem wywołania nastroju. Nawiązując do przeżyć poetki, tak odmiennych w jej epoce, ale wiecznie trwających, zainteresuje dzieci domem rodzinnym współczesnej pisarki i zaciekawi jej utworem.

Po krótkim wstępie następuje zapowiedź tematu lekcji z zapisem na tablicy i w zeszytach: „Dom rodzinny Z. Nałkowskiej we wspomnieniach pisarki we fragmencie *Domu nad łąkami*“.

Po wyszukaniu wskazanej lektury dzieci stwierdzą, że w *Wypisach* jest tylko fragment, wówczas nauczyciel, jeśli ma książkę, pokaże ją, jak wygląda jej tytuł na tle zielonej okładki.

Podczas oglądania fotografii nauczyciel zwróci uwagę na informację o autorce w *Wypisach*, dotyczącą tylko okresu jej życia i miejsca urodzenia, sam poda krótkie wiadomości (interesowała się biednymi ludźmi, niosła pomoc więźniom, była posłem, obrońcą pokoju).

Nie należy tych wiadomości notować, ponieważ są w książce.

Wiadomości o autorach w myśl uwag programowych „należy ograniczyć do ukazania postaci na tle obrazu przemawiającego do uczuć i wyobraźni dziecka“. Zamiast podawania wielu wiadomości z życia pisarki, można odwołać się do tytułu książki i rzucić klasie pytanie:

— Cóż to był za dom, w którym wychowywała się Zofia Nałkowska?

Odpowiedź znajdują dzieci we wstępnej notatce: Urodziła się w Warszawie... W domu Nałkowskich panował szacunek dla pracy naukowej... Ojcem jej był słynny geograf... (ciekawostka).

Te dwa zdania być może lepiej przemówią do dzieci niż dużo różnych wiadomości.

Przystępujemy do lektury. Krótkie nawiązanie do tytułu.

— Co mówi nam tytuł o tym domu?

— Że stał nad łąkami...

Ale gdzie? W jakim miejscu? Po czym nauczyciel poleca przeczytać po cichu wstępny urywek.

Po chwili padają odpowiedzi: Na górze. W lesie. Sam. Daleko jedna siedziba. Dzieci już „widzą“ ten dom w wyobraźni.

Pada polecenie przeczytania głośno jednego zdania dalej: „Były też rozmaite tajemnice...“.

— A jakie? Przeczytajcie po cichu!

I znów zostaje pobudzona ciekawość. Dzieci wymieniają potem głośno: kwiaty, leszczyna, staw, utopiony pies, wielki kamień.

Następuje głośne czytanie na temat rowu, kamienia i huczącej wody.

Nauczycielka zapyta o porównanie kamienia z perłą. W celu zobrazowania można podczas czytania rzucić na tablicy szkic „pierścienia wody“, dokoła „perły“ i polecić:

— Przeczytajcie po cichu, co stało się z tym tajemniczym kamieniem?



Odpowiedzi wyjaśnią żaloszny koniec dziecięcego rekwizytu przygód.

Proponujemy dzieciom małą wyprawę na łąki wspólnie z Zosią Nałkowską. Którędy pójdziemy? Wzdłuż rowu! Co zobaczymy na łąkach, nad rowem? Dzieci odnajdują w tekście odpowiedzi, które czytają głośno. A więc w zdaniach wystąpią:

1. Anemony. Wyjaśniamy, że są to zawilce.

2. Kaczeńce. Pytaniem: „Kiedy były najpiękniejsze?” — zmuszamy dzieci do obserwowania treści plastycznego obrazu barw, światła, kontrastu. Ten opis można odczytać w całości.

3. Sasanki. Gdy zapytamy: „Jakie są sasanki, gdyby je dotknął ręką?”, dzieci odpowiedzą: kudłate, obrośnięte futrem — miłe.

4. Wierzby. Pytamy: „Dlaczego dzieci zrywały bazie?” Polecamy odczytać moment zachwyty dzieci nad zapachem kwitnących wierzb.

Aby zwrócić uwagę uczniów na pewne wydarzenia, o których autorka opowiada w sposób wzruszający, nauczyciel przeczyta sam jedno tylko zdanie: „Zdarzały się inne jeszcze rzeczy...”, po czym urwie i zapyta: „A jakie?” Dzieci mimo woli pochyla się nad książką i rozpoczną czytanie o pewnym zajacu... Nauczyciel zapyta: „Co najlepiej zapamiętała Nałkowska o tym zajączku”.

Na pewno będą ożywione odpowiedzi, że zajac miał na czole miękkie puch i że można go było głaskać i że dał susa.

Tak samo przeczytają historię wiewiórki i znajdą odpowiedź na pytanie: „Co spostrzegły dziewczynki w zachowaniu wiewiórki?”

Kolejne wydarzenie z kijankami zawiera momenty humorystyczne. Dla ożywienia analizy można przeczytać głośno ten urywek. Dzieci się śmieją, ale pytanie nauczyciela: „Dlaczego dziewczęta wytrząsały do rowu obrzydliwe, ale nieszczęsne zwierzątka?”, skieruje myśli uczniów na zagadnienie ludzkiego stosunku do zwierząt. Należy nawet znaleźć w tekście odpowiedź „...żeby się nie męczyły...” i odczytać głośno. Dodatkowo zapytać: „Jak odnosiły się dzieci do zwierząt i roślin?” Dobrze, rozumnie, kulturalnie. Następnie podsunie drobny szczegół z obserwacji i podpatrywania przyrody: obraz ruchu łątki. „Jaka była i jak wychodziła z larwy?”

Wreszcie zakończenie opowiadania wywołuje na twarzach uczniów zadowolenie, że przecież taka sławna pisarka miała w dzieciństwie podobne przygody, jakie i oni dziś przeżywają i jeśli nauczyciel zwróci się z pytaniem: „Jak się bawiły wówczas dziewczynki?” lub „Jakie zbierały okazy?”, to na pewno w ogólnym poruszeniu padną odpowiedzi oparte ściśle na tekście i na własnych przygodach.

Nauczyciel odwoła się do przeżyć osobistych dzieci z przyrodą w momencie zadawania lekcji, w temacie wypracowania lub w ćwiczeniach w mówieniu na następnej lekcji.

Po przeczytaniu całości zmuszamy klasę do zastanowienia się: „Dlaczego Zofia Nałkowska opowiada o swoim domu tak wzruszająco, tak czule, tak pięknie?”

Jeśli dzieci przypiszą to talentowi pisarskiemu, a nie uczuciom miłości, to należy doprowadzić do wniosku, że tylko głębokie przywiązanie do rodziny, kult ojca, umiłowanie przyrody podyktowały pisarce temat wspomnień.

Na dowód nauczyciel zapowie, że odczyta z książki *Dom nad łąkami* (o ile posiada) kilka zdań, które wyrażają uczucia pisarki dla rodzinnego domu.

Nastąpi moment skupienia i oczekiwania na treść, której nie ma w *Wypisach*, a na pewno jest ważna, bo „pani“ przeczyta.

Wszystkie wspomnienia Nałkowskiej o domu mają zabarwienie uczuciowe, ale w celu zilustrowania Jej kultu i miłości dla „ostatniej przystani“ najlepiej odczytać dzieciom kilka zdań tak dobranych, aby były zrozumiałe.

#### Z I rozdziału:

„...dla nas dzieci ten dom stał się wzorem dla innych domów i najdroższym na zawsze wspomnieniem...“.

...domu mój drogi, gdzie najbliżsi myślą o mnie i pamiętają...

...moja tęsknota jest przy tobie...

...i jeżeli stanie się, że umrę, gdzie indziej, to jednak pomyślę w ostatniej godzinie: dom swój i przystań ostatnia...“.

#### Z ostatniego rozdziału:

...Odjadę, ale wrócę i już zostanę...

Z podanych zdań można wybrać dwa — w zależności od czasu, nawet jedno. Każde z nich wyraża ocenę domu, jego urok, ciepło, bezpieczeństwo, wzór, szacunek, prawo, tradycję.

Jeżeli nawet książki nie ma, to należy zakończyć lekturę fragmentem o treści emocjonalnej w celu wydobycia z lekcji walorów wychowawczych.

Ostatnim ogniwnem lekcji będzie organizacja lekcji zadanej do domu.

Proponuję tematy wypracowań, wypowiedzi ustnych, pamięciowych jako pracę w domu — do wyboru:

1. Moje wspomnienia ze wsi (wypracowanie).
2. Mój dom rodzinny (wypracowanie).
3. W jakiej przygodzie z opowiadania Nałkowskiej chciałbym brać udział (wypracowanie).
4. Moje zbiory przyrodnicze (ustnie).
5. Moja przygoda ze zwierzętami, lub z określonym zwierzęciem (koń, pies, inne).
6. Jakie było życie małej Zosi Nałkowskiej.
7. Opisz wiosenne kwiaty (ustnie).
8. Nauczę się na pamięć kilku zdań, np. o: kaczeńcach, łące itp.
9. Przeczytam ładnie wydarzenie z zajęcem.
10. Przepiszę lub wypiszę uwagi i myśli pisarki.

„Wspomnienia z lat dziecińczych“ dostarczają bardzo dużo tematów. Nauczyciel wybierze te, które uzna za najłatwiejsze dla dzieci.

Zachęcam do zadawania lekcji ustnych i egzekwowania również ustnie przygotowywanych wypowiedzi w formie krótkiej, prostej, ale samodzielnej. Niektóre tematy z tej lekcji mogą być zastosowane w formie gawędy na lekcjach wychowawczych: 1), 4), 5), 7).

Nauczyciel zapisze temat zadanej lekcji na tablicy, a dzieci — w zeszytach.

Przy okazji można wskazać lekturę uzupełniającą: *Mój ojciec* — Nałkowska.

Dobór pomocy naukowych (w miarę możliwości).

1. Tekst z *Wypisów* — podstawa lekcji.
2. Książka *Dom nad łąkami*.
3. Portrecik — fotografia.
4. Autograf.
5. Notatka informacyjna — ustnie.
6. Rysunek opisowy „kamień — woda“.
7. Wybrane zadania z książki.
8. Obrazki przyrodnicze: łąka, sasanka, zawilec, kaczeńce.

Obrazki przyrodnicze można powiesić w klasie do obejrzenia na 1—2 dni bez specjalnego zwracania uwagi, aby nie tracić czasu na lekcji języka polskiego.

Zamiast obrazka można postawić na stole bukietek zawilców. Lekcja wypadnie w okresie wiosennym, tym łatwiej urozmaicić ją żywym okazem. Ale są to tylko rekwizyty pomocnicze przy omawianiu fragmentów opisowych i nie mogą przesłonić wartości ideowej utworu i celu lekcji. O tej proporcji musi nauczyciel pamiętać.

Opisany sposób prowadzenia analizy utworu literackiego jest realny w tych warunkach, jeżeli dzieci opanowały dość dobrze technikę czytania i posiadają umiejętność pracy z tekstem, potrafią wyszukać materiał do danego zagadnienia, wyodrębnić opis i wydarzenie, podkreślić cytaty, znaleźć myśl autora itd.

Jeżeli klasa słabo czyta, co ogromnie lekcję utrudnia, można na poprzedniej lekcji na temat „Pieśń o domu“ Konopnickiej zachęcić do przeczytania „Wspomnień“ Nałkowskiej w domu — (jako lekcja zadana) z obowiązkiem zdania sprawy w klasie.

Takie przygotowanie się dzieci usprawni tok lekcji.

Aby uniknąć znużenia opisami zjawisk przyrodniczych, zastosuje nauczyciel czytanie ciche i głośne na przemian, czasem czytanie własne w zależności od treści.

Jeżeli objaśnienia wyrazów spowodują opóźnienia w czasie zaplanowanym, to głośne czytanie tekstu możemy ograniczyć do odpowiedzi na pytanie nauczyciela.

Dobrze będzie, jeżeli w końcu roku szkolnego nauczyciel znajdzie czas na zorganizowanie lekcji powtórzeniowej z lektury na temat twórczości Konopnickiej, Staffa i Nałkowskiej. Będzie to okazja nie tylko do utrwalenia pewnego materiału programowego, ale także do ukazania analogii między tymi pisarzami, jeśli chodzi o ich stosunek do człowieka, do rodzinnego domu i przyrody ojczystej.



**NOWE WYDANIE  
DZIEŁ J. I. KRASZEWSKIEGO**

Kilka wydawnictw współdziała obecnie w udostępnianiu dorobku powieściowego J. I. Kraszewskiego, są to: Czytelnik, Wydawnictwo Literackie i Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. W ciągu lat bądź to na zasadzie porozumienia, bądź to wytworzonej tradycji, zostały określone „profile wydawnicze” w tej dziedzinie. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, która swoją działalność zaczęła właściwie w roku 1950 od wznawiania historycznych powieści Kraszewskiego cyklu „piastowskiego” i powieści o wieku XVI i XVII, zatrzymała ten przywilej z uwagi na wyraźnie przyjęty adres czytelniczy wydawnictwa.

Konstatacje o stałej dużej poczytności Kraszewskiego są truizmem, ale należy o tym wspomnieć z okazji swoistego jubileuszu Ludowej Spółdzielni Wydawniczej — przekroczenia 100 tytułów powieściowych, przy łącznym nakładzie — przekroczonej już we wrześniu 1958 r. — liczby 3,5 miliona egzemplarzy, dorobku naprawdę imponującego nawet na tle bardzo ożywionego życia wydawniczego w Polsce.

W pierwszych latach działania Ludowej Spółdzielni Wydawniczej w planach wznawiania powieści historycznych Kraszewskiego trudno było dostrzec wyraźniejszą koncepcję wydawniczą. Wznowienia podejmowane były przede wszystkim z uwagi na zapotrzebowanie rynku, szły masowe i bardzo tanie edycje powieści najczęściej czytanych i lektur szkolnych, wśród których swoisty rekord pobiła *Stara baśń*.

Ostatnio na półkach księgarskich ukazały się dwa pierwsze tomiki nowego i tym razem seryjnego wznowienia powieści historycznych Kraszewskiego, tomiki zwracające uwagę swoją okładką i szatą graficzną, nawet na tle licznych obecnie ładnych edycji. Są to powieści: *Jaszka Orfanem zwanego żywota i spraw pamiątek* oraz *Boży gniew*, wydane w ramach prac nowo ukonstytuowanego Komitetu Wydawniczego pod przewodnictwem prof. J. Krzyżanowskiego.

Powstanie w Ludowej Spółdzielni Wydawniczej Komitetu do wydawania literackiej spuścizny Kraszewskiego związane jest z planami Spółdzielni rozszerzenia zakresu i typu wydawanych dotychczas utworów Kraszewskiego. Bliższym celem Komitetu jest wydanie poprawnej naukowo edycji zaplanowanego już uprzednio przez wydawnictwo cyklu powieści historycznych. W ciągu dwu lat ukaże się 29 powieści, od *Starej baśni* do *Saskich ostatków*. Najbliższymi pozycjami, które ukażą się na rynku wydawniczym, będą: *Na królewskim dworze*, *Za Sasa* i *Adama Polanowskiego... notatki*.

Celem dalszym Komitetu będzie zorganizowanie, w szerszym, niż to było dotychczas zakresie, edycji utworów powieściowych Kraszewskiego, jego szkiców historycznych i literackich, wyboru publicystyki oraz wybór nie wydanej dotychczas korespondencji pisarza, stanowiącej cenne źródło do poznania życia kulturalnego tej epoki. Komitet podejmie również starania o odzyskanie domu Kraszewskiego przy ulicy Mokotowskiej, gdzie przez wiele lat pisarz mieszkał i pracował, i utworzy w nim ośrodek badań naukowych nad twórczością Kraszewskiego.

Wznawiania obecnie seria powieści historycznych Kraszewskiego ma nadal charakter edycji popularnej (typ komentarza i przypisów). Sam tekst powieści jest opracowywany zgodnie z zasadami wydań krytycznych, sięgnięto bowiem do rękopisów

pisów (jak w przypadku *Starej baśni*), a w braku rękopisów — do pierwodruków i wydań autoryzowanych. Wydania popularne, nawet tych tak bardzo skądinąd zasłużonych wydawnictw, jak Glücksberga, Arcta czy wydania Gebethnera i Wolffa, nie mogły stać się podstawą wznawiania. Zbyt wiele mają zniekształceń tekstu w postaci opuszczonych części zdań lub całych akapitów. Każde następne wydanie zwiększało liczbę błędów. *Jaszka... pamiętnik*, w wydawnictwie Arcta z roku 1929 jest skrócony prawie o dziesiątą część.

Zdawać by się mogło, że powieści historyczne Kraszewskiego nie są dzisiaj ciekawym problemem edytorskim i nie nastrożają większych trudności. W praktyce jednak jest inaczej.

Prawdziwym problemem jest już sam wybór tzw. wydania autoryzowanego. Pewne edycje noszą wprawdzie podpisy wydań autoryzowanych, ale wiadomo z korespondencji, że Kraszewski z zasady nie robił korekt sam, a już zupełnie nie mógł wykonywać tej pracy w czasie długiego procesu i więzienia. Edytor ma więc do czynienia z tekstami, w których mogą istnieć wszelkiego rodzaju błędy wynikające z pośpiesznej i niestarannej korekty, mogą być utrwalone omyłkowe odczytania wyrazów przez zecera, mogły być dokonane liczne zmiany językowe, zwłaszcza jeśli powieści składane były np. w Krakowie, gdzie specjalnie obco brzmiały kresowe cechy języka pisarza. Wnikliwsza analiza tekstu przywodzi te przypuszczenia.

Sprawa fikcyjnej autoryzacji splata się z jednym jeszcze istotnym zagadnieniem edytorskim: odbijanie się konsekwencji podeszłego wieku pisarza w sposobie graficznego zapisu tekstu.

Kraszewski nigdy nie był świetnym stylistą. Niemniej jednak jego swoisty i niepowtarzalny język powieści, czerpiąc żywotne soki z codziennego życia szlacheckiej „prowincji” stanowił epokę w historii naszej prozy. Ten styl, bliższy tradycji gawędziarskiej pierwszej połowy XIX wieku, aniżeli stylowi współczesnemu, zachował Kraszewski w powieściach historycznych pisanych w latach 80. Pisarz nie dostrzegał jednak w rękopisie nadmiernej długości zdań nadmiernej liczby zdań współrzędnie zestawionych w ogóle uniemożliwiających zrozumienie skądinąd prostego tekstu. Język gawędy nieraz przerasta w gadulstwo, niezupełnie zrozumiałe. Kraszewski stosował swoistą interpunkcję zmieniając funkcje poszczególnych znaków graficznych, często nie wyodrębniał graficznie partii dialogowanych; akapity stosowane są w sposób przypadkowy. Czytelność tekstu utrudniają opuszczenia wyrazów i członów zdania (tu wina zecerów i adiustatorów), omyłkowe odczytanie pewnych słów przy składaniu (pismo Kraszewskiego stawało się bardzo mało czytelne) lub widoczne czyjeś poprawki wyrazów niezrozumiałych na częściej spotykane (np. w *Jaszka... pamiętniku* ktoś zmienił wyraz „mansjonarz”, oznaczający księdza zwolnionego z części obowiązków kapłańskich, na powszechnie znanego „misjonarza”, mimo że to zupełnie w powieści nie ma uzasadnienia).

Komitet przyjął za zasadę uzyskanie czytelności opracowywanych tekstów. Dotyczy to przede wszystkim graficznego zapisu. Wprowadzi się nie tylko modernizację interpunkcji, ale i jednolitą zasadę. Wyeliminowana zostanie z tekstu wielka ilość pauz, wielokropków i przecinków. Rozbite zostaną nadmiernie długie i zupełnie przez to niezrozumiałe zdania przez postawienie kropek lub średników. Przejrzana zostanie celowość wprowadzonych akapitów (liczne wypadki zmniejszania czytelności tekstu przez jego nadmierne rozbitcie). Starannie wyodrębnione zostaną partie dialogowane. Usunięte zostaną zwykłe omyłki tekstu, np. zmiana imion osób czy omyłka w imieniu postaci historycznej, chociażby tylko epizodycznie występującej, aby nie utrwalać oczywistego błędu w pamięci czytelników. Odnalezione zostaną dzięki analizie tekstu wyrazy opuszczone, poprawione zostaną inne widoczne omyłki (odnotowane zostaną oczywiście, zgodnie z konwencją).

W edycji zachowano właściwości fleksyjne języka Kraszewskiego i prowincjonalizmy. Z form utrwalonych w przedrukach równoległych czasowo wybierano formy bliższe językowi pisarza.

Założeniem Komitetu było wprowadzenie do badań nad Kraszewskim szerokiego koła ludzi, zwłaszcza pracowników młodych, dla których edycje tomu powieści miała być edytorskim debiutem. Tak się złożyło, że na pierwszy ogień poszły właśnie dwa tomy debiutantów: *Jaszka... pamiętnik* w opracowaniu Jacka Kajtocha i *Boży gniew* w opracowaniu Antoniego Jopka.

Oba teksty przygotowane zostały z dużą starannością edytorską. Zachowany został popularny poziom przypisów. Obaj edytorzy nie ustrzegli się jednak błędu dysproporcji między typem przypisów a typem noty wydawniczej i posłowia, zbyt drobiazgowych i trudnych, jak na ten typ wydawnictwa.

Pierwotne założenie Komitetu, że opracowujący tekst jest również odpowiedzialny za całość strony informacyjnej, okazało się niezyciowe wobec różnego stopnia redaktorskiego doświadczenia opracowujących i zawsze zbyt krótkich terminów korekt. W obu tomach brak spisu zastosowanych w objaśnieniach skrótów, brak spisu treści. Z małego doświadczenia edytora *Jaszka... pamiętnika* wynikły dwa dalsze przeoczenia: roboczo znaczone numery odnośników po całym zdaniu, a nie po słowach objaśnianych, zostały utrwalone w druku. Edytor nie zastosował również konwencjonalnych skrótów w objaśnieniach<sup>1)</sup>.

Sprawą wielokrotnie dyskutowaną jest poziom przypisów. Ma to być, jak już było wspomniane, typ przypisów popularnych, ale z opuszczeniem słów nawet obcych, gdy są ogólnie znane. Te sprawy nie są jednak łatwo uchwytnie. W objaśnieniach do *Bożego gniewu* zupełnie niepotrzebnie został wyjaśniony wyraz krucyfiks. Dotychczas przyjęta była zasada wyjaśniania wszystkich stopni i tytułów staropolskich. Potrzeba tego jest, moim zdaniem, sprawą dyskusyjną. Fakty historyczne wyjaśniamy tylko o tyle, o ile jest to potrzebne do właściwego zrozumienia tekstu. Staramy się nie przeciążać przypisów nadmiernie rozbudowaną stroną informacyjną.

\*

Poczytność Kraszewskiego, zwłaszcza poczytność jego powieści historycznych była zawsze sprawą zastanawiającą. Kraszewski jest tak samo aktualny dla dzisiejszego czytelnika, jak był aktualny w latach 80 ubiegłego stulecia. Poczytność jego powieści historycznych w ubiegłym stuleciu wyjaśniano zazwyczaj brakiem szkół polskich i w związku z tym przypisywano ogromną rolę w uczeniu przeszłości dziejowej czytelników kilku pokoleń. Wyjaśnienie to nie jest jednak pełne, skoro „zab czasu” nie zmniejszył w sposób widoczny zainteresowania twórczością tego pisarza.

Poczytność Kraszewskiego leży w czymś innym. Dzisiejszy czytelnik jest tak samo zainteresowany, a nawet spragniony wiedzy o przeszłości, jak to było w latach osiemdziesiątych. Tego zainteresowania szerokich rzesz czytelniczych nie zaspokajają w pełni szkoła i podręczniki historii wszędzie łatwo dostępne. Powieść historyczna spełnia specjalną rolę dydaktyczną: odświeża pamięć faktów, zbliża i unaoacza czasy minione. Dlatego mimo wszystkich zastrzeżeń, jakie można mieć do wielu powieści historycznych z punktu widzenia wiedzy historycznej, Kraszewskiego należy wydawać z łatwym krótkim komentarzem, delikatnie prostującym istotniejsze omyłki i nieporozumienia.

Obecna edycja odznacza się staranną szatą graficzną. Wielu miłośników twórczości Kraszewskiego będzie chciało skompletować sobie serię. Problemem jest wysoka cena tomików; dlatego wydawnictwo dąży do obniżenia ceny, a utrzymania graficznego poziomu edycji.

Ewa Warzenica

---

<sup>1)</sup> W przypisach są nieliczne drobne omyłki; źle objaśniono wyrazy: klauzura, cyrulik; z objaśnienia „kraj flamandzki” właściwie nic jasnego nie wynika.



## DWA POŻYTECZNE TOMY POEZJI

*Antologia romantycznej poezji krajowej*, ze wstępem Marii Janion, zasługuje na szczególną uwagę polonistów<sup>1)</sup>. Skromnie pomyślane wydawnictwo cechuje staranny dobór tekstów. Interesujący, trafny i wnikliwy wstęp wyróżnia wspomniany tomik niezwykle korzystnie na tle tego typu wydawnictw — nadaje mu o wiele wyższą niż przewidziana — rangę i wypełnia lukę, dając czytelnikowi najlepsze teksty poetyckie Syrokomli, Pola, Lenartowicza, Ujejskiego i innych poetów krajowych doby międzypowstaniowej.

Ocena wymierzona ich poezji, oparta na wnikliwej charakterystyce ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej, podejmuje problem przodownictwa wielkiej trójki romantycznej i próbuje wyjaśnić odmienności formalne i treściowe poezji krajowej. „Inność” jej nie da się tylko sprowadzić do skali talentu. Ma ona swoje głębsze przyczyny, wyrastające ze ścisłego zespolenia tej poezji z życiem codziennym narodu, z jego troskami i nieszczęściami. Autorka wstępu przyjmuje Jastrunowskie określenie jej specyficznej cechy: „bieda i suwerenność” — oto co nadało treść i koloryt krajowej poezji romantycznej.

Czytelnik omawianego tomiku znajdzie więc w nim interesujące i wszechstronne wprowadzenie w klimat wydarzeń historycznych i tendencji literackich, w jakich tworzyli poeci romantyczni nie doceniani w podręcznikach i dotychczasowej oficjalnej polonistyce.

Warto podkreślić, że solidność wstępu wzmacnia jeszcze dodatek zawierający oceny największych koryfeuszów historii literatury na wspomniany temat. Rzecz rzadko spotykana, a niezwykle przydatna w pracy nauczyciela, studenta i miłośnika poezji.

Na tle tradycyjnej polonistyki szczególnie wyraźnie występuje nowatorstwo interpretacji Marii Janion — przełamanie utartej, niesprawiedliwej oceny poetów krajowych, a skazującej na zapomnienie ich twórczość. Patriotyczna treść ich twórczości głęboko związana z walką narodu o wyzwolenie, decyduje o tym, że nie sposób pominąć w rzetelnej historii dziejów kultury polskiej tak ważkiej jej karty. Autorka dąży jednak do pełnej i sprawiedliwej oceny ich twórczości. Liczy się wówczas nie tylko treść, idea, ale jej kształt formalny. Nowatorstwo poezji mierzy się zespoleniem tych dwu stron. Uboga krewna ukryta w cieniu trójki wieszczów traktowana była przez krytyków i historyków literatury pobłażliwie. Janion pokazuje, jak — choć mniejszego lotu — poeci krajowi mieli coś do powiedzenia także w potyczkach artystycznych. Najwięksi z pisarzy wybiegają naprzód, torują drogę nowym, odkrywczym ideom artystycznym; w dziejach języka, kultury, literatury liczą się także odkrycia mniejsze, składające się jednak w sumie na ciągłość kultury, torujące drogę najwyższym odkryciom. Zresztą poezja krajowa przeszła do tradycji narodowej. Wiele prostych piosenek patriotycznych i liryków Ujejskiego, Pola, Lenartowicza kursuje wśród masowych miłośników poezji, nie znających często nazwisk poetów. Chociażby urocza i prosta *Kalina*:

Rosła kalina z liściem szerokim  
Nad modrym w gaju rosła potokiem.

Czy inny niezwykle melodyjny i przejmujący wiersz Lenartowicza:

Idzie sobie pacholę  
Przez zagony, przez pole  
Wielki wicher, ulewa,  
A to idzie i śpiewa...

---

<sup>1)</sup> *Antologia romantycznej poezji krajowej*. Warszawa 1959, PIW. Biblioteka Szkolna. Oprac. Maria Grabowska i Maria Janion.

Czy też melodyjne, wojskowe „krelusy” pióra Wincentego Pola. Mają swoje poważne miejsce w dziejach naszej poezji przejmujące wiersze Kornela Ujejskiego, np. *Zawiana chata*:

Chato polskiego chłopca zasypana śniegiem!  
Kiedy nad tobą, cichą, nocne wichry wyją!  
Podobnaś do mogiły; kto zgadnie, że żyją  
W tobie ludzie, dla bezsnu wstający do pracy.

Wiersze Ujejskiego zarówno treścią, jak i formą, przypominają twórczość poetki, która miała rozwinąć wkrótce te właśnie tradycje poezji — Marii Konopnickiej:

Przyszła boso, w brudnej koszulince  
I stanęła spokojna u progu —  
Chłopskie dziecię, dziewczę pięcioletnie;  
Złotowłose, w twarzy żółte szpetnie,  
Oczka żywe, choć pół płaczu w mince.

Niepodobna uznać omawianej poezji za martwą i dlatego dobrze się stało, że masowy czytelnik dostaje ją w starannym i tanim wydaniu.

\* \* \*

Tomik poezji Artura Oppmana<sup>1)</sup> należy również do poezji wypełniających tzw. lukę, tym razem w ramach naszego powojennego ruchu wydawniczego. Poezja Oppmana powstała na przestrzeni trudnych i burzliwych lat naszego życia narodowego i kulturalnego, wyrosła z późnego pozytywizmu, rozwija się poprzez Młodą Polskę, aż do lat 30 naszego stulecia. Twórczość Oppmana stoi jednak — zda się — na uboczu utarek i bojów poetyckich przełomu XIX i XX wieku. Gawędziarska, prosta i bezpretensjonalna, czerpie źródło natchnienia z jednej strony — z walk narodowych XIX wieku, z historii sławnych bojów i dzielnych Polaków, z drugiej strony — z legend i historii starej Warszawy. Wśród tych ostatnich wierszy zwłaszcza twórczość Oppmana ma niezaprzeczalny i swojski urok. W tym względzie nie ma autor równego sobie. Miłośnik Warszawy i jej tradycji odnajdzie wśród wierszy Or-Ota obraz każdego zakątka Starego Miasta, jego przeuroczych uliczek i związanych z nimi wydarzeń. Jest to poezja typu „domowej pieśni” — według określenia Pawła Hertza; określenie to słuszne i trafne o tyle, że istotnie prosta i nieskomplikowana forma wiersza Oppmana nadaje się do czytania w każdym domu. Jej ściszy ton, tak mocno związany z dziejami naszego narodu, a tak jednocześnie pozbawiony patosu i napuszoneści — cech charakterystycznych dla poezji Młodej Polski — nadaje jej walor codzienności, prostej gawędy domowej, dobrej do czytania w zimowe wieczory przy lampie. Wzruszy może przy tym ramionami wielbiciel hałaśliwego jazzu, mrozących krew w żyłach filmów. Ale i nasze pokolenie zna entuzjastów lirycznej gawędy, skromnych i zacisznych uliczek, spacerów przy lampach gazowych. Ucieszy się więc z wierszy Oppmana nie tylko starsze pokolenie, któremu tomik ten przypomni dawne dzieje i niejedną piękną chwilę przeżyty w starej Warszawie (kto jej nie kochał i nie znał — przynajmniej ze sztychów i wierszy?).

Ucieszy tomik również młodych, którzy — rozmiłowani w pięknej architekturze odbudowanego Starego Miasta — zechcą pełniej odczuć jego urok, zrozumieć jego dzieje.

Zenona Macużanka

<sup>1)</sup> Artur Oppman — Or-Ot, *Wiersze wybrane*. Warszawa 1958. PIW.

## KSIĄŻKA O PRZYBYSZEWSKIM

Stanisław Helsztyński, profesor anglistyki na Uniwersytecie Warszawskim znawca Szekspira, autor wielu studiów o literaturze angielskiej, pozostał w ciągu wieloletniej działalności naukowej i pedagogicznej wierny swojej najbliższej ojczyźnie — Wielkopolsce i Kujawom. Z wędrowek po dalekich drogach literatury angielskiej (jedna z prac prof. Helsztyńskiego nosi tytuł — *Od Szekspira do Joyce'a*) wracał często do „kraju lat dziecińczych” i pisał o jego kulturze, opiewał go... w wierszach (np. *Gostyń w pieśni*) i sięgał do jego przeszłości (powieść z okresu Wiosny Ludów pt. *Pluton kosynierów* wydana w r. 1958) i prowadził źródłowe badania nad największymi twórcami, jakich wydała ziemia kujawska — Janem Kasprowiczem i Stanisławem Przybyszewskim. Autorowi *Hymnów* poświęcił prof. Helsztyński popularnonaukową monografię wydaną w roku 1955 (*Jan Kasprowicz, poeta wsi wielkopolskiej*). Z wieloletniego trudu naukowego, ze skrzętnych poszukiwań wyrosła trzytomowa edycja *Listów Przybyszewskiego* wydawana przez Helsztyńskiego w latach 1937 (tom I), 1937 (tom II) i 1954 (tom III) i obejmująca bez mała 1800 pozycji. Niedawno, u schyłku 1958 roku ukazała się książka Helsztyńskiego zawierająca na 500 stronicach olbrzymią ilość wiadomości o Przybyszewskim i jego czasach<sup>1)</sup>.

Jak określić rodzaj literacki książki prof. Helsztyńskiego? Sam autor czyni to następująco: „W przeciwieństwie do *Listów*, które przeznaczone są z natury rzeczy dla badaczy i do bibliotek, niniejszy zarys literacki pomyślany jest jako książka naukowopopularyzatorska dla szerokiej rzeszy czytelników, zainteresowanych literaturą i obyczajowością Młodej Polski. Stąd narracja ciągła, nie obciążona zbędnym balastem szczegółów, ujęta dla porządku w pewne systematyczne rozdziały mające dać w całości wizerunek pisarza i jego dzieła”.

W istocie książka Helsztyńskiego spełnia z obfitą nawiązką zadania popularnej monografii. Jest to interesująca opowieść nie tylko o życiu i twórczości Przybyszewskiego, lecz również — o jego różnorodnych spotkaniach z ludźmi, o całej epoce zarówno polskiego, jak i europejskiego modernizmu. Książka zawiera niezwykle bogactwo źródłowych informacji. Czyta się ją jak pasjonującą powieść. Szczególnie rozdziały poświęcone pobytowi Przybyszewskiego w Niemczech, jego kontaktom z poetą niemieckim Dehmlerem i z norweskim dramaturgiem Strindbergem oraz innymi przedstawicielami literatury europejskiej, wprowadzają świetnie w atmosferę epoki (*Redaktor Gazety Robotniczej w Berlinie; Friedrichshagen, Dehmel, Strindberg i pierwsze rapsody; Trio: Strindberg, Dagny i Popoffsky*). Książka Helsztyńskiego ma w wielu partiach charakter gawędy obyczajowo-kulturalnej ukazującej kulisy życia ówczesnej cyganerii artystycznej. Autor darzy swego krajana, głośnego syna ziemi kujawskiej, pewnym sentymentem, ale same materiały zebrane tu nader obficie charakteryzują w pełni i życie i twórczość Przybyszewskiego bez żadnych osłonek. „Samotny szatan” — jak określił Przybyszewskiego Boy — ukazuje tu wyraźnie swoje oblicze człowieka słabego, lekkomyślnego i zakłamanego, tworzącego wokół siebie i swoich utworów legendę. Urok tej legendy był krótkotrwały. Rozbijali ją już współcześni, którzy po krótkim olśnieniu dostrzegali słabość człowieka i płytkość jego książek.

Pisał Przybyszewski: „Jestem tylko meteorem, który na chwilę zabłyśnie, na chwilę ludzkość straszy i przeraża, a potem nagle niknie — a szczęśliwy jestem, że tym przeświadczeniem żyję... Niech zgasnę — czym prędzej zgasnę, bym mógł tylko w zmożonej potędze powrócić. A wróce — wróce!”

Słusznie odpowiedział na te patetyczne wyznania wiary w reinkarnację Karol Irzykowski: „Nic dziwnego, że Przybyszewski trzyma się tak kurczowo idei reinkar-

<sup>1)</sup> Stanisław Helsztyński — *Przybyszewski*. Wydawnictwo Literackie, 1958.



nacji, uważając ją za coś więcej niż za przenośnię poetycką lub za konieczny błąd ludzkiego myślenia. Ale powaga życia polega na jego jednorazowości. Nie uznawać jej — to znaczy uchylać się od głównego długi, od kończącego już nieodwołalnie wszystkie rachunki ciosu topora — to nie jest „fair play” z życiem”.

Istotnie, nawet powoływanie się na reinkarnację nie ocali książek Przybyszewskiego od zapomnienia. Do jego powieści i dramatów sięgają z obowiązku tylko historycy literatury. Może najwięcej stosunkowo żywotności zachowały młodzieńcze rapsody Przybyszewskiego i jego rozważania o dramacie oraz uwagi o Szopenie (jeszcze w roku 1926 zamieścił je Stanisław Adamczewski w *Symposiumie* zawierającym wybór najwybitniejszych prozaików polskich wieku XIX i XX). Więcej niż dzieła budzi zainteresowanie sama postać Przybyszewskiego tak żywo ukazana w omawianej książce, jego fascynujący wpływ na współczesnych i ferment, jaki wniósł do literatury przełomu wieków. Jego gorący kult dla sztuki i pogarda dla moralności mieszczańskiej zyskały mu gorących zwolenników. W kołach artystycznych Berlina mówiono o Przybyszewskim „Der geniale Pole”. Później Przybyszewski nie miał już nic nowego do powiedzenia. Pozostał on przedstawicielem epoki, która urządziła — jak pisze Stawar w książce o Boyu — „wędrówki i pielgrzymki do świątyń wszelkich wiar” i brała „do ręki z równym przekonaniem Ewangelię, Kabałę, horoskopy proroka Nostradamusa, uczone dzieła mistyczne i stare pisma potępionych przez kościół heretyków i magów”. W atmosferze takich nastrojów, negacji, nihilizmu ideowego i rozbratu z rozumem zabiłyśa na krótko gwiazda Przybyszewskiego. Kto chce dokładniej wejrzeć w dzieje modernistycznego chaosu myślowego i w niespokojne życie polskiego „arcykapłana Synagogi szatana”, znajdzie w książce Helstyńskiego wiele źródłowych materiałów.

Jan Zygmunt Jakubowski

## „BĘDĘ SZUKAŁ FORMY NAJCZYSTSZEJ...” (Z okazji „Dziel” Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego)

### I

Sprawnie i starannie zorganizowane przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik” pięciotomowe wydanie *Dziel* K. I. Gałczyńskiego dobiega właśnie końca. Ukazał się tom IV — proza, w zasadzie zamykający zbiór utworów oryginalnych. Tom piąty obok uzupełnień przyniesie przekłady — a więc zarysowanego już obrazu gruntownie nie zmieni.

Jest to obraz ze wszystkich dotąd otrzymanych najpełniejszy, o niejednym rysie nieznanym szerszemu czytelnikowi. Czas, który upłynął sprzyja obeerzeniu go w sposób trzeźwy i spokojny. Atakowany niegdyś i obrzucany epitetami, a czasem niemal odsądzony od czci i wiary poeta — staje się w naszych oczach klasykiem literatury. Popularność jego rośnie z roku na rok. Dzięki czemu?

Systematyczną i wszechstronną odpowiedź na to pytanie daje wstęp do „Dziel” pióra Andrzeja Stawara. Spróbujmy sformułować ją szkicowo we własnym zakresie, przypominając zawartość kolejnych tomów. Na wstępie — krótka informacja biograficzna.

### II

Gałczyński urodził się w roku 1905, w rodzinie drobnego urzędnika. Życie rodzinne nie pozostawiło głębszych śladów w jego psychice, chyba w postaci urazów do ojca, człowieka dość ograniczonego.

Dzieciństwo, krótki pobyt w Rosji, nauka w warszawskim gimnazjum Giżyckiego — są to sprawy dla biografii przyszłego poety dość mało znaczące. Interesuje nas przede wszystkim moment rozpoczęcia jego egzystencji twórczej. Dokonał on

się (nie licząc utworów gimnazjalnych) w roku 1923 na łamach „Rzeczypospolitej” w postaci wiersza „Szturm”.

Dalej trafiał Gałczyński do pisemek o krótkim żywocie i zapomnianych już dzisiaj nazwach („Twórczość Młodej Polski”, „Smok”), wchodząc stopniowo w kręgi warszawskiej cyganerii. Od roku 1926 rozpoczęła się jego paroletnia współpraca z „Cyrułikiem Warszawskim”, pismem satyrycznym, właściwie prorządowym, ale chytrze pozorującym niezależność. Współpracę przerwała służba wojskowa, która na dwa lata wytrąciła Gałczyńskiego ze środowiska. Po powrocie poeta związał się z grupą „Kwadryga” skupioną wokół pisma o tym samym tytule, mającą dość nieokreślone ambicje postępowo-społeczne. Miał już wówczas za sobą debiut książkowy — powieść *Porfirion Osietek, czyli Klub Świętokradców* wydaną w roku 1929. Rok następny przyniósł małżeństwo, a z nim konieczność szukania stabilizacji; Gałczyński pracował początkowo w cenzurze, później w konsulacie polskim w Berlinie (1931—33).

W dojrzewaniu człowieka i poety był to moment zwrotny; skończyła się młodość, rozpoczął wiek dojrzały. Lata spędzone w Wilnie (1934—36) i podwarszawskim Aninie (1936—39) były pełne ustawicznych trosk materialnych. Gałczyński starał się wówczas utrzymać rodzinę z pisania wierszy, co udawało się rzadko komu; jego utwory można też było odnaleźć na łamach szeregu czasopism. Przede wszystkim jednak — w „Prosto z mostu” — organie młodonarodowców, a więc ówczesnej skrajnej prawicy, redagowanym przez Stanisława Piaseckiego. Gałczyńskiego kokietowano tam i holubiono, ale — choć niezbyt zorientowany w rozgrywkach politycznych — nie dał się jednak poeta użyć do roli propagandowej tuby i zachował pozycję przekornego artysty.

Tak czy owak była to jednak niebezpieczna uliczka zdolna zaprowadzić Gałczyńskiego i na dalsze manowce. Paradoksalnie przysłużyła mu się wojna; kontakty zostały zerwane, a po latach spędzonych w Stalagu Altengrabow już ich nie wznowiono. Wróciwszy w roku 1946 do kraju poeta natychmiast rozczarował tych, którzy spodziewali się od niego kontynuowania tradycji „Prosto z mostu” — a więc przede wszystkim obóz klerykałny. Gałczyński opowiedział się za postępowym społecznym i ostro zaatakował polski Ciemnogród z łamów „Przekroju” i „Odrodzenia”.

Po krótkim pobycie w Krakowie i Szczecinie poeta w r. 1949 zamieszkał na stałe w Warszawie. W r. 1946, nakładem „Oficyny Księgarskiej” ujrzał światło dzienne drugi z kolei wybór jego wierszy (pierwszy wydano w Bibliotece „Prosto z mostu” w r. 1937). Następne lata przyniosły szereg innych tomików — były to jednak dla poety lata bardzo trudne. Uproszczone i schematyczne podejście do poezji, charakterystyczne dla poszczecińskiej polityki kulturalnej stworzyło wokół Gałczyńskiego atmosferę pustki i podejrzliwości, chwilami nawet bojkotu. Stopniowo udało się poecie odzyskać straconą równowagę; znaczny wpływ miały tu jego systematyczne wyjazdy na Mazury. Otoczony pięknem Puszczy Piskiej, w leśniczówce nad jeziorem Nidzkim odnalazł spokój i dojrzałość, widoczne w jego wierszach z ostatniego okresu.

Dwukrotny zawał serca dał już wtedy Gałczyńskiemu gorzką choć spokojną świadomość bliskiego końca. Nastąpił on wkrótce po kolejnym powrocie z Mazur, rankiem 6 grudnia 1955 roku. Tyle biografia. O reszcie zapytajmy utworów.

### III

W najwcześniejszych wierszach z lat 1923—24 darmo by jeszcze szukać indywidualności Gałczyńskiego. Są to raczej dość niespodziewane dla dzisiejszego czytelnika — poetyckie wprawki na tematy młodopolskie, pełne „złud śnień”, „surm serca” i „załęków tajemnicy”. O początkach stylu można mówić dopiero w okresie „Cyrułika”. Gałczyński demonstrował w nim twarz kpiarza i przewrotnego

ironisty chętnie posługującego się groteską. Igraszki jego dowcipu wywodziły się niewątpliwie z tradycji boyowskiego „Zielonego balonika” — były jednak bardziej chętne do udziwniania świata. Nic dziwnego — od Boya dzieliło Gałczyńskiego 20 lat artystycznego eksperymentu.

Wiele wierszy tych lat nosi charakter okolicznościowy — są to ostre żądęłka wbijane zwłaszcza w Stronnicstwo Narodowe — co było zresztą bardzo na rękę sanacyjnym mocodawcom „Cyrulika”. Toteż część utworów ma dziś znaczenie tylko dokumentalne. Jako interesujący przyczynek obyczajowy czyta się natomiast satyrę na warszawskie środowisko literackie.

Ówczesna liryka Gałczyńskiego lubi okoliczności i nastroje bliskie sytuacjom życiowym samego poety — a więc przewrotną kpinę utracjusza, przymrużone oko lekkoducha, taneczny krok cygana. Weseli aniołowie, „trąbiący poeta”, Rinaldo Rinaldini tańczący z kardynałem — te zwielokrotnione odbicia samego Gałczyńskiego przynoszą coraz częstsze stosowanie zasady łączenia elementów realnych i bajecznych w jeden stop rzeczywistości poetyckiej. Jako zapowiedź przyszłej *Zaczarowanej drożki* odczytuje się *Koncert, Wóz, Pinokia, Szekspira i chryzantemy*. Elegia żartobliwa *Na dziwny i niespodziewany odjazd poety Konstantego* dedykowana „Żandarmom Republiki” przypomina przykry dla poety moment wzięcia do wojska, który nie odbył się podobno bez udziału żandarmerii...

Jest to więc dość beztroska jeszcze zabawa w wiersze. Poważniejszymi akcentami przecucia nadchodzącej katastrofy (nastroje katastrofizmu były wówczas wśród inteligencji bardzo modne) zabarwia ją *Koniec świata*. Ten sam motyw wydobywa również piękny wiersz *Sympozjon*, zawieszający nad sceną pogodnej biesiady dramatyczne pytanie:

Lecz co będzie, gdy burza nad nami wybuchnie,  
Błyskawic brzydkie złoto chluśnie, piorun gruchnie?  
Jakaż wtedy uczymy nasz popłoch piosenką  
W płomień lasu biegnący z kielichami w rękę?

Niepokój wyrażany wprost lub maskowany kpina zagościł odtąd na dłuższy pobyt w przedwojennych wierszach Gałczyńskiego.

Lata trzydzieste skrytalizowały czysty nurt liryki poety, skoncentrowanej wokół najbliższych osób, zaludniającej dom postaciami skrzatów i fantastycznymi sprzętami — liryki pełnej „prostych dziwów” i szczerego wzruszenia. Wśród wierszy anińskich i wileńskich dużo jest prawdziwych lirycznych klejnocików.

Już kocham cię tyle lat •  
Na przemian — w mroku i w śpiewie  
Może to już jest osiem lat  
A może dziewięć — nie wiem.  
Splątało się, zmierzchno — gdzie ty a gdzie ja  
Już nie wiem — i myślę w pół drogi  
Że tyś jest rewolta i klęska i mgła  
A ja to twe rzęsy i loki.

Jednocześnie twórczość tych lat uzyskuje szerszy horyzont społeczny. Fragmentarycznie — poprzez lirykę. Przede wszystkim jednak — poprzez satyrę. Jeśli chodzi o tę pierwszą to już „Ulicę Towarową” przyjmowano wówczas w kręgach inteligencji jako bardzo sugestywne i prawdziwe oddanie atmosfery tej części Warszawy, zaś zakończenie wiersza rozumiano jako wyraz pewnego niezadowolenia z rzeczywistości:

A kiedy wieczór znów wyłoni się z mandolin  
A księżyc co był nad kinem, nad elektrownią schowa  
Mgłami i alkoholem ulica Towarowa  
Rośnie i boli.



Angażuje się jednak Gałczyński w rzeczywistość przede wszystkim jako satyryk znakomicie obnażający bezsens sanacyjnego układu społecznego w *Strasnej Zabie* i *Zimie z wypisów szkolnych* — i sprowadzający go do absurdu w *Skumbriach w tomacie*.

Sprawiedliwość każe przyznać, że w niektórych wierszach tych lat dźwięczą również echa programu młodonarodowców, są jednak dość rzadkie i mało znaczące; programowym wieszczem ONR Gałczyński uczynić się nie pozwolił.

Okres przedwojenny zamyka wspaniały akcent ulubionego przez miłośników poety lirycznego cyklu „Noctes Aninenses” z na pół kpiarskim, na pół poważnym „Testamentem” rozpoczętym słowami:

Ja Konstanty, syn Konstantego  
Zwany w Hiszpanii mistrzem Ildefonsem  
Będąc niespełna rozumu  
Piszę testament przy świecach.

Lata stalagowe przynoszą kilka zaledwie — zresztą bardzo pięknych — liryków, a wśród nich *Pieśń o fladze*. Okres pobytu na Zachodzie — liryków kilkanaście. W oderwaniu od ziemi ojczystej Gałczyński pisać nie umiał. Ostatni wiersz zamieszczony w pierwszym tomie *Dzieł* powstał na statku „Ragne”, który w marcu 1946 roku przywiózł poetę do Gdyni.

#### IV

Już sama objętość drugiego tomu świadczy o tym, że okres powojenny jest dla Gałczyńskiego czasem urodzaju. Następuje wówczas świetny rozkwit satyry, chłoszczącej bez pardonu wady i narowy polskiego drobnomieszczaństwa. Powstają wiersze zawarte w tomie *Zaczarowana dorożka* — wymagające od czytelnika dużej wrażliwości poetyckiej, skomplikowane w kształcie — ale wiersze piękne i bogate, spletające w jedną całość fantastykę i rzeczywistość, bajkę i motywy patriotyczne. Te ostatnie — szczególnie wyraźnie w *Kolczykach Izoldy*:

Szły heroldy widziane z prawa  
Biało-czerwone heroldy  
I śpiewały heroldy sława  
Sława kolczykom Izoldy...

Poeta zadamawia się na łamach „Przekroju” i „Odrodzenia”, prowadząc ożywioną poetycką agitację za twórczym i racjonalnym stosunkiem do rzeczywistości.

Okres schematyzmu brzmi wyraźnym zgrzytem — także twórczym. Poeta nigdy nie odporny na argumenty ideologiczne mające pozory konieczności historycznej — stara się stosować część swoich wierszy do uproszczonych wymagań tego okresu. Pełne konwencjonalnych rekwizytów: dzieci, gołębi pokoju, kielni i rusztowań — są to dzisiaj utwory dosyć martwe. Jest ich zresztą sporo — na szczęście po krótkim okresie ustąpiły miejsca nowemu poetyckiemu przyływowi; Gałczyńskiemu udało się stosunkowo szybko odzyskać zachwianą równowagę.

Poświadcza to najpierw *Niobe* — poetyckie poszukiwanie istoty piękna, którego symbolem jest posąg rozpaczającej matki-Greczynki. Ta sama linia rozwinięta w opowieść o zmaganiach twórcy z tworzywem i o powstawaniu dzieła sztuki — przedłuża się w *Wicie Stwoszu*. *Kronika Olsztyńska* daje wyraz zachłyśnięciu pięknem natury — nie darmo parafrazując na początku motyw z *Pieśni* o *Sobótce* Kochanowskiego:

Gdy trzcina zaczyna płowieć  
A żołądz większy w dąbrowie  
Znać że lata złote nogi  
Już się szykują do drogi.

Zachwycona urodą świata i demonstrująca wdzięk jego najwyczajniejszych codziennych elementów — liryka Gałczyńskiego ostatnich lat osiąga pełnię i całkowitą dojrzałość. Świetnymi wierszami, celnie trafiającymi w biurokrację i wszelkie formy starego i nowego mieszczaństwa (zwłaszcza w cyklu *Ezop świeżo malowany*) błyska również satyra tego okresu. Śmierć zastaje poetę w pełni sił i rozpędu twórczego; jego świadectwem są liczne niepublikowane fragmenty i bruliony, wypełniające znaczną część drugiego tomu.

Ogłaszano je w ciągu lat ostatnich — i mieliśmy dzięki temu złudzenie ciągłej obecności żywego Gałczyńskiego. Są bardzo ciekawe, świadczą bowiem o nieustannej pracy nad doskonaleniem kształtu myśli, dokonywanej w poetyckim laboratorium. I nie bez wzruszenia czyta się fragment wiersza, urwanego w pół zdania — jak życie:

Ale są jeszcze sprawy drobne — loty ptasie  
Chwianie się trzcin w jeziorach, blask gwiazdy wieczornej  
Różne barwy owoców o porannym czasie  
I wiatr przelatujący w sopranie i w basie  
I moja mała lampa i stół niewytorny

Ale nawet za wszystkie obrazy Tycjana  
Nie oddam tego stołu, bo pracuję przy nim  
To mój wierny przyjaciel od samego rana  
A kiedy noc...

## V

Dla swoich czytelników Gałczyński jest przede wszystkim poetą — tom III *Dzieł* prezentuje obficie również inną dziedzinę jego twórczości — teatr. Prócz utworów dramatycznych zamieszczono w nim słuchowiska radiowe. Okazuje się, że i w tej dziedzinie czuł się poeta zupełnie dobrze — szanując specyfikę mikrofonu umiał przekazać mu specyfikę i nastrój swojej poezji. Szczególnie interesująco wygląda słuchowisko *Bal zakochanych* osnute na tle pięknego wiersza pod tym samym tytułem.

Właściwy teatr to bardzo piękne libretto do *Orfeusza w piekle* Offenbacha, każące bohaterowi przedzierać się do ukochanej Eurydyki przez zaporę... biurokracji. *Orfeusza* wystawiono w krakowskiej „Grotescie — tamże ujrzała światło dzienne farsa *Babcia i wnuczek*, satyra na polską „cudomanię”, pisana jednak dosyć nierówno. Nie weszła natomiast dotąd na scenę *Noc mistrza Andrzeja* — złośliwy pamflet na Towiańskiego i wszelkie misteryjno-narodowe mity, częsty obiekt satyrycznych ataków poety.

Znaczną część tomu wypełnia wreszcie „Teatrzyk Zielona Gęś”, usytuowany kiedyś na łamach „Przekroju” i psujący krew ludziom nie wrażliwym na jego urok i dopatrującym się tu obrazy zdrowego rozsądku. Obejrzana spokojnie z perspektywy lat — okazuje się *Zielona Gęś* raczej tego rozsądku obrońcą. Fikuśnie i oryginalnie napisane scenki dają panoramę narodowych wad, a cykl postaci o określonych cechach — głupia poetka, uczony profesor i mądry osiełek — znakomicie wady te demaskują; jest to świetna i z gruntu racjonalistyczna zabawa. Chór Polaków lamentujący beczynnie nad dymiącym piecykiem mówi też o swoim kraju więcej i dobitniej niż mogłaby to uczynić na stu stronach niejedna rozprawa naukowa.

Pewna ilość „Gęsi” zajmuje się oczywiście czystą kpiną i zabawą dla samej zabawy. Siedmiu braci śpiących, którzy po prostu chrapią na różne sposoby nie posiada żadnego przewrotnego „drugiego dna” — to po prostu kawał i nic więcej. Ale i takie żarty nie ściągną chyba dzisiaj na poetę gromów oburzenia — bo dobry żart abstrakcyjny ma już wielu swoich zwolenników.

Tom czwarty zawiera prozę. Wypada jeszcze raz przypomnieć, że Gałczyński debiutował jako prozaik — powieścią *Porfirion Osiełek* (jej sceniczną przeróbkę wystawił ostatnio warszawski Teatr Kameralny). Ten młodzieńczy utwór poczynił już sobie w duchu prawdziwie „gałczyńskim” — stwarzał wizję nie istniejącego świata z prologów kataryniarzy i mądrych kotów — wizję poetycką i niesłychanie sugestywną — a zarazem wyszydzał bezpardonowo drobnomieszczaństwo, sportretowane w wizerunku *Strasznej rodziny Heksenszus*.

Obok niego zamieszczono w tomie sympatyczną historię dla dzieci *Młynek do kawy* oraz Gałczyńskiego pożegnanie z zagranicą — *Stadninę im. St. Moniuszki* — odbijającą kierownicze koła emigracyjne wraz z Andersem w kapitalnym krzywym zwierciadle groteski. Absurdalna a zarazem i właśnie dlatego racjonalna — historia dziwnej stadniny i zablakanych koni — Polaków jest jedną z wielu rozpraw poety z przejawami „ducha polskiego”.

Tom czwarty wypełniają również felietony przedwojenne, oraz znane z „Przekroju” *Listy z fiołkiem* spełniające funkcję zbliżoną do „Zielonej Gęsi” i pełne wybornych dowcipów.

## VII

Czy Gałczyński jest dziś poetą żywym? Na to retoryczne jedynie pytanie daje kategorię odpowiedź sama cyfra nakładów — od 1953 roku 250 tysięcy egzemplarzy.

Są w dorobku poety fragmenty mniej aktualne. Są świadectwa pomyłek i lekomyślnych wyborów ideologicznych, których poeta kilkakrotnie dokonywał krytykując ostro niedawnych sojuszników. Wpłynęło to zarówno ze specyficznie nonszalanckiej postawy artysty-cygana, jak i z przyczyn głębszych. Gałczyński był absolutnym przeciwieństwem poety egocentrycznego, aspołecznego, żyjącego pod hasłem sztuki dla sztuki. Przez całe życie szukał kontaktu z masowym odbiorcą. Chciał być czytany, znany i potrzebny za wszelką cenę. Czasem — za cenę zbyt dużą. Ci, którzy odpowiednio sugestywnie roztaczali przed Gałczyńskim perspektywę związku z masami — byli w stanie uprowadzić za sobą łatwowiernego pieśniarza.

Ale uprowadzali go niedaleko. Gałczyński został w końcu poetą narodowym wbrew nim, dzięki sobie samemu. Nie sprzeniewierzył się cygańskim tonom swojej poetyckiej gitary, obwieszanej świeczkami i kolorowymi wstążkami. Jego miłośnicy znają te tony i odnajdują je z satysfakcją w ciągu całych trzydziestu lat jego twórczości. One decydują o tym, że poezja Gałczyńskiego stała się — jak żadna może inna u nas, w obecnym stuleciu — potrzebna ludziom, że obdarowuje ich hojnie światłem i kolorem, wspaniałym szyderstwem wzruszeń i uśmiechem, pięknem dzieł sztuki i dzieł natury. Brzmi w niej głębokim tonem *vox humana* — ludzki głos człowieka i artysty — spełniający każdą linijkę wiersza wypowiedzianą kiedyś obietnicę:

Żebyś tysięcy prób miał zrobić i milion  
 Będę szukał formy najczystszej  
 Czas w którym żyłem jak twarz lustra  
 Sportretuję  
 Tylko trzeba słów wolnych od wszelkiej naleciałości  
 ..... oczyszczonych, odnalezionych  
 Tylko trzeba wielkiego wysiłku.

Andrzej Drawicz



## O MŁODOŚCI „GÓRNEJ I CHMURNEJ“

Nie pamiętam dokładnie, kiedy to było — przed trzema czy czterema laty. Byłam u Romany Granas. „Poczekaj, coś ci pokażę — mówi ona, kładąc na stół kilka fotografii. Dużo było wątpliwości, wahań, trochę pomyłek. Ceśkę poznałam natychmiast. Mimo tylu lat rozłąki i niepamięci. Po raz drugi odżyła we mnie Ceśka na kartach małej, pięknej książeczki napisanej przez Romanę Granas. „Grubą Ceśkę” przeczytałam jednym tchem. Dostownie! Pod czarem książki zatarły się te dziesiątki lat: chodzę do szkoły; mieszkam w Łodzi, w tym samym domu co Ceśka; jak zwykle doczekać się nie mogę końca obiadu, by do niej pobiec, jak najszybciej znaleźć się w przytulnym mieszkanku na parterze. Drzwi otwiera mama: poczekaj, kochanie, Ceśka zaraz przyjdzie...

\* \* \*

„Blisko dwadzieścia lat trwało milczenie wokół KPP i jej najlepszych ludzi” (str. 10) — pisze autorka. Tę zmwowę milczenia przecina *Gruba Ceśka*<sup>1)</sup>.

Pierwszym rozdziałem „Nad albumem łódzkiej defensywy” — który jak klamra otwiera książkę — wprowadza nas autorka w krąg ludzi związanych z KPP i KZM. Gorącym sercem, w pośpiechu, w obawie, aby nie uronić ani jednego wspomnienia, które falą uderzają do serca i mózgu, rzuca autorka na papier zdania. Oszczędne i celne słowa. A potem w dalszych rozdziałach, z których każdy stanowić może oddzielne opowiadanie, przewijają się sami ludzie. Widzimy, jak dojrzewają w pracy rewolucyjnej i walce młodzi wiekiem i doświadczeniem KZM-owcy. Spotykamy na kartach książki wybitnych działaczy bez reszty oddanych sprawie.

Jest robotnica Starówki, chora na jaglicę „Ślepa Zośka”, która wraz z niemowlęciem odsiaduje wyrok. I „Mrugała”, jeden z Kagańców, który w więzieniu opanował trzy obce języki, przestudiował w oryginale dzieła Marksa, Engelsa, Róży Luksemburg, Hegla i Hiferdinga. Jest i Andrzej — Witold Pomorowicz, „Słoń”, działacz na śmierć i życie związany z walką rewolucyjną. To on, człowiek bez domu, własnej rodziny i rzeczy, niezrównany, porywający mówca, uwielbiany przez młodych komunistów, przekazywał im wiedzę marksistowską i zdobyte w walce doświadczenie. Uczył ich samozaparcia, wyrzeczeń, skromności. „Nie ma nic gorszego dla działacza partyjnego niż zadowolenie z siebie. Nic gorszego — (str. 98) — powtarzał.

A przez wszystkie niemal rozdziały przewija się Ceśka, najmiłsza sercu autorki, przyjaciółka z lat szkolnych, wierny towarzysz walki rewolucyjnej. Ta, która mając piętnaście lat pluje „Na kapitalistyczny świat” (str. 26) i twierdzi, że „W takich czasach jak nasze porządny człowiek wybiera drogę na lewo...” (str. 13).

Rozdziałem „Radość i rozstania” zamyka się księga wspomnień. Jest to opowiadanie o „rodzince” i znów przede wszystkim o Ceśce. Ostatnie jej lata w Polsce i ostatnie lata jej życia w Związku Radzieckim. „A potem nastąpił rok 1937” (str. 113).

\* \* \*

Bogata i wielostronna jest galeria postaci polskich komunistów. A pokazując ich nam jako ludzi z krwi i kości, żywych, z przywarami, słabostkami i wadami, sprawiła autorka, że są nam bliżsi i drożsi. To jest niewątpliwą zaletą *Grubej Ceśki*.

A jednocześnie autorka odsłoniła przed czytelnikiem metody pracy rewolucyjnej, pokazała, jakie w tamtych czasach obowiązywały i panowały wśród działaczy politycznych obyczaje i moralność. Uchroniła przed niepamięcią owe podpunkty, grypsy, piosenki i reżym więzienny.

I ten cel, z góry zamierzony, autorka osiągnęła.

Ale są i inne, równie istotne i głębokie powody, które kierowały autorką. Pisała tę książkę z myślą o młodzieży i — dla młodzieży. Świadczy o tym adres

<sup>1)</sup> Romana Granas. *Gruba Ceśka*. 1958, Iskry, str. 118, zł 5.—

wydawniczy: „Iskry”. Świadczą o tym i jej słowa: „Cóż o nich (o polskich komunistach — dopisek mój) wie młode pokolenie naszego kraju?” (str. 11). I nie o to tylko chodziło Romanie Granas, aby młodzież nauczyła się jeszcze jednego życiorysu „wielkiego człowieka”. Albo zapamiętała jeszcze jedną datę historyczną. Opisując życie rewolucjonistów i mechanizm ich działania, wysuwa na czoło walkę i ideę, której oni służą. Dla której nie szcędzą sił, ani życia, wyrzekają się domów rodzinnych i codziennych wygod, idą na poniewierkę i do więzień. To siła i piękno tej idei sprawiły, że „Było nas w Warszawie niespełna ośmiuset członków partii, a uzyskaliśmy siedemdziesiąt siedem tysięcy głosów” (wyniki wyborów do Rady Miejskiej — str. 96) — pisze autorka. Pokazuje, jak z młodzieżowców, skupionych w „Kole Małym”, w „Kole Sierpniowym”, w „Życiu” wyrastają członkowie partii, działacze partyjni. Ich debiutem w pracy rewolucyjnej była paczka odezw zanesiona do „Mańka-Żołnierza”, rozlepianie odezw na ulicy. A twardą mieli szkołę rewolucyjną, surową, wymagającą żelaznej dyscypliny, odwagi i śmiałości. Niejednokrotnie „...serca pukały mocno, niespokojnie” (str. 24).

Ta skromna książeczka mówi o tym, że tam gdzie toczy się walka o szczytne ideały — tam rośnie człowiek. W atmosferze pracy partyjnej kształtują się charaktery, hartuje się wola, cementują przyjaźnie, dojrzewają i rozwijają się najszlachetniejsze, najpiękniejsze uczucia ludzkie.

I to są walory wychowawcze tej książki.

\* \* \*

*Gruba Ceśka* Romany Granas stanowi ciekawą i dobrą pozycję w naszym piśmiennictwie. Wnosi ona wiele wartości świeżych, odżywczych i ludzkich do historii KPP i KZM. Technie optymizmem, wiarą w człowieka, w zwycięstwo komunizmu.

Napisana jest żywo, dowcipnie, prosto i bezpośrednio. Czasami wydaje się, że autorka głośno myśli: stąd dygresje, wybieganie naprzód, cofanie się wstecz. Napisana jest bez afektacji i sztuczności, bez drętwej mowy i zbędnych banałów. Jest przekonująca.

Warto o *Grubej Ceśce* porozmawiać z młodzieżą. Warto ją polecić do bibliotek szkolnych.

Natalia Obrębska

## ANALIZA DZIEŁA LITERACKIEGO W SZKOLE

Od czasu ogłoszenia *Wskazówek do nauki języka polskiego* Fr. Próchnickiego w r. 1885 zajmowano się w polskich szkołach średnich raczej lekturą arcydzieł literatury niż historią literatury. W okresie dwudziestolecia międzywojennego nauczyciel polonista zyskał znaczną pomoc w opanowaniu metody analizowania dzieła literackiego w pracy Kazimierza Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole* (1921) i Konstantego Wojciechowskiego *Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum państwowego. Język polski* (1924). Później jednak wzrosło nasilenie w szkołach wyższych i średnich nauczania historii literatury, a zaniedbano analizę dzieła i dopiero znów od roku szkolnego 1954/55 punkt ciężkości w nauczaniu literatury przesunięto na interpretację ideowo-artystyczną, wtedy okazało się, że młodzi nauczyciele nie nabyli na uniwersytetach umiejętności analizy, nie ma też w obiegu podręczników, które by im mogły służyć pomocą, odpowiednią do nowych potrzeb.

Wieloletni instruktor ministerialny języka polskiego, dr Władysław Szyszkowski, docent WSP w Krakowie, na dziesiątkach kursów polonistycznych przeprowadzał na wykładach i ćwiczeniach analizę dzieła literackiego, wzbogacając stale swą metodę najnowszymi zdobyczami marksistowskiej teorii literatury. Słuchacze upominali się natarczywie ogłoszenia drukiem niezwykle potrzebnego im podręcznika. Wreszcie Instytut Pedagogiki wydał jako tom „Biblioteki metodycznej nauczyciela języka polskiego” podręcznik Szyszkowskiego, a Ministerstwo Oświaty zatwier-

dziło książkę do bibliotek pedagogicznych i do bibliotek szkół ogólnokształcących oraz zakładów kształcenia nauczycieli<sup>1)</sup>.

Nakład pierwszego wydania, 8 tysięcy egzemplarzy, jest stanowczo zbyt mały wobec wielkości zapotrzebowania. Po podręcznik Szyszkowskiego sięgnie bowiem nie tylko nauczyciel polonista, ale i słuchacz polonistyki na uniwersytetach i w szkołach kształcenia nauczycieli. Analiza dzieła literackiego w szkole stanie się dla nich niezbędną pomocą i przewodnikiem.

Doktor Szyszkowski nie ogranicza analizy do spraw formalnych, jak to czynili niektórzy metodycy dwudziestolecia. Szkoła marksistowskiego myślenia nauczyła go wiązać silnie dzieło z epoką, z dążeniami i kulturą ludu, z problemami interpretacji klasowej. Nie popełnia jednak błędów wulgarnego socjologizmu, które do niedawna raziły bieglejszych polonistów w programach, podręcznikach i opracowaniach metodycznych. W jego ujęciu dzieło literackie przemawia do nas zarówno swoją treścią, jak i formą, oddziałuje na czytelnika trwałymi wartościami.

Podręcznik wprowadza czytelnika w zagadnienia w sposób jasny, przystępny i systematyczny, ilustruje wywody teoretyczne przykładami z lektury szkolnej, daje liczne wskazówki, jak przystępować do pracy nad analizą dzieła literackiego, jak robotę celowo organizować, jak przebieg jej kontrolować, jak osiągnięte zdobycze zastosować przy dalszej pracy polonisty.

Podręcznik dzieli się na dwie części. Pierwsza przynosi zasady, druga — przykłady. Część I po przedstawieniu założeń ogólnych, w których uwydatniono najważniejsze cechy odróżniające literaturę od innych form poznania świata i podkreślono rolę i znaczenie analizy tekstu, omawia kolejno w dziesięciu rozdziałach: problematykę utworu, bohatera, fabułę, kompozycję, język, wersyfikację, ideologię, ocenę utworu, charakterystykę pisarza i charakterystykę epoki. Część II pokazuje, jak zastosować zasady ogólne do analizy twórczości Mickiewicza, Prusa i Sienkiewicza.

Wykład poszczególnych zagadnień jest przejrzysty, rozbity na drobne, zwarte rozdziały, zamykane wskazówkami praktycznymi, bardzo instruktywnymi. Cytaty są wyraźnie wyodrębnione, przypisy bardzo skromne, przynoszą jednak rzeczy najważniejsze. Wyczuwa się brak wykazu cytowanych utworów i indeksu terminów. Korekta, na ogół staranna, wymaga poprawek, zwłaszcza w rozdziale o wersyfikacji, w którym błędnie położono kilka akcentów w wierszach tonicznych. W cytatach szczególnie razi zbędne „ty” w sławnym: „Kobieto! puchu marny!...”.

W drugim wydaniu, które zapewne niedługo się ukaże, chętnie zobaczylibyśmy jeszcze, w części I, osobny rozdział o uczuciach zasadniczych dzieła, w którym omówiono by: tragizm, komizm i humor, rzeczy ważne i trudne przy dokładniejszej analizie. Przydałby się również rozdział omawiający zwięźle główne zasady podziału na rodzaje i gatunki literackie w celu uwydatnienia bogactwa środków wypowiedzi.

Dział II „Przykłady” chciałoby się widzieć, dla pełniejszego obrazu, wzbogacony rozdziałami przynajmniej jeszcze poświęconymi analizie twórczości Kochanowskiego i Krasickiego, aby w zestawieniu z rozbiorem dzieł Mickiewicza silniej uwydatniło się znaczenie analizy historycznoliterackiej.

Inne, drobne już życzenia, np. dodania rozbioru powieści *W pustyni i w puszczy* przy omawianiu twórczości Sienkiewicza, świadczą tylko o rozsmakowaniu się czytelnika w lekturze podręcznika Szyszkowskiego i chęci dorzucania coraz to nowych uzupełnień, aby z dzieła wybitnego metodyka można było czerpać jak najwięcej podnieć i wskazówek do pracy polonisty z młodzieżą nad przeżyciem, zrozumieniem i oceną dzieła literackiego.

Stefan Papée

<sup>1)</sup> Władysław Szyszkowski *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Instytut Pedagogiki. Biblioteka metodyczna nauczyciela języka polskiego. Warszawa 1958. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 274 i 2 nlb.



Przeczytałam tę niewielką książeczkę<sup>1)</sup> naprawdę jednym tchem, z uczuciem wzrastającego zaciekawienia i wzruszenia. Jakaż to inna mowa od tej, jaka do niedawna panowała, a i dziś jeszcze nie kapituluje, w naszych publikacjach pedagogicznych. Potrzebne, bardzo potrzebne są takie rozważania, jakie wyszły spod pióra Marii Grzegorzewskiej, słowa entuzjazmu i wiary w godność człowieka i zawodu nauczycielskiego: „Myślę tutaj o nieugiętej postawie człowieka w walce z trudnościami w dochowaniu wierności prawdzie swojej, swoim założeniom życia, swoim przekonaniom. Właśnie w codziennej, męczącej walce, w codziennych trudnościach i niepokojach, w codziennym ciężkim znoju, w codziennych przykrościach różnego rodzaju, w codziennych komplikacjach wynikających z tej niezłomności — słowem w trudzie i udręce w biegu życia swego i właśnie w powszednim dniu na długo, czasem na lata całe, czasem na życie całe. Kolego, może tak właśnie trudniej zachować tę niezłomność niż w jednej chwili oddać życie — to są wielkości niewymierne i porównywać ich nie będziemy. Zdajmy sobie jedynie sprawę z tego, że ten heroizm życia codziennego jest jakby słońcem dla życia naszego, co oświeśla, budzi, rozwija i krzepi najlepsze wartości w każdym i co się wyraża opoką, na której życie nasze społeczne i narodowe wspiera się i gruntuje”.

W pierwszym liście Maria Grzegorzewska przypomniała zdanie Wł. Dawida: „Musisz być sobą, inaczej przestaniesz istnieć moralnie”. To zdanie określa postawę samej autorki i genealogię jej poglądów. Piękne, nasycone szlachetnym wzruszeniem i żarliwością *Listy* Grzegorzewskiej nawiązują do tradycji Dawida, do jego słynnej rozprawki *O duszy nauczycielstwa*. Jest w nich ta sama wiara w człowieka i znaczenie zawodu nauczycielskiego, to samo przekonanie, że indywidualność człowieka, jego siła moralna — to podstawowe wartości nauczyciela.

Powie ktoś: takie rozważania są jakoś „niedzisiejsze” i ukazują pracę nauczycielską w perspektywie zbyt wyidealizowanej. Jakżesz utrzymać wierność szlachetnym ideałom, skoro naokoło tyle jeszcze „cwaniactwa” i „urządzania się”, czy nie lepiej stłumić w sobie najlepsze uczucia, aby osiągnąć spokój, nie narażać się?

Autorka nie ukrywa trudności. W ostatnim liście opowiada o nauczycielu, który jest zmęczony i zniechęcony atmosferą panującą w jego szkole. Ale Maria Grzegorzewska przeciwstawia się rezygnacji i konformizmowi, wzywa do aktywnego optymizmu, do buntu przeciwko złu, do działania. Przypomina m. in. postać i działalność Korczaka, który „idei swej wierny jest w życiu i śmierci”.

Potrzebne — powtórzmy raz jeszcze — bardzo potrzebne są słowa wiary w godność człowieka, słowa pobudzające do walki z krzywdą wokół nas i pogardą człowieka. Mamy już za sobą gorzkie doświadczenia i wiemy, że zmiana stosunków społecznych nie przynosi automatycznej, natychmiastowej przemiany człowieka. Kształt konkretny nowej rzeczywistości nadają ludzie, człowiek, który działa, który nie wyrzeka się buntu moralnego i jest solidarny z tymi, którzy czują i cierpią. Dlatego warto przeczytać *Listy* Grzegorzewskiej, aby zacerpnąć siły do pracy w szlachetnym, ale i niełatwym zawodzie nauczycielskim.

„Bądź zawsze sobą...” — o tym warto pamiętać. To stara prosta, ale zawsze aktualna prawda. Wyrzec się jej — to przeżyć dramat, o którym pisał Michał Anioł:

Jak się to dzieje, żem przestał być sobą?

Kto mnie mógł wydrzeć za mnie?

I jaka władza mogła beze mnie

Moją rozrządzać osobą?

Niewielka książeczka Marii Grzegorzewskiej posiada duży ciężar gatunkowy. W *Listach do młodego nauczyciela* — przypomnijmy, że to druga seria *Listów*,

<sup>1)</sup> Warszawa 1958, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

pierwsza ukazała się w r. 1947 — zawierało się bogate, wieloletnie doświadczenie pedagogiczne. Trzeba było wiele przeżyć i przemyśleć i bardzo pokochać pracę nauczycielską, aby pisać tak jasno i prosto, głęboko i serdecznie. Ta mała książeczka powinna trafić i do rąk młodych polonistów. Rozbudzi ona niejedną refleksję wychowawczą.

Zofia Chądzyńska

## PAMIĘTNIKI NAUCZYCIELI

W wyniku konkursu, ogłoszonego przez redakcję *Głosu Nauczycielskiego*, na napisanie pamiętników nauczycieli-weteranów powstało 4000 stron rękopisów. Jest to olbrzymie i jakże bogate źródło poznania doli i niedoli nauczycielskiej, blasków i nędz zawodu nauczycielskiego, uroku pracy pełnej ofiarności i samozaparcia.

Z tego materiału wybrano 25 fragmentów pamiętników. Wydało je wydawnictwo „Iskry”<sup>1)</sup>.

Mikołaj Kozakiewicz, który opracował ten tom, wybrał i wydał te części pamiętników, „które — jak pisze we wstępie — w sposób najpełniejszy kreśliły wizerunek nauczyciela zarówno jako człowieka, jak też jako działacza społecznego. Stąd w wyborze znalazły się przede wszystkim takie pamiętniki, które odznaczały się bogactwem realiów życia nauczycielskiego, opisów spraw nawet nieważnych z punktu widzenia ogólnej historii ruchu nauczycielskiego, ale istotnych i typowych dla nauczycielskiego losu w danej epoce”.

Raz jeszcze, po przeczytaniu książki *Pamiętniki nauczycieli-weteranów*, można dojść do wniosku, że zawód nauczycielski jest powołaniem, któremu powinni oddawać się ludzie pełnym sercem, zapalem i namiętnością.

Lektura pamiętników nauczycieli zbliża nam czasy ograniczone latami 1905—1945, a więc czasy, kiedy praca nauczycieli, ich walka o lepsze warunki życia i nauki napotykały na nieprzewidywane przeszkody. W okresie niewoli, w latach przed pierwszą wojną światową zaborcy paraliżowali wszelkie dążenia zmierzające do podniesienia poziomu nauczania. Nie było izb — klas, nie było ławek, tablic, książek i zeszytów, nie mówiąc już o innych pomocach naukowych. Nauczyciel pracował częstokroć z narażeniem własnej egzystencji, ale trwał w dramatycznych warunkach swej pracy nie szczędząc ofiarnych sił. W okresie międzywojennym oświata była na marginesie wszelkich innych spraw budżetowych.

Każdy pamiętnik został poprzedzony krótką i treściwą informacją wydawcy. Znajdujemy krótką podaną treść całości pamiętnika oraz wyjaśnienie przyczyn, dla których wprowadzono ten a nie inny fragment.\*

Do tekstu wprowadzono reprodukcje ilustracji satyrycznych wziętych z dawnych numerów *Muchy i Szpilek*. W dosadny i trafny sposób wyśmiewają one, często z odcieniem bolesnej goryczy i ironii, stosunki oświatowe w okresie zaborów i w Polsce międzywojennej.

Obszerny wstęp Mikołaja Kozakiewicza, którego trud edytorski doprowadził do rąk ogółu nauczycieli cenną książkę, zaznajamia czytelników z losami pamiętników, podaje szczegóły z życia ich autorów.

Kozakiewicz przytacza słowa jednej z autorek pamiętnika: „W trzydziestym roku pracy zawodowej nie czuję się zmęczona ani nerwowo wyczerpana. Mam nawet więcej spokoju i opanowania niż w pierwszych latach służby. Dobrze mi i pracy tej nie zamieniłabym na żadną inną, choćby lepiej płatną i mniej wyczerpującą” (podkr. moje).

A w zakończeniu wstępu czytamy:

„Oddając czytelnikowi do rąk wybór pamiętników starych nauczycieli żywią cichą nadzieję, że lektura ta może w jakimś stopniu spopularyzować wśród naszego

<sup>1)</sup> *Pamiętniki nauczycieli-weteranów*. Wybrał, wstępem i objaśnieniami opatrzył Mikołaj Kozakiewicz. „Iskry” Warszawa 1958, str. 358.

społeczeństwa ciężką pracą i społeczne zasługi nauczycielstwa. Choć większość spraw opisywanych w pamiętnikach przeszła już do historii, to jednak wiele wniosków ogólnych płynących z nich jest aktualnych do dnia dzisiejszego. Usunęliśmy w Polsce Ludowej wiele braków i trudności, z którymi borykali się autorzy przed trzydziestu czy czterdziestu laty, wiele jednak przetrwało, wyłoniły się także nowe, które dopiero czekają na rozwiązanie. Potrzebna do tego będzie nauczycielstwu serdeczna pomoc społeczeństwa, zwiększona troska wszystkich o szkolnictwo i o nauczycieli — o ludzi, którzy, bez przerośnię budują przyszłość, kształtując umysły i serca naszych dzieci. Oby w wytworzeniu tej życzliwej i pełnej zrozumienia postawy wobec nauczycielstwa niniejsze pamiętniki miały swój wkład, choćby najdrobniejszy, ale trwały i konkretny”.

Apel autora wstępu oparty o wymowę *Pamiętników nauczycieli-weteranów* ma pełne uzasadnienie.

Paweł Bagiński

## CENNA PRACA INSTYTUTU ŚLĄSKIEGO W OPOLU

Nakładem wydawnictwa „Śląsk” ukazał się dramat Jana Nikodema Jaronia pt. *Wywłaszczenie*<sup>1)</sup>.

Warto podkreślić wagę tego wydania, choćby dlatego, że wartościowa praca Instytutu Śląskiego w Opolu chroni od zapomnienia tych wszystkich, którzy walczyli o polskość Śląska. Oto garść informacji o autorze dramatu.

Jan Nikodem Jaroń to Ślązak, Opolanin, działający na początku naszego stulecia (ur. 3. V. 1881 r. pod Olesnem na Opolszczyźnie, zmarł 1. VIII. 1922 r. w Lublińcu), człowiek wykształcony (doktor praw, wychowanek Uniwersytetu Lwowskiego), zdolny poeta (autor kilku dramatów i wielu wierszy lirycznych).

Szczególnie ujmującą cechą jego poezji jest głęboki patriotyzm, niezłomne przekonanie, że Polska odzyska niepodległość, a wraz z nią i Śląsk, od kilkuset lat oderwany od macierzy. Jaroń traktował swoją twórczość jako służbę narodowi, miał ambicję wpływania poprzez nią nie tylko na wzrost świadomości wśród Ślązaków, ale i kształtowania poglądów politycznych całego naszego społeczeństwa. W *Wywłaszczeniu* uwiecznił — podobną do historii Drzymały, ale i wiele tragiczniejszą — dolę śląskiego osadnika Chróścza, nawołując do zdecydowanego przeciwstawienia się planom politycznym prusactwa w stosunku do narodu polskiego.

W okresie przedplebiscytowym wydał na Śląsku w r. 1920 drugi dramat pt. *Konrad Kędzierzawy*, w którym, pod kostiumem historycznym, nawiązywał do współcześnie toczącej się walki o Śląsk między elementem polskim i niemieckim. Utwór już po śmierci autora był w r. 1928 wystawiony w Teatrze Polskim w Katowicach, w inscenizacji Leona Schillera.

Podobne zagadnienia porusza poeta w trzecim swym dramacie pt. *Wojsko św. Jadwigi* oraz w licznych wierszach lirycznych.

Twórczością Jana Nikodema Jaronia zajmuje się od dłuższego czasu Stanisław Dąbrowski, autor obszernego wstępu do *Wywłaszczenia* ogłoszonego w nrze 4 *Kwartalnika Opolskiego* (Opole 1956). Stanisław Dąbrowski ogłosił nieznaną artykuł Jana Jaronia „Pruska sprawiedliwość”, wydobyty z rękopisu. W zeszytach naukowych WSP Opole (Zesz. nr 3, Historia literatury, Opole 1957) znajdujemy rozprawkę „Odnalezione rękopisy Jana Nikodema Jaronia”. Przygotowywane jest wydanie *Konrada Kędzierzawego*, również w opracowaniu Stanisława Dąbrowskiego.

P. B.

<sup>1)</sup> Jan Nikodem Jaroń (Nikodem Arios) *Wywłaszczenie*. Dramat górnośląski w pięciu aktach. Do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył Stanisław Dąbrowski. Wydawnictwo „Śląsk” 1958, s. 207. Cena zł 7.—



## NAUKOWY ZJAZD POLONISTÓW

Przez Instytut Badań Literackich PAN i Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza został zorganizowany naukowy Zjazd Polonistów w Warszawie w dniach od 10 do 13 grudnia 1958 roku.

W Zjeździe wzięli udział pracownicy naukowcy katedr historii literatury polskiej, uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych, Instytutu Badań Literackich, przedstawiciele polonistów szkół średnich, bibliotek naukowych i wydawnictw. Była też reprezentowana młodzież akademicka. Należy ze zdziwieniem podkreślić nieliczny udział pracowników nadzoru pedagogicznego. W Zjeździe wzięło udział około 600 uczestników.

Obrady rozpoczął przewodniczący Komitetu Organizacyjnego prof. Stanisław Pigoń. Zaznaczył on, że jakkolwiek w Polsce Ludowej odbyło się kilka Zjazdów Polonistów, jak: w roku 1946 — w związku z setną rocznicą urodzin B. Prusa czy też w roku 1953 — poświęcony literaturze Odrodzenia, czy wreszcie w roku 1955 — zorganizowany w setną rocznicę śmierci A. Mickiewicza, to jednak Zjazd obecny nawiązuje do zorganizowanego w maju 1950 roku Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów. Te bowiem dwa Zjazdy mają najbardziej zbliżony charakter, gdyż postawiły sobie za zadanie dokonanie generalnego przeglądu stanu badań, stanu przygotowania metodologicznego, oceny kadry naukowej, a także zamierzeń na przyszłość.

W dalszej części przemówienia zwrócono też uwagę na straty, jakie poniosła nasza dyscyplina w związku ze śmiercią (po roku 1950), takich historyków literatury polskiej, jak: Stanisław Adamczewski, Waclaw Borowy, Juliusz Kleiner, Manfred Kridl, Eugeniusz Kucharski, Tadeusz Makowiecki, Tadeusz Mikulski i Karol Zawodziński. (Do sprawy tej wypadnie jeszcze wrócić przy ocenie stanu kadry naukowej, o czym będzie mowa niżej).

Cykl referatów został podzielony na dwie grupy, z których pierwsza dotyczyła problematyki ogólnometodologicznej, na co poświęcono trzy pierwsze dni obrad, czwarty zaś dzień przeznaczono na sprawy dotyczące zagadnień nauczania literatury i języka polskiego zarówno na wyższych uczelniach, jak i w szkole średniej.

Pierwszy referat, poświęcony badaniom historycznoliterackim w latach 1950—1958, wygłosił prof. Kazimierz Wyka. Prelegent poddał analizie przebieg obrad Zjazdu Polonistów w roku 1950 i wykazał, jakie przyczyny wpłynęły na to, że nie udało się w pełni osiągnąć zaprojektowanych zamierzeń na ówczesnym Zjeździe.

Najważniejsze z nich to:

1. Marksistowska metoda badań literackich jest zbyt młoda, ażeby w ciągu zaledwie kilku lat osiągnąć takie wyniki, jakie badacze posługujący się metodą idealistyczną uzyskali przez przeszło sto lat.

2. Przyrost zadań erudycyjno-warsztatowych, przyrost nowych materiałów pomocniczych, nowych technik badawczych.

3. Sprawa kadr. Na 8 uniwersytetach, 4 wyższych szkołach pedagogicznych i w Instytucie Badań Literackich, przy pracy nie tylko badawczej, ale i dydaktycznej (około 2000 studentów), jest zatrudnionych formalnie 33 profesorów, w tym 2 seniorów i 29 docentów, w chwili obecnej naprawdę aktywnych jest 28 profesorów i 23 docentów. Z nich tylko 9 zajmowało katedry lub było habilitowanych przed wojną; 2/3 profesorów objęło katedry dopiero w Polsce Ludowej.

Jak z tego zestawienia widać, jest to liczba o wiele za mała, ażeby podołać tym doniosłym i różnorodnym zadaniom, jakie ciążyą na obecnej kadrze naukowej

polonistyki. Szczególnie niepokojący jest fakt, że wśród grona pracowników naukowych znajduje się tak skromna liczba docentów.

Jeżeli chodzi o dorobek naukowy ostatnich 8 lat, to trzeba stwierdzić, że nawet ilościowo jest on przynajmniej dwukrotnie większy, aniżeli w odpowiednim okresie lat międzywojennych. Jest on też bez porównania bardziej różnorodny. Dorobek naukowy historyków literatury występuje w trzech działach: 1) bibliografia, 2) działalność edytorska, 3) monografie o charakterze interpretacyjnym.

Najwięcej pracy włożono, chociaż najmniej o tym jest poinformowany ogół czytelników, w pracę bibliograficzną. Zebrano ogromną ilość materiału dotyczącą zawartości literackiej czasopism, przede wszystkim polskich. Opracowano nowe wydanie bibliografii literatury polskiej według Korbuta. Wydano bibliografię Odrodzenia i Mickiewicza. Opracowano roczniki bibliograficzne rejestrujące całą produkcję literacką danego roku. Praca tego rodzaju wymagała zatrudnienia znacznej liczby pracowników i poważnych wkładów finansowych. Do tej grupy prac należy zaliczyć także opracowanie *Słownika szesnastowiecznej polszczyzny i Słownika poezji i prozy Mickiewicza*. W tym też okresie rozwija się pomyślnie praca edytorska.

Tu należy przede wszystkim wymienić wydanie wszystkich lub w obszernym wyborze dzieł Frycza Modrzewskiego, Krasickiego, Trembeckiego, Mickiewicza (wydanie narodowe i jubileuszowe), Słowackiego (wydanie Kleinera i Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza), Fredry, Sienkiewicza, Zapolskiej, Żeromskiego, Wyspiańskiego i innych.

Najskromniej stosunkowo przedstawia się trzecia grupa, obejmująca wyniki badań naukowych historycznoliterackich o charakterze monograficznym. Wprawdzie pojawiały się niekiedy ciekawe rozprawy dotyczące poszczególnych utworów wielkich pisarzy, ale monograficznych opracowań doczekali się tylko pomniejsi. Czekamy w dalszym ciągu na nowe monografie Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewicza, Wyspiańskiego i innych. Szczególnie dotkliwy jest brak do tej pory uniwersyteckiego podręcznika historii literatury polskiej. Wprawdzie w ostatnim okresie dwukrotnie już przystępowano do tej sprawy, ale, jak dotąd nie widać wyników. Pod tym względem wyprzedzili polonistów historycy, którzy nie tylko opracowali, ale już wydali I tom (w trzech częściach) *Historii Polski*, a reszta jest na ukończeniu.

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że o ile w poprzednich działach pracy, a w szczególności w jednym z nich mogło wziąć udział wielu młodych pracowników (asystentów), to cały ciężar opracowania monografii spadł na barki przeważnie tych nielicznych profesorów i docentów, którzy oprócz pracy związanej z badaniami naukowymi musieli sporo czasu także poświęcić pracy dydaktycznej.

Prelegent kończąc swój referat podkreślił konieczność roztoczenia jak najbardziej troskliwej opieki nad kadrą zdolną do samodzielnej pracy naukowej.

Z kolei nastąpiły referaty dotyczące zagadnień metodologicznych. Pierwszy z nich wygłosił prof. Konrad Górski pt. „Przegląd stanowisk metodologicznych w badaniach historycznoliterackich do roku 1939”.

Prelegent stwierdził, iż badania dotyczące historii literatury rozpoczęły się u nas przed niespełna stu laty. Nie miały one — aż do przelomu XIX i XX wieku — właściwie charakteru naukowego w ścisłym tego słowa znaczeniu. Nie zakładały sobie celów prawdziwie poznawczych, raczej kładły nacisk na wartości moralne.

Próbę nowego ujęcia zagadnień genetycznych i teoretyczno-literackich przedstawili: doc. Maria Janion w referacie pt. „O perspektywach badań genetycznych w historii literatury”, prof. Renata Mayenowa w referacie pt. „O współzależności rozwoju języka literackiego i form literackich” i prof. Henryk Markiewicz w referacie pt. „Teoria prądu literackiego”. W referatach tych zwrócono uwagę nie tyle na historię, ile na teorię literatury.



Odrębną grupę stanowiły referaty prof. Juliana Krzyżanowskiego, pt. „Folklor a historia literatury” i prof. Romana Pollaka, pt. „Problematyka polskiego baroku literackiego”.

Profesor Krzyżanowski stwierdził, że literatura ludowa zdobyła sobie w dzisiejszych czasach zupełną samodzielność, o czym świadczą liczne publikacje — zarówno opracowania monograficzne, jak i czasopisma. Nie ulega kwestii najmniejszej, że przy kreśleniu obrazu literatury danego narodu musi się, oprócz literatury pisanej brać pod uwagę także literaturę tradycyjną. Następnie zwrócił uwagę na specyficzny charakter badań folklorystycznych, które wymagają odrębnej metody badań.

Prof. Pollak podkreślił, że koniecznie należy poszerzyć u nas badania nad barokiem, gdyż w porównaniu z Zachodem jesteśmy w tych badaniach zapóźnieni. Barok polski charakteryzuje ogromna różnorodność piśmiennictwa, na tle niezwyklej aktywności życia umysłowego tego okresu.

Ostatni dzień obrad był poświęcony sprawom dydaktycznym w nauczaniu języka polskiego i literatury zarówno w uczelniach, jak i w szkołach średnich. Organizacji studiów polonistycznych poświęcili swoje referaty prof. Zdzisław Libera, prof. Zenon Klemensiewicz i prof. Konrad Górski.

W referatach stwierdzono, że ze względu na osiągnięte wyniki w zakresie studiów polonistycznych trzeba było koniecznie przeprowadzić zmiany w organizacji studiów. System dwustopniowy (3-letni zawodowy i magisterski) nie zdał egzaminu, trzeba było nawet czas trwania nauki przedłużyć do lat 5. Mimo wszystko jednak istnieją poważne przeszkody, które nie pozwalają doprowadzić do zupełnie pozytywnych wyników. Jedną z takich poważnych przeszkód jest słaby poziom ogólny maturzystów w zakresie wykształcenia humanistycznego. Na studia humanistyczne, a zwłaszcza na polonistykę wybiera się młodzież bynajmniej nie najzdolniejsza. Sprawa organizacji studiów nie jest jeszcze definitywnie załatwiona. Toczy się dyskusja nad tym, czy należy utrzymać system kursowy z określonymi wykładami, ćwiczeniami i egzaminami na każdym roku, czy też trzymać się wzorów przedwojennych — systemu studiów wolnych. Wśród wykładowców przeważa opinia, że należałoby zastosować formę mieszaną, tzn. utrzymać w czasie pierwszych 3 lat studiów system kursowy, natomiast na okres 2 lat ostatnich wprowadzić studia wolne.

Poruszona też była sprawa uzupełnienia studiów polonistycznych wykładami z filozofii, filologii obcych, estetyki, historii i sztuki, filologii klasycznej oraz przedmiotów pedagogicznych. W związku z tym ostatnim wysunęła się propozycja przywrócenia egzaminu pedagogicznego dla tych „polonistów”, którzy zamierzają być nauczycielami.

Sprawie przygotowania nauczycieli literatury języka polskiego w szkole średniej poświęcono dwa referaty doc. Władysława Szyszkowskiego — „Nauczanie literatury w szkole średniej a studia uniwersyteckie” i dra Eugeniusza Trzaski — pt. „Uniwersyteckie studium polonistyczne a nauka języka w szkole średniej”.

Doktor Szyszkowski nakreślił historię metodyki nauczania literatury polskiej na Uniwersytecie, poczynając od drugiej połowy XIX w. Jak wynika z przedstawionego materiału, na początku kładziono szczególnie nacisk na historię literatury. Dopiero pod koniec tego wieku pojawiają się coraz częściej głosy żądające wysunięcia lektury na pierwszy plan pracy szkolnej. Tę samą tendencję spotykamy w programach szkolnych w okresie międzywojennym i w podręcznikach metodycznych Wójcickiego i Wojciechowskiego. W uniwersytetach coraz częściej dzieło literackie staje się przedmiotem wykładów monograficznych czy też ćwiczeń mających na celu analizę tekstu.

W latach powojennych położono większy znów nacisk na historię literatury, a analizę dzieła literackiego zaczęto przeprowadzać pod kątem widzenia jego związku z epoką. Takie postawienie sprawy znalazło też swoje odbicie na lekcjach



języka polskiego w klasach licealnych, gdzie interpretacja dzieła literackiego ograniczała się przede wszystkim do zawartości ideowej.

Dr Trzaska poddał dokładnej analizie sprawę nauki o języku w szkole średniej. Stwierdził bardzo poważne niedociągnięcia w zakresie tej dziedziny w odpowiedziach podczas egzaminu dojrzałości, jak też w czasie egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, nie wyłączając kandydatów na polonistykę. Młodzież nie wykazuje żadnego zainteresowania zagadnieniami językowymi. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy podaje się to, że młodzież przychodząca do szkoły średniej jest słabo przygotowana, a w czasie zaledwie czteroletniego pobytu w liceum i przy wielkim przeładowaniu programów nauczania nie można postawić nauki o języku na właściwym poziomie. Zdarza się też często, że nauczyciele niechętnie odnoszą się do tego przedmiotu i że sami w tym zakresie wykazują niekiedy duże braki.

Prelegent stwierdza, że ponosi tutaj winę także i sam program nauki o języku, który nie dostarcza młodzieży dość interesującego materiału. Instrukcja programowa z roku 1957 wprowadza pewne korzystne zmiany w nauczaniu języka. Zaczynają się też pokazywać lepsze podręczniki, np. dla klasy X.

Referent uważa, że gramatykę opisową należałoby zakończyć w klasie VIII, na co przydałaby się jeszcze jedna lekcja tygodniowo. W klasie IX należałoby uczniów zbliżyć do języka, zwrócić uwagę na materiał potrzebny do zrozumienia zagadnień językowych związanych z obecnym życiem. Byłoby wskazane zainteresowanie młodzieży onomastyką, zarówno znaczeniem nazw miejscowych, jak i nazewnictwem osobowym, a także etymologią wyrazów i w ogóle życiem wyrazów.

Referent opowiada się za wprowadzeniem egzaminów uniwersyteckich obejmujących całość materiału językowego. Również uważa za celowe wprowadzenie egzaminów nauczycielskich.

Zagadnienia dotyczące dydaktyki wywołały żywą dyskusję. Wysłunięto postulat większego zainteresowania się metodyką nauczania. Wysłunięto nawet projekt zorganizowania zjazdu metodyków, czynnych w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i studiach nauczycielskich.

Troszcząc się o poprawę wyników nauczania w szkole średniej stwierdzono, iż bez wprowadzenia 12 roku nauczania, a także zróżnicowanego systemu kształcenia w klasach najwyższych nie można liczyć na radykalną poprawę.

Następny zjazd polonistów ma mieć charakter „rocznicowy”, tzn. w 150 rocznicę urodzin J. Słowackiego i ma być poświęcony twórczości tego poety.

*Stanisław Rutkowski*

## **KILKA UWAG O KONTAKTACH SZKOŁY Z MUZEUM NA TERENIE EKSPOZYCJI**

Muzeum Adama Mickiewicza wypełnia konkretne zamówienie społeczne. Służy ono zarówno pojedynczemu odbiorcy, któremu pomaga np. w napisaniu szkolnego wypracowania, jak i wycieczkom, informując je o życiu Mickiewicza i Romantyzmie. Z wystawy naszej korzystają nauczyciele, działacze kultury i oświaty. Niech zaświadczą o tym ich liczne wpisy w Księdze Pamiątkowej. Zasięg oddziaływania ekspozycji mickiewiczowskiej jest więc właściwie nieograniczony. Ale charakteryzując krąg jej odbiorców nie możemy nie zanotować następującego ważnego faktu: 90% wycieczek odwiedzających nas — to wycieczki szkolne. Statystyka ta jest wymowna i świadczy niewątpliwie o typowości zjawiska. Nie jest ono inspirowane przecież przez pozawystawową działalność Muzeum, ale fakt ten dowodzi tym wyraźniej wartości i charakteru jego wystawy, wystawy użytecznej i kształcącej. Fakt ten nakładając na muzeum szczególne obowiązki sprostania zadaniom wychowawczym i dydaktycznym, w tym samym stopniu dotyczy szkół i nauczycieli

języka polskiego. Niech wspólna, gruntowna dyskusja Muzeum i szkoły ustali formy najwłaściwsze wykorzystania ekspozycji mickiewiczowskiej dla nauczania i wychowania i niech wypowiedź pracowników Muzeum będzie tej dyskusji inauguracyjną. Dysponujemy dla jej potrzeb obfitym materiałem, który gromadziliśmy przez kilka lat naszej działalności muzealnej. Okres tych doświadczeń jest wystarczający, aby podsumować obserwacje nasze i wyciągnąć z nich wnioski. Płaszczyzna dyskusji jest jedna: wspólny cel szkoły i Muzeum — kształcenie i wychowanie młodzieży.

Pierwszym i zasadniczym problemem, który chcemy tu zasygnalizować, jest przygotowanie młodzieży do zwiedzenia Muzeum.

Ekspozycja nasza — jak stwierdza ogólna opinia zwiedzających — jest trudna i obejmuje prawie całość zagadnień związanych z życiem i twórczością poety. Musimy tu z całą wyrazistością uświadomić sobie, że ekspozycja ta nie jest filmem, który stwarza pozory rzeczywistości, że treść wydarzeń przekazana jest za pomocą środków artystycznych. Ekspozycja nie jest filmem, ponieważ operuje przede wszystkim statycznymi przedmiotami. Ułożone są one w porządku chronologicznym, w porządku niemal przyczynowo-skutkowym. Ich funkcją naczelną jest wywołanie u odbiorcy wewnętrznych bodźców psychicznych, wrażeń i doznań, zaktywizowanie wyobraźni, aby w sumie stworzyć fabułę. Mówiąc krócej: zadaniem naszej ekspozycji jest wywołać przeżycia zwiedzającego obraz życia i twórczości Mickiewicza. Jej dramatyczny charakter przede wszystkim odróżnia ją od np. galerii malarskiej, którą przychodzi się oglądać i oceniać. Jeżeli więc na wystawie naszej umieściliśmy widok Drezna z I poł. XIX wieku, to nie dlatego, aby zakomunikować: „tak wyglądało Drezno”, ale żeby powiedzieć: „tam był Mickiewicz”.

Uwagi te upoważniają nas do wyciągnięcia następującego wniosku: nie powinna zwiedzać Muzeum wycieczka, która ma zaledwie mgliste pojęcie o Mickiewiczu, bo ekspozycja jest dla takiej wycieczki niezrozumiała. Rezultatem blisko godzinnego zwiedzania wystawy jest w tym wypadku przede wszystkim fizyczne zmęczenie.

Doświadczenia nasze z przychodzącymi do Muzeum wycieczkami są różne. Przychodzą do nas klasy od III do XI. W związku z tym, co powiedzieliśmy wyżej, zbyt wiele zdaje się wywodzić, że III klasa szkoły podstawowej w Muzeum — to po prostu nieporozumienie. Dzieci bardziej interesują się obuwem muzealnym, niż zawartością gablot. Znajomość kilku bajek Mickiewicza nie jest przygotowaniem do zwiedzania. Zwiedzenie wystawy mickiewiczowskiej jest potrzebne dopiero uczniom od klasy V. I tu właśnie zagadnienie przygotowania młodzieży ujawnia się z całą jaskrawością. Wystarczy zdać sobie sprawę z techniki oprowadzania klas młodszych (V, VI, VII). Polega ono na wybieraniu z wystawy i rozszerzaniu tego materiału, który jest objęty programem nauczania w tych klasach. Nie zawsze jednak można rozszerzyć temat interesujący daną grupę bez oparcia o ekspozycję. Dzieje się tak dlatego, że podczas wszelkich dłuższych wypowiedzi bez wskazywania na konkretne przedmioty w gablotce, część zwiedzających z reguły kieruje swoje zainteresowanie na ekspozycję nie mające związku z wypowiedzią. Słów oprowadzającego słucha kilkoro dzieci lub żadne. Jest to zresztą zrozumiałe, bowiem zwiedzający chcą oglądać ekspozycję nie przewodników. Z tej niewątpliwie trudnej sytuacji staramy się wyjść obronną ręką przede wszystkim przez nawiązanie rozmowy ze słuchaczami odwołując się do ich własnej zdobytej w szkole wiedzy. Oczywiście zabieg ten odnosi skutek tylko wtedy, gdy wiedza ta rzeczywiście istnieje. Następuje wówczas pewne ożywienie, zaktywizowanie uwagi uczniów i ich pamięci. W przeciwnym razie, ta i tak trudna sytuacja komplikuje się do rozmiarów katastrofalnych, a dalsze zwiedzenie polega na oglądaniu obrazków i książek. Wycieczka do Muzeum nie spełnia wtedy swego zadania.



Konieczność przygotowania uczniów przed wycieczką do Muzeum jest więc oczywista. Przygotowanie to winno objąć zarówno fakty biograficzne, jak i przypomnienie utworów poetyckich, głośną lekturę i cytowanie wybranych wierszy z pamięci. Chodzi tu zresztą nie tylko o przypomnienie i wzbogacenie wiedzy uczniów, ale również o stworzenie pewnego klimatu, który pozwoli w sposób pełny przeżywać wystawę i uczyć się na niej. Nie należy również zapominać o przypomnieniu niektórych faktów historycznych z tego okresu. Nie zdarzy się wówczas sytuacja, że pytanie: w którym roku wybuchło Powstanie Listopadowe? długo nie może doczekać się odpowiedzi, po pewnym zaś czasie najodważniejszy z grupy (klasa VI) powie: w 1848. Nie zdarzy się również dialog z wycieczką (z prowincji) następujący:

— Kto to był Henryk Dąbrowski?

— On walczył na barykadach Paryża.

— Nie, ten był Jarosław. A może ktoś z was powie pierwszą zwrotkę i refren Hymnu Narodowego?

Milczenie.

Była to wycieczka składająca się z klas: V, VI i VII. Muzeum nie nauczy tych dzieci ani historii Polski, ani hymnu narodowego. Muzeum w takim wypadku jest bezradne, ekspozycja zaś bezużyteczna.

I jeszcze jeden problem analogiczny: w sali poświęconej *Panu Tadeuszowi* pada pytanie: „czy to jest Scyzoryk Gerwazego?” Odpowiadamy cierpliwie. Odpowiadamy jednak niestety co drugie wycieczce. To prawda, cieszymy się i my z anegdota o człowieku, który zamówił mszę za spokój duszy śp. Longinusa Podbiępięty, ale smuci nas fakt, że 50% młodzieży nie ma najmniejszego choćby pojęcia o fikcji w literaturze. Wydaje nam się, że właśnie spośród tych, którzy pytają o autentyczność Scyzoryka, wywodzą się ci hojni, dobrzy ludzie przesyłający pp. Matysiakom najrozmaitsze rzeczy. Nie trzeba ich za to ganić, bo czynią gwoili dobrym swoim instynktom. Ale zadaniem nauczyciela jest cierpliwie te rzeczy tłumaczyć, bo nie chodzi tu o wywołanie rozczarowania, że Gerwazy czy Protazy nie istniał, ale o zaszczepienie pewnej elementarnej wiedzy o istocie literatury, pewnej elementarnej kultury umysłowej.

Klasy starsze — X i XI, to już problem odrębny. Trudności wcale zresztą nie są mniejsze, ale też i są one zupełnie innego rodzaju. Młodzież w większości jest przygotowana, dużo czytała, dużo rozumie. Ale młodzież ta najczęściej zna Mickiewicza tak, jak np. zna twierdzenie Pitagorasa. Stosunek uczuciowy do wielkiej narodowej tradycji kulturalnej, który jest przecież m. in. wykładnikiem patriotyzmu, przedstawia często żalony obraz. Zadaniem nauczyciela jest odkryć poezję Mickiewicza, poezję wiecznie żywą, w której jakże często pulsuje współczesność. Niech powstaje jak najwięcej szkolnych kół naukowych studiujących Mickiewicza. Muzeum zawsze przyjdzie im z pomocą, z fachową radą i konsultacją. Ekspozycja nasza będzie wówczas nie tylko miejscem kultu poety, ale stanie się żywym, pulsującym ośrodkiem, stanie się terenem wymiany myśli i dyskusji. Wykonamy w ten sposób ważne zadanie dydaktyczne i wychowawcze. Ręczymy za wyniki. Odwiedziło naszą wystawę niejedno koło polonistyczne, zaś kontakt z nimi sprawiał nam zawsze prawdziwą radość.

Na zakończenie tych uwag jeszcze jedno: wspominaliśmy o potrzebie wytworzenia właściwego klimatu przed zwiedzeniem Muzeum. Klimat ten będzie trwał również podczas zwiedzania. Nie zastąpi go jednak wojskowa musztra na salach ekspozycyjnych, ustawianie dzieci w dwuszeregu przed gablotami itp. Bo spokój panujący w koszarach, to co innego niż spokój i cisza w domu kultu. Potwierdza się raz jeszcze wniosek: dziecko musi przyjść do Muzeum przygotowane psychicznie.

Specjalny problem — to wycieczki przyjeżdżające z dalekiej prowincji. Chwalębną jest ich chęć zwiedzenia większości muzeów warszawskich, ale trudno to



uczynić w ciągu jednego dnia tuż po wyjściu z pociągu. Wycieczka, która ma za sobą: nocną jazdę pociągiem, zwiedzanie z grubsza Muzeum Narodowego, Muzeum Wojska Polskiego i ewentualnie ogrodu zoologicznego, i która postawiła przed sobą cel złożenia hołdu Mickiewiczowi — w salach mu poświęconych przedstawia obraz więcej niż żałosny. Dla formalności tylko dodajmy, że wycieczka taka — to zwyczajna strata czasu. Wnioski o prawidłowej organizacji pobytu wycieczek prowincjonalnych w Warszawie nasuwają się same.

Nie wymieniliśmy tu jeszcze wycieczek, które trafiają do Muzeum przypadkowo, ponieważ deszcz przeszkodził w zwiedzeniu ZOO (przykład z życia), lub też dlatego, że schody ruchome są chwilowo nieczynne. Wycieczek tych jednak omawiać nie będziemy, choć zaznaczyć należy, że i one mogą być czasem początkiem zainteresowania się życiem i twórczością wielkiego poety.

### **Dyskusyjny projekt współpracy Muzeum i szkoły poza terenem ekspozycji**

Ekspozycja Muzeum Adama Mickiewicza nie jest elementarzem mickiewiczowskim. Prawdę tę podkreślano już niejednokrotnie i wynika ona z poprzedniego artykułu. Ekspozycja ta jest niewątpliwie doskonałym terenem do powtórzenia, utrwalenia i poszerzenia wiadomości uczniów, ale nie może służyć jako teren, na którym uczeń zdobywa podstawowe wiadomości o Mickiewiczu i na którym nauczyciel mógłby opracowywać przewidziany programem materiał. Analiza poszczególnych tematów winna naszym zdaniem odbywać się na lekcjach w szkole.

Mamy więc do opracowania zagadnienie ściślejszego kontaktu ze szkołami. Muzeum ma możliwości przyjscia nauczycielowi z pomocą. Wielotysięczna biblioteka, archiwum fotograficzne, a w nim fotokopie portretów poety i osób z nim związanych, pamiętki, rękopisy — oto materiały, które mogą posłużyć jako pomoce naukowe, mogą pogłębić, rozszerzyć wiadomości ucznia, uatrakcyjnić lekcję. Ale istnienie ich to nie wszystko. Nasuwa się problem, jakie środki techniczne są potrzebne do udostępnienia ich uczniowi. Wydaje się, że metody ekspozycyjne (np. różnego typu gazetki ścienne, eksponowanie zestawów fotograficznych) są niewystarczające. Potrzebne są środki, które maksymalnie zmobilizują uwagę ucznia. Zadanie to wypełni współdziałanie przezroczy z magnetofonem. Recytacja poezji Mickiewicza przez aktorów teatrów warszawskich, nagrana na taśmy magnetofonowe, odpowiednio dobrana grafika, stworzą właściwy klimat dla odbioru niezbędnych informacji, pobudzą wyobraźnię słuchaczy i dzięki atrakcyjnej formie spełnią ważny warunek dobrych metod dydaktycznych. Zastosowanie tych środków zapewni ponadto swobodny dobór materiałów graficznych i dźwiękowych w zależności od poziomu słuchaczy.

Drugim, równie ważnym zagadnieniem jest współpraca z nauczycielem. Charakter jej powinien być planowy i zorganizowany. Sądzymy, iż działalność Muzeum w szkole w żadnym razie nie powinna dublować pracy nauczyciela i programu lekcji, powinna natomiast — dysponując obszernym materiałem poglądowym i środkami technicznymi — wzbogacić zarówno program, jak i typowe metody nauczania w szkole, wytworzyć u młodzieży stosunek emocjonalny do wykładanego przedmiotu, wywołać — mówiąc najogólniej — przeżycie.

W wielu wypadkach należy program rozszerzyć o utwory i fakty z biografii, których on nie zawiera. Chodzi bowiem, szczególnie w klasach starszych, o najpełniejszą informację biograficzną, informację o utworach, chodzi o wypełnienie tych wszystkich luk w programie nauczania, które wystąpiły z powodu niedostatecznej ilości godzin lekcyjnych. Kontakt z programem nauczania jest zatem fragmentaryczny. Program sugeruje jedynie zakres tematyczny pokazu, nie ingeruje jednak w formę i treść jego podania.

Analiza *Instrukcji Programowej dla Szkół Podstawowych na Rok Szkolny 1957/58 — Język Polski — Klasy V—VII* oraz *Instrukcja dla klas licealnych* sugeruje konieczność dwóch różnych typów pokazu w zależności od poziomu.

Typ I — klasy V—VII.

Typ II — klasa X.

Typ I. Kl. V—VII. Przewidziane programem utwory, szczególnie ballady, proponujemy zademonstrować w oparciu o bogaty materiał ilustracyjny pokazany na tle recytacji w wykonaniu artystów scen warszawskich. Bowiem, jak mówi *Instrukcja Programowa* — „Najważniejszą formą pracy nad utworem w klasach V—VII jest jak najbardziej staranne odczytanie go, by uczniowie mogli dokładnie poznać i przeżyć jego treść i odczuć piękno jego formy”.

Trudne do rozstrzygnięcia jest zagadnienie udostępnienia uczniom klasy VII *Pana Tadeusza*. Mimo przewidzianej programem analizy fragmentów — uczniów obowiązuje znajomość całego poematu. Żywość akcji, mnogość wątków i objętość poematu sprawia, że uczeń nie jest jednak w stanie po jednorazowym przeczytaniu go, zorientować się w całości materiału. Dlatego też może byłoby wskazane (choć ryzykowne), aby w oparciu o bogaty materiał ilustracyjny dać młodzieży z klas VII syntetyczne opowiadanie treści poematu, wypełnione cytacjami w taki sposób, aby wraz ze słowem wiążącym stanowiło zwartą całość. Z licznych wypowiedzi nauczycieli wiemy, iż tego rodzaju pomoc w opanowaniu treści poematu jest dla klasy VII niezwykle pożądana. Podkreślamy fakt, że pierwszy kontakt ucznia z utworem stanowiłaby jego lektura, nie zaś pogładowa synteza, o której wyżej była mowa.

Typ II (Klasa X). Od założeń metodycznych przyjętych dla klas niższych odbiega typ pokazu dla klasy X. Wiąże się to bezpośrednio z założeniami programu nauczania, który przewiduje możliwie najpełniejszą informację biograficzną oraz analizę obszernego wyboru utworów. Ponieważ pokaz nasz traktujemy jako podsumowanie i rozszerzenie wiedzy uczniów, nie zaś jako wstęp do omawiania tematu, w żadnym wypadku nie możemy odtwarzać przebiegu lekcji minionych ani słów nauczyciela. Zadaniem naszym jest stworzyć nową jakość nawiązującą jedynie do faktów młodzieży znanych.

O ile w klasach niższych podstawą informacji są sformułowania i nasze własne sądy, o tyle w klasie X informować ma Mickiewicz i jemu współcześni. Rezultat tej metody jest podwójnie wartościowy: odbiorca zdobywa wiedzę stricto sensu historycznoliteracką i jednocześnie, w czasie tego samego procesu poznania wchodzi w kontakt ze słowem poety. Materiał ikonograficzny pokazu stanowią portrety Mickiewicza z różnych okresów jego życia, zdjęcia miejsc związanych z nim, portrety osób z otoczenia, fotokopie dokumentów, kart tytułowych pierwodruków, rękopisów, fotokopii obrazów historycznych tematycznie związanych z utworami, fotokopie ilustracji. W zakresie materiału ikonograficznego obowiązują porządek chronologiczny, którego podstawą jest biografia poety.

Ilustrację dźwiękową pokazu stanowią nagrane na taśmę magnetofonową fragmenty utworów i listów Mickiewicza, wspomnienia współczesnych o nim i wypowiedzi współczesnych o jego poezji, wreszcie dokumenty historyczne odnoszą się do biografii Mickiewicza i jego poezji. Kompozycję całości dyktuje układ materiału ikonograficznego. Niewielki ilościowo komentarz cementuje całość.

Z analizy poszczególnych utworów rezygnujemy. Natomiast podkreślamy w związku z tym, że cytowanie poezji ma na celu jedynie ilustrację biografii oraz wysłuchanie artystycznego jej podania. Nadto, dysponowanie magnetofonem nasuwa możliwość odtworzenia młodzieży niektórych scen z *Dziadów*, jednocześnie pokazując fotografie z inscenizacji tego dramatu.

Ważkość naszej ostatniej propozycji podkreśla jeszcze fakt, że *Dziady* zeszły z afisza i młodzież nie ma możliwości zobaczenia dramatu na scenie.

Romuald Kłosiewicz i Zofia Adamska



# NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiące grudzień 1958 i styczeń 1959 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

## Dział I

### Historia i teoria literatury

#### Językoznawstwo

#### Pamiętniki i wspomnienia

#### BRODZKA ALINA

*O nowelach Marii Konopnickiej.* Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instyt. Wydawn. s. 402, bibliogr. s. 369–83, zł 40.—

Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich. Indeksy zebrała Irena Orlewiczowa. — Bibliografia: źródła krytyczne i historycznoliterackie. Ważniejsze opinie krytyczne o Konopnickiej; Ważniejsze teksty krytycznoliterackie Konopnickiej; Ważniejsze zbiory korespondencji Konopnickiej.

#### DYBOSKI ROMAN

*Wielcy pisarze amerykańscy.* Wyd. 1. Uzupełn. i wstęp Stanisława Helżyńskiego. Warszawa. „Pax“ s. 658, bibliografia, zł 125.—

Omówienie twórczości pisarzy amerykańskich w poszczególnych sylwetkach od E. Franklina do autorów piszących w okresie międzywojennym. Okres ostatni opracował S. Helżyński.

#### HAHN WIKTOR

*Shakespeare w Polsce.* Bibliografia. Wyd. 1. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. XIX, 386, zł 80.—

Z prac Państwowego Instytutu Sztuki. Po słowie S. Helżyńskiego. Bibliografia wydań dzieł Szekspira i opracowań o nim wydanych w Polsce.

#### HELŻYŃSKI STANISŁAW

*Przybyszewski.* Kraków. Wydawn. Literackie, s. 519, tabl. 1, portr. 11, zł 40.—

#### KLEINER JULIUSZ

*Zarys dziejów literatury polskiej.* Wyd. 3. T. 1: Od początków piśmiennictwa do powstania listopadowego. Przejrzał i uzupełnił Tadeusz Ulewicz i Józef Spytkowski. — Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich. s. 320, ilustr., tabl., portr. zł 25.—

#### OSSOWSKI STANISŁAW

*U podstaw estetyki.* Wyd. 3 przejr. i uzupełn. Warszawa. Państw. Wydawn. Naukowe. s. 362, tabl. 98, w tym portr. zł 66.—

Wznowienie ważnej pracy dla studiujących problematykę estetyki. Dużo miejsca poświęca autor sprawom kategorii i pojęć estetycznych w literaturze.

## RZADKOWSKA EWA

*Teorie dramatyczne Oświecenia francuskiego.* Przetł. z francuskiego i oprac. Wyd. 1. Wrocław. (Państw. Instytut Sztuki) Zakład Narod. im. Ossolińskich. s. 227, zł 30.—

Zawiera: Diderot D.: O poezji dramatycznej. — Marmontel F.: Elementy literatury. Wybór — Mercier L. S.: O teatrze, czyli nowa próba sztuki dramatycznej. Wybór.

#### STAWAR ANDRZEJ

*Tadeusz Zeleński-„Boju“.* Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 368, zł 15.—

Praca raczej dyskusyjna, niż zbiór systematycznie ułożonych wiadomości o Boyu. Szerokie uwzględnienie tła kulturalnego, obyczajowego i roli Boya w sporach i dyskusjach światopoglądowych i kulturalnych tego okresu.

## Dział II

### Literatura piękna

#### BURSA ANDRZEJ

*Wiersze.* Kraków. „Wydawnictwo Literackie“, s. 127, portr. 1. zł 10.—

Zbiór wierszy przedwcześnie zmarłego młodego i obiecującego poety.

#### CHAMIEC JADWIGA

*Cięższą podajcie mi zbroję.* Opowieść o młodości Adama. Wyd. 1. Warszawa. „Czytelnik“ s. 725, zł 45.—

Opatrzona bogatymi komentarzami opowieść o dzieciństwie i młodości Adama Mickiewicza, latach spędzonych na Litwie.

#### CZERNIK STANISŁAW, HUSZCZA JAN, SALONI JULIUSZ

*Księgi humoru polskiego.* Od Reja do Niemcewicza. Wyd. 1. Wybór tekstów i przypisy... Łódź. Wydawn. Łódzkie. s. 520, ilustr. zł 50.—

Ilustr. i przerywniki wg dawnych druków polskich z XVI–XVIII w. Część pierwsza Antologii humoru polskiego w przekroju historycznym. Teksty wybrane z twórczości wielkich i pomniejszych twórców literatury tych okresów. Obszerne i bogate przypisy.

#### CZESZKO BOHDAN

*Edukacja niesentymentalna.* Wybór opowiadań. Wyd. 1. Warszawa. „Czytelnik“ s. 205, zł 15.—

Wybór z dotychczasowej twórczości nowellistycznej autora ukazującej współczesne problemy życia i postawy młodzieży polskiej.



**HERTZ BENEDYKT**

*Antologia bajki polskiej.* Wyd. 1. Przedm. i oprac. Maria Hulewiczowa. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 22. zł 30.—

Antologia obejmuje tylko krótkie satyryczne i moralizatorskie utwory wierszowane począwszy od anegdot średniowiecznych, bajek staropolskich, przez bajkę okresu oświecenia, romantyzmu do bajki ostatnich okresów literatury. Wstęp omawia twórczość B. Hertzta.

**HILLAR MAŁGORZATA**

*Gliniany dzbanek.* Warszawa. „Iskry“ s. 109. zł 6.—

Zbiorek wyróżniony nagrodą Stowarzyszenia Księgarzy Polskich w r. 1958.

Debiut poetycki, wiersze cechuje liryzm, bezpośredniość odtworzenia przeżycia i realizm w ujęciu obrazowym.

**KALETA ROMAN**

*Anegdoty i sensacje obyczajowe wieku Oświecenia w Polsce.* Dokumenty, wspomnienia, facecje. Zebrał i opracował ... Wyd. 1. Warszawa. „Czytelnik“ s. 388, tabl. 20, zł 62.—

**KRASIŃSKI ZYGMUNT**

*Irydion.* Wstęp i aneks Stefana Treugutta. Przypisy Marian Bizan. Warszawa. Państw. Instytut Wydawniczy. s. 366. zł 10.—

Biblioteka Szkolna. Tekst wg wyd. jubileuszowego (t. 3. Kraków 1912). Zatwierdz. przez Min. Ośw. do bibliotek szkolnych, dla klas X—XI.

**KUNCEWICZOWA MARIA**

*W domu i w Polsce.* Wyd. 1. „Czytelnik“ s. 92. zł 8.—

W skład tomu wchodzi opowiadania ze zbiorów: „Serce kraju“ i „W domu i w Polsce“.

**KUPAŁA JANKA**

*Wybór poezji.* Tłum. z białorus. Wybór i wstęp Krzysztof Łękański. Warszawa. s. 46. powiel.

Wybór poezji jednego z najwybitniejszych poetów białoruskich. Wydane przez Tow. Przyjaźni Polsko-Radzieckiej.

**KUREK JALU**

*Młodości śpiewaj!* Warszawa. „Iskry“ s. 355. zł 15.—

**MANN THOMAS**

*Ostatnie nowele.* Wyd. 1. Tłum. z niem. Walentyna Kwaśniakowa, Andrzej Dołęgowski. Warszawa. „Czytelnik“ s. 353. zł 15.—

**MŁODOŻENIEC STANISŁAW**

*Wiersze wybrane.* Wyd. 1. Warszawa. „Czytelnik“ s. 179, portr. 1. zł 25.—

**MŁODOŻENIEC STANISŁAW**

*W Dolinie Małej Wody.* Wyd. 1. Warszawa. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 398. zł 29.—

**MOSTOWICZ TADEUSZ DOŁĘGA**

*Kariera Nikodema Dyzmy.* Wstęp Zbigniewa Mitznera. Warszawa. „Czytelnik“ s. 391. zł 20.—

**MRÓWCZYŃSKI BOLESŁAW**

*Człowiek bez nazwiśka.* Powieść historyczna z XIX w. Wyd. 1. Warszawa. „Nasza Księgarnia“ s. 522, tabl. 20, portr. 4. zł 35.—

Powieść przedstawia losy gen. J. Bema wraz z garstką rozbitków po upadku powstania węgierskiego przeszłych do Turcji.

**ORZESZKOWA ELIZA**

*Opowiadania.* Warszawa. „Czytelnik“ s. 396. zł 12.—

**RODZIEWICZÓWNA MARIA**

*Ragnarök.* Warszawa. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 272. zł 19.—

**SHAKESPEARE WILLIAM**

*Dzieła dramatyczne.* T. 1—2: Komédie. T. 3—4: Kroniki. T. 5—6: Tragedie. Przekł. z ang. Stanisław Koźmian, Józef Paszkowski, Leon Ulrich. Przypisy Włodzimierz Lewik i Anna Staniewska. Warszawa (1957—58). Państw. Instytut Wydawn. s. 710, portr. 1. s. 761; s. 593, s. 629; s. 861, s. 876, tab. 2; T. 1—6 zł 270.—

**SIEROSZEWSKI WACŁAW**

*Na kresach lasów.* Powieść. „Czytelnik“ s. 269. zł 13.—

**STEINBECK JOHN**

*Na wschód od Edenu.* Powieść. T. 1—2. Przeł. (z ang.) Bronisław Zieliński. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 407, s. 494. T. 1—2 zł 50.—

Tyt. oryg. „East of Eden“. Powieść znanego pisarza amerykańskiego o tematyce psychologiczno-społecznej (problem ludzi dobrych i złych, problem źródeł zła i dobra).

**SWIFT JONATHAN**

*Podróże Guliwera.* Oprac. (z ang.) Cecylia Niewiadomska. Warszawa „Nasza Księgarnia“ s. 184. zł 16.—

Opracowanie dla młodzieży.

**WAŻYK ADAM**

*Mity rodzinne.* Warszawa. „Czytelnik“ s. 371. zł 17.—

**ZAPOLSKA GABRIELA**

*Sezonowa miłość.* Kraków. Wydawn. Literackie. s. 415. zł 18.—

Dział III  
**Metodyka przedmiotu w szkole**  
**Podręczniki**

- SZYSZKOWSKI WŁADYSŁAW**  
*Analiza dzieła literackiego w szkole.*  
Wyd. I. Warszawa. Państw. Zakł. Wydawnictw Szkoln. s. 274. zł 22,50
- Instytut Pedagogiki. Biblioteka Metodyczna Nauczyciela Języka Polskiego. — Pęcherski M.: Od redakcji. — Zatwierdz. przez Min. Oświaty do bibliotek pedagog. i bibliotek szkół ogólnokształcących i zakł. kształc. nauczycieli.
- LEO JUSTYNA**  
*„Stara Baśń“ J. I. Kraszewskiego.* Warszawa. „Wspólna Sprawa“. s. 27, lustr., portr.
- Instrukcja do przezroczy. Język Polski,

nr 122. — Oprac. Ośrodek Pomocy Naukowych. — Zatwierdzone przez Min. Ośw. jako pomoc nauk. polec.

- KNOTHE MARIA**  
*Literatura Młodej Polski.* Opracowanie metodyczne. Wyd. I. Warszawa. Państw. Zakł. Wyd. Szkoln., s. 96, zł 3,20.

- JAKUBOWSKI JAN ZYGMUNT**  
*Młoda Polska,* Antologia i materiały. Wyd. I. Warszawa. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 448, portr., zł 12,30.

- SKORUPKA STANISŁAW**  
*Język polski.* Wiadomości i ćwiczenia z zakresu słownictwa frazeologii i stylistyki. Kl. X. Wyd. I. Warszawa. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 139, ilustr., zł 4,70.

**Książki do bibliotek szkolnych**  
**zatwierdzone w czasie od 1 listopada do 31 grudnia 1958 r. do użytku szkolnego**

**Klasa V—VII**

- Andersen J. Ch. BAŚNIE (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- Barrie J. PIOTRUŚ PAN (kl. IV—V). Nasza Księgarnia.
- Brzechwa J. PAN SOCZEWKA W PUSZCZY (kl. III—V). Filmowa Agencja Wydawnicza.
- Cousteau J., Dumas F. MILCZĄCY ŚWIAT (kl. VI—XI). Wyd. MON.
- Czyżowski K. MACIEK KRÓL POWIETRZA (kl. V—VI). Lud. Spółdz. Wyd.
- Defoe D. ROBINSON KRZYZO. Adaptacja St. Stampfla (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- Kossak Z. PUSZKARZ ORBANO (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- Makuszyński K. SZALENSTWA PANNY EWY (kl. VI—IX). Wyd. Literackie.
- Mayzner T. CHOPIN (od kl. IV). Nasza Księgarnia.
- Nesbit E. POSZUKIWACZE SKARBU (kl. IV—V). Nasza Księgarnia.
- Nesbit E. PRZYGODY MŁODYCH BASTABLÓW (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
- Nogaj J. BARWNE KOSZULKI (kl. VII—XI). Iskry.
- Patchett M. E. AJAKS WALECZNY (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- Nesbit E. POSZUKIWACZE SKARBU (kl. IV—V). Nasza Księgarnia.
- Nesbit E. PRZYGODY MŁODYCH BASTABLÓW (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
- Nogaj J. BARWNE KOSZULKI (kl. VII—XI). Iskry.
- Patchett M. E. AJAKS WALECZNY (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- Przygody Lotnicze — praca zbiorowa (kl. VI—XI). Wyd. MON.
- Przymanowski J. RYCERZE SREBRNEJ TARCZY (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
- Puszkina A. BAJKA O CARZE SAŁTANIE (kl. III—V). Nasza Księgarnia.
- Szermentowski E. MŁODOŚĆ — TALENT — ANIMUSZ (od kl. VII). Nasza Księgarnia.
- Veselinow J. HAJDUK STANKO (kl. VI—IX). Nasza Księgarnia.

**Klasa VIII—XI**

- Bengtsson F. G. RUDY ORM (lic.). Nasza Księgarnia.
- Bunsch K. O ZAWISZY CZARNYM OPowieść (kl. X—XI). Wyd. MON.
- Byron J. KORSARZ (kl. X—XI). Ossolineum.
- Chamiec J. CIĘŻSZĄ PODAJCIE MI ZBROJĘ (kl. X—XI). Czytelnik.
- Conrad J. WYBÓR NOWEL (kl. IX—XI). Ossolineum.
- Fallada H. KAŻDY UMIERA W SAMOTNOŚCI (kl. X—XI). Wyd. MON.
- Fidler A. DZIĘKUJĘ CI, KAPITANIE (kl. X—XI). Wyd. MON.
- Gałczyński K. I. POEZJE. WYDANIE SZKOLNE (kl. X—XI). Czytelnik.
- Goszczyński S. DZIENNIK PODRÓŻY DO TATRÓW (lic.). Ossolineum.
- Gruszczyński M. BOHATER RACŁAWIC (lic.). Wyd. MON.
- HELLADA I ROMA, cykl „Myśli srebrne i złote“. Oprac. I. Krońska (lic.). Wiedza Powszechna.
- Kajka M. ZEBRAŁEM SNOPIA PŁONU... (lic.). Lud. Spółdz. Wyd.
- Kraszewski J. I. SEMKO (lic.). Lud. Spółdz. Wyd.
- Kureczab J. ULICZKA ŚW. GERTRUDY (lic.). Wyd. MON.
- Meissner J. ŻĄDŁO GENOWEFY. L — JAK LUCY (lic.). Iskry.
- NIKE ZNAD OKI. Wiersze żołnierskie (lic. oraz dział nauczycielski szk. podst.). Wyd. MON.
- Słowacki J. MAZEPA. Oprac. E. Sawrymowicz. Cykl. „Nasza Biblioteka“ (lic.). Ossolineum
- Storm T. WYBÓR OPowiadań (lic.). Nasza Księgarnia.
- Syrokomla W. WYBÓR POEZJI (lic.). Lud. Spółdz. Wyd.
- Wasilewska W. ...ŻE PADLIŚCIE W BOJU (kl. X—XI). Książka i Wiedza.
- Wygodzki St. MILCZENIE (kl. X—XI). Wyd. MON.



## TREŚĆ NUMERU

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Zdzisław Libera — Zygmunt Krasiński (W setną rocznicę śmierci poety) . . . . . 1

### ZAGADNIENIA METODYCZNE

- Wanda Kwaskowska — O wypracowaniach z języka polskiego w klasach licealnych (refleksje, doświadczenia, propozycje) . . . . . 20
- Marian Paluszkiwicz — Szkice topograficzne w nauczaniu języka polskiego . . . . . 35
- Jan Tokarski — Konjugacja w nauczaniu szkolnym (I) . . . . . 39
- Władysław Szczygieł — Rola podręcznika w nauczaniu gramatyki w kl. V—VII . . . . . 45
- Janina Szychowa — Analiza opowiadania Z. Nałkowskiej pt. „Wspomnienia z dzieciństwa” (fragment „Domu nad łąkami”) 47

### SPRAWOZDANIA I OCENY

- Ewa Warzenica — Nowe wydanie dzieł J. I. Kraszewskiego . . . . . 52
- Zenona Macużanka — Dwa pożyteczne tomy poezji . . . . . 55
- Jan Zygmunt Jakubowski — Książka o Przybyszewskim . . . . . 57
- Andrzej Drawicz — „Będę szukał formy najczystszej...” (Z okazji „Dzień” Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego) . . . . . 58
- Natalia Obrębska — O młodości „górną i chmurną” . . . . . 64
- Stefan Papée — Analiza dzieła literackiego w szkole . . . . . 65
- Zofia Chądzyńska — „Musisz być sobą” (Na marginesie „Listów do młodego nauczyciela” Marii Grzegorzewskiej) . . . . . 67
- Paweł Bagiński — Pamiętniki nauczycieli . . . . . 68
- P. B. — Cenna praca Instytutu Śląskiego w Opolu . . . . . 69

### KRONIKA

- Stanisław Rutkowski — Naukowy Zjazd Polonistów . . . . . 70
- Romuald Kłosiewicz i Zofia Adamczyk — Kilka uwag o kontaktach szkoły z muzeum na terenie ekspozycji . . . . . 73
- Nowe książki i wznowienia (przegląd bibliograficzny w opr. W. Słodkowskiego) . . . . . 78
- Wykaz wydawnictw zatwierdzonych w czasie od 1. XI. do 31. XII. 1958 80



**REDAKCJA „POLONISTYKI“**  
ogłasza  
w związku z **Rokiem Słowackiego**

**KONKURS**  
na artykuł poświęcony  
analizie dowolnych utworów

**JULIUSZA SŁOWACKIEGO**

**WARUNKI KONKURSU:**

1. Nadesłane na Konkurs prace powinny mieć charakter artykułu (interpretacyjnego lub metodycznego), przeznaczonego do druku w naszym czasopiśmie. Górną granicę objętości artykułu ustala się na 20 stron maszynopisu.
2. Autorem nadesłanej pracy może być osoba pojedyncza lub też zespół. Każdy autor może nadesłać dowolną liczbę prac.
3. Przewiduje się następujące nagrody:

**Nagroda I — 2000 złotych**

**Nagroda II — 1500 złotych**

**Nagroda III — 1000 złotych**

**Wyróżnienia po 500 złotych**

Organizatorzy Konkursu zastrzegają sobie prawo innego podziału nagród.

4. W skład Jury Konkursu wejdą przedstawiciele Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza oraz Redakcji „Polonistyki“.
5. Termin nadsyłania prac upływa dn. 31 października 1959 roku. (decyduje data stempla pocztowego).
6. Podpisane godłem prace należy nadsyłać do Redakcji „Polonistyki“ — Warszawa, ul. Marszałkowska 20—22 m. 71, z dopiskiem: „Konkurs Słowackiego“. W dołączonej do przesyłki zamkniętej kopercie, opatrzonej tym samym, co i praca godłem, należy podać nazwisko, imię i dokładny adres uczestnika Konkursu.
7. Prace powinny być przepisane na maszynie (pożądane w 3 egz.).

W razie niemożności spełnienia tego warunku — przyjmowane będą jedynie czytelne rękopisy.