

GDANSKU

ROK VI

WARSZAWA · LISTOPAD - GRUDZIEŃ 1953

Nr 6 (31)

POLONIŃTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

6

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 4 grudnia 1953

PISMO WYDAWANE
PRZY WSPÓLPRACY
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

SEKRETARZ NAUKOWY

Paweł Bagiński

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Baculewski, Karol Lausz, Zdzisław Libera,
Aniela Piorunowa, Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Słodkowski

ADRES REDAKCJI:

Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.
Redaktor przyjmuje w soboty w godz. 10—14

WARUNKI PRENUMERATY:

Rocznie za 6 numerów zł 12.—
Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.—

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

Nakład 7,075 + 215 egz.

Podpisano do druku 25 XI 53 r.

Zamówienie 8243

Arkuszy druku 3,5

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

D-4-30113

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

POŁONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

IX PLENUM

„Najbardziej pasjonującą lekturą — pisaliśmy w naszym czasopiśmie w związku z ogłoszeniem Ustawy o 6-letnim Planie Rozwoju Gospodarczego i Budowy Podstaw Socjalizmu na lata 1950—1955 — od jakiej zaczynamy pracę w bieżącym roku szkolnym (i do której wracać będziemy niejednokrotnie), są postanowienia Planu 6-letniego. W najgłębszym skupieniu poznajemy poszczególne rozdziały Planu i studiujemy cyfry. Nie dlatego, aby lekcje polskiego zamienić na lekcje matematyki. Cyfry Planu 6-letniego zawierają rzetelnie humanistyczną treść, są nasyczone najgłębszą troską o człowieka. Kiedy odczytujemy te imponujące cyfry na temat wzrostu produkcji w Polsce, na temat ilości np. maszyn czy tkanin, produktów spożywczych czy pomocy naukowych, trzeba pamiętać, że to po raz pierwszy w dziejach podjęto w naszym kraju walkę o rzeczywiste podniesienie materialnego i kulturalnego dobrobytu mas narodu, o stworzenie warunków do życia godnego i pięknego.“

U schyłku roku 1953, po IX Plenum Komitetu Centralnego PZPR i w obliczu II Zjazdu Partii, możemy z uczuciem głębokiej dumy stwierdzić, że potężny wysiłek naszego narodu z klasą robotniczą na czele, wysiłek znaczony wytężonym trudem i niejednokrotnie wyrzeczeniami, wydał owoce. „Uprzemysłowienie kraju — mówił na IX Plenum Bolesław Bierut — traktowaliśmy jako pierwszy i nieodzowny warunek zbudowania fundamentów socjalizmu. Dziś — po niewielu latach potężnego i ofiarnego wysiłku mas pracujących — mamy już mocne i niewzruszone fundamenty nowej gospodarki socjalistycznej we wszystkich działach gospodarki narodowej z wyjątkiem rolnictwa. Jest to olbrzymia historyczna i niezaprzeczalna zdobycz polskiej klasy robotniczej, polskiego ludu pracującego miast i wsi... Dziś już istnieje u nas niezbędna, oparta na nowoczesnej technice i dostatecznie mocna baza przemysłowa, która zabezpiecza szybsze niż dotąd tempo polepszania warunków materialnych i kulturalnych ludności pracującej.“

Wiemy, że realizacja głównego prawa socjalizmu — „zapewnienie maksymalnego zaspokojenia stale rosnących materialnych i kulturalnych potrzeb całego społeczeństwa“ — wymaga od nas dalszej wytrwałej pracy, że wzmoczony wysiłek narodu musi zmierzać do przełamania nierównomierności między rozwojem przemysłu i rolnictwa. „Szybsze podniesienie stopy życiowej — mówił Bolesław Bierut — trzeba wywalczyć i wypracować.“ IX Plenum — przynosząc bilans naszych wielkich osiągnięć w dziedzinie gospodarki narodowej i dając wytyczne w celu szybszego wzrostu stopy życiowej mas pracujących — zarysowało wyraźniej, po prostu unaocznilo zasadniczy sens naszej walki o socjalizm — dążenie do podniesienia dobrobytu ludzi pracy i do pełnego rozwoju człowieka. W ciągu dwu najbliższych lat podwyższymy dochody ludzi pracy o około 15 procent. O 34 procent wzrosną fundusze na urządzenia kulturalne i socjalne. Wzrośnie potężnie liczba szkół, bibliotek, teatrów, kin, sal koncertowych.

W tej pięknej walce o podniesienie dobrobytu i kultury nie zabraknie nauczyciela języka ojczystego. Będziemy coraz bardziej polepszać wyniki naszego nauczania, uczyć twórczego entuzjazmu, budzić wiarę w siły naszego narodu, przekształcającego się w naród socjalistyczny, wiązać myśli, uczucia i dążenia młodego pokolenia z wielką sprawą socjalizmu. Na lekcjach języka polskiego, analizując postępowe tradycje literatury i badając najlepsze osiągnięcia nowej literatury, będziemy ukazywać najgłębszą, humanistyczną treść naszej walki, o której mówił tak prosto i przekonująco Bolesław Bierut na IX Plenum:

„Wyższość ustroju socjalistycznego polega nie tylko na tym, że zabezpiecza on społeczeństwu nowe, nie spotykane przedtem tempo rozwoju sił wytwórczych i potężny rozmach życia kulturalnego, ale — przede wszystkim na tym, że troskę o człowieka i jego potrzeby materialne i duchowe wysuwa na czoło wszelkich problemów i zadań społecznych. Właśnie z tego zasadniczego punktu widzenia winniśmy podejść do zadań przyspieszenia wzrostu stopy życiowej mas pracujących...“

O WYŻSZĄ JAKOŚĆ PRACY POLONISTY

„Każda krytyczna wypowiedź w sprawie programów i podręczników, każdy głos w dyskusji jest przyjmowany przez nas, nauczycieli, z dużym zainteresowaniem.“

Tym prostym stwierdzeniem koleżanki Marii Urbańskiej (*Głos Nauczycielski*, nr 43/1953, artykuł pt. *W odpowiedzi Antoniemu Słonimskiemu*) trzeba powitać fakt, że sprawy programu, podręczników i wyników nauczania języka polskiego stały się w ostatnich tygodniach przedmiotem żywego zainteresowania naszej prasy, zarówno tygodników literacko-społecznych, jak i pism codziennych. W ten sposób zagadnienia dyskutowane w kręgu specjalistów zyskały szeroki rozgłos społeczny, a tym samym przybliżyły — bo to byłby chyba najbardziej pożyteczny efekt ostatnich dyskusji — moment zmian, jakie są istotnie potrzebne w programach i praktyce polonistycznej.

Pierwsza sprawa, i niewątpliwie zasadnicza, to sprawa programu, w szczególności programu historii literatury. Jest on przestarzały, są w nim wyraźne przesady socjologizmu. Program ten, słuszny w swojej zasadniczej koncepcji, wyrosły w ostrej walce z idealistycznymi ujęciami literatury, budził w swoich wielu przesocjologizowanych sformułowaniach i w zbyt obfitym materiale od dawna niepokój polonistów. Dał temu wyraz na łamach *Polonistyki* m. in. Karol Lausz (w 3 numerze naszego czasopisma z roku bieżącego), gdy pisał powołując się na doświadczenia praktyki szkolnej:

„Programy klas zarówno V—VII, jak i VIII—XI są przeładowane. Ta wada naszych programów daje się w znaki szczególnie w szkołach o niepełnej liczbie godzin i w szkołach zbiorczych. Program w tych szkołach — jak głoszą niektórzy — jest niemożliwy do wykonania. Rokrocznie wydawane instrukcje nie uwzględniły tej sprawy, nie pomogły nauczycielowi w rozwiązywaniu tak istotnych i dotkliwych trudności.

Na skutek przeładowania programów tematyką historyczną i społeczno-polityczną, którą pod wpływem sugestii administracji szkolnej nauczyciele realizują przede wszystkim, lekcje języka polskiego zatracają swą specyfikę i przeradzają się w lekcje pomocnicze do nauki historii, nauki o Polsce współczesnej lub nauki o społeczeństwie... w wielu szkołach zapanowała metoda jak najbardziej błędna, według której nawet piękna czytanka literacka, utwór o dużych walorach artystycznych lub jego fragment jest tylko pretekstem do pogadanki na temat przewidziany programem...“

Jak zaradzić najszybciej tej niedobrej sytuacji, potwierdzonej ostatnio przez dyskusję na łamach tygodników literackich i pism codziennych?

Na łamach naszego pisma musimy przede wszystkim sformułować apel o zintensyfikowanie prac nad reformą programu, nad zmianami w wypi-

sach i podręcznikach historii literatury nie odpowiadających w wielu partiach obecnemu stanowi naszej wiedzy historycznoliterackiej i pisanych zbyt trudnym językiem. Począwszy od następnego numeru *Polonistyka* przystąpi do publikowania serii artykułów dyskusyjnych.

W związku z ostatnią dyskusją, w której tak często podkreślano zatraćcie w praktyce szkolnej specyfiki artystycznej literatury, musimy stwierdzić samokrytycznie, że *Polonistyka* nie pospieszyła nauczycielowi w tej dziedzinie z dostateczną pomocą. Cytowaliśmy w 1 numerze (z roku bieżącego) naszego czasopisma trafne słowa znakomitego pisarza radzieckiego Fadiejewa wypowiedziane na XIX Zjeździe KPZR („Jest rzeczą niezbędną, ażeby w związku z nauczaniem literatury w szkole rozwijać u całej młodzieży smak estetyczny i wiedzę artystyczną...“) i zapowiadaliśmy szeroką dyskusję na temat ideowo-artystycznej specyfiki literatury. Nie zrealizowaliśmy tego zadania. Musimy obecnie z większą energią zwrócić się do badaczy literatury, aby na łamach naszego czasopisma dali nam przykładowe, pełne analizy ideowo-artystyczne utworu literackiego.

Podkreślamy wyraźnie — analizy ideowo-artystyczne. Bo w dyskusjach publicystyczno-literackich nie zawsze wystąpiło to dostatecznie jasno. Słusznie pisał jeden z dyskutantów (na łamach *Życia Literackiego*, nr 46/1953, *Dyskusja na opak*): „Niektórych dyskutantów wabi zupełnie wyraźnie stara miara autonomicznych, wiecznych, nic nie mających z ideologią wspólnego, wartości estetycznych. Występuje ona w nowym szacie walki z wulgaryzatorstwem...“

Nie chcemy powrotu do pustego estetyzowania, do formalistycznych analiz, wyrwywających dzieło sztuki z konkretnej walki społecznej swojej epoki. I przypomnijmy rzeczy proste i zasadnicze, że marksistowska interpretacja utworu literackiego nie polega przecież na tym, że szukamy w nim jedynie ilustracji zjawisk ekonomicznych i historycznych, że pomijamy specyfikę artystyczną. „Literatura — pisze Henryk Markiewicz w szkicach pt. *O marksistowskiej teorii literatury* (cytujemy z wydania drugiego, poprawionego i uzupełnionego, z roku 1953) — jest specyficzną formą poznania i oceny rzeczywistości, postuluje wobec niej pewne normy i dzięki temu staje się aktywnym narzędziem jej przebudowy. Z istoty literatury wynikają kryteria jej wartościowania. Doniosłość i prawdziwość obrazu rzeczywistości zawartego w utworze, doniosłość i słuszność jej oceny, doniosłość i postępowość postulatów jej stawianych — oto podstawowe materialistyczne kryterium oceny utworu literackiego...“

...Niewątpliwie prymat treści nie oznacza jednak wyłączności i samowystarczalności tego kryterium. Wartość utworu literackiego zależy od tego, czy i w jakim stopniu słuszne i ważne stwierdzenia, oceny i postulaty wyrażone zostały w sposób estetycznie skuteczny, tzn. albo bezpośrednio — przez znalezienie ich emocjonalno-obrazowych równoważników w stylu poe-

tyckim (np. w *Odzie do młodości* czy w *Odpowiedzi na „Psalmy przyszłości“*), albo — drogą pośrednią, przez obrazy literackie, które w przeżyciu odbiorczym narzucają się uwadze czytelnika jako konkretna, »naoczna« rzeczywistość, które intelektualnie i uczuciowo go angażują. Spełnienie obu tych warunków — to jest słusznej koncepcji ideowo-tematycznej i jej sprawnej konkretyzacji przy pomocy specyficznych środków literatury — jest konieczne dla obiektywnego istnienia wartości estetycznej utworu...“

Rzecz polega na tym, że zarówno w praktyce badawczej, jak i w codziennej pracy szkolnej nie potrafiliśmy dotychczas w pełni realizować słusznych założeń metodologicznych. I dlatego rację ma kolega J. Miłoszewski domagający się, aby *Polonistyka* i czasopisma literackie rozpoczęły jak najszybciej „omawianie utworów literackich uwzględniając w nich zasadę jedności formy i treści. Winny to być prace o charakterze praktycznym, ukazane tak, aby nauczyciel mógł czerpać z nich gotowe wzory do swej pracy szkolnej“. (*Głos Nauczycielski*, nr 44/1953, *Poloniści oczekują pomocy*). Dodajmy, redakcja *Polonistyki* zwracając się do pracowników naukowych, aby podjęli twórczą, opartą na konkretnych przykładach dyskusję na temat ideowo-artystycznej specyfiki literatury, zwraca się z apelem i do praktyków-polonistów, aby sami śmiało podejmowali próby analiz ideowo-artystycznych i dzielili się swymi doświadczeniami na łamach naszego czasopisma.

W dyskusjach ostatnich zjawily się niekiedy akcenty zupełnego zlekceważenia dotychczasowych osiągnięć nauczyciela języka polskiego. Zdając sobie sprawę z wszystkich niedociągnięć, musimy jednakże podkreślić twórczy wysiłek ideowo-dydaktyczny nauczyciela-polonisty i jego poważne zdobycze. Sygnały np. z terenu uniwersytetu mówią o wyraźnych brakach w wykształceniu językowym i literackim naszych maturzystów, o wulgaryzmach i sloganowości, o nikłej wiedzy na temat specyfiki artystycznej utworów literackich, ale podkreślają również, że przewyciężony został przez szkołę balast starych błędów burżuazyjnej nauki o literaturze, że (dzięki — mimo wszystkich potknięć — programowi i nowym podręcznikom) zostały przywrócone sprawiedliwe hierarchie w naszych tradycjach literackich, że wydobyliśmy na plan pierwszy postępowy nurt literatury narodowej. Właściwy zaś kierunek dalszej pracy — to dążenie do wyższej jakości naszej działalności dydaktycznej, do pełniejszej realizacji marksizmu w nauczaniu języka i literatury, do równoległego ukazania poznawczych, emocjonalnych, artystycznych wartości dzieła literackiego, aby najskuteczniej kształtować najgłębszy patriotyzm młodzieży, jej miłość do wielkiej przeszłości kulturalnej i niezachwianą wolę walki o dalszy, coraz piękniejszy rozwój naszej ludowej ojczyzny.

Redakcja

JADWIGA PIETRUSIEWICZOWA

MIKOŁAJ REJ¹

Czterysta lat mija od czasów, w których żył, działał i tworzył jeden z najwybitniejszych pisarzy polskiego Odrodzenia, człowiek, którego nazwisko bez wahania możemy umieścić w rzędzie znakomitych ludzi tamtej epoki — Mikołaj Rej z Nagłowic.

Jego działalność pisarska przypada na okres największego rozkwitu polskiego Renesansu, okres nacechowany ogromnym ożywieniem życia politycznego i kulturalnego. Pierwsze przejawy przełomu renesansowego w polskim życiu kulturalnym obserwujemy dość wcześnie, bo już w połowie wieku XV. Najdonioślejszą rolę w tym potężnym ruchu powstałym na bazie zmian w rozwoju sił wytwórczych i stosunków produkcyjnych odgrywają w tym czasie przede wszystkim mieszczaństwo, bezpośrednio zainteresowani w obaleniu porządku feudalnego. Oni też przede wszystkim są zwolennikami husytyzmu, który był czeskim ruchem społecznym i narodowym i który w kształtowaniu się polskiego Odrodzenia odegrał ogromną rolę. W prowadzonej przez siebie walce mieszczaństwo i popierający je chłopci znajdują oparcie w ówczesnych profesorach uniwersytetu krakowskiego, zresztą także przeważnie mieszczańskiego i chłopskiego pochodzenia.

To właśnie w murach Akademii, z ust jej profesora Jana z Ludziska, już w połowie wieku XV padają odważne słowa w obronie chłopów uciskanych i wyzyskiwanych przez duchownych i świeckich feudałów; to jej magister, Andrzej Gałka z Dobczyzna, jest autorem husyckiej w treści i formie *Pieśni o Wiklefie*, wymierzonej przeciwko papieżstwu i dostojnikom kościelnym, ówczesnym potężnym feudałom.

Akademia krakowska przeżywała wówczas okres swego wspaniałego rozwoju i znana była w Europie z wysokiego poziomu matematyki, astronomii, prawa i medycyny. Toteż profesorowie tej uczelni podjęli śmiałą walkę ze scholastyką i światopoglądem średniowiecznym i konsekwentnie dążyli do laicyzacji nauki, pozostającej w średniowieczu pod przemożnym wpływem Kościoła. Tutaj też podejmowane są badania nad literaturą starożytną, urzekającą pięknem swej formy i laicką, humanistyczną treścią. Sztuka i literatura klasyczna odegra też doniosłą rolę w toczącej się wówczas walce z wpływami papieżstwa i supremacją tematyki religijno-kościelnej.

¹ Przemówienie wygłoszone na uroczystości odsłonięcia obelisku ku czci Mikołaja Reja w Nagłowicach, 27 września 1953 r.

Zainteresowanie się Renesansu człowiekiem, jego sprawami i przeżyciami znajduje wyraz w ówczesnej literaturze, a napór elementów świeckich na tę literaturę, uwarunkowany wzrostem znaczenia stanów świeckich, obserwujemy przede wszystkim w pieśniach religijnych i apokryfach. Dochodzi w nich do głosu realistyczna obserwacja życia prostego człowieka, jego trudów, pracy, radości i smutków.

Jednocześnie obserwujemy budzenie się świadomości narodowej i dążenie do politycznego uniezależnienia od papieżstwa. Polityka Kazimierza Jagiellończyka, zmierzającego konsekwentnie do centralizacji państwa i ugruntowania jego suwerenności, znajduje poparcie średniej szlachty i mieszczaństwa, zainteresowanych bezpośrednio w ograniczeniu praw oligarchii magnackiej, duchownej i świeckiej. Jasno i dobitnie sformułował te dążenia polityczne Jan Ostroróg w swoim *Memoriale*, domagając się podporządkowania kleru królowi, całkowitego uniezależnienia polityki polskiej od wpływów papieskich, uporządkowania spraw wewnętrzno-administracyjnych. Duma narodowa i patriotyzm biją z kart *Memoriału* i ze słów mowy Ostroroga do papieża Pawła II; дума narodowa i patriotyzm każą pisarzowi upomnieć się o prawa dla języka polskiego, lekceważonego szczególnie przez kler, często obcego pochodzenia. Niedługo też, bo już w początkach XVI w. — dokładnie od roku 1513 — książki polskie zaczną wychodzić spod prasy drukarskiej. Jest to ogromną zasługą drukarzy krakowskich i pisarzy pochodzenia mieszczańskiego i chłopskiego. Oni pierwsi w miarę sił i przygotowania podjęli pracę nad dostarczeniem coraz liczniejszym rzeszom czytelników książki w języku polskim. Oni pierwsi dali czytelnikowi książkę świecką, oni odważnie demaskowali na jej kartach ucisk, wyzysk i krzywdę społeczną.

Już w XV wieku szlachta prowadziła walkę z klerem i oligarchią magnacką. Niewątpliwie miała tu na względzie przede wszystkim własne korzyści: uzyskanie pełnego wpływu na sprawy polityczne i możliwości kierowania tymi sprawami w myśl własnych interesów, a w związku z rozwojem gospodarki towarowo-pieniężnej — zapewnienia sobie całkowitego dochodu z pracy chłopów i uwolnienia się od dziesięcin i innych opłat na rzecz kleru. Potrafiła jednak szlachta stworzyć także określony program polityczny, który w samych swych założeniach był postępowy, zawierał bowiem postulaty ograniczenia wpływów kleru i magnatów w państwie, zabezpieczenia suwerenności i wzmocnienia władzy państwowej. Walkę z gospodarczym, politycznym i kulturalnym znaczeniem kleru ułatwiała szlachcie reformacja, którą ona do tych celów wyzyskała, a której wpływy ujawniły się już za panowania Zygmunta Starego.

Niepoślednią rolę w tej walce odegrał Mikołaj Rej.

Syn średniozamożnego szlachcica, nie otrzymał systematycznego wykształcenia, mimo że ojciec nie szczędził trudów, aby jedynek się uczył.

Młody Rej nie odczuwał po prostu chęci do nauki, a gdy dorósłszy zdał sobie sprawę ze swych zaniedbań w tej dziedzinie, mógł im zaradzić już tylko samodzielną pracą. Tak się też stało; wrodzone zdolności, bystrość i chłonność umysłu i chęć dorównania ludziom, w których otoczeniu się znalazł, sprawiły, że Rej posiadał ostatecznie wcale rozległe odczytanie i nie potrzebował się wstydzić nieuctwa. Niesłusznie też burżuazyjni historycy literatury przeakcentowywali braki w wykształceniu Reja, kładąc nawet na karb nieznajomości przezeń łaciny to, że całe życie pisał po polsku. Studiów filologicznych Rej wprawdzie nie prowadził, ale łacinę musiał znać zupełnie dobrze, skoro czytał dużo i z upodobaniem zarówno pisarzy starożytnych, jak i współczesnych humanistów, skoro dzieła łacińskie tłumaczył i przerabiał. Rej pisał po polsku, bo taki był jego program literacki, bo takie były żądania szlachty, którą reprezentował, a która na sejmiku w Środzie w roku 1534 ostro i wyraźnie domagała się ksiązek w języku polskim, atakując cenzurę kościelną, niechętnie patrzącą na rozpowszechnianie dzieł w języku narodowym. Żąda więc szlachta wyraźnie: „Aby nam księza nie bronili imprymować po polsku historii, kronik, praw naszych i też innych rzeczy... Albowiem każą sobie bić rzeczy rozmaite, a czemuż też nam nie mają bić naszym językiem? Tu też wielka nam się krzywda widzi od księży, albowiem każdy naród ma swym językiem pisma, a nam księza każą głupimi być.“ Ale szlachta nie ogranicza się do samych żądań: aktywna gospodarezo i politycznie, uaktywnia się także na polu kultury. Tworzy też literaturę w języku narodowym, w której znajdzie wyraz cała ówczesna rzeczywistość. W toczącej się ostrej walce politycznej literatura ta odegra ogromną rolę.

Niejako w odpowiedzi na żądania szlachty domagającej się polskiej książki do czytania ukazuje się w roku 1535 dzieło Marcina Bielskiego pt. *Żywoty filozofów*, a w osiem lat później pierwsze drukowane dzieło Reja, *Krótką rozprawa między trzema osobami, Panem, Wójtem a Plebanem* — które też od razu przynosi autorowi, choć ukrytemu pod pseudonimem, rozgłos i sławę. W formie dialogu porusza tu Rej najważniejsze sprawy współczesne: znajdziemy tu ostrą krytykę kleru, jego chciwości, zacofania i ciemnoty, podjętą zgodnie przez Pana — przedstawiciela szlachty, i Wójta — reprezentującego chłopów, uciskanych zarówno przez kler, jak i przez szlachtę. Klasowe stanowisko pisarza nie osłabia tu jeszcze jego krytycyzmu i zdolności ukazania istniejących przeciwieństw klasowych. Rej widzi nie tylko antagonizm między klerem z jednej, a szlachtą, mieszczaństwem i chłopstwem — z drugiej strony, ale widzi też podstawowy ówczesny konflikt klasowy: między szlachtą i chłopami. Zdobywa się też na krytykę własnej klasy i krytyki tej nie waha się włożyć w usta nie tylko Plebana, broniącego się w ten sposób przed zarzutami przeciwników, ale nawet Wójta. Ta śmiałość, z jaką Rej czyni z Wójta rozmówcę równorzędnego Panu i Plebanowi, to dopuszczenie Wójta do śmiałego wypowiedzenia krytyki klasy panującej w okresie, w którym szeroki ogół szlachecki

dążył przede wszystkim do maksymalnego wyzysku chłopą i ostatecznego pozbawienia go jakichkolwiek praw, stawia Reja w rzędzie najbardziej postępowych ludzi owych czasów.

Krótką rozprawą stanowi dla nas cenne źródło do poznania jej autora: już ten jeden utwór upoważnia nas do tego, aby do Reja także odnieść to, co o ludziach Renesansu pisał Engels we *Wstępie do dialektyki przyrody*: „najbardziej swoistą ich cechą jest to, iż prawie wszyscy oni tkwią w wirze życia swej epoki, uczestniczą w praktycznej walce, stają po stronie tej czy innej partii, przyłączając się do walki ten słowem i piórem, ów orężem, a wielu jednym i drugim. Stąd owa pełnia i siła charakteru, która czyniła z nich mężów w całym tego słowa znaczeniu.“¹ *Krótką rozprawą* i inne utwory Reja mówią nam wyraźnie, że autor ich właśnie „w wirze życia swej epoki“ tkwił jak najistotniej i służył sprawie postępu słowem i piórem. Ukazywał swym czytelnikom zagadnienia na pozór „niepoważne prawie“, podsuwał im do rozważania sprawy proste, ludzkie, z codziennego życia wzięte, a przez tę właśnie codzienność ważne i wymagające rozumnej oceny:

Bo gdzie mądry przydzie w proste rzeczy,
Co lepszego snadnie ma na pieczy.

(*Krótką rozprawą*: Ambroży Korczbok.
Rożek ku dobrym towarzyszom)

Tej właśnie rozumnej oceny wymagają wypowiedzi wszystkich trzech uczestników *Krótkiej rozprawy*. Ona każe pochwalić Pana i Wójta za krytykę kleru, ona także każe przyznać rację Plebanowi, gdy surowo osądzi działalność urzędników szlacheckich, którzy w nieuczciwy sposób zdobywają godności, a pełniąc swe obowiązki, mają na względzie jedynie własne pożytki. To już nie Pleban, to sam Rej ostro wytyka braci szlachcie:

A ze sta z was jeden siędzie
Takim kształtem na urzędzie,
Aby jedno prawdę mnożył,
A swe pożytki odłożył.

To sam Rej piętnuje przekupstwo sędziów:

Sporo im więc młyny miela,
Kiedy się pamiętnym dzieła,

prywatę posłów, z których:

Pewnie pospolitej rzeczy
Żadny tam nie ma na pieczy,

wreszcie pychę i dumę wielkich panów. To właśnie Rej dostrzega w tym wszystkim niedolę chłopą, który ponosi konsekwencje bezprawia, nadużyć i zbytków. Znamienne jest to krótkie i proste stwierdzenie Wójta:

¹ F. Engels *Wstęp do dialektyki przyrody*. Marks-Engels *Dzieła wybrane*. Warszawa 1949. S. 53.

Książd pana wini, pan księdza,
A nam prostym zewsząd nędza.

Niejednokrotnie jeszcze poruszy Rej w swych dziełach sprawę ucisku i wyzysku chłopą, w otchłaniach piekła umieszczając tych,

...co nędzniki gnębią,
A za cudzą robotę piją, huczają, trąbią,

(Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego)

a jeszcze u schyłku życia, na kartach ostatniego swego dzieła, ostrzeże „poczciwego“ człowieka, aby polując nie niszczył chłopskich zasiewów, a dozorując pracy chłopów w polu, nie gonił za nimi z maczugą ani biczem po grzbiecie kołatał. Zapewne, daleko tu Rejowi do tego, aby miał się domagać zmian, które uniemożliwiłyby panu raz na zawsze znęcanie się nad poddanymi, ale zasługą jego niesporną jest to, że widział, dostrzegał istniejącą krzywdę i był jednym z nielicznych, którzy mieli odwagę przeciw tej krzywdzie protestować i brać chłopą w obronę. Wraca też Rej do tego tematu wielokrotnie i jeżeli piętnuje warcholstwo, waśni i bijatyki szlachty, to między innymi dlatego, że na tym cierpi chłop:

Więc jedno nędzne chłopki między sobą męczą,
Chociaj naszy wygrali, owi przedsię jęczą.
Bo kiedy pan wojuje, już daj chłopie kury,
Byś już je wierę też miał wyłupić ze skory.
Dajże owies, daj siano, a biegaj po piwo,
Bo już więc tam szynkuje by w karczmie co żywo.
A tym więc sobie grożą: stłukł mi on jednego,
Alić mu ja ich stłukę aż do dziesiątego.
A cożci krzyw nędzniczek, przecz nie bijesz pana,
Bo snadniej bitwy wygrasz, gdy stłuczysz hetmana.

(Wizerunek)

W XVI wieku podstawowy konflikt epoki: konflikt między chłopem i szlachcicem, zaostrza się. Historia przynosi nam coraz więcej dokumentów świadczących o buntach chłopskich w połowie tego stulecia. Rej wyraźnie czuje to niebezpieczeństwo i przed nim przestrzega. Może to wspomnienie wojny chłopskiej w Niemczech każe pisarzowi w formie zwierzęcej bajki ostrzec przed lekceważeniem ubogiego?

Biorąc udział w szlacheckiej walce z magnaterią, Rej niejednokrotnie występuje z ostrą jej krytyką. Doskonale umie podpatrzeć magnacką pychę i krótko, ale radykalnie obalić autorytet butnego pana:

Prostaczkowie mnimają, by to Bóg na ziemi,
Anoć nie wszystko trwa, chociaj się zieleni.
Bo bywają tej farby i szpetne pokrzywy,
Takżeć i z tego pana czysty osieł żywy.

(Wizerunek)

Nie zawaha się też Rej przed powiedzeniem gorzkich słów prawdy szlachcie, nie zawaha się zakwestionować szlachectwa, które legitymuje się tylko herbem, a nie zacnymi postępkami:

I wilk tak był szlachcic, by mu herby dano,
Leczby go przedsię zawždy za niecotę miano.

(Wizerunek)

Nie zawaha się napiętnować lekkomyślności i niedbalstwa szlachty w sprawie obrony granic. W programie politycznym szlachty zagadnienie to było wprawdzie jednym z najpilniejszych, ale nie mogło jakoś doczekać się rozwiązania. Szlachta zdawała sobie wprawdzie sprawę z tego, że pospolite ruszenie nie może spełnić swego zadania w tak rozległym państwie, ale na wojska zaciężne trzeba było dać pieniędzy, a do tego nigdy skora nie była; nie chciała też rezygnować z tytułu obrońcy ojczyzny, ponieważ argumentem tym szermowała zdobywając uprzywilejowane stanowisko w państwie. Przeciwno tak karygodnemu niedbalstwu występowały najbardziej postępowe jednostki z szlacheckiego obozu reform. Tej kwestii całą księgę (*O wojnie*) poświęcił Andrzej Frycz Modrzewski w dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*; tę sprawę poruszał też wielokrotnie Rej, wprost apelując do szlacheckich kieszeni:

O marna niedbałości, jakaż to ślepotą,
Nie kupić za grosz kłódki, co by strzegła złota!

Niestety jednak głos Reja pozostał bez echa i sprawa obrony granic nie została na sejmach egzekucyjnych załatwiona, co, jak wiadomo, fatalnie zaciążyło na dalszych losach Polski.

Już w wierszu *Ku dobrym towarzyszom*, umieszczonym na wstępie do *Krótkiej rozprawy*, Rej stwierdza, że zainteresowania człowieka skupiają się wokół spraw ludzkich:

Bo snadź człowiek z przyrodzenia każdy
Nawięcej się o to stara zawždy,
Aby wiedział, co się w ludzioch dzieje,
Więc jedno chwali, z drugiego się śmieje.

Sam pisarz przez całe życie wyznaje tę zasadę i twórczość swą poświęca bez reszty sprawom ludzkim, niestrudzenie pouczając swych czytelników. Skłonny jest tu nawet do wręcz błędnych wniosków, że umiejętnie dobrana lektura może zastąpić systematyczną naukę szkolną. Przekonany wewnętrznie o potrzebie pouczania czytelnika, Rej pisze dużo, a jego dzieła pełne są trwałych, do dziś nieprzemijających wartości.

Niekonsekwencje czy ideologiczne załamania, które w wierszach Reja możemy tu i ówdzie stwierdzić, wynikają z jego przynależności klasowej. Rej wyrasta ze swej klasy; mimo że ocenia ją krytycznie, czuje się z nią związany i to uniemożliwia mu konsekwentne pójsie drogą, która musiałaby go zaprowadzić na radykalne, antyfeudalne pozycje, tak jak zaprowadziła pisarzy i działaczy ariańskich pochodzenia plebejskiego. Rej pra-

gnie poprawy stosunków, ale w ramach istniejącego ustroju, i podobnie jak inni humaniści, ludzi się, że będzie można tego dokonać przez cierpliwe pouczanie ludzi i podawanie im wzorów godnych naśladowania. Sam pomysł nie jest ani nowy, ani oryginalny. Już oficjalna literatura średniowieczna знаła takie wzory: był to albo daleki od rzeczywistości ideał rycerza-obroncy słabych i uciśnionych, który miał służyć przede wszystkim wzmocnieniu autorytetu feudalnego pana i apoteozie stosunków feudalnych, albo — szczególnie gorąco propagowany przez Kościół — ideał świętego-ascety, który zdobywa zbawienie wieczne za cenę wyrzeczenia się już nie tylko radości i dóbr, ale nawet prostych, ludzkich potrzeb. Ten ideał nie odpowiadał oczywiście ludziom Renesansu, nie odpowiadał też Rejowi, który całym sercem ukochał życie, umiał się cieszyć najdrobniejszymi jego radościami, dostrzegał wszystkie jego powaby i uroki i umiał o nich mówić ciepło i serdecznie. W przeciwieństwie do ludzi średniowiecza podziwiał Rej moc rozumu ludzkiego, dzięki któremu człowiek stał się panem przyrody. Renesansowa radość życia i renesansowe zaufanie do rozumu ludzkiego, który ma być jedynym miernikiem postępowania, bije z każdej karty dzieł Reja. Ten ton panuje też we wszystkich jego wskazaniach. Cóż z tego, że autor grzeszy często nadmiernym gadulstwem, że poucza czytelnika drobiazgowo i dokładnie, nie pozostawiając jego domyślności, że niejednokrotnie wraca do tych samych spraw, jakby pragnął szczególnie mocno je zaakcentować i zmusić do wielokrotnego zastanowienia się nad nimi. Wynagradza to hojnie mnóstwo realistycznych scen i obrazków zaobserwowanych przez pisarza w życiu potocznym, a dziś, po tylu latach, mówiących nam o tamtych czasach nierównie więcej niż suche, choć może dokładniejsze, zapiski kronikarzy. Czytając je, skłonni jesteśmy wybaczyć autorowi, że tu i ówdzie zapłaczę się jeszcze dalekie echo średniowiecznego światopoglądu, z którego Rej, uwikłany w sprzeczności swej epoki, nie umiał się jeszcze całkowicie wyzwolić.

We wszystkich dziełach Reja dominuje tendencja do pouczania czytelnika, jak ma żyć, aby i jemu, i innym z nim było dobrze, aby wykorzystał wszystkie dary życia i zachował „pocziwą sławę“, którą i Kochanowski uważał za najwyższe dobro. Słowem, „wszystkie te nauki, utrzymane w duchu światopoglądu renesansowego, mają służyć zmianie na lepsze istniejących stosunków. Dlatego do całej twórczości Reja trzeba odnieść to, co napisał sam dedykując *Zwierzyniec* Janowi Chodkowicowi: „nam prostym a nieuczonym dosyć jest tylko jako obciadło młodym ludziom podawać, skądby się naprzód cnotam a potym powinnościam swym przypatrywali“.

W różny sposób pracuje Rej nad wychowaniem braci-szlachty, nad podniesieniem jej poziomu przede wszystkim moralnego w najbardziej potocznym znaczeniu tego słowa. Gdy ludzkimi sprawami zajmie się w swej obszernej *Postylli*, przemówi językiem podniosłym i uroczystym, a przecież serdecznym i żywym, zawdzięczającym swe bogactwo nie tylko talentowi pisarza, ale i mowie potocznej, codziennej. Nie zawaha się także czerpać

pełną garścią z przysłów ludowych, którym zapewnia prawo obywatelstwa w literaturze, unika natomiast starannie zwrotów i wyrażen drastycznych, nie licujących z podniosłą treścią. Jeśli ich nawet czasem użyje, to widać wyraźnie, że ponosi go wtedy temperament pisarski, który zapomina o liczeniu się z jakimikolwiek względami i nie znosi hamulców.

Niesłuszna jednak była opinia historyków literatury, którzy twierdzili, że Rej nie dbał o formę swych utworów. Zapewne, nie czyłował ich i nie wykańczał tak starannie i drobiazgowo, jak np. Kochanowski, któremu tak bardzo chodziło o przeżycia estetyczne czytelnika, bo też oczywiście bardziej interesowała go strona merytoryczna dzieła. Niemniej przecież nie lekceważył jego formy. Zalecając umiarkowanie w życiu i czystość moralną, nie przekraczał miary w słowach; co innego, gdy świadomie stosuje wyrażenia dosadne, drażliwe. Czyni to albo wtedy, gdy ostro piętnuje głupotę, obżarstwo i opilstwo, aby tym skuteczniej zożydzić te wady czytelnikowi, albo gdy zamierza pobudzić go do gromkiego, głośnego śmiechu z opisywanej sytuacji i obalić ostatecznie powagę ośmieszanych osób. Taki gromki śmiech rozbrzmiewa przecież na kartach najwybitniejszych dzieł renesansowych. Mistrzowsko operuje nim znakomity pisarz francuskiego Odrodzenia Franciszek Rabelais; z naszych pisarzy stosuje go z powodzeniem nie tylko Rej, ale i Kochanowski, który swemu wydawcy nie pozwolił skreślić ani jednej drastycznej fraszki. Śmiech na kartach dzieł renesansowych był narzędziem walki z zacofaniem, przesądem i głupotą, ze średniowiecznymi powagami, które trzeba było obalić, aby torować drogę nowym stosunkom; był narzędziem walki o nową, wolną od obłudy, świecką moralność. Dosadne, drastyczne wyrażenia, które do tego śmiechu pobudzały, rozmyślnie nieraz gromadzenie nieprzyzwoitych sytuacji służyły kompromitowaniu średniowiecznego zakłamania, które obłudną maską przyzwoitości pokrywało największe łajdactwa; służyły zwalczaniu, a nie afirmacji moralnego rozkładu, jaki panował wówczas na dworach świeckich i duchownych feudałów. Takim śmiechem walczy i Rej, zrazu niemal nieśmiało na kartach *Zwierzyńca*, wkrótce potem głośno i otwarcie w *Figlikach*. W wierszu *Ku temu, co czyść będzie ty fraszki* odpiera ewentualne zarzuty, że oto zajmuje się takimi błahymi wierszami, zasłaniając się powagą innych autorów, potrzebą doskonalenia języka, a także pouczenia czytelnika, „bo snadniej z cudzych przypadków przypada baczenie“. Na kartach *Figlików* jeszcze raz spotykamy ludzi i sprawy, o których Rej pisał już wcześniej, ale tu występują one w innej szacie. Autor nie piętnuje ich tu, ale bezlitośnie ośmiesza, ukazując w różnych sytuacjach życiowych. Tu nie możemy już zarzucić Rejowi grzechu gadulstwa: *Figliki* są celne, krótkie, dowcipne i kto wie, czy ta broń nie okazała się skuteczniejsza.

Gdy mówimy o zasługach Reja i jego znaczeniu w literaturze i kulturze polskiej, nie można pominąć faktu bardzo znamiennego, który posłużył

nawet do przesadnej oceny pisarza jako „ojca literatury polskiej“. Dziś wiemy, że ten zaszczytny tytuł przypada mieszczaninowi Biernatowi z Lublina. On pierwszy wytyczył i utorował drogę, którą dopiero po nim poszli pisarze szlacheccy. Ale w twórczości Reja podkreślić należy ciągłą troskę o rozwój literatury narodowej. Świadczy o tym nie tylko obfita spuścizna literacka, ale i bezpośrednie wypowiedzi pisarza na kartach jego dzieł. Obszernie zajmuje się tą sprawą w przedmowie do *Wizerunku*. Z zadowoleniem stwierdza wtedy postęp w rozwoju języka polskiego, „a to się niczym innym nie dzieje, jedno iż nastąpiło niemało ksiązek polskich, a są drugie i od zacnych, i od uczonych sprawione“, ale ubolewa nad ciągle jeszcze, jego zdaniem, niedostateczną troską Polaków o rozwój literatury narodowej i narodowego języka. Toteż gdy tłumaczy się z wydania swej nowej książki, na pierwszym miejscu wymienia najważniejszą przyczynę: tworzenie literatury w języku narodowym, i pisze wtedy między innymi: „... każdy naród język swój i sprawy swe zdobić się stara, jako nalepiej może, i pisząc też czasem ledaco i wiele nikczemnych i niepotrzebnych rzeczy, jedno nam, Polakom, jakoś w tym bardzo inochody nie stawało, aż się inszy narodowie czasem pytali, jeśli Polska jest miasto albo też jaka kraina“.¹ Toteż cieszy się Rej szczerze każdą polską książką, a szczególnym uznaniem i podziwem darzy twórczość Jana Kochanowskiego. Piękne podanie opowiada o tym, jak Rej publicznie złożył hołd Janowi z Czarnolasu, przyznając mu pierwszeństwo w literaturze, a do dziś przecież możemy czytać w wierszach *Zwierzynca* pochwałę poezji Kochanowskiego, którego Rej stawia wyżej od poetów starożytnych. W tej wysokiej ocenie współczesnego poety, którego twórczość stanowi szczytowe osiągnięcie polskiej poezji renesansowej i który jest najwybitniejszym poetą polskim przed Mickiewiczem, poznajemy jeszcze jeden rys charakteru Reja: oto troska o sprawy ogólne, o rozwój polskiej kultury jest w nim tak silna, że nie dopuszcza do głosu osobistej ambicji, a tym bardziej zawiści: chętnie przyznaje Kochanowskiemu pierwszeństwo przed sobą, bo jego sukces jest sukcesem poezji polskiej.

Dziś, gdy tworzymy w Polsce nową, socjalistyczną kulturę, zwracamy się w przeszłość ku temu wszystkiemu, co w niej było twórcze i postępowe, czerpiemy, jak mówił Bolesław Bierut, „z postępowych tradycji złotego wieku literatury polskiej, ze świetnego dorobku Reja i Kochanowskiego, Ostrogora i Modrzewskiego“. Dlatego twórczość Reja, jego uparta, konsekwentna walka o rozwój narodowej literatury, o nowe, świeckie widzenie świata i nową, świecką moralność — jest nam dziś szczególnie bliska i żywa.

¹ Z dedykacji *Zwierzynca* Janowi Chodkiewiczowi.

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

STANISŁAW PAPIERKOWSKI

KSZTAŁTOWANIE NAUKOWEGO POGLĄDU NA ŚWIAT NA LEKCJACH NAUKI O JĘZYKU

(Artykuł dyskusyjny)

Z gruntu błędne jest występujące u wielu jeszcze polonistów przekonanie, że możliwości kształtowania naukowego poglądu na świat dostarcza wyłącznie materiał historycznoliteracki. Dzieło literackie stanowi podstawę poznawania rzeczywistości aktualnej lub przeszłej względnie określonych okresów — i to podstawę bezpośrednią, język zaś, jako zjawisko społeczne nie związane z żadną określoną bazą, nie pozwala wprowadzić na takie ujmowanie rzeczywistości, stanowi jednak niewątpliwie zwierciadło kultury narodu. Z takiego charakteru języka wynika, że jest on określonym podłożem poznawania historii narodu, poznawania prawdy, a tym samym otwiera wiele możliwości urobienia sobie przez posługującego się nim i znającego jego budowę i historię — naukowego widzenia świata. Ucząc prawdy kształtujemy naukowy pogląd na świat. Uzasadnienie tego twierdzenia znajdujemy w każdym elemencie Stalinowskiej nauki o języku.

Oto kilka najbardziej charakterystycznych przykładów.

Jedna z podstawowych tez Stalina dotyczy stosunku języka do bazy i nadbudowy. W naszym materiale językowym znajdujemy pełne uzasadnienie prawdy o tym, że język polski nie jest wytworem żadnej określonej bazy i że nie ma charakteru nadbudowy. W dziejach narodu polskiego przeminął ustrój rodowy, przeminęły bazy feudalizmu i kapitalizmu, rodzi się nowy ustrój socjalistyczny. Wraz z zanikiem wymienionych baz zamierały ich nadbudowy, język zaś polski pozostał w swoim podstawowym zasobie słów i w swojej budowie gramatycznej ten sam we wszystkich ustrojach. Język bowiem nie jest wytworem społeczeństwa w pewnym tylko okresie jego historycznego rozwoju, życie języka rozciąga się na wiele epok, w obrębie których mowa społeczeństwa rozwija się i kształtuje. Zmiany zachodzące w ustrojach i przemijanie baz odbijały się na rozwoju i kształtowaniu się języka polskiego ogólnonarodowego w sposób nieistotny, nie zmieniający podstawowego zasobu słów, a zwłaszcza budowy gramatycznej naszej mowy. Naszą najstarszą pieśń religijną, *Bogurodzicę*, napisano w języku zrozumiałym zarówno dla Polaków z epoki jej anonimowego autora, jak i dla Polaków współczesnych Kochanowskiemu, Mickiewiczowi, Żeromskiemu i Kruczkowskiemu. Nauczyciel omawiający ten najstarszy zabytek naszej poezji zwróci uwagę młodzieży przede wszystkim na stronę językową, omówi właściwości fonetyczne, słownikowe, fleksyjne i składniowe języka utworu, podkreślając, że wprowadzić istnieją tu odchylenia od współczesnej polszczyzny, ale mimo to utwór jest dla dzisiejszego czytelnika w zasadzie zrozumiały.

Wyjaśniając stosunek języka polskiego do bazy i nadbudowy, należy jednak pamiętać, że w słowniku, zwłaszcza w terminologii, obserwujemy zjawisko pojawiania się nowych wyrazów związanych z układem stosunków gospodarczych, z rozwojem techniki, z procesem produkcji. Taki jest rodowód wyrazów: racjonalizator, przodownik pracy, traktor, aktywista itp. Pewna ilość tych neologizmów stanowi trwały nabytek naszej mowy; na tle zachodzących w naszym życiu przemian społeczno-gospodarczych zdobywają one pełne prawo obywatelstwa, przy czym mogą nabrać charakteru wyrazów podstawowych, od których tworzyć się będą wyrazy pochodne. Niektóre jednak neologizmy, których rodowód tkwi w przemijających elementach, skazane są z góry na zagładę, znikną bowiem wraz ze zniknięciem rodzącego je elementu bazy. Klasycznym przykładem tego zjawiska może być wyraz „bumelant“.

Przytoczony już przykład *Bogurodzicy* — ale i wielu innych utworów z okresu Renesansu, Oświecenia czy Romantyzmu — wyzyskać można i należy w nauce o języku do uzasadnienia innej tezy Stalina, stwierdzającej, że język nie jest zjawiskiem klasowym, ale poza- i ponadklasowym. Język utworów literatury polskiej rozumieli i rozumieją wszyscy Polacy bez względu na ich przynależność społeczną — właśnie dlatego, że język ogólnonarodowy nigdy nie był i nie jest wytworem jakiejś jednej klasy, ale że był on zawsze i jest nadal wytworem całego społeczeństwa polskiego.

Stalinowską naukę o pokrewieństwie języków i o rodzinach językowych realizować będzie ten nauczyciel-polonista, który opracowując elementy historii języka polskiego (klasy IX i XI) zapozna młodzież z wiedzą o przynależności języka polskiego do rodziny języków słowiańskich i dawniejszej rodziny języków indoeuropejskich. Młodzież opuszczająca szkołę powinna wiedzieć, że z biegiem wieków, równoległe z procesem podziału pierwotnego społeczeństwa (żyjącego w ustroju wspólnoty pierwotnej) na plemiona, szczepy, grupy narodowościowe i narody, dokonywał się proces rozbitcia się wspólnoty językowej na języki plemienne i narodowościowe. Pierwszym skutkiem tego procesu było powstanie wielu rodzin językowych, spośród których wyodrębniła się praindoeuropejska wspólnota języka, a po jej rozbitciu się (data nie ustalona) — prasłowiańska wspólnota językowa. Po rozbitciu się tej wspólnoty (VII wiek n.e.) wykształciła się wspólnota lechicka, a z tej — wyodrębnił się język polski.

Ze sprawą pokrewieństwa językowego wiąże się ściśle zagadnienie kolebki języka polskiego. Realizując Stalinowską tezę o kształtowaniu się języków ogólnonarodowych na podłożu dialektów terytorialnych, uzasadnimy i oświecimy tę tezę przy pomocy polskiego materiału językowego. Zapoznając młodzież z ciągle jeszcze toczącym się sporem wokół kolebki naszego języka, przedstawimy dwie teorie o pochodzeniu naszego języka: małopolską — A. Brücknera i wielkopolską — K. Nitscha.

Wiele materiału językowego polskiego wyzyskać powinien polonista do uzasadnienia Stalinowskiej tezy o wyrazach obcych w naszym języku i o wpływach językowych jako śladach walki toczącej się pomiędzy językiem polskim i tymi językami obcymi, które naszą mowę usiłowały wchłonąć i rozpuścić w swoim materiale językowym. Kształtowanie naukowego poglądu na świat przez uświadomienie młodzieży wpływów językowych opiera się na sformułowanej już przez Lenina prawdzie, że język jest doskonałym sposobem uzewnętrznienia się życia duchowego narodu, ale równocześnie stanowi główny środek formułowania i utrwalania naszych przeżyć duchowych. Wskutek tego właśnie wszystkie czynniki działające na to życie wywierają tym samym wpływ na język, w którym odbija się i poniekąd utrwała obraz zasadniczych składników społeczeństwa i kulturalnego rozwoju narodu. Wobec tego jest rzeczą jasną, że jeśli naród wchodzi w pewne stosunki ze społeczeństwami posługującymi się innymi językami, fakt ten musi znaleźć odpowiedni wyraz w rozwoju jego języka.

Poza omówionymi już sposobami realizacji tez Stalina w nauce o języku — polonista kształtować może i powinien naukowy pogląd na świat młodzieży w toku opracowywania każdego prawie zjawiska językowego. Omawiając np. zjawisko spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych rozwinąć należy temat uwagami o ścisłym uwarunkowaniu każdego dźwięku przyczynami natury fizjologicznej (rola wydechu, wiązań głosowych, zwarcia i rozwarcia warg). W toku lekcji poświęconych słowotwórstwu wyzyskać należy tezę Stalina o podstawowym zasobie słów języka ogólnonarodowego. Ucząc istotnych rzeczy o zaimku i czasowniku na stopniu licealnym, podkreślić należy w odniesieniu do zaimka m. in. to, że różnorodność tej części mowy jest odbiciem w języku procesu poszukiwania przez człowieka określeń różnych stosunków wśród ludzi, w odniesieniu zaś do czasownika należy zwrócić baczną uwagę na rolę czasowników przechodnich i nieprzechodnich w określaniu różnych czynności i stanów człowieka, w których człowiek bywa przedmiotem i podmiotem lub tylko podmiotem. Naukę o wyrazie skupić należy wokół prawdy, że wyraz w ogóle i każda postać wyrazu odmiennego (forma fleksyjna czy konstrukcja składniowa) posiadają swój pełny sens tylko w zda-

niu. Inny np. sens ma wyraz „głowa“ w zdaniu „głowa jest częścią ludzkiego ciała“, a zupełnie inny w zdaniu „Jan to dobra głowa“.

Naukę o zdaniu oprzeć należy na marksistowskiej prawdzie, że między myśleniem i naszą mową istnieje ścisły i nierozzerwalny związek. Zaczynamy więc naukę o zdaniu od zastanowienia się nad tym, jak człowiek myśli i jak myśli swoje wyraża. Z kolei zwrócimy uwagę na funkcję służebną zdania w stosunku do naszej myśli, po czym rozwój zdania i jego różne rodzaje uzasadnimy tym, że zjawisko pozostaje w ścisłej zależności od rozwoju naszej zdolności myślenia. Wprowadzając pojęcie podmiotu zasadniczego i podmiotu rozwiniętego wskażemy na proces rozwojowy zjawisk językowych, na bogacenie się języka i stylu.

Nauczyciel kształtujący naukowy pogląd na świat u młodzieży w toku nauki o języku nie ograniczy się do wyzyskania samego materiału językowego, nie zadowolony się opracowaniem tylko takich zagadnień, jak: istota, budowa, rozwój i funkcja języka, ale wiedzę o języku poszerzy i pogłębi wiadomościami na temat troski o rozwój naszej mowy w ciągu jej dziejów.

Umiłowanie języka ojczystego jest wyrazem umiłowania ojczyzny, wyrazem najszlachetniejszego uczucia, patriotyzmu. O to rozmiłowanie uczniów w języku ojczystym powinniśmy walczyć na lekcjach języka polskiego. Tylko pełna wiedza o języku ojczystym może się stać wykładnikiem kształtowania naukowego poglądu na świat młodzieży w procesie nauki o tymże języku.

WŁADYSŁAW SŁODKOWSKI

PROGRAM JĘZYKA POLSKIEGO W LICEACH DLA PRACUJĄCYCH

I. Uwagi wstępne

Licea dla pracujących, jak i szkoły podstawowe dla pracujących realizują program ogólnokształcącej szkoły młodzieżowej w specjalnych, trudnych warunkach pracy. Inny rozkład godzin nauki, zmniejszona siatka godzin w poszczególnych klasach, ograniczony czas na pracę domową ucznia, braki w przygotowaniu naukowym (przerwy w nauce, przejście ze szkół innego typu), warunki bytowe, a przede wszystkim obciążenie uczniów pracą zawodową — wszystko to decyduje o znamienych trudnościach w realizacji programu języka polskiego, jak również i innych przedmiotów.

W związku z tym istnieje konieczność przebudowy programów, w interesującym nas wypadku — programu języka polskiego. Dopóki jednak w szkołach dla pracujących obowiązuje obecny program, należy zastanowić się nad dwiema sprawami, nierozłącznie związanymi z walką o wyniki nauczania i wychowania.

Jedną z nich to kwestia realizacji programu w okresie obecnym aż do chwili ew. stworzenia nowych programów i podręczników oraz wypisów, druga — sprawa zawartości materiałowej nowych programów i wszelkich pomocy.

Nad tymi sprawami pragnę się zastanowić w niniejszym artykule. Wszelkie zawarte w nim uwagi traktuję — z konieczności — jako wytyczne do dalszej dyskusji.

Sprawa jest tym ważniejsza, że praca nad rewizją dotychczasowego programu jest obecnie przedmiotem wnikliwych badań Instytutu Pedagogiki, Instytutu Badań Literackich, Związku Literatów i władz oświatowych oraz sekcji języka polskiego przy woj. ośrodkach doskonalenia kadr oświatowych. Nie może w tej dyskusji i pracach zabraknąć głosów nauczycieli szkół dla pracujących. Wypowiedzi te, nadesłane do Instytutu Pedagogiki w Warszawie, Górczewska 8, czy do Ministerstwa Oświaty — Dep. Oświaty Dorosłych, staną się wielką pomocą dla komisji programowych.

II. Realizacja obecnego programu języka polskiego na tle odrębnych cech metodycznych

Na tle specyficznych warunków pracy szkolnictwa dla pracujących trzeba stwierdzić, że realizacja obowiązującego programu języka polskiego ogólnokształcących szkół młodzieżowych stanowi dla nas wielką i uzasadnioną trudność. Stąd już dawno zrodziło się pytanie: czy nasze wymagania mają obracać się w granicach minimum, czy maksimum? Niejednokrotnie w czasie wizytacji władz lub hospitacji kierowników ośrodków metodycznych stwierdzano, że wielu nauczycieli realizuje program w sposób powierzchowny, że dokonuje skrótów, często niedopuszczalnych. Obserwowano nawet wypadki stosowania źle pojętej syntetyczności, co prowadzi do werbalizmu, spłyceń, a nawet zniekształceń ideowych. Nie znaczy to, że ogół nauczycieli w ten sposób pojmuje realizację materiału nauczania, przeciwnie, wydaje mi się, że ogromna większość stosuje wiele form pomocy uczniowi, by wymagania programu spełnić we właściwy sposób. Sprawozdania powizytacyjne wspominają jednak nieraz nie tylko o trudnościach, ale i o subiektywnym, upraszczającym stosunku nauczyciela do zagadnień realizacji programu przedmiotu, który w liceum reprezentowany jest w formie egzaminu piśmiennego i ustnego w każdej klasie.

Fakty te muszą nas mobilizować do głębszej analizy własnej pracy, do szukania dróg właściwych, aby zapobiec powierzchowności, werbalizmowi, a nawet zniekształceniom czy skrzywieniom ideowym. Trudności są nam znane. Doświadczenie lat ubiegłych wykazało, że nie uniknie się, niestety, kondensacji materiału nauczania, skrótów (czas przeznaczony na poszczególne pozycje), że nie zdoła się dać pełnej ilustracji przykładowej (kwestia lektury obowiązującej), i stąd też realizacja programu nauczania zresztą zależnie od klasy i działu, przebiega często w sposób dość powierzchowny, szczególnie tam, gdzie nie poddano głębszej analizie, nie przedyskutowano w kolektywie pedagogicznym metod pracy z uczniem w szkole dla pracujących. Wydaje mi się, że rzetelnie przemyślane i właściwie stosowane w pracy szkolnej przy realizacji programu języka polskiego, podane tu metody mogą stanowić dla nauczyciela wielką i skuteczną pomoc.

1. Nauczyciele języka polskiego w szkołach dla pracujących — w całej swej masie — muszą zrozumieć konieczność odmiennego ujęcia materiału nauczania na swoim terenie. Powinno się to wyrażać np. z konieczności w skrótach (mniejsza liczba godzin poświęconych na omawianie danej lektury czy zagadnienia), w łączeniu pewnych partii materiału (np. na twórczość A. Mickiewicza łącznie można przeznaczyć 20 godzin, twórcy literatury obcej mogą być dokładniej omawiani przy odpowiednich postaciach literatury polskiej itd.), w kondensowaniu i syntetyzowaniu, ale tak, aby bez obniżenia poziomu opanować materiał określony programem nauczania. Wypływa stąd konieczność umiejętnego dawkowania materiału nauczania przez ukonkretnienie przykładów, jasność i zwięzłość wykładu, właściwe i rzeczowe upolitycznianie lekcji, wykorzystanie godzin konsultacyjnych na uzupełnianie braków opanowania materiału.

2. Silniejszy nacisk musimy położyć na usprawnienie organizacji pracy nauczyciela języka polskiego. Powinno się ono przejawiać w planowaniu pracy miesięcznej i rocznej razem z uczniami, w przygotowaniu się nauczyciela szczególnie starannie do lekcji, z uwzględnieniem możliwości czasowych odnośnie do realizacji programu. Przygotowanie się nauczyciela musi być pogłębione troską o utrwalenie materiału nauczania w ciągu lekcji. Również dokładne przemyślenie sprawy egzekwowania i oceny pracy ucznia to ważny moment usprawnienia pracy nauczyciela.

3. Trzeba pomóc uczniowi we właściwej organizacji jego pracy, uwzględniając: wyzyskanie wiadomości zawodowych, wykorzystanie czasu wolnego na odpowiednią organizację pracy domowej przy jednoczesnym zwróceniu baczonej uwagi na spełnianie zasad pracy umysłowej i wskazanie na jej metody, szczególnie cenne dla pracującego

zawodowo. Trzeba pomóc uczniowi w organizacji samopomocy koleżeńskiej, w zdobywaniu lektury, materiałów pomocniczych, w rozrywkach kulturalnych (teatr, kino, wystawa, muzeum) itd.

4. Należy wnikliwie przemyśleć zagadnienie nowej formy pracy, nie występującej w szkołach innych typów — konsultacji. Właściwe wyzyskanie konsultacji umieszczonych w siatce godzin jest rzeczą bardzo istotną. Należy pamiętać, że „konsultacja jest formą pedagogicznego oddziaływania na proces systematycznego samokształcenia“. Jest ona jednocześnie uzupełniającym zajęciem szkolnym, mającym na celu ułatwienie uczniom lepszego zrozumienia i łatwiejszego przyswojenia poszczególnych partii materiału. Szczególnie w szkołach dla pracujących konsultacja to forma dodatkowego oddziaływania szkoły i nauczyciela na proces nauczania, to pogłębienie wychowania, to, w końcu, rozwijanie zdolności samokształcenia i zbliżenie ucznia do szkoły i jej zasadniczej problematyki. Podczas konsultacji należy nie tylko powtarzać trudniejsze sprawy programowe, ale i pogłębiać wiedzę ucznia, wyjaśniać, uczyć umiejętności syntezy, wyrabiać samodzielność myśli. Obok jednak konsultacji zakreślonych planem godzin przedmiotu można stosować inne formy pomocy uczniowi, rozumiane ogólnie jako konsultacje. I tu wielką rolę mogą spełnić godziny konsultacyjne poza lekcją, samorzutnie organizowane przez nauczyciela. Przy okazji podaję jeden przykład konsultacji pozalekcyjnej, indywidualnej.

W wypadkach trudnych, gdy dostrzegamy np. u ucznia brak umiejętności wypisania się i wnioskowania (miałem tego typu przypadki w kl. X, a nawet i XI), można zastosować taką formę pomocy: dać jakiś utwór z lektury klasy niższej lub uzupełniającej do przeczytania i opracowania pisemnie według dyspozycji podanych przez nauczyciela, następnie sprawdzić i skorygować błędy, wyjaśnić, co trzeba. Po upływie pewnego czasu ponowić ten eksperyment. Z kolei wyznaczyć temat pracy domowej do napisania bez zaglądania do podręcznika czy materiałów pomocniczych. Po oddaniu przez ucznia — sprawdzić, dokonać korekty, omówić pracę z uczniem. Powtarzać „zabieg“ aż do ustania potrzeby. Stosowałem tę dość trudną formę konsultacji z rzeczywistie dobrym wynikiem ostatecznym. Ten przykład formy konsultacji poza lekcją powinien przekonać każdego, że jest to jeszcze jedna możliwość — zaznaczam, że bardzo poważna — realizacji założeń nauczania i materiału programowego. Formy konsultacyjne mogą być bardzo różnorodne i to jest istotą ich pomocy w nauczaniu.

5. Jeszcze jedną formą pomocy dla spełniania wymagań programowych jest właściwa organizacja pracy nad czytelnictwem uczniów (por. artykuł w nrze 2/53 *Polonistyki*). Musimy pamiętać, że ze względu na wyjątkowy brak czasu naszych uczniów należy dążyć do tego, aby szczególnie starannie i stale kompletować księgozbiór szkolny, aby zbierać komplety lektury dla danej klasy w odpowiedniej liczbie egzemplarzy (jeden na 2—3 uczniów) oraz stworzyć tak sprężystą organizację wypożyczeń, poradnictwa, imprez itp., aby nie tylko zbliżyć ucznia do zagadnień czytelnictwa, ale dać mu po prostu książkę do ręki celem zaoszczędzenia czasu na jej szukanie. Kilka lat opiekowałem się biblioteką w liceach dla pracujących i wiem, że choć nie jest tam wykonalne osiągnięcie 100% czytelnictwa lektury obowiązującej, to jednak przy szczególnie troskliwym zwróceniu uwagi na rolę biblioteki w naszych szkołach można osiągnąć 88—95%.

6. Nie można również zapomnieć o roli zespołów metodyczno-naukowych przy planowym wypełnianiu założeń programowych. Nasz zespół metodyczny w ciągu swego istnienia (od września 1951 r.) na swych zebraniach omówił, przedyskutował i ustalił we wnioskach wiele zasadniczych zagadnień metodycznych. Podaję przykłady pracy w ub. roku szk. 1952/53: lektura uzupełniająca, organizacja pracy domowej ucznia, kultura języka, Stalinowska nauka o języku w kl. XI itd. Niezależnie od stwierdzenia potrzeby zmiany programu języka polskiego dla szkół omawianego typu na tle znamienych trudności i warunków pracy, na każdym zebraniu zespołu omawiało

się kwestie programowe, realizację materiału nauczania w danym okresie (miesiącu), środki pomocy, nowe wydawnictwa itp.

Ścisła współpraca nauczycieli w zespole metodycznym daje bardzo poważne osiągnięcia i przyczynia się do podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczyciela. Wymiana doświadczeń mobilizuje i ukazuje środki pomocy do przepracowania materiału określonego programem nauczania.

7. Jeszcze jedną formą pomocy są tzw. godziny dodatkowe, stosowane w szkołach dla pracujących nader często. Sam fakt figurowania tych godzin w programie świadczy najlepiej o trudnościach realizacji materiału programowego, ale pozwala niekiedy od razu likwidować zapóźnienia w rozwoju umysłowym i w wiadomościach uczniów.

Reasumując pragnę podkreślić, że w naszych warunkach pracy wskazane tu formy pomocnicze w zakresie metodycznym nie usuwają bynajmniej problemu rewizji programu, ale stwarzają dodatkowe, wypracowane może i w wielkim trudzie, może nie zawsze jeszcze doskonale elementy składowe naszej walki o wyniki nauczania i wychowania w szkołach dla pracujących w odniesieniu do języka polskiego.

III. Sprawa nowego programu

Na podstawie wielu dyskusji nad zagadnieniem programu języka polskiego, w których miałem możliwość uczestniczyć, widzę zarysowujące się dwa stanowiska w tej sprawie. Część nauczycielstwa w szkołach dla pracujących pragnie w ogóle odrębnego programu języka polskiego, dostosowanego do specjalnych zadań wychowawczych i nauczania, właściwych dla tego typu szkolnictwa, jak również opracowania odrębnych podręczników, wypisów, materiałów pomocniczych itp. Inni natomiast uważają, że ze względu na jednolity charakter szkolnictwa ogólnokształcącego należy pozostawić w szkołach dla pracujących ten sam program, ale dać obszerniejsze wypisy i materiały pomocnicze oraz zmienić siatkę godzin, tzn. zwiększyć ich przydział dla języka polskiego w poszczególnych klasach.

Myszę, że ani pierwszy, ani drugi projekt nie jest do przyjęcia w całości. Moim zdaniem ze względu na konieczność zachowania jednolitości programowej szkolnictwa ogólnokształcącego lepiej byłoby pozostawić w szkołach dla pracujących ten sam program, z tym jednak zastrzeżeniem, że należałoby opracować szczegółową instrukcję programową, dokładnie określającą obowiązującą lekturę jako ilustrację przykładową dla danych zagadnień czy postaci, i to w mniejszej ilości niż w szkołach młodzieżowych. Nie należy chyba zmieniać problematyki w szkołach licealnych i nie należy tworzyć specjalnej dla szkół dla pracujących. Rzecz prosta, że problematyka i tak musi się opierać na podstawowych przesłankach wychowania socjalistycznego i na ogólnych problemach budownictwa Polski Ludowej. W szkołach podstawowych jednak należy się liczyć z ewentualnymi poprawkami programu lub uzupełnieniami go przez instrukcję. Wynika to z faktu, że wybór czytanek dla dorosłych, tkwiących w produkcji, musi być poważniejszy niż dla dzieci i młodzieży klas VI i VII.

Wiąże się z tym sprawa podręczników, wypisów i materiałów pomocniczych. Zakładając, że instrukcja programowa szkół dla pracujących przygotowana będzie łącznie z nowym programem dla szkolnictwa ogólnokształcącego, trzeba jednak wziąć pod uwagę, że choć zmniejszy ona wydatnie trudności realizacji materiału programowego, nie usunie ich jednak całkowicie. Wielką pomocą mogą tu być ewentualnie specjalne, odrębne podręczniki historii literatury, jak i znacznie bardziej obszerne wypisy, zawierające wybrane urywki większych całości, aby dać uczniowi w szkole dla pracujących podstawowy tekst do ręki. Cenną pomocą mogą się tu stać i inne materiały, wyjaśnienia, zbioriki „czytelnych“ artykułów i wyjątków z najnowszych publikacji w zakresie zagadnień literatury i ogólnie — kultury.

Nie można również zapomnieć o aktualności tych materiałów (daty wydarzeń polityczno-społecznych, kulturalnych, obchody i akademie). Sądzę, że nie można myśleć o zmianie siatki godzin przeznaczonych na język polski, tylko jeszcze raz należy

podkreślić, że oddziały oświaty dorosłych powinny przy przydziale godzin dla poszczególnych nauczycieli języka polskiego uwzględniać konsultacje, aby w ten sposób bardziej umożliwić całkowitą realizację programu. Jakakolwiek bowiem zmiana godzin przeznaczonych na język polski uderza w inne przedmioty, a tym samym stwarza trudności zmieszczenia się w najlepszym — według mego zdania — układzie 20 godzin (w tym 3—4 konsultacje) dla danej klasy w tygodniu. Nie ma bowiem chyba mowy o ewentualnym ustaleniu obowiązującego piątego dnia nauki w szkołach dla pracujących, gdyż wówczas na pewno nie będzie możliwości egzekwowania czytelnictwa lektury obowiązkowej, nawet w zmniejszonym wymiarze. Dlatego też najbardziej może właściwym rozwiązaniem byłby ten sam program, co w szkołach młodzieżowych, wraz ze szczegółową instrukcją programową, zawierającą przy tym i wyczerpujące uwagi metodyczne. Podręczniki mogłyby być ewentualnie te same, ale wypisy szersze pod względem zawartości materiału programowego. To stanowisko uzasadnione jest potrzebą zachowania jednolitego charakteru szkolnictwa ogólnokształcącego.

W wypadku jednak uzyskania zgody właściwych władz na stworzenie odrębnego programu dla szkół dla pracujących — trzeba będzie rozpocząć pracę w oparciu o program szkoły młodzieżowej dostosowując go do potrzeb i możliwości szkoły dla pracujących, mającej mniejszy wymiar godzin na poszczególne przedmioty.

A teraz kilka uwag krytycznych o zawartości programowej obecnych programów w klasach licealnych.

IV. Uwagi o obecnym programie

Podaję kilka przykładów ewentualnych przesunięć, skreśleń itd. materiału programowego języka polskiego. Przykłady te wynikają zresztą z dyskusji naszego zespołu metodycznego nad tymi sprawami.

A. Kurs historii literatury

Kurs historii literatury powinien pozostać w swych elementach treści ten sam, co w szkole młodzieżowej, przy mniejszej liczbie przykładów (utworów). Uważam, że kurs historii literatury należy zaczynać, tak jak dotąd, w dalszym ciągu od klasy IX, gdyż klasa VIII nie jest jeszcze przygotowana do systematycznej pracy nad złożonymi zagadnieniami literackimi. Jeżeli jednak w przygotowaniu nowego programu języka polskiego zostanie w klasach VI—VII stworzona właściwa podbudowa pod umiejętność interpretacji utworu literackiego i okresu tworzenia — to niewątpliwie lepiej byłoby zaczynać kurs literatury już w II półroczu klasy VIII, aby rozładować przeciążenie innych klas (IX i X).

W klasie VIII należy zredukować trochę materiał programowy, w ten sposób jednak, aby przez zmniejszenie liczby przykładów (czytanek) nie uszczuplić zawartości treściowej programu na tę klasę. Problematyka przeznaczona dla tej klasy jest trudna, trzeba zastanowić się nad pewnymi ułatwieniami. Za trudne wydają mi się wyjątki z utworów: *Ziemia Elżbiety* — Gojawiczyńskiej, *Dalekie i bliskie* — Wł. Kowalskiego, które należałoby zastąpić łatwiejszymi. Z klasy tej, w której bardzo trudny dział stanowi publicystyka polityczno-społeczna — można by przenieść następujące pozycje do klasy XI, gdzie zresztą i tak się znajdują: np. Lenin *O rewolucji 1905 r.*, Stalin *Międzynarodowy charakter Rewolucji Październikowej*. Przesunięte utwory zastąpić łatwiejszymi pozycjami. Usunąć fragment z powieści Pytlakowskiego *Fundamenty*, wyszukać inny, bardziej wartościowy artystycznie. Myślę, że i *Olbrzymka (Ze wspomnień starego robotnika)* można zastąpić już bardziej dojrzałymi artystycznie utworami. *Podstawowe zadania demokracji polskiej* Bolesława Bieruta należy zastąpić łatwiejszym tekstem, dostosowanym do poziomu uczniów. Natomiast należy wprowadzić wypowiedź Bolesława Bieruta o Konstytucji P.R.L. W ogóle w klasie VIII ograniczyć liczbę dużych pozycji lekturowych do koniecznego minimum, a ułożyć bardziej obszerne wypisy. Da się tym samym nauczycielowi możliwość pełniejszego i swobodniejszego (zależnie od klasy)

wyboru tekstów przystępnych dla umysłowości ucznia i wartościowych w swej wymowie ideowej.

Klasa IX to odrębne i trudne do rozwiązania zagadnienie. Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że program tej klasy jest przeładowany, a zawartość programu mimo to nie jest wystarczająca. Trzeba np. zastanowić się nad wprowadzeniem *Antygony* Sofoklesa i utworów Moliera do lektury podstawowej. Układ programu nie jest dostatecznie jasny i uzasadniony. Sprawa ta wymaga bardzo starannego wglądu Komisji Programowej. Trudności w realizacji programu tej klasy są powszechnie znane. Pierwsza — to przebrnięcie przez „okres średniowiecza“, druga — to omówienie literatury arikańskiej, trzecia — to wyjątki z pism autorów obcych przy okresie Oświecenia. Są to utwory czy wyjątki z utworów lub pism zdecydowanie trudne dla ucznia klasy IX. Ten stan rzeczy obserwuje się w szkołach dla pracujących, ale wiem, że to samo jest w szkołach młodzieżowych. Znając te trudności, trzeba pomyśleć nad pewną redukcją trudniejszych utworów. Wyjątek z utworu *Worek Judaszów* Klonowica jest trudny, także i publicystyka oraz poezja arian. Należy jeszcze raz skontrolować wyjątki, może da się znaleźć łatwiejsze. Wyjątki z pism autorów obcych są stanowczo za trudne (Wolter, Diderot). Z programu tej klasy nie właściwie nie da się usunąć, gdyż wszystkie pozycje są ważne. Należy jeszcze raz podkreślić, że jest to klasa trudna, i dlatego wypisy oraz podręcznik muszą być bardzo starannie ułożone i opracowane (o tym w części następnego artykułu).

W klasie X należy samą problematykę programu „Romantyzm“ zrewidować w uwagach ogólnych, gdyż jest zawikłana i nieczytelna nawet dla nauczyciela. Należy, według mnie, uwagi wstępne uszeregować i rozbić na cały okres Romantyzmu. Uważam, że należy pozostawić Goethego w programie (został skreślony *Instrukcją programową* w ub. roku). Artykuł *Orleanizm* nie jest potrzebny, gdyż zagadnienia polityczno-ekonomiczno-społeczne we Francji można, a nawet bezwarunkowo trzeba, omawiać przy wielkiej emigracji. Omówienie wielkiej emigracji umiejscowić przy twórczości Mickiewicza, a nie pozostawiać swobody nauczycielowi (przy Mickiewiczem albo przy Słowackim). Jestem za pozostawieniem usuniętej *Ody do wolności* Słowackiego w tym wyjątku, który daje jakby chronologię walk o postęp społeczny na świecie. Trzeba zastanowić się, co zrobić z twórczością Krasińskiego. Uważam za konieczne wprowadzenie choćby III psalmu z *Psalmy przyszości*, bo trudno omawiać odpowiedź na psalmy Słowackiego nie znając tamtych. Silniejsza jest postępową wymowa tego utworu, gdy uczniowie znają stanowisko Krasińskiego w tej sprawie. Również konieczne jest to i dla głębszej argumentacji istoty wstecznej postawy tego poety. Dodałbym jeszcze może *Nędzników* W. Hugo do literatury obcej. Okres pozytywizmu ma i tak mniej pozycji, niż trzeba, i tu nie widzę możliwości skreśleń.

W klasie XI dodać trzeba jeszcze wyjątek z innego hymnu Kasprowicza, gdyż interpretacja na jednym przykładzie nie jest pełna. Nie wydaje mi się słuszne skreślenie *Warszawianki* Wyspiańskiego, gdyż interesująco można omówić stanowisko wobec powstania listopadowego wyrażone przez Wyspiańskiego w tym utworze na tle *Kordiana* i *Kordiana i chama*, a jako utwór symbolizmu łatwiejsza jest dla ucznia *Warszawianka* niż *Wesele*.

Uważam nadto za konieczne *Kordiana i chama* L. Kruczkowskiego związać łącznie z kursem klasy X, a *Pawie pióra* oznaczyć jako utwór występujący tylko w klasie XI. Wydaje mi się, że trzeba też pomyśleć o pewnych skreśleniach pozycji literatury współczesnej polskiej, a jednocześnie o pewnych uzupełnieniach. Myślę tu o wprowadzeniu do lektury obowiązującej (jest w uzupełniającej) utworu I. Newerly *Pamiętka z Celulozy*, a może nawet Bocheńskiego *Zgodnie z prawem*. Wartości pierwszego utworu nie trzeba chyba uzasadniać, drugi jest najbardziej dojrzałą powieścią współczesną o wsi polskiej. Jeżeli *Popioły* Żeromskiego mają pozostać w wyjątkach, trzeba wprowadzić *Sułkowskiego*, choćby dla reprezentacji dramatu Żeromskiego.

Należy również wprowadzić bezwarunkowo do lektury obowiązującej *Daleko od Moskwy* Ażajewa, ze względu na wartości ideowo-artystyczne.

B. N a u k a o j ę z y k u

Ten dział programowy należy potraktować z wielką starannością w nowej relacji materiału nauczania. Dyskusje językoznawców w oparciu o doniosłą pracę Józefa Stalina wskazują na szerokie możliwości kształtowania naukowego poglądu na świat uczniów na podstawie nauki gramatyki. Wiem, że układ, cała koncepcja programu nauki o języku jest przedmiotem poważnych rozważań Komisji Programowej. Kilka uwag o obecnym programie nauki o języku to suma głosów nauczycieli-praktyków mego zespołu metodycznego.

Należy skreślić i realne, i etymologiczne znaczenie wyrazu w klasie VIII, jak i z teorii literatury — akcenty chwiejne, wyrazy bezakcentowe, wiersz sylabotoniczny, sylabiczny, toniczny i najważniejsze stopy w wierszu sylabotonicznym oraz budowę sonetu, i przenieść do klasy X, w której to zagadnienie da się łatwiej zilustrować, a dla uczniów będzie łatwiejsze do zrozumienia i — przyswojenia. Wprowadzić natomiast w klasie VIII powtórzenie zasad ortografii. W klasie IX do historii języka dodać zagadnienie: „podstawowy zasób słów i trwałość budowy gramatycznej“, w nauce o literaturze wprowadzić główne środki wyrazu artystycznego (przenośnia, porównanie, uosobienie, pytanie retoryczne). W klasie X dodać archaizmy i neologizmy, zagadnienia wersyfikacji i akcent. Potrzeba tego jest zresztą uzasadniona materiałem literackim tej klasy. Usunąć należy z tej klasy zagadnienie ortografii, jeżeli umieścimy je w klasie VIII.

Ogólnie, uważam, że w szkołach dla pracujących powinien obowiązywać ten sam program nauki o języku, co w szkole młodzieżowej. Należy tu jednak zwrócić szczególną uwagę na opanowanie przez uczniów poprawności językowej w słowie i w piśmie. Nauka gramatyki musi być tu specjalnie żywa, aby ten postulat należycie spełnić. Dlatego też w żadnym wypadku nie należy zmniejszać zakresu nauki o języku. W związku z mniejszą liczbą godzin w poszczególnych klasach rozwiązanie tego problemu nie będzie łatwe, trzeba jednak znaleźć wyjście z tej sytuacji. Natomiast sprawy historii języka i stylów da się omawiać tylko łącznie z przerabianymi utworami.

V. Uwagi o podręcznikach

Obecne podręczniki w wielu wypadkach nie spełniają wymagań metodyki. Nie mówię o ich treści ideowej, gdyż sprawa ta jest ostatnio szeroko dyskutowana w IBL przy czynnym współdziałaniu ZLP, ale chcę podkreślić, że w sensie metodycznym mają liczne braki. Są — mówmy szczerze — nieczytelne, zbyt trudne dla umysłowości ucznia w poszczególnych klasach licealnych. Są tym bardziej trudne dla pracujących, gdyż trzeba się tu liczyć z faktem często poważnego zapóźnienia w rozwoju umysłowym, w posiadanych wiadomościach, w umiejętności wnioskowania uczniów tych szkół. Stąd też samodzielna praca ucznia w domu z podręcznikiem jest bardzo utrudniona i na ten fakt trzeba zwrócić baczną uwagę.

W szkołach dla pracujących, w których w okresie egzaminów uczeń, mając urlop z pracy, musi bardzo wydatnie pracować nad uzupełnieniem swych wiadomości, podręcznik jest wręcz konieczny. Przy założeniu, że uczeń musi powtórzyć i gruntownie utrwalić zdobyte wiadomości — podręcznik mało metodyczny, mało czytelny, ogólnie — trudny, nie stanowi pomocy. Dlatego też nowe podręczniki, jak i nowe wydania „starych“, tzn. obecnie obowiązujących, muszą być „uczitelnione“. Trudna ich forma wprowadza chaos w pojęciach ucznia, sprzyja werbalizmowi i schematyzmowi w nauce szkolnej. Nie wolno do tego dopuścić. Przy brakach metodycznych i małej przystępności podręczników uczniowi czasem jest trudno zrozumieć doniosłość tych prac jako stwierdzeń obalających wsteczne pojęcia i uogólnienia nauki burżuazyjnej.

Brak w szkole także podręcznika z zakresu teorii literatury, który niezbędny jest przede wszystkim dla nauczyciela. Podręcznik Mayenowej nie może tu spełnić właściwej roli.

Na tle przedstawionych już trudności w realizowaniu programu języka polskiego w liceach dla pracujących w związku z dyskusją rozpoczętą już w roku 1951, a rozwiniętą w latach ostatnich w zespołach metodycznych, na kursach wakacyjnych, w czasie ostatnich tegorocznych konferencji sierpniowych, jak i w prasie — pragnę przytoczyć trochę przykładów, omówić niektóre podręczniki, aby tym silniej wskazać na źródła innych jeszcze trudności, które napotyka w swej pracy nauczyciel w szkole dla pracujących.

Uwagi te — rzecz jasna — nie mogą być w ramach tego artykułu wyczerpujące, mają one raczej wskazać na pewne, zasadnicze braki i błędy podręczników, aby sugestie przy tej okazji przeze mnie podane mogły stać się podstawą do dalszej dyskusji.

Według mego zdania część I podręcznika na klasę IX należy przerehabilitować. Konieczna jest zmiana układu tego podręcznika, gdyż jest on mało czytelny dla ucznia, a w ocenie zagadnień ekonomiczno-społecznych poszczególnych okresów zbyt trudny. Część II, zredagowana przez Z. Libercę, jest bardziej przystępna i łatwiejsza dla uczniów szkoły ogólnokształcącej. Wypisy na klasę IX wymagają również pewnych poprawek, np. należy bezwarunkowo usunąć z wypisów *Pieśń* (1658) A. Morsztyna (na str. 206), która w swym tonie jest zbyt frywolna i niewłaściwa w pracy szkolnej. Wyraz ideowy tej pieśni można zastąpić innym przykładem. Warto też pomyśleć o zastąpieniu dwóch, ważnych zresztą, utworów Potockiego: *Natura wszystkim jednaka* i *Pospolite ruszenie*, innymi, gdyż niektóre wyrażenia autora są zbyt wulgarnie. W dbałości o czystość języka uczniów usunięcie tych utworów wydaje mi się celowe. Wyjątek z pism Konarskiego z utworu pt. *O poprawie wad wymowy* jest dobrany w swej wymowie niezbyt szczęśliwie. Uważam również, że zbyt szczupłe są wyjątki z *Pamiętników* Paska i *Przypadków M. Doświadczyńskiego* Krasickiego.

Podręcznik K. Wyki *Romantyzm* jest cennym osiągnięciem w obecnych badaniach naukowych nad tym okresem, ale nie jest pozbawiony trudnych ustępów i sformułowań, np. rozdział I. Należy zachęcić autora, aby następnie wydanie przed ukazaniem się na rynku księgarskim przejrzał i zbliżył do umysłowości ucznia. Czekamy też na podręcznik o tzw. okresie pozytywizmu. Artykuły rozsiane po różnych pismach nie wystarczają ani nie dają syntezy okresu. Wypisy na klasę X są na ogół właściwie ułożone, ale i one mają braki. Np. wydaje mi się, że tekst pieśni Wybickiego należałoby pozostawić w pierwotnej formie (choćby wiersz — *Jeszcze Polska nie umarła*), a nie uwzględniać zaszłych zmian. Jest to przecież utwór literacki i nie można go podawać uczniowi w zmienionej formie. Uczeń powinien poznać go we właściwym tekście. Fragmenty z *Beniowskiego* są dobre właściwie, ale brak tych, które mówią o „sztuce Słowackiego“, a wiąże się to ściśle z jego wkładem w dorobek literacki nie tylko romantyzmu, ale i w ogóle całej kultury polskiej. Goszczyński jest reprezentowany przez jeden tylko utwór, czy nie za mało? Należało umieścić więcej obrazków Konopnickiej (*W piwnicznej izbie*, *Jaś nie doczekał*, *Przed sądem*, *Wolny najmity*), jak i artykuł Świętochowskiego *O średnim wykształceniu kobiet*. Dyskusję może wywołać fakt zamieszczenia w wypisach krótkich wyjątków z utworów Dickensa, Tołstoja. Fragmenty te nie są należytych ilustracją treści ani zagadnień, mogą tylko ukazywać znamiona piarskie realizmu krytycznego.

Podręcznik na klasę XI cz. I, J. Z. Jakubowskiego, jest wprawdzie potraktowany tylko jako zarys historii literatury, ale jest czytelny, można by tylko pomyśleć nad rozszerzeniem jego zawartości treściowej. Z antologii umieszczonej łącznie z podręcznikiem trzeba usunąć to, co jest skreślone z programu (np. symboliści), przy Kasprowiczu jednak koniecznie dodać drugi hymn, gdyż interpretacja nasuwa tu dużo trudności.

Podręcznik na klasę XI cz. II, E. Korzeniewskiej, posiada trudny wstęp. Twórczość Nałkowskiej i Dąbrowskiej autorka omówiła wyczerpująco (nawet więcej, niż

trzeba w szkole), natomiast bardzo uszczupliła wiadomości o twórczości L. Szenwalda i St. R. Dobrowolskiego. Lucjan Szenwald jest bardzo ciekawą postacią w naszej literaturze. Poeta-żołnierz, ściśle złączony z etapami walki o nową Polskę, o nowy ustrój, idący z I Dywizją i odzwierciedlający w swych utworach jej walki, autor o śmiałej, nowatorskiej, a jednocześnie opartej na najlepszych osiągnięciach przeszłości — poetyce, zasługuje chyba na więcej uwagi. St. R. Dobrowolski jest poetą również związanym z rewolucyjną drogą proletariackiej literatury, uczestniczy w tworzeniu nowej poezji polskiej, silnie tkwi w życiu naszej ojczyzny. Należy bezwarunkowo poświęcić mu więcej miejsca. To samo dotyczy Jastruna. Również i omówienie współczesnej literatury polskiej sprawia wrażenie, że autorka nie chce o niej wiele mówić. Wydaje mi się, że wprost odwrotnie, należy jasno sprecyzować swe sądy, nawet w tym wypadku, kiedy będą one surowe. Walka o jedność formy i treści, walka ze schematyzmem i werbalizmem pisarskim nie jest to sprawa prosta. W literaturze radzieckiej pisze się o tym wyraźnie, bez żenady. Uczeń, czytając zbyt ostrożne oceny, wyrabia sobie właśnie ujemny sąd, i to często złośliwy. Nie wolno nam do tego dopuszczać. Odkrywanie braków to rejestracja dotychczasowych błędów, ale obok nich wystąpią i duże osiągnięcia. Uważam, że jest to sprawa bardzo ważna i należy ją wnikliwie przemyśleć. W antologii przy II części podręcznika na klasę XI trzeba dać więcej poezji Staffa i utworów St. R. Dobrowolskiego. Czy tylko *Powrót na Powiśle* ma być ilustracją jego drogi poetyckiej? W odniesieniu do lat międzywojennych, z zastrzeżeniem, zgoda, ale nie — do lat powojennych. Artykuł Melanii Kierczyńskiej *O realizmie socjalistycznym* wymaga przeróbki celem dostosowania go do umysłowości ucznia.

Podręcznik *Kultura języka* (PZWS 1951) w swej pierwszej części, opracowanej przez Dobosiewicza, jest bardzo cenny, druga natomiast jest nieco chaotyczna i trudna. Należałoby ją przeredagować, aby uczeń (a nawet nauczyciel) mógł z niej właściwie korzystać.

Nie omawiam tu strony merytorycznej (ideowej) tych podręczników i wypisów. Biorąc jednak pod uwagę fakt ukazania się w latach 1952 i 1953 wielu cennych prac związanych we wnioskach z bardzo szczegółowymi badaniami nad literaturą polską, dalej — dorobek cennych dyskusji z narad w ZLP, myślę, że sami autorzy podejmą trud rewizji podręczników i materiałów pomocniczych. Również i program nauczania wymaga rewizji w punktach, w których podane są dyspozycje co do interpretacji tekstów czy ogólnie twórczości pisarza, np. dyspozycja przy utworach *Pan Tadeusz*, *Potop*, *Wesele*, *Chłopi*. Są to jednak sprawy, które musi rozstrzygać już tylko Komisja Programowa.

Uwagi te, w formie tu podanej, należy traktować jako zebranie doświadczeń nauczyciela języka polskiego w pracy z podręcznikiem czy wypisami obecnie obowiązującymi. Niektóre sprawy są niewątpliwie podstawą do szerszej pomyślanej dyskusji, która w podsumowaniu stworzy realną i jak najbardziej właściwą pomoc dla nauczyciela języka polskiego i jego ucznia w twórczej pracy nad przyswajaniem sobie wiadomości, utrwalaniem spostrzeżeń, wyrabianiem ostrości i przenikliwości sądu o naszej literaturze, o jej przedstawicielach, o postępowej myśli polskiej w ciągu wieków, jak również pozwoli usunąć istniejące jeszcze obciążenia i nawyki wpojone przez stroniczość nauki burżuazyjnej. Dla spełnienia tych wymagań i realizacji postulatów nauczania trzeba jeszcze wielu wysiłków pracowników naukowych i nauczycielstwa.

VI. Wnioski

Z konieczności wnioski ograniczam tylko do spraw programowych. Pomijam kwestie trudności organizacyjnych i wychowawczych, jak również i metodycznych w szkołach dla pracujących. Sprawy te niewątpliwie będą brane pod uwagę przy dyskusji nad nowym programem.

Aby jednak ta praca dała jak najlepszy efekt, aby udało się usunąć różnorodne trudności w szkolnictwie dla pracujących, proponuję stworzenie przy Ministerstwie Oświaty i przy Komisji Programowej specjalnej komisji metodycznej do opracowania szczegółowej instrukcji dla szkół tego typu oraz powołanie specjalnej komisji podręcznikowej do opracowania zagadnień podręczników, wypisów i materiałów pomocniczych w oparciu o istniejące obecnie.

W końcu, aby do tej pracy wciągnąć ogół nauczycieli języka polskiego w szkołach dla pracujących, proponuję zwołać konferencję przodujących nauczycieli języka polskiego z tych szkół celem stworzenia aktywu metodyków a jednocześnie praktyków, którzy przy czynnym udziale naukowców zajmą się wykonaniem tych zadań w rozumieniu ich ważności nie tylko dla naszego szkolnictwa, ale i dla ogólnie postulowanych wytycznych polityki oświatowej w Polsce Ludowej.

STANISŁAW FRYBES

CO UMIEJĄ, A CZEGO NIE UMIEJĄ KANDYDACI NA POLONISTYKĘ

(Wnioski z egzaminów wstępnych)

Coroczne egzaminy wstępne na wyższe uczelnie dostarczają egzaminatorom sporo materiału do porównań i wniosków dotyczących przygotowania młodzieży przez szkołę średnią. Prasa codzienna zamieściła w tym roku liczne wypowiedzi członków komisji egzaminacyjnych, dotyczące ich ogólnych wrażeń i sugestii. Wydaje się rzeczą pożyteczną dokładniejsze omówienie w czasopismach specjalnych tych wniosków, które nasuwają się w związku z egzaminami z poszczególnych przedmiotów. Sprawa języka polskiego jest oczywiście szczególnie ważna, nie tylko dlatego, że wstępny egzamin pisemny z tego przedmiotu obowiązuje na większości uczelni, na wielu zaś sekcjach (jak np. historia, filozofia, psychologia i in.) przewidziany jest również ustny egzamin z historii literatury polskiej, ale przede wszystkim dlatego, że egzamin z języka polskiego pozwala egzaminatorowi zorientować się zarówno w zakresie wiadomości posiadanych przez egzaminowanego, jak w jego dojrzałości do naukowego pojmowania zjawisk życia i w wyrobieniu ideologicznym.

Zacznijmy od pozytywnego wniosku dotyczącego przygotowania kandydatów na wyższą uczelnię z historii literatury polskiej. Poziom w tym zakresie — jak wynika z moich doświadczeń — wyraźnie się podniósł. Egzaminowani posiadali na ogół spory zasób uporządkowanych wiadomości z dziedziny rozwoju literatury narodowej, życia i twórczości najwybitniejszych pisarzy. Nie słyszałem w tym roku odpowiedzi, niezrządkich w latach poprzednich, dowodzących braku orientacji i bezradności ucznia (a często — pośrednio — nauczyciela) w zakresie interpretacji prądów literackich i twórczości najwybitniejszych naszych pisarzy. Zwrócił przy tym moją uwagę fakt, że kandydaci orientowali się na ogół najlepiej w literaturze Oświecenia, Romantyzmu i epoki imperializmu, znacznie zaś gorzej przedstawiały się ich wiadomości z literatury epoki feudalizmu, której pełne zrozumienie, ocena i interpretacja nastęrcza wyraźnie zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi wiele trudności. Słabo też przedstawiał się zasób wiadomości z literatury pozytywizmu i realizmu krytycznego, do której to epoki brak dotąd, jak wiadomo, podręcznika.

Dodatni fakt, że szkoła w większości wypadków daje już uczniom konsekwentny, oparty na analizie naukowej pogład na rozwój literatury narodowej, nie może jednak przesłonić licznych i poważnych braków, jakie się jeszcze obserwuje.

Najważniejszym z nich jest chyba często spotykany brak umiejętności samodzielnej interpretacji utworu literackiego jako dzieła sztuki przemawiającego sugestywnością realistycznych obrazów życia, głębią i śmiałością myśli, pięknem języka. Jakże często uczniowie ograniczają się przy omawianiu arcydzieła literatury do scharakteryzowania warunków, wśród których ono powstało; jak często są ślepi na wartości

ideologiczno-artystyczne dzieła sztuki, zapominają, jak to kiedyś określił Fadiejew, „że literatura jest także piękna“. Byłem świadkiem tego, jak po dłuższej odpowiedzi na pytanie dotyczące wartości *Kordiana* jeden z członków komisji, profesor Instytutu Filozoficznego, nie mógł się powstrzymać od zadania egzaminowanemu żartobliwego pytania: „A czy moglibyście nam teraz powiedzieć, w jakim języku została napisana ta rozprawa o rewolucji szlacheckiej?“ To pozornie żartobliwe pytanie było wyrazem swego rodzaju przerażenia nie polonisty, ale miłośnika wielkiej, rewolucyjnej poezji Słowackiego, dla nas zaś symptomatycznym ostrzeżeniem.

Drugim często spotykanym brakiem jest — paradoksalna wobec tego, co powiedziałem przed chwilą, a jednak notoryczna — słaba orientacja w tle historycznym i realiach utworów literackich. Zdarzały się np. wypadki, że pytany, rozprawiając szeroko o zafatszowaniu obrazu stosunków społecznych w *Trylogii* Sienkiewicza, miał równocześnie poważne wątpliwości, w którym wieku toczy się akcja utworu. Pomocą w uzupełnieniu braków ucznia w tym zakresie będą na pewno polepszające się niewątpliwie i obejmujące coraz więcej pozycji kanonu lektury szkolnej dobre wydania komentowane typu np. Biblioteki Narodowej czy Naszej Biblioteki. Byłoby może rzeczą wskazaną, aby nauczyciel zwracał więcej uwagi na to, z jakich wydań korzystają uczniowie przy czytaniu wskazanej lektury.

Omówione wyżej braki w przygotowaniu kandydatów na wyższą uczelnię w zakresie historii literatury polskiej są wyraźnie wynikiem okresu przejściowego, w którym nie było jeszcze nowatorskich podręczników i dobrych komentowanych wydań, okresu, w którym nauczyciel musiał sam dokonać poważnej pracy ponownego przemyślenia i przewartościowania problematyki historii literatury narodowej, a programy szkolne nie były wolne od braków i błędów.

Mankamenty, którymi zajmujemy się z kolei, świadczyłyby — jak mi się zdaje — o niewłaściwym niejednokrotnie ustawieniu ideologicznym ucznia, czyli — w swojej genezie — o niedostatecznej dojrzałości ideologicznej nauczyciela.

Statystyka egzaminacyjna dowodzi, że znacznie więcej było złych ocen z egzaminu pisemnego niż z ustnego. Występowało przy tym często znamienne zjawisko: kandydaci, którzy później, na egzaminie ustnym, dowiedli, że umieją odpowiadać dobrze, rzeczowo, że potrafią dialektycznie spojrzeć na rzeczywistość (trudno tu rozstrzygać, w jakim stopniu przyczyniła się do tego szkoła, a w jakim organizacja młodzieżowa), w pracy pisemnej gubili się niejednokrotnie w sloganach i ogólnikach nie popartych faktami i rozumowaniem. Frazesy i hombastyczne sformułowania zaciebrały — wbrew intencjom autorów — marksistowskie pojmowanie rozwoju historycznego. Rzucano się to w oczy zwłaszcza w pracach o literaturze współczesnej. Jest również rzeczą charakterystyczną, że sformułowania tego rodzaju pojawiały się w pracach pisemnych raczej niezależnie od pochodzenia społecznego kandydatów. Natomiast w odpowiedziach ustnych nie nie mówiącymi ogólnikami posługiwała się wyłącznie prawie młodzież pochodzenia inteligenckiego, podczas gdy były one na ogół obce młodzieży robotniczo-chłopskiej. Wydaje mi się, że część winy za występowanie scharakteryzowanych wyżej szkodliwych tendencji ponosi często szkoła, a przyczyna tych braków tkwi w niedojrzałości ideologicznej części nauczycielstwa.

Skoro mówimy o pracach pisemnych, stwierdzić trzeba i bardzo mocno podkreślić, że większość wypracowań pisana jest ciągle jeszcze z dużymi usterkami stylistycznymi i z pominięciem zasad interpunkcji, często z żenującymi błędami ortograficznymi. Przecież tych rzeczy nie można ludzi uczyć dopiero na uniwersytecie!

Sumując: stwierdzić trzeba, że — tak przynajmniej mówią wnioski z doświadczeń komisji, w której brałem udział — niewątpliwa poprawa w zakresie wiadomości z historii literatury polskiej nie idzie w parze z równą poprawą w ogólnym przygotowaniu ideologicznym i erudycyjnym kandydatów, że przygotowanie kandydatów na wyższe uczelnie ciągle jeszcze pozostawia wiele do życzenia.

Szersza dyskusja nad wnioskami, jakie nasuwają doświadczenia egzaminacyjne, powinna pomóc w zlikwidowaniu istniejących jeszcze w tej dziedzinie niedociągnięć.

SPOSTRZEŻENIA EGZAMINACYJNE Z ROKU 1952/53

Zeszłoroczne egzaminy promocyjne, które były przeglądem pracy rocznej tak ucznia, jak i nauczyciela, nasunęły mi pewne spostrzeżenia na temat pytań egzaminacyjnych, wiadomości wykazanych przez uczniów i realizacji programu nauczania języka polskiego w klasach dziewiątych.

Przysłane z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych pytania egzaminacyjne dla kl. IX nie nasuwały poważniejszych trudności i przy normalnym przebiegu nauczania w ciągu roku szkolnego nie mogły stanowić niespodzianki dla polonisty. Co się tyczy zagadnień z dziedziny literatury, to — pomijając omyłkowe zapewne sformułowanie: *Młodzi bohaterowie „Powrotu posła“ Niemcewicza jako rzecznicy ideologii autora* (pyt. 15,2) — miałabym zastrzeżenia co do pytania: *Stanisław Orzechowski — typowy ideolog szlachecki i rzecznik ucisku społecznego* (pyt. 11,1). Wiemy, że Orzechowski wykazywał początkowo w swej twórczości, zwłaszcza w *Oratio Reipublicae Polonae*, dążenia postępowe, był obrońcą chłopów, co wynika ze słów: „...Upadają pod ciężarem robocizny i różnych służebności, które panom swoim składać muszą... A przecież oni są fundamentem Rzeczypospolitej, oni uprawiają ziemię, z ich pracy żyje za darmo wszelkie stworzenie“ itd. Nie idący utartą przez dawne podręczniki drogą polonista uwzględnił zapewne, zgodnie z *Historią literatury polskiej na kl. IX*, cz. I, Warszawa 1951, str. 127, tę fazę twórczości Orzechowskiego i zaskoczony był takim sformułowaniem pytania. Również określenie „ideolog szlachecki“ wywołać mogło nieporozumienie, ponieważ Orzechowski reprezentuje wszakże ideologię obozu reakcyjno-magnackiego i w dalszej twórczości sprzeciwia się reformom szlacheckim.

Z pytań dotyczących stylu trudności nastroczał temat: *Dlaczego język Górnickiego jest dla dzisiejszego czytelnika zrozumiały?* (35,2). Odpowiedź, że Górnicki odznacza się szczególną dbałością o poprawność i czystość narodowego języka, byłaby chyba zbyt lakoniczna. Czy należy tu uwzględnić Stalinowską naukę o języku (program kl. XI!) i wykazać małą zmienność języka w czasie (gramatyczna budowa i podstawowy zapas słów)? Lecz zrozumiały dla nas jest także język Reja, a nawet utwory poprzednich wieków, więc nie o to pewnie chodziło.

Ze szczególnym zaciekawieniem oczekiwałam tematów dotyczących nauki o języku. Program kl. IX przynosi bowiem, w porównaniu z kl. VIII, nowe wiadomości z dziedziny nauki o języku i stawia je jako problem historyczny¹. Mam tu na myśli zwłaszcza wymiany postaci wyrazowych w zakresie fleksji i słowotwórstwa, rolę spółgłosek funkcjonalnie miękkich oraz wokalizację jerów. Takie pogłębienie wiadomości z dziedziny językowej jest bardzo pożądane, otwiera przed uczniem szersze horyzonty (wokalizacja jerów nie jest nawet trudna, jak się przekonałam, wobec znajomości u uczniów języka rosyjskiego, i daje sposobność ujawnienia, rzadkich zresztą niestety, zainteresowań w tej dziedzinie). Pytania egzaminacyjne z historii języka obejmowały „życie wyrazów na podstawie lektury utworów pisarzy staropolskich“ (30,2) i „ciekawsze“ formy językowe w tekście *Bogurodzicy* lub *Satyry na leniwych chłopów* (31,2). W przyszłości można by tego rodzaju pytania zaopatrzyć w krótkie teksty, by uczeń mógł wykazać orientację w tej dziedzinie. Na ogół uczniowie dawali definicję, lecz mało operowali przykładami.

Stwierdzić trzeba, że kwestiami językowymi zajmujemy się jeszcze ciągle za mało, a wśród uczniów utrzymuje się przekonanie, że gramatyka jest „nudna“. Na materiale historycznych wyjaśnień form i etymologii wyrazów najskuteczniej można to uprzedzenie przełamać. Przyczyną naszych niedociągnięć w dziedzinie nauki o języku polskim jest także i fakt, że omawiamy wprawdzie szczegółowe formy językowe we fragmentach z piśmiennictwa średniowiecza i z twórczości Reja, później jednak, gdy za-

¹ Porównaj też Sawrymowicz „Nauka o języku w kl. IX“, *Polonistyka*, nr 4/48.

gadnienia te schodzą — z konieczności — na dalszy plan, nie nawiązujemy do zdobytych przez uczniów wiadomości, zapominamy także o interpretowaniu „bardzo szeroko życia wyrazów“.

Przy przerabianiu utworów poetyckich uwzględniamy w dalszym toku nauczania wersyfikację, a proza pochłania nas bez reszty swoją zawartością tematyki i problematyki. Zdarzało mi się czasem, że ciekawszych form językowych z fragmentów literatury stanisławowskiej, które zamierzałam omówić po wyczerpaniu problematyki utworów — ostatecznie nie uwzględniałam z braku czasu.

Wprowadzenie tematów z nauki o języku przy egzaminach promocyjnych uważam zatem za szczególnie pożądane. Przyczyni się to w znacznej mierze do pełnej realizacji programów przez polonistów, do zwrócenia w klasach dziewiątych baczniejszej uwagi na historię języka.

Lepsze wyniki można osiągnąć w tych klasach przez: 1. zaplanowanie (na cały rok) tematów z historii języka wraz z materiałem obserwacyjnym z fragmentów lektury i współczesnego życia (np. przeżytki, pozostałości); 2. kontrolowanie zapisków uczniów z tej dziedziny; 3. zebranie wiadomości i ich powtórzenie na końcu roku szkolnego.

MARIA KNIAGININOWA

PRZYSŁÓWEK

Przysłówki możemy rozpatrywać:

- 1) ze względu na pochodzenie,
- 2) ze względu na budowę słowotwórczą,
- 3) ze względu na znaczenie,
- 4) ze względu na funkcję syntaktyczną.

Pochodzenie i budowa słowotwórcza przysłówek

Przysłówki powstały na gruncie stosunków syntaktycznych z różnych innych części mowy, więc: z form przypadkowych rzeczowników i zaimków użytych bez przyimków lub z przyimkami, z przymiotników, liczebników, a nawet czasowników. W konsekwencji tego pochodzenia przysłówki nie posiadają żadnych własnych niezależnych funkcji znaczeniowych (np. rodzaju, liczby itp.), a stopniowanie przejęły od przymiotników.

Ze względu na budowę słowotwórczą rozróżniamy przysłówki proste i złożone. Na przykład:

przymiotnikowe proste: ładnie, dobrze, pracowicie,

przymiotnikowe złożone: po polsku, na prawo, za zimno.

Przysłówki zaimkowe

Pochodzą one od rdzeni zaimkowych i jak zaimki, nie mają konkretnego znaczenia. Treść ich jest zależna od kontekstu lub konsytuacji. Powstały w odległej przeszłości starosłowiańskiej i dziś dla naszego poczucia językowego są formami skostniałymi. Nie możemy ich urabiać na nowo, jak urabiamy przysłówki przymiotnikowe, na przykład: piękny — pięknie, wspaniały — wspaniale.

Szober wymienia następujące przyrostki form prostych przysłówek:

-ak, np. jak, tak, siak, owak;

-ędy, np. tędy, owędy, kędy;

-edy, np. tedy, kiedy;

-dzie, np. gdzie, ówdzie;

-ędzie, np. wszędzie, owędzie;

-u, np. tu;

-am, np. tam;

a formy złożone rozbija na trzy grupy:

1) połączenia prostych przysłówków zaimkowych, np. jako, tako, tamtędy;

2) utworzone przy pomocy przyimków: od-, do-, po-, s- i przyrostka -ąd, np. odkąd, do-tąd, po-tąd, s-kąd;

3) utworzone przy pomocy przyimków o-, w-, za-, po- i przyrostka -em, np. owszem, wtem, zatem, poczem, potem.

Przysłówki zaimkowe możemy podzielić na te same kategorie znaczeniowe, które wyróżniamy w zaimkach:

pytające: gdzie, kiedy, jak, skąd, dokąd, odkąd, którędy, kędy;

względne: gdzie, kiedy, skąd, dokąd, odkąd, którędy, kędy;

wskazujące: tu, tam, tak, owak, siak, wtędy, tutaj, stąd, dotąd, odtąd, stamtąd, tędy, owędy, tamtędy, pōty, dopōty;

nieokreślne: gdzieś, jakoś, kędyś, skądęś, którędyś, kiedyś,, niegdyś, indziej, gdzie indziej, gdzieś indziej, gdzie bądź gdziekolwiek, skąd bądź, skądkolwiek, jak bądź, jakkolwiek;

uogólniające: wszędzie, zawsze, wszędy, zewsząd;

przeczące: nigdzie, nigdzie indziej, nigdy, niktórędy, znikąd, nijak.

Zaimków względnych używamy zawsze w odniesieniu do wyrażonych lub domyślnych zaimków wskazujących, np.:

tam — gdzie

tak — jak

wtędy — kiedy

tędy — którędy

pōty — pōki

Przysłówki przymiotnikowe

Przysłówki te w ogromnej liczbie powstały z form przypadkowych przymiotników pierwotnych, w które obfitował język staropolski, a które następnie zostały zastąpione przez przymiotniki złożone.

Jeszcze do dziś zachowują się przymiotniki: zdrów, wesół, obok formy złożonej: zdrowy, wesoly; bez odpowiednika złożonego pozostał przymiotnik: rad, nie używa się już wcale przymiotników: lub, młod, pust. Formy rodzaju nijakiego tych przymiotników stały się rzeczownikami, np. dobro, zło, święto, lub przysłówkami: zdrowo, wesoło, młodo, pusto itp.

Dzisiaj te dwie końcówki: -o (mianownika lub biernika liczby pojedynczej) oraz -e (miejsownika liczby pojedynczej), są odczuwane jako przyrostki, za pomocą których tworzymy formy proste przysłówków.

Na przykład:

-o — duży — dużo,

tani — tanio,

wesoly — wesoło,

-e — pracowity — pracowicie,

pilny — pilnie,

sumieŃny — sumiennie.

Formy złożone przysłówków przymiotnikowych powstały:

1) z form deklinacji złożonej przymiotników z przyimkiem po, np. po staremu, po dawnemu;

2) z form deklinacji niezłożonej przymiotników:

a) z przyimkiem po, np. po polsku, po niemiecku, po cichu, po ciemku, po chłopsku, po prostu;

- (-u jest dawną końcówką celownika deklinacji rodzaju nijakiego, dziś znajdujemy ją w deklinacji rzeczowników nijakich);
- b) z przyimkiem z, np. z pańska, z daleka, z cicha, z dawna, z bliska, z lekka, z rzadka, z czeska, z chłopska;
(-a jest dawną końcówką dopełniacza rodzaju nijakiego, dziś znajdujemy ją w deklinacji rzeczowników nijakich);
- c) z przyimkiem na i za, np.
na prawo, na lewo, na zimno, na gorąco, na czezo, na darmo, na pewno;
za gorąco, za daleko, za blisko, za darmo, za mało, za grubo, za drogo, za zimno;
(-o jest dawną końcówką biernika liczby pojedynczej rodzaju nijakiego).

Przysłówki liczebnikowe

Formy proste tworzymy z liczebników wielorakich i mnożnych przy pomocy przyrostków -o, -e, tak jak z przymiotników:

dwojaki — dwojako,
trojaki — trojako,
tysięczny — tysięcznie,
dwukrotny — dwukrotnie,
trzykrotny — trzykrotnie.

Formy złożone przysłówków liczebnikowych powstały

- 1) z form deklinacyjnych liczebników liczby pojedynczej rodzaju nijakiego użytych z przyimkiem po, np. po pierwsze, po drugie;
- 2) z rzeczownika raz i odpowiedniego liczebnika głównego lub porządkowego, np. jeden raz, dwa razy, pierwszy raz, drugi raz itd.

Przysłówki rzeczownikowe

Jest to bardzo liczna grupa stanowiąca formy przypadkowe rzeczowników użyte bez przyimków lub z przyimkami.

Formy proste — to rzeczowniki w różnych przypadkach bez przyimków, np. siła, trochę, razem, masa, dniem, latem, zimą, gwałtem, gromadą itd.

Formy złożone przysłówków rzeczownikowych — to rzeczowniki w różnych przypadkach z przyimkami, np.

1) wyrażenia przyimkowe: bez ustanku, bez wątpienia, do cna, do woli, do reszty, mimo woli, na bok, na czas, na codzień, na przełaj, na wznak, nad miarę, od razu, od niechcienia, po prawdzie, po południu, pod dostatkiem, pod spodem, poza oczy, w miarę, w ogóle, w czas, z pomocą, za dnia, z pewnością;

2) zrosty: dotychczas, naówczas, naprawdę, naprzód, nareszcie, nazad, naścież, nawet, nadzwyczaj, pojutrze, powoli, przedwczoraj, wprawdzie, wówczas, wtenczas, zrazu, zresztą, zaprawdę, zazwyczaj, zawczasu;

3) zestawienia: za pan brat (= poufale), krok w krok, noga za nogą, jednym tchem, na jedno kopyto, w kwiecie wieku, o mały włos, swoją drogą, w oka mgnieniu, dzień w dzień;

4) grupy wyrazów: jak Filip z konopi (= nagle), jak kamień w wodę (= bez śladu), na łeb na szyję, z głupia frant, w pewnym stopniu, w pierwszym rzędzie, w dużej mierze, jednym słowem, z całą pewnością, z całej siły, od czasu do czasu, z dnia na dzień, w gruncie rzeczy, co chwila, co rok, co prędzej, co temu.

Wiele przysłówków rzeczownikowych wymienionych w grupie drugiej pochodzi od rzeczowników, które już dawno wyszły z użycia, np. nawet, naścież. W innych rozpoznajemy podstawowy rzeczownik, ale już nie rozumiemy końcówki, która w deklinacji współczesnej została zastąpiona inną, np. dotychczas, dziś: do tych czasów.

Dawniej często spotykane, dziś należą do wyjątków. Używa się jeszcze „przeszło“ w znaczeniu „więcej niż“, np. mam przeszło dwadzieścia lat, oraz zestawienia: na chybi trafi, bądź co bądź.

Dużą grupę stanowią tu przysłówki imiesłowowe. Są to imiesłowy nieodmienne, w gramatykach obszernie traktowane jako formy nieosobowe czasownika. Mogą one jednak pełnić tę samą rolę, co wszystkie inne przysłówki: określać bliżej właściwości czynności lub stanu, np.

idę kulejąc,
czytam siedząc,
odpoczywam leżąc itd.

Charakterystyczną ich cechą jest ścisły związek syntaktyczny z podmiotem zdania.

Łoś zalicza do przysłówek przeczenie „nie“, które wchodzi w związek ze wszystkimi częściami mowy. W naszym poczuciu językowym „nie“ jest już raczej partykułą przeczącą.

Stopniowanie przysłówek

Właściwość czynności, stanu czy właściwości może występować w różnym natężeniu. Przysłówki przejęły od przymiotników stopniowanie, to jest zdolność wyrażania różnego stopnia nazywanej przez się właściwości.

Stopniowanie przysłówek, jak stopniowanie przymiotników, może być względne (opisowe lub proste) i bezwzględne.

Stopniowanie względne określa właściwości czynności, stanu lub właściwości przez porównanie z taką samą właściwością innej czynności, stanu lub właściwości, np. On jest silniejszy od brata.

W stopniowaniu bezwzględnym określamy stopień właściwości niezależnie od innej. Na przykład: biały śnieg, białawe opary, bielutkie płótno, przydługa podróż, długa podróż itd.

Stopień równy przysłówka nie wyraża siły natężenia. Jest to zwykła forma przysłówka, np. mądrze, prosto, po ludzku.

Do oznaczenia wzrostu natężenia służy nam stopień wyższy i najwyższy.

Do oznaczenia spadku natężenia służy nam stopień niższy i najniższy. Możliwość urabiania form wyższych i niższych daje tylko stopniowanie opisowe.

Formy stopniowania względnego prostego tworzą wyłącznie przysłówki przymiotnikowe przy pomocy przyrostka -ej dla stopnia wyższego, np. mądrzej, prościej, twardej, oraz przedrostka naj- i przyrostka -ej dla stopnia najwyższego, np. najmądrzej, najprościej, najtwardziej. Formy stopniowania względnego opisowego tworzymy przez dodanie do formy stopnia równego przysłówka

bardziej, więcej,
najbardziej, najwięcej,
mniej,
najmniej.

Np. po ludzku, bardziej po ludzku, najbardziej po ludzku;
mądrze, mniej mądrze, najmniej mądrze.

Niektóre przysłówki posiadają formacje, które dają się ująć w stopniowanie bezwzględne, np.

stopień przeciętny: biało, głupio, staro, miło, płynnie;
„ słabszy: białawo, przygłupio, starszawo, półpłynnie, głupawo;
„ silniejszy: prastaro, starusieńko,
bielusio, bieluteńko, bielutko, bieluszko, bieluchno.

Znaczenie przysłowka

Podział przysłówek ze względu na znaczenie trudno przeprowadzić wyczerpująco na skutek ogromnego bogactwa odcieni różnych właściwości, które przysłówki nazywają. Najważniejsze grupy znaczeniowe są następujące:

barwa: czerwono, niebiesko, różowo;

kształt: okrągło, kwadratowo, prostokątnie;

rozmiar: szeroko, wąsko;

ciężar: ciężko, lekko;

smak: słodko, kwaśno, gorzko, cierpko;

zapach: pachnąco, wonnie;

dźwięk: dźwięcznie, głośno, po cichu;

sposób: zgrabnie, podstępnie, odważnie, po prostu, na wznak;

tempo: szybko, powoli, noga za nogą, jednym tchem;

pochodzenie: z chłopska, po polsku;

nastrój: wesoło, ponuro, smutno;

miejsce: dołem, daleko, pod spodem;

czas: dziś, wczoraj, jutro, jesienią, później, za dnia;

miara: siła, dużo, pełno, mało, trochę, w miarę, pod dostatkiem itd.

Przysłówki mogą wskazywać również na brak jakości. Posiadają wówczas przedrostek nie- lub bez-, np.

nieładnie, niewesoło, niezgrabnie, niedużo;

bezsilnie, bezdźwięcznie, beczynnie.

Funkcja syntaktyczna przysłówek

Przysłówki są w zdaniu najczęściej okolicznikami miejsca, czasu, sposobu, miary, celu, przyczyny, np.

Spojrzał ufnie.

Mówił jękając się.

Dlaczego nie przyszedłeś?

Książka bardzo się podobała.

Przysłówki mogą pełnić w zdaniu funkcję przydawek.

Przysłówki stopnia i miary (np. zupełnie, całkiem, całkowicie, bez mała, prawie, niedłwie, poniekąd, po części, ledwie, trochę itp.) mogą być przydawką ilościową, np.

zupełnie wariat,

całkiem koniec,

trochę głupiec,

poniekąd racja,

po części prawda.

Przysłówki rzeczownikowe mogą być przydawką okolicznościową, np.

pochód doliną (przydawka okolicznościowa miejsca)

czytanie nocą (" " czasu)

wyjście naprzeciw (" " sposobu)

bieg na przełaj (" " ")

przybycie z pomocą (" " celu)

wchodzenie po kolei (" " miary)

Przysłówki oznaczające sposób mogą być orzecznikiem przy łączniku wyrażonym przez czasownik „być“, np.

Śmiać się z kalectwa jest nieładnie.

Tak będzie lepiej.

Klemensiewicz uważa, że tak interpretować można funkcję tylko przysłówek sposobu. Natomiast przysłówki innych kategorii znaczeniowych trzeba uważać za oko-

liczniki czasu, miejsca itp. przy czasowniku: być, który ma wówczas niesamodzielne znaczenie „bytu“, a nie jest tylko łącznikiem, np.

Ty jesteś daleko (okolicznik miejsca).

Przysłówek może być podmiotem:

1) jeżeli jest użyty na oznaczenie przedstawienia pewnego okresu czasu, pewnej przestrzeni, nie zaś położenia w czasie lub przestrzeni, np.

Wczoraj było przyjemniejsze niż dziś.

Głośniej będzie lepiej.

2) Jeżeli jest użyty jako termin gramatyczny, jako wyraz odosobniony, np. „Dziś“ jest przysłówkiem.

Przysłówek może być równoważnikiem zdania, np.

Ostrożnie!

Prędko!

Cicho!

Skąd? itp.

Klemensiewicz wskazuje, że przysłówki mogą pełnić w zdaniu funkcję dodatkowych składników uwydatniających, sądzących i nawiązujących.

Niektóre przysłówki nie określają, lecz uwypuklają, uwydatniają treść wyrazu, z którym się łączą. Do tych przysłówek należą: zwłaszcza, nawet, szczególnie, szczególnie, przede wszystkim, nade wszystko, wyłącznie, zresztą, niemal, zaledwie itd.

Mogą one występować w łączności z każdym wyrazem w zdaniu, np.

.Tylko on to dziś powie.

On to tylko dziś powie.

On to dziś tylko powie.

On to dziś powie tylko.

Nawet ojca nie uszanuje.

Te same przysłówki mogą pełnić w innych wypadkach funkcję okoliczników miary i stopnia, np.

szczególnie uroczysta chwila,

szczególnie czerwona barwa.

Niejednokrotnie przysłówki nie łączą się syntaktycznie z jedną częścią zdania, lecz odnoszą się do całości wypowiedzenia, np.

Ja wyjadę na wczasy przypuszczalnie w czerwcu.

W takiej funkcji mogą wystąpić przysłówki: naturalnie, niezawodnie, niewątpliwie, bez wątpienia, oczywiście, rzeczywiście, zaiste, zapewne, pewnie, podobnie, przypuszczalnie, ewentualnie, widocznie, na pewno, na pozór, po naszymu, po mojemu, po prawdzie, doprawdy, zaprawdę itp.

Są to wyrazy poza zdaniem. Klemensiewicz pisze, że zaznacza się w nich „postawa sądząca mówiącego względem całości własnego wypowiedzenia; stanowią one jakby sygnał nakazujący także słuchaczowi zajęcie odpowiedniego stanowiska względem słyszanej treści“.

Klemensiewicz nazywa takie części wypowiedzenia dodatkowymi składnikami sądzącymi.

Przysłówki: jednakże, tymczasem, potem, następnie, ponadto, wtedy, dlatego, odtąd, wszakże, po pierwsze, po drugie, po wtóre, po trzecie, tym bardziej, raczej, nareszcie, w końcu, w dodatku, przeciwnie, odwrotnie, na odwrót itp., mogą wystąpić w roli składników nawiązujących.

Konieczność użycia składników nawiązujących wynika ze związku myślowego dwóch wypowiedzeń w kontekście, np.

„W Wierchowicach Michał Augustyn wygłosowany został na wyborcę. Pierwszych kilku agentów przegnał po prostu kijem. Ale gdy słuchy go doszły, że w innych gminach ten i ów spośród wyborców ulegał pokusom, pomyślał

trafnie, iż kijem trudno będzie rozegrać tę walkę. Wówczas to uknuł wraz z żoną swój przesławny fortel.“

(Leon Kruczkowski)

Bogaćstwo form i syntaktycznych funkcji przysłówka jest większe, niżby się zdało, a jego związek z przyimkiem i spójnikiem w perspektywie historycznej tłumaczy nam pierwszeństwo, jakie przysówek zajmuje wśród nieodmiennych części mowy.

MATERIAŁY:

- 1) Jan Łoś — *Gramatyka starostowiańska*. Kraków 1922,
- 2) Jan Łoś — *Gramatyka polska*. Część II, *Słotowórstwo*. Kraków 1925,
- 3) *Gramatyka języka polskiego* 5 autorów. Kraków 1923,
- 4) S. Szober — *Gramatyka języka polskiego*. 1923,
- 5) Z. Klemensiewicz — *Składnia opisowa współczesnej polszczyzny kulturalnej*. Kraków 1937,
- 6) Z. Klemensiewicz — *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Kraków 1952,
- 7) Witold Doroszewski — *Podstawy gramatyki polskiej*. Część I. Warszawa 1952,
- 8) Tadeusz Lehr-Spławiński i Roman Kubiński — *Gramatyka języka polskiego*. Wrocław 1948.

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

WŁADYSŁAW JANCZEWSKI

KSIĄŻKA, NA JAKĄ CZEKAJĄ MŁODZI CZYTELNICZY

Wszyscy, którzy interesują się czytelnictwem dzieci i młodzieży, wiedzą, jak bardzo młody czytelnik łaknie powieści o bohaterach i bohaterstwie.

Ileż próśb a zarazem wyrzutów pada pod adresem naszych pisarzy za to, że tak mało mamy dobrych książek, które by w artystycznym, plastycznym, sugestywnym obrazie przedstawiały godnych, niezłomnych, barwnych, urzekających, bezkompromisowych w walce, porywających i zwycięskich bohaterów.

Młociący czytelnik łaknie książki, w której postać główna pokazana byłaby jako siła działająca, obdarzona i rozwijająca w sobie te wszystkie ludzkie cechy, które ma kształcić i pobudzić nauczyciel-wychowawca i o których czytamy w *Programie*: „W trosce o wychowanie człowieka świadomie i aktywnie uczestniczącego w budowie socjalistycznego państwa nauczyciel zaszczerpi uczniowi i rozwinię w nim takie zalety woli i charakteru, jak męstwo i twórcza inicjatywa, pracowitość i wytrwałość, dzielność i poczucie odpowiedzialności, bezinteresowność oraz ofiarność dla spraw społecznych, umiłowanie prawdy i odwaga cywilna, solidarność koleżeńska, wrażliwość na piękno, zamiłowanie do higienicznego trybu życia...“

Powieść Heleny Bobińskiej pt. *Soso*¹ w pełni zaspokaja marzenia dziecka o dziecięcym bohaterstwie. Mały Soso obdarzony jest bowiem wszystkimi cechami, które mogą pociągnąć wyobraźnię młodego czytelnika, zyskać jego uczucie i — co ważniejsze — budzić w nim chęć naśladowania wybranego modelu wychowawczego.

Bohater uroczy, porywający, pełen dziecięcego czaru, bezkompromisowo walczący

¹ Helena Bobińska *Soso*. Dziecięce i szkolne lata Stalina. „Nasza Księgarnia“. S. 160. Nagroda Państwowa III stopnia w r. 1953.

z wrogami, dobry, sprawiedliwy i zwycięski — oto nieoceniona zaleta tej książki, która, pięknie napisana, może być czytana i rozumiana dla dzieci już od klasy V. Największą jednak korzyść z lektury tej książki odniosą uczniowie klasy VII.

Na co zwrócimy uwagę uczniów przy czytaniu tej pozycji?

Kiedy i gdzie dzieje się akcja *Soso*.

Czym uzasadniamy tytuł opowieści.

W jakiej rodzinie wychowywał się Józef Stalin.

Charakterystyka Wissariona i Katarzyny — rodziców małego *Soso*.

Jakie znaczenie dla poznania i zrozumienia życiorysu Stalina ma taka drobna sprawa prywatna i tak subtelne podchwycenie przez autorkę nastroju chwili, jak np. w następującym fragmencie:

„Rodzice *Soso* byli biedni, ale chcieli, żeby ich syn był schludnie ubrany. Ojciec poza codzienną pracą znalazł czas, żeby synowi zrobić porządne buty, matka uszyła mu torbę do książek z czerwonego kretonu i na drutach zrobiła piękny pasowy szal... A *Soso* długo potem przypominał sobie, jak obudziwszy się późno w nocy, widział w świetle lampki szczupłą twarz matki pochyloną nad tym szalikiem i szybkie migotanie drutów w jej spracowanych rękach“ (str. 10).

Zwróćmy uwagę dzieci na artyzm tego obrazu. Autorka ze scenki rodzinnej czyni tu niemal sprawę publiczną: na ileż miłości i wyrzeczeń musi się zdobyć rodzina proletariacka w ustroju kapitalistycznym, która chce dać dziecku najskromniejsze chociażby wykształcenie!

Z tej sprawy jednostkowej czyni *Bobińska* symbol całego okresu historycznego. Od tego momentu biernej dziecięcej obserwacji rozpocznie się też proces porównywania przez chłopca różnych sytuacji, w jakich się znalazł, proces wartościowania różnych zjawisk społecznych. Np.:

„...*Soso*, biorąc od matki te grosze, widział z jej oczu, że już myśli o tym, na czym by tu zaoszczędzić, czego sobie odmówić, żeby on miał na zeszyty i ołówki“ (s. 12—13).

„... W nocy *Soso* obudził się i zobaczył, że matka wciąż jeszcze szyje... Oparty na łokciu, *Soso* ze zmarszczonymi brwiami myślał nad tym, dlaczego tak jest na świecie... I pomyśleć, że takich ludzi jak jego ojciec i matka są miliony. Pracują, pracują i na nic im nie starczy. A stryjek Dawida albo spaceruje po mieście, albo idzie do Tyflisu zabawić się. Ciotka Dawida leży cały dzień na otomanie... Oboje nie nie robią, a żyją bogato...

— Myślę, matko, że świat jest źle urządzone.

— Tak go Bóg stworzył, chłopcze, i na to nie ma rady.

— Musi być rada — upierał się *Soso*“ (s. 20—21).

W ten sposób *Bobińska* ukazuje rozwój swego bohatera, rozwój jego miłości do matki. A poprzez rozwijające się uczucie do matki i poprzez obserwację życia swej rodziny *Soso* powoli zaczyna rozumieć konieczność wyzwolenia milionów ojców i matek od nędzy i wyzysku.

Pełna ludzkiego bólu i prawdy jest scena, w której *Soso* widzi, że marzenie jego matki o spokojnej przyszłości nie jest zgodne z tym, co on zamierza zrobić (s. 46 i 47).

Z kolei przechodzimy do spraw szerszych. Rozmawiając z młodzieżą o rodzinie Stalina podkreślamy artyzm *Bobińskiej*, która poprzez pryzmat codziennych zdarzeń i faktów z życia *Soso* umie ukazać historię, a bohatera powieści przedstawić w całej dynamice rozwoju, w całym bogactwie i pięknie wzrostu, który staje się symbolem wzrostu i potężnienia klasy robotniczej.

Jak autorka ukazuje duchowe dojrzewanie *Soso*?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy wyszukać i omówić te fragmenty tekstu, w których jest mowa o pracy i walce *Soso* o wiedzę, o poznanie prawd przyrodniczych i społecznych. Zastanawiamy się, jaki wpływ na kształtowanie się naukowego poglądu na świat młodego Stalina miało codzienne doświadczenie (porównanie życia rodziców z życiem rodziny przyjaciela Dawida, walka z klerem), a jakie lektura.

Podkreślamy wpływ komuny zesłańców rewolucjonistów: Nazarowa, Franczesko i innych, na młodego Stalina; wpływ prac i artykułów Lenina na kształtowanie się rewolucyjnej świadomości i woli walki u Stalina; pracę wśród kolejarzy.

Wybieramy i omawiamy te fragmenty tekstu, w których autorka ukazuje dojrzenie Stalina jako przywódcy ruchu rewolucyjnego w Zakaukazji.

Szczególnie dokładnie należałoby omówić rozdział ostatni: *Nauczymy się zwyciężać* (s. 153—157), w którym w sugestywnym obrazie artystycznym ukazany jest wpływ, jaki Soso wywierał na swoje otoczenie. Mały Micha gorąco pragnie rad i pomocy Stalina, szuka go, aby nauczyć się od niego sztuki zwyciężania.

W tym artystycznym skrócie dała nam autorka ukształtowaną już postać wodza robotników w Zakaukazji, a potem i całego świata pracy.

Jak wielkim autorytetem wśród robotników cieszył się Soso, mówią rozdziały *Nasz Soso* (s. 99) i *Pierwsze zwycięstwo*; czym był 19-letni Stalin dla działaczy i przywódców ruchu rewolucyjnego, dowiadujemy się z rozmyślań Łado (s. 153—154).

Na zakończenie należałoby też zwrócić uwagę dzieci na rodzaj powieści. Jest to powieść biograficzna, powieść o życiu autentycznego bohatera. Daje opis żywota — życiorys. (Słowo to pochodzi od greckich wyrazów *bios* — życie i *grafo* — piszę). Normalny tok zdarzeń w powieści biograficznej jest chronologiczny, tzn. że akcja rozpoczyna się od urodzenia bohatera i rozwija zgodnie z jego rozwojem fizycznym i umysłowym, w porządku kalendarzowym. Między powieścią biograficzną a życiorysem jest jednak zasadnicza różnica. Uzmysłowimy ją dzieciom przez zestawienie tekstu powieści Bobińskiej z *Krótkim życiorysem* Józefa Stalina (wydawnictwo Literatury w Językach Obcych, Moskwa 1948), z którego odczytujemy rozdział I (s. 5—18), obejmujący pierwsze dwudziestolecie życia Józefa Stalina.

Czy w *Krótkim życiorysie* mamy opis geograficzny Gruzji, krajobraz miasta Gori, egzotykę i atmosferę kraju rodzinnego Stalina? A jak to zostało pokazane w powieści *Soso*?

Jak charakteryzuje stosunki w tyfliskim seminarium prawosławnym *Krótki życiorys*, a jak je maluje w swej powieści Bobińska?

Należy doprowadzić do tego, by młodzież zrozumiała, że „życiorys“ notuje najważniejsze fakty z życia bohatera i podaje je w ścisłych konstrukcjach logicznych, natomiast „powieść biograficzna“ ukazuje te fakty w formie obrazów literackich najczęściej jednostkowych zdarzeń, faktów podkreślających w jakimś plastycznym uogólnieniu istotne cechy bohatera na tle epoki, ukazujących na tle codziennych zdarzeń znamię epoki, życie klasy społecznej — zjawisko społeczne.

Książkę Heleny Bobińskiej można czytać wiele razy, a za każdym razem powraca się do niej z przyjemnością. Jest ona tak piękna, a jej oddziaływanie wychowawcze może być tak duże, że powinna się stać lekturą podstawową w kl. VII, a uzupełniającą we wszystkich klasach (od V wzwyż) szkoły ogólnokształcącej.

Nauczyciel znajdzie w tej powieści całą kopalnię tematów, które będzie mógł wykorzystać w różny sposób. Jest to jedna z najcenniejszych w naszej literaturze powieści dla dzieci i młodzieży.

ANIELA PIORUNOWA

PIĘKNA I DOBRA KSIĄŻKA

Tak się złożyło, że piękną i dobrą książkę Mariana Brandysa¹ o dwustu sierotach koreańskich, które wyrwane z piekła wojny domowej, znalazły dach nad głową i serdeczną gościnę w Domu Dziecka w Gołotczyźnie pod Ciechanowem, przeczytałam

¹ Marian Brandys *Dom odzyskanego dzieciństwa*. Warszawa 1953. „Nasza Księgarnia“. S. 234. Nagroda Państwowa III stopnia w r. 1953.

na krótko przed podpisaniem rozejmu w Korei. Dlatego też, kiedy w ostatnich dniach lipca radio i prasa przyniosły tak bardzo wyczekiwaną w całym obozie postępu wieść, że ciągnące się od wielu miesięcy rokowania zakończyły się nareszcie rozejmem, obok ulgi na myśl o tym, że nad ruinami miast bohaterkiej Korei przestaną wreszcie huczeć śmiertelności samoloty, i satysfakcji na myśl o tym, że idea pokoju zwyciężyła, odczułam jeszcze coś więcej: radość wywołaną świadomością tego, że moi mali przyjaciele z Gołotczyzny zasną już tego wieczora naprawdę niczym nie zakłóconym snem spokojnego dzieciństwa.

Bo tak już jest, że każdy, kto przeczyta książkę Mariana Brandysa, staje się przyjacielem tej rozkrzyczanej gromady dzieciaków. Na tym polega wielka wartość i niezwykle urok tej niewielkiej, ładnie wydanej książeczki, z której okładki uśmiecha się do czytelnika wazutkami szparkami oczu para ciemnocilich Koreańczyków, że każdy, kto otworzy tę okładkę i zacznie czytać pierwszy rozdział, zatytułowany *Przyjazd*, nie zamknie książki dopóty, dopóki nie doczyta do ostatniej stronicy, a przeczytawszy ją raz, będzie do niej wracał jak do tych najmiłszych książek, z którymi raz zawiązana znajomość przekształca się od razu w długotrwałą przyjaźń. Mówiąc „każdy”, mam na myśli czytelników różnego wieku, zarówno młodzież, która w prawdziwych bohaterach tej książki, swoich rówieśnikach, odnajdzie tak wiele cech wspólnych sobie, jak i dorosłych, którzy — jak pięknie napisał Artur Międzyrzecki w recenzji tej książki — dzięki niej stają się lepsi.

Metoda, jaką obrał Marian Brandys pisząc swój zbiór opowiadań — bo jeśli trzeba określić rodzaj tej książki, jest to zbiór opowiadań połączonych wspólną tematyką — jest właściwie bardzo prosta. Począwszy od wietrznego listopadowego wieczoru, kiedy to na zaproszenie Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej dwieście dzieci koreańskich przybyło do Państwowego Domu Dziecka w Gołotczyźnie, pisarz daje nam niejako kronikę kilku miesięcy ich pobytu w Domu. Książka kończy się opisem wizyty delegacji międzynarodowych studentów, którzy w czerwcu następnego roku odwiedzili małych Koreańczyków. Ale nie to jest ważne. Mogłaby się równie dobrze skończyć którymś z rozdziałów poprzednich, mogłaby się również ciągnąć jeszcze przez kilka dalszych rozdziałów. Ważne jest to, i w tym właśnie tkwi tajemnica, której zawdzięcza Brandys niezwykle sukces swojej książki, że niejako równoległe do opisu zwykłych, najzwyczajniejszych, zdawałoby się, wydarzeń w gołotczańskim Domu Dziecka toczy się druga akcja, ujęta już nie tak chronologicznie i po kronikarsku, jak akcja rzekomo główna. Dzięki tej drugiej akcji, rozdzierającej niemal w każdym rozdziale płynny tok opowiadania o pracy i zabawach rozhukanej gromady dwustu dzieci w wieku od lat dziewięciu do czternastu, poznajemy kolejno poszczególnych przedstawicieli tej bezimiennej początkowo gromady. Dzięki tej drugiej akcji, prowadzonej metodą retrospektywną, spośród tej gromady dzieci, na pierwszy rzut oka nie różniących się od siebie, wyrastają przed naszymi oczami poszczególne indywidualności. Na tle zwykłego, codziennego wydarzenia, którego przypadkowym bohaterem staje się ten czy inny z mieszkańców gołotczańskiego Domu Dziecka, rozwija autor opowiadanie o poprzednich losach tego chłopca czy dziewczyny, losach doprawdy niezwykłych, jak w ogóle niezwykła jest przeszłość tych dzisiaj najzwyczajniejszych, często niegrzecznych czy psotnych, jak każde dziecko — dzieci.

„Jakie dziwne jest życie w tym domu — myśli dyżurna wychowawczyni wracając od frontowych schodów. — W najdrobniejszych codziennych sprawach tkwią odpryski historycznych wydarzeń. Zupełnie jak gdyby ktoś wkleił między kartki elementarza kartki podręcznika dla starszych klas.“ Ten cytat z książki Brandysa najtrafniej określa właśnie metodę pisarską, jaką posługuje się jej autor. Jest ona właśnie jak elementarz, z którego mali, skośnoocy Koreańczycy uczą się jakże trudnej sztuki czytania polskich zdań o „A-gat-ce, która sto-i na gan-ku“ i pomiędzy którego kartki wkleił ktoś wstrząsające swą grozą i porywające swym bohaterstwem karty z dziejów wojny domowej w Korci.

Czytelnik, który już kilka razy spotkał się z czternastoletnim Li Chio-sikiem, „miłym, spokojnym chłopcem o żywych, błyszczących oczach i pogodnym uśmiechu“, który „na pozór nie różni się niczym od pozostałych kolegów z Siódmej Grupy, tak samo jak wszyscy grywa w futbol i w »takara« i tak samo jak wszyscy ma palce stale powalane atramentem“, w pewnym momencie dostrzega błyszczące na jego zielonej harcerskiej koszuli dwa wysokie odznaczenia partyzanckie. Ta informacja staje się punktem wyjścia opowiedzenia historii „partyzanta z Sonczenu“, historii, w świetle której ten „miły, spokojny chłopiec“ urasta do roli wielkiego bohatera wojny domowej. Opowiadanie o wielkich czynach wojennych tego „miłego, spokojnego chłopca“ czytaliśmy jak najbardziej fantastyczną baśń, gdyby nie pełna świadomość, że... wszystko, o czym czytamy w tej książce, jest najprawdziwszą prawdą. Ale dzieje ostatniej wojny światowej, bohaterskie czyny młodych komsomolców czy naszych partyzantów z Gwardii Ludowej nauczyły nas już, że wypadki zdarzające się w życiu przekraczają najbardziej fantastyczną fantazję. I dlatego czytając wstrząsający, choć przekazany z niezwykłą prostotą, bez słowa zbędnego patosu, opis nocy spędzonej samotnie przez kilkunastoletniego chłopca w sąsiedztwie zasłanego trupami placu straceń, ani przez chwilę nie wąpimy, że tak było naprawdę.

Tak samo nikt nie wąpimy o prawdziwości żadnego szczegółu historii Li-Wana i dziejów powstania jego dziwnej, rosyjsko-koreańskiej pieśni, rozpoczynającej się od słów „*Maskwa, Maskwa, stolica maja*“. Nikomu nie przyjdzie do głowy podać w wątpliwość informacji, że najlepsza tancerka Domu, Pak Ion-dza, „komponowała tańce... po śmierci rodziców kolportowała gazety, a za pieniądze uzyskane z ich sprzedaży uczyła się muzyki... tańczyła w żołnierskim zespole frontowym...“ Nikt nie będzie podejrzewał, że „niezwykle węzły łączące nauczyciela Czana z małą pianistką Li Tson-Si“, nawiązane podczas makabrycznego marszu dzieci do miasta Sini-dza na chińskiej granicy, gdy dziewczynka została ranna w nogę odłamkiem bomby i nauczyciel niósł ją na plecach przez dziesięć dni — są wymyślone przez autora. Tak samo zresztą, jak nikt nie będzie się doszukiwał fantazji autora w opowiadaniu o tym, jak gołotczańscy „mechanicy“ w ciągu dziesięciu minut rozebrali na drobne części rower listonosza „od telegramów“.

I to jest właśnie druga tajemnica uroku tej naprawdę niezwykłej książki: prawda bijąca z każdego jej słowa, pewność, jaką odczuwa się przez cały czas jej czytania, że wszystkie opisane w niej wypadki, zarówno te najbardziej zwykłe i codzienne, jak te najbardziej niewiarygodne, działy się naprawdę.

Ta urzekająca prawda bijąca z kart książki Brandysa sprawia, że książka ta, w najbardziej bezpośredni a jednocześnie wysoce artystyczny sposób, spełnia wytyczne *Programu* zawarte w punkcie, który zaleca nauczycielowi „rozwijanie... poczucia solidarności z obozem postępu i socjalizmu, walczącym pod przewodnictwem ZSRR o pokój i wolność, z imperializmem, niosącym narodom ucisk, wojnę i nędzę“. Książka ta w najbardziej bezpośredni a jednocześnie wysoce artystyczny sposób wychowuje swego czytelnika „w szczerym ludowym patriotyzmie i internacjonalizmie“. Ukazując egzotyczne, „kolorowe“, tak bardzo różniące się wyglądem zewnętrznym od dzieci polskich dzieci koreańskie na tle ich codziennego życia, na tle pracy, zabaw, psot, radości i smutków, uczy, że w gruncie rzeczy niczym się one nie różnią od swych białych rówieśników. Opowiadając prostym, pięknym językiem o ich straszliwych przeżyciach i o niezwykłym bohaterstwie, wywołuje w sercach polskich rówieśników podziw i uznanie dla nich.

I dlatego książka ta powinna się jak najprędzej znaleźć na liście lektury obowiązkowej, w klasach niższych — w obszernych wyjątkach, w klasach wyższych — w całości.

*

Wydaje mi się słuszne zwrócenie uwagi na łamach *Polonistyki*, że *Dom odzyskanego dzieciństwa*, prócz podkreślonych wyżej wartości ogólnych, posiada jeszcze war-

tości szczególnie interesujące polonistę. Chodzi mi mianowicie o sprawę języka, jakim mali Koreańczycy porozumiewają się ze swymi polskimi wychowawcami i w ogóle z otoczeniem. Autor zdaje sobie sprawę z trudności tego zagadnienia i poświęca mu w swej książce dużo miejsca. „Brak wspólnego języka legł jak mur między polskimi gospodarzami a cudzoziemskimi gośćmi. Z dziećmi nie można się było porozumieć nawet w najprostszych sprawach. Polski Dom Dziecka zmienił się w jakąś rozkrzyczaną, egzotyczną ptaszarnię. Cóż stąd, że polscy gospodarze żywili najserdeczniejsze uczucia dla osieroconych piskląt, które wypadły z gniazd rodzinnych? Nie mogli oni tych uczuć przekazać słowami, bo nie znali ich świergotliwej, ptaszczej mowy.“

Tak było w pierwszych dniach pobytu dzieci w Gołotczyźnie.

A sytuacja ta była nader niepożądana, gdyż „przelamać... nieufność, z jaką brunatne sieroty — którym Amerykanie zamordowali rodziców — odnosiły się do wszystkich ludzi o jasnym odcieniu skóry... mogły tylko słowa najbardziej własne i bezpośrednio — słowa, które przekazuje się nie przez tłumacza, lecz z serca do serca. Takich słów w początkowym okresie współżycia nie było.“

Trzeba więc było jak najprędzej postarać się o to, żeby te słowa były.

I oto jesteśmy świadkami niezwyklej lekcji języka polskiego: „Po raz pierwszy w całej długiej historii narodu koreańskiego dzieci koreańskie uczą się mowy polskiej.“ Pełen prostoty, wdzięku, humoru, a zarazem uznania dla wielkiego czynu pedagogicznego, jakiego dokonuje nauczycielka Kwiatkowska, jest opis tej lekcji. Sądzę, że wszyscy, a szczególnie poloniści, którzy nieraz skarżą się na trudności napotykane przy nauczaniu dzieci czytania, przeczytają go z zainteresowaniem.

I może łatwiej im będzie potem prowadzić własną pracę z polskimi dziećmi, gdy się dowiedzą, jak nauczycielka Kwiatkowska z podziwu godną pomysłowością i cierpliwością zwalczała — i zwalczyła wreszcie — niezwyklej przesyłki w swej niezwykłej pracy i jak, mówiąc słowami Brandysa: „z gęstwiny obcych gardłowych dźwięków wyszła na koniec, jak Czerwony Kapturek z ciemnego boru, mała polska Agatka, która pra-cu-je i sto-i na gan-ku“.

ZDZISŁAW LIBERA

MIROŚLAW ŻUŁAWSKI — „RZĘKA CZERWONA“¹

Książka Mirosława Żuławskiego pt. *Rzeka Czerwona* należy do tych utworów literackich, które wzbogacają naszą wiedzę o świecie. Ale wzbogacając wiedzę o świecie współczesnym, potrafi jednocześnie przejąć czytelnika swoją treścią zaczerpniętą z dramatycznej wojny w Wietnamie.

Strzępy wiadomości, jakie przedostają się do prasy, nie pozwalają w pełni zrozumieć tego, co się dzieje w dalekiej Azji. Mało kto uświadamia sobie, jaki charakter mają walki prowadzone w Indochinach, w jaki sposób walczą bohaterzy Wietnamczycy i jak wygląda sytuacja kolonialnej armii francuskiej. Żuławski nie tylko przedstawił wojnę w jej złożonym obrazie, ale w sugestywnych, pełnych dramatycznego napięcia scenach ukazał całą jej ohydę i mechanizm, który decyduje o jej trwaniu i przebiegu. Książka mówi prawdę. Opisuje rozmaite sceny z życia żołnierzy korpusu ekspedycyjnego, opowiada o Legii Cudzoziemskiej, przedstawia jednocześnie obrazy Paryża i Marsylii, pokazując różne środowiska społeczeństwa francuskiego.

„Wszystko w tej książce jest prawdziwe: ludzie, zdarzenia i okoliczności. Wszelka zbieżność z faktami, które wydarzyły się naprawdę, i wszelkie podobieństwo do osób, które żyły rzeczywiście — nie są przypadkowe ani mimowolne. Prawdziwe są postacie opisane w książce oraz ich rola w toczącej się akcji“ — oto słowa autora zamieszczone

¹ Mirosław Żuławski *Rzeka Czerwona*. 1953. „Czytelnik“. S. 185. Nagroda Państwowa III stopnia w r. 1953.

w krótkiej notatce informacyjnej na wstępie. Ale chyba i bez tego wyjaśnienia byliśmy po przeczytaniu *Rzeki Czerwonej* przekonani, że wszystko, co autor opisał, wydarzyło się naprawdę.

Kto walczy przeciw Wietnamczykom, w jaki sposób tworzy się korpus ekspedycyjny, którego zadaniem jest stłumić ruchy wolnościowe? Żuławski przedstawia całą galerię postaci. Widzimy więc Marokańczyka o nazwisku Mohamed Arab Arezki, który znalazł się w Legii Cudzoziemskiej, ponieważ zwerbowała go tam żandarmeria szantażując długoletnim więzieniem. Obok niego znajduje się hitlerowiec Hirsch, zaprawiony do bestialstw w czasie drugiej wojny światowej. Jest i tragiczna postać Polaka Wieckiego, jednego z wielu wykolejonych tułaczy emigracyjnych. Przybyli tu także i zwykli kryminaliści, jak przestępca holenderski van Hoven, który zamordował dziewczynę dla pieniędzy. Są wreszcie oficerowie francuscy, ludzie różnego rodzaju, jedni, wychowani w ślepym posłuszeństwie wojskowym, inni — kierowani uczuciem fałszywego patriotyzmu. Historia dramatycznej ewakuacji jednego z oddziałów Legii Cudzoziemskiej walczącej w Wietnamie — to jeden z wątków opowieści. Drugi zaś, ściśle związany z pierwszym, obejmuje dzieje miłości przybranej córki uczonego francuskiego, Chantal, i młodego oficera, który bierze udział w „brudnej wojnie“. Romans ten pozwala nam się przenieść do środowiska intelektualistów francuskich i zaznajomić się z wysokimi urzędnikami Ministerstwa. W postawie profesora Lefebvre, znakomitego uczonego, autor pokazuje znamiennej przemianę dokonującą się u ludzi, którzy nie izolują się od świata i starają się mu przyjrzeć dokładnie i wszechstronnie.

Prof. Lefebvre, dyrektor Muzeum Człowieka, jest jednocześnie członkiem i działaczem partii francuskich socjalistów prawicowych. To typ starego liberała, któremu wydawało się, że w partii socjalistycznej odnajdzie program społeczny oparty na zasadach sprawiedliwości i humanitaryzmu. Ale Lefebvre należy do ludzi głęboko uczciwych i rozumie, że naprawdę walczyć przeciw wojnie to znaczy iść razem z komunistami. Posłuchajmy, co mówi stary profesor do swego przyjaciela na temat toczącej się wojny w Wietnamie: „To jest najgorsza wojna, niesprawiedliwa, niesłuszna, niepotrzebna, brudna wojna. Najohydniejsza wojna, jaką naród może prowadzić, bo zmierzająca do ujarznienia drugiego narodu. Z tą wojną ja się nigdy nie zgodzę. Będę przeciw niej walczył, ile mi sił starczy...“ Lefebvre, któremu drogie są ideały postępu i humanizmu, stwierdza z odwagą, że „jego stara partia schodzi na pozycje, na których nigdy nie chciałby się znaleźć“, ponieważ w ostatecznej konsekwencji prowadzą one do wojny. Przyznaje natomiast, że jego program realizują komuniści, na których będzie odtąd głosował. Znakomity uczoney wierzy głęboko, że wojny da się uniknąć, a wojnę w Wietnamie, Laosie i Kambodży trzeba jak najprędzej skończyć. W dramatycznej rozmowie z przyszłym zięciem udającym się na front oświadcza mu: „Walcząc przeciwko brudnej wojnie, walczę tym samym w obronie takich jak ty niepotrzebnych bohaterów, ginących co dzień na skraju pól ryżowych.“

Przekonanie, że wojna kolonialna nie leży w interesie Francji, dociera również do świadomości oficerów. I oni zaczynają sobie zdawać sprawę z przyczyn klęsk i niepowodzeń. Major Forge, stary żołnierz, który nie lubi dyskutować rozkazów, ale je wykonuje, wypowiada na radzie wojennej swe poglądy. Świadczą one o tym, że nawet korpus oficerski rozumie, że jeżeli po jednej stronie wojnę prowadzi naród, a po drugiej „fachowcy od zabijania“, to takiej wojny nie można wygrać. Co najwyżej można „utopić we krwi i błocie honor i armię“.

Książka Żuławskiego nie jest zbiorem wypowiedzi publicystycznych. Autor potrafił stworzyć szereg obrazów i scen, które zapadają głęboko w pamięć czytelnika. Scena w porcie marsylskim, gdzie poznajemy Marokańczyka Mohameda, rozmowy u Lefebvre'a i przejmująca ewakuacja z Cao-Bang — wszystko to są przykłady obrazów artystycznych narysowanych wyraziście, z wyczuciem przedstawionej sytuacji.

Żuławski unika schematycznych sylwetek bohaterów, stara się uzasadnić ich zachowanie od strony psychologicznej. Rozumiemy drogę Wieckiego, która go zaprowa-

dziła do walki w dżungli, podobnie jak nie dziwimy się córce profesora, gdy wędruje po domach agitując za Apelem Sztokholmskim. Artystyczne ujęcie tematu wyraża się przede wszystkim w tym, że autor przedstawił ludzi prawdziwych. Pokazał bojowników walczących o zwycięstwo wielkiej idei, a wśród najemników Legii Cudzoziemskiej dostrzegł także ludzi zbłąkanych i tragicznych.

Pisał kiedyś Leon Kruczkowski, że „dobrze użyte pióro pisarza miłującego swój naród i całą ludzkość jest jednym z najcenniejszych i najmocniejszych narzędzi w służbie pokoju i postępu“. Powieść *Rzeka Czerwona* stanowić może piękny przykład utworu literackiego, który służy sprawie pokoju. Odsłaniając potworności, jakie niesie ze sobą wojna, potrafi jednocześnie utwierdzić wiarę w człowieka, jego zdolność do walki o najwyższe ideały ludzkości.

TEODOR IWAŃCZAK

ĆWICZENIA W MÓWIENIU I PISANIU¹

Na półkach księgarskich ukazał się II tomik biblioteczki metodycznej nauczyciela języka polskiego pt. *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V—VII*, opracowany w Instytucie Pedagogiki przez K. Pojawską pod redakcją Karola Lausza.

Tomik ten wypełnia częściowo dotkliwą lukę w naszej metodyce języka polskiego. Brak bowiem takiej pozycji ujemnie odbijał się na wynikach nauczania.

Jako jeden z zeszytów *Materiałów do metodyki nauczania języka polskiego*, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu* powinny stać się niezbędną pomocą dla nauczyciela-polonisty — do chwili ukazania się systematycznej metodyki. Przez użycie tytułu *Materiały* Instytut Pedagogiki sygnalizuje, że nie należy uważać tych wydawnictw za opracowania ostatecznie dojrzałe. O niedociągnięciach *Materiałów* mówi redakcja zaznaczając, że „brak w pracy gruntownej podbudowy z zakresu psychologii“. Brak ten chwilowo trudno będzie usunąć bez przeprowadzenia odpowiednich badań naukowych. Tomik omawianej pracy ma jednak wiele zalet, a mianowicie: dobrą podbudowę ideologiczną, opartą na nauce stalinowskiej, wyczerpujące wskazówki do realizacji programu, praktyczne ćwiczenia, jasny układ. Te walory *Materiałów* czynią z nich niezbędną pomoc dla szerokiego rzesz nauczycielskich, szczególnie dla słabiej przygotowanych nauczycieli.

Zajrzyjmy z kolei do treści tomiku. We wstępie jest mowa o roli ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w okresie tworzenia się narodu socjalistycznego, dalej — o wzajemnym stosunku ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz o ich roli w nauczaniu innych przedmiotów. Całość *Materiałów* dzieli się na dwie części: *Ćwiczenia w mówieniu* i *Ćwiczenia w pisaniu*. Pierwsza z nich składa się z 14, druga z 15 małych rozdziałków. Pracę uzupełniają 4 załączniki dotyczące zeszytu przedmiotowego, zeszytu do wypracowań sprawdzających oraz dwie tabele uwidaczniające przykładowo zastosowanie form wypowiedzi do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Całość *Materiałów* zamyka krótkie zestawienie bibliograficzne zawierające 15 pozycji, w tym 12 z lat 1946—1952, m.in. prace językoznawcze Józefa Stalina.

W części I, po omówieniu specyficznych celów ćwiczeń w mówieniu, znajdujemy ćwiczenia słownikowe oraz omówienie sposobów i zasad prowadzenia tych ćwiczeń. Różne formy wypowiedzania się uczniów: opowiadanie, streszczenie, dyskusja i jej szczególne znaczenie w ustroju socjalistycznym — oto treść następnych rozdziałów. W charakterystyce osób jest mowa o elementach i rodzajach charakterystyk, natomiast „brak lekcji poświęconych charakterystyce osób“ — jak stwierdza jeden z re-

¹ *Materiały do metodyki nauczania języka polskiego w klasach V—VII — Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*. Opracowała Karolina Pojawska pod redakcją Karola Lausza. 1953. PZWS.

cententów, który równocześnie chwali to, że autorka jasno tłumaczy różnice między opisem sytuacji a opowiadaniem, szczególnie przy pomocy przykładów lekcji. Bardzo ważną sprawą, zwłaszcza w naszym ustroju, jest układanie i wygłaszanie przemówień. Dlatego też autorka poświęca temu zagadnieniu odrębny rozdział. Pierwszą część *Materiałów* zamykają *Ćwiczenia poprawności językowej* i *Ćwiczenia w mówieniu a estetyczne czytanie i wygłaszanie utworów*. Środki i sposoby zwalczania błędów językowych oraz sposoby uczenia estetycznego czytania i wygłaszania utworów — to główne zagadnienia poruszone w końcowych rozdziałach.

Po omówieniu celu i rodzaju prac piśmiennych i metody pracy nauczyciela oraz zagadnienia wyboru tematu autorka przechodzi do kwestii samodzielności ucznia w pracach piśmiennych. Stwierdzając, że poziom i stan wypracowań piśmiennych nie jest zadowalający, sygnalizuje, że powinniśmy zwrócić specjalną uwagę na poprawianie prac piśmiennych, zarówno domowych, jak i sprawdzających („klasówek“). Stąd w II części *Materiałów* niezwykle ważne są odpowiednie rozdziały omawiające prowadzenie ćwiczeń sprawdzających i ich organizację oraz zwalczanie typowych błędów.

Omówione *Materiały do metodyki nauczania języka polskiego w klasach V—VII* ułatwią niezmiernie pracę nauczycielowi i przyczynią się do podniesienia poziomu nauczania, m.in. dzięki licznym przykładom praktycznym i przejrzystemu układowi pracy.

Pierwsi recenzenci piszą: „...łatwo można odnaleźć zagadnienie, które w danym momencie pracy przygotowawczej zainteresuje nauczyciela. Autorka w każdym z rozdziałów nawiązuje do pozycji programowych.“

Nauczyciele we własnym interesie powinni się ustosunkować do *Materiałów* w trakcie ich realizacji (wypróbowania), o co zresztą Instytut Pedagogiki apeluje do czytelników, załączając do broszury odpowiednią kartkę z pytaniami co do przydatności pracy, zauważonych w niej błędów i braków, oraz zwraca się z prośbą o podanie własnych doświadczeń z zakresu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Instytut Pedagogiki sygnalizuje, iż wkrótce ukazą się dalsze pomoce metodyczne dla nauczyciela-polonisty, a mianowicie: M. Froelichowa *Materiały do metodyki nauczania języka polskiego w klasach V—VII — Ortografia* oraz D. Wawrzykowska-Wierciochowa *Materiały do metodyki nauczania języka polskiego w klasach V—VII — Zajęcia pozalekcyjne związane z nauczaniem języka polskiego*.

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

W 10 rocznicę Ludowego Wojska Polskiego

W wydawnictwie Ministerstwa Obrony Narodowej ukazało się w ostatnich miesiącach, w związku z 10 rocznicą Ludowego Wojska Polskiego, kilkanaście książek, które stanowią cenny materiał ideowo-wychowawczy do wykorzystania na lekcjach języka polskiego.

Na czoło tych wydawnictw wysuwa się książka pt. *Szlak bojowy Ludowego Wojska Polskiego* (str. 460), źródłowa praca ukazująca dzieje walki narodowo-wyzwoleńczej przeciwko hitlerowskiemu najeźdźcy aż do zwycięskiej operacji berlińskiej. Książka jest dziełem zbiorowym, pisanym przez wybitnych znawców przedmiotu. Zawiera przy tym wiele nie znanego dotychczas materiału ilustracyjnego (fotografie, mapki). Trzeba podkreślić, że to źródłowe dzieło pisane jest jasnym językiem i posiada w wielu miejscach charakter żywej, interesującej narracji (m.in. opis walk o wyzwolenie Warszawy, bitwa pod Budziszynem, zdobycie Berlina i in.). Książka znakomicie rozszerza i pogłębia naszą wiedzę o bohaterstwie walce narodu polskiego o wyzwolenie narodowe i społeczne. Powinien ją poznać nauczyciel i polecić starszej młodzieży.

Obok tej podstawowej pozycji wymienić należy popularną serię Komisji Wojsko-Historycznej Ministerstwa Obrony Narodowej, w której ukazały się m.in.: W. Tu-szyńskiego — *Kościuszkowcy w walce o Pragę* (str. 76) i M. Monisa — *Szlak bojowy ludowego lotnictwa* (str. 110).

Z popularnych wydawnictw MON, które polecamy szczególnej uwadze polonisty, wymienić należy pięknie i prosto napisane opowiadanie Moniki Warneńskiej o boha-terskiej drodze Lucyny Hertz pt. *Dziewczyzna znad Wisły* (str. 114).

W budżecie bieżących lektur polonistycznych związanych z 10-leciem Wojska Polskiego umieścić jeszcze trzeba przynajmniej trzy pozycje. Pierwsza — to powieść Władysława Machejka — *Żywy ogień* (str. 356), książka o partyzancie Armii Ludo-wej. Druga — powieść Janusza Przymanowskiego pt. *Żołnierze czterech rzek* (str. 439), przedstawiająca udział polskich żołnierzy w zwycięskiej walce z faszyzmem. Wreszcie trzecia pozycja — to tomik żywo napisanych przed dziesięcią laty reportaży Jerzego Putramenta — *Od Wołgi do Wisły* (str. 170). Autor — jak informuje we wstępie — nie zmienił swoich reportaży, choć wiele jego sądów, spostrzeżeń i nastrojów „okazało się w dziesięcioletniej próbie czasu nietrafnych“. Wydaje się, że decyzja autora była słuszna. Czytając dokumentarne reportaże Putramenta przeżywamy raz jeszcze grozę lat walki z przemocą faszystowską, uświadamiamy sobie ogrom zniszczeń dokonanych przez okrutnego wroga i zarazem ogarnia nas uczucie sprawiedliwej dumy z twórczych osiągnięć naszego dziesięciolecia w Polsce Ludowej.

Wydawnictwa w Roku Kopernikowskim

Na podstawie uchwały Światowej Rady Pokoju obchodzono we wszystkich kra-jach Rok Kopernikowski. Epokowe dzieło genialnego Polaka było przedmiotem wrze-śniowej sesji naukowej Polskiej Akademii Nauk. W sesji tej wzięli udział wraz z uczonymi polskimi uczeni z 12 krajów. Wiele imprez spopularyzowało postępowy dorobek myśli kopernikowskiej. Wielkie wystawy kopernikowskie zostały zorganizowa-ne m.in. w Krakowie, Toruniu, Fromborku, Olsztynie, Wrocławiu. W prasie codzien-nej ukazało się wiele artykułów na temat Kopernika, na wsi i w miastach wygłoszono setki odczytów. Postać wielkiego uczonego i rewolucyjne znaczenie jego dzieła stały się w Roku Kopernikowskim istotnie bliższe narodowi polskiemu.

Przypomnijmy tu — bo trzeba o tym mówić w szkole, aby ukazać na przykładzie Roku Kopernikowskiego m.in. żywy i głęboki stosunek Polski Ludowej do wielkich tradycji kultury narodowej — najważniejsze publikacje związane z genialnym uczo-nym.

Na czoło tych publikacji wysuwa się starannie, ozdobnie wydane wielkie dzieło Mikołaja Kopernika w oryginale łacińskim i w przekładzie polskim — *De revolutionibus Orbium Coelestium — O obrotach ciał niebieskich* (str. 119). Przekładu polskiego do-konał Mieczysław Brożek. Wstęp i komentarze opracował wybitny znawca spuścizny kopernikowskiej prof. Aleksander Birkenmajer.

Radosną i piękną niespodzianką wydawniczą są *Listy* Teofilakta Symokatty (str. 173), tłumaczone z greckiego na łacinę w roku 1509 przez Mikołaja Kopernika. Książka zawiera *facsimile* tłumaczenia Kopernika wydania krakowskiego sprzed 444 lat, teksty grecki, łaciński i polski (w przekładzie Jana Parandowskiego). Czytając listy Sy-mokatty, nasycone miłością życia, człowieka i przyrody, poznajemy zarazem głęboki humanizm Kopernika. Ten wielki uczoney, który zostawił — poza genialnym dziełem z dziedziny astronomii — trwałe ślady w innych dziedzinach nauki (np. w ekonomii) — znalazł w swoim pracowitym i wyczerpanym życiu czas na twórcze obcowanie z po-ezją, na przekład „obyczajowych, sielskich i miłosnych“ listów greckiego pisarza.

Wiemy, jak trudne były losy nauki kopernikowskiej, jak jego dzieło w ciągu kilku wieków było tępione przez ciemne, wsteczne siły, którym przewodził Watykan. Dlatego słusznie wznowiono w Roku Kopernikowskim rozprawę Jana Śniadeckiego *O Koperniku* (str. 108), wydaną po raz pierwszy w roku 1814. Głos Śniadeckiego

w obronie Kopernika, w obronie prawdy naukowej, dziś jeszcze uderza nas powagą i żarliwością argumentacji. Dodajmy, że praca Śniadeckiego jest napisana piękną, klarowną polszczyzną. Oto fragment, w którym Śniadecki podkreśla ogromne znaczenie dzieła Kopernika dla rozwoju myśli ludzkiej: „Winien więc wiek teraźniejszy Kopernikowi nowy ruch i prawdziwy kierunek nadany myślom ludzkim w poznawaniu ciał niebieskich, winien mu wiele najwালniejszych wynalazków, które z dochodzenia i uwagi biegu Ziemi wypadły... winien mu na koniec cały plan i porządek nauki, podług którego ułożyły się w astronomii i prace dzisiejsze, i prace nastąpić mających wieków. Kiedy więc z chlubą i zadziwieniem zatrzymamy dziś uwagę w astronomii nad pojęciem ludzkim, okrytym blaskiem wiadomości, daleko i szybko się rozchodzącym, w przybytku chwały i nieśmiertelności zobaczymy Keplera, Newtona i cały po nich idący szereg wielkich ludzi, jako rozniecających pierwszą iskrę światła, którą Kopernik rzucił w ciemnościach fizyki niebieskiej.“

Wspomnieć jeszcze trzeba o dwóch popularnonaukowych monografiach: Henryk Barycz — *Mikołaj Kopernik, wielki uczoney Odrodzenia* (str. 80) i Tadeusz Przytkowski — *O Mikołaju Koperniku* (str. 134). Szczególnie praca Przytkowskiego, napisana prosto i zajmująco, popularyzuje trafnie wielki wkład Kopernika — powtórzmy słowa autora — „...do ogólnoludzkiej walki o zwycięstwo postępowej myśli nad dogmatycznym wstecznictwem i społecznym zacofaniem“.

Wszystkie wymienione książki ukazały się nakładem Państwowego Wydawnictwa Naukowego.

Z wydawnictw Instytutu Badań Literackich

W przededniu Zjazdu Polskiego Odrodzenia ukazały się trzy pozycje opracowane w Instytucie Badań Literackich związane tematycznie z epoką Renesansu.

Dwie z nich: Kazimierza Budzyka *Z dziejów Renesansu w Polsce* (str. 200) i Janusza Tazbira *Reformacja a problem chłopski w Polsce XVI wieku* (str. 144), zapoczątkowują nową serię Instytutu Badań Literackich, mianowicie Serię Studiów Staropolskich pod redakcją Kazimierza Budzyka. Starannie wydane przez Ossolineum, opatrzone efektowną okładką, dwa pierwsze tomy Serii Studiów Staropolskich już samym swym wyglądem zewnętrznym ściągają uwagę czytelnika. Zawartość treściowa obu książek, pierwszej — autorstwa jednego z naszych najlepszych znawców literatury Odrodzenia, drugiej — przez niego redagowanej, a napisanej przez młodego historyka, przedstawia się bardzo interesująco.

Książka Budzyka składa się ze słowa wstępnego i z 3 większych rozdziałów: I. Zarys problematyki polskiego Odrodzenia (O syntezę Renesansu w Polsce), II. Komedia sowirzalska w Polsce (Trzy księgi komedii sowirzalskiej — Na scenie powstania satyr Marcina Bielskiego — Oryginalne wydanie *Worka Judaszowego* S. F. Klonowica — W poszukiwaniu kanonu tekstu *Sielanek* Sz. Szymonowicza — Niedochowany pierwodruk *Komedii rybałtowskiej nowej* — Chronologia drugiej serii kleszych wypraw na wojnę — Sowirzał polski XVII wieku). W *Słowie wstępnym* pisze autor: „...książka ta nie uwzględnia nowych elementów narosłych w ciągu ostatnich miesięcy w toku przygotowań przedjazdowych. Niemal wszystkie dyscypliny historii interesujące się polskim Odrodzeniem odrabiają obecnie w zdumiewającym tempie zapóźnienia ostatnich lat dwudziestu. Czytelnik otrzymuje do ręki książkę reprezentującą etap w konkretnej pracy naukowej częściowo już przewyciężony, ale mimo to ważny dla właściwego rozumienia spraw i zagadnień, których doskonalsze ujęcie niedługo może zażnie pojawiać się w druku.“

O zawartości treściowej książki Tazbira najlepiej mówi jej podtytuł: „Oddziaływanie walki klasowej na wsi polskiej na kształtowanie się ideologii religijnej szlachty w okresie reformacji“, a jak wyjaśnia autor we *Wstępie*, ma być ona „...próbą ujęcia przebiegu reformacji w Polsce w ścisłym powiązaniu jej dziejów z antyfeudalną walką

chłopów, jako rzeczywistym czynnikiem kształtującym losy tego ruchu“. „Praca niniejsza ma... charakter syntetyczny w tym sensie, iż chce... przebadać całość następującego zagadnienia: czy i w jaki sposób wynikająca z układu sił klasowych na wsi polskiej obawa szlachty przed własnymi chłopami wpływała na jej trwanie przy nowej wierze lub odstępstwo od ruchu reformacyjnego.“

Obie książki są zaopatrzone w bogatą „Bibliografię przedmiotu“ oraz w indeksy nazwisk, co niewątpliwie ułatwi czytelnikowi posługiwanie się nimi.

Do wydawnictw IBL związanych tematycznie z Rokiem Renesansowym należy też starannie wydany przez Ossolineum obszerny tom pt. *Poezja Związku Święconego i Rokoszu Lubomirskiego* (str. 316), w opracowaniu Juliusza Nowaka-Dłużewskiego, pod redakcją naukową Jadwigi Pietrusiewiczowej. Bogaty wybór tekstów związanych z ruchem politycznym Związku Święconego, powstałej w roku 1661 organizacji zawodowej żołnierstwa utworzonej dla wyegzekwowania od państwa swoich należności, oraz z rokoszem Lubomirskiego, będącego w swej istocie przedłużeniem politycznego ruchu Związku Święconego, poprzedza wstęp wyjaśniający czytelnikowi sytuację polityczną, na tle której powstała zawarta w tomie poezja, oraz analizujący dotychczasowy stan badań nad tą poezją, nie znaną przeważnie szerszemu ogółowi, bo nie drukowaną w większości ani współcześnie, ani później. Do nielicznych wyjątków, które doczekały się druku, należą dwa liryki, parę epigramatów i poemat *Kamień świadectwa* Wespazjana Kochowskiego. Wśród anonimowych przeważnie wierszy składających się na wartośćoś temu znajdujemy kilka wierszy Wacława Potockiego, Wespazjana Kochowskiego i Andrzeja Morsztyna. Książkę uzupełnia komentarz rzeczowy oraz komentarz osobowy z indeksem.

Na tle wydawnictw, które ukazują się w ramach uroczystości związanych z Rokiem Polskiego Odrodzenia, wydawnictwa IBL wyróżniają się korzystnie zarówno swą tematyką i starannym opracowaniem, jak efektowną szatą zewnętrzną.

K R O N I K A

KAROL LAUSZ

KONFERENCJE SIERPNIOWE

Tegoroczne konferencje sierpniowe, mimo że upłynęło już parę miesięcy, stanowią wśród nauczycielstwa i pracowników naukowych pedagogiki nie stygnące zarzewie dyskusji.

To żywe zainteresowanie, wyrażające się często w ostrej wymianie sądów i żądań, sprzeczne oceny, czasem ostra, chłoszcząca krytyka, jakiej przykład mieliśmy choćby w nrze 37/53 *Przeglądu Kulturalnego* (artykuł pt. *Konferencja a życie*), są jaskrawym dowodem olbrzymiej wagi, jaką nauczyciele przywiązują do tej formy przygotowań do nowego roku szkolnego. Są one wyrazem głębokiej troski o jej jak najbardziej racjonalne, sensowne wykorzystanie, o roboczy charakter, dający gruntowną i przekonującą analizę i ocenę tego, cośmy osiągnęli głównie w roku poprzednim, o ile posunęliśmy się naprzód w stosunku do lat ubiegłych, i do tego, co ma być przedmiotem szczególnej troski w roku bieżącym.

To, że nauczyciele troszczą się o wyniki konferencji, że... niepokoją się jej niedociągnięciami, należy ocenić — moim zdaniem — jako objaw pozytywny. Budzi on nadzieję i wiarę w to, że ostatecznie doświadczenia staną się fundamentem głębszych przemyśleń, gruntowniejszych przygotowań, racjonalniejszego przebiegu i owocniejszych wyników przyszłych konferencji.

Dopóki nie będzie dokładnych danych z przebiegu obrad we wszystkich sekcjach języka polskiego, wszelkie nasuwające się uwagi mogą mieć tylko charakter fragmentarycznej oceny, nie pretendującej do jakichkolwiek uogólnień. Sądzę, że dobrym zwyczajem byłoby publikowanie przez Ministerstwo Oświaty lub CODKO ogólnych wyników i ocen obrad poszczególnych sekcji. Dawałoby to możliwość porównania osiągnięć lokalnych z ogólnokrajowymi.

O ile można się zorientować z wypowiedzi napływających z terenu, tegoroczne obrady nie tylko w Warszawie toczyły się bez specjalnego entuzjazmu, bez tego szczególnego podniecenia, jakie odczuwa nauczyciel na progu każdego rozpoczynającego się roku szkolnego, bez bojowego żaru, bez przeświadczenia, że weszło się na arenę walki o wyrugowanie ze szkoły wszystkiego tego, co złe, co sprzeczne z duchem szkoły socjalistycznej, i o zdobycie tego, co dobre, co potrzebne do przyspieszenia naszego marszu ku socjalizmowi.

Nie ulega wątpliwości, że na obradach warszawskich, a sądzą, że również i gdzie indziej, jedną z przyczyn tego stanu rzeczy był charakter pierwszego dnia obrad. On — moim zdaniem — w dużym stopniu zaważył zarówno na stosunkowo biernym udziale nauczycieli, jak i na tym, iż właściwa dyskusja odbywała się w kularach, a nie na sali obrad.

Do sali ZNP wchodzili tego dnia ludzie ożywieni, w podniosłym, świątecznym nastroju, odświętnie ubrani, wypoczęci po pogodnych wakacjach, uprzedzeni z góry przez prasę i organizacje miejscowe o tym, co będzie głównie treścią obrad. Spodziewali się gruntownego omówienia całorocznej pracy swego terenu, jasnej analizy i oceny wyników, szczególnie w zakresie generalnych zadań wysuniętych przez ubiegłą konferencję (kształcenie w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu, politechnizacja). Mieli prawo oczekiwać, że pokaże im się cały system pracy w tym zakresie jednej lub dwu szkół przodujących w terenie — cały system pracy jednego lub dwu kolegów. Mieli prawo oczekiwać, że główne zadanie wysunięte na rok bieżący zostanie oświetlone wyraźnie zarówno od strony istoty, jak i metod realizacji, że w roboczej atmosferze, jaką powinna być przesycona doroczna narada produkcyjna, będą mogli zestawić siebie, własny dorobek z dorobkiem przodujących kolegów, poznają ich osiągnięcia i metody pracy, będą mogli ich korzystne doświadczenia przenieść do własnych szkół, otrzymać tu instrukcje, które pomogą im własną pracą, pracą swojej szkoły podnieść na wyższy poziom.

Tymczasem pierwszy dzień obrad męczył swym teatralnym charakterem, reżyserią zbyt rzucającą się w oczy w wystąpieniach i przemówieniach.

Gasiła dobry nastrój i podrywała zaufanie rażąco pozbawiona obiektywnych kryteriów metoda oceniania nauczyciela. Cytowane przykłady (nie tylko w Warszawie) robiły wrażenie, że często jedna lub dwie wizytacje służą za podstawę wyróżnienia lub dyskwalifikacji.

Tak np. jako moment wyróżniający (w b. dobrej zresztą lekcji) podkreślono to, że nauczyciel omawiając w klasie VII wyjątki z pism Engelsa podał na wstępie krótki jego życiorys (!). Znając tę klasę uznano by to za błąd, gdyż znała ona już od dawna życiorys Engelsa, a więc mógł i powinien przypomnieć go któryś z uczniów.

Jest rzeczą jasną, że w dwugodzinnym referacie nikt na ogół nie potrafiłby dać przeglądu wszystkich spraw nurtujących w powiecie i że takie „wszechogarniające“ tendencje prowadzą do utopienia w powodzi spraw, a właściwie ich wycinków, problemu zasadniczego.

Za najważniejszy błąd konferencyjny w referatach zarówno pierwszego, jak i drugiego dnia, i to, zdaje się, wszędzie, uważam brak właściwego zanalizowania problematyki przewidzianej na rok następny. Pomijam to, iż nie nawiązywano lub nawiązywano w zbyt słabym stopniu do głównego problemu z roku ubiegłego, że poszczególne zagadnienia wychowawcze ujmują się w izolacji nie ukazując konieczności i metod ich wiązania. Chodzi przede wszystkim o to, że zagadnienie istoty materialistycznego

poglądu na świat było w tegorocznych referatach ujęte w sposób mogący wywołać wiele nieporozumień, a nawet wręcz błędne ustawienie procesu wychowawczego.

Trzeba stwierdzić, że na ogół naukowy pogląd na świat ujmowany był w referatach w pewien określony system wiadomości, gdzie indziej ujmowano go (np. w podsumowaniu pierwszego dnia obrad w Warszawie — Stare Miasto) jako system wiadomości i przekonań. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim wypadku nadawanie materialistycznemu pogładowi na świat takiego „statycznego“ charakteru jest nieślusne, i to tym bardziej, gdy stale, wbrew zasadom pedagogiki socjalistycznej, rozważamy go w izolacji od innych elementów wychowania.

W rezultacie sprawa sprowadza się do tego, że w referatach szczegółowych w czasie obrad sekcji mówiło się głównie tylko o zasobie wiadomości, które należy przyswoić młodzieży, i o materiale, który posiada szczególne walory dla kształtowania światopoglądu.

Warto zwrócić uwagę, że nauczyciel słyszał już wielokroć omawiany ten sam materiał, te same pozycje przy innych okazjach, jak np. przy omawianiu patriotyzmu, moralności itp. Natomiast do czego w konferencji te wiadomości i ten materiał mają prowadzić, do czego służyć, że w pracy szkolnej ich prawidłowe opracowanie powinno się odbić na postawie ucznia wyrażającej się w jego działaniu, w reakcjach wobec konkretnych zjawisk codziennego życia — tego nie podkreślono, nie wydobyto trzeciego elementu marksistowskiego poglądu na świat — postawy, ścisłego związku z aktami woli, z postępowaniem. Nie uwydatniono również metodyki prowadzenia od tekstu literackiego do właściwej postawy, do reakcji ujawniających się w konkretnym działaniu.

Trzeba podkreślić, że problem ten nie jest dostatecznie opracowany naukowo i mimo że wielki wkład pracy autorów referatów w warszawskiej sekcji języka polskiego zasługuje na podkreślenie, to jednak, jako pierwsze kroki w tej dziedzinie, musiał mieć pewne potknięcia.

Podkreślić należy, że oficjalne podręczniki nie dają dokładnej definicji materialistycznego poglądu na świat. U Kairowa np. (str. 46, t. II NK, r. 1950) czytamy: „Światopogląd to zwarty system poglądów i przekonań wyrażających nasz stosunek do przyrody i społeczeństwa, określających nasze postępowanie“. Jesipow i Gonczarow twierdzą (*Pedagogika*, t. II, s. 32), że „bez opanowania przez uczniów podstawowych wiadomości naukowych niemożliwe jest ukształtowanie jedynie naukowego, marksistowsko-leninowskiego poglądu na świat...“ Stwierdzają tym samym, że naukowe wiadomości są jednym, lecz nie jedynym jego elementem.

W tej sytuacji referaty nie pokazały jasno i nie mogły pokazać istoty zagadnienia ani dróg prowadzących do jego realizacji.

Wydaje się, że ten stan rzeczy powinien zmobilizować wszystkich polonistów do dalszej intensywnej pracy w kierunku rozwiązywania postawionego przez konferencje problemu zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Kształtowanie materialistycznego poglądu na świat, jako najważniejsze zadanie wychowania umysłowego w szkole, powinno być przedmiotem licznych zebrań każdego zespołu przedmiotowego.

Można zaryzykować twierdzenie, że w dotychczasowych pracach tkwił jeszcze jeden błąd, który stał się jedną z przyczyn biernego stosunku nauczycieli do referatów. Odnosiło się wrażenie, że zagadnienie światopoglądu staje przed szkołą jako rzecz nowa, jakby tysiące naszych kolegów nie kształtowały go dotychczas w psychice młodzieży.

Takie postawienie sprawy, użycie takiej metody wykładu, rzecz jasna, wytwarza przedział między tymi, którzy dają instrukcje, a tymi, którzy je mają odebrać. Instrukcje stają się czymś, co zawisa w powietrzu, czego potrzeba nie jest dostatecznie uzasadniona.

Dlatego należałoby — moim zdaniem — w dalszych rozważaniach na ten temat

wychodzić od analizy istniejącego stanu rzeczy, od zilustrowania błędów i braków w danej dziedzinie pracy nauczycielskiej.

Na takim tle inaczej zarysowuje się potrzeba i trafność podawanej instrukcji. Wówczas tylko może ona być przedmiotem konfrontacji własnego postępowania i osiągnąć każdego nauczyciela, może dopomóc do dojrzenia dotychczasowych błędów i spowodować decyzję stosowania metod wypróbowanych przez innych kolegów.

PRZEGLĄD PRASY

Rok Polskiego Odrodzenia

Kontynuując przegląd prasy rozpoczęty w nrze 5/53 *Polonistyki*, w dalszym ciągu sygnalizujemy artykuły poświęcone zagadnieniom Roku Polskiego Odrodzenia.

W nrze 36 *Życia Literackiego* z 6 września br. pojawił się cenny, a zarazem odkrywczy artykuł M. R. Mayenowej pt. *Wielec pisarze Odrodzenia w kształtowaniu się języka literackiego*.

Autorka, wyróżniając na początku rozmaite źródła kształtowania się języka (pisarze, szkoła, drukarze, korektorzy), analizuje problem przyczyn traktowania języka literackiego — w odróżnieniu od dialektów i gwar terenowych — jako poprawnego, obowiązującego, jako „najsprawniejsze narzędzie wyrazu“, wyraźnie przeciwstawiając przy tym normy języka literackiego normom dialektów terenowych.

Omawiając poszczególne „wyróżniki“ języka literackiego (jak np. jednolitość systemu fleksyjnego i fonetycznego), w oparciu o wartościowe źródła naukowe (jak np. wstęp anonimowego autora do traktatu ortograficznego Jakuba Parkoszowica z połowy XV w.), autorka artykułu dochodzi do wniosku, że „zdolność do obsługiwania możliwie wszystkich dziedzin społeczno-kulturalnych życia jest więc istotnym wyróżnikiem języka literackiego w stosunku do dialektu, który jest w stanie obsłużyć tylko potoczne potrzeby dnia codziennego i pewne nieliczne typy literatury pięknej. Brak w nim zaś stylów intelektualnych ...Język literacki rośnie w miarę stosowania go w poszczególnych dziedzinach życia.“

I dalej czytamy właśnie o tych różnych dziedzinach, które zdobywa dla siebie polszczyzna. Jest nią literatura piękna, dziedzina życia państwowo-prawnego, dziedziny nauki stosowanej, a więc zarodki życia intelektualnego. „Dopiero w drugiej połowie wieku XVI dochodzi do pełnego rozkwitu polszczyzny, a jeśli nie we wszystkich dziedzinach, to przynajmniej w ich znacznej części.“

Autorka przytacza dwa fragmenty, z których jeden pochodzi z roku 1539, a drugi jest o 20 lat późniejszy. Ich brzmienie jest ilustracją jakże znacznego postępu w rozwoju formy składniowej w ciągu owego 20-lecia: „Dwadzieścia lat dzielące obie wypowiedzi — czytamy w artykule — to właśnie lata wielkiej świadomej pracy nad językiem literackim. To prawie cała twórczość Bielskiego, część twórczości Reja z *Postyllą*, twórczość Murzynowskiego, dyskusja Maleckiego i Seklucjana. To praca wreszcie samego Groickiego“, autora fragmentu młodszego o 20 lat. Dalej czytamy o języku pisarzy, których wysiłek w walce o piękną polszczyznę był największy i najcenniejszy. Autorka ma na uwadze przede wszystkim język drukowany, przy tym podkreśla, że nie należy przeceniać, jak to mają w zwyczaju liczni językoznawcy, prac adiustatorów, korektorów, wydawców, sławnych w owym czasie drukarzy, jak Wierzbęta, Daubman, Januszowski. Ci właśnie korektorzy, adiustatorzy, drukarze — opierali poczucie swej poprawności językowej na autorytecie pisarza. Mayenowa ilustruje to przykładem powołania się korektora z XVI wieku Maleckiego na autorytet pisarski Biernata z Lublina.

Po ciekawych uwagach o drukach tych samych pisarzy, wychodzących z rozmaitych „oficyn“, po wyjaśnieniu przyczyn pewnych różnic między tymi drukami, czyta-

my, że „ingerencja drukarni nie przekreśla bynajmniej roli wielkich pisarzy w kształtowaniu się normy języka literackiego. Tam gdzie wiemy coś bliższego o korektorze drukarskim, tam stoi za nim odwołanie się do praktyki pisarskiej wybitnej indywidualności twórczej.“

Wpływ wielkich pisarzy na kształtowanie się normy języka literackiego idzie rozmaitymi drogami, przede wszystkim przez czytelnictwo ich książek, przez podręcznik szkolny, jakim była np. *Ortografia* Kochanowskiego, „...której pierwsze wydanie ukazało się w roku 1592 w gramatyce łacińskiej Ursynusa“, profesora Akademii Zamoyskiej.

Ważną rolę odegrał tu też *Słownik* Knapskiego (pierwsze wydanie z roku 1621), który we wstępie podkreśla: „r z a d k i e s ł o w a z e b r a ł e m o d l u d z i u p r a w i a j ą c y c h d a n e r z e m i o s ł o i o d d o b r y c h p i s a r z y“. Podobnie najwybitniejszy gramatyk XVI w., Piotr Statorius, powołuje się często i wprost na autorytet Reja i Kochanowskiego, przy tym autorka artykułu cytuje dowody wpływu owych pisarzy na kształtowanie się norm gramatycznych, podane jako obowiązujące w gramatyce w. w. Statoriusa. W końcowym fragmencie artykułu Mayenowa wyraźnie zastrzega, że nie tylko wielcy pisarze wywierali wpływ na kształtowanie się normy języka literackiego: „W wieku XVI trudno wymienić piszącego człowieka, który by nie okazał pełnej świadomości wysiłku, jakiego wymaga doskonalenie ojczystego języka.“ Ale mimo tego zastrzeżenia czytamy dalej o pisarzach: „Oni uczynili polszczyznę zdatną do obsłużenia wszystkich dziedzin życia, oni wytworzyli znaczny zasób stylów stanowiących istotę języka literackiego... Swoim autorytetem przedłużali życie poszczególnych wyrazów. Swoim autorytetem nobilitowali poszczególne regionalizmy do godności słownictwa literackiego.“

W tymże numerze *Życia Literackiego* znajdujemy fragment studium powieściowego o Janie Kochanowskim pióra Mieczysława Jastruna pt. *Na dworze wawelskim*, a w dwóch numerach *Nowej Kultury* (nr 38, 39 z 20 i 27 września rb.) dalsze fragmenty tegoż studium, zatytułowane *Pieśni*. Znakomity poeta, autor świetnego studium powieściowego o Mickiewiczu, zajmuje się od jakiegoś czasu Kochanowskim. Wielki poeta polskiego Odrodzenia staje się nam w tych poznanych dotąd fragmentach pracy Jastruna istotnie bliski. Zacytujmy fragment z pracy Jastruna: „Zdarzyło się, że nieraz w ciągu całego dnia pracy i dumania poprawił nie więcej niż jedno zdanie albo wzmocnił jakiś rym, albo skreślił to, co okazało się zbyteczne, przegadane. Przegadania nie znosiła ta poezja; wołała raczej dać się domyślać czytelnikowi, niż powiedzieć mu wszystko. Wszystko? Ależ cała istota poezji w tym, by rzeczy szczegółowe nabrały ogólnego znaczenia, nie mogły przeto być dopowiedziane do końca, musiały być jak drzwi niedomknięte, tak aby się w nich mógł zmieścić słuchacz. Właśnie przez owo niedomknięcie wpadało światło, tworząc opyl złoty wokół strof poematu.“

Drukowane w *Życiu Literackim* i w *Nowej Kulturze* fragmenty zapowiadają niezmiernie interesującą całość. Poznawszy je czytelnik pragnie, aby studium powieściowe Jastruna o Kochanowskim jak najprędzej ukazało się w całości.

W *Przeglądzie Kulturalnym* z 11-13 września (nr 37) znajdujemy artykuł członka-korespondenta PAN-u Bohdana Suchodolskiego pt. *Nauka Polskiego Odrodzenia*. Artykuł ten, obok innych wspomnianych wyżej i w poprzednim nrze *Polonistyki*, ukazuje ogrom rozpiętości i wszechstronności zainteresowań czasów Odrodzenia polskiego, czasów, w których świat dokonał przysłowiowego milowego kroku na drodze swego rozwoju.

Sygnalizowaliśmy już artykuły o literaturze, sztuce, muzyce, o rozwoju dyscyplin społecznych, naukowych, o języku.

Artykuł Suchodolskiego akcentuje — naszym zdaniem — rzecz najbardziej znaczącą: związek nauki polskiego Odrodzenia z życiem. Rozległy zasięg prac naukowych — czytamy w artykule — wynikał z jak najściślejszej łączności nauki i życia. Uwydatnienie tej łączności jest jednym z ważniejszych wyników badań. Polscy uczeni

epoki Odrodzenia nie byli »gabinetowymi uczonymi«. Zależnie od specjalności, ich związek z potrzebami życia był różny, zawsze jednak ścisły. Matematyka wiązała się z miernictwem i budownictwem, geografia służyła potrzebom politycznym, a mianowicie rozwiązywaniu sporów międzynarodowych (np. rola map w sporach polsko-krzyżackich, administracji państwa). Chemia musiała obsługiwać potrzeby hutnictwa lub farbiarstwa, nauki o państwie i prawie rozwijały się w związku ze wzrostem międzynarodowego znaczenia Polski i koniecznością walki o suwerenność państwową — zwłaszcza z papieżem, potrzebą centralizacji i kodyfikacji, nauki medyczne miały zaspokajać potrzeby zdrowotne miast, w których coraz liczniejsze skupienie ludności stwarzało szczególne zagrożenie zdrowia, historia wiązała się ze wzrostem poczucia narodowego, z dążeniem szlachty do ograniczenia przewagi magnackiej.“

Różnorodność dyscyplin naukowych jest dalszą znamioną cechą nauki polskiego Odrodzenia. Rozwijają się nauki przyrodnicze, matematyczne, społeczne, ekonomiczne, geograficzne, medyczne. Dużą rolę odgrywa wiedza ludowa, mająca bogatą treść empiryczną będącą podsumowaniem doświadczeń gromadzonych w codziennym życiu. Ta wiedza ludowa „w okresie przewagi teologicznej metafizyki i scholastycznej metody“ była cenną pozycją w walce o nową naukę, szczególnie w zakresie przyrodznawstwa.

„W walce ze scholastyczną metodą interpretowania wypowiedzi autorytetów“ kształtują się nowe metody badawcze, metody empiryczne. Rozwija się nowa logika, przydatna w konkretnych badaniach, rozwija się metodologia indukcyjna. Racjonalistyczny krytycyzm godzi w owym czasie w dogmaty i przywileje możnowładztwa. „W okresie walki o egzekucję praw i o kościół narodowy“ krytycyzm sięga jeszcze śmieiej w zagadnienia religijne i społeczne. Wzrasta ogromnie szacunek dla rozumu. Autor artykułu powołuje się na Kopernika i Modrzewskiego, którzy swoimi pracami udowodnili, że „istotnie rozum staje się orężem wszystkich walczących ze średnio-wieczną ideologią i feudalnym porządkiem. Rozum jest wyrazicielem klas uciskanych, poddających krytyce przywileje i bogactwa możnych, teologiczną metafizykę i supremację Kościoła.“ Końcowa teza artykułu dotyczy zasadniczej sprawy rozwoju renesansowej nauki w Polsce „wyrastającej z polskiego historycznego procesu, związanej z osiągnięciami nauki innych krajów, wnoszącej swój wielki wkład do skarbnicy narodowej“.

Rozwinięcie i udowodnienie tej tezy jest już wynikiem badań współczesnych, pozwalających w warunkach pracy naukowej w Polsce Ludowej na wykonanie zadania pogłębienia naszej znajomości polskiego Odrodzenia dla wydobycia nurtu postępowości tradycji umysłowych, „do których chcemy nawiązywać poznając ją coraz lepiej“ — jak czytamy w zakończeniu.

Nr 9 (z września rb.) *Wiedzy i Życia* poświęcony jest prawie w całości zagadnieniom polskiego Odrodzenia. Artykuły dotyczące tych zagadnień przynoszą sporo materiału rzeczowego, ujęte są przy tym popularnie i bardzo przystępnie. Wśród rozmaitych prac, jak *Państwo i prawo w okresie Odrodzenia* (Z. Kaczmarek), *Sztuka epoki Odrodzenia* (St. Lorentz), *Rozwój nauk przyrodniczych w XVI wieku* (St. Kotarski) — zwracają uwagę artykuły szczególnie interesujące polonistę, jak np. Kazimierza Budzyka *Literatura polskiego Odrodzenia* oraz Zenona Klemensiewicza *Główne czynniki rozwoju polszczyzny w XVI wieku*.

W artykule Klemensiewicza znajdzie polonista sporo materiału dotyczącego zagadnienia rozwoju poprawnej polszczyzny albo — jak określa autor — „polszczyzny ogólnej, potocznej, literackiej“. W jasnym, treściwym wykładzie czytamy we wstępie o losach tejże polszczyzny ogólnej, która kształtowała się przez wieki powstając z wielu polszczyzn regionalnych, „plemiennych“, „rodowych“, że użyjemy znowu terminów autora, polszczyzn niewiele się między sobą różniących, ale nie spełniających warunków jednolitego, narodowego, ogólnopolskiego języka.

Klemensiewicz przedstawia w skrócie, jak to w wiekach XIV i XV dochodziło

powoli do ujednoczenia języka i jak w ciągu wieku XVI rozwija się polszczyzna „szybko i świetnie“. W dalszym ciągu artykułu czytamy o przyczynach tego świetnego rozwoju naszej polszczyzny. Wśród nich „niemałą rolę w pomyślnym przebiegu tego procesu doskonalenia się i upowszechnienia polszczyzny literackiej XVI wieku odegrał zstęp wybitnych pisarzy“.

Polszczyzna wieku XVI była „jedną z najcenniejszych zdobyczy kulturalnych doby Odrodzenia“. Jej historyczna rola jest tym większa, że lektura dzieł polskich doby Odrodzenia pozwoliła potem, w okresie Oświecenia, wydobyć z zacofania i przetrwać zahamowanie rozwoju naszej kultury językowej czasów saskich. Na tej zaś odnowionej, uszlachetnionej i umocnionej podstawie — czytamy w zakończeniu artykułu — wsparł się ciągle już i nieprzerwany rozwój i postęp polszczyzny aż po dzień dzisiejszy.

W zakończeniu wspomnianego artykułu K. Budzyka czytamy: „W Roku Polskiego Odrodzenia obchodzimy jubileusz epoki Kopernika, Modrzewskiego i Kochanowskiego. Jest w tym nieodwracalna prawidłowość rozwoju dziejowego, gdyż i w przeszłości każdy okres niosący z sobą postęp zwracał się do tych geniuszów nauki, myśli społecznej i poezji. Wielkie tradycje narodowe zawsze należą do klasy najbardziej postępowej, która potrafi docnieć trwałe wartości stworzone dawniej.“

Interesujący w swej treści i wnioskach jest artykuł tego samego autora (K. Budzyka) pt. *Kochanowski droga do Czarnolasu (Nowa Kultura nr 39)*. Autor polemizuje tu z poglądami Juliana Krzyżanowskiego o Kochanowskim, wyrażonymi we wstępie do zbioru pism Kochanowskiego, wydanego ostatnio przez PIW¹. Polemika dotyczy dwóch spraw: 1. sprawy przyczyn wyjazdu Kochanowskiego z Krakowa do Czarnolasu po rezygnacji z kariery dworskiej oraz 2. sprawy wymowy społecznej i politycznej poematów Kochanowskiego *Zgoda* i *Satyr*. Jeżeli chodzi o sprawę wyjazdu Kochanowskiego z Krakowa do Czarnolasu, to, zdaniem Budzyka, wywód Krzyżanowskiego uzasadniający porzucenie dworu królewskiego przez poetę jego zawiedzionymi nadziejami na karierę jest niesłuszny. Budzyk przytacza fragmenty utworów Kochanowskiego, z których wynika, że poeta porzuca dwór, kierowany niechęcią i obrzydzeniem wobec panujących tam stosunków. W artykule znajdujemy również cytaty ze sztuki Maliszewskiego *Droga do Czarnolasu*², które potwierdzają sąd Budzyka.

W związku z analizą wymowy społecznej *Zgody* Budzyk pisze: „Nie Kochanowski napisał ulotkę polityczną dla Padniewskiego, lecz *Zgoda* stworzona przez Kochanowskiego została demagogicznie użyta przez Padniewskiego. To jest jedyne wyjaśnienie, jakie hipotetycznie możemy przyjąć, jeśli chcemy uniknąć sprzeczności między rzeczywistymi celami Padniewskiego na sejmie 1562/63 r. a całą ówczesną i późniejszą twórczością Kochanowskiego, całą nawet jego drogą życiową.“

Numer 42 *Życia Literackiego* jest w całości poświęcony problematyce polskiego Odrodzenia.

Numer otwiera świetny artykuł Juliana Krzyżanowskiego o Kochanowskim pt. *Poeta żywy*. Autor nazywa Kochanowskiego „mistrzem miniatury poetyckiej“ i ukazuje, jak poeta, w przeciwieństwie do wielu innych twórców renesansowych, których twórczość cechował gigantyczny rozmach, lubuje się w małych, ale za to starannie wyczelowanych formach. W dalszym ciągu artykułu Krzyżanowski omawia pokrótce wszystkie większe utwory Kochanowskiego i próbuje określić ich rolę zarówno na tle epoki, jak i w życiu autora, silnie przy tym podkreślając realizm Kochanowskiego, „zdolność realistycznego widzenia świata, zwracania uwagi na cechy znamienne ludzi i rzeczy, tak pospolite nieraz i powszechne, że przechodzi się obok nich obojętnie. Dzięki temu uzdolnieniu nawet procesy tak abstrakcyjne, jak niewrażliwość ludzka na poezję, przekształcały się pod piórem Kochanowskiego w obrazy

¹ Jan Kochanowski *Dzieła polskie*. Opracował Julian Krzyżanowski. 1953. PIW. 3 t.

² Por. recenzję w nrze 5/53 *Polonistyki*.

realne, konkretne i plastyczne.“ Przechodząc następnie do omówienia środków artystycznych, jakimi posługuje się Kochanowski w swojej twórczości, Krzyżanowski ukazuje na przykładach wielkość artyzmu naszego największego przed Mickiewiczem poety. Artykuł zamyka konkluzja, że „mimo... całej odległości, która Polskę socjalistyczną dzieli od Polski szlacheckiej w. XVI, Kochanowski jest dla nas pisarzem żywym. Piękno jego poezji odczuwamy dzisiaj tak samo jak nasi przodkowie sprzed czterech stuleci, z tą tylko różnicą, że to, co dla nich było śmiałym nowatorstwem, dla nas stało się sprawą codzienną. Ponadto, podobnie jak czytelnicy poecie współcześni, w dziełach jego odnajdujemy poglądy dzisiaj tak samo aktualne, jak były w jego epoce, poglądy, które potęgują energię duchową człowieka, głoszą bowiem wiarę w jego wartość, w jego zdolność stworzenia sobie właściwych warunków życia, ukazują sens i urok tego życia. A to są te właśnie najwyższe zadania, które stale spełnia każda prawdziwie wielka czy choćby tylko prawdziwa poezja.“

W artykule *Przed Zjazdem Odrodzenia* Czesław Hernas omawia pokrótce prace naukowe związane tematycznie z epoką Renesansu, które ukazały się drukiem w przededniu Zjazdu Odrodzeniowego, a które stanowią wynik trwających od paru lat przygotowań do Zjazdu. Większość tych prac to niejako robocza wersja referatów, które będą wygłoszone na Zjeździe i które w ogniu dyskusji zjazdowych mogą jeszcze zmienić swoje ostateczne oblicze.

Kazimierz Budzyk omawia „sprawę Reja“ (w artykule pod takimże tytułem), zastrzegając się, że „mimo olbrzymiej literatury przedmiotu nie jest to sprawa załatwiona. Rzecz jasna, nie zamierza załatwić jej także i artykuł niniejszy.“ „Sprawą Reja“ nazywa autor w dalszym toku artykułu zagadnienie roli Reja w literaturze polskiej i dwóch panujących w naszej nauce zupełnie odmiennych poglądów na tę rolę: poglądu (reprezentowanego przez Brücknera) pasującego Reja na „ojca literatury polskiej“, w tym również „ojca“ literatury polskiego Odrodzenia, oraz drugiego (z ostatniego siedmiolecia międzywojennego), według którego Rej „awansował (dzisiaj powiedzielibyśmy, że został zdegradowany) na pisarza, który w swej twórczości dał najpełniejszy wyraz kulturze średniowiecznej“. Zastanawiając się w dalszym toku artykułu nad słusznością jednego i drugiego poglądu, Budzyk stwierdza przede wszystkim, że Reja nie można nazywać „ojcem literatury polskiej“, gdyż ten „tytuł“ należy się niewątpliwie, jak już zresztą dowiodły badania wcześniejsze, mieszczaninowi Biernatowi z Lublina. Jeśli chodzi o stosunek Reja do literatury średniowiecza, Budzyk stwierdza stanowczo: „...utworów powstałych w okresie Odrodzenia nie wolno odkomenderowywać do średniowiecza na tej tylko podstawie, że zawierają one tematykę religijną i wykazują związki z gatunkami literackimi zaanektowanymi wcześniej przez kościół. Decydującą rzeczą jest bowiem nie kontakt z tradycją, w pewnych sytuacjach przecież nieunikniony, lecz stosunek do przejmowanej tradycji. W utworach Reja dostrzegamy wyraźną polemikę z tradycją literacką zarówno pod względem ideowym, jak artystycznym.“ „Sprawa Reja — pisze w zakończeniu artykułu Budzyk — to problem jego twórczej drogi, w której nie mógł on wyminąć ścieżek wydeptanych przez tradycję, to zagadnienie jego uporczywej walki o realizm płynący z nowych doświadczeń i nowej ideologii.“

Z braku miejsca nie możemy, niestety, omawiać szczegółowiej wszystkich artykułów, które zawiera piękny numer *Życia Literackiego*, ograniczymy się więc tylko do zasygnalizowania innych artykułów. Doskonały znawca teatru staropolskiego Julian Lewański w artykule *U źródeł dramatu staropolskiego* omawia trzy okresy, na jakie rozpadają się dzieje dramatu i teatru renesansowego: okres łacińsko-polski (od połowy wieku XV do roku 1542), czasy rozwoju trzech dziedzin dramatu świeckiego: przejście komedii mieszczańskiej w komedię sowizrzalską, wykształcenie się intermediiów oraz dramatu humanistycznego w języku polskim (lata 1542—1597) oraz lata 1597 do połowy wieku XVII, które wypełnia dramat mieszczański, komedia sowizrzalska i dialogi popularne o tematyce religijnej.

Andrzej Lam polemizuje z Aleksandrem Maliszewskim i Ludwikiem Hieronimem Morstinem na temat ujęcia przez nich postaci Kochanowskiego i Reja w ich sztukach *Droga do Czarnolasu* oraz *Polacy nie gesi*, a Alodia Gryczowa, członek delegacji polskiej, która udała się do Czechosłowacji, by przejąć z rąk bratniego narodu czeskiego bezcenny skarb nauki polskiej: rękopis nieśmiertelnego dzieła Mikołaja Kopernika *De revolutionibus orbium coelestium*, w artykule *Nad rękopisem Kopernika* omawia ten rękopis, podkreślając niezwykle znaczenie udostępnienia go uczonym polskim.

Wielki prozaik rosyjski — Lew Tołstoj

28 sierpnia rb. minęło 125 lat od urodzin jednego z największych pisarzy Rosji i świata — Lwa Mikołajewicza Tołstoja. Twórczości tego jedyne w swoim rodzaju zjawiska literackiego, jakim był autor *Wojny i pokoju*, poświęciła nasza prasa literacka kilka cennych artykułów, z których najważniejsze chcielibyśmy zasygnalizować.

W nrze 36 *Nowej Kultury* pojawił się artykuł Jerzego Pomianowskiego pt. *Lew Tołstoj i jego dramaty*. Czytamy w nim o drodze ideologicznej pisarza, który w ciągu przeszło pół wieku „był największym żyjącym autorytetem moralnym i artystycznym w światowej literaturze. Głównie jego jest zasługą to, że literatura rosyjska XIX wieku, zwłaszcza rosyjska powieść, wysunęła się na czoło piśmiennictwa europejskiego. Pozycja artystyczna, prawdomówność, bezkompromisowość, siła duchowa Lwa Tołstoja były przez lata widomym świadectwem mocy i talentu narodu rosyjskiego, były dla wszystkich przekonywającym dowodem twórczym możliwości w tym narodzie drzemiących i wtedy szukających sobie dopiero rewolucyjnego ujęcia.“

Znaczenie Tołstoja bez pomijania jego błędów, jego wielkość i rolę dla przyszłości ocenił najwłaściwiej dopiero Włodzimierz Lenin. Bierze on pod uwagę przede wszystkim „ogólną funkcję jego twórczości i słusznie twierdzi, że ostateczna wartość tej funkcji jest dodatnia, ba, że jej znaczenie jest ogromne“.

Pomianowski cytuje szereg uwag Lenina, które zaznaczając istnienie fałszywych sądów i niesprawiedliwych wyobrażeń o dramaturgii Tołstoja, podkreślają, że „obiektywna, buntownicza wymowa twórczości Tołstoja z natury rzeczy łatwiejsza jest do odczytania z kart dramatu“. Omówiwszy następnie dramaty Tołstoja *Ciemna potęga*, *Plody edukacji*, *Żywy trup*, Pomianowski kończy swój artykuł słowami: „Lektura dramatów Tołstoja uczy, że dla teatru, zwłaszcza dla teatru polskiego, stanowią one cenność niemniejszej godną uwagi. Dramaty Tołstoja są w tym samym stopniu, co jego powieści, ...krokiem naprzód w rozwoju artystycznym całej ludzkości.“

W tym samym (36) numerze *Nowej Kultury* spotykamy znamienne wypowiedzi znakomitych pisarzy rosyjskich: Aleksandra Błoka i Maksyma Gorkiego, o Tołstoj. W wypowiedziach tych uderza niezwykle wprost uwielbienie i uznanie dla wielkości pisarza i wyrażona jest zarazem myśl, że z postacią Tołstoja, jego twórczą działalnością związana jest nadzieja, że jednak na świecie nie jest źle, że — jak pisze Błok — „dopóki Tołstoj żyje, póki kroczy miedzą z pługiem ze swoim siwym konikiem, jeszcze ranek jest rośny, świeży, jeszcze nie tak straszno, jeszcze słońce Bogu — upiory drzemią. Tołstoj idzie i jest tak, jakby słońce szło...“ Gorki zaś wypowiada swój stosunek do Tołstoja w słowach: „Nie, nie sierota ze mnie na tej ziemi, póki ten człowiek na niej chodzi.“

Szerszą wypowiedź Maksyma Gorkiego o Tołstoj znajdziemy w *Życiu Literackim* (nr 37 z 13 września rb.) W wypowiedzi tej uderza trafność spostrzeżeń autora *Matki*, który dość często spotykał się z Tołstojem. Wzruszające są fragmenty przeżyć Gorkiego związanych z jego odwiedzinami Tołstoja w Jasnej Polanie. Czytamy też w tej wypowiedzi, co sądził Tołstoj o innych pisarzach — o Czechowie, Dostojewskim, Puszkynie, Fecie, wreszcie o samym Gorkim.

Wspomnijmy obszerny artykuł Romana Karsta zamieszczony w *Przeglądzie Kulturalnym* (nr 38) pt. *Nigdy jeszcze taki głos nie rozlegał się w Europie*.

W interesujących rozważaniach Roman Karst przedstawia w tym artykule rozwój ideologii twórczości Tolstoja, autora wspaniałych powieści: *Wojna i pokój*, *Anna Karenina* oraz *Zmartwychwstanie*. Powieści te są jakby ilustracją etapów drogi ideologicznej, którą przechodzi pisarz. W *Wojnie i pokoju* Bezuchow jeszcze znajduje azyl w życiu rodzinnym na wsi i spokój moralny, zresztą dość problematyczny, jak to wynika z finału powieści. W *Annie Kareninie* Lewin podejmuje problem Bezuchowa, ale już w warunkach o wiele trudniejszych, w okresie ofensywy kapitalizmu na Rosję, burzącego patriarchalne porządki w kraju. „W ostatniej powieści Tolstoja Niechludow nie ludzi się już nadzieją, którą żyje jeszcze Lewin. Niechludow idzie najdalej ze wszystkich buntowników Tolstoja, zrywa ze swoją klasą, paląc za sobą wszystkie mosty, ale też najpełniej aprobuje wsteczny program tolstojowszczyzny.“

„Złu, które (Tolstoj) dostrzega wokoło siebie — czytamy w zakończeniu artykułu — przeciwstawia w *Zmartwychwstaniu* wizję doskonalszego świata. Jest to wizja nierealna, ale zrodzona z najgłębszej miłości do ludu.“

Nr 4 dwumiesięcznika radzieckiego dla nauczycieli języka rosyjskiego w szkole (*Litieratura w szkole*) jest prawie w całości poświęcony Tolstojowi.

Znajdujemy w nim m.in. artykuły T. L. Motylowej pt. *Epopeja L. N. Tolstoja „Wojna i pokój“ i jej światowe znaczenie*, S.I. Lejszewa *O artystycznych osobliwościach romansu-epopei L.N. Tolstoja „Wojna i pokój“*.

Zagadnienia metodyczne omawiają artykuły A.A. Jasnopolańskiej *Literska wycieczka i Moskwa Lwa Tolstoja*. Czytamy tu o przygotowaniach do wycieczki z uczniami kl. IX po Moskwie z czasów życia pisarza, a także z czasów, w których się toczy akcja jego powieści.

Interesujący ten artykuł omawia także etapy wycieczki. Młodzież szczegółowo obejrzała dom, w którym od roku 1882 mieszkał Tolstoj przez 18 zim. Ten sam dom został opisany w *Wojnie i pokoju* jako mieszkanie hr. Rostowa. Wycieczka zwiedziła także dom Piotra Bezuchowa i przebyła drogę, którą błąkał się Piotr w czasie pamiętnego pożaru Moskwy. We wnioskach końcowych autorka artykułu podkreśla, że wycieczki tego rodzaju są bardzo pożyteczne. „Każdą wycieczką wywołuje — czytamy — żywą wymianę myśli, budzi zainteresowanie dla poruszonych kwestii.“ Staranność i dokładność przygotowania wycieczki, które trwało dwa miesiące w oparciu o materiały muzealne, może być wzorem dla polonisty.

W dziale *Z doświadczeń szkoły* znajdujemy konspekt lekcyjny K.A. Remizowej, nauczycielki 399 Szkoły w Moskwie, pt. *Omawianie opowiadania L.N. Tolstoja „Po balu“ — w kl. VII*. W konspekcie podkreślone są trafnie pewne zasady metodyczne pracy w szkole, związane z omawianiem lektury, które i polonista może wykonać w swej pracy lekcyjnej. Zasady te są następujące: 1. Uczniowie wszelkie swoje spostrzeżenia opierają na tekście i tekst obficie cytują; 2. silny nacisk położony jest na język noweli, na ćwiczenia słownikowe związane z charakterystyką postaci występujących w noweli; 3. w końcowych uwagach o opowiadaniu Tolstoja wyprowadzono wnioski o ideologicznej wymowie noweli, o jej artystycznym wyrazie w przedstawieniu okrucieństw stosunków społecznych w Rosji carskiej; 4. trafnie i starannie został przygotowany temat pracy domowej, który zresztą wynikał z problematyki jednodniówki metodycznej zawierającej 5 godzin lekcyjnych.

Pisarze polscy poznają Związek Radziecki

„Rozwodzić się nad osiągnięciami Związku Radzieckiego w budowie socjalistycznej kultury i gospodarki — pisze na łamach *Nowej Kultury* (nr 45/1953) znakomita pisarka, Maria Dąbrowska (przebywająca w ciągu trzech tygodni w kraju Rad wespół z Anną Kowalską i Julianem Strykowskiem) o swoich wrażeniach z wycieczki — to powtarzać rzeczy powszechnie znane.“ A jednak ileż interesujących spostrzeżeń przynoszą wypowiedzi wspomnianej trójki pisarskiej! I tak M. Dąbrowska pisze o dyskusjach literackich w Związku Radzieckim: „...dyskutuje się ostrzej, śmieiej, namiętniej

niż u nas. Ludzie tam angażują się we wszystko bez reszty, nie zostawiają sobie żadnych furtek ani klap bezpieczeństwa; nawet gdy popełniają błędy, to ryzykują na całego. Wiele rzeczy się na to składa. Ale sprzyja temu pewno i świetne poczucie rozporządzania prawem czy przez patos dziejów uzyskanym »przywilejem« inicjatywy: wieczne oglądanie się lękliwie na cudzą zawsze prowadzi do pewnej zdawkowości i niebezpiecznego zobojętnienia...“

I dalej tak charakteryzuje ludzi radzieckich: „Ludzie są najważniejsi. Oni są bohaterami przeszłości, twórcami teraźniejszości i gwarantami przyszłości. To, co mogę o ludziach radzieckich powiedzieć, to tylko spontaniczne wrażenia krótkiej podróży. Ale przy każdym zetknięciu się z nimi w hotelu, Związku Pisarzy, na ulicy, w szkole, fabryce, teatrze, w domach pionierów czy wśród studentów uniwersytetu, rzuciły nam się w oczy pewne cechy, jak mi się zdaje, istotne. Ludzie radzieccy mają niesłychanie wyraziste twarze i sposób zachowania się, bo mają i równie wyraziste postawy, usposobienia, charaktery. Są bardzo zdyscyplinowani społecznie i towarzysko, spokojni, opanowani, raczej cisi — mówię zawsze o tym tylko, z czym się zetknęłam. Bije z nich wielka siła, wielka powaga w traktowaniu wszystkich spraw życia, wielka śmiałość w myśleniu i działaniu. Postrzega się w nich nieograniczoną prawie zdolność i wolę dokonywania wysiłków, a jeśli trzeba — znoszenia wyrzeczeń, a jeśli trzeba — ponoszenia ofiar. Nie ma w nich nic mętnego, niezdecydowanego, połowicznego. Cechuje ich pewność obranej drogi i dobre samopoczucie obywateli mocarstwa umięjącego realizować potężne cele i odgrywać wielką rolę na świecie...“

W tym samym numerze *Nowej Kultury* znajdujemy piękny fragment prozy Anny Kowalskiej pt. *Prometeusz*: „Nieraz w ciągu tych trzech tygodni spędzonych na ziemi radzieckiej przychodził mi na myśl wielki buntownik mityczny — Prometeusz, syn tytana. Wykradł on bogom ogień i obdarzył nim ludzkość umożliwiając jej w ten sposób wyższą kulturę. Z rodu tytanów byli ludzie Wielkiej Rewolucji Październikowej, którzy w bojach i w ciężkim trudzie budownictwa wywalczyli i utwierdzili pierwsze w świecie państwo socjalistyczne.“

Julian Strykowski w artykule pt. *Spotkanie po latach* opisał m.in. fakty (interesujące szczególnie polonistów) żywego zainteresowania literaturą polską w Związku Radzieckim, znajdujące wyraz w licznych wydaniach naszych klasyków i pisarzy współczesnych oraz w pracach badawczych: „Sympatia i zainteresowanie dla naszej kultury, sztuki i literatury są nie tylko bierno. Uwielbiany jest Chopin, otoczony jest czią Mickiewicz, czytuje się Orzeszkową, Prusa, Sienkiewicza, Konopnicką w tłumaczeniu rosyjskim. Ale poza tym na uniwersytecie w Moskwie poloniści radzieccy pracują nad analizą dzieł naszych pisarzy, zajmują się zagadnieniami polskiej literatury. Na drugi dzień naszego pobytu w Moskwie zostaliśmy zaproszeni do starego uniwersytetu, gdzie miała być wygłoszona dysertacja na temat *Pozytywny bohater polskiej powieści powojennej*. Młoda polonistka Astra Piotrowska, Rosjanka mimo polskiego brzmienia nazwiska, przeżywała swój wielki dzień. Po opanowaniu początkowej tremy wygłosiła tezy swej pracy, świadczące o świetnej znajomości przedmiotu. Słuchaliśmy dyskusji z dziwnym uczuciem, że oto w obcych dla nas ścianach rozbrzmiewają bliskie nam imiona polskich pisarzy. Dano nam do przejrzania pracę Astry Piotrowskiej. Była to kilkusetstronicowa rozprawa o naszej współczesnej literaturze. Trudno było w ciągu tak krótkiego czasu zapoznać się dokładnie z treścią dysertacji, ale przekonaliśmy się, że wiele w nią włożono trudu, rzetelnych badań i pieczołowitości. Po oklaskach i kwiatkach, jakie otrzymała solenizantka, rozmawialiśmy z nią i innymi polonistami po polsku. Zadziwili nas doskonałą znajomością naszej literatury. Ale najpiękniejszy był entuzjazm i zapał, z jakim mówili o dziełach naszych pisarzy, Żeromskiego i Prusa, o poezji Broniewskiego, o powieściach Wasilewskiej i Kruczkowskiego, o *Nocach i dniach* Marii Dąbrowskiej. Niezapomniany był to wieczór. Oddychaliśmy atmosferą polszczyzny w sercu Moskwy, w czcigodnych murach starego uniwersytetu im. Łomonosowa.“



TREŚĆ NUMERU

IX Plenum	1
O wyższą jakość pracy polonisty	3

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jadwiga Pietrusiewiczowa — Mikołaj Rej	6
--	---

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Stanisław Papierkowski — Kształtowanie naukowego poglądu na świat na lekcjach nauki o języku	15
Władysław Słodkowski — Program języka polskiego w liceach dla pracujących	17
Stanisław Frybes — Co umieją, a czego nie umieją kandydaci na polonistykę	26
Anna Dziembowska — Spostrzeżenia egzaminacyjne z roku 1952/53	28
Maria Kniaginina — Przysłówek	29

OCENY I SPRAWOZDANIA

Władysław Janczewski — Książka, na jaką czekają młodzi czytelnicy	35
Aniela Piorunowa — Piękna i dobra książka	37
Zdzisław Libera — Mirosław Żuławski: „Rzeka Czerwona”	40
Teodor Iwańczak — Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu	42
Nowe książki i wznowienia	43

KRONIKA

Karol Lausz — Konferencje sierpniowe	46
Przegląd prasy	49





9