

Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych  
ROK VII  
GDANSKU

WARSZAWA • LISTOPAD - GRUDZIEŃ 1954

Nr 6 (37)

# POLO NISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

6

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 4 stycznia 1955 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓLPRACY  
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH  
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

---

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

SEKRETARZE REDAKCJI:

Paweł Bagiński, Maria Swobodowa

KOMITET REDAKCYJNY

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

---

*Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.*

*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 9.055+240 egz.

Podpisano do druku 11 XII 1954 r.

Zamówienie 8807

Arkuszy druku 3,5+wkładka

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

D-5-21212

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

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

## WIELKIE I MAŁE SPRAWY

Oddajemy ten numer do druku w momencie, gdy cała ojczyzna żyje sprawą wyborów do rad narodowych. Na niezliczonych spotkaniach z kandydatami, w mieście i na wsi, w fabrykach, hutach i kopalniach omawiamy — szczerze, wnikliwie, konkretnie — osiągnięcia i braki w naszym życiu.

„Od wielu tygodni — cytujemy fragment wezwania Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Narodowego — przez cały nasz kraj, przez miasta i wsie przechodzi fala zebrzań wyborczych. Miliony robotników i chłopów, szerokie rzesze pracowników umysłowych i rzemieślników — mężczyzn, kobiet i młodzieży — na dziesiątkach tysięcy zebrzań mówią o tym, jak wiele zmieniło się na lepsze w gromadach, miastach, powiatach i województwach, w całym naszym kraju. Miliony ludzi pracy mówią również o tym, co jeszcze jest złe, co utrudnia ludziom życie i pracę, co ich boli. Miliony obywateli naradzają się nad tym, co trzeba robić, żeby było lepiej człowiekowi pracy w jego gromadzie, dzielnicy, powiecie, w jego państwie.“

Piszemy te słowa w chwili, gdy nadchodzą pierwsze wiadomości z konferencji moskiewskiej poświęconej sprawie zapewnienia pokoju i bezpieczeństwa w Europie, gdy narody miłujące pokój przeciwstawiają znowie rządów mocarstw zachodnich zmierzającej do wskrzeszenia neohitlerowskiej armii, Wehrmachtu — swoją koncepcję zapewnienia bezpieczeństwa wszystkim bez wyjątku narodom europejskim.

Przed kilku dniami czytaliśmy w Orędziu Światowej Rady Pokoju do narodów świata:

„Żaden rząd i żaden parlament nie jest upoważniony do decydowania o losach narodu wbrew jego woli. Narody nie pozwolą, by dokonany się rzeczy nieodwracalne. Nie dopuszczą one do urzeczywistnienia remilitaryzacji Niemiec i wspólnym wysiłkiem utorują drogę do bezpieczeństwa w Europie i do pokoju na całym świecie.“

\*

\*

\*

W jakim celu wspominamy tu jednocześnie i wielkie wydarzenia z areny międzynarodowej, i sprawy wewnętrzne naszego kraju, wybory do terenowych organów władzy państwowej?

Oto raz jeszcze historia ostatnich tygodni ze szczególną wyrazistością ukazała ścisły związek walki o pokój z naszym codziennym życiem. Potrzebny jest nam wszystkim pokój. Wobec tej wielkiej sprawy maleją różnice poglądów, jakie nas jeszcze niekiedy dzielą. Skupieni we Froncie Narodowym, budujemy wspólne szczęście naszego kraju. A szeroka kampania wyborcza uświadamia każdemu z nas wzrastającą współodpowiedzialność za losy ojczyzny, tak ściśle związane ze sprawą walki o pokój prowadzonej przez postępowe siły całej ludzkości.

\* \* \*

Jak wiązać te wszystkie sprawy z codzienną pracą szkolną, z realizacją programu języka ojczystego?

Nie ma tu uniwersalnej recepty. Jedną tylko jest pewne: wielkie wydarzenia i kampanie polityczne powinny nasycać w sposób naturalny naszą praktykę polonistyczną. Żeby zatem nie poprzestać na ogólnikach — ostatnia Sesja Świątowej Rady Pokoju znajdzie swoje odbicie na lekcjach języka polskiego, gdy opowiemy, że zgodnie z Apelem Rady Pokoju będziemy w roku 1955 obchodzić wraz z całym światem ważne rocznice kulturalne. A więc 150 rocznicę śmierci wielkiego poety niemieckiego Schillera, poety, który był tak bliski — dzięki wspólnym ideałom wolnościowym — młodemu Mickiewiczowi i dziś jeszcze jest dla nas przykładem postępowych tradycji narodu niemieckiego, tradycji kontynuowanych w Niemieckiej Republice Demokratycznej, a zwalczanych przez Niemcy Adenauera. A więc 150 rocznica urodzin znakomitego pisarza duńskiego Hansa Christiana Andersena, wielkiego, postępowego pisarza dla dzieci, który z taką wzruszającą czułością nachylał się nad losem biednej dziewczynki z zapalkami. A więc 200 rocznica śmierci wybitnego pisarza francuskiego Monteskiusza, rocznica przypominająca postępowe tradycje narodu, który i dziś — wbrew haniebnym praktykom swego rządu — broni sprawy pokoju. Obchodzić będziemy również 350 rocznicę ukazania się wspaniałej powieści Cervantesa — „Don Kichot“. Będziemy o tym mówić na lekcjach języka polskiego, aby m. in. uświadomić młodzieży, że rzeczywistym spadkobiercą wielkich tradycji kulturalnych narodu hiszpańskiego jest nie krwawy rząd faszystowski Franca, lecz dziś jeszcze ciemniony lud hiszpański i kraje wolności i postępu społecznego.

Apel Świątowej Rady Pokoju wzywa również narody świata do uczczenia 100 rocznicy pierwszego wydania książki wybitnego poety amerykańskiego Whitmana pt. „Żdźbła trawy“. I ta rocznica ma swoje wyraźne znaczenie ideowo-kulturalne: przypomina postępowe tradycje literatury amerykańskiej i wielkiego narodu, dziś tak oszukiwanego przez imperialistyczną klikę Dullesów i Eisenhowerów!

Nasza główna uwaga skupi się oczywiście na 100 rocznicy śmierci Mickiewicza, ale nie pominiemy i wspomnianych rocznic z literatury powszechnej. Kształtując w młodzieży poczucie dumy narodowej będziemy budzić uczucia internacjonalistyczne.

A wybory do rad narodowych? Nie chodzi tylko o kampanię wyborczą (tu na pewno zwrócimy uwagę na lekcjach polskiego m. in. na radnych-pisarzy, jak np. Helena Boguszevska, Ewa Szelburg-Zarembina, Pola Gojawiczyńska, Stanisław Ryszard Dobrowolski, Tadeusz Konwicki, Wisława Szymborska.

„W kampanii wyborczej — przypomnijmy raz jeszcze wezwanie Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Narodowego — setki tysięcy obywateli z nową siłą poczuły swoją rosnącą współodpowiedzialność za pracę organów władzy, za działalność rad narodowych. Na tym realnym współudziale w rządzeniu i współodpowiedzialności za państwo polega prawdziwa demokracja — demokracja ludowa.“

To poczucie współodpowiedzialności i współudziału powinniśmy coraz głębiej budzić i na lekcjach języka polskiego. Szerzej i wnikliwiej powinniśmy m. in. ukazywać regionalne tradycje kulturalne i literackie. Nie chcemy wznawiać niedobrych tradycji dawnego regionalizmu, który często głosił kult partykularyzmu i tradycjonalizm, który często sprowadzał się do reakcyjnej ludomanii. Chcemy jednak wydobyć z tradycji każdego regionu naszej ojczyzny — i to nie tylko z tak bogatych i powszechnie znanych, jak np. tradycje ziemi kieleckiej — wartości postępowe, wyrosłe z walk o niepodległość i wyzwolenie społeczne. Ze wzruszeniem bierzemy do ręki np. „Wybór wierszy“ Michała Kajki (Czytelnik, 1954), poety regionalnego ziemi warmińsko-mazurskiej, który z piękną prostotą opowiada o heroicznej walce ludu mazurskiego o prawa narodowe. Żywo przemawiają do nas „Śląskie pieśni górnicze“ (zawiera je antologia pt. „Wiersze górnicze“ — Wyd. Literackie, Kraków 1954). Zapoznanie młodzieży na lekcjach języka polskiego z literaturą regionalną powinno stać się ważną częścią naszej pracy zarówno nad utrwaleniem rzetelnej miłości do ojczyzny, jak i nad pogłębieniem jej wiedzy o procesach historycznoliterackich, o tym, jak z szerokiego doświadczenia mas ludowych różnych okolic naszej ojczyzny wyrastała literatura narodowa, jak z bogatego zasobu gwar kształtował się język narodowy.

Kampania wyborcza do rad narodowych ukazała wielkie perspektywy rozwoju kulturalnego polskiej prowincji, miasteczek i wsi. Tu i przed polonistą stanęły twórcze zadania popularyzacji wiedzy i budzenia miłości do literatury narodowej w każdej okolicy naszej ojczyzny, walki o czystość i piękno języka w różnych dziedzinach naszego życia, w szkole i poza szkołą.

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

## SPOGLĄDAMY NA PRZEBYTĄ DROGĘ

W ostatnim numerze *Polonistyki* w roku bieżącym, w roku, w którym obchodzimy dziesięciolecie naszego ludowego państwa, spróbujmy raz jeszcze spojrzeć na przebytą drogę. W żywej historii naszej epoki dziesięć lat to bardzo wiele. Ogrom przemian w gospodarce i kulturze narodowej nie jest łatwy do ogarnięcia myślą. Nawet gdy próbujemy rozejrzeć się najogólniej w osiągnięciach interesujących nas najbardziej dziedzin — literatury, nauki o literaturze i dydaktyki — stajemy wobec trudności uchwycenia spraw najważniejszych. Bilans jest jednak potrzebny, po prostu dlatego, aby jaśniej widzieć perspektywy rozwoju i nowe zadania. Spróbujmy zarysować zasadnicze nici przewodnie w bogatym zespole zjawisk i sformułować kilka postulatów wyrosłych z naszych polonistycznych doświadczeń.

## I

Najpierw sprawy literatury współczesnej. Jest ona zawsze przedmiotem naszego najżywszego zainteresowania. Pisaliśmy o niej niejednokrotnie w artykułach, zamieszczaliśmy konspekty. Wywołuje ona gorące dyskusje na konferencjach polonistycznych.

Niestety, nie mamy dotychczas pełniejszej oceny literatury współczesnej. Tylko w bardzo fragmentaryczny sposób informuje o niej zbiorowa praca pt. *Szkice o literaturze współczesnej* (Czytelnik, 1954). Trzeba jednak, żeby polonista sięgnął do tego niewielkiego zbioru. Znajdzie tam trafny, instruktywny szkic Adama Ważyka pt. *Uwagi o kryteriach poezji*, cenne artykuły o Newerlim, Broniewskim, Jastrunie, Putramencie, K. Brandysie. Trzeba również zwrócić uwagę na książkę, która odda poloniście duże usługi przy analizie i ocenie literatury współczesnej — *Szkice krytyczne* Ryszarda Matuszewskiego (Czytelnik, 1954).

W syntetycznym ogarnięciu dorobku naszej literatury obserwujemy niejednokrotnie objawy zniecierpliwienia. Rzucamy wówczas raczej okrzyki niż argumenty: Gdzież są dzieła ukazujące wielkość i heroizm naszych czasów? Czy literatura współczesna wspomaga nas w najtrudniejszych momentach naszego życia indywidualnego i zbiorowego? Pokażcie mi wiersze, do których rad bym wracać, które zostają na trwałe w pamięci! Gdzież są książki na miarę wielkich powieści realistycznych: *Lalki*, *Nad Niemnem*, *Ludzi bezdomnych*, *Chłopów*? Dlaczego nasza literatura realizmu socjalistycznego nie dała jeszcze powieści tej rangi, co *Zorany ugór* lub *Cichy Don*? Gdzież są książki, które budzą entuzjazm młodych czytelników?

W tych okrzykach — zapamiętałem je z różnych rozmów i dyskusji — zawiera się najczęściej sąd negatywny, niejednokrotnie w czambuł potępiający literaturę współczesną. Jest to ocena na pewno niesprawiedliwa. Nie będziemy tu szczegółowo wyliczać błędów i osiągnięć naszej literatury. Ale kiedy spoglądamy na cały dorobek literatury powojennej, to przecież trzeba podkreślić fakt zasadniczy — oto powstaje literatura coraz powszechniej i coraz głębiej wiążąca się z życiem narodu, literatura ideowa, literatura, która zerwała z wąskimi doświadczeniami niewielkich grup społecznych, która służy i chce coraz lepiej służyć naszemu narodowi, przekształcającemu się w naród socjalistyczny. „Trwałości dorobku kulturalnego — pisze słusznie wybitny działacz kulturalny — nie można mierzyć jedynie sumą szczytowych osiągnięć, tak samo jak nie można jej mierzyć sumą wysiłków chybionych, specyfikacją wszystkich schorzeń, niedomagań i braków. O trwałości tego dorobku decyduje jego więź z narodem. Otóż myślę, że powstała u nas literatura związana z narodem, szukająca prawdy o jego życiu, lekarstwa na jego troski, broni, która go ustrzeże przed krzywdą. Poszczególne książki służące takim celom istniały już dawniej. Tu mówię jednak o całej literaturze, o tym, że lepiej czy gorzej, doskonaląc się czy upadając, w najwyższych osiągnięciach i w nurcie codziennym — poza tym głównym gościńcem nie może być już u nas rozwoju literatury. To jest na pewno nasze osiągnięcie najważniejsze i podstawowy warunek wszystkich osiągnięć w przyszłości.“

Bilansu literatury współczesnej nie zamykamy w roku 1954. Jest to literatura żywa, nieustannie się rozwijająca. I jeśli popełnialiśmy niejednokrotnie błędy wprowadzając na lekcje języka ojczystego wiersze niedojrzałe (jak to wytknięto np. autorom wypisów dla klasy VIII), to przecież nie należy czynić fałszywych uogólnień o słabości naszej całej poezji współczesnej. Przeczy temu proste doświadczenie czytelnicze. W naszej praktyce polonistycznej obowiązuje czujna obserwacja i lektura nowych tomików i wierszy drukowanych w różnych czasopismach. Przeżywamy tu niejednokrotnie rozczarowanie. Ale nie to jest decydujące. Jakże są bowiem cenne chwile wzruszeń, jakimi darzy nas wiersz przez nas samych „odkryty“ i — nim go omówi krytyk, zresztą, jak wiemy z praktyki, najczęściej zbyt ospale reagujący na poezję — podany młodzieży:

Pytasz mnie, jak się czuję. Tak, jak czuć się może  
Człowiek dość pełnoletni w końcu listopada,  
Gdy w niebie zmierzch pochmurny i błoto na dworze,  
A za oknem bez przerwy deszcz ze śniegiem pada.

Lecz zbyt o dnia i roku nie troszczę się porę,  
Bo po słońcu pogoda idzie wieczną zmianą,  
Więc też o wschodzie słońca wiersz piszę wieczorem,  
A nokturny w słoneczne grywam tylko rano.

I jestem zawsze ufny i pełen pewności,  
Czekając niezachwianie tej chwili jedynej,  
Gdy ujrzę, że na świecie są same radości,  
I zegar na raz wszystkie wskazuje godziny.

(Leopold Staff — *List*)

Odczytaliśmy kiedyś ten wiersz w *Przekroju* i przepisałiśmy go. Na pewno jest coś optymistycznego, głęboko optymistycznego i humanistycznego w tym prostym wierszu sędziwego poety, który towarzyszy naszej historii i walce o pokój i szczęście zwykłego człowieka.

Jest w poezji współczesnej — wbrew łatwym sądom krytycznym — sporo wierszy, do których wracamy, bo mówią one wiele i o naszych trudnych zmaganiach w budowaniu nowego życia, i o naszej walce o socjalizm i pokój, i o naszych najbardziej osobistych kłopotach i nadziejach. Jest w dorobku Dziesięciolecia wielka, rewolucyjna poezja Broniewskiego, wzbogacona po wojnie nowymi doświadczeniami, przeniknięta uczuciami prostego człowieka, mówiąca o sile i trudach naszych czasów, o pięknie ludzkiej pracy i o urokach ojczystego krajobrazu. Przypomnijmy — bo trudno tu oprzeć się chęci przepisania fragmentu z jednej „księgi“, co jest — mówiąc słowami Broniewskiego — „otwarta w przyszłość“:

Piękno? — widziałem greckie kolumny  
i płótna zamalowane,  
i drzewa szumne,  
i twarze żywe, kochane.

Piękno? — deptała je stopa żołnierza  
daremnie.

Wierzaj:  
ono jest w tobie i we mnie.

Przemielą się dzieje przez straszliwy młyn,  
nasze oczy się nie ulękną:  
my wybierzemy czyn  
i to jest piękno.

Piękna jesteś, rzeko Wiślo,  
widzę tve dno,  
sprzyjająca moim pomysłom,  
moim snom.

Piękne jesteś, Mazowsze,  
skąd wziętem skrzydła do lotu.  
Oto słów moich ostrze:  
nie jestem „z kraju smutnego helotów“.

Jestem księga  
otwarta w przyszłość,  
Twego to nurtu potęga,  
Wiślo.



Jest we współczesnej poezji wiele pięknych wierszy Mieczysława Jastruna nasyconych trafną refleksją nad naszą teraźniejszością i nad żywym stosunkiem do tradycji kultury narodowej. Jest... przykłady można by mnożyć. Zatrzymajmy się więc już tylko nad jednym, nad poezją najmłodszych, którą tak często przesadnie deprecjonujemy. Sięgamy do ostatnio wydanego tomiku Wisławy Szymborskiej pt. *Pytania zadawane sobie*. Znajdziemy tu i piękny wiersz o rewolucyjnych tradycjach naszej przeszłości, tradycjach ukazanych nie w deklaratywnym sformułowaniu, lecz w przejmującym prawdą *Liście Edwarda Dembowskiego do ojca*, i głębokie — chciałoby się powiedzieć: ludzkie wiersze o sprawach współzycia i życzliwości wobec spraw innego człowieka:

...Czy każdą dolę ludzką  
otwierasz jak książkę,  
nie w czcionce,  
nie w jej kroju  
szukając wzruszenia?  
Czy na pewno, czy wszystko  
odczytujesz z ludzi?...

...Czy wiesz, że przyjaźń trzeba  
współtworzyć jak miłość?  
Ktoś w tym surowym trudzie  
nie dotrzymał kroku.  
A czy w błędach przyjaciół  
twojej winy nie było?  
Ktoś żalił się i radził.  
Ile łez obeschło,  
zanim przysłaś na pomoc?  
Współodpowiedzialna  
za szczęście tysięcy —  
czy nie lekceważysz  
pojedynczej minuty,  
łzy i skurczu twarzy?  
Czy nigdy nie wymijasz  
cudzego wysiłku?  
Stała szklanka na stole  
i nikt jej nie spostrzegł,  
aż dopiero gdy spadła, potracona ruchem.  
Czy w ludziach wobec ludzi  
wszystko jest najprostsze?

A proza Dziesięciolecia? Pisaliśmy na łamach *Polonistyki* o różnych etapach rozwoju naszej powieści. Pamiętamy pierwsze książki ukazujące grozę lat wojny, okupacji, obozów hitlerowskich (np. Nałkowska, Borowski, Pruszyński, Andrzejewski, A. Rudnicki). Znamy opowiadania i powieści, które przeprowadzały ideowy obrachunek z przeszłością burżuazyjnego dwudziestolecia (np. Breza, K. Brandys, Putrament, Hertz). Przypomnijmy sobie szerokie dyskusje wokół książek, które pierwsze śmiało podjęły temat współczesny, problematykę nowego życia, sprawy odbudowy przemysłu (Pytlakowski, Wilczek, Hamera, Konwicki i in.).

Powie ktoś: niewiele z nich ostatek się na długo w pamięci czytelników. Nie zajmą one poczesnego miejsca w dziejach literatury narodowej. Tak, to prawda. Znamy grzechy naszej literatury, szczególnie schematyzm „powieści produkcyjnej“. Wiemy, jak niejednokrotnie wulgarnie była realizowana w literaturze koncepcja „socjologicznej konstrukcji losu ludzkiego“, gdy pisarz jedynie ilustrował prawidłowości społeczne, pomijając cały bogaty zespół różnorodnych związków człowieka z rzeczywistością.

Tak, ale literatura Dziesięciolecia wydała też *Stare i nowe* Lucjana Rudnickiego i *Pamiętkę z Celulozy* Newerlego, i — aby nie poprzestać na tych największych przykładach — powstają nowe, coraz pełniejsze powieści, że zwrócimy chociażby uwagę na *Jaworowy dom* Macha. To już nie książka-ilustracja czy książka-schemat, lecz opowiadania o trudnych losach ludzkich, kształtowanych przez historię, ale zarazem zindywidualizowanych, zależnych od wielu czynników, od naszej woli, wytrwałości, odwagi.

Nie czynimy tu dokładnego obrachunku. Nasz polonistyczny bilans zamykamy akcentem nadziei, nadziei uzasadnionej, bo popartej już znaczną liczbą cennych utworów minionego dziesięciolecia, że literatura współczesna będzie coraz głębsza i piękniejsza i coraz silniej będzie mobilizować naród do twórczej pracy. *Polonistyka* zaś, w powiększonych w przyszłym roku rozmiarach i wzbogacona nowymi współpracownikami, powinna szerzej, wnikliwiej informować o literaturze współczesnej i ukazywać w dokładnych, sumiennych analizach jej najcenniejsze przykłady.

## II

Rozwój nauki o literaturze polskiej w minionym dziesięcioleciu był wyrazem ostrej walki ideowej. Już w pierwszych dyskusjach na temat planu badań naukowo-polonistycznych zarysowały się trzy zasadnicze kierunki walki o odnowienie i unaukowanie polonistyki: po pierwsze — krytyczna rozprawa z zasadami metodologicznymi i praktyką burżuazyjnego literaturoznawstwa;

po drugie — sformułowanie typowej problematyki marksistowskiej badań literackich;

po trzecie — śmiałe sięgnięcie do postępowych tradycji literatury narodowej, przemilczanej lub wręcz zafałszowywanej przez tradycjonalistyczną naukę o literaturze; odczytanie na nowo dorobku pisarskiego przeszłości, ukazanie pisarzy i dzieł reprezentujących walkę o postęp społeczny swojej epoki i służących tym samym naszemu nowemu życiu.

Do jakich tradycji metodologicznych mogła odwołać się myśl marksistowska w dziedzinie badań literackich zaraz po wojnie?

Mieliśmy — mało zresztą znane i nie zbadane dokładnie — początki

estetyki marksistowskiej w artykułach Białobłockiego, Krzywickiego i Marchlewskiego. Później, w międzywojennym okresie, marksistowskie tendencje w literaturoznawstwie znalazły wyraz w twórczej publicystyce Juliana Brun-Bronowicza i Ignacego Fika, torującej — mimo błędów socjologizowania — drogę nowatorskiemu pojmowaniu procesów literackich, ale nie mogły uzyskać silniejszego, szerszego wpływu w nauce, gdzie dominowały poglądy znamienne dla burżuazyjnej humanistyki czasów imperializmu. Uniwersytecka polonistyka była domeną badaczy bądź praktykujących tradycyjne przyczynkarstwo filologiczno-genetyczne, bądź ulegających koncepcjom ahistorycznym, znamienym dla antypozytywistycznej reakcji w filozofii i humanistyce (Bergson, Dilthey, Rickert, Husserl), reakcji występującej w naszej nauce wyraźnie już na początku bieżącego stulecia.

Traktowanie rozwoju literatury w oderwaniu od procesów rozwoju społecznego, antyracjonalizm — te tendencje burżuazyjnej humanistyki czasów imperializmu nie tylko zacierały prawdę o procesach kultury, lecz pełniły też określoną funkcję, obiektywnie broniły — głosząc tezę o spontaniczności i niepoznawalności procesów historycznych — panującego porządku społecznego. Głosząc autonomizację i apolityczność własnej praktyki badawczej, burżuazyjna humanistyka czasów imperializmu pełniła w istocie zdecydowanie wsteczną funkcję społeczną. Fałszowała m. in. postępowe i twórcze tradycje kultury narodowej. Obserwowaliśmy to np. w pracach na temat romantyzmu, bo wyolbrzymiając tendencje mistyczne i przemilczając rzeczywiste, postępowe i ludowy sens wielkiej poezji romantycznej, deprecjonowano rewolucyjne tradycje narodu.

W tej sytuacji: nikle tradycje marksistowskich badań literackich w Polsce i wszechwładne niemal dominowanie schyłkowej humanistyki burżuazyjnej — pracę trzeba było rozpocząć od podstaw.

Nie od razu nadano jej konsekwentnie marksistowski kierunek.

Istotną przeszkodą był nacisk fałszywych koncepcji ideologiczno-kulturalnych, wynikających z prawicowo-nacjonalistycznego odchylenia w ruchu robotniczym. Dopiero przełom ideologiczny związany z Plenum Sierpniowym KC PPR i historycznym Kongresem Zjednoceniowym oraz powołanie przez państwo Instytutu Badań Literackich jako centralnego naukowego ośrodka polonistyki stworzyło zarówno ideologiczne bodźce, jak i materialne warunki do marksistowskiego przełomu w literaturoznawstwie. W tej sytuacji sięgnięto szerzej do wielkiego przykładu nauki radzieckiej.

W tej nowej sytuacji odbył się Zjazd Polonistów w Warszawie w maju 1950 roku — gorąca batalia ideologiczna ukazująca rewolucyjną rolę metody marksistowsko-leninowskiej w rozwoju nauki o literaturze i obnażająca jałowość i eklektyzm metod idealistycznych.

„Chcemy naukę o literaturze — mówił na wspomnianym Zjeździe Stefan Żółkiewski — powiązać z życiem, zespolić z procesami budownic-

twa socjalistycznego, włączyć do walki o realizację Planu 6-letniego, do walki o przebudowę kultury. Chcemy, by potrafiła ukazać w całej pełni i przekazać masom polską i ogólnoludzką postępową tradycję literacką. Chcemy, by współdziałała z pisarzami w torowaniu dróg nowej literaturze, takiej literaturze, której lud potrzebuje, by kładła podwaliny teoretyczne rzeczywistego nowatorstwa literackiego, by wyzyskała doświadczenie historyczne dla walki o postęp kulturalny. Chcemy, by nauka o literaturze wniosła nową, socjalistyczną treść wychowawczą do szkoły.

Przyjęcie marksistowskiej teorii literatury rozwoju społecznego jako zasadniczej podstawy metodologicznej historyka literatury nie jest — oczywiście — jednoznaczne z usunięciem trudności, jakie musi on spotkać, gdy od ogólnych dyrektyw metodologicznych przechodzi do konkretnych badań. „...Nasze pojmowanie dziejów — pisał Fryderyk Engels w roku 1890 — jest przede wszystkim drogowskazem studiów, nie zaś dźwignią konstrukcji w stylu heglowskim. Trzeba przestudiować na nowo całą historię, trzeba zbadać szczegółowo warunki istnienia różnych formacji społecznych, zanim się spróbuje wyprowadzić z nich odpowiadające im poglądy polityczne, prywatno-prawne, estetyczne, filozoficzne, religijne itd.“

Trzeba było istotnie odczytać na nowo dorobek literatury narodowej; trzeba było oparciu o marksistowską teorię i metodę przeprowadzić nowe interpretacje i nowe badania materiałowe. W jaki sposób posłużyliśmy się w konkretnej praktyce badawczej marksistowskimi — powtórzmy raz jeszcze słowa Engelsa — „drogowskazami do studiów“? W jakiej mierze zostały w nowych pracach oświetlone centralne epoki, problemy i postaci literatury narodowej?

Wykonaliśmy zaledwie drobną część wielkich zadań. Niewątpliwie, zostały przywrócone słuszne hierarchie w ujęciu różnych epok. Obaliliśmy fałszywe tezy burżuazyjnej nauki, że szczytowe osiągnięcia literatury — to epoki dominowania antyrealistycznych i fideistycznych tendencji. Wysunęliśmy na plan pierwszy postępowe i realistyczne epoki rozwoju literatury narodowej — Odrodzenie, Oświecenie, Romantyzm, czasy realizmu krytycznego (drugiej połowy XIX wieku). Nauczyliśmy się patrzeć na dzieje literatury jak na dzieje walki realizmu z tendencjami antyrealistycznymi. Umiemy wiele powiedzieć na temat związków między literaturą a życiem społecznym, na temat genezy społecznej utworów literackich. Wydobyliśmy z zapomnienia czy odfalszowaliśmy wiele nowych faktów i postaci, zgodnie z Engelsowską tezą, że nowa nauka to nowe fakty. Ukazaliśmy np. plebejskie nurty w literaturze staropolskiej i Oświeceniu, ludowe i rewolucyjno-demokratyczne dążenia w Romantyzmie. Wielkim osiągnięciem był niewątpliwie Rok Odrodzenia, który zapoczątkował twórczą pracę nad Kochanowskim, Modrzewskim, Biernatem z Lublina, Rejem...

Świadomość, że został dokonany zasadniczy przełom ideowo-metodologiczny w nauce o literaturze, nie powinna wywoływać stanu zadowole-

nia, że oto walka już za nami. Przeciwnie, walka się toczy. I to na dwa fronty. Przeciwno idealistycznym koncepcjom, estetyzmowi oraz przeciwko wulgarnemu socjologizmowi. Nie brak bowiem było socjologicznych uproszczeń w naszych pracach o Reymoncie, Żeromskim, Prusie, w niedocenianiu realizmu w powieściach tej miary, co *Emancypantki*, *Faraon*, *Chłopi*. Niedawna dyskusja nad podręcznikami ujawniła jaskrawo błędy wulgarnego socjologizowania. Umniejszaliśmy rolę wielkich pisarzy w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne w latach niewoli, nie umieliśmy ukazać doniosłej roli wielkiej, postępowej literatury w naszym życiu, zmienialiśmy wybitnych twórców jedynie w „kronikarzy procesów historycznych“. Nasze prace naukowe i popularne były często wulgarnym oskarżeniem wielkich twórców, pisane były językiem oschłym i zawilym. W naszych podręcznikach lękaliśmy się ciepłej mówić o znakomitych pisarzach, którzy przecież obdarzyli naród nieśmiertelnymi dziełami, godnymi naszej najgłębszej miłości i szacunku.

I znów ten nasz niepełny bilans zamykamy postulatami. Chodzi o sprawę bardzo istotne:

po pierwsze — o skupienie badań nad centralnymi postaciami naszej literatury narodowej. Przecież o naszych największych pisarzach powstały po wojnie w gruncie rzeczy tylko drobne szkice. Polonista oczekuje — i ma prawo i obowiązek wysuwać to żądanie w stosunku do historyków literatury polskiej — aby zajęli się przede wszystkim spuścizną Kochanowskiego, Krasickiego, Mickiewicza, Słowackiego, Krąszewskiego, Prusa, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Żeromskiego... Wiążemy wielkie nadzieje z nadchodzącym Rokiem Mickiewiczowskim;

po drugie — o przeprowadzenie szczegółowych badań nad problemem treści i formy, badań popartych dokładną analizą konkretnych utworów. Nie negując potrzeby cennych syntez epok i kierunków, upomina się polonista-praktyk o twórcze analizy ideowo-artystyczne największych arcydzieł literatury narodowej.

### III

Gdyby omówienie dorobku metodycznego z okresu Dzieśięciolecia ograniczyć do materiału dotyczącego klas V—XI (wstępnej systematyki i nauczania systematycznego, którym zajmuje się *Polonistyka*, to trzeba by zarejestrować najpierw pozycje takie, jak Kulpa — *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej* oraz Pasierbiński i Starościak — *Nauczanie ortografii*. Wymienione prace nie są zasadniczym wkładem do naszej wiedzy o metodach nauczania. Kulpa i Pasierbiński dają raczej opis osobistych doświadczeń niż próbę naukowego opracowania zagadnień metodycznych.

W roku 1952 Instytut Pedagogiki zainicjował rozpoczęcie prac nad pełną systematyczną metodyką nauczania. Pierwszą fazę prac miało stanowić przygotowanie tzw. materiałów metodycznych do nauczania języka

polskiego dla klas V—VII i VIII—XI, w dziesięciu zeszytach, obliczanych łącznie na 1000 z górą stron.

Z dziesięciu zaplanowanych zeszytów ukazały się dotychczas trzy, wszystkie dotyczące nauczania w klasach V—VII. Są to: *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii* (Pojawska), *Ortografia* (Froelichowa), *Zajęcia pozalekcyjne związane z nauczaniem języka polskiego* (Wawrzykowska-Wierciochowa).

Prace te nie były dotychczas poddane publicznej ocenie, nie organizowano nad nimi dyskusji. Trzeba jednak podkreślić, że spotkały się one z niezwykle przychylną oceną szerokich rzesz nauczycielskich. Zeszyty te są próbą opisu i uzasadnienia naszego systemu nauczania języka polskiego w poszczególnych działach.

...Tyle informacji uzyskanych z Instytutu Pedagogiki, instytucji, która organizuje i koordynuje prace nad programami i dydaktyką m. in. języka polskiego. To naprawdę niewiele. Jest jeszcze broszura wydana przez Instytut Pedagogiki zawierająca artykuły przydatne do pracy nauczyciela-polonisty, które ukazały się w prasie pedagogicznej do roku 1952. Tylko znikoma część tych artykułów nie pochodzi ...z *Polonistyki*.

W tym ostatnim spostrzeżeniu jest pośrednio zawarta miara naszej odpowiedzialności, odpowiedzialności *Polonistyki*. Wobec słabości metodyki języka polskiego, wobec braku poważniejszych publikacji z tej dziedziny czasopismo nasze było w omawianym okresie najważniejszą pomocą w codziennych kłopotach polonisty.

W jakiej mierze spełniliśmy tę odpowiedzialną pracę?

Z racji rocznicowych rozważań (*Polonistyka* kończy siódmy rok swojej działalności!) sięgnijmy do historii, do pierwszego numeru naszego czasopisma, z początku roku 1948. Pisaliśmy wówczas:

„Czym chcemy być? Przede wszystkim pełną, rzetelną informacją i skuteczną pomocą dla wszystkich nauczycieli języka ojczystego w szkołach różnego typu.

*Polonistyka* otwiera dział naukowy, gdzie będziemy informować o aktualnym stanie i dorobku naukowej polonistyki, gdzie zamieszczane będą artykuły z dziedziny językoznawstwa, teorii i historii literatury.

Każda koncepcja programowa dopiero w ogniu życiowych doświadczeń przechodzi najważniejszą próbę. Zgodnie z tym prawem poddamy dokładnej analizie nowe programy i podręczniki.

Dużo miejsca poświęcimy sprawom praktyki szkolnej i samokształcenia. *Polonistyka* chce być czasopismem, które będzie towarzyszyć nauczycielowi w jego codziennych troskach. Otwieramy w następnym numerze *Polonistyki* — *Poradnik polonistyczny*. Będziemy w tym dziale udzielać odpowiedzi na pytania czytelników (bez wymieniania adresata), będziemy zmierzać wspólnie do rozwiązania różnorodnych trudności. Kierujcie pytania pod adresem redakcji!

Troskliwą opieką otoczymy dział ocen i sprawozdań, omawianie

i bardzo trudnym, wymagającym wiele wysiłku i czasu. Jednocześnie z nowym programem obowiązywać będzie nowa lista lektury uzupełniającej.

W związku z tym warto zastanowić się nad rolą tej lektury w nauczaniu języka polskiego, jak również nad organizacją i metodami pracy w tej dziedzinie.

Lektura uzupełniająca nie była właściwie dotąd doceniana w szkole. Wpływały na to niewątpliwie braki w doborze pozycji poprzedniej listy lektury uzupełniającej, jak również zbyt skromny przydział czasu na jej omawianie. Powodowało to pewne zniechęcenie i obojętność części nauczycieli-polonistów wobec tego działu programu.

Tymczasem lektura uzupełniająca ma spełnić ważną rolę jako dział programu bez wątpienia pomocny przy realizacji materiału programowego z literatury w klasach V—XI. Ma przede wszystkim pomóc uczniowi w pogłębianiu i rozszerzaniu jego wiedzy ogólnej o pisarzu czy okresie historii literatury przewidzianym w programie nauczania. Ponadto lista lektury uzupełniającej pomaga nam w kierowaniu czytelnictwem ucznia. Utwory z tej listy powinny przyczyniać się do pogłębienia jego ogólnej kultury literackiej. Wreszcie dobrze zorganizowana praca nad lekturą uzupełniająca wzmacnia nasze oddziaływanie ideowo-wychowawcze na ucznia, pomaga w wyrabianiu jego nawyków estetycznych i w uwrażliwianiu go na piękno, rozwija jego zainteresowania naukowe i przygotowuje go do samodzielnej pracy umysłowej.

## II. Organizacja pracy nad lekturą uzupełniająca

Praca nad lekturą uzupełniająca to przede wszystkim praca nad książką, a więc jej formy są w zasadzie takie same jak przy omawianiu lektury podstawowej. Można jednak wyróżnić tu pewne formy odrębne lub nieco różne i mające własną specyfikę.

### 1. Planowanie pracy nad lekturą uzupełniająca

Planowanie pracy nad lekturą uzupełniająca musi być zależne od ogólnoszkolnego planu czytelnictwa, powinno jednak przede wszystkim uwzględniać potrzeby danej klasy i jej możliwości. Nie każdy zespół uczniów jest od razu przygotowany do tej pracy, nie każdy ma już wpojone nawyki czytelnicze. Dlatego też zarówno w planach czytelnictwa całej szkoły, jak i w planach czytelniczych danej klasy należy, moim zdaniem, wymagania co do czytelnictwa różnicować, indywidualizować — aby nie wywołać efektu wprost przeciwnego niż zamierzony. Znam szkołę, w której ustalony z góry plan czytelnictwa nie zdał zupełnie egzaminu, dlatego że nie uwzględnił możliwości uczniów: plan czytelnictwa głosił, że uczeń ma przeczytać w ciągu roku dziewięć wyznaczonych przez polonistę pozycji, polonista zaś nie pomyślał o właściwym, interesującym doborze utworów — i plan nie został zrealizowany.

Zacytowałem ten przykład, aby wskazać na niebezpieczeństwo szablonu i bezduszności w planowaniu, które wystąpi, jeżeli nie będziemy dostosowywać wymagań do możliwości zespołu klasowego, do zainteresowań uczniów oraz do ich przygotowania czytelniczego.

Przy końcu roku szkolnego zawsze znaleźć trzeba trochę czasu na podanie uczniom spisu lektury uzupełniającej na rok następny, a jednocześnie na zainteresowanie ich figurującymi w spisie utworami. Może to być forma pogadanki o najlepszych pozycjach tego spisu, popartej lekturą krótkich urywków z tych utworów; może to być forma „wizualna“, a więc pokazanie książek, fotografii autorów, a następnie omówienie najciekawszych szczegółów dotyczących ich twórczości; może to być wreszcie gazetka klasowa na ten temat, zainspirowana przez nauczyciela, a przygotowana przez mały zespół redakcyjny złożony z uczniów danej klasy.

W mojej praktyce szkolnej stosowałem często z pożytkiem jeszcze inny sposób: układając listę uczniów zakwalifikowanych do nagrody książkowej w końcu roku szkolnego, starałem się dobrać dla nich te książki, zarówno z lektury podsta-

wowej, jak i uzupełniającej, które miały im być przydatne w następnym roku szkolnym. Sam fakt otrzymania przez małą grupę uczniów pewnych książek powodował zainteresowanie tymi książkami i pomagał mi w zachęcaniu uczniów do czytelnictwa.

Na początku roku szkolnego, rzecz jasna, sporządziłem plan pracy dotyczącej lektury uzupełniającej, podawałem go do wiadomości uczniów i uzgadniałem z nimi. Np. w klasie X z obszernego spisu lektury (38 pozycji) wybrałem do dwudziestu utworów, podając uczniom do zanotowania ich tytuły, a następnie ustaliłem, iż powinni sami przeczytać spośród nich i opracować w dzienniku lektury do ośmiu pozycji. W grupie tych ośmiu — mieściły się cztery przewidziane przeze mnie do omówienia w klasie i cztery wybrane przez samych uczniów. W danym wypadku ustaliłem, że omówimy w klasie w ciągu roku następujące pozycje: w I okresie — *Mickiewicza* *Jastruna*, w II — *Piątkę z ulicy Barskiej* *Koźniewskiego*, w III — *Eugenie Grandet* *Balzaka* i w IV — *Dym* *Turgieniewa*. Wyzначyłem jednocześnie orientacyjne daty przeczytania i opracowania poszczególnych utworów, skorelowane z materiałem programowym tej klasy. Uczniowie byli obowiązani w przeciągu trzech tygodni po omówieniu tych spraw podać mi na kartce spis pozycji wybranych przez nich do samodzielnego opracowania w domu.

Po otrzymaniu tych kartek mogłem dokonać ogólnego zestawienia dotyczącego czytelnictwa moich uczniów oraz ich zainteresowań. Stanowiły one dla mnie również materiał do kontroli czytelnictwa.

Nie można jednak zapomnieć o tym, że planowaniu lektury uzupełniającej musi towarzyszyć przygotowanie ucznia do tej pracy. Dlatego też należy uczniów zapoznać z podstawowymi zasadami pracy umysłowej obowiązującymi przy lekturze i analizie utworu literackiego — stosowanymi przede wszystkim w pracy nad lekturą podstawową.

Formą najbardziej tu przydatną jest prowadzenie przez uczniów tzw. dziennika lektury. Sprawa dziennika lektury nie jest jeszcze dostatecznie opracowana w naszej literaturze metodycznej. Stosuje się różne formy prowadzenia takiego dziennika, w zależności od poziomu uczniów, ich rozwoju umysłowego i od klasy. W szkole podstawowej dzienniczek lektury ma postać bardziej zróżnicowaną niż w szkole licealnej, gdyż tu, niezależnie od różnorodnych możliwości opracowywania utworu, jak: streszczenie i własne uwagi, krótka recenzja, opowiadanie o książce, sprawozdanie itp., występuje rysunek, ilustracja, fotografia, wycinek z prasy itd. Na poziomie licealnym można już żądać od uczniów opracowania utworu nie w sposób dowolny, jak to często robimy w szkole podstawowej, ale według pewnego schematu podanego przez nauczyciela. Schemat ten nie może być sztywny, zawsze i bezwarunkowo obowiązujący. Poza takimi rubrykami, jak: autor, tytuł, data i miejsce wydania (adres bibliograficzny), temat, główne zagadnienia itd., musi on uwzględniać także własne uwagi ucznia o książce, aby w ten sposób niejako zmuszać go do samodzielności w pracy<sup>1</sup>.

Dziennik lektury jest więc pożyteczną formą pracy i formą kontroli nad czytelnictwem uczniów w zakresie lektury uzupełniającej.

Przy omawianiu lektury uzupełniającej można też stosować formę referatu, tj. żądać od uczniów opracowywania utworu wg zagadnień (temat powinien być ustalony przez nauczyciela). W związku z tym warto sobie uświadomić, czy uczniowie w dostateczny sposób opanowali technikę przygotowywania planu pracy nad utworem.

Przypomnienie, czasem ponowne omówienie zasad układania planu pracy nad utworem i organizacji samej pracy przy zagadnieniach lektury uzupełniającej jest bardzo pożądane. Często się o tym zapomina, a sami wiemy, jak bardzo słabe i nie-

---

<sup>1</sup> Obszerniej pisałem o tym w artykule *Formy pracy nad czytelnictwem uczniów*, drukowanym w nrze 2/53 *Polonistyki*.



samodzielne bywają opracowania przygotowane przez uczniów. Stosując zagadnienie opracowywanie utworów, należy pamiętać o podawaniu uczniom wyższych klas (X, XI) pomocniczych źródeł do referatów na temat lektury uzupełniającej, aby pomóc im w ten sposób w doborze właściwych materiałów (popularnych opracowań, monografii itp.). Podane źródła nie mogą być za trudne i muszą zainteresować uczniów.

## 2. Formy omawiania lektury uzupełniającej

Można wyróżnić kilka zasadniczych form omawiania lektury uzupełniającej. Jedną z nich jest omawianie utworu w normalnym toku lekcyjnym, kiedy nauczyciel stosuje ogólnie znane i przyjęte w pedagogice socjalistycznej metody prowadzenia lekcji na temat jakiegoś utworu. Ta forma jest bardziej pożądana w klasach młodszych. W klasach starszych (X, XI) można już częściej stosować formę referatu i opracowania przygotowanego przez uczniów. Stosowanie referatów (praca na dokładnie określony temat, np. *Sylwetka nowego człowieka radzieckiego na podstawie utworu B. Polewoja „Opowieść o prawdziwym człowieku”*) lub opracowań (ogólne omówienie utworu wg pewnych wytycznych podanych przez nauczyciela) jest o tyle cenne, że stwarza korzystne warunki do ćwiczenia samodzielności w pracy. W mojej praktyce szkolnej nigdy nie zrażałem się tym, że pierwszy referat ucznia albo pierwsze jego opracowanie były słabe i zdradzały dość poważne zapożyczenia ze wstępów do utworów lub z monografii — przeniesione nieraz prawie dosłownie. Wykrywając tego typu błędy, wskazywałem uczniowi na to, że nie jest celowe zapożyczanie się u kogoś innego, kiedy można własnymi słowami, choć w mniej „uczonnej” formie, formułować uogólnienia i wnioski. Po tych wyjaśnieniach i konkretnym wskazywaniu na możliwości samodzielnej oceny nie powtarzały się już zazwyczaj tego rodzaju trudności. Uczniowie bardziej dbali o samodzielność swych prac, często podawali źródła, z których czerpali dane ogólne, itd. Zdają sobie sprawę, że nie w każdym zespole da się to wprowadzić od razu, ale stopniowo można, szczególnie w klasie X i XI, przyzwyczajać młodzież do tych metod pracy, ukazując jej w perspektywie studia wyższe, gdzie tego typu umiejętności są konieczne.

Lekcja z referatem czy opracowaniem miała zazwyczaj następujący przebieg: kilka uwag wprowadzających, podanych przez nauczyciela (np. nawiązanie do odpowiedniego tematu programu tej klasy), następnie referat czy opracowanie odczytane przez ucznia, dyskusja, odpowiedź referenta na zarzuty itp., w końcu — podsumowanie nauczyciela. Punkty do podsumowania, a więc sprawy uzgodnione, podawali uczniowie, nauczyciel wyjaśniał jeszcze pewne wątpliwości i wspólnie opracowywano notatkę podsumowującą, zapisaną następnie przez uczniów w zeszytach przedmiotowych.

Aby praca ta dała pożądane wyniki, wymaga ona ponadto spełnienia przez uczniów dwóch warunków: przeczytania przez wszystkich wyznaczonego na ten dzień utworu oraz przyniesienia na lekcję dostatecznej liczby egzemplarzy (praca z tekstem!).

Są jeszcze i inne formy opracowywania lektury uzupełniającej — nazywam je cząstkowymi. Przy okazji omawiania jakiegoś punktu programowego dobrze jest czasem wspomnieć, a nawet pokrótce omówić pewien urywek treści danego utworu z listy lektury uzupełniającej, rozszerzający wiedzę o danym zagadnieniu, a wiążący się w interesujący sposób z tematyką programową. Np. mówiąc o najbardziej radykalnym nurcie w Towarzystwie Demokratycznym i o jego odpowiednikach w kraju, tj. o Stowarzyszeniu Ludu Polskiego, warto wspomnieć o powieści W. Łozińskiego *Zaklęty dwór* lub o opowieści biograficznej L. Przemskiego *Edward Dembowski*. Ciekawie opowiedziany fragment utworu, przeczytanie frapującego urywka z powieści wpłynie niewątpliwie na zbliżenie uczniów do książki, na zachęcenie ich

do jej przeczytania. Ta ostatnia forma jest bardzo przydatna szczególnie w szkole podstawowej, gdzie obok tego można stosować wiele jeszcze innych form opracowania pozycji z lektury uzupełniającej, jak np.: omawianie utworu poprzez inscenizację któregoś z urywków, przeprowadzoną na lekcji, przygotowanie przez uczniów rysunków do danego utworu i omawianie ich na lekcji, czytanie opracowanych przez uczniów krótkich uwag o książce czy prób małej recenzji itp., form właściwych dla tego poziomu rozwoju umysłowego. W klasach licealnych poza omawianiem lektury uzupełniającej — w normalnym toku lekcyjnym, oraz poza referatami i opracowaniami można stosować jeszcze inne formy, jak np. organizowanie łącznych lekcji klas równoległych celem wymiany uwag na temat danej książki (forma stosowana z powodzeniem w Związku Radzieckim) lub przygotowywanie na lekcje poświęcone lekturze uzupełniającej tablic czy makiet książki.

Dwa lata temu poleciłem dwóm uczniom klasy XI (kandydatom na ASP) wykonanie sześciu makiet książek, a następnie wspólnie z uczniami przedyskutowałem i ustaliłem projekt poszczególnych makiet. Wszystkie one zawierały wykonane akwarelę i dokładnie odtworzone okładki książek umieszczone w lewym rogu arkuszy brystolu. Na tym tle daliśmy próbę „malarskiego“ przedstawienia najważniejszych zagadnień wybranych utworów (*Gałąj W rodzinie Lebiódów*, *Wilczek Nr 16 produkuje*, *Hamera Na przykład Plewa*, *Rudnicki Stare i nowe*, *St. R. Dobrowolski Notatnik warszawski*, *Newerly Pamiątka z Celulozy*). Makiety, po ich wykonaniu (zresztą bardzo dobrym), zostały umieszczone na tablicy w klasie w dniu omawiania lektury. Okazały się one bardzo pomocne przy opracowywaniu tematu ujętego problemowo — *Obrazy przemian i budownictwa w Polsce Ludowej na podstawie poznanych utworów współczesnej literatury polskiej*. Ta forma ilustracji zagadnień i dyskusji na podstawie makiet żywo interesowała uczniów.

Te i tym podobne formy pracy nad lekturą, polegające na działaniu na uczucie młodzieży, uwrażliwiającej ich na piękno (dobre czytanie, dobra recytacja) spełniają zasadniczą rolę w zbliżeniu ucznia do lektury uzupełniającej.

Dobrze jest również omawianie lektury uzupełniającej wiązać w miarę możliwości z datami związonymi się z historią kultury narodu. Np. omawianie utworu J. Broszkiewicza *Kształt miłości* w połowie października nie tylko będzie się wiązać z artykułami i wierszami zamieszczonymi w prasie codziennej i tygodniowej w rocznicę śmierci Fryderyka Chopina, ale pozwoli głębiej i wszechstronnie opracować zagadnienie ludowości w okresie polskiego romantyzmu.

Tego typu powiązania dają w zasadzie bardzo dobre wyniki, lecz i tu nie należy stosować ich zbyt często, aby nie znudzić uczniów wielością zagadnień i utworów.

### 3. Kontrola czytelnictwa lektury uzupełniającej

Kontrolę czytelnictwa przeprowadzamy przede wszystkim przez odpytywanie — w normalnym toku lekcyjnym. Przy referacie i opracowaniu, gdzie mamy do czynienia z dyskusją, możemy — rzecz jasna — brać za podstawę oceny głos ucznia w dyskusji, jeśli wykaże się on nie tylko znajomością utworu, lecz i wnikliwym, oryginalnym sądem. Poza tym oceniamy sam referat czy opracowanie. Inną formą omawiania lektury uzupełniającej może być krótkie zreferowanie przez ucznia danej książki (spośród tych, które sam wybrał) lub podanie informacji o jakiejś nowej pozycji, nie znanej jeszcze ogółowi uczniów tej klasy. I tę wypowiedź powinniśmy oceniać. Prócz tego, wymagając prowadzenia przez uczniów dzienników lektury, należy je sprawdzać przynajmniej raz w ciągu okresu, aby nie tylko mieć obraz czytelnictwa ucznia, lecz w wypadku słabych opracowań, braku samodzielności móc korygować błędy, służyć pomocą. Uczniowie powinni w dzienniku lektury opracowywać i inne utwory, które czytają, może nie wg dyspozycji dotyczących lektury uzupełniającej, ale choćby w formie uwag własnych o książce, charakterystyce wy-

branej postaci itp. Często uczniowie pilni, bardziej zainteresowani przedmiotem, — do opracowań utworu dołączają odpowiednie ilustracje, artykuły, wzmianki z prasy, recenzje itd. Zbieranie materiałów pomocniczych i dopełniających należy propagować, gdyż wiąże się to ze sprawą pogłębienia, a także z metodą pracy umysłowej.

Poza tym powinno się chociaż raz na okres wymagać sprawozdania ustnego i piśmiennego z przeczytanego utworu, streszczenia czy krótko sformułowanego sądu o książce — niezależnie od dziennika lektury, gdyż w ten sposób można badać, czy uczeń pracuje samodzielnie. W swojej praktyce stosowałem większość tych form kontroli, oceniając każdą pełniejszą wypowiedź ucznia — pisemną i ustną.

#### 4. Propaganda lektury uzupełniającej

Przy poszczególnych punktach omawiających tok pracy nad lekturą uzupełniającą była już mowa i o formach propagandy. Są one tu w zasadzie takie same jak przy ogólnej propagandzie czytelnictwa w szkole. Na ten temat mamy też dość obszerną literaturę (por. artykuły w *Polonistyce*, *Bibliotekarzu*, pracę D. Wierciuchowej pt. *Formy pracy pozalekcyjnej* czy przekłady prac Ałpatowa i Nowikowa) i dlatego wydaje się rzeczą zbędną szerzej pisać o tym zagadnieniu. Pragnę tylko omówić kilka form propagandy, ze zwróceniem uwagi na ich atrakcyjność, jak również — na konieczność jak najszerszego wciągania uczniów do tej akcji.

Uczeń sam występujący z projektem gazetki, referatu, opracowania, dyskusji, wieczoru książki, plakatu itd., itd. na pewno więcej skorzysta i bardziej zbliży się do książki niż ten uczeń, któremu zlecimy jakąś pracę — ustalając od razu w sposób dokładny jej koncepcję i formę wykonania.

I. Nowikow w swej książce *Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole* („Nasza Księgarnia“, 1950) wspomina o tzw. pracach rocznych z lektury uzupełniającej. Stosowałem tę formę pracy z dużym powodzeniem. Na początku roku szkolnego ogłaszałem konkurs na najlepsze opracowanie wytypowanych tematów, np. *Poezja nowej Warszawy*, *Obraz przemian wsi we współczesnej literaturze polskiej*, *Rewolucyjna poezja polska XX w.* Zgłaszającym się uczniom podawałem źródła konieczne do pracy, ustalając jednocześnie termin przygotowania na miesiąc marzec. W toku opracowywania przez uczniów tych tematów służyłem im zawsze poradą i konsultacją indywidualną. Zebrane prace oceniał prócz mnie zespół powołany w porozumieniu z dyrekcją, radą pedagogiczną i radą uczniów. Najlepsze prace były wyróżniane nagrodami książkowymi. Taki konkurs, w tym wypadku uwzględniający przede wszystkim literaturę współczesną, jest jedną z najlepszych form propagandy książki.

Równie ważna jest indywidualna praca nauczyciela z uczniem polegająca na wskazywaniu mu ciekawych pozycji rozszerzających jego wiedzę ogólną, wiążących się z jego osobistymi zainteresowaniami, pomagających mu w bardziej dokładnym i sumiennym opracowaniu danego tematu programowego. Nauczyciel przy tej okazji nie tylko wskazuje uczniowi daną pozycję — może mu tę książkę pożyczyć czy ułatwić jej zdobycie, przeprowadza konsultację, dyskutuje na jej temat. Niewątpliwie jest to forma propagandy bardzo cenna, chociaż absorbująca nauczyciela. Wielką rolę w propagandzie dobrej książki spełniają koła literackie prowadzone w sposób właściwy przez nauczyciela, wieczornice poświęcone obchodom aktualnych dat związanych z twórczością wybitnych pisarzy, wieczory autorskie, pisanie listów do autorów, wystawy, plakaty i makiety książki, udział uczniów w pracach Komisji Bibliotecznej, gry literackie itd.

Nie należy również zapominać o udziale uczniów w przygotowywaniu gazetek klasowych czy ogólnoszkolnych gazetek literackich przez opracowywanie artykułów, korespondencji, notatek o nowych i cennych pozycjach, zagadek i szarad literackich itp.

Wszystkie te formy, stosowane z umiarem i odpowiednio do potrzeb i możliwości szkoły i zespołu uczniowskiego, spełniają doniosłą rolę w propagowaniu książki.

Troska o rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy ucznia, o podtrzymywanie i wzmacnianie jego zdolności twórczych powinna, jako główna wytyczna, towarzyszyć nam przy ustalaniu każdorazowego planu pracy nad czytelnictwem uczniów, zarówno w stosunku do lektury podstawowej, jak uzupełniającej. Subtelne, zindywidualizowane, ale ciągłe i czujne kierowanie tym czytelnictwem to bardzo ważny czynnik w naszej walce o wyniki nauczania i wychowania.

JANINA ŻLABOWA

## BRAKI Z GRAMATYKI U ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

### I

Już czwarty rok katedra języka polskiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Stalinogrodzie natrafia na poważne trudności w pracy z powodu złego przygotowania studentów z gramatyki.

W pierwszym roku pracy nie zdawaliśmy sobie sprawy z sytuacji i prowadziliśmy normalne zajęcia programowe (wykłady i ćwiczenia). Dziwiły nas, co prawda, trudności studentów przy rozwiązywaniu ćwiczeń, ale kładliśmy to na karb słabych zdolności lub nie dość starannego przygotowywania się. Dopiero w końcu roku egzamin z gramatyki opisowej otworzył nam oczy. Na 55 studentów — 17 nie zdało egzaminu, ba, ale i na egzaminie poprawkowym w terminie jesiennym zaledwie kilku wykazało zadowalające wiadomości. Egzamin dowiódł niezbicie, że studenci nie poznali podstaw gramatyki w szkole średniej i dlatego nie dawali sobie rady z materiałem szkoły wyższej.

W drugim roku pracy, pragnąc zapobiec takim wynikom, zarządziliśmy wewnętrzne kolokwium z gramatyki w zakresie szkoły średniej. Studenci mieli 6 tygodni na przygotowanie się. Połowa spośród nich wykazała przy kolokwium dostateczne wiadomości, inni douczali się jeszcze kilka miesięcy, paru złożyło kolokwium dopiero w końcu roku akademickiego.

W trzecim roku pracy postanowiliśmy pójść jeszcze dalej: pomóc studentom w opanowaniu podstawowych wiadomości. Nowy program gramatyki opisowej wprowadził na 4 pierwszych godzinach ćwiczeń powtórzenie wiadomości z fleksji i składni w zakresie szkoły średniej. Przekroczyliśmy celowo wyznaczony czas, a poza tym wprowadziliśmy oddzielne kolokwium z fleksji — w październiku, ze składni — w listopadzie. I znów okazało się to niewystarczające. Część studentów nie zgłosiła się do kolokwiów, tłumacząc się, że nie umieją się do nich przygotować. Przy egzaminie rocznym stopień niedostateczny otrzymało 14 studentów. Gdy pytanie dotyczyło materiału opracowywanego u nas, student odpowiadał na nie lepiej lub gorzej, ale odpowiadał; gdy sięgało (a w większości wypadków musiało sięgać) do podstawowych wiadomości, student nie dawał sobie rady.

W roku bieżącym, czwartym roku naszej pracy w uczelni, postanowiliśmy zdołać się na jeszcze większy wysiłek: zbadać na wstępie stan przygotowania studentów i stosownie do tego usuwać braki przygotowania przez cały rok akademicki. Przeprowadziliśmy ankietę i sprawdzian wiadomości gramatycznych ze szkoły średniej, a w ciągu całego roku będziemy poświęcać jedną godzinę ćwiczeń na uporządkowanie i ugruntowanie tych wiadomości.

Dodać należy, że w latach ubiegłych odbywały się w godzinach popołudniowych stałe konsultacje, na których studenci mogli pod opieką asystentów pracować nad usunięciem swoich braków.

Sprawa jednak niedostatecznego przygotowania absolwentów obciąża pracowników katedry dodatkowymi zajęciami, a tym samym nie pozwala im w dostatecznym stopniu wypełniać właściwych obowiązków, jak otaczanie opieką zdolniejszych studentów, udział w pracach koła naukowego itd. Poza tym taka sytuacja wpływa na obniżenie poziomu naukowego samych studentów, a w dalszej perspektywie — szkoły średniej, w której będą w przyszłości nauczycielami.

Dlatego postanowiliśmy podzielić się naszymi kłopotami z kolegami ze szkoły średniej. Zaprosiliśmy do współpracy na naszym terenie Sekcję Języka Polskiego WODKO, a za pośrednictwem niniejszego artykułu chcemy zainteresować tą sprawą wszystkich polonistów. Może w ten sposób znajdziemy właściwe rozwiązanie zagadnienia: niech szkoła średnia daje nam przygotowanego do studiów wyższych kandydata, a my jej damy odpowiednio przygotowanego nauczyciela.

## II

Ankieta przeprowadziła i opracowała asystentka Aniela Przybycin. Wzięło w niej udział 35 studentów, spośród których 23 ukończyło szkołę ogólnokształcącą, 10 — liceum pedagogiczne, 2 — technikum.

Na pytanie, jak często odbywały się lekcje gramatyki w klasach licealnych, padły odpowiedzi niezbyt jasne. 16 studentów stwierdza, że gramatykę prowadzono tylko w kl. VIII, 10 — że w kl. IX prowadzono gramatykę raz w tygodniu; 2 studentów oświadcza, że w klasach licealnych nie mieli ani jednej lekcji gramatyki.

Na pytanie, czy powtarzano gramatykę przed maturą, 30% studentów twierdzi, że nie powtarzano w ogóle. Oto charakterystyczna wypowiedź jednego ze studentów: „Gramatyki uczyliśmy się programowo tylko w klasie VIII, natomiast w klasach IX, X i XI nie uczono nas jej zupełnie. Przy egzaminie ustnym z języka polskiego w kl. X byliśmy zwolnieni z gramatyki. Przed maturą nie powtarzaliśmy jej wcale.“

Na pytanie, czy lekcje gramatyki były interesujące, padło 13 odpowiedzi pozytywnych. Oto ciekawsze z nich: „Nauczyciel był bardziej literatem niż językoznawcą, jednak potrafił podać materiał gramatyczny w formie przystępnej i plastycznej. Lekcje były bardzo interesujące, bo były wplątane w całość kształt nauczania języka polskiego.“ — „Nauczyciel języka polskiego naszego zakładu miał specjalne wykształcenie i zainteresowany był stroną językową. Lekcje gramatyki były interesujące.“ — „Lekcje gramatyki były prowadzone u nas bardzo rzadko w kl. VIII, lecz jeżeli były, to były dość ciekawe, ponieważ nauczyciel umiał je zabarwić i ująć w pewne ciekawe formy. Lecz bardziej nauczyciel interesował się literaturą i dlatego przede wszystkim były poruszane zagadnienia literackie.“

Spośród 22 odpowiedzi negatywnych przytaczamy ciekawsze: „Profesorka w naszej szkole najwyraźniej nie lubiła gramatyki, w czym zresztą dzieliła nasze (tj. całej szkoły) poglądy. Jej lekcje nie były ani interesujące, ani ciekawe.“ — „Nauczyciel w naszej szkole uczył gramatyki tylko dlatego, że trzeba było jej uczyć; poziom i sama lekcja były beznadziejnie nudne.“ — „W klasie VIII lekcje gramatyki były prowadzone w sposób mało interesujący; mimo że nauczyciel okazywał zainteresowanie gramatyką, nie potrafił swoich wiadomości przekazać uczniom i zainteresować ich wykładanym przedmiotem.“ Na koniec najsmutniejsza wypowiedź: „Z postawy nauczyciela na lekcjach gramatyki oraz z jego wiadomości gramatycznych (często go poprawialiśmy!) można wnioskować, że traktował ten przedmiot jako zło konieczne.“

Na pytanie „Czy gramatyka interesowała mnie? Które działy?“ 14 studentów dało odpowiedź pozytywną, 7 — zainteresowała składnia, 3 — fleksja, 1 — fonetyka. Oto interesująca wypowiedź: „Gramatyka wzbudziła we mnie bardzo wielkie zainteresowanie dzięki szerokiej wiedzy polonisty i poparciu

wywodów przykładami z innych języków, np. starosłowiańskiego, czeskiego, rosyjskiego, niemieckiego, łacińskiego, a nieraz regionalizmami z języka polskiego. Ten fakt zachęcił mnie do dalszych studiów polonistycznych. Większość moich kolegów miała szacunek dla polonisty, a tym samym dla danego przedmiotu. Jednym słowem, nauczyciel musi zaimponować uczniom wiadomościami ze swego przedmiotu, a na pewno wzbudzi zainteresowanie.“

A oto niektóre wypowiedzi negatywne (było ich w sumie 20): „Gramatyka w całym tego słowa znaczeniu nie budziła we mnie zainteresowania, przede wszystkim dlatego, że jej nie znałem.“ — „Trudną jest rzeczą nie ucząc się gramatyki mieć w tym kierunku jakieś zainteresowanie.“

Na pytanie „Które działy gramatyki uważam za najtrudniejsze?“ — wysunięto na pierwsze miejsce składnię i fonetykę. Tu należy wyjaśnić, że ankietę przeprowadziliśmy pod koniec września. Ponieważ wykłady i ćwiczenia objęły we wrześniu fonetykę, tym się tłumaczy uznanie fonetyki za dział trudny.

### III

Sprawdzian wiadomości z fleksji i składni składał się z trzech części: 1. analiza fleksyjna wyrazów na tle zdania; 2. analiza zdania pojedynczego; 3. analiza zdania złożonego. Każdy ze studentów otrzymał inny tekst. Rozwiązywanie trwało 2 godziny wykładowe. (Sprawdzian przeprowadziła i opracowała asystentka Przybycin.)

#### 1. Analiza fleksyjna wyrazów na tle zdania

Zdanie zawierało 10—15 wyrazów. Oto schemat pracy:

W y r a z	C z ę ś ć m o w y	F o r m a (fleksyjna)

Zadanie takie powinien umieć rozwiązać uczeń przy egzaminie końcowym z klasy VII.

Na 34 studentów zadanie rozwiązało zupełnie dobrze 11, z mniejszymi błędami — 6; reszta, a więc połowa (17), nie dała sobie z nim rady. Wśród tej siedemnastki czworo wykazało zupełną nieumiejętność odróżniania części mowy i form wyrazów.

Oto najcharakterystyczniejsze błędy w zakresie rozróżniania części mowy:

imiesłowy przymiotnikowe bierne = przymiotniki: 6 studentów

imiesłowy przymiotnikowe czynne = przymiotniki: 3 studentów

przyimki = spójniki: 7 studentów

przyimki = przysłówki: 2 studentów (przez, ku)

spójniki = zaimki: 3 studentów

spójniki = przyimki: 3 studentów

spójniki = przysłówki: 1 student (lub, również)

zaimki = przymiotniki: 2 studentów (wszystkie, owym)

zaimki = przyimki: 2 studentów (inni, nimi)

zaimki przysłówne = przysłówki: 2 studentów (tu, ówdzie)

Przy określaniu formy fleksyjnej wyrazu uderzała wstrzeźliwość, wpływająca najprawdopodobniej nie tyle z przeoczenia pytania, ile z niezajomości materiału.

A oto poważne błędy dotyczące formy fleksyjnej wyrazów:

- dochodzący — 3 osoba liczby mnogiej
- gospodarskie (budynki) — rodzaj nijaki
- po rozmięklej ziemi — dopełniacz liczby pojedynczej
- w wsiach — narzędnik liczby mnogiej
- przez swój zgubny nałóg — mianownik liczby pojedynczej.

Wnioski:

Większość studentów zna podstawowe części mowy, potrafi określić ich formę fleksyjną w tekście. Gorzej przedstawia się sprawa z imiesłowami odmiennymi, które większość studentów utożsamia z przymiotnikiem. Nieodmiennych części mowy ogół nie odróżnia, względnie miesza.

## 2. Analiza zdania pojedynczego

Schemat zadania:

W y r a z	Który wyraz określa?	Jaka to część zdania?

A więc znów zadanie, które powinien rozwiązać uczeń po przerobieniu składni w klasie VII.

5 studentów rozwiązało zadanie bezbłędnie; w 3 wypadkach oddano zadanie nierozwiązane: w 7 wypadkach podano na chybił trafił nazwy części zdania, ale nie umiano wskazać wyrazu określanego; reszta, tj. 19 studentów, określiła części zdania dobrze, ale wykazała zupełną nieumiejętność łączenia wyrazów w związki.

A oto charakterystyczne błędy:

- podmiot logiczny określano w wielu wypadkach jako dopełnienie, orzeczenia imiennego ani razu nie nazwano,
- orzecznik nazywano najczęściej dopełnieniem, np. „był człowiekiem“ — był: orzeczenie, człowiekiem: dopełnienie; „było martwe“ — było: orzeczenie, martwe: przydawka,
- przydawkę dopełniaczową przeważnie uznawano za dopełnienie, np. „w ostatnich latach życia Matejki“.

Wnioski:

Większość studentów nie rozumie związków wyrazów w zdaniu i z tego powodu przy określaniu części zdania popełnia poważne błędy.

## 3. Analiza zdania złożonego

Studenci otrzymali po jednym zdaniu wielokrotnie złożonym (najwyżej 4-krotnie), zbudowanym typowo, zawierającym tu i ówdzie imiesłowowy równoważnik zda-

nia. Mieli oddzielić kreską pionową zdania pojedyncze, następnie określić ich rodzaj.

Na 34 studentów 9 dokonało trafnego podziału na zdania pojedyncze i trafnie je określiło, 9 — podzieliło je dobrze, ale nie określiło zdań pojedynczych, 14 — podało fałszywe określenia zdań pojedynczych, 3 — zupełnie nie umiało przeprowadzić podziału zdania złożonego na pojedyncze.

W szczegółach sprawa przedstawia się następująco. Oto przykłady nieodróżnienia zdań podrzędnych od współrzędnych:

„Wiedział, | że mieszka w niej babka jednego z robotników, | której cała rodzina pracuje przy budowie.“ Objaśnienie: środkowe zdanie nadrzędne, a dwa poboczne podrzędne.

„Nagle inżynier coś sobie przypomniał, | obrócił się w miejscu jak fryga | i krótkim galopem pobiegł w kierunku pozostawionych przy drodze niwelatorów.“ Objaśnienie: pierwsze zdanie nadrzędne, drugie podrzędne, trzecie podrzędne.

Błędy w podziale znaczeniowym zdań:

„Wieczorem zachodził do sekretarza Partii, | dzielił się z nim spostrzeżeniami | i prosił o wyjaśnienie spraw, | których nie rozumiał.“ Objaśnienie: pierwsze zdanie — okolicznikowe miejsca, drugie — okolicznikowe celu, trzecie — okolicznikowe celu, czwarte — bez objaśnień.

„Kuba krążył między odcinkami robót, | wspinał się na rusztowania, | opuszczał się do podziemnych kotłowni, | wpadał do biur, do magazynów, | jednym słowem, wciskał swój wścibski nos wszędzie.“ Objaśnienie: wszystkie zdania nazwano okolicznikowymi miejsca.

Przykład źle przeprowadzonego podziału zdania wielokrotnie złożonego: „Mam obecnie godzinę wolną | i chociaż wiem, że niecierpliwą cię moje opowieści, | zmuszony jestem chwilę cię ponudzić.“

„Po wysłuchaniu tej odpowiedzi | niewielki, żylasty Gałeczko tak poczerwieniał i napęczał z gniewu, iż zdawało się, że za chwilę pęknie.“

## IV

Wyniki omówionego tu sprawdzianu pozwalają nie tylko określić rodzaj braków w przygotowaniu z gramatyki absolwentów szkoły średniej, ale też wysunąć pewne postulaty. Gdy włączymy jeszcze materiał zbierany okazjnie na ćwiczeniach i przy egzaminach, postulaty te będą przedstawiać się następująco:

1. Podstawą przygotowania z fonetyki jest zrozumienie stosunku głoski do litery i stosunku fonetyki do ortografii. Umiejętne wprowadzenie tego zagadnienia w kl. V, a ugruntowanie go w kl. VIII pozwoli na zrozumienie upodobnień fonetycznych, a na szczeblu wyższym — na poprawną transkrypcję fonetyczną. (Nasza praktyka wykazuje, że najtrudniejszą sprawą dla studentów jest transkrybowanie wyrazów zawierających i.)

2. Należy w kl. V, a potem w VIII wyraźniej określić różnicę między podziałem wyrazów na sylaby, a na morfemy (częstki słowotwórcze); zaznaczyć charakter fonetyczny podziału na sylaby i charakter znaczeniowy podziału na morfemy.

3. Należy staranniej przeprowadzać ćwiczenia na odróżnianie poszczególnych części mowy; charakteryzować je wielostronnie: pod względem znaczeniowym i formalnym; poświęcać więcej czasu na odróżnienie przymiotnika od imiesłowu przymiotnikowego, przysłówka od przymiotnika z jednej strony, a od przyimka z drugiej strony; przyimka od spójnika.

4. Należy analizować wyrazy na tle zdania; zaprawiać do określania formy wyrazu przez wskazanie jego związku z wyrazem określanym.



5. Ta ostatnia uwaga dotyczy również analizy zdania pojedynczego, która powinna się opierać na łączeniu wyrazów w związki. Analizę rozpoczynamy od wydobycia orzeczenia i przy jego pomocy wskazania podmiotu. Następnie analizujemy grupę podmiotu przez wskazywanie wyrazów wchodzących w związek z podmiotem, potem wyrazów wchodzących w związek z określeniami podmiotu. Tak samo opracowujemy grupę orzeczenia.

6. Analiza zdania złożonego musi się opierać na następujących podstawach:

a) Należy ugruntować termin „wypowiedzenie“ jako nadrzędny w stosunku do zdania i oznajmienia (równoważnika zdania); ostro odgraniczyć zdanie od oznajmienia.

b) Należy wyjaśnić wyraźnie różnicę między zdaniem współrzędnie a podrzędnie złożonym. Jak mówi nasze doświadczenie, jest to kwestia najtrudniejsza dla młodzieży, a wynika z błędnych definicji wpajanych w szkole. Cytuję: „Zdanie współrzędnie złożone składa się ze zdań, które mogą stać oddzielnie; zdanie podrzędnie złożone — ze zdań, które stać oddzielnie nie mogą. Przykład: »Zosia gra i tańczy« = »Zosia gra. Zosia tańczy.«” Gdy wpojmy młodzieży taki nonsens, coś dziwnego, że dla niej zdanie współrzędne przeciwstawne, a zwłaszcza wynikowe, będzie zdaniem podrzędnym.

Jedynie słuszna jest definicja prof. Klemensiewicza: „Zdanie złożone współrzędnie to takie zdanie, w którym oba zdania określają się obustronnie i wzajemnie. Cała treść jednego zdania nabiera właściwego znaczenia w zestawieniu z całą treścią drugiego zdania na tle danej podstawy zespolenia.“<sup>1</sup> Dokładna analiza tej definicji i zastosowanie jej w szeregu przykładów pozwoli na uniknięcie tych wszystkich błędów. Należy podawać jako przykłady nie zdania łączne bezspójnikowe lub ze spójnikiem *i*, ale raczej zdania wynikowe.

7. Należy rozgraniczyć wyraźnie podział zdań podrzędnych — znaczeniowy (ze względu na to, jaką część zdania nadrzędnego zastępują) i formalny (ze względu na sposób połączenia ze zdaniem nadrzędnym).

8. Należy stosować stale metodę analizy zdania wielokrotnie złożonego, wskazaną przez prof. Klemensiewicza w cytowanym podręczniku:

- a) oddzielić zdania pojedyncze przez oddzielne wypisanie ich i ponumerowanie;
- b) przeanalizować po kolei dwa zdania sąsiadujące ze sobą w ich wzajemnym stosunku;
- c) odnaleźć zdanie nadrzędne w stosunku do wszystkich zdań: zdanie główne;
- d) narysować schemat zdania wielokrotnie złożonego.

## V

Nowa instrukcja programowa nie przewiduje gramatyki opisowej w klasach IX, X, XI. Nie powinno to zwalniać nauczycieli od obowiązku powtarzania i pogłębiania znajomości gramatyki w tych klasach, skoro pytanie z języka polskiego przy maturze obejmie też zapewne (jak to było w latach ubiegłych) gramatykę. Szkoła średnia powinna dostarczyć wyższym uczelniom absolwentów przygotowanych do studiów wyższych, a więc przygotowanych i z gramatyki języka ojczystego. Niechże więc poloniści nie zaniedbują tego odcinka. Kłopoty te zresztą nie będą trwałe długo. Za kilka lat wejdzie w życie nowy program, który wyznaczy gramatyce należne miejsce w szkole średniej, nawet w najwyższych klasach.

<sup>1</sup> Z. Klemensiewicz *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Kraków 1952, s. 161.

## PISOWNIA PRZYMIOTNIKÓW ZŁOŻONYCH

## Lekcja w klasie V

Program języka polskiego dla klasy V w dziale *Ortografia i przestankowanie* podaje temat *Przymiotniki złożone w zakresie słownictwa ucznia*. Opracowanie tego zagadnienia ma doprowadzić do zrozumienia i zapamiętania zasady. — Zeby zasadę zrozumieć, trzeba wiedzieć, co to są przymiotniki i co to są wyrazy złożone.

Zasada nie jest łatwa dla dziecka 11—12-letniego. Kazimierz Nitsch poświęca jej prawie 2 stronie tekstu (27 i 28) w swojej *Pisowni polskiej* z roku 1936.

Nasz Program zwięża więc zagadnienie do „zakresu słownictwa ucznia“.

Jako cel pierwszej lekcji postawiłem sobie *Uprzystępnienie dzieciom zasady pisowni przymiotników złożonych na możliwie łatwym materiale i stosowanie jej w zakresie słownictwa ucznia*. Tok lekcji daje okazję do ćwiczenia prawidłowego myślenia opartego na obserwacji faktów.

Jako pomoce naukowe zastosowałem: tekst przygotowany przeze mnie, 2 arkusze kartonu różowego o dwu odcieniach oraz proporczyk biało-czerwony.

## Przebieg lekcji

Po sprawdzeniu pracy domowej, której treścią było określanie rodzaju przymiotnika w tekście, przypominamy sobie, czego nauczyliśmy się dotychczas o przymiotniku. Dzieci mówią, co wiedzą o znaczeniu przymiotnika, jego roli w zdaniu i jego formach, ilustrując odpowiedzi przykładami.

Z kolei przypominamy sobie wiadomości o wyrazach złożonych. Tu również każde dziecko daje i analizuje własny przykład wyrazu złożonego. Praca odbywa się tylko ustnie, bez zapisywania, trwa więc około 10 minut.

Następnie zapisujemy (na tablicy i w zeszytach) temat nowej lekcji: *Pisownia przymiotników złożonych*. Dyktuję tekst, jedno dziecko pisze na tablicy, inne w zeszytach: „Rząd robotniczo-chłopski przeprowadził odbudowę Rynku Starego Miasta w Warszawie. Stoją tam wielopiętrowe kamieniczki. W święta narodowe powiewają biało-czerwone flagi na tle różnobarwnych domów. Na południowo-zachodnim rogu mieści się urząd pocztowo-telegraficzny.“

Teraz dzieci wyszukują i podkreślają przymiotniki złożone. Krótko sprawdzamy, czy wszyscy dobrze rozumieją znaczenie podkreślonych wyrazów.

Rzucam pytanie, czy podkreślone przymiotniki złożone pisane są wszystkie jednakowo.

Dzieci spostrzegły, że w środku przymiotników „robotniczo-chłopski“, „biało-czerwony“, „południowo-zachodni“ i „pocztowo-telegraficzny“ znajdują się kreseczki, myślniki, a w innych przymiotnikach złożonych ich nie ma.

Wypisaliśmy sobie wyrazy z myślnikiem i teraz stanęło zagadnienie: „Kiedy należy pisać myślnik w przymiotniku złożonym?“

Dzieci próbowały sprecyzować правило. Widać było, że niektóre są na dobrej drodze, ale żadnemu nie udało się zrobić tego dobrze.

Wtedy pokazałem jeden karton i zapytałem, jakiego jest koloru. Odpowiedź brzmiała: różowego.

Schowałem pierwszy arkusz, a podniosłem drugi, zadając to samo pytanie. Dzieci i tu odpowiedziały, że karton jest różowy.

Wówczas poleciłem dwojgu dzieciom wystąpić na środek klasy, każdemu dałem do ręki po jednym arkuszu pokazywanego uprzednio kartonu i poleciłem im stanąć

obok siebie, z podniesionymi w górę arkuszami. Jednocześnie zapytałem, czy oba kartony są jednakowego koloru.

Klasa stwierdziła, że niezupełnie, i na moje żądanie nazwała jeden kolor „jasnoróżowym“, a drugi „ciemnoróżowym“.

Teraz pokazałem proporzec i poleciłem nazwać jego barwę. Odpowiedź chóralna brzmiała: „biało-czerwony“.

Jak teraz zapisać te nazwy?

Większość dzieci wiedziała, że myślnik stawiamy tylko w wyrazie „biało-czerwony“. Ale dlaczego? Dzieci już wiedzą i z radością mówią: „Bo »biało-czerwony« oznacza dwie niezależne od siebie barwy, a »jasnoróżowy« i »ciemnoróżowy« to kolor jeden: różowy, tylko z innym odcieniem.“

Teraz wracamy do tekstu i dzieci same wyjaśniają, że „robotniczo-chłopski“ to znaczy i robotniczy, i chłopski, „pocztowo-telegraficzny“ — to i pocztowy, i telegraficzny. — Dzieci same podają dalsze przykłady przymiotników złożonych z myślnikiem i bez („towarowo-osobowy i jednoosobowy“, „polsko-radziecka i staropolska“). Zapisujemy kilka takich par.

Cel lekcji został osiągnięty.

Z podręcznika Wieczorkiewicza *Pisownia polska w ćwiczeniach* na s. 72 odcytujemy pierwszą część zasady.

Praca do domu: ćwiczenia 239 i 242. Czytamy je i wyjaśniamy sposób wykonania.

Na następnej lekcji zostaną podane wyjątki i rozszerzenie zasady na nazwy geograficzne.

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

ANIELA PIORUNOWA

## WARSZAWA W POEZJI DZIESIĘCIOLECIA

### I

Bieżący rok szkolny, który upływa pod znakiem dziesięciolecia Polski Ludowej, stawia przed nauczycielem języka polskiego — oprócz innych — piękny i zaszczytny, ale odpowiedzialny obowiązek przygotowania obchodów najważniejszych rocznic związanych z naszym życiem powojennym.

Po obchodzie dziesięciolecia Manifestu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego najbliższą, a zarazem najbardziej uroczystą rocznicą, rocznicą, która w sercach wszystkich mieszkańców naszego kraju wywołuje szczególne wzruszenie, jest dziesięciolecie wyzwolenia Warszawy spod przeszło pięcioletniej okupacji hitlerowskiej. W dniu 17 stycznia 1955 roku we wszystkich naszych miastach i wsiach będzie się myślało i mówiło o Warszawie. Odbędą się uroczyste akademie, na których będzie się opowiadało o Warszawie, śpiewało o niej pieśni, recytowało poświęcone jej wiersze. We wszystkich szkołach, podstawowych i licealnych, ogólnokształcących i zawodowych, odbędą się lekcje poświęcone Warszawie, nauczyciele i uczniowie wygłaszać będą referaty, w których będzie mowa o wyzwoleniu, odbudowie i budowie nowej Warszawy, z odświętnie udekorowanych estrad popłyną słowa wierszy o Warszawie.

Zamierzeniem niniejszego artykułu, którego temat — trzeba to z góry zastrzec — o wiele przekracza ramy jednego artykułu w czasopiśmie — jest przypomnienie Kolegom zarówno paru poświęconych Warszawie tomików poezji naszych wybitnych

twórców, jak antologii poetyckich związanych z tym tematem, jak wreszcie najpiękniejszych wierszy o Warszawie — które napisane zostały w okresie ostatnich lat dziesięciu. Artykuł nie rości sobie w najmniejszym stopniu pretensji do wyczerpania tematu, którego szczegółowe opracowanie, a nawet pełne zbibliografowanie zajęłoby niejeden arkusz druku. Pragnie tylko dopomóc nauczycielowi przez wskazanie mu przynajmniej części źródeł, do których będzie mógł sięgnąć przygotowując lekcję i obchody związane z rocznicą styczniową.

## II

„Stare przysłowie łacińskie głosi, że w zgiełku wojennym muzy milczą. A jednak w latach wojny narodów z niemieckim faszyzmem nie milczały muzy w Związku Radzieckim, w Jugosławii i Francji, nie milczały tam, gdzie byli Polacy, ani w kraju, ani na emigracji. Narody, które nie złożyły broni przed najeźdźcą niemieckim, które wydały silny ruch oporu zbrojnego, wydały również poezję oporu i walki...

...W każdym kraju poezja wojenna rozwijała się według swoistego typu, tradycji i upodobań literackich. W naszej poezji przeważa liryka, tonem lirycznym przepojone są nawet utwory opisowe. Liryka, towarzysząca żołnierzowi w marszu i na postojach, wyrażała uczucia najżywoźniejszych sił narodu... Żywa i trwała, godną upamiętnienia okazała się poezja, która z powszechnych uczuć dobywała tony nadziei, otuchy do działania, a tęsknota za krajem, dręcząca tych, co znaleźli się na emigracji, łączyła się z gorącą chęcią walki. Przewidującą okazała się poezja, która jasno dojrzała poprzez mrok okupacji niemieckiej, że byt Polski zależy od losu demokracji w Europie, że sprawa Polski rozgrywa się na wielkim teatrze wojny, której prologiem był Madryt, a zwrotnym, najważniejszym aktem — Stalingrad.“

Wszystko to, co mówi autor cytowanego fragmentu, Adam Ważyk (w słowie wstępnym do tomu *Antologia walki*, wydanego w r. 1948 przez Prasę Wojskową), o polskiej poezji wojennej, można zastosować do poezji poświęconej Warszawie. Wiersze o Warszawie stanowią bowiem najbardziej integralną część poezji wojennej — i powojennej. Warszawa, jej losy, jej sprawy, jej mieszkańcy to temat opiewany w tej poezji najczęściej — i najpiękniej. O Warszawie pisze się dużo i piszą wszyscy: wybitni poeci starszego i średniego pokolenia, młodzi, dla których te wiersze stanowią w wielu wypadkach pierwszy krok na drodze poetyckiej, poeci z przypadku, „z bożej łaski“, którzy pisali to, co czuli w tych dniach pamiętnych, i którzy często tymi wierszami otwierali i zamykali swoją twórczość.

Nie można się dziwić, że tak było.

„Warszawa była stolicą tej wojny — pisze Kazimierz Brandys w *Mieście niepokonanym*. — Przeżyliśmy w niej pięć niezwykłych lat, od września do września. Wielkość i zło tego czasu znalazły w tym mieście swój wyrazisty obraz. Bohaterstwo i zbrodnia, wierność i nienawiść, bezmiar wzruszenia i otchłanie lęków — wszystko, co było dobrem i niedolą tych dni, zespoliło się z okrutną siłą sprzecznosci w życiu ulicy warszawskiej. Kochamy to miasto, w które historia złożyła tak ogromną treść.“

Ogarniając myślą najbardziej znane wiersze o Warszawie, które ukazały się w Dziesięcioleciu, możemy wśród nich rozróżnić — najogólniej biorąc — trzy grupy tematyczne. Pierwsza — to wiersze mówiące o Warszawie czasu wojny i okupacji, ukazujące terror hitlerowski gniojący bezlitośnie i okrutnie stolicę okupowanego kraju, barbarzyńskie niszczenie przeprowadzane ze zwierzęcą zaciętkością we wrześniu 1939 i jesienią 1944 roku, a na tym tle nie znane w dziejach świata bohaterstwo człowieka i jego nieprzepartą wolę i nie przebierające w środkach dążenie do wyzwolenia, po pięciu z górą latach uwieńczone sukcesem — dzięki gigantycznemu zwycięstwu Armii Czerwonej. Wiersze tej grupy nie dadzą się ująć ściśle w ramy czasowe Dziesięciolecia. Wiele, a nawet większość spośród nich powstała wcześniej. Rodziły się one właściwie od początku okupacji, od roku 1939. Ale

w okupowanej Warszawie nie można było, rzecz jasna, publikować tych wierszy. Krążyły więc z rąk do rąk w konspiracyjnych powielaczowych odbitkach, recytowane były na tajnych, dostępnych tylko dla „wtajemniczonych“ porankach literackich, ale drukiem ukazały się dopiero w Polsce Ludowej, najpierw na łamach czasopism, a potem w wydaniach książkowych. Ponadto wielu spośród autorów tych wierszy przebywało poza krajem — w Związku Radzieckim, w szeregach Dywizji Kościuszkowskiej lub na tułaczce emigracyjnej na Zachodzie — i utwory ich, pisane w latach wojny, pod bezpośrednim wrażeniem tragicznych wieści napływających z Warszawy, dopiero po ich powrocie do Polski stały się znane masom czytelnicy.

W tych zwłaszcza wierszach dominuje — obok innych — uczucie tęsknoty do ukochanego miasta. W tych wierszach częstym motywem jest wspomnienie przeszłości przeżytej w Warszawie, przeszłości widzianej przez pryzmat tęsknoty, a zatem — jak bywa zazwyczaj w takich sytuacjach — wyidealizowanej.

Druga grupa — to utwory pisane bezpośrednio po wyzwoleniu Warszawy. Dominuje w nich — obok radości z powodu wyzwolenia — ton żalu wywołany zniszczeniami, których ofiarą padło ukochane miasto i jego mieszkańcy. Rychło wszakże żal ten ustępuje optymizmowi opartemu na wierze w rychłą odbudowę i zaświadczoneму wolą odbudowy.

I wreszcie grupa trzecia, wiersze, które można krótko określić jako wiersze o budowie nowej Warszawy, stolicy socjalistycznej Polski. Tych wierszy jest najwięcej, rodzą się one niemal co dzień, co godzina. Okazją do ich powstawania stają się poszczególne, bardziej lub mniej doniosłe — nie bardziej lub mniej ważne, bo ważne są wszystkie! — fakty z codziennego życia miasta. Oddanie do użytku nowego osiedla czy gmachu, uruchomienie nowego obiektu przemysłowego czy nowej linii komunikacyjnej, otwarcie nowego teatru, szkoły czy domu kultury — wszystko to zostaje odnotowane w poezji w formie nowego wiersza. W tych wierszach panuje oczywiście wyłącznie ton optymizmu, dumy z dokonanych osiągnięć, wiary w to, że następne osiągnięcia będą jeszcze wspanialsze. Czasem, zwłaszcza w wierszach satyrycznych, pojawia się ton krytyki, ironii czy drwiny z powodu jakiegoś nieudanego przedsięwzięcia, z powodu jakiejś nieprzemysłanej decyzji, ale nie jest on — trzeba przyznać — grzmiący, jest raczej łagodny i też można się w nim dosłuchać przekonania, że jednak wszystko na pewno skończy się dobrze.

### III

Scharakteryzowawszy pokrótce te trzy grupy, na które można najogólniej podzielić utwory poświęcone Warszawie opublikowane w Dziesięcioleciu, przejdźmy teraz do poszczególnych pozycji.

Jednym z najwcześniejszych wojennych wierszy o Warszawie, wierszem napisanym we wrześniu 1939 roku i nadawanym przez radiostację warszawską aż do chwili kapitulacji, pod złowrogi akompaniament bombardujących stolicę samolotów hitlerowskich, jest *Alarm* Antoniego Słonimskiego. Ten wstrząsający w swoim tragizmie i w oskarżeniu, jakie rzucił barbarzyńcom, twór z wyjątkową subtelnnością oddawał nastrój Warszawy pamiętnego września 1939 r. W tym wierszu silny jest i ton walki, brzmiały w ostatnich słowach: „Ogłaszam alarm dla miasta Warszawy — niech trwa!“

Tragizm przebija z wiersza Leopolda Staffa *Zniszczenie pomnika Chopina*. Poeta wyraża w nim uczucia mieszkańców Warszawy na widok stojącego w parku Łazienkowskim nagiego cokołu, z którego chlubiący się „długowiekową kulturą“ okupant usunął pomnik jednego z największych muzyków świata:

Aż się targnęła dzika dłoń zuchwalca  
Na twój majestat...

...I jesteś dzisiaj jedną raną.  
Ostatnia wola twa się dokonała,  
Bo twoim sercem jest twa ziemia cała,  
Którą przebito wskroś...

Ale ton pesymizmu nie brzmi długo w poezji warszawskiej. W tym samym roku 1940 sędziwy poeta sam potrafił go przemóc: piękny swój wiersz *Pierwsza przechadzka*, w którym opisuje Warszawę zniszczoną w walkach wrześniowych, zamyka strofą będącą wspaniałym akordem wiary i nadziei:

...Przejdą dni ciężkie i klęski rozgromu  
i zapomniny o ranach i szkodach.  
Będziemy jeszcze mieszkać w swoim domu,  
będziemy stąpać po swych własnych schodach.

Bohaterstwo i odwaga — oto uczucia przenikające wiersz Jana Janiczka, poległego w obronie Warszawy w r. 1939, który w *Ulicy Opaczewskiej* — może bezpośrednio przed śmiercią — pisał:

Ja jestem zła ulica, stawiam barykady  
I pluję armatami, karabinem walę,  
Nie przerażą mnie twoich bomb tonowych grady  
I czołgi twe jaszczurcze chwytam wciąż zuchwale...  
...Nie wpuszczę cię do miasta, gwałcicielu krwawy...

Akcentem nadziei kończy się nawet tragiczny wiersz Mieczysława Jastruna *Pamięci straconych*, napisany pod wrażeniem wstrząsającej egzekucji pięćdziesięciu bohaterów walki o wolność, powieszonych na przedmieściu Warszawy w październiku 1942 r.:

Powrozy, które was od ziemi  
W śmiertelnym skurczu oderwały,  
Jego drgającą grdykę ścisną —  
I jeszcze raz rzucicie cienie  
Z drugiego brzegu krwi i chwały  
Na wolny, jasny dzień nad Wisłą.

*Uśmiech Warszawy*, która nawet w najcięższych chwilach okupacji nie poddawała się biernie, lecz walczyła, nie popadała w zwątpienie i rezygnację, lecz z nawiązką odpłacała się wrogowi, a jednocześnie ani na chwilę nie traciła przysłowiowego „warszawskiego“ humoru, nie wyrzekała się żadnej okazji do złośliwego dokuczenia okupantowi, opiewa Tadeusz Hollender, młody poeta, który nie dożył wyzwolenia:

...I chociaż dzisiaj broczy i krwawi,  
z jej krwią pisanych codziennych kart,  
jak płomień pośród burz i błyskawic  
śmieje się co dzień jej dobry żart.

Codziennie krwawo te żarty płaci,  
a jednak nie ma nocy ni dnia,  
by żart na szwabskim nie błysł plakacie  
na znak, że żyje, walczy i trwa.

„Żyje, walczy i trwa“. I jeszcze jedno — od razu, od samego początku, jakby nie pamiętając o codziennych łapankach i egzekucjach, pokryta ruinami i mogiłami Września, nie przeczuwając, że to jeszcze nie koniec, że czeka ją jeszcze Sierpień — już myśli o odbudowie.

Oto słowa wiersza *Warszawa* młodziutkiego poety Krzysztofa Baczyńskiego, który miał wkrótce ponieść śmierć broniąc w pierwszych dniach powstania Pałacu Blanka na placu Teatralnym.

...I znów ująć dłuto i rydel,  
ciąć w przestrzeni i w ziemi szukać,  
wznosić wieki i pnącze żywe  
na pilastrach, formach i łukach...

Jednocześnie, obok tych wierszy, pisanych przeważnie w kraju, powstają inne, tworzone z dala od kraju i jego stolicy. Piszą je żołnierze Kościuszkowskiej Dywizji, która krwawiąc w ciężkich walkach z hitlerowcami, dąży na ratunek ukochanej Warszawie. Piszą je Polacy rozrzućeni na emigracji po wszystkich krajach kuli ziemskiej, ofiary knowań i rozgrywek dyplomatycznych, odcięci od możliwości powrotu do kraju i walki w jego obronie.

Posłuchajmy wyjętych z wiersza *Do Polaków zagranicą* słów Lucjana Szewaldy, poety-żołnierza, który padł dosłownie u progu wolności, nie doczekawszy wyzwolenia stolicy:

Więc kiedykolwiek szlakiem wojny szliście  
Przez fiordy, piaski, sztormy i samumy,  
Przez delę namuły, tęczujące szkliście,  
W gajów attyckich nieprzebrane szumy —  
Wszędzie zerwane przez was lauru liście  
Zdobiły bukiet narodowej dumy  
I rosły groby, i wrzos na nich krwawy,  
I wszystkie drogi wiodły do Warszawy.

„...z puszczy Tobolskiej i śnieżnego Irkucka, z ziem radzieckich do Polski“ dąży z towarzyszami broni Leon Pasternak, „drogą najkrótszą... do skrwawionej Warszawy, aby rzucić na metę wolność, pomstę i sławę wyrąbane bagnetem“ (*Do Polski*).

W pięknym, realistycznym, głęboko przejmującym obrazie ukazuje Tadeusz Kubiak maszerujących do Warszawy jej obrońców:

Wyśpiewaj — poeto, drogę ludzi niezłomnych i twardych.  
Wyśpiewaj płótno namiotów wiatrem szarpane jak żagiel.  
Wyśpiewaj wozy z rannymi ciężko grzęznące wśród piachu.  
I blachę czołgu w kolorze — lasu, ogrodu, jeziora.

Noce, noce i dni.  
Buty, buty i nogi.  
Prześla mostów zwalone,  
Porosłe mchem, wodorostem.

Rzeki wzburzone, ciemne.  
Brzegi i pola w zasiekach.  
Warszawo! Warszawo! Warszawo!  
Daleka!

(Dwaj żołnierze)

O ile jednak w tych wierszach, tworzonych przez uczestników wielkiej ogólnonarodowej kampanii, która w ostatecznym rezultacie miała już wkrótce przynieść pogrom hitleryzmu, przeważa optymizm i przekonanie o rychłym sprawiedliwym końcu wojny, o tyle wiersze pisane na Zachodzie tchną tęsknotą bierną, świadomą swej bezsily i beznadziejności. Tak tęskni do dalekiego, nieosiągalnego kraju i jego stolicy Antoni Słoniński w wierszu *Warszawa*:

Wołam Cię głosem nabrzmiałym łzami  
Przez radio Paryż, radio Toulouse,  
Dumna Warszawo, zryta kulami,  
Zżarta pożarem, zwalona w gruz.  
O jak surowo w dymów pomroce  
Patrzysz oczami wybitych szyb,  
I wiem, już nigdy warszawskie noce  
Nie wrócą dla nas zapachem lip.

Temu samemu poecie, odtwarzającemu ze wspomnień uroczy obraz Warszawy swego dzieciństwa (w wierszu *Popiół i wiatr*), wyrwa się na tle tych wspomnień gorzkie westchnienie:

I jakżeż w to uwierzyć? Jak się z tym pogodzić?  
Że został tylko popiół, zgliszcza i świst wiatru...  
Że już nigdy nie będę spokojnie przechodzić  
Koło domu mojego, zamku czy teatru?  
Nawet tego nie mogę: jak syn marnotrawny  
Wrócić i czoło skłonić na domu próg dawny.

A kiedy w dalekiej Palestynie Władysław Broniewski, „*captain of Polish Forces*“, tęskni do Polski i w licznych lirykach tomiku *Drzewo rozpaczające* daje wyraz tej tęsknocie, serce jego rwie się przede wszystkim do Warszawy. Mówią o tym wiersze: *Damaszek, Sciana płaczu, Via dolorosa, Rady dla turystki w Jerozolimie, W górach Libanu, Middle East* i wiele, wiele innych, zbyt znanych, aby je trzeba było cytować.

Ale beznadziejność nie jest jedynym akcentem, jaki odnajdujemy w wierszach palestyńskich Broniewskiego. Gdy w roku 1945, po zakończeniu działań wojennych, postanawia za wszelką cenę wracać do kraju, *Do domu*, aby „ująć w dłonie pług, pióro i łom“, aby „wzruszyć skiby mogilne“ i „całe życie... przeorać“, stwierdza z mocą i optymizmem, że „nasze ręce są silne“.

Mówiąc o wierszach zrodzonych z tęsknoty do kraju, która pożerała przebywających na Zachodzie emigrantów politycznych, nie można też nie przypomnieć *Kwiatów polskich* Juliana Tuwima. W jednym z najbardziej wzruszających fragmentów tego poematu czytamy:

Wierszu mój, w kłęsce, w bólu wszczęty,  
Wężysko zamorskiego chowu!...  
...Wierszu mój — z żalu, jak stół z drzewa,  
Wierszu z tęsknoty, jak dom z cegieł!  
Syrena nad wiślanym brzegiem  
Cichutko, jednostajnie śpiewa,  
Że Wisła płynie, Wisła płynie  
I co ma przetrwać — trwa w głębinie.  
Wierszu mój, ścisły jak zaploty  
Srebrnostrunnej jej warkocza!



Z twardej wybiłeś się tęsknoty,  
Jak źródło z kamienistej ziemi...  
O, wierszu z gruzów i kamieni  
Ojczyzny mojej i młodości!

Ale pod koniec tego fragmentu poeta przemaga żal i ból, pokonuje bezsilność i zamyka wiersz mocnym akcentem optymizmu wypływającego z najgłębszego przeświadczenia, z pewności, że

Wrócimy, Wisło, po tę czerwień,  
W głębinie twej chowaną wiernie,  
Wrócimy z wichrem, zbrojnym w gniew  
I w naszą młodość, wiarę nową...  
Ten wichur — naszą pięść poderwie  
I blask, i krzyk, i wiersz, i krew!

Warto zwrócić uwagę, jak w tym utworze zmianie tonu towarzyszy natychmiast zmiana formy. Cały fragment pisany jest potoczystym, niemal monotonnym, narracyjnym dziewięciozłogłosem, w którym jak *leitmotiv* powtarza się refren: „Wisła płynie... Wisła płynie...“ W ostatnich sześciu wierszach następuje zmiana nastroju: tęsknota za krajem zmienia się w decyzję powrotu, żal przesycający utwór przekształca się w pewność, że „ten wichur naszą pięść poderwie...“ W tych wierszach rytm traci dotychczasową regularność, staje się nagle niespokojny, by wreszcie w zakończeniu załamać się zupełnie: ostatni wiersz, ośmiozłogłosem złożony z czterech wyraźnych jambów, nie znajduje odpowiednika w żadnym z pozostałych wierszy utworu.

#### IV

Przyszło wyzwolenie Warszawy. Poprzedziła je tragiczna katastrofa powstania i śmierć wielu tysięcy najlepszych spośród dobrych, najofiarniejszych spośród ofiarnych. Poprzedziło je obrócenie w perzynę większej części miasta, przeprowadzane z jakąś dziką, zwierzęcą systematycznością przez najeźdźcę, który wiernie dotrzymuje danego słowa, że zanim stąd wyjdzie, nie pozostawi kamienia na kamieniu.

Tego samego dnia do bestialsko zrujnowanej, sterczącej w niebo szkieletami wypalonych murów, zda się dogorywającej stolicy wracają pierwsi mieszkańcy. Wracają, aby się tu osiedlić, aby tu zostać, aby wlać życie w martwość zamordowanego miasta.

Obraz tych pierwszych dni ukazuje z przejmującym realizmem Julian Tuwim w wierszu *Ab urbe condita*:

Zaraz nazajutrz, tj.:  
Dnia Osiemnastego Stycznia roku Tysiąc Dziewięćset Czterdziestego Piątego,  
Kiedy skwierczące miasto  
Dogorywało, jak ofiarna jałowica na religijnym stosie  
I tylko drgawkami kończyn świadczyło o życiu,  
Które było śmiercią,  
I dyszało, konając, czadem spalenizny,  
Jak sierść całopalnego zwierzęcia;  
I kiedy po drabinach dymu  
Już się w niebiosą wspinała Warszawa,  
Aby dalekim prapokoleniom  
Na wysokościach

Zaświecić kiedyś mitem astralnym,  
Ognistą legendą,  
A tutaj zostać wygasłym kraterem,  
Kraterem wulkanu do dna wykrwawionym —  
Dnia Osiemnastego Stycznia roku Tysiąc Dziewięćset Czterdziestego Piątego,  
Na rogu Ruin i Kresu,  
Na rogu Gruzów i Śmierci,  
Na rogu Zwalisk i Zgrozy,  
Na rogu Marszałkowskiej i Jerozolimskiej,  
Co padły sobie w płonące objęcia,  
Żegnając się na zawsze, całując płomiennie —  
Zjawiła się pękata warszawska babina...

O tych samych pierwszych dniach powrotu czytamy w wierszach: *Powrót* Leona Pasternaka, *Do Warszawy* Mieczysława Jastruna, *Warszawskie cegły* Aleksandra Rymkiewicza i wielu, wielu innych.

## V

Dochodzimy wreszcie do trzeciej grupy wierszy warszawskich: wierszy o odbudowie i budowie.

Jest ich — jak wiemy — bardzo wiele. Jest wśród nich tak wiele pięknych, sięgających najwyższych szczytów artyzmu, że cytowanie ich przekracza nasze możliwości. I zresztą nie wydaje się to potrzebne. O ile wiersze, o których była mowa wyżej, aczkolwiek w dużej mierze znane, mogły się już nieco zatrzeć w pamięci naszych Czytelników, część z nich jest poza tym trudno dostępna, o tyle wiersze z kilku ostatnich lat, mówiące o budowie Warszawy i ukazujące obraz dzwignania jej z ruin, słyszymy i czytamy tak często, że na pewno wryły nam się głęboko w pamięć.

Ograniczę się więc tylko do wymienienia tytułów i nazwisk autorów niektórych spośród tych wierszy, do krótkiego podania ich treści. Podjęta przez Rząd Odrodzonej Rzeczypospolitej na wniosek Bolesława Bieruta decyzja, że Warszawa pozostanie stolicą Polski i będzie odbudowana, znajdzie natychmiastowy odzew w ówczesnej poezji. „Odbudujemy Warszawę piękniejszą, niż była kiedykolwiek, Warszawę, socjalistyczną stolicą Polski“ — oto hasło, które przyświeca budowniczym stolicy, oto również motyw przewodni wierszy o budowie nowej Warszawy. „Nie ta dawna, nie ta: dzisiaj nowy nada ci kształt architekt, murarz, poeta“ — woła Władysław Broniewski w cytowanym już wierszu *Do domu*. To samo wezwanie rzuca poeta w wierszu *Warszawa zgruzowata*: „Odbudujemy Warszawę. Nowa Warszawa powstanie... Oto Warszawa inna, oto się rodzi socjalizm“. To samo w wierszu *Most Poniatowskiego*.

Sugestywny kontrast między budownictwem dawnym, kapitalistycznym, żerującym na krzywdzie i pocie robotnika, a nowym, socjalistycznym budownictwem dla ludu, który „wejdzie do śródmieścia i ustali wzdłuż Trasy, wzdłuż Nowej Marszałkowskiej jedność piękna i pracy, planowania i troski“, ukazuje wiersz Adama Ważyka *Lud wejdzie do śródmieścia*.

Inżynier i robotnik ziemny przekopujący tunel pod Krakowskim Przedmieściem są bohaterami *Rzeczy o Trasie W-Z* Tadeusza Kubiaka. Ten sam poeta w pięknym poetyckim skrócie przeciwstawia Warszawę stycznia 1945 r. — Warszawie dnia dzisiejszego:

Styczniowa, mroźna, odludna, ciemna,  
bezdonna, śnieżna, bezdzwonna, martwa —  
jak dno księżycy.

Lipkowa, kwietna, dzwonna, podniebna,  
śpiewna, bezsenna, kamienna, szklana  
i robotnicza.

(*Moje najbliższe*)

Warszawę w budowie opiewa Julian Tuwim w wierszu *Złoto*, Stanisław Wygodzki w utworze *Z wierszy o Trasie W-Z*, Leopold Lewin w wierszu *Manifest warszawski*, Stanisław Ryszard Dobrowolski w wierszu *Nowy Świat*. Szczególną uwagę warto zwrócić na utwór murarza warszawskiego Włodzimierza Dome radzkiego, który „ręką od kielni“ opisuje budowę słynnych warszawskich „szybkościowców“ na osiedlu Muranów (*Jak ten wiersz*). Antoni Słonimski cieszy się, że:

Z okien swojego mieszkania  
W ciepły wiosenny poranek  
Widzi kolumnę Zygmunta  
I domki Starego Miasta.  
Tu dom, tam nowa ulica,  
Budową zorane grunta,  
Na których co dzień wyrasta  
Socjalistyczna stolica.

Budowa Warszawy raduje nie tylko Polaków. Widzą ją i cieszą się nią, opowiadając o niej następnie swoim rodakom, odwiedzający nas goście z zagranicy. Poeci zaprzyjaźnionych z nami państw opiewają ją w swojej poezji. Warto przypomnieć wiersze Michała Matusowskiego, ZSRR (*Akacje Warszawy*), Mikołaja Tichonowa, ZSRR (*Polskie dzieci przyszły witać Kongres Pokoju*), Anatola Sofronowa, ZSRR (*Do Warszawy*), Jean Marcenaca, Francja (*Mała dziewczynka z Warszawy*), Gulyi Totha, Węgry (*Nowa Warszawa*) i innych — w poetyckich przekładach poetów polskich.

Odbudowa, a następnie budowa nowej Warszawy jak najwspanialszej, jak najpiękniejszej — wbrew zamierzeniom tych, którzy ją chcieli spalić w ogniu wojny — stanowi potężny wkład w wielkie dzieło pokoju światowego. I o tym mówi poezja poświęcona Warszawie: wiersz Adama Ważyka *Warszawa, żrenica pokoju*, wiersz Antoniego Słonimskiego *Warszawski maj*, ukazujący przyjaźń i współpracę polsko-radziecką przy budowie warszawskiego Pałacu Kultury, wiersze Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Sylwester Marosz* i *Rozmowa miast* i wiele, wiele innych, których wyliczyć nawet się nie staram, ukazują naszą stolicę nie tylko „jako miasto, w którym rosną piękne, nowe domy dla ludzi pracy“, lecz jako „miasto, w którym proletariats krajów walczących jeszcze o wolność i sprawiedliwość widzi przykład szerzenia się naszej heroiki, heroiki pracy i walki o pokój“.

Wiersze cytowane lub wspomniane w artykule czerpałam z następujących zbiorów: Mieczysław Czerwiński, Kazimierz Paszkowski *Warszawa bohatera*.

1939—1945. Antologia poezji i prozy. Łódź 1946. „Poligrafika“.

Antologia walki. Opracował Jerzy Lau. Warszawa 1948. „Prasa Wojskowa“.

Warszawa — twoje miasto. Antologia. Zebrał i opracował Stanisław Ziembicki. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“.

Władysław Broniewski *Wiersze warszawskie*. 1952. PIW.

Stanisław Ryszard Dobrowolski *Notatnik warszawski*. 1950. PIW.

Konstanty Ildefons Gałczyński *Wybór wierszy*. Warszawa 1954. PIW.

Tadeusz Kubiak *Wybór wierszy*. Warszawa 1954. PIW.

Antoni Słonimski *Poezje*. 1954. „Czytelnik“.

Julian Tuwim *Nowy wybór wierszy*. 1953. „Czytelnik“.

Adam Ważyk *Nowy wybór wierszy*. 1950. „Czytelnik“.

„POEZJA POLSKIEGO OŚWIECENIA“<sup>1</sup>

„Jednym z zadań pisarzy i historyków literatury jest martwe rozdziały wielkiej tradycji uczynić żywymi.“ Zadanie takie postawił przed sobą, a co najważniejsze, spełnił Jan Kott, autor *Antologii poezji polskiego Oświecenia*, wydanej niedawno w pięknej szacie graficznej, ze świetnymi ilustracjami Norblina. Zebrane w książce utwory nie są tylko dokumentem historii i zabytkiem kultury literackiej. Przemawiają one głosem całkowicie zrozumiałym dla współczesnego czytelnika, niosą ze sobą żywe treści, potrafią głęboko wzruszyć, działają na wyobraźnię. A przede wszystkim wzbogacają naszą wiedzę o literaturze Oświecenia, pozwalają lepiej zrozumieć, na czym polega wielki przełom w kulturze umysłowej wieku XVIII, i ocenić wartości, jakie wniosła poezja tych czasów do dziedzictwa kultury narodowej. Poezja polskiego Oświecenia pokazuje, jak wygląda więź literatury z życiem społecznym i politycznym. Uczy, jak poezja siłą swojej namiętności, plastyką obrazu czy gniewem rewolucyjnego protestu dopomaga w kształtowaniu świadomości człowieka, towarzyszy doniosłym wydarzeniom historycznym i staje się orężem w walce politycznej. Jeżeli nawiązując do tradycji w historii literatury, szukamy w niej przede wszystkim realizmu lub tendencji realistycznych, to odnajdujemy je właśnie w poezji Oświecenia, która w ogromnej większości utworów odzwierciedlała życie polskie w jego najbardziej charakterystycznych przejawach. Na poezję Oświecenia składają się głównie wiersze obyczajowe, świetne satyry przedstawiające barwne obrazki szlacheckiego życia, bajki, utwory polityczne, przepojone gorącym patriotyzmem i poczuciem sprawiedliwości społecznej. Nie brak tu przecież i utworów lirycznych, serdecznych i szczerych w uczuciu, często głęboko refleksyjnych, wyrażających prawdę o człowieku. Antologia Kotta zbliżyła nas do poezji Oświecenia, ukazała całą jej mądrość i bogactwo, wydobyla jej piękno dotychczas ukryte często w zbiorach rękopiśmiennych, zwróciła uwagę na postępowe, a nawet rewolucyjne tendencje społeczne.

Książka obejmuje cztery rozdziały: od prekursorów Oświecenia aż po literaturę jakobińską, poezję anonimową czasu Targowicy i powstania kościuszkowskiego.

Antologię otwiera Waław Rzewuski, autor słynnego poematu o nauce wierszopiskiej, w którym znajdujemy pochwałę prawdziwej sztuki, nie skrępowanej przepisami poetyki klasycznej. Warto zaznaczyć, że utwór ten, nie przedrukowywany od lat, znany jedynie badaczom historii literatury, pojawia się chyba po raz pierwszy w zbiorze poezji przeznaczonym dla szerokich kręgów czytelniczych. Okres prekursorski reprezentują, obok Rzewuskiego, z bardziej znanych poetów Drużbacka, Radziwiłłowa, Załuski i Minasowicz oraz szereg autorów mniejszego wymiaru — uczniowie kolegium jezuickiego i wychowankowie Franciszka Bohomolca.

Z poezją właściwego Oświecenia spotykamy się w rozdziale drugim. Znajdują się tutaj utwory najwybitniejszych poetów Oświecenia: Bohomolca, Trembeckiego, Krasickiego i Węgierskiego; poza tym pojawiają się nazwiska mniej znane, jak na przykład Drozdowski, Czaplic czy Ancuta, oraz kilkanaście wierszy anonimowych reprezentujących poezję obyczajową. Nad wszystkimi panuje Ignacy Krasicki. Portret księcia poetów wypadł wyjątkowo interesująco i wcale niebanalnie. Antologia Kotta przedstawia nam bowiem autora *Monachomachii* nie tylko jako satyryka i bajkopisarza. Znany poeta objawił się tutaj w jeszcze innej formie: jako wysokiej klasy liryk, autor wierszy refleksyjnych, pełnych treści filozoficznych. Przypomnijmy tylko: *Do myśli*, *Osobność*, *Dwór*, albo takie fragmenty większych nieco całości, jak: *Tego opactwa byleś nominatem, Bogdaj przebywać w osiemnastym*

<sup>1</sup> *Poezja polskiego Oświecenia*. Antologia. Opracował Jan Kott. Rysunki J. P. Norblina. Czytelnik. Warszawa 1954. S. 464. Z prac Instytutu Badań Literackich PAN.

wieku. Każdy z wymienionych utworów przedstawia inną wartość: jeden mówi o kulcie Jana Kochanowskiego, inny jest pochwałą spokojnej myśli odciągającej od trosk, jeszcze inny wyraża pełną radość życia i głosi jego afirmację:

Bogdaj przebywać w osiemnastym wieku;  
Może, iż w przyszłym jeszcze lepiej będzie;  
Cieszyć się z tego, co dzierzysz, człowieku,  
To jest najlepiej w przyrodzonym rzedzie;

Niełatwo jest przy pomocy niewielkiego wyboru utworów scharakteryzować całokształt twórczości i uchwycić najbardziej istotne i zasadnicze rysy poety. Wydaje się jednak, że w wypadku Krasickiego udało się doskonale przedstawić wizerunek prawdziwy i wyrazisty. Dzięki temu, że Kott nie ograniczył się jedynie do zakresu satyr, bajek i listów, ale sięgnął do mniej spopularyzowanych wierszy księdza biskupa warmińskiego, mógł wydobyć walory liryczne jego poezji i lepiej naświetlić jego stosunek do świata i ludzi.

Bliżej zaznajamiamy się z Węgierskim, którego wierszy nie wydawano od kilkudziesięciu lat. Poznajemy świetnego poetę, odznaczającego się, jak słusznie pisze Kott „jasnością inteligencji i świetnością realistycznej dyscypliny opisów“. Libertyńskie wiersze Węgierskiego zawierają radykalną krytykę feudalizmu. Znajdujemy w nich satyrę, ale różniącą się wyraźnie od satyry Naruszewicza i Krasickiego, ponieważ uderza ona w konkretne postacie i zwraca się do członków wielkich rodzin magnackich. Osobną jakby grupę wierszy stanowią utwory o tematyce warszawskiej. Z przedmowy dowiadujemy się o „szkole warszawskiej poezji obyczajowej“, którą stworzył Węgierski. Gdybyśmy nawet uznali takie określenie za przesadne, to z pewnością zjawiskiem charakterystycznym dla omawianego okresu jest powtarzający się w poezji motyw Warszawy. Oglądamy miasto w jego przekroju i kontrastach społecznych. Podziwiamy *Mokotów* Kajetana Skrzetuskiego ofiarowany Elżbiecie Lubomirskiej, ale widzimy również przekupki warszawskie, ludową zabawę w lasku białeńskim i nędzarza umierającego pod murem.

Możemy na pewno mówić o realistycznych obrazach Warszawy w obyczajowej poezji Oświecenia. Dodajmy do tego, że w obrazach tych dostrzegamy coś więcej niż zajmujący opis rozwijającego się miasta. W obrazach Warszawy odnajdujemy często tkwiący w nich pierwiastek uczuciowy, wyraz osobistej postawy wobec stosunków społecznych znamiennej dla rozkładu ustroju feudalnego. W tym swoistym zabarwieniu uczuciowym, przepojonym w jednym wypadku gorczyczą, w innym — ironią, kryje się urok i treść emocjonalna poszczególnych wierszy o Warszawie.

Część trzecia Wyboru poświęcona jest głównie poezji Książnina i Karpińskiego. W ich cieniu znajduje się Józef Szymanowski (reprezentowany zaledwie dwoma wierszami) oraz poeci drugoplanowi, jak Kubicki, Czaki i Tyszyński. Dobrane w tej części utwory potwierdzają i uzasadniają pogląd wypowiedziany na temat sentymentalizmu w przedmowie antologii. „Sentymentalizm — powiada Kott — był drugim głównym nurtem polskiego Oświecenia, nurtem odrębnym, wywodzącym się z innych społecznych i osobistych doświadczeń, ale również prowadzącym do realizmu... Sentymentalizm był rzeczywiście szkołą uczuć, ale ta szkoła uczuć była jednocześnie szkołą protestu przeciwko niesprawiedliwości społecznej. Z uczuć i godności szlacheckiego szaraka, mieszczanina i chłopca, tak samo sztychł pan feudalny, jak bankier, tak samo oświecony magnat, jak ciemny sarmata, tak samo wielka dama, jak warszawska modnisią. Sentymentalizm był demokratyczną krytyką podwójnej przemocy — urodzenia i pieniądza.“ Sentymentalizm polski jest zjawiskiem złożonym i nie łatwo powiedzieć przy dzisiejszym stanie badań, jaka jest jego treść społeczna i co on oznaczał w konkretnej sytuacji historycznej końca XVIII wieku.

Ambicją Kotta było ukazać w poezji sentymentalizmu osiemnastowiecznego jej tendencje realistyczne. Wystąpiły one z całą wyrazistością w utworach Karpińskiego *Do Justyny*, *Przypomnienie dawnej miłości*, *Mazurek*, *Pieśń mazurska*, *Zebrak przy drodze*, *Pieśń dziada sokalskiego* — wiersze te pozbawione są konwencjonalnych motywów sielankowych, nie mają nic wspólnego z czułościowością sentymentalną. Słyszymy w nich natomiast głos szczerego uczucia wypowiedziany w sposób prosty i naturalny. Jeżeli pojęcie realizmu znajduje zastosowanie do określenia przeżyć i wzruszeń ludzkich, to poezja Karpińskiego przemówi do nas realistycznym obrazem uczuć wrażliwego człowieka.

• Inaczej działa na czytelnika poezja Książnina. W młodzieńczych wierszach zwraca uwagę zainteresowanie dla „zmysłowej urody świata“. Znajdziemy w nich sporo jeszcze cech poezji rokokowej. W utworach późniejszych Książnin zmienia poetyckie oblicze. Wiersze nabierają głębi uczuciowej, ich liryzm staje się prawdziwy i wzrusza prostotą wypowiedzi. Antologia pokazuje różne strony twórczości Książnina. Z doboru i układu wierszy odczytujemy intencję wydawcy, który starał się przedstawić drogę poety od mitologicznych wsi „cypryjskiego powiatu“ do rzeczywistego pejzażu i od „skłamanych wyznań“ do „skupionego liryzmu autobiografii poetyckiej“.

W części czwartej znalazły się utwory związane z czasami sejmu czteroletniego, Targowicy i powstania kościuszkowskiego. Po fragmentach *Sztuki rymotwórczej* Dmochowskiego następują ostre satyry Zabłockiego. Dalej idą: znany wiersz Mackiewicz *Do Jana Mariańskiego kowala...*, fragment prozy Niemcewicza z *Lamentacji to jest narzekań Szczęsnowych*, dwie śpiewki z *Krakowiaków i Górali* Bogusławskiego, wybór wierszy Jakuba Jasińskiego i przeszło dwadzieścia utworów z anonimowej poezji politycznej.

W tak interesującym obrazie poezji politycznej zastanawia jedno: dlaczego Niemcewicza, wybitnego poetę Oświecenia, reprezentuje jeden tylko fragment, i to w dodatku prozą. Krzywdzące to dla Niemcewicza i dla obrazu całości...

W poezji końca stulecia słyszymy powiew wielkich wydarzeń historycznych. W wierszach Zabłockiego, Jasińskiego, w poezji anonimowej spletają się i krzyżują różne uczucia i myśli. Obok nienawiści do zdrajców i wrogów ojczyzny jawi się gorące uczucie patriotyzmu i poczucie sprawiedliwości społecznej. Szyderstwo i drwina wymieniają się z patosem i dostojną powagą. Ostre słowa satyryka pojawiają się obok nabrzmiałych gniewem ludu poetyckich wezwań do walki o wolność i zwycięstwo. Część czwarta daje nie tylko pojęcie o pełnej pasji politycznej i żarliwości patriotycznej poezji tych czasów, ale wprowadza również w gorącą atmosferę życia politycznego, które taką poezję mogło zrodzić.

Wyróżnia się nade wszystko płomienna liryka Jasińskiego, wzbudza szczególne zainteresowanie nasycona rewolucyjną treścią anonimowa poezja polityczna. Z pewnością to, co mówi Kott o wierszach Jasińskiego, da się rozciągnąć i na utwory poezji anonimowej: „Jest w nich miłość ojczyzny, wiara w naród, przeświadczenie o potędze ludu“.

Otrzymałiśmy piękną książkę, która utwierdza czytelnika w poczuciu słusznej dumy narodowej. Poezja polskiego Oświecenia, wzbogacając wiedzę o literaturze XVIII wieku, uczy jednocześnie miłości do niej i umacnia więź z postępowymi tradycjami kultury narodowej.

Antologia zawiera objaśnienia i uwagi, niektóre bardzo wyczerpujące, oparte na historycznych informacjach.

Na szczególne podkreślenie zasługują świetne rysunki Norblina, znakomicie dobrane do tekstów, które jako dzieło wysokiego artyzmu stanowią wyraz szczytowych osiągnięć sztuki rysunkowej w Polsce osiemnastowiecznej.

## O NOWYCH SZKICACH MARKIEWICZA

Ostatnia książka Markiewicza<sup>1</sup>, podobnie jak poprzednie, wzbudziła zrozumiałe zainteresowanie wśród polonistów: młodzieży studiującej, kadr nauczycielskich i naukowców. Mówimy: zrozumiałe, bo przyzwyczailiśmy się już, że każda praca Markiewicza przynosi ciekawe materiały dla historii literatury, daje jednocześnie wiele odkrywczych uogólnień teoretycznych, posuwa naprzód rozwój marksistowskiej teorii literatury. Taką przecież funkcję pełniły jego rozprawy: *O realizmie krytycznym w twórczości B. Prusa*, *O marksistowskiej teorii literatury* i szereg innych prac i artykułów. Rzec można śmiało, że twórcze badania H. Markiewicza nad naszą historią literatury szły w parze z ogólnym rozwojem naszej wiedzy o tej dziedzinie świadomości społecznej, jaką jest literatura, że z kolei tezy teoretyczne w jego pracach nie były nigdy zawieszane w próżni, że innymi słowy — Markiewicz w swej praktyce twórczej spełniał zawsze postulat jedności analizy historycznej i teoretycznej. Niejednemu z młodych polonistów prace Markiewicza „otwierały oczy“ na te możliwości badawcze, jakie daje marksistowska metoda poznawania literatury.

W najnowszym tomie rozpraw Markiewicza zebrane są publikowane już uprzednio szkice o Prusie i Żeromskim. Pisane w ciągu kilku lat, szkice te, mimo że należą do naszych najwyższych osiągnięć krytycznych w tym okresie, zawierają też w sobie wszystkie braki i błędy okresu, w którym się rodziły. Czy jednak takie historyczne spojrzenie zwalnia nas od oceny teoretycznej? Czy dlatego nie powinniśmy ocenić ich z punktu widzenia stanu naszej wiedzy w roku 1954? Wydaje się, że właśnie dlatego, iż szkice Markiewicza stanowią tak poważną pozycję w naszym dorobku historycznej i teoretycznej wiedzy o literaturze, musimy je ocenić z punktu widzenia najwyższych wymagań teoretycznych. Jest to tym ważniejsze, że prace Markiewicza dotyczą dwóch naszych największych realistów krytycznych — Prusa i Żeromskiego.

Twórczość Prusa i Żeromskiego — można to śmiało stwierdzić — to najwyższe osiągnięcia naszego realizmu krytycznego. Najwyższe zarówno w sensie głębokości widzenia problemów społecznych, jak w zakresie prawdy o człowieku, przekonywającej prawdy psychologicznej. Wiemy, że nikt w tym okresie nie potrafił przekazać swej wiedzy o życiu, o sprawach ludzkich, społecznych w tak pięknych obrazach artystycznych, jak właśnie Prus i Żeromski.

Już w swych pierwszych rozprawach z teorii literatury Markiewicz pokazywał, że w utworach artystycznych obrazu epoki szukać trzeba w sprawach ludzkich, w konfliktach moralnych, osobistych. Literatura nie jest zwykłą ilustracją konfliktów klasowych, społecznych. Wiedzy o procesach społecznych danej epoki, o jej konfliktach klasowych szukamy w podręcznikach historycznych, ekonomicznych, w pracach z dziedziny myśli społecznej. Literatura odbija życie inaczej, pokazuje prawdę o nim w dziejach konkretnego, indywidualnego człowieka; sprawy i przeżycia tego człowieka interesują ją przede wszystkim. „Literatura bowiem może wprawdzie odtworzać wszystkie dziedziny rzeczywistości, ale tylko w tym aspekcie, w jakim przejawiają się one w życiu ludzi“ — pisał Markiewicz w roku 1953 w szkicu *Literatura jako forma świadomości społecznej (O marksistowskiej teorii literatury*, wyd. II, s. 8).

O te prawdy właśnie walczy Henryk Markiewicz w pracach o Prusie i Żeromskim i w tym jest siła tych prac. Niezbita i chyba największa wartość szkiców Markiewicza polega na ukazaniu, jak Prus-realista kłócił się z Prusem-pozytywistą, jak mimo zamąceń w poglądach ideowych Żeromski-realista w przejmujących obrazach pokazał prawdziwie obraz społeczeństwa polskiego.

<sup>1</sup> H. Markiewicz *Prus i Żeromski*, Rozprawy i szkice literackie. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1954. S. 364. Polska Akademia Nauk — Instytut Badań Literackich.

Obok tych istotnych, powiedziałabym historycznych wartości rozpraw Markiewicza są w nich jednak także niewątpliwe braki. Zbyt mało, wprost niewspółmiernie mało zajmują się one walorami estetycznymi omawianych utworów Prusa i Żeromskiego.

Pierwsze trzy szkice Markiewicza dotyczą największych utworów Prusa: *Lalki*, *Faraona*, *Emancypantek*. Wszystkie wymienione szkice, a więc: *Obraz epoki w „Lalce“*, *„Emancypantki“*, *O realizmie „Faraona“*, zajmują się głównie ustaleniem, jakie problemy społeczne podejmuje pisarz w danym utworze i czy odbijają one istotnie konflikty zachodzące wówczas w społeczeństwie. Na przykład w rozprawie o *Lalce* niewspółmiernie dużo uwagi — w stosunku do zagadnień estetycznej analizy utworu — poświęca autor poglądom Prusa na społeczeństwo. Dowiadujemy się z nich niezmiernie dużo o tym, jaki program przebudowy społeczeństwa głosił Prus, jaka klasa społeczna przede wszystkim go interesowała. Natomiast o ogromnym bogactwie prawdy psychologicznej wszystkich postaci utworu, o mistrzostwie w rysowaniu bohaterów, o wszystkich tych wielkich i niepowtarzalnych w swej doskonałości artystycznych cechach prozy Prusa znajdujemy zaledwie krótkie wzmianki w rodzaju: „*Lalkę* cechuje ogromna pojemność poznawcza. Liczna galeria postaci reprezentuje wszystkie niemal warstwy ludności miejskiej — od arystokracji do lumpenproletariatu“ (s. 12) albo: „*W Lalce* reprezentuje arystokrację liczna galeria postaci ukazanych najczęściej w ujęciu satyrycznym“ (s. 14).

Te uwagi, próby wyjaśnienia i interpretacji stylu pisarskiego, takiego czy innego sposobu kształtowania postaci giną w szeroko potraktowanej analizie ówczesnego społeczeństwa, jego rozwarstwień klasowych itd. Markiewicz posiada głęboką znajomość spraw tej epoki, z jego rozpraw wiele można dowiedzieć się i nauczyć. Dzięki tej rzetelnej wiedzy prace jego wnoszą wiele cennych zdobyczy do marksistowskiej wiedzy o literaturze, obyczajowości, o sprawach społecznych i politycznych tego okresu. Trzeba jednak przypomnieć, że rozprawy tego typu — historycznoliterackie — winny uczyć młodzież (i nie tylko młodzież) patrzeć na literaturę jako na dziedzinę twórczości artystycznej, widzieć w niej to wszystko, co pięknego, wzruszającego przynosi, jak oddziaływa emocjonalnie na człowieka.

Powiedzmy więc sobie szczerze, że nie tylko podręczniki uczą młodzież uproszczeń w patrzeniu na literaturę. Prace krytyka tej miary, co Markiewicz, są dla młodzieży polonistycznej pewnym wzorem, ideałem. To charakterystyczne dla nich przesunięcie akcentów, skupienie uwagi głównie na ideologicznej wymowie utworu, z zaniechaniem zagadnień estetycznych, prowadzi następnie — w pracach pisanych przez młodzież — do uproszczeń i wulgaryzacji.

Czy uwagi powyższe dotyczą tylko rozprawy o *Lalce*? Czy nie usprawiedliwia takiego potraktowania utworu tytuł rozprawy: *Obraz społeczeństwa w „Lalce“*? Sądzę, że nie. Dla historyka literatury obraz społeczeństwa powinien wyrażać się właśnie poprzez całe bogactwo typów ludzkich, poprzez całą sferę obyczajowości, moralności, całą różnorodność zdarzeń w codziennym życiu człowieka. To wszystko przecież jest w pięknej, bogatej literaturze realizmu. Dopiero interpretując to wszystko historyk literatury pokazuje bogactwo realizmu danego pisarza. Markiewicz zbyt mało, jakby mimochodem zajmuje się tą problematyką. Podobnie przecież jak *Lalka* potraktowany jest przez niego *Faraon*, choć sam tytuł rozprawy wskazuje, że autor zamierzał zająć się w niej zagadnieniami estetycznymi.

\*

Większą część książki (ponad 300 stron) poświęca Markiewicz Żeromskiemu. Szkice te zasługują na szczególną uwagę dlatego, że ukazują nam w ogólnym zarysie drogę rozwojową Żeromskiego, od pierwszych opowiadań do *Przedwiośnia*. Mimo że brak tu analizy takich wybitnych utworów, jak *Popioły*, *Uroda życia*, *Wierna rze-*



ka, Sułkowski i in., poprzez szeroką i wszechstronną analizę nowel, opowiadań, *Ludzi bezdomnych*, *Dziejów grzechu* i *Przedwiośnia* potrafił Markiewicz ukazać wszystkie charakterystyczne dla Żeromskiego „wzloty i upadki“, siłę utworów i potknięcia naszego największego pisarza epoki imperializmu.

Już na wstępie można powiedzieć, że w szkicach o Żeromskim Markiewicz wychodzi poza ramy rozpraw o Prusie, znacznie szerzej i głębiej analizuje warsztat pisarski Żeromskiego. Szczególnie ciekawie potraktowane są *Opowiadania* i *Ludzie bezdomni*. Znajdujemy tu interesującą interpretację bohaterów, ich przeżyć, analizę motywów ich postępowania. Pozwala to — szczególnie w wypadku *Ludzi bezdomnych* — głębiej zrozumieć rolę tego utworu nie tylko w twórczości Żeromskiego, ale w literaturze polskiej w tym okresie w ogóle. Znajdziemy tu ponadto wiele cennych uogólnień o drodze rozwoju realizmu krytycznego w tym okresie.

W *Opowiadaniach* wy dobył Markiewicz na pierwszy plan szeroki horyzont ideowy młodego pisarza, ustawiczne, gorączkowe wręcz poszukiwanie odpowiedzi na nurtujące go problemy polityczne w kwestii narodowej i społecznej. Pokazał też pomyłki i załamania tak ideowe, jak i artystyczne Żeromskiego. Przede wszystkim jednak odkrył głęboką pasję pisarza w odsłanianiu tkwiących w społeczeństwie przeciwności, odwagę w obnażaniu nędzy. Szczególnie ciekawa jest analiza *Zmierzchu* i *Zapomnienia* — tych dwu wstrząsających wczesnych opowiadań Żeromskiego. W rozprawie tej ukazał Markiewicz, co z przyczyn ideowych odpowiadało Żeromskiemu w estetyce naturalizmu, jakie ograniczenia ideowe tej estetyki przełamuje on już od początku. Ostry, aż bolesny sposób obrazowania w pokazywaniu nędzy i krzywdy ludu przejął Żeromski — jak pokazuje Markiewicz — od naturalistów. Pełni on jednak u niego inną, określoną funkcję ideologiczną. „Drogę wskazali tu Żeromskiemu naturaliści, ale podczas gdy oni nie zawsze umieli uzasadnić jaskrawość, prowokacyjność opisu jego ideową funkcją — ten wypadek u Żeromskiego na pewno nie zachodzi.“ Markiewicz nie poprzestaje na wykrywaniu tych związków ideowo-artystycznych z naturalizmem, ale wykazuje, co nowego wnosi Żeromski w swych utworach do rozwoju realizmu krytycznego.

Ogromne zaostrenie walk klasowych, a więc także ideologicznych, na przełomie XIX i XX wieku powoduje, że Żeromski, to „żywe sumienie epoki“, z pasją nie znaną jego poprzednikom obnaża sprzeczności społeczne. Nadaje to jego twórczości ten specyficzny, drapieżny charakter — wystarczy tu wspomnieć jego wczesne *Opowiadania*, *Popioły*, trylogię *Walka z szatanem*, *Przedwiośnie* i inne. „Dlaczego utworom tym przypisujemy tak wysoką rangę, na czym polega ich ideowo-artystyczne nowatorstwo w stosunku do realizmu krytycznego pozytywistów? Najbardziej powierzchowna analiza wykryje w nich od razu nie spotykaną przedtem dosadność, w ówczesnym mniemaniu »antyestetyczność« realizistycznego szczegółu.“ — Markiewicz niezmiernie interesująco i głęboko pokazał, co nadaje specyficzny charakter realizmowi Żeromskiego, jaką funkcję ideową pełni realizm Żeromskiego w tamtej epoce. Analizując cały, tak złożony warsztat artystyczny Żeromskiego, jego sposób obrazowania, sposób kształtowania bohaterów, wykazuje w końcu ideową, klasową funkcję realizmu Żeromskiego. Najlepiej widać to przy analizie opowiadań „chłopskich“. Z nie znaną dotąd w naszej literaturze siłą obnażały one położenie biedoty wiejskiej, beznadziejność jej wegetacji. Nie potrafiły jednak ukazać narastającego buntu, tej nowej siły, która prowadziła do przekształcenia jej życia. Masy ludowe to w utworach Żeromskiego groźna, ale bierna i daleka masa. Na to, aby pokazać je jako podmiot historii, „nie starczyło“ realizmu Żeromskiego. Sprawy te przekonująco i ciekawie pokazuje Markiewicz. Siłą swego artystycznego uogólnienia utwory Żeromskiego pełniły w tym okresie ogromną funkcję ideologiczną. „Utwory Żeromskiego, ukazując najbardziej zaogniony wycinek konfliktów między chłopem a obszarnikiem, uczestniczyły w ideologicznym przygotowaniu tej walki“ — wyciąga końcowy wniosek H. Markiewicz.

Równie wszechstronnie i głęboko analizuje Markiewicz *Ludzi bezdomnych*. Przede wszystkim szerokiej analizie poddane są dwie główne postacie powieści: Judym i Joasia. Trafnie wykazano tutaj, jak cała konstrukcja losu tych postaci, ich wszystkie przeżycia składają się na główną myśl powieści, zawartą w tym jakże wymownym tytule. Poprzez tę analizę wreszcie dochodzi Markiewicz do oceny koncepcji ideowej utworu, wykazując w niej wszystkie pęknięcia, wykazując jej demaskatorski charakter, jej utopijność w programie przebudowy. Ciekawe są szczególnie porównania, np. do *Matki Gorkiego* czy do bohaterów Zoli. Pozytywny bohater rezygnujący ze szczęścia osobistego na rzecz „sprawy społecznej“, dla dobra ludu jest charakterystyczny dla literatury realizmu krytycznego. Markiewicz pokazuje, jak Gorki w *Matce* przełamuje ten utopijny, bezwyjściowy charakter kreowania pozytywnego bohatera.

Analiza omawia *Ludzi bezdomnych* w kontekście osiągnięć ideowych i artystycznych realizmu krytycznego, pokazuje, jak Żeromski przejmując w nich wszystkie najlepsze tradycje naszej literatury. Zda się, odnajdujemy w tym szkicu odpowiedź na wszystkie wątpliwości i braki, jakie odczuwaliśmy czytając inne szkice Markiewicza o Żeromskim.

Szkoda, że nie tak gruntownie i głęboko zanalizowane są dalsze utwory Żeromskiego, a więc *Dzieje grzechu*, *Róża* i *Przedwiośnie*. Nie mamy tu już, jak w wypadku *Lalki*, do czynienia z ogólnym ideowym i klasowym obrazem społeczeństwa, autor analizuje tylko sposób obrazowania postaci. Nie jest to już jednak analiza tak gruntowna i wnikliwa jak ta, której poddano *Ludzi bezdomnych*.

Druga część książki Markiewicza, poświęcona Żeromskiemu, jest niezwykle cenna i bogata w analizę teoretyczną. Może spełnić poważną rolę w wyjaśnieniu osiągnięć i załamań największego z naszych realistów krytycznych.

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

### O Warszawie

W przededniu dziesiątej rocznicy uwolnienia Warszawy pragniemy zwrócić uwagę Czytelników na dwa wydawnictwa poświęcone naszej stolicy, które ukazały się na rynku księgarskim w bieżącym półroczu. Jedno z nich to Jerzego Andrzejewskiego *Książka dla Marcina* (Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 106) drugie — Karoliny Beylin *Opowieści warszawskie* (Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 332).

Niewielką książeczkę Andrzejewskiego, starannie wydaną, oprawioną w półsztywną płócienną okładkę i ozdobioną efektownymi winietami Olgi Siemaszkowej, otwiera słowo wstępne od autora, który wyjaśnia w niej „zarówno charakter... książeczki, jak i cel, który mu przy jej pisaniu przyswieceł“.

„Wspomnienie niniejsze zacząłem pisać z końcem roku czterdziestego czwartego, gdy po upadku warszawskiego powstania znalazłem się dzięki wielu pomyślnym okolicznościom w Zakopanem. Później przez dłuższy czas mieszkałem w Krakowie i do tych wspomnień o Warszawie oraz o moim własnym dzieciństwie i wczesnej młodości, nierozzerwalnie złączonymi właśnie z Warszawą, powracałem kilkakrotnie zarówno w roku czterdziestym piątym, jak i w następnym. Według zamierzeń pierwotnych wspomnienia miały się składać z kilku rozdziałów...“ Książka jednak „... nie doczekała się brakujących rozdziałów i — jak wyznaje autor — przypuszczam, że w swoim zamiśle pierwotnym nigdy już ukończona nie będzie... .. muszę wyznać, że spacer po moim rodzinnym mieście, które w nowym kształcie i pięknie wznosi się codziennie w moich oczach, wydaje mi się w roku pięćdziesiątym trzecim stokroć ciekawszy od wędrówki wśród mglistych cieni przeszłości.“

W rezultacie wydarzeń i okoliczności towarzyszących genezie książki oraz zmieniającej się w toku pisania jej koncepcji otrzymaliśmy trzy rozdziały-wspomnienia: *Warszawa najdawniejszych wspomnień, Szkoła, Bielany*. Ramy czasowe, jakie one obejmują, określają z jednej strony — „najdawniejsze wspomnienia“ pisarza, a więc lata jeszcze sprzed pierwszej wojny światowej, z drugiej — tragiczne miesiące jesieni 1944 roku. Jak zawsze w tego rodzaju literaturze, wspomnienia zabarwione są dużą dozą sentymentu, w tym wypadku zwiększonego jeszcze tęsknotą do miasta, które autor — pisząc książkę — właśnie musiał opuścić. Stąd płynie ten specyficzny ton powodujący upiększanie we wspomnieniu obrazów, które w rzeczywistości piękne nie były, mówienie z sympatią o rzeczach minionych, których w rzeczywistości nie obdarzało się uczuciem.

Rozdział czy opowiadanie pierwsze, przynoszące najwięcej wiadomości o rodzinie autora i o jego latach dziecięcych, narzuca nieodparcie porównanie z pięknym wierszem Antoniego Słonimskiego *Popiół i wiatr*, pisany również w oddaleniu od przedmiotu wspomnień i ukochania — rodzinnego miasta Warszawy, na tułaczce emigracyjnej w roku 1942, kiedy poeta „oczy odwracał z najczulszą tęsknotą do rzeczy małych, dawnych, teraz bliskich“.

*Książka dla Marcina* to piękna i wzruszająca lektura — zwłaszcza dla „starych warszawiaków“, to ponadto źródło wielu interesujących informacji o życiu wybitnego współczesnego pisarza.

Zupełnie inny jest charakter i inna może być użyteczność *Opowieści warszawskich* Karoliny Beylin. Obszerny tom, ładnie ozdobiony ilustracjami „w stylu epoki“ wykonanymi przez Tadeusza Gronowskiego (szkoda jednak, że wydawnictwu nie udało się zdobyć na tę książkę lepszego papieru: ten, na którym ją wydrukowano, jest szary i cienki!), zyskał sobie od razu popularność i został niemal doszczętnie „wyczytany“, gdyż trudno go obecnie znaleźć w księgarniach (zwykły u nas los „udanych“ książek!). Nic dziwnego, gdyż stanowi on pasjonującą lekturę o starej Warszawie, od roku 1642, kiedy to „imć Adam Jarzębski wyruszył konno spod Bramy Krakowskiej na miasto Warszawę, a stamtąd na przedmieście Stolicy“, aż do Nowego Roku 1906, który „przywitała — po bohaterskim powstaniu robotników przeciw carskiej przemocy — cicha, jak wymarła Warszawa, Warszawa groźna“.

W okresie tych dwóch i pół wieku pokazuje nam autorka w ośmiu rozdziałach swej książki „pałace i rudery“ odsłaniające „kontrasty feudalnej Warszawy“, opowiada „o wojnie mieszczańskiej na ulicach Warszawy“, pokazuje „odbudowę Warszawy Królestwa Kongresowego“, i „warszawskie ogrody“, zapoznaje nas z „najniższym stanem ludzi w Warszawie XVIII i pierwszej połowy XIX wieku“, mówi o „walkach o wolność na ulicach Warszawy“, prowadzi nas na chwilę — dla wytchnienia — do „teatrów dawnej Warszawy“, by zamknąć swą książkę akcentem bohaterstwa stolicy — obrazem rewolucji roku 1905.

Czytelnik znajdzie tu nieocenioną kopalnię informacji o naszej stolicy, podanych w lekkiej, zbeletryzowanej formie gawędy, przeplatanej anegdotami i przeróżnymi ciekawostkami. Wartość jednak książki nie ogranicza się do tego. Autorka, znana „szperaczka“ w starożytnościach warszawskich, ogłasza przez nią od wielu lat na łamach prasy codziennej i periodycznej, zaopatrzyła swoją książkę w bibliografię zawierającą 46 poważnych pozycji książkowych oraz wiele tytułów periodyków od roku 1771 począwszy, kalendarzy, dokumentów i opracowań. Ponadto niemal każda stronica tekstu zawiera przypisy bądź odwołujące się do źródeł bibliograficznych, bądź przynoszące objaśnienia, które pomagają zorientować się w topografii opisywanego miasta, podają dzisiejsze nazwy opisywanych ulic, budynków itp.

Dzięki tej „oprawie dokumentalnej“ *Opowieści warszawskie* — poza tym, że są, jak się wyżej rzekło — niezmiernie interesującą lekturą — stanowią ponadto bardzo cenny przewodnik historyczny i topograficzny po stolicy.

Nauczycielom języka polskiego należy jak najgoręcej zalecić zapoznanie się z *Opowieściami warszawskimi* jako z książką, która może dla nich stanowić dużą pomoc w pracy szkolnej. Przy różnych okazjach warto będzie sięgnąć do tej książki, aby przeczytać z niej w klasie ten czy inny urywek, aby opowiedzieć młodzieży o tym czy innym epizodzie z życia starej Warszawy. Na przykład rozdział pierwszy, *Pałace i rudery*, warto przeczytać w klasie przed wycieczką na Stare i Nowe Miasto (wycieczki takie organizowane są obecnie w szkołach), a rozdział siódmy, *Warszawa chodzi do teatru* — przed wspólną wyprawą na przedstawienie teatralne. Lektura rozdziału trzeciego, „*Rękami czarnymi od pluga*“, może stanowić interesujące zamknięcie lekcji o odbudowie Warszawy ze zniszczeń wojennych, jaką na pewno prowadzić będziemy w styczniu 1955 r. Z okazji przypadającego w przyszłym roku pięćdziesięciolecia rewolucji 1905 r. warto będzie przeczytać fragmenty rozdziału ósmego, „*Powstań, Warszawo, na walkę krwawą!*“

Należy przypuszczać — i należy sobie życzyć — żeby autorka, tak szczęśliwie „wystartowawszy“ recenzowanym tomem, obdarzyła nas jak najprędzej jego kontynuacją, przynoszącą dalsze „opowieści warszawskie“ — od roku 1906 aż po dzień dzisiejszy.

### „Rzecz o Janie Kochanowskim“ — Mieczysława Jastruna

Z głębokim wzruszeniem przystępujemy do lektury książki Mieczysława Jastruna o Janie Kochanowskim, którą śmiało można nazwać poetycką monografią (Mieczysław Jastrun *Poeta i dworzanin. Rzecz o Janie Kochanowskim*. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1954. S. 476).

Nie kusimy się o oddanie w krótkiej notatce pełnego czaru i uroku książki Jastruna, w której rywalizują ze sobą piękno języka, atrakcyjność przedstawionych zdarzeń, pełnia wzruszeń wywołana sugestywnym odtworzeniem czasów Renesansu, dalekich, a jednak tak bardzo nam bliskich w swoich ludzkich tęsknotach, marzeniach i troskach. Tak pisać może jedynie poeta o poecie.

„Książka ta nie jest ani monografią, ani powieścią biograficzną — czytamy w posłowniu — jest fantazją opartą na podstawach naukowych, jest jedną z możliwych propozycji przedstawienia życia i poezji Jana Kochanowskiego.“

Tę nader skromną wypowiedź autorską należałoby jeszcze uzupełnić stwierdzeniem, iż sugestywność tej „propozycji“ jest tak silna, że chyba utrwali ona w naszym pojęciu postać Kochanowskiego właśnie w tych wymiarach, jakie nadał mu autor *Poematu o mowie polskiej*.

Razem z twórcą *Odprawy posłów greckich* wędrujemy po świecie, przebywamy na dworze królewskim, uczestniczymy w biesiadach i rozprawach. Razem z nim cieszymy się urodą Czarnolasu i przeżywamy ciężkie cierpienia ojca po stracie córki. Razem bierzemy udział w burzliwych sporach epoki, w walkach o prawa ludzkie dla ludzi, w walkach, które toczył poeta, bez przerw posługując się swoją poezją jak najcenniejszą bronią. Bliższe stają się nam po przeczytaniu tej książki wiersze poety; ich piękno, uwypuklone we wspaniałym komentarzu poetyckim Jastruna, przenika nas do głębi.

Czar książki wzbogacają fragmenty, w których Jastrun stara się nam odsłonić tajemnicę powstawania arcydzieł poetyckich, w których wprowadza nas do dziś jeszcze nie zbadanej dziedziny psychologii twórczości. „Poeta w chwili pisania nie jest identyczny z człowiekiem podlegającym zmienności losów, całej niedoli ziemskiej, wspólnej z innymi ludźmi. Jest nieśmiertelny lub raczej, skromniej mówiąc, jest pretendentem do nieśmiertelności. Jest to ów drugi »on«, jest »w roli«, podobnie jak aktor na scenie. Jest prawdziwie wzruszony treścią najbardziej własną, lecz także przeżywa rolę narzuconą samemu sobie. Nie przeczy to wcale szczeroci jego wy-

powiedzi, pozwala stwierdzić równoległość, nie identyczność obu natur. Podobnie jak w opowieści o życiu poety, niewierność w szczegółach nie jest tu jednoznaczna z fałszywym ujęciem istoty zjawiska.“

Na jakiegokolwiek stronicy otwieramy książkę Jastruna, pochłania nas ona sugestywnością stylu, pięknem skojarzeń myślowych.

Może być, że recenzje fachowców ujawnią pewne nieścisłości i niekonsekwencje w stworzonej przez Jastruna konstrukcji losów wielkiego poety, ale pamiętajmy o tym, „że w opowieści o życiu poety niewierność w szczegółach nie jest jednoznaczna z fałszywym ujęciem istoty zjawiska“; nie zmniejszy więc to piękności książki, jej pożytku, jej wreszcie poczytności. Z kart jej bowiem wyziera ku nam postać wielkiego poety Renesansu, mimo ubiegłych 400 lat — postać żywego człowieka.

### „Wybór pism naukowych“ Jana Śniadeckiego

Na półkach księgarskich pojawił się wybór pism Jana Śniadeckiego. (Jan Śniadecki *Wybór pism naukowych*. Opracowali i wstępem opatrzyli Zdzisław Libera i Stefan Drobot. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 1954. S. 460).

*Wybór pism* Jana Śniadeckiego składa się z dwóch części: I. *Pisma humanistyczne* — w opracowaniu Zdzisława Libery. II. *Pisma matematyczne i przyrodnicze* — w opracowaniu Stefana Drobot.

Nauczyciela-polonistę zainteresuje przede wszystkim część pierwsza; zwłaszcza prace wielkiego uczonego o zagadnieniach tak bardzo mu bliskich, jak: *O języku polskim, O literaturze, O pismach klasycznych i romantycznych*. Obszerny wstęp Zdzisława Libery przejrzyście, jasno i wszechstronnie omawia działalność Jana Śniadeckiego, matematyka, astronoma, znawcy literatury, zagadnień językowych i innych nauk humanistycznych. Poza dokładnym życiorysem „najwybitniejszej postaci kultury polskiej końca XVIII i początków XIX wieku“ wstęp przynosi analizę tematyki poszczególnych prac znakomitego autora rozprawy *O Koperniku*. W świetle tej analizy w całej pełni występuje postępowość wielkiego człowieka nauki, jakim był Jan Śniadecki.

„Śniadecki pozostał w historii kultury polskiej — czytamy we wstępie Libery na s. 62 — jako wybitny uczony i organizator nauki. Dźwignął naukę polską i rozszerzył jej imię poza granicami kraju. Nie zamykał się jedynie w kręgach matematyki i astronomii. Często wybiegał poza granice zakreślone pracą zawodową w dziedzinę badań humanistycznych. To humanistyczne spojrzenie na świat i więź z życiem wyróżnia go spośród współczesnych mu uczonych i kładzie piętno na całokształcie jego twórczości.“

We wstępie do drugiej części *Wyboru* Stefan Drobot opracował pisma matematyczne i przyrodnicze Śniadeckiego. Ich bogactwo obrazuje niezwykłą wszechstronność i pracowitość uczonego.

Książka została wydana bardzo starannie, na bezdrzewnym papierze, z portretem autora według litografii Maksymiliana Fajansa i z licznymi ilustracjami. Indeks nazwisk i bibliografia ułatwiają korzystanie z tej bardzo pożytecznej publikacji.

### Książka o Klemensie Janickim

Naszą wiedzę o ludziach Renesansu wzbogaca nowowydana opowieść o Klemensie Janickim (Stanisław Czernik *Opowieść o Klemensie Janickim*. Państwowy Instytut Wydawniczy. 1954. S. 198).

Z powieści Czernika poznajemy życie i twórczość syna chłopskiego z Januskowa, który z ogromnym wysiłkiem, wyłącznie dzięki swemu talentowi poety lirycznego, stał się jednym z czołowych pisarzy epoki pierwszych lat Renesansu. Z kart książki bije smutek trudów i cierpień poety, który w latach przewagi magnaterii,

stosunków feudalnych i mecenasostwa jako autor subtelnych wierszy pisanych w języku łacińskim zabłysnął sławą wielkiego twórcy.

Z książki Czernika poznajemy również wielu wybitnych ludzi Renesansu, jak sławnego Petra Bembę, doktora Montanusa czy doktora Antoninusa.

Całość powieści, podzielona na rozdziały, pozwala nam dokładnie prześledzić krótkie życie przedwcześnie zmarłego poety. Towarzyszymy autorowi wiersza *De se ipso* od Januszkowa do Lubrancianum, razem z nim przebywamy w szkole poznańskiej, cieszymy się jego powodzeniem na dworze światłego Andrzeja Krzyckiego, by brać w końcu udział w skromnych radościach padewskiego życia. Przejmujący smutek bije z końcowych kart książki, na których czytamy o nieuleczalnej chorobie młodego poety, o spotkaniu ze z matką i o ostatnich chwilach życia, gdy „zwiądła biała ręka opadła na czarne, zbite, do kółków podobne palce matki“.

Słowo wstępne Antoniny Jelicz i tekst wiersza *Autobiografia (De se ipso ad immortalitatem)*, w tłumaczeniu Edwina Jędrkiewicza, zwiększają wartość książki.

### „Lilla Weneda“ Słowackiego w wydaniu „Naszej Biblioteki“

„Nasza Biblioteka“, popularne już dzisiaj wśród nauczycielstwa wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, wykazuje pochwałą godną ruchliwość i aktywność, ogłaszając coraz nowe tomiki arcydzieł naszej literatury.

Ostatnio ukazała się *Lilla Weneda* Juliusza Słowackiego (J. Słowacki *Lilla Weneda*. Opracował Eugeniusz Sawrymowicz, Wrocław 1954. S. 182, 2 nlb.).

„Tragedię wenedyjską“ wydano bardzo starannie. Wstęp Eugeniusza Sawrymowicza, autora wielu wstępów do utworów Słowackiego w wydawnictwie „Naszej Biblioteki“ (*Balladyna, Beniowski, Kordian*, wkrótce ukaże się *Jan Bielecki*), jasno i przejrzyście omawia problematykę *Lilli Wenedy*. Godna pochwały jest ostrożność, z jaką autor omawia niejasne fragmenty tragedii, zawiłą symbolikę *Lilli Wenedy*, zajmując natomiast zdecydowane stanowisko przy analizie zagadnień, które znajdują niezbitą argumentację w tekście tragedii czy w dodanym do *Lilli Wenedy* — *Grobie Agamemnona*.

„Dwa... są zasadnicze zagadnienia — czytamy we Wstępie na s. 8 — poruszone w *Lilli Wenedzie*: powstanie państwa polskiego i jego klasowe rozbitcie oraz klęska powstania 1830 roku. Oba te problemy występują w ukształtowaniu symbolicznym, nie zawsze jasnym, i są stopione w całość w jednym obrazie poetyckim. Stąd podwójne znaczenie całego obrazu i jego poszczególnych składników, co jeszcze bardziej utrudnia zrozumienie wszystkich intencji poety.“

Cenne są również uwagi Sawrymowicza o rozbieżności sądów o tragedii od jej całkowitego potępienia i ostrej krytyki (Zygmunt Krasiński) do określenia *Lilli Wenedy* jako największej tragedii, jaką stworzył romantyzm europejski.

Źródłem sprzeczności tych sądów o *Lilli Wenedzie* są oczywiście czynniki natury ideologicznej. „*Lilla Weneda* — czytamy we Wstępie na s. 33 — ze swoją niejasną symboliką pozwala na snuce różnych nienaukowych domysłów, pod którymi można ukryć bardzo różnorodne tendencje zasłaniające to, co w tragedii jest istotnie ważne.“

Znajdujemy również we Wstępie analizę artystyczną utworu. Wydobyta tu została ideowa wymowa elementów realistycznych *Lilli Wenedy*, bogactwo charakterów postaci, różnorodności stylów poetyckich, malarskości obrazów.

Wstęp Sawrymowicza będzie stanowił niewątpliwie cenną pomoc dla nauczyciela przy poznawaniu trudnego dramatu, jakim jest *Lilla Weneda*.

Pomocą będą też liczne i wartościowe przypisy.

## Poezje Stefana Gołębiowskiego

Znaliśmy niektóre z tych wierszy z czasopism. Zebrane obecnie w tomiku pt. *Trud* (Czytelnik, 1953), ukazują nam pełniej oblicze poety. Tomik zawiera zarówno wiersze sprzed roku 1939 (stanowią one mniejszość), jak i późniejsze, z okresu okupacji i lat ostatnich.

To, co z czasu uniosłem,  
już obrosło siwizną,  
jakbym w życiu dzisiejszym  
wczorajszego był posłem,  
skamandrycki lat bagaż  
pióro moje obarcza,  
muszę walczyć sam z sobą,  
aby z siebie wysmagać  
czarnoksiężstwo urojeń,  
galop kopyt Pegaza.

W ten sposób żegna poeta swoje dawne wiersze. Istotnie jest w nich wiele ze skamandryckiej poetyki, mocny szczególnie wpływ Tuwima (np. *Odjazd, Pieśni drzewne, Panna...*, gdzie „ptak się kłania i gałązka“). Te widoczne zależności nie przesłaniają jednak indywidualności poety. Dostrzegamy to szczególnie w jego żywej reakcji na piękno przyrody i ludzkiej pracy.

Późniejsze wiersze Gołębiowskiego zachowują te indywidualne właściwości, co więcej, uwypukla je jeszcze silniej świadome nawiązywanie do źródeł poezji ludowej (np. *Kołysanka, O Konstytucji*). Ale surowe doświadczenia wojenne wzbogacają poezję Gołębiowskiego akcentami walki i świadomego wyboru ideowego. Wiersze jego głoszą teraz pochwałę rewolucji społecznej, ukazują siłę i piękno nowego życia w Polsce Ludowej.

Nikłe rozmiary działu recenzji zmuszają nas do rezygnacji z dokładniejszego omawiania nowych tomików poezji. A o wierszach Gołębiowskiego trzeba by napisać więcej. Nie tylko dlatego, że tworzył je poeta-nauczyciel („W prowincjonalnym dumam Bieżuniu...“), choć to budzi naszą najżywszą sympatię polonistyczną, ale po prostu z tego względu, że lektura tych wierszy wzrusza. Ileż jest np. serdecznego, prostego, ludzkiego wzruszenia wyrażonego piękną prawdą poetycką w wierszu o zmarłym w okresie wojny bracie i jego synku:

Jest jak ojciec; i włosy ma płowe,  
oczy ufne, jak wyraz otwarte,  
owal twarzy i uśmiech, i mowę  
odnajduję — pamiętnik bez kartek  
zachowany w oprawie przed laty...  
Jakby własnej dochodzić chciał straty  
w ziemi, która napiera i woła:  
dróg jest wiele, a jedna dla syna —  
ojca żywot odnaleźć w popiołach,  
aby własny od walki o pokój  
zaczynać...

„Pisząc o roli frazy w poezji Kochanowskiego skorzystałem z rozmów na ten temat z poetą Stefanem Gołębiowskim“ — pisze Mieczysław Jastrun w Posłowie do swojej książki *Poeta i dworzanin*. Niechże i nam wolno będzie upomnieć się o współpracę poety z *Polonistyką*.

Pod tym tytułem Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej rozpoczęło serię wydawniczą, w której ukazały się m.in. wznowienia takich pozycji, jak *Dni klęski* Wojciecha Żukrowskiego (s. 407), *Chleb* Aleksęgo Tołstoja (s. 362), *Komuna miasta Łomży* Leona Pasternaka (s. 196) — książki niewątpliwie potrzebne w bibliotece polonistycznej. Trzeba podkreślić zarówno staranny wygląd zewnętrzny książek, wyraźny druk (dla zmęczonych oczu nauczycielskich duża radość — bo stronicę „nie nabite“ przesadnie, wiele światła, czcionka duża), dobre ilustracje (np. Włodzimierza Maciąga w książce Żukrowskiego), wreszcie przypisy i objaśnienia. Pożyteczne są również zwięzłe wstępy.

### „Narodowa galeria sztuki polskiej“

Dużą pomocą w praktyce polonistycznej są zawsze wydawnictwa artystyczne popularyzujące dorobek polskiego i obcego malarstwa. Wiemy, jak bardzo ożywia lekcje i pogłębia zainteresowanie uczniów ukazanie np. reprodukcji Matejki, Al. Gierymskiego czy innych. Dlatego z uwagą powinniśmy śledzić ukazujące się na rynku księgarskim wydawnictwa artystyczne, ażeby zaopatrzyć w nie biblioteki szkolne i — w miarę możliwości — prywatne księgozbiory nauczyciela. Do takich wydawnictw należą m.in. *500 lat malarstwa polskiego*, album *Aleksandra Kotsisa*, a ostatnio — album pt. *Canaletto, malarz Warszawy* (z pięknym wstępem pióra prof. Mieczysława Wallisa). Warto również pamiętać o popularnych monografiach artystycznych Wiedzy Powszechnej, jak np. o książeczce o Franciszku Kostrzewskim, tak ułatwiającej lepsze zrozumienie arcydzieł naszej prozy z drugiej połowy XIX wieku, których akcja odbywa się w Warszawie.

Pragniemy obecnie zwrócić uwagę polonistów na cenne wydawnictwo pt. *Narodowa galeria sztuki polskiej* (Wydawnictwo „Sztuka“, Warszawa 1954, s. 100). Zawiera ona 24 składanki, czyli maleńkie albumiki z reprodukcjami przede wszystkim obrazów znajdujących się w Muzeum Narodowym w Warszawie. Każda „składanka“ opatrzona jest niewielkim (przeważnie jednostronicowym) wstępem informującym o życiu i twórczości malarza, np. Henryka Rodakowskiego, Józefa Simmlera, Wojciecha Gersona, Józefa Szermentowskiego, Juliusza Kossaka, Józefa Chełmońskiego, Aleksandra Gierymskiego (tu trzy „składanki“) i in. W całości jest to wydawnictwo bardzo potrzebne. Polonistom z prowincji odda m.in. dużą pomoc przed wycieczką do Warszawy. Będzie bowiem niewątpliwie dużą satysfakcją dla uczniów rozpoznać oryginały obrazów, których skromne reprodukcje zawierają „składanki“. Cena wydawnictwa — 15 złotych. Upomnijmy się tu od razu o następny nakład, większy od pierwszego (5000 egzemplarzy), bo to pożyteczne wydawnictwo powinno się znaleźć w rękach wielu, aby spopularyzować wielkie, realistyczne tradycje naszego malarstwa, pogłębiając zarówno naszą wiedzę o sztuce polskiej, jak patriotyzm i dumę narodową.



## „LITERATURA W SZKOLE“

Numery 4 i 5 z roku 1954

Nr 4 „Literatury w Szkole“ (dwumiesięcznika dla nauczycieli literatury rosyjskiej w szkołach radzieckich) przynosi, jak zwykle, wiele ciekawego materiału naukowo-dydaktycznego, który może stanowić cenną pomoc w pracy nauczycieli-polo-nistów.

Artykuł wstępny N. S. Kudriaszewa pt. *O podstawowych warunkach skutecznego (uspiesznowo) nauczania literatury w szkole* omawia wnikliwie i szeroko problematykę jak najkorzystniejszego i najpełniejszego wyzyskania wszystkich możliwości poznawczych i wychowawczych tkwiących w nauczaniu w szkole literatury, w danym wypadku — literatury rosyjskiej.

Analizując dokładnie specyfikę dzieł sztuki przy pomocy trafnego i zwięzłego przeciwstawienia ich dziełom nauki autor artykułu wymienia następujące warunki właściwego postawienia nauki literatury w szkole:

1. Bezpośredniość percepcji dzieła artystycznego. Nieuwzględnienie tego warunku powoduje, że lekcje literatury są nudne, stają się dla uczniów nieatrakcyjnym, nużącym zajęciem.

2. Dokładne i wnikliwie poznanie języka dzieła literackiego w związku z kształtowaniem stylu uczniów. Ten warunek wymaga uwzględnienia dwóch ważnych elementów w procesie pracy nad analizą dzieła literackiego:

a. zrozumienia tekstu dzieła literackiego przez wyjaśnienie znaczenia wszystkich wyrazów i zwrotów nie znanych czy też niezupełnie rozumiałych dla uczniów,

b. zrozumienia funkcji artystycznej słów i zwrotów użytych przez pisarza.

3. Ciągłe i systematyczne pogłębianie wiadomości uczniów z zakresu historii i teorii literatury, w ścisłym powiązaniu z wyrabianiem umiejętności właściwej analizy dzieła literatury pięknej, jego tekstu.

Powyższe omówienie nie oddaje w pełni treści artykułu, który kładzie bardzo silny nacisk na konieczność wyrabiania i kształtowania wrażliwości estetycznej uczniów przez właściwą analizę artystycznych obrazów dzieła literackiego, przez możliwie jak największe uatrakcyjnienie lekcji literatury, przez wydobycie pełni emocjonalnych wartości tkwiących w dziele literackim. Zadaniem artykułu — jak czytamy w zakończeniu — jest omówienie podstawowych zagadnień analizy dzieła literackiego, od których właściwego rozwiązania zależeć będzie jakość i wyniki naszej pracy.

W dziale Teoria i historia literatury G. Krasnowskaja omawia *Światowe znaczenie twórczości Mikołaja Ostrowskiego*. Artykuł przynosi cenny przegląd głosów prasy światowej o wielkim pisarzu radzieckim.

L. I. Timofiejew w obszernym artykule opracowuje zagadnienie *Analizy języka w dziele literatury pięknej*. W artykule W. W. Gołubkowa pt. *Artystyczne mistrzostwo opowiadania (rasskaz) Turgieniewa „Burmistrz“* znajdujemy ciekawe uwagi o postaci, która występuje w końcowej części noweli: „Sprawą godną podkreślenia — czytamy — jest, że Anpadist, słaby w arytmetyce, doskonale rozumie stosunki społeczno-ekonomiczne wsi. Świetnie się orientuje, kto jest rzeczywistym gospodarzem w Szypilówce i gdzie tkwi źródło strasznych cierpień (*dwojnowo gnietta*) chłopów szypilowieckich. Jego zdecydowany i ostry sąd o Pienoczkinie i burmistrzu wzmacnia wymowę ukrytego pozornie protestu (*protestujuszczje nastrojennie*) brzmiącego w wypowiedzi młodego chłopca, syna Antipa.“

Gołubkow zwraca uwagę, że w słowach Anpadista zawiera się właściwie wniosek, który należy wysnuć z całości opowiadania. W ten sposób Turgieniew demaskował nie tylko pasożytów-obszarników, ale także chciwość i okrucieństwo bogatego chłopstwa (*sielskiej burżuazji*). Na ten szczegół w interpretacji noweli Turgieniewa warto zwrócić uwagę przede wszystkim nauczycielom uczącym w klasie VIII, której program przewiduje opracowanie *Burmistrza*.

W dziale *Metodyka literatury* S. A. Smirnow omawia *Opracowanie tematu w klasie VIII: Dawna literatura rosyjska*. Autor przestrzega przed błędem zbytniego historyzmu na lekcjach literatury. Celem tej lekcji — jak czytamy w zakończeniu — powinno być utrwalenie w pamięci uczniów ideowych i artystycznych wartości dawnej literatury rosyjskiej.

W dziale *Z doświadczeń szkoły* A. M. Krywowa dzieli się z czytelnikami „Literatury w Szkole” swoimi uwagami o *Pracy nad tekstem wiersza I. S. Nikitina „Ranek”*, a I. G. Urinow referuje przebieg lekcji w klasie VIII, której tematem było określenie pojęcia literatury pięknej. M. A. Ochotina omawia *Naukę o języku rewolucyjno-romantycznych dzieł M. Gorkiego*.

Interesującą nowością jest przegląd artykułów, które nadesłano do redakcji, a które nie zostały wykorzystane. W szczegółowej analizie nadesłanych prac redakcja podaje przyczyny ich niewykorzystania, omawia zawarte w nich cenne spostrzeżenia i myśli, a zarazem przedstawia popełnione w nich błędy, wskazując na źródła pomyłek, ich istotę i możliwości poprawy. W przeglądzie tym widoczna jest troska i dbałość redakcji o dobór i „wychowywanie” współpracowników oraz chęć mobilizowania nauczycieli do jak najowocniejszej współpracy z piśmem. Warto na ten dział zwrócić uwagę redakcyj naszych czasopism, które często zbyt bezceremonialnie i w sposób zniechęcający do dalszych prób „odprawiają” młodych autorów.

Dział *Bibliografii* przynosi recenzje najnowszych artykułów i książek, których treść związana jest z materiałem programowym literatury rosyjskiej i radzieckiej w szkole. Znajdujemy tu recenzję artykułu o Majakowskim (N. A. Trifonow), recenzję książki stanowiącej zbiór artykułów o metodzie nauczania języka i stylu dzieł literatury pięknej w szkole (N. Moidawskaja), recenzję książki Braźnika *Powieść L. N. Tolstoja „Wojna i pokój” w szkole średniej* (A. A. Jasnopolanskaja), wreszcie przegląd wydawnictw bogacących doświadczenie nauczycieli literatury (E. Kwiatkowska).

W bogatym numerze znajdujemy też *Kalendarz Literacki*, w którym A. Anikst pisze o Franciszku Petrarce (w związku z 650 rocznicą urodzin wielkiego pisarza włoskiego), B. W. Neuman — o A. J. Poleżajewie (w 150 rocznicę urodzin poety rosyjskiego), a M. I. Fetisow — o klasyku lotewskiej literatury Janie Rajnisiu (w 25 rocznicę śmierci).

W dziale *Konsultacje* czytamy o pracy kół literackich w wyższych klasach szkoły średniej. (B. Litwinow). Te interesujące uwagi przydadzą się na pewno nauczycielom-polonistom, którzy odczuwają duże trudności przy organizowaniu pracy kółek polonistycznych w naszych szkołach.

W nrze 5 artykuł wstępny, *Radziecka literatura w szkole*, w związku ze zbliżającym się *Drugim Zjazdem Pisarzy Radzieckich* omawia rolę olbrzymich osiągnięć przodującej w świecie literatury radzieckiej.

Wspaniali bohaterowie literatury radzieckiej, ukazani przez autorów w pełni swego ludzkiego dostojństwa, stają się przykładem dla młodego pokolenia uczącego się w szkole. Obrazy przeszłości demaskujące okrucieństwo kapitalizmu, piętnujące przeżytki burżuazyjne, w naszych czasach mobilizują młodzież do walki ze wszystkim, co hamuje postęp. „Historia rozwoju literatury radzieckiej — czytamy w artykule — to historia wzrostu charakteru radzieckiego patrioty: najpierw jako żołnierz walczy on o wyzwolenie ojczyzny (*Żelazny potok, Czapajew, Kłeska*), potem jako budowniczy tworzy nowe życie w oswobodzonej ojczyźnie (*Cement, Zorany*)

ugór, Statek „Derbent“), znowu jako żołnierz jest obrońcą kraju przed atakiem fa-  
szyzmu (*Młoda Gwardia*) i w końcu, w ostatnich latach, buduje komunizm.“

Autor artykułu podkreśla w zakończeniu, że właściwe ujęcie i postawienie za-  
gadnień teoretycznoliterackich przyczyni się do łatwiejszego przyswojenia młodzieży  
treści arcydzieł literatury.

W dziale Teoria i historia literatury L. I. Timofiejew omawia bardzo ważne zagadnienie tradycji klasyki w literaturze radzieckiej,  
I. A. Rajchin w artykule *Poetycki pomnik ku czci radzieckiego człowieka* ana-  
lizuje poemat Majakowskiego *Dobrze*, a L. I. Fomenko pisze *O pozytywnym*  
*bohaterze we współczesnej literaturze radzieckiej*.

W dziale Metodyka literatury A. K. Zełtow pisze o *Wychowaw-  
czym oddziaływaniu radzieckiej literatury pięknej*. Autor omawia rozmaite sposoby  
wyzyskania wychowawczej treści arcydzieł literatury radzieckiej. Młodzież, odpo-  
wiednio zachęcona przez nauczycieli, czyta w domu rodzicom i sąsiadom piękne po-  
wieści radzieckie, spełniając w ten sposób ważne zadania kształtowania charakterów  
swoich najbliższych.

W. A. Nikolski zajmuje się zagadnieniem mowy związanej (*K woprosu*  
*ob uswojeniu osnow stichotwornoj reczy*), podkreślając doniosłość problemu wła-  
ściwego odczytywania wierszy oraz omawiając zagadnienie prawidłowej analizy bu-  
dowy utworu poetyckiego. Celem artykułu jest podanie metod, które przyczynią się  
do obudzenia i utrwalenia wśród młodzieży zamiłowania do poezji.

W dziale Z doświadczeń szkoły B. I. Naumow w artykule *Od*  
*spraw znanych do nieznanych* zajmuje się sprawą wykorzystania wiedzy uczniów  
nabytej w młodszych klasach do właściwego i metodycznie trafnego opracowania  
odpowiednich zagadnień w klasach starszych. S. Sz. pisze o konferencjach czytelnik-  
ków, cytując przy tym rozmaite formy pracy z młodymi czytelnikami i sygnalizując  
najlepsze wg niego, mianowicie tzw. konferencje czytelnicze, których tematem jest  
analiza wybranej powieści. Autor artykułu omawia szczegóły organizowania takich  
konferencji. Podkreśla, że należy pamiętać o przygotowaniu sali, o należytej ilości  
materiału w postaci egzemplarzy artykułu czy książki, która ma być omówiona,  
o właściwym postawieniu i sformułowaniu zagadnień, których ilość nie powinna być  
zbyt duża. Znaczenie takich konferencji jest bardzo doniosłe. „Zwracają one uczniom  
uwagę na cenniejsze utwory radzieckiej literatury — czytamy — ożywiały ich za-  
interesowania, kształtowały trafne wypowiedzi.“

W dziale Trybuna nauczyciela znajdujemy recenzje podręczników  
i programów literatury rosyjskiej dla klas V—VII nierosyjskich szkół (M. N. Le-  
onowa).

Dział Bibliografia przynosi recenzje książek i artykułów przydatnych  
dla nauczycieli literatury rosyjskiej w szkole.

W recenzowanym numerze dział ten jest bardzo bogaty, gdyż znajdujemy w nim  
oprócz wspomnianych recenzji rozumowaną bibliografię artykułów i książek z zakre-  
su metodyki nauczania dzieł literackich w klasach wyższych szkoły średniej, jak  
również spis dysertacji kandydackich z zakresu historii, teorii i metodyki literatury  
radzieckiej z roku 1953.

Z Kalendarza Literackiego dowiadujemy się o Henryku Fieldin-  
gu, znakomitym pisarzu angielskim z pierwszej połowy XVIII wieku (w związku  
z 200 rocznicą śmierci) oraz o Mikołaju Bażanie, świetnym pisarzu Radzieckiej Ukra-  
iny (z okazji 50-lecia urodzin).

Dział Konsultacji omawia zagadnienie prac pozalekcyjnych, a właściwie  
jedną z form tych prac — konferencje czytelnicze (w recenzowanym numerze jest to  
już drugi artykuł poruszający ten sam temat).

Časopismo *Český Jazyk* jest świadectwem wielkiej żywotności zagadnień metodycznych wśród nauczycieli języka czeskiego w Czechosłowacji (zagadnienia metodyczne z literatury omawiane są w oddzielnym miesięczniku pt. *Literatura ve Škole*). Wiąże się to i z wnikliwą analizą dotychczasowych programów nauczania języka ojczystego w Czechosłowacji, i z wydanymi w bieżącym roku szkolnym nowymi podręcznikami gramatyki, i z obszerną dyskusją, wywołaną przemówieniem ministra szkolnictwa, prof. Lad. Štolla, na VIII Konferencji Nauczycieli w Pradze (marzec 1954 r.). Minister Štolla podkreślił ważność pracy nad językiem ojczystym na wszystkich przedmiotach nauczania: „...Wykreśliłmy sobie wspólny, piękny cel, aby każde dziecko, które ukończy ośmioletnią średnią szkołę, czy w Pradze, Bratisłavi, czy w mniejszej miejscowości, znało doskonale swój rodzimy język i nigdy w życiu już nie miało trudności z pisownią...“

Wszystkie problemy poruszone w nadesłanych numerach pisma *Český Jazyk* wyrastają wyraźnie z potrzeb praktyki szkolnej. Wokół każdego z nich rozwija się szeroka dyskusja, w której zabierają głos i profesorowie szkół wyższych, i nauczyciele-praktycy. Bardzo wnikliwie omawianym zagadnieniem jest *Metoda nauczania związków wyrazowych w zdaniu*. Na ten temat mamy m.in. obszerną, bogatą w bibliografię i w przykłady lekcyjne ilustrowane wykresami, rozprawę Jaroslava Jelínka pt. *Větné dvojice (Český Jazyk, nr 3,4)*. Autor pokazuje nam różne sposoby analizowania związków semantyczno-syntaktycznych, zwłaszcza na poziomie klasy VI. Zwraca równocześnie uwagę nauczycieli na zestawienia słów, które należy traktować przy analizie zdania jako jeden człon, np. przyimek z rzeczownikiem (w terminologii czeskiej *předložkový pád*), na czasownik *byť* w złożonych formach czasownikowych i in. Na łamach pisma dyskutowany jest różnoraki sposób określania funkcji syntaktycznej tzw. łącznika w orzeczeniu imiennym: czy stanowi on samodzielny człon zdania? Ciekawe są artykuły na ten temat Břetyslava Koudela (nr 3), dra R. Schamsa (nr 4), dra K. Svoboda (nr 5) i innych. Dyskusja ta jest również wyrazem walki z błędami strukturalizmu, zainicjowanej przez akad. prof. dra Františka Trvnička (*Český jazykopisný strukturalismus ve světle Stalinova učení o jazyce, 1951*).

Również wiele cennych wypowiedzi znajdziemy w piśmie *Český Jazyk* na temat nauczania ortografii. Nauczyciele omawiają szczegółowo sposoby walki z błędami pisowni na wszystkich stopniach nauczania. Dają przykłady indywidualnego zwalczania błędów w klasach najstarszych, omawiają metody dyktanda, zastanawiają się nad słusznością znormalizowanego systemu stawiania ocen za błędy, stosowania pomocy przy nauczaniu ortografii itp. Wszystkie uwagi wyrastają z konkretnych doświadczeń szkolnych (por. artykuły: S. K. Rudnevova, nr 4, Fr. Řehoř, nr 5, J. Posádka, nr 8, J. Kůsták, nr 8).

Bardzo ciekawe są dla nas artykuły związane z metodą przeprowadzania ćwiczeń stylistycznych, omawiające sposoby wyrabiania w uczniu wrażliwości na odpowiedni dobór słów, właściwą budowę zdań, bogacenie słownictwa dzieci. Mamy też ciekawe przykłady lekcji poświęconych charakterystyce stylu najwybitniejszych pisarzy. W każdym numerze znajdujemy materiał na ten temat.

Zapoznanie się dokładniejsze z artykułami miesięcznika *metodyk*ów języka czeskiego na pewno byłoby cenne dla każdego z nas, nauczycieli języka polskiego. Przede wszystkim mogą nas bardzo zainteresować metody pracy na lekcjach gramatycznych: dobór dokładnie przeanalizowanych przykładów lekcyjnych, zastosowanie pomocy naukowych, umiejętne stopniowanie trudności. Mobilizująca może być dla nas konsekwentna, codzienna praca nad podniesieniem wyników nauczania języka macierzystego. Czy nie byłoby pożyteczne, abyśmy i my w *Polonistyce* częściej omawiali nasze lekcje gramatyki?



## TREŚĆ NUMERU

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Wielkie i małe sprawy . . . . .	1
Jan Zygmunt Jakubowski — Spoglądamy na przebytą drogę . . .	4

### ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Zofia Makuszkowa — Analiza ideowo-artystyczna noweli H. Sienkiewicza pt. „Sachem“ w klasie VIII . . . . .	14
Władysław Słodkowski — Z zagadnień lektury uzupełniającej . . .	18
Janina Żłabowa — Braki z gramatyki u absolwentów szkół średnich . . .	24
Marian Witkowski — Pisownia przymiotników złożonych. (Lekcja w klasie V). . . . .	30

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Aniela Piorunowa — Warszawa w poezji Dziesięciolecia . . . . .	31
Zdzisław Libera — „Poezja polskiego Oświecenia“ . . . . .	40
Zenona Macużanka — O nowych szkicach Markiewicza . . . . .	43
Nowe książki i wznowienia . . . . .	46

### KRONIKA

„Literatura w szkole“. Numery 4 i 5 z roku 1954 . . . . .	53
Český jazyk . . . . .	56



