

ROK 1956

WARSZAWA • LIPIEC - SIERPIEŃ 1956

Nr 4 (47)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

4

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 25 sierpnia 1956 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓLPRACY
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA

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

KOMITET REDAKCYJNY

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

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

Warunki prenumeraty: rocznie za 6 numerów zł 12.—
Półrocznie za 3 numery zł 6.—
Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.—

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

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

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Nakład 2202+240 egz.

Podpisano do druku 4 VIII 56 r.

Zamówienie 9788

Arkuszy druku 5

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

D-7-16448

ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W ŁODZI

POŁONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

W KRĘGU WIELKIEJ DEBATY NARODOWEJ (refleksje polonistyczne)

I

W jakiej mierze fala żywej, krytycznej dyskusji wtargnęła w życie szkoły? Jaki jest — co nas tu najbardziej interesuje — udział nauczycieli języka ojczystego w wielkiej debacie ideowej ogarniającej cały naród?

Mówimy „ogarniającej“, bo — przypomnijmy słowa premiera Józefa Cyrankiewicza wypowiedziane na ostatniej majowej sesji Sejmu:

„...niewątpliwie jesteśmy na początku nowego historycznego procesu demokratyzacji naszego życia politycznego i gospodarczego... Zdrowa fala krytycyzmu, natężenie i zasadniczy kierunek dyskusji na zebraniach partyjnych i niepartyjnych, dyskusji w prasie, owa wielka debata, w której uczestniczymy właściwie wszyscy, świadczy, że odbywa się jakby nieustająca ogólnokrajowa narada aktywu politycznego radzącego nad sprawami naszego kraju, nad sprawami socjalizmu. Cechą tej narady jest to, że towarzyszy jej niespotykane dotąd natężenie myśli politycznej oraz to, że uczestniczący w niej aktyw polityczny jest powielekroć liczniejszy, aniżeli to było dotychczas. Po prostu nadeszły czasy, kiedy aktywistą staje się każdy świadomy obywatel, a nie ten czy inny wytypowany przez taką czy inną instancję. Sądzę, że miarą dojrzałości naszego narodu jest zakres tej debaty, zasięg masowy tej jedynej w swoim rodzaju narady politycznej“.

Czyż trzeba dodawać, że w tej wielkiej debacie nie może zabraknąć głosów nauczycieli, między innymi właśnie nauczycieli języka ojczystego? Któż bowiem bardziej niż nauczyciel wita z radością wzrost aktywności społecznej, wzrost samodzielności i osobistej odpowiedzialności każdego z nas za sprawy dziejące się w naszej ojczyźnie!

Samodzielność i odpowiedzialność. Sądzimy, że jedną z najbardziej zasadniczych przyczyn zła w różnych dziedzinach naszego życia było szkodliwe osłabienie samodzielności a tym samym i odpowiedzialności społecznej. Żyliśmy przecież w atmosferze szkodliwego, chorobliwego mniemania, że ktoś inny zdjął z nas odpowiedzialność moralną za nasze czyny. To przekonanie osłabiło energię i samodzielność działania. Okres kultu jednostki i komenderowania poczynił ogromne spustoszenie zarówno w całej strukturze życia społecznego, w naszej gospodarce i kulturze, jak i w psychice ludzkiej. Dziś odsłaniamy nie tylko przykłady złej gospodarki i marnotrawstwa, przykłady budzącej najgłębszy ból samowoli i braku praworządności, lecz sięgamy również do źródeł zakłamania moralnego i intelektualnego, jakie panowało niejednokrotnie w wielu dziedzinach naszego życia i jakie nie ominęło szkoły. To wszystko budzi uczucie dotkliwego wstydu. I dlatego nasze dyskusje mają charakter niejednokrotnie tak ostry.

Czyż znaczy to, że lekceważymy olbrzymi dorobek jedenastu lat Polskiej Ludowej w dziedzinie gospodarki i kultury? Nie, jesteśmy głęboko i szczerze dumni z wielu osiągnięć. Wielkie są przecież zdobycze polskiej rewolucji kulturalnej. I cokolwiek powiemy o brakach i błędach — a mówić o nich trzeba z całą otwartością i powagą — to przecież rozumiemy wszyscy, bez względu na dzielące nas różnice światopoglądowe, że Polska Ludowa stworzyła dla oświaty, kultury i nauki nowe, niespotykane w dziejach naszego narodu możliwości.

Ale jak owe możliwości były wykorzystywane? *Czy kultura nasza przewyciężyła elitaryzm? Czy rzeczywiście klasa robotnicza, hegemon socjalistycznej rewolucji bierze w pełni zastąpiony udział w pięknie i mądrości kultury? Czy ludzka praca, wytrwałość, charakter i talent są otoczone należytą opieką? Czemu wokół nas tak wiele jeszcze krzywdy i cierpień niezawinionych? Czy — przechodząc do naszych spraw nauczycielskich — stawionemu przez myślicieli i poetów zawodowi nauczycielskiemu stworzyliśmy w nowej Polsce rzeczywiste warunki do rozwoju? Czy współdziałanie szerokich rzesz nauczycielskich w rozstrzygnięciu zasadniczych spraw organizacji życia szkoły był dostateczny? Jak — odpowiadając od razu na ostatnie pytanie — czynić, aby przewyciężyć biurokratyczne wypaczenia krępujące nauczyciela, osłabiające jego inicjatywę i samodzielność? Jak — przejdźmy do najbliższych spraw polonistycznych — przewyciężyć w pełni socjologizm w nauczaniu literatury? Dokonałiśmy przecież wielu wysiłków badawczych, aby ukazać powiązanie wielkich twórców literatury narodowej — Mickiewicza, Żeromskiego, Prusa, Orzeszkowej — z życiem społeczno-politycznym ich czasów, ale co istotnie twórczego i nowego powiedzieliśmy o indywidualności genialnych poetów i pisarzy? Czy przybliżyliśmy naprawdę owych twórców życiu duchowemu socjalistycznego społeczeństwa? Czy młodzież wyniosła ze szkół rzeczywiste zbliżenie i miłość do wielkiej poezji? Czy istotnie dzieła*

owych twórców — ukazane przez nas w sposób żywy i pociągający — kształtują świadomość kulturalną nowego pokolenia?

Oto kilka pierwszych z brzegu problemów, jakie domagają się poważnej, szczerzej i odpowiedzialnej dyskusji na naszym polonistycznym podwórku. Świadomi wielkich osiągnięć Polski Ludowej w dziedzinie oświaty i kultury chcemy mówić przede wszystkim o brakach i błędach. Musimy je sumiennie przeanalizować, aby je rzeczywiście przewyciężyć. Mówiąc zaś głównie o błędach jesteśmy przecież optymistami przekonanymi o słuszności zasadniczego kierunku rozwoju naszego życia społecznego i kulturalnego. Niech nie osłabia naszej pasji i naszego działania fakt, że niejeden fałszywy autorytet i kacyk próbuje hamować krytykę i śmiałość społecznej inicjatywy, choćby ów kacyk próbował się ukryć pod autorytetem Partii. To Partia przecież, przewyciężając błędy, zainicjowała walkę z wypaczeniami we wszystkich dziedzinach naszego życia. W twórczej, śmiałej dyskusji niech nam towarzyszy najgłębsza świadomość, że to właśnie od nas, od nas samych, zależy uzdrowienie i nowy rozwój kultury narodowej. Niech nam towarzyszy najserdeczniej świadomość moralnej odpowiedzialności za losy naszej ojczyzny. I gdybyśmy chcieli określić najtrafniej atmosferę moralną, w jakiej żyjemy obecnie, to przypomnieć powinniśmy słowa znakomitego poety:

— O, nieskończona dziejów jeszcze praca,
Jak bryły w górę ciągnięcie ramieniem:
Umknij — a już ci znów na piersi wraca —
Przysiadź, a głowę zetrze ci brzemieniem...

O! nieskończona dziejów jeszcze praca,
Nieprzepalony jeszcze glob sumieniem...

(Cyprian Kamil Norwid — „Czasy“)

II

Chcemy dotknąć — bo trudno w jednym artykule uczynić to dokładnie — kilku problemów, chcemy po prostu zainicjować dyskusję nad kilku sprawami ogólnymi, które przecież z naszą codzienną pracą w ścisłym pozostają związku.

Spróbujmy na wstępie wsłuchać się w słowa, które padły w sali wykładowej w Collège de France w roku 1843:

„Co to jest doktryner? Jest to człowiek, który pragnie skazać prawdę na bezpłodność, bo chce nam oszczędzić wszelkiej pracy. Skoro tylko czujesz się szczęśliwy i dumny z jakiejś prawdy, przychodzi doktryna i powiada ci, że nie potrzebujesz więcej pracować, że posiadasz już wszystko, że tym jednym promykiem możesz oświecić swą drogę poprzez cały świat stworzony; że pozostaje ci tylko używać, gromadzić skarby i dobrze nimi rozporządzać, że wszystko już znalezione, że teraz chodzi o wydoskonalenie szczegółów, specjalności. Doktryna podaje formułki...”

Po cóż przypominamy te słowa wypowiedziane przez profesora-poetę? Nie chodzi o erudycyjne reminiscencje z Roku Mickiewiczowskiego, w którym częściej niż zwykle obcowaliśmy z pięknem i mądrością spuścizny największego poety, jakiego wydał nasz naród. Cytowane słowa — to głęboka krytyka dogmatyzmu i niezmaconego „spokoju ducha“ zwalniającego od samodzielnego myślenia i zarazem trafna pochwała twórczego niepokoju intelektualnego i moralnego, jaki chcielibyśmy zaszcześcić młodemu pokoleniu (i samym sobie!).

Nie chcemy tu raz jeszcze powtarzać argumentów, jakie już niejednokrotnie i nader słusznie wytaczano przeciwko dogmatyzmowi, rutynie i formułkom. Warto jednak zastanowić się nad pytaniem: *co dalej? jak kształtować nową, samodzielną postawę? jak przewyciężyć wyraźny kryzys ideowo-moralny, jaki wielu z nas przeżywa dziś wobec ujawnionych błędów całego naszego życia społecznego?* Co począć z „pustym obszarem“ jak nazwał metaforycznie współczesny pisarz (Jacek Bocheński) obecną sytuację świadomości społecznej? Bocheński poczynił spostrzeżenia, które godne są przemyślenia szczególnie przez każdego nauczyciela i wychowawcę. Przypomnijmy fragment jego artykułu pt. „Co będzie z pustym obszarem“:

„W związku z przemianami wewnętrznymi naszego ustroju przestają obecnie mieć wpływ na kształtowanie świadomości społecznej pewne, stosowane dawniej, administracyjne metody kierownictwa politycznego, sloganowa propaganda, mechaniczny nacisk i niektóre demagogiczne środki działania oparte na prawach psychologii masowej. Należy jednak pamiętać, że to, co w tej chwili zanika i przestaje wywierać wpływ na świadomość społeczną, było dawniej przez znaczny odłam naszej ludności przyjmowane jako istotna część składowa socjalizmu i jego ideologii. Po ustąpieniu tego czynnika wytworzył się w świadomości społecznej pewien »pusty obszar«. Przez wiele lat oddziaływaliśmy na społeczeństwo wytwarzaniem wokół wszelkich naszych poczynań atmosfery bezwzględnej autorytetu, absolutnej nieomyślności, niezaprzeczalnej racji rozumowej i moralnej... Otóż w pewnym momencie ujawnione zostały nadużycia i błędy. Zaczęliśmy stopniowo likwidować magiczną atmosferę bezwzględnego autorytetu. Wywołało to oprócz oczywistych skutków pozytywnych również konsternację w świadomości społecznej i nierzadko osłabienie zaufania do całej ideologii. Zobojętnienie, indyferentyzm moralny, niewiara we wzniosłe cele socjalizmu, ograniczenie wszelkich aspiracji życiowych do możliwie spokojnej wegetacji z dnia na dzień — oto jakie treści wypełniają »pusty obszar«. Postawa ta daje się zaobserwować między innymi wśród młodzieży. Na »pusty obszar« przenikają obecnie w dość szerokim zakresie fideizm, religianctwo, przeciwne socjalizmowi koncepcje polityczne i inne podobne tendencje. Trzeba uznać, że po tak zwanym »starym okresie« pozostała w psychice wielu ludzi rana nie zagojona, a nawet jątrząca się boleśnie dopiero dzisiaj...“

Darujcie ten przydługi cytat, ale problem „pustego obszaru“ — to naprawdę sprawa doniosła w pracy szkolnej. Odrzucamy pseudo-marksizm traktowany w sposób katechizmowy jako zbiór „świętych prawd“, jako bezkrytyczną, ślepią prawdę. Chcemy przywrócić marksizmowi walory twórczej ideologii, która towarzyszyła i towarzyszy rewolucyjnej klasie

robotniczej w najszlachetniejszej walce o wyzwolenie całej ludzkości z niewoli społecznej i kulturalnej, ideologii, która przecież zawsze była naczelnym drogowskazem („...nasze pojmowanie dziejów — pisał Engels w roku 1890 — jest przede wszystkim drogowskazem studiów, nie zaś dźwignią konstrukcji w stylu heglowskim“) a nie cudownym panaceum wobec wielu trudnych problemów społecznych, intelektualnych i moralnych, jakie niesie z sobą bogate i niespokojne życie. Na „pusty obszar“ próbują wtargnąć fideiści z zachorzy. *Nie powinniśmy się lękać otwartych, swobodnych dyskusji.* Dotkliwie szkody przynoszą ci wszyscy, którzy próbują dziś jeszcze „osłaniać“ marksizm immunitetem katechizmu. *Marksizm jest wiedzą a nie wiarą. Jest racjonalistycznym uogólnieniem konkretnych doświadczeń ludzkich.* Pamiętajmy ulubioną dewizę życiową Marksa: *De omnibus dubitandum.* Od owego „o wszystkim wątpić“ zaczyna się droga do prawdziwego poznania, droga do poglądu na świat naprawdę przemyślanego i osobiście przeżytego. Zapominaliśmy o tym zbyt często w latach ostatnich i w pracy szkolnej. Podawaliśmy marksizm od razu do wierzenia, nie dopuszczaliśmy do dyskusji, tworzyliśmy podstawę do zakłamania. Miał rację współczesny poeta, gdy wołał:

Nie róbmy ze szkół
Akademii cynizmu,
Dajmy młodemu pokarm dla marzeń,
Zeby czuł
Wielkość idących zdarzeń.

Jesteśmy w obliczu naprawdę poważnych i trudnych zadań. Odczuwać to winien szczególnie nauczyciel-polonista. Na jego lekcjach odbywają się przecież najczęściej bardzo zasadnicze dyskusje światopoglądowe. *Trzeba owym dyskusjom przywrócić urok twórczych poszukiwań, szczerości i namiętności.* Trzeba walczyć o możliwie najwyższy poziom dyskusji, o ich rzetelnie humanistyczny charakter, o to, aby z uwagą i życzliwością nachylać się nad młodzieńczymi niepokojami intelektualnymi i moralnymi. Trzeba — powiedzmy po prostu — odzyskać kredyt intelektualno-moralny, jaki został niewątpliwie nadwątlony w okresie kultu jednostki i komenderowania. Spod zakłamania i przemilczeń trzeba wydobyć błędy naszego życia, trzeba ukazać bolesne, trudne prawdy, aby tym jaśniej wystąpiła „wielkość idących zdarzeń“, aby młodzież uznała sprawę socjalizmu za sprawę naprawdę własną. Tego zaś nie osiągniemy, jeśli dramatyzm naszych czasów będziemy dalej zamykać w kształt szablonowych formułek.

Jak to uczynić w codziennej pracy szkolnej? *O tym zdecyduje nauczyciel, jego osobista odwaga, wiedza, przygotowanie.* I dlatego najwyższa pora, abyśmy śmielej i konkretniej pomówili o przygotowaniu nauczycieli języka ojczystego, o możliwościach pracy, w ogóle o jego całej sytuacji.

W naszym ustroju pozycja społeczna nauczyciela ulega bardzo zasadniczej zmianie. W społeczeństwie socjalistycznym budującym swoje życie w oparciu o prawa nauki wzrasta i wzrastać będzie rola i znaczenie nauczyciela. Staje się on szerzycielem rzetelnej wiedzy i świadomym współtwórcą kultury narodowej.

Tu czytelnik, słusznie zniecierpliwiony, ma prawo powiedzieć: tak, o tym wszyscy wiemy, o tym słyszeliśmy niejednokrotnie, ale zejdźmy z „hymnu do prostej powieści“ i zapytajmy — jak w rzeczywistości przedstawia się sytuacja nauczyciela?

W okresie wielkiej debaty narodowej trzeba jasno stwierdzić: *istnieje niepokojąca sprzeczność między uroczystymi stwierdzeniami o roli nauczyciela i szkoły w życiu Polski Ludowej, a rzeczywistą sytuacją nauczyciela i szkoły*. Przede wszystkim nie przewyżczyliśmy tradycyjnego upośledzenia materialnego zawodu nauczycielskiego. Należy on w dalszym ciągu do najbardziej upośledzonych pod względem materialnym zawodów. Odczuwamy to szczególnie dotkliwie teraz, gdy dyskusja publiczna ukazuje wielkie marnotrawstwo dochodu narodowego, gdy przykłady złego planowania, rozrzutnych wydatków budzić muszą najgłębsze oburzenie, gdy czytamy np. informacje o wielomilionowych wydatkach na kiepskie filmy, zbędną reprezentację itp.

Do niedawna zbywano uwagi nauczyciela o sytuacji materialnej lekceważącym komentarzem o „...nastrojach konsumpcyjnych“. Wiemy, że to nieprawda, że wśród szerokich rzesz nauczycielskich panuje serdeczne przywiązanie do zawodu, że do pracy w szkole idą ludzie naprawdę ofiarni. Kiedy upominają się oni o poprawę uposażeń, to walczą o warunki umożliwiające rzetelne wypełnianie trudnych obowiązków. Realizacji tych obowiązków nie ułatwia przecież swoista „wielowarsztatowość“ pracy nauczyciela, gdy np. wypełnia on obowiązki w dwu lub więcej szkołach, gdy nie znajduje czasu na lekturę, na należyte przygotowanie się do lekcji, gdy nurt życia umysłowego w środowiskach nauczycielskich jest bardzo nikły, gdy nauczyciel, szczególnie wiejski skazany jest na wypełnianie różnych obowiązków społecznych, a nie ma możliwości zaspakajania naturalnego głodu kulturalnego.

„Możemy śmiało zaryzykować twierdzenie — pisał w roku 1955 na łamach „Głosu Nauczycielskiego“ kolega ze Świdnicy (pow. Zielona Góra) — że 80% nauczycieli wiejskich w ogóle nie korzysta z rozrywek kulturalnych. Jeżeli tam gdzieś żyła nauczycielka, która ćwierć wieku nie była w teatrze, to wcale nie jest to zjawisko odosobnione. Przeciwnie, często się zdarza, że nauczyciel obojętnie dla sztuki, dla osiągnięć kulturalnych w ogóle i nie odczuwa ich braku w swojej pracy nauczycielskiej... I można śmiało stwierdzić, że wielu nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich nie wie, co to opera, koncert symfoniczny czy w ogóle muzyka poważna. W liceum niewiele zdobyli, a w zawodzie często już nic nie zdobywają, a przecież nie można uczyć drugich, jeśli się samemu nic nie umie... Co więcej pozო-

staje nauczycielowi. Książka, prasa, radio i czasem kino. To jednak stanowczo za mało. Chodzi jeszcze o inne sprawy. Wielu nauczycieli nie zna naszej stolicy, nie widziało zabytków Krakowskiego Przedmieścia, czy Starówki, piękna MDM... Trzeba nielada wirtuozostwa pedagogicznego, żeby np. na lekcjach geografii czy historii tak odmalować piękno naszego kraju, naszych zabytków poznanych z książki i ilustracji, jakby się tam było.

...Wszystkim nauczycielom należy stworzyć dogodne możliwości do korzystania z dóbr kulturalnych w takiej mierze, by nauczyciele naprawdę mogli stanowić awangardę postępu kulturalnego na wsi. By potrzeba zobaczenia dobrej sztuki, usłyszenia koncertu czy zwiedzenia muzeum stała się taką samą potrzebą, jak zjedzenie obiadu czy kupienie butów..."

Przytoczyliśmy fragment artykułu, który jest smutnym dokumentem sytuacji nauczyciela w dziesiątym roku Polski Ludowej. Sądzymy, że nie należy tych słów lekceważyć ani zbywać milczeniem. W okresie wielkiej, krytycznej dyskusji słowa Kolegi ze Świdnicy powinny stać się poważnym argumentem za możliwie najszybszą poprawą pozycji społeczno-kulturalnej polskiego nauczyciela. Wiemy, że podział naszego jeszcze skromnego dochodu narodowego nie jest łatwy. Byłoby jednak krzywdą dla przyszłości kultury narodowej, gdybyśmy nie ujawnili żywszej niż dotychczas troski o stworzenie nauczycielowi lepszych warunków do istotnie twórczej pracy.

Chcę przywołać tu jeszcze inny przykład. Praktyka komisji przydziału pracy na uniwersytecie — odwołuję się do doświadczeń znanych mi z polonistyki warszawskiej — świadczy, jak dotychczas, o wielu wypadkach wyraźnej ucieczki od zawodu nauczycielskiego. Absolwenci szukają pracy przede wszystkim w wydawnictwach, instytutach naukowych, w radio, czasopismach, niechętnie myślą o pracy nauczycielskiej. W wielu, w zbyt wielu wypadkach zawód nauczycielski jest podejmowany niechętnie jako konieczność, gdy zawiodą inne możliwości. To fakty, których nie należy przemilczać. Czemu się tak dzieje?

Miłości do zawodu nauczycielskiego nie wzbudzimy dekretem. Nie wystarczą tu również najbardziej płomienne przemówienia o pięknie i godności zawodu w stylu patetycznych wywodów o „duszy nauczycielstwa“. Trzeba stworzyć konkretne, twórcze perspektywy, jakie zawód nauczycielski posiada istotnie w Polsce Ludowej.

Co bowiem w wielu wypadkach odsuwa najzdolniejszych naszych absolwentów od pracy nauczycielskiej? *Oto lęk, że gdy zostaną nauczycielami na prowincji, wówczas zerwą się ich bezpośrednie związki z pracą naukową.* Nasi absolwenci nie powinni odchodząc z uczelni żegnać się z nadzieją działalności naukowej. *Jest rzeczą niezmiernie ważną dla przyszłości naszej kultury, kultury istotnie powszechnej, socjalistycznej, abyśmy wytworzyli nauczycieli pracujących naukowo, nawet w prowincjonalnych ośrodkach, nawet w regionalnym zakresie.*

Te perspektywy i zadania istnieją. Jakże uboga jest jeszcze np. nasza wiedza o życiu, obyczajach i kulturze różnych stron naszej ojczyzny?

I jakże wiele może tu działać nauczyciel — np. historyk, badacz literatury i języka, geograf — który ze swoją działalnością oświatową połączy ambicje badawcze?

Oczywista, potrzebne są tu zabiegi organizacyjne, aby utrzymać więź między absolwentem a macierzystą uczelnią lub stworzyć możliwości związków z uczelnią najbliższą miejscu pracy absolwenta. W społeczeństwie socjalistycznym przekreślamy przedział, rysujący się tak jaskrawo w ustroju burżuazyjnym, między naukowcem a praktykiem, między twórcami naukowymi a tymi, którzy szerzą, przekazują i popularyzują naukę. Ale dalecy jesteśmy jeszcze od realizacji pięknej wizji przyszłości nauki i oświaty w Polsce, jaką zarysował już u schyłku ubiegłego wieku wielki uczony i wychowawca, Ludwik Krzywicki, który pierwszy w dziejach naszej kultury ukazywał konieczność zespołowej pracy naukowej obejmującej nie tylko zawodowych uczonych:

„Tam gdzie na miliony obywateli istnieją zaledwie tysiące osób z wyższym wykształceniem, gdzie pośród tego zastępu tylko bardzo nieznaczny odłam pielęgnuje aspiracje duchowe i jeszcze mniejszy może uczynić zadość tym popędowi jaźni swojej, tam nawet braknie liczby dostatecznej badacza do stworzenia zrzeszenia przynajmniej w wielu zakresach pracy naukowej. Mimo naszego przywiązania do antyków, Estreicher nadaremnie może poszukiwałby w kraju naszym grona, które by pospołu z nim podjęło pracę bibliograficzną. Dopiero wówczas gdy zamiast dziesiątków miliony będą mogły rzec o sobie, że jesteśmy ludźmi, tj. zagadnienia wiedzy nie są nam obce, gdy spośród tych milionów wyjdą setki tysięcy biologów i tysiące zbieraczy starych foliów, tam dopiero w zakresie każdej gałęzi wiedzy znajdzie się wystarczająca gromadka do podjęcia pracy zbiorowej chociażby najzłudniejszej. Bibliografia Estreichera będzie dziełem lat paru, nauki przyrodnicze będą postępowały krokiem bohatera opowieści gminnej, który włożył na nogi buty-samochody i gdy stąpił, zrobił mil siedem“.

Problem rozbudzenia zainteresowań naukowych — wróćmy do spraw polonistycznych — wśród szerokich rzesz nauczycieli języka ojczystego i problem stworzenia warunków do tej wielkiej akcji — to rzecz na pewno godna szerokiej dyskusji i szczegółowych rozważań. Nowe zadania stojące przed polonistami domagają się konkretnych rozwiązań organizacyjnych. *Powinna powstać silniejsza więź między uniwersytecką polonistyką a nauczycielami pracującymi na najdalszej nawet prowincji. Trzeba, żeby władze szkolne otoczyły specjalną opieką nauczycieli, którzy podejmują pracę naukową. Szerzej należy stosować urlopy naukowe.*

Czyż np. w bibliotekach prowincjonalnych (jak np. w Płocku) nie istnieją bogate zbiory domagające się wprost bibliograficznego opracowania? Czyż np. badania nad czasopiśmiennictwem prowincjonalnym nie powinny być prowadzone przez nauczycieli-polonistów? Czyż zresztą nauczyciel-praktyk nie miałby dorzucić swego wytrawnego głosu i swoich uwag wynikłych z zażyłego stosunku z literaturą narodową do dyskusji toczących się w naszych czasopismach historyczno-literackich? Trzeba więc stworzyć możliwości druku dla nauczycieli pracujących naukowo.

Nauka o literaturze stała się u nas ostatnio w szkodliwy sposób nauką dla małego grona wtajemniczonych. Niekiedy obserwujemy nawet rzecz wyraźnie niepokojącą — niezrozumiałstwo staje się rzekomym wskaźnikiem poziomu naukowego. Głos nauczyciela-praktyka mającego ambicje naukowe wniósłby tu na pewno jasność i zbliżyłby polonistykę do szerszego grona czytelników. Nie trzeba bowiem ukrywać faktu, że humanistyka nasza cierpi dziś na niebezpieczną chorobę niezrozumiałstwa. Niektórzy autorzy piszą jakby tylko dla siebie i w tym skłonni są widzieć... swoją „wyższość“.

*

Powinniśmy podjąć walkę o wytworzenie nowego typu nauczyciela i zarazem pracownika naukowego. Jest to bardzo istotny problem przyszłości szkoły, problem wprowadzenia do niej szerszych horyzontów umysłowych, większej samodzielności, odwagi myślenia, bardziej twórczego udziału w budowaniu socjalizmu, tego wszystkiego, o co walczymy w naszej wielkiej debacie narodowej.

Bez wzmocnienia nurtu życia intelektualnego w środowiskach polonistycznych, m. in. w ośrodkach naukowo-dydaktycznych, nie pogłębimy nauczania języka i literatury, nie wyjdziemy poza formułki zwulgaryzowanego socjologizmu lub pustego estetyzowania i płytkiej nastrojowości. Walka bowiem toczy się o rzeczywiście twórcze stosowanie marksizmu w nauczaniu. A to jest walka zarówno przeciwko jednostronnemu pojmowaniu literatury jedynie ze względu na treści poznawczo-społeczne (bo chodzi o silniejsze podkreślenie — niż to czyniły dotychczas programy i podręczniki — emocjonalnego i estetycznego oddziaływania sztuki), jak i przeciwko odrywaniu pisarza i dzieła od nurtu walk społecznych, od całego procesu historycznego, przeciwko lekceważeniu treści ideowych literatury. Tu nie rozwiążą trudności ani program, z natury rzeczy oparty na sformułowaniach ogólnych, ani podręczniki, ukazujące podstawowe linie rozwoju literatury i zasadniczy kierunek analizy utworów. Reszta — ta bardzo istotna reszta dotycząca kształtowania ideowości, uczuć i wrażliwości młodzieży — to rzecz samodzielnej pracy nauczyciela, osobistego wpływu, jego ideowości i kultury. Dlatego tak ważną sprawą jest umożliwienie nauczycielowi-poloniście stałego rozwoju intelektualnego. Obecna sytuacja — nie ukrywajmy faktów — budzi zasadniczy niepokój. Rozmawiałem na kursie wakacyjnym z grupą znanych mi osobiście młodych polonistów, absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego. Są głęboko zainteresowani swoją pracą, pełni dobrych chęci, ale lękają się szybkiego wyjałowienia, nie mają czasu na istotnie żywy udział w życiu kulturalnym, posiadają zaległości w lekturach. Dlatego upominamy się u władz szkolnych: więcej troski o nauczycieli języka ojczystego, o warunki ich odpowiedzialnej i trudnej pracy. Chodzi m. in. o czas na dokształcanie, lekturę, na samodzielną pracę, na pogłębianie własnej kultury!

TADEUSZ MILEWSKI

ZASADY ANALIZY STYLISTYCZNEJ TEKSTU

I. Przedmiot i zakres badań stylistycznych

Mowa ludzka w swej typowej, pełnej postaci to porozumienie dźwiękowe dwu osób, w którym jedna drugą o czymś powiadamia. Tak określona mowa obejmuje kilka faz. Niezbędny jest tu przede wszystkim sam proces mówienia jednej z porozumiewających się osób. Mówienie można określić jako proces indywidualny. Obejmuje ono procesy psychiczne nadawcy, polegające w zasadzie na wytwarzaniu pewnej treści pojęciowej związanej z określonym przedstawieniem dźwiękowym. Ponadto w skład mówienia wchodzi ruchy aparatu mowy człowieka, tj. płuc, wiązań głosowych, języczka, języka, szczęki dolnej i warg. Mówienie jest pierwszą, podstawową fazą mowy. Drugą jej niezbędną fazą jest zrozumienie słów nadawcy przez odbiorcę, słuchacza. Fale powietrza, poruszone przez osobę mówiącą, dochodzą do ucha słuchacza i tam za pośrednictwem błony bębenka i innych narządów wywołują wrażenie dźwiękowe w jego psychice. Te wrażenia dźwiękowe z kolei doprowadzają do powstania w psychice odbiorcy treści pojęciowych podobnych do tych, jakie występowały w psychice nadawcy w chwili mówienia. Zrozumienie można więc określić jako proces społeczny, jeśli bowiem mówienie jest możliwe przy istnieniu jednej tylko osoby, jako jej monolog, to zrozumienie zakłada istnienie przynajmniej dwu rozmawiających osób.

Po mówieniu i zrozumieniu trzecią fazą mowy jest tekst. To, co słuchacz zrozumiał, układa się w jego świadomości w pewną istniejącą całość, a ten wytwór mówienia i zrozumienia to właśnie tekst. Jedną z cech twórców człowieka jest to, że mogą być one utrwalone, tj. istnieć do pewnego przynajmniej stopnia niezależnie od procesów, które je wytworzyły, już po ich zakończeniu. Cechę tę ma tekst, jest więc tworem. Teksty utrwalają się w pamięci jako szeregi zdań wraz z ich treścią pojęciową i towarzyszącymi im okolicznościami. Niektóre teksty (jak np. staroindyjskie hymny Rig-Vedy) przetrwały w pamięci ludzkiej przez setki lat w niezmienionej postaci. Doskonalszą formą utrwalenia tekstów jest ich zapisanie. Najstarsze zachowane teksty pisane, egipskie znad Nilu i sumerskie znad dolnego Eufratu, mają już po 5000 lat. W XX w. wprowadzono nowy sposób utrwalania tekstów przez ich nagranie na płytę.

patefonową lub na taśmę magnetofonu. Tekst więc jest tworem, i to tworem konkretnym mowy, utrwała bowiem pewne konkretne, rzeczywiście powstałe myśli, przeżycia i zdarzenie.

Po mówieniu, zrozumieniu i tekście następną fazę mowy stanowi język będący społecznym i abstrakcyjnym tworem mowy. Teksty mogą być reprodukowane, ale nie mogą być bezpośrednio podstawą nowych tekstów. Język jest właśnie tym narzędziem, tym systemem wyrazów i reguł wyabstrahowanych z zapamiętanych tekstów, który nam umożliwia tworzenie nowych tekstów. Możliwość powtarzania zapamiętanych tekstów nie jest jeszcze opanowaniem języka. Język opanowujemy dopiero wówczas, gdy z wielkiej ilości zapamiętanych zdań uda się nam wyabstrahować wyrazy i reguły gramatyczne, a więc to, co stanowi język. Język jest więc składnikiem mowy, który charakteryzują trzy cechy, a mianowicie, że 1) jest społeczny (w przeciwieństwie do indywidualnego procesu mówienia), 2) jest tworem trwałym (w przeciwieństwie do przemijających procesów, jakimi są mówienie i zrozumienie) oraz 3) jest abstrakcyjny (w przeciwieństwie do konkretnych procesów mówienia i zrozumienia i do konkretnego tworu, jakim jest tekst). Społeczność języka polega na tym, że jest on systemem wyrazów i reguł gramatycznych, które normują proces mówienia i w ten sposób umożliwiają porozumienie między wszystkimi członkami danego społeczeństwa. Tworem trwałym jest język, bo bez istotnych zmian może przetrwać wieki, mimo przewrotów społecznych. Abstrakcyjny jest on dlatego, że wyrazy oraz reguły gramatyki nie odnoszą się do poszczególnych konkretnych zjawisk, lecz do abstrakcyjnych ich klas (np. „koń“ w ogóle, „iść“ w ogóle) lub do ogólnych stosunków między nimi (np. stosunek podmiotu do orzeczenia).

Cztery fazy mowy nawzajem wynikają z siebie i na sobie się opierają. Abstrakcyjny system norm społecznych, jakim jest język, stanowi podstawę procesu mówienia wyrażającego myśli i przeżycia indywidualne i konkretne. Ponieważ jednak treści te wyrażane są w mówieniu zgodnie z normami społecznymi języka, przeto indywidualne mówienie staje się źródłem społecznego procesu zrozumienia. Utrwalony produkt zrozumienia staje się tekstem, z którego zostają wyabstrahowane normy języka, a normy te stają się podstawą nowego mówienia. Cztery fazy mowy następują zatem po sobie tworząc zamknięty krąg.

Mowa we wszystkich swoich fazach spełnia trzy zasadnicze funkcje: ekspresywną, impresywną i symboliczną. Mowa nasza charakteryzuje nas samych. Słuchacz może z niej poznać nasz wiek, płeć, przynależność społeczną, stan uczuciowy itd. Ta zdolność charakteryzowania osoby mówiącej i wyrażania czy uzewnętrzniania jej przeżyć — to funkcja ekspresywna mowy. Równocześnie jednak mowa wpływa na stan uczuciowy i zachowanie się słuchacza. Na tym polega

jej funkcja impresywna. Wreszcie — i to jest najważniejsze — mowa odsyła świadomość tak nadawcy, jak odbiorcy do pewnego zjawiska obiektywnego istniejącego poza nimi i zjawisko to w świadomości obu zastępuje, czyli symbolizuje, realizując komunikację intelektualną. Jest to funkcja symboliczna mowy.

System języka prawie w całości służy funkcji symbolicznej. Wyrazy i ich formy oraz reguły składniowe umożliwiają nam przedstawienie obiektywnych zjawisk. Natomiast nieliczne tylko elementy języka spełniają funkcję ekspresywną przez to, że służą do wyrażania uczuć nadawcy (np. przyrostek — uś w wyrazie pieśczośliwym „synuś“), albo też funkcję impresywną wpływając na zachowanie się odbiorcy (np. końcówka — e w takich formach wołacza, jak „panie!“, których funkcja polega na zwracaniu uwagi słuchacza na osobę mówiącą). W procesie jednak mówienia i zrozumienia oraz w powstałych dzięki nim tekstach wyróżnione trzy funkcje są mniej więcej równie ważne. I tak jeśli w opowiadaniach i wykładach przeważa funkcja symboliczna, to w lamentach, skargach i przekleństwach góruje ekspresja, a w komendzie — impresja. Stan taki mamy dlatego, że tekst jest tylko w części reprodukcją norm języka, w części zaś wynikiem zachodzących u nadawcy w czasie mówienia procesów psychicznych, które język uzupełniają. Tekst jest więc tworem skomplikowanym, w którym splatają się w jedną całość elementy języka przekazywane tradycją społeczną z twórczością jednostki mówiącej.

Te dwie odrębne grupy składników tekstu badają dwie samodzielne nauki: językoznawstwo i stylistyka. Językoznawstwo analizuje abstrakcyjny system języka wydobywając go z konkretnych tekstów, stylistyka natomiast bada to wszystko w tekście, co nie jest reprodukcją społecznych norm języka, lecz wkładem indywidualnym przeżyć i pracy autora. Ten wkład indywidualny dotyczy przede wszystkim wyboru elementów języka. Zdarzają się przecież wypadki, że kilka wyrazów oznacza to samo zjawisko. Są to synonimy takie, jak: „słońce“ i „słoneczko“, „syn — synal“ i „synuś“, „miasto“ i „gród“, „chorągiew“ i „sztandar“, „ukraść“ i „zdefraudować“. Podobnie zdarzają się różne formy gramatyczne, które mogą być w ten sam sposób użyte w zdaniu (np. „panowie“ i „pany“), a także różne konstrukcje składniowe mające bardzo zbliżone znaczenie (np. „ojciec kochający córkę“ i „ojciec, który kocha córkę“). Osoba mówiąca czy pisząca ma możliwość wyboru między równoznacznymi elementami języka, może użyć jednego lub drugiego w tekście i w tym wyborze przejawia się jej twórczość, którą bada stylistyka. Jednostka jednak nie tylko wybiera formy językowe, ale je także zestawia w kolejności przynajmniej częściowo dowolnej, a nadto w pewnym zakresie tworzy nowe wyrazy, tj. nowotwory, z cząstek już istniejących albo też starym wyrazom nadaje nowe znaczenie w przenośniach. Wszystko to bada stylistyka.

Twórczość stylistyczna jednostki ma oczywiście znaczenie dla funkcji symbolicznej tekstu. Czasem nowe wyrazy tworzy się przecie dla oznaczenia nowoodkrytych zjawisk, czyli wprowadza się nowe terminy naukowe, co powiększa zdolność tekstu do przedstawiania obiektywnej rzeczywistości, a podobnie precyzyjna budowa zdań powiększa tę zdolność. W zasadzie jednak funkcję symboliczną tekstu spełniają tradycyjne elementy języka, twórczość zaś stylistyczna autora charakteryzuje go i wpływa na psychikę odbiorcy, czyli warunkuje funkcję ekspresywną i impresywną tekstu. Każdy mianowicie element językowy tekstu: wyraz, forma wyrazu czy konstrukcja składniowa, może nabrać dzięki wyborowi dokonanemu przez osobę mówiącą czy piszącą i dzięki zestawieniu go z innymi elementami języka nowej funkcji ekspresywnej, wyrażania uczuć autora, i impresywnej, wpływania na uczuciowość odbiorcy. Weźmy np. pod uwagę wiersz Słowackiego: „błyskawicowych chmur rzygnęły płuca“ (*Lilla Weneda*, akt II). Występujące tu wyrazy są na ogół pospolite, a czasownik „rzygnąć“ jest nawet trywialny, ale dzięki odpowiedniemu zestawieniu, użyciu wyrazu poetyckiego „błyskawicowy“ i rzeczownika „płuca“ w znaczeniu przenośnym oraz dzięki rytmice cały wiersz wytwarza nastrój podniosły. To właśnie wzbogacenie i przekształcenie funkcji ekspresywnej i impresywnej, a poniekąd i symbolicznej, elementów języka, wynikłe z ich wyboru i zestawienia, jest przedmiotem badań stylistycznych.

II. Doświadczenia stylistyki

Badania stylistyczne w Europie rozwijają się już od dwudziestu czterech wieków, stylistyka należy więc do najstarszych nauk humanistycznych. Doktryny stylistyczne zaczęły się kształtować wśród sofistów w Atenach z końcem V w. p.n.e., a pierwszą syntezę dał Arystoteles (384—322 p.n.e.) w III księdze swej *Retoryki*. W ujęciu Arystotelesa stylistyka jest częścią retoryki, tj. teorii przekonywania, nauki stosowanej, której zadaniem jest ułatwić pracę mówcom. Dążąc jednak do tego celu praktycznego Arystoteles opiera się na wynikach badań czysto naukowych. Punktem wyjścia jest dla niego analiza tekstów sławnych pisarzy. Analiza ta jest całościowa i to jest wielką jej zaletą. Analizując poszczególne chwytły stylistyczne nigdy nie zapomina Arystoteles, że są one zrozumiałe tylko jako elementy całości dzieła. Dzięki temu ustrzegł się on atomizmu, tak niebezpiecznego w stylistyce, który występuje wówczas, gdy się usiłuje badać jeden element tekstu (np. wersyfikację lub porównania) w oderwaniu od innych. Mając uwagę zwróconą na całość tekstów, Arystoteles opracował pierwszą znaną nam typologię stylów. Wydziela on teksty posiadające wspólne cechy stylistyczne w pewne grupy i opisując te ich cechy wspólne, typowe daje charakterystykę pewnego typu stylistycznego, pewnego stylu. Typologię tę omówimy

później, tu zaznaczam tylko, że jest ona ahistoryczna, nie uwzględnia bowiem koniecznej ewolucji stylu dzieł literackich, co niezawodnie jest jej brakiem. Następcy Arystotelesa wyodrębnili ostatecznie stylistykę z całości retoryki czyniąc z niej naukę samodzielną. Teofrast pisze około r. 300 p.n.e. traktat o stylu, Demetriusz w I w. p.n.e. rozprawę o wyrażaniu się, Dionizjusz z Halikarnasu (60—5 p.n.e.) daje subtelną analizę stylu szeregu autorów greckich w kilku traktatach, z których najcenniejsze są *O wymowie Demostenesa* i *O zestawianiu wyrazów*, a wreszcie Hermogenes z Tarsu około r. 200 n.e. ustala metodę analizy stylistycznej, która stała się wzorem dla następnych wieków. Podobnie jak Arystoteles, tak i jego następcy uprawiali analizę całościową tekstu i konstruowali ahistoryczne typologie stylów, w tych ramach jednak dali oni mnóstwo cennych spostrzeżeń i bystrych uogólnień, tak że dzieła Greków są do dziś dnia doskonałą szkołą dla stylistów¹. Stylistyka rzymska, której głównymi przedstawicielami są Cycero (I w. p.n.e.) i Kwintylian (I w. n.e.), nie wyszła poza naśladownictwo wzorów greckich, ma jednak ogromne znaczenie historyczne, jako wzór dla Europy, naśladowany jeszcze w XVIII i XIX w.².

W zakresie stylistyki Europa wyjątkowo długo terminowała u Greków i Rzymian, których wpływ w zdegenerowanej formie przetrwał do końca XIX w. Nowożytna stylistyka powstała dopiero około r. 1900, przy czym od razu zaznaczyły się głębokie różnice między badaczami, co doprowadziło do wytworzenia się trzech odrębnych szkół: niemieckiej, francuskiej i rosyjskiej³. W ujęciu głównych przedstawicieli szkoły niemieckiej, Karola Vosslera i Leona Spitzera, styl jest sumą cech indywidualnych w sposobie wyrażania się jednostki, zadaniem zaś stylistyki jest badanie tych cech indywidualnych. Niepodobieństwem jest jednak

¹ Traktaty greckich badaczy stylu najlepiej udostępnia czytelnikom polskim książka: *Trzy stylistyki greckie: Arystoteles, Demetriusz, Dionizjusz*. Przełożył i opracował Władysław Madyda. Biblioteka Narodowa, Seria II, nr 75, Wrocław 1953. Pewne zagadnienia szczegółowe omawiają następujące prace: M. Ma y k o w s k a, *Teoria stylu Hermogenesa. Sprawozdania z posiedzeń Tow. Nauk. Warsz. XXXIV*, 1931, Wyd. I, s. 1—34; teź autorki: *Dionizjusz z Halikarnasu jako krytyk literacki. Meander V* (1950), z. 6—7, s. 394—408. J. Kreczmar, *O przenośni u Arystotelesa. Prace ofiarowane K. Wóycickiemu*, Wilno 1937, s. 321—336. T. Milewski, *Arystoteles, jako badacz stylu. Lingua Posnaniensis I* (1949), s. 5—52, oraz też autora: *Badania stylistyczne w starożytnej Grecji. Wiedza i Życie. XVIII* (1949), z. 4, s. 347—356.

² Nowsze prace polskie o stylistyce rzymskiej: M. F. Kwintylian, „Kształcenie mówcy“. Przełożył i opracował M. Brożek, Biblioteka Narodowa, Seria II, nr 62. Wrocław 1951. M. Nagnajewicz, *Doktryny stylistyczne Cyclerona i Kwintyliana. Sprawozdania. Pol. Ak. Um. LII* (1951), s. 20—23.

³ Rozwój stylistyki w XX w. omawiają dwie prace T. Milewskiego: *O zakresie i przedmiocie badań stylistycznych. Język Polski XXIV* (1939) oraz *Zarys językoznawstwa ogólnego. Część I. Teoria językoznawstwa. Lublin—Kraków 1947*.

badać cechy odrębne mowy wszystkich jednostek, przeto z konieczności musimy się ograniczyć do analizy cech indywidualnych jednostek wybitnych w zakresie twórczości językowej, tj. w praktyce do analizy stylu wielkich pisarzy, którzy wprowadzają nowe sposoby wyrażania się. Szkoła niemiecka miała dążności wybitnie historyczne. Interesowała się w szerokim zakresie innowacjami wprowadzonymi przez poszczególnych pisarzy do stylu literackiego, co było jej wielką zasługą. Słabą jej stroną natomiast był psychologizm. Celem badań nie był tekst, lecz psychika autora odbijająca się w tekście, który traktowano jako dokument pozwalający na odtworzenie życia wewnętrznego pisarza. Taka postawa obciążała stylistykę mnóstwem problemów, wobec których była ona bezradna.

Od psychologizmu umiała się ustrzec szkoła francuska, której głównymi przedstawicielami byli Bally, Grammont i Marouzeau, ale często szła ona zbyt daleko w upodabnianiu stylistyki do językoznawstwa. Wielką zasługą Karola Bally było wykazanie, że wartość uczuciowa wyrazów w bardzo szerokim zakresie związana jest z grupą społeczną, w której są one używane. Ale znów przedmiotem jego zainteresowań nie był tekst, lecz system środków wyrażania uczuć i wpływania na uczucie słuchacza, jaki tradycja językowa daje jednostce. Był on więc raczej językoznawcą badającym uczuciową stronę języka aniżeli stylistą. Maurycy Grammont położył olbrzymie zasługi w badaniu wiersza, ale był on fonetykiem, którego interesowało głównie zagadnienie wartości uczuciowej i dźwiękonaśladowczej głosek mowy ludzkiej. Natomiast właściwą stylistykę uprawiał Jan Marouzeau, który idąc śladami starożytnych określał styl jako wybór dokonany przez jednostkę między istniejącymi formami języka.

Szkoła rosyjska, której duszą od lat trzydziestu jest Wiktor Winogradow, trzyma się twardo tekstu i w tym widzę wielką jej zasługę. Interesuje ją sama budowa tekstu z poszczególnych zdań. Wiązanie monologów i dialogów, słownictwo i frazeologia. Stylistyka wiąże się tu najściślej z nauką o literaturze.

W Polsce zainteresowania stylistyczne rozbudziła walka o prawa języka ojczystego. obrońcy języka polskiego z XVI, XVII i XVIII w.¹ poruszali często ważne dla stylistyki zagadnienia wyboru między wyrazami rodzimymi a zapożyczonymi i makaronizmami. Pierwszym polskim traktatem stylistycznym jest trzecia rozmowa Artaksesa i Ewandra St. H. Lubomirskiego z r. 1683². Traktat przeładowany jest cytatami,

¹ Por. Witold Taszycki, *Obrońcy języka polskiego, wiek XV—XVIII*. Biblioteka Narodowa, Seria I, nr 146. Wrocław 1953 oraz recenzję tej książki T. Milewskiego, *Poradnik Językowy*, styczeń 1954, s. 22—34.

² Por. Stanisław Herakliusz Lubomirski, *Wybór pism*. Opracował Roman Pollak, Biblioteka Narodowa, Seria I, nr 145, Wrocław 1953; tekst trzeciej rozmowy o stylu na s. 191—221, omówienie poglądów Lubomirskiego przez wydawcę s. LXV—LXXXVI.

ale zawiera tyle bystrych uwag o różnych rodzajach stylu, że czyta się go jeszcze dziś z zainteresowaniem. Nowożytna stylistyka rozwija się w Polsce od początków XX w., a najlepsze wyobrażenie o niej daje tom prac różnych autorów wydany przez Kazimierza Budzyka pt. *Stylistyka teoretyczna w Polsce*, Warszawa 1949. Stylistykę polską cechuje wszechstronność, ale i eklektyzm. Poszczególni badacze biorą metody wyrobione w Niemczech, Francji czy Rosji i stosują je do tekstów polskich używając niekiedy wysoki poziom doskonałości. Do prac tych częściowo jeszcze wrócimy.

Doświadczenia stylistyki zebrane w ciągu wieków są bogate, a najważniejsze z nich ująć możemy w następujący sposób. Podstawą badań stylistycznych jest analiza tekstu, a mianowicie tych jego właściwości, które nie są reprodukcją norm języka, ale pochodzą od autora, dowolnie wybierającego i szeregującego elementy językowe głównie dla wyrażenia swych uczuć i wpływania na uczucie słuchacza. W teorii wszystkie teksty mówione czy pisane mogą być przedmiotem badań stylistycznych, w praktyce jednak wobec konieczności selekcji materiału ograniczamy się tylko do analizy tekstów, które wprowadzają coś nowego, jakieś nowe użycie elementów języka, czy to w poszczególnych chwytach stylistycznych, czy też w szczególnie doskonałym ich zharmonizowaniu. Przy analizie nie należy spuszczać z oka całości tekstu, nie należy popadać w atomistyczne traktowanie każdego szczegółu oddzielnie. Aby tego uniknąć, należy wyjść od syntezy wstępnej, intuicyjnej, tymczasowej, w której na podstawie tylko lektury tekstu formułujemy ogólne wrażenie, jakie on na nas wywiera. Tak np. analizując koncert Wojskiego z *Pana Tadeusza* od razu odczuwamy, że zasadniczym motywem tego ustępu jest oddanie za pomocą mowy wyrażenia muzyki rogowej. Dopiero potem przechodzimy do analizy szczegółowej, która ma potwierdzić lub zmodyfikować syntezę wstępną.

System języka składa się z czterech do pewnego stopnia odrębnych części, a mianowicie: 1) z systemu fonologicznego, obejmującego cechy głosek, które służą do odróżniania i oddzielania wyrazów i zdań, 2) z systemu słownikowego, obejmującego wyrazy, 3) z systemu morfologicznego, w skład którego wchodzi część wyrazów, czyli morfemy, i wreszcie 4) z systemu składniowego, z systemu środków, które służą do budowy grup wyrazowych i zdań. Wśród elementów każdego z tych czterech systemów może autor dokonywać wyboru i może je zestawiać w różny sposób. Analiza stylistyczna musi więc opracować kolejno stronę fonologiczną tekstu, jego słownictwo, morfologię i składnię. W każdej z tych dziedzin stylistyka śledzi nie elementy języka, ale ich użycie przez autora. Dopiero po przeprowadzeniu wszechstronnej analizy zwraca się badacz po raz wtóry do syntezy, tym razem ostatecznej, opartej już nie na ogólnym wrażeniu, ale na konkretnym materiale faktów. Zgodnie z tymi postulatami przejdziemy tu kolejno

fonologię, słownictwo, morfologię i składnię stylistyczną, by wreszcie zastanowić się nad konstruowaniem syntezy stylistycznej.

III. Fonologia stylistyczna

Gdy porównamy ze sobą takie wyrazy, jak: „kość“, „kosa“, „gość“ i „koza“, to spostrzegamy, że różnią się one od siebie tylko dźwięcznością bądź też bezdźwięcznością jednej spółgłoski. Cecha ta musi być koniecznie utrzymana w wymowie, jej zatarcie bowiem grozi pomieszaniem wyrazów i nieporozumieniem. Takie cechy konieczne i stałe głosek, bo służące do odróżniania i oddzielania wyrazów i zdań, nazywamy cechami fonologicznymi, a zespół cech fonologicznych głoski określamy jako fonem. Cechy fonologiczne i fonemy dzięki swej trwałości stanowią budulec, który może być użyty do konstruowania pewnych efektów dźwiękowych spełniających w tekście funkcję ekspresywno-impresywną lub symboliczną. Przypatrzmy się im tu kolejno.

Forma dźwiękowa poezji i prozy artystycznej jest pewnego rodzaju muzyką wytworzoną przez cechy fonologiczne dźwięków mowy a wyrażającą uczucia autora (ekspresja) oraz wpływającą na stan uczuciowy słuchacza (impresja). Jak w każdej muzyce, rolę decydującą odgrywa tu rytmika, wywołana przez powtarzanie się tych samych elementów fonologicznych w ustalonych odstępach czasu. Te stałe powtarzające się elementy wiersza nazywamy konstantami, utrzymanie ich jednak może doprowadzić do monotonii, dlatego konieczne w poemacie są środki dyferencyjacyjne, różniące jeden wiersz od drugiego, co wprowadza urozmaicenie i jest źródłem nowych efektów stylistycznych. Pewien zespół związanych ze sobą konstant i środków dyferencyjacyjnych tworzy system wersyfikacyjny, którego funkcjonowanie musi wyjaśniać stylistyka.

Klasycznym systemem wersyfikacyjnym poezji polskiej jest izosylabizm, czyli system równozgłoskowy (por. greckie *isos* „równy, jednaki“), w którym funkcję konstant spełnia ta sama w odpowiadających sobie wierszach ilość zgłosek oraz rym sygnalizujący koniec wiersza. Ponieważ w poczuciu Polaków wszystkie zgłoski, bez względu na czas faktycznego trwania, są sobie iloczasowo równe, przeto w systemie izosylabicznym elementem, który wytwarza rytm, jest koniec wiersza powtarzający się w tych samych odstępach czasu psychologicznego. Drugim elementem stałym jest średniówka przełamująca wiersz w połowie: w trzynastozgłoskowcu po siódmej, w jedenastozgłoskowcu po piątej zgłosce. Średniówkę i koniec wiersza sygnalizuje wygłos wyrazu zaznaczony akcentem na przedostatniej zgłosce, a ponadto finał wiersza sygnalizuje rym. Cały ten system konstant występuje już wyraźnie w następujących wierszach M. Reja: „A niechaj narodowie /wždy postronni znają, //Iż Polacy nie gęsi,/ iż swój język mają.“ Natomiast w systemie izosylabicznym środkiem dyferencyjacyjnym, różnicującym wiersze jest intonacja zdaniowa.

W języku polskim mamy trzy intonacje tego typu: oznajmującą, pytającą, i wykrzyknikową. Intonacja oznajmująca zaczyna się nisko, a następnie wznosi się i zataczając łuk opada przy końcu wypowiedzenia, np. „wróciłeś do domu“. Intonacja pytająca zaczyna się nisko i wznosząc się urywa w najwyższym punkcie, np. „wróciłeś do domu?“ Intonacja pytająca jest więc właściwie pierwszą połową intonacji oznajmującej, jest ona fragmentem urwanym w połowie i pozostawiającym nas w oczekiwaniu drugiej połowy, którą ma być odpowiedź. Intonacja wykrzyknikowa wreszcie zaczyna się wysoko, a następnie opada, np. „wróciłeś do domu“. Jak widzimy, intonacja nie tylko wyznacza granice wypowiedzenia, ale ponadto zmienia jego znaczenie, jest więc cechą fonologiczną, stałą i wobec tego może być użyta do budowy wiersza jako środek dyferencyjny. Opadająca część intonacji oznajmującej, czyli kadencja (por. łac. *cado* „upadam“), może zbiegać się stale z końcem wiersza, a prawie stale ze średniówką, jak to ma miejsce w wierszach Reja, z których dwa cytowaliśmy przed chwilą. Wówczas intonacja jest jeszcze jedną konstantą, jeszcze jednym sygnałem więcej średniówki i finału wiersza, który w ten sposób przeładowany konstantami staje się niezmiernie monotony, jakim jest rzeczywiście u Reja. Możliwe jest jednak jeszcze inne rozwiązanie. Intonacja zdaniowa może być niezależna od wiersza, tzn. kadencja zdań tylko niekiedy pokrywa się z końcem wiersza lub ze średniówką, w innych zaś wypadkach koniec zdania przerzucony jest na początek następnego wiersza, co nazywamy przerzutnią, wewnątrz zaś wiersza kadencje wypadają w różnych miejscach. W tych warunkach intonacja staje się środkiem dyferencyjnym, bo przebiegając inaczej w każdym wierszu sprawia, że każdy z nich jest inny, ma bowiem inny profil intonacyjny. Dla ilustracji porównajmy z cytowanymi wierszami Reja zwrotkę Jana Kochanowskiego rozpoczynającą *Dedykację* jego *Psałterza*:

Żniwa swego pierwszy snop Tobie ofiaruję,
Cny Myszkowski, / którego dobrodziejstwem czuję
Uwiązane swe serce; / bo komuż jest tajna
Twa łaska przeciwko mnie / i chęć niezwyczajna? //

Profil intonacyjny zwrotki jest bardzo urozmaicony. Każdy wiersz jest inny. Pierwszy wyodrębnia jednolity łuk zdania oznajmującego. W drugim wierszu pierwsze cztery zgłoski tworzą człon odrębny o intonacji wykrzyknikowej, reszta zaś wiersza wraz z pierwszymi siedmioma zgłoskami wiersza trzeciego (przerzutnia!) stanowi jedno zdanie o intonacji oznajmującej. Między wierszem trzecim a czwartym mamy znów przerzutnię, zwrotka zaś kończy się intonacją rosnącą pytania retorycznego. Konstanty i środki dyferencyjne równoważą się tu doskonale.

Izosylabizm nie jest jedynym systemem wersyfikacyjnym na świecie ani nawet w Polsce. Obok niego bardzo rozpowszechniony jest wiersz

polegający na tym, że na przemian w pewnej stałej kolejności następują w nim po sobie zgłoski mocne i słabe. W wersyfikacji antycznej, grecko-rzymskiej, mocnymi były zgłoski długie, a słabymi — krótkie. W języku polskim, wobec braku iloczasu, mocnymi są zgłoski, na których spoczywa akcent wyrazowy główny lub poboczny, słabymi zaś zgłoski nieakcentowane. Wiersz ten nazywamy tonicznym, a pierwszą jego próbę dał Kochanowski w trzecim chórze *Odprawy posłów greckich*, napisanym zresztą na wzór chórów tragedii antycznej. Oto początek chóru Kochanowskiego (x oznacza zgłoskę akcentowaną, — nieakcentowaną, (kadencję płytką, // kadencję głęboką):

O białoskrzydła morska pływaczko,	1. — Ẋ — Ẋ — Ẋ — — Ẋ — /	10 sylab
Wychowanico Idy wysokiej,	2. — Ẋ — Ẋ — Ẋ — — Ẋ — /	10 sylab
Lodzi bukowa, któraś gładkiej	3. Ẋ — — Ẋ — / Ẋ — Ẋ —	9 sylab
Twarzy pasterza Prijamczyka	4. Ẋ — — Ẋ — Ẋ — Ẋ —	9 sylab
Mokrymi słonych wód ścieżkami	5. — Ẋ — Ẋ — Ẋ — Ẋ —	9 sylab
Do przeźroczystych Eurotowych	6. — Ẋ — Ẋ — Ẋ — Ẋ —	9 sylab
Brodów nosiła!	7. Ẋ — — Ẋ — ! //	5 sylab

W sześciu pierwszych wierszach piąta zgłoska jest końcem wyrazu, po którym następuje średniówka, tak że dwa pierwsze mają schemat 5 + 5, cztery następne zaś 5 + 4, wiersz 7 jest półwierszem kończącym się na piątej zgłosce odpowiadającej średniówce. Podstawą rytmiki jest stała ilość czterech akcentów we wierszu (wiersz 7 jest półwierszem o dwu akcentach), przy czym rozkład akcentów jest taki sam w dwu sąsiednich wierszach. I tak w wierszach 1 i 2 akcent pada na zgłoski, 2, 4, 6, 9, w wierszach 3 i 4 na zgłoski 1, 4, 6, 8, a w wierszach 5 i 6 na zgłoski 2, 4, 6, 8, (wiersz 7 odpowiada pierwszej połowie wierszy 3 i 4). Płytką kadencją kończy się wiersz 1 i 2, wiersz 3 ma kadencję na średniówce, a całą resztę ustępu obejmuje jedna intonacja zdaniowa, wykrzyknikowa, zakończona głęboką kadencją. Identyczność rozkładu czterech akcentów w sąsiednich wierszach zapewnia rytmiczność, odmiennność zaś ich rozkładu w następujących po sobie dwuwierszach jest środkiem dyferencyjnym, podobnie jak intonacja zdaniowa.

Wiersz wykazujący równocześnie konstanty systemu izosylabicznego i tonicznego nazywamy sylabotonicznym. Oto jako jego przykład pierwsza zwrotka *Dumy o Wacławie Rzewuskim* J. Słowackiego.

Po morzach wędrował — był kiedyś Farysem,	1. — Ẋ — — Ẋ — / — Ẋ — — Ẋ — /	a 6+6
Pod palmą spoczywał, pod ciemnym cyprysem,	2. — Ẋ — — Ẋ — / — Ẋ — — Ẋ — /	a 6+6
Z modlitwą Araba był w gmachach Khaaba,	3. — Ẋ — — Ẋ — — Ẋ — — Ẋ — //	b 6+6
Odwiedzał Proroka grobowce.	4. — Ẋ — — Ẋ — — Ẋ —	//c 6+3

Uderza wielka ilość konstant, bo i stała ilość dwunastu zgłosek w wierszu ze średniówką po szóstej (wiersz 4 dziewięciozgłoskowy, ale o schemacie 6 + 3), i rym (*a — a*) łączący dwa pierwsze wiersze, i stałe miejsce akcentu na zgłoskach 2, 5, 8, 11 (w 4 wierszu na zgłoskach 2, 5, 8). Konstanty te jednak równoważą środki dyferencycyjne, a mianowicie tzw. instrumentacja wokaliczna, polegająca na tym, że poszczególne wiersze wykazują przewagę innych samogłosek, a co za tym idzie, mają inną wysokość tonu zasadniczego. I tak wiersz 3 wykazuje średnią tonację *a*, które tu powtarza się osiem razy, wiersz zaś 4 niską tonację o powtórnego pięć razy.¹

Proza artystyczna różni się od wiersza tym, że ma inne konstanty i że występują one tu w mniejszym nagromadzeniu. Jeżeli w wierszu intonacja zdaniowa jest środkiem dyferencyjnym, to w prozie artystycznej jest ona zasadniczo konstantą. Występuje to wyraźnie w dwóch typach polskiej prozy artystycznej, a mianowicie w prozie poetyckiej i w prozie okresowej. Proza poetycka osiąga rytmikę dzięki regularnemu powtarzaniu się kadencji intonacyjnej, które tu spełniają funkcję konstant. Podstawą tej stylizacji jest paralelna budowa zdań połączona z paralelnym przebiegiem intonacji. Tekst składa się z szeregu werse-
tów, z których każdy obejmuje po dwa paralelnie zbudowane człony. Oto wyjątek z *Psalmidii* Wespazjana Kochowskiego (1633—1700); „Rzekł niesprawiedliwy sam w sobie,/ aby grzeszył,// a zmrúżywszy oczy/ nie chciał się oglądać na bojaźń bożą */ — Nie chciał zrozumieć przewrotności umysłu swego/ ani uważał//, że w zgubie ojczyzny/ i samemu zginąć przyjdzie.//“ Wersety Kochowskiego mają wyraźną, ale nieco monotonną budowę rytmiczną. Każdy z nich składa się z dwóch głównych członów zakończonych głębokimi kadencjami, przy czym każdy z tych członów rozdzielony jest zwykle na dwie części słabszą kadencją. W rytmice tego typu środkiem urozmaicenia jest intonacja zdania pytajnego i wykrzyknikowego, jak to ma miejsce w następującym wersecie *Anhellego*: „Więc obróciwszy się ku Anhellemu,/ Szaman rzekł: /powiedz!!! nie przebrałże miary ten ksiądz,/ zasiewając złe ziarno/ i każąc czystość dusz tych maleńkich?“ Oba główne człony wersetu są trójdzielne, pierwszy jednak kończy się intonacją wykrzyknikową, drugi — pytajną.

Proza okresowa — reprezentowana przez Orzechowskiego, Skargę, Kołłątaja, Krasińskiego i Żeromskiego — tak samo jak poetyczna, jest prozą rytmiczną, której efekt impresywny opiera się na regularnym następstwie spadków tonicznym mniej lub więcej głębokich. Jeśli jednak wersety prozy poetycznej są dwudzielne, to okresy mają budowę różnorodną i zdania długie przeplatają się tu z krótkimi. Długie okresy rozbite są na większą lub mniejszą ilość członów głównych głębokimi kadencja-

¹ Wersyfikacji polskiej poświęcone są liczne i cenne prace K. Wóycickiego, F. Siedleckiego, M. Dłuskiej, K. Zawodzińskiego i S. Furmanika.

mi, a te znów na podczłony kadencjami słabszymi. Występuje przyjęta od Cycerona tendencja do trzykrotnego powtarzania tego samego schematu składniowo-tonicznego.

Z końcem XIX w. proza poetycka przekształca się pod piórem Kasprowicza w wiersz wolny, który od prozy okresowej różni się głównie układem graficznym. Wiersz wolny, jaki spotykamy w *Hymnach* i w innych poematach Kasprowicza, opiera się podobnie jak proza okresowa na rytmicznym następstwie kadencji intonacyjnych. Tak pojęty wiersz zdaniowy stał się najważniejszą formą poezji polskiej lat ostatnich¹.

Przejdźmy teraz do onomatopei. Forma językowa przedstawiać może świat nas otaczający drogą bezpośrednich skojarzeń, uzupełniając w ten sposób funkcję symboliczną wypowiedzeń wynikającą z tradycji językowej. Fonemy, z których składa się tekst, podobne są do różnych dźwięków napływających do nas z zewnątrz. Dzięki temu autor przez odpowiednie zestawienie fonemów zharmonizowane z treścią wypowiedzeń może w nas wzbudzić wspomnienia jakichś słyszanych już głosów. Jest to funkcja dźwiękonaśladowcza, czyli onomatopeiczna formy dźwiękowej tekstu. Zaden fonem nie ma sam w sobie wartości, dźwiękonaśladowczej, ale zdobywa ją dopiero dzięki kilkakrotnemu powtórzeniu, jeśli sprzyja temu treść zdania. Z drugiej strony jednak każdy fonem, odpowiednio użyty, może spełniać pewną funkcję onomatopeiczną, każdy jednak inną. I tak np. spośród fonemów polskich spółgłoski *sz* i *ż* oddawać mogą szum, fonemy *s* i *z* świszt i zgrzyt, fonemy *f* i *w* kojarzą się z wyobrażeniem miękkiego powiewu, fonem zaś *l* przypomina dźwięki płynne, potoczyste, śliskie, natomiast fonemy nosowe *m*, *n*, *a*, *e*, asocjują się z wyobrażeniem przeciągłego, niskiego i miękkiego dźwięku dzwonów, jak to jest w znanym wierszu K. Przerwy-Tetmajera: „Na Anioł Pański biją dzwony..“ Dzięki częstemu, bo aż trzy do pięciu razy w jednym wierszu, powtórzeniu fonemów nosowych, dzięki rytmice wiersza i znaczeniu zdań, pierwsza strofa tego utworu wywołuje w nas wyobrażenie akustyczne bicia dzwonów.

IV. Użycie stylistyczne słownictwa

Słownictwo jest systemem klasyfikacyjnym, który wszystko obejmuje. Cała rzeczywistość znana danemu społeczeństwu podzielona jest na klasy, a każdej klasie tego systemu odpowiada pewien wyraz, np.: „koń“, „stół“, „dobry“, „iść“ itd. Klasa zjawisk, z którą związany jest trwale dany wyraz jest jego wartością słownikową, treść natomiast, jaka odpowiada wyrazowi w konkretnym miejscu tekstu, to jego znaczenie

¹ Zagadnienia prozy artystycznej porusza J. Kleiner, *Mickiewicz*. Tom II, Część 2. Lublin 1948, s. 63—87 (analiza prozy *Książ narodu i pielgrzymstwa polskiego* oraz *Anhellego*). Por. również T. Milewski, *Główne typy polskiej prozy literackiej*. *Wiedza i Życie*. Rok XVI (1947), z. 12, s. 1050—1058.

tekstowe. Jeżeli wartością wyrazów są pewne klasy zjawisk, to znaczeniem ich są najczęściej zjawiska indywidualne należące do danej klasy, jak to się dzieje np. z wyrazem „koń“ w zdaniu „mój koń stoi w stajni“.

W doskonale zbudowanym systemie słownikowym każdej klasie zjawisk powinienby odpowiadać jeden wyraz, a każdemu wyrazowi — jedna klasa zjawisk. W istniejących jednak językach ten stan doskonały nigdy nie jest osiągnięty, lecz mamy od niego odstępstwa dwojakiego rodzaju: albo jeden wyraz odpowiada dwom lub więcej klasom zjawisk i wtedy jest homonimem, albo też dwa różne wyrazy odpowiadają jednej klasie zjawisk i wtedy noszą nazwę synonimów. Istnienie homonimów i synonimów ma ogromne znaczenie dla stylizacji tekstów, jak to wynika z wielu przykładów.

Homonimem jest np. wyraz „zamek“, bo odpowiada on trzem różnym klasom zjawisk: „budynkom zamkowym“, „zamkom w drzwiach“ i „zamkom u strzelby“. Wykrycie tego rodzaju homonimii sprawia nam przyjemność intelektualną, wynikłą z łatwego poznania prawdy, a podobną do tej, jaką mamy przy rozwiązywaniu zagadek, ponadto zaś wzbudza w nas poczucie wyższości, schlebia naszej ambicji, bo przecież odkryliśmy błąd w języku, który nie powinien zawierać homonimów! Dlatego na wykrywaniu homonimii polegają tysiączne żarty i gry słów, które w niektórych okresach odgrywały pewną rolę w literaturze. Oto przykład z *Beniowskiego*: „O Polsko! jeśli ty masz zostać młodą — I taką jak ta być, co dzisiaj żyje,... Zostań, czym jesteś — ludzi wielkich prochem!“ (P. I, w. 225 i nast.) Efekt tego ustępu opiera się na ukazaniu homonimii wyrazów „młoda Polska“, równocześnie oznaczających „polską młodzież“ i będących tytułem pisma emigracyjnego zwalczanego przez Słowackiego.

Znacznie ważniejsze od homonimów są dla stylistycznego ujęcia tekstu wyrazy mające tę samą wartość słownikową, czyli synonimy, w rodzaju „słońce“ i „słoneczko“ czy „miasto“ i „gród“, synonimy te bowiem różnią się między sobą prawie zawsze zabarwieniem uczuciowym; jeden z nich mianowicie jest uczuciowo bezbarwny („słońce“, „miasto“), drugi zaś posiada pewne zabarwienie uczuciowe („słoneczko“, „gród“). Badanie różnych rodzajów synonimów oraz ustalanie przyczyny ich zabarwienia uczuciowego należy do językoznawstwa, stylistyka zaś analizuje tylko ich użycie w tekście, a przede wszystkim określa zasady, na podstawie których autor przeprowadził wybór pomiędzy istniejącymi w języku synonimami. Tu przypomnę tylko, że językoznawcy wyróżniają dwa rodzaje synonimów zabarwionych uczuciowo. U jednych zabarwienie to wynika z samej budowy systemu językowego, u innych — z zakresu użycia społecznego wyrazu. Do pierwszej grupy należą wyrazy zdrobniałe (np. „słoneczko“, „synuś“) oraz zgrubiałe (np. „synal“ lub formy liczby mnogiej typu „pany“, „chłopy“). Pierwsze mają zabarwienie uczuciowe dodatnie, drugie ujemne. Natomiast synonimy uczuciowe społeczne są bardzo różnorodne. W języku polskim, jak i w językach innych społec-

czeństw stojących na wyższym szczeblu rozwoju, każda grupa zawodowa (urzędnicy administracyjni, adwokaci, kolejarze, lekarze itd.), każde środowisko skupiające się we własnym lokalu (członkowie rodziny, studenci, sportowcy) ma swój „język specjalny“, swój słownik. Obok wyrazów powszechnie używanych, uczuciowo bezbarwnych, występują ich synonimy środowiskowe, które mają zabarwienie uczuciowe przejęte z właściwego im środowiska. Weźmy np. kilka par synonimów typu szkoła: buda, nauczyciel: belfer, katecheta: katabas, głowa: pała. Pierwsze z tych wyrazów należą do języka powszechnego i są uczuciowo bezbarwne, drugie natomiast pochodzą z języka uczniów szkół średnich i, przeniesione poza swe środowisko, mogą wywoływać uczucie przyjemne, związane ze wspomnieniami środowiska studenckiego. Podobne zabarwienie uczuciowe mają wyrazy z języka łąwieckiego: niedźwiedź: miś, zając: kot. Z wyrazami środowiskowymi związane są ściśle dialektyzmy, tj. wyrazy pochodzące z dialektów ludowych oraz prowincjonalizmy, wyrazy używane przez warstwę wykształconą pewnych tylko okolic. Biorąc pod uwagę jedynie „języki specjalne“ mające długą tradycję, możemy stwierdzić, że jedne z nich są wartościowane ujemnie, inne dodatnio. Społecznie ujemnie wartościowany jest np. żargon złodziejski (nóż: majcher, bielezna: ciuchy, spać: kimać), natomiast dodatnio język naukowy (wybuch: erupcja, zakażenie: intoksykacja, nasłonecznienie: insolacja) oraz język administracyjny (stały: etapowy, dochody: apanaże, wypracowanie: elaborat). Wyrazy pochodzące z dwu ostatnich „języków specjalnych“, przeniesione do innych środowisk, wywołują uczucia szacunku i respektu. Spośród wszystkich jednak „języków specjalnych“ największe znaczenie ma wybitnie dodatnio wartościowany język artystyczny. Tworzy go obfity zasób wyrazów i zwrotów nie używanych poza poezją, teatrem i mównicą, np.: koń: rumak, miasto: gród, suknia: szata. W skład języka artystycznego wchodzi również archaizmy, tj. wyrazy zaczerpnięte z piśmiennictwa dawnych epok, np.: białogłowa „kobieta“, zołwica „siostra męża, szwagierka“, oraz makaronizmy, tj. wyrazy i zwroty przejęte z innego języka literackiego i nieprzyswojone, np. makaronizmy łacińskie w polskim języku artystycznym XVII w.

Ze względu na skład słownictwa tekst może być skomponowany jedno- lub wielotonowo. Jednotonowa kompozycja polega na tym, że tekst składa się albo tylko z wyrazów powszechnie używanych i uczuciowo bezbarwnych, albo na ich tle pojawiają się wyrazy należące tylko do jednego środowiska, do jednego „języka specjalnego“, o jednolitym zabarwieniu uczuciowym. Natomiast przy kompozycji wielotonowej na tle bezbarwnych wyrazów pospolitych występują wyrazy pochodzące z różnych „języków specjalnych“, o różnym zabarwieniu uczuciowym. Wyrazy te na bezbarwnym tle form powszechnie używanych kontrastują ze sobą dając zupełnie nowe efekty stylistyczne. Kompozycja jednotonowa była charakterystyczna dla oświecenia i epoki pseudoklasycznej.

Powieści (np. *Doświadczyński* i *Pan Podstoli* Krasickiego) były komponowane niemal wyłącznie z wyrazów pospolitych, natomiast styl górny, poetycki polegał na wprowadzaniu do tekstu wyrazów i zwrotów dworskich, pochodzących z uroczystego języka oficjalnych przyjęć na dworze królewskim i na dworach magnatów. Tak skomponowane są np. panegiryki St. Trembeckiego i jego wiersze polityczne oraz *Barbara Radziwiłłówna* Felińskiego. Słownictwo, ograniczone w ten sposób, daje tekst monotony, lecz podniosły i bardzo komunikatywny. Niekiedy skład społeczny słownika się zmienia, ale kompozycja pozostaje ta sama. I tak np. w wierszu Trembeckiego *Pieśń dla chłopów krakowskich przez Wisłę przepływających*, obok wyrazów powszechnie używanych mamy formy dialektyczne, ale dialektyzmy te są tu jedynymi wyrazami odbiegającymi od przeciętności, wskutek czego kompozycja jest dalej jednotonowa.

Kompozycję wielotonową wprowadził dopiero romantyzm. W *Sonettach krymskich* Mickiewicza na tle form pospolitych kontrastują zwroty z języka artystycznego z wyrazami orientalnymi, wprowadzonymi dla wytworzenia kolorytu lokalnego. W *Panu Tadeuszu* po raz pierwszy dochodzą do głosu języki zawodowe. Wyrazy ze słownika łowieckiego, sądowego i wojskowego występują tu obok form podniosłych. Skład słownictwa ciągle się zmienia, wskutek czego każdy ustęp ma inne zabarwienie uczuciowe, co zabezpiecza przed monotonią. Splatanie różnych słownictw daje wspaniałe efekty w takich dramatach Słowackiego, jak: *Fantazy*, *Książdz Marek* i *Sen srebrny Salomei*, gdzie każda niemal postać używa wyrazów pochodzących z innego środowiska społecznego. Kontrasty te podnoszą napięcie dramatyczne.

Dotychczas omawialiśmy stylizacje tekstu wynikające z pewnych właściwości systemu słownikowego języka, a mianowicie z homonimii i z synonimii, teraz zajmiemy się efektami, których źródłem jest różnica między wartością słownikową wyrazów a ich znaczeniem tekstowym. Normalnie znaczenie wyrazu nie równa się jego wartości, przy czym występują trzy zasadnicze typy zmian, a mianowicie: zwężenie, rozszerzenie i przeniesienie zakresu wartości. Najczęściej znaczenie wyrazu obejmuje większą ilość cech, a węższy zakres od jego wartości. Wówczas mamy do czynienia ze zwężeniem znaczenia wyrazu, jak to ma miejsce np. w zwrocie „dobry chleb“, w znaczeniu „smaczny chleb“, gdzie wyraz „dobry“, którego wartością jest ogół cech dodatnich, oznacza tylko cechy dodatnie smaku. W innych wypadkach występuje zjawisko odwrotne, tj. zubożenie zespołu cech przy rozszerzaniu zakresu znaczenia wyrazu w stosunku do jego wartości, np. „po morzu płynęły żagle“ w znaczeniu „okrety żaglowe“, bo część („żagiel“) stoi tu zamiast całości („okrety żaglowy“). Wreszcie spotykamy tzw. przenośne użycie wyrazu, polegające na tym, że jego znaczenie wiąże go ze zjawiskiem stojącym poza zakresem jego wartości. Jest to możliwe w kilku wypadkach, a mianowicie w metaforach, gdy znaczenie ma niektóre cechy wspólne z wartością (np. *Jan to*

osioł „Jan jest podobny do osła“). W metaforach proporcjonalnych opartych na proporcji $a : b = c : d$, w której wartość jest członem a , a znaczenie c (np. „zmiersch życia“ w znaczeniu „starość“, bo „zmiersch“, do „dnia“ ma się tak jak „starość“ do „życia“), oraz w metonimiach, w których znaczenie kojarzy się z wartością na podstawie związku przyczynowego, przestrzennego lub czasowego (np. czytam Mickiewicza „czytam dzieła Mickiewicza“).

Zwężenie jest zjawiskiem tak pospolitym, że nie może być źródłem efektów stylistycznych, natomiast funkcję tę może spełniać rozszerzenie i różne rodzaje przenośni. W wypadkach tych uderza nas przede wszystkim nowość wyrażenia. Wyraz ma wprawdzie postać już znaną, ale występuje w nowym znaczeniu, jest więc poniekąd nowym wyrazem, np. suchy ocean „step“ (Mickiewicz), paluszek Gallowy „lekarz“ (Słowacki). To nowe znaczenie jest częściowo umotywowane świeżymi skojarzeniami i tym przeciwstawia się znaczeniom starym, zupełnie już konwencjonalnym, umownym. Wreszcie zrozumienie przenośni daje nam przyjemność intelektualną podobną do tej, jaką mamy przy rozwiązywaniu zagadek, zagadka bowiem nie jest niczym innym, jak wyjątkowo trudną przenośnią.

V. Morfologia stylistyczna

Autor ma nie tylko możliwość wyboru jednego z synonimów lub użycia wyrazu w nowym znaczeniu, może on również wybrać dwa czy trzy z istniejących już morfemów i złożyć je w nowy wyraz. Jest to możliwe dlatego, że system słownikowy języka jest systemem otwartym i może się rozbudowywać, czy to na drodze kompozycji, tj. łączenia dwu pierwiastków w jeden wyraz, np. „królobójca“, czy też dzięki derywacji analogicznej, gdy na podstawie trzech istniejących już wyrazów tworzymy czwarty wedle proporcji $a : a' = b : b'$, np. złoto: złotnik — lot: lotnik. W pewnych wypadkach autor korzysta z tej możliwości, jaką daje mu język, i tworzy neologizmy, tj. nowe wyrazy nie przeznaczone do użytku codziennego, lecz mające pozostać ozdobą pewnego ustępu tekstu. Jak wszystkie nowe wyrazy, tak i neologizmy poetyckie podzielić można na złożenia, np. „białoskrzydły“, „stokorodny“, i derywaty analogiczne „pławaczka“, „uznawca“ (J. Kochanowski, *Odprawa posłów*, w. 424, 442, 444). Częstość występowania każdego z tych typów zależy od tego, który z nich bardziej odpowiada systemowi danego języka, czy mianowicie bardziej rozbudowane są w nim środki kompozycji, czy też częstsze są przyrostki produktywne, mogące jeszcze dziś tworzyć nowe wyrazy. W języku polskim, ubogim w złożenia, przeważają bezwzględnie neologizmy przyrostkowe w rodzaju: gdakaczka „kura“ (Trembecki), korzennik „sklepikarz“ (Mickiewicz). W tych warunkach talent autora polega na wykorzystaniu istniejących przyrostków produktywnych: -nik, -arz, -aczka, -ek itd.

Wartość stylistyczna neologizmu, podobnie jak i przenośni, polega na nowości formy i na świeżości skojarzeń.

Wiadomo, że jedni autorowie, jak Naruszewicz, Krasiński i Żeromski, kochali się w neologizmach, inni używali ich bardzo rzadko. Jest jednak dziedzina, w której neologizmy są zjawiskiem normalnym w literaturze, a mianowicie dziedzina imion i nazwisk występujących postaci, czyli onomastyka stylistyczna, oraz dziedzina nazw miejscowości fikcyjnych, o których jest w utworze mowa, czyli toponomastyka stylistyczna. Autor ma wielką swobodę w tworzeniu imion i nazw tego rodzaju, powstaje więc pytanie, jakie tą drogą uzyskał efekty. Wiadomo, że wspańiałe, dwuczłonowe imiona typu Hippomedon „władający końmi“ są jednym ze zdobników epiki heroicznej. Jeżeli nawet przyjmujemy, że imiona głównych bohaterów odziedziczył Homer z dawniejszych podań, to i tak setki imion bohaterów drugorzędnych utworzył on sam dla ozdoby tekstu. Gdy epopeja heroiczna wyczerpawszy się stała się tematem parodii, imiona dwuczłonowe przeszły do nowego rodzaju poematów heroikomicznych, gdzie nabrały oczywiście humorystycznego zabarwienia. I tak np. dużą rolę w stylizacji *Myszeidy* Krasickiego odgrywają dwuczłonowe imiona „bohaterskich“ kotów, jak Mruczysław, Myszogryz, Dusimyszek, Romi-nagribis, oraz imiona myszy w rodzaju Gryzomir, Gryzosław, Serowind, Serosław, Parmezanidas. W XIX w. wyłonił się znów typ imion romantycznych, skomponowanych z samogłosek i spółgłosek półotwartych i dzięki temu dziwnie płynnych i powiewnych, jak: Anhelli, Eloe, Ellenai (Słowacki). We Wrocławiu wychodzi obecnie półrocznik *Onomastica* poświęcony między innymi i tym zagadnieniom.

VI. Składnia stylistyczna

W dziedzinie składni zostawia język jednostce szczególnie wiele swobody. Przez tradycję społeczną przekazane są tylko pewne środki łączenia wyrazów w grupy i w zdania, a zdań w zdania złożone, poza tym zaś jednostka jest wolna. Omówimy więc naprzód składnię stylistyczną zdań prostych, potem zaś zajmiemy się problemem wiązania tych zdań w całości wyższego rzędu.

W językach słowiańskich, w łacinie i w grece stosunki gramatyczne między wyrazami (stosunek orzeczenia do podmiotu i dopełnień, przydawki do rzeczownika itd.) są określone bez reszty przez końcówki, wobec czego szyk wyrazów w zdaniu może być tu zupełnie swobodnie kształtowany przez autora. Inaczej ma się rzecz w językach takich jak francuski, gdzie szyk w pewnym zakresie służy do wyrażania stosunków gramatycznych i wobec tego jest stały, ale tymi językami tu zajmować się nie będziemy. Otóż w językach o szyku swobodnym, do których należy także język polski, szyk wyrazów może być albo normalny, tradycyjny, albo anormalny, stylistycznie ważny. Trzeba bowiem pamiętać, że w językach

tych szyk nie wyraża stosunków gramatycznych, ale choć może być taki lub inny, to przecież jedna z tych możliwości została wybrana i ustalona przez zwyczaj językowy. Ten szyk tradycyjny, normalny nie ma oczywiście żadnej funkcji impresywnej, jest bezbarwny i obojętny. Natomiast szyk odmienny od tradycyjnego przez to samo, że jest nowy, zwraca na siebie uwagę, podkreśla wyraz przestawiony, wydobywa jego treść uczuciową. I tak w grupie „wielki człowiek“ mamy szyk normalny, bezbarwny, ale szyk grupy „człowiek wielki“ — to szyk anormalny, podkreślający wyraz „wielki“. Ponadto szyk normalny może rozłączyć wyrazy należące do siebie, jak to ma miejsce w cytowanym już wierszu Kochanowskiego: „Mokrymi słonych wód ścieżkami“ zamiast „Mokrymi ścieżkami słonych wód“. Jest to dysjunkcja, której rola polega na tym, że zmusza odbiorcę do natężenia uwagi, koniecznej do odszukania oddalonych a należących do siebie wyrazów i do połączenia ich. Pokonanie tej drobnej trudności sprawia nam przyjemność intelektualną.

W języku polskim, jak i w innych indoeuropejskich, zdania dzielą się na proste i złożone. Zdania proste to te, które żadnym środkiem konwencjonalnym, językowym nie zapowiadają innego zdania ani przez żadne inne nie są zapowiadane, a zatem nie wchodzą w skład żadnej większej całości składniowej, np. „Ojciec rąbał siekierą. Matka wróciła do domu“. Takie wiązanie zdań określić można jako współrzędne bezspójnikowe. Zdaniom prostym przeciwstawiają się jednak zdania, które zapowiadają inne zdania lub są przez nie zapowiadane, a wskutek tego wchodzą razem w skład całości wyższego rzędu, którą nazywamy zdaniem złożonym. W wypadku zdań współrzędnie złożonych żadne ze zdań nie określa drugiego, wskutek czego zajmują one stanowisko równorzędne w obrębie całości, np. „Ojciec rąbał siekierą, a matka wróciła do domu.“ Elementem konstytutywnym zdania złożonego jest tu spójnik współrzędny *a*, który zapowiada dwa zdania: jedno przed, a drugie po sobie, zdania logicznie równorzędne, lekko sobie przeciwstawne. Tak przedstawia się współrzędne spójnikowe wiązanie zdań. Natomiast zdania podrzędne złożone określają, i to albo całe zdanie nadrzędne, a w pierwszym rzędzie jego orzeczenie, albo też jeden z wyrazów zdania nadrzędnego poza orzeczeniem. W pierwszym wypadku mamy zdania podrzędne przyzdaniowe, w drugim — przywyrazowe. W języku polskim, jak i w innych indoeuropejskich, zdania podrzędne przyzdaniowe rozpoczynają się od spójników podrzędnych, np. „Gdy ojciec rąbał siekierą, matka wróciła do domu“. Dzięki obecności spójnika „gdy“ zdanie podrzędne „Gdy ojciec rąbał siekierą...“ jest znaczeniowo niepełne, bo zapowiada zdanie główne, które określa, spełniając w stosunku do jego orzeczenia funkcję okolicznika czasu. Natomiast zdania podrzędne przywyrazowe zawierają zaimek względny, np. „Ojciec rąbał siekierą, którą kupił w mieście“. Zdanie względne zaczynające się od „który“ spełnia tu funkcję przydawki rzeczownika „siekiera“. Wszystko to są zdania podrzędne.

Osoba mówiąca czy pisząca ma w wysokim stopniu możność wyboru pomiędzy trzema przedstawionymi tu sposobami wiązania zdań: współrzednym bezspójnikowym, współrzednym spójnikowym i podrzędnym, przy czym uzyskuje ona w każdym wypadku inne efekty. W mowie codziennej najczęściej łączymy zdania współrzedne bezspójnikowo, ten typ występuje więc w początkach każdej literatury, gdy nie oderwała się ona jeszcze od mowy potocznej, potem zaś wówczas, gdy autor chce zbliżyć swój tekst do mowy codziennej dla wywołania prostoty i naturalności, jak to ma miejsce np. w powieści realistycznej. Typowi temu grozi jednak monotonia i bezbarwność, łączenie zdań współrzednych spójnikowo niewiele tu zmienia, pisarze i mówcy muszą więc przejść do budowy zdań podrzędnie złożonych, czyli okresów, których klasyczne wzory dostarcza nam literatura grecka i łacińska, a w Polsce Orzechowski, Skarga, Kołłątaj i wielu innych. Funkcja impresywna okresu polega przede wszystkim na tym, że wiąże on zdanie w sposób różnorodny, co zabezpiecza przed monotonią, ponadto zaś zmusza słuchacza czy czytelnika do napięcia uwagi, koniecznej do uchwycenia subtelnych stosunków logicznych zachodzących między różnymi częściami okresu, a zwłaszcza, gdy jest on szerzej rozbudowany. Przewycięzanie tej trudności sprawia nam przyjemność intelektualną.

VII. Synteza stylistyczna

Zbadanie strony fonologicznej, słownikowej, morfologicznej i składniowej tekstu przyniosło nam mnóstwo drobnych faktów, które potwierdziły lub zmodyfikowały nasze pierwsze wrażenie, jakie odebraliśmy przy czytaniu tekstu. Możemy więc teraz przystąpić do ostatecznej syntezy opartej na konkretnym materiale. Synteza ta musi być podwójna: typologiczna i historyczna.

Ujmując tekst jako całość musimy przede wszystkim określić, do jakiego typu tekstów on należy, musimy więc oprzeć się na pewnej typologii stylów. Różne proponowane dotąd typologie klasyfikowały teksty zależnie od ich funkcji, dlatego różnice między nimi są drugorzędne. W pierwszym rzędzie rysuje się różnica między tekstami harmonijnymi i dysharmonijnymi. W tekstach harmonijnych wszystkie szczegóły stylistyczne w zgodzie z treścią zmiierzają do jednego celu, do tego, by tekst jak najlepiej spełniał dającą się uchwycić funkcję. Funkcja ta może być prostsza lub bardziej złożona, może zawierać dysonanse, ale nie może zawierać sprzeczności. Natomiast w tekście dysharmonijnym środki stylistyczne nie harmonizują się z treścią, albo różne środki spełniają sprzeczne ze sobą funkcje, albo wreszcie pewne środki w ogóle żadnej funkcji nie spełniają. Tekstami dysharmonijnymi są więc np. takie, w których wielkie słowa odpowiadają błażej treści, czy też takie, które wywołują zamierzony uśmiech. Normalnie stylistyka ma do czynienia

tylko z tekstami harmonijnymi, bo tekstami dysharmonijnymi po prostu się nie zajmuje.

Teksty harmonijne możemy sklasyfikować ze względu na funkcję, którą spełniają. Wyróżniliśmy trzy zasadnicze funkcje mowy: ekspresywną, impresywną i symboliczną, powstaje więc pytanie, w jakich kombinacjach spełniają je teksty. Mamy więc przede wszystkim teksty, w których jedna z wymienionych funkcji, a mianowicie funkcja symboliczna, bezwzględnie góruje, tak że można powiedzieć, że one tylko ją spełniają, tylko powiadają nas o pewnych obiektywnych zjawiskach. Tu należy nie tylko cała literatura naukowa, ale i znaczna część powieści, których siła tkwi w opisywanych wypadkach, forma zaś tekstu tylko nam je komunikuje nie będąc samodzielnym środkiem artystycznym. Teksty te, różniące się między sobą tylko stopniem precyzyjności i jasności wykładu, nie są interesujące dla stylisty. Natomiast w innych tekstach występują różne kombinacje funkcji, one to są właśnie głównym przedmiotem badań stylistyki. Weźmy naprzód pod uwagę teksty o dwu funkcjach: ekspresywnej i impresywnej — to czysta liryka, która wyraża uczucia autora, wpływa na postawę uczuciową słuchacza, ale niczego obiektywnego nie przedstawia. Inną kombinację wykazują teksty dydaktyczne, które spełniają funkcję symboliczną, bo przedstawiają obiektywną rzeczywistość, oraz funkcję impresywną wpływającą na postawę życiową odbiorcy, ale pozbawione są funkcji ekspresywnej. Są to jednak wszystko wypadki skrajne. Główna część tekstów zaliczanych przez nas do literatury pięknej spełnia równocześnie wszystkie trzy funkcje: symboliczną, ekspresywną i impresywną, tj. przedstawia pewną obiektywną rzeczywistość, wyraża uczucia autora i wpływa na postawę czytelnika. Przy tym występują jednak różne odcienie. I tak zarówno *Pan Tadeusz* Mickiewicza, jak *Beniowski* Słowackiego spełniają wszystkie trzy funkcje, ale podczas gdy w *Panu Tadeuszu* są one w zupełnej równowadze, w *Beniowskim* wyraźną przewagę ma ekspresja. Określiwszy funkcje tekstu i ich wzajemny stosunek musi stylistę przedstawić środki fonologiczne, słownikowe, morfologiczne i składniowe, dzięki którym tekst te funkcje spełnia.

Synteza tego rodzaju, choć konieczna, nie jest wystarczająca i musi być uzupełniona syntezą historyczną. Badany tekst powinno się zestawić z tekstami dawniejszymi pokrewnego mu rodzaju, by móc odpowiedzieć na pytanie, co forma tekstu wprowadza nowego. Jak już mówiłem, stylistę analizuje przede wszystkim teksty nowatorskie, wprowadzające nowe środki stylistyczne lub kombinujące je w nowy sposób. Musi on więc ściśle określić, na czym innowacja polega, jakie były formy dawniejsze, które rozwinęła, i czy znalazła naśladowców. W ten sposób ciasny problem analizy tekstu łączy się z o wiele szerszym problemem historii stylu literackiego.

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

PIUS JABŁOŃSKI

UWAGI METODYCZNE DO NAUCZANIA WERSYFIKACJI W KLASACH V — VII

Uwagi wstępne

Niniejsze uwagi do realizacji programu z zakresu wersyfikacji w klasach od V do VII szkoły podstawowej podyktowane są potrzebą zwrócenia większej czujności na ten dział. Mają one przyjść z pomocą nauczycielom borykającym się z trudnościami wynikającymi z niewystarczających wiadomości z zakresu wersyfikacji.

Metodyka realizacji programu z wersyfikacji w klasie V

W *Instrukcji programowej* na stronie 12, punkt 4 w „Podstawowych wiadomościach z nauki o literaturze“ czytamy: „Wiersz — rym i budowa stroficzna wiersza. Najpopularniejsze rodzaje zwrotek: aa, bb, abab, abba“.

Zanim przystąpimy do realizacji programu w klasie V z zakresu wersyfikacji, musimy koniecznie stwierdzić, jak został opanowany przez uczniów w klasie IV punkt programu: „Ćwiczenia w rozpoznawaniu zgłoski akcentowanej w wyrazie“ (*Instrukcja*, s. 7). Jeśli zauważymy, że wiadomości o akcencie wyrazowym nie są dostatecznie opanowane, należy przypomnieć i utrwalić wiadomości o położeniu akcentu wyrazowego w języku polskim i przeprowadzić odpowiednie ćwiczenia.

Utwory poetyckie według porządku programowego w tematyce to *Zachód słońca* i *Obłoki* A. Mickiewicza, a następny — *W lesie* K. Tetmajera. Z tych utworów omówimy jako pierwszy *W lesie* ze względu na wprowadzenie pojęć z w r o t k a i r y m.

Sposób wydrukowania (układ ,graficzny) pozwala stwierdzić, że utwór ten składa się z pięciu części liczących tę samą ilość wierszy. Każda z tych części obok własnej treści ma wspólną z innymi budowę i układ wierszy oraz rymów. Są to zwrotki albo strofy. Ażeby zapoznać z rymem, wyrazy pierwszej zwrotki dzielimy na zgłoski.

Wolno- i sen-nie cho-dzą	— dżą
Po jas-nym tle błę-ki-tu	— tu -i-tu
Zło-ci-sto - bia-łe chmur-ki	— ki
Z po-łys-kiem a-ksa-mi-tu.	— tu -i-tu

Podkreślimy samogłoski w zgłoskach akcentowanych. Zwrócimy uwagę na akcenty w ostatnich końcowych wyrazach wierszy, spoczywające na zgłosce przedostatniej. Następnie odczytamy ostatnie zgłoski wierszy i wypiszemy je obok nich: — *dzą*, *-tu*, *-ki*, *-tu*. Przekonamy się, że wiersz drugi i czwarty ma końcową zgłoskę równobrzmiącą *-tu*, zgłoski zaś ostatnie w wierszu pierwszym i trzecim — *-dzą*, *-ki* są różnobrzmiące.

Przyjrzyjmy się jeszcze wierszowi drugiemu i czwartemu z ostatnimi zgłoskami współbrzmiącymi. Przed tymi zgłoskami są zgłoski akcentowane (druga od końca), w których akcent pada w obu wierszach na samogłoskę „i“. Otrzymujemy zatem tożsamość brzmienia tych wierszy od miejsca akcentowanego, czyli że wiersz drugi rymuje się z czwartym, a wiersz pierwszy z trzecim się nie rymuje, bo nie ma współbrzmienia na końcu wierszy od miejsca akcentowanego.

Dochodzimy do wniosku, że rym polega na tym, iż dwa lub więcej wyrazów mają tę samą samogłoskę akcentowaną i to samo po niej zakończenie.

Po analizie zwrotki pierwszej przejrzymy następne, a przekonamy się, że w nich wiersz drugi rymuje się z czwartym „...z ukosa“, „...niebios“, a w wierszu pierwszym i trzecim brak rymów.

Mając już wprowadzone pojęcie rymu na podstawie utworu *W lesie*, w *Zachodzie słońca* zbadamy jego układ. Przypomnimy, co to jest rym, zapytamy o akcent w wyrazach kończących wiersze, wyodrębnimy wiersze rymujące się.

Wypiszmy parę wierszy z tego utworu oddzielając rymy.

„Słońce ostatnich kresów nieba dochodz-*iło*,
Mniej silne, ale szerzej niż we dnie świec-*iło*,
Całe zaczerwienione, jak zdrowe obl-*icze*
Gospodarza, gdy prace skończywszy roln-*icze*
Na spoczynek powraca. Już krąg promien-*isty*
Spuszcza się na wierzch boru i już pomrok mgl-*isty*,
Napęlniając wierzchołki i gałęzie drz-*ewa*,
Cały las wiąże w jedno i jakoby zl-*ewa*;“

Takie wyodrębnienie i podkreślenie rymów przekona uczniów, że wiersz pierwszy i drugi ma rym *-iło*, i oznaczymy go symbolem „a“; wiersz trzeci i czwarty ma znów rym *-icze* i oznaczymy go znów symbolem „b“; wiersz zaś piąty i szósty ma rym *-isty*, i oznaczymy go symbolem „c“; wiersz siódmy i ósmy ma rym *-ewa*, i oznaczymy go „d“, itd.

Po wyodrębnieniu rymów i oznaczeniu ich kolejnymi literami alfabetu otrzymamy układ: aa bb cc dd itd.

Taki układ rymów występujących parami nazywamy u k ł a d e m p a r z y s t y m.

Jako pomoc można sporządzić następującą tabelę: Nagłówek: „Parzysty układ rymów“. Przepisać na kartonie z osiem lub dziesięć wierszy

z *Zachodu słońca*, wyodrębniając rymy innym kolorem i oznaczając rymy tak samo brzmiące symbolami aa bb itd. obok wierszy.

Na utworach poetyckich, które kolejno wypadnie nam omówić (*Obłoki* — A. Mickiewicza, *Jak to na Mazowszu* i *Kalina* — T. Lenartowicza), będziemy utrzymywać nadal rym i parzysty jego układ — aa bb cc...

W wierszu Asnyka *Na śniegu* przeanalizujemy pierwszą zwrotkę utworu pod względem układu rymów:

Białą się pola, oj, białą,
Zasnęły krzewy i zioła
Pod miękką śniegu pościelą...
Biała pustynia dokoła.

Podkreślimy zakończenie wierszy od samogłoski akcentowanej. Otrzymamy części rymujące się *-ela*, *-oła*, *-ela*, *-oła*. Oznaczmy równo brzmiące rymy symbolami. Otrzymamy szereg abab. A zatem wiersze w tej zwrotce mają następujący układ rymów: wiersz pierwszy rymuje się z trzecim, drugi z czwartym. Taki układ rymów nazywamy *krzyżowym*.

Rozpatrując następne zwrotki przekonamy się, że i w nich występuje krzyżowy układ rymów.

Poznaliśmy dotychczas dwa układy rymów w utworach poetyckich: parzysty — aa bb i krzyżowy — ab ab.

Możemy znów sporządzić pomoc ilustrującą układ rymu krzyżowego, jak to wykonaliśmy przy upoglądowaniu parzystego układu rymów.

Przy omawianiu utworu J. Tuwima *Śląsk śpiewa* zwrócimy uwagę na pierwszą zwrotkę.

Słyszycie, jak huczą młoty,
Turbiny turkotem trajkocą?
Pracują dniem i nocą,
Wre głuchy rytm roboty.

Oznaczmy symbolami zakończenia wierszy o rymach współbrzmiających, a otrzymamy układ: abba, to znaczy, że wiersz pierwszy rymuje się z czwartym, drugi — z trzecim. Taki układ rymów, w którym wiersz pierwszy rymuje się z czwartym, a drugi z trzecim, nazywamy *obejmującym*. Rym „a” obejmuje parzysty rym „b”.

Utwór J. Tuwima *Śląsk śpiewa* ma różnorodną budowę zwrotkową i różnorodną rytmikę wierszy. By nie wywoływać zamętu u uczniów, ograniczymy się tylko do stwierdzenia, że w tym utworze występują zwrotki dwu-, cztero-, pięcio- i sześciowierszowe z rymem parzystym w zwrotce czwartej, krzyżowym w zwrotce drugiej i obejmującym w zwrotce pierwszej. Zwrotka druga jest pięciowierszowa i wiersz piąty tej zwrotki rymuje się z wierszem drugim następnej dwuwierszowej zwrotki. Rym ten jest inny aniżeli te, które dotychczas uczniowie po-

znali. Z takim rymem zapoznamy się przy omawianiu utworu Wł. Broniewskiego pt. *Zabrze*.

Po omówieniu zawartości treściowej utworu *Zabrze* i stwierdzeniu jego zwrotkowej budowy, polecimy przepisać na tablicy pierwszą zwrotkę, oddzielając w zakończeniach wierszy cząstki od miejsca akcentowanego, czyli rymy.

Prędzej, górniku, głębiej, górn-iku,
węgla pokłady r-ąb,
w twojej kopalni, na twym chodn-iku
staje Ojczyzny z-rąb.

Zwrócimy uwagę, że wiersz pierwszy i trzeci ma zakończenie *-iku*, w wyrazach kilkuzgłoskowych, a wiersz drugi i czwarty kończy się wyrazem jednozgłoskowym.

Metodyka realizacji programu z wersyfikacji w klasie VI

Na stronie 19 *Instrukcji* czytamy: „Wiersze: wiersze regularne, rytm (liczba zgłosek, rozłożenie akcentu, średniówka), rym (męski i żeński). Budowa jednolita i zwrotkowa utworu wierszowanego“.

Według programu pierwszym utworem poetyckim jest *Świtez A. Mickiewicza*. Budowa utworu jest zwrotkowa. Zwrotki są zbudowane z czterech wierszy o krzyżowym układzie rymów. Przy tej sposobności przypomnimy inne układy: parzysty i obejmujący.

Przy omawianiu utworu *Kopernik Wł. Broniewskiego* zastanowimy się nad budową wewnętrzną. Co prawda spotykaliśmy taką budowę utworu już w klasie V (*Zachód słońca* i *Obłoki A. Mickiewicza, Kalina Lenartowicza* i inne), ale nie omawialiśmy jej formy, tylko układ rymów. Nie pytaliśmy o budowę zwrotkową. Czy utwór *Kopernik* jest zbudowany ze zwrotek? Już po formie zewnętrznej każdy uczeń stwierdzi, że poeta nie podzielił tego utworu na zwrotki.

Noc roziskrzona gwiazdami, pogodna-
to pora pracy. Astronom na wieży
patrzy na gwiazdy. Ręka jego chłodna
ujmuje cyrkiel, który wszechświat mierzy.
Wielki wóz sporo już objechał nieba,
niedługo błysnie sierp księżyca bład...

Utwór poetycki, który nie jest podzielony na zwrotki, nazywamy jednolitym albo ciąglym. Utwór Wł. Broniewskiego pt. *Kopernik* ma budowę ciągłą o rymie krzyżowym.

Na utwór *Żeńcy* Szymonowicza program przeznaczona dwie godziny lekcyjne. Na jednej z nich stwierdzimy, że utwór ten ma budowę jednolitą (ciągłą) i rym parzysty.

Podzielimy wiersz pierwszy — „Już południe przychodzi, a my jeszcze żniemy“ — na zgłoski i przekonamy się, że wiersz ten zbudowany jest z trzynastu zgłosek. To samo polecimy powtórzyć uczniom w wierszu następnym — „Czy tego chce urzędnik, że tu pomdlejemy? Dla dokładniejszego stwierdzenia polecimy uczniom policzyć zgłoski w dowolnym wierszu utworu, a wynik będzie jednakowy. Na podstawie tych doświadczeń uczniowie określą, że wszystkie wiersze utworu *Żeńcy* są trzynastozgłoskowe. Jednakowa ilość zgłosek we wszystkich wierszach utworu czyni go bardzo rytmicznym — niemal melodyjnym. Przy *Żeńcach* ograniczymy się tylko do stwierdzenia, że w utworze poetyckim jest pewien porządek w układzie zgłoskowym wierszy, które się nań składają.

W ciągu jednej godziny lekcyjnej wypadnie omówić utwór L. Staffa *O Kochanowskim*. Utwór krótki, bo złożony z dwóch zwrotek czterowierszowych, toteż czas pozwoli na utrwalenie dotychczas poznanych elementów z wersyfikacji (budowa zwrotkowa, krzyżowy układ rymów, trzynastozgłoskowiec).

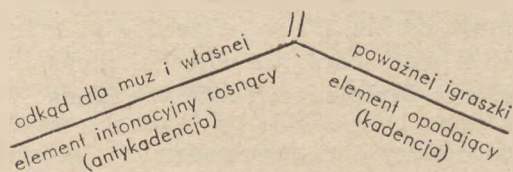
Przy tym utworze możemy wprowadzić nowy element, a mianowicie **s r e d n i ó w k ę**.

Gdy czytamy wiersze jakiegoś utworu poetyckiego, czujemy słuchem pewną ich linię intonacyjną. Jeśli są to wiersze dłuższe, więcej zgłoskowe, przeważnie od ośmiu zgłosek wzwyż, linia intonacyjna wiersza rozбивa się na dwa zasadnicze elementy: intonacyjno-rosnący (antykadencja) i intonacyjno-opadający (kadencja).

Odkąd dla muz i własnej poważnej igraszki,
W chłodnym cieniu ochronnej lipy czarnoleskiej
Wyśpiewałeś na lutni swej pieśni i fraszki,
Pogodną sztuką z rymem wiążąc rym królewski.

W wierszu pierwszym postaramy się oddzielić te dwa elementy intonacyjne: rosnący i opadający. Po wsłuchaniu się w strumień głosowy wiersza zauważymy, że najwyższe wzniesienie intonacyjne przypada nie po wyrazie „własnej“. Po tym wyrazie rozpoczyna się spadek głosu (kadencja).

Graficznie przedstawiałoby się to następująco:



Polemy uczniom policzyć ilość zgłosek w elemencie rosnącym i opadającym. W elemencie intonacyjnym rosnącym znajduje się ich siedem, w opadającym sześć. Po siódmej zgłosce przypada granica między elementem intonacyjnym rosnącym a opadającym.

Poszukajmy w drugim wierszu punktu oddzielającego element rosnący i opadający. Ten punkt znajdziemy po wyrazie „ochronnej“. Po przeliczeniu zgłosek w elemencie rosnącym znajdzie się siedem, w opadającym zaś sześć zgłosek. Gdybyśmy przeanalizowali wszystkie następne wiersze tego utworu, stwierdzilibyśmy, że po siódmej zgłosce przypada punkt, od którego następuje spadek intonacyjny wiersza. Ten regularnie występujący przedział wiersza na dwa elementy nazywamy *średniówką*.

Jak to zauważyliśmy, *średniówka* nie może wypadać na środek wyrazu, ale zawsze wypada między wierszami. *Średniówka*, jako element stale powtarzający się w tym samym miejscu każdego wiersza, uwydatnia również jego rytm.

Jako ćwiczenie do domu możemy polecić uczniom, by wyznaczyli *średniówkę* w sześciu wierszach po sobie następujących w utworze *Na lipę J. Kochanowskiego*, oddzielając dwa człony intonacyjne od siebie kreskami pionowymi ze stwierdzeniem ilości zgłosek przed i po *średniówce*. Utwór ten ma taką samą budowę wiersza, co utwór Staffa *O Kochanowskim*.

Przy omawianiu fraszek J. Kochanowskiego nie pominiemy fraszki *Na zdrowie*. Co tu ciekawego zauważymy pod względem budowy wiersza?

Uczniowie stwierdzą, że to utwór o budowie ciągłej, że ma parzysty układ rymu, że wszystkie wiersze są pięciozgóskowe. A *średniówka*? Oczywiście, zbyt krótkie są wiersze, bo pięciozgóskowe, by je łamać na dwa elementy intonacyjne. Wiersze takie *średniówki* nie mają.

Dobrą ilustracją wierszy ze *średniówką* i bez niej jest tren VII J. Kochanowskiego. Trenu tego nie ominiemy, program wykazuje go jako lekturę obowiązującą.

Nieszczęsne ochędóstwo, żałosne ubiory
Mojej najmilszej cory
Po co me smutne oczy za sobą ciągniecie,
Żalu mi przydajecie?

Polećmy uczniom policzyć zgłoski wiersza pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego. W wyniku otrzymają (jeśli będą dobrze liczyć) w wierszu pierwszym — 13, w drugim — 7, w trzecim — 13 i w czwartym 7 zgłosek. A zatem utwór ten to regularny zgłoskowiec, z tą uwagą, że wiersze nieparzyste (1, 3, 5, 7 itd.) są trzynastozgóskowe, wiersze zaś parzyste (2, 4, 6, 8 itd.) są siedmiozgóskowe. Układ taki występuje regularnie w całym utworze.

Zastanówmy się nad *średniówką* w tych wierszach. We wszystkich wierszach trzynastozgóskowych *średniówka* wypadnie po siódmej zgłosce.

Nieszczęsne ochędóstwo, // żałosne ubiory 7+6

Po co me smutne oczy // za sobą ciągniecie, 7+6

Już ona członeczków swych // wami nie odzieje 7+6 itd.

Wszystkie zaś wiersze siedmiozłóskowe tego utworu ze względu na ich krótkość średniówki nie mają. W trenie siódmym przeplatają się regularnie wiersze ze średniówką i bez średniówki, co podnosi melodyjność tego utworu.

Po omówieniu zawartości treściowej trenu VIII napiszmy na tablicy pierwszy wiersz i wyznaczmy w nim miejsce średniówki.

Wielkieś mi uczyniła // pustki w domu moim 7+6

i podzielmy wyrazy zawarte w tym wierszu na zgłoski:

Wiel-kieś mi u-czy-ni-ła // Pust-ki w do-mu mo-im,

podstawmy zamiast zgłósek kreski oznaczając je pod spodem liczbami kolejnymi i zaznaczmy sylaby akcentowane:

1 2 3 4 5 6 7 // 8 9 10 11 12 13

Tak podzielmy kilka wierszy następnych:

Mo-ja dro-ga Or-szu-lo // tym zni-knie-niem swo-im.

1 2 3 4 5 6 7 // 8 9 10 11 12 13

Peł-no nas, a ja-ko-by // ni-ko-go nie by-ło

1 2 3 4 5 6 7 // 8 9 10 11 12 13

je-dną ma-lucz-ką du-szą // tak wie-le u-by-ło

1 2 3 4 5 6 7 // 8 9 10 11 12 13

Zwróćmy uwagę na rozmieszczenie akcentów. Stwierdzimy, że we wszystkich wierszach stale jest akcentowana zgłoska szósta i dwunasta. Na przykładzie rozmieszczenia akcentów wyżej podanych czterech wierszy wydawałoby się, że stałym miejscem akcentowanym jest również zgłoska pierwsza. To jest tylko przypadek, gdyż np. w wierszu 7, 9, 13 i 14 w tym utworze akcent ze zgłoski pierwszej przesuwa się na dalsze. A zatem zgłoska pierwsza nie jest stałym miejscem akcentowanym.

Stałym elementem w rytmice wiersza zgłoskowego jest regularność akcentu spoczywającego na drugiej zgłosce przed średniówką oraz na drugiej zgłosce od końca wiersza przy rymach w wyrazach kilkuzgłoskowych.

Na tym wyczerpalibyśmy wiadomości z wersyfikacji w klasie VI.

Pozostałoby jeszcze w myśl programu zapoznać uczniów z terminami rymu żeńskiego i męskiego. Z tym nie powinniśmy mieć najmniejszego kłopotu, gdyż dobrze przećwiczyliśmy pojęcie rymu w klasie V. Wyróżniliśmy rym w zakończeniach wyrazów kilkuzgłoskowych i jednozgłoskowych. Teraz należy dodać, że rymy męskie występują tylko w wyrazach jednozgłoskowych, żeńskie w kilkuzgłoskowych.

Ten rodzaj rymów możemy jeszcze utrwalić na utworze M. Konopnickiej pt. *Cześć pracy*, gdzie właśnie rymy żeńskie przeplatają się z męskimi.

	Rym żeński	Rym męski
Nie tylko podniebne l-oty	-oty	
Nie tylko oręża ci-os		-os
Lecz kilof, pług i mł-oty	-oty	
Polski też kują l-os.		-os

Omawiając utwór Wł. Słobodnika *Żołnierze* powtórzymy prawie wszystkie elementy z wersyfikacji, które uczniowie poznali w klasie V i VI.

Utwór ten ma budowę ciągłą z rymami żeńskimi, dwa pierwsze wiersze o parzystym układzie rymów, pozostałe o układzie krzyżowym (aabc), wiersze trzynastozgłoskowe ze średniówką po siódmej zgłosce i ze stałym akcentem na szóstej i dwunastej zgłosce.

Zatrzymajmy się jeszcze przy utworze L. Staffa *Gęsiarka* i zwróćmy uwagę na budowę zwrotkową oraz rymy. Utwór składa się z czterech zwrotek: dwóch czterowierszowych i dwóch trójwierszowych. Ciekawostką w tym utworze jest układ rymów. W zwrotce pierwszej układ rymów jest obejmujący — a bb a, w drugiej zwrotce również rym obejmujący i występują te same rymy co w zwrotce pierwszej, a więc a bb a. W ośmiu wierszach (dwie zwrotki czterowierszowe) występują dwa rymy — a b. Sześć pozostałych wierszy (dwie zwrotki trójwierszowe) ma parzysty układ rymów — cc dd ee. Wszystkie rymy są żeńskie. Budowa wiersza jest trzynastozgłoskowa ze średniówką po siódmej i ze stałym akcentem na szóstej i dwunastej zgłosce.

— — — — — // — — — — —

Pominiemy wprowadzenie nazwy sonetu dla utworu o takiej budowie, gdyż program tego nie przewiduje.

Na zakończenie omówienia realizacji programu z zakresu wersyfikacji w klasie VI zwróćmy uwagę na jeszcze jeden utwór M. Konopnickiej *A jak poszedł król na wojnę*. Uczniowie stwierdzą, że utwór ten składa się ze zwrotek czterowierszowych. Wiersze są ośmiozgłoskowe ze średniówką po czwartej zgłosce i ze stałym miejscem akcentu na trzeciej i siódmej zgłosce.

— — — — // — — — —

Rymy żeńskie mają układ parzysty w zwrotce pierwszej, drugiej, piątej i szóstej, w zwrotce zaś trzeciej i czwartej — krzyżowy.

Te wszystkie elementy z zakresu wersyfikacji będziemy utrzymywać w ciągu całego roku szkolnego przy nadarzającej się sposobności.

Metodyka realizacji programu z wersyfikacji w klasie VII

Materiał z zakresu wersyfikacji w programie klasy VII jest bardzo skromny. Na stronie 28 *Instrukcji* w dziale „Podstawowe wiadomości z nauki o literaturze“, w punkcie czwartym czytamy: „Wiersze: łatwiejsze przykłady wierszy regularnych 8-, 10-, i 13-zgłoskowych. Rymy dokładne i niedokładne“. Jak z tego widać, do wiadomości, które uczniowie poznali w dwóch poprzednich latach z wersyfikacji, dochodzi jeszcze umiejętność rozpoznania rymu niedokładnego.

Zaraz na wstępie realizacji programu w klasie VII mamy sposobność przypomnieć przy *Hymnie* Krasickiego rodzaj rymów (żeński), ich układ (abababcc), budowę wiersza jedenastozgłoskowego ze średniówką po piątej zgłosce (5+6) i ze stałym akcentem na czwartej i dziesiątej zgłosce.

Przy omawianiu utworu Puszkina, *Pismo na Sybir*, w tłumaczeniu J. Tuwima, zwróćmy uwagę na charakterystyczną budowę rytmiczną. Utwór składa się ze zwrotek czterowierszowych z rymami żeńskimi i męskimi o układzie krzyżowym. Te wiersze, które kończą się rymami męskimi, są ósmiozgłoskowe, które zaś rymami żeńskimi — dziewięciozgłoskowe.

Przy *Panu Tadeuszu* jako utworze o budowie ciągłej, trzynastozgłoskowej ze średniówką po siódmej i ze stałym akcentem na szóstej i dwunastej zgłosce, możemy zainteresować uczniów tym, czy rzeczywiście wszystkie wiersze tego eposu mają tę regularną budowę. Niech badają. W ogóle można się posługiwać ćwiczeniami, których tematem byłoby samodzielne wydobywanie elementów wersyfikacyjnych występujących w utworach poetyckich, a poznanych w dotychczasowych rozważaniach.

Poddamy ściślejszej analizie utwór Wł. Broniewskiego, *Elegię o śmierci Ludwika Waryńskiego*. Uczniowie stwierdzą, że zbudowany jest ze zwrotek czterowierszowych, że wiersze są dziewięciozgłoskowe. Średniówka wypada po szóstej zgłosce ze stałym akcentem na piątej i ósmej zgłosce. Ten porządek miejsca średniówki po szóstej zgłosce jest zachwiany w zwrotce piątej, w wierszu bowiem pierwszym, drugim i czwartym średniówka wypada po piątej zgłosce (5+4), zachowując jednak miejsce akcentowe na piątej i ósmej zgłosce.

A rymy? Nie takie, jakie dotychczas rozważaliśmy. Analizowaliśmy takie rymy, które pod względem wzrokowym i słuchowym były dokładne, to znaczy, że samogłoski i spółgłoski występowały w nich identycznie, łądź też z małymi odchyleniami w samogłoskach (ę obok e, i obok y,

ą obok o). Rymy te były dokładne. Tymczasem w utworze *Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego* jest inaczej. Spotkamy się tam z rymami, które są brzmieniem słuchowo zbliżone.

Rozważmy rymy w zwrotce pierwszej i wypiszmy je obok wierszy.

Jeżeli nie lękasz się pieśni,	-eśni
stłumionej, złowrogiej i głuchej,	-uczej
gdy serce masz męża i jeśli	-eśli
pieśń kochasz swobodną — posłuchaj	-uchaj

Zestawmy wydzielone rymy parami i wyodrębnijmy z nich części

-eśni	-eś+n+i
-eśli	-eś+l+i
-uczej	-uch+e+j
-uchaj	-uch+a+j

W pierwszej parze rymów są cząstki współbrzmiające — -eś- i zakończenie -i oraz cząstki różnobrzmiące w środku rymu -n, -l-. A zatem w tym rymie różnią się spółgłoski, samogłoski zaś są identyczne. W drugiej parze rymów są współbrzmiające cząstki — -uch- i zakończenie -j i różnobrzmiące -e-, -a-, czyli spółgłoski w tym rymie są zgodne, samogłoski zaś niezgodne.

Rozpatrzmy jeszcze drugą zwrotkę.

Szeroka, szeroka jest ziemia,	a -emia -e+mi+a
gdy myślą ogarnąć ją lotną,	b -otną -otn+a
szeroko po ziemi więzienia,	a -enia, -e+ni+a
głęboka w więzieniu samotność	b -otność -otn+o+śc

W rymie „a“ jest zgodność samogłosek, niezgodność zaś spółgłosek, w rymie „b“ jeden z nich jest przedłużony o dwie spółgłoski -śc, samogłoski są zgodne (z małą niedokładnością -ą obok -o-).

Zadajmy sobie pytanie, czy tego rodzaju zakończenie wierszy, które mają częściowo podobne rymowanie, możemy nazwać rymami. Tak, to są rymy, ale niedokładne.

Przy analizie dwóch zwrotek przytoczonego utworu wykazaliśmy w rymach samogłoskowe momenty tożsamości, zwane asonansami, i spółgłoskowe momenty tożsamości, zwane konsonansami, albo też rymy niedokładne mogą mieć część jednych i drugich. Dla zaciekawienia uczniów można w następnych zwrotkach przeanalizować rymy niedokładne i stwierdzić, czy są to rymy typu asonansowego, czy też konsonansowego.

Utwór St. R. Dobrowolskiego, *Nauczyciel* posłuży nam do przypomnienia rymów żeńskich i męskich o układzie obejmującym (abba cdde)

i stwierdzenia, czy są to rymy dokładne, czy niedokładne. Takie ćwiczenia można uczniom zadać do opracowania w domu.

Również wdzięcznym utworem do ćwiczeń w rozróżnianiu rymów dokładnych i niedokładnych jest utwór J. Pasternaka *Rodowód*. Spotkamy się tu z rymami dokładnymi i niedokładnymi. Polecimy uczniom wyodrębnić te rymy i omówić je.

Jeszcze jedna ciekawostka rymu niedokładnego, z którą w dotychczasowych rozważaniach nie spotkaliśmy się. W wierszach z utworu *Pięćdziesięciu* W. Broniewskiego:

Październikowy mrok jak kat
nad śpiącym miastem groźnie stanął,
wśród pustych ulic świszczcze wiatr...
...przyczają się w udanym śnie,
a sen Warszawy — to jej gniew...

po zestawieniu rymów męskich *-at*, *-atr*, *-e*, *-ew* zauważymy, że rymy męskie mogą również występować w formie niedokładnej.

Doszliśmy do końca rozważań o wersyfikacji przewidzianej programem w klasach od V do VII. Jeśli w tym porządku omówimy na przykładach te podstawowe elementy z wersyfikacji, należy się spodziewać, że uczniowie je opanują i gruntownie utrwalą.

Na lekcjach poświęconych zagadnieniom wersyfikacji musimy u uczniów wzbudzić podziw i szacunek dla poetów, którzy w formę utworu poetyckiego wkładają nie tylko podniosłą treść, ale tę treść ubierają w misterną i trudną formę wiersza, która, jak to już poznaliśmy, jest skrópowana różnymi elementami wersyfikacyjnymi.

Tym bardziej przyjdą do przekonania, że praca poety nie jest łatwa, że to nie jest „natchnienie“, ale świadomy i żmudny trud. Koniecznie trzeba pokazać uczniom reprodukcję autografu jakiegoś utworu poetyckiego, lub fragmentu (np. Mickiewicza), co ich przekona, że poeta wiele przekreśla, przerabia, poprawia, zanim ustali ostateczną redakcję tekstu. Podziw i szacunek musi wzbudzić u uczniów twórca ballad i wielkiego eposu narodowego — *Pana Tadeusza*, liczącego 9714 wierszy, z których wszystkie zbudowane są regularnie, mieszczą nadto żywą akcję, piękne opisy przyrody i mają bardzo bogaty język.

* *
*

Podstawowa bibliografia

- S. Furmanik, *Podstawy wersyfikacji polskiej*. Warszawa—Kraków 1947.
M. R. Mayenowa, *Poetyka opisowa*. Warszawa 1949.
S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*. Tom II, Warszawa 1954.
K. W. Zawodziński, *Studia z wersyfikacji polskiej*. Wrocław 1954.

„TRENY“ W KLASIE VI

Temat lekcji: „»Treny« Kochanowskiego wyrazem bólu po stracie ukochanego dziecka“ (tren VIII).

Cel lekcji:

a) dokładne zaznajomienie dzieci z trenem VIII oraz zapoznanie z pojęciem rytmu i średniówki,

b) budzenie wrażliwości estetycznej dziecka przez dostarczenie mu wzoru pięknej recytacji.

Lekcja ta była ostatnią z cyklu o Kochanowskim (Przedostatnią miałam na tenże sam temat, tylko że na podstawie trenu VII. Ostatnio był opis postaci malarskich: Jan Kochanowski nad zwłokami Orszulki — obraz Matejki — wypracowanie redakcyjne). Zadana praca domowa brzmiała następująco: powtórzyć wiadomości o Kochanowskim i przypomnieć fraszkę *Na zdrowie* (dzieci uczyły się jej na pamięć).

Lekcję rozpoczęłam od sprawdzenia pracy domowej. Jeden z lepszych uczniów opowiedział sporo szczegółów z życia Kochanowskiego, które podałam na pierwszej lekcji. Następnie drugi uczeń podał treść fraszki *Na lipę*, potem jedna z dziewczynek poprawnie zacytowała fraszkę *Na zdrowie* i wreszcie inna oznaczyła, jaki mamy w niej rym oraz ilość zgłosek w wierszu.

Z kolei podałam temat lekcji zapisując go na tablicy, a dzieci odnotowały w zeszytach.

Wspomniałam również uczniom, że temat ten jest im znany, ale dziś zapoznają się z innym trenem, mianowicie ósmym, oraz przedstawiłam plan naszej pracy. „Najpierw przeczytam wam wiersz sama, potem wy go po cichutku przeczytacie; omówimy jego treść, zapoznam was z jeszcze jedną cechą wiersza oprócz znanego wam rymu oraz na zakończenie będziemy się ćwiczyć w ładnym czytaniu, gdyż na następną lekcję nauczycie się trenu VIII na pamięć“.

Chcąc uchronić uczniów od niezrozumienia niektórych wyrazów, a jednocześnie nie rozpraszać ich skupienia podczas czytania objaśnieniami, powiedziałam, że w wierszu spotkają się z trudniejszymi wyrazami, dla nich, być może, niezrozumiałymi, ale to nic dziwnego, gdyż są to wyrazy dawne, wyszłe z użycia. „Jak je nazywamy?“ — zapytałam. Dzieci, które o archaizmach parokrotnie już słyszały, od razu dały odpowiedź bezbłędną. Wybrałam więc dwa wyrazy, które jednocześnie stały się materiałem do króciutkiego ćwiczenia słownikowego: frasować się — kłopotać się.

Dzieci dobierały wyrazy bliskoznaczne: troskać się, trapić, martwić się, smucić się, rozpaczać; zapisały je na tablicy i w zeszytach, jak również objaśnienia do drugiego wyrazu: obłąpić — obejmować.

Z chwilą gdy odłożyły pióra, po nastaniu zupełnej ciszy zarecytowałam z pamięci tren VIII, oczywiście starając się jak najpiękniej i jak najprawdziwiej oddać smutek i tęsknotę poety.

Moment czytania czy mówienia wiersza przez nauczyciela uważam zawsze za najważniejszy tak ze względu na stronę emocjonalną, jak i estetyczną. Wiersz musi dla dziecka stać się przeżyciem.

Po krótkim milczeniu zapytałam dzieci, jak należy odczytać ten wiersz. Padaly odpowiedzi, że tren trzeba czytać powoli, cicho, aby oddać smutek, żal i tęsknotę poety. Z kolei uczniowie stwierdzili, że Kochanowski dlatego napisał tren VIII, że odczuwał ogromną pustkę po stracie najdroższej córeczki, której dawniej wszędzie w domu było pełno. Następnie poleciłam czytanie ciche z uwagą, by zastanawiali się nad jego treścią. Z kolei wyodrębniliśmy 3 części wiersza. Pierwszą, w której poeta skarży się na poczucie pustki po ukochanej Orszulce, drugą, w której wspomina, jaką ona była, i trzecią, w której raz jeszcze podkreśla żal po stracie najdroższego dziecka. Przy części drugiej dzieci opowiadają własnymi słowami, jaka była Orszulka (wesoła, żywa, pieszczotliwa, szczebiotka, umiejąca śpiewać i swymi piosenkami i śmiechem rozweselić rodziców i domowników).

Wyodrębniając część ostatnią zwróciłam uwagę na prześliczny przenośny charakter ostatniego dwuwiersza:

„Z każdego kąta żalność człowieka ujmuje,
A serce swej pociechy darmo upatruje“.

Ustaliliśmy, iż tren VIII pisany jest, jak i wszystkie, wierszem, w danym wypadku 13 zgłoszkowcem, i ma rym żeński, sąsiadujący. Zapowiedziałam, że zapoznają się z jeszcze jedną niezmiernie charakterystyczną cechą wiersza polskiego, mianowicie z r y t m e m. Dla lepszego zrozumienia zjawiska wspomniałam o rytmie w życiu: miarowe bicie serca, miarowy krok żołnierzy (tu sama pomaszerowałam pod takt danej sobie komendy: raz-dwa, raz-dwa). Wyjaśniłam, że rytmiczność polega na tym, iż pewne zjawisko, np. uderzenie nogi o bruk czy podłogę — powtarza się w s t a ł y c h odstępach czasu.

W mowie potocznej mamy również rytm polegający na przeplataniu zgłosek akcentowanych i nieakcentowanych. Jest on jednak nieregularny ze względu na różną ilość zgłosek w wyrazach (dzieci przypominały, że akcent w języku polskim pada przeważnie na zgłosce drugiej od końca).

„Regularny rytm jest cechą wiersza — powiedziałam — a jak to wygląda, zobaczycie“.

Najpierw narysowałam na tablicy 4 rzędy kresek po 13 w każdym mówiąc, iż wyobrażają one 13 zgłosek każdej linijki wierszowej, i kazałam im to samo zrobić starannie (kreska pod kreską) w zeszytcie.

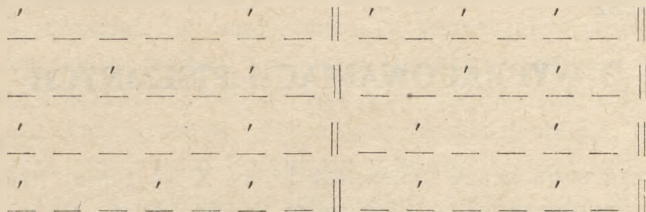
Następnie na widocznym miejscu powiesiłam przygotowaną do tej lekcji tablicę z białego kartonu z wypisanymi tuszem początkowymi czterema wierszami trenu VIII, podzielonymi na zgłoski, pod którymi znaj-

dowały się cztery linijki kresek z rozmieszczonymi już akcentami i zaznaczoną średniówką. Akcenty stałe i średniówka były wykonane czerwonym atramentem.

Wygląd tablicy był przeto następujący:

RYTM I ŚREDNIÓWKA

Wiel-kieś mi u-czy-ni-ła pu-stki w do-mu mo-im,
Mo-ja dro-ga Or-szu-lo, tym zni-knie-niem swo-im,
Peł-no, nas, a ja-ko-by ni-ko-go nie by-ło,
Jed-ną ma-lucz-ką du-szą tak wie-le u-by-ło.



Znak stałego akcentu ' ; znak średniówki ||

Następnie zapowiedziałam, że będę czytała wolno, akcentując dobitnie i będziemy sprawdzać, czy na przygotowanej tablicy są właściwie rozmieszczone przecinki oznaczające przycisk-akcent. Stwierdziłiśmy, że rozmieszczenie jest poprawne. Wtedy poleciłam uczniom zwrócić uwagę, na które zgłoski zawsze pada akcent. Dzieci z łatwością stwierdziły, że na szóstą i na dwunastą. „Ta właśnie stałość akcentu, która powtarza się w całym wierszu, nosi nazwę rytmu i ona to sprawia, że całość tak łatwo wpada w ucho, jest melodyjna i harmonijna“.

Następnie mówiłam, że wiersza nie można mówić „jednym tchem“. W wierszach dłuższych niż 8-zgłoskowych zawieszamy króciutko głos dla nabrania tchu nie tylko na końcu, ale mniej więcej i na środku wiersza, stąd ten krótki przedział międzywyrazowy nosi nazwę średniówki.

Pokazałam na tablicy, jak on jest zaznaczony, i gdy przeczytałam jeszcze raz czterowiersz, wyraźnie zatrzymując się dla nabrania tchu, dzieci obliczyły, że średniówka w trenie VIII wypada po 6 i 13 zgłosce.

Akcent i średniówkę zaznaczyły według wzoru na tablicy w zeszytach przedmiotowych oraz zrobiły notatkę: „Rytm jest to stałe rozłożenie akcentu w wierszu“.

Wreszcie po zebraniu materiału został zapisany krótki wynik lekcji znowu tak na tablicy, jak i w zeszytach.

„Tren VIII powstał pod wpływem uczucia pustki i rozpaczycy ogarniającej poetę po stracie ukochanego dziecka. Jest to 13-zgłoskowiec o rymie żeńskim, sąsiadującym. Stały akcent pada na 6 i 12 zgłoskę“.

Zanotowana została również praca domowa: Nauczyć się wiersza na pamięć.

A teraz przystąpiliśmy do lekcji ładnego czytania. Poleciłam najpierw odczytać wiersz dwom dziewczynkom należącym do Kółka Recytatorskiego. Potem razem ze mną odczytali tren VIII sami członkowie Kółka Recytatorskiego, zgrupowani obok siebie jeszcze przed lekcją; na koniec cała klasa — już beze mnie. Czytali zwalniając pod koniec coraz bardziej tempo i ścisząc głos niemal do delikatnego murmurando. I może właśnie dzięki temu czytaniu lekcja ta w rezultacie była bardzo efektowna. Główny cel został osiągnięty: lekcja stała się dla dzieci przeżyciem.

MICHAŁ DADLEZ

O WYPRACOWANIACH PISEMNYCH

Mam przed sobą pracę uczennicy klasy X na temat ideologii demokratycznej i rewolucyjnej w twórczości Słowackiego. Praca poprawiona i oceniona przez nauczyciela; ocena pracy — „bardzo dobra“. Czego tam nie ma? Życiorys poety z okresu młodzieńczego, *Maria Stuart*, *Mindowe*, *Bielecki*, *Lambro*, *Godzina myśli*, *Anhelli*, *Fantazy*, *Beniowski*, ale o tych utworach, które zresztą nie należą do programu, uczennica pisze niewiele. bez związku z tematem, podając treść każdego w dwu zdaniach, nauczyciel zaś nie podkreśla zasadniczych błędów, przyjmując np. bez zastrzeżeń takie „streszczenie“ *Godziny myśli*: „W *Godzinie myśli*... ukazuje swoje lata młodzieńcze i przyjaźń. Przyjacielem jego był jednostką rokującą duże nadzieje, mogące być przydatne dla kraju. Jednak nikt go nie nakierował na właściwą drogę i zmarnował się“. Przy omawianiu utworów programowych uczennica korzysta tylko z podręcznika Wyki, nie z lektury tekstów: zamieszcza jedynie znane z podręcznika cytaty: *Śpiew Nieznajomego*, słowa papieża z *Kordiana* i fragment listu wstępnego do *Balladyny*. Tematu nie rozwija samodzielnie; wiele tu nie-domówień. I znów nauczyciel godzi się bez zastrzeżeń na takie sformułowanie: „W utworze tym Słowacki ukazuje, że władca dobry dla ludu na tronie utrzymać się może, gdyż cechą feudalizmu jest konflikt pomiędzy dworem a ludem“ (?). Cały ustęp dotyczący *Grobu Agamemnona* nieudolny. Potem jedno zdanie o *Fantazym*, wreszcie *Beniowski*: Dowiadujemy się, że jest to „dramat historyczno-degresyjny (sic!) oparty na pamiętnikach“, że bohaterem jest przeciętny, typowy szlachcic, że są tam dygresje aktualne; kończy te rozważania cytatem („O Polsko, jeśli ty masz zostać młodą“) bez żadnych komentarzy. Wreszcie zakończenie wypracowania: „ogromne“ znaczenie Słowackiego, który „z wielką umiejętnością pojmował i ukazywał w historii ciągłość problemów, walk i konfliktów i doprowadził je do dnia dzisiejszego“... i „całe życie poświęcił walce

o wyzwolenie narodowe i społeczne Polski i zawsze był u steru“. Całe to zakończenie nauczyciel akceptuje również z zadowoleniem, stawia ocenę „bardzo dobrą“ i mówi uczniom, że gdyby na maturze napisała jeszcze jedną stronicę (sic!), otrzymałaby murowaną piątkę. Czyja wina?

Nauczyciel rozszerza program, żąda wykuwania frazesów z wykładu czy podręcznika Wyki (s. 237, 238, 254), natomiast nie uczy w oparciu o dokładną analizę lektury obowiązkowej: w owej „bardzo dobrej“ pracy uczniom nie widać wcale dokładnej znajomości *Kordiana* i *Balladyny*, umiejętności korzystania z tekstów tych utworów w związku z zadaniem; zamiast tracić czas na wypisywanie nic nie mówiących frazesów o utworach pozaprogramowych, nie znanych młodzieży, uczennica mogła rozwinąć temat w pełni na tle przerabianej lektury, pominęła zupełnie taki materiał, jak sceny aktu II, charakterystyczne ze względu na stanowisko poety wobec burżuazji (Londyn i scena z Violetta), jak pierwsze sceny aktu III (realizm scen zbiorowych, lud warszawski), jak płomienny patriotyzm i zapal rewolucyjny w scenie spisku, jak całe Przygotowanie. Przy omawianiu *Balladyny* również te same luki (np. krytyka rządów w rojeniach koronacyjnych Grabca, sceny pod zamkiem *Balladyny*, rola Kirkora itp.; jeśli uczennica знаła *Anhellego*, wystarczyło przytoczenie obrazu z ostatniego rozdziału (rewolucja); zupełnie pominęła najmocniejszy utwór poety — *Do autora trzech psalmów*. Nauczyciel zupełnie nie wytknął tych braków, poza tym nie podkreślił wielu błędów rzeczowych, gramatycznych („W wyniku podróży do Włosech“), stylistycznych, o których była już mowa, a co najgorsze, ocenił pracę jako „bardzo dobrą“. To poważny błąd pedagogiczny.

Kontrola prac poprawianych przez nauczycieli, zwłaszcza niedoświadczonych, jest konieczna, musi być jednak systematyczna; wydatnie powinna pomóc tu sekcja WODKO młodym polonistom: borykają się z trudnościami, nie mają wskazówek, czasem — mówiąc prawdę — nie korzystają z nich, nieraz są uparci, zarozumiali, nie przyjmują uwag krytycznych. Czasem jednak widać tylko niezaradność, niezrozumienie instrukcji programowej, występują błędy nie ze złej woli wynikające. Podam znów przykład prac pisemnych związanych z twórczością Słowackiego: Jedna z nauczycielek daje temat pt. „Krytyka feudalizmu i kapitalizmu w utworach Słowackiego“ (sic!). Cóż uczeń mógłby „wybrać“ z materiału programowego? Próbuja uczniowie jakoś radzić sobie z „feudalizmem“, w związku z *Balladyną* czytają wstęp Sawrymowicza. A *Kordian*? Kilka słów o papieżu, o walce z carem. Poza tym nic. Nie rozumieją „zagadnienia“ wysuniętego przez nauczycielkę. Jeszcze gorzej z „kapitalizmem“ u Słowackiego: aha, jest dialog z aktu II *Kordiana* („łokieć, szalki i dwie wieże“), jest scena z Violetta (brylanty, złota podkoka); może to wystarczy? Takie są odpowiedzi. Poza tym po prostu streszczanie utworów, aby jakoś „wypełnić“ kartki zeszytu. Gdyby to było inne sformułowanie, np. „krytyka szlachty, kleru, magnatów“, wtedy

może przypomnieliby sobie uczniowie materiał skąpej lektury podstawowej (*Kordian* — Przygotowanie, akt II, Plan Zamkowy, spisek, *Grób Agamemnona*, *Do autora trzech psalmów*), jest to jednak temat za szeroki, wyraźnie występujący w innych utworach poety, jak *Bielecki*, *Horsztyński*, *Mazepa*, *Beniowski*, *Sen srebrny Salomei*, *Książd Marek*; taki temat byłby przystępny na wyższym poziomie, nietrudny do rozwinięcia. Ale przecież uczniowie szkół średnich nie czytają tych utworów.

A „krytyka kapitalizmu“? Mogłoby być i inne sformułowanie tematu: „krytyka świata burżuazji“, ale również na znacznie wyższym poziomie. Nie wiadomo jednak, czy młoda nauczycielka zna cały bogaty materiał, w którym mogłaby znaleźć to wszystko, co mówiłoby o stosunku Słowackiego do burżuazji. Czy formułując taki temat uzupełniała własne przygotowanie studiując epigramaty Słowackiego (*Najwyższy Pieniężny Interes*), jego listy do Czartoryskiego (krytyka konstytucji burżuazyjnej), do Matki (karykatura Ludwika Filipa, krytyka francuskiej burżuazji — „brylantowej poczwary“, amerykańskich spekulantów, angielskich piwowarów), do Krasińskiego (kupieckie księgi), *Fantazego* („wódz wojsk dukatowych“), pismo *Do emigracji o potrzebie idei* (kolonie francuskie w Afryce), dziennik poety z r. 1847 (krytyka rządów konstytucyjnych), a nawet *Rozmowy o celach finalnych* (fabrykanci, handlarze, gromy angielskie). Chyba nie. Dlatego bardzo ważne jest przemyślenie każdego zadawanego tematu, który musi być dostosowany do poziomu młodzieży i związany ściśle z obowiązującym materiałem programowym.

Uwagi te to tylko sygnał alarmowy. Trzeba pomóc młodym polonistom. Sprawa prac pisemnych, korekty, układania tematów powinna być przedmiotem specjalnych obrad polonistycznych; wymaga może nie tylko instrukcji, ale jakiegoś specjalnego szkolenia w tym zakresie. Przykłady złej pracy można by mnożyć. Konieczna jest stała pomoc ze strony doświadczonych polonistów, codzienna, systematyczna. W *Polonistyce* pojawiają się rozważania na tle praktyki szkolnej, ale o pracach pisemnych z języka polskiego pisze się jeszcze za mało, a zwłaszcza o tym, co trzeba robić, aby było lepiej. Pisał kiedyś prof. Libera o walce ze schematyzmem, o przerostach socjologizmu, o zdawkowych analizach, o tym, że „młodzież posługuje się ogólnikowymi formułami, których często nie rozumie“. Za mało piszą poloniści uczący w szkołach średnich.

Klasa X najwięcej przysparza trosk i trudności, zwłaszcza okres romantyzmu. Instrukcja programowa nie pomaga, podręczniki ani — jak widać — wstępy Sawrymowicza — również. Czy niedoświadczeni poloniści nie chcą z nich korzystać? Może sięgają do takich źródeł, które dadzą im trudniejsze „okresy“ krasomówcze, by mogli zaimponować „wykładem“? Bo to ładnie brzmi np. takie zdanie o Słowackim: „o niepełnej przekładalności takiego utworu na język pojęciowo dyskursywny decyduje nie tylko skomplikowana i rozwinięta metaforyzacja wyrażonych idei oraz dźwiękowa organizacja materiału językowego, ale również

emocjonalne wzbogacenie treści wkomponowanej w intensywne tło uczuciowe“ (H. Markiewicz — *O marksistowskiej teorii literatury*). W większości jednak nadgorliwi poloniści sami snują dziwaczne pomysły, wypaczające założenia programowe w marksistowskim ujmowaniu zjawisk literackich.

A młodzież? „Ładunek“ ideologiczny rozsadza mózgi szesnastolatków, najprostszy więc sposób to wykuwanie gotowych zdań z „wykładów“ i z podręczników, w których z góry wytypowane są do wyuczenia cytaty: to wystarczy do sprawdzenia, iż materiał został opanowany. A naprawdę młodzież nie zna treści utworów, nie czyta ich, nie analizuje ich piękna, nie przeżywa uczuciowo; oczywiście w tych szkołach, gdzie nauczanie jest werbalne. A przecież nie można sobie wyobrazić poznania romantyzmu bez wstrząsów, bez głębokich przeżyć, może nie tak silnych, jak te, które opisują Żeromski czy Sienkiewicz, ale w każdym razie niezwykłych w życiu młodzieńca, niezależnie od tego, w jakim ustroju dojrzewa.

Jak wyglądają analizy romantycznych utworów w niektórych szkołach? Tylko przez „szkiełko mędrca“, który chciałby wszystko przesocjologizować, jak to się mówi obecnie. I tylko „pod takim kątem widzenia“ patrzy na gwiazdy romantyczne. Ostatecznie sprowadza się to wszystko do „analizy“, którą Słowacki ma na myśli, mówiąc z ironią o krytykach, dopatrujących się w jego utworach idei, nie odkrytej przez samego poetę: „a prawdziwa lekcja, która poezji uczy: jest dyssekcja“.

Omówiłem szerzej dla przykładu dwie prace pisemne, ale przykłady można by mnożyć. Dlaczego piszę o pracach klasy X? Dlatego, że podobne błędy w ujmowaniu „tematu“ wystąpiły również w bieżącym roku w czasie egzaminów dojrzałości w wypracowaniach na temat „Walki o nową Polskę w poezji Słowackiego“. Czy można jednak uogólniać zarzuty? Nie. Iluż mamy dobrych polonistów, którzy uczą młodzież dokładnej pracy z tekstem, umiejętności uzasadnienia wywodów i dobierania cytat, ścisłości i samodzielności przy rozwijaniu tematu; tak jest w szkołach TPD I, TPD III, TPD VII, w liceach przy ul. Rakowieckiej, Żeromskiego, Oszmiańskiej i in. Uczennica szkoły TPD VII wykazała naprawdę dobrą znajomość utworów Słowackiego poza programem, umiejętność dobierania materiału dla podkreślenia tematu (*Horsztyński, Anhelli, Głos z wygnania, Listy*); to samo widać było w pracy uczennicy TPD XIV, w odpowiedzi ustnej ucznia Szkoły im. Władysława IV; nieprzeciętna praca pisemna ucznia Szkoły TPD VI, który oryginalnie, krytycznie ujął zagadnienie, dał próbę syntezy, dostrzegł dzieło sztuki, nawiązując do przedstawienia *Kordiana* w Teatrze Narodowym. Na jeszcze wyższym poziomie były prace związane z dziełami naszych powieściopisarzy, z *Pamiętką z Celulozy* (plastyczne uwydatnienie roli Partii w pracach uczniów TPD IV lub Liceum im. Waryńskiego), a zwłaszcza prace o Żeromskim. Uczennica Szkoły TPD VI, Komorowska ujmuje temat zupełnie

samodzielnie, chwytą subtelne odcienie w twórczości Żeromskiego, wnika głęboko nie tylko w sens ideologiczny tematu, ale i w artyzm.

Są więc uczniowie, którzy pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli nauczyli się pracować samodzielnie, a nawet twórczo. Tacy poloniści na pewno znają wszystkie utwory Słowackiego i Żeromskiego, a jeśli rozszerzają lekturę poza programem, to na pewno domagają się dokładnej znajomości i rozumienia tekstów, a tępią slogany, wyuczanie się na pamięć krytycznych sformułowań podręcznikowych.

Trzeba stwierdzić, że obecnie na ogół wymagania są wzmocnione, znajomość utworów głębsza; tym bardziej wszelkie zjawiska i fakty, sygnalizujące niebezpieczeństwo ulegania łatwiznie i werbalizmowi, należy ujawniać i krytykować.

Jednym z najważniejszych odcinków pracy polonistów jest sumienna korekta i dokładne uzasadnianie ocen w pracach pisemnych, a zagadnienie formułowania i umiejętności rozwijania zadawanych tematów, powinno stać się przedmiotem rozważań polonistycznych: wypowiedzi nauczycieli-praktyków w *Polonistyce* byłyby bardzo cenne.

HALINA GLIŃSKA

POMOCE DO NAUCZANIA GRAMATYKI W KLASIE VIII

Program klasy VIII przewiduje uzupełnienie, powtórzenie i pogłębienie najważniejszych wiadomości z gramatyki z klas V—VII.

W czasie swojej pracy nauczycielskiej dostrzegłam (nie pierwsza zresztą), że rzecz pokazana utrwała się lepiej i że uczniowie wykazują daleko większe zainteresowanie wówczas, kiedy nauczyciel może im coś pokazać, a nie tylko powiedzieć czy napisać.

W sprzedaży odczuwa się brak pomocy naukowych do nauczania języka polskiego, odczuwa się brak różnych tablic, zestawień itp. W swojej pracy w miarę opracowywania poszczególnych tematów próbuję przedstawić je młodzieży w postaci tablic graficznych. Zainteresowanie tymi pomocami naukowymi wśród młodzieży jest duże, a z tym przecież wiąże się ściśle zainteresowanie przedmiotem nauczania.

Zasada pogładowości w nauczaniu języka polskiego nie jest wcale nowa. W rocznikach *Polonisty* czy *Gimnazjum* z okresu międzywojennego znaleźć można trochę artykułów na temat konieczności nauczania języka polskiego przy pomocy tablic, zestawień itp. I tak na przykład w *Polonistce* 1/1933 prof. S. Kleinerman podaje projekt wprowadzenia kart ortograficznych. Twierdzi on, że jest to jeden ze sposobów związania nauki ortografii z całością nauczania języka polskiego. Na każde „prawidło ortograficzne“ powinno się założyć jedną kartę, np. osobno na *ż*, *rz*,

om, a, c, h, ch itd., itd. Na takie karty należy wnieść jakiś ciekawy wyraz, ale nie tylko ciekawy, lecz także ważny pod względem ortograficznym. Uczniowie łatwiej przyswoją sobie poszczególne wyrazy kojarząc je z odpowiednią tablicą.

Widziałam takie karty ortograficzne na konferencji nauczycieli-polonistów w szkołach rolniczych zorganizowanej w listopadzie 1955 pod Wrocławiem. Na każdej karcie były także atrakcyjne rysunki, a zaakcentowane litery wypisane czerwonym tuszem (pozostałe czarnym). Zdaje mi się, że tego rodzaju karty mogą mieć największe zastosowanie w szkole podstawowej. Nie znaczy to bynajmniej, że uczniowie starsi piszą poprawnie, nie, piszą często z rażącymi błędami ortograficznymi, ale sędzę, że tego rodzaju pomoce mniej już odpowiadają ich poziomowi umysłowemu z uwagi na zbyt infantylny charakter. Spróbowałam jednak i tego sposobu u siebie w szkole.

W *Poloniście* nr 5, 6/1933 prof. Z. Klemensiewicz w artykule pt. *Gramatyka polska w nowym programie nauki* pisze o konieczności wyłowienia w szkole błędów i ustawienia ich w sposób metodyczny. Uważa też za słuszne sporządzenie tablic z przykładami zmian głoskowych, które wynikają z wzajemnego oddziaływania na siebie głosek w wyrazie lub zdaniu, na przykład:

żapka — żaba
 żołniesz — żołnierza
 Leszeg Biały — Leszek Czarny

I takie tablice są słuszne, zachodzi jednak obawa, aby uczniowie nie przyswoili sobie właśnie błędnej pisowni, skoro ujrzą ją na tablicy. Można wówczas źle napisane słowa przekreślić grubą, czerwoną kreską. Oto przykład takiej tablicy:

WYMOWA:		PISOWNIA:
rycesz	<i>tak pisać nie wolno!</i>	rycerz (rycerski)
snycesz		snycerz (snycerstwo)
ławki		ławki (ławek)
konewka		konewka (konewek)
kośba		kośba (kosić)
wydańca		wydawca (wydawać)
jabłko		jabłko (jabłek)
poprawka		poprawka (poprawek)
twasz		twarz (twarzyczka)
chlepek		chleb (chleba)

W numerach *Polonisty* 3, 4 i 5, 6/1939 prof. T. Pasierbiński w artykule pt. *Ortograficzne kłopoty* pisze, że w trudzie poprawienia błędów szuka się przyczyn złego stanu ortografii. Prof. Pasierbiński proponuje więc zestawienie ilości błędów w pewnych określonych odstępach czasu, a zmniejszająca się średnia arytmetyczna stanowić będzie bodziec do dalszej pracy. W dalszym ciągu swego artykułu profesor twierdzi, że nie powinno się podkreślać błędów ortograficznych w zeszytach uczniowskich, bo przez podkreślenie zaznacza się właśnie ważność tak, a nie inaczej zapisanego wyrazu. Tablice ortograficzne, które także proponuje autor, powinny zawierać mało wyrazów, 5—6 przeciętnie, ale dobranych z bieżącego materiału błędów uczniów. Wyrazy te powinny być zużytkowane do ćwiczeń, dyktand, ćwiczeń słownikowych lub gramatycznych. Jeśli uczeń sam wykona taką tablicę, da to tym większe rezultaty.

Ja podkreślam błędy i nie mogę się zgodzić z tym, że podkreślanie daje wręcz odwrotne rezultaty. W klasach wyższych uczniowie piszą uważnie i starają się naprawić popełnione błędy. W przedostatniej pracy klasowej w klasach czwartych zastosowałam inną metodę. Mianowicie podałam na końcu w uwagach ilość popełnionych błędów ortograficznych w pracy z poleceniem wyszukania ich i poprawienia. Zadałam sobie w ten sposób więcej trudu (sprawdzając musiałam liczyć, i to w dodatku dwukrotnie), ale uczniowie następną pracę napisali o wiele lepiej.

Podaję wzór tablicy informującej o błędach ortograficznych naszych uczniów. Tablica taka wisi na korytarzu w szkole i choć może niezupełnie jest pomocą naukową, to jednak spełnia pierwszorzędą rolę. Uczniowie z zainteresowaniem oczekują następnych obliczeń.

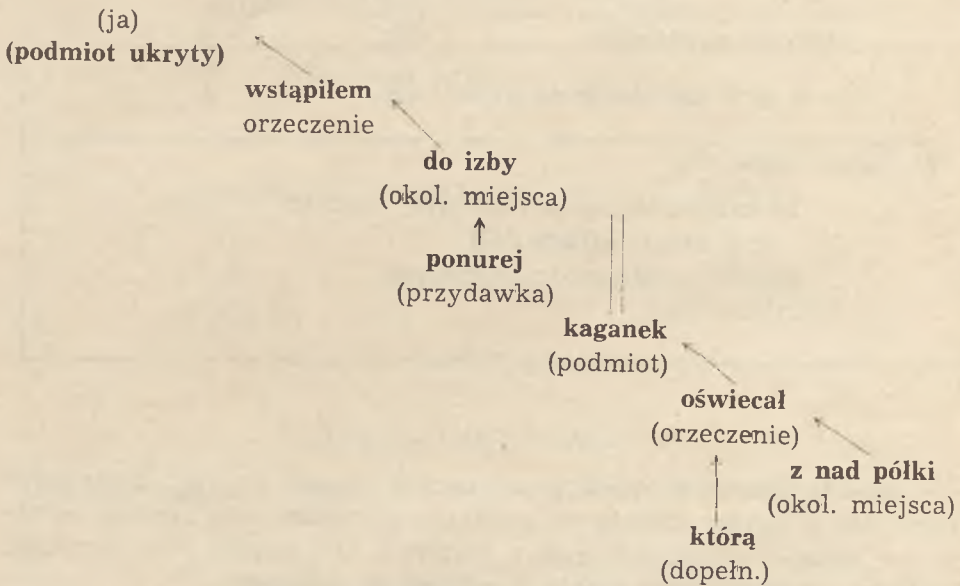
STATYSTYKA BŁĘDÓW ORTOGRAFICZNYCH UCZNIÓW

KLASA	OKRESY:																																	
	(średnia arytmetyczna błędów)																																	
	I							II							III							IV												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
Ib	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					
IIa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					
IIb	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					
IIc	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					
IIIa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					
IIIb	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					
IVa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					
IVb	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																					

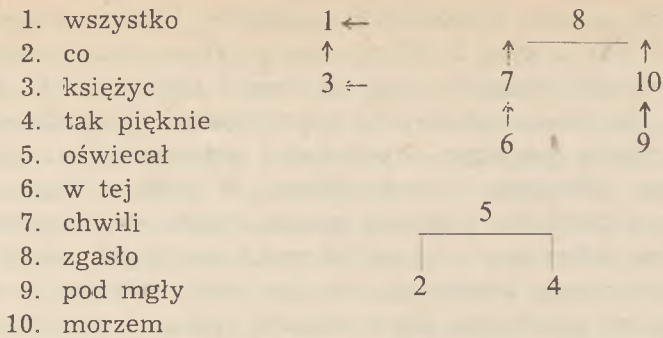
Na temat pomocy naukowych znalazłam jeszcze w miesięczniku *Gimnazjum* 7/1937 artykuł T. Filipowicza pt. *Opracowanie tematu: systematyczny przegląd rodzajów zdań złożonych współrzędnie*. Autor podkreśla, że na umiejętnie dobranych i zilustrowanych przykładach możemy wykazać, że zdanie poboczne — podrzędne jest rozwiniętą w całe zdanie częścią zdania. Głównego — nadrzędnego. W dalszym ciągu omawiania takiego tematu będziemy usiłowali zdania złożone przekształcać w zdania pojedyncze i odwrotnie — rozwijać części zdań pojedynczych w zdania podrzędne. Uczniowie przekonają się, że przekształcenia te nie zawsze odbywają się bez uszczerbku dla wyrażonej myśli. A więc wniosek: zdanie złożone jest naturalną formą wyrażania myśli — gdyby je można było zawsze zastąpić zdaniem pojedynczym, to na pewno używalibyśmy tylko zdań pojedynczych lub krótszych. Prof. Filipowicz proponuje, aby analogię w budowie zdania pojedynczego rozwiniętego i złożonego uwidocznić w przedstawieniu graficznym, w którym na miejscu odpowiedniej części znajdzie się zdanie podrzędne.

Oto przykład: zdanie:

„Zwolna wstąpiłem do izby ponurej, którą znad półki kaganek oświecał“.

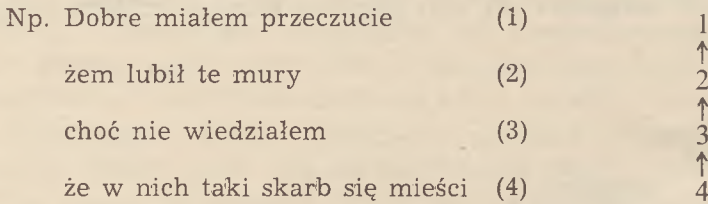


Zdaje mi się jednak, że dla przeciętnego ucznia tego rodzaju przedstawienie graficzne wyda się może zbyt skomplikowane. Równie trudny jest układ cyfr symbolizujących człony zdań, budowę zdania złożonego — „wszystko, co księżyc tak pięknie oświecał, w tej chwili zgasło pod mgłą morzem“.



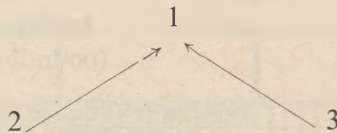
Nie sądzę, aby takie przedstawienie graficzne jasno uwidoczniło uczniom, czym jest w swej istocie zdanie podrzędne, młodzież natomiast zauważy, że w rozbiórce logicznej zdania nie uwzględniamy tzw. wyrazów niesamodzielnych.

Ogromną pomoc w zrozumieniu budowy zdania złożonego może przynieść przedstawienie graficzne w postaci układów cyfr oznaczających zdania lub wzorów literowych również symbolizujących zdania.

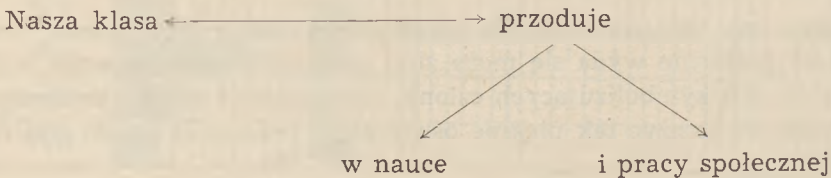


Zdanie: widać (1)

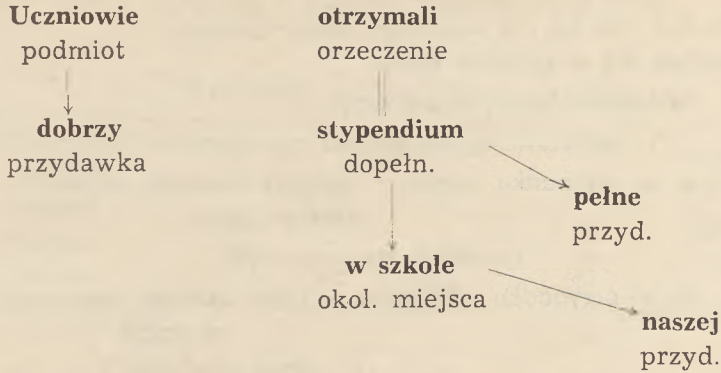
że mu wspomnienie samo było męką (2)
i że je chciał odpędzić (3)
można przedstawić następująco:



Analiza dłuższych zdań pojedynczych należy do najtrudniejszych zagadnień o języku, dlatego też graficzne przedstawienie uczniom pomoże im szybciej opanować trudny materiał. Oto jeszcze jeden przykład: graficzne przedstawienie zdania współrzędnie złożonego:

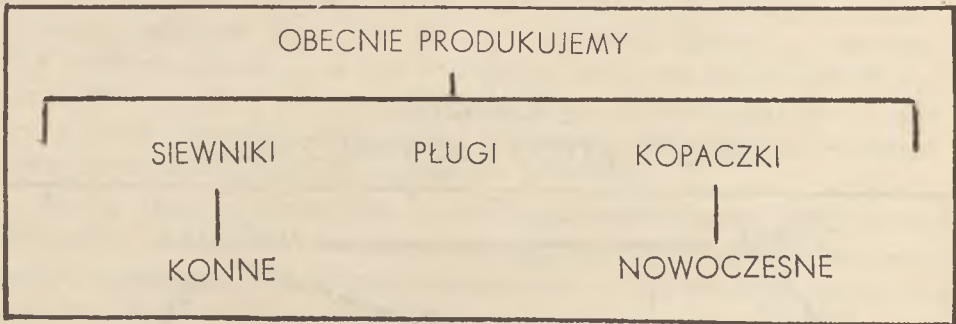


Graficzne przedstawienie zdania pojedynczego rozwiniętego: „Dobrzy uczniowie otrzymali pełne stypendium w naszej szkole“.

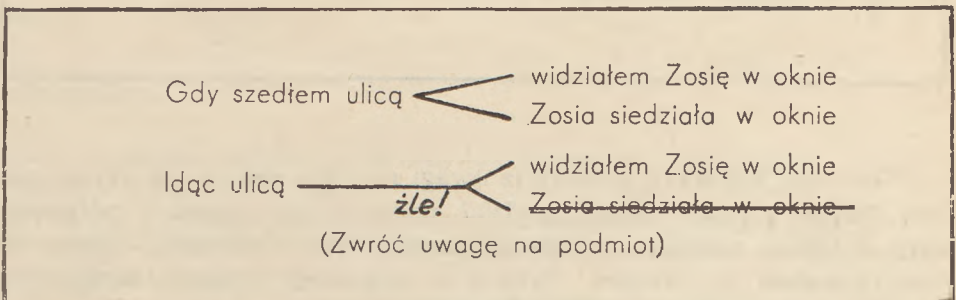


Oto tematy z zakresu składni, do których również sporządzałam w mojej szkole tablice: 1) jednorodne części zdania, 2) użycie imiesłowu, 3) podmiot w zdaniu, 4) związki w zdaniu. Tablicę z użyciem imiesłowu sporządziłam, ponieważ bardzo często uczniowie popełniają tego rodzaju błędy.

JEDNORODNE CZĘŚCI ZDANIA



UŻYCIE IMIESŁOWU



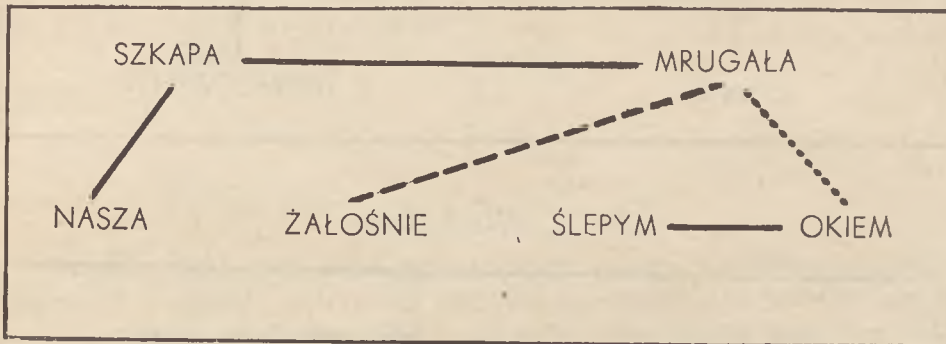
PODMIOT W ZDANIU

mówi o tym, kto lub co wykonuje jakąś czynność,
lub znajduje się w pewnym stanie.

Wyrażany bywa za pomocą:

1. rzeczownika lub zaimka rzeczownego
 - a. w przypadku 1-szym – **traktory** zdobędą wiosnę
ktos przyszedł
(podmiot gramatyczny)
 - b. w przypadku zależnym – kilka **statków** wyruszyło
na połów
dnia przybywa
(podmiot logiczny)
2. bezokolicznika – **poznać** błąd jest bardzo
trudno
3. innych wyrazów użytych w znaczeniu rzeczowym
cierpliwy wytrwa
na wykłady uczęszczają także **starzy**

ZWIĄZEK ZGODY, RZĄDU I PRZYNALEŻNOŚCI



Do mniej celowych pomocy (z uwagi na mały zakres ich użycia) należą tablice przedstawiające podział polskich samogłosek i spółgłosek. Były to jednak pierwsze pomoce sporządzone przez młodzież, dlatego też przerysowałam je również. Tablica z podziałem polskich samogłosek sporządzona jest według podziału Szobera.

Przydatne są tablice z zakresu słowotwórstwa. Młodzież sporządziła tablicę przedstawiającą rodzinę wyrazu „sąd”. Wykonana została również podobna tablica, mówiąca o wartości uczuciowej wyrazu.

WARTOŚĆ UCZUCIOWA WYRAZU

DODATNIA	OBOJĘTNA	UJEMNA
powóz	wóz	wozisko
pojazd		drynda
karoca		landara
wolant		

Z zakresu fleksji można by wykonać dużo tablic. W swojej szkole sporządziłam tablicę obrazującą podział koniugacji.

Zagadnienie poglądowości w nauczaniu odgrywa niezwykle ważną rolę. Oprócz tablic wykonywanych przez uczniów (muszą one być estetyczne i czytelne) można zresztą posłużyć się na przykład rzutnikiem. Cóż, kiedy do tej pory nie opracowano jeszcze żadnego filmu do rzutników z zakresu nauki o języku, a można by przecież wykonać film obrazujący na przykład narządy mowy przy artykulacji różnych głosek. Niezwykle pomocne byłyby w szkole projektory filmowe — niestety, tylko nieliczne szkoły są w ich posiadaniu. Brak też odpowiednich filmów, które mogłyby być pomocą w nauczaniu języka polskiego. Z tego typu pomocy pozostaje więc tylko epidiaskop, przy pomocy którego można wyświetlać ilustracje z różnych gramatyk.

Oprócz tych wymienionych pomocy naukowych można posłużyć się (szczególnie w zakresie nauczania fonetyki) gotowymi, gipsowymi przekrojami anatomicznymi. Przydatność ich jest o tyle bardziej celowa, że z powodu braku napisów na nich uczniowie muszą się nauczyć, ażeby móc wskazać i nazwać poszczególne narządy mowy.

Wykonałam taki przekrój w postaci tablicy, na której podane są nazwy poszczególnych narządów mowy, jednak bez wskazania ich na rysunku.

BIBLIOGRAFIA

- Polonista* — rocznik 1933 (nr 1, 5, 6) oraz rocznik 1939 (nr 3 i 4, 5 i 6)
Gimnazjum — rocznik 1937 (nr 7)
 Szober St. *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa 1953, „Nasza Księgarnia”.
 Szober St. *Podręcznik do nauki języka polskiego w seminariach nauczycielskich*.
 Warszawa 1926, M. Arct.
 Wieczorkiewicz B. *Gramatyka polska dla kl. VIII*. Warszawa 1955, PZWS.

O PROJEKCIE NOWEGO PROGRAMU LITERATURY W KLASIE VIII

Dyskusja nad zagadnieniem programów języka polskiego trwa już od roku 1953. Na tle szerokiej dyskusji prasowej, w związku z szeregiem przewartościowań zachodzących w nauce w zakresie spraw historyczno-literackich i w problemach teorio-poznawczych, na tle nie zadowolających jeszcze wyników nauczania i wychowania w szkole — potrzeba wnikliwej rewizji dotychczasowych celów nauczania, jak i kryteriów doboru utworów, struktury programu — stawała się coraz bardziej oczywista.

Pracę nad przygotowywaniem projektów nowych programów rozpoczęto w Instytucie Pedagogiki i w działającej przy nim Komisji Programowej Literatury już w roku 1953, jeszcze przed rozpoczęciem szerokiej dyskusji prasowej na ten temat. Potrzeba rewizji programu wynikała z badań szkolnych, z głosów nauczycieli itd.

W tymże roku w grudniu ustalono wstępny projekt programu klas VIII—XI. Projekt ten przewidywał rozpoczynanie kursu literatury już w klasie VIII od drugiego półrocza. Chodziło tu przede wszystkim o to, aby rozładować istniejące przeciążenie programu języka polskiego, dać możliwość nauczycielowi pełniejszej i bardziej wszechstronnej interpretacji dzieła przez zwiększenie ilości godzin przeznaczonych na poszczególne utwory.

Intencje były słuszne, ale projekt ten nie został przyjęty przez nauczycielstwo jednomyślnie (rok 1954: dyskusje na kursach wakacyjnych, konferencje kierowników sekcji języka polskiego WODKO), tak jak i nie było zgodnego stanowiska w tych sprawach w samej Komisji Programowej. Projekt klasy VIII został przedyskutowany przez nauczycieli języka polskiego na kursie w Trzebnicy i nie zyskał tam jednomyślnej oceny. W styczniu 1955 roku odbyto w sprawie klasy VIII dwie konferencje: jedną w Ministerstwie Oświaty, drugą w Sulejówku z kierownikami sekcji języka polskiego WODKO. Na konferencji tej przedyskutowano ogólne założenia programowe i przyjęto je. Przedyskutowano również oba projekty programu kl. VIII (pierwszy — rozpoczynanie w kl. VIII, drugi — w kl. IX systematycznego kursu literatury). Zdecydowana większość uczestników tej konferencji wypowiedziała się za rozpoczynaniem kursu literatury w klasie IX, a pozostawieniem klasie VIII przygotowawczej roli do pracy nad systematycznym tokiem literackim w kl. IX—XI.

Konferencja ta miała, jak się okazało, zadecydować o tym, że przyjęto ostatecznie rozpoczynanie kursu literatury w klasie IX, a klasie VIII określono szczegółowo inną rolę. Późniejsze dyskusje w tym samym roku (1955) na kursach, np. w Szklarskiej Porębie, w ośrodkach polonistycz-

nych WODKO, np. w Kielcach, głosy dydaktyków itd. — potwierdziły opinię kierowników sekcji języka polskiego.

*

Klasę VIII, w obecnej strukturze szkoły, jeśli chodzi o nowy program języka polskiego, potraktowano w tym projekcie jako klasę o charakterze wyrównawczym. Jest to klasa do pewnego stopnia zbiorcza, o różnorodnym co do poziomu wiedzy elemencie uczniowskim — dlatego też nie można w tych warunkach przechodzić od razu do trudnych zagadnień historyczno-literackich, jeśli młodzież ma bardzo poważne braki w tej dziedzinie. Z tego też względu program kl. VIII ma przygotować do systematycznego kursu literatury w klasach IX—XI.

Celem pracy w tym okresie jest utrwalenie i pogłębienie elementarnych wiadomości z nauki o literaturze uzyskanych przez uczniów w klasach V—VII, ugruntowanie i poszerzenie najprostszych zasad analizy utworu literackiego i przygotowanie uczniów do pełniejszej i bardziej pogłębionej pracy nad tekstem. Analiza wybranych utworów i głównych ich problemów ideowo-artystycznych w klasie VIII umożliwi uczniom opanowanie umiejętności (choć jeszcze nie w pełnym tego słowa znaczeniu) czytania i rozumienia dzieła literackiego.

Poza tym uwzględniono w założeniach programowych klasy VIII i inne jeszcze kryteria układu i struktury programu, jego zagadnień i doboru utworów.

Rozumiejąc przygotowawczy charakter tej klasy uwzględniono sprawę korelacji z historią. Poza tym, niezależnie od zwrócenia bacznej uwagi na dobór utworów od strony ich wartości ideowo-poznawczych, wychowawczych i artystycznych — starano się tak dobrać utwory w tej klasie, aby miały walor atrakcyjności.

Klasę VIII, nad której projektem pracowano dość długo w Komisji Programowej Literatury, przy różnorodnych koncepcjach układu, doboru treści itd. — charakteryzuje ostatecznie to, że wyraźnie dzieli się ona na dwa odrębne półrocza.

Pierwsze półrocze przeznaczają się na lekturę utworów z „dawniej“ (wiek XIX) i „dzisiaj“, drugie półrocze zaś obejmuje tylko wybrane teksty z literatury starożytnej, utwory dotyczące okresu średniowiecza, czytanki, i opracowane teksty dotyczące okresu renesansu. Celem pierwszego półrocza jest wyrównanie braków, ćwiczenia w czytaniu i rozumieniu utworu literackiego. Zrozumienie utworu dokonać się ma poprzez stosowanie wyróżnionego w programie tej klasy kierunku opracowania tekstu. Kładzie się tu specjalnie silny nacisk na postać bohatera, jego dzieje, kształtowanie się psychiki itd. Bohater nie istnieje w izolacji, związany jest z danym środowiskiem, klasą społeczną, z całym społeczeństwem. Tkwi swym życiem i postępowaniem w określonych problemach ideowo-poznawczych i moralno-społecznych. Dlatego też należy życie i postępowanie

nie bohatera rozpatrywać w integralnym związku z głównymi zagadnieniami danego utworu. Wszystko to jednak wyrażone jest specyficznymi właściwościami sztuki i dzieła poprzez obraz literacki. Stąd, nie można pominąć sprawy artystycznych walorów utworu, należy je rozpatrywać w związku z elementami treści.

Takie to główne wytyczne kierunku opracowania towarzyszą doborowi i układowi lektury w pierwszym półroczu klasy VIII. Oczywiście, odpowiadają one i drugiej części tego programu. Układ i dobór utworów w pierwszym półroczu pozostawia nauczycielowi dużo swobody co do wyboru utworów i ustalenia czasu na ich opracowanie. Brak wytycznych interpretacyjnych w tej części programu uzasadniony jest specyfiką klasy i pozwala nauczycielowi na bardziej indywidualną formę opracowywania lektury zależnie od potrzeb i możliwości polonistycznych uczniów.

Drugie półrocze jest już pewnym przygotowaniem do kursu literatury w klasie IX i tu znalazły się utwory takie jak: *Iliada*, *Odyseja* (we fragmentach), *Maraton*, *Stara baśń*, *Grażyna*, *Krzyżacy* i in. W tym wypadku chodzi o to, aby uczeń nie tylko poznał utwory dotyczące starożytności i średniowiecza, zdobył pewne wiadomości, pojęcia i sądy o dawnej przeszłości, ale jednocześnie i opanował pewien zakres wiedzy o charakterze ogólnokulturowym w odniesieniu do antyczności, wiedzy — której tak bardzo dotąd brakowało w programie języka polskiego. W części tej ogólny kierunek interpretacji oznaczony jest przez wytyczne interpretacyjne.

Pozostałe działy programu tej klasy, tj. lekturę uzupełniającą łączy się ze współczesnym życiem literackim z tego względu, iż Komisji Programowej wydaje się, że trudno w kl. VIII omawiać artykuły z czasopism literackich, raczej można tylko informować o wydarzeniach literackich, o nagrodach państwowych za twórczość literacką, kierować czytelnictwem. Działy te nie są jeszcze tu uwzględnione, gdyż w związku z przygotowaniem nowego programu lektury podstawowej dla kl. VIII — należy dokonać rewizji obowiązującego spisu lektury uzupełniającej. Praca ta nie jest jeszcze wykonana.

*

Zamieszczając te uwagi i projekt programu klasy VIII w *Polonistyce* Instytut Pedagogiki i Komisja Programowa Literatury zwracają się do Czytelników *Polonistyki*, nauczycieli-praktyków z prośbą o zabranie głosu w sprawie tego programu. Wszelkie opinie i uwagi Kolegów niewątpliwie będą bardzo pomocne Komisji Programowej Literatury i Instytutowi Pedagogiki w ostatecznym zredagowaniu programu kl. VIII. Opinie prosimy nadsyłać na adres Instytutu Pedagogiki, Warszawa 2, Górczewska 8, Dział Programów i Metod.

W następnym numerze *Polonistyki* ogłoszony zostanie szczegółowy projekt nowego programu literatury w klasach IX—XI.

PROGRAM JĘZYKA POLSKIEGO DLA KLASY VIII

Projekt

(5 godz. tygodniowo)

Ogółem — 160 godz. W tym:

I — Lektura podstawowa wraz z wiadomościami z teorii literatury i ćwiczeniami w mówieniu i w pisaniu	68 godz.
II — Lektura uzupełniająca wraz z wiadomościami o współczesnym życiu literackim	10 „
III — Nauka o języku	64 „
IV — Ćwiczenia sprawdzające	18 „

Lektura podstawowa (ogółem 68 godz.)

I półrocze — 34 godz.*

A. (20 godzin)

1. W. Syrokomla — *Lalka*
2. B. Prus — *Przygoda Edzia*
3. A. Asnyk — Wiersze: *Ranek w górach, Ulewa, Letni wieczór*
4. B. Prus — *Anielka*
5. M. Konopnicka — *Wieczorne pieśni, Rankiem w polu, Świecą gwiazdy*
6. H. Sienkiewicz — *Sachem*
7. S. Żeromski — *Syzyfowe prace*

B. (14 godzin)

8. M. Dąbrowska — *Pocieszenie*
9. W. Broniewski — Wiersze: *Na śmierć rewolucjonisty, Cześć i dynamit, Najbliższa ojczyzna, Majowy nocny wiersz..*
10. M. Dąbrowska — *Strajk szkolny* (fragm. pow. *Noce i dnie* — tom III, część II, rozdział I)
11. L. Staff — Wiersze: *Południe, Kieszeń, Wieczór, Dnie i noce*
12. I. Newerly — *Chłopiec z Salskich stepów*
13. J. Tuwim — Wiersze: *Pieśń o Białym Domu, Nauka, Do córki w Zakopanem*
14. B. Bierut — *Do młodzieży* (fragm.)
15. Utwory ilustrujące życie młodzieży w Polsce Ludowej
16. W. Broniewski — *Mazowsze* (fragm. 7 — *O mowie polskiej*).

Opracowanie

Zasadnicze elementy utworu literackiego.

Czas, miejsce akcji, kompozycja utworu. Postaci pierwszo- i drugoplanowe.

Bohater utworu literackiego, jego dzieje na tle ówczesnej sytuacji społecznej.

Stany uczuciowe bohaterów i sposoby odzwierciedlania ich przeżyć w utworach.

Charakterystyka wybranych osób i sposoby jej przeprowadzania przez autora.

Główne problemy utworu, np. obrazy ucisku społecznego i narodowego, obrazy budzenia się świadomości polskiego proletariatu, rola młodzieży w budowie socjalizmu w Polsce, obrazy walki narodowo-wyzwoleńczej, przykłady patriotyzmu.

Wartość artystyczna utworów; obrazy poetyckie i ich analiza; zasadnicze elementy formy utworu (np. porównania, metafory, epitety itp.); rytm i rym w wierszu.

Charakterystyczne cechy epiki (powieść, nowela, opowiadanie) i liryki.

* Z podanego w działach A i B wykazu lektury nauczyciel wybierze utwory, które wg jego zdania pozwolą mu we wskazanym czasie najlepiej zrealizować cele zakreślone przez program w pierwszym półroczu kl. VIII.

C. (14 godzin)

1. Homer — *Iliada* (fragmenty powiązane streszczeniem wg J. Parandowskiego — *Rozpacz Achillesa, Pojedynek, Priam u Achillesa*).

Informacja o Homerze. Ogólne wiadomości o utworze. Czas i miejsce akcji. Obraz życia starożytnych Greków. Ideał bohaterstwa u starożytnych (Hektor i Achilles). Problem miłości ojcowskiej i przyjaźni. Plastyka i realizm opisu (drobiazgowość obserwacji, rola porównań i epitetów).

2. Homer — *Odyseja* (fragmenty).
3. Bolesław Prus — *Faraon* (fragment: *Zaćmienie słońca*)

Ukrywanie wiedzy przez kapłanów, posługiwanie się nią jako narzędziem wyzysku klasowego. Realizm w przedstawianiu ludzi w sytuacjach z dalekiej przeszłości. Plastyka opisów.

4. Kornel Ujejski — *Maraton*

Napięcie emocjonalne i podniosły ton utworu, żarliwy patriotyzm i kult bohaterstwa. Aluzyjne znaczenie wiersza. Dramatyczność obrazów i patetyczność stylu (np. rola apostrofy i pytań retorycznych).

5. Utwory ilustrujące życie w starożytnej Grecji.
6. Owidiusz — *Założenie Rzymu* (fragment, tłum. Staffa)

Znaczenie wychowawcze legendy. Spokojny ton opowiadania, trzynastogłoskowiec epicki.

7. Utwory ilustrujące charakterystyczne przejawy życia imperium rzymskiego.

D. (20 godzin)

8. J. I. Kraszewski — *Stara Baśń*

Obrazy z życia Polan na tle krajobrazu dawnej Polski (postacie reprezentujące kmieci i dwór książęcy). Konflikt między organizacją plemienną-rodową a władzą książęcą. Walka z naporem niemieckim. Kompozycja utworu (zbiór epizodów i obrazów, wątki utworu i ich współzależność).

9. J. U. Niemcewicz — *Kazimierz Wielki* (Śpiew historyczny)

Pochwała ostatniego Piasta jako prawodawcy i budowniczego państwa. Budzenie patriotyzmu i dumy narodowej.

10. A. Mickiewicz — *Grażyna*

Czas, miejsce i przebieg akcji. Postacie utworu: Grażyna, Litawor, Rymwid — charakterystyczne motywy postępowania i ich ocena. Kult patriotyzmu i bohaterstwa. Charakterystyczne właściwości formy: tajemniczość uwydatniona w tle przyrody; fragmentaryczność i niejasność akcji, niezwykłość wydarzeń i archaiczność obrzędów.

11. K. I. Gałczyński — *Wit Stwosz* (VIII — *Piosenka o Wicie Stwoszu*)

Obraz miłości matczynej (rola refrenu). Świadomość dążeń artysty. Elementy poznawcze w wierszu — aluzje do dzieła Stwosza i tragicznych losów jego życia. Liryka utworu i jego prostota.

12. Utwory ilustrujące przejawy życia i kultury okresu renesansu

13. H. Sienkiewicz — *Krzyżacy*

Tło historyczne, miejsce, czas i rozwój akcji. Obrazy z życia rycerstwa i dworów książęcych na przełomie XIV i XV w. Główne postacie utworu (Zbyszko, Maćko, Jurand), przedstawiciele rycerstwa polskiego, zachodniego i Krzyżaków. Pochwała teźyżny moralnej i fizycznej rycerstwa polskiego, patriotyzm mas rycerskich. Potępienie okrucieństwa i obłudy Krzyżaków. Przedstawienie pobratymstwa Słowian w walce z Zakonem. Wielkie wartości poznawcze powieści i jej realizm. Barwność i plastyka postaci i scen. Archaizacja języka.

OCENY I SPRAWOZDANIA

PAWEŁ BAGIŃSKI

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Poezje Norwida

Wydarzeniem wydawniczym można nazwać pojawienie się dwóch, małych wprawdzie, ale bardzo starannie wydanych tomików poezji Norwida. (Cyprian Norwid *Poezje*. Wybrał i wstępem opatrzył Mieczysław Jastrun. Teksty i chronologię ustalił Juliusz W. Gomulicki. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1956. T. I 242 stron. T. II 27 str., 2 nlb).

Obok znanych (wprawdzie znanych przez jeszcze ciągle nielicznych miłośników Norwida) utworów takich jak: *Moja piosnka I*, *Moja piosnka II*, *Coś ty Atenom zrobił*, *Fortepian Szopena*, *John Brown*, *Do obywatela Johna Browna*, *Żydowie polscy*, *Bema pamięci żałobny rapsod*, znajdujemy w pierwszym tomiku wiersze po raz pierwszy z autografów drukowane. Tomik drugi zawiera *Poematy i fragmenty*, obok innych takie jak, *Promethidion* (dialog I), *Epimenides*, *Z fantazji*, *Za kulisami*.

Czytelnik bierze te książeczki do ręki ze wzruszeniem. Zawarto w nich bowiem część spuścizny literackiej poety, który był za życia swego chyba najmniej rozumiany i najbardziej samotny. Poezja Norwida wymaga od czytelnika wysiłku intelektualnego, trudu myśli, po pokonaniu którego przekonuje się o niezwykłej piękności i wadze artystycznej utworów autora *Fortepianu Szopena*. Czytać zaś należy wiersze Norwida parokrotnie, nie zniechęcając się ich pozorną niezrozumiałością. Przy niezwyklej kondensacji słowa, zwartości poetyckich sformułowań poezja Norwida czyni wrażenie rzeźby kutej w kamieniu, nabierającej niezwykle żywej treści dzięki wyrazistości linii wrytych.

We wstępie Mieczysława Jastruna zatytułowanym: „Norwid — poeta nieznan” czytamy: „Zwięzłość stylu Norwida wiąże się ściśle z jego stosunkiem do rzeczy opisywanych. Jest to owa pokora wobec przedmiotu, którą zdobywa artysta po latach pracowitego doświadczenia. Styl Norwida, mimo wielkiej jednolitości, przecież mieści w sobie różne odcienie. Są wiersze, w których wszystko pod jego ręką zmienia się w kształt rzeźbiarski, są inne, w których pauzy i przemilczenia stanowią dominantę(...) Milczenie jest dla niego częścią mowy, nie notowaną w gramatykach, milczenie pojawia się u niego tam, gdzie zachwyt albo uczucie moralnej natury na próżno szukałoby dość silnego wyrazu”.

Nawiązując do ważności dokładnego poznawania poezji Norwida pisze Jastrun: „Ale o ileż ważniejsza dla jutra poezji naszej jest rozumna ocena wartości poezji Norwida, wartości wielkiej i wyjątkowej. Nie aktualizujemy jednak płytko i tanio. Przestańmy mówić o chorągwi na prac ludzkich wieży, którą zanudzali nas w latach szkolnych specjaliści od ideologii pracy i państwowości. Nie tędy droga, chyba, że chcemy, aby Norwid pozostał nadal poetą nieznanym”.

Bajki Lemańskiego

Inną cenną nowością Państwowego Instytutu Wydawniczego jest Jana Lemańskiego *Wybór bajek*. Wybór i wstęp Aleksandry Frybesowej. Warszawa 1956. Str. 174.

Zapomniany w okresie międzywojennym świetny bajkopisarz i satyryk Jan Lemański dotarł teraz do czytelnika. Jego bajki, mające znakomitą tradycję w na-

szej literaturze uderzają lapidarną budową, celnością krytyki społeczno-obyczajowej, jasnością metafory, żywym dowcipem i interesującą fabułą.

Okres największego nasilenia twórczości bajkopisarza Lemańskiego przypada na czasy tzw. Młodej Polski. Pisarstwo autora *Bajek* bardzo wyraźnie odbiega od ówczesnej atmosfery poezji schyłkowej, nastrojowej, melancholiczno-nirwanowej. Uderza swym realizmem, doбором tematyki związanej z życiem codziennym, z jego potrzebami, konfliktami narastającymi z dniem każdym w związku z coraz okrutniej i bezwzględniej rozwijającym się kapitalizmem.

Wprawdzie Lemański pracuje właśnie w *Chimerze*, w piśmie niejako reprezentacyjnym i sztandarowym chwalców „sztuki dla sztuki“, ale jego twórczość jak najwyraźniej wyodrębnia się od całości melancholicznej poezji swym realizmem, swym związkiem z konkretnym życiem dnia codziennego.

Dowodem tego są właśnie ostatnio wydane bajki. Znajdujemy w nich odbicie drapieżności i okrucieństwa czasów współczesnych poecie. Ich wymowa ideowa jest wyraźnie demaskatorska. Czytelnik zrozumie w lot, co się kryje za okrucieństwem wilka, chytrą lisa, głupotą owcy, czy też szaleństwem psa.

„W okresie rozkładu realizmu — czytamy w zakończeniu — i największego przypływu poezji impresjonistyczno-dekadencjonalnej jest Lemański jednym z niewielu pisarzy, nie rezygnujących z postawy poznawczej, tworzących dzieła pełne ludzkich uczuć buntu i ludzkiego wzruszenia. Twórczość jego jest jedną z nie tak licznych pozycji poetyckich tych lat, które czytamy nie jako materiał historyczny, świadectwo epoki, ale jako żywe dzieło sztuki.“

Jak poezje Norwida, tak i *Bajki* Lemańskiego wydano na doskonałym papierze w estetycznej, płócienniej oprawie.

Komedie Jana Augusta Kisielewskiego

Dalszą zdobyczą wydawniczą Państwowego Instytutu Wydawniczego są wznowione po wielu latach utwory sceniczne Jana Augusta Kisielewskiego (*Jan August Kisielewski W sieci. Karykatury*. Wstępem poprzedził Jan Zygmunt Jakubowski. Warszawa 1956. str. 310+2 nlb.).

Coraz lepiej poznajemy czasy końcowych lat XIX wieku, zwane modernizmem czy też okresem Młodej Polski, a także neoromantyzmem. Prawdę o życiu tych lat, prawdę oświetloną bystrą, trafną obserwacją pisarza, prawdę przejmującą dzięki wielkiemu talentowi Kisielewskiego przynoszą nam komedie zamieszczone w omawianym tomie.

Wstęp Jana Zygmunta Jakubowskiego zawiera jasną i wnikliwą interpretację problematyki utworów scenicznych wcześniej zgasłego dramatopisarza. Naświetla istotę konfliktów będących podstawą losów bohaterów komedii. Ale nie tylko. Wstęp omawia także tło literacko-społeczne utworów Kisielewskiego, nie poprzestaje na analizie komedii *W sieci* i *Karykatury*, ale poświęca również uwagę i innym, prawie nieznanym utworom dramatopisarza jak: *Parias*, *Ostatnie spotkanie*, *Sonata*.

Na ogół poloniści uczący w szkołach bardzo mało wiedzą o komediach Kisielewskiego. A był to przecież świetny pisarz. Toteż tom zawierający *W sieci* i *Karykatury* spełnia właściwą rolę zaznajomienia czytelników z twórczością, jakże niesłusznie zapomnianą.

„Pora podkreślić wnioski — czytamy w zakończeniu wstępu Jakubowskiego. — Najcenniejsze utwory Jana Augusta Kisielewskiego nie powinny dzielić losu znacznej części literatury z początku okresu imperializmu, którą ze względu na jej pustkę ideową i nierzetelność artystyczną skazujemy na zapomnienie. I to nie tylko z tego względu, że autor *W sieci* z pasją godną najlepszych stronic *Moralności pani Dul-*

skiej atakował obłudę moralności mieszczańskiej. Kisielewski obnażył również z niezwykłym humorem i prawdą nicość ideową światka artystów, ich pozerstwo i kabotynizm, ich w gruncie rzeczy ścisły związek ze zwalczanym przez nich filistrem.“

Dramaty Wyspiańskiego

W jedenastym roku po wojnie pojawił się wreszcie tom zawierający najlepsze dramaty Wyspiańskiego (Stanisław Wyspiański *Dramaty*. Tekst opracował Leon Płoszewski. Wydawnictwo Literackie. Kraków 1956. str. 856+2 nlb.).

W jednotomowym zbiorze znajdujemy: *Warszawiankę*, *Klątwę*, *Wesele*, *Wyzwolenie*, *Noc listopadową*. Wartość wydawnictwa powiększa w niemałym stopniu bogactwo przypisów opracowanych przez Teresę Podoską. O ich dokładności i staranności może bodaj świadczyć ich ilość obejmująca 159 stron druku. Znajdujemy w nich objaśnienia, warianty tekstu, zasady wydania poszczególnych dramatów.

Wydany tom jest cenną nowością wydawniczą. Mamy już wprawdzie za sobą kilka wydań oddzielnych *Wesela*, *Warszawianki*, *Nocy listopadowej*, *Wyzwolenia*, ale *Klątwa* pojawia się po raz pierwszy po wojnie. Po raz pierwszy otrzymujemy dramaty Wyspiańskiego w jakimś pełniejszym zbiorze.

Nie ulega wątpliwości, że twórczość Wyspiańskiego w naszej literaturze należy do najświetniejszych, do najznakomitszych.

Wydawnictwo Literackie w Krakowie wydając zbiór jego dramatów, uczyniło pierwszy, jakże słuszny, krok w kierunku wydania całości dzieł arcytwórcy naszego teatru.

Staranna szata wydawnicza zwiększa wartość tomu, który powinien zdobić półki podręcznej biblioteczki każdego polonisty.

Nowa książka Marii Dąbrowskiej

Po pięknej książce, zbiorze opowiadań Marii Dąbrowskiej *Gwiazda zaranna*, „Czytelnik“ wydał nowy tom tejże autorki (Maria Dąbrowska *Myśli o sprawach i ludziach*. Warszawa 1956, str. 232).

Jest to zbiór szkiców, prac, esejów znakomitej pisarki. Trzy z nich pojawiają się po raz pierwszy drukiem, a mianowicie: „impresja“, jak to nazwała autorka, o Stefanii Sempołowskiej, *Gawęda o literaturze*, *Gawęda o czytelnikach*. Całość została podzielona na trzy części. Sądząc z treści poszczególnych szkiców czy prac, część pierwsza to grupa rozpraw z zakresu historyczno-literackiego, z zakresu „spraw“. Wśród nich znajdziemy świetny szkic o Gogolu, wruszający prostotą a zarazem głębią esej o Bolesławie Prusie, nazwany skromnie przez autorkę *Szkice myśli o Bolesławie Prusie*.

Część druga zawiera dwie gawędy: o literaturze i o czytelnikach. Czytamy w nich trafne uwagi o stosunkach czytelników do książek, uwagi skrętnie zbierane przez pisarkę w czasie spotkań z czytelnikami. Prostota spostrzeżeń zawiera przejmującą prawdę o funkcji literatury, zadaniach pisarzy, o ich roli i znaczeniu i wreszcie o losach wielkich i małych dzieł literackich, o których decyduje „najwyższy“ i, dodamy, najsprawiedliwszy sędzia — Czas.

Część trzecia to rozprawki o ludziach, zaznaczyć należy o ludziach niecodziennych, takich jak wspomniana już wyżej Stefania Sempołowska, Aniela Zagórska, Stefan Jaracz, wreszcie Stanisław Stempowski, autor czarujących *Pamiętników*.

Chciałoby się wiele fragmentów tej książki zacytować, gdyż słowa własne wydają się zbyt ubogie dla określenia jej wartości, atrakcyjności, w tym najlepszym tego słowa znaczeniu, wreszcie dla jej niezwyklej wprost trafności rozmaitych spostrzeżeń, które bogacą wiedzę czytelnika o ludziach i sprawach

Pisząc o „ludziach“ i „sprawach“ pisarka tkwi głęboko w najważniejszych problemach życia codziennego, które z tymi sprawami i ludźmi wiążą się jak najściślej. Najwymowniej świadczy o tym zakończenie *Gawędy o czytelnikach*. Oto co czytamy na stronie 175:

„Aby ten awans pionka zmechanizowanej zbiorowości na zdyscyplinowaną, ale pełną, to jest zdolną do sądu o rzeczach i wyboru pomiędzy nimi, osobowość mógł być osiągnięty w pożądaney skali, potrzeba jest nie tylko bezpośredniej akcji rozpowszechniania kultury oraz dobrego smaku moralnego i artystycznego. Konieczne tu są warunki, oddziaływające także pośrednio na rozwój kultury. Konieczne jest także wydatne podniesienie stopy życiowej, zamożności całego pracującego społeczeństwa, konieczny jest również wolny czas człowieka pracującego. Do tego naturalnie dążymy, to właśnie chcielibyśmy urzeczywistnić. Najlepszy jednak i najsprawiedliwiej pomyślany ustrój nie zrealizuje w pełni tych warunków, jak długo świat będzie żył w stanie wojny, zagrożeni wojną i koniecznością odbudowy zniszczeń wojennych, ale jak długo będzie żył w stanie kosztownego i wymagającego nadmiaru prac dodatkowych, a nie służący ani życiu, ani kulturze uzbrojonego pokoju.“

JADWIGA GUMIŃSKA

O MICKIEWICZU KSIĄŻKA DLA MŁODZIEŻY

Książka Wandy Grodzieńskiej pt. *Śladami poety* — to 29 krótkich opowiadań o Mickiewiczu zawierających, jak mówi sama autorka, „...szereg epizodów z różnych okresów życia i twórczości poety. Jakkolwiek ułożone chronologicznie, nie obejmują one pełnego życiorysu“.

Wszystkie opowiadania charakteryzuje jedno: są pisane niezmiernie żywo, interesująco, a niektóre ponadto są pełne humoru. Przez wszystkie przy tym przebiega ogromne umiłowanie Mickiewicza.

Pierwszych 5 rozdziałów ilustruje dzieciństwo Mickiewicza i jego najwcześniejszą młodość do czasu wyjazdu do Wilna.

W następnych rozdziałach autorka w ciekawy, a jednocześnie zrozumiały dla dziecka sposób przedstawia wydarzenia, które niewątpliwie stały się bodźcem do napisania takich utworów jak: *Świtez, Oda do młodości, Do przyjaciół Moskali, III część Dziadów, Sonety krymskie, Reduta Ordon* czy *Pan Tadeusz*, a więc tych, z którymi zapoznaje się dziecko bądź w szkole podstawowej, bądź gdy jest starsze w liceum.

Autorka z całą świadomością pięknie wplata w te właśnie opowiadania słowa i zwroty, z którymi młodzież styka się w poezji naszego wieszca. Po przeczytaniu tych rozdziałów dziecko zaczyna rozumieć, że twórczość poety rodzi się i wykwiita z codziennej rzeczywistości i że z nią jest ściśle związana.

Dzieci łatwo odczytują, iż życie naszego wieszca, bujne, pełne uczuć, uniesień i najszczytniejszych porywów, iskrzące się nieraz iście beztroskim humorem, a o ileż częściej będące prawdziwym dramatem, stało się kanwą dla wielu utworów, kształtowało najpiękniejsze pomysły.

Ciekawe są rozdziały mówiące o przyjaźni filaretów, o genezie ich procesu. Autorka we wzruszający sposób przedstawia scenę w więzieniu, ostatnie pożegnanie z Litwą, odzwierciedla serdeczny stosunek między Mickiewiczem a dekabrystami czy Puszkinem, przejmująco maluje trawiącą na wygnaniu duszę poety tęsknotę za krajem, od której to „zawsze rumiane policzki zżółkły“ i która spowodowała, że „nawet uśmiech nie rozjaśniał wymizerowanej twarzy“.

Książka opatrzona została słowniczkiem trudnych wyrazów. Jest ona wartościową pozycją dla użytku szkoły podstawowej i przyczyni się niewątpliwie do jeszcze większego zbliżenia młodego czytelnika z postacią poety.

TRZYDZIESTA ROCZNICA ŚMIERCI
JANA KASPROWICZA

1 sierpnia br. minęło 30 lat od śmierci Jana Kasprowicza. W numerze następnym zamieścimy artykuł o wielkim poecie, który zostawił zarówno bogatą, oryginalną spuściznę poetycką, jak i przyswoił kulturze narodowej wiele arcydzieł literatury powszechnej, tłumacząc dzieła Eurypidesa, Szekspira, Goethego, Shelleya, Byrona, Ibsena i inn.

JADWIGA RUŻYŁO-PAWŁOWSKA

MICKIEWICZ NA SESJI NAUKOWEJ PAN

Cykl konferencji naukowych związanych z obchodem stulecia śmierci Adama Mickiewicza zakończyła sesja naukowa Polskiej Akademii Nauk z udziałem gości z zagranicy.

Sesja odbyła się w Warszawie w dniach 17—20 kwietnia br. i udział w niej wzięli, prócz uczestników krajowych, przedstawiciele 20 krajów w liczbie 42 osób. Program obrad wypełniły głównie prace zgłoszone przez badaczy z zagranicy, a więc Białorusi, Bułgarii, Czechosłowacji, Francji, Jugosławii, Litwy, z Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Niemiec Federalnych, Ukrainy, Węgier, Włoch i ZSRR. Nieliczne referaty polskie zaprezentowały dorobek najważniejszych dyscyplin zaangażowanych w pracach badawczych Obchodu Roku Mickiewiczowskiego w kraju, a więc historii, historii języka i literatury, historii literatur obcych i historii sztuki.

Obrady otworzył prof. Jan Dembowski, prezes Polskiej Akademii Nauk, po czym prof. J. Krzyżanowski wygłosił referat pt. *Mickiewicz w Polsce dzisiejszej*, w którym poinformował zebranych o dorobku mickiewiczologii polskiej w latach 1945—1955. Prof. Krzyżanowski w prelekcji swej omówił krytycznie osiągnięcia ostatniego dziesięciolecia w badaniach naukowych, wyniki prac wydawniczych, a także formy i zakres przeprowadzonych akcji upowszechniających twórczość poety.

Część naukową obrad rozpoczął więc przedstawiciel nauki polskiej. Dalsze obrady grupowały się bądź wokół poszczególnych problemów, bądź wokół wystąpienia delegatów poszczególnych krajów.

Jedno z czołowych miejsc w obradach zajął problem stosunków Mickiewicza i Puszkina.

Delegacja radziecka przedstawiła dwa referaty: jeden akademika i wicedyrektora Domu Puszkina w Leningradzie M. P. Aleksiejewa pt. *Mickiewicz a rosyjska poezja XIX wieku*, drugi akademika i profesora uniwersytetu w Moskwie D. D. Błażoja pt. *Puszkina i Mickiewicz*.

Praca prof. Aleksiejewa dała szeroki obraz związków poezji Mickiewicza z literaturą rosyjską pokazując jednocześnie, jak bardzo ceniony i lubiany był poeta w postępowych środowiskach literackich Rosji.

Dzięki ukończeniu w Leningradzie pracy nad pełną bibliografią przekładów rosyjskich poezji Mickiewicza prof. Aleksiejew mógł podać wiele interesujących

informacji o recepcji twórczości poety, nieznanych dotąd nauce. Na zakończenie swojej prelekcji referent złożył w darze maszynopis tej bibliografii przygotowany już do druku i pełny indeks ikonografii mickiewiczowskiej znajdującej się w zbiorach radzieckich.

Prof. D. D. Błogoj, najwybitniejszy puszkinolog radziecki, w referacie swoim podsumował stan dotychczasowej wiedzy o relacjach osobistych i ideologicznych w twórczości i życiu obu poetów. Scharakteryzował on na podstawie ich dzieł przemiany zachodzące w ich wzajemnych stosunkach, rozszerzając dotychczasową podstawę źródłową badań. Autor wiele uwagi poświęcił analizie przeciwstawności polemicznej *Ustępu Dziadów* cz. III i *Jeźdźca miedzianego*, a także *Opowieści petersburskiej* Puszkina pokazując, że mimo iż wypadki lat 1830—31 zamąciły osobiste stosunki między poetami, obaj nie przestali nigdy marzyć o braterstwie ludów, obaj rozumieli, że marzenie to mogło być osiągnięte tylko przez zniszczenie despotyzmu i ucisku społecznego.

Referat D. D. Błogoj rozwijając jedno z centralnych zagadnień tematu przedstawionego przez M. P. Aleksiejewa dotykał jednocześnie bardzo istotnego problemu dla zrozumienia Mickiewicza jako twórcy i człowieka. Obaj uczeni radzieccy, jeden na materiale rozległym w czasie, drugi na szczegółowym przykładzie szczytowych osiągnięć poezji polskiej i rosyjskiej XIX wieku, przedstawili bogate związki polsko-rosyjskich postępowych tradycji literackich, w których problem Mickiewicz — Puszkina zajmuje szczególnie doniosłe miejsce

Problem ten na Sesji został oświetlony także od innej strony przez profesora uniwersytetu w Rzymie, Ettore Lo Gatto. Wygłosił on referat pt. *W sprawie wzajemnych stosunków Mickiewicza i Puszkina*, w którym dał krytyczny przegląd badań nad tym zagadnieniem, zarówno prowadzonych przez uczonych polskich, jak rosyjskich i innych. Przegląd ten uzupełniał własnymi ciekawymi spostrzeżeniami, wśród których na uwagę zasługują rozważania na temat istniejących redakcji wiersza Puszkina pt. *Był tu wśród nas*.

* * *

Drugą osią problemową referatów i dyskusji na Sesji były zagadnienia związane z bogatą problematyką 1948 roku.

Działalność Mickiewicza tego okresu przedstawił prof. S. Kieniewicz w pięknym, syntetycznym referacie pt. *Mickiewicz w dobie wiosny ludów*. Wciąż mało zbadane zagadnienie stosunków Mickiewicza z Mazzinim oświetlił w sposób interesujący referat wybitnego slawisty włoskiego, profesora uniwersytetu w Rzymie, Giovanni Mavera, pt. *Mickiewicz i Mazzini*.

Węzłowym problemem referatów uczonych węgierskich była także rewolucja 1948 r., która w rozwoju społecznym ich kraju odegrała podobną rolę, jak w Polsce powstanie listopadowe. Mimo że wpływ poezji Mickiewicza nie odegrał tam bezpośrednio większej roli, to jednak idee, w których korzeniami ta poezja tkwiła, zostały w dziejach Węgier głębokie ślady. Na Sesji prof. Istvan Söter wygłosił referat pt. *Paralele węgierskiego i polskiego romantyzmu*, w którym dowodził konieczności współpracy między polskimi i węgierskimi uczonymi dla rozwiązywania wielu zagadnień problematyki większych prądów kulturalnych, a wśród nich i romantyzmu. Twierdził on, że znajomość drogi rozwojowej tak wybitnego twórcy, jak Mickiewicz pomaga lepiej rozumieć problematykę twórczości wybitnych węgierskich poetów Vörösmartyego i Petőfięgo, a zwłaszcza Petőfięgo, który był zwiastunem i współtwórcą węgierskiej rewolucji 1848 r., a którego szczytowy rozwój przypada na lata czterdzieste. Autor podkreśla różnice w rozwoju polskiego i węgierskiego romantyzmu, a zwłaszcza różnej drogi rozwoju ludowości.

Zagadnieniu ludowości poświęcił swoją pracę drugi uczony węgierski, prof. J. Sauder, ale z braku miejsca nie była ona referowana na Sesji¹. Została jednak przedłożona uczestnikom obrad w powielonym tekście pt. *Problemy ludowości w literaturze węgierskiej i analogiczne zjawiska w literaturze polskiej*, podobnie jak i trzecia praca węgierska dr Endre Kovacs pt. *Odgłosy twórczości A. Mickiewicza na Węgrzech*².

J. Sauder w pracy swojej przeprowadził paralełę między twórczością A. Mickiewicza a rozwojem literatury węgierskiej i wykazał, na przykładzie analiz ludowości ballady i narodowego poematu epickiego, podobieństwa i różnice między ludowością Mickiewicza a ludowością współczesnych mu pisarzy węgierskich. E. Kovacs, autor znakomitej pracy o Bemie, w referacie swoim przedstawił jak powstanie listopadowe i oddziaływanie polskiej literatury tego czasu wpłynęło na kształtowanie się na Węgrzech idei rewolucji 1848 r., a jednocześnie jak „Mickiewicz wkroczył w węgierskie życie literackie po wziętych falach idei narodowego wyzwolenia“. Prace J. Saudera i E. Kovacs rozwinęły niektóre ważniejsze problemy objęte szerszym tematem J. Sötera, a wszystkie razem oświetlały proces rozwojowy Węgier, którego węzłowym punktem była rewolucja 1848 roku.

Zgodnie z historyczną rolą wiosny ludów w różnych krajach problematyka 1848 roku zupełnie w inny sposób odbijała się w referatach uczonych krajów bałkańskich.

Na Sesji naukę jugosłowiańską reprezentowali: prof. D. Živanovic z Belgradu, prof. J. Hamm z Zagrzebia i prof. A. Slodnjak z Lubliany. Najobszerniejszą pracę przygotował D. Živanovic pt. *Adam Mickiewicz w literaturze serbo-chorwackiej*. Omawiał on dwa najważniejsze zagadnienia: zainteresowania Serbów i Chorwatów polityczną i kulturalną działalnością Mickiewicza oraz recepcją jego twórczości poetyckiej, wyrażającej się zarówno w przekładach jego dzieł, jak i we wpływie na twórczość pisarzy serbo-chorwackich.

Bogaty materiał historyczny, przegląd faktów świadczących o zainteresowaniach Serbów i Chorwatów twórczością poety — dawał w referacie D. Živanovica świadectwo skądinąd znanej prawdzie, że proces tworzenia się współczesnej świadomości narodowej tych narodów dojrzywał wraz z twórczością i działalnością Mickiewicza. Proces ten — jak wiemy — dojrzywał w burzliwych latach wiosny ludów, w których to właśnie Mickiewicz przejawiał najżywszą działalność polityczną.

Prof. J. Hamm w wystąpieniu swoim zwrócił uwagę uczestników Sesji na postać Medo Pucic'a z Dubrownika, z którym Mickiewicz w marcu 1848 r. spotykał się w Mediolanie w sprawie Legionu i z którym potem korespondował. W dyskusji prof. Maver upomniał się o Pucic'a, jako należącego do kultury włoskiej. Przypomniał on, że pierwsze tłumaczenie *Improwizacji z Dziadów* na język włoski jest właśnie pióra Medo Pucic'a, że jest on przedstawicielem jakby dwóch kultur, starej włoskiej, z której wyszedł, i nowej, młodej, dubrownickiej, do której przyłgnał.

Obraz recepcji poezji Mickiewicza wśród narodów Jugosławii uzupełnił prof. A. Slodnjak, mówiąc o recepcji poezji Mickiewicza wśród Słowenców.

Czym była poezja Mickiewicza dla narodów południowo-słowiańskich, pokazały również referaty uczonych bułgarskich. Prof. P. Dinekow w referacie pt. *Mickiewicz w Bułgarii* przedstawił rozwój zainteresowań twórczością poety w Bułgarii i omówił przekłady jego dzieł, które zaczęły pojawiać się dopiero w drugiej połowie XIX wieku. W związku ze specyficzną sytuacją historyczną tego kraju twórczość

¹ Prof. J. Sauder wygłosił ją dnia 23 IV br. we Wrocławiu na zaproszenie tamtejszego Uniwersytetu.

² Dr E. Kovacs wygłosił ją dn. 23 IV br. na zaproszenie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Mickiewicza zaczęła oddziaływać na literaturę bułgarską dopiero pod koniec XIX wieku. Mimo to, jak wskazał drugi referent bułgarski, prof. Emil Georgijew, w pracy pt. *Polsko-bułgarskie więzy literackie w epoce Adama Mickiewicza*¹, Polacy byli dla Bułgarów nauczycielami patriotyzmu, a wśród nich Adam Mickiewicz odegrał nienajmniejszą rolę.

Rzecz zrozumiała, że w międzynarodowym spotkaniu omawiającym twórczość Mickiewicza centralne miejsce musiała zająć działalność poety z okresu wiosny ludów. Jednak jedno z najważniejszych narzędzi jego działalności, *Trybuna Ludów*, i tym razem nie doczekała się na Sesji należnego jej miejsca. Jak podał prof. Jean Fabre, na przyszły rok akademicki w Sorbonie paryskiej został zapowiedziany wykład monograficzny na ten temat.

Wracając do Sesji — pozostałe referaty najwłaściwiej będzie omawiać według narodowości ich autorów.

Przyjmując taką zasadę sprawozdanie niniejsze omówiło już wyżej referaty radzieckie, węgierskie, jugosłowiańskie i bułgarskie.

Z innych mowa była o pracach włoskich E. Lo Gatto i G. Mavera. Należy tu jeszcze dodać informację o referacie Mariny Bersano Begey pt. *Akademia Adama Mickiewicza w Bolonii i Teofil Lenartowicz*² oraz o głosie dyskusyjnym C. Verdianiego, aby informacja o pracach włoskich była pełna.

Prof. M. Bersano Begey, członek rodziny zasłużonej w życiu Adama Mickiewicza, jest kierowniczką Instytutu Kultury Polskiej w Turynie, który kontynuuje kult dla polskiego poety i pracuje nad popularyzacją kultury polskiej we Włoszech. Praca jej o Akademii bolońskiej jest wzruszającym przyczynkiem do historii kultu Mickiewicza i tradycji przyjaźni polsko-włoskiej we Włoszech. Założycielem Akademii był Dominik Santagata, słuchacz Mickiewicza w Collège de France. Rozpoczęła ona swoją działalność od 1879 r., a zakończyła dopiero w okresie pierwszej wojny światowej. Jednym z najwybitniejszych wykładowców literatury polskiej tej Akademii był Teofil Lenartowicz.

Czwarte wystąpienie włoskie na Sesji to głos prof. Carlo Verdianiego, znanego tłumacza arcydzieł literatury polskiej na język włoski, a ostatnio autora bardzo pięknego przekładu Mickiewiczowskich *Sonetów krymskich*. Wypowiedź jego na Sesji była polemiką z artykułem prof. K. Górskiego³ na temat rozumienia słów „masztowe pióra“ z XVI sonetu. Jak z powyższego wynika, udział uczonych włoskich w Sesji mickiewiczowskiej był bardzo liczny.

Najskromniej liczbowo reprezentowana była na Sesji nauka francuska. Udział w obradach wzięli prof. J. Bourrilly, autor prac o wczesnej twórczości Słowackiego, prof. A. Jobert, historyk, znawca polskiego Oświecenia i autor pracy o Komisji Edukacji Narodowej, prof. J. Fabre, autor pracy o mecenacie naukowym Stanisława Augusta a także jednego ze studiów o Mickiewiczu, publikowanych w Księdze UNESCO i prof. Grosdaude. Na Sesji w Warszawie wystąpił tylko z długą i piękną prelekcją prof. J. Fabre, pt. *Mickiewicz i Francja*. Prelegent postawił sobie za zadanie pokazanie, co Mickiewicz zawdzięczał Francji i jaki był jego stosunek do niej. Poczynając od wpływu kultury francuskiej na wychowanie poety i młodzieńcze poglądy filozoficzne i literackie, poprzez pokazanie stosunku poety do różnych zjawisk oświecenia i romantyzmu francuskiego, a także krytyczną jego ocenę społeczeństwa i życia tego kraju w późniejszych latach, prelegent zakończył omówie-

¹ Z braku czasu na Sesji nie wygłoszony, a udostępniony tylko na piśmie. Na zaproszenie Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. Georgijew wygłosił wykład na ten temat w Krakowie dn. 23 IV 1956 r.

² Z braku czasu praca M. Bersano Begey była przedłożona uczestnikom obrad tylko na piśmie w powielonych materiałach. Na zaproszenie Uniwersytetu Poznańskiego autorka wygłosiła na ten temat wykład w Poznaniu dnia 23 IV 1956 r.

³ Por. *Język Polski*, XXXV, 5 (1955), s. 360.

niem, jaką Francję i jaką Polskę Mickiewicz chciał widzieć. Marzenie poety, według prof. Fabre'a, w najistotniejszych punktach i dziś dzielą zarówno naród polski, jak i naród francuski. Wystąpienie prof. Fabre'a było jednym z najciekawszych, najbardziej płodnym naukowo dla współczesnej mickiewiczologii, jakkolwiek w wielu sprawach prowokujące do dyskusji. Niestety, na omawianej tu Sesji nie było czasu na dyskusję. Oprócz wystąpienia prof. L. Płoszewskiego i przewidzianego programem komunikatu Z. Stefanowskiej pt. *Adam Mickiewicz a Lamennais w latach 1830—1834* problematyka objęta wykładem prof. Fabre'a nie była podejmowana więcej w toku obrad.

Wiele miejsca na Sesji zajęła sprawa recepcji Mickiewicza w federalnych republikach radzieckich sąsiadujących z Polską, a więc Ukrainie, Litwie i Białorusi.

Przedstawiciel Ukrainy, znakomity tłumacz *Pana Tadeusza*, uczony (członek Akademii Nauk) i wielki poeta Maksym F. Rylski wygłosił referat pt. *Adam Mickiewicz i literatura ukraińska*.

Opierając się na studium Grzegorza Werwesa, wydanym ostatnio w rozszerzonej redakcji w 1955 roku, prelegent zreferował recepcję poezji Mickiewicza zarówno w filiacjach literackich, jak i przekładach i dodał kilka osobistych refleksji na temat własnej pracy nad przekładem *Pana Tadeusza*, a ostatnio także i *Sonetów krymskich*. Przedstawiciele Litwy Radzieckiej i Białorusi, prof. K. P. Korsakas i Piotr F. Glebka, wygłosili referaty pt. *Badania nad twórczością Adama Mickiewicza w Litewskiej Republice Radzieckiej i Adam Mickiewicz w Białorusi*.

Oba referaty pokazały, jak gorącą miłością i czcią otoczone jest imię poety w krajach jego lat dziecińczych i młodości „górną a chmurną“. Prelegenci omówili nie tylko znaczenie twórczości Mickiewicza dla rozwoju ich literatur narodowych, ale przedstawili także projekty badań naukowych i plany dotyczące kultu wszystkich miejsc i przedmiotów związanych z jego osobą. Mówili o muzeach mickiewiczowskich w Wilnie i Nowogródku, o tablicach pamiątkowych i nazwaniu w Kownie szkoły imieniem poety, nawet o ochronie doliny kowieńskiej, dokąd Mickiewicz lubił chodzić na spacer.

Prof. K. P. Korsakas mówił także o planach związanych z nowymi materiałami, jakie znaleziono na terenie Litwy Radzieckiej. Jak niedawno ogłosiła to prasa w Polsce, w Wilnie odnaleziono archiwum filomatów, w którym znajdują się dokumenty dotąd jeszcze nie opublikowane. Przy badaniu zbiorów rękopiśmiennych na terenie Litwy znaleziono m.in. notatki Bernarda Kiejstutisa — Giedyminas, dawnego ucznia Mickiewicza z gimnazjum kowieńskiego w latach 1819—1821. Notatki te obecnie przygotowano do druku, a opublikowanie ich będzie wielkim wydarzeniem naukowym dla mickiewiczologii.

Wzruszające były słowa miłości i uwielbienia dla Mickiewicza ze strony przedstawicieli Litwy i Białorusi, którzy uważając go za syna swojej ziemi czcili w nim jednocześnie wielkiego poetę polskiego.

Odrębną grupę prac zgłoszonych na Sesję stanowiły referaty delegatów czechosłowackich, przedstawiające dość różnorodną problematykę. Prof. Karol Krejčí wygłosił referat pt. „Wallenrod“ i „Irydion“ w literaturze czeskiej, omawiając literackoideologiczne wpływy obu tych poematów na literaturę czeską. Prof. A. Mráz z Bratisławy zgłosił pracę pt. *Podstawowe cechy słowackiej literatury romantycznej*, która na Sesji mogła być przedstawiona tylko na piśmie¹, podobnie jak i praca prof. J. Dolansky'ego pt. *Echa mesjanizmu polskiego w literaturze czeskiej*¹.

Ostatnia grupa prac autorów zagranicznych, którą pozostaje tu jeszcze do omówienia, to referaty uczonych niemieckich. Odbijały one dość wiernie szczególną sytuację stanu recepcji poezji Mickiewicza w tym kraju.

¹ Oba referaty zostały wygłoszone w Uniwersytecie Warszawskim dnia 24 IV 1956 r.

Prof. Erwin Koschmieder z Monachium w referacie pt. *Niemcy a Mickiewicz* omówił trudności upowszechniania dzieł poety wynikające z braku dobrych przekładów jego dzieł na język niemiecki. Stwierdził on, że ostatnio w Niemczech przejawia się duże zainteresowanie kulturą i literaturą krajów słowiańskich, a zwłaszcza twórczością Mickiewicza. Na zakończenie swojego wystąpienia odczytał fragment z *Pana Tadeusza* (koncert Wojskiego) w przekładzie na język niemiecki, dokonany przez jego córkę, lektorkę języka polskiego w Kilonii.

Profesor Uniwersytetu im. Humbolda w Berlinie, Wiktor Falkenhahn w referacie pt. *Zagadnienia przekładu dzieł A. Mickiewicza na język niemiecki* przedstawił na konkretnym materiale językowym trudności w pracy tłumacza z polskiego tekstu poetyckiego na język niemiecki.

Trzeci referat niemiecki dr A. Hermanna z Berlina pt. *Recepcja publicystyki A. Mickiewicza w Niemczech* krytycznie omówił naukowe opracowanie działalności publicystycznej poety, potwierdzając niejako opinię prof. Koschmiedera, że Mickiewicz w Niemczech bardziej był znany jako wyraziciel pewnej ideologii społecznej i politycznej niż jako artysta.

Zmieniający się pod tym względem stan rzeczy zasygnalizowało wystąpienie dr Hermana Buddensiega (Heidelberg), poety i przewodniczącego Niemieckiego Komitetu Mickiewiczowskiego. Zabrał on głos jako tłumacz poezji Mickiewicza, który w praktyce własnej łąmie się z trudnościami językowymi i dzieli się z teoretykami swoimi doświadczeniami. Ciekawe uwagi na temat badań mickiewiczowskich dorzucił w dyskusji także prof. Uniwersytetu Wiedeńskiego Rudolf Jagoditsch.

Prace uczonych zagranicznych obejmowały więc zakres zagadnień o niesłychanie szerokiej rozpiętości.

Sumienność sprawozdawcy napotyka tu duże trudności w próbach dokonania wyboru zagadnień, gdyż ich hierarchia jest praktycznie biorąc nie do pogodzenia z postulatem omówienia wszystkich tak rzadkich publicznych wystąpień uczonych zagranicznych w Polsce.

* *
* *

Jak już wyżej była o tym mowa, na Sesji były również zaprezentowane także i prace polskie. Wspomniano tu już o referatach prof. J. Krzyżanowskiego, prof. S. Kieniewicz i Z. Stefanowskiej.

Z pozostałych trzeba tu wydzielić grupę prac, które zostały przygotowane na Sesję bądź w formie publikacji, bądź w formie wystąpień, a które w sumie stały się cennym dorobkiem wiedzy naszej o problemie, który można by skrótowo nazwać Mickiewicz a Słowiańszczyzna. Na czele tych prac należy wymienić książkę prof. Henryka Batowskiego pt. *Mickiewicz jako badacz Słowiańszczyzny*¹ i jego komunikat, jaki w toku obrad na ten temat wygłosił. Następnie bardzo cennym dorobkiem słowiańskiej mickiewiczologii stała się praca doc. J. Magnuszewskiego pt. *Mickiewicz wśród Słowaków*², opublikowana na Sesję właśnie. Książeczka doc. S. Fiszmana pt. *Z problematyki pobytu Mickiewicza w Rosji*³ zebrała informacje materiałowe na ten temat do ostatnich dni włącznie.

Na Sesję również przedłożył swoją pracę prof. Jakóbiec pt. *Literatura rosyjska w wykładach paryskich Mickiewicza*, będącą zarysem jego dużej książki na ten temat przygotowywanej⁴.

¹ „Ossolineum“ 1956.

² Tamże.

³ PIW 1956.

⁴ Należy dodać, że na Sesję został wydany specjalny numer mickiewiczowski *Famietnika Literackiego* (Wrocław 1956, zeszyt specjalny) i *Kwartalnika Instytutu Polsko-Radzieckiego*. 1956, 1(14).

Podobnie jak referat prof. Krzyżanowskiego otwierał obrady Sesji, tak referaty prof. Z. Klemensiewicza pt. *Językoznawstwo polskie wobec naukowych zadań Roku Mickiewicza* i prof. K. Wyki pt. *Poezja i prawda w „Panu Tadeuszu“* były jej zamknięciem.

Referat prof. Klemensiewicza poinformował zebranych o wynikach badań językowych i stylistycznych przeprowadzonych z okazji Sesji historyków literatury i historyków języka w grudniu ub. r. Na konkretnych przykładach poszczególnych opracowań przedstawił on, co nowego badacze języka Mickiewicza wnieśli do wiedzy o jego języku osobniczym i jego kunszcie poetyckim.

Praca prof. Wyki jest jednym z ważniejszych rozdziałów jego studium o *Panu Tadeuszu*, którego znaczna część została opublikowana pt. *O formie prawdziwej „Pana Tadeusza“*¹. Był to jedyny referat poświęcony wyłącznie jednemu utworowi poety. Ale też *Pan Tadeusz* zajmuje szczególne miejsce w twórczości Mickiewicza. Pisarze całego świata na przekładach tego właśnie poematu zdobywają ostrogi mickiewiczowskich tłumaczy, a historycy literatury studia nad spoliczowskim poematem uważają za najbardziej ambitne. Praca pt. *Poezja i prawda w „Panu Tadeuszu“* prezentowała z jednej strony nowe spojrzenie na zależności wzajemne elementów realistycznych i poetyckich poematu, na mechanizm oddziaływania tej „laguny poezji“ oscylującej między „prawdą a zmyśleniem“, a z drugiej pokazywała nową metodę analizy artystycznej dzieła.

Praca prof. Wyki była akordem zamykającym obrady.

* *

*

W zamierzeniach organizatorów Sesja miała być manifestacją w najlepszym tego słowa znaczeniu.

Wprawdzie jej doniosłość naukowa przekroczyła oczekiwania, niemniej jednak element manifestacji, o różnym charakterze silnie musiał w jej przebiegu występować.

Na szczególną uwagę zasługują wystąpienia prof. Ugo Della Sety, przewodniczącego Włoskiego Komitetu Mickiewiczowskiego, oraz prof. Grosclaude'a, sekretarza Francuskiego Komitetu Mickiewiczowskiego.

Pierwszy, senator parlamentu włoskiego, zasłużony działacz obozu liberalnego wygłosił piękne przemówienie, godne najlepszych wzorów oratorskich, na cześć Mickiewicza i idei przez jego twórczość reprezentowanych. Drugi, profesor Sorbony, przedstawił zebrany działalność swego Komitetu.

W czasie obrad nadeszła depeza od profesorów: A. Mazon i A. Vaillant, następców na katedrze literatur słowiańskich zajmowanej niegdyś w Collège de France przez Mickiewicza, wyrażająca uczucia solidarności w hołdzie składanym poecie. Nadesłał również z Paryża list wnuk poety Jerzy Górecki.

Wśród wystąpień o charakterze wybitnie manifestacyjnym należy tu jeszcze wspomnieć o dziennikarzu japońskim z Osaki Kinzo Asai, który nie będąc nigdy w Polsce nauczył się języka polskiego i przetłumaczył bezpośrednio z oryginału prawie całą twórczość poetycką Mickiewicza na język japoński. Przybył do Polski na zaproszenie Komisji Naukowej Obchodu Roku Mickiewicza PAN, by poznać ojczyznę umiłowanego przez siebie poety.

* *

*

Pracowite dni obrad Sesji wypełnione były po brzegi. Nawet przerwy i godziny posiłków wykorzystywane były na rozmowy i dyskusje wśród specjalistów, którzy nieraz po latach w naszym kraju się spotkali. Uczeni z Francji, Włoch i Nie-

¹ Por. — PIW, 1955.

miec często spotykali się z polskimi znajomymi po raz pierwszy po wojnie. Wymiana książek, adresów odbywała się nieustannie.

Po Sesji goście udali się do Krakowa, gdzie złożyli hołd pocie w krypcie na Wawelu.

Sesja stała się niewątpliwie wydarzeniem w polonistyce o zasięgu światowym. Najbardziej nieufnych w moc słowa poetyckiego musiała przekonać, że wielka sztuka służy czasem kształtowaniu życia znacznie skuteczniej nawet niż polityka.

Jak wykazał to przebieg uroczystości mickiewiczowskich na całym świecie i jak potwierdziła to ostatecznie Sesja Naukowa w Warszawie, poeta wciąż otwiera nam drogę do serc ludzi we wszystkich krajach, wciąż — i po stu latach od chwili zgonu — walczy o lepsze jutro dla swej ojczyzny, którą ukochał nade wszystko.

JAN ZAREMBA

SESJA MICKIEWICZOWSKA W STALINOGRODZIE

Jedną z ostatnich sesji naukowych w kończącym się Roku Mickiewiczowskim była Sesja, zorganizowana przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną i Oddział Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza w Stalinogrodzie w dniach 10 i 11 kwietnia 1956 r.

Przygotowania do Sesji trwały przez ubiegły rok, co pozwoliło organizatorom na zebranie i opracowanie odpowiednich materiałów naukowych. Trzeba było bowiem zaspokoić szczególne potrzeby środowiska, wynikające z właściwości terenu śląskiego. Obok prelekcji o charakterze ogólnopolskim, które przygotowali wybitni badacze twórczości Mickiewicza, wystąpiła tu w sposób wyraźny tematyka regionalna, reprezentowana przez miejscowych badaczy. Chodziło o opracowanie roli twórczości Mickiewicza dla Śląska, o ukazanie, czym był poeta dla Ziemi i ludu tej dzielnicy w walce o jej wyzwolenie narodowe i społeczne. Zagadnienia te, łączące się z najlepszymi tradycjami walki o wolność na tym terenie, były zawsze żywo odczuwane przez miejscowe społeczeństwo. W Sesji wzięli udział naukowcy, literaci i nauczyciele śląscy oraz szerokie koła publiczności. Przybyli również profesorowie i delegacje młodzieży akademickiej z innych uczelni.

O osiągnięciach nauki polskiej w Roku Mickiewiczowskim mówił między innymi prof. Zenon Klemensiewicz, który przedstawił, jakimi zagadnieniami językoznawczymi zajęli się polscy naukowcy w związku z Rokiem Mickiewiczowskim. Prof. Kazimierz Wyka zajął się badaniami naukowymi w dziedzinie historyczno-literackiej w tym okresie. Prof. Julian Krzyżanowski podzielił się ze słuchaczami wynikami swoich najnowszych badań nad epistolografią. Prof. Eugeniusz Sawrynowicz z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie ocenił dotychczasowe wydania dzieł poety i omówił prace przygotowawcze nad nowym naukowym i krytycznym wydaniem wszystkich dzieł Mickiewicza.

Z profesorów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Stalinogrodzie mówił dr Stanisław Zabierowski o „moralności ludowej“ w II części *Dziadów*; dr Jan Zaremba w swym odczycie zanalizował sądy Mickiewicza o literaturze staropolskiej.

Problematyka śląska została omówiona tak na zebraniach plenarnych, jak i sekcyjnych. Tu należy wymienić odczyt dra Jacka Koraszewskiego, kustosa Biblioteki Śląskiej w Stalinogrodzie, pt. *Czym był Mickiewicz dla Śląska w przeszłości*, informujący o wielkiej roli twórczości Mickiewicza w walce o polskość tej ziemi. Dr doc. Mayer omówił świeżo odkryte w Bibliotece Śląskiej nieznane druki mickiewiczowskie. W czasie obrad sekcyjnych zespoły studentów polonistyki WSP przedstawiły wyniki swych poszukiwań w archiwach i bibliotekach śląskich. Omówiono

tu wpływ Mickiewicza na twórczość regionalną Śląska, rolę jego twórczości w umacnianiu świadomości narodowej ludności Śląska Cieszyńskiego oraz sprawę popularyzacji utworów autora *Pana Tadeusza* przez znane powszechnie wydawnictwa Karola Miarki. Zespoły studenckie pracowały w sekcji śląskiej pod kierunkiem mgra Stanisława Wilczka.

Elementami folkloru w twórczości poety zajął się mgr German, wykładowca Wyższej Szkoły Muzycznej w Krakowie, mówiąc o stosunku Mickiewicza do pieśni ludowych. Referat połączony był z ilustracją wokalną i muzyczną. Mickiewicz był, jak wiadomo, znawcą i miłośnikiem pieśni ludowych, i to nie tylko polskich, ale także ukraińskich, litewskich i białoruskich. Referat ten przyniósł wiele ciekawego materiału. Inne referaty z dziedziny folkloru dotyczyły stosunku Brodzińskiego do pieśni ludowej i tematyki żołnierskiej w świecie poetyckim Mickiewicza.

Zagadnienie recepcji Mickiewicza w drugiej połowie XIX w. oświetlił prof. B. Zakrzewski z Wrocławia. Omówiono też w osobnym referacie sprawę recepcji dzieł poety w latach rewolucji 1905—1907.

Oprócz sekcji śląskiej i sekcji folkloru w twórczości Mickiewicza — pracowała też sekcja językoznawcza i sekcja zagadnień polityczno-społecznych. Nie brakło też i żywego słowa samego poety. Zespół dramatyczny studentów WSP przygotował pod kierownictwem dr M. Dobrowolskiej i artystki dram. Danuty Morawskiej inscenizację *Dziadów*. Zespół występował szereg razy po zakończeniu Sesji. Został też zaproszony do Cieszyna, gdzie dano dwa przedstawienia w teatrze cieszyńskim.

Jednym z zadań Sesji Mickiewiczowskiej w Stalinogrodzie była aktywizacja, pobudzenie do szybszego rozwoju tutejszego młodego ośrodka polonistycznego. Na Górnym Śląsku istnieje wydział filologii polskiej przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Stalinogrodzie. W tym roku odbędzie się pierwsza egzaminacyjna sesja magisterska na tym wydziale. Działa też tu Stalinogrodzki Oddział Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, który w czasie kilku lat swego istnienia rozwinął działalność odczytową i dyskusyjną wśród nauczycieli polonistów. Biblioteka Śląska w Stalinogrodzie dysponuje pokaźnym działem humanistycznym, który umożliwia pracę naukową szczególnie w zakresie studiów nad tematyką śląską.

Należy spodziewać się, że badania naukowe — polonistyczne, a z biegiem czasu i historyczne rozwiną się na tutejszym terenie, który żywo odczuwa taką potrzebę.

Przed organizatorami Sesji stoi obecnie zadanie wydania jej planu w postaci wydawnictwa zbiorowego, zawierającego odczyty i prace związane z Sesją. W ten sposób Górny Śląsk, który tyle zawdzięcza Adamowi Mickiewiczowi, przyczyni się w sposób trwały do wspólnego dzieła uczenia poety.

ANNA HAJDUKOWA

POSIEDZENIE KOLEGIUM REDAKCYJNEGO „POLONISTYKI“

W dniu 17 marca 1956 roku w sali Klubu Nauczycielskiego w Warszawie odbyło się zebranie poszerzonego Kolegium Redakcyjnego *Polonistyki*.

Wymiana zdań pomiędzy przedstawicielami terenu była bardzo żywa. Omawiano wiele nowych postulatów. We wszystkich wypowiedziach można było odczuć dużo życzliwości dla pisma, które stało się nieodzowne dla szerokich mas nauczycielskich w ich codziennej pracy, a krytyka płynęła jedynie z głębokiej troski o to, aby poziom jego oraz przydatność z każdym numerem wzrastały.

W zagajeniu naczelny redaktor *Polonistyki*, prof. dr J. Z. Jakubowski powitał laureatów konkursu *Polonistyki*, jak również zaznaczył, że w ciągu ostatnich lat

wybitnie wzrosła liczba współpracowników pisma, gdyż w tej chwili Redakcja nie może się uskarżać na brak materiałów przeznaczonych do publikowania, a jednocześnie jakość materiału nadsyłanego z terenu wybitnie wzrasta i dzięki temu nadaje się on znacznie bardziej do druku niż w latach ubiegłych.

Analizę rocznika *Polonistyki* przeprowadziła kol. Lindnerówna z Olsztyna. Podkreśliła ona bardzo ciekawy wkład *Polonistyki* w Roku Mickiewiczowskim poprzez szereg artykułów o Mickiewiczu. W dziale metodycznym zwróciła uwagę na duży udział Instytutu Pedagogiki, dzięki czemu nauczyciele byli aktualnie zorientowani w przebiegu prac nad nowymi programami i nad ich kierunkiem. Prelegentka wykazała dużą wartość praktycznych wskazówek w dziedzinie realizowania różnych partii materiału zarówno dla klas podstawowych, jak i licealnych.

Drugą osobą, która przeprowadziła analizę rocznika *Polonistyki* za rok 1955, była kol. Nowak z Łodzi. Kol. Nowak atakuje dział naukowy ukazując, że na 20 artykułów tylko 3 mówiły o innych sprawach, a pozostałe poświęcone były wyłącznie Mickiewiczowi. Ponieważ w Roku Mickiewiczowskim i inne czasopisma przyniosły dużo materiału o twórczości Mickiewicza, zdaniem autorki *Polonistyka* nie potrzebowała aż tyle miejsca poświęcać temu właśnie poecie. Prelegentka podzieliła artykuły poświęcone Mickiewiczowi na artykuły biograficzne i oświetlające przebieg Roku Mickiewiczowskiego. W dziedzinie wymiany doświadczeń autorka recenzji zwróciła uwagę, że wyraźnie brak artykułów metodycznych omawiających program dla klas licealnych, w całym roczniku znalazła zaledwie 4 takie artykuły. Brak np. opracowania tak trudnego zagadnienia, jak poezja emigracyjna dla klasy X. Ciekawa była dyskusja na temat opracowania *Pana Tadeusza* w klasie VII. Autorka uważa, że wielkim osiągnięciem Redakcji było przeprowadzenie tak żywej dyskusji na łamach czasopisma. Słuszne są podjęte przez Redakcję omówienia wielkich rocznic kulturalnych, niestety, pojawiają się one zbyt późno, kiedy nauczyciel musiał się już wcześniej odwołać do innych źródeł.

Na zakończenie autorka analizy wyciąga następujące wnioski:

1. Osiągnięcia *Polonistyki* należy ocenić pozytywnie zarówno co do poziomu pisma, jak i jego zawartości. Istniejące działy należy utrzymać.
2. Na łamach czasopisma należy ożywić dyskusje.
3. Konieczne byłyby w *Polonistyce* artykuły o pisarzach obcych, o teorii literatury.
4. Należy umieszczać więcej materiału dla klas licealnych oraz ożywić projekty lekcji gramatyki, aby zlikwidować panującą na nich nudę.
5. *Polonistyka* powinna utrzymać tradycję numerów jubileuszowych.
6. Należy udostępnić nabywanie *Polonistyki* wszystkim nauczycielom.

W dyskusji zabierało głos wiele osób poddając rzeczowej krytyce dotychczasową pracę pisma oraz wskazując, jakie ulepszenia należałoby koniecznie wprowadzić.

Kol. Dąbrowska z Wrocławia zwróciła uwagę, że przed dyskusją należałoby skonfrontować osiągnięcia czasopisma z postulatami postawionymi na poprzednim zebraniu poszerzonego kolegium i dopiero wówczas zastanawiać się nad osiągnięciami pisma. W jej przekonaniu pismo powinno służyć nie tylko nauczycielowi czynnemu w szkole podstawowej czy średniej, ale również młodej kadrze naukowej. *Polonistyka* powinna mieć stanowczo większy nakład i docierać do wszystkich nauczycieli. Co do treści *Polonistyki*, dyskusantka podkreśliła wielką przypadkowość w doborze materiału w poszczególnych numerach. Byłoby bardziej celowe, gdyby każdy numer koncentrował swą treść wokół jakiejś dominanty i wtedy wyszukanie potrzebnych zagadnień w pełnym roczniku byłoby znacznie łatwiejsze. W *Polonistyce* powinny się również znaleźć wskazówki bibliograficzne

pod kątem widzenia polonistycznego warsztatu. *Polonistyka*, jej zdaniem, powinna być wydawana jako miesięcznik.

Kol. Gumińska wskazała na wielką wartość artykułu kol. Swobodowej na temat czytania uczniów w klasach podstawowych. Podkreśliła ona, że jest to przykład śmiałego spojrzenia prawdziwie w oczy, gdyż wciąż jeszcze obszerna tematyka programowa zaślania nauczycielowi istotny sens nauczania języka ojczystego w szkole, w wyniku czego nasi absolwenci klasy VII nie umieją poprawnie czytać i pisać po polsku.

Kol. Hajdukowa zwróciła uwagę na szereg konspektów tworzonych z za biurka, które są tak przeładowane, że w praktyce szkolnej nie można zupełnie z nich korzystać. Konspekty te wadliwie opracowują pracę domową, i tak np. na trzech kolejnych lekcjach poświęconych opracowaniu noweli Prusa *Antek* autorka konspektu nie przewiduje tematu wypracowania pisemnego. Zagadnieniem leżącym całkowicie odłogiem jest sprawa kultury żywego słowa. Mało jest jeszcze prac z zakresu teorii literatury i kompozycji utworu literackiego.

Kol. Łuszo z Olsztyna wskazała na to, że *Polonistyka* powinna prowadzić ostrą walkę z werbalizmem wskazując sposoby wykorzystania filmu, przezroczy, audycji radiowych. Stwierdziła również, że materiał metodyczny powinien być dostosowany do programu na bieżąco, i zwróciła uwagę, że w najbliższym roczniku nie powinno zabraknąć materiału o Sienkiewiczu w związku z jego rocznicą.

Bardzo wnikliwie omówiła zauważone zalety i wady *Polonistyki* kol. Kwaskowska z Łodzi. Stwierdziła ona, że *Polonistyka* zyskuje coraz szersze uznanie wśród rzesz nauczycielstwa szkół podstawowych, gdyż jest ona coraz bardziej przydatna w codziennej pracy nauczyciela oddalonego od większych ośrodków kulturalnych. Bardzo cenne jest inicjowanie różnych dyskusji, które pobudzają nauczyciela do czynnej postawy wobec czasopisma zawodowego. *Polonistyka* więcej niż w latach ubiegłych publikuje wypowiedzi z terenu. Zwróciła również dyskusantka uwagę na to, że bardzo pożądane są artykuły oceniające wyniki absolwentów szkół średnich na egzaminach wstępnych na uniwersytetach, ponieważ w takim artykule każdy nauczyciel może odnaleźć popełniane przez siebie błędy. Zdarza się jednak, że Redakcja *Polonistyki* nie odpowiada korespondentom i autorom artykułów.

Kol. Rutkowski z Siedlec zaofiarował swoją pomoc do opracowania bibliografii prac przydatnych polonistom. Jednocześnie wyraził ubolewanie, że nie ma kontaktu pomiędzy *Polonistyką* a Towarzystwem Literackim im. Adama Mickiewicza, chociaż sprawozdania z prac tego Towarzystwa mogłyby ożywić jego działalność tam, gdzie nie jest ona jeszcze wystarczająca.

Kol. Makuszkowa z Rzeszowa podkreśliła brak informacji o współczesnych pisarzach na łamach *Polonistyki*, co przede wszystkim jest potrzebne nauczycielowi szkoły podstawowej, gdyż lakoniczna uwaga w wypisach dla młodzieży nie zawsze wystarczy do zaspokojenia ciekawości ucznia, a nauczyciel często żadnym innym źródłem też nie rozporządza.

Poważne braki *Polonistyki* podkreślił kol. Szczygieł z Krakowa. W dziale naukowym nauczyciele dopominają się przede wszystkim artykułów z nauki o języku. Chodzi tu zwłaszcza o oświetlenie nowych zagadnień w zakresie słowotwórstwa. Na łamach *Polonistyki* powinna zapanować harmonia między historią literatury a nauką o języku. Nauczyciele szukają również w *Polonistyce* wskazówek do przeprowadzania lekcji powtórkowych i syntez poszczególnych okresów. W tej dziedzinie znajdują bardzo niewiele pomocy w czasopiśmie. Dla podnoszenia wyników nauczania konieczne byłoby rozszerzenie działu wymiany doświadczeń nie tylko pomiędzy poszczególnymi nauczycielami, ale pomiędzy ośrodkami doskonałości kadry, przez zamieszczanie sprawozdań z ciekawszych zebrań i porad. W tym celu praca czasopisma musiałaby się oprzeć na szerszym aktywie korespondentów terenowych,

którzy sygnalizowaliby Redakcji na bieżąco ciekawsze doświadczenia swego terenu. Dyskutant stwierdził również z troską, że *Polonistyka* nie zajęła się dotychczas zagadnieniem żywego słowa, inscenizacji i teatru szkolnego, co jest jedną z przyczyn, że większość polonistów mało czasu tym sprawom poświęca w toku nauczania.

Jako ostatni w tej części dyskusji zabrał głos kol. Jaworski, pracownik Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. Na podstawie wnikliwej recenzji rocznika czasopisma zauważył, że do osiągnięć *Polonistyki* należy zarówno wciągnięcie terenu do współpracy, jak rozbudowanie działu metodycznego do 50—70% objętości czasopisma, ponadto wśród artykułów metodycznych w ostatnim roczniku znalazło się aż 8 artykułów poświęconych nauce o języku.

W dziale naukowym natomiast nie ma ani jednej pracy z językoznawstwa, gdyż przedstawiciele tej gałęzi nauki wcale do *Polonistyki* nie piszą. W szkołach też można zauważyć niechętny stosunek polonistów do tego działu nauczania języka polskiego, co obserwują egzaminatorzy na wyższych uczelniach.

W dziale metodycznym wciąż jeszcze za dużo artykułów napisanych zza biurka, bez liczenia się z możliwościami młodzieży jako odbiorcy podawanej nauki. Mało jeszcze artykułów o pracy pozalekcyjnej, gdyż w całym roczniku są tylko 2 pozycje tego typu, i to jedna poświęcona specjalnie wystawom, a druga technicznej pracy kółka polonistycznego. Aby tym niedomaganiom pisma zaradzić, proponuje kol. Jaworski więcej jeszcze odwoływać się do terenu dla wydobywania faktycznych doświadczeń aktywnych nauczycieli.

W dziale ocen i sprawozdań powinny się również znaleźć bodaj kilkuwierszowe informacje dotyczące artykułów w czasopismach społeczno-literackich. Nieraz nauczyciel przeoczy jakiś artykuł, który pomógłby mu rozwiązać jakiś konkretny problem lekcyjny. Sygnalizowanie takich artykułów byłoby nieraz pożyteczniejsze od omawiania pozycji wydanych oddzielnie, gdyż ich znalezienie jest znacznie trudniejsze.

Odpowiadając na szereg postulatów i żądań terenu zabrał głos prof. dr J. Z. Jakubowski, naczelny redaktor pisma, który stwierdził, że:

W tej chwili przy szczupłych ramach *Polonistyka* nie może zaspokoić całego głodu polonistycznego. W zrozumieniu tych coraz większych zapotrzebowań terenu *Polonistyka* projektuje wydawanie specjalnej biblioteczki polonistycznej, obejmującej monografie i komentarze podnoszące ogólny poziom erudycyjny nauczyciela. Jest to w tej chwili specjalnie ważne, gdyż mamy dużo młodej kadry niedokształconych polonistów, wśród których, niestety, głód erudycyjny jest znikomy.

Kontakt z terenem nie jest jeszcze dostatecznie żywy, toteż *Polonistyka* nie ma materiału do opracowania kronik terenowych. Brak obiecanego skrzynki zapytań jest wynikiem tego, że żadne pytania nie napływają z terenu.

W dziale metodycznym rzeczywiście nie ma konsekwencji, ale jest to wynikiem tego, że Redakcja zamieszcza takie artykuły, jakimi w danym momencie rozporządza. Oczywiście, że artykuły powinny być problemowe, a nie chodzi o dawanie gotowych konspektów lekcji.

Informacje dotyczące wielkich rocznic kulturalnych zamieszczała *Polonistyka* przeważnie z opóźnieniem. W tej chwili projektuje się zmianę w tej dziedzinie, gdyż przygotowuje się projekty opracowania materiałów do urządzania ciekawych wieczorów poświęconych pisarzom. Redakcja pomyśli również o opracowaniu postaci pisarzy, których rocznice przypadają w danym roku. W 1957 roku trzeba pomyśleć o rocznicy Wyspiańskiego i być może, że Redakcja będzie mogła poświęcić mu specjalny numer nawet z reprodukcjami jego rysunków.

W projektach Redakcji znajduje się również opracowanie pisarzy obcych potrzebnych nauczycielowi w praktyce szkolnej.

Na zakończenie prof. dr J. Z. Jakubowski wskazał, że konferencję należało zacząć od skonfrontowania osiągnięć z postulatami wysuniętymi na poprzedniej naradzie.

Podsumowując dyskusję prof. Szyszkowski stwierdził, że pomimo projektów pewnych poprawek rocznik *Polonistyki* został oceniony pozytywnie. W porównaniu z poprzednimi rocznikami ten ostatni odznaczał się większym bogactwem materiału i znacznie większą objętością. Materiał był bardziej urozmaicony i wiele zagadnień poruszanych w czasopiśmie nosiło konkretną pomoc nauczycielom praktykom. Z proponowanych poprawek należy uwzględnić następujące:

1. W dziale naukowym należy uwzględnić zagadnienia językoznawstwa i omówienie sylwetek pisarzy obcych.

2. W dziale metodycznym artykuły powinny w równym stopniu uwzględniać potrzeby szkoły podstawowej, jak i licealnej. Opracowania powinny poruszać i rozwiązywać problemy, a nie być konspektami, choć nieraz nauczyciele domagają się jeszcze gotowych schematów.

3. Dział ocen i sprawozdań nie może spełnić wszystkich życzeń terenu ze względu na szczupłe ramy czasopisma.

4. Z proponowanych nowych działów należy uwzględnić bibliografię, ale jedynie o charakterze informacji dydaktycznych.

Artykuły dyskusyjne nie wywołują jeszcze dostatecznego oddźwięku w terenie.

Powołanie korespondentów terenowych jest zadaniem terenu, a nie Redakcji.

Czasopismo powinno koniecznie zamieszczać opracowania zbiorowe, które często mają więcej wartości niż opracowania indywidualne, a w ostatnim roczniku brak było takich opracowań.

Z kolei sekretarz Redakcji kol. Bagiński zapoznał zebranych z planem redakcyjnym *Polonistyki* na rok 1956 zaznaczając jednocześnie, że po tej dyskusji Redakcja będzie musiała wprowadzić szereg dość poważnych zmian. Kolejne numery czasopisma przyniosą materiały o pisarzach, których rocznice obchodzimy w bieżącym roku. Przewidziane są opracowania wielu zagadnień z historii literatury i analizy utworów literackich przewidzianych w programach szkolnych.

W dyskusji nad tym planem zabierali kolejno głos kol. kol.: Szczygieł, Makuszkowa, Milton, Łukszo i Kwaskowska. Wskazali oni, czego jeszcze brak w tym planie. Przede wszystkim nie ma tu miejsca na artykuły z językoznawstwa, wersyfikacji, ortografii, metodyki ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Zamieszczony kiedyś artykuł kol. Lausza o charakterystyce postaci ułatwił nauczycielom nauczanie tej formy wypowiedzi. W tej chwili najtrudniejszą formą wypowiedzi na piśmie — zarówno dla nauczyciela, jak i dla młodzieży — jest rozprawka i na ten temat artykuł pomógłby bardzo dużo. Kol. Milton ponadto wskazała na konieczność dołączenia do *Polonistyki* barwnych ilustracji potrzebnych do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Przedstawiciele PZWS obecni na konferencji obiecali, że kolorowe wkładki do *Polonistyki* zamówią w wydawnictwie „Sztuka“, jeśli zechce się ono tego podjąć, gdyż w tej chwili, jest to jedyne wydawnictwo, które mogłoby wykonać takie wkładki na odpowiednim poziomie.

Kol. Lausz zwrócił uwagę, że poprawki zaproponowane przez uczestników narady muszą wejść do teki redakcyjnej niezależnie od przygotowanego planu. *Polonistyka* walczy jednak z poważnymi trudnościami organizacyjnymi: nie ma ona własnego lokalu redakcyjnego, nie ma ani jednego etatowego pracownika, pracuje wciąż chałupniczo i to tamuje rozwój pisma.

Redaktor naczelny prof. dr J. Z. Jakubowski zamykając posiedzenie stwierdził, że takie narady powinny odbywać się nie co 2 lata, ale co pół roku, wtedy byłaby możliwa ścisła współpraca czasopisma z szerokimi rzeszami nauczycieli.

Wszystkim uczestnikom narady złożył naczelny redaktor serdeczne podziękowanie za współpracę nad podnoszeniem pisma na wyższy poziom.

Wstępny artykuł pod tytułem: „Nauczanie literatury w szkole wobec nowych zadań“ omawia znamienne i historyczne znaczenie XX Zjazdu KPZR oraz wskazania wynikające z całości obrad.

Zadania, które czekają nauczycieli literatury w związku z realizacją uchwał XX Zjazdu wskazują jasno i wyraźnie perspektywę rozwoju społeczeństwa socjalistycznego w drodze do komunizmu. Podnoszący się ustawicznie poziom życia społeczeństwa radzieckiego wymaga usilnej pracy szkół, nauczycieli nad właściwym wykształceniem młodzieży. Po ukończeniu 10-letniej szkoły młodzież musi być dojrzała do pojęcia szczytnych zadań członka społeczeństwa komunistycznego. „Przygotowanie nowego obywatela i człowieka w komunistycznym społeczeństwie powinno uwzględnić harmonijną zgodność uzyskanej przez niego wiedzy politechnicznej z wysokim rozwojem duchowych cech i kulturalnych zainteresowań, powinno przyśwoić mu nawyk samodzielnego czytania, umiejętność właściwego władania językiem ojczystym“. Artykuł zwraca uwagę na takie sprawy w nauczaniu literatury, jak: związanie nauki literatury z życiem, organizowanie literackich wieczorów, dyskusji na temat celu życia, przyjaźni, miłości, przyszłej działalności.

Należy tak uczyć literatury, by młodzież ukończycwszy szkołę, bez względu na zajęcia, którymi się zawodowo zajmuje, interesowała się ciągle literaturą. Absolwenci szkół średnich powinni władać umiejętnie językiem ojczystym, wyrażać logicznie i jasno swe myśli bez zbędnych frazesów. Z tą pierwszorzędną wagi sprawą wiąże się właściwa praca w szkole i poza szkołą nad dziełem literackim, właściwa i naukowo prawdziwa interpretacja dzieła, rozwijanie zamiłowania do czytelnictwa.

„By wychować radzieckich ludzi — czytamy w zakończeniu wstępnego artykułu — w duchu ideałów komunizmu i komunistycznej moralności, pomagać wszechstronnemu i harmonijnemu rozwojowi osobowości, pełnemu rozkwitowi twórczych sił ludzi pracy, nauczyciel musi być uzbrojony w marksistowsko-leninowską teorię, zdawać sobie w pełni sprawę z zadań naszego czasu, dokładnie znać i kochać naszą wielką literaturę, a przede wszystkim świetnie władać językiem ojczystym“.

W dziale *Teoria i historia literatury* A. Własenko w artykule: „Problem pracy we współczesnej radzieckiej literaturze“ omawia rozmaite powieści, poematy, utwory dramatyczne literatury radzieckiej analizując przede wszystkim występujące w nich zagadnienia twórczej pracy człowieka. Czytamy więc o takich utworach, jak, Pawlenki: *Szczęście*, Ażajewa: *Daleko od Moskwy*, Gorbatowa: *Donbas*, Koczetowa: *Zurbinowie*, o poemacie Niedogonowa: *Sztandar nad Radą Gminną* i o wielu innych.

W zakończeniu artykułu czytamy: „Kierując się zasadami socjalistycznego realizmu, który sankcjonuje byt jako działanie, radziecka literatura osiągnęła wielkie sukcesy w rozwiązywaniu zagadnień twórczej pracy. Czekają ją jednak jeszcze konieczność podwyższenia swego poziomu, by w pełni pokazać radzieckiego człowieka — bohatera i twórcę“.

Dział: *Metodyka literatury* zawiera interesujący cykl artykułów będących odpowiedzią czołowych nauczycieli literatury w szkole na artykuły zamieszczone w *Literaturnoj gazecie* a zarzucające wulgarny socjologizm i schematyzm lekcji literatury w szkołach. Już tytuły tych artykułów świadczą o tym, że zawierają one wierne obrazy prawdziwej pracy nauczycieli na lekcjach, wymianę doświadczeń nauczycieli literatury ojczystej. Oto tytuły tych artykułów: „Oczami uczniów“, „Jak my pracujemy“, „Co się zmieniło?“, „Przyroda i zmysł“ lekcji literatury, „O dziele literackim i nauczycielu filologu“, „Moje lekcje literatury“, „Uwagi nauczyciela“.

Artykuł A. S. Eleońskiej: „O niedostatkach w przygotowaniu nauczyciela Wyższej Szkoły Pedagogicznej“ zajmuje się niezwykle ważną problematyką przyczyn

slabego przygotowania nauczycieli do pracy w szkole. Artykuł dokładnie analizuje program Wyższej Szkoły Pedagogicznej w zakresie literatury, wskazuje na przeciążenie studenta zbędną pracą i na przeciążenie profesorów metodyki.

S. G. Szor zajmuje się analizą pracy Lenina: *Lew Tołstoj jako zwierciadło rosyjskiej rewolucji*, a Sidorowa-Romanowska omawia zagadnienie prac słownikowych na lekcjach w klasach VIII—X.

Dział *Bibliografia* jak zwykle podaje recenzje nowych książek z zakresu metodyki oraz spis przezroczy i filmów jako pomocy szkolnych do nauczania literatury.

W *Literackim kalendarzu* znajdujemy artykuły o D. A. Furmanowie (1891—1926) i o Kosta Chetagurowie (1859—1906).

Dział *Konsultacje* i *Kronika* zamykają interesujący numer.

„LITERATURA W SZKOLE“ nr 3/1956

Artykuł wstępny S. A. Guriewicza: „O wszechstronnym przygotowaniu nauczyciela literatury-filologa“ omawia kapitalne zagadnienie konieczności ustawicznego uporczywego kształcenia się nauczycieli literatury, by mógł on dzięki swemu wysokiemu poziomowi intelektualnemu jak najlepiej spełniać piękne i trudne zadania wychowawcy — nauczyciela młodego pokolenia.

Rozważania Guriewicza obejmują duży krąg zagadnień. Autor kładzie bardzo silny nacisk na sprawę lektury książek z wszelkich dziedzin, gdyż nauczyciel literatury, jak może żaden inny nauczyciel, musi się orientować w wielu zagadnieniach życia.

W związku z tym autor podaje przykładowo bardzo bogatą bibliografię dzieł, które powinien nauczyciel-filolog przeczytać. Poprzez lekturę czasopism takich jak „Nowyj mir“, „Oktiabr“, „Znamia“, „Zwiezda“, „Newa“, poprzez coraz dokładniejszą lekturę klasyków, poprzez lekturę najnowszych książek, które pojawiają się na witrynach księgarskich, nauczyciel zdobywa wiedzę pozwalającą mu poprowadzić właściwie lekcję, odpowiedzieć uczniom na dręczące ich pytania, rozbudzić w nich zamiłowanie do lektury, zachęcić ich do dalszej nad sobą pracy.

Artykuł przenika myśl o nauczycielu-filologu, który nie ogranicza się w swojej pracy do roli odrabiającego lekcje, ale jest równocześnie tym, który z lekcji na lekcję, z dnia na dzień, z roku na rok pogłębia swą wiedzę, notuje, zbiera i gromadzi skrupulatnie materiały, powiększa swą bibliotekę, nie na to, by zapełnić półki, lecz, by uzupełnić swą wiedzę.

„Zawsze wypisywałem — cytuję autor artykułu słowa zasłużonego nauczyciela I. I. Żelencowa — tytuły potrzebnych mi książek i ciągle ryłem się w księgarniach. Pierwsze pieniądze szły na książki. Podstawowy spis dzieł to: zbiory dzieł klasyków, książki z zakresu metodyki, pedagogiki, sztuki. W ten sposób uzupełniałem swoje wykształcenie(...) Zapisywałem systematycznie myśli, formuły, cytaty, uwagi, zbierałem ilustracje — pełno mam zapisanych zeszytów, a książki są już bardzo sfatygowane“.

W artykule wiele przykładów ilustrujących pracę nauczyciela uzupełniającego swą wiedzę i pracę nauczyciela rutyniarza odrabiającego lekcje jak pańszczyznę.

W pracy Guriewicza znajdujemy wiele wskazówek bibliograficznych, czytamy o rozmaitych książkach, artykułach, rozprawkach wraz z omówieniem ich konkretnej przydatności. Autor nie ogranicza się jedynie do podawania publikacji z zakresu historyczno-literackiego. Czytamy o pracach z zakresu psychologii, muzyki, sztuki malarskiej i rzeźbiarskiej. Osobny fragment artykułu poświęcony jest zagadnieniom uczestnictwa w wycieczkach oraz zagadnieniom prac przygotowujących nauczyciela do wycieczek przy zwiedzaniu zabytków.

Nie pominięto tak ważnego problemu jak podstawy materialne pracy nauczyciela-filologa. Podkreślając, że nauczyciele literatury skarżą się na brak czasu do uzupełniania swej wiedzy, autor artykułu zwraca uwagę, że przy 18 godzinach pracy lekcyjnej nauczyciela literatury obowiązującej go tygodniowo, zapłata za poprawę prac piśmiennych będących jednym z podstawowych zajęć rusycysty (a także polonisty) — jest za mała.

„Od psychologii, pedagogiki, metodyki — czytamy w zakończeniu artykułu — czekamy dokładnej odpowiedzi, jak wiek uczniów i ich już nabyte doświadczenie czytelnicze wpływa na percepcję dzieła literackiego i na kształtowanie się pojęć, jak wpływa na percepcję dzieła literackiego i kształtowanie się pojęć rodzaj utworu, metodyczne sposoby nauczyciela. Jakie miejsce zajmuje literatura piękna w kształtowaniu myśli i uczuć młodzieży? Jakie jest miejsce literatury w szkołach politechnicznych? Jaki zakres wiedzy i nawyków powinien uczeń opanować po zakończeniu szkoły? Wszystkie te zagadnienia domagają się niezwłocznej odpowiedzi. Wzbogacając wiedzę nauczyciela przyczynimy się do wzbogacenia jego lekcji i tym cenniejsze będą rezultaty jego pracy.“

Wśród artykułów działu „Teoria i historia literatury“ zwraca uwagę praca znanego nam już znakomitego teoretyka literatury (artykuły jego tłumaczyliśmy w poprzednich numerach „Polonistyki“) L. I. Timofiejewa: „O zagadnieniu typowości w literaturze“. W okresie żywej dyskusji na temat realizmu i typowości, artykuł ten ma duże znaczenie. Omówieniem tej pracy zajmiemy się w jednym z bliższych numerów „Polonistyki“, pragniemy jedynie zacytować jego zakończenie.

„Partyjność radzieckiej sztuki pomaga pisarzowi w osiągnięciu artystycznej prawdy, rozszerza jego estetyczny krąg doznań“.

Byłoby jednak błędem sądzić, że w sztuce przeszłości powinniśmy zawsze szukać partyjności, utożsamiać typowe i partyjne. Najogólniejsza cecha sztuki — to jej ideowość, która w różnych okresach historycznych przejawia się w różnych formach.

Przewyciężenie dogmatycznego stosunku do zagadnienia typowości, odrzucenie scholastycznych formułek przeszkadzających w opracowaniu tego problemu, to na pewno prawdziwe osiągnięcie naszej krytyki.“

W dziale „Metodyka literatury“ wiele artykułów zwraca uwagę na konieczność ulepszenia pracy nauczyciela literatury w szkole. Przy tym autorzy tych artykułów (O. A. Modenskaja-Szostakowa, G. H. Prystupa) zwracają uwagę na konkretne zagadnienia związane z pracą rusycysty, na rozmaite sposoby, które pomagają w kształceniu młodzieży. Tak więc czytamy o metodach krzewienia czytelnictwa (K. K. Piaseckij: „Dni umiłowanej książki w naszej szkole“) o metodach zachęcających uczniów do własnej, literackiej, twórczości (N. A. Krasiukowa i I. M. Szatilow: „Twórcze doświadczenia młodzieży w szkolnych literackich gazetach) o wycieczkach pomagających w pracy tak nauczycielom, jak i uczniom (artykuł Radiszczewa).

W dziale „Trybuna filologa“ znajdujemy obszerny artykuł o sytuacji i zadaniach metodyki literatury. Zdobi numer bogaty dział bibliografii. W „Literackim kalendarzu“ H. Michalska pisze o Henryku Ibsenie (w pięćdziesięciolecie jego śmierci).

Kronika, obok innych informacji, zawiera bogaty przegląd radzieckiej literatury w 1955 roku.

TREŚĆ NUMERU

- Jan Zygmunt Jakubowski — W kręgu wielkiej debaty narodowej
(refleksje polonistyczne) 1

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Tadeusz Milewski — Zasady analizy stylistycznej tekstu 10

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

- Pius Jabłoński — Uwagi metodyczne do nauczania wersyfikacji
w klasach V—VII 30
- Jadwiga Gumińska — „Treny“ w klasie VI 41
- Michał Dadlez — O wypracowaniach pisemnych 44
- Halina Glińska — Pomoce do nauczania gramatyki w klasie VIII 48
- Władysław Słodkowski — O projekcie nowego programu literatury
w kl. VIII 56
- Program języka polskiego dla klasy VIII (projekt) 59

OCENY I SPRAWOZDANIA

- Paweł Bagiński — Nowe książki i wznowienia (Poezje Norwida,
Bajki Lemańskiego, Komedia Jana Augusta Kisielewskiego,
Dramaty Wyspiańskiego, Nowa książka Marii Dąbrowskiej) 61
- Jadwiga Gumińska — O Mickiewiczu książka dla młodzieży 64

KRONIKA

- Jadwiga Rużyło-Pawłowska — Mickiewicz na Sesji Naukowej PAN 65
- Jan Zaremba — Sesja Mickiewiczowska w Stalinogrodzie 72
- Anna Hajdukowa — Posiedzenie Kolegium Redakcyjnego „Poloni-
styki“ 73
- „Literatura w Szkole“ nr 2/1956 78
- „Literatura w Szkole“ nr 3/1956 79

W. S. P.

w

Gdańsku

37
C-45258

FWH 3195 Gk-Gd./30

