ROK X WARSZAWA • STYCZEŃ - LUTY 1957 Nr 1 (50)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

1

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w lutym 1957 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY
TOWARZYSTWA LITERACKIEGO
IM. ADAMA MICKIEWICZA

40976

REDAKTOR
Jan Zygmunt Jakubowski

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

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

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

Prenumeratę należy zgłaszać w terminach: od dnia 11 listopada do 10 grudnia na I półrocze i od dnia 11 maja do 10 czerwca na II półrocze. Prenumeratę indywidualną przyjmują urzędy pocztowe i listonosze — prenumeratę zbiorową powiatowe lub wojewódzkie oddziały i delegatury „Ruchu"
Warunki prenumeraty: opłata roczna zł 24.—; opłata półroczna zł 12.—; cena numeru zł. 4.—

*

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

*

Pojedyncze numery 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: Dział Sprzedaży Prasy Antykwarycznej „Ruch" w Warszawie, ul. Srebrna 12

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

CII 5238

S-4932

CII 60027

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH
Nakład 13897+240 egz. Podpisano do druku 9.II 1957 r. Zamówienie 87
Arkuszy druk 5 Papier druk. sat. 60 g, kl. V, 70x100 cm z Fabryki Pap. w Skolwinie D-6
ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W ŁODZI

ROK X WARSZAWA STYCZEŃ - LUTY 1957 Nr 1 (50)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

W dniu 30 listopada 1956 r. na zebraniu Komitetu Redakcyjnego „Polonistyki" postanowiono zwrócić się do Zarządu Głównego Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza z propozycją podjęcia współpracy sądząc, że przyczyni się to do nawiązania ściślejszego kontaktu czasopisma z ogółem nauczycieli-polonistów oraz z polonistyką uniwersytecką.

Niniejszy numer naszego pisma wychodzi już przy współpracy Towarzystwa W związku z tym drukujemy wypowiedź prezesa Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, profesora Uniwersytetu Warszawskiego, członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk dr Juliana Krzyżanowskiego.

Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza, począwszy od roku 1886, tj. daty swego założenia, a więc w ciągu lat siedemdziesięciu, opierało swą działalność w dużym stopniu na nauczycielstwie szkół wyższych i średnich. Z niego rekrutowała się przeważna ilość członków, ono dostarczało współpracowników i odbiorców „Pamiętnika Literackiego".

W czasach obecnych Towarzystwo Literackie prowadzi planową, szeroko rozbudowaną akcję odczytową, skupioną w dwudziestu blisko oddziałach, a ramami swymi obejmującą przede wszystkim świat nauczycielski. Są to zarówno odczyty powszechne, popularne, jak cykle przedmaturalne, organizowane w środowisku warszawskim, a ostatnio siedleckim, jak wreszcie odczyty specjalne na zebraniach WODKO.

Dla wzmocnienia i uściślenia tych związków Towarzystwo Literackie w 70-lecie swego istnienia oraz Komitet Redakcyjny „Polonistyki" postanowiły zacieśnić współpracę dotychczasową. Jej wynikiem będzie w „Polonistyce" większa ilość artykułów naukowo-literackich. Prócz tego czasopismo pomieszczać będzie stałe sprawozdania z działalności oddziałów Towarzystwa, dzięki czemu utrwali drukiem i upowszechni duży, zorganizowany zbiorowy wkład świata nauczycielskiego w dziedzinie rozbudowy i popularyzowania pracy nad poznaniem naszej literatury i kultury literackiej.

STANISŁAW WYSPIAŃSKI

(1907—1957)

Jesienią bieżącego roku mija 50 lat od śmierci Stanisława Wyspiańskiego. Lata powojenne nie przyniosły poważniejszych prac o wielkim poecie. Socjologiczne formuły narzucały przekonanie, jakoby Wyspiański pozostawał na „służbie wstecznej ideologii burżuazyjnej przełomu wieków". jakoby jego droga ideowa odzwierciedlała „różne etapy, poprzez które mieszczaństwo polskie dopracowuje się ideologii imperialistycznej" Wielki poeta narodowy, „niewolnik jednej myśli wielkiej", nie mieści się w tych uproszczonych formułach. Nie mieści się w nich przede wszystkim głęboki związek poety z życiem narodu i jego dążeniami do wolności. W pracach powojennych nie została również należycie oświetlona olbrzymia i nowatorska rola Wyspiańskiego w dziejach naszego dramatu i teatru. Nie zajęto się analizą jego wyobraźni twórczej operującej elementami różnych sztuk. To wszystko zdecydowało i o tym, że Wyspiański nie zajął należytego miejsca w programie i w całym życiu szkoły polskiej.

Rocznicę śmierci Wyspiańskiego będziemy obchodzić w listopadzie br Sądzimy jednak, że już od początku roku trzeba się upomnieć o ROK WYSPIAŃSKIEGO, o to, aby rocznicy śmierci wielkiego poety i patrioty nie utopić w ogólnikowych frazesach i szablonowych akademiach. Redakcja *Polonistyki* zwróciła się do badaczy zajmujących się twórczością Wyspiańskiego, aby w artykułach na łamach naszego czasopisma oświetlili na nowo twórczą spuściznę i rolę Wyspiańskiego w dziejach literatury narodowej. Otwieramy łamy *Polonistyki* dla kolegów, którzy podejmą próbę nowych wychowawczo-dydaktycznych ujęć dzieł Wyspiańskiego w szkole, a przede wszystkim *Wesela, Warszawianki* i jego najcenniejszych wierszy.

„Chciałbym — pisał Wyspiański w liście z roku 1891 — żyć śród ludu silnego i pewnego siebie, posiadającego byt niezależny, jednym słowem narodu wolnego..." Rocznica śmierci wielkiego poety powinna głębiej i prawdziwiej przedłużyć życie jego dzieł w naszym narodzie walczącym o utrwalenie swej suwerenności i sprawiedliwy porządek społeczny.

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

WIERSZE STANISŁAWA WYSPIAŃSKIEGO

I

W powszechnej świadomości kulturalnej narodu pozostał Wyspiański przede wszystkim jako twórca potężnych wizji dramatycznych ogarniających zarówno życie współczesne, jak i historię Polski i przeszłość mitologiczną, jako autor *Wesela, Akropolis, Nocy listopadowej, Powrotu Odyssa*

Wyobraźnia Wyspiańskiego posługiwała się środkami artystycznymi czerpanymi z różnych sztuk. Nie wystarczała jej sztuka słowa. Ożywiała ona posągi i postaci z obrazów. Tekst dramatycznych dialogów i monologów wspomagała często piosenka i muzyka. Dramat Wyspiańskiego pełnią uroku i prawdy żyje dlatego zawsze na scenie, gdzie spotykają się środki wyrazu różnych sztuk. On sam pisał, że najwyższa sztuka — to *„Architektura, malarstwo i dramat w jedno spojone, ujawniające zmysłom widzów, światu i duchowi wieku postać ich i piętno"* (w rozprawie pt. „The Tragicall Historie of Hamlet, Prince if Denmarke by Wiliam Shakespeare. Według tekstu polskiego Józefa Paszkowskiego, świeżo przeczytana i przemyślana przez St. Wyspiańskiego", Kraków, 1905).

Wobec wspaniałych wizji dramatyczno-teatralnych drobne i nieliczne liryki Wyspiańskiego pozostawały jakby niezauważone. Weszły one zresztą do historii literatury niemal wbrew woli ich twórcy. Pisał je on jakby mimochodem, na kartkach papieru do pakowania, na odwrocie obrazów i rysunków, nie dbał o ich zachowanie, a nawet wiele z nich zniszczył. Najpiękniejsze liryki Wyspiańskiego — to prywatne listy do przyjaciół pisane bez zamysłu publikowania. I tylko zapobiegliwa skrzętność przyjaciół i badaczy ocaliła szczupłą spuściznę liryczną poety od zupełnego zatracenia. (Wspomnieć trzeba przede wszystkim zasługi Wilhelma Feldmana, pierwszego wydawcy wierszy Wyspiańskiego).

Jakie miejsce zajmują wiersze Wyspiańskiego w całej jego bogatej i różnorodnej, bo ogarniającej różne dziedziny sztuki, spuściźnie? I jaki jest ich udział w żywych tradycjach poezji polskiej, czyli — po prostu — czy krążą one między ludźmi jako wiersze, do których się wraca i uczy na pamięć?

Krytyka nie zajmowała się na ogół wierszami Wyspiańskiego. Natomiast podziwiając oryginalność jego wyobraźni twórczej, z której wyrastały wspaniałe wizje sceniczne, podkreślano niejednokrotnie — co uderzało i w wiersze poety — niedostatki stylu i języka poety. „Sztuka słowa

— pisał w roku 1918 Wacław Borowy w rozprawie pt. *Łazienki a „Noc listopadowa" Wyspiańskiego* — jak wiadomo, nie zawsze dopisywała Wyspiańskiemu. Miewał on często niefortunne pomysły leksykalne, w niewłaściwym znaczeniu używał wyrazów, plątał formy: zawodziła go w ogóle intuicja językowa. Styl jego to zarywał urzędowym językiem galicyjskim to gwarą drobnomieszczaństwa krakowskiego. to po prostu bywał czasami ciężki i mętny".

Podobnie stwierdzał — Manfred Kridl: „...istnieje przykra dysproporcja pomiędzy wyobraźnią Wyspiańskiego a środkami wyrazu, jakimi rozporządzał; jego poczucie językowe nie było pewne, archaizmy często dowolne, neologizmy niefortunne, metafory słabe albo zbyt skomplikowane. tak że często porzucał je w pół drogi — składnia często niejasna, formy wierszowe wahające się między wzorami klasycznymi a dążeniem do czegoś nowego, niezbyt wyraźnie jednak skrystalizowanego". *(W różnych przekrojach,* 1939, „Rój").

Tak, to prawda, autor *Wesela* istotnie często tworzył nieudane neologizmy i jego poczucie językowe bywało zawodne. Ale — i tu zaczyna się istotny problem badawczy — wiersze Wyspiańskiego posiadają jednak urok rzetelnej poezji.

Skąd ów urok płynie? Jaka jest w ogóle istota poezji, jej siły oddziaływania? Skąd się wywodzi prawda wzruszenia i tych wierszy, w których pedantyczne badania znajdują nieudane zwroty?

Gdybyż to dało się łatwo wyjaśnić! Przeglądamy różnorakie poetyki od czasów Arystotelesa aż do najnowszych sformułowań, otwieramy różne słowniki terminów literackich i pozostajemy dalej w rozterce. Nie mamy definicji, która by nam w pełni wyjaśniała istotę poezji i zaopatrzyła nas w niezawodne kryteria jej oceny. Pozostaje droga — niełatwa, ale jedynie prowadząca do celu — analizy konkretnych utworów poetyckich. Przystępujemy do niej znając poetykę epoki, z której wyrosły analizowane zjawiska i mając tylko najogólniejsze kryteria oceny. Ale jakie właśnie kryteria? Odwołajmy się — szukając owych kryteriów — nie do słowników terminów literackich, lecz do doświadczenia i wyznań największych twórców. A w interesującym nas wypadku przede wszystkim poezji lirycznej przypomnijmy słowa wielkiego poety, który reprezentował zarazem piękną dociekliwość teoretyczną. Chodzi — rzecz prosta — o Norwida i jego wiersz pt. *Liryka i druk.* Wyjmujemy z niego strofę zawierającą najbardziej lapidarne i, sądzimy, najgłębsze określenie poezji:

O, żar słowa i treści rozsądek,
I sumienia niech berło
W muzykalny złączą się porządek
Słowem każdym, jak perłą.

Wróćmy do Wyspiańskiego i spróbujmy odpowiedzieć na pytania: jak przedstawia się w jego wierszach „żar słowa", „treści rozsądek", „sumie-

St. Wyspiański — Autoportret

nia berło", czyli — przekładając te piękne metafory na język (choć to bardzo niewdzięczne zadanie) prozaicznych sformułowań — *jakie głęboko przeżyte doświadczenia, myśli i uczucia ludzkie wyrażała poezja Wyspiańskiego i jaki znalazła ona kształt artystyczny, „muzykalny porządek"?*

II

Odwołajmy się najpierw do doświadczenia zwykłych miłośników poezji. Jeżeli nawet sam Wyspiański nie przeznaczał swoich wierszy do druku, jeżeli nie doceniła ich krytyka, to temu swoistemu przymierzu (jakże wyjątkowemu!) poety i krytyków przeciwstawiał się zwykły miłośnik poezji, ten, kto dla wyrażenia własnych uczuć niechęci wobec oficjalnej obłudy, pompy i kłamstwa powtarzał słowa:

Niech nikt nad grobem mi nie płacze,
krom jednej mojej żony,
za nic mi wasze łzy sobacze
i żal ten wasz zmyślony.

Niech dzwon nad trumną mi nie kracze,
ni śpiewy wrzeszczą czyje;
niech deszcz na pogrzeb mój zapłacze
i wicher niech zawyje.

I ten, kto łącząc trudną zgodę na własne przemijanie z triumfującym obrazem życia nowych pokoleń znalazł dla tych uczuć jako słowa najbardziej własne następujące strofy poety:

Tak samo będę słuchał w grobie,
jak deszcz po świecie pluszcze sobie,
jak słucham deszczu za tą ścianą,
i wiem, że znów się zbudzę rano.

Niechże mi rano słońce świeci,
niech świeci jasno, mocno grzeje.
Nad grób niech moje przyjdą dzieci
i niech się jedno z nich zaśmieje.

Liryki Wyspiańskiego miały jeszcze w międzywojennym okresie wielu miłośników. Cytowane były w rozmowach, niektóre z nich weszły do wypisów szkolnych. A dzisiejszy czytelnik? Wydaje się, że dokonaliśmy smutnego zabiegu, aby jak najbardziej utrudnić spotkanie nowych miłośników poezji z Wyspiańskim. Byliśmy przesadnie oszczędni we wznawianiu dramatów Wyspiańskiego. Ani razu nie wydano rapsodów poety. Zapomniana jest głęboka rozprawa o Hamlecie zawierająca żywe dziś jeszcze roztrząsania nad dramatem i sceną. A liryka z trudem torowała sobie drogę jedynie w podręczniku szkolnym, do którego przecież dojrzały czytelnik nie sięga.

Z myślą o nawiązaniu nowego porozumienia miłośników poezji z liryką Wyspiańskiego piszemy niniejszy szkic. Wiersze Wyspiańskiego — to jeden z najbardziej interesujących i wzruszających rozdziałów polskiej poezji XX wieku.

III

W młodzieńczym żartobliwym wierszyku napisał Wyspiański

...z miłości
mało że nie zostałem poetą,
ale nie mogłem nigdy zdobyć się na ładny wiersz —
proszę mi wierzyć —

Rzeczywiście, wiersze Wyspiańskiego odbiegają zazwyczaj od pojęć jakie wiązano z pojęciem „ładnego wiersza" w okresie Młodej Polski. To pierwsza niespodzianka. Nad wielosłowiem znamiennym dla nastrojowej poezji początków XX wieku, nad szeroko rozlaną w owej epoce poetycznością góruje tu niemal przekorna ambicja wyrażania uczuć w sposób najpro-

stszy i oszczędny. Patetycznej dostojności — której sam często ulegał w dramatach i rapsodach — przeciwstawia Wyspiański język surowy, niekiedy wręcz dosadny. „Na pół drwiąco, na pół serio" atakuje manierę stylistyczną poezji modernistycznej, szukanie słów niezwykłych, zastępowanie prawdziwej poezji poetyzowaniem. Czyni to w świetnej, jakże szkoda że nieukończonej, satyrze zaczynającej się od słów:

„Wiszary" znany wyraz, powszechnie zużyty,
Artur Górski, Miciński karmią się nim co dzień.
„Królewna"? — Walewskiego pomysł znakomity
albo Friedberga — i każdy przechodzień,
co dwa dni ledwo w Zakopanem bawił,
już nad dolą „Królewny" oczu dwoje łzawił.
„Okiść"? ach znam tę okiść z śpiewu Tetmajera
Kazimierza, gdy w BÓL ją serdeczny ubiera
i znam, jak potem poszła w usługi podlotków,
od cyzelerów cierpiąc i cierpiąc od młotków
temuż cyzelunkowi służących. — W okiście
Pan Pietrzycki też stroił się i w czarne liście
zadumy. Wszystko poza bardzo szczera.
Widzę, jak się ta okiść w sztuce poniewiera..."

Kiedy zaprojektowane przez Wyspiańskiego meble do domu lekarskiego w Krakowie ówczesna krytyka określiła jako „secesję", wówczas poeta który był przecież pionierem sztuki stosowanej w Polsce, odpowiedział pogardliwą repliką wymierzoną w formułki i szablony krytyczne:

Wyuczono papugę wyrazów o sztuce,
przyznać trzeba, że łatwość miała w tej nauce;
więc gdy wyraz „secessja" wymawiać pojęła,
witała tym wyrazem wszystkie nowe dzieła.
Więc styl mój krzeseł z lekarskiego domu
nazwała „secessyjny" — płynnie i bez sromu.
Czekać trzeba cierpliwie, aż po pewnym czasie
nowy frazes papudze w pamięć wbić znów da się
Jakkolwiek rzecz ta kształtu Sztuki nie odmieni,
frazes jednak wystarczy, by Myśl diabli wzieni

Generalną rozprawą Wyspiańskiego z krytyką tropiącą w jego twórczości jedynie anachronizmy i nieścisłości historyczne jest wiersz pt. *Noty do Bolesława Śmiałego*. Przemówiła w tym wierszu dumna samowiedza poety świadomego, że tworzy on nowe wartości w kulturze narodowej, wartości własne, niezastąpione. Jest ten wiersz również manifestem wielkiej sztuki ideowej, która sięga w głąb ważnych spraw w życiu narodu i broni prawa do własnego, osobiście przeżytego przez artystę stosunku do historii. Taka sztuka może dojrzewać jedynie w atmosferze wolności i szacunku dla indywidualności twórcy. Krytyka, która nie rozumie tych zasadniczych spraw, staje bezradna wobec wielkiej sztuki i wobec oryginal-

nego, samodzielnego twórcy, który „miarę psuje, tę artystyczną miarę. zwaną mierność", który „niedość pedantyczny jest i niedość szkolny". Drwina z szablonów krytyki łączy się w *Notach do Bolesława Śmiałego* z patosem występującym wówczas, gdy Wyspiański broni godności i znaczenia sztuki. Niech to zaświadczą wybrane fragmenty omawianego wiersza:

...mam ten dar bowiem: patrzę się inaczej.
Inaczej, niźli wy, co nie kształcicie wzroku,
dla których stworzył Bóg szablony i szematy.
co talentowi krzyczycie „proroku!"
a duszy poddajecie studenckie tematy.

— — — — — — — — — — —

...Chłop mnie na swoją hetkę nie przerobi,
magnat nie będzie w nawie sztuk sternikiem,
sztuka jest z ducha, stwarza się, nie robi,
a raz stworzona duchem, jest pewnikiem.
Stąd sądzę, że są moje myśli naukowe
równie dobrze, jak myśli znaczone dyplomem,
i stąd sądzę, że kogo Bóg obdarzył domem
własnym, że, mówię, taki, co ma głowę
swoją i wszystko z głowy snuje jak z przędziwa,
bez wielu radców łatwo się obywa.
Więc stąd pewien niepokój przypada na mrówki.
Jak to, skąd to, skąd rodem, gdzie paszport, gdzie wiza:
w gęsiem zakłopotaniu wstrząsają makówki
i krzyczą: cherche la femme, poszukajcie Guiza.
któż poza tym stoi? pod tym się ukrywa?
A to jest tylko talent i zwykle tak bywa.

— — — — — — — — — —

...Bądźcie spokojni, jeśli Bóg pozwoli,
jeszcze was nieraz wprowadzę w te progi.
gdzie panem jedno pani mojej woli
Sztuka i wolna myśl, niezlękłe bogi,

— — — — — — — — — — — — — —

... i nie myślcie o tem,
by wam to samo kto mógł mówić potem.

Był Wyspiański wrogiem snobizmu, blagi, próżności, pseudokultury strojącej się w pretensjonalne pozory. Wśród jego wierszy satyrycznych znajdujemy dowcipny wiersz wymierzony przeciwko snobizmowi i wiedeńskim tęsknotom ówczesnej inteligencji galicyjskiej. Wiersz jest właściwie listem pisanym do przyjaciela, relacjonującym rozmowę z jakimś literatem polsko-austriackim:

Był u mnie ktoś, direkt von Wien,
Z Galicji jednak rodem,
Zachęcał, bym szedł śmielej — hin
utartym, szerszym chodem.

Wyspiański, który niejednokrotnie sięgał w swoich dramatach do wielkich tradycji kultury europejskiej i jeden z najgłębszych i najbardziej przejmujących dramatów o ludzkim cierpieniu wywiódł z tradycji antycznych (*Powrót Odyssa*), był wrogiem sztuki symulującej „głębie", sztuki, która wielkim „ogólnoludzkim" tematem chce zasłonić swoją pretensjonalność i płyciznę. Stąd we wspomnianym wierszu ironiczne potraktowanie owego literata szermującego frazesem o „wiecznym bólu".

...Obiecał mnie tłumaczyć też
für Reclam-Bibliotheke,
bym wyszedł raz za koło to
krakowskie, wo ich stecke.

Bym w nowym dziele zawarł ból
ludzkości, ten ból wieczny;
bym zdobył Dramas-Ehrenstuhl,
bo stempel to konieczny.

Koniecznie chciał posadzić mnie
na tronie mej próżności
i czytał mi artykuł swój,
gdzie spisał był różności.

Dobrze jest czasem lekcję wziąć;
każdy się dudek przyda.
Osy — trza żądłem osy ciąć...
beim Fahren nach Kolchida.

Gdybyśmy chcieli znaleźć komentarz do tej rozprawy Wyspiańskiego ze snobizmem i płytkim kosmopolityzmem, to przypomnieć by trzeba fragment z opowiadania Żeromskiego z roku 1907 pt. *Z odczytem:* „...Podpatrujesz, gryzipiórze, przez dziurę od klucza, co w Europie filister dla rozrywki filistra z nicości wydłubał, i przywozisz na te bajora, piachy i wydmy, żeby tutejszych filistrów i najgłupszych w Europie snobów ekscytować i bawić..."

IV

W skromnym ilościowo zbiorze wierszy Wyspiańskiego uderza różnorodność nastrojów. Niektóre z nich — i one właśnie należą do najbardziej przejmujących — pisane były w okresie ciężkiej choroby, niemal w obliczu śmierci, w sytuacji, którą upamiętnił we wzruszającym wspomnieniu Stefan Żeromski: „Był wtedy już ciężko, beznadziejnie chory... Zostały tylko te same oczy o przezroczystych, błękitnych tęczówkach, tak samo przenikliwie patrzące. Mówił wtedy z trudem, a częściej pisał, trzymając ołówek między wielkim a małym palcem... umierał nie poddając się niewoli i nie poddając się samej śmierci..." (*Wspomnienie*, w zbiorze *Elegie*).

St. Wyspiański — Wawel

Świadomość rychłej śmierci i znamienna dla Wyspiańskiego wiara w palingenezę łączy się w jego ostatnich lirykach z piękną afirmacją życia, która znalazła niezapomniany wyraz w obrazie dzieci przychodzących nad grób poety („i niech się jedno z nich zaśmieje") i w strofie otwierającej wiersz napisany w sierpniu 1905 roku:

Wesoły jestem, wesoły,
i śmieję się do łez;
choć jesień już na poły
kwitnący czuję bez.

Żart i wzruszenie przeplatają się szczególnie w wierszach sławiących urodę ojczystego krajobrazu, jak np. w znanym *Wierszyku wakacyjnym* (do Leona Stępowskiego) lub w innym wierszowanym liście pisanym z obczyzny do przyjaciela. Przytoczymy go w całości jako charakterystyczny i rzadki przykład humoru wielkiego poety, który jeśli uśmiechał się w swoich dziełach, to w tym uśmiechu dominowały zazwyczaj ironia lub szyderstwo. Oto ów żartobliwy list pisany do Stanisława Eliasza Radzikowskiego:

Mój kochany!
Die Sonne nie tak świeci jak słońce,
choć jest równie parne palące,
a heuszreki nie tak świerszczą jak dzwońce,
te nasze po ścierniach goniące.

Diese ganze posłoneczne wonne,
drzewo ciche w upale stojące
sammt wiesen, weiden und sonne
są nudne i uprzykrzające

Dzwony z pfarkirchu bijące
też obcym językiem dzwonią —
o Słońce, Słońce, o Słońce!
nad Krakowem Słońce i nad błonią!!

Wśród liryków Wyspiańskiego odrębne miejsce zajmuje wiersz zaczynający się od słów: „*Pociecho moja ty, książeczko, pociecho smutna...*" Należy on do najboleśniejszych liryków w naszej poezji jak Mickiewiczowski „wiersz-płacz" („*Polały się łzy me czyste, rzęsiste*"), jak *Hymn* Słowackiego i Norwidowska *Moja piosenka.* Jest to wiersz o nieuniknionym cierpieniu i przemijaniu życia. Tę atmosferę sugeruje cała kompozycja utworu, jego poszczególne obrazy ukazujące różne okresy życia od dzieciństwa do wieku dojrzałego. Nastrój smutku i lęku zawiera już pierwszy obraz dzieciństwa, jakże odmienny od wizji dzieciństwa „sielskiego, anielskiego".

...Nad małą siedzę schylon rzeczką,
z wód igrające falą dziecko,
żal mroku skrada się zdradziecko
nad łąkę, rzeczkę, nad mój strumień,
w duszącej mgle nieporozumień
zapada noc okrutna.

Potęgują tę atmosferę smutku i lęku dwa następne obrazy: młodości i rzeki, wieku dojrzałego i morza

...nad wielką siedzę schylon rzeką,
wód pędem chyżym fale cieką...
. . . . . .
...nad morza siedzę fal roztoczą
...jak nowe fale znagła kroczą
a jedna dola im okrutna...

Pociecho moja ty, książeczko — to wiersz zgodny w zasadniczej swojej poetyce z konwencją poezji symbolistycznej. Toczące się nieustannie fale rzeczki, rzeki i morza symbolizują przemijanie życia. Trzeba jednak podkreślić, że — w przeciwstawieństwie do poezji symbolistycznej, która najczęściej poprzestawała na wytworzeniu ogólnej atmosfery i posługiwała się aluzyjnością — Wyspiański konsekwentnie przeprowadza w całym wierszu określony wątek myślowy. Na czym on polega? Sięgnijmy do ostatniej części wiersza ukazującej schyłek życia. W toczące się nieustannie fale rzuca poeta karty swoich książek. Zginą one w zapomnieniu, zostanie tylko imię poety.

...z ksiąg karty rzucam w fale twoje,
o morze, morze, wód olbrzymie,
a tylko fal powrotne rzuty,
w czas wód rozgwaru, w wód skłębieniu,

na brzeg rzucają, kędy siedzę,
z ksiąg, co przepadły w zapomnieniu,
wydarte z kart tych moje imię,
nic więcej tylko własne imię...

Czy tylko imię? Czy ten przejmujący liryk jest wyrazem rozpaczy, przekonania o bezsensowności życia i gorzkiej świadomości poety, że jego dzieła pochłonie zapomnienie? I co znaczy owa „pociecha smutna" rozpoczynająca i kończąca wiersz:

Pociecho moja ty, książeczko,
pociecho smutna...
. . . . . .
...o księgo — serce — oczy,
pociecho smutna.

Wiersz liryczny nie jest traktatem poznawczym operującym uporządkowanym tokiem argumentów. Jest siłą wzruszającą. Ale siła i prawda dobrego wiersza lirycznego — to jednak nie tylko ogólna atmosfera uczuciowa, lecz również wątek myślowy przebiegający w całym wierszu. I dokonalibyśmy tylko niepełnej analizy, gdybyśmy poprzestali na wydobyciu nastroju ogromnego smutku, jaki przenika istotnie wszystkie linijki tego wzruszającego wiersza. Jest tu i motyw inny — przekonanie o „pociesze", jaką dla człowieka jest jego twórcza działalność, dzieło jego życia. Ten przejmujący liryk pisany niemal w obliczu śmierci mówi o prostej prawdzie, o nieuchronnym przemijaniu wszystkiego. I mówi zarazem o pięknej tęsknocie twórcy pragnącego — użyjmy tu słów innego poety — „ocalić od zapomnienia" dzieła swego umysłu i serca: „pociecho moja ty, książeczko, pociecho smutna... o księgo — serce — oczy, pociecho smutna".

V

Wiersze Wyspiańskiego są tylko marginesem jego bogatej spuścizny. Jest ich — pomijając juvenilia — zaledwie około trzydziestu. Jest to jednak margines niewątpliwie twórczo zapisany. Ilość — jak zwykle — i w tym wypadku nie jest decydująca. Nie sądzimy również, aby w pełni słuszna była teza podnoszona przez krytykę, że liryka jako odrębna autonomiczna forma poetycka nie interesowała poety. Według zgodnych świadectw współczesnych Wyspiański niszczył, szczególnie u schyłku życia, wiele drobnych utworów. I jeśli spod surowego wyroku poety ocalało niewiele wierszy, to przecież nawet ogólne wejrzenie w jego skromną spuściznę liryczną daje podstawę do wysokiej oceny Wyspiańskiego — liryka. *Trzeba to powiedzieć szczególnie o wierszach, w których Wyspiański przeciwstawia się tradycyjnej, epigońsko-romantycznej i symbolistycznej poetyce i osiąga najwyższy efekt poetycki — prostotę, czystość, bezpośredniość wyrazu,* jak np.

w wierszach: *Gdy przyjdzie mi ten świat porzucić, Niech nikt nad grobem mi nie płacze, O kocham Kraków, U stóp Wawelu miał ojciec pracownię, Wierszyk wakacyjny, Wesoły jestem, wesoły.*

Ta sama klarowność i prostota liryczna cechuje i te fragmenty poetyckie w dramatach Wyspiańskiego, które niejednokrotnie chciałoby się obdarzyć samodzielnym życiem, aby cieszyły czytelnika jako odrębne utwory, jak np. czysty jak ludowa piosenka głos dzwonów z *Akropolis*.

Dzwoń, dzwoneczku, dzwoń
srebrem w srebrny głos!
Niesiesz się nad toń,
nad wiślany wrzos.

Graj, dzwoneczku, graj!
Fijołeczku woń!
Niesiesz się nad toń,
we wiślany maj.

Toń, dzwoneczku, toń
we wiślaną toń;
fijołeczku woń!
Idzie maj nad błoń.

lub niezapomniany fragment z *Wyzwolenia:*

Chcę, żeby w letni dzień,
w upalny letni dzień
przede mną zżęto żytni łan,
dzwoniących sierpów słyszeć szmer
i świerszczów szept i szum
i żeby w oczach mych
koszono kąkol w snopie zbóż.
Chcę widzieć, słyszeć w skwarny dzień,
czas kośby dobrych ziół i złych...

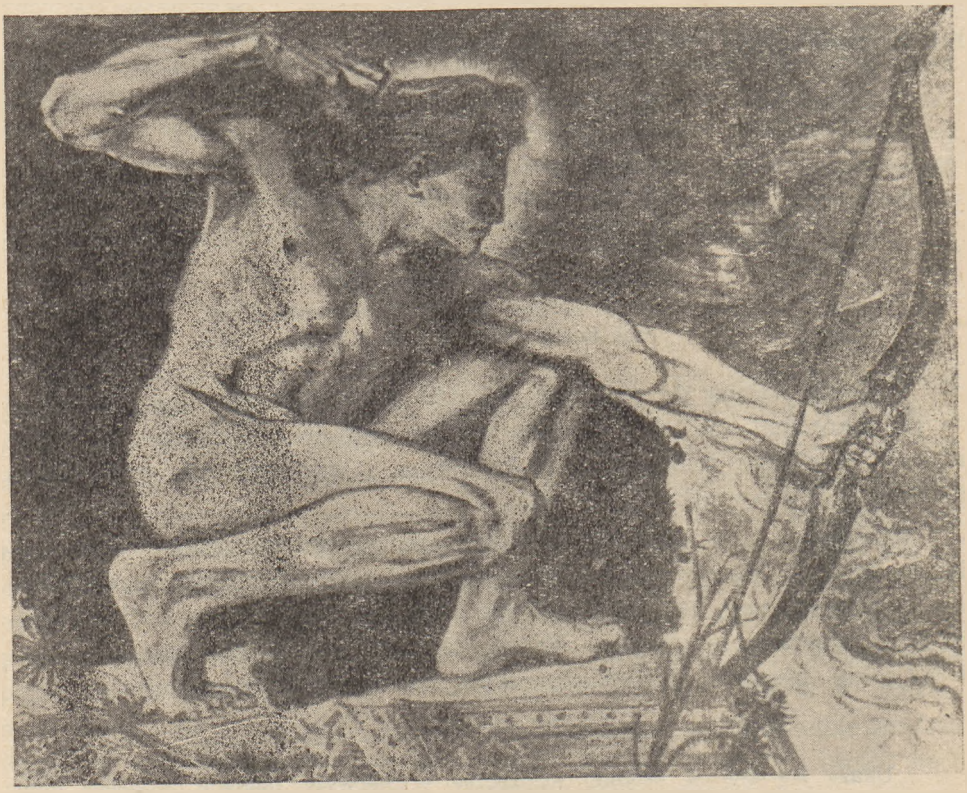
Wróćmy jednak do osobnych wierszy Wyspiańskiego, aby powtórzyć — po dokonanej analizie — wysunięte na wstępie twierdzenie: nieliczne wiersze wielkiego dramaturga są twórczym i wzruszającym przykładem polskiej poezji początku XX wieku.

Przemawia z tych wierszy i świetny satyryk przypominający nam najlepsze sceny z *Wesela*, jak i głęboki liryk głoszący wzruszającą pochwałę życia, godność pracy twórczej i czarów ojczystego krajobrazu. Dlatego trzeba było przypomnieć wiersze Wyspiańskiego [1], nawet wówczas, gdy zdajemy sobie sprawę z ich niekiedy na pół brulionowego charakteru.

[1] Ukażą się one w osobnej książeczce w pierwszej połowie bieżącego roku, nakładem PIW.

Obcujemy tu bowiem z materią poetycką w momencie jej stawania się. Wiemy, że znaczna część tych wierszy — to proste listy do przyjaciół, pierwszy jakby rzut twórczy. Godzi się również pamiętać, że są to niejednokrotnie jedynie zarysy wierszy, pojedyncze strofy rzucane w pośpiechu i na marginesie innych prac twórczych. Pierwsi wydawcy odczytywali je z rękopisów pisanych często ołówkiem, z rozdartych kartek. Nie zawsze mieli pewność, czy odczytują trafnie poszczególne wyrazy. Stąd i znaki zapytania i wielokropki, jakie postawili przy niejednym z wyrazów, a potrzeba tych pytajników budzi się w kilku jeszcze miejscach, gdzie uderza nas nagromadzenie synonimów lub tautologia. Pedant i krytyk tropiący nieudane zwroty językowe Wyspiańskiego gotów tu powiedzieć: to wielka szkoda, że niektóre wiersze są artystycznie „niedopracowane". Zamiast wyrażać jałowy żal, cieszmy się z tych okruszyn najczystszej liryki, która i w swojej fragmentaryczności budzi najgłębsze wzruszenia jak ułomki rzeźby antycznej, o których pisał w niezapomnianym obrazie Norwid:

Statuę grecką weź — zrąb jej ramiona —
Nos — głowę — nogi opięte w koturny —
I ledwo torsu grubą zostaw bryłę;
Jeszcze za żywych stu uduchowiona...



St. Wyspiański — Ilustracja do „Iliady"

JANINA MALLY

TROCHĘ INFORMACJI O SŁOWNIKU JĘZYKA POLSKIEGO

Tom pierwszy *Słownika* (litery A, B, C — około 10 000 haseł), zawierający wstęp, objaśnienia morfologiczne oraz spis źródeł, jest już w druku. Wydawcą *Słownika* jest Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna". Druk pierwszego tomu potrwa około roku. Następne tomy będą się ukazywały w odstępach mniej więcej rocznych.

Życie obecne jest okresem wielkiego ruchu i rozpędu we wszystkich dziedzinach. Ruch ten i rozpęd ogarnął i słownikarstwo. Prowadzi się prace nad słownikiem staropolskim pod redakcją K. Nitscha i St. Urbańczyka (wyszło 6 zeszytów), nad słownikiem etymologicznym pod redakcją Fr. Sławskiego (4 zeszyty), nad słownikiem łaciny średniowiecznej pod kierownictwem M. Plezi (3 zeszyty). Pod redakcją W. Taszyckiego opracowuje się słownik imion osobowych i miejscowych, pod redakcją W. Doroszewskiego — słownik współczesnego języka polskiego, pod redakcją Górskiego i Hrabca słownik mickiewiczowski. Ukazał się pierwszy nakład słownika wyrazów obcych zredagowanego pod kierownictwem Safarewicza, Słuszkiewicza i zmarłego Rysiewicza. Wydano fotograficzną odbitkę słownika Lindego i słownika warszawskiego. [1]

Słownik Języka Polskiego, o którym będzie niżej mowa, jest opracowywany przy Polskiej Akademii Nauk. Redaktorem naczelnym jest prof. dr W. Doroszewski; do redakcji naczelnej wchodzą: prof. dr S. Skorupka i prof. dr B. Wieczorkiewicz. Komitet Redakcyjny składa się z językoznawców i literatów. Przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego jest prof. dr W. Taszycki.

Wraz ze wzmożonym ruchem słownikopisarstwa czasy powojenne rozpoczynają ruch leksykologiczny. Zagadnieniami słownikowymi interesuje się żywo warszawski ośrodek językoznawczy. Wyrazem tych zainteresowań jest wydana w r. 1954 przez Państwowy Instytut Wydawniczy praca prof. Doroszewskiego *Z zagadnień leksykografii polskiej* oraz fakt, że od września 1951 r. *Poradnik Językowy* staje się, jak o tym informuje podtytuł, miesięcznikiem Redakcji *Słownika Języka Polskiego*. *Poradnik* zamieścił już szereg artykułów omawiających zagadnienia słownikowe, stale wyłaniające się w czasie prac redakcyjnych. Komitet Redakcyjny *Poradnika* wychodzi z założenia, że utrwalenie poszukiwań, trudności, prób, dróg, jakimi się idzie w tej nowej pionierskiej pracy, będzie pożyteczne dla przyszłych słownikarzy. O ileż szybciej i łatwiej szłaby praca dzisiaj, gdyby nasi poprzednicy zostawili jakieś informacje o tym, jakie trudności napoty-

[1] O polskich słownikach do czasów wojennych p. W. Doroszewski *Z zagadnień leksykografii polskiej* PIW, 1954 i S. Skorupka *Stan i zadania leksykografii polskiej* „Poradnik Językowy" zeszyt 9, 1952.

kali, w jaki sposób te trudności usiłowali rozwiązywać. Jedyną w tej dziedzinie literaturą jest wstęp Lindego do jego słownika i praca Karłowicza w IV tomie *Rozpraw i sprawozdań Wydziału Filologicznego Akademii Umiejętności* (s. XIV—XCIV) pt. *Przyczynki do projektu wielkiego słownika języka polskiego.*

Artykuł hasłowy w *Słowniku Języka Polskiego* (skrót: SJP) będzie obejmował:

wyraz hasłowy,

wskazówki morfologiczne,

definicję wyrazu hasłowego lub definicje jego znaczeń (jeżeli wyraz jest wieloznaczny),

literacką lub potoczną (w braku literackiej) dokumentację użycia wyrazu w każdym znaczeniu,

związki frazeologiczne, w których wyraz hasłowy występuje,

najbardziej znane przysłowia, w których wyraz hasłowy występuje,

pochodzenie wyrazu.

1. Wyraz hasłowy

SJP będzie zawierał około 120 000 wyrazów hasłowych (wyrazem hasłowym, czyli hasłem jest wyraz stanowiący odrębną pozycję słownikową i będący treścią opracowywanego artykułu). Słownik powinien objąć:

a) pełne ogólne słownictwo czynne i bierne współczesnego społeczeństwa polskiego;

b) słownictwo specjalne zawarte w podręcznikach szkół średnich oraz w popularnej literaturze naukowej;

c) wyrazy gwarowe i regionalne, znane ogólnie;

d) indywidualizmy zaświadczone w dziełach ogólnie znanych i uznanych autorów.

Do punktu a). Słownictwem czynnym danej jednostki czy zbiorowości nazywamy zasób wyrazów potocznie używanych przez tę jednostkę czy zbiorowość w mowie lub piśmie. Słownictwem biernym nazywamy zasób wyrazów rozumianych, będących niejako „w zapasie" jednostki czy zbiorowości, ale nie używanych „na codzień".

Do słownictwa czynnego przeciętnego dzisiejszego Polaka zaliczamy np. wyrazy: okno, stół, wieś, pies, ogród, róża, dom, wieżowiec, szybkościowiec, ciągnik, radio, telewizja, brylant, państwo, marksizm itp. Są to wyrazy, którymi się posługujemy częściej lub rzadziej, ale które rozumiemy, choćbyśmy nie znali np. dokładnie zasad, na których jest oparta telewizja, czy nie wiedzieli o różnych teoriach dotyczących organizacji państwa. Natomiast wyrazów takich, jak halabarda, rusznikarz, tiurniura, barbakan itp. przeciętny Polak nie używa w mowie potocznej, ponieważ nie ma do czynienia z desygnatami, które tym wyrazom odpowiadają. Spotyka się te wyrazy w literaturze dostępnej i znanej szerokiemu ogółowi i użyje się ich

opowiadając np. o strojach babek (tiurniura), o komunikacji (omnibus, tramwaj konny) o fryzurach XVIII w. (harcap), o fortyfikacji średniowiecznej (barbakan). I to jest właśnie nasze słownictwo bierne.

Granica między słownictwem czynnym i biernym danej epoki jest dość płynna, a to dlatego, że współcześnie żyją 3—4 pokolenia, różniące się zasobem wyrazów. Tak np. słownictwo prababki i prawnuczki będzie jednakowe w zakresie takich wyrazów, jak dom, pokój, stół, jedzenie, chodzić, brać, dobry itp., ale będzie się różniło, bo prababka mówi: „miałam dziś *sensację*: biło mi serce i czułam duszność", „odwieź mnie, Zosiu, na *banhof*", babka będzie z obawą (może) jeździła *automobilem*, na obiad jadła *wety*, natomiast dwudziestoletniej Zosi może być *niedobrze* (ale nie ma ona sensacji), Zosia odwiezie prababcię na dworzec *autem*, *samochodem* czy *wozem*. Prababcia się dziwi: bo *wozem* zwoziła siano i zboże. Zdziwienie jest jeszcze większe, gdy Zosia przy stole projektuje kupno *wiatrówki*, *pilotki*, *portfelówki*, gdy się wybiera na *masówkę*, gdy Kazio z ferworem opowiada, jak to on wczoraj *centrował*, a jego kolega *autował*.

Jedne wyrazy odchodzą wraz z odchodzącym pokoleniem, inne nadchodzą. Wyrazy odchodzące często giną nawet ze słownictwa biernego nowego pokolenia (np. banhof), inne są rozumiane, choć nie używane potocznie (np. wety, automobil). Przyczyny szybszego lub wolniejszego wychodzenia wyrazów z użycia są różne: np. wyjście „z obiegu" desygnatu (tiurniura), zastąpienie wyrazu obcego polskim (automobil — samochód, ski — narty, w niedalekiej przyszłości może: szlafrok — podomka), dłuższego krótszym (automobil — auto), dwuznaczność wyrazu (sensacja — dziś tylko w znaczeniu takim, jak np. w zdaniu: „Swoim zjawieniem się wywołał nielada sensację").

Do punktu b). Wyrazem specjalnym lub znaczeniem specjalnym wyrazu nazywamy wyraz lub znaczenie używane tylko w określonym środowisku. Tak np. wyraz *diploid* należy do słownictwa czynnego biologów, botaników, zoologów, a ogółowi mówiącemu po polsku jest raczej nieznany. *Azymut* jest wyrazem dobrze znanym astronomom, geografom, matematykom, geodetom, mógł nie słyszeć o nim np. językoznawca. Natomiast chociaż *prostopadłościan*, *kwadrat*, *przekątna* należą do zakresu matematyki, a *delta*, *wyżyna* do zakresu geografii — są to wyrazy i zrozumiałe dla każdego, i używane przez każdego potocznie.

SJP zamieści jako hasło wyrazy specjalne znane i zrozumiałe każdemu, kto przeszedł przez szkołę średnią, i wyrazy specjalne właściwe tylko pewnym środowiskom (np. matematyków, technologów, sportowców), ale używane w popularnej literaturze naukowej, technicznej, sportowej. Wyrazy (znaczenia) należące do pierwszej grupy będą podane tak jak wyrazy (znaczenia) ogólne — bez żadnego kwalifikatora; wyrazy (znaczenia) grupy drugiej będą opatrzone kwalifikatorami specjalności. Tak więc hasło: prostopadłościan, kwadrat, przekątna, delta, wyżyna, róża, wierzba, słoń, odra nie będą miały kwalifikatora: mat. (matematyka), geogr. (geografia), bot.

(botanika), zool. (zoologia), med. (medycyna). Hasło azymut otrzyma kwalifikatory: w jednym ze znaczeń astr. (astronomia), w innych geogr. (geografia), hasło asfodel — kwalifikator bot. (botanika).

Słownik nie zamieści wyrazów specjalnych, nie spotykanych w podręcznikach szkoły średniej ani w popularnej literaturze naukowej, np. wyrazów kalcymetr (chemia), botanicznego kaldezja [1].

Do punktu c). SJP zamieści wyrazy takie, jak np. góralskie *baca, hala,* jak ogólnogwarowe *oczepiny,* jak regionalizm krakowski *literatka* »szklaneczka do wódki«, jak regionalizm wschodni *chatyna, chatynka.* Wszystkie te wyrazy albo weszły do języka ogólnonarodowego, albo przynajmniej są znane większości Polaków.[2]

Do punktu d). Indywidualizmy będą opatrzone kwalifikatorem indyw. albo uwagą: tylko u... (i wymieniony autor). O umieszczeniu danego indywidualizmu będzie decydował autor i zgodność formacji z ogólnymi zasadami budowy wyrazów.

Formacje pochodne, jak rzeczowniki na -ość, przymiotniki odrzeczownikowe, rzeczowniki zdrobniałe i zgrubiałe itp. a także formacje przedrostkowe umieści się jako hasło tylko wtedy, gdy użycie ich będzie zaświadczone cytatem z literatury lub użyciem potocznym. Formacji potencjalnych słownik nie zamieści.

Hasła będą podane zgodnie z ogólnie przyjętym zwyczajem — alfabetycznie, nie gniazdowane (gniazdowaniem haseł nazywa się podawanie wyrazów pochodnych pod hasłem będącym podstawą słowotwórczą, por. np. u Lindego hasło DYABEŁ).

Dla zilustrowania powyższych omówień podaję wycinek ze spisu haseł na literę B (od „bolak" do „boleśnie"):

Linde	*Sł. Warszawski*	*SJP*
— — —	bolak (archaizm)	bolak
— — —	bolanie (archaizm)	— — —
— — —	bolas	bolas
— — —	bolawy (gwara)	— — —
— — —	boląco	boląco
bolączka	bolączka	bolączka
— — —	bolączkowy (gwara)	— — —
— — —	bolątszy (archaizm)	— — —
— — —	bolec (gwara)	— — —
— — —	— — —	*bolec*
— — —	bolecha «grubas, leniuch»	— — —

[1] Por. *Poradnik językowy* zeszyt 7, 1952. Zofia Łempicka: „Hasła specjalne w *Słowniku Współczesnego Języka Polskiego*" i zeszyt 10, 1952 Stanisław Skorupka: „Stan i zadania leksykografii polskiej".

[2] Por. *Poradnik Językowy* zeszyt 10, 1952 Stanisław Skorupka: „Stan i zadania leksykografii polskiej".

Linde	*Sł. Warszawski*	*SJP*
1. boleć	1. boleć } hasło homonimiczne	1. boleć } hasło homonimiczne
2. boleć, bolenie	2. boleć }	2. boleć }
— — —	boległów (archaizm)	— — —
— — —	— — —	*bolejąco*
— — —	bolejący	— — — (bolejący pod hasłem boleć)
— — —	bolenie	bolenie (odesłane do boleć)
— — —	boleń	boleń
— — —	— — —	*bolerko*
— — —	bolero	bolero
Bolesław	— — —	— — —
— — —	— — —	*bolesnawy*
— — —	bolesno	bolesno
bolesność	bolesność	bolesność
bolesny	bolesny	bolesny
— — —	bolestka (botanika)	— — —
— — —	bolestno (gwara)	— — —
— — —	bolesty (gwara)	— — —
boleściwie	boleściwie	boleściwie
boleściwość	boleściwość	— — — (brak zaświadczenia)
boleściwy	boleściwy	boleściwy
boleść	boleść	boleść
— — —	boleściwie (archaizm)	— — —
— — —	boleśnica (gwara)	— — —
boleśnie	boleśnie, bolesno	boleśnie

(Uwaga: kursywą podane są hasła, których nie ma w dawnych słownikach).

2. Wskazówki morfologiczne

Podanie wskazówek morfologicznych ma cel normatywny.

Przy pierwszym tomie SJP poda się paradygmaty, tablice morfologiczne i omówi metodę korzystania z nich. W artykule hasłowym zaraz po haśle umieści się końcówki deklinacyjne, koniugacyjne, stopniowanie itp. lub końcówki z częścią tematu. Np. po wyrazie hasłowym „bibuła" czytamy: ż IV, CMs ~ ule, to znaczy: rzeczownik rodzaju żeńskiego (ż), odmienia się wg wzoru IV-go (należą tu rzeczowniki, których temat kończy się na spółgłoskę twardą). Podanie zakończenia ~ ule w celowniku i miejscowniku sygnalizuje wymianę spółgłoski tematowej ł : l. Niepodanie innych końcówek oznacza, że wyraz odmienia się wg paradygmatu bez żadnych odstępstw. Po haśle „bok" jest: m III, D.-u, to znaczy: wyraz rodzaju męskiego, odmienia się wg wzoru III-go rzeczowników męskich (tematy na k, g, ch). Wszystkie nie podane końcówki są zgodne z paradygmatem, podanie końcówki dopełniacza lp (-u) tłumaczy się tym, że w paradygmacie jest podana powszechniejsza końcówka -a. Po haśle czasownikowym np. „badać" umieszcza się: ndk I, ~ any, to znaczy: czasownik niedokonany, grupa koniugacyjna (w tablicy) I-sza (typ: czytam, czytasz, czyta...) bez odchy-

leń w zakresie końcówek (dlatego nie podano żadnych końcówek). Podanie zakończenia imiesłowu biernego ~ any (badany) wskazuje, że czasownik jest przechodni. Po haśle przymiotnikowym podaje się formę osobową męską liczby mnogiej i stopień wyższy, np. biały, biali, bielszy; ciężki, ciężcy, cięższy. Wzór odmiany przymiotnika będzie podany w paradygmacie.

Takie podawanie morfologii wyrazów jest swego rodzaju novum.

Oto zestawienie ze Słownika Warszawskiego, Lehra-Spławińskiego i SJP:

hasło	*SW*	*Lehr*	*SJP*
chłop	-a lm.-i a-y	rz. m, 2 p-pa, 3 p-pu, 5, 7 p-pie, 1 mn. -pi, 2 mn. -pów	m IV, Ms,~pie lm M.- i a.-y
chłodnik	-a lm.-i	rz. m. 2 p-ka, 3 p-kowi, 1 mn.-ki, 2 mn.--ków	m III
cierpieć	-i, -ał	cz. nd., czt. cierpię, -pisz czp- -piał	ndk VII a,~any
chłodny	— — —	przym. -na, -ne, niejszy-	~dni,~dniejszy
chłodno	— — —	-niej	~dniej [1]

3. Definicje wyrazów i znaczeń

Wyrazy, jak wiadomo, mogą mieć jedno lub wiele znaczeń. Jednoznaczeniowymi są np. dereniak «wino dereniowe», derkacz «ptak», diabelnie «bardzo», diabłować «kląć», bachmat «koń tatarski», bajda «zmyślona wiadomość, zmyślone opowiadanie». Wieloznaczeniowymi są np. diabeł 1. «zły duch», 2. «gra w karty», baba (18 znaczeń), bałamutny 1. «wprowadzający w błąd», 2. «zalotny, uwodzicielski», barwić 1. «farbować, malować», 2. «upiększać, zdobić, koloryzować», 3. łow. «broczyć krwią, zostawić krwawy ślad».

Znaczenie hasła jest definiowane w SJP, przede wszystkim na podstawie materiału cytatowego z szerokiego kanonu utworów literatury „pięknej" i naukowej oraz czasopism. Materiału definicyjnego dostarczają również dawniejsze słowniki i encyklopedie. Do definicji zawartych w dotychczas wyszłych słownikach i encyklopediach trzeba się odnosić krytycznie, zwłaszcza jeżeli chodzi np. o hasła i znaczenia specjalne, o spójniki, przyimki. Nauka idzie naprzód, w ostatnich czasach — wielkimi krokami. Dotychczasowe metody powtarzania definicji przez jedne słowniki za drugimi są zawodne. Oto przykłady: wyraz „damascenka" jest w SW zdefiniowany w znaczeniu botanicznym: «odmiana śliwy zwyczajnej»; definicję tę zdyskwalifikował specjalista współpracujący z SJP. „Dębianka" w SW ma znaczenie 1. «galas», 2. gwar, «żołędź», w SJP, zgodnie z opinią specjali-

[1] Kreseczkę - stawiamy przed końcówką; wężyk ~ stawiamy przed końcówką wraz z częścią tematu.

stów, oprócz znaczenia «galas» dajemy znaczenie 2. «owad, odmiana galasówki»; znaczenia gwarowego zgodnie z ogólnymi wytycznymi nie uwzględniamy. „Dingo" słownik obcy Trzaski definiuje «dziki pies australijski», specjalista SJP podaje «dziki, a prawdopodobniej zdziczały pies australijski».

Definicje słownikowe nie są definicjami w znaczeniu logistycznym. Są właściwie objaśnieniami wyrazu lub jego znaczenia. Układając definicje nie można trzymać się jakiegoś schematu, ani ograniczać się do jednego typu objaśnień. Trzeba objaśniać tak, żeby jak najprościej osiągnąć cel: zrozumienie wyrazu i ułatwienia jego trafnego użycia.

Definiować w słowniku można:

a) opisowo, np. *artykuł* «niewielka praca publicystyczna, literacka lub naukowa, umieszczona w czasopiśmie lub encyklopedii, słowniku itp.»;

b) opisowo, powołując się na podstawę słowotwórczą wyrazu, np. *bogacić* «czynić bogatym»;

c) synonimicznie, podając wyraz lub wyrazy bliskoznaczne, np. *asenterunkowy* «poborowy», *bachnąć* «uderzyć, walnąć, grzmotnąć», *baciar* «andrus, ulicznik; spryciarz, numer, ziółko»;

d) zakresowo, np. bachor «o dziecku z odcieniem niechęci, lekceważenia», *burza* przen. (jedno ze znaczeń) «o gwałtownych uczuciach, namiętnościach»;

e) opisując funkcje gramatyczne wyrazu, np. *co* (jedno ze znaczeń) «zaimek nieokreślony; coś, cokolwiek», *lepszy* «stopień wyższy od dobry»;

f) strukturalnie, np. *automatyczność* rzecz. od automatyczny, *balowy* przym. od bal, *biblioteczka* zdr. od biblioteka, *asymilacyjnie* przysłów. od asymilacyjny.

Po dłuższej pracy w słowniku zyskuje się orientację, jakiego typu definicji wymaga dane hasło. Oczywiście, w jednym haśle mogą być różne znaczenia definiowane za pomocą różnego typu definicji. Powtarzam: należy dążyć do jak największej przejrzystości i prostoty.

W hasłach wieloznaczeniowych na czoło hasła wysuwa się znaczenia współczesne, najbardziej powszechne, na koniec znaczenia przestarzałe i dawne. Znaczenia oznaczone kwalifikatorami specjalności podaje się po znaczeniach ogólnych w kolejności alfabetycznej skrótów, przed znaczeniami przestarzałymi i dawnymi.

4. Dokumentacja użycia wyrazu lub znaczenia

Każde hasło i każde znaczenie hasła wieloznacznego będzie w zasadzie dokumentowane cytatami czerpanymi z utworów literackich objętych specjalnie dla SJP sporządzonym przez IBL, Związek Literatów i IKKN kanonem. Do kanonu wchodzą utwory poetyckie, beletrystyczne, historyczne, pamiętnikarstwo od połowy w. XVIII do chwili obecnej, popularna litera-

tura naukowa ostatnich kilkunastu lat, podręczniki powojennej szkoły jedenastoletniej, gazety i periodyki ostatnich kilku lat, niektóre periodyki w. XIX i pierwszej połowy XX (np. *Tygodnik Ilustrowany, Kłosy*). Może nie być dokumentowane hasło czy znaczenie specjalne. W razie braku w kartotece cytatu na hasło czy znaczenie, które pomimo tego braku musi się znaleźć w słowniku, redakcja ma prawo umieścić własny przykład użycia.

Każdy cytat z literatury jest uściślony: podaje się skrót nazwiska autora, tytułu utworu, (ew. tom), stronę, na której jest cytat. Przy pierwszym tomie słownika będzie podany spis skrótów i ich rozwiązanie oraz ścisłe dane bibliograficzne wydania, z którego czerpaliśmy materiał.

Dokumentacja będzie znacznie mniej obfita, niż była w zeszycie dyskusyjnym SJP wydanym przez PIW, w r. 1951, natomiast będzie reprezentowała znacznie większą liczbę autorów i dzieł.

Z dużego materiału kartotekowego wybiera się do ostatniej redakcji cytaty, które:

a) potwierdzają elementy definicji, np. *burza* «krótkotrwałe, gwałtowne, groźne zakłócenie równowagi atmosferycznej, połączone z silnym wiatrem, często grzmotami i piorunami oraz obfitymi opadami»: Pewnej nocy wybuchła krótka, ale gwałtowna burza; zdawało się, że woda zaleje ziemię, błyskawice spalą niebo, a grzmoty roztrzęsą miasteczko. Prus Emanc. II, 19;

b) dopełniają definicję: I parno było, duszno do wieczora... i zanosiło się na wielką burzę... Tuwim Czyh. 72 (opisuje typowy czas przed burzą);

c) dokumentują użycie związku frazeologicznego: np. pod hasłem — *dostać* w zn. «otrzymać, uzyskać w prezencie lub w zamian za co; mieć danym, wystarać się, kupić»: *Dostałam w prezencie* śliczną książeczkę w czerwony safian oprawną. Sewer Zyzma 217;

d) dokumentują użycie charakterystycznej dla danego wyrazu konstrukcji składniowej: np. pod hasłem *bojować:* Przyłączył się do stronnictwa *bojującego przeciw* Austrii. Choj. Rew. 81.

O stosowanych w redakcji SJP metodach zbierania materiału cytatowego pisał dr Stanisław Skorupka w art. „Nowy słownik języka polskiego", *Poradnik Językowy* nr 2, 1951. Oczywiście od tego czasu zostały usprawnione niektóre czynności, podstawa jednak została ta sama.

Materiał cytatowy zbieramy od 1 lipca 1950 r. Początkowe tempo prac było powolne; przez pół roku redakcja liczyła kilku, potem kilkunastu pracowników, początkowo wypisywało się cytaty ręcznie, sprawdzając materiał ze Słownikiem Warszawskim. Po usprawnieniu metod pracy (preparacja tekstów książki i przepisywanie na maszynie, umieszczanie w kartotece od razu większej liczby kartek) i po powiększeniu składu redakcji tempo pracy znacznie wzrosło. W tej chwili kartoteki zawierają koło 5 milionów kartek hasłowych. Prace nad gromadzeniem materiałów zostały zakończone w r. 1956. Dalej zbiera się cytaty tylko z nowopojawiających się utworów literackich i bieżących czasopism.

5. Związki frazeologiczne w artykule hasłowym

Aby odpowiedzieć swemu zadaniu: wskazania różnych użyć wyrazu, SJP podaje najbardziej utarte i charakterystyczne związki frazeologiczne, w jakich wyraz hasłowy bywa używany.

O związkach frazeologicznych wiele pisał Stanisław Skorupka w *Poradniku Językowym*. W IV t. *Sprawozdań z posiedzeń Komisji Językowej TNW* z r. 1952 wyszła praca tegoż autora „Z zagadnień frazeologii". Zainteresowanych można odesłać do tej pracy, która zapoznaje z terminologią przedmiotu i powstawaniem zespoleń frazeologicznych. W zeszycie 6 *Poradnika Językowego* z r. 1951 Witold Doroszewski podał „Uwagi o frazeologicznym opracowywaniu haseł słownikowych".

SJP w artykule hasłowym wyodrębnia oddzielną grupę związków frazeologicznych. Podaje się tu przede wszystkim związki frazeologiczne stałe. Pod hasłem np. *diabeł* poda się m. in. taką frazeologię: Po diabła! Na diabła! U diabła! Po kiego diabła! Diabła tam! Diabeł wcielony, wart diabła, gorzej od diabła, pal diabli, sadzić diabłami itd. Związki te objaśnia się np. *jest czego, mieć czego do diabła* «jest czego, mieć czego mnóstwo» i dokumentuje, np. „Ma z pewnością do diabła swoich kłopotów". Brand. M. Wypr. 51. Pod hasłem *boleść:* żart. *Od siedmiu boleści* «marny, lichy, niewiele wart»: To takie meble od siedmiu boleści. Zap. G. Malicz. 342. Pod hasłem *chata: Chata kurna albo dymna* «chata bez komina i bez przewodów dymnych»: Z kurnej chaty sznureczki dymu wyciskały się zewsząd spod słomianego dachu. Kurek. Grupa 149.

Novum w stosunku do dawnych słowników jest wyodrębnienie związków frazeologicznych w osobną grupę, odciętą graficznie od reszty hasła, co powinno ułatwić użytkownikowi korzystanie ze słownika.

6. Pochodzenie wyrazu

Na końcu artykułu hasłowego podaje SJP pochodzenie wyrazu. Podawanie rodowodu wyrazów jest zadaniem słowników etymologicznych, słownik ogólny może się ograniczyć do podawania tylko najogólniejszych danych.

Redakcja SJP po konsultacji ze specjalistami w dziedzinie etymologii zdecydowała się na takie rozwiązanie:

a) nie podaje się etymologii podstawowych wyrazów rodzimych (jako wyrazy rodzime traktuje się wyrazy odziedziczone z epoki prasłowiańskiej oraz utworzone na gruncie polskim z elementów polskich po okresie wspólnoty językowej słowiańskiej), np. *ból, darń;* Brückner w „Słowniku etymologicznym" określa te wyrazy jako „prasłowa";

b) podaje się etymologię wyrazów pochodzenia obcego, zarówno z języków słowiańskich, jak innych. Jeżeli to możliwe, podaje się źródło bezpośrednie. Przykłady: *agresja* «łc. aggressio», *dendera* «ukr. dyndera», *aojda*

«gr. aoidos», *atestat* «łc. attestatus = zaświadczony, stwierdzony», *diabeł* «łc. diabolus»;

c) jeżeli źródło bezpośrednie jest niepewne, podaje się źródło pierwotne; objaśnienie etymologiczne poprzedza się wtedy przyimkiem „z", np. *akrobatyczny* «z gr. akrobatikos = wspinający się w górę». Nie wiadomo, z jakiego języka europejskiego przyszedł do nas wyraz akrobatyczny (por. nm. akrobatisch, fr. acrobatique, ang. acrobatic).

SJP będzie słownikiem normatywnym. Normatywność osiągnie się przez:

a) dobór haseł i kwalifikowanie haseł lub znaczeń,

b) podawanie wskazówek morfologicznych,

c) przestrzeganie poprawności językowej cytatów.

Praca słownikarska jest niezwykle interesująca i pasjonująca. Uczy patrzeć na język z zupełnie nowej strony. Uczy spostrzegać i uświadamiać sobie zjawiska i procesy językowe, których istnienia nie uświadamia sobie ten, kto używa tych lub innych wyrazów, wyrażeń i zwrotów mechanicznie, prawem „dziedziczenia" i biernego przyswajania.

Ale praca słownikarska jest b. trudna, mozolna, drobiazgowa, bez efektownych rezultatów. Józef Bliziński w liście do Kraszewskiego pisze o swoich pracach nad przygotowywaniem słownika: „przedzierzgnąłem się w benedyktyna".[1] Jest to istotnie praca benedyktyńska.

Jest to ciągle jeszcze, mimo istnienia słowników dotychczasowych, praca pionierska. Drogi nie są przetarte. Trzeba uczyć się na własnych błędach. Praca słownikarska w dobie obecnej jest łatwiejsza i trudniejsza, niż sto czy kilkadziesiąt lat temu. Łatwiejsza, bo znajduje oddźwięk w zainteresowaniu szerokich mas (I-szy nakład Słownika wyrazów obcych PIW w liczbie 5000 egzemplarzy został rozprzedany w ciągu dwóch dni). Trudniejsza, bo ogólne tempo życia i konieczne tempo prac zmusza do zaniechania pewnych metod, które by z pewnością odbiły się dodatnio na rezultatach. Na przykład, konieczność przyśpieszenia wydania I-go tomu, wydawanie, a więc i redagowanie tomami — uniemożliwia opracowywanie porównawcze i seryjne haseł podobnych znaczeniowo i frazeologicznie (np. czart — diabeł — szatan), funkcyjnie (np. wszystkie spójniki jednego typu) itd.

Na zakończenie dla interesujących się zagadnieniami słownikowymi wykaz artykułów w *Poradniku Językowym* (artykułów wymienionych w tekście lub odnośnikach nie podaje się po raz drugi);

1. Artykuły sprawozdawcze:

Doroszewski W. — „O słowniku Lindego" zeszyt 7, 1951.
Łempicka Z. — „Słownik Oksfordzki" zeszyt 4, 1955.

---

[1] *Poradnik Językowy* zeszyt 2, 1954, str. 22 Czesław Paszkowski „O Blizińskim jakiego nie znamy".

Milewski — „Fr. Sławskiego Słownik etymologiczny języka polskiego" zeszyt 3, 1953.
Puzynina J. — „O metodzie leksykograficznej w Thesaurusie Knapskiego" zeszyt 4, 5, 6, 1956.
Siwkowska J. — „Linde o swoim słowniku" zeszyt 2, 1951.
„O słowniku języka polskiego Osińskiego" zeszyt 5 i 6, 1953.
Wieczorkiewicz Br. — „Jeszcze o słowniku Lindego" zeszyt 7 i 10, 1953.
Wieczorkiewicz Br. — „Kopczyński a słowniki" zeszyt 2, 1956.
Wierzchowski J. — „Dwie koncepcje słowników niealfabetycznych" zeszyt 4, 1955.

2. Zagadnienia ogólne:

Doroszewski W. — „Normy i kryteria ocen w pracy słownikowej" zeszyt 3, 1952.
— „O pracy nad nowym słownikiem języka polskiego" zeszyt 1, 1952.
— „O pracy nad układem haseł w słowniku" zeszyt 10, 1952.
— „Cel i przeznaczenie słownika języka polskiego" zeszyt 5, 1956.
— „Parę uwag o analizie treści znaczeniowej wyrazu" zeszyt 8, 1956.
Skorupka S. — „Organizacja i technika prac słownikowych" zeszyt 2, 1952.
Tokarski J. — „Zagadnienia leksykografii w świetle poglądów J. Stalina na język" zeszyt 2, 1952.
— „Podstawy naukowe nowego słownika języka polskiego" zeszyt 4, 1952.

3. Zagadnienia szczegółowe:

Korbel M. — „Poezja a słownik" zeszyt 5, 1951.
Łempicka Z. — „Uwagi o liczbie haseł w SJP" zeszyt 2, 1955.
Mally J. — „Budownictwo a język" zeszyt 2, 1950.
— „Co to jest co?" zeszyt 7, 1951.
— „O języku listów Chopina" zeszyt 4, 1950 i zeszyt 1, 1951.
— „O języku listów Słowackiego" zeszyt 1, 3 i 5, 1952 i 1, 1953.
— „O słownikowym haśle burza" zeszyt 10, 1954.
— „O słownikowym haśle dostać — dostawać" zeszyt 3, 1956.
Pankowski Cz. — „O słownikowym haśle grupa" zeszyt 5, 1955.
Skorupka S. — „Z zagadnień leksykograficznych". „Synonimika", zeszyt 2, 1953.
— „Frazeologia a semantyka" zeszyt 7 i 8, 1952.
Szkiłądź H. — „O słownikowym haśle cyklon" zeszyt 4, 1955.
Szlifersztejn G. — „Określenie „należący do" w definicjach słownikowych" zeszyt 6, 1954.
Tokarski J. — „A ileż to kłopotu ze spójnikiem A" zeszyt 2 i 3, 1951.
— „O czasowniku brać" zeszyt 4, 5 i 6, 1951.
— „O funkcjach spójnika aby" zeszyt 8 i 9, 1951.

Rozwiązania skrótów:

Brand. M. Art. = Brandys Marian. Wyprawa do Arteku. Warszawa 1953. Czytelnik.
Choj. Rew. = Chojecki Edmund. Rewolucjoniści i Stronnictwa wsteczne. Berlin 1849. Księg. Behra.
Kurek Grypa = Kurek Jalu. Grypa szaleje w Naprawie. Warszawa 1947. Wiedza.
Prus Eman. II. = Prus Bolesław. Emancypantki t. II. Pisma t. XV. Wyd. 3. 1951.
Sewer Zyzma = Sewer (Ignacy Maciejowski). Zyzma. Petersburg 1896. K. Grendyszyński.
Tuwim Czyh. = Tuwim Julian. Czyhanie na Boga. Wyd. 4. W-wa 1929. J. Mortkowicz.
Zap. G. Malicz. = Zapolska Gabriela. Panna Maliczewska. Pisma wybrane t. I. W-wa 1950. Książka i Wiedza.

LUDWIK MIKUSIŃSKI

O SYTUACJI W NAUCZANIU LITERATURY POLSKIEJ W KLASACH LICEALNYCH[1]

Lukian: „To dziwne. Ludzie lubią na ogół, jeśli się wytyka im głupstwa, byle tylko nie wskazywać nikogo palcem. Każdy przypisuje wtedy swoje śmieszności sąsiadowi i jedni bawią się kosztem drugich. Nie byłoż tak i za twoich czasów?

Erazm: Śmieszni ludzie twojej epoki i mojej różnili się jak dzień od nocy. Miałeś do czynienia z bogami, których wyszydzano w teatrze i z filozofami, którzy cieszyli się jeszcze mniejszym szacunkiem niż bogowie. Ale mnie otaczali fanatycy i musiałem ogromnie uważać, żeby nie spłonąć na stosie albo nie zginąć od noża mordercy."

(Wolter *Pogawędki i dialogi filozoficzne*)

I

W okresie powojennym dość często mówiono i pisano o stanie nauczania literatury, alarmowano o niepokojąco niskim poziomie wiedzy uczniów lub do znudzenia prawie powtarzano pewne sformułowania, jak sloganowość w wypowiedziach uczniów, brak samodzielnych ujęć zagadnień poruszanych w szkole, brak krytycyzmu, nieumiejętność logicznego i samodzielnego myślenia, jednostronna interpretacja utworu literackiego oraz niewrażliwość młodzieży na piękno dzieła sztuki itd. Przedstawione zjawiska nie dają jednak w pełni obrazu sytuacji i nie ujmują istoty zagadnienia nauczania. Sprawa bowiem jest bardziej złożona i trudniejsza do ujęcia niż sądzili ci, którzy pisali o szkole uważając się nawet za specjalistów i odpowiednie autorytety.

[1] Fragmenty referatu wygłoszonego dnia 23 listopada 1956 r. na konferencji kierowników Sekcji Języka Polskiego Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych. Referat wywołał żywą dyskusję skupiającą się przede wszystkim na błędach naszej nauki o literaturze i błędach w nauczaniu literatury w szkole. Doceniając bowiem osiągnięcia nauki o literaturze, jak np. wydobycie pisarzy i zjawisk literackich dawniej pomijanych, zdając sobie sprawę z olbrzymiego wysiłku, jaki włożono w prace edytorskie, szczególnie w związku z licznymi wydaniami klasyków literatury narodowej — wskazywano głównie na zło. O tych właśnie sprawach traktuje referat kolegi Ludwika Mikusińskiego, kierownika Sekcji Dydaktyczno-Naukowej Języka Polskiego Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Poznaniu. Redakcja ponawia prośbę o dalsze głosy w dyskusji, a szczególnie o nadsyłanie artykułów i sprawozdań z lekcji, które by ukazywały drogę twórczych i konkretnych rozwiązań naszych trudności polonistycznych.

Punktem wyjścia i ośrodkiem rozważań oraz ocen większości wypowiedzi był nauczyciel języka polskiego. On, a nie kto inny, akcentowano, ponosi całkowitą odpowiedzialność za wyniki nauczania i wychowania. Duchowy nastrój szkoły, życiowa postawa młodzieży w dużym stopniu uzależnione są od nauczyciela. Żeby bardziej autorytatywnie ugruntować powyższe stanowisko przez szereg lat powoływano się na wypowiedź Lenina z jego listu do kapryjskiej młodzieży o roli i odpowiedzialności nauczyciela.

Oczywiście nikt poważnie myślący nie może negować zasadniczej i kierowniczej roli nauczyciela w całokształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole. Jakość bowiem wyników nauczania uzależniona jest w bardzo poważnym stopniu od wiedzy wykładowcy, jego kultury umysłowej, inteligencji, wrażliwości na piękno utworu literackiego, umiejętności interpretacji zjawisk historyczno-literackich, rozumienia specyfiki różnych zespołów humanistycznych faktów oraz rozumienia psychiki młodzieży, jej życiowych trudności, moralnych i światopoglądowych konfliktów (perypetii).

Drugim czynnikiem integralnie związanym z powyższym kompleksem spraw, a decydującym również o jakości pracy i recepcji młodzieży, są odpowiednie metody pracy nauczyciela, oparte na przemyśleniu i ścisłym powiązaniu z materiałem lekcyjnym, założeniami i celami dydaktyczno-wychowawczymi. Stopień kultury uczniów, poziom ich wiedzy, braki oraz zakres ich indywidualnych zainteresowań winien nauczyciel brać pod uwagę, o ile pragnie twórczo i atrakcyjnie oddziaływać na świadomość młodzieży, na kulturę jej uczuć i wyrabianie umiejętności obcowania z dziełem sztuki. W tej dziedzinie wiele było niedociągnięć i nieporozumień. Język nauczyciela i sposób precyzowania i kształtowania pojęć u uczniów w zakresie zjawisk historyczno-literackich oraz uczciwość argumentacji naukowej, zgodna z orientacją nauczyciela języka polskiego w zakresie stanu badań, omawianych w szkole zjawisk humanistycznych, winny stanowić podstawę nauczania.

II

Powyższa, jedynie słuszna linia postępowania polonisty nie zawsze była, niestety, konsekwentnie realizowana w ostatnim dziesięcioleciu.

Kilka złożyło się na to czynników, wspólnie zazębiających się. Jednym z najbardziej zasadniczych — to atmosfera okresu, system polityczny polegający na odebraniu socjalizmowi ludzkich wartości na rzecz kultu jednostki.

Nauczyciel, w obawie o swoje życie i los najbliższej rodziny często nie mógł być sobą, wbrew swemu sumieniu ulegał aktualnie obowiązującym tendencjom i politycznym deklaracjom. Jego okłamywano i on kłamał,

a niestety i młodzież uczył zakłamania. Modrzewski, Komisja Edukacji Narodowej, Jan Śniadecki, Ewaryst Estkowski, Bolesław Prus, Orzeszkowa i Stefan Żeromski niejednokrotnie określali piękno zawodu nauczyciela i jego dostojeństwo. Joanna Lipska w *A... B... C...* Orzeszkowej daje głęboką syntezę piękna zawodu nauczyciela: „Uczyłam dzieci, myślałam, że czynię dobrze". Niestety bywały wypadki, że tego nie mógł o sobie powiedzieć nauczyciel języka polskiego. Następstwem ogólnie przenikającej do szkoły atmosfery w kraju był zanik autorytetu nauczyciela w oczach uczniów, rodzicielskiego domu i szerszego społeczeństwa. To bolesne zjawisko mógł zrozumieć tylko ten, kto uczył w szkole, kto obiektywnie i uczciwie obserwował fakty i umiał wczuć się w sytuację nauczyciela-wychowawcy.

Konsekwencją dalszą tej smutnej logiki naszej współczesności było wprowadzenie do prasy i szkoły niewłaściwego systemu ocen i norm wartościowania osiągnięć własnych i obcych, krajów obozu socjalizmu i niesocjalistycznych. Często sposób i wynik wartościowania daleki był od podstawowych założeń naukowej oceny zjawisk, niezgodny z konkretnymi faktami, z rzeczywistym stanem rzeczy, gdyż był tendencyjnie zamazywany według apriorycznych założeń i dogmatycznych sloganów. Sądy niekiedy, które wygłaszano lub wygłaszać nakazywano, sprzeczne były ze zdrowym rozsądkiem i niezgodne z duchem socjalizmu. Przykładem mogą być dwie wypowiedzi, jedna Stalina, druga Żdanowa. Stalin w referacie swym na XVIII Zjeździe Partii zaznaczył: „Ostatni obywatel radziecki, wolny od więzów kapitału, stoi o całą głowę wyżej od każdego wysoko postawionego urzędniczyny zagranicznego, dźwigającego na swym karku jarzmo niewoli kapitalistycznej" (Stalin: *Zagadnienia Leninizmu,* Książka i Wiedza, 1949, str. 590). W dziedzinie kulturalnej ten brak proporcji i umiaru w ocenie obcych wartości w pełni ilustruje wypowiedź A. Żdanowa, który w referacie na zebraniu aktywu leningradzkiego akcentował: „Nasza literatura odtwarzająca ustrój wyższy niż jakikolwiek ustrój demokracji burżuazyjnej, kultura wielokrotnie wyższa od kultury burżuazyjnej, ma rzeczywiście prawo do tego, by uczyć innych nowej, ogólnoludzkiej moralności".

Szacunek dla prawdy, uznanej jako jedyny drogowskaz, decydować winien zawsze i jedynie o kierunku interpretacji, o atmosferze nauczania i wychowania w szkole. Przez długi czas obserwowaliśmy kulturalne importy od naszych wschodnich sąsiadów. Zaznaczało się to w przekładach literatury pięknej, w opracowaniach popularnonaukowych, w analizach literackich, w podręcznikach pedagogiki, zarysach historii i literatury itd. Nie można negować dużej, naukowej i odkrywczej wartości pewnych dostępnych nam opracowań literaturoznawców radzieckich, np. monografie o Rabelais Jewniny, studia Błagoja o kontaktach Mickiewicza z Puszkinem, pewne prace Winogradowa, szkice Burowa itd. Jednak w imię szczerości powiedzieć należy również, że wiele spośród popularyzowanych

przekładów nie posiadało naukowej wartości, nosiło na sobie piętno aktualnie przed XX Zjazdem obowiązującej polityki, grzeszyło jednostronnością ujęcia, dogmatyzmem, który prowadził do uproszczeń lub deformacji życia.

Natomiast poza pewnymi szkicami, sprawozdaniami i syntetycznymi ujęciami, o rozwoju kultury krajów zachodnio-europejskich prawie, że nic nie wiemy. Nie znamy metod pracy naukowej, struktury życia literackiego tamtych krajów ani sposobu rozumienia i interpretowania pojęć i terminów choćby z zakresu teorii literatury, która po dzień dzisiejszy jest piętą Achillesa w szkolnej polonistyce. Ten brak odpowiednich popularnonaukowych, jasnych i przekonywających opracowań z zakresu teorii i literatury dla użytku szkolnego, zwłaszcza uczniów, jak najprędzej powinien być usunięty. Na terenie krajów nie należących do obozu socjalizmu od dawna istnieją słowniki literackie, syntetycznie ujmujące stan badań w zakresie genezy i struktury dzieła literackiego oraz rozwój literatury, u nas brak jest tych podstawowych pomocy w nauczaniu i w pracy nad omawianiem dzieła literackiego.

III

Wypaczenia w różnym stopniu i zakresie zaznaczyły się również w stosunku do okresu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce. Jednostronność stanowisk była tutaj cechą dominującą, wystąpiła szczególnie w ocenie umysłowości, obyczajowego życia, stanu nauki i poziomu kultury tego okresu. W sądach zbyt często opierano się na szczupłej liczbie faktów tendencyjnie dobranych dokonując uproszczeń i zaciemnienia epoki. Bohaterskie walki żołnierza polskiego i oficerów na wielu bitewnych polach: Tobruku, pod Narwikiem, Monte Casino, słynne boje o Anglię, pełne zaparcia i ofiary ponad ludzką miarę czyny żołnierzy AK, przemilczano lub w niepełnym świetle przedstawiano. Heroiczne zapasy polskiej armii z roku 1939, bolesne dni września w literackich utworach spotwarzano i zohydzano. Bolesne fakty, nie pozbawione jednak chwały, stanowiące podstawę dla naszej dumy narodowej, głęboko, z przekonaniem i merytoryczną słusznością ocenił generał Jerzy Kirchmayer:

Czytałem powieść o wrześniu, nagrodzoną powieść. Tam jest rozprawa z sanacyjnym rządem i dowództwem, ale tam jest także sponiewieranie krwawego, jakże ofiarnego wysiłku całego narodu. Czyta to młodzież, której jeszcze nie było na wrześniowych polach bitew. Powieść ta jest we wszystkich bibliotekach. Na podstawie tej lektury młodzież ma pełne prawo odwrócić się ze wzgardą od tego, co się we wrześniu działo. A skąd dowiedzą się młodzi jak to w bitwie nad Bzurą osiem polskich dywizji i trzy brygady kawalerii bez broni pancernej biło się do ostatka z druzgocącą przewagą niemiecką zwłaszcza w artylerii, lotnictwie i broni pancernej. Kto im powie, jak prawie w pień wyrżnięta została w bojach dywizja grudziądzka, toruńska, jak walczyły dywizje armii „Poznań"? Kto z młodych do-

stanie do ręki listy strat naszych pułków i pochyli głowę nad niekończącą się litanią poległych i rannych. Kto przypomni, że tylko w jednej bitwie nad Bzurą padł w walce dowódca grupy operacyjnej (korpusu) gen. Bołtuć, dowódca 14 dywizji Wielkopolskiej gen. Wład, dowódca Pomorskiej Brygady Kawalerii gen. Skotnicki, dowódca 4 Dywizji Piechoty płk. Rawicz-Mysłowski, dowódca 16 Dywizji Piechoty płk. Świtalski, ranni zostali d-ca Wielkopolskiej Brygady Kawalerii gen. Abraham, d-ca 27 Dywizji Piechoty gen. Drapella. A homeryczne, ociekające krwią szturmy polskie w Puszczy Kampinowskiej, w Borach Tucholskich?

Dlaczego mamy poniewierać a w najlepszym razie zatajać to, z czego naród nasz ma pełne prawo być dumny? Dlaczego to Polak nie ma „z dumą na czole i z wyzwaniem w oku" powiedzieć innym w kraju, za granicą, powiedzieć przede wszystkim młodym, powiedzieć dzieciom — ja tam byłem, ja tam się biłem, tam straciłem rękę i za to właśnie mam ten krzyż Virtuti Militari?

Dotychczas Polak wolał tak nie mówić w naszym kraju. Mógł natomiast przeczytać, jak w literackiej fantazji poczęty polski generał upił się we wrześniu i utonął w rzece, zamiast bić się z wrogiem. (*Tygodnik Zachodni*, nr 1, listopad 1956. Jerzy Kirchmayer. „Armia »Poznań« w kampanii wrześniowej").

Jednym z pięknych zadań w nauczaniu języka polskiego jest kształtowanie postawy patriotycznej uczniów i dumy narodowej. Chodzi o to, żeby dobrać takie fakty i tak je oświetlić, by zapadły one głęboko do umysłów młodzieży i potęgowały szczere i żarliwe uczucia. Integralnie z kształtowaniem uczuć patriotycznych łączy się budzenie w świadomości młodzieży dumy narodowej, opartej na gruntownej znajomości życia narodowych bohaterów i godnych pamięci faktów z naszej historii i kultury. Normą mogą być słowa Stefana Żeromskiego: „*Musimy z tej przeszłości wybrać tylko to, co nas łączy, co nas spaja, co nas podnosi, ożywia, w czym jest siła, honor i wesele życia...* (Podkreśl. L. M.). Uczczę wraz z wami wolę czcigodną tych ludzi polskich, którzy wyszli z domów, rzucili rodziny, dzieci, interesy, tułali się w lasach, spali na gołej ziemi, ponieśli rany i śmierć, żeby los kraju poprawić a potomnym dać wolność i szczęśliwą dolę". (S. Ż. *Róża*). Lekcje języka polskiego winny dawać rzetelną wiedzę o kulturze narodowej i racjonalne przesłanki dla stworzenia wielkiego szacunku dla przeszłości i jej krytycznego ukochania bez nacjonalistycznych wypaczeń i deformacji.

IV

Ważnym również źródłem kształtowania dumy narodowej jest gruntowna znajomość recepcji narodowej kultury przez obce narody, orientacja w sądach uczonych, publicystów i pisarzy oraz artystów zagranicznych o naszych kulturalnych osiągnięciach. Bardzo mało, niestety, wiemy o tym. Ostatni Zjazd mickiewiczologów i slawistów zorganizowany przez PAN w Warszawie w kwietniu ub. r. w dużym stopniu unaocznił, kim jest Mickiewicz dla zagranicy, jaką wartość reprezentują idee dzieł Mickiewicza i ich artystyczne piękno dla obcych.

Na powstanie i rozwój naszej narodowej kultury, kształtowanie się nowych rodzimych wartości duży wpływ wywarła kultura antyczna. Podręczniki szkolne i popularnonaukowe opracowania nie zawierają odpowiedniego materiału, program nauczania nie zwracał na tę sprawę uwagi. W omawianiu epok historyczno-kulturalnych niedostatecznie i w zbyt uproszczony sposób w lęku przed wpływologią i importem kosmopolitycznych tendencji nie zwracano również uwagi na stosunki kulturalne Polski z krajami zachodnimi.

W praktyce szkolnej bardzo ważną sprawą, decydującą o wynikach nauczania i rzetelności wiedzy ucznia (i uczciwości nauczyciela) stanowi sposób rozumienia podstawowych pojęć i terminów z zakresu humanistyki, historii literatury, teorii literatury i historii kultury. Niestety, i tutaj po dzień dzisiejszy mamy duże braki, niedociągnięcia i uproszczenia. Nauczyciel nie wie, na jakim materiale należy się oprzeć, aby wytłumaczyć odpowiedni termin, jego logiczne znaczenie i zakres. Brak pomocy konkretnej staje się przyczyną wielu przykrych sytuacji i werbalizmu.

Na pracę nauczyciela języka polskiego ujemnie wpływały pewne opinie, sądy, styl argumentacji niektórych współczesnych krytyków, o ile brane były dosłownie i na serio oraz bezkrytycznie. Chodzi konkretnie o sprzeczne niekiedy wypowiedzi krytyków, o tym samym zjawisku i pojęciu, wygłaszane w różnym czasie. Pragnę zaznaczyć, że zmiana myślowych stanowisk jest możliwą, dopuszczalną i dobrą w nauce i w ogóle w procesie rozwoju kultury narodu. Jest ona wynikiem głębszego poznawania faktów, zjawisk, szerszego ich nagromadzenia, właściwego dotarcia do istotnych przyczyn i źródeł powstania zjawisk, pojęć i różnych wartości. Ewolucja poglądów może być również następstwem dużej uczciwości myślowej człowieka i jego troski o sumienne dotarcie do prawdy. Np. Irzykowski jeszcze w 1905 r. zastrzegł sobie prawo do ewentualnych zmian swoich poglądów i odstępstw od zajmowanego stanowiska. „Nie zdarzyło mi się — pisał Irzykowski — żeby który z naszych krytyków jakoś sąd swój dobrowolnie cofnął. Zdawałoby się, że to są ludzie, którzy już wszystko przemyśleli i posiadłszy niezawodne kryteria, nie mieli wątpliwości i niespodzianek. Być więc może, że niejednemu z nich dam wzór rzetelności w krytyce, a może stworzę tylko nowy efekt".

Rozpaczliwie wprost przedstawia się sprawa realizmu w literaturze romantycznej i w drugiej połowie XIX wieku oraz właściwego pojmowania wartości i funkcji scen fantastycznych np. w dramacie romantycznym. Pojęciem, które wiele krwi napsuło pisarzom, krytykom i nauczycielom języka polskiego był realizm socjalistyczny. Zestawiam dziś różne sądy i sformułowania, tak jak pewnie konfrontował je i konfrontuje nauczyciel w szkole, zaczynam się niepokoić, nie wiem, co sądzić o tym wszystkim, kategorycznie nie chciałbym się wypowiadać, żeby nikomu nie wyrządzić krzywdy. Dla przykładu podaję tylko dwie wypowiedzi Jana Kotta; pierwsza pochodzi z okresu szczecińskiego Zjazdu Pisarzy, druga z ostatnich

prawie dni. W pierwszej zaznaczył Jan Kott, że „literatura rozwijać się musi w walce stylów, metod i kierunków artystycznych. Nie ma mowy o próbach narzucenia pisarzom jednolitego stylu, czy metody twórczej, ale w każdej walce trzeba dostrzec jej cel. Realizm socjalistyczny staje się celem, do którego dążymy, o który będziemy się bić, staje się miarą jaką chcemy, aby oceniano nasze dzieła". W drugiej wypowiedzi podkreślił Jan Kott: „I nigdy nie będę dyskutować z Lichniakiem. On wierzył w Boga, stalinizm i w realizm socjalistyczny. Ja w ogóle byłem i jestem niewierzący" (Jan Kott, „Kartka z notesu". *Przegląd Kulturalny* nr 44/1956).

V

O wynikach nauczania i stanie wiedzy o literaturze narodowej w szkole w bardzo dużym stopniu decydują programy nauczania i podręczniki. One wysuwają kierunek interpretacji, sugerują jakość i zakres oświetlenia poszczególnych faktów historycznych, roli pisarzy i wartości dzieł literackich. Zdecydowanie należy podkreślić, że dotychczasowe programy wychodziły w błędnych, upraszczających zagadnienia założeń metodologicznych, w sposób schematyczny i socjologizujący narzucały ocenę epok pisarzy i ich dzieł. Wykładnikiem tej błędnej postawy jest pogląd Plechanowa: „Naczelne zadanie krytyki — głosił Plechanow — polega na przetłumaczeniu idei dzieła sztuki z języka sztuki na język socjologii, na znalezieniu tego co można by nazwać równoważnikiem socjologicznym danego zjawiska literackiego".

Uczeń nie wynosił ze szkoły właściwej i gruntownej wiedzy o pisarzu, o jego indywidualnych cechach. Naukowe założenia oceny dzieła literackiego nakazują traktować utwór nie jako zjawisko oderwane od życia i anonimowy twór, lecz w ścisłym powiązaniu z konkretnym życiem pisarza. Omawianie biografii pisarza, szczególnie twórców reprezentatywnych w naszej literaturze, ma dwojakie znaczenie: dydaktyczne i wychowawczo-psychologiczne — w zakresie kształtowania kultury uczuć. Niejednokrotnie stwierdzić można było niewłaściwe praktyki w omawianiu biografii i w ogóle problematyki pisarza. W ocenie życia pisarza nie wychodzono poza ciasne, prymitywne podwórko socjologizmu, wartościowania pod kątem klasowej przynależności i stosunku twórcy do konfliktu społeczno-politycznego jego epoki. Ukuto wulgarny i sloganowy sprawdzian, zwężający zagadnienie, nakazujący widzieć wartość pisarza w jego postępowości. A przecież wiedza o pisarzu musi być oparta na szerszych i głębszych założeniach, a nie na schematach socjologicznych. Twórca winien być na lekcjach pokazany jako człowiek ze swoim światem wzruszeń, olśnień i ideałów, na tle swoich cierpień i radości, pasji życia. Zawsze i wszędzie, o ile się da i gdy mamy odpowiednie materiały i źródła, pokazywać należy pracę pisarza, twórczy trud poety i jego dążenie do doskonałości, do stwo-

rzenia najbardziej właściwych środków artystycznego wyrazu i znalezienia odpowiedniego kształtu dla wizji życia. Niestety nie zawsze umiano to uczynić przy omawianiu twórczości Słowackiego, Sienkiewicza, Prusa, Orzeszkowej i Żeromskiego. Uczeń często nie orientował się w istotnych sprawach związanych z wiedzą o pisarzu, nie wiedział jak pisarz dochodził do rozumienia życia, do pojmowania losu ludzkiego, praw kierujących rozwojem społecznym. Nie mówiliśmy w dostatecznym stopniu jakie książki wpłynęły na świadomość pisarza, na kształtowanie się jego poglądu na świat i rozumienie zadań wobec społeczeństwa i narodowej kultury. Prawie że wcale nie wydobyliśmy w procesie lekcyjnym kontaktów pisarza z innymi ludźmi reprezentatywnymi epoki. Mało uczeń orientował się w etycznej postawie pisarza, w normach wartościowania życia, w pojmowaniu jego sensu. Z przykrością stwierdzić należy, że w małym stopniu wykorzystywano niezwykle atrakcyjny i wychowawczy czynnik w nauczaniu literatury, który stanowią listy pisarza, jego pamiętnik, osobiste komentarze i wypowiedzi o dziełach własnych i innych pisarzy oraz o podstawowych dążeniach kulturalnych, politycznych, społecznych okresu, w którym pisarz żyje i tworzy. Często brak jest w omawianym utworze pewnych przesłanek, umożliwiających wyprowadzenie ostatecznych i właściwych sądów o dziele, w pamiętniku, w liście występują one wyraźnie i jasno tłumacza intencje autora oraz los jego dzieł.

Wypowiedź Elizy Orzeszkowej o recepcji jej dzieł przez polskich czytelników w okresie niewoli nie tylko, że pogłębia wiedzę naszą o postawie autorki wobec życia, lecz także i przede wszystkim o wielkiej roli kulturalnej jej utworów i szlachetnie pojętej misji patriotycznej. Przytoczenie kilku fragmentów mieć będzie konsekwencje dydaktyczne i wychowawcze, wywoła głębokie wzruszenie u uczniów i szacunek oraz wdzięczność dla pisarki:

Największy jednak i najogólniejszy rozgłos w krytyce i u publiczności, obudziły: *Nad Niemnem* i *Cham*. Kilka głosów w krytyce wymówiło przy pierwszej z tych powieści wyraz: „epopeja" przy drugiej „arcydzieło". Tę przesadę usprawiedliwiają przyczyny następujące: *Nad Niemnem* jest spomiędzy powieści moich tą, w której na najszerszym tle natury rodzimej najszerzej przedstawione są stosunki polskie na Litwie. Tu także, po raz pierwszy w powieści polskiej ukazała się grupa społeczna szczerze narodowa: tak zwana zagrodowa szlachta. Przedstawiał ją w poezji Mickiewicz (*Pan Tadeusz*), ale w prozie nikt jej przede mną nie dotykał. Są to echa katastrofy 1863 r., podania z dawnej przeszłości, rany teraźniejszego istnienia. Wszystko to poruszyło u krytyków i u ogółu strony najczulsze, zaślepiło na wady (kompozycyjne) powieści i zjednało jej aplauz huczny i gorący. Oprócz entuzjastycznych recenzyj, były znowu listy, wizyty. W pierwszych znajdowałam często oceny prawdziwe uszczęśliwiające. Jakaś pani z Białorusi dziękowała mi za wpływ dobroczynny, który ta powieść wywarła na jej młodziutkich synów, jakiś pan z Podola połączył w liście swoim tę pozycję z *Potopem* Sienkiewicza, który wyszedł prawie jednocześnie i opisawszy wrażenie, które te dwa utwory sprawiły na nim i na kole jego rodzinnym, zakończył list słowami: „Bądźcie błogosławieni!". Ktoś inny,

z Wilna, pisał do mnie: „Po przeczytaniu *Nad Niemnem* popadłem w zadumę, wśród której zdało mi się, że czuję na głowie pocałunek powstały z grobu ukochanej matki!" Dziwnym zbiegiem myśli, trzy listy od trzech osób, daleko od siebie mieszkających, zawierały prawie jednostajne wyrazy: „Czy pozwoli mi Pani przyjechać i pocałować rękę, która napisała *Nad Niemnem*! zaraz potem odjadę, aby Pani czasu nie zabierać". Takie głosy dochodziły mię często, prawie przez dwa lata, w ciągu których rozeszły się trzy wydania powieści, aż na czwartym cenzura położyła veto. Dalsze wydania tej powieści są wzbronione. Jest to mój największy tryumf. Powieści moje licznie są tłumaczone w czterech krajach: w Czechach, Niemczech, Szwecji i Rosji, przybywają też do mnie stamtąd liczne echa przyjazne. Posiadam mnóstwo odezw zbiorowych od stowarzyszeń kobiecych niemieckich i czeskich, dyplomy na honorowego członka tamtejszych instytucyj literackich, książki przesyłane mi stamtąd przez autorów obu płci. Odpisuję zwykle wszystkim po francusku z wyjątkiem tłumaczy, do których piszę po polsku. W zeszłym roku miałam oryginalną wizytę młodej pary Finlandczyków (prof. Uniwersytetu Helsingfordzkiego z żoną), którzy tłumaczą mię na język fiński. *Marta* sprawiła pośród kobiet niemieckich takież prawie wrażenie, jak pośród polskich. Rozmaite Vereiny kobiece szerzyły ją za pomocą tanich wydań i publicznych czytań. W Pradze Czeskiej, przed trzema laty, robiono mi owacje huczne i kwieciste. Jednak największą miarę powodzenie to otrzymało w Rosji!

Faktem dziś mało spostrzeganym, lecz który dla przyszłości będzie zdumiewającym i znamiennym, jest szacunek i sympatia, która w momencie obecnym uczuwają dla polskiego słowa ci sami, którzy nieubłaganie pracują nad zdmuchnięciem go z powierzchni ziemi. Wygnanie ze szkoły, sądu, rządu, a na rozległej przestrzeni nawet z ulicy i kolejowego dworca, staje się czczonym u samej kolebki swych prześladowców. Nie mam prawa, bez ściągnięcia na siebie brutalnych przykrości i kar pieniężnych, przemówić po polsku na ojczystej ziemi w jakimkolwiek innym miejscu, jak ściśle zwarte ściany domowe, lecz to co napiszę po polsku przeodziane w szatę innej mowy roznosi się po szerokich przestrzeniach państwa i budzi zajęcie, sympatię, nawet zapał. Jeżeli, jak mniemam, prowadzimy długi i ciężki proces historyczny, to chętne, niemal chciwe słuchanie mowy zamordowanego stanowi dość ważny dokument.

Jednak, pomimo to wszystko cieszę się czasem namiętnie i prawie dziecinnie, czasem do rzęsistych łez cieszę się, gdy w listach, odezwach, studiach, ku mnie skierowanych, obok mego imienia, prawem naturalnej konieczności sprowadzone, brzmi inne imię... Nie mnie, Polsko, nie mnie, ale imieniu Twojemu! zdeptanemu, oplwanemu, lub zapomnianemu przez świat imieniu Twojemu!

VI

Zdecydowanie i raz na zawsze zerwać należy z prymitywnym stanowiskiem sugerowania pisarzowi jednostronności w ocenie życia i różnych zespołów spraw społecznych, ekonomicznych i kulturalnych. Przykładając wulgarny schemat do wielkich naszych klasyków wyrządzamy im krzywdę, a w świadomości młodzieży tworzymy błędne przekonania. Do niedawna w programie, a i dziś jeszcze w podręczniku oraz popularnych opracowaniach, pokutuje pogląd, że twórcy pozytywistyczni szli na ugodę z caratem, rezygnowali z wolności, z niepodległości. Utrzymywać takie stanowisko wbrew oczywistym faktom i dokumentom historycznym jest nie tylko niewłaściwe z punktu naukowego. Asnyk, Orzeszkowa opiekująca się

Trauguttem, Mogiła w *Nad Niemnem, Gloria Victis*, pamiętnik Rzeckiego, bohatera walk heroicznych na bitewnych polach Węgier w imię idei za naszą i waszą wolność, Trylogia Sienkiewicza itd. świadczą o tęsknocie za wolnością i zadają kłam powyższemu twierdzeniu. Nasi pisarze okresu pozytywizmu rozumieli głęboko los klasy robotniczej, stosunek ich do ludzi świata pracy był głęboko w sensie subiektywnym uczciwy, ludzki. Deformujemy rzeczywistość historyczną, gdy wmawiamy w pisarza wrogie intencje wobec klasy robotniczej i ludu wiejskiego. Świadczą o tym utwory pisarzy okresu pozytywizmu i niezwykle ważne wypowiedzi w publicystyce. Bolesław Prus w kronice tygodniowej niezwykle trafnie, głęboko, z prawdziwym humanizmem podszedł do nędzy klasy robotniczej i ruchów robotniczych na terenie Belgii:

Drugim faktem dziejącym się w zachodniej Europie są belgijskie ruchy robotnicze. Robotnicy tamtejsi nie chcą pracować w fabrykach i w kopalniach, a co gorsze nie tylko palą własne fabryki, lecz nadto usiłują wysadzać dynamitem domy, dworce kolei żelaznych itd.

Co to jest?... Oni poszaleli ci robotnicy!... Tak jest, oni oszaleli. Nie chcą dziś pracować, więc — co będą jedli jutro? Niszczą dziś fabryki, więc gdzie będą pracowali jutro? Wysadzają w powietrze mosty, więc — sami jutro będą się topić w rzekach...

Rozumiem — powie czytelnik — widzów opery, którzy wpadli w szał chcąc się ocalić od śmierci, ale nie rozumiem robotników. Czyżby i chęć próżnowania odbierała ludziom zmysły tak dalece, że nie wahają się podnosić świętokradzkich rąk na dzieła cywilizacji? boć mosty, fabryki są takimi i służą nie tylko swoim posiadaczom, ale całemu społeczeństwu...

Jest w Belgii około miliona robotników, którzy pracując po 16 godzin na dobę zarabiali tak mało, że pomagać im musiała dobroczynność publiczna. Ludzie ci, dopóki szedł zarobek i dopisywała jałmużna — pracowali, lecz gdy zmniejszył się zarobek i jałmużna i głód zajrzał im w oczy — wybuchli.

Naprożno mówiliśmy im nie niszczcie fabryk! skutek będzie ten sam, co gdybyśmy wołali do uciekających z Opery Komicznej: Nie pchajcie się do drzwi! Naprożno tłumaczylibyśmy: Nie rujnujcie domów i kolei! gdyż oni odpowiedzą: My w tych wygodnych domach nie mieszkamy i tymi kolejami nie jeździmy...

I powiedzą prawdę, są to bowiem ludzie rojący się pod gmachem cywilizacji. Wygodne mieszkania, sprzęty i piękna odzież nie dla nich, gdyż oni na to nie mają pieniędzy. Biblioteki, gabinety naukowe, sale koncertów i galerie obrazów nic ich nie obchodzą, oni bowiem nie mieli ani czasu, ani pieniędzy na to, ażeby wyjść poza szynk i tanią garkuchnię. Oni te instytucje rujnują bez żalu, bez myśli i nawet bez nienawiści, jak widzowie uciekający z Opery Komicznej bez cienia gniewu łamali krzesła, zadeptywali na śmierć swoich sąsiadów".

(Kronika Tygodniowa — *Kurier Codzienny* rok 1887, nr 153), Zygmunt Szweykowski — *Wybór Kronik i Pism Publicystycznych*, Warszawa 1948).

W wydawaniu sądu o wielkich twórcach naszej literatury nie umieliśmy często zachowywać właściwej miary, popadaliśmy w płytki racjonalnie nieuzasadniony niekiedy zachwyt, bez unaocznienia uczniom konkretnych faktów jako materiału do własnych wniosków. Unikaliśmy pokazy-

wania rzeczy niekiedy drażliwych, przykrych lecz silnie związanych z życiem pisarza, z jego losem. Uczciwe przedstawienie prawdy o pisarzu nie wyrządzi mu krzywdy. „Kto wie — mówił Pseudo-Longinos w rozprawie *O górności* — czy nie jest to nawet konieczne, aby małe i mierne natury dlatego właśnie, że nigdzie nic nie ryzykują i nie dążą do szczytów były przeważnie wolne od błędów i bardziej zabezpieczone przed upadkiem. Gdy natury wielkie potykają się z powodu swej wielkości. Bezbłędność unika tylko nagany a wielkość budzi także podziw".

VII

Podręczniki, które ukazały się po wojnie nie pomogły, tak jakby należało się tego spodziewać, w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, w rozumieniu roli i znaczenia poszczególnych dzieł wielkich pisarzy, w historii kultury narodu. Przykładem błędnego rozumienia funkcji podręcznika w szkole są opracowania okresu pozytywizmu pod redakcją Jana Baculewskiego, zawarte w jego podręczniku. Posiada on wady, które wykazano i z którymi walczono prawie we wszystkich dyskusjach nad powojennymi podręcznikami w szkole. Można bez przesady powiedzieć, że autor nie wziął pod uwagę pozytywnych głosów z dotychczasowych dyskusji. Podręcznik jego robi wrażenie, że jest pisany nie o literaturze, lecz o zjawiskach historycznych, społeczno-politycznych i ekonomicznych. Wygłaszane tam sądy o autorach i ich dziełach zdaje się, że stanowią tylko materiał i ilustrację zjawisk zachodzących w bazie i nadbudowie epoki. Lekcje języka polskiego w klasie X, o ile nauczyciele bezkrytycznie opieraliby się na podręczniku, zatracą swój polonistyczny charakter i staną się lekcjami historii. Autor za mało zwrócił uwagi na sylwetki pisarzy, na ich życie, dążenia i pracę oraz na pojmowanie przez nich obowiązków wobec społeczeństwa i narodu, nie dał obrazu kulturalnego w trzech zaborach. Nie pokazał naszych kontaktów z myślą społeczną i naukową zachodniej Europy, nie wykazał sposobu pojmowania cywilizacyjnych osiągnięć krajów zachodnich, ani też założeń ówczesnej estetyki, i jej czołowych reprezentantów.

W podręczniku nie uwzględniono w dostatecznym stopniu doskonalenia u poszczególnych pisarzy środków artystycznego wyrazu. Obraz dynamiki społeczno-ekonomicznej epoki i tendencji politycznych dominuje w całości podręcznika nad sprawami literackimi i analizą artystyczną utworów, która winna wykazać funkcję odpowiednich elementów dzieła i artystycznych założeń pisarzy zgodnie z ich koncepcją życia. W wielu wypadkach, zdaje się, że autor zapomina, iż omawia utwory literackie a nie traktaty popularnonaukowe na tematy społeczno-polityczne. W utworze literackim z jego funkcją poznawczą i wychowawczą integralnie łączy się problem artystyczny. Autor jednak nie uwzględnił ważnego kryterium dzieła literackiego, które nakazuje szukać ideowego sensu analizowanych utworów

w dziedzinie artystycznej. Analiza artystyczna utworów jest więc jedną z najsłabszych stron podręcznika. Ogólnikowe stwierdzenia lub wyliczenie kilku zjawisk i cech utworu nie rozwiązuje jeszcze zagadnienia, np. na str. 101 i 126. Jedyny wyjątek stanowi ciekawa ocena *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza.

Podręcznik taki nie wpłynie mimo wysiłku nauczycieli na wzrost zainteresowań literaturą tego okresu u młodzieży, nie wzbudzi również entuzjazmu i chęci do dalszego badania i pogłębiania wiedzy o autorach. Opinie doświadczonych nauczycieli i obecne trudności uczniów, jakie powstają w obcowaniu z podręcznikiem, potwierdzają powyższe stanowiska. Jest on nudnie i nieatrakcyjnie napisany, poważną jego wadą jest przesocjologizowanie i zbyt abstrakcyjny sposób oświetlania zagadnień. Do ucznia klasy X należy przemawiać językiem bardziej konkretnym, jasnym i plastycznym. Wysuwane problemy ilustrować należy przekonywająco i dobrze dobranymi faktami. Autor natomiast posługuje się dość często zwartymi syntezami, w sposób zbyt skondensowany oraz terminami i pojęciami obcymi, nieznanymi młodzieży, trudno dla niej uchwytnymi. Np. „początek lat osiemdziesiątych przynosi załamanie się oportunistycznej wiary w harmonijny rozwój społeczeństwa burżuazyjnego". (str. 12). Niejasne jest również zdanie: „pozytywiści widzieli w rozwoju kapitalizmu i w rozwiązaniu problemu zatrudnienia podstawowy warunek rozwoju bytu narodowego". (str. 10). Jest to uogólnienie zbyt daleko idące i dla młodzieży zbyt abstrakcyjne. Młodzież nie rozumie wyrażenia „kapitalistyczny przymus ekonomiczny" (str. 24), lub „liberalne ograniczenia pozytywizmu" (str. 29), „przeorywanie fideistycznej i irracjonalnej umysłowości inteligencji ówczesnej". Nieznane terminy uniemożliwiają uczniom zrozumienie sensu całego zdania. W sposób bardziej zrozumiały mógłby Markiewicz omówić dojrzewanie Prusa — artysty około roku 1880 (str. 84—85), np. „... sentymentalna idealizacja dodatnich bohaterów, nienaturalność stylu przechodzącego od fałszywej poetyczności do usilnej pogoni za konceptem". Zastrzeżenie również budzi ze względu na logiczne znaczenie słów ich zestawienia w następującym zdaniu: „Jednocześnie skala tych uczuć i namiętności zawiera stopniowanie od tragizmu do tonów subtelnych, od komizmu do rysów demonicznych". (str. 158).

Podobnych zastrzeżeń przytoczyć można dużo więcej. Brak jest również w podręczniku tendencji do stwarzania uczuciowej atmosfery, pewnego ciepła wokół największych twórców naszej kultury tego okresu. Podręcznik nie wiąże emocjonalnie młodzieży z autorami i ich dziełami, za dużo w nim intelektualizmu, nudnych, abstrakcyjnych i socjologicznych dysertacji a za mało serca. Jednym przecież z zasadniczych zadań wychowawczych podręcznika jest związać młodzież emocjonalnie z trwałymi wartościami naszej kultury. Uczniowie winni wyrobić sobie głębokie przekonanie o postępowych wartościach tego okresu i jej znaczeniu dla epoki, co tak pięknie wyraziła Eliza Orzeszkowa w jednym ze swoich listów:

„Musiałam pisanie swoje pojmować jako walkę, musiałam z niego kuć oręże, musiałam pragnąć, aby to były cegły czy cegiełki do budowy ratunkowego mostu nad otchłanią".

VIII

Wiele trudności i wypaczeń rodził również tak zwany realizm socjalistyczny na lekcjach języka polskiego. Obcowanie w szkole z utworami, które napisane były według recept socrealizmu dla olbrzymiej większości polonistów stawało się źródłem moralnej udręki i dramatycznej sytuacji, gdy weźmie się pod uwagę reagowanie uczniów oraz ich stosunek do nauczyciela. Dla uzasadnienia istnienia tego rodzaju twórczości i podniesienia jej znaczenia w oczach zwykłych śmiertelników i pewnych pisarzy, duchowi przywódcy i hetmani minionego okresu szukali bardzo dostojnej genealogicznej linii i wzniosłych przodków. Wskazywano na Kochanowskiego, na krytycyzm pisarzy w wieku oświecenia, na demaskatorską pasję w odsłanianiu fałszu życia i pragnieniu jego wszechstronnej przebudowy u wielkich naszych twórców romantycznych, rzekomo nawiązywano do osiągnięć Prusa, Orzeszkowej i Żeromskiego. Zapomniano o jednym, lecz niezwykle istotnym kryterium w twórczości i w ogóle w obcowaniu z duchowymi wytworami człowieka, kryterium, które dla Norwida było kategorycznym imperatywem życia i tworzenia, że „piękno bez prawdy zatęchnie w samolubstwie czasu lub koterii".

Kardynalnym złem literatury realizmu socjalistycznego było niezrozumienie istoty słowa, jego różnorodnej funkcji, kompromitujący niekiedy brak troski o zrozumienie społecznej wartości słowa, a przede wszystkim brak poczucia moralnej odpowiedzialności za słowo. Nie chodzi tutaj tylko o artystyczny walor słowa, lecz o konsekwencje głębsze, o uczciwe wyrażanie prawdy życia. Zgodność słów z myślą, a myśli z rzeczywistością to proste ujęcie prawdy. Znakomity uczony i filozof Jan Śniadecki ze znamienną dla siebie precyzją ujął tę sprawę: „szukajmy zawsze w słowach rzeczy i myśli, a gdzie tych nie widzimy, porzućmy słowa jako brzmienie czcze i bez znaczenia, a nie dajmy się łudzić cudzymi marzeniami."

Wielcy klasycy naszej literatury, jak już wyżej zaznaczyłem, tworzyli swoje dzieła często w męce, w dużym trudzie, w niesprzyjających okolicznościach i przykrych sytuacjach życiowych, ale z niezwykłą pasją i bezkompromisowo w imię idei, którą uznali za słuszną i zbawienną dla narodu, szli przez życie, szczerze walcząc o triumf prawdy, odczutej zgodnie z ich sumieniem, kulturą i wiedzą o życiu. Jeśli nas dzisiaj wzruszają ich dzieła i są źródłem nowych myśli, pragnień, decyzji i pewnych moralnych podstaw oraz odpowiedniego stylu życia, to tylko dzięki urzekającemu pięknu i prawdzie życia w książkach ich zawartych. Zrodziły je wielkie przeżycia, samodzielne przemyślenia, wstrząsy, niekiedy wielka miłość, ból, niekiedy rozpacz, zachwyt i olśnienie, radość lub ukojenie. Prawda ich prze-

żyć, prawda myśli wywołuje w nas nowe uczucia i aprobatę. Nie możemy tego powiedzieć o utworach ostatniego dziesięciolecia spod znaku socrealizmu. Przyczyny tego zjawiska można szukać, paradoksalnie to brzmi, w ujęciu starego Horacego. Nie mylił się on, gdy po wielu refleksjach i długim życiowym doświadczeniu sformułował tajemnicę twórczego procesu: „Nie dosyć na tym, by utwór był piękny, niech będzie wzruszający i niechaj dokąd zechce, prowadzi duszę słuchacza. Jak ze śmiejącymi się śmieją tak z płaczącymi płaczą oblicza ludzkie. Jeśli chcesz pobudzić mię do łez, to musisz najpierw sam cierpieć, wtedy szarpną mną twoje nieszczęścia" (*List do Pizonów*).

Lekcje języka polskiego, szczególnie w klasach VIII i XI były nudne, często koszmarne z wyżej wskazanych względów. Pomiędzy sztucznym propagandowym światem omawianej książki, a wnętrzem nauczyciela i ucznia, sposobem oceny życia przez nich i owocami własnej obserwacji, była przepaść. Z natury rzeczy następowała konfrontacja w umyśle nauczyciela i w umyśle ucznia tych dwóch światów — książki i rezultatu indywidualnej i bezpośredniej obserwacji otaczającego życia. Destrukcyjny drogowskaz stalinowski, bermanowski i pewnych ekonomów z nadzoru pedagogicznego nakazywał nauczycielowi wchodzić na drogę fałszu i „stwierdzać" twórcze osiągnięcia oraz aprobować koncepcję życia daną w książce. Kilka sloganów, koniunkturalnych sformułowań, silnych akcentów politycznych pozornie rozwiązywało sytuację od strony formalnej i politycznej. Nauczyciel jednak w sumieniu swoim mówił za Pankracem: „Myśli ma czy ty mnie nie łudzisz".

Uczciwie myślący polonista wierzył i był głęboko przekonany, że socjalizm to nie trick propagandowy, wystawiony szyld, kukiełkowa struktura życia, ani, jak kiedyś mówił Karol Irzykowski „system wezwań, lecz treść zdarzeń".

Związek pisarza i nauczyciela z aktualnym życiem jest sprawą nie budzącą wątpliwości, jest czymś bezspornym. Chodzi tylko o kategorię tego związku, jego treść i sposób ich wyrażania u nauczyciela w dziedzinie dydaktyczno-wychowawczej, u pisarza w procesie twórczym. Dla Irzykowskiego przemilczanego w okresie dziesięciolecia po wojnie, poeta artysta winien zdobyć się zawsze na maksimum czujności i subtelności w odczuwaniu otaczającej go rzeczywistości. „Los bowiem — twierdził Irzykowski — nowych form, zależy od tego, czy zdołają one ściągnąć ku sobie elektryczność, zawartą we współczesnej atmosferze kulturalnej, czy też ona rozładuje się na innych punktach bez osobnego, artystycznego efektu".

W wyborze treści życia, w opracowaniu tematów, w stawianiu problemów i sposobie ich rozwiązywania nie można pisarzowi narzucać gotowych szablonów i stylu wypowiedzi, tak jak nauczycielowi stylu i szablonu omawiania utworów. Nauczyciel języka polskiego nie może być krępowany w racjonalnej ocenie zjawisk życia i w sposobie odczuwania współczesnej literackiej produkcji. Winien on mieć prawa do własnego sądu, zgodnie z lo-

gicznymi przesłankami, i własnym poczuciem odpowiedzialności za proces nauczania. Często, w stylu Szekspirowskich bohaterów ze „Snu nocy letniej" polonista wmawiał uczniom, że to jest mur, a to był tylko sztucznie kreowany niekiedy prymitywny, propagandowy twór.

Z wielką ulgą i wzruszeniem czytali poloniści słowa Antoniego Słonimskiego o realizmie socjalistycznym. Szczerze, przemyślane i pełne poczucia odpowiedzialności, a przede wszystkim odważne ujęcie sprawy podniosło na duchu zmaltretowanych nauczycieli. Osobiście uważam konsekwencje wypowiedzi Słonimskiego za czynnik niezwykle ważny, może zwrotny w dziejach szkolnej polonistyki dziesięciolecia. Mówiąc o Zjeździe pisarzy radzieckich w 1936 r. — powiedział Słonimski: „Wtedy to opierając się na lekkomyślnych opiniach Gorkiego, wyzyskując jego autorytet pisarski, stworzył Żdanow tezy realizmu socjalistycznego i to precyzyjne narzędzie do niszczenia sztuki rozdał urzędnikom, urzędnikom, którzy ze smakiem i gorliwością zaostrzoną strachem wykonywali lat dwadzieścia swój niszczycielski proceder". (*Przegląd Kulturalny* nr 14, 1956 r.).

To, co później nieco stwierdził znakomity węgierski myśliciel i krytyk Georgy Lukacs, było i źródłem dramatu polskiej kulturalnej rzeczywistości, nie tylko w dziedzinie literatury, ale i w szkole, w systemie nauczania o literaturze. „Realizm socjalistyczny — lapidarnie, ale głęboko stwierdził Lukacs — pojawił się nie jako owoc sporów o realizm, ale w pierwszym rzędzie, jako konsekwencja ingerencji administracyjnej. Tak utwierdziło się sekciarskie panowanie realizmu socjalistycznego" G. Lukacs „O swobodnej dyskusji między różnymi kierunkami artystycznymi i filozoficznymi". (*Zeszyty teoretyczno-polityczne* nr 10—11, 1956 r.).

Marks i Engels nawiązywali do filozofów burżuazyjnych, do spuścizny myślowej minionych epok. Irzykowski nie marksista mógłby u nas wiele pomóc w rozumieniu istoty procesu twórczego i zajmowania odpowiedniej postawy u pisarzy wobec życia i zespołu kulturalnych problemów. Mówiąc o rewolucji zakładał Irzykowski, że to „taki stan, w którym dokonywa się rewizja życia u podstaw i gwałtownie wyłaniają się nowe wartości. Literatura ma swoje specjalne rewolucje, swoje specjalne bohaterstwa i czyny, nie polegające na odwadze czysto fizycznej, lecz na wytężeniu ducha". Zdaniem autora *Słonia wśród porcelany* punkt wyjścia winno stanowić założenie u pisarzy socjalistycznych, żeby „dawać nie frazeologię, lecz dialektykę socjalizmu tam, gdzie on się wysnuwa wprost z życia."

Głęboko do przekonania i serca przypadły olbrzymim rzeszom nauczycieli języka polskiego bolesne, lecz prawdziwe stwierdzenia Marii Dąbrowskiej, która przez cały okres swej szlachetnej pracy literackiej z honorem i poczuciem godności pisarskiej służyła „poczciwej sprawie" i narodowi polskiemu oraz trwałym wartościom ogólnoludzkim. Jej uwagi bez żadnych niedomówień odsłaniają wypaczenia pojęcia kultury w ostatnich latach, parodię pojęcia twórczego procesu i tragiczne poniewieranie wartości oraz degradację idei wolności i zasadniczych praw człowieczeństwa. Nie

będzie przesadą, jeśli powiem, że w dużym stopniu sądy wielkiej pisarki można zastosować i do sytuacji nauczania języka polskiego w szkole. „Wiemy, zaznaczyła Dąbrowska, jak pod wydętym hasłem „wielkiej roli pisarza" deprawowano myśli i sumienie artystyczne. Wiemy, jak wyglądał ten czas, gdy związek stał się miejscem, gdzie grzmiący dżeming ekonomów literatury zagłuszał mowę pisarza tak, że do narodu dochodził tylko jej niewyraźny bełkot." (Maria Dąbrowska „Przed Zjazdem pisarzy", *Przegląd Kulturalny*, nr 44, 1956 r.).

IX

Jako wnioski z powyższych rozważań tłumaczące w dużym stopniu sytuację nauczania o literaturze w klasach licealnych podkreślić należy, że nauczyciel języka polskiego nie mógł często wypowiedzieć tego co czuł, o czym był głęboko przekonany; co w głębi duszy czcił i co bliskie było jego sercu. Terroryzowany przez odgórne wytyczne i nienaruszalne dogmaty raczkujących pseudo-marksistów zdobywał się na półsłówka, lub kłamał albo milczał. Od Zjazdu szczecińskiego aż do wypowiedzi Marii Dąbrowskiej, jak nakaz Wajdeloty brzmiały mu w uszach słowa Żeromskiego: „Nikt nie ma prawa narzucać artyście ani metody, ani formy, a tym mniej tematu, nawet sympatii. Ale istnieje również naturalne prawo przemawiania o tym, iż są jeszcze inne tematy i inne rodzaje, metody, sposoby twórczości artystycznej poza istniejącymi i modnymi, że mogą istnieć inne czynniki i inne fakty, mogące otworzyć inne sympatie poza decydującymi obecnie o możliwości artystycznego działania. Któż bowiem może wiedzieć, czy od wpatrzenia się z pasją i wzruszeniem w dzieje i życie wyjarzmionej ziemi, w życie ludu, w jego obyczaj tak wieloraki na tym szerokim zagonie, nie wykwitnie w duszy artysty rodzaj nowy, sposób nieznany na świecie i może nareszcie nasza własna polska sztuka, nie przyniesiona z zagranicy, nie czerpana z innej narodowej twórczości." (Stefan Żeromski *Snobizm i postęp*, str. 70).

*
* *

Gdy z dwoma moimi kolegami, polonistami starszego pokolenia słuchałem radiowego przemówienia Gomułki w czasie VIII Plenum, ogarnęło nas głębokie wzruszenie i radość. Starszy ode mnie o 20 lat nauczyciel języka polskiego miał łzy w oczach, tymi łzami witał nowe nadchodzące dni dla naszego życia kulturalnego, społecznego i moralnego. Z przejęciem i w głębokim skupieniu słuchaliśmy słów człowieka, który uczciwie mówił nam prawdę o tej rzeczywistości, którą mamy tworzyć naszym wysiłkiem umysłu, woli i serca.

Rabelais w dialogu z Lukianem i Erazmem na Polach Elizejskich wypowiedział wielkie słowa, zawierające istotę ludzkiej godności i literatury, wiedzy o niej oraz piękno nauczania: „Poznać prawdę to bardzo wiele". (Wolter, *Pogawędki i dialogi filozoficzne*).

PAWEŁ BAGIŃSKI

UWAGI O ANALIZIE ARTYSTYCZNEJ UTWORÓW POETYCKICH W SZKOLE

I

Od kilku lat coraz częściej, coraz wyraźniej akcentujemy bardzo nikły poziom wyrobienia zmysłu piękna u naszej młodzieży, zupełną jej niewrażliwość na artyzm utworów poetyckich.

Akcenty te, a nieraz szerokie rozważania pojawiają się w prasie, na różnych konferencjach nauczycielskich, w rozmowach z nauczycielami języka polskiego na temat wyników nauczania, czy też w refleksjach o poziomie egzaminów wstępnych absolwentów szkół średnich na wyższe uczelnie.

Utyskiwania te zajmują pokaźne miejsce we wszelkich uwagach na temat poziomu intelektualnego naszej młodzieży, podkreślają zarazem niezwykle skromny, nierzadko nawet bardzo niski poziom jej wiedzy. W okresie egzaminacyjnym krążą rozmaite anegdotyczne wprost, zdawałoby się nieprawdopodobne, absurdalne odpowiedzi egzaminowanych. Nie będziemy tutaj cytowali znanych już powszechnie przykładów niewiedzy maturzystów, które byłyby wesołe, gdyby niestety, nie były prawdziwe.

Do wspomnianej pokaźnej ilości artykułów na temat poziomu wiedzy naszej młodzieży dorzucamy i ten. Ponieważ jednak zdajemy sobie sprawę, że między niskim poziomem intelektualnym naszych uczniów, a ich brakiem wrażliwości na piękno utworu literackiego zachodzi najściślejszy związek, zajmiemy się przede wszystkim problemem metod analizy artystycznej utworów poetyckich.

II

Do niedawna, a nawet jeszcze często i dzisiaj, nauczyciela języka polskiego interesowała i interesuje na lekcjach przede wszystkim treść utworu literackiego, jego wartość poznawcza. Przy omawianiu *Ody do młodości* lub *Stepów Akermańskich* Mickiewicza, czy *Końca wieku* Tetmajera, czy *Nauki* Tuwima, nauczyciel, a za nim uczniowie, zajmują się przeważnie — a często nawet wyłącznie — zawartością treściową utworów i ich wymową ideowo-społeczną. Czy w *Odzie do młodości* nie podkreślamy jedynie cech walczących ze sobą i przeciwstawionych sobie dwóch światów, dodając jeszcze kilka pięknych haseł sformułowanych przez poetę? Czy omawiając *Koniec wieku* Tetmajera nie mówimy jedynie o rozkładzie burżuazji? Czy *Grób Agamemnona* nie jest dla nas przede wszystkim, a często jedynie rozprawą poety z zacofaniem szlachty, która w „czerepie rubasz-

nym" więzi „duszę anielską" ludu? Przykładów można by podać tak wiele, jak wiele utworów poetyckich przewidzianych jest w programie.

Zapewne znajdą się koledzy, którzy temu zaprzeczą. Stwierdzą, że tak było dawniej, kiedy programy sugerowały takie tematy (a przecież sugerują i dzisiaj), kiedy wszelkie wskazówki metodyczne podkreślały konieczność takiej właśnie, a nie innej analizy utworu. Podkreślano przecież — powiedzą — prymat ideowej wymowy utworu nad jego wartością artystyczną. W rozmowach stwierdzą, że teraz jest inaczej, że teraz zwraca się również uwagę na analizę artystyczną dzieła literackiego, że teraz coraz częściej wiąże się interpretację treści wiersza z jego analizą formalną.

Jak jednak przedstawia się naprawdę sytuacja obecna? Wybujałości socjologizmu zastąpiono najczęściej głębszym lub raczej dokładniejszym omawianiem treści utworu literackiego i ... mechaniczną analizą jego cech formalnych. Czy jest to rozwiązanie sprawy? Czy o to nam chodzi? Na pewno nie. Wyniki nauczania niestety nie uległy dotąd zmianie. W dalszym ciągu młodzież wykazuje brak wrażliwości na piękno utworu, nie umie utworów poetyckich na pamięć i na ogół nie umie nic rozsądnego powiedzieć na temat właściwości artystycznych danego dzieła. A przecież walka o uwzględnianie na lekcjach sprawy piękna dzieła literackiego trwa już z górą trzy lata.

I oto dochodzimy do sedna problemu.

Nie wolno nam rezygnować z analizy ideowej utworu. Jeżeli utwór literacki zawiera problematykę społeczną, nie pominiemy jej, będziemy ją nawet akcentowali. Ale równocześnie nie wolno nam zapomnieć, że wymowa ideowa dzieła literackiego uderzy w próżnię, jeśli nie będzie miała oparcia w emocjonalnym przeżyciu czytelnika-ucznia, jeśli utwór nie wzruszy go swym pięknem.

Zastanówmy się więc nad tym, jak doprowadzić na lekcjach języka polskiego do wzruszenia dziełem artystycznym, jakie metody stosować, by umożliwić uczniom poznanie artystycznych wartości utworu i przeżycie jego piękna?

III

Mnożą się pytania.

Na czym polega analiza artystyczna utworu literackiego? Jak wiązać na lekcjach sprawę treści utworu literackiego ze sprawą jego formy? Jak przekazywać młodzieży jego wartość emocjonalną?

Odpowiedź na powyższe, tak zasadnicze dla praktyki szkolnej polonisty pytania, nie jest rzeczą łatwą ani prostą. Mamy jednak prawo, co więcej, obowiązek pytanie to postawić, choć nie spodziewajmy się jakiejś generalnej recepty, która usunęłaby wszelkie trudności i nauczyła nas za jednym zamachem właściwych metod analizy artystycznej utworu. Zastanówmy się przynajmniej, jak zainteresować uczniów nie tylko treścią

dzieła literackiego, ale jego pięknem, jak doprowadzić do tego, by utwór stał się dla młodzieży źródłem wartościowych przeżyć emocjonalnych, źródłem upiększającym i uwznioślającym jego uczucia.

IV

Podstawowe zadania nauczyciela-polonisty, to właśnie — zgodnie z powyższymi uwagami — przekazanie uczniom tych wartości, tych piękności dzieła literackiego, które i dla niego są źródłem najpiękniejszych i trwałych przeżyć. Każdy z nas — polonistów — kocha głęboką miłością poezję Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Wyspiańskiego. Chcemy tą miłością do wspaniałych utworów przepoić naszych uczniów, by na zawsze utkwiły im one w pamięci, a przynajmniej, aby utrwaliły w nich te wzruszenia, które towarzyszyły przy pierwszym ich poznawaniu. Pierwsze bowiem wzruszenia mogą się stać źródłem gorącej zachęty do coraz głębszego poznawania arcydzieł naszej literatury.

Jak ten nasz trud wygląda w praktyce? Który z polonistów może pochwalić się, że zachwycił młodzież poezją Jana Kochanowskiego? Zwrotów poetyckich z utworów naszego największego poety renesansu słuchają uczniowie obojętnie, a nawet traktują je jako jeszcze jedną zmorę nudy lekcyjnej. Gorzkie to spostrzeżenia, ale oparte na wielu obserwacjach, sprawdzone na wielu lekcjach. Czy wielu mamy uczniów, którzy po ukończeniu klasy IX potrafią bez zająknienia powiedzieć na pamięć więcej niż jedną fraszkę czy pieśń Jana Kochanowskiego?

A w klasie X? Do rzadkości zaliczyć można lekcje języka polskiego, w czasie których młodzież zasłuchana w słowa poety, pięknie recytowane przez nauczyciela, czy przez specjalnie utalentowanego ucznia z zapartym tchem wchłania słowa:

> I mój duch masztu lotem buja wśród odmętu,
> Wzdyma się wyobraźnia jak warkocz tych żagli,
> Mimowolny ruch łączę z wesołym orszakiem...
> Padam na piersi okrętu...

Zdarzają się takie lekcje, ale bardzo rzadko.

Czasem budzi się w nas wątpliwość, czy nasza młodzież jest w ogóle zdolna do odczuwania piękna dzieła literackiego. Wątpliwości te są oczywiście wyrazem rozterek i wynikiem bezradności nauczycieli rzetelnie traktujących swe obowiązki polonisty w szkole.

Mimo wszystko bowiem nie można dojść do wniosku, że nasza młodzież jest estetycznie niewrażliwa, niezdolna do przejęcia się pięknem dzieła literackiego. Stwierdzić jednak trzeba, że uczucia te i wrażliwość nie są dostatecznie rozbudzone, uaktywnione.

Jak tego dokonać? Co zrobić?

Odpowiedź jest jedna: znaleźć właściwą metodę analizy artystycznej utworu literackiego.

V

Na czym polega analiza artystyczna utworu literackiego? Analiza — powtarzamy — mogąca być źródłem najpiękniejszych wzruszeń, a przynajmniej stwarzająca warunki takiego wzruszenia.

Czy analizą artystyczną utworu literackiego jest dokładne wyznaczenie gatunku literackiego danego utworu? Czy jest nią ustalenie ilości sylab danego wiersza, czy zaznajomienie uczniów z istotą budowy tercyny, sekstyny, oktawy? Czy mówiąc na przykład o artyzmie *Sachema,* wystarczy, że ustalimy, że jest to nowela, że jej język jest prosty, żywy sugestywny? Czy analizą artystyczną *Stepów Akermańskich* będzie wyszczególnienie metafor, przy równoczesnym wyjaśnieniu, że oto poeta porównywa step do oceanu gromadząc określenia i stepu i oceanu i oddając w ten sposób bezmiar czy falistość terenu, przez który bohater sonetu przejeżdża? Czy analizą artystyczną będzie zapewnienie uczniów, że odczytany przed chwilą utwór jest piękny? Czy może należy uczniów wzruszyć własnym przejęciem się utworem, jak to na przykład stało się kiedyś na lekcji prof. Leona Rygiera, który czytając głośno *Improwizację* w pewnym momencie głęboko wstrząśnięty odrzucił książkę i zatopił głowę w dłoniach?

Czy może poprzestawać na pięknym odczytaniu wierszy, czy też dłuższych fragmentów, a resztę niech sobie „czuły słuchacz w duszy swej dośpiewa"?

Postawiliśmy wiele pytań. Nie mnóżmy ich!

Niewątpliwie każda z wymienionych powyżej metod i wszystkie razem przyczyniają się do pogłębionego odczucia omawianego utworu. Ale właściwy rezultat zależy przede wszystkim od sposobu używania owych wspomnianych środków czy metod analizy artystycznej.

VI

Wrogiem właściwego omawiania utworów literackich na lekcjach języka polskiego jest przede wszystkim obojętność nauczyciela-polonisty — obojętność, której widomym znakiem jest brak osobistego zaangażowania się uczuciowego, brak własnego zapału i miłości omawianych przez siebie utworów. Wynika stąd zasadniczy wniosek: *Nauczyciel języka polskiego, opracowujący z uczniami cenny utwór literacki, sam musi być głęboko przekonany o jego pięknie, musi to swoje przekonanie przekazać młodzieży czy to przez właściwe odczytanie utworu, czy też przez umiejętną analizę jego środków artystycznych lub przez żarliwą jego interpretację.* Nie znaczy to, że każdy nauczyciel języka polskiego musi być recytatorem. Wystarczy,

jeśli bez fałszywego patosu, z właściwym hamowanym wzruszeniem przeczyta wiersz. Uczniowie natychmiast zrozumieją, wyczują prawdę szczerego wzruszenia. Szkodliwe byłoby natomiast stosowanie tego przy utworach, które nie wzruszają samego nauczyciela. Uczniowie odczują sztuczność, lepiej więc zrezygnować wtedy z prób skazanych na niepowodzenie.

Wystarczy, przynajmniej na początek, jeżeli uczniowie zrozumieją, wyczują, że nauczyciel jest osobiście zainteresowany w tym, by klasa zrozumiała utwór, pojęła go. Zachwyciła się nim. To pierwsze wyczucie klasy będzie dla niej impulsem, by głębiej wniknąć w istotę ideowo-artystyczną dzieła. Batalia o uzyskanie zainteresowania dziełem literackim będzie wygrana.

VII

Nie trzeba chyba dowodzić, że nauczyciel-polonista musi sam jak najdokładniej znać utwór literacki, który omawia w klasie i że własną znajomością powinien zachęcić uczniów do dokładnego poznawania czytanych arcydzieł, tym pobudzić ambicję młodzieży, jej zapał i chęć częściowego choćby dorównania nauczycielowi w orientacji w realiach utworu.

Zdarza się często, że analizując pośpiesznie utwory drobne poprzestajemy na bardzo ogólnym ich omówieniu. Okazuje się później, że klasa nic albo prawie nic nie pamięta z omawianych utworów. Wystarczy zapytać ucznia IX klasy o wyjaśnienie takich zwrotów jak:

> Dalej co będzie? Srebrne w głowie nici,
> A ja z tym trzymam, kto co w czas uchwyci.

by się przekonać, że większość zapytanych nie rozumie tego fragmentu, a nawet nie wie, skąd te słowa są wzięte i kogo dotyczą. Zdziwienie uczniów budzi pytanie o znaczenie wyrazów: „exorciso te", o motto *Romantyczności,* motto *Ody do młodości.* Nie wiedzą nic o tym, skąd jest wzięte motto do *Konrada Wallenroda.* A zapytajmy ich, jak brzmi pełny tytuł *Pana Tadeusza,* jak brzmi pełne nazwisko z „dwojgiem imion" Protazego. Co więcej, stwierdzają ze zdumieniem, że nie mogą szybko odpowiedzieć na pytanie, czyją córką była Zosia, a czyim synem Tadeusz. Spróbujmy zapytać naszych uczniów o nazwiska komilitonów Kmicica, o herb i imię Zagłoby, o miejsce pochodzenia Andrzeja Radka, o nazwę miejscowości, w których Marcinek Borowicz uczęszczał do szkoły. Na pewno bardzo nieliczni znajdą na to odpowiedź. Zachęceni erudycją nauczyciela uczniowie z pewnością chętniej zaczną poznawać owe szczegóły i szczególiki utworów; nie może to być celem, ale powinno być środkiem prowadzącym do rzetelnej znajomości dzieł, bez czego nie można mówić o właściwie postawionej sprawie analizy problematyki ideowo-artystycznej. Wydaje się nam, że jeżeli nauczyciel języka polskiego zwróci uwagę na konieczność dokładnej

wiedzy o utworze, na konieczność dokładnej znajomości jego realiów, czasem nawet aż do drobnych szczegółów, to zbliży uczniów do opracowywanego dzieła. Uczeń będzie wiedział o danym utworze literackim, a ta jego wiedza stworzy korzystne warunki dla głębszej analizy dzieła.

VIII

Niejednokrotnie zdarza się sposobność, by uczniom na lekcji języka polskiego zwrócić uwagę na jakiś nietrudno uchwytny szczegół piękna omawianego utworu. Fragmentem analizy artystycznej wiersza stanie się wtedy zaakcentowanie tego szczegółu.

Na przykład, gdy omawiamy *Odę do młodości*, gdy zwracamy uwagę na zasadnicze motywy ideowe wiersza, spróbujmy również wskazać na wspaniałą rekonstrukcję legendy o Heraklesie dokonaną przez poetę w słowach:

Dzieckiem w kolebce, kto łeb urwał hydrze
Ten młody zdusi centaury,
Piekłu ofiary wydrze
Do nieba pójdzie po laury.

A przecież Herakles nie urwał łba hydrze w kolebce, tylko zdusił dwa węże wysłane przez zazdrosną Herę, żonę Zeusa, gdy jako dziesięciomiesięczne niemowlę spoczywał na tarczy służącej mu za kolebkę.

Młody legendarny siłacz nigdy centaurów nie zdusił; zabił jedynie mądrego centaura Nessosa, gdy ten, zakochany w jego żonie Dejanirze, chciał mu ją porwać. Ustrzelił go z łuku, z odległości. Cerber porwany przez Heraklesa nie był ofiarą piekła — Hadesu, tylko jego stróżem; a pisząc o laurach, po które świetny zwycięzca podąży do nieba, miał chyba poeta na myśli wędrówkę Heraklesa do gaju Hesperyd po złote jabłka.

Podkreślając różnice między właściwą historią mitycznego Heraklesa, podaną we wspaniałych mitach greckich a konstrukcyjną wizją zmagającego się z żywiołami — trudnościami życia bohatera, poeta uzyskał niezwykle pełny, choć skrótowy obraz poetycki walki o doskonałość, o siłę, wielkość i sławę. W wyobraźni czytelnika mocno wiążą się poszczególne obrazy z życia legendarnego tytana z wizją młodzieńca zmierzającego poprzez ustawiczne hartowania się ku doskonałości fizycznej i moralnej. Czy nie należy tej analizie poświęcić nieco czasu? Obraz walczącego tytana utkwi już na zawsze w pamięci młodego czytelnika.

Poświęćmy nieco więcej czasu skrupulatnej analizie porównań używanych przez poetę w wierszu. Nie znaczy to, byśmy zajęli się dokładną dysekcją wszystkich porównań. Wystarczy, jeśli jednemu lub dwu porównaniom poświęcimy trochę czasu i wysiłku; rezultaty na pewno się „opłacą".

W sonecie *Cisza morska* w końcowych sześciu wierszach czytamy:

O morze! pośród twoich wesołych żyjątek
Jest polip, co śpi na dnie, gdy się niebo chmurzy,
A na ciszę długimi wywija ramiony.

O myśli! w twojej głębi jest hydra pamiątek,
Co śpi wpośród złych losów i namiętnej burzy;
A gdy serce spokojne, zatapia w nim szpony.

W sześciowierszu tym porównuje poeta morze do myśli. Ale nie tylko. W głębi morza, w ciszy „wywija ramiony polip", jak „hydra pamiątek w głębi myśli". Co jest tym tertium comparationis, trzecim członem każdego obrazu poetyckiego, który powstaje dzięki sugestywnemu porównaniu? Tak polip, jak i „hydra pamiątek" odżywa, gdy jest cisza na morzu, a spokój w sercu. W całości obrazu mamy w ten sposób jakby dwa kręgi porównawcze w sobie zawarte. Plastykę obrazu bogaci kontrastowe zestawienie burzy i ciszy, bezruchu i niepokoju, spokoju i cierpienia wywołanego wspomnieniami. W wyobraźni czytelnika sugestywne porównanie obrazu „hydry pamiątek" do „polipa" staje się czymś niepokojącym, czymś co zmusza go do zadumy nad losami samotnego pielgrzyma wędrującego z ciężarem bolesnych wspomnień.

Na piękno porównań, a zarazem na wagę podkreślania tego piękna zwrócili również uwagę autorzy nowego podręcznika na klasę X, który jest jeszcze w próbnym użyciu. Na jego stronie 169 [1] czytamy:

„Na szczególną uwagę zasługują obszerne porównania zwane homeryckimi, gdyż pierwowzory ich znajdują się w *Iliadzie* i *Odyssei*. Odznaczają są one bardzo rozbudowanym wzorem, który sam dla siebie stanowi plastyczny obrazek. Rozpatrzmy przykład jednego z nich zawarty w księdze V, wiersze: 752—766.

W porównaniu tym rzeczą porównaną, właściwym składnikiem treści opowiadania jest Gerwazy cofający się przed atakującymi, a wilk napastowany przez psiarnię i myśliwego — wzorem. A jednak obraz atakowanego i broniącego się wilka zajmuje aż dwanaście wierszy, obraz Gerwazego tylko trzy. Dodajmy, że rozbudowany wzór stanowi realistyczny, żywy, pełen ruchu i nawet dramatycznego napięcia obrazek o własnej bogatej treści."

Nie żałujmy czasu na analizę pewnych pięknych szczegółów utworu literackiego. Liczmy się także i z tym, że wbrew naszemu przypuszczeniu, sprawy, które dla nas są proste, jasne i zrozumiałe, sprawiają uczniom niejednokrotnie trudność. Ponieważ nie pomagamy im zrozumieć niektórych fragmentów wiersza, zniechęceni odrzucają utwór i rychło o nim zapomi-

---

[1] Stanisław Jerschina, Zdzisław Libera, Eugeniusz Sawrymowicz: *Historia literatury polskiej okresu romantyzmu*. Podręcznik próbny dla kl. X. W-wa, PZWS 1956.

nają. Stąd konieczność upewnienia się, czy uczniowie wszystko naprawdę rozumieją, czy nie mają wątpliwości przy rozszyfrowywaniu metafor poetyckich.

Niech przykładem będzie przekonanie się jednego nauczyciela, że wbrew jego mniemaniu uczniowie nic rozsądnego nie mogli powiedzieć na temat sensu tak zdawałoby się prostej zwrotki, jak ostatnia, przepięknego wiersza *Do przyjaciół Moskali.*

> Kto z was podniesie skargę, dla mnie jego skarga
> Będzie jako psa szczekanie, który tak się wdroży
> Do cierpliwie i długo niesionej obroży,
> Że w końcu gotów kąsać — rękę, co ją targa.

Trzeba było uczniom wyjaśnić całość obrazu, w którym ważną rolę odgrywa wzmianka o instynkcie zwierzęcym psa przywiązanego do łańcucha i rzucającego się w swym bezrozumnym szale na tego, który chce go z więzów uwolnić. Trzeba było z kolei jeszcze raz omówić właściwy sens utworu pozdrawiającego najszlachetniejszych synów narodu rosyjskiego, wołającego do nich w imię wolności, a nienawidzącego służalców carskich przywiązanych do swych kajdan jak pies do obroży. Po takim wyjaśnieniu uczniowie zrozumieli piękno obrazu poetyckiego, a zachęceni wynikiem wnikliwej analizy tego obrazu nie będą szczędzili trudu przy pracy nad innymi utworami.

Przykładów takich krótkich analiz można by podać więcej. Chodzi w nich po prostu o to, by zwrócić uczniom uwagę na jakiś szczegół, który swą pięknością rozświetli utwór i pozwoli go lepiej zrozumieć i zapamiętać.

IX

Analizując utwór poetycki mamy wiele sposobności do nawiązywania do zdobytej już przez uczniów wiedzy o literaturze, a więc i o dziełach literackich. *Pamiętajmy więc na lekcjach o wykorzystaniu takich momentów, które pozwolą nawiązać do opracowanych już utworów, do już znanych szczegółów.* Odegrają tu rolę i reminiscencje literackie, i pewne skojarzenia albo treściowe, albo pojęciowe, a nawet skojarzenia nastrojowe i uczuciowe.

Sięgnijmy do najprostszych przykładów.

Gdy w klasie X rozpoczniemy omawianie *Pana Tadeusza,* niech uczniowie skojarzą początek poematu z fraszką Jana Kochanowskiego *Na zdrowie.* A gdy z kolei będziemy omawiali księgę VI *Zaścianek* i zajmiemy się analizą fragmentu zawierającego opis dworku Maćka nad Maćkami, niech uczniowie wspomną o podobnym obrazie w *Satyrze* Kochanowskiego.

Przeczytajmy fragment *Pana Tadeusza* z księgi VI (w. 469—482):

Wewnątrz samego domu, w stajni i wozowni
Pod dachem wiszą cztery ogromne szyszaki,
Ozdoby czół marsowych: dziś Wenery ptaki,
Gołębie, w nich gruchając karmią swe pisklęta.
W stajni kolczuga wielka nad żłobem rozpięta
I pierścieniasty pancerz służą za drabinę,
W którą chłopiec zarzuca źrebcom dzięcielinę.
W kuchni kilka rapierów kucharka bezbożna
Odhartowała, kładąc je w piec zamiast rożna;
Buńczukiem, łupem z Wiednia, otrzepywa żarna:
Słowem, wygnała Marsa Ceres gospodarna
I panuje z Pomoną, Florą i Wertumnem
Nad Dobrzyńskiego domem, stodołą i gumnem.

A oto fragment z poematu Jana Kochanowskiego: *Satyr albo dziki mąż* (w. 59—68):

Dalekoście się od swych przodków odstrzelili,
A prawieście na nice Polskę wywrócili.
Skowaliście ojcowskie granaty na pługi,
A z drugiego już dawno w kuchni rożen długi.
W przyłbicach kwoczki siedzą albo owies mierzą,
Kiedy obrok woźnice na noc koniom bierzą
Kotczy to nadzieżny koń, a poczet zaś woły,
Które stoją i w stajni, i w tyle stodoły.
To już rotmistrz, co fuka na chłopy u pługa,
A jego przedniejsza broń toczona maczuga.

Uderzające podobieństwo obrazu, każdy jednak prześwietlony indywidualnością twórczą poety.

Analiza wiersza Słowackiego *Testament mój* powinna się kojarzyć w świadomości uczniów z fragmentem poematu Kochanowskiego *Muza*, z pieśnią Horacego *Exegi monumentum*, z wierszem Puszkina *Pomnik*.

Silne będą uczuciowe skojarzenia przy omawianiu *Trenów* i *Ojca zadżumionych*. Zakończenie *Epilogu* pozwoli nam nawiązać do omawianych już na lekcji sielanek Karpińskiego, do wspomnianego *Wiesława* Brodzińskiego, do ludowych piosenek

O tej dziewczynie, co tak grać lubiła
Że przy skrzypeczkach gąski pogubiła,
I o tej sierocie, co piękna jak zorze
Zaganiać gąski szła w wieczornej porze;

Gdy będziemy omawiali *Monachomachię* Krasickiego, wspomnimy, że przecież już Jan Ostroróg nazywał mnichów „bezużyteczną i próżniaczą zgrają". Słowa Stańczyka w *Weselu* Wyspiańskiego pozwolą nam wspom-

nieć zwrot z *Quincunxa* Orzechowskiego: „Byś serce moje rozkroił, nic w nim nie najdziesz inszego, jeno zginiemy", skąd zresztą zostały przez Wyspiańskiego wzięte. Wprawdzie pism Orzechowskiego nie omawiamy w klasie IX, nie szkodzi jednak, jeśli ograniczymy się bodaj do informacji. Wskaże ta informacja na związki pisarzy odległych od siebie wiekami.

Powyższe przykłady winny wskazać, jak można poprzez reminiscencje literackie, nawiązywania do już znanych wiadomości, poprzez w końcu drobne informacje utrwalać wiedzę o dziełach, pisarzach, ich ideach, myślach, jak pogłębiać stosunek młodzieży do żywych, trwających poprzez wieki tradycji literatury narodowej.

X

Podkreślając wagę piękna opisów przyrody w utworze literackim zajmijmy się dokładniejszą analizą jednego lub dwóch fragmentów z *Pana Tadeusza*.

Oto opis zachodu słońca z I ks. (w. 186—198):

Słońce ostatnich kresów nieba dochodziło,
Mniej silnie, ale szerzej niż we dnie świeciło,
Całe zaczerwienione, jak zdrowe oblicze
Gospodarza, gdy prace skończywszy rolnicze
na spoczynek powraca. Już krąg promienisty
Spuszcza się na wierzch boru i już pomrok mglisty
Napełniając wierzchołki i gałęzie drzewa
Cały las wiąże w jedno i jakoby zlewa;
I bór czernił się na kształt ogromnego gmachu
Słońce nad nim czerwone jak pożar na dachu.
Wtem zapadło do głębi; jeszcze przez konary
Błysnęło, jako świeca przez okiennic szpary,
I zgasło.

Uderzająca prawda obrazu zachodzącego słońca została podkreślona przez bardzo konkretne porównanie kuli słonecznej do zdrowego oblicza gospodarza, a boru do ogromnego gmachu, którego dach płonie. Obraz zachodzącego słońca jest poza tym ruchomy, dynamiczny. Obserwujemy jak kula słoneczna powoli zachodzi za widnokrąg, jak daje znać o sobie jeszcze ostatnimi promieniami przebłyskującymi przez gałęzie drzew, niczym światła błyskające przez szpary okiennic. Przed chwilą słońce jeszcze pełne, czerwone panowało nad horyzontem, decydowało o barwie całości obrazu („bór czernił się", „pożar na dachu"), za chwilę już jest niżej, już tylko błyska, by w końcu zagasnąć. Wrażenia świetlne ustępują dźwiękowym, bo oto wnet „sierpy gromadnie dzwoniące we zbożach, grabliska suwane po łące ucichły i stanęły". Wrażenia dźwiękowe ustępują z kolei pewnym refleksjom, potem znowu wracają wrażenia wzrokowe. Ponad tą zmiennością wrażeń, refleksji dominuje akcent zachodzącego słońca.

Dokonaliśmy pewnego rodzaju transpozycji obrazu poetyckiego przez konfrontację tego obrazu z naszym doświadczeniem codziennym. Czytelnik po dokładnej analizie tego obrazu zapamięta lepiej wizję poetycką i jej sugestywne ujęcie. Może nieraz potem przy spojrzeniu na zachodzące słońce wspomni opis Mickiewiczowski i tym głębiej, silniej odczuje piękno tego opisu. Wielki poeta nauczy go w ten sposób patrzeć na zjawiska przyrody. Wydaje się nam, że analiza fragmentu spełni wtedy swoją właściwą rolę, pobudzi wyobraźnię ucznia, utrwali mu w pamięci obraz, skojarzy mu się na zawsze z przeżyciem estetycznym, doznawanym w czasie omawiania — czytania utworu. A takich opisów jest przecież w *Panu Tadeuszu* dziesiątki.

XI

W uwagach powyższych pragnęliśmy podkreślić wagę spraw związanych z realizacją celów dydaktyczno-wychowawczych na lekcji języka polskiego. Pragnęliśmy wskazać pewną ilość środków, które pomogą nauczycielowi języka polskiego zainteresować uczniów utworem literackim, przekonać ich o jego pięknie, zachęcić do samodzielnego czytania poezji.

Nie są to oczywiście wskazówki wyczerpujące to tak ważne zagadnienie. Jest to tylko raczej przyczynek oparty o doświadczenia z praktyki szkolnej.

Autor zaś ma nadzieję, że — wolno mu w to wierzyć — nie będzie to głos jedyny, śmielej w nowej sytuacji naszej szkoły będą i inni koledzy pisać o swoich doświadczeniach własnych i pracy nad pogłębianiem kultury estetycznej młodzieży.

SPROSTOWANIE

Do artykułu Karola Lausza wydrukowanego w nrze 6(49) *Polonistyki* zakradło się kilka błędów zniekształcających sens, a mianowicie:

Str. 24, w. 33 — powinno być: „stóp daktylicznych"

Str. 39, w. 3 — zamiast „amfibrachów" powinno być „daktyli"

Str. 39, w. 4 — powinno być: / — / / — — / / — // / — — / / — — / / —

Str. 39, w. 7—9 — powinno być:

/ / / / / /
Skąd Li/twini wra/cali // Z nocnej wra/cali wy/cieczki;

/ / / / / /
Wieźli / łupy bo/gate // w zamkach i / cerkwiach zdo/byte,

/ / / / / /
Tłumy / brańców nie/mieckich // z powiąza/nymi rę/kami...

Str. 44, w. 8—9 — powinno być:

/ / /
// Z nocnej wra/cali wy/cieczki;

/ / / / /
Wieźli / łupy bo/gate // w zamkach i / cerkwiach zdo/byte,

Str. 48, w. 40 — zamiast „toniczne" powinno być „foniczne"

WANDA ŁUCZNIKOWA

NA MARGINESIE ARTYKUŁU JADWIGI GUMIŃSKIEJ PT. „TRENY" W KLASIE VI

Głos w dyskusji

Polonistyka cieszy się wśród nauczycieli języka polskiego dużą poczytnością, uznaniem i autorytetem. Jest to głęboko uzasadnione wartością zamieszczonych w niej materiałów, w pewnym zaś stopniu również brakiem dostępnych dla nauczyciela szkoły podstawowej podręczników, zwłaszcza teorii literatury oraz metodyki nauczania niektórych działów naszego przedmiotu.

Bardzo zatem ważną rzeczą jest jak najściślejsza poprawność wszystkiego, co się w piśmie tym zamieszcza, wszelki błąd metodyczny lub rzeczowy będzie wielokrotnie upowszechniony i mnożony. Zakwestionowany przez orientującego się nauczyciela lub instruktora, wywoła zamęt, rozgoryczenie, poderwie zaufanie do pisma.

W świetle tej sytuacji duże zaniepokojenie budzi artykuł Jadwigi Gumińskiej *Treny w klasie VI*, zamieszczony w nrze 4 *Polonistyki* z ub. roku. Obok uwag niewątpliwie słusznych zawiera on błędy rzeczowe, pod względem zaś ujęcia metodycznego może również wywołać liczne zastrzeżenia.

Na przykład na str. 42 słusznie wprawdzie podano, że rytm polega na powtarzaniu się pewnego zjawiska w stałych odstępach czasu. Nie znaczy to jednak wcale, by był on wyłącznie „przeplataniem się zgłosek akcentowanych i nieakcentowanych", jak to następnie stwierdzono. Rytm — również w prozie i mowie potocznej — nie na tym polega a w każdym razie — nie tylko na tym, wchodzą tu w grę również takie czynniki jak długość zdań, przeplatanie się kadencji i antykadencji itd., ponieważ zaś na poziomie klasy VI wszystkich tych spraw omówić nie możemy, celowe będzie raczej pominięcie ich, aniżeli podawanie określenia błędnego.

Zgodnie z nieścisłością powyższą na str. 43 sprowadzono rytm wiersza wyłącznie do „stałego rozłożenia akcentu w wierszu". Będzie to w pełni słuszne w stosunku do wierszy sylabotonicznych, w danym wypadku, tj. w *Trenie VIII*, który jest wierszem izosylabicznym, rytm polega na

1) stałej liczbie sylab w poszczególnych wierszach,
2) średniówce po 7 sylabie,
3) rozłączeniu niektórych akcentów.

Inna sprawa, czy powinno się na tej samej lekcji wprowadzać wszystkie elementy składające się na pojęcie rytmu, czy też pracę rozłożyć, skoro już na jednej z lekcji poprzednich uczniowie zaznajomili się z liczeniem sylab w wierszu (tu już należało mówić o rytmie), to na następnej można by ograniczyć się do odnajdywania średniówki itd.

Średniówka nie jest „zawieszeniem głosu dla nabrania tchu". Jeżeli ktoś czyta wiersz przerywając go oddechem na średniówce, źle postępuje,

rozkłada wiersz na dwie odrębne jednostki. Gdyby autor życzył sobie takiego rozbicia, podkreśliłby je dzieląc od razu wiersz dłuższy na dwa lub więcej krótszych. Rozbicie takie bywa czasem potrzebne np. w wierszu Juliana Tuwima *Śląsk śpiewa:*
fragment:

...Drgają
raźnym
rytmem
żelaznym...

odczytamy inaczej niż

Warczy, turkoce serce maszyny

gdyż w pierwszym wypadku mamy do czynienia z czterema wierszami, w drugim — tylko z jednym.

Określenie średniówki znajdziemy w artykule Piusa Jabłońskiego „Uwagi metodyczne do nauczania wersyfikacji w klasach V—VII" zamieszczonym w tymże numerze *Polonistyki*. Ujęcie średniówki jako elementu związanego nierozerwalnie z intonacją wiersza wydaje się bez porównania bardziej zgodne z rzeczywistością.

Użyte przez Jana Kochanowskiego takie wyrazy jak „frasować się", „obłapić" nie są archaizmami, gdyż w XVI wieku były one powszechnie używane, wyrazy te stałyby się archaizmami, gdyby użył ich autor w czasach dzisiejszych lub gdyby użyli ich nasi uczniowie w swych wypowiedziach i wypracowaniach.

Tyle „z grubsza" w zakresie poprawności rzeczowej. Pewną wątpliwość budzi ujęcie metodyczne materiału. Przede wszystkim — nawiązanie. Daleka jestem od myśli, by omawianie *Trenów* Jana Kochanowskiego musiało się odbywać w nastroju grobowym, lecz nie widzę racji, dla której mielibyśmy nawiązywać omawianie *Trenu VIII* do fraszki *Na zdrowie*, a nie do poznanego już na jednej z poprzednich lekcji *Trenu VII*. Bądź co bądź powinno nam chodzić o przeżycie, wspomina o tym zresztą na następnej stronicy autorka artykułu. Pozwólmy więc dzieciom na początku lekcji mówić o trenie już poznanym, niech przypomną sobie, że ojciec cierpiał i tęsknił na widok barwnych sukienek zmarłej córeczki i niech po odczytaniu następnego trenu spróbują sobie uświadomić, jakim dzieckiem była Urszulka i jaki był stosunek otoczenia do niej. Oba treny winny stworzyć w umyśle uczniów pewną całość — dlatego wolałabym jako przygotowanie na tę lekcję zadać czytanie estetyczne *Trenu VII* lub w każdym razie jakąś pracę, która by się z nim wiązała, a nie powtórzenie fraszki *Na zdrowie*.

Czy przystępując do czytania nowego tekstu powinniśmy z góry narzucić temat sformułowany tak, by podawał gotową interpretację treści? Myślę, że raczej powinniśmy tego unikać. Dowód: temat lekcji z góry podany i zapisany na tablicy oraz w zeszytach prawie dosłownie pokrywa się z ujęciem treści w podsumowaniu lekcji (temat na str. 41 i podsumowanie na str. 43), różnica polega na tym, że wyraz „ból" zastąpiono przez „pustkę

i rozpacz". Gdybyśmy położyli większy nacisk na postać Urszulki i pod tym kątem sporządzili notatkę, pozwoliłoby to na jakąś samodzielną myśl uczniów. Temat lekcji zaś mógłby brzmieć np. „Postać Urszulki w trenie VIII, lub w każdym razie tak, by nie przesądzał odpowiedzi z góry.

Z podobnym zjawiskiem spotykamy się przy wprowadzeniu pojęcia rytmu (str. 42) — zastosowano tu dedukcję, podczas gdy pojęcie rytmu można wprowadzić indukcyjnie. Muszę, co prawda, zaznaczyć, że wolałabym wprowadzić to pojęcie właśnie na jakimkolwiek innym tekście, a nie na trenie, który wymaga skupienia uwagi na postaci Urszulki i żalu poety. Doskonale nadaje się do tego celu choćby fraszka *Na zdrowie,* której rytm jest łatwiej uchwytny dla dzieci z klasy VI, przy tym bez trudu da się zestawić z odmiennym rytmem fraszki *Na lipę.* Nie ma tutaj obawy o rozbicie nastroju. Punktem wyjścia do ukazania rytmu może być wspominane przez autorkę artykułu maszerowanie, rytmiczne pukanie ołówkiem lub obsadką w pulpit, przy czym można wystukiwać różne rytmy, wreszcie — zestawienie obu fraszek pod względem rytmicznym, podstawą tu będzie liczba sylab. Natomiast przy trenie VIII dzieci mogą już zauważyć, że utwór o treści tak poważnej, smutnej, posiada rytm powolny — pisany jest wierszem 13-zgłoskowym. W miarę możności możemy to uczynić już na tym poziomie.

W związku z powyższym tablica poglądowa użyta dla ukazania rytmu i średniówki staje się na tej lekcji niepotrzebna. Jeżeli zaś w ogóle pragniemy podobną pomoc naukową zastosować, to w żadnym wypadku nie czyńmy tego znowu w sposób wyręczający uczniów w myśleniu: niech raczej sami znajdą średniówkę (uwaga — koniec wiersza nie jest drugą średniówką), a dopiero później możemy pokazać ładnie wykonaną tablicę, która im to zjawisko lepiej uzmysłowi. A średniówkę odnajdą — słuchem. Tylko znikomy procent uczniów nie może sobie z tym poradzić.

Uogólnienie zapisane w zeszytach, o których już wspomniałam wyżej, nie tylko zawiera wspomniany brak (jest powtórzeniem lekcji wyrażonym nawet w podobnej formie), lecz ponadto znajduje się w nim rażący przeskok myśli, może sugerować, że 13-zgłoskowiec o rymie żeńskim, sąsiadującym (lepiej może — parzystym) musi być wierszem powstającym po stracie ukochanego dziecka, nie wynika to wcale z treści lekcji, brzmi naiwnie.

Wreszcie, czy na lekcji języka polskiego powinniśmy wyróżniać uczniów należących do kółka recytatorskiego? Myślę, że raczej nie, chyba że dotyczyłoby to utworu z góry opracowanego przez członków kółka i przygotowanego dla kolegów z całej klasy.

W innych wypadkach musimy wszystkich uczniów traktować jednakowo i nie dopuszczać myśli, iż ogół klasy może recytować mniej starannie lub że członkowie kółka są faworyzowani przez nauczyciela.

Uwagi moje proszę potraktować jako głos w dyskusji. Przypuszczam zresztą, że artykuł Jadwigi Gumińskiej nie tylko mnie jedną pobudził do zabrania głosu.

KILKA UWAG O PODSTAWOWYCH BŁĘDACH W NAUCZANIU GRAMATYKI

Nasza wiedza o rzeczywistości jest rozczłonkowana na cały szereg różnorodnych dyscyplin naukowych. Każda z nich rozpracowuje teoretycznie i praktycznie swój specyficzny, z wielkiej całości wiedzy wyodrębniony materiał, opisując go i analizując, budując swoiste terminy i definicje. Nie można więc identyfikować ze sobą różnych terminów z różnych dyscyplin naukowych, a nawet z różnych ich działów wziętych. Nie można ogarniać tymi terminami treści zupełnie im obcych, bo przynależnych do innych zakresów wiedzy. W definicjach danych terminów nie wolno opierać się na obcym im materiale poznawczym. Terminy różnych nauk są odpowiednikami zupełnie odmiennego rodzaju zjawisk rzeczywistości. Nic też dziwnego, że nauka, którą nieopatrznie usiłujemy oprzeć na zagmatwanej terminologii albo na definicjach opartych na materiale poznawczym należącym do innej gałęzi wiedzy, staje się terenem poważnych nieporozumień, bzdur i błędów.

Do takiego rodzaju nauk należy dzisiaj tzw. szkolna gramatyka. Gramatyka jako nauka ma swój własny i wyraźnie określony przedmiot badania. Są nim zjawiska językowe. W tych zjawiskach językowych obiektywizuje się rzeczywistość, którą zsubiektywizowaliśmy w naszym świadomym i uspołecznionym myśleniu. Materiałem opracowywanym teoretycznie i praktycznie przez gramatykę jest język, czyli uspołecznione uzewnętrznianie naszego świadomego myślenia w formie wypowiedzi (szykowych). I właśnie w tej dyscyplinie naukowej, jaką jest gramatyka, wskutek często wadliwego pojmowania i nieodpowiedniego nauczania zachodzi nielogiczne wypaczenie terminów przez błędne ich definiowanie, które polega na podsuwaniu im treści zupełnie obcych, nic wspólnego nie mających z materiałem gramatycznym.

Oto kilka przykładów.

Wskutek błędnego definiowania terminów gramatycznych często przedmioty są w nauczaniu gramatyki utożsamione z wyrazami, które je oznaczają, czyli nazywają. Rozróżniane rodzajowe formy gramatyczne w wyrazowych nazwach przedmiotów zostają narzucane oznaczanym przez nie przedmiotom. I stąd tworzą się w umysłach uczących się fałszywe sądy, że przedmioty martwe, które w rzeczywistości są bezrodzajowe, a raczej pozarodzajowe, mają rodzaj męski, żeński i nijaki. Takie właśnie fałszywe sądy powodują wytwarzanie się błędnych przekonań, które wypaczają i fałszują rzeczywistość. Nic dziwnego, że pewna uczennica klasy ósmej z całym przekonaniem dowodziła mi, że przedmiot „okno" jest dzieckiem przedmiotów „ściany" i „sufitu", bo przecież przedmiot „sufit" ma rodzaj męski, przed-

miot „ściana“— żeński, a przedmiot „okno“ jest rodzaju nijakiego i, jakby w objęciach matki, tkwi w ścianie. Temu szeregowi przedmiotów w umyśle owej uczennicy odpowiada szereg przedmiotów: ojciec — matka — dziecko. Powyższe bzdury wynikają stąd, że podczas nauczania gramatyki zbyt słabo podkreśla się fakt, iż jest ona nauką tylko i wyłącznie o języku, o jego przejawach, a nie o przedmiotach. Forma rodzaju gramatycznego wskazuje na specyficzne właściwości formy wyrazowej i dotyczy tylko i wyłącznie wyrazów, a nie oznaczanych przez nie przedmiotów. Wyrazy, które istotnie oznaczają przedmioty o rodzaju biologicznie żeńskim, jak np. kobieta, matka, pielęgniarka, mają wyraźny przyrostek rodzajowy żeński — *a*. Stąd wszystkie wyrazy oznaczające przedmioty, tak żywe i biologicznie żeńskie, jak i martwe, a więc bezrodzajowe, które w swej formie mają przyrostek rodzajowy — *a*, gramatycznie posiadają formę rodzajową żeńską, jak np. tablica, ściana, glina.

Często uczy się, że np. taki wyraz, jak wojewoda, jest rodzaju męskiego, bo przecież przedmiot tym wyrazem oznaczony był dotąd zawsze rodzaju biologicznie męskiego. Tymczasem nie tylko jego przyrostek rodzajowy wykazuje, że ma on w liczbie pojedynczej formę rodzajową żeńską, ale mówią o tym i jego formy fleksyjne (wojewoda — woda, wojewody — wody, wojewodzie — wodzie, wojewodę — wodę, wojewodą — wodą).

Pod wpływem jakby podświadomego identyfikowania przedmiotów, czy ich czynności i właściwości z oznaczającymi je wyrazami twierdzi się uparcie, nawet we współczesnych opracowaniach gramatycznych, że rzeczownik „odpowiada“ na pytania: kto? co?, przymiotnik — jaki?, który?, czyj? itd. Tymczasem stawianie powyższych pytań wyrazom (rzeczownikom, przymiotnikom) z żądaniem, by na nie „odpowiadały“, jest przecież niedorzecznością i śmiesznością. Wyrazy, jakimi są rzeczowniki, przymiotniki itd., na takie pytania nie odpowiedzą same. Mogą one być tylko odpowiedzią na powyższe pytania. Rzeczowniki nie „odpowiadają“, lecz są odpowiedzią na pytania: kto?, co?

W nauczaniu szkolnym ciągle jeszcze pokutuje definicja zdania: „zdanie jest to myśl wypowiedziana słowami ustnie lub pisemnie“. Myślami i ich budową zajmuje się nauka zwana logiką, a nie gramatyka. Podstawą definicji zdania gramatycznego może być tylko materiał językowy. Zdanie gramatyczne pojedyncze jest dwuczłonową (człon podmiotowy i człon orzeczeniowy) wypowiedzią językową wyrażającą jakąś myśl, ale nie „myślą“. Następnie, jeśli nie tylko każda nauka, ale nawet i każdy jej dział posiada swoiste terminy i ich definicję, to nie można twierdzić, że zdanie jest wypowiedziane „słowami“ czy „wyrazami“, bo wyraz w gramatyce jest terminem jej działu zwanego semantyką (dział gramatyki traktujący o znaczeniu wyrazów). W zdaniu gramatycznym jako wypowiedzi językowej ze stanowiska składni (działu gramatycznego traktującego o budowie zdania i zdań) występują nie „wyrazy“, ale cząstki funkcyjne, np. dookoła domu — okolicznik miejsca, nad samym rankiem — okolicz-

nik czasu, które jako jednostki funkcyjne różnią się od jednostek wyrazowych.

Zadziwiającą rzeczą jest konserwatywność wszystkich prac o gramatyce traktujących. Mówi ona np. w dziale semantyki gramatycznej o istnieniu „części mowy". Nie mam najmniejszego zamiaru logizowania lub psychologizowania zagadnień gramatycznych, ale mówić o istnieniu „części" można tylko wtedy, gdy mamy na uwadze przedmioty zmysłowe, których taki lub inny obraz upoważnia nas do tego. Doszukiwać się jakichkolwiek „części" w tzw. przedmiotach umysłowych, będących jedynie bezobrazowymi pojęciami, jest rzeczą, jak już powiedziałem, zadziwiającą. Zapytuję: kto potrafi rozróżnić części np. odwagi, porządku, dobra, litości? Przecież „mowa" czy „język", należąc do grupy przedmiotów umysłowych, nie podlegają rozkładaniu na części, gdyż jako bezobrazowe żadnych „części" nie pozwalają z siebie wyodrębnić. Tylko w przedmiotach zmysłowych, a więc obrazowych, mogą być pewne części wyróżniane, analizowane i opisywane. Nadto pamiętać trzeba, że i te wyróżniane części przedmioty zmysłowe „mają", ale jednak z nich nie „składają się". Każde takie rozłożenie przedmiotów na części groziłoby zniszczeniem całości tych przedmiotów. Natomiast w zdaniach jako wypowiedziach językowych oraz wyrazach możemy istotnie wyróżniać pewne cząstki, bo zdania i wyrazy tworzą wyraźne obrazy wymawianiowo-słuchowe lub wzrokowo-pisaniowe. Stąd morfologia gramatyczna w poszczególnych wyrazach wyróżnia bądź cząstki formalne (dział gramatyki zwany fleksją), a więc jako tematy, czyli cząstki wyrazowe o formie mniej więcej stałej (tematy właściwe i oboczne) i jako końcówki, czyli cząstki wyrazowe zmienne; bądź też cząstki wyrazowe znaczeniowe (dział gramatyki zwany słowotwórstwem) jako rdzenie, przedrostki, wrostki i przyrostki. Ze stanowiska semantyki gramatycznej (zwanej również semazjologią) w wypowiedziach językowych wyróżniamy wyrazy samodzielne znaczeniowe, jak rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki, zaimki, czasowniki, zasłówki (tzw. słowa posiłkowe) i przysłówki, oraz wyrazy niesamodzielne, jak spójniki, przyimki, partykuły i wykrzykniki. Ze stanowiska składni gramatycznej (dział gramatyki traktujący o budowie funkcyjnej wypowiedzi językowej) w wypowiedziach językowych wyróżniamy człony funkcyjne (podmiotowe i orzeczeniowe), oraz cząstki funkcyjne, jak podmioty, orzeczenia, przydawki, okoliczniki, dopełnienia oraz wyrazy stojące poza zdaniem (wyrazy wtrącone i tzw. „wołacze").

W dawniejszych podręcznikach gramatyki termin „wołacz" oznaczał wyłącznie jeden z przypadków formy deklinacyjnej, np. ojcze, matko, aniele. Dzisiaj tenże sam termin przeniesiono z fleksji i do składni. Czyż nie jest błędem owa identyfikacja dwóch różnych terminów, z których jeden jest rodzajem formy wyrazowej, a drugi pozazdaniową cząstką funkcyjną? Sądzę, że należałoby przywrócić składni gramatycznej

dawny jej termin „słowa zwrotu", który zastąpiłby używany dziś zastępczo termin fleksyjny „wołacz" (np. Idź, *mój drogi synku,* do apteki).

Przy funkcyjnych rozbiorach zdaniowych bardzo często zdarza się, że przydawki z przyimkiem są błędnie traktowane jako okoliczniki lub depełnienie. Np. w takich zdaniach jak:

Chłopiec z gór / powędrował do dalekiego miasta.

Dziad z torbą / stoi przy drodze.

przydawka z przyimkiem „z gór" (gdyż jest ona odpowiedzią na pytanie — który?, a nie — skąd?) utożsamiana jest błędnie z okolicznikiem miejsca, zaś takaż sama przydawka „z torbą" (gdyż jest ona odpowiedzią na pytanie — który? czy — jaki?, ale nie z czym?) — z dopełnieniem. Trzeba wreszcie należycie wyjaśnić, że w członie podmiotowym zdania nie występują ani okoliczniki, ani też dopełnienia, gdyż są one cząstkami funkcyjnymi tylko i wyłącznie członu orzeczeniowego. Czym się to tłumaczy? Człon podmiotowy obejmuje swoim zakresem swój własny podmiot razem z jego właściwościami jako cechami przedmiotowymi, odnoszącymi się bezpośrednio do przedmiotu podmiotowego. I te właśnie cechy przedmiotowe zdaniowego członu podmiotowego wyrażone w językowych cząstkach funkcyjnych są przydawkami (rzeczownikowymi, przymiotnikowymi, liczebnikowymi, zaimkowymi, dopełniaczowymi oraz z przyimkiem, czyli przyimkowymi). Człon orzeczeniowy, orzekając o członie podmiotowym, wskazuje na jego czynność lub charakterystyczną właściwość, które jako cechy przedmiotowe orzekające o przedmiocie podmiotu, w celu dokładniejszego wypowiedzenia się, uzupełniają się znowu cechami, odnoszącymi się bezpośrednio nie do samych przedmiotów, lecz do ich cech. Takie cechy odnoszące się bezpośrednio do cech przedmiotów są już cechami cech, a wyrażone w zdaniu w postaci językowych cząstek funkcyjnych mogą występować tylko w członie orzeczeniowym w postaci okolicznków i dopełnień. Np. w takich zdaniach, jak:

Młody góral / wywędrował z gór w doliny.

Dziadek / poszedł do miasta z torbą po zakupy.

cząstka funkcyjna „z gór" (jako odpowiedź na pytanie — skąd?) jest okolicznikiem miejsca, zaś „z torbą" (jako odpowiedź na pytanie — z czym?) — dopełnieniem. Rzecz prosta, że jeżeli w członie podmiotowym zasadniczo nie występują okoliczniki i dopełnienia, to w członie orzekającym mogą występować bez wyjątku wszelkiego rodzaju cząstki funkcyjne (rozumie się, z wyjątkiem samych podmiotów), np.:

Stary gajowy / przyniósł troskliwie z lasu do leśniczówki chorego chłopca z gór.

W członie orzekającym tego zdania cząstka funkcyjna „z gór" jest przydawką z przyimkiem, gdyż odnosząc się do tzw. bliższego dopełnienia staje się wyrażeniem językowym cechy przedmiotu dopełnienia.

Reasumując powyższe uwagi stwierdzam, że nauczanie gramatyki w sposób niedbały, bezmyślny i błędny przyczynia się do tworzenia w umysłach ufnych odbiorców tak podawanej pseudowiedzy nawarstwień bezkrytyczności, bezmyślności lub myślowego rozleniwienia, co w rezultacie hamuje samodzielny i logiczny rozwój myślenia i prowadzi do fałszywego pojmowania rzeczywistości i chwiejnego światopoglądu.

HALINA POLASZEK

FORMA DYSKUSYJNA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO

W numerze 4 *Polonistyki* z ub. roku, w artykule wstępnym, J. Z. Jakubowski nawoływał do zmian metod nauczania zachęcając między innymi do otwartych, swobodnych dyskusji. O tym, jak doskonałe wyniki daje forma dyskusyjna, wiedzą nauczyciele, którzy stale ją stosują i ulepszają. Niestety, ostatnie lata nie sprzyjały tej formie nauczania. Nie sprzyjał temu ani program, zbyt przeładowany i niezabezpieczający czasu na przeprowadzanie dyskusji, nie sprzyjały i czasy, w których bardziej pożądane było podanie gotowego materiału nauczania, niż dochodzenie do prawdy w swobodnej dyskusji.

Chociaż znaczna część nauczycieli przekonana jest o konieczności stosowania dyskusji, w praktyce myli ją jednak często z formą pytaniową lub pseudodyskusyjną, polegającą na luźnych i przypadkowych wypowiedziach paru uczniów, po których nauczyciel przedstawia swój nieodwołalny sąd w omawianej sprawie.

Stosowanie formy dyskusyjnej wymaga znacznego przygotowania się ucznia i nauczyciela oraz podporządkowania się obowiązującym powszechnie formom.

Materiał dyskusyjny

Pierwszym etapem przygotowania dyskusji jest wybór tematu. Trafny wybór zagadnienia i dobre sformułowanie tematu — to niewątpliwie jeden z najistotniejszych elementów decydujących o przebiegu dyskusji. Błąd popełniony przez nauczyciela w doborze tematu mści się na przebiegu całej dyskusji.

Należy unikać tematów zbyt ogólnikowych i wieloznacznych. Na przykład takie sformułowanie tematu, jak: „Realizm w znanych mi powieściach Żeromskiego" dozwala czerpać materiał z paru powieści, a tym samym powoduje wypowiedzi mało konkretne lub wręcz sloganowe; jednocześnie pojęcie realizmu, które na skutek dyskusji winno ulec sprecyzowaniu, staje się jeszcze bardziej zagmatwane, ponieważ na zbyt szerokim ma-

teriale uczniowie nie mogą wyznaczyć zakresu i roli realizmu w poszczególnych powieściach Żeromskiego.

Nikłe rezultaty daje dyskusja wówczas, gdy temat nie zawiera elementu polemicznego albo gdy ten element nie został wyraźnie podkreślony w temacie. W jednej ze szkół podano dwóm klasom X do przygotowania do dyskusji dwa różnie sformułowane tematy: „Dzieje Konrada Wallenroda" oraz „Co sądzisz o czynie Konrada Wallenroda?"

Mimo że obie klasy były na mniej więcej równym poziomie, dyskusja nad zagadnieniem „Dzieje Konrada Wallenroda" przebiegała ospale. W klasie, gdzie podano temat „Co sądzisz o czynie Konrada Wallenroda", ożywienie ogarnęło całą klasę. Wypowiedzi miały charakter polemiczny. Zgromadzono tak obfity materiał, że znaczna część zagadnień, przewidzianych do opracowania przez program, mogła być później rozwinięta na podstawie tej dyskusji, bo uczniowie broniąc swego bohatera musieli sięgnąć do tła historycznego (obraz Zakonu Krzyżaków i Litwinów), do charakterystyki Konrada, jego samotnej walki itd.

U niektórych nauczycieli pokutuje przekonanie, że temat nie powinien zawierać konkretnego materiału programowego i że wystarczy, by wyzwalał w uczniu jego indywidualność, jego subiektywny sąd. Dyskusja na temat „Dalsze dzieje Wokulskiego" nie wzbogaci wiadomości ucznia o literaturze, nie doprowadzi również do żadnych konkretnych wniosków, bo temat jest nierozwiązalny. Ogólny wniosek, jaki uczniowie wynoszą z tej dyskusji jest, że każdy z dyskutantów ma tylko część racji, co nie jest rzeczą właściwą.

Nie można również poddawać pod dyskusję zagadnień w całości uczniom nieznanych. Bez zaznajomienia klasy chociażby z jedną tragedią grecką dyskusja na temat: „Elementy tragedii starożytnej w *Odprawie posłów greckich* Kochanowskiego jest bezcelowa.

Jak wynika z wyżej podanych uwag, wybór tematu wymaga przemyślenia i dobrej znajomości zarówno programowego materiału, jak i poziomu dyskutujących, dlatego też na ogół tematykę dyskusyjną wyznacza nauczyciel. Należy jednak w miarę wzrostu zainteresowania sięgać do opinii uczniów o proponowanych tematach. Nieraz i sami uczniowie zainicjują dyskusję nad zagadnieniami nieprzewidzianymi przez nauczyciela lub program. W klasie, w której nauczyciel wyrobi samodzielność myślenia, zjawiska literackie często będą wywoływały odmienne sądy i polemikę wśród uczniów.

Wprowadzenie do dyskusji

Tematy poważniejsze, zwłaszcza w klasie biernej i nie wyrobionej, wymagają odpowiedniego wprowadzenia i przygotowania. Nauczyciel powinien przewidzieć wystarczający czas na przygotowanie się uczniów do dyskusji. Ponieważ materiał dyskusyjny najczęściej czerpie się z lektury,

nauczyciel powinien przy ustalaniu obowiązujących lektur wskazać zagadnienia do opracowania z podaniem przybliżonego chociażby terminu dyskusji.

Jednocześnie nauczyciel podaje wskazówki, jak zebrać materiał, jak go zanotować. Jeżeli temat jest trudny lub w znacznej części nieznany uczniom, jako wprowadzenie do dyskusji może posłużyć referat opracowany przez jednego z uczniów.

Polecając opracowanie referatu nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z celu, jaki referat ma osiągnąć. Może to być jeden z głosów dyskusji, a więc referent nie ma ambicji wyczerpania tematu, chce tylko podać swój punkt widzenia. Może to być również podanie uczniom wiadomości, które są nieodzowne do właściwego rozwiązania zagadnienia.

Nauczyciel na przykład zaplanował jednogodzinną dyskusję na temat „Dowcip i humor jako przejaw renesansowej postawy J. Kochanowskiego w znanych mi fraszkach". Można przyjąć, że pojęcia dowcipu i humoru w kl. IX nie są ugruntowane. Pojęcia te należy krótkim wprowadzeniem zanalizować i utrwalić na paru przykładach.

Takiego przygotowania wymaga również temat: „Motywy orientalne w *Sonetach Krymskich*". Na lekcji poprzedzającej dyskusję jeden z uczniów na podstawie źródeł wskazanych przez nauczyciela określił w 10-minutowym referacie pojęcie orientalizmu oraz zilustrował je paru przykładami z twórczości Byrona. Na podstawie tych informacji oraz dobrej znajomości tekstu dyskusja dała dobre rezultaty.

Reasumując należy stwierdzić, że referat ucznia lub wprowadzenie nauczyciela należy stosować tylko wtedy, gdy to jest konieczne, przy czym referat winien być jasny, rzeczowy i możliwie krótki (5—15 min.).

Rola nauczyciela

Jak z dotychczasowych rozważań wynika, przygotowaniem do dyskusji kieruje nauczyciel. Ta sama rola przypada mu podczas przebiegu dyskusji. Nauczyciel kieruje dyskusją, udziela głosu dyskutantom według kolejności zgłoszeń, zamyka dyskusję, jeżeli temat jest wyczerpany albo czas na dyskusję minął.

Nie oznacza to jednak, że nauczyciel ogranicza swą rolę do formalnego kierowania dyskusją. Jego interwencja sięga głębiej. Przede wszystkim nauczyciel winien zwracać zaczną uwagę na wypowiedzi chaotyczne, które przeważają w klasach, gdzie dyskusja nie uzyskała wysokiej sprawności. Z wypowiedzi niejasnej, pozbawionej wniosku, nauczyciel wyszukuje zdrowe ziarno i w formie krótkiej informacji lub wniosku, referując punkt widzenia ucznia, podaje do wiadomości klasie. Dotyczy to również wypowiedzi zawierających sprzeczności. Nauczyciel nie rozwiązuje ich bezpośrednio po wypowiedzi ucznia, ale może je w lakonicznym sformułowaniu za-

sygnalizować. Jednym słowem winien zarezerwować sobie głos po każdej ważniejszej wypowiedzi zachowując następujące warunki:

1) wypowiedź nauczyciela powinna być lakoniczna i jasna,

2) nauczyciel nie powinien przed podsumowaniem przyznawać żadnej ze stron słuszności ani zawczasu odkrywać swego stanowiska.

Na dyskusji uczniowie kl. X analizowali temat „Dlaczego Kordian poniósł klęskę?". Materiał mieli uczniowie zebrać z utworu po obejrzeniu przedstawienia na scenie warszawskiej. Niestety, uczniowie nie wychodzili poza ogólnikowe powtarzanie komentarzy przeczytanych z dostępnych im podręczników. Błąd tkwił w przygotowaniu dyskusji: uczniowie słabo zrozumieli polecone im do powtórnego przeczytania sceny historyczne *Kordiana.* Nauczyciel cały wysiłek skierował na zachęcenie do poparcia wniosków tekstem *Kordiana,* do analizy tekstu, do zrewidowania niektórych sądów dyskutujących, do skonfrontowania ich z utworem. Biorąc pod uwagę trudności, jakie nastręcza uczniom tekst *Kordiana,* rezultat dyskusji można było uznać za zadowalający.

Jeżeli podane uprzednio warunki zostaną spełnione i jeżeli nauczyciel potrafi bezstronnie, z całą uwagą wysłuchać każdego dyskutanta nie przerywając mu podczas wypowiedzi, można liczyć na to, że zgłaszających się do zabierania głosu będzie zawsze więcej, niż na to czas pozwoli.

Nie daje rezultatów ciągłe poprawianie uczniów, złośliwe uwagi podczas wypowiedzi, dotyczące niepoprawności wyrażania się i innych usterek. Nie można zostawić błędów bez ich poprawienia, to oczywiste. Należy jednak je wynotować i najbardziej typowe omówić podczas podsumowania dyskusji. Drobne usterki wynikające często z nieśmiałości i zdenerwowania znikną w miarę opanowywania formy dyskusyjnej przez uczniów.

U niedoświadczonych nauczycieli dyskusja często przebiega nie między poszczególnymi uczniami, ale między nauczycielem a klasą. Zdarza się to wtedy, gdy nauczyciel zajmie stanowisko w dyskusji przed jej podsumowaniem.

Podsumowanie dyskusji

Podsumowanie przez nauczyciela dyskusji w znacznej mierze decyduje o jej wartości. Nie łudźmy się, że uczniowie dadzą pełne rozwiązanie zagadnienia, że potrafią materiał logicznie uporządkować, dać głęboką i jednoznaczną analizę tekstu. Ta praca spada na barki nauczyciela. Dlatego też nie można polegać na wnioskach, jakie postawią uczniowie. Nauczyciel winien mieć przed dyskusją zebrany pełny materiał, na którego podstawie potrafi dać jasne rozwiązanie tematu.

W podsumowaniu nauczyciel powtarza raz jeszcze założenia tematu, przebieg dyskusji, omawia zebrany przez uczniów materiał oraz podaje właściwe rozwiązanie zagadnienia, nie pomijając przy tym argumentów przemawiających za takim rozwiązaniem. Nie może zapomnieć o cytowa-

niu dobrych wypowiedzi uczniów, o powoływaniu się na ich argumenty i wnioski. Przy ocenie tych wypowiedzi obowiązuje pełna życzliwość i poszanowanie dla stanowiska dyskutujących.

Wyniki

Tam, gdzie uczeń nie ma nic do powiedzenia od siebie, jest pewne, że uczeń zaczyna się nudzić. Dyskusja dająca pełną swobodę wypowiedzi przełamuje bierność, co więcej zainteresowanie w krótkim czasie skłania do sięgnięcia poza podręcznik i obowiązującą lekturę; uczniowie w poszukiwaniu argumentów do swoich tez zaczynają szperać po pismach literackich, wypisują urywki z gazet, książek, encyklopedii.

Przez stosowanie formy dyskusyjnej wyrabia się samodzielność myślenia, odróżniania fałszu od słusznych sądów, a przede wszystkim znika sloganowość, tak rozpowszechniona w naszych szkołach.

Uczniowie uczą posługiwać się podręcznikiem, tekstem; uczą się analizy dzieła literackiego. Dzięki dyskusji dzieło literackie staje się dla nich bogatsze, bardziej złożone, a jednocześnie problematyka tego dzieła jaśniejsza.

Na temat „Przyczyny niepowodzeń głównej bohaterki w *Marcie*" Orzeszkowej padły różne komentarze. Część słabszych uczniów będąc pod wrażeniem tragicznych losów bohaterki komentowała tę powieść jednostronnie, podając jako główną przyczynę niepowodzeń osobiste cechy tej postaci, jak: nerwowość, nieumiejętność współżycia z otoczeniem, brak zawodu. Inni główne zło widzieli w niewłaściwym wychowaniu Marty. Część uczniów wykazała głębsze zrozumienie powieści i potrafiła, posługując się analizą konkretnych sytuacji, wskazać na typowość postaci Marty dla pewnej klasy społecznej. Nauczyciel pogłębił w podsumowaniu to zagadnienie w myśl rozwiązań, jakie sugeruje program.

Przez dyskusję wyrabia się również umiejętność wypowiadania się. Cała nieudolność wypracowań naszych maturzystów wywodzi się stąd, że uczniowie nie potrafią praktycznie zastosować wiedzy podręcznikowej. Dyskusja zmusza do praktycznego stosowania wiadomości, uczy wybierać z tych wiadomości to, co najistotniejsze, uczy porządkować wiadomości.

Pojęcia literackie, o których uczniowie często mają nikłe, niejasne wyobrażenie, stają się żywe, jeżeli uczeń podczas dyskusji musi rozumieć i stosować takie terminy, jak: tragizm, tło, dowcip, komizm, narrator, liryzm itd.

Umiejętność prowadzenia dyskusji — to dobra szkoła życia. Jasność, lapidarność i celność wypowiedzi — to rzadkie, a tak pożyteczne zjawisko w naszym życiu społecznym. Uczeń winien wynieść ze szkoły wysoką sprawność dyskutowania.

KILKA UWAG NA TEMAT NAUKI O JĘZYKU W KL. XI

(W związku z wydaniem nowego podręcznika)

W bieżącym roku szkolnym otrzymaliśmy nowy podręcznik do nauczania języka w kl. XI. (Stanisław Jodłowski, Stanisław Rospond, Bronisław Wieczorkiewicz — *Język Ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu historii i kultury języka dla klasy XI*, Warszawa 1956, PZWS). Już pierwsze nasze zetknięcie się z podręcznikiem, pierwsze próby wykorzystania go na lekcjach polskiego — pozwalają na wysunięcie pewnych uwag.

Program nauki o języku w kl. XI jest naprawdę trudny do realizacji. (Próbujemy go — niestety, ze słabymi wynikami — realizować już od 6 lat). Wiadomości z zakresu kultury, poprawności językowej, a zwłaszcza uwagi o języku jako zjawisku społecznym, choć ujęte w najbardziej podstawowe ramy, nie tylko nie mieszczą się w wyznaczonej ilości godzin (12 godz.), ale i nas nauczycieli stawiają wobec poważnej trudności przygotowania się do lekcji. (W jaki sposób odświeżyć i pogłębić potrzebne wiadomości, które są rozrzucone w mało dostępnych rozprawach lub w wielostronicowych pracach?).

Dotychczasowe lekcje były nieraz nużące i powierzchowne; wiadomości nasze (powiedzmy szczerze) nie wykraczały poza ramy podręcznika. Przebieg lekcji ograniczał się do pogadanki nauczyciela według podręcznika, układania wspólnie w punktach treści pogadanki; do domu — przeczytanie z podręcznika omówionego rozdziału.

Nowy podręcznik na pewno ożywił nasze lekcje. Różni się on od ostatniego (St. Jodłowski, St. Rospond, J. Tokarski, B. Wieczorkiewicz — *Kultura Języka*, Warszawa 1955, PZWS) układem, ujęciem poszczególnych zagadnień, wyraźnymi walorami metodycznymi. Szczególnie z radością witamy bogaty zbiór ćwiczeń. Są one przeważnie łatwe, krótkie (dostosowane do przydzielonego na język czasu); zawsze zmuszają ucznia do samodzielnej pracy. Forma ćwiczeń urozmaicona. Są to np. pytania wydobywające podstawową treść rozdziału, fragmenty tekstów, ilustrujących uprzednio podane uogólnienia, zestawienia kilku fragmentów, ułatwiających porównanie cech charakterystycznych dla danego zjawiska językowego, bogate ćwiczenia wdrażające do samodzielnych poszukiwań na temat rozwiązywania wątpliwości poprawnościowych itp. Ostatni, XII rozdział, pt. „Źródła błędów językowych i praca nad kulturą języka" zawiera wykaz najważniejszych poradników językowych, słowników, czasopism (str. 113, 114). Pobożnym życzeniem naszym, aby choć parę z tych pozycji znajdowało się w bibliotekach szkolnych. Na pewno byłyby pożyteczną pomocą nie tylko w pracy polonisty, ale i całej szkoły. Choć rozdział XII stanowi zamknięcie podręcznika, może być tematem jednej z pierwszych lekcji, aby przyzwyczajać uczniów poprzez cały rok szkolny do posługiwania się pomocami.

Obok wielu walorów podręcznika nasuwają się i pewne zastrzeżenia. Np.: Czy uczeń na podstawie krótkich, wyrwanych fragmentów z pracy prof. Szobera może wysnuć słuszne wnioski na temat poglądów autora o cechach języka? Ilu polonistów np. zdobędzie broszurę Karola Appla pt. *Język i społeczeństwo*, z roku 1908, aby poznać w całości artykuł analizowany we fragmentach w klasie? Czy sprawa

podstawowego zasobu słów została już dostatecznie wyjaśniona przez językoznawców, aby mogła stać się tematem swobodnych ćwiczeń w klasie. (Młodzież pyta np., dlaczego wyrazy: „fabryka", „flota" weszły już w powszechne użycie, a wyrazy: „logika", „geometria" są u nas jeszcze czymś niezwykłym? p. ćw. 4, 5, 6?) Również sprawa terminów (ich zakresu, stosunku wzajemnego) takich np. jak „żargon", „gwary zawodowe", „dialekt socjalny" — jest dla wielu polonistów niejasna (przypominamy rozprawę prof. K. Dejny z ubiegłego roku). Artykuły w cz. I podręcznika powinny być — sądzę — jeszcze raz przedyskutowane.

Pomimo kilku zastrzeżeń związanych nie tylko z podręcznikiem, ale i tematyką określoną przez program — *Język Ojczysty dla klasy XI* jest poważną pomocą w nauczaniu trudnych zagadnień na temat kultury języka w tej klasie. Na specjalną uwagę zasługują wprowadzone przez autorów fotografie, tablice starannie wykonane. Są one bardzo pożyteczne (m. in. strony ze słowników Lindego i Warszawskiego, karty tytułowe książek).

Wszystko to jednak nie zwalnia nas, nauczycieli, od stałego uzupełniania naszych wiadomości w zakresie języka ojczystego. Zacytujmy piękną myśl jednego z największych naszych językoznawców, prof. Jana Rozwadowskiego: „Z językiem jest jak z bardzo złożoną i misterną maszynerią: nauczyć się nią posługiwać nie jest rzeczą trudną, ale tylko ten, kto zda sobie jasno sprawę z jej składu i działania, może ją naprawdę mieć w opiece."

Zofia Jakubowska

PAMIĘTNIKI I WSPOMNIENIA

Na tradycję literatury każdego narodu składają się nie tylko utwory poetyckie, powieści i dramaty. Ważnym i nader interesującym działem piśmiennictwa są pamiętniki, zbiory listów i różnorakie wspomnienia poszerzające i pogłębiające naszą wiedzę o życiu, obyczaju i kulturze narodu. Dlatego najżywszym zainteresowaniem winniśmy darzyć ruch wydawniczy w tej dziedzinie. Obyśmy tylko znaleźli czas na lekturę! Bo jest w czym wybierać.

Oto cykl książek wspomnieniowych o Warszawie: *Warszawa naszej młodości* (książka zbiorowa zawierająca m. in. wspomnienia Zofii Nałkowskiej, Marii Dąbrowskiej, Jerzego Szaniawskiego, Jerzego Leszczyńskiego); Karolina Beylin — *Opowieści Warszawskie* (zawierająca szkice o charakterze gawędy historycznej o dawnej Warszawie od XVII do początków XX wieku; Stefania Podhorska - Okołów — *Warszawa mego dzieciństwa*, żywy, z sentymentem ukazany obraz Warszawy schyłku XIX i początków XX wieku, m. in. interesujące szczególnie polonistę rozdziały: „Książki, księgarnie i biblioteki", „Teatry Warszawskie", „Stare miasto mojej młodości" i in.); Eustachy Czekalski — *W cieniu zamkowego zegara* (bezpretensjonalnie napisana książka, nasycona sentymentem przypominającym gawędy o Warszawie Wiktora Gomulickiego — warte również wznowienia); Bożena Krzywobłocka — *Staromiejskie historie* (popularne opowiadania m. in. o Tomaszu Kajetanie Węgierskim — „Wygnany poeta", o Włodzimierzu Wolskim — „Poeta nieznany"); Wacław Rogowicz — *Warszawa wydarta niepamięci* (wspomnienia znanego pisarza i tłumacza o Warszawie z lat 1885—1955). Niektóre z tych książek wspominaliśmy już w *Polonistyce*. A wszystkie powinny znaleźć się w bibliotece szkolnej.

Serię warszawską wzbogaciła ostatnio bardzo interesująca książka znanego architekta, Jana Knothego — *A tu jest Warszawa* („Iskry", 1956), książka, która powinna znaleźć się w lekturze uzupełniającej klas licealnych, a pewne jej fragmen-

ty wykorzystają na pewno układacze wypisów dla klas młodszych. *A tu jest Warszawa* — to książka łącząca rzetelną informację o postępującej odbudowie i rozbudowie Warszawy z bardzo interesującą narracją, ze wspomnieniami historycznymi (skąd np. nazwy Żoliborz, Mariensztat) i ze świetnymi anegdotami. Nie pisarz zawodowy, ale właśnie architekt napisał tę naprawdę interesującą, pełną wdzięku książkę! Warto ją przeczytać i polecić uczniom.

Warszawa, tak okrutnie doświadczona przez historię (pamiętamy te chyba najbardziej wzruszające słowa o naszej stolicy w Norwidowskiej *Dedykacji*:

Z bruku twego rad bym mieć kamień,
Na którym krew i łza nie świecą!)

cieszy się największym zainteresowaniem i miłością pisarzy, którzy ją istotnie wydzierają niepamięci. Przecież — wspomnijmy z żalem — nie ujrzymy już nigdy wielu domów i pamiątek, na których spoczywał mądry i czujący wzrok Prusa i Żeromskiego. Niechże więc Ci, którzy pamiętają starą Warszawę, piszą o niej dalej! Książki o Warszawie zawsze znajdą wdzięcznych czytelników.

* *
*

Wspomnijmy jeszcze o książkach o Krakowie, mieście, o którym pisał z miłością i... goryczą Wyspiański.

O kocham Kraków — bo nie od kamieni
przykrości-m doznał — lecz od żywych ludzi.

Literaturę o Krakowie reprezentuje przede wszystkim książka Karola Estreichera pt. *Nie od razu Kraków zbudowano*. Jesteśmy tu w Krakowie na początku naszego stulecia. Znakomity znawca i miłośnik Krakowa ukazał w świetle wspomnień dziecinnych w sposób bardzo sugestywny atmosferę miasta oraz postaci uczonych i artystów z nim związanych (jak np. Lucjana Rydla lub autora *Szkiców ze Syberii* Adama Szymanowskiego). Ale najpiękniejszy jest chyba rozdział ostatni (pt. „On") o Wawelu i dzwonie Zygmunta. W nastrój żartobliwej gawędy wplata się tu niehamowane wzruszenie i patos: „Góro święta! Góro mściwa! Kto Ciebie zapragnął, znieważył, sprofanował, zawsze bywał ukarany".

Warto jeszcze zwrócić uwagę na nowe wydanie znanej książki Boya *Znasz-li ten kraj*. Uzupełnił ją w sposób twórczy zmarły niedawno krakowski literat Adam Polewka. Oddając sprawiedliwość Boyowi („namiętnemu szermierzowi walki z brązownictwem przeszłości i — uroczemu, czarującemu brązownikowi dziejów artystycznego Krakowa sprzed lat pięćdziesięciu") Polewka uzupełnia *Znasz-li ten kraj* („uroczą baśń", „dzieło sztuki o nieprzemijającym uroku") obrazem innych stron życia Krakowa, które — jak stwierdza — „przed pięćdziesięciu laty miało bez porównania więcej kolorów ponurych, więcej cieni niż barw jasnych i światła. I to nie tylko życia szarych przeciętnych mieszkańców starej stolicy Piastów i Jagiellonów, ale i pozornie niefrasobliwy, urokami bohemy fascynujący, w gruncie rzeczy trudny, często żywiący się głodem, okryty chłodem żywot artysty". W szkicu Polewki znajdujemy wiele interesujących przykładów z życia ówczesnych artystów, uczonych i — tu Polewka wnosi bardzo istotne uzupełnienie do książki Boya — *z życia ludzi przedmieścia i ludowych artystów-murarzy krakowskich*. Znajdujemy tu również świetne przykłady ówczesnej satyry uderzającej w ugodowość i serwilizm polskiej arystokracji i mieszczaństwa wobec dynastii Habsburgów. Oto przykład z satyrycznego *Poradnika dla reporterów galicyjskich w dniu wizyty cesarskiej*, wart przypomnienia i z tego względu, że pewne konwencje służalczego stylu przetrwały monarchię austriacką i niełatwo je — mieliśmy tego obfite przykłady do niedawna i w naszej prasie — przepędzić:

Pytanie: Jaki był dzień przyjazdu Monarchy?
Odpowiedź: Promienny.
P.: Co zrobili przedstawiciele szlachty z całego kraju, by złożyć hołd Monarsze?
O.: Z ochotą pospieszyli.
P.: Co wzorowego panowało na całej linii przejazdu Monarchy?
O.: Porządek.
P.: Co wznosiły poza szpalerem niezliczone tłumy publiczności?
O.: Entuzjastyczne okrzyki.
P.: Co rozlegało się, kiedy pociąg dworski wjeżdżał na stację?
O.: Potężny okrzyk: „Niech żyje!"
P.: Wśród jakich okrzyków postąpił Cesarz wysiadłszy z wagonu?
O.: Wśród niemilknących.
P.: Czym przeszedł peron?
O.: Elastycznym krokiem.
P.: Jakie dziewczęta sypały kwiaty Monarsze pod nogi?
O.: Uszczęśliwione.
P.: Jakie znaczenie miały przemówienia namiestnika, marszałka itd.?
O.: Doniosłe politycznie.
P.: Co nie przebrzmi bez donośnego echa?
O.: Słowa Monarchy, wypowiedziane do szlachty...

* *
*

Z licznych pamiętników i wspomnień, jakie ukazały się ostatnio, najbardziej interesujące polonistów — to chyba wspomnienia dwóch wybitnych ludzi teatru — Ludwika Solskiego i Ryszarda Ordyńskiego.

Mamy już 2 tomy *Wspomnień* wielkiego aktora, który zadziwiał nas zawsze i swoim wielkim talentem i żywotnością (grał przecież do ostatnich miesięcy swego stuletniego życia). Ze wspomnień Solskiego wyłaniają się postacie wielkich artystów polskiej sceny, np. Heleny Modrzejewskiej, Stanisławy Wysockiej, Kazimierza Kamińskiego, Jadwigi Mrozowskiej, Romana Żelazowskiego, Władysława Romana, Stanisława Knake-Zawadzkiego. Zaludnia te wspomnienia niezliczony tłum postaci, które wcielał w życie w swoich kreacjach sam Solski — wiarus z *Warszawianki*, Judasz — ze sztuki Rostworowskiego, Andrzej Chudogęba z *Wieczoru Trzech Króli* Szekspira, Strażnik Niezłomny ze *Skarbu* Staffa, Łatka z *Dożywocia* Fredry i wiele, wiele innych. Solski pozostaje w tradycjach naszej sceny jako jeden z jej największych przedstawicieli. I chyba najofiarniejszy, wierny do końca swojej pięknej pracy. „Za chwilę — czytamy w zakończeniu *Wspomnień* — zapadnie po raz ostatni kurtyna, za chwilę w teatrze zagasną ostatnie światła. Wychodzę na przód sceny, chcę być jak najbliżej widowni, chcę stanąć niemal wśród publiczności, wśród mojej publiczności. Rzucam jej pęki konwalii. Jeszcze się z sobą pasuję, jeszcze... Nie! Już wszystko Wam oddałem. Trzeba się odważyć na rozstanie. Ale nie mogę odejść milcząco. Po raz ostatni chcę stąd przemówić:

Sceno! Hej ty moja polska sceno!
I ty boska Sztuko!
Byłem wam wierny nauką
Przez dobę — może nazbyt długą,
Byłem aktorem i sługą!
Bo kocham potęgę Sztuki
I kocham pracy trud.
Kocham moją Ojczyznę
I kocham polski Lud..."

Wielu interesujących rzeczy o teatrze polskim i obcym dowiadujemy się również z książki Ryszarda Ordyńskiego pt. *Z mojej włóczęgi*. Współpracownik wielkiego reformatora nowożytnego teatru Maksa Reinhardta, naczelny reżyser Metropolitan Opera House w Nowym Jorku, scenarzysta i reżyser w Hollywood, reżyser teatralny i filmowy w Polsce — oto kilka przykładów bujnej działalności Ordyńskiego. Do najbardziej interesujących rozdziałów wspomnień i szkiców Ordyńskiego należą fragmenty, w których opisuje on swoje spotkania i współpracę z wielkimi pisarzami, reżyserami i aktorami, jak np. „U Pirandella", „D'Anunzio i inni" „Deutsches Theater i Max Reinhardt", „Majster komedii — Charles Spence Chaplin" „Mistrzyni słowa i uśmiechu — Honorata Leszczyńska".

J.

FAŁSZYWY OBRAZ POEZJI WSPÓŁCZESNEJ

Ukazał się wybór poezji współczesnej pod sugestywnym tytułem wziętym z Tuwima *Wierszu rodzona moja mowo* (nakładem „Czytelnika"). Na wstępie „Od Redakcji" czytamy: „W naszym zbiorze staraliśmy się przedstawić czytelnikom te właśnie wiersze, które stanowią o charakterystycznym obliczu poezji powojennej i wyrażają w sposób bezpośredni i prosty odczucie i myśli współczesnego człowieka".

Niestety, dobór nie spełnia tej zapowiedzi. „Starania" redakcji okazały się bardzo niestaranne. Razi zarówno dobór wierszy poszczególnych poetów jak i — co najważniejsze — dobór nazwisk. Nie ma np. w tej antologii Kazimiery Iłłakowiczówny, Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego, Pawła Hertza, są natomiast... Nowak Strumph-Wojtkiewicz... Dlaczego? Redakcja tłumaczy, że oto „niewielkie rozmiary" i dlatego wybór „jest siłą rzeczy niepełny i bardzo niedoskonały". Ale właśnie dlatego, że wybór niewielki rozmiarami, to obowiązuje staranna selekcja. Wspomniana antologia jest przykładem niestarannej pracy. A przecież jest to pozycja z serii „Książka nowego czytelnika", a więc jakby pierwsze wprowadzenie w poezję współczesną. I czegóż dowie się ów „nowy czytelnik"? (Zauważy nawiasowo, że samo określenie „nowy czytelnik" brzmi tu nazbyt protekcjonalnie. Niby że „redakcja" to „znawcy", którzy zniżają się do prostego czytelnika...)

Nie ma w polskiej poezji współczesnej autora kilku tomów wierszy, poematu *Powrót na Powiśle, Janosika z Tarchowej*, autora pięknych wierszy o Warszawie popularnych pieśni, jak np. *Warszawskie dzieci*. Któż układał tę antologię? Przecież nawet „nowy czytelnik", który przeszedł przez szkołę powszechną nie uczyniłby takiego przeoczenia, bo właśnie z tejże szkoły wyniósł znajomość wierszy Dobrowolskiego a pewnie nawet przytoczyłby któryś z nich z pamięci.

Nauczyciele języka ojczystego chcą zapewnić „Czytelnika", że w naszej poezji współczesnej naprawdę istnieje poeta St. R. Dobrowolski. Nie wierzycie? A może — jeśli już nie macie czasu na sumienne przejrzenie tomików poezji współczesnej — czytacie czasopisma literackie? Otwórzcie np. nr 331 tygodnika „Nowa Kultura" z ub. roku. Znajdziecie tam nowe wiersze poety, wzruszające utwory osobiste, które świetnie uzupełniają lirykę społeczną Dobrowolskiego. Aby ułatwić niefrasobliwej redakcji przyszłe wydanie popularnej antologii, przytoczmy choćby jeden wiersz pt. *Odkąd odeszła:*

Wszystko to wokół — to czyste udanie
gołąb za oknem i promyk na ścianie.
cień od akacji przed domem i obłok
i krwiste kanny i ławeczka obok,
wrony skaczące po trawie i dzieci
i wiatr w gałęziach i słońce, co świeci.
Odkąd odeszła stąd, nic już tu nie ma.
zimne jest niebo i pusta jest ziemia.

J. - B.

VII ZJAZD ZWIĄZKU LITERATÓW POLSKICH

VII Zjazd Związku Literatów Polskich, który odbył się w Warszawie w dniach od 29 listopada do 4 grudnia ub. roku, obradował w gorącej atmosferze doniosłych wydarzeń. W atmosferze wiary w ożywczość prądów, które niósł ze sobą Polski Październik. Nastrój *„wielkich dni, w których naród zażądał naprawy Rzeczypospolitej"* (ze zjazdowego przemówienia Marii Dąbrowskiej) — obecny był, może nie we wszystkich głosach licznych mówców, w każdym razie w tych wszystkich przemówieniach, które potrafiły wyjść ponad poziom wylewania żalów i skarg osobistych.

Ważnym, choć na pewno nie centralnym, punktem w obradach był referat dotychczasowego prezesa Związku Literatów Polskich, Leona Kruczkowskiego Obrachunek i wysnucie wniosków, nie tylko z ostatniej kadencji, lecz z całego okresu działalności Związku od czasów złej pamięci szczecińskiego zjazdu literatów — nie było zadaniem łatwym. Zaciążyła przecież nad tym okresem pracy Związku atmosfera szkółki ideologicznej dla pisarzy, atmosfera oceniania ich twórczości według kolejno zatwierdzanych aktualnych recept na „dobrą literaturę".

Już w przedzjazdowych wypowiedziach przebijały tendencje do obciążania Związku i jego działaczy pełną odpowiedzialnością za „kierowanie literaturą", za „podcinanie skrzydeł". Oczywiście zarzutu tego nie należy kierować tylko i przede wszystkim w tę jedną stronę.

...Nie rozminę się chyba z prawdą — mówił Leon Kruczkowski — jeśli powiem, że wszyscy w owym okresie — niezależnie od osobistego stosunku każdego z nas do sprawy realizmu socjalistycznego — byliśmy świadomi szkodliwości metod, za pomocą których ówczesna polityka kulturalna partii i państwa w codziennej swojej praktyce usiłowała wpływać na rozwój nowej literatury i sztuki. Nawet uznawanie zasady kierownictwa partyjnego w tej dziedzinie nie mogło nas pozbawiać takiej świadomości. Nie tylko dlatego, że wielu spośród nas (ze mną włącznie) odczuwało na własnej autorskiej skórze zacieśnienie swobody pisarskiej, wścibstwo mentorów i „poprawiaczy", asekuranckie i inne złe praktyki redaktorów w czasopismach i wydawnictwach, oraz odpowiedzialnych na wysokim nieraz szczeblu pracowników aparatu partyjnego i państwowego w dziedzinie kultury, prasy i wydawnictw, filmu, radia czy teatru. Również i dlatego, że fałszywe koncepcje i biurokratyczne metody w polityce kulturalnej stwarzały ogólny niepomyślny klimat do rozwoju ambitniejszej i śmielszej twórczości, zachęcały do łatwizny, degenerowały pojęcie „zamówienia społecznego", demoralizowały pisarzy, zwłaszcza młodszych i mniej doświadczonych, a w niejednym wypadku były po prostu szkołą cynizmu

Winą Związku Literatów było jednak to, że nie potrafił, jako reprezentacja pisarzy przeciwstawić się administrowaniu literaturą. Umożliwiłoby to zdrowy rozwój życia literackiego poprzez ścieranie się i ewolucję poglądów. Pisma literackie, w tej liczbie i te, które wychodziły pod firmą Związku, nie potrafiły rozwinąć swobodniejszej, twórczej dyskusji, która przyniosłaby lepsze, wolne od dogmatyzmu zrozumienie zasady partyjności literatury, nie zwulgaryzowane pojęcie realizmu socjalistycznego, wyzwoliłaby pisarzy od dydaktyczno-propagandowych obsesji.

Jako reakcja na tę skostniałość jeszcze przed Zjazdem powstała, a na Zjeździe wyrażana była w licznych przemówieniach tendencja do powstawania „grup literackich" z własnym artystycznym programem twórczym. Rzecznikiem jednej z takich grup był Artur Sandauer. Oto fragment jego wypowiedzi:

...Pojęcie „grupy" jest w chwili obecnej przedmiotem rozmaitych nieporozumień. Niektórzy na przykład uważają, że ma to być jeszcze jeden rodzaj popierającej się nawzajem kliki, jakich tyle mieliśmy w powojennym życiu artystycznym Istotą jednak grupy — w przeciwieństwie do kliki — jest to, że opiera się ona nie na personalnych, lecz na ideowych zasadach. Innymi słowy, nie na tym polega funkcja pisma grupowego, że drukuje ono X-a, a tępi Y-a, lecz na tym, że publikuje ono bez względu na autora wszystko, co w najszerszym sensie mieści się w jego programie. W tym celu potrzebna jest artystyczna ideologia. Podkreślam — artystyczna, gdyż wielu ludzi, i to nie tylko marksistów, ma u nas skłonność, aby wszelkie różnice artystyczne sprowadzać do politycznych. Jest to jeszcze jedna pozostałość stalinowska w naszym myśleniu. Trzeba bowiem powiedzieć, iż prąd kulturalny jest czymś znacznie szerszym od politycznego. W jednym i tym samym prądzie kulturalnym, np. w romantyzmie, mogą się przecież mieścić przedstawiciele najrozmaitszych partii.

Oczywiście grup artystycznych nie można „powołać do życia", ani „odgórnie zorganizować". Powstają one spontanicznie, jako wyraz wspólnoty programu artystycznego, nie koniecznie tylko literackiego. W ten sposób łączyć się mogą ludzie literatury, plastyki czy muzyki. Pisma literackie, czy ogólnokulturalne powinny być organami grup.

Że są spontaniczne i pełne dynamizmu programy (choć bardziej konkretnych sformułowań na Zjeździe zabrakło), że jest wiara w rozkwit nowej, śmiałej, nieskrępowanej twórczości — niech świadczy piękny fragment przemówienia Juliana Przybosia:

...Widzę w Polsce przyszłość sztuki nowoczesnej, ścisłej jak matematyka, swobodnej i lotnej jak powietrze. Nie literatury samej, ale sztuk wszystkich — spokrewnionych wspólnym dążeniem ze sobą. (A nie ufam ja pisarzowi, w którym nie ma namiętności do sztuk innych, ubogie to pióro, co nie widzi ruchu pędzla i dłuta czy batuty muzyka). Od roku obserwuję, jak w sztuce polskiej kiełkuje ziarno nowości, po paroletniej zimie pierwsza wiosenna ozimina. Objawili się młodzi autentyczni poeci, wszczął się wielokierunkowy ruch w malarstwie i rzeźbie, zaczynają projektować twórczy architekci, ci, których heroje socrealistycznej brzydoty odtrącili do wystawiennictwa. Mam pewność, że tylko nasz ustrój może dać warunki pełnego rozkwitu tego stylu, który nazwałbym stylem linii prostej. Stylu zwierającego maksimum treści w minimum środków wyrazu. Stylu zwięzłego i o zwrotności widzenia równej sprawności osiągniętej przez oko wykształcone na filmie, zwielokrotnione przez elektronowe instrumenty.

Do tego stylu zmierzały przecież wysiłki wszystkich konstruktywnych kierunków i nowatorów naszego wieku.

Nie sądźcie, że sprawy estetyki to w naszych płonących lasach rzeczy drobne Fałszywa estetyka kosztowała nas w budownictwie miliony i pogłębiła jeszcze nędzę mieszkaniową. Fałszywa estetyka w literaturze zmarnowała tony cennego papieru nie mówiąc już o tym, że zniszczyła niezliczone pokłady kory mózgowej. O słuszności jakiejś idei artystycznej rozstrzyga ostatecznie jej przydatność, a więc możliwość wniknięcia dzieła w życie codzienne człowieka. Ale nie każdego człowieka Sztuka zmierzała zawsze do świadomości najwyższej, do wrażliwości zgodnej z do-

świadczeniem wieku — a często mierzyła w przyszłość, przewidywała wrażliwość nową.

Czy możliwa jest taka sztuka u nas, w kraju technicznie zacofanym? W kraju, gdzie budując, nie stosuje się nowych materiałów, lecz lepi domy jak za króla Kazimierza? Czy nie mają racji raczej ci, którzy radzą dostosować nasze myślenie artystyczne do ciasnoty naszego prowincjonalizmu? Sądzę, że się mylą. Nawet z gliny i cegły można stawiać budowle piękne i nie sprzeczne z ideą nowoczesnego stylu. Ze nie rozwinięta wyobraźnia i słuch wielu analfabetów nie pojmie muzyki i poezji nowoczesnej — nie upoważnia do uprawiania sztuki wtórnej, starej i ograne j. Niech kto chce pisze i komponuje dla czytelników Rodziewiczówny i dla słuchaczy Waldena. Nas interesuje inne pisanie, inna plastyka i inna muzyka. Pisać i komponować pragniemy nie z myślą o człowieku zacofanym, ale, jak przystało na członków społeczeństwa zamierzającego tworzyć ustrój, w którym wszyscy będą wykształceni — pragniemy robić w Polsce sztukę przydatną człowiekowi drugiej połowy XX wieku. W Polsce, która pohańbionemu przez tyranię słowu socjalizm przywróciła honor i treść wielkiej sprawy.

Oczywiście, programy, bardziej lub mniej ściśle formułowane, grupy artystyczne, dyskusje — to nie wszystko. Muszą być jeszcze twórcy i ich dzieła przemawiające nie tylko słusznością założeń programowych, ale i artyzmem.

*

Julian Przybos był jednym z nielicznych, którzy w swoich przemówieniach zajmowali się tylko sprawami artystycznymi. Jako przewodniczący Zjazdu starał się skoncentrować dyskusję wokół problematyki literackiej. Zbyt jednak atmosfera przeładowana była nastrojem naszych wielkich dni październikowych i tragedią węgierskiego listopada, żeby można było utrzymać tok obrad w ścisłym kręgu pisarskiego warsztatu. Miało to zarówno dobre, jak i złe strony. Doprowadziło do gwałtownych w swojej żarliwej szczerości wypowiedzi, jak np. wystąpienie Wiktora Woroszylskiego poświęcone m. in. sprawie węgierskiej. Były też jednak chybione próby amatorskich analiz politycznych, mało potrzebne, niedostatecznie przemyślane. Jedno jest jednak pewne, że nie słychać było, jakże charakterystycznych dla minionych lat, deklaratywnych, konstruowanych „po linii" wypowiedzi. Oddajmy tu głos sprawozdawcy „Nowej Kultury" (nr 50 z 9 XII 1956):

...Tym razem o polityce mówiło się szczerze, po ludzku. Od niepamiętnych lat Za rozumnym, zgodnym z zasadami niezawisłego bytu narodowego budowaniem socjalizmu opowiedzieli się pisarze bez suflerów, z pełną obywatelską godnością ludzi wolnych, z niewymuszonym poczuciem współodpowiedzialności za to, co się dzieje i co się zmienia, za to, co wywalcza sobie słuszne zwycięstwa, a także za to wszystko, wewnątrz i na zewnątrz kraju, co nam przeszkadza. Uderzającą cechą zgodnych wystąpień pisarzy o zróżnicowanych skądinąd orientacjach politycznych i światopoglądowych była realistyczna trzeźwość, rozwaga, mądra niechęć do popisowych, a nieskutecznych gestów. Zamiary, choć wycelowane górnie, zmierzono tym razem podług sił. Obeszło się bez frazesów. Szczególnie cennym dorobkiem Zjazdu stały się wypowiedzi — milczących od lat — pisarzy katolickich. Głosy Jerzego Zawieyskiego, Stefana Kisielewskiego i Konrada Górskiego dowiodły, że pisarze katoliccy chcą i potrafią stać się sprzymierzeńcami dobrej sprawy. W konkretnym układzie warunków — oświadczyli — nie ma dla Polski miejsca ni drogi poza socjalizmem, poza programem partii robotniczej.

Jeśli chodzi o pisarzy katolickich — to charakterystyczną cechą ich wystąpień (Jerzy Zawieyski, Konrad Górski) było zrezygnowanie z „dochodzenia krzywd",

z prokuratorskiego tonu, choć może oni właśnie bardziej byliby uprawnieni do tego rodzaju wystąpień od niektórych dawnych inkwizytorów, którzy zbyt łatwo zmienili role.

Przytoczmy fragment przemówienia Jerzego Zawieyskiego, odznaczającego się naprawdę głębokim humanizmem, piękną postawą moralną i pozbawionego małostkowości:

...Byłem niedawno na zebraniu, gdzie mówiono o ekonomicznej odbudowie kraju. Znany ekonomista wszedł na trybunę i zadał sobie pytanie: Jakie zagadnienie wysuwa się na czoło odbudowy ekonomicznej kraju? Najważniejszym zagadnieniem — powiedział — to zagadnienie moralne, nie kraść. To jest problem odbudowy ekonomicznej kraju, chcieć pracować, być za coś odpowiedzialnym. Otóż w zakresie odbudowania zaufania do literatury byłoby inne negatywne hasło: nie mówić nieszczerze, nie kłamać!

Literatura zawsze wyrasta tylko i jedynie z prawdy, ze zgodności pisarza ze słowem. Pouczano nas często, czym jest i czym ma być literatura. Nie będę tego przypominał. Ale jakkolwiek byśmy określili cele literatury, zawsze jest ona sprawą moralnej odpowiedzialności pisarza, to znaczy, że dzieło jest dobrowolne, prawdziwe, jest wyrazem nie tylko własnej wizji artystycznej, ale wyrazem całej osobowości twórczej.

Powinniśmy uskromnić literaturę i przywrócić jej właściwe znaczenie. Powinniśmy wrócić do warsztatu pisarza, od którego odeszliśmy. Jest wiele spraw, o których nigdy tutaj nie mówiliśmy, jakby ich naprawdę nie było, jakby nie istniały. Myślę też, że w naszym środowisku możemy zaobserwować to, co obserwujemy w ogóle w naszym kraju, w naszym społeczeństwie, mianowicie: dużą regresję kulturalną. Sprawa poziomu szkół średnich i wyższych, to doprawdy żałosne skutki jakiegoś fałszu i błędów.

. . . . . .

Chcę teraz zwrócić się z apelem do kolegów. Myślę, że mam niejako prawo moralne do takiego apelu. To co było, to co się stało, temu nie zawinili tylko jedynie i wyłącznie pisarze. Presja pewnych pojęć fałszywych była tak silna, że nawet i silni się załamywali. Nie czas na rachowanie krzywd w tej chwili i wzajemne przerzucanie win. Każdy człowiek w tym kraju jest ważny i cenny, bo nas jest mało. Tym ważniejszy jest każdy pisarz, nawet najmniejszy i najskromniejszy. Musimy odbudować wzajemne zaufanie. Musimy rozpocząć tu, w tym środowisku, pracę od nowa. Chcę specjalnie zwrócić się do kolegów komunistów, do młodych zwłaszcza. Ponieważ tyle tu padło oskarżeń, ponieważ tu padły słowa nienawiści, słowa potępień, myślę, że przyjmiecie słowo zrozumienia. To co przeżywacie, to cały ludzki dramat. Dramat wielki i głęboki. Nie myślę, aby wszyscy byli tak cyniczni, by klęska była dla nich bez znaczenia. Myślę, że przeżywają nieraz w samotności bardzo ciężkie chwile. To jest jeden z największych dramatów, w jaki się człowiek może uwikłać. Należy go uszanować i nie tylko uszanować, ale wezwać kolegów, zwłaszcza młodych, wszystkich zresztą, aby na nowo uwierzyli w siebie, aby na nowo także uwierzyli w literaturę.

Powiedziałem tu wiele gorzkich rzeczy o literaturze, i o jej małej skuteczności, o tym, aby zaczęła przemieniać straszliwe oblicze świata. Muszę teraz powiedzieć co innego. Muszę powiedzieć — że nic jej na świecie nie zastąpi. Czy damy jej miejsce największe w bycie ludzkim, czy ograniczone, zawsze to będzie miejsce odrębne, osobne, swoiste, jej własne. Może właśnie przez takie uskromnienie literatury odnajdziemy jej wielkość?

* *

W „Życiu Warszawy" z dn. 10 XII ub. r. ukazał się wywiad z Antonim Słonimskim. Jak widzi nowy prezes zadania stojące przed Związkiem Literatów Polskich? Odpowiedź Słonimskiego, jak zawsze zaprawiona humorem, stwierdza. „Związek nie będzie: pouczał, organizował, instruował, piętnował, nawiązywał, gromił, mobilizował, aktywizował, wychwalał, ganił itp.". To negatywne określenie zadań Związku już mówi wiele.

Najpilniejsze zadania stojące przed Związkiem sformułowane zostały we wnioskach zjazdowych. Mówi się tu m. in. o rehabilitacji pisarzy dyskryminowanych w różny sposób w ostatnich latach. Sprawie tej poświęcił sporo miejsca w swoim przemówieniu zjazdowym Jerzy Zagórski wspominając przykładowo sprawy takich pisarzy jak Julian Wołoszynowski i Wojciech Bąk.

Sprawy bytowe literatów, subwencje, ochrona praw autorskich — to oddzielne zagadnienia. O niewłaściwości polityki subwencji dla pisarzy pisze na marginesie Zjazdu Andrzej Stawar („Nowa Kultura", nr 51 z 16 XII ub. r.). Wydaje się ze wszech miar słuszne stanowisko autora artykułu, który stawia przed młodymi pisarzami problem bliższego kontaktu z życiem kulturalnym w terenie i to nie w formie osławionych „wyjazdów w teren". Praca na placówkach kulturalnych w ośrodkach oddalonych od centrów życia literackiego, praca w terenie, a nie wizyty w poszukiwaniu literackich tematów — oto pole do działania dla młodych pisarzy. Ich śmielsze, bardziej naturalne wejście w życie, choć i tak trudno już dziś mówić o wieżach z kości słoniowej, przyniesie młodej literaturze powiew prawdziwej szczerości, niezależnie od tego, jakim programom, w ramach jakich grup artystycznych poświęcą swój talent.

J. K.

DZIESIĘCIOLECIE PRACY SEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO DLA SZKÓŁ ZAWODOWYCH OKRĘGU KRAKOWSKIEGO

W listopadzie 1956 r. Sekcja Języka Polskiego dla Szkół Zawodowych Okręgu Krakowskiego obchodziła uroczyście 10-lecie swej pracy. Zorganizowana w tym celu Konferencja zgromadziła licznie przybyłych z Okręgu Krakowskiego polonistów szkół zawodowych a także gości w osobach przedstawicieli DOSZ, Ośrodka Metodycznego i Kolegów Kierowników Sekcji z innych Okręgów.

Poza sprawozdaniem z 10-letniej pracy Sekcji, tematyką Konferencji zostały przede wszystkim objęte zagadnienia łączące się ściśle z życiem kulturalnym i artystycznym Ziemi Krakowskiej. Po krótkim zagajeniu Kierowniczki Sekcji, kol. Izy Ostrowskiej, wprowadzającym zebranych w tok Konferencji — głos zabrał profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego dr Zenon Klemensiewicz omawiając w świetnym referacie charakterystyczne cechy gwary podhalańskiej i jej rolę w polskim języku literackim oraz zastosowanie jej w dziełach wybitnych pisarzy polskich.

Następnie przemawiał znany literat Jalu Kurek. Rozwijając temat „Podhale w powieści" poruszył sprawę wpływu Podhala na twórczość takich pisarzy jak Tetmajer, Orkan, Witkiewicz, omówił też swoją twórczość związaną z Podhalem i odczytał piękne fragmenty ostatnio wydanego utworu *Księga Tatr*.

Po przerwie zebrani złożyli kol. Ostrowskiej w serdeczny sposób życzenia następnych dziesięciu lat pracy w Sekcji, która w trudnym okresie nauczania bez podręczników i przy nierealnych programach pomagała dzielnie polonistom nie hamując nigdy szlachetnych porywów i wysiłków i pozostawiając nauczycielom pełną swobodę w realizacji programu. W części Konferencji poświęconej sprawom aktualnym, w ożywionej dyskusji poruszono zagadnienia związane z przemianami politycznymi i kulturalnymi w naszym kraju. Poloniści domagali się gruntownej rewizji programów i wydania podręczników opracowanych przez ludzi związanych ze szkol-

nictwem i zorientowanych w zainteresowaniach i możliwościach umysłowych młodzieży szkół zawodowych. Domagano się, aby opracowanie i zatwierdzenie podręczników odbywało się na zasadach Konkursu. Nauczyciele powinni mieć możność wyboru najlepszego podręcznika, dostosowanego do warunków nauczania w danej szkole. Współautorami podręczników powinni zostać wybitni nauczyciele — poloniści. Z związku z brakiem odpowiednich lektur młodzieżowych należy zwrócić się do literatów z prawdziwego zdarzenia, aby w planach swych prac uwzględnili wyrównanie tych braków i potraktowali sprawę książek dla młodzieży, jako swe zadanie społeczne.

Po dyskusji nad powyższymi zagadnieniami powrócono znów do tematu zasadniczego Konferencji i zebrani z prawdziwym zainteresowaniem wysłuchali prelekcji o *Weselu*. Referat wygłosił kuzyn Stanisława Wyspiańskiego, również poeta i artysta malarz — Antoni Waśkowski. Opierając się na wspomnieniach i osobistym kontakcie ze St. Wyspiańskim prelegent wprost oczarował słuchaczy barwnie malując sylwetki osób biorących udział w weselu L. Rydla w Bronowicach, a potem przedstawionych przez Wyspiańskiego na scenie krakowskiego teatru. Dla uzupełnienia artystycznych wrażeń uczestnicy Konferencji udali się na wystawę dzieł współczesnych artystów-malarzy okręgu krakowskiego. Odbyła się tam gorąca dysputa na temat sztuki współczesnej z przedstawicielami malarstwa Okręgu Krakowskiego. Poloniści stwierdzili, że nowe kierunki w malarstwie są trudne do zrozumienia i nauczyciele powinni więcej interesować się sztuką, aby w czasie wycieczek kulturalnych z młodzieżą umieć wyjaśniać choćby podstawowe zasady oceny dzieła sztuki malarskiej.

Konferencję zakończyło przedstawienie *Hamleta* Szekspira w teatrze im. Modrzejewskiej. Ponieważ Sekcja wystarała się o przedstawienie popołudniowe, wszyscy koledzy nawet z dalszych terenów Okręgu mogli wziąć udział w przedstawieniu, z czego skwapliwie skorzystali.

Z okazji 10-lecia Sekcja wydała żartobliwy komunikat nadzwyczajny „Kraków na ostrzu satyry". Komunikat zawierał wybór fraszek Sztaudyngera ze zbiorku „Krakowskie piórka". Prócz tego zasłużeni długoletni współpracownicy Sekcji otrzymali cenne, bo trudne już do zdobycia książki z serdecznymi słowami podziękowania za współpracę z Sekcją.

I. O.

POLONIŚCI WOJEWÓDZTWA KIELECKIEGO I KRAKOWSKIEGO W HOŁDZIE KASPROWICZOWI

Wyniki wychowawcze wielkiej imprezy polonistyczno-turystycznej p.n. „Szlakiem Orkana", w której wzięła udział młodzież szkolna województwa krakowskiego zachęciły kierownictwo Sekcji Języka Polskiego WODKO z Krakowa i z Kielc do zorganizowania w Zakopanem i na Harendzie konferencji polonistów-nauczycieli klas licealnych poświęconej twórczości Jana Kasprowicza. Uznano, że to jest najodpowiedniejszy sposób uczczenia 30-lecia śmierci poety. Zorganizowanie konferencji polonistycznej na Harendzie, na tle krajobrazu tatrzańskiego pozwoliło nauczycielom-Polonistom poznać bliżej i dokładniej świat, w którym żył i tworzył wielki piewca Tatr.

Konferencja zorganizowana w dniu 3 listopada ub. r. zgromadziła 150 polonistów wojew. kieleckiego i krakowskiego.

Profesor Uniwersytetu Warszawskiego dr Jan Zygmunt Jakubowski wygłosił referat pt. „Twórczość Jana Kasprowicza". Autor przedstawił pełny obraz twórczości poety w przeciwieństwie do dotychczasowego, często ułamkowego sposobu ujmowania tych spraw. Kasprowicz to nie tylko poeta, który potrafił dać obraz nędzy chłopa polskiego, jak go dotychczas przedstawiano w szkole, lecz wielki poeta moralista. Jego twórczość „ożywiał nurt najgłębszego wzruszenia sprawami człowieka, jego cierpieniem i walką, i nurt serdecznej miłości do ziemi ojczystej". Kasprowicz to znakomity poeta-malarz kujawskiego i tatrzańskiego krajobrazu.

Dr Eugeniusz Pawłowski wygłosił referat pt. „Kasprowicz w szkole", w którym zażądał powiększenia przydziału godzin (minimum do 6) w klasie XI na omówienie

twórczości poety opierając je nie tylko na utworach młodzieńczych *Z chałupy*, lecz również na wyjątkach z *Hymnów* i *Księgi ubogich* oraz *Mojego świata*. Na tych właśnie utworach można pokazać artyzm i prostotę poezji Kasprowicza. Wypisy dla klas V—VII szkół podstawowych powinny zawierać więcej wierszy Jana Kasprowicza, chociażby takie jak: „Śniegi się palą" lub „Janosik", czy „Rzadko na moich wargach". Oddziałują one na młodzież uczuciowo wyrabiając wrażliwość na piękno.

Żywa dyskusja po obu referatach poruszyła sprawę wykorzystania zarówno życia poety jak i jego twórczości dla celów wychowawczych. Uznano, że nie należy przekreślać, lecz wyjaśnić sprawę symbolizmu poezji Kasprowicza. Zwrócono uwagę na melodyjność wierszy poety, polemizując z Jastrunem, który zarzucił Kasprowiczowi „wielosłowie". W dyskusji przypomniano o olbrzymich zasługach Kasprowicza jako tłumacza obcej literatury oraz o jego pracy pedagogicznej. Stwierdzono potrzebę masowego i taniego wydania poezji Kasprowicza. Podkreślano wychowawcze znaczenie wycieczek szkolnych na Harendę.

Wszyscy uczestnicy konferencji udali się pieszo z Zakopanego do Poronina na Harendę, gdzie złożyli hołd poecie w mauzoleum i zwiedzili muzeum biograficzne autora *Księgi ubogich*. Willa pełna pamiątek i serdeczna gawęda p. Marii Kasprowiczowej, wdowy po poecie, poświęcona Jemu i jego utworom pozostanie na długo w pamięci uczestników konferencji.

W dyskusjach toczonych podczas konferencji omawiano również wiele spraw ogólnopolonistycznych, zwłaszcza że zetknęli się tu nauczyciele dwóch województw. Poruszono potrzebę uzyskania dla polonisty jednego dnia w tygodniu wolnego, żeby mógł on pogłębiać swoją znajomość dzieł literackich, opracowań naukowych i mieć czas na osobistą pracę nad metodyką historii literatury i języka. Wysunięto również postulat, by poloniści w większej mierze niż dotychczas mieli wpływ na opracowywanie programów i sami mogli w większym stopniu decydować, jak i o czym mają uczyć. Postawa nauczycieli znalazła swój wyraz w rezolucji przyjętej na zjeździe.

Poloniści wojew. kieleckiego i krakowskiego zebrani na Zjeździe Kasprowiczowskim w Zakopanem w dniu 3 XI 1956 r. uznają za konieczne:

1) Ukazać pełniej w szkole Kasprowicza jako piewcę doli chłopskiej, malarza polskiego krajobrazu i poetę wielkich problemów moralnych człowieka, jego cierpień i walk oraz serdecznej miłości kraju ojczystego.

2) Uwzględnienie w większej mierze niż dotychczas twórczości Kasprowicza w nowym programie klas licealnych i podstawowych a w szczególności: kl. XI. Powiększyć przydział godzin (minimum do 6) z uwzględnieniem następujących pozycji: Życie i twórczość Jana Kasprowicza. Wybór utworów młodzieńczych — „Z chałupy", „Chwile". Wyjątki z „Hymnów" — „Święty Boże" i „Moja pieśń wieczorna". Wiersze tatrzańskie — „Krzak dzikiej róży" (4 sonety), „Cisza wieczorna". „Księga ubogich" (wybór). „Mój świat" (wybór). Artyzm i prostota poezji Kasprowicza. Kl. VIII „Błogosławieni", „Z chałupy" (I, X, XV). „Księga ubogich" (1—2 wiersze np. „Ludzie kochani ludzie").

Kl. VII. „Janosik", „Rzadko na moich wargach".

Kl. VI. Jeden utwór np. „W świat idzie biedna sierotka".

Kl. V. Jeden wiersz malujący piękno przyrody np. „Śniegi się palą".

Kl. XI. „Wybór poezji" Kasprowicza jako pozycja lektury uzupełniającej.

3) Wznowienie wydanego przez Ossolineum „Wyboru poezji" Kasprowicza i przyspieszenie krytycznego wydania jego twórczości.

4) Wydanie i rozpowszechnienie portretów polskich pisarzy jako pomocy naukowej w nauczaniu j. polskiego.

5) W wycieczkach krajoznawczych do Zakopanego uwzględniać zwiedzanie Harendy Kasprowicza.

6) Powiększyć zniżkę kolejową do 75% dla wycieczek szkolnych.

7) Rozpowszechnianie osiągnięć konferencji naukowych na łamach czasopism literackich i „Głosu Nauczycielskiego".

8) Organizowanie konferencji naukowych dla nauczycieli polonistów przynajmniej dwa razy do roku.

9) Uzyskanie przez polonistów dnia wolnego dla pogłębiania ich wiedzy zawodowej.

10) Uwzględnienie Roku Wyspiańskiego w życiu szkoły i młodzieży polskiej.

Konferencja była jeszcze jednym dowodem, że poloniści pragną głębszych przeżyć kulturalnych związanych z twórczością naszych pisarzy, wzajemnej wymiany zdań i pogłębienia wiedzy o literaturze oraz że szukają różnych form oddziaływania na młodzież celem kształcenia w niej kultury uczuć zarówno narodowych jak i estetyczno-literackich.

Władysław Szczygieł

SPIS TREŚCI

Od Redakcji 1
Stanisław Wyspiański (1907—1957) 2

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jan Zygmunt Jakubowski — Wiersze Stanisława Wyspiańskiego . 3
Janina Mally — Trochę informacji o słowniku języka polskiego . 15

ZAGADNIENIA METODYCZNE

Ludwik Mikusiński — O sytuacji w nauczaniu literatury polskiej w klasach licealnych 26
Paweł Bagiński — Uwagi o analizie artystycznej utworów poetyckich w szkole 42
Wanda Łucznikowa — Na marginesie artykułu „Treny w klasie VI" 53
Edmund Chodak — Kilka uwag o podstawowych błędach w nauczaniu gramatyki 56
Halina Polaszek — Forma dyskusyjna w nauczaniu języka polskiego 60

OCENY I SPRAWOZDANIA

Zofia Jakubowska — Kilka uwag na temat nauki o języku w kl. XI 65
J. — Pamiętniki i wspomnienia 66
J. — B. — Fałszywy obraz poezji współczesnej 69

KRONIKA

J. K. — VII Zjazd Związku Literatów Polskich 70
J. O. — Dziesięciolecie pracy Sekcji Języka Polskiego dla Szkół Zawodowych Okręgu Krakowskiego 74
Władysław Szczygieł — Poloniści województwa kieleckiego i krakowskiego w hołdzie Kasprowiczowi 75

Do numeru dołączony jest spis treści rocznika IX „Polonistyki"

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA GDAŃSK

Cena zł 4.—