

ROK X

WARSZAWA • MARZEC - KWIECIEŃ 1957

Nr 2 (51)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w kwietniu 1957 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY  
TOWARZYSTWA LITERACKIEGO  
IM. ADAMA MICKIEWICZA

---

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA

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

KOMITET REDAKCYJNY

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

---

Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.  
Sekretarz naukowy Redakcji przyjmuje w piątki 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 nu-  
meru zł 4.—

\*

Reklamacje należy wносить przede wszystkim w miejscu dokonania opłaty. Jeżeli  
reklamacje nie odnoszą skutku, należy zawiadomić o tym Państwowe Zakłady  
Wydawnictw Szkolnych, Dział Zbytu, Warszawa 2, pl. Dąbrowskiego 8, podając  
wyraźnie imię, 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. Zamó-  
wienia spoza Warszawy należy kierować wyłącznie pod adresem: Centrala Kol-  
portażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Dział Sprzedaży Prasy Antykwarycznej  
w Warszawie, ul. Srebrna 12

---

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

---

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Nakład 13908+228 egz.

Podpisano do druku 26 III 1957 r.

Zamówienie nr 170

Arkuszy druk 5

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

D-6

---

ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W ŁODZI

# POŁONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

Wiadomość o śmierci Profesora Juliusza Kleiner'a dotarła do nas w momencie oddawania do druku numeru, w którym przygotowaliśmy artykuł na pięćdziesięciolecie Jego pracy naukowej. Na naszą prośbę nadesłał Profesor Kleiner poniżej zamieszczoną wypowiedź pisząc w liście do Redakcji: „zawsze czułem się i czuję się nadal przede wszystkim nauczycielem...”

Nie przypuszczaliśmy, że będą to ostatnie słowa Profesora skierowane do nauczycieli języka ojczystego, a nasz artykuł wyrażający podziw dla Jego ogromnego dorobku naukowego stanie się pośmiertnym wspomnieniem.

REDAKCJA

JULIUSZ KLEINER

## NA TEMAT LEKCYJ JĘZYKA POLSKIEGO

*Język rodzimy, a więc w naszych szkołach język polski winien być naczelnym przedmiotem nauczania i spełniać szczególnej wagi zadania wychowawcze.*

*Wyjątkową rolę godzin języka polskiego i literatury polskiej wynika z wielu znanych ogólnie i jasnych dla każdego przyczyn. Ale warto uprzytomnić sobie, że bardziej niż inne przedmioty nauczania idą te godziny — o ile prowadzone są w sposób właściwy — torem naturalnych skłonności dzieci i młodzieży i że mniej do przewycięzania mają oporów psychicznych. Bo płyną opory takie czy to z obcości języka, czy ze sztucznego wyodrębnienia pewnych zjawisk i rzeczy jako należących do zakresu określonej dyscypliny naukowej.*

*Dążenie naturalne do ekspansji i do komunikowania się z innymi, jak pobudza do ruchów i gestów i do chęci wytwarzania pewnych przedmiotów i sytuacji (co wyzyskuje „szkoła pracy“), tak też powoduje chęć coraz bogatszego, coraz żywszego i coraz pełniejszego wyrażania się słownego, a w miarę rozwoju i kontaktów ze światem coraz lepszego dostosowania się do typu wypowiedzi ludzi wykształconych. Otóż realizacji tego prag-*

nienia wyrazu i udzielania innym treści własnych służy nauka języka rodzimego. Daje ona wychowankom rosnące bogactwo i rosnącą pewność siebie w zakresie informowania, nakazywania, opowiadania, ekspresji. A nie trudno rozbudzić przy tym pociąg do uświadamiania sobie własnej mowy — i nauka gramatyki nie nudę będzie niosła, lecz żywy stosunek do własnej i obcej aktywności i ćwiczyć będzie w czynieniu własnej osoby i jej przejawów oraz całego otoczenia przedmiotem zabiegów poznawczych.

Naturalna też w najwyższym stopniu jest ciekawość spragniona słuchania i czytania o rzeczach zajmujących. To pragnienie zaspokoić ma lektura polska. I na stopniu niższym, na którym panuje dobór czytanek różnorodnych i w latach zapoznawania młodzieży z literaturą, z jej dziejowym rozwojem, lektura ta nie powinna mieć tematyki ściśle ograniczonej i nie powinna dawać materiału spreparowanego dla specjalnych celów poznawczych. Niechaj daje wycinki z całości życia, zasilające i poznanie, i uczuciowość, i podniety użyczające woli. Ma to być na podstawie lektury o poziomie odpowiednim obcowanie z bogactwem świata, przede wszystkim świata polskiego. Obcowanie, jakim darzy sztuka, która właśnie przynosi ujęcie całkowite zjawisk, nie unormowane z góry celową, intelektualną selekcją i schematyzacją. Na godzinach języka polskiego i w czasie poświęconym lekturze domowej młode pokolenie kształcić się winno w ujmowaniu pełni życia pełnią osobistości. Bo kształcenie powinno być wytyczną, nie gromadzenie wiedzy.

Jest to droga sztuki — toteż technienie artyzmu przenikać musi nieraz lekcje ojczystego języka, chociaż nie wolno go nigdy sztucznie wywoływać. Nauczyciel literatury musi mieć w sobie coś z artysty — i jakkolwiek liczyć się będzie z tym, że zainteresowania młodych czytelników są głównie treściowe, posiadać winien wrażliwość na walory słowa i na walory malarskie, plastyczne, architektoniczne i muzyczne i wrażliwość tę budzić i rozwijać u wychowanków.

Wychowankom należy się przyjemna atmosfera godzin poświęconych ich językowi, ich odziedziczonej po wiekach kulturze narodowej. Idzie tu o sprawę bardzo zasadniczą: bo jeśli w szkole wytworzy się postawa niechętna względem łaciny, zoologii, geografii, będzie ona niepożądana i godna ubolewania, lecz jeśli się wytworzy w stosunku do polskości, będzie dla społeczeństwa zgubna. Nie znaczy to, by nauka iść miała torami uprzyjemnionej łatwizny. Wprost przeciwnie: w zakresie wszystkiego, co bliższe i miłe, cieszy przełamywanie trudności; wysiłek uwieńczony pożądanym wynikiem wzmacnia wartość rzeczy, które się trudem zdobyło.

Atmosfera zależy od osobistości nauczyciela. Osobistość ta gra w szkole główną rolę. Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel. Nauczyciel języka polskiego i literatury polskiej sam musi z przyjemnością otwierać młodzieży okno na świat i darzyć ją przyjemnością, miłować i budzić umiłowanie.

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

## UCZONY I WYCHOWAWCA

*Pięćdziesiąt lat pracy naukowej Juliusza Kleinera*

W roku 1906 ukazała się w *Bibliotece Warszawskiej* pierwsza rozprawa Juliusza Kleinera pt. „Patriotyzm Słowackiego“. W pięćdziesiąt lat później we wstępie do książki pt. *Studia z zakresu teorii literatury* (Lublin 1956) prof. Kleiner tak określił swoje credo historyka literatury: „W monografiach zwracałem się głównie do dzieł najwybitniejszych, sługą wielkości czując się przez całe życie...“

To piękne wyznanie znajduje potwierdzenie w całej drodze twórczej uczonego. Drogę tę znaczą przede wszystkim dzieła o wielkich twórcach epoki romantyzmu. Pierwsza monografia Kleinera — to dwutomowa książka o autorze Irydiona (*Zygmunt Krasiński. Dzieje myśli*. Lwów 1912). Nade wszystko pozostał jednak Kleiner wierny miłości do poety, o którym pisał w swoim debiucie naukowym. Świadczy o tym jego największe dzieło — monografia o autorze „Beniowskiego“ (*Juliusz Słowacki. Dzieje twórczości*. T. I.: *Twórczość młodzieńcza*. Warszawa 1919. T. II: *Od „Balladyny“ do „Lilli Wenedy“*. Warszawa 1920. Drugie wydanie tomów I i II: Lwów—Warszawa—Kraków 1923. Trzecie wydanie tomów I i II: Lwów—Kraków—Warszawa 1925. T. III: *Okres „Beniowskiego“*. Warszawa 1923. Drugie wydanie tomu III: Lwów—Kraków—Warszawa 1928. T. IV: *Poeta mistyk*. Warszawa 1927). Naukowej edycji *Dzieł wszystkich* Słowackiego poświęca Kleiner obecnie swoje olbrzymie doświadczenie filologiczne i kulturę literacką.

„Sługą wielkości czując się przez całe życie“... wiele lat poświęcił Kleiner pracy nad spuścizną Mickiewicza (*Mickiewicz*. T. I: *Dzieje Gustawa*. Lwów 1934. Drugie wydanie: Lublin 1948. T. II: *Dzieje Konrada*. Lublin 1948). Jeden zaś ze zbiorów prof. Kleinera nosi tytuł: *W kręgu Mickiewicza i Goethego*, 1938 i zawiera m. in. szkice: „Mickiewicz na tle literatury światowej“, „Osobistość i wartości ponadosobiste w „Fauście“ Goethego“, „Tragizm dwoistego oblicza w „Edypie królu“, artykuły o Prusie, Żeromskim, Krasickim i Kasprowiczu. Jesteśmy tu w kręgu największych twórców literatury narodowej i powszechnej. Zbliżyć się do tajemnicy ich wielkości, ukazać najcenniejsze i trwałe wartości ich myśli, uczuć i artyzmu, obudzić pogłębioną refleksję nad powagą spraw ludzkich i godnością człowieka tworzącego historię i świat wartości moralnych — oto cele, do jakich zdąża twórczość wielkiego uczonego-humanisty. Tu nie

chodzi jedynie o rejestrację wielkiej obfitości faktów literackich, choć zawsze stajemy pełni podziwu wobec olbrzymiej erudycji Kleinera i swobody, z jaką porusza się on po rozległych obszarach kultury powszechnej. Kleiner nie należy do tych badaczy, o których pisał Norwid:

„...Z tragedii całej klasycznego świata  
Podziały znacie, a z wymowy style:  
To jakby poszedł kto na grobie brata  
Herboryzować! zioła rwać!... to tyle!...”

U podstaw płodnej działalności naukowej prof. Kleinera tkwi przekonanie o doniosłej, społeczno-wychowawczej roli nauk humanistycznych. I nie przypadkiem najobszerniejszą część jego dorobku naukowego zajmują prace o największych twórcach literatury polskiej i powszechnej. Interesują Kleinera prawa rządzące rozwojem literatury, wiele uwagi poświęca on swoistości organizmu dzieł sztuki, ale to, co jest najbardziej Kleinerowską specyfiką, to umiejętność żywego reprezentowania wielkich poetów, ich osobowości, to wyrazisty obraz dziejów literatury ukazany poprzez żywe sylwetki twórców, poprzez umiejętność uchwycenia ich odrębności indywidualnych. I właśnie dlatego Kleinerowskie monografie o wielkich poetach romantycznych miały tak poważny wpływ na ukształtowanie się wizerunku tych poetów w powszechnej świadomości kulturalnej narodu. To przykład budzący zasadnicze refleksje. Mówimy bowiem dziś często — i słusznie — że ukazując procesy historyczno-literackie „odpostaciowaliśmy” dzieje literatury, a przez to osłabiliśmy jej wpływ społeczno-wychowawczy. Działalność naukowa Kleinera, twórcy monografii o największych poetach narodowych i zarazem autora podręcznikowego *Zarysu dziejów literatury polskiej* jest przykładem wielkiej humanistyki, która świadomie podejmuje zadania społeczno-wychowawcze. Mawiano od wieków: historia magistra vitae. I historia literatury jest nauczycielką życia. Tej starej humanistycznej zasadzie Kleiner pozostaje zawsze wierny. Sumiennie i wnikliwie, z precyzją najbardziej pedantycznego filologa odczytuje on teksty literackie, aby najwierniej odtworzyć ich kształt i treść. A jednocześnie — nie unikając wartościowania i osobistego stosunku — wydobywa z przeszłości to, co jego zdaniem było w niej najcenniejsze i najpiękniejsze, co najskuteczniej służy rozwojowi świadomości, godności i szczęściu jednostki i społeczeństwa. Kleiner, wielki uczony i wychowawca, reprezentuje godnie najcenniejsze tradycje polskiej humanistyki w służbie narodu.

\*

\*

\*

Nie pretendujemy tu do pełnej analizy i oceny dorobku prof. Kleinera. Niełatwa to zresztą sprawa, bo twórczość to bardzo rozległa i różno-



Fot. Jan Kotecki

rodna: monografie o Krasińskim, Słowackim, Mickiewiczu, dwutomowy *Zarys dziejów literatury polskiej*, synteza literatury polskiej w języku niemieckim (*Die polnische Literatur*, w zbiorowej pracy *Handbuch der Literaturwissenschaft* wydawanej przez znakomitego uczonego niemieckiego, Oskara Walzla), kilka zbiorów studiów (m. in. *Studia o Słowackim*, 1910; *Szttychy*, 1925; *Studia z zakresu literatury i filozofii*, 1925), liczne wy-dania krytyczne tekstów, wiele szkiców, recenzji, sprawozdań... Długi szereg prac Kleinera wylicza prof. Kawyn w *Materialach do bibliografii prac prof. Juliusza Kleinera (Księga Pamiątkowa ku uczczeniu czterdzie-stoletniej pracy naukowej prof. Juliusza Kleinera, Łódź 1949)* materiały, które dziś należałoby poszerzyć. W r. 1956 ukazały się — poza nowymi to-mami *Dzieł wszystkich Słowackiego* — dwie książki Kleinera: *O Kra-sickim i o Fredrze* (dziesięć rozpraw (Wrocław 1956)) i *Studia z zakresu teorii literatury* (Lublin 1956). O pierwszym zbiorze szkiców czytamy w uwagach od wydawnictwa: „Są one jakby „podręcznym kompendium“ najcelniej-szych wartości warsztatu filologicznego Juliusza Kleinera, szkołą precy-zyjnej analizy tekstu. Pokazują niezmożoną pasję filologa, przenikającą wszystkie jego prace; stąd ich wybitna rola w rozwoju współczesnych ba-dań literackich“.

Na łamach *Polonistyki* nie trzeba powtarzać rzeczy powszechnie znanych w szerokich kręgach nauczycieli języka ojczystego. Kleinerowskie analizy utworów literackich i jego niezmożone wysiłki nad wydawaniem tekstów nieznanych lub ustaleniem ich poprawności należą do pasjonujących rozdziałów nauki o literaturze. Przypomnijmy choćby wieloletnie prace Kleinera nad tekstami Słowackiego. Ileż najgłębszej wnikliwości i wiedzy, serdecznego zamiłowania i artystycznej intuicji zawiera np. rozprawa Kleinera na temat Zawiszy Czarnego (*Pamiętnik Literacki*, 1954 nr 2), żmudna i — chciałoby się tu użyć określenia, jakie stosujemy jedynie do poezji — natchniona a zarazem precyzyjna praca naukowo-filologiczna nad skonstruowaniem tekstu dzieła Słowackiego. A jak niezawodny — tu również zgodzą się wszyscy nauczyciele poloniści — jest komentarz Kleinera! Otwórzmy na chybił trafił *Beniowskiego*. Oto fragment:

...Łódź życia jest jak złota łódź Sorrentu,  
Co siekąc kryształ przeźroczysty, szklany,  
Ogień dobywa błękitny z oddechu,  
I z wioseł ogień leje nieustanny,  
I tak jak łabądź ognisty przelata,  
Pierś mając w ogniu i ogniem skrzydłata.

Łódź Sorrentu? Skąd rodem to porównanie? Odczytujemy komentarz Kleinera, który wywiedzie ów obraz z biografii poety i tradycji literackiej: „Sorrento (w pobliżu Neapolu), miejsce urodzenia Tassa, w którym Słowacki spędził miesiąc w ciszy i samotności w r. 1836, pisząc prawdopodobnie poemat *W Szwajcarii*, miało dla niego urok szczególnej poetyczności. Malując zaś »złotą łódź Sorrentu«, w której młodość ma się unosić po świecie, myśli o łodzi czarodziejskiej, w której Gwelf i Ubaldo w pieśni XV *Jerozolimie wyzwolonej* płyną koło ziem różnych do kraju Armidy“.

Zatrzymajmy się na chwilę nad drugą książką Kleinera z r. 1956. Zawiera ona jego podstawowe studia z zakresu teorii literatury pisane w ciągu wielu lat oraz nowe studium pt. *Z zagadnień komizmu*. Rzecz znamienna, że autor nie przedrukował swojej najstarszej rozprawy teoretycznej „Charakter i przedmiot badań literackich“ (*Biblioteka Warszawska*, 1913). Dlaczego? Kleiner pisze we wstępie, że rozprawa ta „wymagałaby uzupełnień i zmian istotnych“. Warto wszakże przypomnieć, że ta właśnie rozprawa odegrała ważną rolę w kształtowaniu się nowego pojmowania dzieła literackiego w początkach naszego stulecia, w okresie przewyższania pozytywistycznego traktowania badań literackich z ich uprzywilejowaniem momentów biograficznych i genetycznych, z ich przekonaniem, że wzorów metodologicznych dla nauk humanistycznych trzeba szukać w metodach nauk przyrodniczych. Kleiner już w pierwszych swoich rozprawach teoretycznych wypowiedział się przeciwko pozytywistycznemu sprowadzaniu pojęć nauk humanistycznych do pojęć nauk przyrodniczych, reprezentował przełom metodologiczny, jaki w badaniach teoretyczno-literackich w nauce europejskiej zapoczątkowali Dilthey i Rickert. B r o n i ł



odrębności i autonomiczności badań humanistycznych, specyfiki ich przedmiotu. To pozostanie historyczną zasługą Kleinera w rozwoju polskiej nauki o literaturze. A jeśli dziś sam autor odczuwa niedostatki swojego dawnego nowatorstwa, jest to świadectwem czujności jego sumienia naukowego, czujności budzącej szacunek dla postawy uczonego świadomego praw rozwoju nauki. W r. 1936 ogłosił Kleiner (w *Księdze referatów Zjazdu Naukowego im. Ignacego Krasickiego*, 1936) rozprawę pt. „Historyczność i pozaczasowość w dziele literackim“. Autor nazwał ją uzupełnieniem swojej dawnej rozprawy z r. 1913. „Przeciwstawiłem się wnikającej z Niemiec metafizyce literackiej, a przede wszystkim formalizmowi, który pod wpływem formalistów rosyjskich zyskiwał u nas przewagę. Z uznaniem autonomiczności utworu i jego badań starałem się zespolic podkreślenie, że poznana być musi rzeczywistość historyczno-społeczna, tkwiąca i trwająca w dziele literackim.“

Oczywista, pojęcie „rzeczywistość historyczno-społeczna“ nie jest jednoznaczne. Inaczej pojmuje pojęcie „rzeczywistości historyczno-społecznej“ pokolenie historyków literatury, które uznało materializm historyczny za podstawę filozoficzno-społeczną dla badań literackich. Ale tu znów trzeba podkreślić historyczną zasługę prof. Kleinera, który — wbrew formalistycznym tendencjom, wbrew tym, którzy poprzestawali jedynie na opisie dzieła literackiego — był zawsze w swoich pracach głęboko uwrażliwiony na sprawy ideologii, na problemy historii i moralności, jakie są zawsze treścią wielkiej literatury. Prof. Kleiner w ciągu pięćdziesięciu lat reprezentował wiele twórczych tradycji polskiej nauki o literaturze.

\*

\*

\*

Zawdzięczamy mu wszyscy wiele, zarówno nauczyciele-praktycy, jak i pracownicy nauki. Ale specjalny dług zaciągnęli ci, którzy byli uczniami Kleinera, którzy z bezpośredniego obcowania z Profesorem uczyli się wiedzy i miłości do literatury i czerpali pierwsze inspiracje do pracy naukowej. I to jest chyba najtrudniej ująć i wyrazić — osobiste oddziaływanie Profesora, jego żywe słowo. Kleiner — nauczyciel uniwersytecki i wychowawca, Kleiner — wykładowca, Kleiner — stylistą łączący precyzję filologiczną z piękną sztuką pisania — to temat odrębnego studium. Nie był nigdy uczonym, który zamyka się na stałe w gabinecie. Z cizy bibliotecznej, od godzin spędzonych nad żmudnym odczytywaniem rękopisów przechodził chętnie do gwarnych sal wykładowych, gdzie zawsze czekało go liczne grono słuchaczy, pewne, że Wykładowca dzielić się będzie wiedzą czerpaną bezpośrednio ze źródeł, że wykład będzie dawać — co przecież nie jest tak częste w praktyce uniwersyteckiej — i rzetelną satysfakcję estetyczną.

Jest nas, uczniów prof. Kleinera, wielu. Otwórzmy *Księgę pamiątkową* wydaną w r. 1949 dla uczczenia czterdziestolecia jego pracy naukowej i odczytajmy listę uczniów, którzy zamieścili tam prace. Wielu z nich — to samodzielni pracownicy naukowci, którzy właśnie prof. Kleinerowi zawdzięczają inicjację i podniętę do pracy badawczej: Marian Des Loges, Stanisław Furmanik, Jan Gajek, Janina Garbaczowska, Paweł Gdula, Konrad Górski, Elżbieta Groten-Sonecka, Jan Zygmunt Jakubowski, Stefan Kawyn, Stefan Kunowski, Maria Letki, Henryk Modrzewski, Bronisław Nadolski, Zofia Niemojewska-Gruszczyńska, Zdzisław Obrzud, Mieczysław Piszczkowski, Paweł Rybicki, Juliusz Saloni, Ryszard Skulski, Stefania Skwarczyńska, Zygmunt Szweykowski, Henryk Szyper, Jan Trzynadłowski, Marian Tyrowicz, Mieczysław Wallis.

Kleiner — profesor i wychowawca licznych kadr polonistycznych cieszy się olbrzymim autorytetem i żywą sympatią uczniów. Wielki uczony zawsze z serdecznym zainteresowaniem, z powagą i życzliwością nachylał się nad każdym uczniem, pobudzał samodzielność i odwagę. Także wówczas, gdy poglądy ucznia nie były zgodne z jego przekonaniami. Kleiner, człowiek wielkiego umysłu i serca, jest przykładem uczonego, który posiadał rzadką mądrość tolerancji i wyrozumiałości. I tym pięknym walorem charakteru prof. Kleinera chcemy oddać nasz najgłębszy szacunek i podziw.

I jeden jeszcze fragment działalności nauczycielskiej prof. Kleinera warto wspomnieć właśnie na łamach *Polonistyki*. W początkach swojej pracy naukowej był Kleiner nauczycielem gimnazjum. Sięgnijmy do wspomnień dra Ryszarda Skulskiego, który w r. 1912 został przyjęty na kurs aplikancki w VI Gimnazjum Lwowskim, gdzie pracował pod kierunkiem Kleinera, wówczas świeżo habilitowanego docenta i nauczyciela gimnazjum. Oddajmy głos Skulskiemu. Wizerunek Kleinera-nauczyciela wart jest na pewno przypomnienia jako twórcze zobowiązanie dla polonistów: „...konspekty lekcji prowadzonych przez prof. Kleinera, to nie miały one w sobie nic z drillu i szablonu dydaktycznego. Nie było w nich żadnego schematyzowania, nawet reprodukcja była zawsze nowym ujęciem opanowanej już treści; lekcje były zawsze żywe, ciekawe, interesujące. Przyczyniał się zaś do tego w wysokiej mierze brak skrępowania jakimś, z góry narzuconymi planami. Nie było w naszej szkole jeszcze rozkładu materiału naukowego, który by na poszczególne okresy, miesiące, tygodnie czy dni przewidywał z góry sztywne konspekty lekcyjne. Profesor — tak jak ja się orientowałem — kierował się najczęściej przy doborze materiału lekturalnego wewnętrzznymi zainteresowaniami uczniów, rzadziej narzucał im sam swoje plany. Protokoły z lekcji pisać było łatwo, bo widać zawsze było nić przewodnią lekcji i cele, do których zmierzała, ale trudniej było układać własny konspekt dla lekcji prowadzonej przez profesora. Wtedy dopiero dostrzegało się z przerażeniem własną małość i brak pomysłowości. Tempo lekcji było uwarunkowane przede wszystkim bogatą indywidualnością pro-

fesora, który animując, bicząc uwagę uczniów i ujmując ją w łożysko swoich dydaktycznych zamierzeń okazywał się niepoślednim psychologiem i pomimo swego młodego wieku dojrzałym szulmanem. Ja podziwiałem zawsze u mistrza sposób formułowania pytań, a były to czasy, w których metoda erotematyczna zdobywała sobie coraz więcej uznania. Jasność precyzyjna myśli, ekonomika słów prawie nigdy nie domagały się potrzeby pytań dodatkowych.“

Z interesujących wspomnień Skulskiego przepisujemy jeszcze jeden fragment o Kleinerze-nauczycielu, wart również polonistycznego przemyślenia, bo zawierający instruktywny i zawsze aktualny przykład: „Manifestował się w tych lekcjach uniwersalizm profesora, a to przez szerokie uwzględnienie momentów estetycznych, filozoficznych, muzycznych i plastycznych. Oparcie tego rozbioru na momentach przeżyciowych uczniów ułatwiły profesorowi jego wybitne zdolności recytatorskie, którymi wypowiadał się nie tylko wyjątkowy nauczyciel, ale i artysta. Tak i to jest sedno sprawy. Nauczyłem się u Kleinera tej prawdy, że dydaktyka polonistyczna — to rzecz nie tylko sprawności intelektualnej, ale też i pewien wkład artyzmu i polonista bez skrzydeł pozostanie zawsze tylko — rzemieślnikiem“.

\* \* \*

Mówił ongiś Bronisław Chlebowski w referacie „Stan dotychczasowej pracy nad historią literatury polskiej wobec zadań jej naukowych i społecznych“ (r. 1910): „Historia literatury jest jednocześnie umiejętnością i sztuką, historyk więc musi łączyć w swej duszy uzdolnienia badacza z intuicją twórcy zjawisk, które poddaje roztrząsaniu“. Wieloletnia działalność Kleinera, łączącego niezwykle uzdolnienia naukowe z wrażliwością artystyczną, jest niewątpliwie twórczą realizacją tego postulatu.

Niesposób w ramach jednego niewielkiego szkicu ogarnąć w pełni i ocenić sprawiedliwie dorobek naukowy i pedagogiczny prof. Kleinera. Ale choć szczególnie uczniowi trudno się zdobyć na sąd obiektywny o Mistrzu, to przecież z najgłębszym przekonaniem, podzielanym przez wielu, nie tylko przez Jego uczniów, chcemy stwierdzić w pięćdziesiątą rocznicę trudu naukowego prof. Juliusza Kleinera — oto znakomity uczony, świetny i wytworny stylista przywołujący w pięknych, sugestywnych obrazach największe postaci naszej przeszłości literackiej, mądry pedagog, niestrudzony wychowawca kilku pokoleń nauczycieli i pracowników nauki, człowiek urzekający czarem głęboko przeżytej kultury.

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

## O MOTYWACJI ARTYSTYCZNEJ UTWORU

Nowe wymagania programowe stawiają polonistę szkolnego niejednokrotnie w kłopotliwej sytuacji, gdyż przez dziesięć lat nadmiernego socjologizowania i ekonomizowania odzwyczaił się on od ukazywania uczniom dzieła literackiego jako produktu twórczości artystycznej. Postulat uwzględniania elementów artystycznych w dziele literackim sprawia więc przejściowo polonistom wielkie trudności, a niekiedy prowadzi i do dużych nieporozumień. Przykładem ich może być spotykane niekiedy w dyskusjach hasło powrotu do metod przedwojennych, a odwrotu od marksistowskiej metody, co w konsekwencji prowadzi często do formalistycznego traktowania zagadnień artystycznych w utworze.

Dobrze więc się stało, że *Polonistyka* rozpoczęła artykułem P. Bagińskiego, zamieszczonym w poprzednim numerze, próbę ukazania właściwej drogi na przykładzie wybranych zagadnień. Mając nadzieję, że artykuł Bagińskiego będzie początkiem całej serii wskazówek dotyczących różnych problemów analizy artystycznej, wysuwam, jako drugi z kolei, problem motywacji artystycznej. Wiem bowiem z dawnych swoich doświadczeń szkolnych, że zagadnienie to ułatwia zrozumienie wielu spraw w utworze literackim, a często — jeżeli jest odpowiednio postawione — pasjonuje młodzież.

Najprzód więc umowne postawienie zagadnienia.

Co nazywam motywacją artystyczną? Terminem tym określam zespół elementów w utworze fabularnym (powieści, noweli, dramacie, poemacie), które uzasadniają postępowanie bohatera, tłumaczą bieg wydarzeń składających się na akcję lub stanowiących pewne epizody w utworze.

Motywacja tak pojęta staje się jednym z czynników stanowiących o logice artystycznej dzieła literackiego i wiąże się bardzo mocno z ogólną koncepcją artystyczną autora, z jego metodą twórczą i poglądem na świat. Sposób motywacji użyty w utworze pozostaje więc w ścisłym związku z ideologiczną postawą autora, m.in. z tendencjami realistycznymi lub arealistycznymi. To ostatnie wiąże się także z tendencjami ideowo-artystycznymi okresów i kierunków literackich. Nie ma więc obawy, byśmy analizując problem motywacji w utworze wpadli w jakiś idealistyczny formalizm.

Raz jeszcze trzeba zastrzec się, że będzie tu mowa tylko o utworach fabularnych, wykluczamy z rozważań lirykę, poematy opisowe itp.

W utworach fabularnych mamy zawsze do czynienia z jakimś obrazem życia, mniejsza o to w tej chwili, że obraz ten może być w jednym

utworze prawdziwy, w innym fałszywy. W żadnym jednak utworze literackim obraz życia nie może być prostą kopią rzeczywistości. Pomijając tu takie sprawy, jak selekcja materiału, z którego obraz rzeczywistości w utworze literackim jest skonstruowany, jak sposób ułożenia tego materiału itp., zwróćmy uwagę tylko na interesujące nas zagadnienie motywacji artystycznej.

Charakterystyczną cechą utworu literackiego jest m. in. to, że musi on być podporządkowany pewnym prawom artystycznym, pewnej logice artystycznej. A prawo to czy logika nie zawsze musi się pokrywać z doświadczeniem życiowym. Jednym z przykładów dowodzących różnic między normalnym tokiem życia a biegiem akcji literackiej, podporządkowanej owej logice artystycznej, jest sprawa motywacji, która w dziele literackim wiąże się z logiką artystyczną, nie mającą zastosowania w codziennym naszym życiu. Człowiek w swoim prywatnym i społecznym życiu podlega działaniu różnorodnych czynników, na które składają się prawa rządzące procesem rozwoju stosunków społecznych, gospodarczych i politycznych, a także czynniki natury „prywatnej“, jak stosunki rodzinne, pozycja społeczna, własne usposobienie itp., nie można tu pominąć i praw przyrodniczych. W życiu bohatera literackiego możemy (i powinniśmy) odkryć działanie wszystkich tych czynników, ale dochodzi do nich jeszcze owo prawo logiki artystycznej, które nie ma znaczenia w życiu rzeczywistym.

Oto charakterystyczny przykład. Kiedy Sienkiewicz wydawał drukiem *Ogniem i mieczem* — młode panienki pisały lub chciały pisać do autora, aby na miłość boską nie zabijał Skrzetuskiego<sup>1</sup>. Należy przypuszczać, że czytelnicy tak samo drżeli o życie trzech pozostałych bohaterów wspaniałej powieści. Przecież za duszę Podbiپیęty Henryk Wodzicki odmawiał nawet pacierz<sup>2</sup>.

Byłoby bardzo łatwo Sienkiewiczowi pójść za życzeniami czytelników i zachować przy życiu wszystkich czterech bohaterskich przyjaciół. Nie krępowałaby go pod tym względem nawet prawda historyczna. A jednak Sienkiewicz skazał na śmierć nieodżałowanego Longinusa. Po co? Przecież można sobie wyobrazić taki zbieg okoliczności historycznych, przy którym wszyscy czterej wyszliby cało z wojennej opresji.

Sądzę, że Sienkiewicz powodował się tu właśnie logiką artystyczną. Zachowanie wszystkich czterech bohaterów przy życiu mogłoby zachwiać prawdą o wojnie Chmielnickiego z Polską, wojnie, którą autor ukazał w obrazach przepelnionych grozą. Groza tej wojny, straszliwe bitwy, ogniem i mieczem pustoszony kraj — wszystko to wymagało, by choć jeden z bohaterów zginął. Inaczej wystąpiłaby zapewne jakaś dysproporcja między obrazami wojny a losami czterech przyjaciół. Czytelnik

<sup>1</sup> J. Krzyżanowski *Henryk Sienkiewicz, kalendarz życia i twórczości*, Wyd. II, Warszawa 1956; s. 111.

<sup>2</sup> Tamże, s. 112.

miałby prawo nie wierzyć autorowi, że wojna była aż tak straszna, skoro z licznych bitew i potyczek, z oblężenia Zbaraża itd. wszyscy czterej bohaterowie wychodzą cało.

Skoro już zajęliśmy się zagadnieniem motywacji śmierci postaci literackich, przyjrzyjmy się jeszcze jednemu wypadkowi. Śmierć Rzeckiego w *Lalce* Prusa.

Na pytanie, dlaczego Rzecki umarł, bez wyjątku niemal pada jedna odpowiedź: „Bo był stary“. I to byłoby zupełnie wystarczającym wytłumaczeniem, gdyby chodziło o jakiś wypadek w otaczającym nas życiu, np. w rozmowie dwojga znajomych na temat śmierci jakiegoś ich starego przyjaciela. Ale co innego jest w powieści stojącej na wysokim poziomie artystycznym.

Przede wszystkim — co zwykle przez uczniów przyjmowane jest jako rewelacyjna niespodzianka — Rzecki wcale nie jest stary, a przynajmniej jest w wieku, który bez konkretnej przyczyny nie usprawiedliwia śmierci. Obliczenie jest bardzo proste. Akcja *Lalki* kończy się w r. 1879<sup>1</sup>. W r. 1848 Rzecki jako młodzieniec niewiele przekraczający 20 lat życia brał udział w wojnie wyzwolenczej Węgrów. Ma więc w momencie pisania swego „Pamiętnika“ niewiele więcej ponad lat 50 (dla porównania: Wokulski ma wtedy lat 47)<sup>2</sup>. Rzecki robi tylko wrażenie bardzo starego, gdyż jest człowiekiem minionej epoki, co Prus podkreśla z konsekwencją artystyczną stale ukazując pana Ignacego jako chodzący anachronizm na tle Warszawy owych czasów. Rzecki w otaczającym go świecie czuje się obco, nie może go zrozumieć, marzy tylko, że wszystko się zmieni za sprawą ostatniego z Napoleonidów.

Z tym obcym światem wiąże Rzeckiego tylko kilka nici: wiara w Napoleonidów, miłość do Wokulskiego, przywiązanie do sklepu, uczucie, jakie zrodziła w nim pani Stawska. I oto kolejno nici te pękają: ostatni z Napoleonidów, książę Lulu, ginie w potyczce z Zulusami, sklep dostaje się w ręce Szlangbauma i Rzecki traci w nim swe stanowisko, pani Stawska wychodzi za mąż za Mraczewskiego, a Wokulski ginie w tajemniczych okolicznościach.

Logika artystyczna nie pozwala, by Rzecki żył dalej. I dlatego śmierć jego, choć nie byłaby czymś koniecznym w świecie rzeczywistym, w którym muszą żyć ludzie z brzemieniem znacznie większych nieszczęść, staje się koniecznością w powieści. Dalsze życie Rzeckiego byłoby jakimś fałszem artystycznym. I oto pod koniec tomu III widzimy, jak Prus stopniowo do tej śmierci nas przygotowuje. W ostatnim fragmencie „Pamiętnika“ pan Ignacy narzeka na duszności, doktor Szuman stwierdza u niego chorobę serca rozwijającą się pod wpływem zmartwień, a wreszcie ten ostatni z romantyków odchodzi ze świata, na którym był już niepotrzebny.

<sup>1</sup> Tom III, rozdz. I.

<sup>2</sup> Zwrócił na to uwagę Z. Szwejkowski *Lalka B. Prusa*. Wyd. II. Warszawa 1935; s. 198.

Jest w tym wszystkim głęboko pojęta logika artystyczna, jest też pełne realizmu uzasadnienie przyczyn zgonu Rzeckiego, i jest nierozdzielny związek tego epizodu z ideologiczną treścią powieści, której pierwotny tytuł miał być *Trzy pokolenia* i której ostatni rozdział zamknięty jest słowami: „Non omnis moriar...”

Spójrzmy na jeszcze jeden przykład realistycznego uzasadnienia śmierci bohatera literackiego, która uwarunkowana jest logiką artystyczną, a nie koniecznością życiową. Mam na myśli postać księdza Robaka.

Dawny Jacek-paliwoda, zacięty wróg Horeszków, późniejszy ksiądz Robak, emisariusz napoleoński, który wszystkie swe siły poświęca na pracę nad wywołaniem powstania na Litwie, ginie broniąc swym ciałem ostatniego z Horeszków.

Zadajmy sobie pytanie, czy to było konieczne? Nawet jeżeli Mickiewicz chciał ukazać ostatni moment pokuty Jacka przez uczynienie go zbawcą potomka swych wrogów, to mógłby przecież poprzestać na zranieniu księdza Robaka nie doprowadzając go do śmierci. I byłoby to zupełnie zgodne z prawdopodobieństwem, które decyduje m. in. o realistycznej wymowie utworu.

Niewątpliwie tak. Ale byłoby to sprzeczne z logiką artystyczną, która wymaga właśnie śmierci księdza Robaka. Nie tylko dlatego, że w ten sposób odkupienie dawnych win staje się pełniejsze, ale i dlatego, że dalsze życie emisariusza napoleońskiego staje się niepotrzebne. Cel swego życia ksiądz Robak już osiągnął: przygotował Litwę do powstania, zapewnił przyszłość synowi, doprowadził do zgody między Soplicami i Horeszkami, a wreszcie uzyskał zmazanie dawnych swoich win. Po tym wszystkim ksiądz Robak nie ma po co żyć dalej, jego życie — powtórzmy ten zwrot, którego użyliśmy przy Rzeckim — byłoby fałszem artystycznym. I to nie tylko dla wyżej przytoczonych powodów. Ale jeszcze i dlatego, że trudno by sobie wyobrazić jakieś naturalne, pozbawione sztuczności późniejsze ewentualne współżycie Gerwazego z księdzem. Gerwazy mógł i musiał przebaczyć umierającemu: ale gdyby potem musiał widzieć go żyjącym, dawne urazy musiałyby w nim odżywać nieustannie i epopeja nie mogłaby kończyć się słynnym: „Kochajmy się”.

We wszystkich trzech omówionych wyżej przykładach mieliśmy do czynienia z wysoce artystycznym rozwiązaniem poruszonych problemów, przy czym rozwiązanie to ma ścisły związek z ideologią utworów. Nie są to więc sprawy, które mogą nas prowadzić ku formalistycznemu badaniu tzw. w szkole „cech artystycznych”.

Zobaczmy z kolei, jak podobne sprawy rozwiązywane w fantastycznych utworach naszej poezji romantycznej, w których — inaczej niż w *Panu Tadeuszu* — nie wszystko jest utrzymane w kategoriach realizmu.

Oto np. III część *Dziadów* Mickiewicza, dramat, w którym metoda realistyczna przeplata się z symboliką, mistyką itp.

Jednym z tematów dramatu jest sprawa prześladowań młodzieży pol-

skiej na Litwie w okresie rządów senatora Nowosilcowa w Wilnie. A jednym z najbardziej przejmujących grozą przykładów tego prześladowania jest historia Rollisona, który skatowany na śledztwie, szuka ratunku przed dalszą męką i popełnia samobójstwo skacząc przez okno na bruk podwórza więziennego.

Samobójstwo Rollisona ma w dramacie bogatą funkcję ideową i artystyczną. Akcentuje ono okrucieństwo carskich oprawców i podłość ich służalców, ilustruje wielkość cierpień uwięzionej młodzieży, wiąże się ze sceną, w której pani Rollisonowa błaga Senatora o łaskę dla syna, wiąże się i z postacią księdza Piotra, towarzyszącego pani Rollisonowej i usiłującego w scenie egzorcyzmów uratować duszę samobójcy.

Śmierć doprowadzonego do kresu wytrzymałości fizycznej i duchowej więźnia umotywowana jest więc zarówno czynnikami natury politycznej (postępowanie władz carskich), jak i natury psychologicznej (granice wytrzymałości psychicznej torturowanego więźnia). Ale Mickiewiczowi to nie wystarcza. Względy ideologiczne podsunęły mu mistyczną motywację tej śmierci przez ukazanie jakiegoś duchowego wpływu, który na Rollisona wywiera osadzony w innym więzieniu Konrad. Oto w scenie III, po ocknięciu się z omdlenia, w jakie wpadł po wygłoszeniu Wielkiej Improwizacji, Konrad mówi:

Nie! — oka mi nie wydar! mam to silne oko,  
Widzę stąd, i stąd nawet, choć ciemno — głęboko,  
Widzę ciebie, Rollison — bracie, cóż to znaczy?  
I tyś w więzieniu, zbity, krwią cały zbryzgany,  
I ciebie Bóg nie słuchał, i tyś już w rozpacz,  
Szukasz noża, próbujesz głowę tłuc o ściany: —  
«Ratunku!» — Bóg nie daje, ja ci dać nie mogę,  
Oko mam silne, spojrzę, może cię zabiję —  
Nie — ale ci pokażę okiem — śmierci drogę.  
Patrz, tam masz okno, wybij, skocz, zleć i złam szyję...

To jest wskazówka opętanego przez diabła Konrada. I Rollison jej usłucha.

W ten sposób Mickiewicz wprowadza mistyczną motywację drogi, jaką Rollison wybrał dla ucieczki od cierpień. Ale i to pocie nie wystarcza. Mickiewicz jest zawsze realistą. W liście do Odyńca z 20 maja (1 czerwca) pisał o literaturze: „Mam wstręt okrutny do wszystkich wysp i krajów, których nie ma na mapie, i królów, których nie ma w historii“. Toteż uzupełnia tę motywację realistycznym wyjaśnieniem niezwyklego faktu, jakim jest w celi więziennej otwarte okno.

Oto w scenie VIII mamy następującą rozmowę między Senatorem i jego zausznikami.

*Pelikan*

\* Niech Pan Senator uważy,  
Iż mimo tajemnicy i czujności straży



O biciu Rollisona niechętnie osoby  
Wieść roznoszą, i może wynajdą sposoby  
Oczernić przed Cesarzem nasze czyste chęci,  
Jeśli się temu śledztwu prędko łeb nie skręci,

*Doktor*

Właśnie ja rozmyślałem nad tym, Jaśnie Panie,  
Rollison od dni wielu cierpi pomieszanie;  
Chce sobie życie odjąć, do okien się rzuca,  
A okna są zamknięte...

*Pelikan*

On chory na płuca;  
Nie należy w zamkniętym powietrzu go morzyć,  
Rozkażę mu więc okna natychmiast otworzyć.  
Mieszka na trzecim piętrze — powietrza użyje...

Ta realistycznie ujęta motywacja otwarcia okna wiąże się tu z charakterystyką podłości i perfidii obu zaprzedańców i oświetla metody, jakie stosowano wobec więźniów. A powiązanie obu motywacji, realistycznej i mistycznej, odpowiada artystyczno-ideowej koncepcji dramatu, w którym wydarzenia toczą się w dwu płaszczyznach: w świecie realnym i w świecie duchowym, ponadmysłowym.

Rozpatrzmy jeszcze na zakończenie sprawę śmierci Balladyny w tragedii Słowackiego.

W tym utworze, ujętym na wzór baśni ludowych, motywacja fantastyczna przeplata się z realistyczną. Pierwsza wiąże się z baśniowym charakterem tragedii, druga — z założeniem ideowym, które Słowacki wypowiedział w liście do matki z 18 grudnia 1834 roku, że starał się, aby w tragedii jego „ludzie byli prawdziwymi i aby w sercu mieli nasze serca“.

Motywacja śmierci Balladyny w sferze baśniowej utworu — to piorun, który ją zabija — widomy znak kary bożej za zbrodnie, gdyż wedle ludowych pojęć — „nie ma zbrodni bez kary“ — jak to świetnie wypowiedział Mickiewicz w *Liliach*. Jest to motywacja baśniowa, nierealistyczna, gdyż oparta na interwencji sił nadprzyrodzonych, oparta na motywie kary bożej. Dodać do tego należy jeszcze artystyczną inscenizację tej kary, którą Balladyna ściąga na siebie samą, trzykrotnie skazując siebie na śmierć.

Ale obok tej baśniowej motywacji jest jeszcze i druga, ukazująca Balladynę w wymiarach ludzkich, jako postać mającą „nasze“ serce.

Po osiągnięciu celu, jakim był dla niej tron gnieźnieński, Balladyna postanawia zerwać z przeszłością i zacząć panowanie sprawiedliwe. W wielkim monologu w ostatniej scenie mówi ona:

Ani mię ujmie dobroć, ani trwoga,  
Ani odwiądą ludzie, ani czarty,  
Przysięgam sobie samej, w oczach Boga,  
Być sprawiedliwą.

Przysięgi tej dotrzymała nie oszczędzając nawet siebie samej.

Można więc sobie wyobrazić inne rozwiązanie niż to, które dał Słowacki: oto Balladyna pozostaje przy życiu i rozpoczyna sprawiedliwe rządy, tak jak to sobie przysięgła.

Byłoby to jednak sprzeczne i z założeniem ideowym tragedii, i z logiką artystyczną. Sprawiedliwa królowa Balladyna przekreśliłaby bowiem całą antyfeudalną treść utworu, którego celem jest m. in. ukazanie, że w ustroju tym nie może być sprawiedliwości i że rządy sprawowane „bez ludu woli“ (słowa Balladyny) muszą być rządami opartymi na zbrodniach, niesprawiedliwości i krzywdzie. Pozostała przy życiu i szczęśliwa Balladyna byłaby jednocześnie fałszem artystycznym w utworze, który od początku zarysowany jest jako tragedia, a nie jako komedia z „happy end'em“.

Śmierć Balladyny jest więc koniecznością artystyczną i ideologiczną zarówno w baśniowej, jak i w realistycznej koncepcji utworu.

Rozpatrzyliśmy wyżej kilka wybranych przykładów, ukazujących, jak w praktyce lekcyjnej można uwzględnić przy analizie utworów fabularnych zagadnienie motywacji artystycznej. Przykłady te może pobudzą polonistów do rozszerzenia tego zagadnienia na inne utwory czy na inne epizody poruszonych tu utworów; w ten sposób można np. omówić sprawę motywacji kłęski Kordiana czy hr. Henryka, małżeństwa Wokulskiego, rozstania się Judyma z Joasią, końcowej sceny z *Przedwiośnia* z Cezarym na czele demonstracji itp.

I jeszcze końcowa uwaga. Jedną z zadawnionych, a chyba niezbyt godnych zalecenia metod lekcyjnych jest podawanie zagadnień dążących do zmiany lub dorobienia treści dzieła literackiego. Są to zagadnienia typu: co by było, gdyby Wokulski ożenił się z Izabelą Łęcką, jakby wyglądało pożycie Judyma z Joasią, jak sobie wyobrażam dalsze losy Andrzeja Radka itp.

Zagadnienia tego typu nie są, moim zdaniem, szczęśliwie pomyślane, gdyż stawiają ucznia na jednym poziomie z autorem: uczeń niefrasobliwie poprawia autora, uzupełnia go, a w ten sposób bezwiednie obniża w swojej świadomości autorytet wielkiego pisarza<sup>1</sup>.

Zamiast tych zagadnień proponuję wprowadzić właśnie analizę motywacji artystycznej. Zamiast poprawiać czy uzupełniać pisarza, lepiej niech uczeń zrozumie sens artystyczny i ideowy takiej treści, jaką wielki artysta dał w swym utworze. I niech zrozumie, że wszelkie poprawki głęboko umotywowanych artystycznie i ideologicznie wydarzeń przedstawionych w utworze prowadzą do zupełnego załamania wartości artystycznej i ideologicznej arcydzieła. Na pytanie, co by było, gdyby Wokulski ożenił się z Łęcką, może być tylko jedna odpowiedź: nie byłoby *Lalki* Prusa,

---

<sup>1</sup> Zwolennicy zagadnień tego typu wysuwają argument, że pobudzają one fantazję uczniów, rozwijają ich wyobraźnię itp. Wydaje mi się jednak, że szkody przy tym mogą być większe niż korzyści.

tylko jakaś inna powieść, pozbawiona tej wielkiej logiki artystycznej i konsekwencji ideologicznej, jaką widzimy w *Lalce*.

Zagadnień tego typu można używać chyba tylko w jednym wypadku: jeżeli ich celem jest wykazywanie właśnie nonsensu innego niż u autora rozwiązania, czyli jeśli prowadzić one mają do wykazania metodą negacji istotnej wartości danego arcydzieła. Inaczej mówiąc, jeśli mają one prowadzić do zrozumienia roli i sensu motywacji zastosowanej przez autora.

MARIA KNOTHE

## „WESELE“ WYSPIAŃSKIEGO NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Instrukcja programowa na rok szkolny 1956—57 przyniosła znamienne uwagi o programie i jego interpretacji: „Ujęcie materiału historyczno-literackiego było niejednokrotnie zbyt socjologiczne“, a dalej: „chodzi o rozbudzenie w uczniach wrażliwości na piękno i wzbogacenie ich życia emocjonalnego“. Jednocześnie w stosunku do programu dotychczasowego przyniosła ona istotną zmianę w przydziale godzin. Zamiast poprzednich 3 godzin mamy 4 godziny przeznaczone na omówienie Wyspiańskiego. W projekcie nowego programu szkolnego, ogłoszonym w *Polonistyce* nr 5, wrzesień—październik 1956, znajdujemy korzystną zmianę w hasłach dotyczących interpretacji *Wesela*. Mowa tu o genezie, „odkrywczym i nowatorskim artystycznie charakterze sztuki na tle epoki“, realizmie i symbolizmie w dramacie, indywidualizacji języka, o „wielkim dramacie narodowym, „słabości ideowo-społecznej inteligencji“, o „pochwale idei walki o wyzwolenie narodowe“. W tej interpretacji nabiera *Wesele* właściwych sobie barw, rumieńców życia, staje się utworem patriotycznym i dziełem artystycznie wielkim.

Jak teraz realizować te postulaty na konkretnych lekcjach w szkole?

*Wesele* jest na ogół uważane i przez uczniów, i przez nauczycieli za jedną z trudniejszych pozycji literackich, opracowywanych w kl. X. Niewątpliwie tak jest. Wypływa to ze specyfiki dzieła Wyspiańskiego, utworu, który będąc połączeniem elementów realistycznych i symbolicznych nie daje się mierzyć tą samą miarą.

Ciekawe studium prof. Wyki *Legenda i prawda „Wesela“* stosuje przede wszystkim miarę socjologiczną, dawne idące nieomal w setki opracowania — widzą w nim głównie to, co symboliczne; ostatnio publikowany w związku z przedstawieniem dramatu w Teatrze Wojska Polskiego szkic K. Puzyny dostrzega w utworze głównie pamflet polityczny i jemu podporządkowuje niejako i to co realne, i to co symboliczne.

Oczywiście nie wystarczy pogodzić Wyki z Puzyną. Prawda wydaje się być, jak zawsze, pośrodku a może nawet gdzie indziej.

Chcemy realizować przede wszystkim prawdę o dziele i twórcy. Nie wolno nam preparować i urabiać pisarza i utworu do potrzeb chwili — trzeba możliwie najwnikliwiej zrozumieć i odczuć twórcę i to swoje „przeżycie“ dzieła przekazać uczniom na lekcji. Lekcje o *Weselu* powinny mieć charakter w dużym stopniu emocjonalny. Do tego należy młodzież przygotować. Toteż pierwsza lekcja z przydzielonych czterech winna być poświęcona na omówienie charakterystyki pisarza oraz jego liryki, którą można wykorzystać szerzej, nie tylko z pomocą wiersza. „Niech nikt nad grobem mym nie płacze“. Następne trzy lekcje albo nawet więcej poświęćmy na właściwe omówienie *Wesela*.

Będzie już chyba truizmem, jeżeli powiem, że w ciągu ubiegłego 10-lecia wychowaliśmy młodzież nazbyt oschłą, niekiedy cyniczną, nieraz pozbawioną niemal wszystkich dyspozycji do „odczuwania“ i „przeżywania“ literatury. Były to słowa, jak dobrze wiemy, wyklęte i to, co ze sobą niosły — bogactwo życia wewnętrznego — zostało zdewaluowane w imię pozytywnych konkretów budowania nowego życia na zasadach materialistycznego pojmowania wszelkich wartości. Uznając słuszność każdego budowania opartego tylko na realizmie pamiętajmy, że życie wewnętrzne człowieka — myśl, uczucie, marzenie, fantazja mają swoją funkcję nie mniejszą od namacalnych konkretów.

„Nie samym chlebem człowiek żyje“ — to proste przysłowie doskonale charakteryzuje niedostatek konkretów. Bez marzenia i fantazji nie byłoby postępu. I dziś, kiedy trzeba nam odrobić jednokierunkowość ujęć literackich, która zawsze jest ich spływaniem, ciasnotę socjologiczno-ekonomicznych interpretacji dzieła artystycznego, zadanie nasze jest niezwykle trudne. Oddziaływanie emocjonalne utworu najbardziej wymyka się spod naszej analizy; przy niewdzięcznym odbiorcy, jakim jest przeważnie dzisiejsza ubezwrażliwiona młodzież, często staje się ono prawie niewykonalne i wtedy z pięknego dzieła artystycznego pozostaje żaloszny szkielet odbarwionych „wartości ideowych“ oraz niedosyt u młodzieży, która dziwi się, że w każdej pozycji programowej znajdują się te same wartości socjologiczno-polityczne i „nie lubi literatury, bo to ciągle to samo“ (autentyczna wypowiedź ucznia) — a w nauczycielu zostaje niesmak źle spełnionego obowiązku. Dlaczego o tym mówię? Dlatego, że najwyższy już czas wyjść z tego impasu i przy odpowiednich pozycjach programowych wydobyć wszystko to, co może być przeżyciem dla młodzieży, co angażuje jej uczucia, a zatem kształtuje je i wzbogaca. Dramat Wyspiańskiego jest właśnie taką pozycją, która pozwala zrealizować pewne założenia wychowawcze: może pobudzić wrażliwość uczniów na piękno poetyckiego ujmowania myśli; wstrząsnąć uczuciem, bo każe przejmować się i wzruszać; zapłodni wyobraźnię, gdyż zmusi do myślenia.

A więc odrzucając schemat wyszukiwania problemów treści i ich oceny ideowej — spróbujmy zacząć od czego innego.

Pożądane byłoby zobaczyć przedstawienie w teatrze — jako pierwsze zapoznanie się z utworem. Od razu wtedy uderzamy w sedno sprawy — atakujemy wyobraźnię ucznia, jego uczuciowość, działamy na całą jego organizację psychiczną. No tak, ale to zbyt piękne, aby było prawdziwe. Wiemy, jak trudne nawet w Warszawie czy innych dużych miastach, jest pójście do teatru na to, co się wybrało i kiedy się chce. Więc ten ideał odsuńmy w wymarzoną przyszłość, kiedy będzie istniał stały teatr na potrzeby szkolne, dostosowujący repertuar do programu szkolnego, albo kiedy telewizor rozwiąże tę sprawę jako najprzydatniejsza pomoc naukowa. Stojąc na gruncie realnych możliwości spróbujmy na naszych lekcjach zrobić to, na co nas stać w obecnych warunkach.

Zawieśmy w klasie portret Wyspiańskiego, przynieśmy parę reprodukcji jego obrazów, np. słynne *Chocholy*, pokazując obrazy opowiedzmy o życiu poety, omówmy stronę anegdotyczną *Wesela*. Nazwisko Tetmajera jest już młodzieży znane (właśnie poznali jego wiersze), ogólną atmosferę epoki znają już ze wstępu podręcznika — dla ilustracji zacytujmy fragment *Plotki o Weselu* Boya, zwłaszcza ten moment: „Wesele było huczne, trwało ze 2—3 dni, wieś była oczywiście zaproszona cała, z miasta kilka osób z rodziny i przyjaciół Rydla, cały prawie świat malarski z Krakowa. I Wyspiański. Pamiętam go jak dziś, jak szczerlnie zapięty w swój czarny tużurek, stał całą noc oparty o futrynę drzwi, patrząc swoimi stalowymi, niesamowitymi oczyma. Obok trwało weselisko, huczały tańce, a tu do tej izby raz po raz wchodziło po parę osób, raz po raz dolatywał jego uszu strzęp rozmowy. I tam ujrzał i usłyszał swoją sztukę.“

A teraz przeczytajmy w klasie sami, aby oddać odpowiedni nastrój, opis dekoracji do *Wesela*. Wywołamy w ten sposób atmosferę panującą na scenie w teatrze i w omawianym utworze. Teraz w naturalny sposób przejdziemy do tego, co na tle tej scenerii będzie się odbywać. Omówimy osoby dramatu, każemy zanotować „kto był kim“, od razu wyjaśnimy funkcję widm „co się komu w duszy gra...“ określimy rolę Racheli jako łącznika dwóch światów. Jakby to było dobrze tę pierwszą lekcję zakończyć fragmentem sceny z Rachelą — z taśmy magnetofonowej, aby dać młodzieży możliwość usłyszenia pięknej interpretacji H. Mikołajskiej. Ale to znowu sfera marzeń. Pokażmy więc choćby fotografie z przedstawienia teatralnego — koniecznie Rachelę, Gospodarza, Poetę, Chochoła, Szełę, Branickiego, Wernyhorę. Lekcja ta mogłaby być również przeprowadzona w oparciu o audycję radiową, której uczniowie musieliby uprzednio wysłuchać (albo też wykorzystać ją po zakończeniu lekcji o *Weselu*).

Druga lekcja kolejna musi przynieść omówienie istotnej problematyki. A więc przede wszystkim, jaki konflikt został pokazany, na czym polega dramat? Musi się to sprowadzić do stwierdzenia, że:

1) *Wesele* jest wielkim dramatem narodowym, poruszającym najważniejszą ówczesnie sprawę wyzwolenia ojczyzny z niewoli.

2) Wyspiański przedstawił konflikt społeczny dotyczący inteligenta i chłopca i że nie był to konflikt zasadniczy dla epoki, gdyby nawet w Galicji był istotnym już wtedy konflikt między ruchem ludowym a rządzącą arystokracją;

3) ukazany konflikt wypływał z realiów samego zdarzenia. Po prostu na weselu Rydla nie było i nie mogło być przedstawicieli ani klasy robotniczej, ani arystokracji;

4) chłop tu występujący — to chłop bogaty, bo tylko ten mógł być brany pod uwagę w ówczesnym układzie sił społecznych, tylko on reprezentował pozytywny czynnik w idei solidaryzmu narodowego, na którego gruncie stoi poeta;

5) Wyspiański chciałby widzieć jako hegemonia w społeczeństwie inteligencję, którą surowo osądził jako niezdolną do czynu;

6) równie surowo osądził i chłopca, który nie spełnił swego zadania, bo się do niego nie nadawał;

7) tragizm utworu polega na nieumiejętności doprowadzenia do powstańczego czynu; jednak w podtekście dramatu odnajdujemy nakaz walki narodowo-wyzwoleńczej i patriotyczny ból z powodu podwójnej niewoli narodu: politycznej i „chocholej muzyki“ — szarej, przyziemnej codzienności;

8) Wyspiański ośmieszył inteligencją ludomanię i z tego względu dzieło ma charakter pamfletu.

Jak przeprowadzimy tę lekcję, czy raczej te lekcje, gdyż jednej godziny na problematykę utworu na pewno nie starczy?

Najbardziej chyba wskazana będzie tu metoda dyskusyjna, naturalnie myślę o dyskusji prowadzonej, tzn. kierowanej odpowiednimi pytaniami przez nauczyciela. Oczywiście, wszelkie twierdzenia naszych uczniów muszą być motywowane i ilustrowane cytowanym tekstem. W ogóle, w pracy nad Wyspiańskim tekstem bardziej niż kiedykolwiek jest niezbędny w użyciu. Nie chodzi nawet o taką czy inną myśl, ta da się powiedzieć prościej i zwyczajniej. Chodzi o to, aby w klasie brzmiało piękne i sugestywne słowo poety, melodia jego wiersza. Będzie to oddziaływaniem na podświadomość uczniów, będzie poddawaniem słuchaczy nastrojowi i skąpaniem ich w atmosferze poetyckości. Kilka takich dobrze przeprowadzonych lekcji w roku pozwoli spodziewać się, że uwrażliwimy naszych uczniów na piękno zaklęte w słowo.

Tak więc i ta lekcja, w wydobywaniu problemów bardzo konkretna, pozwoli nam realizować postulat „przeżywania“, który w odniesieniu do *Wesela* wydaje mi się niezbędny. Lekcja ta winna zakończyć się zapisaniem wniosków z dyskusji w zeszytach — jako zadanie do domu polecimy wybrać najpiękniejsze, najbardziej nastrojowe sceny z utworu.

Lekcję trzecią zaczniemy od swobodnych wypowiedzi na pytanie, które ze scen robią najmocniejsze wrażenie. Prawdopodobnie okaże się — że widmo Branickiego, sceny z Rachelą, Chochoł i nade wszystko zakoń-

czenie dramatu, a także scena XVI aktu III o „sercu, co puka, a to Polska właśnie“. Na tej lekcji uczniowie podkreślą różnice między scenami realistycznymi a symbolicznymi, spróbują określić cechy dramatu symbolicznego, odnajdą podobieństwa do wielkiego dramatu romantycznego, wyszukają cechy pamfletu w utworze. Powinni również zauważyć, jakimi środkami ekspresji osiąga poeta nastrój: muzyczność, malarskość, elementy akustyczne — rola ciszy, pauz — oczekiwania. Należy przy tym podkreślić wagę przypisów autora, które w teatrze są oddane efektami scenograficznymi, w tekście mają swoją wybitnie poetycką wymowę, np. po scenie XXIV aktu III: „Od sadu, od pola, we świetle szafiru, co idzie jak luna błękitna — głosy się cisną przedrannych ptasich świergotów; niebieskie to światło wypełnia jakby czarem izbę i gra kolorami po ludziach pochylonych w półśnie, pół-zachwycie“ itd. Oczywiście, należy odczytać koniecznie przypis autora o muzyce weselnej, „melodyjnym dźwięku z polskiej gleby, bólem i rozkoszą wykołysanym“ i całą scenę ostatnią — jako najpełniejszy wyraz sugestywnej symboliki i pięknego obrazu malarskiego.

Omawiając zakończenie znowu trzeba opowiedzieć o prapremierze *Wesela* w Krakowie, o wrażeniu, jakiemu poddali się widzowie, którego siła i świeżość miała moc przetrwania aż do naszych czasów. Chodzi tu przecież i o to, aby ci poeci, którzy „teatr swój widzą ogromny“, jak Słowacki i Wyspiański byli ukazywani na lekcjach jako twórcy doskonałych utworów właśnie dramatycznych.

Ostateczny akcent winien być położony na wartości emocjonalne utworu, na jego emanację patriotyczną. *Wesele* to także jedno z dzieł, które mimo pesymistycznego spojrzenia na rzeczywistość, czyni sprawą centralną, ponad wszystko ważną — sprawę walki narodowo-wyzwoleńczej. I w świadomości tej prawdy o *Weselu* zniknie potrzeba ścisłej wykładni symbolów i konieczność wybaczenia Wyspiańskiemu, że „zaciemniał“ czy „zacieriał“ jakąś prawdę o istotnych sprzecznościach epoki.

Wydaje mi się, że lekcje tak przeprowadzone zostaną młodzieży na zawsze, o ile się udadzą naturalnie. Tak to już jest w naszej praktyce, że tylko pewne lekcje stają się przeżyciem dla uczniów, należy więc starać się, aby to były lekcje poświęcone arcydziełom naszej literatury, a *Wesele* jest jednym z nich bezspornie.

Domyślam się, że proponowany tu sposób przeprowadzenia analizy *Wesela* może budzić sprzeciw. Zbyt jest „idealistyczny“ jak na nasze 10-letnie wyrobienie w analizach ideologicznych, a jednak wysuwam taki projekt z potrzeby serca polonisty, który bardzo był niezadowolony ze sposobu, w jaki musiał uczyć przez ostatnie lata i który wie, że młodzież też nie była zadowolona.

Żywię także nadzieję, że w dobie, kiedy zdrowy rozsądek odzyskuje coraz więcej praw, będziemy mówili o utworze i o autorze tylko prawdę.

## METODY PRACY LEKCYJNEJ NAD UTWORAMI LITERACKIMI

### I

Zasady dydaktyczne w pracy nad dziełem literackim płyną z różnych źródeł: z ogólnych zasad nauczania, ze specyfiki języka polskiego jako przedmiotu nauki szkolnej i wreszcie — z treści i formy badanego utworu literackiego.

Na wstępie wypada zastanowić się nad tym, jakie wskazania dla nauczyciela wynikają z ogólnych zasad nauczania.

W ciągu pracy szkolnej uczeń poznaje setki utworów literackich mniejszych i większych i omawia je z nauczycielem na lekcjach w klasie. Już sama ilość tłumi w pewnym sensie zainteresowanie. Wszyscy nauczyciele stwierdzają zgodnie, że najtrudniej jest zainteresować nowym utworem i zachęcić ucznia do przeczytania, przy czym przez słowo „zachęta“ nie należy rozumieć środków administracyjnych w postaci oceny. Dobry nauczyciel potrafi wskazać w utworze sprawy interesujące, ciekawe, piękne i wzruszające, umie podkreślić mądrość zawartą w dziele i ewentualnie jego użyteczność w życiu. Ale przy większych utworach jest to trochę za późno. Należałoby a priori zainteresować utworem. Dzieje się to przez czytanie w klasie fragmentów aktualnych w różnych okolicznościach, przez oglądanie inscenizacji i słuchanie recytacji, które powinny urządzać klasy wyższe dla niższych przy różnych okazjach zabaw i uroczystości szkolnych czy wieczorków literackich i poetyckich. Najlepszym środkiem propagandy utworu jest dla dramatu przedstawienie teatralne a dla wszystkich utworów — realizacja filmowa. Nie znaczy to wcale, aby film miał zastąpić czytanie. Film ułatwia czytanie i jest punktem wyjścia do najbardziej interesującego omawiania utworu, tj. do porównywania utworu i filmu.

Wielką przynętą zachęcającą uczniów do czytania są ilustracje w tekście, ale i tu wszystkie wydawnictwa polskie poza niektórymi książeczkami dla małych dzieci nie stoją na poziomie, choć zdaje się, nie brak nam doskonałych grafików i ilustratorów.

Niemalą zachętą do czytania mogą być wstępy do tekstów zawierające ciekawe informacje o warunkach, w jakich powstał utwór, jakiego doznał przyjęcia itp.

Zachętą do czytania i omawiania utworów jest wycieczka do miejsc, gdzie autor urodził się, żył, tworzył; do muzeum, gdzie są pamiątki po autorze, lub na wystawę taką, jaką zorganizowano Żeromskiemu.

Te wszystkie rzeczy może w pewnym stopniu zastąpić dobry obraz, tj. taki, który by można powiesić na ścianie w klasie, widzieć z każdego miejsca i omawiać wspólnie ze wszystkimi uczniami.



Zasadę samodzielności niektórzy rozumieją przesadnie. Według nich dzieci (czy młodzież) powinny same ustalić temat lekcji, wysunąć cel, znaleźć odpowiednią metodę, przeprowadzić badanie, wyciągnąć wnioski i zapisać je w zeszycie. Niektórzy nauczyciele nakłaniają uczniów do tego, aby sami zadawali pytania drugim, uważając, że tak się dzieje w życiu. Zapominają o tym, że nauczyciel jest przewodnikiem i kierownikiem w pracy, że nie wszystkie etapy pracy muszą być ustalone przez dzieci, że na ustalaniu może zejść lekcja i na właściwą pracę już nie starczy czasu.

Inni nauczyciele znów zaniedbują samodzielność młodzieży nadużywając metody wykładu. Ci nie dopuszczają uczniów do głosu, nie pozwalają im się wypowiadać i przez to rozwijać się ich intelektowi i językowi. Dobry nauczyciel nie mówi tego, co wiedzą dzieci i co mogą same powiedzieć. To nieprawda, że on to powie lepiej, dlatego on to powinien powiedzieć. Jego zadaniem jest korygowanie błędów rzeczowych i językowych i uzupełnianie interesującymi przyczynkami niepełnych wiadomości uczniów. Tylko wtedy uczniowie będą cenić każdą jego wypowiedź, notować ją i pamiętać.

Nie należy też misternymi pytaniami naprowadzać uczniów na ślady sformułowań z góry ustalonych przez nauczyciela w treści i formie. Jeżeli przytoczone umiejętnie fakty z dzieła nie pobudzą myślenia i nie nasuną w głowach uczniów samorzutnego wniosku, niech nauczyciel nie męczy ich dodatkowymi pytaniami, bo w takiej gmatwaninie zwykle zatracą się oczywistość prawdy. Lepiej niech powie od siebie, jak daną rzecz należy rozumieć.

Uczniowie powinni przeczytać utwór w domu, przygotować samodzielnie streszczenie, charakterystyki osób. Jeżeli prace te przygotowane są ustnie, uczniowie wypowiadają się ustnie, jeżeli napisane — czytają swoje prace w klasie. Ponadto uczniowie czasem mogą zdobyć jakieś ilustracje, gdy ich nie posiada szkoła. W zależności od poziomu uczniowie redagują notatkę z lekcji w klasie lub w domu, ewentualnie piszą wypracowanie oparte o materiał lekcyjny.

Zasada świadomego udziału w lekcji wymaga, aby uczniowie wiedzieli, jaki utwór będzie omawiany w klasie, pod jakim względem i jakie będą wykonane prace badawcze. Zadania te powinny być ujęte w temacie lekcyjnym, który nauczyciel formułuje w domu, zapisuje w dzienniku, na niższym poziomie — na tablicy. Dobrze gdy w podsumowaniu lekcji okaże się jakiś niedostatek, który wymaga osobnej lekcji do opracowania. W ten sposób uczniowie już dzień naprzód nastawiają się psychicznie do zagadnienia.

Nazwisko autora ani tytuł omawianego utworu nie są tematami lekcji. Zatem nie: „Władysław Broniewski“, nie: „Łódź“, ale: „Obraz życia robotniczej Łodzi w utworach Broniewskiego“ lub krócej: „Łódź w utworach Broniewskiego“. Tematy powinny być formułowane zwięźle, ale jasno. Być może, że nie dysponujemy odpowiednią ilością materiału do takiego tematu,

że przeczytamy jeszcze wiersz *Zagłębie*. Nie wolno wtedy na tejże lekcji opracowywać jeszcze jednego tematu, rozbijając jedność lekcyjną, ale należy tak poszerzyć temat, aby w jego obrębie znalazła się treść obu wierszy: „Robotnicy w wierszach Broniewskiego“. Bywają wypadki odwrotne, gdzie temat należy zwięzić. Na przykład w *Panu Tadeuszu* możemy się zająć obrazami przyrody, ale to temat zbyt obszerny na jedną lekcję. Kto wie, czy nie wystarczy jeden opis jako reprezentatywny dla opisów zjawisk, mianowicie obraz burzy, a innym razem należałoby wziąć na warsztat opis lasu z księgi III lub IV jako przykład opisu krajobrazu. Pamiętajmy, że uogólnienia (np. opisy przyrody) wolno nam robić dopiero po analizie szczegółowej jednostkowych fragmentów. Nie znaczy to wcale, że uogólnieniom musimy poświęcić osobną lekcję. Uogólnieniu służy zwykle część końcowa lekcji, kiedy przechodzimy do wniosków.

Nauczyciel kieruje obserwacją uczniów przez odpowiednie polecenia i pytania. Na przykład: Podkreście ołówkiem w tekście nazwy drzew. Zauważcie, co poeta ma do powiedzenia o poszczególnych gatunkach drzew. Jak je charakteryzuje? Czy opisuje je dynamicznie czy statycznie? Czy „działanie“ drzew jest zespolone, zharmonizowane? Co w ogólności drzewa robią (Urządząją zabawę leśną)? Potem nauczyciel podkreśli znaczenie takiej koncepcji opisu. Należy unikać nadmiernej ilości pytań. Bywają lekcje, w których od początku do końca snują się odpowiedzi jak pacioreczki. Nie widać w lekcji różnorodności działań, różnych wyraźnych, odrębnych części. Są to lekcje „straszliwe“. Powiedział ktoś, że sztuka nauczania ma bardzo wiele wspólnego ze sztuką literacką. Jest w tym wiele racji.

Powtarzanie i utrwalanie materiału jest chyba najtrudniejszym zabiegiem dydaktycznym, jeżeli chce się uniknąć nudy i uczynić go działaniem kształcącym. Należy wybierać rzeczy ważne. Kto umie streszczać, ten umie i powtarzać. Wyższą formą powtórzenia jest zmiana formy wiadomości. Zmiana formy to przede wszystkim zmiana kompozycji (kolejności) faktów i zmiana akcentu. Jeżeli przy nowych wiadomościach padł akcent na akcję, w powtórzeniu należy raczej położyć nacisk na charakterystykę osób. Można akcentować również czas lub miejsce akcji. Dzieło jest organiczną jednością i akcentowanie poszczególnych problemów nie naruszy całości utworu.

Najwyższą formą powtórzenia jest opracowanie jakiegoś tematu w związku z omówionym dziełem. Będzie to zwykle seria prac porównawczych, zestawiających, jeżeli porównanie utworu z drugim nie zostało już wyczerpane w toku pracy nad utworem. Porównaniem jest również nawiązywanie treści utworów do przeżyć dzieci, jeżeli przeżycia te nie zostały wyczerpane w pogadance wstępnej.

W powtórzeniu także powinno się akcentować związek utworu z epoką, ponieważ to jest naturalną konsekwencją porównywania z innymi utworami z tego samego okresu.

Ze specyficznego charakteru języka polskiego jako przedmiotu nau-  
czania wynika także szereg zasad, których znajomość może niejednokrot-  
nie ułatwić wybór odpowiedniej metody. Wiadomo, że język polski jest  
przedmiotem wszechstronnie kształcącym i wychowującym, że dzieci i mło-  
dzież przez lekturę zdobywają odpowiednie postawy życiowe (zasady po-  
stępowania, ideały życiowe, reakcje uczuciowe itd.), czyli wychowanie mor-  
ralne. Poznają nie tylko dzieje literatury polskiej i obcej, ale również  
dzieje narodu polskiego odbite w utworach literackich. Wiadomo przecież,  
że Engels uważał dzieła Balzaca za najlepszą historię Francji XIX wieku.  
Przez kontakt ze sztuką rozwijają się w młodzieży uczucia estetyczne.

Poza tymi celami moralnymi, estetycznymi i kształcącymi (rozwój  
intelektualny) młodzież zdobywa jeszcze umiejętność mówienia, pisania  
i czytania.

Wszystko to są prawdy oczywiste. Z nich wynikają jednak bardzo  
istotne wnioski.

Przede wszystkim należy zdać sobie sprawę z tego, że w obecnym stanie  
rzeczy praca nad dziełem literackim, czyli czytanie, analiza i objaśnianie  
utworów literackich jest działaniem centralnym w języku polskim. Wszyst-  
kie cele przedmiotu osiąga się przy tej okazji. Dobra praca nad utworem  
decyduje o powodzeniu i skuteczności całej pracy polonistycznej na pozio-  
mie średnim. Wszystkie inne działania dydaktyczne w zakresie języka pol-  
skiego powinny być z czytaniem utworów związane i w pewien sposób  
z tej centralnej pracy wynikać.

W zakresie wychowania moralnego do niedawna istniało ogromne zwę-  
żenie pojęć. Rozumiano przez nie prawie wyłącznie patriotyzm ludowy  
i internacjonalizm i pod tym kątem dobierano czytanki. Wywoływało to  
jednostronność i deklaratywność. Tylko szeroko pojęty humanizm, czyli  
ludzki stosunek do drugiego człowieka, może być właściwą bazą ideolo-  
giczną dla człowieka współczesnego.

Nauczyciel-polonista powinien pamiętać, co o literaturze polskiej po-  
wiedział w wykładach paryskich Adam Mickiewicz, że „wyrosła, rozkrze-  
wiła się i zakwitła na gruncie miłości ojczyzny“, to znaczy, że miłość  
ojczyzny jest w niej uczuciem najwznioślejszym i dominującym i to uczu-  
cie należy w niej akcentować.

W wychowaniu moralnym, czyli w rozwijaniu uczuć moralnych,  
panuje ta zasada, że powinno się je wywoływać, budzić, wzmacniać i roz-  
wijać, a tego nie da się osiągnąć przez rozprawianie o uczuciach, ale przez  
uczuciową sugestię, przez stwarzanie atmosfery dla powstawania uczuć,  
przez wywoływanie przeżyć. Należy to uczucie i inne akcentować i podzi-  
wiać u autorów w liryce i u bohaterów w utworach opowiadających i dra-  
matycznych (*Konrad Wallenrod*, *Dziady*). Jest to szukanie najwłaściwszej  
idei utworu.

Istnieje bardzo wiele ćwiczeń kształcących uczucia estetyczne. Poza charakteryzowaniem szlachetnego bohatera najbardziej nadaje się do tego analiza utworów lirycznych i partii opisowych w utworach opowiadających. Umiejętna obserwacja pięknego języka i stylu, podkreślanie wspólnych metafor, celowego i trafnego doboru wyrazów, pracy autora nad stylem — dają także szeroką podstawę do rozwoju poczucia piękna. Wielką rolę odgrywają tu samodzielne opisy, opowiadania i reportaże uczniów, czyli prace artystyczne, choć i ćwiczenia w stylu naukowym (streszczenia, recenzje), rozwijające jasność i zwięzłość wypowiedzi oraz ich korekta mają niemniejsze znaczenie.

Należy jak najmocniej podkreślać w tej dziedzinie znaczenie nauki estetycznego czytania i wygłaszania utworów wierszowanych i pisanych prozą, gdzie dobór akcentów logicznych i uczuciowych uwypukla obraz i myśl autora i przez doskonałe zestrojenie daje prawdziwe zadowolenie estetyczne recytatorowi i słuchaczom. Poza tym warto wiedzieć, że dobra recytacja często wyjaśnia wszystko w utworze i że przygotowanie takiej recytacji bywa najlepszą jego analizą.

Sama nazwa przedmiotu „język polski“ podkreśla jak najmocniej, że należy uczyć tego języka. Znać język, znaczy posiadać bogaty zasób słów i umieć się nimi posługiwać zgodnie z zasadami gramatycznymi. Dobrze pojęta nauka gramatyki — to nie rozbiór logiczny i gramatyczny, ale poznanie bogactwa możliwości składniowych i tych wolności i ograniczeń w budowie zdań, poza którymi rozpoczyna się sfera błędu gramatycznego i stylistycznego. Dotychczas gramatyka idzie luzem obok czytania utworów i innych ćwiczeń językowych. Zadaniem naszych czasów jest związać ściślej gramatykę z resztą prac i ćwiczeń z języka polskiego.

Nauka gramatyki kończy się na poprawnej budowie zdania pojedynczego i złożonego. Budową utworu literackiego zajmuje się teoria literatury, którą z gramatyką wiąże stylistyka. Zastosowanie bowiem języka do utworu literackiego nazywa się stylem. Dlatego gramatyka i stylistyka są najściślej ze sobą związane jako teoria i praktyka językowa. Badania gramatyczne nad utworem mają o tyle rację bytu, o ile pomagają określić styl epoki i indywidualny styl autora. Program sugeruje pewne badania w tym kierunku. Brak jednak nauczycielom właściwych wzorów, jak takie ćwiczenia opracowywać.

Uczeń nie tylko poznaje formy omawianych utworów, ale jest obowiązany posiadać umiejętność posługiwania się niektórymi formami w swoich wypowiedziach ustnych i pisemnych. Są to: streszczenie, sprawozdanie z bieżącego życia, sprawozdanie z lektury, recenzja, opowiadanie, opisy przedmiotów, charakterystyka osób, opisy krajobrazów, sytuacji, opisy zjawisk przyrody i reportaże. Formom tym należy się kilka słów wyjaśnienia.

Streszczenie jest krótkim ujęciem najważniejszych obrazów, zdarzeń i myśli omawianego utworu. Sprawozdanie dopuszcza zmianę kolejności

faktów i komentarze, czyli wyjaśnienia i wiadomości dodatkowe (geneza utworu, związek z epoką itp.). Jeżeli sprawozdawca włącza obiektywną lub subiektywną ocenę utworu — powstaje recenzja. Streszczenie w recenzji maleje lub zanika zupełnie. Porównanie dwu utworów może mieć formę dwu streszczeń, sprawozdań lub recenzji w odpowiedni sposób przeplatających ze sobą. Może istnieć, a nawet zaleca się porównanie częściowe dwu utworów, np. główni bohaterowie, akcja, opisy, język itp.

Wszystkie te formy wypowiedzi nie mogą istnieć bez czytania i omawiania utworów. Istnieją wypowiedzi bardziej luźno związane z lekturą. Są to opowiadania, opisy i reportaże. Opowiadanie, choćby najbardziej miniaturowe, do którego treść czerpie się z utworu, różni się od streszczenia rozbudową szczegółów plastycznych, malarskich, tj. opisów przedmiotów, osób, sytuacji i krajobrazów.

Drugim obok opisu wyznacznikiem opowiadania jest dialog. Z tym wszystkim opowiadanie jest utworem artystycznym i należy do poezji, do literatury pięknej, gdy streszczenie — do prozy naukowej.

Podczas gdy treścią opowiadania są fakty, czyli wydarzenia i czyny, treścią opisu jest wygląd przedmiotów, osób, sytuacji i krajobrazów. Sytuacją nazywamy miejsce, w którym dzieje się jakaś akcja, czyli istnieją działające osoby. Sytuacja nie obejmuje akcji, ale tylko jeden jej moment. Akcja jest w tym znaczeniu sumą różnych sytuacji wytworzoną przez te same działające osoby. Sytuacja ma charakter statyczny, nieruchomy, trwały, akcja natomiast — charakter dynamiczny, jest zmiennością i ruchem.

Opis krajobrazu zawiera wygląd i rozmieszczenie przedmiotów w terenie odkrytym, otwartym, czyli w plenerze. Opis krajobrazu podobnie jak i sytuacji ma charakter statyczny, natomiast opisy zjawisk przyrody notują zmiany zachodzące w krajobrazie. W ten sposób opisy zjawisk przyrody zbliżają się do opowiadań o zmianach zachodzących w przyrodzie, o pewnych porach dnia i roku (świt, burza, wieczer, deszcz, śnieżyca).

Wyjaśnienia te wydają się niezbędne do badania odpowiednich fragmentów utworu i do pisania samodzielnych wypracowań na podobne tematy w związku z czytаныmi utworami. Należy jednak zaznaczyć, że opisy powinna poprzedzić nie tylko obserwacja podobnych dzieł wybitnych autorów, ale przede wszystkim — obserwacja odpowiednich motywów (modeli) w przyrodzie i otoczeniu.

Reportaż jest wyższą formą sprawozdania z przebiegu jakiegoś wydarzenia z bieżącego życia. Sprawozdania piszą już uczniowie szkoły podstawowej (zabawa, choinka w szkole itp.). Reportaż różni się od sprawozdania subiektywnym ujęciem tematu. Reporter stara się jak najbardziej żywo przedstawić oglądane sytuacje, przytoczyć dialogi słyszane i przeprowadzone (wywiad) oraz zaopatrzyć wszystko w odpowiednie komentarze. W ten sposób reportaż składa się ze sprawozdania i opowiadania i jako taki należy do literatury pięknej.

Mistrzem reportażu był Sienkiewicz w *Listach z podróży do Ameryki* i w *Listach z Afryki*. Charakter reportażu ma *Archipelag ludzi odzyskanych* Newerlego i *Dom odzyskanego dzieciństwa* Brandysa.

Zastanówmy się teraz, czym jest tzw. omawianie dzieła literackiego. Jeżeli uczniowie opowiadają akcję utworu, tj. dzieje bohatera, lekcja ma charakter opowiadania. Jeżeli uczniowie omawiają krótko najważniejsze wydarzenia akcji — lekcja jest w zasadzie streszczeniem. Jeżeli po omówieniu czynów bohatera następuje komentarz wyjaśniający myśl autora — lekcja jest sprawozdaniem z lektury. Gdy przechodzimy do oceny ideowej i artystycznej utworu, nadajemy lekcji formę recenzji.

To co się tu powiedziało, może stanowić treść jednej godziny lekcyjnej, mogą to być również trzy czy cztery lekcje poświęcone jednemu utworowi, co byłoby oczywiście zbyt mechanicznym sposobem opracowania. Chodzi tu o to, aby zrozumieć, że na lekcji, której tematem jest utwór literacki, z wypowiedzi uczniów i nauczyciela powstaje również swego rodzaju utwór literacki, będący streszczeniem a najczęściej sprawozdaniem lub recenzją. Z tego faktu musi sobie zdawać sprawę nauczyciel. O tym muszą wiedzieć uczniowie, jeżeli uczą się świadomego operowania powyższymi formami wypowiedzi.

Sprawozdanie lub notatka z danej lekcji jest więc w zasadzie sprawozdaniem lub recenzją omawianego utworu. Uczniowie opanowują więc powyższe formy rozwijając w domu notatki z lekcji. Wystarczy wtedy w klasie zapisać plan lekcji, tj. poznane kwestie i główne wnioski. Oczywiście nie należy wymagać z każdej lekcji obszernego sprawozdania, tj. np. wyczerpującej recenzji z dzieła. Bardzo często poprzestajemy na planie poruszanych zagadnień i głównych wniosków. Najczęściej na wyższym stopniu nauczania opuszczamy streszczenie poprzestając na szczegółowych komentarzach.

### III

Treść i forma utworów decyduje także o postaci lekcji, na których młodzież z nimi się zapoznaje. Utwór literacki podobnie jak każde niemal słowo posiada treść obrazową, myślową (czyli znaczenie) i uczuciową. W zależności od tego czy w utworach przeważa obraz, myśl czy uczucie, mamy do czynienia z epiką, dramatem i liryką.

Celem omawiania utworu na lekcji jest przeżycie i zapamiętanie przez uczniów jego obrazów, zrozumienie i zapamiętanie jego myśli i przeżycie wzruszeniowe jego zawartości uczuciowej. Omawianie utworu jest więc kierowaną przez nauczyciela obserwacją, podobnie jak to się dzieje na lekcji biologii z łąką czy kwiatem jakiejś rośliny, z tą jednak różnicą, że obserwacji podlegają obrazy wywołane w świadomości uczniów przez tekst literacki. Jest to więc zagłębienie się w świat fikcji artystycznej, w świat baśni, po którym nauczyciel jest przewodnikiem. Porównanie oma-

wiania utworu do wycieczki turystycznej wydaje się jeszcze trafniejsze. Klasa pod kierunkiem nauczyciela zwiedza miejsca opisane przez poetę, poznaje osoby i ich dzieje, czyli akcję. Wydaje się zupełnie naturalne, że w pięknych miejscach zwiedzający zatrzymują się dłużej, że piękne postacie przykuwają na dłużej ich uwagę i zapragną oni poznać dokładniej ich dzieje. Nauczyciel eksponuje dłużej te wydarzenia (czyny) i postacie, które pragnie utrwalić w pamięci uczniów i wykorzysta zainteresowanie młodzieży, aby pewne sprawy szczegółowiej rozpatrzeć.

Dobór obrazów i ich zestawienie przez autora wyraża myśl główną utworu, czyli stosunek autora do przedstawianej rzeczywistości. Stosunek ten w zasadzie może być pozytywny, tj. zawierać aprobatę, lub negatywny, krytyczny. Określenie „myśli głównej“ utworu nie jest łatwe, a czasem niemożliwe. Wielki utwór zawiera bowiem więcej „myśli głównych“ i wielorakie uczucia, czyli postawy twórcy. W *Panu Tadeuszu* akcentuje Mickiewicz swoje umiłowanie kraju i tęsknotę za ojczyzną. Jego bohaterowie realizują nakaz walki o wolność. Stosunek autora do postaci jest różnorodny — od uwielbienia (Jacek Soplica) do pogardy (major Płut).

Wielki autor swoim utworem poucza i wychowuje, zawiera w nim swoją mądrość życiową, owoc swoich doświadczeń i przemyślań. Odczytanie i rozważenie tych przekonań autora jest najcenniejszym momentem analizy literackiej. Nauczyciel powinien jednak takie fragmenty utworu na lekcjach zaakcentować, aby uczniowie sami spostrzegli postawę moralną bohatera i myśl autora przedstawiającego dobre i złe czyny ludzkie. W ten sposób czytanie utworu będzie miało według słów Mickiewicza swoją „godzinę nauki“ i „godzinę przestrogi“. Obok myśli autora nie wolno bowiem przechodzić obojętnie. Autor przez swoje dzieło powinien młodzież wychowywać.

Z powyższych wywodów wynika jasno jedna zasada: w utworach powieściowych i dramatycznych należy najpierw omówić obrazy, a potem dopiero zastanawiać się nad ich znaczeniem, czyli ideą.

Interesująca akcja, wspaniałe opisy utworów dramatycznych i powieściowych działają na uczucia i wyobraźnię młodzieży i na ogół nie ma trudności z ich opracowaniem i zapamiętaniem treści. O wiele trudniej jest z publicystyką, której mamy sporo w programie nauczania.

Przy egzaminach okazuje się, że młodzież pamięta utwory opowiadające i dramatyczne (te słabiej), ale nie pamięta myśli zawartych w traktatach politycznych i społecznych. Utwory takie również bardzo trudno jest „omawiać“ w powyżej opisany sposób, tj. najpierw uświadomić uczniom obrazy, a potem szukać ich znaczenia, bo tych obrazów w publicystyce nie ma. Występuje tylko subtelna tkanka myślowa: zbieranie przesłanek, wyciąganie wniosków, tezy i argumenty.

Tych też rzeczy należy szukać w utworach filozoficznych: tez i argumentów, przesłanek i wniosków, szczegółów i uogólnień. W tym celu należy młodzieży polecać różne ćwiczenia: podkreślanie w tekście głównych tez

omawianych artykułów, wypisywanie tez i argumentów przy dedukcji a przesłanek i wniosków przy indukcji, streszczanie artykułów, czyli wypowiedzianie myśli autora własnymi zdaniami. Plany czytanek może nigdzie nie są tak wartościowe i przydatne, jak w tym wypadku. Można do trudniejszych tekstów opracowywać słowniczki. Po takich ćwiczeniach domowych i klasowych dopiero możemy zapytać uczniów: Jakie myśli zawarł autor w omawianym artykule? Szczególnie na początku każdy taki artykuł należy czytać i opracowywać w klasie, dopiero później można polecać odpowiednie ćwiczenia do domu. Dla uczniów intelektualistów mogą one być nawet bardzo przyjemne.

Dzięki tym pracom uzyskamy jednak tylko zrozumienie myśli. Z zapamiętaniem ich jest trudniej. Wydaje się, że jedynym sposobem zapamiętania myśli jest nauka kluczowych zdań na pamięć, podobnie jak nie można zapamiętać utworów lirycznych bez pamięciowego opanowania tekstu lub jego fragmentów.

W opracowaniu utworów lirycznych najważniejszą sprawą jest wywołanie przeżycia uczuciowego. W tym celu należy przez pogadankę, odwołując się do przeżyć i wspomnień, przez obraz, utwór muzyczny itp. wywołać odpowiedni nastrój w klasie, czyli postawę estetyczną młodzieży. Utwór należy przeczytać lub wygłosić możliwie najpiękniej, aby uczniowie przeżyli jego treść myślową i uczuciową. Analiza powinna subtelnie tę treść uwypuklić, zaakcentować i zarazem wskazać, jak piękny wyraz poetycki znalazła myśl w utworze, jak przez odpowiednie metafory autor dokumentuje swoją postawę uczuciową i budzi ją w czytelniku, jak stwarza nastroj, jak operuje podobieństwem i kontrastem w nagromadzeniu motywów.

Po analizie następuje nauka czytania estetycznego, tj. czytania zgo-  
dnego z myślami i uczuciami utworu (akcent logiczny i uczuciowy) albo nauka na pamięć i nauka recytacji. Największym hołdem dla poety i pięknego utworu jest nauka na pamięć całości lub urywków dzieła literackiego.

#### IV

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa planowania pracy nad dziełem literackim w tym wypadku, gdy utworowi poświęca się kilka godzin. Tu obowiązuje także zasada: od obrazu do myśli, od spraw łatwiejszych do trudniejszych. Najpierw więc akcja i postacie, później sprawy. Właściwie najlepiej byłoby, gdyby można każdą sprawę, każdą ideę związać z jakąś postacią, która jest najlepszym jej wyrazicielem. Na przykład Jacek Soplica w *Panu Tadeuszu* najlepiej wyraża przemiany, jakie zaszły w narodzie polskim od czasów saskich do powstania listopadowego. Tadeusz i Zosia pokazują również dojrzewanie społeczne i polityczne młodego człowieka. Ale sprawa małżeństwa Tadeusza i Zosi będzie dla młodzieży



o wiele prostsza niż pielgrzymka życiowa Jacka Soplicy do ojczyzny i doskonałości. Tak samo należałoby postąpić z powieścią *Nad Niemnem*, gdzie Jan reprezentuje awans społeczny, a Justyna demokratyzację zubożałej warstwy szlacheckiej.

Zaczynamy więc od konkretnego przykładu i dochodzimy do uogólnienia, czyli pewnej myśli autora. Ten omawiany przykład, gdy staje się reprezentantem jakiegoś powszechnego zjawiska, urasta do roli poetyckiego symbolu.

Podobnie należy traktować obrazy przyrody. Zacząć rzecz od analizy jednego wybranego przykładu opisu krajobrazu, obok niego zanalizować jakiś opis zjawiska przyrody, przypomnieć znane i zapamiętane inne obrazy w utworze i wyciągnąć wnioski o ich ilości, jakości, funkcji i znaczeniu w dziele. Można poświęcić lekcje scenom zbiorowym (kłótnia, polowanie, grzybobranie, obiad) i jedną lekcję żywiołowi lirycznemu w utworze. Mamy więc pięć lekcji.

Powstaje pytanie, kiedy słuchać recytacji, uczyć recytować i oceniać tę umiejętność uczniów. Najlepszym momentem po temu wydaje się podsumowanie i powtórzenie wiadomości o utworze. Wtedy należałoby urządzić koncert, godzinę poezji. Uczniowie uczą się różnych fragmentów z różnych lekcji i w ten sposób przesunę się w klasie w pewnym skrócie cały utwór przed oczyma młodzieży. Ale wyborem urywków do takiego koncertu należy pokierować, aby nie było jednostronności. Należy zalecić fragmenty akcji, opisy krajobrazów, przedmiotów (karczma, zamek, dwór), sytuacji (grzybobranie), zjawisk przyrody (burza), koncert Jankiela, fragmenty liryczne („Ja ileż wam winienem“) itd. Tylko wtedy wystąpi cała gama, całe bogactwo obrazów, myśli, nastrojów.

Podobnie należałoby podsumowywać wiadomości o Kochanowskim, Asnyku, Konopnickiej, Broniewskim. Jest to najwłaściwsze podsumowanie poezji. Takie udane godziny poezji, urozmaicone słowem wiążącym i występami muzycznymi, można i należy zaprezentować innym klasom, aby je zachęcić do naśladowania.

Jeszcze lepszym powodzeniem niż recytacje cieszą się wśród młodzieży inscenizacje. Należy unikać w szkole wystawiania całych sztuk ze względu na przeciążenie uczniów, a zarazem jak najczęściej stosować inscenizację scen z dramatów i powieści. Nic tak nie zbliża do akcji utworu i jego bohaterów, jak oglądanie inscenizacji i inscenizowanie. Do inscenizowania obok dramatów Słowackiego, *Pana Tadeusza* wspaniale nadają się niektóre sceny z powieści Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej (*Marta*) i Żeromskiego.

Może najtrudniejszą sprawą w pracy nad dziełem literackim jest język i styl. Jak badać język? Jak badać styl? Zwykle podkreśla się w tekście zwroty poetyckie, tj. metafory, nie bardzo wiedząc po co. Nie mamy właściwej klasyfikacji stylów i ich opisu. Brak podręczników do ćwiczeń stylistycznych. Brak nawet wskazówek. Nikt nie podjął i nie poprowadził

dalej prac H. Gallego i K. Wójcickiego. Stosunkowo najłatwiej badać stylizację gwarową w utworach pisanych z okresu Młodej Polski (Reymont, Orkan). Ale nauczyciel zachodzi w głowę, jak wykazać, że styl romantyczny jest inny od pozytywistycznego. Jak wykazać, że język pozytywistów jest „komunikatywny“. W tych tezach jest dużo racji, ale jakie przeprowadzić ćwiczenia, z czym porównać teksty pozytywistów? Może z tekstami neoromantyków, z ich odrealniającą metaforą! Jakimże trzeba być znawcą w tej dziedzinie, aby wskazać właściwe fakty językowe i wyciągnąć z nich odpowiednie wnioski! Pewną pomocą dla nauczyciela może być praca prof. Lehra-Spławińskiego pt. *Język polski i jego historia*, która nie może jednak zastąpić dobrego podręcznika do ćwiczeń ze stylistyki i poetyki, tak koniecznego szczególnie w klasie VIII.

Niezbędne są także podręczniki dla wszystkich klas, omawiające rzeczowo a przystępnie i interesująco życie i twórczość wielkich autorów oraz poszczególne ich dzieła. Omówienie dzieł w podręcznikach powinno być dla nauczyciela wzorem rozmowy o utworze, tj. wzorem stawiania zagadnień i ich rozwiązywania z tekstem w rękę. Jeżeli nie wszystkie, to przynajmniej niektóre utwory powinny być omówione wzorowo, według najlepszej metody. Sprawę rozwiązać by również mogły przewodniki metodyczne dla nauczycieli.

Omówione powyżej zasady pracy nad dziełem literackim mają wiele niedomówień. Brak im przede wszystkim obfitych przykładów realizacji. Wszystkie one jednak wyrosły z wieloletniej pracy szkolnej, z rozlicznych prób i doświadczeń, z dociekań, jak postępować, aby ta praca była bardziej interesująca, przyjemna i owocna. Dlatego nie trudno będzie znów je przełożyć na język praktyki lekcyjnej. Błędem byłoby jednak usiłowanie, aby przygotowując lekcję mieć na uwadze wszystkie te zasady i usiłować je wszystkie razem zastosować. Omawiając utwór literacki nie należy robić ani mówić wszystkiego. „Jest to sekret nudziarzy, że chcą powiedzieć wszystko“ — mówił Wolter. Aby lekcja była dobra, należy zrobić jedną rzecz a dobrze, to jest kierując się jakąś jedną wypróbowaną i niezawodną zasadą. Taka zaakcentowana w przebiegu lekcji, tj. przeprowadzona konsekwentnie zasada nada jej indywidualny, swoisty charakter, uchroni nauczyciela przed schematyzmem i da mu rzetelną satysfakcję płynącą z przekonania, że postępuje inteligentnie i fachowo.

Gruntowna znajomość zasad może się także okazać użyteczną w rzeczowej i umiejętnej ocenie pracy własnej, pracy uczniów i oglądanych lekcji przykładowych innych kolegów.

Wartość zawartych niektórych tu wskazań okaże się dopiero w praktyce szkolnej. Być może skorzystają z nich najwięcej nauczyciele początkujący. Wszystkie zaś one spełnią całkowicie swoje zadanie, gdy staną się punktem wyjścia do samodzielnych przemyśleń i poczynań dydaktycznych nauczycieli języka polskiego.

## ROLA GABINETU POLONISTYCZNEGO W UPOGLĄDOWIENIU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych mają wiele sposobów upogładowienia nauczania, a przez to samo rozbudzania żywego zainteresowania uczniów przedmiotem. Przez oddziaływanie na wszystkie zmysły wychowanka przedmiot jest wszechstronnie apercypowany i przez to samo łatwiej przyswajany. W gorszym położeniu są humaniści, a wśród nich poloniści, bo takimi zasobami nie rozporządzają. Dlatego też sprawa upogładowienia lekcji języka polskiego jest nakazem chwili i musi być otoczona szczególną troską.

Przeniesienie procesu nauczania języka polskiego do pracowni przy- czyni się do urozmaicenia nauki, jej ożywienia, pozwoli na wyzwalanie się twórczej inicjatywy uczniów i wyławianie talentów o wybitnych zainteresowaniach przedmiotem. Czynnikiem zainteresowania stają się rozmaite pomoce naukowe, które w wysokim stopniu pomagają uczniom w zdobywaniu rzetelnej wiedzy, jej utrwalaniu w pamięci i doznawaniu wzniosłych przeżyć.

Podstawowym problemem do rozwiązania tego zagadnienia będzie organizacja pracowni języka polskiego. Pożądanym jest, aby była to dość duża i jasna sala lekcyjna, połączona z małym pokojem, który służyć będzie na gabinet metodyczny polonisty. W pracowni tej umieścimy stoliki uczniowskie, krzesła, gablotę oszkloną na nowości wydawnicze (pisarzy współczesnych, dostępnych dla młodzieży) i stół na czasopisma. Poza kilkoma doniczkami na kwiaty (ewentualnie zawieszonymi na ścianach) nie należy w pracowni umieszczać żadnych portretów, ozdób a szczególnie wykonanych z osławionej tak niedawno papieroplastyki, jako magazynów kurzu. Zasada ładu, porządku, estetyki i harmonii winna być w całej rozciągłości i bardzo skrupulatnie przestrzegana w tej właśnie pracowni. Wszelkie portrety, obrazy i inne pomoce naukowe muszą się bezwzględnie znajdować w osobnym pomieszczeniu, tj. w gabinecie metodycznym nauczyciela. W pracowni znajdują się jedynie pomoce naukowe dostosowane do danej lekcji, umieszczone tam przed lekcją pozostają aż do wyczerpania danego tematu, po czym znikają do gabinetu polonisty; czynimy tak celem zadośćuczynienia zasadzie urozmaicenia, w przeciwnym razie pomoce te powszednieją i rozpraszają uwagę uczniów, którzy często na nudnej lekcji błędzą oczyma po ścianach szukając na widzianych od początku roku tych samych obrazach jakichś nowych szczegółów. Pomoce naukowe rozwieszamy na odpowiednich haczykach tkwiących w listewkach estetycznie wykonanych i przybitych na stałe do ściany. Listewki powinny być pomalowane na kolor ścian, aby nie szpeciły całości. Wy-

strzeżać się należy bezwzględnie niechlujnego przymocowywania wszelkich obrazów czy pomocy naukowych przy pomocy pluskiewek, sznurków czy kleju.

Gabinet metodyczny nauczyciela-polonisty to właściwie pracownia polonisty. W idealnych warunkach jest połączony z pracownią polonistyczną i do niej przylega. W gabinecie umieszczamy biurko lub stół, szafę na bibliotekę podręczną, szafkę na zeszyty szkolne, stojak dłuższy na tablicę, wykresy i mapy, etażerkę na albumy i inne materiały. Tu nauczyciel przygotowuje lekcje, opracowuje pomoce naukowe i wykonuje wszelkie inne prace związane z procesem nauczania swego przedmiotu i wychowania poprzez język polski. Zasada estetycznego urządzenia, ładu, czystości i porządku musi i tu być przestrzegana.

Pomoce naukowe składamy w gabinecie metodycznym. Zasadą decydującą będzie gromadzenie pomocy o wysokiej wartości artystycznej, gdyż one mają służyć nie tylko do upogładowienia lekcji, ale do budzenia u ucznia wrażliwości artystycznej i rozwijania poczucia piękna i smaku artystycznego. Pomoce te ubieramy w odpowiednią oprawę (ramki, listewki, albumy) również estetycznie i artystycznie wykonaną. Wszelkie niedbalstwo i niechlujstwo winno być bezwzględnie tępione i lepiej takiej pomocy nie pokazywać wcale.

Jakież to będą pomoce naukowe?

### **I. Biblioteka podręczna zawierać powinna:**

1. Podręczniki do języka i historii literatury polskiej. Podręcznik był i pozostanie najpoważniejszą pomocą naukową i rezygnować z niego nie wolno. Musimy uczyć młodzież korzystania z podręcznika.

2. Wartościowe teksty utworów literackich, zaopatrzone w obszerne komentarze, wyjaśnienia i ilustracje. Takie wartościowe teksty wydaje Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu w seriach *Biblioteki Narodowej*. Każdy tekst poprzedzony jest obszernym wstępem, opracowanym przez wybitnych naukowców, stanowiącym poważną pracę, naświetlającą utwór literacki wszechstronnie.

3. Artystycznie ilustrowane wydania jubileuszowe wybitniejszych utworów klasyków naszych i obcych w bogatej szacie graficznej.

4. Dzieła z zakresu teorii i historii literatury, monografie do poszczególnych pisarzy oraz z zakresu krytyki literackiej. Starać się należy zaopatrzyć ten dział w dzieła popularnonaukowe, dostępne dla młodzieży.

5. Dzieła klasyków literatury światowej, w szczególności literatury poszczególnych narodów słowiańskich w dobrych tłumaczeniach.

6. Dzieła pisarzy ludowych, w szczególności regionalnych.

7. Monografie i książki dotyczące danego regionu.

8. Z. Glogera *Encyklopedia staropolska*. T. I—IV.

9. *Encyklopedia powszechna* (Trzaski, Everta i Michalskiego).

10. Słownik języka polskiego (Karłowicza) i słownik etymologiczny i ortograficzny oraz wyrazów obcych.

11. Wł. Łozińskiego *Życie polskie w dawnych wiekach*.

12. Kilka dzieł z zakresu psychologii, dydaktyki ogólnej, metodyki i całość literatury z zakresu metodyki przedmiotu.

13. Czasopisma: *Przegląd Kulturalny*, *Polonistyka*, *Życie Literackie*, *Nowa Kultura*, *Język Polski*, *Poradnik Językowy*, Doroszewskiego *Rozmowy o języku*, seria I—IV, Szobera *Słownik ortoepiczny* albo Szobera *Słownik poprawnej polszczyzny* itp.

14. Podręcznik gramatyki historycznej języka polskiego (Benniego, Łosia, Ułaszyna, Rozwadowskiego), Szobera *Gramatyka języka polskiego* i szkolne podręczniki. Dział ten nauczyciel będzie uzupełniał ustawicznie w miarę posiadania funduszków.

## II. Ilustracje i obrazy

Uzupełniają one tekst literacki, poszerzają wiadomości w nim zawarte w zakresie literatury, unaoczniają pewne charakterystyczne sceny z dzieła literackiego, potęgują wzruszenia, jakich doznali uczniowie w czasie czytania utworu. Portrety pisarza z różnych epok jego życia i osób, pod których wpływem kształtowały się jego poglądy i rozwijał się talent, pomagają młodzieży do zapamiętania wielu szczegółów, snucia wniosków i pobudzają do naśladowania. Młodzież uświadamia sobie wówczas, że pisarze zdobyli wielkość dzięki wytrwałej pracy nad sobą i obcowaniu z ludźmi o wysokiej kulturze umysłowej. Przy odrobinie trudu stworzyć będziemy mogli ilustrowane życiorysy pisarzy „od kolebki do grobowej deski“, które też z powodzeniem będzie można wykorzystać przy projekcji świetlnej. Ilustracje dzieł literackich pomagają również młodzieży do dokładniejszego zrozumienia ducha przedstawionej w dziele epoki, do odtworzenia charakterystycznych cech kultury materialnej, duchowej i społecznej (np. ilustracje do *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza). Lecz tu znów zastrzeżenie, aby ilustracje te posiadały wartości rzeczowe i artystyczne. (Wł. Daszewski: Ilustracje do *Lalki* B. Prusa). Za pomocą zaś obrazów możemy wyjaśnić młodzieży nie tylko zrozumienie akcji utworu, lecz także pewnych pojęć i terminów, takich jak sentymentalizm, ludowość, nastrojowość, radość, smutek itp.

Należą tu będą takie pomoce, jak:

1. Portrety pisarzy polskich i wybitnych przedstawicieli literatury światowej, w szczególności narodów słowiańskich, opracowane w estetyczne ramki za szkłem.

2. Albumy, założone osobno dla każdego pisarza, w których kompletujemy ilustrowane życiorysy poszczególnych pisarzy, fotokopie ich autografów, osób, które wywarły na nich wpływ decydujący, widoki miejscowości pobytu pisarza aż do grobowca włącznie.

3. Albumy poświęcone celniejszym utworom, w których kompletujemy ilustrowane sceny odzwierciedlające charakterystyczne epizody akcji utworu.

4. Albumy zbiorcze poświęcone epokom czy kierunkom umysłowym, takim jak Odrodzenie, Oświecenie, Romantyzm itp.

5. Portrety wybitnych malarzy polskich i obcych oraz reprodukcje ich czołowych obrazów (Matejki *Grunwald*, *Reytan*, itp.), Giordano Bruno, Leonardo da Vinci, Goya itp.

6. Komplet ilustracji strojów ludowych w Polsce.

7. Ilustracje krajobrazów Polski.

8. Fotografie kart z kronik najdawniejszych, psalterzy i innych za-  
bytków języka staropolskiego.

### III. Tablice synchronistyczne

Oddają one nieocenione usługi na lekcjach języka polskiego, pozwalają bowiem na syntetyczne omówienie poszczególnych epok w powiązaniu ze zjawiskami społeczno-gospodarczymi, życiem umysłowym i kulturalnym. Zadaniem tych tablic będzie unacznienie i usystematyzowanie według dat wiadomości z zakresu historii literatury polskiej w powiązaniu nawet z literaturą powszechną. Odznaczać się one powinny przejrzystością i jasnością w przedstawieniu problemów. Szczególne znaczenie posiadać będą tablice do tematyki odrodzenia, oświecenia i romantyzmu. Przykładem ich sporządzania mogą być tablice synchronistyczne w *Wypisach polskich Tarnowskiego*.

Drugim rodzajem tablic będą tablice, na których uwidocznimy zestawienia utworów poszczególnych pisarzy w porządku chronologicznym i podziałem na uprawiane gatunki literackie. W ten sposób album poświęcony danemu pisarzowi odtworzy nam jego życiorys w najdrobniejszych szczegółach, tablica da nam przegląd jego twórczości, a monografia naświetli wszechstronnie wartość tej twórczości.

### IV. Wzory graficzne

Posiadają one również duże znaczenie głównie przy nauce gramatyki i ortografii. Unaczniają uczniom zasady i prawa występujące w języku dawniej i dziś. Pomysłową np. pomocą naukową z tego zakresu jest ruchoma tablica ortograficzna (z ruchomymi elementami), a atrakcyjną, nadającą się nawet do świetlicy — loteryjka ortograficzna. Zamiast cyfr umieszczamy wyrazy z opuszczonymi w nich literami np. ó, rz, itp.

### V. Epidiaskop, rzutnik, projektor

Są to nieodzowne pomoce naukowe dla polonisty, przy ich bowiem pomocy ilustrujemy, rzucamy na ekran powiększone fotografie czy obrazy, przez co uzyskujemy i atrakcyjność lekcji i rozbudzamy zainteresowanie uczniów. Są partie materiału naukowego, które aż proszą o ilustrowanie

ich przy pomocy przeźroczy, jak np. architektura polskiego renesansu. W tym wypadku żywego postrzegania nie zastąpi najpiękniejsze słowo, a w procesie poznania odgrywa ono dominującą rolę. Wymarzoną pomocą byłby projektor i krótkometrażowe filmy tematowe. Praktyka wykazała, że pomysłowy reżyser potrafi pozornie wąski i nudny temat przekształcić przez interesujące wstawki i epizody przy pomocy nowoczesnej techniki filmowej i akustycznej w bardzo interesujące filmy. Oglądaliśmy już na ekranach naszych kin zajmujące rozpracowania życiorysów wybitnych kompozytorów światowych (Liszt, Glinka, Chopin) i filmami tymi zachwycali się nie tylko znawcy muzyki, ale zwykli śmiertelnicy, którzy przed obejrzeniem filmu nawet nie wiedzieli, że taki kompozytor w ogóle istniał. Z powodzeniem również sfilmowane były życiorysy wybitnych postaci literatury (Puszkina, Schillera, Szewczenko). Oglądaliśmy również na naszych ekranach wiele innych arcydzieł (*Otello*, *Nędznicy*, *Zmartwychwstanie*, *Zbrodnia i kara*, *Sea, nocy letniej*, *Quo vadis* i in.), a ich ujęcie reżyserskie było tak interesujące, że filmy te ściągały tłumy publiczności. Są to oczywiście pomoce naukowe dla polonisty, ale z zewnątrz, i są dowodem, że władze szkolne powinny specjalnie zorganizować studio dla masowej produkcji filmów krótkometrażowych, dostosowanych do programów nauczania języka polskiego, którymi nauczyciel mógłby dysponować w dowolnym czasie.

## VI. Mapy

Mapy: fizyczna, polityczna i gospodarcza Polski, Europy i pozostałych części świata muszą się również znaleźć w gabinecie polonisty, aby mógł on wskazać miejscowości związane z życiem, podróżami i działalnością pisarza, względnie akcją utworu literackiego.

W praktyce szkolnej wielu polonistów wykonało przy pomocy uczniów-rysowników bardzo udatne, pomysłowe i estetyczne mapy życia pisarza, jego podróży oraz mapy miejscowości słynnych w dziejach literatury. W jednej ze szkół oglądałem mapę Polski, na której uwidoczniony był przy pomocy odpowiednich nalepek rozwój życia kulturalnego, a więc teatrów, kin, świetlic, domów kultury, bibliotek, uczelni itp. Bardzo celowym jest opracowanie takich map dla danego województwa, powiatu czy nawet miasta.

## VII. Teczki z wycinankami

Teczki z wycinankami artykułów z najnowszej prasy o pewnych pisarzach, wspomnieniach naocznych świadków, którzy stykali się z pisarzem, o odkryciach nieznanych dzieł, a nawet o nowym naświetleniu jego twórczości, recenzji i rozpraw literacko-krytycznych są bardzo pomocnym materiałem w pracy nauczyciela-polonisty. Dla każdego pisarza, a szczególnie współczesnego, założymy osobne teczki, w których gromadzić będziemy skrzętnie materiały biograficzne, recenzje, nowe pozycje literackie,

wywiady z nimi itp. Dotyczyć to będzie szczególnie pisarzy współczesnych, którzy zostali ocenieni i weszli do programów nauczania (np. Brandys, Dąbrowska, Słonimski, Kruczkowski i inni). Na tym materiale w kółkach polonistycznych, a więc uczniów szczególnie zainteresowanych literaturą, uczyć możemy młodzież przeprowadzania prac badawczych.

### **VIII. Radio**

Radiodbiornik, telewizor z adapterem i płytami jest również niedozowną pomocą naukową działającą na słuch uczniów. Kompletujemy płyty z nagranyymi recytacjami wierszy, scenami sztuk dramatycznych itp., wykonanyymi przez wybitnych artystów teatralnych. Wyjątki utworów muzycznych czołowych kompozytorów polskich i obcych, wyjaśnienie, na czym polega ich sztuka i artyzm, możemy stosować tylko po wysłuchaniu takiego fragmentu. Uczymy w szkole o różnych gatunkach sztuk teatralnych dramatycznych (opera, operetka, wodewil, tragedia, dramat itp.), a różnicę między nimi zachodzącą i charakterystyczne właściwości wyjaśnić możemy również tylko po wysłuchaniu przez młodzież odpowiednich arii.

Nie muszę chyba dodawać, że wprowadzenie tej pomocy do szkoły wnosi ze sobą atrakcję, urozmaicenie, ożywienie i szereg innych momentów zwalczających monotonność i w ślad za nią płynącą nudę.

### **IX. Skrzynka zapytań**

Skrzynka zapytań w sprawach literackich i językowych nie jest wprawdzie właściwą pomocą naukową, faktycznie jednak ułatwia młodzieży rozwiązywanie niejasności, wątpliwości i jest niejako stałym łącznikiem między nauczycielem a uczniem. Do skrzynki zapytań przenosimy dyskusję na tematy uboczne, ale związane z naszym przedmiotem, której w szerokim zakresie nie możemy prowadzić w klasie z uwagi na konieczność realizowania programu nauczania na bieżąco.

\*                      \*

\*

Przedkładając Koleżankom i Kolegom polonistom powyższy projekt wyposażenia pracowni i gabinetu polonistycznego w pomoce naukowe prosimy o zabieranie głosu w dyskusji, o podawanie uwag, uzupełnień i wniosków, abyśmy mogli wspólnymi siłami dopracować się pełnego ich wyposażenia. W uwagach i uzupełnieniach prosimy wskazywać pomoce naukowe głównie takie, przez które kształcić będziemy u uczniów poczucie piękna, harmonii, wzniosłości, szlachetności, prawdziwego bohaterstwa, humanitarności i tym podobnych walorów duszy młodego pokolenia, a więc odcinka w szkołach naszych zupełnie zaniedbanego. Prosimy podawać konkretne projekty obrazów, sposobów opracowań lekcji w gabinecie, które dopomogą poloniście w osiągnięciu zamierzonego celu.



## STRONY CZASOWNIKA

(lekcja w kl. VI)

I. Temat „Strony: czynna, bierna i zwrotna“ umieszczono w programie w temacie ogólnym „Formy osobowe“ i dlatego wyprzedza on imiesłowy znajdujące się w dziale form nieosobowych.

Taki układ jest niedogodny, gdyż w formach strony biernej występują imiesłowy przymiotnikowe bierne, których uczniowie jeszcze nie znają.

Sprawa ta ma jeszcze jeden aspekt: Zaliczenie form strony do form osobowych imputuje ograniczenie tematu. W klasach złożonych z dzieci bardziej wykształconych językowo można by ukazać i takie formy, jak „być myty“, „czesząc się“ itp.

Wyżej wymienione względy przemawiają raczej za wyłączeniem tematu „Strony: czynna, bierna i zwrotna“ z działu osobowych form czasownika i dopisaniem go jako tematu samodzielnego po formach nieosobowych.

II. Forma strony biernej jest dla większości naszych dzieci czymś zupełnie nowym.

W mowie potocznej dzieci rzadko stykają się z tą postacią czasownika, a same używają jej jeszcze rzadziej. W klasie, gdzie przeprowadzałem ostatnio tę lekcję, również wyrazy: „bierny“, „biernie“ były zupełnie nieznanne.

Mamy tu więc do czynienia z zagadnieniem wprowadzania nowego sposobu wypowiedzania się, ze wzbogaceniem czynnego słownika dzieci. A takie zadanie nakłada na nauczyciela obowiązek przestrzegania zasady wiązania nowych pojęć i wyrażań z rzeczywistymi przeżyciami. W przeciwnym wypadku, tzn. gdybyśmy oparli się wyłącznie na zestawieniu samych form strony czynnej ze stroną bierną, nie budowalibyśmy na trwałym podłożu. Choćbyśmy najwyraziściej, lecz tylko słownie wyjaśniali różnice w znaczeniu tych form, nie uzyskalibyśmy pożądanego wyniku: rzeczywistego zrozumienia i świadomego stosowania nowego sposobu wypowiedzania się dzieci.

„Poglądowość“, oparta wyłącznie na samym materiale słownym, byłaby w tym wypadku poglądowością niewystarczającą, pozorną, formalną.

Musimy zatem w konstrukcji tej lekcji dać dzieciom konkretne przeżycie, dotyczące zjawiska stron czasownika i przeciwiczyć uczniów w tworzeniu i rozróżnianiu poznanych form strony biernej, bo formę strony czynnej dzieci znają, dowiedziały się tylko, że tak się właśnie nazywa. Strona zwrotna „nie zmieści się“ na tej samej lekcji, musimy ją więc przenieść na lekcję następną, co zresztą będzie zgodne z zasadą stopniowania trudności.

III. Najtrudniejszą sprawą w tym temacie jest uprzystępnienie uczniom klasy VI pojęcia „strony“ i związanych z nim pojęć „akcji“ (działania) oraz ukierunkowania tegoż działania zależnie od tego, czy płynie ono od aktywnego podmiotu, czy też ku podmiotowi biernemu. Zrozumienie tych zagadnień, powiązanie zmian formy stron ze zmianą znaczenia czasownika jest węzłowym zadaniem lekcji.

A oto przebieg samej lekcji:

Po przygotowaniu się dzieci do pracy sprawdzamy i poprawiamy domowe zadanie gramatyczne, które powinno przypomnieć dotąd poznane formy czasownika.

Ponieważ przy opracowywaniu nowego materiału będą potrzebne wiadomości o zdaniu i umiejętność rozpoznawania form osobowych czasownika przeprowadzamy krótkie powtórzenie.

Troju dzieciom dajemy kartki z krótkimi zdaniami i wypisanymi pod zdaniem poleceniami. W konkretnym wypadku zdania brzmiały (na każdej kartce jedno zdanie!):

I — „Ojciec czyta gazetę“.

II — „Lokomotywę wynalazł Stevenson“.

III — „Zbudujemy szkołę“.

Polecenia były następujące:

1. „Wskaż i nazwij części zdania“.

2. „Wskaż czasownik, oznacz jego formę osoby, czasu i trybu“.

Wyznaczyliśmy dwóch sędziów, którzy na kartkach notowali punkty dla uczestników „konkursu“. (Za dobry rozbiór zdania 2 punkty, za właściwe oznaczenie każdej z trzech form czasownika po 1 punkcie. Razem można było zdobyć najwyżej 5 punktów i za to ocenę dobrą; za 4 i 3 punkty — dostateczną). Sędziowie za bezbłędne sądzenie również otrzymują oceny. Klasie nie wolno podpowiadać, natomiast werdykty sędziów są zatwierdzone podniesieniem zaciśniętej dłoni lub zaprzeczane otwartą dłonią.

Teraz (po postawieniu uczniom ocen!) zapisujemy na tablicy temat nowej lekcji: „Forma strony czasownika“.

Zaczynamy lekcję od inscenizacji zdania:

*Zosia myje lalkę.* (Tego zdania nie ujawniamy dzieciom). Jedna z dziewcząt (*Zosia*) wobec całej klasy wyraźnie wykonuje na dużej lalce czynność mycia. Polecamy dzieciom wyrazić wykonywaną przez *Zosię* czynność. Zdanie *Zosia myje lalkę* podlega rozbiorowi logicznemu.

Następnie polecamy dzieciom porównać zachowanie się *Zosi* (podmiotu) i *lalki* (dopełnienia) w czasie mycia. Tu (zwłaszcza w środowisku mało wyrobionym językowo!) trzeba będzie na kilku przykładach z życia wyjaśnić dzieciom znaczenie pojęcia „bierny“, „zachowanie bierne“. Dzieci wypowiadają się, a my kierujemy wypowiedziami.

Badamy wraz z uczniami stosunek słowa *myje* do podmiotu i rezultat spostrzeżeń ujmujemy w sformułowaniu zapisanym na tablicy i w ze-

szytach: „W zdaniu: *Zosia myje lalkę* słowo *myje* wyraża czynność wykonywaną przez podmiot, czynność ta idzie od podmiotu“.

→

Zaznaczamy strzałką kierunek czynności: *Zosia myje...*

Znów wracamy do inscenizacji mycia lalki. Polecamy ułożyć takie zdanie, które wyrażałoby tę samą treść (*Zosia myje lalkę*), ale żeby podmiotem była tu lalka nie Zosia. Dzieci same lub przy pomocy nauczyciela układają zdanie: *Lalka jest myta przez Zosię*. Obserwujemy zachowanie się podmiotu (*lalka*) i kierunek czynności w stosunku do podmiotu. Dzieci muszą naocznie się przekonać, że podmiot jest bierny, odbiera tylko cudzą (*Zosi*) czynność. Idzie więc ta czynność do podmiotu. Zapisujemy na tablicy i w zeszytach spostrzeżenie: „W zdaniu: *Lalka jest myta przez Zosię* czasownik *jest myta* wyraża czynność skierowaną ku podmiotowi, który zachowuje się biernie“.

←

Zaznaczamy strzałką kierunek czynności: *Lalka jest myta...*

Odczytujemy cały zapis. Porównujemy formę obu czasowników (*myje* — forma prosta, *jest myta* — forma złożona).

Teraz można wprowadzić nazwy form.

Dzielimy tablicę (stronę w zeszytcie) pionowo na dwie części. Nad pierwszą piszemy tytuł: „Strona czynna“ i zapisujemy pod nim czasownik *myje*. Nad drugą: „Strona bierna“ — i czasownik: *jest myta*.

Dlaczego mówimy, że czasownik *myje* stoi w stronie czynnej?

Dzieci powinny same odpowiedzieć przypominając sobie inscenizację i pierwsze zdanie, że czasownik *myje* wyraża działanie czynnego podmiotu i że czynność ta idzie od podmiotu.

Podobnie same dzieci muszą odpowiedzieć na pytanie o formę strony biernej *jest myta*.

Jeszcze kilka przykładów dla pogłębienia i utrwalenia umiejętności odróżniania strony czynnej od biernej. Przykłady powinny być połączone z jednoczesnym wykonywaniem (inscenizowaniem). Na przykład: *On startł tablicę. Ona podała książkę. Janek pożyczy stalówkę*.

Dzieci odwracają czasowniki z całym zdaniem na stronę bierną i stwierdzają kierunek czynności w stosunku do podmiotu.

Teraz zapisujemy same tylko czasowniki w naszej tabeli i dopisujemy jeszcze kilka przykładów podanych już przez uczniów. (*Startł — została starta* itd.).

Następnie polecamy dzieciom tworzenie strony czynnej od danych form strony biernej. Na przykład: *Ustawa została uchwalona przez Sejm*.

Same czasowniki znów wciągamy do tabeli.

Na zakończenie dzieci jeszcze raz powtarzają, na czym polega istota strony biernej i czynnej. Wyjaśniamy, jak wykonać pracę domową z podręcznika: Klemensiewicz i Żlabowa „Nasz język“ ćwiczenie 64 na s. 43. (Punkt 2 tego ćwiczenia można w klasach słabszych pominąć).

## O PRZYIMKACH I SPÓJNIKACH

## I

Przyimek jest częścią mowy nieodmienną, która sama przez się nie nie znaczy, wyraża jedynie stosunek zależny między czasownikiem a imieniem (rzeczownikiem, przymiotnikiem lub liczebnikiem) albo dwoma imionami. Przyimek pełni taką rolę, jak końcówka. Jego brak, jak brak końcówki, sprawia, że wyraz, przy którym powinien stać, traci sens. Traci sens i całe zdanie.

Interesująca jest przeszłość przyimka. Porównawcze badania języków indoeuropejskich wykazały, że w odległej przeszłości przyimki służyły do określania czasownika i wyrażały miejsce lub czas czynności czy stanu. Pełniły więc funkcję przysłówkową. Znaczenie ich było mniej pełne niż dzisiejszych przysłówków, nie określały bowiem dokładnie miejsca lub czasu, wskazywały tylko kierunek czynności względem pojęcia oznaczonego przez rzeczownik. W tej odległej historycznie przeszłości przyimek nie zajmował w zdaniu pozycji ściśle określonej, miejsce jego było swobodne, występował raz przed, drugi raz za czasownikiem, przez co mógł się wiązać ściślej to z czasownikiem, to z imieniem.

Odbicie tamtych, historycznie bardzo już dawnych stosunków, odnajdujemy w budowie słowotwórczej czasowników, w których przedrostkami są przyimki. Na przykład:

leżeć na coś — należeć  
jechać na coś — najechać  
łać na coś — nalać  
sięgnąć do czegoś — dosięgnąć

równać do czegoś — dorównać  
użyć nad (miarę) — nadużyć  
działać przeciw czemuś — przeciwdziałać  
stawiąć się przeciw — przeciwstawiać

Proces przechodzenia przysłówków do kategorii przyimków jeszcze się nie skończył. Posiadamy cały szereg przysłówków, które pełnią funkcję przyimków (zwanych niewłaściwymi), na przykład: obok, opodal, blisko, na okół, wprost, dokoła, podle, mimo itp.

Z drugiej strony istnieją przyimki posiadające w pewnych konstrukcjach przysłówkowy charakter, np. przyimek „za“ w zestawieniach: *za dużo, za mało, za ciasno, za daleko, za gorąco, za nisko*. Można użyć tu synonimicznego przysłówka „zbyt“, więc *zbyt dużo, zbyt mało* itd. Podobnie przyimek „ze“, np.: *Było tam ze dwa tysiące ludzi* — użyty tutaj w znaczeniu „blisko, prawie“ ma wyraźnie znaczenie przysłówkowe.

Przyimki możemy dzielić ze względu: 1) na pochodzenie, 2) na budowę słowotwórczą, 3) na łączność z przypadkami, 4) na znaczenie, jakie nadają formom przypadkowym.

Ze względu na pochodzenie wyróżniamy przyimki pierwotne i pochodne. Pierwsze to: o, od, z, na, przed, pod, przez, bez, ku, za, przy, do, znad, spod, zza. O ich pochodzeniu nie dzisiaj nie możemy powiedzieć. Przyimki pochodne wywodzą się od innych wyrazów. Tu należą: między (etymologiczny związek z rzeczownikiem „miedza“), około, koło, śród, wśród, wprost, naprzeciw, dzięki, podług, według, na prost, naprzeciwko, przeciw, wskutek. W wielu z nich wyczuwamy etymologiczny związek z rzeczownikami.

Ze względu na budowę słowotwórczą wyróżniamy:

1) przyimki proste, nie dające się dzielić na drobniejsze morfemy, np.: o, od, z, na, przed, przez, bez, ku, za itd.

2) przyimki złożone

a) z samych przyimków: ponad, popod, poprzez, pomiędzy, spod, sponad, spoza, znad, zza.

b) z przyimka i członów -bok, -czas, -koła, -koło, -miast, -śród, -wnątrz, obok, podczas, dokoła, wokoło, zamiast, pośród, wewnątrz.

Podział ze względu na łączność z przypadkami można ująć w następującą tablicę:

| Przypadek   | Przyimki   |
|-------------|--|
| Mianownik   | z (w połączeniu z liczebnikiem) — 6, za (w połączeniu z zaimkiem co, cóż) — 6  |
| Dopełniacz  | bez, do, dokoła, dookoła, mimo — 2, naokoło, na zewnątrz, obok, od, oprócz, poniżej, powyżej, pomimo — 2, podczas, prócz, pośród, śród, spośród, pomiędzy, spod, sponad, spoza, sprzed, spopod, u, wzdłuż, wśród, wkoło, wskutek, wokoło, wokół, wewnątrz, za — 6, z — 6, zza, znad, zewnątrz, zamiast |
| Celownik    | ku, wbrew,<br>z (w połączeniu z liczebnikiem) — 6,<br>za (w połączeniu z zaimkiem co, cóż) — 6   |
| Biernik     | mimo — 2, między — 2, na — 2, nad — 2, o, ponad, pomimo — 2, pod — 2, przez, poprzez, po — 2, pomiędzy — 2, popod — 2, poza — 2, przed — 2, w — 2, za — 6, z (w połączeniu z liczebnikiem) — 6   |
| Narzędnik   | nad — 2, między — 2, pomiędzy — 2, pod — 2, popod — 2, poza — 2, przed — 2, z — 6, za — 6  |
| Miejscownik | na — 2, o, w — 2, przy, po — 2,<br>z (w połączeniu z liczebnikiem) — 6,<br>za (w połączeniu z zaimkiem co, cóż) — 6.   |

Przegląd nawet pobieżny pozwala nam zauważyć, że niektóre przyimki łączą się tylko z jednym przypadkiem, inne z wieloma (wskazują na to podane obok przyimków liczby).

Przyimek „z“ w połączeniu z liczebnikami wiąże się z wszystkimi przypadkami nie wyłączając mianownika, np.: *Przyszło ze sto osób. Brakowało z pięciu uczniów. Dałem po jabłku z dziesięciu chłopcom.* Itd.

Przyimek „za“ może się łączyć ze wszystkimi przypadkami, jeśli występuje w połączeniu z zaimkiem „co, cóż“, np.: *Co to za widok! Co za wspaniałe obrazy oglądałem!* Itd.

Znaczenie przyimków często jest bardzo trudne do rozszyfrowania. Zawsze zależy ono od formy przypadkowej i od treści wyrazów, które wiąże. Toteż ten sam przyimek może posiadać różne znaczenie.

Wyróżniamy kilka najważniejszych grup:

1) Przyimki określające miejsce,

a) na którym dokonuje się czynność: na, w, pod, przy, wewnątrz, zewnątrz, poniżej, powyżej, z tyłu, z przodu, za, przed itp. Wyrażenia przyimkowe odpowiadają w tym wypadku na pytanie „gdzie?“;

b) przeniesienia się czynności rozpoczętej gdzie indziej, np.: nad, pod, na, do, ku, za, w itd. Wyrażenia przyimkowe odpowiadają w tym wypadku na pytanie „dokąd?“ Na przykład: *lecieć nad las, iść pod miasto, iść ku matce, skoczyć w wodę* itd.;

c) rozpoczęcia czynności, np.: od, zza, z itp. Wyrażenia przyimkowe odpowiadają w tym przypadku na pytanie „skąd?“. Na przykład: *przyjść zza miasta, przyjechać z Krakowa*;

d) poprzez które rozwija się czynność, np.: przez, wzdłuż, wśród itp. Wyrażenia przyimkowe odpowiadają w tym wypadku na pytanie „które-dy?“. Na przykład: *przez las, wzdłuż drogi, wśród pól*;

e) obok którego odbywa się czynność lub istnieje stan, np.: mimo, koło, obok itp.

2) Przyimki określające czas,

a) w ciągu którego odbywa się czynność lub trwa stan, np.: wśród, w, po, na, przy, ze itp. Wyrażenia przyimkowe odpowiadają w tym wypadku na pytanie „kiedy?“ Na przykład: *wśród zimy, po nocach, o pewnej godzinie, w dzieciństwie, ze wschodem słońca, na wakacjach, przy pracy* itp.;

b) po upływie którego odbywa się czynność lub istnieje stan, np.: po, za, itp. Na przykład: *po wakacjach, za miesiąc*;

c) przed rozpoczęciem którego odbywa się czynność lub istnieje stan, np.: przed, nad, pod, itd. Na przykład: *przed rokiem, nad ranem, pod wieczór*.

3) Przyimki wyrażające brak: bez, np.: *bez przeszkody* itp.

4) Przyimki wyrażające towarzyszenie: z, np.: *z kolegą*.

5) Przyimki wskazujące cel: na, po, dla itp. Na przykład: *iść po chleb, przygotować się na przyjęcie gości, pojechać na odpoczynek, zrobić coś dla czyjegoś dobra*.

6) Przyimki wskazujące przyczynę: z, przez. Na przykład: *śmiać się z radości, stracić coś przez wojnę* itp.

Znaczenie przyimków rozszerza się i różniczkuje w ciągu wieków. Przyimek „dla“ miał do XVI wieku znaczenie wyłącznie przyczynowe. Na skutek wielkiej „rozmaitości“ jego połączeń z imionami nastąpiło zróżnicowanie i „dla“ zaczęło być z biegiem czasu znakiem stosunku nie tylko przyczynowego, ale i celowego. Łączy się potem w coraz to nowe wyrażenia i konstrukcje znaczeniowe i składniowe, wypiera utrwalone tradycją, choćby np. z celownikiem (dawne: *poświęca się ojczyźnie*, dziś: *poświęca się dla ojczyzny*; mówimy jeszcze: *grozić komuś*, ale już: *groźny dla kogoś, poszukaj mi książki* i *poszukaj książki dla mnie*). W pewnych okresach „dla“ razi jeszcze językowe poczucie, mimo to zdobywa sobie coraz szersze prawa obywatelstwa. Wyrażenie *miłość matki* jest bezsprzecznie dwuznaczne. Celem ściślejszego wyrażenia myśli wprowadzono przyimki: ku, do, względem, wobec — zamiast dopełniacza przedmiotowego. Więc: *miłość matki* (matka miłuje) = dopełniacz podmiotowy. Ale: *miłość ku matce, do matki, względem matki*. Przyimki te w tej konstrukcji wypiera coraz częściej przyimek „dla“: *miłość dla matki*.

„Dla“ konkuruje dziś z „do“, a różnice znaczeniowe obu tych przyimków są tak subtelne, że łatwo można popełnić błąd wybierając jeden z nich. Doroszewski określa różnicę między nimi w ten sposób, że „do“ oznacza przeznaczenie albo kierunek czynności, „dla“ jej pożytek. Na przykład: *mówić coś do kogoś*, bo to znaczy kierować mowę do kogoś, ale: *zrobić coś dla kogoś*, bo tu chodzi o pożytek wynikający z czynności. Gaertner i Passendorfer zalecają omijanie przyimka „dla“ w wypadkach, gdy można wyrazić to samo bez jego pomocy. Powiemy więc: *Bank Handlu i Przemysłu* (a nie: *Bank dla Handlu i Przemysłu*).

Najbardziej ekspansywnym w obecnej chwili jest przyimek „na“. Zakres jego działania do niedawna, stosownie do jego charakteru dzielczego, był ściśle określony.

Używano go, aby wskazać miejsce i to:

a) część jakiejś miejscowości, np. dzielnicę miasta (*na Kleparzu* lub *na Kleparz*, *na Pragę* lub *na Pradze* itd.), krainy geograficznej, która jest częścią wielkiej całości (*na Mazowsze*, *na Mazowszu* — *na Podhale*, *na Podhalu*, ale nigdy: *na Małopolsce*, *na Małopolskę* — tylko zawsze: *w Małopolsce*, *do Małopolski*; tak samo przy wszystkich nazwach urobionych od nazw miejscowości, np. *w Kieleckiem*, *Radomskiem* itd.).

b) wyspę i półwysp, np.: *na Helu*, *na Hel*. Odstępstwo od tej zasady stanowi: *w Grenlandii*, *w Irlandii*.

Należałoby zbadać, kiedy przyjęły się konstrukcje: *na wieś*, *na wsi*, *na pole*, *na polu*, *na dworze*, *na dwór*, *na uniwersytecie*, *na uniwersytet*, *na akademię*, *na akademii*, które odczuwamy jako zupełnie poprawne, a które stały się bez wątpienia precedensem dla tworzenia w ostatnich latach konstrukcji: *na grupę*, *na grupie*, *na szkole*, *na szkołę*, *na stołówe*,

na stołówkę itd. Te ostatnie odczuwamy jako błędne i wykraczające poza normy językowe. Obowiązkiem naszym jest walka z nimi. Język żyje, rozwija się, zamierają jedne formy, rodzą się nowe. Są okresy, kiedy istnieją dwie konstrukcje. Jedni używają takiej, która jest zgodna z normą, drudzy innej. Nauczyciele języka muszą dostrzegać błąd przeciw normie i czuwać nad czystością języka, ponieważ nowa tendencja nie zawsze zwycięża, bo nie zawsze odpowiada charakterowi języka.

Gawroński w ogromnej żywotności przyimków widzi możliwość zasadniczych zmian w języku polskim. Przewiduje, że w procesie długiego rozwoju deklinacja imienna przestanie być przypadkową, a stanie się przyimkową.

W zdaniu przyimek łączy się nierozdzielnie z wyrazem, który po nim następuje i stanowi z nim nierozłączną całość.

## II

Spójnik jest wyrazem nieodmiennym, który nie posiada określonej treści pojęciowej. Na jego rolę wskazuje nazwa: łączy on ze sobą wyrazy, grupy wyrazów lub wypowiedzenia, podkreśla przy tym stosunek równorzędności lub podrzędności, jaki między nimi zachodzi. Zdarza się, że mamy wątpliwości, czy dany wyraz jest spójnikiem czy też przysłówkiem. Rozstrzygające w tych wypadkach jest znaczenie wyrazu: znak stosunku — to spójnik, znak przedstawienia właściwości — to przysłówek.

Spójniki możemy rozpatrywać ze względu: 1) na pochodzenie, 2) na budowę, 3) na znaczenie, 4) na pozycję w wypowiedzeniu, 5) na rolę, jaką pełnią w wypowiedzeniu.

Ze względu na pochodzenie rozróżniamy spójniki pierwotne i pochodne. Pierwotne są formacjami, o których pochodzeniu dziś już nic nie możemy powiedzieć. Należą tu: i, a, bo, że (staropolskie „le, li“, które pełniły funkcję nie tylko spójnika, ale i partykuły emfaticznej). Pochodne zachowały jeszcze związek z innymi częściami mowy w tym stopniu, że odczuwa go nasza współczesna świadomość językowa. Należą tu: spójniki wywodzące się:

a) ze spójników pierwotnych i partykuł, np. albo, ali-bo, ale, a-le, lecz, le-cz, iż, i-że, aż, a-że, czyli, czy-li;

b) z przymiotników, np.: lub, powstałe z formy nijakiej przymiotnika lubo;

c) z form czasownikowych, np.: by — cecha trybu warunkowego; bo-wiem, boćwiem, chociaż, choć — Łoś nie jest pewien, z jaką formą czasownika stoi; choć — w najbliższym związku (Szober, wywodzi go z trybu rozkazującego czasownika „chcę“); jeśli, jest-li;

d) z zaimków, np.: przeto, zatem, jakkolwiek, aczkolwiek, ano, nim, zanim, przecie, przecież, zaś, zasię, wszako, wszakże;



e) z przysłówków, np.: gdy, więc (zachowuje etymologiczny związek z „więcej“);

Ze względu na budowę słowotwórczą rozróżniamy spójniki proste i złożone.

Prostych, np. i, a, bo, że, choć, by — nie można podzielić na mniejsze części składowe.

Złożone, np.: aczkolwiek, jeśli, gdyby, żeby, aby, ale, przeto itd. są zrostami lub zestawieniami.

Klemensiewicz ze względu na budowę dzieli spójniki na

a) pojedyncze, które są pojedynczymi wyrazami, np. i, a, ale, ponieważ, gdy, jeżeli, albowiem, bo itd.;

b) złożone, które składają się z dwu wyrazów, np. mimo że, podczas gdy, pomimo że, skoro tylko, jak tylko, itd.;

c) podwójne, jakby wzmocnione — są to zestawienia dwóch samodzielnych spójników stojących w wypowiedzeniu obok siebie, np. a jednak, a przecie, i przeto, a przeto, a mianowicie itp.;

d) podwojone, dwuczłonowe, których każdy człon występuje przy jednym wypowiedzeniu wchodzącym w skład złożenia, np. bądź — bądź już to — już to, albo — albo, ani — ani, to — to, im — tym.

Znaczenie spójnika polega wyłącznie na uwydatnieniu stosunku między wyrazami lub wypowiedziami.

Wszystkie spójniki międzywyrazowe są równorzędne. Łoś nazywa je urównorzędniającymi wskazując w ten sposób dobitniej na ich funkcję. Spójniki międzywypowiedzeniowe są współrzędne (urównorzędniające) lub podrzędne (upodrzedniające). Łoś podaje jeszcze trzecią kategorię spójników unadrzędniających.

#### 1) Spójniki współrzędne:

a) Spójniki łączne (względnie inne wyrazy czy wyrażenia w tej funkcji) podkreślają stosunek łączności: i, a, oraz, tudzież, zarazem, także, ani, ni, co więcej, a co więcej, jak również, jako też, jako też i, i — i, ni — ni, ani — ani, nie tylko — lecz także, zarówno — jak, zarówno — jak i, równie — jak, tak — jak, jak — tak; wprowadzając wyszczególnienie treści jakiejś części zdania lub równoważnika zdania albo wyliczenie zapowiedziane częścią zdania o znaczeniu ogólniejszym: czyli, to jest, słowem, to znaczy, mianowicie, na przykład, więc, przeto, tedy. W funkcji spójnika o tym znaczeniu występuje niekiedy zdanie: „a co za tym idzie“.

Przykłady: *Spędziliśmy lato na wsi, mianowicie w Zarytem. Pomogłem mu bardzo, mianowicie zdobyłem dla niego posesję. Wyjadę gdzieś nad morze, na przykład na Hel. Do portu przybiły okręty pełne towarów, jak kawa, ryż, herbata. Przyjadę jutro, więc w niedzielę. Podróżowałem nocą, więc niewygodnie. Przyszedł o dziesiątej, tedy późno.*

b) Spójniki rozłączne (lub wyrazy pełniące tę funkcję) podkreślają stosunek rozłączności (kiedy dwie jakości, dwie czynności, dwa stany lub dwa przedmioty razem w jednym czasie lub w jednym czasie i w jednej

przestrzeni wystąpić nie mogą), albo, albo — albo, już to — już to, bądź to — bądź to, to — to.

c) Spójniki przeciwstawne (lub wyrazy i wyrażenia pełniące tę funkcję) podkreślają stosunek przeciwstawności: a, ale, lecz, atoli, jednak, jednakże, wszakże, natomiast, za to, nie tyle — ile, w przeciwieństwie do..., przeciwnie, czy raczej.

d) Spójniki wynikowe (lub wyrazy i wyrażenia pełniące tę funkcję) podkreślają stosunek wynikowości (kiedy treść jednego wypowiedzenia wynika z drugiego): i, więc, toteż, tedy, zatem, to a, zatem, a więc.

2) Spójniki podrzędne:

a) Spójniki czasowe: gdy, skoro, skoro tylko, podczas gdy, aż, ledwie, zaledwie, ledwo, nim, zanim, wprzód nim, niż.

b) Spójniki przyczynowe: bo, bowiem, boć, albowiem, gdyż, ponieważ, że, dlatego że, jako że, ile że.

c) Spójniki skutkowe: że, iż, aż, żeby, iżby, ażby, aby, ażeby, by.

d) Spójniki przyzwalające: chociaż, choć, jakkolwiek by, żeby, mimo że, pomimo że, lubo, aczkolwiek, acz.

e) Spójniki warunkowe: jeżeli, jeżeliby, jeśli, jeśliby, gdyby, jak, jakby, o ile, o ile by, gdy, żeby, by, że, chyba, chybaby, chyba że, chyba żeby, byle, byleby.

f) Spójniki celowe: by, aby, żeby, ażeby, iżby.

g) Spójniki porównawcze: (względnie inne wyrazy i wyrażenia w tej funkcji): jakby, jak gdyby, jakoby, jak żeby, niby, by, niczym, w miarę jak, im — tym, to, jeżeli, niż, niżeli, aniżeli, niżli.

h) Spójniki wyjaśniające: że, żeby, by, ażeby, abyś, iżby, gdy, iż, jakoby.

Inny podział spójników ze względu na znaczenie daje Klemensiewicz. Wyodrębnia on dwie grupy:

1) Spójniki jednoznaczne, które zawsze wskazują jednaki stosunek między wypowiedziami, np. ponieważ, gdyż, jeżeli, albo.

2) Spójniki wieloznaczne, które zespalają dwie treści na podstawie wspólnoty czasowej lub innej, np. i, a, że itp.

Ze względu na pozycje w wypowiedzeniu można wyodrębnić:

a) Spójniki przywypowiedzeniowe, tj. nierozzerwalnie związane z jednym wypowiedzeniem. Jeżeli zmieniamy szyk, to spójnik musi przejść na nowe miejsce razem z tym właśnie wypowiedzeniem, np. aby, ażeby, acz, aczkolwiek, aż, by, byle, chociaż, choć, choćby, chociażby, chybaby, co (= że), coby (= żeby), gdy, gdyby, iż, iżby, jakby, jakkolwiek, jakkolwiekby, jako, jeśli, jeżeli, jeśliby, jeżeliby, lubo, nim, ponieważ, skoro, wprawdzie, że.

b) Spójniki międzywypowiedzeniowe, to jest pozostające w jednej ustalonej pozycji, np.: a, albo, albowiem, ale, ani, aniżeli, atoli, bo, boć, bowiem, czyli, gdyż, i, jednak, jednakże, lub, ni, natomiast, niż, mianowicie.

Zasadniczą funkcją spójników w zdaniu jest wiązanie wyrazów lub zdań i uwydatnianie stosunku między nimi. Nie stanowią one części zdania (jak np. przysłówki) ani nie zmieniają znaczenia żadnej części zdania (jak np. przyimek). Są w zdaniu wyrazami pomocniczymi. Zdarza się jednak czasem, że spójniki występują w zdaniu w roli partykuły emfaticznej, np.: *I cóż z tego?* lub nawet przysłówka, np.: *Tego i kupić nie można.* (i = nawet). Niektóre spójniki występują w zdaniu w funkcji wyrazów uwydatniających, np. choćby, chociażby (*choćby ołówkiem*), aż (*aż do rana*), byle (*byle drobiazg*), mianowicie (*Ojciec wyjechał, mianowicie do Warszawy*).

Dokładne określenie funkcji syntaktycznej jakiegokolwiek wyrazu, a więc i spójnika, może być wynikiem tylko szczegółowej, wnikliwej analizy konkretnego wypowiedzenia.

#### LITERATURA

- Jan Łoś *Gramatyka starostowiańska*. Kraków 1922.  
Jan Łoś *Gramatyka polska*. Część II. Słowotwórstwo. Kraków 1925.  
T. Benni, J. Łoś, K. Nitsch, J. Rozwadowski, H. Ułaszyn *Gramatyka języka polskiego*. Kraków 1923.  
S. Szober *Gramatyka języka polskiego*. 1923.  
Z. Klemensiewicz *Składnia opisowa współczesnej polszczyzny kulturalnej*. Kraków 1937.  
Z. Klemensiewicz *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Kraków 1952.  
Andrzej Gawroński *Szkice językoznawcze*. Warszawa 1928.  
Witold Doroszewski *Rozmowy o języku*. Seria I. Warszawa 1948.  
Witold Doroszewski *Rozmowy o języku*. Seria II. Warszawa 1951.  
H. Gaertner i A. Passendorfer *Pōradnik gramatyczny*. Wrocław 1949.

ZOFIA TOMASZEWSKA

## PRÓBY NOWEJ PRACY ZESPOŁU JĘZYKA POLSKIEGO ZASADNICZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH W GDAŃSKU

Dyskusja w prasie, wnioski z konferencji sierpniowej i analiza pracy polonistów ze stanowiska odpowiedzialności za wyniki nauczania, a nie — jak dotychczas — za rygorystyczne przerobienie programu, wyzwoliły wiele zdrowej inicjatywy wśród naszych Koleżanek i Kolegów.

To w konsekwencji wpłynęło na zmianę pracy naszego zespołu. Odrzuciliśmy — jako krępujące — wszystkie dyskusje nad rozkładem materiału, nad planowaniem i organizowaniem pracy polonisty z klasą, nad metodami opracowania jednostek lekcyjnych. Każdy polonista sam planuje pracę — zależnie od potrzeb i możliwości swego zespołu uczniowskiego, sam ją organizuje i kontroluje i sam odpowiada za jej rezultat. W zespole przedmiotowym, czy w sekcji języka polskiego, może zasięgać rady, przedyskutować trudności i podzielić się osiągnięciami.

Przyzwyczajeni do pracy w kolektywie Koledzy, podejmujący nowatorskie rozwiązania problematyki programowej w swoim środowisku szkolnym, chcą usłyszeć głos Kolegów, który by zaaprobował lub skorygował ich inicjatywę. Aby powiązać takie eksperymenty z pracą w zespole i całą grupę uczynić współodpowiedzialną, urządzamy zebranie zespołu w tych szkołach, gdzie istnieją specjalne trudności polonistyczne, które Koleżanki czy Koledzy muszą indywidualnie rozwiązywać.

Sprawozdania z wyników prac sprawdzających przeprowadzone we wrześniu we wszystkich Z.S.Z. okręgu gdańskiego — pozwoliły stwierdzić ogromną różnicę w skali poziomu. Były szkoły, w których uczniowie klas I w 80—90% są niedostatecznie przygotowani w zakresie podstawowych umiejętności władania w mowie i piśmie językiem ojczystym.

Analiza tego stanu — obok wielu innych przyczyn — wykazała bezsprzeczny wpływ niektórych środowisk językowych. Tak np. w Kościerzynie, Wejherowie decydujące trudności dla pracy polonisty stwarzają błędy językowe środowiska o licznych germanizmach. Planując pracę zespołu postanowiliśmy podjąć walkę o oczyszczenie języka uczniów w pierwszym rzędzie z tych obcych naleciałości.

W dniu 13 X ub. roku 18-osobowy zespół polonistów znalazł się w Kościerzynie. Kol. Tadeusz Muras, młody i energiczny polonista chciał pokazać nam, jak przy nauczaniu gramatyki — uczy praktycznie poprawnych form językowych. Oto krótkie sprawozdanie z naszej wizyty. Kiedy kol. Muras wprowadził nas do klasy, byliśmy zaskoczeni. Nie przypuszczaliśmy, że w tej małej Zasadniczej Szkole Drzewnej znajdziemy tak celowo i estetycznie urządzonej salę. Powiązanie elementów regionalnych (ściany klasy malowane we wzory kaszubskie) z polonistycznymi i zawodowymi (piękne szafy biblioteczne z inkrustowanymi portretami naszych wieszczów, bogato zaopatrzona biblioteka podręczna, słowniki, encyklopedia, teksty lektur i zbiorowe wydania dzieł najwybitniejszych twórców) — wszystko to sprawiło na nas niezwykle miłe wrażenie.

Kiedy obserwowaliśmy przebieg lekcji w tej właśnie sali, pomyśleliśmy, że nauczyciel realizuje tu piękne hasło: *pielęgnujmy kulturę regionalną, a walczmy z wypaczeniami w języku.*

Tematem lekcji był: „Tryb warunkowy czasownika“.

Na lekcji poprzedniej opracowano czas przeszły. Uczniowie odmieniali czasowniki o trudniejszej dla nich wymowie i pisowni: np. czyścić, trześć — i odczytali zadania domowe.

| <i>formy poprawne</i> | <i>środowiskowe</i>              | <i>w j. niemieckim</i> |
|-----------------------|----------------------------------|------------------------|
| zjadłem               | ja mam zjadle<br>mam zjadle      | Ich habe aufgegegessen |
| wyjechałem            | jestem wyjechany<br>jestem precz | Ich bin weggefahren    |
| wyszedłem             | on jest wyszły<br>on jest precz  | Er ist weggegangen     |
| położyłem             | ja mam to leżeć                  | Ich habe dass liegen   |

We wniosku uczniowie stwierdzili, że używany w ich środowisku czas przeszły — jest utworzony na wzór odmiany języka niemieckiego. Część nowa lekcji przebiegała w ten sposób, że nauczyciel polecił uczniom przekształcić kilka zdań z trybu oznajmującego na tryb warunkowy wg wzoru:

1. Miałem czas, więc zrobiłem.  
Gdybym miał czas, to zrobiłbym.  
Gdybym miał czas, to bym zrobił.
2. Kupiłem buty, bo miałem pieniądze.  
Gdybym miał pieniądze, to kupiłbym buty.  
Gdybym miał pieniądze, to bym kupił buty.
3. Miałem czas, dlatego przyjechałem do was.  
Gdybym miał czas, to przyjechałbym do was.  
Gdybym miał czas, to bym do was przyjechał.
4. Mieliśmy dobry materiał, więc praca wypadła dobrze.  
Gdybyśmy mieli dobry materiał, to praca wypadłaby dobrze.  
Gdybyśmy mieli dobry materiał, to by praca wypadła dobrze.

*W języku środowiska:*

1. Gdyby miałem czas, to bym zrobiłem.
2. Gdyby miałem pieniądze, to bym kupił buty.
3. Gdyby miałem pieniądze, to bym buty kupił.

Po zestawieniu form poprawnych ze środowiskowymi (przez uczniów) — uczniowie zrozumieli, na czym polegają ich błędy.

Ćwiczenie sprawdzające na lekcji ukazało, że wielu uczniom sprawia trudność użycie formy warunkowej. Jako ćwiczenie domowe zadane zostało napisanie 5 zdań w trybie warunkowym.

W dyskusji zwróciliśmy kol. Murasowi uwagę, że wobec trudności, jakie sprawiło uczniom wymawianie poprawnych form trybu warunkowego, należało wprowadzić więcej ćwiczeń w klasie. W pracy domowej polecić również obok form poprawnych zestawienie form z żywej mowy swoich kolegów.

Równocześnie należałoby zachęcić uczniów do wzajemnej kontroli swoich wypowiedzi w czasie przerw.

Lekcja ta, której przebieg był dla nas b. ciekawy, wykazała że w środowiskach o silnych wpływach obcego języka, należy w lekcji gramatyki realizować raczej cel praktyczny, tzn. naukę języka, a nie cel teoretyczny, tzn. naukę o języku.

Wobec tego w lekcji będą przeważały nie rozważania nad regułami, ale ćwiczenia w użyciu form właściwych.

\* W procesie lekcji ważnym jest nie tylko to, czego nauczymy, ale również ważną jest droga, która do tego celu prowadzi.

Za najlepsze uznaliśmy takie lekcje, na których uczniowie samodzielnie myślą, formułują wnioski, oczywiście w oparciu o konkretny materiał poglądowy. Lekcje gramatyki dają tu wiele możliwości.

NOWA KSIĄŻKA O OŚWIECENIU <sup>1</sup>

Tadeusz Mikulski, profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, należy do najwybitniejszych dzisiaj znawców kultury i literatury polskiego Oświecenia. Jest on twórcą zasłużonej już „szkoły” wrocławskiej, z której wyszli młodzi rzetelni badacze, autorzy wartościowych i pożytecznych rozpraw naukowych, sumienni edytorzy, rozmilowani w literaturze XVIII wieku. Z pracowni Mikulskiego wyszły pod redakcją profesora *Pisma wybrane* Ignacego Krasickiego, wzór starannego wydania dzieł znakomitego poety. Przypomnijmy prace jego uczniów, Mieczysława Klimowicza o Mitzlerze de Kolof i Romana Wołoszyńskiego o Krasickim, które wniosły do wiedzy o literaturze Oświecenia wiele cennego materiału, trafnych sądów i spostrzeżeń. Dodajmy do tego szereg popularnonaukowych wstępów i przedmów do rozmaitych utworów osiemnastowiecznych, a zobaczymy, że pod opieką Mikulskiego wychowuje się spory zastęp młodych historyków literatury, odznaczających się sumiennością filologiczną i wnikliwością krytyczną.

Nowa książka Tadeusza Mikulskiego, licząca przeszło 500 stron, jest zbiorem studiów. Składa się nań szesnaście rozpraw poruszających różne zagadnienia o różnym ciężarze gatunkowym. Znajdziemy tu prace na tematy ogólniejsze, o charakterze syntetycznym i rozprawy dotyczące zagadnień szczegółowych, często nawet drobnych, ale posiadających dla obrazu kultury epoki swoiste znaczenie. Do grupy pierwszej zaliczymy: „Stan badań i potrzeby nauki o literaturze wieku Oświecenia”, „Studia nad Oświeceniem w latach 1945—1955. „Walka o język polski w czasach Oświecenia”. W grupie drugiej znajdują się rozprawy pozostałe. Pośród nich wyróżniają się tematem i sposobem ujęcia rzeczy następujące: „Czytywałem Polaka Modrzewskiego”, „Bajki wschodnie Krasickiego”, „Kniaźnin w bibliotece Załuskich”, „Uwagi nad »Uwagami«”, „Teofila Glińska”, „Życie Ignacego Bykowskiego”. Oprócz studiów czytelnik znajdzie w książce Mikulskiego nieznanne teksty literackie opatrzone przypisami.

Co wniosły *Studia o Oświeceniu* do naszej wiedzy historyczno-literackiej i na czym polega ich znaczenie? Pierwszą myśl, która narzuca się po przeczytaniu książki, można by tak sformułować: Uczy ona szacunku dla faktów literackich, pozornie drobnych, w istocie ważnych dla zrozumienia procesów historyczno-literackich i głębszego wniknięcia w twórczość pisaną i kulturę epoki. Nie lekceważmy analizy filologicznej, pracujmy nad ustaleniem tekstu, starajmy się uściślić daty związane z biografią pisarza i powstawaniem jego utworów, nie wolno tworzyć pochopnie syntez i uogólnień, skoro się nie zgromadziło dostatecznego materiału dowodowego. Książka Mikulskiego uczy ostrożności w pracy filologicznej, ostrzega przed wyciąganiem pośpiesznych wniosków bez wystarczających dowodów, daje dobrą szkołę historii literatury, która wymaga oprócz możliwości osobistej i kultury literackiej rzetelnej pracy i „dobrej roboty” filologicznej.

Ale wartość książki Mikulskiego nie polega jedynie na tym, że demonstruje ona mistrzowski warsztat naukowy i przedstawia cechy charakterystyczne badania historyczno-literackiego. Książka Mikulskiego otwiera również nowe perspektywy na literaturę polskiego Oświecenia. Pokazuje bowiem, że w kulturze literackiej tego okresu liczą się nie tylko jej szczyty: Krasicki, Trembecki czy Zabłocki. Na kulturę

<sup>1</sup> Tadeusz Mikulski *Ze studiów nad Oświeceniem*. Polska Akademia Nauk, Instytut Badań Literackich. Warszawa 1956. Państwowy Instytut Wydawniczy.

tę składają się zjawiska najróżniejsze, a tworzą ją także pisarze mniejszego lotu, często zapomniani, którzy mają swój skromny udział w ogólnym dorobku kulturalnym narodu. Nie wolno tedy zapominać o Gracjanie Piotrowskim, autorze satyr, powinno znaleźć się należne miejsce dla Teofili Glińskiej, poetki przepojonej uczuciem prawdziwego humanitaryzmu, nie może być pełnej charakterystyki polskiego sentymentalizmu bez uwzględnienia utworów Ignacego Bykowskiego.

Mikulski dorzucił poza tym garść nowych informacji o Książninie i Karpińskim, powiązał ich życie z szerszym tłem kultury polskiej, pokazał nieznaną czy mało znaną fragmenty ich biografii. Zwrócił także uwagę na zjawisko orientalizmu w literaturze polskiego Oświecenia wykazując na bajkach wschodnich Krasickiego powiązanie z motywami wschodnimi czerpanymi przeważnie z literatury francuskiej. Słowem — otrzymaliśmy zespół faktów i zagadnień, które przyczynią się do pogłębienia wiedzy o literaturze Oświecenia i każą zastanowić się raz jeszcze nad poszczególnymi zjawiskami literackimi XVIII wieku.

Zatrzymajmy się chwilę nad wybranymi zagadnieniami poruszonymi przez Mikulskiego w jego książce.

Oto rozprawa pierwsza „Stan badań i potrzeby nauki o literaturze wieku Oświecenia” stawia problem zasadniczy: sprawę przełomu literackiego w historii literatury polskiej. Czy r. 1795, ważną datę w historii politycznej, należy również uznać za rok przełomu w historii literatury? Mikulski odrzuca zdecydowanie ten pogląd, który rozłamuje formalnie historię Polski na okres przed- i porozbiorowy, natomiast przeprowadza dowód, że epokę stanisławowską należy wydobyc z układu staropolskiego i od niej właśnie trzeba rozpoczynać dzieje nowożytne Polski. W kulturze czasów stanisławowskich obserwujemy bowiem zjawiska (jak na przykład rozwój drukarstwa, publicystyki i czasopiśmiennictwa, teatr, rozwój powieści nowożytnej), które ukazują się jednocześnie, „ze zgodnością niemal chronologiczną i ta właśnie chronologia nadaje im walor szczególny”. One to decydują o nowożytnym charakterze kultury, a stwierdzimy to wyraźniej, kiedy porównamy je z kulturą czasów saskich. Teza Mikulskiego, wygłoszona jeszcze w r. 1950, weszła już do nauki o literaturze. Może jeszcze mocniej tylko wypadnie podkreślić znaczenie okresu prekursorskiego (1733—1763), o którym Mikulski wspomina, a który w wyniku badań nad Konarskim i Mitzlerem de Kolof zasługuje na to, by widzieć w nim coś więcej niż „załączki” Oświecenia. W pięknym studium na temat „Walki o język polski w czasach Oświecenia” Mikulski pokazuje, jak w następujących po sobie okresach zmienia się charakter języka literackiego, jak przenika do literatury język mowy potocznej, pospółstwa i gwary. Otrzymaliśmy żywy obraz wysiłków zmierzających do wydobycia literatury i języka spod panowania barbaryzmów czasów saskich. Widzimy tu linię rozwoju literatury od strony jej wartości językowych.

W ciągu trzydziestu lat zmienił się język utworów literackich od Naruszewicza po Bogusławskiego. Zmienił się język wiersza, wykształciła się proza polska, nabrała rumieńców życia publicystyka. Wszystkie twierdzenia Mikulski ilustruje przykładami. Słyszymy rubaszny, ciężkawy język Naruszewicza, podziwiamy intelektualny, ironiczny, panujący bezbiednie nad składnią poetycką język Krasickiego, wzruszamy się piękną, o głębokiej treści politycznej prozą Staszica, śledzimy giętkość środków stylistycznych w pismach Fr. S. Jezierskiego. „Walka o język...” pochodzi z r. 1951. Tym większe uznanie dla autora, który wyborem tematu podkreślił znaczenie oceny języka literackiego dla badań historyczno-literackich.

W rozprawie tej Mikulski przyjmuje sprowadzony dzisiaj do nauki o literaturze Oświecenia podział na trzy okresy: 1764—1780, 1780—1792 i 1792—1795. Historyk literatury zajmuje się XVIII wiekiem, zdając sobie sprawę z umowności granic, niepokoi się jednak, czy daty te w przybliżeniu odpowiadają faktycznemu podziałowi na okresy. Chodzi zwłaszcza o r. 1780, którego związek z przemianami w życiu

literackim wydaje się uchwytny i wyraźniejszy jedynie w wypadku twórczości Krasickiego. Sprawa rozwoju wewnętrznego okresu, zagadnienie periodyzacji, to chyba jedno z tych zagadnień, które warte są ponownego rozpatrzenia. Bardzo ciekawy materiał do studiów nad związkami literatury Oświecenia z Renesansem zawiera rozprawa pt. „Czytywałem Polaka Modrzewskiego”. Mowa tu o Gracjanie Piotrowskim, o jego satyrach i zainteresowaniu postacią Modrzewskiego. Ale przy okazji rozważań nad Piotrowskim, którym od czasu Chrzanowskiego nikt się nie zajmował, powstało niezwykle barwne studium o recepcji Modrzewskiego w czasach Oświecenia.

Poznajemy historię wydania pijarskiego z r. 1770 opowiedzianą w sposób zajmujący. Dowiadujemy się o zabawnym błędzie w słowniku Trombera z r. 1776 wydanym u Grölla, w którym Frycz-Modrzewski został pomieszany z Andrzejem Krzyckim, i scharakteryzowany jako biskup przemyski, prymas Polski i poeta. Nawet w *Zbiorze potrzebniejszych wiadomości*, którego współredaktorem był Krasicki, wzmianka o Modrzewskim napisana została w sposób bałamutny i zawiera ortodoksyjną ocenę. Toteż Mikulski z niepokojem stawia znak zapytania: „Czy Krasicki w swoich sądach o Fryczu byłby istotnie mniej postępowy od — Gracjana Piotrowskiego?” I dodaje przy tym: „Sądy generalne muszą być budowane ze szczegółów i dlatego mierzymy tak uważnie realia kultury ideowej w. XVIII”.

Na szczególne omówienie zasługują „Uwagi na »Uwagami«”. Mikulski przeprowadził dowód ustalający datę wydania *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego* Staszica. Okazuje się, że datę wydania staszycowskiego dzieła wbrew temu, co mówi jego karta tytułowa, należy odnieść do r. 1787. A więc nie w r. 1785, jak się dawniej przyjmowało, ale w dwa lata później dzieło Staszica pojawiło się w druku. Przeprowadzenie dowodu nie było rzeczą łatwą. Mikulski pokazał, jak należy odczytywać dokumenty, jak trzeba wnikać w najdrobniejsze ich szczegóły. Podstawowym dokumentem, który dał wskazówkę chronologiczną, jest raport dyplomaty francuskiego w Polsce, wytrawnego obserwatora życia politycznego, Bonneau. On to w swoim memoriale do rządu francuskiego donosi o „broszurze polskiej, bardzo dobrze napisanej i bardzo poczytnej” — o *Uwagach nad życiem Jana Zamoyskiego*. Memoriał ten, który daje podstawę do twierdzenia, że rzecz ukazała się w początku marca r. 1787, Mikulski konfrontuje z innymi dokumentami, aby dojść do wniosku ostatecznego: uwagi powstały na przedpolu prac Sejmu Wielkiego. Warto podkreślić jeszcze jeden szczegół, który wypłynął w trakcie rozważań nad powstaniem dzieła staszycowskiego. Oto w ciągu jednego roku książka miała aż trzy nakłady: pierwszy z marca 1787 r., drugi — z kwietnia 1787 r., w listopadzie tegoż roku pojawia się zapewne wydanie trzecie. Wszystko to świadczy o niezwykłym oddziaływaniu społecznym *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego* i charakteryzuje atmosferę poprzedzającą Sejm Czteroletni. Studium, poświęcone w zasadzie sprawie uściślenia daty wydania sławnego dzieła naszej literatury politycznej, roztacza perspektywę znacznie szersze, rzuca światło nie tylko na samego Staszica, ale i na atmosferę kulturalną i polityczną ważnego okresu historii Polski.

Zaznaczyliśmy wyżej, że studia o Teofili Gliškiej i Ignacym Bykowskim rozszerzają wiedzę o autorach osiemnastowiecznych. Otrzymaliśmy przy tym próbki ich twórczości: wiersze Gliškiej i pamiętnik Bykowskiego, zawierający również utwory poetyckie. Nie są to z pewnością arcydzieła literatury Oświecenia, ale są to dokumenty kultury literackiej, która przenikała do różnych zakątków kraju. W wierszach Gliškiej znajdziemy zresztą przejawy prawdziwej poezji oprócz sympatycznych akcentów humanitaryzmu.

Epizod z życia Wojciecha Bogusławskiego stał się tematem rozprawki pt. „Bogusławski, ubogi student z Krakowa”. Z *Historii szkół nowodworskich* dowiedzieliśmy się, że Bogusławski przez dwa półrocza 1770/71 i 1771/72 uczył się w szkołach



ńowodworskich. Rzecz jasna, że ta informacja nie jest bez znaczenia dla wiedzy o Bogusławskim. Końcowy wniosek rozprawki zyskuje całkowitą aprobatę: „Przy- szły autor *Krakowiaków i górali* ma sposobność poznawać pejzaż i folklor ziemi krakowskiej we wczesnej młodości. A młodziutki student Akademii z własnej pa- mięci, z doświadczenia osobistego może kształtować postać, która w scenariuszu *Krakowiaków i górali* pojawiła się z charakterystyką: „Bardos, ubogi student z Krakowa”.

Książkę zamyka piękny portret literacki Józefa Maksymiliana Ossolińskiego, fundatora wielkiej Biblioteki.

W bieżącym roku, kiedy obchodzimy rocznicę narodzin Ossolineum, postać to godna przypomnienia. (Dodajmy nawiasem, że szkic ten ukazał się w *Polonistyce* w r. 1949).

Książkę Tadeusza Mikulskiego zamykamy z dużą wewnętrzną satysfakcją. Jest to satysfakcja szczególna, która charakteryzuje obcowanie z dziełami dużej kultury naukowej i sztuki literackiej. Rozległa wiedza, precyzja filologa, talent pisarza — wszystko to składa się na książkę, która w historiografii polskiego Oświecenia znajdzie się wśród dzieł najpoważniejszych.

Zdzisław Libera

## ZAGADNIENIA WERSYFIKACJI W PUBLIKACJACH OSTATNICH LAT

Badania wersyfikacyjne mają w naszej nauce starą i rozległą tradycję. Jednak w pierwszym powojennym okresie walk o nową metodologię nie stanowiły one — przynajmniej na szerszą skalę — przedmiotu zainteresowań badaczy. Wydana w r. 1947 książka S. Furmanika *Podstawy wersyfikacji polskiej*<sup>1</sup> nie wywołała gło- sniejszego echa.

Największym osiągnięciem w tej dziedzinie były dwa tomy *Studiów historii i teorii wersyfikacji polskiej*<sup>2</sup> M. Dłuskiej. Książka ta jest wynikiem kilkuletnich badań językowych i wersyfikacyjnych, przynosi przede wszystkim niezmiernie cenne wyniki skrupulatnych obliczeń i statystyk dotyczących rozwoju poszczegól- nych elementów techniki wersyfikacyjnej. Obok bardzo wartościowych akcentów polemicznych, dotyczących poglądów innych badaczy wiersza, M. Dłuska daje w *Studiach* obraz rozwoju, bogacenia się i komplikowania wyodrębnionych syste- mów wierszowych. Jednak obok tych niezwykle ważnych zalet książka posiada się kwestia teorii rozwoju wiersza, który, pojmovany jest jako bliżej nieokreślone przyczynami doskonalenie się tych wyodrębnionych z żywego nurtu literackich przemian systemów wierszowych. Stąd obraz rozwoju wiersza staje się niejasny, zagubiony w cyfrach cennych skądinąd obliczeń i statystyk, nie zawsze jednak wy- rażających prawidłowość rozwoju. Brak powiązania sprawy struktury wiersza z zagadnieniami szerszej analizy utworu czyni książkę Dłuskiej często niezrozu- miałą dla nieprzygotowanego czytelnika.

Podobne założenia metodologiczne były podstawą pracy K. W. Zawodzińskiego, którego *Studia z wersyfikacji polskiej*<sup>3</sup> zawierające zarys rozwoju wersyfikacji

<sup>1</sup> S. Furmanik *Podstawy wersyfikacji polskiej*. Warszawa—Kraków 1947.

<sup>2</sup> M. Dłuska *Studia z historii i teorii wersyfikacji polskiej*. T. I/II. Kraków 1949—1950.

<sup>3</sup> K. W. Zawodziński *Studia z wersyfikacji polskiej*. Warszawa 1954.

i szereg artykułów problemowych, jakkolwiek w kwestiach szczegółowych różnią się czasem od konstatacji M. Dłuskiej, nie przynoszą nowych ujęć w metodologii badań wersyfikacyjnych.

W takiej sytuacji, przy niewielkim zainteresowaniu większości badaczy literatury sprawami techniki wierszowania i jasno dającej się zauważyć niewystarczalności metod stosowanych w wersyfikacji dotychczas, wynikła kwestia nowego spojrzenia na tę sprawę, znalezienia nowych dróg badań. Tym razem z pomocą badaczom pośpieszyła książka napisana przez człowieka znającego sprawy warsztatu poetyckiego z codziennej praktyki twórczej — przez poetę Adama Ważyka<sup>1</sup>. *Mickiewicz i wersyfikacja narodowa* Ważyka, a szczególnie zmienione i rozszerzone drugie jej wydanie stanowi ważne wydarzenie w badaniach nad naszą wersyfikacją. Książka napisana przez poetę, który nie badał bezpośrednio dziedzin pokrewnych wersyfikacji, a więc kwestii prozodii, rozwoju języka, a opierał się na nie zawsze ostatecznie ustalonych wynikach badań specjalistów w niektórych kwestiach szczegółowych (np. na skutek przyjęcia nie udowodnionej jeszcze tezy o przemianach akcentu polskiego), przynosi oceny mylące. Jasne jest, że nie szczegółowe informacje stanowią o wartości tej książki dla badań wersyfikacyjnych. Jej podstawowa wartość, to próba nowego metodologicznego ujęcia rozwoju wersyfikacji polskiej.

Głównym postulatem badawczym Ważyka — w odróżnieniu od tez Dłuskiej — jest problem przyczyn wyboru kierunku rozwoju form wierszowych, kierunku, który tworzy tradycję narodowej wersyfikacji.

Ważyk pisze: „Formy poetyckie nie powstały przypadkowo — przegląda się w nich uroda języka”<sup>2</sup>.

Tak więc charakter narodowej wersyfikacji określony jest przede wszystkim uwarunkowaniem językowym. Stąd też trzeba badać sposoby tego uwarunkowania.

Ale to nie jest jedyna zależność. „W dziedziczeniu tradycji ważną sprawą jest powstawanie nowych form, które nigdy nie odbywa się bez udziału świadomości artystycznej, bez czynnika poetyki”<sup>3</sup>. Stąd — wbrew starym ujęciom — nie wolno każdej nowej formy brać za dobrą monetę, niezależnie od treści utworu. Taką metodę postępowania określa Ważyk jako formalistyczną i statystyczną, zaciemniającą właściwy obraz.

Z tego wszystkiego wynika najważniejszy i ostateczny wniosek Ważyka, dotyczący samego ujęcia wersyfikacji. „Dzieje wersyfikacji polskiej w konkretnym ujęciu — są ściśle i dynamicznie związane z dziejami i walką poetyk”<sup>4</sup>.

Książka Ważyka pokazuje na ogół słusznie, jak rozwija się i wzbogaca nasz wiersz, jak normy wersyfikacyjne tworzą się właśnie w konkretnych sytuacjach walk poetyk i systemów. Centralne miejsce zajmuje tu postać Mickiewicza, pod którego piórem poezja polska otrzymała załazki wszystkich nowych form. Czym była książka Ważyka w porównaniu z dotychczasowymi pracami na temat wersyfikacji? Ustępując oczywiście w obszerności materiału i szczegółowych obserwacji zarysowała zupełnie nowy program w zakresie badania wiersza. Przede wszystkim wnosi moment oceny wersyfikacji, podczas gdy dawniej zasadniczo wystarczało tylko obliczenie i statystyka. Poprzez wprowadzenie pojęcia tradycji odrzucona zostaje hipoteza o doskonaleniu się systemów wersyfikacyjnych.

Najważniejszą jednak rzeczą jest określenie przyczyny wszelkich zmian wersyfikacji, które nie odbywają się same z siebie, ale łączą się bardzo ściśle z dziejami i walką poetyk, a więc z dziejami walki o najdoskonalszy wyraz artystyczny dla

<sup>1</sup> A. Ważyk *Mickiewicz i wersyfikacja narodowa*. Warszawa 1951. Wyd. II Warszawa 1954.

<sup>2</sup> A. Ważyk *Mickiewicz i wersyfikacja narodowa*. Wyd. II, s. 7.

<sup>3</sup> Tamże, s. 10.

<sup>4</sup> Tamże, s. 10.

treści. Ta główna zdobycz Ważyka doprowadziła go do uwzględnienia postulatów historyzmu, wbrew ahistorycznym badaniom wersyfikacji w poprzednich publikacjach.

Zainteresowanie wersyfikacją w naszej powojennej nauce wzrastało wraz z uznaniem konieczności badań pisarskiego warsztatu artystycznego, co okazało się niezbędne dla wszechstronnej i pełnej charakterystyki dzieł. Najbardziej wymownym świadectwem tej tendencji rozwojowej naszego literaturoznawstwa jest powstawały w okresie roku Mickiewiczowskiego *Przełom renesansowy w literaturze polskiej* K. Budzyka<sup>1</sup>. Jest to książka poświęcona problematyce historyczno-literackiej, ale jej podstawowe tezy wypływają między innymi z analiz struktur wierszowych. To właśnie stanowi o jej nowatorskich cechach dla nauki o literaturze. Dla określenia przełomu, jaki dokonał się w naszej literaturze u progu Renesansu, koniecznym było określenie cech wiersza średniowiecznego. Przyjęcie nowej metody analizy i rozszerzenie materiału dokumentacyjnego pozwoliło autorowi na wprowadzenie wielu poprawek do ustalonych poglądów na tę sprawę. Pierwsza korekta dotyczy źródła polskiego wiersza sylabicznego, które rozszerzyć trzeba także na oddziaływanie rodzimej pieśni ludowej. Analiza wierszy średniowiecznych doprowadza do zmiany poglądu na rozwój form wierszowych. Dotychczas narastającą tendencję do stabilizacji sylabicznej wiersza uważano za postępową. Tymczasem odwołanie się nie tylko do formy, ale i do treści wiersza pozwala wysunąć inną tezę. „Poprzez sylabizm przebiegają dwie linie rozwojowe, jedna opadająca w wierszach stroficznych i druga wznosząca się w wierszach stycznych. Fakt ten od razu podważa wysuwaną obecnie tezę, że dorastanie do sylabizmu jest w wersyfikacji polskiej XV i XVI wieku znamię postępowości i rozwoju. W okresie wierszy stroficznych największym osiągnięciem poetyckim II połowy XV wieku jest przecież utwór różnostroficzny i nierównozgłoskowy: *Żale Matki Boskiej pod krzyżem* <sup>2</sup>.

Przyczynę tych rozbieżności wyjaśnia autor różną rzeczową zawartością utworów pieśniowych i epickich. Podobnie sprawa przemiany w II połowie XV wieku wersyfikacji asylabicznej w kierunku sylabizmu względny wydaje się oznaczać poszukiwanie nowych środków dla zdobycia ekspresji poetyckiej, której nie można było wykrzesać w starych.

System wersyfikacyjny Biernata z Lublina zwykle się zalicza z powodu stosowania sylabizmu względny do typowych przejawów wersyfikacji średniowiecznej. Tymczasem zbadanie innych oprócz budowy sylabicznej cech wiersza średniowiecznego i twórczości Biernata pozwala autorowi *Przełomu* udowodnić zupełnie inny pogląd na tę sprawę.

Interesujące są tu porównania dotyczące — pomijanych dotychczas w analizie tych wierszy — takich spraw, jak budowa zwrotki, jednostki wierszowej, stosowanie przerzutni. Na podstawie przełamania takich cech wersyfikacji średniowiecznej, jak nienaruszalny kanon zwrotki, kanon jednostki wierszowej, jednolita budowa zwrotek w strofice i zasada zdań jednorymowych przy przewadze dystychów w stychice, autor rozprawy określa przełomowy charakter wersyfikacji Biernata w stosunku do średniowiecza. Co więcej, pozwala to określić, że Biernat dokonał nowatorskiego wyboru elementów dotychczasowej wersyfikacji, wyboru podporządkowanego względem natury semantyczno-obrazowej. A więc walka ze schematem średniowiecznym, walka o realistyczne, ekspresywne odtworzenie intencji autora jest widoczna także na odcinku ukształtowania wiersza. Badania wersyfikacyjne stają się przydatne do określenia stopnia realizmu i nowatorstwa utworu, pozwa-

<sup>1</sup> K. Budzyk *Przełom renesansowy w literaturze polskiej*. Warszawa 1953.

<sup>2</sup> Tamże, s. 93—94.

lają nawet w przypadku Biernata na ściślejsze określenie chronologii badanych utworów. Umiejętność takiej analizy wiersza, oprócz samych wniosków z niej wpływających, jest nowatorską cechą rozprawy K. Budzyka.

Najnowszą pracą poświęconą wersyfikacji jest rozprawa M. Dłuskiej *O wersyfikacji Mickiewicza*<sup>1</sup>. Jest to pierwsza książka poświęcona w całości zagadnieniu form wierszowych twórcy *Dziadów*. Autorka podsumowując wyniki dotychczasowych cząstkowych badań i uzupełniając je własnymi spostrzeżeniami dała dopiero próbę syntezy nowej wiedzy na ten temat. Dlatego też w tej najnowszej książce M. Dłuskiej na szczególną uwagę zasługują nie tyle szczegółowe konstatacje, ile metoda i wnioski wysnute z analizy tekstów. Książka pokazuje wkład Mickiewicza w tworzenie i rozwój systemów wersyfikacyjnych naszej poezji. Dłuska słusznie stwierdza, że dla Mickiewicza, jak zresztą dla całej naszej poezji, uniwersalnym systemem pozostał system sylabiczny, którego omówienie zajmuje w pracy najwięcej miejsca. Nie są może przekonywujące tezy dotyczące nowatorstwa Mickiewicza w zakresie sylabotyzmu i jego istoty. Natomiast niezmiernie ciekawe jest spostrzeżenie dotyczące zastosowań wiersza tego typu. Dłuska pisze: „Sylabotyzm jest systemem nacechowanym, wiążącym się z określonymi gatunkami, rozmiarami i tematyką”<sup>2</sup>. Już w tym stwierdzeniu daje się zauważyć nowy kierunek poszukiwań, usiłujący powiązać technikę wersyfikacyjną wiersza w połączeniu z analizą stylistyczną utworu. Bardzo ciekawe są pod tym względem partie książki dotyczące wiersza wolnego, dotychczas nie zbadanego. Autorka omawia pokrótce dzieje wiersza wolnego przed Mickiewiczem dając pierwszy chyba w naszej literaturze wersyfikacyjnej rys historyczny na ten temat. Główna wartość tej części książki leży w doskonałej wersyfikacyjno-stylistycznej analizie bajek Mickiewicza. Stosowana na szeroką skalę stylizacja rytmiczna stanowi podstawową cechę poetyki bajek. Dłuska pisze: „Bajki Mickiewicza odznaczają się stylizacją rytmiczną, nieustannie towarzyszącą wszelkim innym językowym czynnikom stylizacji”<sup>3</sup>. Pokazanie tego w toku konkretnych analiz daje obraz kunsztu wersyfikacyjnego Mickiewicza, który umie podporządkować technikę wiersza jego treści i artystycznym założeniom utworu.

Ostatnia część pracy poświęcona jest omówieniu Mickiewiczowskiego sylabizmu. Centralne zagadnienie stanowi tu kwestia tradycji pseudoklasycznej w rytmice i tworzenie przez Mickiewicza nowej, własnej poetyki. Tak więc zjawiska wersyfikacyjne nie są zawieszane w ponadczasowej próżni, wybór określonego stylu rytmicznego wiąże się z wyborem poetyk. Analiza szeregu elementów wersyfikacyjnych, a więc typu klauzuli, średniówki, rymów — pozwala stwierdzić, że już *Grażyna* nie mieści się w poetyce tradycyjnej. Jeszcze raz wyniki badań formy wiersza potwierdzają stwierdzenie historyczno-literackie.

Przechodząc do analizy *Pana Tadeusza* autorka pisze: „Cel analizy, cel posługiwania się wszelkimi jej kluczami i środkami będzie nie w tym, by stwierdzić tu i ówdzie istnienie tytu a tytu takich a takich klauzul lub średniówek, ale żeby się dowiedzieć, czy występuje w poemacie stylizacja rytmiczna, co ona wyraża i czemu służy”<sup>4</sup>.

Rezultaty tej analizy, wyróżniające w poemacie trzy wyraźne stylizacje rytmiczne oraz warstwę nie podlegającą stylizacji, to już konkretne wyniki badania artyzmu poematu, to coś zupełnie innego niż bezbarwne procentowe obliczenie zawarte w *Studiach* tej samej autorki. Toteż wersyfikacja łączy się bezpośrednio

<sup>1</sup> M. Dłuska *O wersyfikacji Mickiewicza*. Warszawa 1956.

<sup>2</sup> Tamże, s. 47.

<sup>3</sup> Tamże, s. 117.

<sup>4</sup> M. Dłuska „O wersyfikacji Mickiewicza”. Cz. II. *Pamiętnik Literacki*. R. XLVII, z. 2, s. 429.

z badaniem stylu dzieła i służy konkretnemu celowi określenia stopnia realizmu i mistrzostwa poety w przedstawieniu świata. Bardzo ciekawe są także uwagi dotyczące wkładu Mickiewicza w rozwój strofiki naszej poezji.

Mówiąc o publikacjach dotyczących wersyfikacji trzeba wspomnieć także o dyskusji, jaka toczy się na łamach *Pamiętnika Literackiego* na temat polskiego wiersza sylabotonicznego. Dyskusja zapoczątkowana przez artykuł K. Budzyka „Co to jest polski sylabotonizm?”<sup>1</sup> ma na celu kontrolę dotychczasowego poglądu na ten problem, a także porusza sprawę szerszą — teoretycznych podstaw badań wersyfikacyjnych. Przebieg dyskusji i jej wyniki trudno ocenić już teraz, przed jej podsumowaniem. Na pewno przyczyni się ona do rozszerzenia wiedzy o naszym wierszu sylabotonicznym.

Ten krótki i pobieżny przegląd miał na celu pokazanie głównych zarysów ewolucji, jaka dokonała się w zakresie metody badań wersyfikacyjnych i w przedmiocie badań polskich wersologów. Badania wersyfikacyjne wchodzą wyraźnie na drogę ścisłych związków z badaniem poetyk i szerzej z badaniem literatury w jej procesie rozwojowym. Okazuje się, że zmiany wersyfikacji odbywają się w ścisłym związku ze zmianami poetyk, że wiążą się ściśle z walką o realizm i najpełniejszy kunszt artystyczny wiersza. Okazuje się, że badania wersyfikacyjne w połączeniu z umiejętną analizą stylu dają bardzo ciekawe wyniki. Pełniej pokonują i dokumentują rozwój literatury i pomagają w trafnym określeniu i ocenie kunsztu artystycznego utworu przez głębsze wniknięcie w jego istotę.

Wydaje się, że drogi rozwojowe polskiej wersyfikacji prowadzą dziś do właściwego celu poprzez ściśle powiązanie z badaniem procesu historyczno-literackiego. Z powiązania zaś tego korzyści odnosi zarówno wersologia, która przestaje być zamkniętą w sobie dyscypliną formalną, jak i historia literatury, której obraz zostaje nasycony nowymi barwami, zmieniającymi czasem w mniejszym lub większym stopniu jego charakter i wygląd.

Teresa Pysznińska

## POŻYTECZNE WZNOWIENIA ZAPOMNIANYCH PISARZY I... DALSZE POSTULATY

Pisaliśmy już o pożytecznej akcji Wydawnictwa Literackiego w Krakowie wznawiania zapomnianych powieściopisarzy i nowelistów polskich XIX i przełomu wieków XIX i XX. Szczególnie nauczyciele-poloniści cieszą się z przypomnienia pisarzy, których książki od wielu dziesiątków lat były w praktyce niedostępne. Zwracamy uwagę na kilka tytułów.

Powieść Antoniego Sygietyńskiego pt. *Na skałach Calvaços* ukazała się po raz pierwszy w roku 1884. Drugie jej wydanie ...w roku ubiegłym. Zapomnienie trwało zbyt długo. „Powieść z życia rybaków normandzkich” (podtytuł książki) jest bowiem jedną z pierwszych powieści polskich (została napisana w roku 1880), które programowo — sięgając do wzorów wielkiej powieści francuskiej występującej pod hasłem naturalizm — przeciwstawiały się idealizacji ówczesnych stosunków społeczno-obyczajowych i ukazywały prawdę o surowym życiu ludu. Podobną tendencję reprezentuje druga przypomniana powieść Sygietyńskiego, również nigdy nie wznawiana, pt. *Wysadzony z siodła* (r. 1891), obraz życia Warszawy z lat osiemdziesiątych. Dzięki ostro i plastycznie ukazany przykładom upadku moralnego środowiska szlacheckiego i mieszczańskiego, m. in. światka dziennikarzy i aktorów,

<sup>1</sup> K. Budzyk „Co to jest polski sylabotonizm”. *Pamiętnik Literacki*. R. XLVI, z. 2. Głosy w dyskusji. R. XLVI, XLVII.

książka Sygietyńskiego należy do cenniejszych powieści społeczno-obyczajowych drugiej połowy XIX wieku.

Do pisarzy zapomnianych w szerszych kręgach czytelników należy, choć przecież niewiele lat upłynęło od jego śmierci, Emil Zegadłowicz. Na wznowienie w obszernym wyborze zasługują jego poezje. Wydawnictwo Literackie w Krakowie wydało ostatnio *Uśmiech Zegadłowicza*, piękną, mimo niekiedy nadmiernej opisowości i egzaltacji, powieść autobiograficzną dającą szeroką analizę przeżyć dziecka, m. in. miłości do ojca. Książkę opatrzył interesującym posłowiem, zawierającym wiele spostrzeżeń wyrosłych z osobistych kontaktów z autorem, Edward Kozikowski. Wspomina on, że pomysł napisania powieści autobiograficznej u Zegadłowicza zrodził się w r. 1925 po ukazaniu się *Miasta mojej matki* Juliusza Kaden-Bandrowskiego. Starsze pokolenie polonistów pamięta, jak serdecznie wrzuciła nas wspomniana książka! Tymczasem po wojnie nie wznawialiśmy utworów Bandrowskiego, a ocena tego pisarza została zamknięta w następującej „syntezie”, jaką zawiera książka pt. *Literatura międzywojenna* (r. 1953): „Jedynym, na co mógł zdobyć się ów reakcyjny pisarz, była negacja wszelkich wartości ludzkich, nuta pogardy dla człowieka, naturalistyczna pasja oglądania wszystkich i wszystkiego w krzywym zwierciadle — na miarę własnej pustki ideowej.”

Oczywista, to rażąco wulgarne, nawet w stosunku do jednej z najsłabszych książek Bandrowskiego, do „Mateusza Bigdy”, uproszczenie. Wniosek jest jasny — trzeba wznowić cały cykl opowiadań Kaden-Bandrowskiego pt. *Miasto mojej matki*.

I „Czytelnik” przypomina konsekwentnie pisarzy, których traktowaliśmy dotychczas wyraźnie po macoszemu. Dobrze się stało, że wznowiono *Na kresach lasów* Wacława Sieroszewskiego, piękną powieść z życia Jakutów i polskich zesłańców na Syberię. Książkę przenikniętą głębokim szacunkiem i sympatią dla życia i kultury egzotycznych plemion jakuckich. Na wznowienie czekają nowele Sieroszewskiego w pełniejszych niż dotychczas zbiorach i jego powieści podróżnicze.

Ukazała się (również nakładem „Czytelnika”) słynna powieść Andrzeja Struga pt. *Żółty Krzyż*, książka o pierwszej wojnie światowej wyrażająca szlachetny protest pisarza przeciwko bezsensowi i okrucieństwu wojny w kształcie powieści sensacyjnej. Szkoda, że wydawnictwo poprzedziło książkę przesadnie szczupłym, banalnym i anonimowym wstępem. Strug jest dziś pisarzem w młodym pokoleniu (nie tylko uczniów) zupełnie nieznanym. Potrzebna jest obszerniejsza przedmowa ukazująca — poza życiorysem — rozwój bogatej twórczości pisarza, jej wartości ideowe i charakterystyczne cechy artyzmu (jak np. nastrojowość, psychologizm). Upomnijmy się gorąco o wznowienie pierwszych i chyba najlepszych jego książek — *Ludzie podziemni* (było jedyne, dziś już niedostępne, wznowienie „Wiedzy” w roku 1947), *Ze wspomnień starego sympatyka*, *Dzieje jednego pocisku*, a z późniejszych przede wszystkim o *Pieniądz* i *Miliardy*.

J. Z.

## POWIEŚCI CONRADA

Coraz częściej pojawiają się w witrynach księgarskich książki Józefa Conrada-Korzeniowskiego (*Szałość Almayera*, *Los*). Wydawaniem dzieł znakomitego pisarza zajmuje się Państwowy Instytut Wydawniczy, który wznowił ostatnio, jeszcze w roku 1949 wydaniego *Lorda Jima*, oraz wydał *Wykolejeńca*.

Światowej sławy pisarz, z pochodzenia Polak, Józef Teodor, Konrad Nałęcz-Korzeniowski urodził się dnia 3 grudnia 1857 roku w Berdyczowie jako syn znanego już wtedy literata Apollona Korzeniowskiego oraz Eweliny z Bobrowskich Korze-

niowskiej. Swoich bliskich kontaktów z Polską nie zerwał nigdy, kontaktów faktycznych (co pewien czas, choć rzadko, odwiedzał majątek wuja swego Bobrowskiego w Kazimierówce na Ukrainie) i kontaktów uczuciowych.

Ale nie tylko dlatego jest dla nas twórczość Conrada ważna.

Głębia ideowa powieści Conrada, zakres zagadnień, które w losach ludzkich przedstawia autor *Zwycięstwa*, jest tak istotny, tak żywy i przejmujący, że lektura jego książek staje się źródłem głębokich wzruszeń i materiałem ważkich rozmyślań.

Losy Conradowskich postaci są niezwykle nie przez ich zewnętrzną zdarzeniową komplikację, tylko przez to, że postawa moralna bohaterów powieści jego jest niezwykle ludzka, pełna bohaterstwa, odwagi, bezinteresownego poświęcenia. Hołdują oni ostatecznym, bezkompromisowym rozstrzygnięciom czy w złych, czy w dobrych swoich zamierzeniach.

Jim, bohater powieści *Lord Jim*<sup>1</sup>, młodzieniec rokujący jak najlepsze nadzieje, pełen napięcia w dokonaniu jakiegoś bohaterskiego czynu, pełen po prostu oddania dla ludzi, u progu swej działalności popełnia czyn, który go od razu dyskwalifikuje jako człowieka honoru, marynarza, oficera statku. Klęska ta jest tym cięższa, że Jim nigdy sam nie przebacza sobie tego czynu — ucieczki ze statku zagrożonego zatonięciem, pełnego pielgrzymów.

I od tej chwili jest dla siebie nieubłagany. Nie rezygnując z „okazji”, ze „sposobności”, która pozwoliłaby mu się zrehabilitować, zdobyć na nowo dla siebie utraconą godność, szuka innej pracy. Staje się pośrednikiem handlowym, ale gdy tylko choć cień jego hańby zamajaczy w nowym otoczeniu, zmienia ustawicznie miejsce pobytu. Ciągłe szuka „okazji”, „sposobności”, przenosi się z miejsca na miejsce.

Zdawałoby się w końcu, że odnalazł możliwość realizacji odnalezienia siebie, swojej godności, że znalazł nową „okazję”, gdy jako wódz, umiłowany bohater, uwielbiany przez kolorowych, stał się, niestety, przyczyną ich klęski.

Wydaje więc sam na siebie wyrok, ginie z ręki ich wodza. „I na tym koniec. Jim znika — czytamy w zakończeniu — nie uzyskawszy przebaczenia, otoczony mglistą tajemnicą, z sercem nieprzeniknionym, zapomniany — i niezwykle romantyczny. Nawet w najszaleńszych dniach swych chłopiących rojeń nie mógł wymarzyć tak czarownej wizji, tak tryumfalnego wyniku.”

Tragiczny splot losów Jima — tego romantycznego marzyciela — wzrusza nas do głębi. Oto nasuwa się czytelnikowi myśl o ideale postępowania, w którym wiernym jest się najwyższym pojęciom o honorze, obowiązku, prawdzie, poświęceniu i sławie, nieskazitelnej sławie dobrego imienia.

Inna powieść *Wykolejeniec*<sup>2</sup> to historia prawie sensacyjna prostaka, egoisty, oszusta Willemsa, skazanego za kradzież pieniędzy swego pryncypała na pobyt na odludziu.

Zagmatwane losy głównej postaci powieści rozwijają się na tle zawilich społeczno-ekonomicznych stosunków kolonizatorskich na wschodnich ziemiach Borneo, ulubionych przez Conrada okolic, znanych mu z długich wędrówek jako marynarza statków angielskich.

I tutaj spotykamy ludzi pełnych tajemniczych dążeń, szarpanych namiętnościami złości, nienawiści, miłości, smutku i rozczarowania. Willems niesympatyczny, a nawet odrażający, przeżywa również momenty silnego napięcia w dążeniu do realizacji osiągnięcia pełni życia według swoście przez siebie pojętych poglądów.

<sup>1</sup> J. Conrad-Korzeniowski: *Lord Jim*. Przełożyła Aniela Zagórska. Wstęp opracował Jerzy Andrzejewski. Warszawa 1956, t. I str. 268, t. II str. 197.

<sup>2</sup> J. Conrad-Korzeniowski: *Wykolejeniec*. Przełożyła Aniela Zagórska. Pośło- wie Zdzisława Najdera. Warszawa 1956. Stron 392.

Kłębi się bujna przyroda tropikalna. Wyłaniają się z niej postaci o pierwotnych dzikich namiętnościach oraz biali, którzy przeżywają raczej bankructwo w realizacji swoich zaborczych celów.

Momenty niezwykłych emocji, które przeżywają bohaterowie Conrada, niech zilustruje zakończenie powieści *Wykolejenciec*: „W tej sekundzie odczuł jak jeszcze nigdy radość, rozkosz, wspaniałość słonecznego blasku i życia. Usta jego napełniły się czymś słonym i ciepłym. Usiłował odkaszląć, splunął... Któż to krzyczy: „Boże, on umiera, on umiera.”... Trzeba podnieść... Noc. — Co to?... Już noc...”

Posłowie Zdzisława Najdera informuje czytelnika o szczegółach życia wielkiego pisarza, ale przede wszystkim zajmuje się genezą powieści, dziejami jej powstawania. We fragmentach wstępu, w których autor analizuje zawartość ideową utworu, razi zakończenie „...pisarz rozumie wprawdzie błędność tych postaw, ale nie potrafi jeszcze znaleźć odpowiedzi na pytanie: ubi veritas? Taka walka jest równie trudna jak godna szacunku. Więc »wybaczcie błędy autorowi«, jak mawiali dawni dramaturgowie.”

O jakich błędach mowa? Co to znaczy, że pisarz „nie potrafi znaleźć odpowiedzi na pytanie: ubi veritas”? Czyż wielkość pisarzy nie polega często na tym, że oto postawili jedynie pytanie ilustrowane trudnymi losami bohatera, a czytelnika najgłębiej pobudzili do refleksji nad życiem, jego sensem i odpowiedzialnością? Skończmy wreszcie z naiwnymi cenzurkami oceniającymi wielkich pisarzy.

W roku 1957 będziemy obchodzić setną rocznicę urodzin Conrada. Wrócimy do tej wielkiej twórczości w jednym z najbliższych numerów *Polonistyki*. Na lekcjach, w pracy kółek literackich, warto poświęcić w tym roku więcej uwagi wielkiemu pisarzowi, który — jak niewielu współczesnych mu twórców — uczył szacunku dla bohaterstwa, osobistej odpowiedzialności, dla najprostszych i obowiązujących ludzkość przez wieki zasad moralnych, honoru, wierności, który pisał „o tajnej, bliźniej więzi łączącej nas ze wszechstworzeniem i o subtelnym, lecz niezłomnym poczuciu solidarności, która jednoczy samotne, nieprzeliczone serca”.

P. B.

## WSPÓLCZEŚNI PISARZE AMERYKAŃSCY

Z radością witamy wydanie kilku powieści i nowel współczesnych postępowych pisarzy amerykańskich. Nasza wiedza o tej literaturze — nie trzeba ukrywać — jest bowiem bardzo słaba. A niewiedza — to grzech, szczególnie w naszej pracy polonistycznej.

\*

John Steinbeck *Grona gniewu*. Tłumaczył Alfred Liebfeld. Warszawa 1956. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 664.

Powieść Steinbecka, jednego z największych pisarzy amerykańskich, czyta się z niesłabnącym zainteresowaniem. Jest to historia wędrowni farmerskiej rodziny Joadów ze stanu Oklahoma do „ziemi obiecanej” — „rajskiej Kalifornii”. Rodzina ta, jak i setki, tysiące i dziesiątki tysięcy innych rodzin z Oklahoma, z Arkansas, z Teksas, z Kansas, z Nowego Meksyku i z innych stanów, została pozbawiona ziemi, a więc możliwości życia, pracy, istnienia. Okrucieństwo skupiania kapitału i ziemi jako własności niezliczonych posiadaczy pozbawia setki tysięcy ludzi możliwości najprymitywniejszej bodaj egzystencji, pozbawia ich wszystkiego. Wędrują za zarobkiem, za pracą.



Z kart książki bije groza. Oto ludzie przebywają tysiące kilometrów mijając miasta, osiedla będące wykwittem udogodnień cywilizacyjnych. W zajazdach lśnią bufety pokryte aluminiową, posrebraną blachą, pachnie kawa przygotowywana w automatach, wspaniałe samochody bogaczy śmigają po szosie, a obok w rowie nocuje w poszarpanych namiotach czy też w chatkach z tektury półżywa ze zmęczenia rodzina po całodziennej podróży rozklekotanym samochodem.

Jesteśmy jakby w dwóch epokach jednocześnie. W odległej epoce wędrowki ludów, w czasach koczowniczego trybu życia wędrownych nomadów oraz w epoce wyrafinowanej cywilizacji, z której korzysta garstka chroniona przez okrutnych pałkarzy, przez lamistrąjków zdecydowanych na wszystko w obronie niesprawiedliwego, opartego na krzywdzie setek tysięcy ludzi dobrobytu mocodawców.

Na tej glebie straszliwych sprzeczności ustrojowych rodzą się właśnie „grona gniewu”, gniewu ludu, na tej glebie straszliwych sprzeczności rodzi się również płomienna solidarność ludzi krzywdzonych, więź wynikająca z prostej dobroci serca, z człowieczej miłości, z umiłowania wszystkiego co ludzkie.

Humanizm przenikający książkę może najlepiej ucieleśnić pastor J. Casy „Krzak gorejący”, który nie chce już być pastorem, gdyż po głębokim i długim namyśle zdaje sobie sprawę, że nie wolno ludzi tumanić kazaniami o życiu przyszłym, gdy tu, na ziemi trzeba żyć.

Humanistyczna jest miłość ludzi spieszących sobie wzajem z pomocą w nędzy i biedzie, humanistyczny jest gniew poniewieranej do ostateczności godności ludzkiej, pęd ludzi do lepszego życia, gorące umiłowanie świata, ziemi, ludu... Humanistyczna jest tęsknota ludzi za prawdą, szczęściem, pracą, tworzeniem, budowaniem.

„Oto bowiem — czytamy na stronie 216 — człowiek i ostateczna, jasna definicja człowieka: mięśnie spragnione pracy, umysł pragnący tworzyć ponad zwykłe codzienne potrzeby. Wznieść mur, zbudować dom, tamę i tchnąć w mur, w dom, w tamę coś z siebie, coś ludzkiego, by z muru, z domu, tamy czerpać z kolei dla siebie, dla człowieka, z dźwignia ciężarów mieć twarde mięśnie, a z twórczej myśli — jasne, przejrzyste linie i kształty. Człowiek bowiem w przeciwieństwie do wszystkiego, co organiczne i nieorganiczne we wszechświecie wyrasta ponad własne dzieło, wznosi się w górę po szczyblach swych koncepcji, góruje nad własnymi osiągnięciami”.

\*

John Steinbeck *Perła*. Tłumaczył Juliusz Kydryński. Warszawa 1956. Czytelnik, s 106, 2 nlb.

Mała książeczka ozdobiona interesującymi ilustracjami Jana Młodożeńca zawiera opowiadanie — legendę o wyłowieniu „wielkiej perły”, która stała się przyczyną tragedii biednej rodziny poławiaczy pereł: Kino, Juany i ich małego synka Coyotito.

Pierwotna, prawie zwierzęca jest walka o perłę, pierwotna jest czujność, szybkość ruchów i pożądlivość w dążeniu do zdobycia bogactwa.

Opowiadanie *Perła* to jakby wielka metafora o niezgłębionych, dzikich, tajemniczych nawet pokładach duszy ludzkiej, na której dnie tkwi zawsze prosta tęsknota za dobrobytem, za możliwymi warunkami życia, za prostym szczęściem, a wymiarami tego szczęścia jest możliwość przyzwoitego mieszkania, jedzenia, wychowywania i kształcenia dzieci.

Słodka *Pieśń o dnie morza*, przejmująca *Pieśń o rodzinie* są natchnieniem prostych bohaterów opowiadania — legendy Kina i Juany, biednej rodziny poławiaczy pereł w dążeniu do szczęścia. Ale pieśń ta, ucieleśniająca ich marzenia, zderza się z okrucieństwem i chciwością ludzi: małomiasteczkowego doktora, zwykłych rabusiów, handlarzy pereł. Zło i dobro spleta się nierozzerwalnie — perła ginie rzucona przez poławiacza w odmętę morza.

I to opowiadanie jest jak najbardziej przepełnione ludzką treścią. Mówi o cierpieniach ludzkich, o marzeniach człowieka, o jego tęsknotach, walkach, klęskach, zbrodniach i smutku. Przeczytajmy słowa wstępu autora:

„Po miasteczku krąży opowieść o wielkiej perle — o tym, jak ją znalezione i jak ją później stracono. Ludzie opowiadają o rybaku imieniem Kino, o jego żonie Juanie, o ich synku Coyotito. Ponieważ historię tę powtarzano bardzo często, zapadła ona głęboko w pamięci wszystkich i jak we wszystkich opowieściach, które trwają w ludzkich sercach, zostały w niej tylko strony dobre i złe, rzeczy białe i czarne, czyny sprawiedliwe i grzeszne, a nie ma nic pośredniego.

Jeśli opowieść ta jest alegorią — każdy, być może, znajdzie w niej swą własną prawdę i odczyta w niej własne życie”.

\*

Ernest Hemingway *Śniegi Kilimandżaro i inne opowiadanie*. Tłumaczyli: Mira Michałowska, Jan Zakrzewski, Bronisław Zieliński. Warszawa 1956. PIW, s. 336.

*Śniegi Kilimandżaro i inne opowiadania* to cykl 23 opowiadań. Każde z nich to jakaś porywająca przygoda człowieka w jego zmaganiach z życiem, w poszukiwaniu szczęścia, w trosce o spokój sumienia, w walce o zadośćuczynienie swoim żądom i zachceniom.

Hemingway w swym pisarstwie w całej pełni realizuje zasady, które jako radę podał kiedyś młodemu pisarzowi, jak czytamy o tym w zakończeniu wstępu Bronisława Zielińskiego.

Zapytany o radę przez jakiegoś młodego pisarza, Ernest Hemingway odpowiedział: „Pisz jasno, tak, żeby czytający zobaczył to, co widzisz i doznał tych samych uczuć, co ty. Jako pisarz nie powinieneś sądzić ludzi; powinieneś ich zrozumieć”.

Wydanie powieści postępowych pisarzy amerykańskich jest cennym dorobkiem naszych instytucji wydawniczych.

P. B.

## NA MARGINESIE KSIĄŻKI O WIELKIM POECIE NIEMIECKIM

Na półkach biblioteki polonistycznej radzi byśmy ustawić — obok dzieł o wielkich twórcach literatury narodowej — książki o najwybitniejszych przedstawicielach literatury powszechnej. Ta oczywista tęsknota polonistyczna nie jest łatwa do zaspokojenia. Nigdy zresztą nie mieliśmy w tej dziedzinie zbyt bogatej literatury. Nasze badania porównawcze długo miały charakter raczej deprecjonujący słuszną dumę narodową. Pisaliśmy o Fredrze, że to „polski Molier”, Słowackiego traktowaliśmy niejednokrotnie jako naśladowcę Byrona, znakomity nowelista, Z. Niedźwiedzki, uważany był za naśladowcę Maupassanta itp. W ostatnich latach wpadliśmy w drugą skrajność — przestaliśmy niemal zupełnie ukazywać literaturę narodową w związku z literaturą innych narodów. A przecież nauczyciel języka ojczystego ma słuszną ambicję, aby pogłębiać wiedzę i przeżycia młodzieży nie tylko na przykładach literatury polskiej, choć te zawsze są najbliższe. Dlatego z radością bierzemy do ręki zbyt rzadkie do chwili obecnej pozycje na temat literatury powszechnej, szczególnie wówczas, gdy — jak w wypadku książki, na której marginesie snujemy niniejsze refleksje — ukazują one jasno i przekonująco życie i dzieła obcego twórcy.

Książka (gdyż to już — mimo małego formatu — nie książeczka, bo licząca ponad 200 stron) Anny Milskiej o Fryderyku Schillerze (Wydawnictwo Wiedza Po-

wszeczna) ukazała się w drugim i na pewno nie ostatnim, uzupełnionym wydaniu. Jest ona niewątpliwie przykładem książki, która spełnia zamierzony cel — zawiera ona zarówno wiele informacji o życiu poety, o jego najważniejszych dziełach, jak i również jasno ukazuje najcenniejsze wartości ideowe i artystyczne twórcy *Zbójców*. Wstęp o sytuacji historycznej jest krótki, zawiera jedynie niezbędne wiadomości. Następny rozdział „Młodzieńcze lata” omawia pierwsze dramaty Schillera (m. in. *Zbójców*, *Intrygę i miłość*, *Don Karlosa*, a więc te dramaty, które wystawiamy obecnie). W sposób naturalny — omawiając twórczość wielkiego pisarza dramatycznego — autorka przechodzi w rozdziale trzecim do zagadnienia teatru i jego pojmowania przez Schillera. Problem stosunku Schillera do największych zdarzeń historycznych epoki, która wydała poetę, do rewolucji francuskiej i w związku z tym sprawa ukształtowania się jego poglądów na rolę sztuki — to temat dalszych rozdziałów. Okres weimarski, dzieje przyjaźni Schiller—Goethe, wreszcie omówienie dramatów historycznych poety — to końcowe rozdziały książki. Osobną część stanowi sprawa tradycji Schillera w Polsce.

Zatrzymaliśmy się nad kompozycją książki Milskiej, bo jest ona przykładem cennych walorów dydaktycznych — jasności ujęcia i przejrzystości samego układu. Warto również podkreślić serdeczny stosunek autorki do dzieł wielkiego poety. Brak tu — co nas tak raziło w wielu pracach powojennych — nadmiernego „wydziwiania”, że oto wielki twórca „nie pojmował”, „nie doceniał” spraw, które my dziś, z perspektywy wielu dziesiątków lat, widzimy wyraźniej. Dlatego nie razi, przeciwnie, ujmuje pewien patos w traktowaniu poety, szacunek dla jego wielkości i szlachetności. Dlatego tak bardzo na miejscu jest tu cytat z przemówienia Tomasza Manna, który na uroczystościach 150 lat po śmierci poety powiedział o nim (cytujemy za autorką): „Niechaj dziś... z Jego łagodnej i potężnej woli spłynie w nas coś z Jego dążenia do piękna, prawdy, dobra, umoralnienia, wolności wewnętrznej, sztuki, miłości, pokoju, godności wyzwalającej człowieka”.

Trzeba pogratulować Wiedzy Powszechnej pożytecznej inicjatywy wydawania tego typu książek. I powiedzieć po prostu — oby więcej.

B. J.

## MICKIEWICZOWSKI ALBUM

Otrzymaliśmy piękny album: *Adam Mickiewicz w kraju Goethego i Schillera*. (Warszawa 1956, Wyd. Sztuka). Jego autorzy Jan Zygmunt Jakubowski i Anna Milska w bogatym ilustracyjnym układzie jasno i przejrzysto przedstawił całokształt związku życia i twórczości Adama Mickiewicza z kulturą i literaturą Niemiec. Już tytuł albumu *...w kraju Goethego i Schillera* wskazuje, że w centrum uwagi autorów znalazła się twórczość największych Niemców, których wpływ na twórcę *Dziadów* był niepośledni.

„Odbywamy tę wędrowkę śladami Mickiewicza — czytamy we wstępie — nie tylko dlatego, że jest to interesująca wycieczka po drogach Turynii, ulicach i domach Weimaru. Najważniejsze, że w wędrowce tej dochodzi nas głos największych poetów narodu polskiego i narodu niemieckiego, głos, który jest zobowiązaniem do wspólnej walki o ocalenie mądrości i piękna wielu wieków, walki o pokój i postęp społeczny. I jako motto tej wędrowki postawmy słowa Mickiewicza: Jedyny cel człowieka i narodów jest żyć tak, aby tym, co po nas przyjdą, było lepiej. Bez utkwienia myśli w ten główny punkt nie ma życia, nie ma rzetelnego bytu”.

W albumie, poza wstępną częścią zawierającą przedmowę, wyjaśnienie i omówienie treści oraz świetnych portretów Mickiewicza, Goethego i Schillera znajdu-

jemy 7 rozdziałów, które umożliwiają czytelnikowi interesującą, intelektualną wędrówkę śladami poety w latach jego silnego związku z literaturą niemiecką i bezpośredniego kontaktu z wielkimi twórcami kultury niemieckiej.

Rozdział „Wśród młodzieńczych lektur Mickiewicza” wskazuje na znaczenie lektury dzieł niemieckich w okresie wileńsko-kowieńskim. W rozdziale „W drodze do Weimaru” podziwiamy bystrość spostrzeżeń młodego poety, jego chłonność umysłową i ciekawość wszelkich przejawów życia, by w rozdziale „W Weimarze” poznać dokładnie przebieg i znaczenie wizyty poety w domu Goethego, związek dwóch geniuszy i niezapomniane, niezatarte wrażenie pobytu w siedzibie największego poety Niemiec.

Dalsze rozdziały: „Wędrówki po Niemczech”, „Echa weimarskie”, „Dziady drezdeńskie”, „Dzieła Mickiewicza w Niemczech” pogłębiają wiedzę o pobycie Mickiewicza w Niemczech i o ścisłych związkach poety z kulturą niemiecką, a także dowiadujemy się o wzrastającej popularności dzieł autora *Pana Tadeusza*, o czym świadczą liczne reprodukcje kart tytułowych utworów wydawanych w Niemczech za życia i po śmierci Mickiewicza.

Atrakcyjnym wzbogaceniem albumu są drukowane po raz pierwszy, niedawno odkryte listy: Mickiewicza do Otylii von Pogwisch-Goethe, synowej wielkiego poety, pisany w Rzymie, skierowany do Weimaru oraz odpowiedź Otylii do poety z marca 1830 roku skierowana do Rzymu.

W albumie znajdziemy również przekłady wierszy Goethego dokonane przez Mickiewicza oraz szereg portretów ludzi, z którymi poeta się stykał.

Całość została wydana bardzo starannie z ogromną dbałością o piękno i wyrazistość reprodukcji, o właściwe rozmieszczenie ilustracji z uwzględnieniem chronologicznego ujęcia, z dbałością o smak estetyczny odbiorców.

Zrealizowano w pełni słuszny — naszym zdaniem — postulat wspomniany we wstępie.

„Komentarz nasz — czytamy na stronie 8 — staraliśmy się celowo sprowadzić do rozmiarów najmniejszych. Niech przemówią przede wszystkim same obrazy i głosy przywołane z przeszłości, niech komentarz nie wkracza zbyt natrętnie w bezpośrednie obcowanie czytelnika z nagromadzonymi tu dokumentami.

Sądzymy, że taka właśnie kompozycja albumu jest najbardziej pożyteczna dla czytelnika, bo apeluje do jego aktywnej uwagi i wyobraźni, do jego twórczej współpracy, a to jest konieczne w każdej wędrówce w przeszłość”.

Cenne to wydawnictwo powinno się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej. Jako pomoc naukowa polonisty pomoże mu w pracach na lekcji języka polskiego, wzbogaci wiedzę uczniów o Mickiewiczu przez jej wizualne utrwalenie.

B.

## HENRYK SIENKIEWICZ W ŚWIETLE PRACY KRZYŻANOWSKIEGO

*Kalendarz życia i twórczości Henryka Sienkiewicza*, wydany pod redakcją prof. J. Krzyżanowskiego<sup>1</sup>, jest kopalnią wielu niezwykle interesujących szczegółów tak z życia, jak i twórczości naszego wielkiego pisarza. Sam Krzyżanowski w przedmowie do tego obszernego tomu wyjaśnia, iż praca jego o charakterze nieomal pionierskim ma stanowić materiał dla przyszłej biografii Sienkiewicza.

---

<sup>1</sup> Julian Krzyżanowski — *Henryk Sienkiewicz. Kalendarz życia i twórczości*. Wyd. 2 rozszerzone. Warszawa 1956. PIW, s. 355, tabl. 50.

Pracując od r. 1947 nad wydaniem dzieł Sienkiewicza prof. Krzyżanowski stał się posiadaczem wielu cennych źródeł, w pierwszym rzędzie bogatej korespondencji pisarza, a prócz tego różnych relacji i wiadomości z prasy, wywiadów dziennikarskich czy też wzmianek w pamiętnikach lub korespondencjach znanych znakomitego twórcy *Potopu*. Materiał ten bardzo obfity podległ starannej selekcji, a następnie został przez autora *Kalendarza* posegregowany w porządku chronologicznym, tak że czytając go człowiek śledzi z niesłabnącą uwagą życie wielkiego pisarza od chwili, kiedy w dniu 5 maja 1846 r. o godz. 6 wieczorem ujrzał światło dzienne w Woli Okrzejskiej na Podlasiu w domu swego wuja, a brata matki, Adama Cieciszowskiego, aż do momentu, kiedy utrudzony wieloletnią, niezwykle intensywną pracą pisarską zmarł po krótkiej chorobie na sklerozę naczyń wieńcowych w dniu 15 listopada 1916 r. w Vevey w Szwajcarii. Uważny czytelnik ze wzruszeniem czyta jeszcze opis sprowadzenia zwłok Sienkiewicza do kraju i złożenia ich w dniu 27 października 1924 r. w krypcie katedry Św. Jana w Warszawie oraz z radością zaznajamia się z notatką, iż w r. 1946 autor *Krzyżaków* zostaje załączony do dwunastu klasyków polskich, nad których twórczością opiekę obejmuje państwo.

Ileż to ciekawych a dla wielu z nas nieznanych szczegółów zawiera *Kalendarz*. I tak na podstawie *Herbarza* Dziadulewicz dowiadujemy się, iż Sienkiewiczze herbu Oszyk-Łabędź byli Tatarami „sługującymi wojskowo”. W r. 1740 jeden z nich, Michał, przyjął chrzest i w związku z tym w r. 1775 otrzymał nobilitację — prawnikiem jego był Sienkiewicz. Przez matkę znów wielki pisarz był spowinowacony z Lelewelem i Deotymą (Jadwigą Łuszczewską). Już od dziecka uczono małego Henryka *Śpiewów historycznych* Niemcewicza i młody chłopiec marzył o tym, by zostać rycerzem. Wielki wpływ wywarło na niego i to, że, jak sam mówi, „całe dzieciństwo” spędził na wsi, czemu zawdzięcza znajomość ludu i jego języka.

Wiele ciekawych uwag znajduje się w *Kalendarzu* w związku z podróżą Sienkiewicza do Ameryki.

Pięknie na tle listów pisarza uwydatnia się jego wielka miłość do pierwszej żony. Po jej śmierci pisarz otrzymawszy w hołdzie od anonimowego ofiarodawcy z podpisem jedynie „Michał Wołodyjowski — Henrykowi Sienkiewiczowi” 15 000 rb. sumę tę przeznaczył na utworzenie funduszu stypendialnego dla artystów gruźlików im. zmarłej żony. Korzystał z niego cały szereg wybitnych jednostek, jak Konopnicka, Wyspiański, Daniłowski, Tetmajer, malarz Rapacki.

Wiele światła na postać Sienkiewicza rzuca jego list otwarty do Wilhelma II przeciw polityce pruskiej, wysłany w przekładach do dzienników francuskich, angielskich, amerykańskich, włoskich i niemieckich niechętnych imperialistyczno-szowinistycznej polityce Prus. A wreszcie obok całego szeregu akcji o charakterze filantropijnym czy humanitarnym, związanych niejednokrotnie z dziejami walki o szkołę polską, bodaj że jedna z największych — to działalność Sienkiewicza jako prezesa Szwajcarskiego Komitetu, Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce, wypełniająca ostatnie dwa lata jego życia. Suma kwot, które napływały do Komitetu głównie dzięki dwóm nazwiskom ludzi zaangażowanych w akcję: Sienkiewicza i Paderewskiego, wyniosła około 20 mln. koron austriackich. Toteż Sienkiewicz miał całkowite prawo napisać o sobie w liście do swego siostrzeńca Chrzanowskiego — „Wypląciłem się za Obłęgorek”.

Z tego prostego zbioru materiałów o Sienkiewiczu, a wymagającego olbrzymiego nakładu pracy, wyłania się postać twórcy *Krzyżaków* nie tylko jako człowieka, ale i jako pisarza. Jakże ciekawe np. szczegóły o samym sposobie tworzenia znajdujemy w przytoczonych wyjątkach pierwszej apologii Sienkiewicza, Antoniego Zaleskiego, umieszczonej w książce *Towarzystwo warszawskie*. Henryk Sienkiewicz ma swój odrębny, charakterystyczny sposób tworzenia. Nie pisywał nigdy inaczej jak urywkami, z felietonu na felieton. W ten sposób powstawała niegdyś w *Gazecie*

Polskiej pierwsza jego obszerna powieść *Hania*, tak samo w *Słowie i Czasie* — *Ogniem i mieczem* i *Potop*. Niektóre tylko drobniejsze nowelki przysły na świat za jednym zamachem. To samo zresztą powtarza korespondent *Kraju* umieszczając w nim następującą notatkę: Sienkiewicz „W czasie podróży... przystąpi do pisania V części *Krzyżaków*, tak jak to robił z innymi wielkimi powieściami swymi... rękopis w miarę pisania nadsyłał do druku”.

Sienkiewicz „Cały plan utworu układa w myśli, żadnych notatek nie robi, nie wie, co to brulion — pisze od razu do druku”. Czyż to nie oczywisty dowód wielkości jego talentu. Ale nie znaczy to oczywiście, żeby jego wspaniałe dzieła powstały bez pracy. Autor z pewnością w myśli układał, poprawiał formę i wygładzał słowa, dopóki nie doszły do owego niezrównanego wprost mistrzostwa. Oto relacja Chrzastowskiego, który jednocześnie wraz z Sienkiewiczem bawił w r. 1898 u jego przyjaciela Abakanowicza w Bretanii, właśnie w czasie tworzenia *Krzyżaków*: Sienkiewicz „zamykał się w swoim pokoiku i pracował od pół do dziewiątej rano do południa, po czym wychodził na plażę, często błądy i — dosłownie — ze spotniałym czołem”. Na zapytanie „co go tak męczy”, odpowiedział: „Praca nad prostotą stylu”.

Praca nad językiem, nad stylem nie była oczywiście jedyną. Sienkiewicz, zanim przystąpił do pisania jakiegoś dzieła historycznego, przygotowywał się „bardzo długo, mozolnie i pracowicie. Studia historyczne do *Ogniem i mieczem* trwały przeszło rok, do *Potopu* trochę mniej. Czyta on bardzo dużo, wertuje prawie całą literaturę historyczną danego przedmiotu, głównie pamiętniki współczesne, rękopisy, kroniki. *Silvae rerum* — wżywa się w ten sposób w epokę, zaznajamia się z nią w najdrobniejszych szczegółach i dopiero kiedy postacie historyczne stoją przed jego oczyma jak żywe z krwi i kości — zaczyna pisać”.

A ileż w *Kalendarzu* ciekawych wzmianek o genezie rozlicznych scen, prototypów do różnych bohaterów powieściowych twórcy Trylogii. Oto choćby dla przykładu ulubiona postać samego Sienkiewicza — Zagłoba. Jakże wiele znajdujemy cech wspólnych między krotokwilnym szlachcicem herbu Wczele, a kapitanem Korwin Piotrowskim, najoryginalniejszą i najciekawszą postacią wśród Polonii kalifornijskiej.

Drugim człowiekiem, z którego pisarz wzięł wiele rysów do portretu swego Zagłoby, był, jak pisze Cz. Jankowski (*Ze wspomnień osobistych o Sienkiewicz*), teść Sienkiewicza, typowy Litwin „obdarzony humorem, z którego aż biło staropolszczyzną... był on dla Sienkiewicza istną kopalnią nie tylko szczegółów obyczajowych, lecz zwrotów mowy... powiedzeń, a nawet całych dowcipów, wprowadzonych potem do Trylogii. Zwłaszcza imć pan Zagłoba mógłby za niejedyn rys i za niejedyn koncept nisko... pokłonić się grodzieńskiemu hreczkosiejowi”.

Z niezmiernym pietyzmem i prawdą przedstawiona w tej przedziwnej książce to sprawa popularności i wpływów Sienkiewicza. Już dzienniki z felietonami Litwosa były rozchwytywane w lot po mieście. A kiedy na łamach *Gazety Polskiej* zaczęły się ukazywać *Szkice węglem*, *Przez stępy*, *Hania* — wtedy zaczęła się jej najświetniejsza epoka. Powieść *Ogniem i mieczem* już w czasie druku zdobyła sobie niebывały rozgłos, pisze o tym Tarnowski w swojej pracy *Henryk Sienkiewicz*. Powieść *Ogniem i mieczem* była tematem częstych rozmów. Dzieci w listach do rodziców donosiły o tym, co zrobił Skrzetuski albo co Zagłoba powiedział, młode panienki pisały do autora, aby na miłość boską nie zabijał Skrzetuskiego... a jak legenda wyglądać będzie opowiadanie „o tym pacierzu, który Henryk Wodzicki mówił za duszę Podbipięty i aż w połowie spostrzegł się, że to wymyślona śmierć i wymyślona dusza”. Oto dowody, jak te postacie opanowały wyobraźnię i serca czytelników. A czyż nie wzruszająca jest opowieść o owym prostym chłopie z Łomżyńskiego, który zimą idzie dziesięć wiorst po tom *Potopu* wyjaśniając: „O, bo ten Sienkiewicz już tak pisze, że albo wszyscy płaczą jak na pogrzebie, albo śmieją się jak na weselu”.

A czyż nie charakterystyczny jest wypadek w Zbarażu, gdzie ludność oparła się oddaniu pod budowę szkoły placu kościelnego, o którym sądziła, że kryje w sobie szczątki „świętego” Podbiپیęty.

Jeszcze za życia pisarz zdobył sobie popularność we wszystkich krajach Europy i Ameryki.

Historyczny pochód z 5 listopada 1905 r. był spontanicznym odruchem narodowym, kiedy to po tylu latach sztandary polskie po raz pierwszy wystąpiły na widok publiczny, aby pochylić się przed Sienkiewiczem, który stał wzruszony na balkonie mieszkania Balińskiego, w domu przy Alejach Jerozolimskich pod nr 20.

Jadwiga Gumińska

## „JĘZYK POLSKI“

### Biuletyn Powiatowego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sandomierzu

Objawem wzrastającego ożywienia ruchu dydaktyczno-naukowego jest pojawianie się wydawnictw, które realizują piękny cel przyjęcia z pomocą nauczycielowi języka polskiego w jego codziennej pracy w szkole przez upowszechnienie najlepszych doświadczeń. Do takich wydawnictw zaliczymy *Biuletyn* wymieniony w tytule. Ma on już za sobą dwuletnią tradycję owocnej pracy. Obecnie *Biuletyn* rozpoczął trzeci rok swego istnienia. We wstępnym artykule redaktora pisma, kol. Karoliny Pojawskiej, kierownika sekcji dydaktyczno-naukowej języka polskiego w WODKO—Kielce, zamieszczonym w pierwszym numerze z r. 1957 czytamy: „Przede wszystkim pragniemy przygotować nauczycieli i pomóc im w realizacji projektu nowego programu, który wejdzie do szkół w r. 1957/58. W tym celu będziemy kontynuowali pracę już rozpoczętą. Są to mianowicie próby analizy utworów występujących w obecnym i nowym programie takich autorów, jak Sienkiewicz, Prus, Orzeszkowa, Konopnicka, Staff i inni”.

Jak widać z zespołu artykułów, *Biuletyn* realizuje wymienione wyżej postulaty. We wspomnianym numerze (1/57) i w poprzednich znajdujemy analizy utworów, jak Henryka Sienkiewicza *Janko Muzykant* (oprac. Maciej Wrzeszcz), Leopolda Staffa *Gęsiarka* (oprac. Wanda Łukszo), Bolesława Prusa *Michałko* (oprac. Maciej Wrzeszcz). Nie brak też opracowań zagadnień z zakresu nauki o języku: Stanisław Papierkowski „Lekcja w klasie V” na temat: zdanie i jego rodzaje, Jadwiga Gumińska „Pomoce do nauczania gramatyki w klasie VII” (dodano nawet wkładkę z wzorami pomocy szkolnych). Cenne pomysły dydaktyczne zawiera artykuł Aleksandry Dobrowolskiej, kustosa Muzeum Świętokrzyskiego, ukazujący, jak w pracy polonistycznej można wykorzystać regionalne muzea. W każdym numerze znajdujemy również notatki bibliograficzne, które poza podaniem cennych wydawnictw, informują również czytelnika o ciekawszych artykułach zamieszczanych w czasopiśmie.

Pożytecznemu wydawnictwu należy życzyć coraz lepszego rozwoju i jak najlepszych rezultatów w realizacji zadania upowszechniania doświadczeń dydaktycznych.

P.

## MIĘDZY DAWNYMI A NOWYMI LATY

(w związku z książką *Zakład imienia Ossolińskich, 1827—1956, w dziesięciolecie działalności we Wrocławiu*, Wrocław 1956, Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich)

Mamy przed sobą pięknie wydaną książkę. Na okładce trzy daty: 1827—1946—1956. O pierwszej z nich opowiada prof. Tadeusz Mikulski w szkicu otwierającym książkę pt. *Narodziny biblioteki*. Oto w r. 1827 „wjechały uroczyście” do Lwowa 52 ogromne skrzynie, które stały się fundamentem Zakładu im. Ossolińskich. Było to już po śmierci Józefa Maksymiliana Ossolińskiego, fundatora Zakładu, człowieka, który wiele lat poświęcił na zbieranie książek i różnych dokumentów kultury narodowej i który ze wzruszającą prostotą pisał o dziele swego ofiarnego życia: „Chodzi mi o tę bibliotekę jak o córkę jedynaczkę na wydaniu, której bym na los nie chciał odumrzeć”. Piękną, dyskretną i zarazem trafną pochwałą J. M. Ossolińskiego są słowa Mikulskiego: „...podpowiada nam biograf, że gdy umarł wielki i szczodry Fundator biblioteki narodowej, w jego kantorku przy ul. Mayerhofergasse nie znaleziono ani grosza. Teraz wiemy: pochwałę skąpstwa Ossolińskiego powinien był napisać Żeromski. Mianowicie w artykule *Drożynna i Zamoyszczyzna*”.

Dwie następne daty, 1946—1956, zamykają dziesięć lat rozwoju Ossolineum w nowej siedzibie wrocławskiej. Pisze o tym redaktor naczelny Wydawnictwa Zakładu im. Ossolińskich, doc. Jan Trzynałowski przytaczając przykłady świadczące o dwukierunkowej działalności Zakładu Ossolińskich, który od r. 1953 został podzielony na dwie samoistne instytucje: Zakład im. Ossolińskich Biblioteka i Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo. A oto liczby ukazujące wzrost zbiorów bibliotecznych:

|          |                            |                         |
|----------|----------------------------|-------------------------|
| druki    | — w r. 1946 — 142 962 tomy | w r. 1952—305 128 tomów |
|          |                            | w r. 1955—337 185 tomów |
| rękopisy | — w r. 1946 — 6 764 wol.   | w r. 1952— 9 195 wol.   |
|          |                            | w r. 1956— 10 489 wol.  |

Akcję wydawniczą Zakładu Ossolińskich charakteryzuje również stały wzrost. Obok popularnej w szerokich kręgach polonistyki Biblioteki Narodowej, Ossolineum inicjuje i wydaje wiele publikacji z dziedziny nauki o literaturze, historii, historii sztuki. Godną podkreślenia inicjatywą wydawniczo-naukową jest m. in. wydawanie „dzieł wszystkich” klasyków narodowej poezji, jak np. kontynuacja wielkiej edycji *Dzieł wszystkich J. Słowackiego* pod redakcją prof. J. Kleinera oraz podjęcie edycji dzieł J. Kochanowskiego (pod redakcją prof. W. Floryana) oraz K. Brodzińskiego (pod redakcją prof. S. Pigonia). „Gdy spojrzymy wstecz — pisze J. Trzynałowski — na upłynione 10-lecie wrocławskie Biblioteki i Wydawnictwa Ossolineum, mamy prawo do pozytywnej oceny tego okresu i do optymistycznych wniosków na przyszłość. Dokonany został czyn niełatwy, dźwignięto zasłużoną dla kultury polskiej instytucję dosłownie z gruzów, nadano jej rozmach większy, niż miało to miejsce w jej dotychczasowych dziejach, wytyczono dobrą drogę jej dalszego pomyślnego rozwoju”.

Szkice Mikulskiego i Trzynałowskiego ukazują dzieje Zakładu im. Ossolińskich. Dalsze części tej interesującej książki zawierają szkice i wspomnienia pt. *Z przeszłości* oraz *Głosy współczesnych*. Znajdujemy tu m. in. wspomnienia



i uwagi Jana Parandowskiego, Stanisława Wasylewskiego, Stanisława Lempickiego, Mieczysława Gębarowicza, Juliusza Kleinera, Stanisława Pignonia. Z obcych badaczy zabierają tu głos m.in. prof. Uniwersytetu Karola w Pradze, Karel Krejci, oraz prof. Uniwersytetu Leningradzkiego, prof. Siergiej Sowiełow. Wszyscy mówią serdecznie o swoich związkach z zasłużoną instytucją, którą prof. Kleiner nazywa „Akropolisem polskości” pisząc m.in.: „Ossolineum zrosło się z całym niemal życiem moim. Wyjątkiem były okresy kilkuletnie, w których skutkiem przełomów dziejowych zrywała się więź łącząca z tą instytucją. W krótkiej bibliografii mojej obok określił: badacz literatury polskiej, nauczyciel uniwersytecki, pisarz — mogłoby się słusznie znaleźć miano: „ossolińczyk...”

Cenną częścią księgi jest bogaty materiał ilustracyjny ze zbiorów Ossolińskich, jak np. na wstępie barwna reprodukcja miniatury w brewiarzu z XIV w., reprodukcja starych dokumentów (Bolesława Wstydliwego z r. 1255, Kazimierza Wielkiego z r. 1343), pierwodruków, rękopisów (*Pijaństwo* I. Krasickiego, z autografu *Pana Tadeusza*, ze *Słobów panięńskich* Fredry, z rękopisów Słowackiego, Sienkiewicza, Konopnickiej, Zeromskiego, Reymonta i in.), rysunków (m.in. Rembrandta).

Omawiana księga powinna znaleźć się w bibliotekach szkolnych. Nauczyciel języka ojczystego znajdzie tu wiele inicjacji dla swoich lekcji zarówno w interesujących, niejednokrotnie pięknie zapisanych wspomnieniach poszerzających naszą wiedzę o zasłużonej w kulturze narodowej instytucji, jak i w materiale ilustracyjnym. „Ossolineum stało się — pisze prof. Stanisław Kulczyński — ramieniem kultury narodowej obejmującej po 600 latach w posiadanie ziemie nadodrzańskie. Ta twórcza rola naukowa, kulturalna i narodowa spełniona na Ziemiach Zachodnich jest tytułem do chwały Zakładu. Stawia ona 10-letnią działalność Ossolineum we Wrocławiu godnie obok jego 120-letniej tradycji lwowskiej.”

Trzeba, abyśmy młodzieży przekazali szacunek i miłość do Ossolineum, wielkiej instytucji kulturalnej, która tak skutecznie służyła narodowi w latach niewoli a dziś — pozostając przymierzem z dawnymi laty — nie przestaje służyć nowym czasom.

J. Z. J.

P.S. Już po napisaniu tych uwag przeczytaliśmy wiadomość, że Polska Akademia Nauk przywróciła tradycyjne nazwy obu placówek Ossolineum: Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Biblioteka i Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo.

## NA DROGACH NOWOCZESNOŚCI

Na listopadowym VII Zjeździe Związku Literatów Polskich występowały tendencje do skupiania się ludzi literatury, a także twórców z innych dziedzin sztuki, wokół odrębnych artystycznych programów. Nurł ten zapowiada ożywienie naszego życia kulturalnego, gwarantuje możliwość prowadzenia szerokiej dyskusji na prawach nieskrępowanej dogmatami i swobodnej wymiany zdań.

Czy „grupy artystyczne” istotnie zdołają się wykrystalizować w obecnej atmosferze, pełnej, powiedzmy szczerze, zdezorientowania spowodowanego panującym w ubiegłym okresie systemem „recept twórczych”? Trudno na to pytanie znaleźć odpowiedź. Jak piszą literaccy korespondenci z Paryża (na łamach „Nowej Kultury”), od kilku lat zarysowuje się tam raczej niechęć do tworzenia tzw. „szkół literackich”, publikowania manifestów twórczych itp. Oczywiście nasza literatura znalazła się w zupełnie innej sytuacji i inne są siły kształtujące nasze życie kulturalne.

Tu i ówdzie w prasie literackiej i na łamach gazet pojawiają się propozycje i próby formułowania programów oraz zadań stojących przed odnawiającą się naszą sztuką. Żąda się tłumaczeń przemilczanych u nas dzieł literatury zachodniej. Plastycy szukają nowych dróg uciekając przede wszystkim od tego, co tylko „sorealistyczne”.

Za wcześnie by było dziś prorokować, czy obalenie dawnych tam, krępujących rozwój indywidualnych dróg twórczych, jest dostatecznie silnym zaczynem, z którego powstać mogą nowe twórcze środowiska o własnych, przemyślanych programach. Pamiętajmy, że grupy artystyczne nie powstają na zebraniach konstytucyjnych ani też zaraz po wspólnym napisaniu artykułu programowego. Trzeba dojrzeć i dorosnąć do nowego programu. O niebezpieczeństwach zbyt łatwych „przeskoków” i bezkrytycznym nowinkarstwie pisze na przykładzie malarstwa Julian Przybós w artykule „O nową socjalistyczną sztukę” (*Trybuna Ludu* z dnia 14 I br.).

...Grozi pokusa bezkrytycznego nowinkarstwa, natarczywa chętką malowania podług najświeższej mody. Próbki jej, w postaci katalogów wystaw, przywożę z zagranicy nieliczni szczęśliwcy, co dotarli nad Sekwanę. I istotnie obserwować można zenujące widowisko. Chcąc nadrobić stracony czas, byli socrealiści przeskakują i impresjonizm, i kubizm, i unizm, i równymi nogami skaczą w „taszyzm”, czyli w chaotyczne plamkarstwo, ostatni krzyk eksperymentatorstwa paryskiego.

Wspomniany wyżej artykuł znalazł się na kolumnie literackiej *Trybuny Ludu*, którą gazeta ta wypełniła wypowiedziami grupy tzw. „nowoczesnych”. Spośród zamieszczonych obok innych głosów szerokim echem odbił się artykuł-felieton Artura Sandauera pt. „Moje związki z nowoczesnością”. W artykule tym autor zgłasza w imię poszukiwania nowoczesnych form wyrazu „wotum nieufności” pod adresem całej naszej współczesnej poezji i prozy zarzucając „zapóźnienie” twórcom (wziąwszy za przykład jeden z ostatnich wierszy Mieczysława Jastruna).

...Współczesna sztuka polska — pisze Sandauer — stosuje po dziś dzień zeszlowieczne metody i poczytuje to sobie za zasługę. I dalej: ...w całej naszej poezji i prozie, gdziekolwiek tknąć, natrafimy na fikcyjną problematykę i na znoszone, stare kostiumy. Na całym świecie trwa od 56 lat wiek dwudziesty, my jednak wciąż się wahamy, czy nie przyniesiemy uszczerbku godności narodowej wkraczając w jego progę. A przecież ...sztuka, jaką tworzy nasze stulecie, ma — w odróżnieniu od zeszlowiecznej — działać na odbiorcę nie okrężnie — poprzez intelekt, lecz wprost — jak muzyka lub siła fizyczna.

Tak sformułowane „credo” Sandauera wywołało w tydzień później na łamach tego samego pisma ostrą replikę pióra Mieczysława Jastruna. Znakomity poeta zajął zdecydowane stanowisko wobec zacieśniania do cech formalnych „nowoczesności” w sztuce.

Wypowiedź jego oparta jest na głębokiej wierze w moralne wartości dzieła literackiego i w jego społeczny związek z rzeczywistością, w której powstało:

...Nowoczesne, współczesne jest w literaturze to, co reaguje na wypadki współczesne bezpośrednio czy pośrednio, ale przede wszystkim wnikliwie i pełnym głosem prawdy. Nowoczesne, współczesne jest to, co wyraża reakcje psychiczne człowieka — mieszkańca kraju i obywatela świata.

Żyjemy całym czasem ojczyzny i ludzkości, nie tylko znikomą chwilą naszego bytu na ziemi. Ta chwila urabia nas, ale nie przychodzimy na świat jak puste orzechy i nie zaczynamy pisać z powietrza. Im lepiej, im bezwzględniej wyrażamy nasze odrębne doświadczenia indywidualne i zbiorowe, tym bardziej „nowoczesna”, tym bardziej niezastąpiona będzie nasza literatura.

J. K.

# „LITERATURA LUDOWA“

Rok 1, Warszawa 1957 nr 1

Nakładem Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego wyszedł pierwszy numer nowego czasopisma, pierwszego w dziejach naszej kultury czasopisma poświęconego folklorowi.

„Mamy bogatą, nawet bardzo bogatą literaturę ludową, twórczość wyrażoną w przekazie ustnym — czytamy w słowie wstępnym od redakcji. — Jest ona niewątpliwie doniosłym składnikiem literatury narodowej i z życiem jej i jej arcydziełami wiąże się daleko ściślej, niż sądzić by można”.

Na łamach *Literatury Ludowej* obok rozpraw i prac naukowych z zakresu literatury ludowej i jej stosunku do literatury narodowej znajdują czytelnicy oryginalne teksty ludowe w postaci pieśni, gawęd, podań, bajek, zagadek, przysłów itp., jak również materiały dotyczące obyczajów i kultury wsi.

Pierwszy numer przynosi odczyt prof. dra Juliana Krzyżanowskiego (naczelnego redaktora nowopowstałego czasopisma), pt. „Folklor Podhala w literaturze”, wygłoszony na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego. W dziale „Teksty ludowe” znajdziemy bogaty zbiór opowiadań i śpiewanek podhalańskich zapisanych przez prof. Witolda Doroszewskiego.

Sądzymy, że nowe pismo znajdzie wśród nauczycieli-polonistów nie tylko chętnych czytelników, ale też współpracowników, którzy zbierając na swoim terenie materiały folklorystyczne przyczynią się do utrwalenia drukiem naszych nie dość jeszcze poznanych skarbów kultury ludowej.

Podajemy adres redakcji *Literatury Ludowej*: Warszawa, ul. Nowy Świat 72, pokój 121.

J.

## KOŁO SIEDLECKIE TOWARZYSTWA MIŁOŚNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO .

Z inicjatywy Oddziału Siedleckiego Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza w listopadzie 1956 roku zostało powołane do życia Koło Siedleckie Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, liczące 28 osób, głównie spośród nauczycielstwa miasta i powiatu.

Na zebranie organizacyjne przybyła członek Zarządu Głównego Towarzystwa, dr Antonina Obrębska-Jabłońska, prof. Uniwersytetu Warszawskiego, która wygłosiła odczyt pt. „Ze współczesnych zagadnień języka polskiego”. Na odczyt przybyła także młodzież klas jedenastych liceów siedleckich.

Zarząd Główny Towarzystwa odniósł się przychylnie do polonistów siedleckich i przyrzekł pomoc przez kierowanie do Koła prelegentów z ośrodków uniwersyteckich. Członkowie Koła otrzymują organ Towarzystwa (*Język Polski*), a nadto w formie premii — zeszyty *Słownika etymologicznego* Sławskiego oraz dawne roczniki *Języka Polskiego* lub też inne wydawnictwa Towarzystwa.

Poloniści odczuwają potrzebę pogłębiania swoich wiadomości z zakresu zagadnień językowych i forma odczytów, dyskusji, a także udostępnienie im wydawnictw z zakresu tej dziedziny w pewnej mierze potrzebie tej czyni zadość.

Byłoby pożądane jeszcze nawiązanie kontaktu z *Poradnikiem Językowym*, który w tej chwili nie jest organem żadnego towarzystwa naukopopularnego, a swoim poziomem nawet bardziej niż *Język Polski* odpowiada potrzebom i zainteresowaniom nauczycielstwa.

S. R.

Wybór bibliograficzny za okres II półrocza 1956 roku  
i za miesiąc styczeń 1957 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

Dział I

**Historia i teoria literatury**  
**Językoznawstwo**  
**Pamiętniki i wspomnienia**

DMOCHOWSKI FRANCISZEK KSA-  
WERY

*Sztuka rymotwórcza*. Oprac.  
Stanisław Pietraszko.  
Wrocław 1956. Zakład im. Osso-  
lińskich s. CC, 183, ilustr., por-  
trety.  
Biblioteka Narodowa. Seria 1,  
nr 158.

(Pierwsze powojenne wydanie krytycz-  
ne znanej rozprawy Dmochowskiego  
o poezji).

HRYNIEWIECKI BOLESŁAW

*Adam Mickiewicz a flora Litwy*.  
Wyd. 1.  
Warszawa 1956. Łód. Spółdz.  
Wyd. s. 46, portret 1, ilustr.

HUTNIKIEWICZ ARTUR

*Żeromski i naturalizm*.  
Toruń 1956, s. 207  
(Towarzystwo Naukowe w Toruniu.  
Prace Wydziału Filologiczno-Filozof-  
icznego. T. VI, z. 1).

KLEINER JULIUSZ

*Studia z zakresu teorii literatury*.  
Lublin 1956, s. 194.  
(Towarzystwo Naukowe Katolickiego  
Uniwersytetu Lubelskiego. Rozprawy  
Wydziału Historyczno-Filologicznego).

KORASZEWSKI JACEK

*Czym był Mickiewicz dla Śląska  
w okresie walk o wyzwolenie  
społeczne i narodowe*.  
Katowice 1956. „Śląsk”, s. 105,  
tabl. i portrety.  
(Poważny materiał dowodowy przed-  
stawia wpływ i rolę poezji Mickiewi-  
cza w XIX i XX w. na Śląsku Gór-

nym, Dolnym i Opolszczyźnie. Praca  
wydana staraniem Wojewódzkiego Ko-  
mitetu Obchodu Roku Mickiewiczow-  
skiego).

KOTT JAN

*Szkice*. Wyd. 1. *Postęp i głupstwo*.  
T. I/II. Warszawa 1956. PIW,  
s. 388, portret, s. 365.

(W t. I: Publicystyka. Notatki z po-  
dróży 1945—1956, w t. II: Krytyka lite-  
racka. Wspomnienia 1945—1956).

KRZYŻANOWSKI JULIAN

*Henryk Sienkiewicz. Kalendarz  
życia i twórczości*. Wyd. 2 rozsze-  
rzone.

Warszawa 1956. PIW, s. 355,  
portret, tabl. 50.

KURKOWSKA HALINA

*O nowym słownictwie polskim*.  
Wyd. 1.  
Warszawa 1956. Wiedza Po-  
wszechna, s. 37.

MICKIEWICZ ADAM

*Adam Mickiewicz. 1798—1855*.  
*W stulecie śmierci*. UNESCO.  
Wyd. 1.  
Warszawa 1956. PIW, s. 260,  
tabl. 6, portret 7.

(Kopia tomu wydanego przez UNESCO  
w r. 1955 w wersji angielskiej i fran-  
cuskiej. Pominęto w tym wydaniu  
wybór tłumaczeń utworów Mickiewi-  
cza. Wprowadzono uzupełnienia m. in.  
w bibliografii przekładów. Zawiera:  
Kucharska J.: „Krótki zarys biogra-  
ficzny”. — Parandowski J.: „O życiu  
i dziele Adama Mickiewicza”. — Fa-  
bre J.: „Mickiewicz a romantyzm euro-  
pejski”. — Leroy M.: „Adam Mickie-  
wicz we Francji. Profesor i filozof  
społeczny”. (Tłum. z francuskiego  
J. Rogoziński). — Marer G.: „Promie-  
niowanie Mickiewicza we Włoszech”.  
(Tłum. z włoskiego M. Brahmer). —  
Sowietow S.: „Mickiewicz w Rosji”.  
(Tłum. z rosyjskiego T. Karpowicz). —

Krejci K.: „Mickiewicz w literaturze Słowian zachodnich i południowych”. Tłum. z czeskiego A. Siczkowski. — Kleiner J.: „Polska w Panu Tadeuszu — Świadcstwa współczesnych”. Wybrał Adam Mauersberger. — Grzegorzczak P.: „Mickiewicz w przekładach”. Bibliografia).

#### MIKULSKI TADEUSZ

*Ze studiów nad Oświeceniem. Zagadnienia i fakty.* Wyd. 1. Warszawa 1956. PIW, s. 553, tabl. 2, portrety 3.

(W ramach wydawnictw Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk).

#### ODRODZENIE W POLSCE

*Materiały Sesji Naukowej PAN 25—30 października 1953.* Wyd. 1. T. IV. *Historia literatury.* Pod red. Jerzego Ziomka.

Warszawa 1956. PIW, s. 557, tabl. 56, w tym portrety.

(Zawiera m. in. prace: Krzyżanowski J.: „Poeta żywy”. — Budzyk K.: „Ideowo artystyczne wartości literatury polskiego Odrodzenia”. — Krzyżanowski J.: „Proza polska wieku XVI”. — Ziomek J.: „Poezja polska epoki Odrodzenia” (ref. oprac. przy współudziale J. Pietrusiewiczowej i A. Sajkowskiego).

#### O PROBLEMACH STYLISTYKI

Wyd. 1. Red. Andrzej Bogusławski.

Tłum. z ros.: A. Bogusławski, S. Karolak, W. Klott.

Warszawa 1956. PWN, s. 217.

(Wyd.: *Zeszyty językoznawcze. Zeszyt 2.* Zawiera m. in.: Sorokin I.: „W sprawie podstawowych pojęć stylistyki”, Budagow R.: „W sprawie stylów języka”, Admoni W., Silman T.: „Dobór środków językowych a zagadnienia stylu”, Winogradow W.: „Język utworu literackiego”, Szwiedowa N.: „O elementach ogólnonarodowych i indywidualnych w języku pisarza”).

#### ORZESZKOWA ELIZA, SIENKIEWICZ

HENRYK, PRUS BOLESŁAW  
*Orzeszkowa, Sienkiewicz, Prus o literaturze.* Wyd. 1. Wyboru dokonał, posłowiem i przypisami opatrzył Zdzisław Najder. Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 470.

#### POCHODZENIE POLSKIEGO JĘZYKA LITERACKIEGO

Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich, s. 471.

(Wyd. pn. *Studia staropolskie.* T. 3, m. in. prace: „Pochodzenie polskiego języka literackiego” — K. Nitscha, „Problem pochodzenia polskiego języka literackiego” — T. Lehr-Splawińskiego, „Nowe prace o pochodzeniu polskiego języka literackiego” — T. Milewskiego, „O różnych odmianach współczesnej polszczyzny” — Z. Klemensiewicz, „Pochodzenie polskiego języka literackiego w świetle wyników dialektologii historycznej” — W. Kuraszkievicza).

#### ROCZNIK LITERACKI 1955

Warszawa 1956. PIW, s. 675.

(Kom. Red. Zofia Szmydtowa, red. nac.; Paweł Hertz, Tadeusz Zabłudowski). Bibliografię oprac. Marceli Poznański. Indeks — Adam Wróblewski).

#### STARNOWSKI JERZY

*Juliusz Słowacki we wspomnieniach współczesnych.* Wyd. 1. Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich, s. XXVI, 297, portretów 14.

#### SYGA TEOFIL

*Te księgi proste.* Dzieje pierwszych polskich wydań książek Mickiewicza. Wyd. 1. Przedmowa S. Pigonia. Warszawa 1956. PIW, s. 327, portrety, ilustr.

#### VENDRYES JOSEPH

*Język.* Wyd. 1. Tłum. z francuskiego Kazimierz Libera. Warszawa 1956. PWN, s. 365.

(Obszerna, na bardzo poważnym materiale historycznym i porównawczym oparta praca ujmująca monograficznie najważniejsze działy nauki o języku ojczystym. Tyt. oryginału: *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*”. Bibliografia).

### Pamiętniki i wspomnienia

#### DĄBROWSKA MARIA

*Szkice z podróży.* Wyd. 1. Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 143, tabl. i portrety.

(Wspomnienia i rozważania na temat spotkań w Berlinie, Wartburgu i Weimarze w roku 1955 pisarzy polskich i niemieckich, uwagi o literaturze niemieckiej).

ESTREICHER KAROL, jun.

*Nie od razu Kraków zbudowano.*  
Wyd. 1. Ilustr. Janina Konarska.  
Warszawa 1956. PIW, s. 218,  
ilustr.

(Wspomnienia o Krakowie i jego ludziach z początków XX w. Przedstawienie dzieciństwa autora w formie wspomnień, m.in. o „Szopce Krakowskiej”, o Solskim, o przedstawicielach sztuki krakowskiej).

## Dział II

### Literatura piękna

BRECHT BERTOLT

*Dobry człowiek z Seczuanu.* Przy powieść dramatyczna. Wyd. 1. Przełożył z niemieckiego Włodzimierz Lewik.  
Warszawa 1956. PIW, s. 181.

BRONIEWSKI WŁADYSŁAW

*Anka.* Wiersze. Wyd. 1. Ilustr. Olga Siemaszkowa.  
Warszawa 1956. PIW, s. 47.

(Wiersze poświęcone pamięci zmarłej córki poety, utwory sprzed wojny, z okresu emigracji, z ostatnich lat jej życia i wiersze napisane po śmierci córki).

BURNS ROBERT

*Z wierszy szkockich.* Wyd. 1. Przełożyli ze szkockiego: Zofia Kierszys, Stanisław Kryński, Ludmiła Marińska. Wybór i wstęp S. Kryńskiego.  
Warszawa 1956. PIW, s. 226.

(Zbiorek poezji jako tomik wyd. Małej Biblioteki Poetyckiej Państwowego Instytutu Wydawniczego).

BYRON JERZY

*Wybór poematów.* Wyd. 1. Oprac. Wł. Brodzki. Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich, s. 194.

(Wyd. Nasza Biblioteka. Opracowanie dla potrzeb szkolnych).

CZERNIK STANISŁAW

*Humor i satyra ludu polskiego.*  
Wyd. 1.  
Warszawa 1956. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 262.

(Humor — etnografia polska, Pieśń ludowa polska — antologia).

ČAPEK KAREL

*Inwazja Jaszczurów.* Powieść.  
Wyd. 1. Przełożyła z czeskiego Jadwiga Bułakowska. Poświęcił Z. Hierowskiego.  
Warszawa 1956. PIW, s. 310.

(Wznowienie powojenne utworu znanego pisarza czeskiego).

DAUDET ALPHONSE

*Listy z mojego młyna.* Opowiadania. Z języka franc. przełożył R. Kołoniecki.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 196, ilustr.

DĄBROWSKA MARIA

*Uśmiech dzieciństwa.* Wspomnienia. Okł. i ilustr. J. Jaworowskiego.  
Warszawa 1956. „Iskry”, s. 126.

DICKENS CHARLES

*Barnaba Rudge.* Opowieść o rozruchach z roku 1780. Wyd. 1. T. 1—2. Tłum. z angielskiego T. J. Dehnel. Przedmowa: J. Wilhelm. Przepisy tłumacza.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 319, tabl. 20, s. 478, tabl. 24.

GODEBSKI CYPRIAN

*Wybór wierszy.* Wyd. 1. Oprac. Zbigniew Kubikowski. Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich, s. CXXIV, 152, ilustr., portret.  
(Wyd. Biblioteka Narodowa. Seria 1, nr 161. Zawiera m.in. poza wstępem i opracowaniem, wyborem utworów — rozdział pt. „Przekłady” oraz bibliografię utworów C. Godebskiego i prac o nim).

GOGOL MIKOŁAJ

*Martwe dusze.* Poemat. (Powieść. Wyd. 1). T. 1. Przełożył z rosyjskiego W. Broniewski. Wstęp i objaśnienia A. Walicki. Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich, s. 338, ilustr., portret.  
(Wyd. Biblioteka Narodowa. Seria 2, nr 101. Bogata bibliografia obejmuje: materiały biograficzne, wydania źródeł, ogólne prace o Gogolu, monografie dotyczące *Martwych dusz*, prace o poecie Gogola. Prace o Gogolianach polskich, różne).

GOŁĘBIEWSKI STEFAN

*Gwiazdy kwitną.* Poezje. Wyd. 1.  
Warszawa 1956. Czytelnik, s. 90.  
(Nowy tomik poezji znanego poety-nauczyciela).

**HŁASKO MAREK**  
*Pierwszy krok w chmurach.*  
Opowiadania. Wyd. 1. Ilustr.  
J. Cwiertnia.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”,  
s. 268.

**JASIEŃSKI BRUNO**  
*Słowo o Jakubie Szeli.* Poezje.  
Wyd. 1. Ilustr. F. Parecki.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 89.

**JASTRUN MIECZYŚLAW**  
*Wiersze zebrane.* Wyd. 1.  
Warszawa 1956. PIW, s. 586, por-  
tret 1.

(Nowy, znacznie rozszerzony i uzupeł-  
niony wybór wierszy poety).

**JODEŁKA TOMASZ**  
*Polskie baśnie ludowe.* Wyd. 1.  
Wyboru dokonał i opracował.....  
Warszawa 1956. PIW, s. 491.

**KAMIŃSKI ALEKSANDER**  
*Kamienie na szaniec.* Opowia-  
danie.  
Katowice 1956, wyd. „Śląsk”,  
s. 168, portrety 4.

(Wznowienie znanej powszechnie opo-  
wieści o dziejach, bohaterstwie grupy  
młodzieży warszawskiej z lat okupacji  
hitlerowskiej).

**KASPROWICZ JAN**  
*Hymny, Księga ubogich, Mój  
świat, Poezje.* Wyd. 1. Wstęp  
K. Górskiego.  
Warszawa 1956. Pax, s. XVI,  
466, 3 portrety.

**KASPROWICZ JAN**  
*Księga ubogich.* Poezje.  
Warszawa 1956. PIW, s. 133.  
(Pierwsze powojenne wydanie tego  
zbioru poezji. Mała Biblioteczka Poe-  
tycka Państwowego Instytutu Wydaw-  
niczego).

**KASPROWICZ JAN**  
*Świat się kończy.* Dramat z ży-  
cia ludu wielkopolskiego w 5 od-  
śłonach. Wyd. 1. Oprac. Jan Jó-  
zef Lipski.  
Warszawa 1956. PIW, s. 118,  
tabl. 6.

**KOCHANOWSKI JAN**  
*Lyrical.* Wybór. Wyd. 1. Przełożył  
Leopold Staff.  
Warszawa 1956. PIW, s. 30.

**KOSSAK ZOFIA**  
*Krzyżowcy.* Powieść. T. I/II.  
Warszawa 1956. „Pax”.

**KOSSAK ZOFIA**  
*Krzyżowcy.* T. III/IV. (T. III.  
*Wieża Trzech Sióstr.* T. IV. *Je-  
rozolima wyzwolona.*)  
Warszawa 1956. Pax, s. 522.

**KOSSAK ZOFIA**  
*Bez oręża.* T. I/II.  
Warszawa 1956. Pax, s. 451.

**KOWALSKA ANNA**  
*Astrea.*  
Warszawa 1956. PIW, s. 264.

(Druga część opowieści *Wójt woblorski*  
poświęconej życiu i działalności An-  
drzeja Frycz-Modrzewskiego).

**KRASICKI IGNACY**  
*Komedie.* Wyd. 1. oprac. Mie-  
czyśław Klimowicz. Wstęp Ro-  
mana Wołoszyńskiego.  
Warszawa 1956. PIW, s. 415,  
tabl. 7, portret 1.  
(Wstęp pt. „Krasicki w ruchu teatral-  
nym polskiego Oświecenia”. Bibliogra-  
fia prac I. Krasickiego oraz prac  
o nim).

**KRASZEWSKI JÓZEF IGNACY**  
*Całe życie biedna.* Powieść.  
Wyd. 1.  
Przygotowała do druku i przed-  
mową oraz przypisami opatrzyła  
Ewa Warzenica.  
Warszawa 1956. Lud. Spółdz.  
Wyd., s. 127.  
(Wydanie prawie nieznannej powieści  
J. I. Kraszewskiego).

**LERMONTOW MICHAŁ**  
*Wybór poezji.* Wyd. 1. T. 1.: Li-  
ryki. T. 2.: Poematy. Tłum. z ro-  
syjskiego. Wstęp: Zbigniew Bień-  
kowski. Przypisy: Jan Śpiewak.  
Warszawa 1956. PIW, s. 414, por-  
tret 1; s. 309, portret 1.

**MAJAKOWSKI WŁODZIMIERZ**  
*Łażnia.* Dramat w 6 aktach z cyr-  
kiem i fajerwerkiem. Wyd. 1.  
Przełożył z ros. Artur Sandauer.  
Warszawa 1956. PIW, s. 77.

**MANN THOMAS**  
*Nowele.* Wyd. 1. Przełożył z nie-  
mieckiego Leopold Staff. Wybór  
i postłowie R. Karsta.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”,  
s. 501.

MAUPASSANT GUY DE  
*Baryłeczka i inne opowiadania.*  
Tłum. z jęz. francuskiego. Po-  
słowie Ireny Szymańskiej. Ilustr.  
Jerzego Jaworowskiego.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”,  
s. 309.

(Wyd. w ramach „Złotej Biblioteki”.  
Tłumaczenia: Róży Czekańskiej-Hey-  
manowej, Jadwigi Dmochowskiej, Kry-  
styny Dolatowskiej i in.).

MAURIAC FRANÇOIS  
*Faryzeuszka.* Powieść. Wyd. 1.  
Przełożyła z franc. Julia Rylska.  
Warszawa 1956. „Pax”, s. 261.

MICHELANGELO BUONARROTI  
*Poezje.* Wybór. Wyd. 1. Prze-  
łożył z włoskiego Leopold Staff.  
Wybór oprac. i wstępem opa-  
trzył Mieczysław Brahmer.  
Warszawa 1956. PIW, s. 112.  
(Mała Biblioteczka Poetycka Państwo-  
wego Instytutu Wydawniczego).

PARANDOWSKI JAN  
*Godzina śródziemnomorska.* No-  
wele i szkice. Rys. Barbary Ku-  
sak.  
Warszawa 1956. PIW, s. 194.

(12 krótkich, różnorodnych esejów  
o charakterze wspomnień i rozmyślań  
przedstawiających stosunek wybitne-  
go pisarza do kultury świata antycz-  
nego, do literatury greckiej i rzym-  
skiej).

PAUSTOWSKI KONSTANTY  
*Burzliwa młodość.* Powieść.  
Wyd. 1. Tłum. z ros. Jerzy Ję-  
drzejewicz.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”,  
s. 339.

(Powieść ta jest dalszym ciągiem  
wspomnień z lat młodości i dzieciń-  
stwa zapoczątkowanych utworem pt.  
„Dalekie lata”).

POE EDGAR ALLAN  
*Opowiadania.* Wyd. 1. T. 1—2.  
Tłum. z języka angielskiego. Wy-  
bór i przedmowa: Władysław  
Kopaliński.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”,  
s. 470; s. 320.

(Opowiadania w tłumaczeniu: S. Wy-  
rzykowski, W. Furmańczyka, A. Sta-  
niewskiej, M. Hemara).

PRUSZYŃSKI KSAWERY  
*Opowieści.*  
Kraków 1956. Wydawnictwo Li-  
terackie, s. 490.

RIMBAUD JEAN ARTHUR  
*Poezje.* Wyd. 1. Tłum. z fran-  
cuskiego. Red. Adam Ważyk.  
Warszawa 1956. PIW, s. 142.

(Wyd. Mała Biblioteczka Poetycka Pań-  
stwowego Instytutu Wydawniczego).

RODZIEWICZÓWNA MARIA  
*Dewajtis.* Powieść.  
Kraków 1956. Wyd. Literackie,  
s. 337.

ROGOWICZ WAĆŁAW  
*Warszawa wydarta niepamięci.*  
Ilustr. Antoniego Uniechowskiego.  
Kraków 1956. Wyd. Literackie,  
s. 183.

(18 szkiców obyczajowych o Warsza-  
wie z lat 1885—1915. Obraz życia mia-  
sta, charakterystyczne typy ulicy war-  
szawskiej, ważniejsze wydarzenia kul-  
turalne, rozrywki warszawiaków; za-  
służeni ludzie, ówczesne instytucje  
itd.).

RUDNICKI ADOLF  
*Niebieskie kartki.* Ślepe lustro  
tych lat. Szkice. Rys. Adama  
Marczyńskiego.  
Kraków 1956. Wyd. Literackie,  
s. 295.

SABOWSKI WŁADYSŁAW (WOŁODY  
SKIBA)  
*Nad poziomy.* Powieść z roku  
1863. Wyd. 1. Ilustr. Danuta Nie-  
mirska. Posłowie: Tadeusz Ło-  
palewski.  
Warszawa 1956. „Nasza Księgar-  
nia”, s. 358, ilustr.

SALTYKOW SZCZEDRIN MICHAŁ  
*Szkice gubernialne.* Opowiada-  
nia i komedie. Wyd. 1. Przeło-  
żył z rosyjskiego Czesław Jas-  
trzębiec-Kozłowski. Wstęp: Se-  
weryn Pollak.  
Warszawa 1956. PIW, s. 566.

SŁONIMSKI ANTONI  
*Kroniki tygodniowe 1927—1939.*  
Wyd. 1. Wybór, wstęp i przypisy:  
Władysław Kopaliński. Por-  
tret autora rys. Feliks Topolski.  
Warszawa 1956. PIW, s. 627, por-  
tret 1.

STENDHAL  
*Lucjan Leuwen.* Powieść. Prze-  
łożył z franc. Julian Rogoziński.  
T. 1—2.  
Warszawa 1956. PIW. T. 1 s. 408;  
T. 2 s. 439.



**STRUG ANDRZEJ**  
*Złoty krzyż. Powieść.* T. 1. —  
*Tajemnica Renu.* T. 2. — *Bogowie Germanii.* T. 3. — Ostatni film Eyy Evard. Przypisy oprac. Jan Józef Lipski.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 343; s. 294; s. 325.

**SZERMENTOWSKI EUGENIUSZ**  
*Kraj tęsknoty. Powieść.* Wyd. 1. Rys. Walden Gregor Wdowicki.  
Warszawa 1956. Lud. Spółdz. Wyd., s. 399, tabl. 18, portret 1.  
(Powieść o życiu i twórczości malarza Józefa Szermentowskiego).

**SZYMAŃSKI EDWARD**  
*Wiersze.* Ilustr. Józef Kotlarczyk.  
Warszawa 1956. „Nasza Księgarnia”, s. 60.

**WASITA RYSZARD**  
*Kocha, lubi, szanuje...* Wybór polskich wierszy miłosnych. Wybrał i wstępem zaopatrzył.....  
Warszawa 1956. „Iskry”, s. 221, ilustr.

**WORTMAN STEFANIA**  
*Woda żywa.* Baśnie pisarzy polskich. Wyd. 1. Ilustr. A. Marczyński. Zebrała...  
Warszawa 1956. „Nasza Księgarnia”, s. 307.

**VERGILIUS MARO PUBLIUS**  
*Georgiki.* Wyd. 1. Przełożyła z jęz. łacińskiego i objaśniła: Anna Ludmiła Czerny. Wstęp: Leon Joachimowicz.  
Warszawa 1956. PIW, s. 122.

**ZAWIEYSKI JERZY**  
*Notatnik liryczny.* Wyd. 1.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 102, ilustr.

## UWAGA

1. „Wybór bibliograficzny” za okres I półrocza 1956 roku ukazał się w numerze 5 (48) *Polonistyki* z ub. roku.
2. Oprócz podanych w naszym „Wyborze bibliograficznym” pozycji, w ub. roku ukazały się poszczególne tomy dzieł wybranych, zebranych lub wydań kilkutomowych utworów następujących autorów: Bałuckiego, Berenta, Boya-Żeleńskiego, Dąbrowskiej, Fredry, Galsworthy'ego, Gogola, Gorkiego, Konopnickiej, Morcinka, Prousta, Reymonta, R. Rollanda, Tołstoja, Wasilewskiej, Żeromskiego. Wydawnictwa te będą odnotowywane zbiorowo, po ukazaniu się ostatniego tomu.
3. Następny „Wybór bibliograficzny” obejmować będzie książki wydane w lutym i marcu br. i zamieszczony zostanie w numerze 3 (52) *Polonistyki*.

**ZWEIG ARNOLD**  
*Wielka wojna białych ludzi.* Powieść. Wyd. 1. *Intronizacja.* Tłum. z niemieckiego Wanda Kragen. Posłowie: Roman Karst.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 429.

**ŻUKROWSKI WOJCIECH**  
*Wybór opowiadań.* Wyd. 1. Ilustr. Adam Marczyński.  
Warszawa 1956. „Czytelnik”, s. 609.

## Dział III

### Metodyka przedmiotu w szkole

**KOTARBIŃSKI TADEUSZ**  
*Sprawność i błąd.* Z myślą o dobrej robocie nauczyciela. Wyd. 1.  
Warszawa 1956. PZWS, s. 102.

**ŁUKSZO WANDA**  
Praca nad utworem poetyckim na lekcjach języka polskiego w kl. VIII.  
Warszawa 1956. PZWS, s. 63.  
(Wyd. CODKO, Biblioteka Metodyczna nr 27).

**STASZIC STANISŁAW**  
*Pisma i wypowiedzi pedagogiczne.* Wyd. 1. Opracowanie, wstęp i komentarz T. Nowackiego.  
Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich.  
(PAN, Komitet Nauk Pedagogicznych. Biblioteka Klasyków Pedagogiki. Pisarze Polscy. W pismach m.in. wypowiedzi Staszica na temat nauczania i troski o czystość języka polskiego na s. 200—1, s. 240—5. Bibliografia dzieł S. Staszica oraz prac o nim).

## MANFRED KRIDL

(1882—1957)

4 lutego br. zmarł w New Yorku prof. dr Manfred Kridl, wybitny historyk literatury polskiej.

Nazwisko Kridla jest znane w szerokich kręgach polonistycznych. Był on profesorem literatur słowiańskich na uniwersytecie w Brukseli, profesorem literatury polskiej na uniwersytecie w Wilnie. W okresie powojennym kierował katedrą historii literatury polskiej na uniwersytecie Columbia w New Yorku, ufundowaną przez rząd Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Prof. Kridl zostawił bogaty dorobek naukowy. W szczególności jego studia nad Romantyzmem (np. książka „Antagonizm wieszczów“) oraz prace z dziedziny teorii literatury należą do cennych osiągnięć polskiej nauki o literaturze.

Był gorącym szermierzem walki o unaukowanie humanistyki. Jego książka pt. „Wstęp do badań nad dziełem literackim“ była jedną z najgłośniejszych książek krytycznych okresu międzywojennego i obudziła żywą dyskusję. Doniosłe znaczenie w rozwoju naszych badań teoretyczno-literackich miała seria prac pt. „Z zagadnień poetyki“, zainicjowana i redagowana przez prof. Kridla.

O szerokości Jego zainteresowań naukowych świadczy m. in. książka ogłoszona w r. 1939 pt. „W różnych przekrojach“ zawierająca artykuły o literaturze polskiej (o Norwidzie, Wyspiańskim, Berencie) oraz powszechnej (o Conradzie, Franciszku Mauriaku, Ramonie Fernandezie).

Prof. Kridl cieszył się dużą popularnością wśród nauczycieli szkół średnich. Jego pięciotomowy podręcznik „Literatura polska wieku XIX“ przez wiele lat służył pożytecznie szkole polskiej. Obszerne wstępy do poszczególnych tomów na temat głównych prądów literatury europejskiej uczyły rozumieć literaturę narodową na szerokim tle literatury powszechnej.

W r. 1945 w New Yorku ukazała się „Literatura polska (na tle rozwoju kultury)“, obszerna synteza literatury narodowej od jej początków aż do czasów ostatniej wojny.

Prof. Kridl zostawił po sobie dobrą pamięć i jako uczonego, i jako wychowawcę, człowieka wielkiej odwagi cywilnej, bojownika o niezależność myśli i postęp społeczny. Do końca, odwiedzany niejednokrotnie przez swoich dawnych uczniów przyjeżdżających do Niego z Polski Ludowej, utrzymywał związki z ojczyzną, przeżywał głęboko nasze trudności.

Cześć Jego pamięci i wielkim zasługom dla kultury narodowej

Redakcja

## SPIS TREŚCI

[ Juliusz Kleiner — Na temat lekcji języka polskiego . . . . . 2

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jan Zygmunt Jakubowski — Uczony i wychowawca . . . . . 3

### ZAGADNIENIA METODYCZNE

[ Eugeniusz Sawrymowicz — O motywacji artystycznej utworu . . . . . 10

Maria Knothe — „Wesele” Wyspiańskiego na lekcjach języka polskiego . . . . . 17

[ Piotr Bąk — Metody pracy lekcyjnej nad utworami literackimi . . . . . 22

[ Adolf Raczuń — Rola gabinetu polonistycznego w upogładowieniu nauczania języka polskiego . . . . . 33

[ Marian Witkowski — Strony czasownika (lekcja w kl. VI) . . . . . 39

[ Maria Kniaginina — O przyimkach i spójnikach . . . . . 42

Zofia Tomaszewska — Próby nowej pracy Zespołu Języka Polskiego Zasadniczych Szkół Zawodowych w Gdańsku . . . . . 49

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Zdzisław Libera — Nowa książka o Oświeceniu . . . . . 52

[ Teresa Pysznińska — Zagadnienia wersyfikacji w publikacjach ostatnich lat . . . . . 55

J. Z. — Pożyteczne wznowienia zapomnianych pisarzy i... dalsze postulaty . . . . . 59

[ P. B. — Powieści Conrada . . . . . 60

[ P. B. — Współcześni pisarze amerykańscy . . . . . 62

B. J. — Na marginesie książki o wielkim poecie niemieckim . . . . . 64

B. — Mickiewiczowski album . . . . . 65

[ Jadwiga Gumińska — Henryk Sienkiewicz w świetle pracy Krzyżanowskiego „Kalendarz życia i twórczości Henryka Sienkiewicza” . . . . . 66

P. — „Język Polski” — Biuletyn PODKO w Sandomierzu . . . . . 69

### KRONIKA

J. Z. J. — Między dawnymi a nowymi laty . . . . . 70

J. K. — Na drogach nowoczesności . . . . . 71

J. — „Literatura Ludowa” . . . . . 73

S. R. — Koło Siedleckie Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego . . . . . 73

Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) opr. Władysław Słodkowski . . . . . 74

Manfred Kridl (1882—1957) . . . . . 80

