

ROK X

WARSZAWA • LIPIEC - SIERPIEŃ 1957

Nr 4 (53)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

4

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w sierpniu 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 11851+250 egz.

Podpisano do druku 3 VIII 1957 r.

Zamówienie nr 333

Arkuszy druk 5

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

D-5

ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W ŁODZI

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY



LEOPOLD STAFF

(14. XI. 1878—31. V. 1957)

Zmarł wielki poeta, którego wiersze były źródłem najpiękniejszych i najsubtelniejszych wzruszeń dla kilku pokoleń. Czystość moralna, głęboka refleksja nad powagą życia, podziw dla twórczej działalności człowieka, miłość do wielkiej tradycji kulturalnej własnego narodu i całej ludzkości, pochwała urody ojczystego krajobrazu — to wszystko, co jest najgłębszą treścią poezji Staffa zawartą w nieskazitelnie klarownej formie, pragniemy przekazać młodym pokoleniom.

NAD WIERSZAMI LEOPOLDA STAFFA

Symbolizm, klasycyzm, nietzscheanizm, franciszkanizm, impresjonizm, estetyzm... w ileż to formuł próbowała krytyka zamknąć twórczość Leopolda Staffa. On sam zaś, gdy przeczytał jeden z artykułów napisanych z racji pięćdziesięciolecia jego pracy twórczej, powiedział, nieco zniecierpliwiony: „Zostałem tu pocięty, a przecież poeta jest jak warkocz, pocięty rozsypuje się“. A w jednym z wywiadów oświadczył: „Najgorsze to sądy-etykiety. Powtarza się je bez końca“.

Dziś, kiedy zamknął się wielki rozdział polskiej poezji, uświadamiamy sobie głębiej, jak bardzo niewystarczające są wspomniane formuły krytyczne. Stoimy wobec zadania ponownej analizy twórczości Staffa i przesłedzenia nurtu humanistycznego, który ją ożywił od samego początku i nadawał jej — choć poeta się zmieniał — znamię jednolitości i trwałą młodość.

Był ten sam zawsze,
Chociaż o coraz innej twarzy,
O coraz innym imieniu.
I łat jego kolejność
Sprzeczała się z czasem

— te słowa poety z wiersza w ostatnim tomiku *Wiklina* trzeba by postawić jako motto przyszłej książki o Staffie.

W obliczu śmierci poety, który towarzyszył nam od najwcześniejszych lat świadomości, chcemy wrócić do jego poezji po prostu jako jej zwykli miłośnicy. Otwieramy na nowo kolejne tomiki jego wierszy, aby powtórzyć dzieje spotkań z poetą jak z kimś serdecznie bliskim.

Posłuchajmy rady poety:

Oparłszy skroń na dłoń, otwórz cicho książkę,
A zrozumiesz ...

Najbardziej młodzieńcze spotkanie, wiersz, którego nauczyliśmy się na pamięć w szkole najpierw sami, a później czyniliśmy to z naszymi uczniami:

Całą bezkształtną masę kruszców drogocennych,
Które zaległy piersi mej głąb nieodgadłą,
Jak wulkan z swych otchłani wyrzucam bezdennych
I ciskam ją na twarde, stalowe kowadło.

Później, na seminariach uniwersyteckich, analizowaliśmy ten sonet i wywodziliśmy, że chodzi tu tylko o „sny o potędze“, o doskonałość wewnętrzną, że ma on charakter retoryczny, że poeta posługuje się ogólni-

kami, abstrakcją itd. To wszystko prawda, w spuściznie poety ten młodzieńczy wiersz schodzi na plan dalszy wobec jego doskonalszych, piękniejszych i dojrzałych liryków. Ale *Kowal* zostanie na zawsze patetycznym wierszem młodości pobudzającym jej odwagę i wiarę w siły człowieka:

Grzotem młota w nią walę w radosnej otusze,
Bo wykonać mi trzeba dzieło wielkie, pilne,
Bo z tych kruszców dla siebie serce wykuć muszę,
Serce hartowne, mężne, serce dumne, silne.

Deszcz jesienny... ileż razy zachwycała nas jego niezwykła melodia i nastrojowość:

O szyby deszcz dzwoni, deszcz dzwoni jesienny
I pluszcze jednaki, miarowy, niezmienny,
Dżdzu krople padają i tłuką w me okno...
Jęk szklany... płacz szklany... i szyby w mgłę mokną,
I światła szarego blask sączy się senny...
O szyby deszcz dzwoni, deszcz dzwoni jesienny...

Podziwialiśmy mistrzostwo artystyczne, kunsztowną rytmikę, efekty onomatopeiczne. Później, gdy wróciliśmy do tego utworu w latach dojrzałych, spostrzegliśmy silniej, że wiersz o rozplakany dniu jesiennym jest przecież wierszem o ludzkim cierpieniu, wierszem nasyconym współczuciem wobec nieszczęść człowieka:

Kto dziś mnie opuścił w ten chmurny dzień słotny...
Kto? Nie wiem... Ktoś odszedł i jestem samotny...
Ktoś umarł... Kto? Próżno w pamięci swej grzebię...
Ktoś drogi... wszak byłem na jakimś pogrzebie...

Tak... Szczęście przyjść chciało, lecz mroków się zlekło.
Ktoś chciał mnie ukochać, lecz serce mu pękło,
Gdy poznał, że we mnie skrę roztlić chce próżno...
Zmarł nędzarz, nim ludzie go wsparli jałmużną...
Gdzieś pożar spopielił zagrodę wieśniaczą...
Spaliły się dzieci... Jak ludzie w krąg płaczą...

Nie zamykajmy jeszcze tomiku pod tytułem znamionym dla epoki — *Dzień duszy* — i zatrzymajmy się nad wierszem, jakże odmiennym od *Deszczu jesiennego*, wierszem przypominającym swoją prostotą i czystością piosenkę ludową. Oto inne oblicze Staffa, poety nie tylko zadumanego nad smutkiem i przemijaniem życia, lecz dostrzegającego najgłębszy sens ludzkiego istnienia w pracy bogacącej życie coraz nowych pokoleń. *Prządki*, prosta pochwała pracy i pieśni:

Na starej kądzieli
Przędzie nowa prządka,
Piosnką się weseli,
Choć nie przędła z wątka.
Prząść zaczęła inna...
Śmierć ją wzięła siwa...
Dziś dłoń nowej zwinna
Przędzie z jej przędziwa.

... Skręca nitkę prządka,
Śpiewa, z motka przędzie..
Nie zaczęła z wątka,
Kończyć też nie będzie...

Bierzemy do ręki tomik pt. *Gałęż kwitnąca*. Zanim ukazały się *Wysokie drzewa* i *Barwa miodu* był to zbiór, do którego sięgaliśmy chyba najczęściej. Wiersze ujmujące powagą, dojrzałością, gdzie spod klasycznej formy i spokoju przemawia głęboki humanizm poety, mądrość wyrosła ze znajomości wszystkich spraw ludzkich, humanistyczna dewiza — homo sum, nil humanum a me alienum esse puto. Któż z nas nie powtarzał w pewnych chwilach życia:

Znam gorycz i zawody, wiem, co ból i troska,
Złuda miłości, zwątpień mrok, tęsknot rozbicia...

...Szedłem przez pole żniwne i mogilne kopce,
Żyłem i z rzeczy ludzkich nic mi nie jest obce.

Uczyliśmy się z *Gałęzi kwitnącej* zgody na przemijanie życia spełnionego w sposób godny człowieka:

Wieczór przyjść musi, duszo moja — to daremne.
Patrzysz na mnie z przeczącą niewiarą w uśmiechu?
A jednak przyjdzie, chociaż zwolna, bez pośpiechu,
Pogodny, słodki, złocąc skośne źdźbła przyziemne.

Jeno trzeba, by złoty był, drzew szczyty ciemne
Każąc w pochodnie zmieniać dnia późnemu echu.
Lecz na to żyć musimy słonecznie, bez grzechu
Przeciw własnemu pięknu, co w nas śni—tajemne.

Przerzucamy dalsze tomiki Staffa — *Uśmiechy godzin*, *W cieniu miecza*, *Łabędź i lira*, *Tęcza łez i krwi* . . . , wiersze przeniknięte łagodną zadumą nad pięknem życia i współczuciem dla cierpień człowieka, wiersze pełne zarazem smutków i światła.

Wysokie drzewa, *Barwa miodu* . . . wiersze coraz klarowniejsze, coraz bardziej oszczędne w wyrazie artystycznym, nie szafujące — jak w młodości — symboliczną ornamentyką, wiersze mądre i czule, jak np. *Widok ze wzgórza*:

Jesień wspomnienia tka młodości.
W błękicie obłok srebrny płynie,
Widmowy, jak myśl o nicości.
Czy-żem to życie śnił jedynie?

Patrzę na złote pola, gaje,
Spowite w spokój, skarb najrzadszy,
I wszystko większe w krąg się zdaje,
Jak gdy na świat przez lzy się patrzy.

Martwa pogoda, znów obcujemy z tym samym Staffem, miłośnikiem sztuki i wrogiem ucisku. W tomiku zawierającym wiersze o okrucieństwie Wojny jest również wiersz pt. *Zatarty fresk*:

Ciekawość mnie i troska dręczy nieustanna:
Co robi owa śliczna morelowa panna,
Która przybrawszy postać boskiego anioła
Wiatr lotu zachowała w krnąbrnych puklach czoła
I wznosząc wzrok zarazem i sarni, i orli,
Z natchnionego nakazu Melozza da Forli,
W tunice miodopłynnej, w włosów aureoli,
Trącała struny smukłej jako jej dłoń wioli;
Aż swej własnej muzyki niebiańskimi tony
Porwana, w swe ojczyste uleciała strony,
By w mej pamięci barwą owocu trwać samą,
Jak na zatartym fresku: morelową plamą.

Miłość do sztuki była u Staffa zawsze miłością do człowieka. Mozartowska w wielu swoich cząstkach poezja Staffa rzadko posługiwała się tonem gwałtownej namiętności. Ale zawsze potępiała zdecydowanie — posłużmy się słowami poety z wiersza zamykającego tomik *Martwa pogoda* — „ucisk, niewolę, tyranie, więzienie“. I zawsze — niech nas nie zwodzi formułka o nietzscheanizmie wczesnej poezji Staffa — głosiła „wolność człowieka i miłość człowieka“.

Pamiętamy, jak w ostatnich latach ukazywały się w czasopismach wiersze Staffa, które weszły później do tomiku pt. *Wiklina*. Byliśmy zdumieni, niekiedy wręcz zaniepokojeni ich niezwykłą lapidarnością i jakby przekorną prostotą. Rozstał się tu Staff z poetyką swojej młodości, z poezją jesiennych nastrojów, złotych zmierzchów, cichych smutków. Poezja jego walczy o realizację najtrudniejszego ideału, Norwidowskiego ideału Poezji:

Ponad wszystkie wasze uroki,
Ty, poezjo, i ty, wymowo,
Jeden — wiecznie będzie wysoki:

Odpowiednie dać rzeczy słowo.

Tu chodzi nie tylko o to, aby utrwalić niepowtarzalne chwile wzruszenia — przypomnijmy strofę z wiersza *Ars poetica*:

Echo z dna serca, nieuchwytne,
Woła mi: „Schwyć mnie, nim przepadnę,
Nim zblednę, stanę się błękitne,
Srebrzyste, przezroczyście, żadne!“

lecz o to, aby zespolić najściślej piękno poezji z prawdą, aby zamknąć w lapidarnym kształcie strofy poetyckiej ważne prawdy o życiu. Codzienny fakt, matka kołysząca dziecko, zyskuje w poetyckim obrazie charakter najgłębszej prawdy o miłości macierzyńskiej:

O zmierzchu przy oknie
Matka trąca nogą bieguny
Kołycki, w której śpi dziecko.

Ale już nie ma kołycki,
Ale nie ma już dziecka.

Poszło pomiędzy cienie.
Matka sama siedzi o zmierzchu,
Kołycke nogą wspomnienie.

Gdyby nam przyszło szukać podobnie zwartej, horacjańskiej strofy o miłości matki do dziecka, to musielibyśmy sięgnąć do największych tradycji polskiej liryki, do strofy Słowackiego napisanej przezeń w okresie, kiedy język jego zyskał przejmującą prostotę i jasność:

W ciemnościach stoi mi postać matczyna
Niby idąca ku tęczowej bramie,
Jej odwrócony wzrok patrzy przez ramię,
Lecz w oczach widać, że patrzy na syna.

Poezja Staffa była głęboko osadzona w najlepszych tradycjach literatury narodowej i powszechnej. W poszukiwaniu jej genealogii trzeba sięgnąć aż do tradycji renesansowych. Staff wniósł nowe, oryginalne wartości do polskiej poezji, a jednocześnie jego twórczość jest świadectwem ciągłości naszej literatury. W najlepszych wierszach Staffa odradza się klarowna polszczyzna Jana Kochanowskiego.

*

*

*

Staff tworzył do końca. Niemal osiemdziesięcioletni starzec, na miesiąc przed śmiercią napisał wiersz:

Ostatni z swego pokolenia
Drogich przyjaciół pogrzebałem,
Widziałem, jak się życie zmienia
I sam jak życie się zmieniałem.

Człowiekam kochał i przyrodę,
Patrzyłem w jutro jasnym okiem,
Wielbiłem wolność i swobodę,
Zbratany z wiatrem i obłokiem.

Nie wabił mnie spiżowy pomnik,
Rozgłośne trąby, huczne brawa,
Zostanie po mnie pusty pokój
I małowówna, cicha sława.

Jest w tym wierszu cały Staff, mądry i szlachetny, piewca chwały człowieka tworzącego kulturę, wielbiciel wolności, sztuki i przyrody, poeta urzekający do końca świeżością uczuć i dojrzałością myśli.

GODZINY STAFFA

Znużoną już głową, pochylam się ku ziemi...
Skończyłem swą drogę.
Zamiećcie izbę moją gałęzią sosnową
Tatarakiem zielonym posypcie podłogę
i pokropcie ją wodą z krynicznego źródłu...
Na tapczanie mym płótna swą biel rozpostarli
Bowiem spać tutaj będzie czcigodny umarły...

Umarł wielki poeta, bliski sercom, prawdziwy poeta. Jakże czujemy się osieroceni my, poloniści, których zawód pozwala obficie czerpać z nieprzebranych źródeł piękna, wyrażonego słowami, których praca codzienna uświęcona jest obcowaniem z poetyckim słowem.

Ileż wzruszeń przeżywamy, gdy dane nam jest przekazywać to piękno naszym uczniom, gdy stajemy się pomostem między wielkością poety a małością umysłów naszej młodzieży. Jak dojmująco odczuwamy tę stratę, gdy musimy powiedzieć, że oto „już zamknął dzień, jak doczytaną księgę“.

Mówi się tak często i wiele o bezwrażliwości młodzieży na piękno zaklęte w słowo, na jej brak dyspozycji do odczuwania poezji, a przecież, a jednak... ze Staffem zawsze było inaczej.

Nawet najbardziej oporni, najgłębiej sceptyczni uczniowie poddawali się urokowi „Jesiennego deszczu“, który „dzwonił o szyby“ w czasie październikowych lekcji o Staffie i tylko w jego tomikach szukali jeszcze innych wierszy, niż te, które podawał program. A i my — nauczyciele czytaliśmy ich więcej i zawsze żalowaliśmy, że już trzeba odejść od tych lekcji, które nigdy nie były typowe. Stawały się po prostu „godzinami Staffa“, który odkrywał jakieś prawdy najprostsze i najgłębsze, uczył mądrej filozofii życia i każdemu podsuwał możliwość przeżycia nawet w najdrobniejszym doznaniu:

Kto mówił Ci, że chwila jest mniej niż sto lat?
Jakże boska być musi, jak słodka ta chwila, po której
wszystko inne musi być goryczą,
Kto przeżyć jedną chwilę umie duszą całą,
Temu oddaje całą wieczność chwila jedna.

Ta wielka wartość, jaką poeta nadaje momentom, chwilom, uczy subtelności, wnikliwości w patrzeniu na to, co się przeżywa, kształci introspekcję, każe wmyślać się w sens doznania, wzbogaca jakoś życie wewnętrzne, spełnia tę wielką rolę wychowawczą, której oczekujemy od poezji czytanej w szkole.

Rzecz jest prawdziwa wtedy, gdy jest piękna.
Człowiek zaś mądry jest i sprawiedliwy.

Oto napawające otuchą słowa myśliciela — humanisty, który jednak daleki był od cukrowania życia:

A przecież nie jest prawdą, co nie boli...

Spojrzenie na sprawy ludzkie, tak głębokie i jasne, widzenie „Prawdy, Piękna i Cierpienia“ jako wyznaczników drogi człowieka — stanowi jedną z ciekawszych stron jego wielkiej poezji, płynącej z życia i do niego wracającej:

Żyłem i z rzeczy ludzkich nic mi nie jest obce.
Latam zdobywał ciebie wyniosła pogardo,
Dziś umiem patrząc w szczęście, co spłynęło z wodą,
Czuć radość najskromniejszą — radość bez przyczyny.

Ta właśnie radość bez przyczyny jest kluczem do zrozumienia, dlaczego poeta „innej epoki“ mógł być bliski i rozumiany przez młodych dzisiejszych. Zdolność cieszenia się samym faktem istnienia, radość i pochwała życia to tajemnica jego młodzieńczego uroku, na który zawsze bardzo czule są młode pokolenia. Radość życia w terażniejszości budzi w poecie wiarę w przyszłość:

I daj zachować nam wiarę niezłomną,
Ze radość kiedyś cały świat oprzędzie,
Ze dusze smutków, oczy łez zapomną
I sen się spełni, gdy nas już nie będzie...

„Gdy nas już nie będzie“... jakże współgra z naszym wzruszeniem melancholia tych słów. Poety już nie ma, a przecież jest, mówi, czuje, obdarza nas swoją mądrością życiową, która umie nazwać szczęście po imieniu i wie, gdzie ono przebywa:

Między pieśnią przerwaną a zbudzonym echem,
Falą i nagą stopą, co wnet się zanurzy,
Przyjściem listu i zdjęciem pieczęci z pośpiechem.
Pomiędzy zaproszeniem i rankiem podróży,
Między wzniesioną dłonią a owocem drzew
Spi szczęście, co najśłodsze dreszcze daje tam,
Między wargą a czarą, gdzie wina lśni krew...

Umiejętność nazwania rzeczy nienazwanych, uchwycenia — nieuchwytnych i wyjaśnienia niezrozumiałych jest niepowtarzalną właściwością jego poezji — trafnej, wnikliwej i prostej. Z tej celności pojęć płynie logika wniosków, znowu prostych a najwłaściwszych. Jeżeli jedna chwila wartością swoją równoważy wieczność, to „jedna chwila radości starczy na długie lata cierpienia“.

Jakże potrzebny nam w trudnym życiu współczesności, ten optymizm Poety i ta jego pewność, że chociaż chciałoby się nieść „kosz pelen owoców“, trzeba nieść i kamienie: „Poniosę te kamienie, poniosę je do końca, aż tam“.

Staff, jak żaden poeta, jest ziemski i ludzki. Czuł to sam, gdy mówił:

I cóż, że kiedyś martwemu, o ziemio,
Przyjdzie mi duchem odlotnym Cię rzucić?
Co żeń oniemieć ma, tajnie oniemieć.
Lecz rzucę niebo, by do ciebie wrócić.
W jesiennej nocy tajemniczym dreszczu
Rozpoznasz szepty mych westchnień najcichsze
Płakać po tobie będę w twoim deszczu
I smucić będę się w twym smutnym wicherze.

Moment odejścia na zawsze wielkiego artysty daje świadomość mijania historii — ten moment przeżywamy obecnie. Ze Staffem odchodzi cała epoka. On zamyka w sobie jakieś ostatnie wartości dnia wczorajszego, chociaż tak bardzo umiał być dzisiejszy... Dlatego wszyscy, co potrafią być „z odwróconym na przeszłość obliczem“, odczuwają tę stratę, jak umieranie części samego siebie i chociaż, jak mówi poeta „Człowiek jest raną życia, śmierć zgojoną blizną“ — ta blizna boli dotkliwie.

A jednak Staff to nie tylko to, co odchodzi, żegnane z żalem, ale przede wszystkim to, co zostaje: wiecznie żywe wartości myśli, uczucia i słowa — nieprzemijająca wielkość poezji — jego trwały wkład do skarbcza kultury narodowej.

„Najstraszniejszy śmiertelnych los - Zapomnienie“ nie będzie jego udziałem.

Ozłoci wieczór góry
Gdy będę w szczyt wstępować.
Z nizin uderzy w chmury
Głos życia, „Śmierć Cię prowadź“.
Spojrzę ku ziemi sinej
Gdzie słońca krąg się skłania
Powieją mgły z doliny,
Jak chmury pożegnania.
Woń wspomnień mnie owionie
Jak starych win opiółość
I wchłonie mnie w swe tonie
Lazurów wiecznych miłość.

WINCENTY DANEK

W 70 ROCZNICĘ ŚMIERCI J. I. KRASZEWSKIEGO

W bieżącym roku dnia 19 marca minęło 70 lat od śmierci J.I. Kraszewskiego. Jednocześnie notujemy fakt powrotnej fali popularności wielkiego pisarza, wyrażający się choćby w masowym wznawianiu jego powieści przy wielotysięcznych nakładach. Wznawiane są przede wszystkim poszczególne utwory ze słynnego cyklu powieści historycznych. Widocznie działa jakaś społeczno-kulturalna potrzeba poznawania dziejów ojczyźstych, którą „obsługują“ utwory historyczne naszego pisarza, tworzone zresztą z nieukrywaną tendencją nauczania historii, choć w odmiennych oczywiście od dzisiejszych warunków narodowego bytu. Mamy tu do czynienia z faktem jakichś swoistych, trwałych wartości literackich, swoistych dlatego, że przecież wśród powieści historycznych Kraszewskiego nie ma dzieł istotnie wielkich, jeśli pozostawimy *Starą baśń* poza nawiasem rozważań.

Tak czy inaczej Kraszewski przemawia ciągle do dzisiejszego czytelnika, chociaż zdawałoby się, iż usunął go całkowicie w cień wielki i efektowny talent Sienkiewicza, i mimo tylu nowszych, pełniejszych i artystycznie doskonalszych oświeleń, np. okresu pierwszych Piastów (Parnicki, Gołubiew, Bunsch).

Kraszewski żyje więc ciągle jako powieściopisarz, przede wszystkim historyczny, jako jeden z pierwszych w naszej literaturze autorów, którzy śmiało i wbrew opinii swego środowiska klasowego przedstawili krzywdę chłopów pańszczyźnianego. Popularnością cieszą się również niektóre utwory z powstaniowego cyklu Bolesławity, gdzie Kraszewski w szeregu powieści-reportaży oddał hołd rewolucyjnej młodzieży z obozu czerwonych, bohaterom styczniowych walk powstańczych. Znaną jest również, choć nie na podstawie konkretnych faktów, nieprawdopodobna płodność pisarska Kraszewskiego — piszemy i czytamy o „tytanie pracy“ — i to właściwie wszystko. Zakresowi tej przeciętnej wiedzy o pisarzu odpowiada też skromne miejsce, jakie zajmuje jego twórczość w programach nauczania języka polskiego w szkole, zbiegające się zresztą z brakiem zainteresowania w nauce polskiej dla osoby i twórczości Kraszewskiego. Jeżeli przyjmujemy, że ogromny wysiłek naukowy prof. W. Hahna, zakładającego podstawy biograficzne i bibliograficzne pod wiedzę o Kraszewskim, ma raczej charakter „gruntowania terenu“, to stan naszych wiadomości o pisarzu nie wyszedł zasadniczo poza monografię Chmielowskiego z r. 1888.

Artykuł niniejszy ma zamiar w formie szkicowej zwrócić uwagę na

niektóre, pozostające dotąd w cieniu dziedziny życia, działalności i twórczości autora *Starej baśni*, jeśli chodzi o 24-letni okres drezdeński — z tym konkretnym celem, aby nauczycielowi-poloniście dostarczyć pewnej sumy nieznanych lub mało znanych faktów, ukazujących prawdziwe oblicze wielkiego patrioty i pisarza.

* * *

Uchodziło dotychczas uwagi, że w okresie drezdeńskim swego życia (1863—1887) Kraszewski przyjął na siebie świadomie rolę, którą dotąd spełniały emigracja polistopadowa oraz poezja romantyczna. Wykorzystując swój autorytet pisarski chciał objąć przewodnictwo w narodzie w trudnym okresie dziejowym. W warunkach upadku ducha narodowego po klęsce r. 1863, kiedy z jednej strony wzmagający się ucisk zaborczy, a z drugiej rosnąca przewaga polityczna ugrupowań magnacko-kościelnych wkrótce z sojuszem ze sferami ugrupowań przemysłowo-bankierskich zaczęły zagrażać rozwojowi narodu, Kraszewski pierwszy zasygnalizował grożące niebezpieczeństwo i rozpoczął z nim walkę polityczną. Zupełnie świadomie dał przewagę publicystyce i tendencji w swej twórczości w tym przekonaniu, iż ułatwi mu to walkę z przeciwnikami politycznymi. Rozpoczął systematyczną i planową organizację własnych ośrodków polityczno-propagandowych w zaborze pruskim i austriackim wokół pism, które miały się stać trybuną dla głoszenia jego poglądów. Ta myśl przyświecała pisarzowi przy zakładaniu pisma *Hasło* we Lwowie (1865), które zresztą wkrótce upadło, a potem przy próbie opanowania dziennika *Czas* w Krakowie drogą kupna wydawnictwa przez oddanego pisarzowi Mieczysława Waligórskiego, podówczas już (1867) właściciela *Dziennika Poznańskiego*. Pismo to pozostawało pod wpływami Kraszewskiego. Z tych lat pochodzą również usilne zabiegi pisarza, aby wpływowym swoim podporządkować zespół redakcyjny *Gazety Toruńskiej*. Ponieważ jednak plany stworzenia w tym okresie własnego organu prasowego na miarę kronenbergowskiej *Gazety Polskiej*, której w latach 1859-1862 Kraszewski był redaktorem, faktycznie się nie powiodły, autor nasz koncentruje wysiłek publicystyczny na wydawaniu corocznych sprawozdań z życia narodowego, słynnych *Rachunków* (1866—1869). Wydaje potem czasopismo *Tydzień* w Dreźnie, nie licząc szeregu broszur politycznych, listów otwartych i artykułów prasowych. Musimy tu również wziąć pod uwagę publicystyczne elementy w jego ówczesnych powieściach społecznych, przenikniętych w dużym stopniu polityczną tendencją (*Zagadki*, *W mętnej wodzie*, *Kochajmy się*).

Kraszewski prowadził walkę na dwóch frontach. Naprzód przeciwko antypolskiej działalności zaborców, przy czym w miarę rozwoju sytuacji historycznej główny kierunek ataku przesuwał się z carskiej Rosji, biorącej odwet za powstanie, na Prusy, Bismarcka i zjednoczone państwo

niemieckie. Siła tego ataku potężnieje w miarę rozwoju Kulturkampfu, przynosząc ze sobą nie tylko ogłaszane w prasie warszawskiej „Listy z Niemiec“, nie tylko rozsiane w korespondencjach do gazet polskich w Galicji i w Kongresówce uszczypliwe docinki pod adresem militaryzacji nastrojów w społeczeństwie niemieckim i przeciw Bismarckowi osobiście, ale także powieściowe ujęcie problemu niebezpieczeństwa germańskiego (*Na Wschodzie* — 1866 i *Nad Sprewą* — 1874). Pamiętać też należy o systematycznym ukazywaniu tego niebezpieczeństwa na przestrzeni naszych dziejów przez odpowiednio dobieraną tematykę powieści historycznych. Wiemy dziś, że ta stała, ostrzegawcza działalność naszego pisarza była główną przyczyną uwięzienia, procesu i wyroku sądowego w Lipsku, a nie tylko wplątanie się w sieci antypruskiego wywiadu wojskowego.

O wiele więcej miejsca w publicystyce Kraszewskiego zajmuje jednak walka z wewnętrznymi wrogami politycznymi, których działalność uważał za niebezpieczną dla rozwoju narodu. Niebezpieczeństwo widział przede wszystkim ze strony rosnącej przewagi konserwatyizmu politycznego, który w Galicji przybrał wyraźne kształty ugrupowania politycznego stańczyków, w zaborze pruskim zaś ogniskował się wokół osoby arcybiskupa Ledóchowskiego i współdziałającej z nim arystokracji oraz ugrupowań klerykalnych. Kraszewski uparcie demaskował wszystkie lojalistyczne zarządzenia Ledóchowskiego sprzed lat Kulturkampfu i ześrodkował swoją działalność na walce z „zarazą ultramontańską“. Konsekwentnie, w imię prawa narodów do decyzji o własnym losie, zwalcza ideę świeckiej władzy papieża oraz sens istnienia Państwa Kościelnego. I konsekwentnie krytykował dogmat nieomyłności papieskiej w czasie jej uchwalania na soborze watykańskim (1869—1870), znowu w obawie o losy polskości zrosniętej w opinii pisarza z katolicyzmem. Wszystkie te fakty z jego publicystycznej kampanii zdobyły mu miano „wroga Kościoła“ i spowodowały przeciw niemu ostrą, nie przebierającą w formach nagonkę publicystyczną pism konserwatywnych i klerykalnych, szczególnie w latach 1869—1871. Przegląd treści takich wydawnictw, jak poznański *Tygodnik Katolicki*, krakowski *Czas*, *Warownia Krzyża*, *Tygodnik Soborowy*, dalej *Przegląd Lwowski* oraz tamtejsza *Unia*, poucza, do jakiego stopnia uznano wagę niebezpieczeństwa grożącego ze strony wpływu pisarza na opinię publiczną, jak starano się temu wpływowi przeciwdziałać, przeważnie za pomocą niewybrednego szkalowania i kłamstw.

Walka ta miała charakter czysto polityczny. Kraszewski był człowiekiem religijnym, szczerze związanym z tradycjami katolickimi. Korespondował z wielu księżmi, miał wśród duchowieństwa niższego wielu szczerych entuzjastów. W powieściach swoich pozostawił piękne sylwetki ascetów i świętych, prostych i głęboko wierzących kapłanów, tworząc z nich często wzory moralnego i społecznego postępowania. Jednocześnie jednak posiadał erudycyjną, źródłową wiedzę o dziejach narodowych i w związku z tym znał zarówno pomocną narodowi, cywilizatorską i oświa-

ową działalność Kościoła, jak i obcość polityki watykańskiej interesom narodowym w wielu okresach historii Polski. Orientował się zbyt dobrze w zrosnięciu się polskiej hierarchii kościelnej z możnowładztwem i magnaterią, w kosmopolitycznym, w antynarodowym charakterze jej dziejowej roli. Wyznawał swój, „polski“ katolicyzm. Nieufność pisarza do hierarchii kościelnej i Watykanu miała więc polityczny charakter. Zrozumieć ją można na tle antymagnackiej postawy ideowej Kraszewskiego, trwającej zasadniczo przez całe jego życie. Można na to czerpać dowody całymi garściami z jego twórczości powieściowej. Oczywiście potrafili dostrzec prawdziwych patriotów i obywateli wśród możnowładców i magnatów polskich. Dlatego stanowisko Kraszewskiego wobec Kościoła, zapoczątkowane wyraźnie *Rachunkami* i trwające mimo odmiennych pozorów do końca życia, trzeba usytuować na tej samej płaszczyźnie, co walkę ze stańczykami, z ich lojalizmem wobec zaborców, z reakcyjną działalnością społeczną i polityczną wewnątrz kraju. Służba narodowej sprawie była dla Kraszewskiego zawsze najwyższym kryterium oceny wartości wszystkich zjawisk politycznych oraz odpowiadających im ugrupowań społecznych.

W imię jakich poglądów politycznych prowadził nasz pisarz tę walkę, która zniszczyła jego zdrowie i zrujnowała spokój duchowy? Rzecz prosta nie w imię ideałów rewolucyjnych, ponieważ nie godził się z rewolucyjnymi środkami działania i był teoretycznym przeciwnikiem nawet zbrojnych walk narodowo-wyzwoleńczych. Prowadził przeciw częste utarczki publicystyczne z rewolucyjnymi ugrupowaniami emigracyjnymi po r. 1863. Tworzył natomiast własny program, o bardzo mglistych zarysach, a często odzęgnywał się od jakiegokolwiek programowości działania. Był to program ujęty w hasło „prawdą i pracą“. Zasadniczo zbieżny w niektórych punktach z ideami pracy organicznej w jej pozytywistycznym ujęciu różnił się od koncepcji ideowych tego prądu nie tylko obcością wobec materialistycznych założeń filozoficznych. Przeciwstawiał mu się zasadniczym naciskiem na ukształtowanie moralno-obywatelskich cech w społeczeństwie, bardziej konsekwentnymi postulatami w sprawie demokratyzacji stosunków wewnątrz narodu. W głoszeniu tych bardzo niewyraźnych, jak wspomniano, haseł programowych posługiwał się Kraszewski ugrupowaniami politycznymi mieszczańsko-liberalnymi w Galicji i w zaborze pruskim jako sojusznikami, co mu nie przeszkadzało niejednokrotnie bardzo surowo oceniać ich działalność z ogólnopatriotycznego punktu widzenia. W ten sposób przybierał rolę ponadpartyjnego sędziego, ferującego wyroki, głoszącego pochwały i nagany.

Wspomniana na wstępie próba pokierowania życiem narodu na trudnym zakręcie dziejowym, którą to rolę świadomie przyjmował na siebie Kraszewski, kontynuując jak gdyby na dalszym etapie historii funkcje wcześniej sprawowane przez emigrację polistopadową i poezję roman-tyczną, nie mogła się powieść. Zbyt słaba była baza społeczna mieszczań-

stwa oraz inteligencji, na której się zasadniczo opierał, nie widząc jeszcze możliwości oparcia się na chłopie — zbyt wielkie mimo wszystko oddalenie od kraju, zbyt słabe siły fizyczne i zdolności organizacyjne. W innym zresztą kierunku zaczął już płynąć nurt dziejów.

Studia nad korespondencją pisarza, zwłaszcza nad olbrzymim zbiorem korespondencji do niego, przechowywanym w Bibliotece Jagiellońskiej, dowodzą, do jakiego stopnia słuszne było twierdzenie, że Kraszewski stał się w 25-leciu popowstaniowym głównym reprezentantem polskości, człowiekiem-instytucją, do którego zwracali się wszyscy w Polsce po rady i decyzję w sprawach rozwoju kultury, w sprawach ogólnie rozumianej polityki narodowej. Wszyscy, poza politycznymi reprezentantami arystokracji i Kościoła, choć z wielu członkami rodów i z wielu księżmi utrzymywał pisarz przyjacielskie stosunki. U niego, w Dreźnie, odbywały się zjazdy porozumiewawcze przedstawicieli liberalnej prasy polskiej, on przyjmował u siebie poszczególnych wydawców-księgarzy, decydując często o losach wielu wydawnictw, on godził zwaśnione firmy księgarskie. O przychylną wzmiankę w jego korespondencjach do prasy krajowej ubiegali się redaktorzy świeżo zakładanych pism, prosząc niejednokrotnie Kraszewskiego o współpracę. W korespondencjach do pism krajowych popierał Kraszewski debiutujące talenty pisarskie. I tak ułatwił pierwsze kroki Sabowskiemu, Asnykowi, Bełzie, Bałuckiemu, stała opieką „propagandową“ otaczał twórczość umiłowanego przez siebie Lenartowicza, jak mógł, dopomagał Władysławowi Bełzie. O jego uznanie zabiegali i przekonać go usiłowali nawet przeciwnicy polityczni z kół rewolucyjno-demokratycznych na emigracji, za swego sojusznika ogłaszali autora *Rachunków* towarzysze pierwszych walk Waryńskiego, oczekujący na proces w więzieniu krakowskim. Uczuciom swoim dali wyraz podczas trwania uroczystości jubileuszowych w r. 1879 w konspiracyjnie rozlepionej na murach Krakowa odezwie oraz pisaniem w więzieniu na cześć jubilata wierszu.

W latach popowstaniowych wytworzyły się w głównych środowiskach kulturalnych Polski, jak Lwów, Kraków czy Poznań, koła młodych entuzjastów Kraszewskiego, szczególnie wśród młodzieży literackiej oraz uniwersyteckiej, której Kraszewski patronował jako artysta i patriotyczny przywódca. Szczególnie listy młodych literatów lwowskich, dalej listy Tadeusza Langiego, młodego inżyniera agronoma z Krakowa, obok listów malarza Walerego Eliasza charakteryzują najlepiej przekrój społeczno-ideowy tych grup sympatyków pisarza.

Dokoła osoby i działalności Kraszewskiego urósł nimb radykalizmu, rewolucyjności omal, nie mający podstaw w rzeczywistych jego poglądach. Nimb ten tworzyli zarówno młodzi entuzjaści, zmyleni ostrością walki z obozem ultramontańskim, jak i przedstawiciele tego obozu, oskarżając pisarza o współnictwo z wszelkimi „nihilizmami“ i „komunizmami“.

Uroczystości jubileuszowe w roku 1879 ku uczczeniu 50. rocznicy

twórczości pisarza stały się nie tylko świętem narodowym, ale przybrały charakter manifestacji politycznej, której pełne zdyskontowanie przez mieszczańsko-liberalne ugrupowania uniemożliwili stańczycy, wprowadzając w ostatnim momencie obojętne zgrzytów osobistych akcenty lojalistyczne, cesarsko-austriackie, aby nie było w kraju niczego, co się nie dzieje *sub auspiciis imperatoris*. Uroczystość ta stała się jednocześnie jednym z elementów trwałej rozgrywki między zaborcami o „sprawę polską“, gdyż i strona rosyjska nigdy nie zrezygnowała z prób pozyskania pisarza dla własnych koncepcji słowianofilskich, a zwłaszcza dla prób załatwienia problemu polskiego. Są na to dowody źródłowe. Podobny charakter miały uroczystości pogrzebowe w r. 1887. W obu wypadkach chodziło o narodowy i polityczny charakter tych zdarzeń, o reprezentanta narodu polskiego, a nawet uciśnionych narodów słowiańskich, nie tylko o sławnego w całej Europie powieściopisarza.

Czym wytłumaczyć centralny niewątpliwie, ogniskujący sprawy narodowe charakter postaci Kraszewskiego? Chyba nie połowicznym, chwiejnym programem politycznym, w którym zresztą przewagę miały wskazania moralno-obywatelskie i oświatowe. Program ten nie zdołał przecież skupić pod swoimi hasłami większych odłamów społeczeństwa. Niezwykła popularność i wpływ autora *Dziecięcia Starego Miasta* na przesłanym między rokiem 1863 aż do czasu, kiedy popularność jego zaczęła błędnie w blaskach olśniewającego talentu Sienkiewicza, zasadała się — jak można sądzić — na tym fakcie, że w twórczości Kraszewskiego naród dostrzegał niewygasłą nigdy i ciągle podsycaną myśl niepodległościową. W powieściach jego czy to pod pseudonimem Bolesławity ogłaszanych, gdzie patriotyczne akcenty przybierały wyraźny, przeciw carskiemu zaborcy skierowany charakter, czy też w powieściach historycznych, szczególnie w tym okresie licznych, dostrzegano realizację marzeń i tęsknot za samodzielnym bytem narodowym. Na nich, podobnie jak na znakomitych dziełach Matejki, kształtowały pokolenia powstaniowe swoje wyobrażenia o przeszłości.

Pozostawiając na boku sąd o wartości artystycznej wielkich kronik historycznych tworzonych przez Kraszewskiego w tym okresie, stwierdzić należy, że zawierały one zdrową naukę patriotyczną, że nie usiłowały usypiać narodu ani idealizować przeszłości szlacheckiej. Przeciwnie, wypowiadały ostry sąd krytyczny o roli możnowładztwa i magnaterii polskiej, odsłaniając odśrodkowe, rujnujące spoistość organizmu państwowego i narodowego działanie wielmożów świeckich i duchownych oraz pozostających na ich usługach, zdemoralizowanych tłumów szlacheckich. Podkreślały rolę jednostek wybitnych, oddanych służbie wielkości państwa, władców-rycerzy, jak Krzywousty, Łokietek lub Batory, władców-budowniczych, jak Kazimierz Wielki. Bohaterami wielu z tych powieści byli ludzie prości, wywodzący się ze szlacheckiego pospólstwa, zwyczajni pracownicy dla wielkości narodu, podporządkowujący swe życie i karierę służbie publicznej.

Cokolwiek byśmy mogli powiedzieć na temat ograniczenia perspektyw tej nauki dziejów, oglądanych z punktu widzenia historii dynastii, jakkolwiek byśmy osądzili sposób korzystania ze źródeł, przyznać musimy, że powieści te nie tylko uczyły faktów dziejowych, ale miały zdrowe ambicje wychowawcze. Pamiętać też musimy, że owe lekcje historii narodowej i patriotyzmu otrzymywało społeczeństwo wtedy, kiedy raczej zalecano mu trzeźwość, liczenie się z warunkami politycznymi i lojalizm wobec zaborców. To była chyba najważniejsza z przyczyn niezwykłej popularności pisarza, który odważył się na trud zilustrowania w powieściach całych dziejów narodu.

Wydaje się, iż dalszą z przyczyn był stan permanentnej wojny, którą z pisarzem prowadziły ugrupowania konserwatywno-klerykalne przez swoje organy prasowe. Zbyt późno zorientowali się przywódcy tych ugrupowań, że walka z Kraszewskim przysparza mu tylko wziętości i popularności. Aż do czasu jubileuszu pisarza nie zaprzestali okrężnych prób zneutralizowania jego wpływów, często nielojalnymi chwytami, jak to miało miejsce z podejrzenie gorliwym i wczesnym ogłoszeniem jego deklaracji wierności dla Kościoła i papieża w marcu 1879 r. Sens tej deklaracji musiał pisarz dopiero ukazywać w kolejnej wypowiedzi prasowej ze względu na fałszywe, polityczne jej interpretowanie.

Trzeba sobie zdać sprawę z popularności haseł antymagnackich i permanentnej krytyki roli arystokracji w życiu naszego społeczeństwa, z wielkiej wziętości kampanii przeciw ultramontanom, a zwłaszcza przeciw jezuitom i zmartwychwstańcom, aby w pełni zrozumieć, iż nie były to sprawy obojętne dla popularności pisarza i ugruntowania jego wpływu w społeczeństwie. Na koniec aureola męczennika narodowego uwięzionego przez Prusaków w Magdeburgu — to ostatnia z przyczyn sławy Kraszewskiego u współczesnych.

Powyższe, luźne uwagi mają nie tylko cele informacyjne. Chodzi również o uzmysłowienie sobie faktu, iż obraz dziejów naszej literatury XIX wieku posiada lukę wywołaną brakiem opracowań twórczości i roli osoby J.I. Kraszewskiego. Nie znamy rozmiarów wpływu tego pisarza na kształtowanie się realistycznych talentów Prusa, Orzeszkowej i Sienkiewicza. Orzeszkowa stwierdziła to zresztą w znanej, choć krótkiej wypowiedzi. Nawet wstępne zaznajomienie się z całością romansopisarstwa historycznego autora *Starej baśni* narzuca od razu przeświadczenie, jak wiele mu zawdzięcza Sienkiewicz, twórca *Trylogii* czy *Krzyżaków*. Mało dotąd zwracał uwagę fakt, że między zamknięciem wielkich romantyków a latami dominującej roli trzech wymienionych powyżej powieściopisarzy istnieje okres około 25 lat, który wypełnia swoją twórczością oraz decydującym wpływem na rozwój krajowej produkcji literackiej, a także na rozwój społeczno-kulturalny narodu — właśnie Kraszewski.

Na niektóre momenty tego wpływu chciałem właśnie w niniejszym artykule zwrócić uwagę.

ZAGADNIENIA METODYCZNE

KAROL LAUSZ

ROZWAŻANIA NAD KONCEPCJĄ NAUKI LITERATURY W SZKOLE

Od chwili powstania pierwszych systemów szkolnych przypisywano zawsze wyjątkową rolę w procesie naukowo-wychowawczym nauczaniu literatury.

Dyskusje wybuchające co pewien czas na ten temat nie są bynajmniej objawem nowym, znamionym tylko dla obecnego okresu. Trzeba przyznać, że krąg osób wypowiadających swe sądy poszerzył się znacznie. Jest to oczywiście zjawisko jak najbardziej pomyślne. Jednak kryje ono w sobie pewne niebezpieczeństwa.

Doświadczenie ostatnich lat uczy nas, jakże nieraz boleśnie, że w dyskusjach naszych często przeważają szalę zdania i sądy pozornie słuszne, znajdujące jednak uzasadnienie w przejawach życia. Często o wadze argumentów decyduje powaga autora lub pewność i siła przekonania, z jaką sądy te są wypowiedane. Lecz nie w tym leży zło. Głosy takie mogą być nawet pożyteczne — pozwalają lepiej precyzować poglądy i gruntowniej naświetlać rozważaną problematykę. Zło tkwi w tym, że zbyt często błędne sugestie i sądy nie znajdują odpowiedzi w dyskusji, nie są należycie wyjaśniane i rugowane, jako prowadzące do błędnych i szkodliwych wniosków. Nie o to chodzi, aby tylko podjąć sprawę — chodzi o to, aby rozsądnie i pożytecznie ją rozwiązać.

Dyskusja powinna być snopem światła jasno ukazującym cel, perspektywę nowej, dalszej drogi — snopem światła umożliwiającym marsz bez potknięć i łamania nóg na niedostrzeganych wybojach.

Niestety nasze dyskusje na tematy metodyczne w wielu wypadkach skazane są na szukanie dróg po omacku, w promieniu często bardzo subiektywnych doznań, jednostkowych doświadczeń i poglądów. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że Polska jest jednym z tych niewielu już dzisiaj krajów cywilizowanych, w których metodyka żadnego przedmiotu i na żadnym poziomie nie posiadała i nie posiada odpowiedniego klimatu, aby stać się poważną dyscypliną naukową dopomagającą nie tylko w praktycznych trudnościach nauczycieli, lecz przede wszystkim w sprawach o charakterze ogólnospołecznym — w sprawach programu i metod nauczania.

Tymczasem nie wolno zapominać, że każda zmiana w istniejącym systemie nauczania jest elementem składowym procesu trwającego kilka

lat, zakorzenia się z zasady na dłuższy przeciąg czasu, stwarza nowy eksperyment metodyczny i pedagogiczny. Eksperyment taki dokonuje się na żywym organizmie, na sercach i umysłach milionów dzieci. Łatwo jest go wprowadzić, wycofać się z niego, wykorzenić zbędne, szkodliwe składniki — bardzo trudno.

Dzisiaj, gdy stoimy wobec nowej reformy szkolnej, gdy mnożą się zarzuty słuszne i niesłuszne, postulowanie nowej koncepcji metodycznej, nowego eksperymentu nie może się opierać na pozornych argumentach. Musi ono, poza gruntowną naukową analizą i krytyką istniejącego eksperymentu, istniejącego systemu nauczania, oprzeć się na dokładnej znajomości poprzednich systemów, aby nie powtarzać błędów dostrzeżonych w doświadczeniach poprzednich okresów, lecz wyłuskać z nich to, co może być dla nas cenną i wartościową tradycją.

W tym wypadku wielkie usługi mogłaby nam oddać znajomość historii metodyki. Niestety jest to u nas dziedzina nieznana — terra incognita. W nauce mniej się do niej przywiązuje wagi niż np. do ustalenia ilości wydań trzeciorzędno autora...

* *
*

W dyskusji na temat nauczania literatury w szkole mającej najczęściej charakter szukania winnych, coraz częściej słyszy się zarzuty sformułowane w 13 numerze *Polityki* z br. Nie tylko wysoce krzywdzącym, ale wręcz prowadzącym do błędnych sugestii i wniosków jest stwierdzenie obwiniające z kolei za wszelkie niemal dotychczasowe niepowodzenia w szkole tzw. metodyków, trwających na niekontrolowanych od 50 lat fałszywych pozycjach:

„O błędy — czytamy tam — trzeba oskarżać metodyków nauczania języka polskiego i literatury w szkole.

To oni trwają na pozycjach błędnych, a zajmowanych od 50 lat przez szkoły różnych ustrojów, metod, światopoglądów pod dyktando starych pozytywistów. Dyktando nie odczytywane na nowo od pół wieku.

Oczywiście historycy literatury — marksiści zrobili poważny błąd opracowując zgodnie z tą fałszywą koncepcją metodyki podręczniki szkolne...“

Nie mam zamiaru rozważać w tej chwili sprawy podręczników oraz tego, jaki wpływ i kto miał na nie. Jest to sprawa, do której trzeba będzie chyba jeszcze wrócić. Nie mam również zamiaru bronić istniejącego systemu nauczania literatury. Zdaniem moim rzeczą najważniejszą w okresie rozważań nad nową reformą szkolną jest zdawać sobie dokładnie sprawę z istniejącej koncepcji, z jej charakteru, z różnic czy podobieństw z poprzednimi systemami, gdyż nie można celowo posunąć się choćby o krok naprzód nie znając dróg przebytych.

* *
*

Czy koncepcja nauczania literatury w naszej szkole jest naprawdę dawną koncepcją pozytywistyczną nie rewidowaną i „nie odczytywaną na nowo od pół wieku?” Jaka to koncepcja obowiązywała w czasach, które określamy tym mianem? Jaka koncepcję metodyczną mamy na myśli mówiąc o koncepcji pozytywistycznej — tę, która obowiązywała w szkole w Galicji, Poznańskiem, Kongresówce, czy tę, która rodziła się w umysłach dojrzałych mężów — w młodości swej wierzących, że pozytywizm będzie skutecznym środkiem na uszczęśliwienie umęczonej ojczyzny?

W szkołach średnich w Polsce na długo przed okresem pozytywizmu we wszystkich zaborach obowiązywało nauczanie historii literatury polskiej.

Polegało ono głównie na metodzie wykładowej i na pamięciowym przyswojeniu materiału z istniejących podręczników, które pojawiają się u nas, jak wiadomo, jeszcze przed powstaniem listopadowym. Pierwszą próbą stworzenia podręcznika szkolnego jest u nas wydana w Wilnie w 1828 r. książeczka Zygmunta Bartoszewicza zawierająca 77 str. tekstu: *Historia literatury polskiej podług dzieł Bentkowskiego, Juszyńskiego, Ossolińskiego i Sołtykiewicza*.

Pozytywiści tacy, jak Konstanty Wojciechowski autor *Zwięzłego podręcznika do Historii literatury polskiej* (Lwów 1899, str. 189), Kazimierz Król i Jan Nitowski twórcy *Podręcznika do historii literatury polskiej* (Warszawa 1899, str. 537), wprowadzają do książek swych metodę socjologiczną i utrwalają istniejący już poprzednio tok wykładu. Składał się on najczęściej z krótkich informacji o istocie i znaczeniu literatury, z charakterystyk poszczególnych okresów, z wyliczania lub omówień poszczególnych pisarzy.

Niektóre późniejsze podręczniki zawierały streszczenia wybranych utworów. Na początku XX w. powstają książki łączące zarys historii literatury z tzw. wypisami. Fragmenty wybranych utworów służą tu najczęściej do ilustracji charakterystyk pisarzy.

Taki sposób nauczania próbował podważyć już Piotr Chmielowski w swej *Metodyce historii literatury polskiej* wydanej w r. 1899. W części II, w rozdziale I traktującym o czytaniu autorów, pisze on (s. 55):

„Błędny jest przeważnie jeszcze dotychczas panujący u nas zwyczaj zasadzania nauki historii literatury na przyswojeniu sobie pewnej liczby nazwisk autorów, tytułów, dzieł oraz ogólnikowych określeń ich wartości, jak niemniej ogólnikowych charakterystyk epok, na które dzieje literatury podzielono. Podstawą takiej metody uczenia się bywa ten lub ów podręcznik. Nabywają z niego uczniowie wiadomości biograficznych, bibliograficznych, a także trochę poglądów ogólnych.

Przyswojenie sobie wiadomości o życiu i pismach autora wzbogaca tylko pamięć, a wyuczanie się charakterystyk w najlepszym razie może pomnożyć ilość pojęć ucznia, opartych na cudzej powadze. I takie zaopa-

trzenie skarbnicy umysłowej jest niewątpliwie pożyteczne; lepsze jest ono od pustki zupełnej; lecz jeśli kto chce naprawdę poznać dzieje literatury, ten na nim poprzestać nie może, ten musi się zaznajomić z uczuciami, myślami i ideałami narodu, zawartymi w dziełach znakomitych autorów, ten musi je sobie przyswoić na najwewnętrzniejszą treść swego umysłu. Jakże tego inaczej dokonać, jeżeli nie przez czytanie dzieł? Zarówno badacz jak i uczący się powinien zacząć przede wszystkim od czytania autorów.

Zakres atoli tego czytania inny jest u badacza, inny u uczącego się. Pierwszy powinien poznać jak najwięcej, drugi może poprzestać na pewnym wyborze.

I tu również muszę wystąpić przeciwko błędnemu mniemaniu, podzielanemu przez ogromną część nauczycieli, jakoby należało zapoznawać ucznia z jak największą liczbą autorów i ich dzieł. Cała litania nazwisk, wyuczona na pamięć, nie ma tej wartości dla umysłu, co dobre przestudiowanie jednego — jedyne go autora. Zasada pedagogiczna brzmi: niewiele, lecz gruntownie (*non multa, sed multum*). Rozumie się, że zakres poznawania autorów i ich dzieł może być różnym, stosownie do zamiaru ucznia, czy chce poznać rozwój literatury w najważniejszych tylko momentach i w mniej wydatnych, podrzędnych; czy pragnie zaznajomić się z twórczością autorów w całości, czy też z tym tylko, co w niej było najbardziej znamienne. W pierwszym przypadku potrzebne mu będą *zbiory* wydania dzieł; w drugim — *wypisy*, czyli *chrestomatie* historyczno-literackie“.

Mamy więc pierwszy atak na koncepcję metodyczną, która panowała nie tylko u nas, lecz i w innych krajach Europy.

* * *

Na utrwalenie się kursu historii literatury w szkole polskiej złożyło się wiele przyczyn. Przede wszystkim historię literatury uważano za „najważniejsze dopełnienie — jak twierdził Piotr Chmielowski — historii politycznej narodu. W czasach niewoli historia literatury niejednokrotnie ją zastępowała. Ona dawała obraz życia narodu, jego kultury, zmian, wahań, pragnień, zamiarów, postanowień, jakie w ciągu wieków w duszy jego się rodziły...” Ona wreszcie mogła „w całości swojej — zrobić bardziej dodatnie wrażenie niż nasze dzieje polityczne, gdyż jest dowodem niewyczerpanej, niezmożonej naszej żywotności“.

Pozytywiści widzieli w niej przede wszystkim wysokie walory wychowawcze. Miała ona mieć na celu „rozszerzanie świadomości w zakresie myśli, uczuć i ideałów“, jak również „kształtowanie i utrwalanie uczuć narodowych, patriotycznych — utrwalanie polskości“.

Niemale znaczenie miał tu również burzliwy i nieco jednostronny charakter rozwoju naszej naukowej wiedzy w literaturze drugiej poł.

XIX wieku i początku XX w. Zainteresowania nauki tego okresu oraz jej metodologia rozwijała się w kierunku opracowania idei utworu, jego genezy, wpływów. Znaczną uwagę poświęcono stronie biograficznej. K. Woycicki podkreśla również słabe zainteresowanie się ówczesnej historii literatury stroną artystyczną dzieła i brak odpowiedniej metody badań tej dziedziny. Uwaga ta dotyczy również lat późniejszych. Naukowej metody badań artystycznej strony dzieła literackiego nie wytworzyło niestety, zresztą nie mogło chyba nawet wytworzyć, całe późniejsze literaturoznawstwo idealistyczne. Nie mamy jej właściwie do dnia dzisiejszego. Argument ten wskazuje na racje, którymi w owych warunkach koncepcja historii literatury mogła być uzasadniona. Przemawia on raczej przeciwko systemowi monograficznemu.

Trzecim czynnikiem był „kult metody nauczania uniwersyteckiego“. Woycicki podkreśla fakt, że „jednostki z wykształceniem wyższym, przeświadczone o doskonałości tej metody, bo na niej gruntował się gmach ich wiedzy, wchodząc do szkoły średniej, wnosily ją ze sobą i starały się sumiennie stosować, tym bardziej że w ten sposób podnosiły się we własnych oczach i otaczały aureolą powagi naukę przedmiotów ojczystych... Unieruchomienie ucznia przy stosowaniu tego sposobu mogło być zarazem doskonałym orężem samoobrony, przed nawalem pracy przygotowawczej, koniecznością wysiłku w czasie lekcji, przed trudnościami wywołanymi przez pytania uczniów i niebezpieczeństwami wyjawniania niedostatecznej znajomości przedmiotu“.

Nie ulega wątpliwości, że metoda wykładowa pozwala na minimalny wkład pracy nauczyciela w przygotowanie i przeprowadzanie całego procesu nauczania. Znani byli tacy nauczyciele, którzy wykładali tylko to, co było w podręczniku i wymagali tylko tego, co było w podręczniku. Nauczyciel taki, jeśli umiał panować nad klasą (robił to najczęściej za pomocą „twardej ręki“) miał sprawę swych obowiązków rozwiązana. Wykładał z podręcznika, zadawał z podręcznika określony, kolejny ustęp, następnie egzekwował wiadomości i oceniał je.

Tego rodzaju metoda wykładowa w szkole ogólnokształcącej jest zawsze ucieczką dla nauczycieli nie posiadających przygotowania metodycznego, nie dających sobie rady z innymi typami lekcji, które wymagają znacznie lepszego opanowania przedmiotu i dydaktyki.

Warto nawiasem wspomnieć, że pozytywiści jeszcze na przełomie XX w. największe swe wysiłki pedagogiczne skierowywali na samouctwo, na kształcenie się poza szkołą — gdyż ta była z natury rzeczy instytucją podległą bezpośrednio lub kontrolowaną przez władze zaborcze. Dodajmy, że ten sposób wymagał już pewnego intelektualnego przygotowania młodzieży. Kurs historii literatury oparty na metodzie wykładowej może być realizowany jedynie w klasach najstarszych.

I jeszcze jedno. Kurs historii literatury narzucał pewne ryzy w doborze i interpretacji faktów, zmuszał do pewnej ścisłości, do interpretacji

historycznej. W formie narzuconej przez pozytywistów wiązał się on z krytyką szlachetczyzny, z oceną ideową, która, aczkolwiek nie wolna od ograniczeń burżuazyjnych, w wielu dziedzinach wyrażała postępowy punkt widzenia. Takie ujęcie literatury, szczególnie od romantyzmu począwszy, przekazywane młodzieży w jej najbardziej zapalnym okresie, miało poważne racje wychowawcze w okresie niewoli. Stawało się jednak czynnikiem niebezpiecznym pó roku 1920 w okresie narastania konfliktów społecznych.

* * *

Kurs historii literatury oparty o metodę wykładową obowiązywał nie tylko w szkołach polskich w tym czasie.

W latach 1893—5 na temat nauczania literatury podejmuje dyskusję francuska *Revue Universitaire*. Wypowiadają się za koniecznością zmiany wszyscy najwybitniejsi pedagodzy i metodycy Francji, Niemiec i Szwajcarii. Reforma szkoły pruskiej z 1901 r. a następnie francuskiej z 1902 r. za podstawę nauki literatury przyjmują lekturę wybranego utworu z komentarzami, czyli tzw. metodę monograficzną¹. Zmiany te jednak wchodziły w życie dość opornie, jeszcze po kilku latach wydaje się zarówno we Francji i w Niemczech instrukcje ministerialne i podstawowe w tej sprawie publikacje.

U nas generalna dyskusja na ten temat, nie wiem czy słusznie zwanej pozytywistyczną koncepcją nauczania literatury, odbyła się tuż po odzyskaniu niepodległości, po roku 1918.

Rzecznikiem nowej, tzw. monograficznej koncepcji opartej na odmiennej od poprzedniej metodzie — na *heurezie*, był K. Woycicki. We wstępie do książki swej *Rozbiór literacki w szkole* podsumowuje on przebieg dyskusji i zbiera jeszcze raz argumenty przemawiające za projektem, który ostatecznie stał się jednym z głównych założeń programu obowiązującego przez kilkanaście następnych lat. Ze względu na to, że argumenty te powtarzają się często i w naszych dyskusjach, mimo, iż od ich sformułowania minęło prawie 40 lat, warto przypomnieć je tutaj i poddać choćby najbardziej ogólnej analizie.

Autor grupuje je w 8 następujących punktach:

Na czoło, jako punkt pierwszy, podkreślając jego pierwszoplanowe znaczenie, wysuwa się przeżycie estetyczne i kulturę estetyczną. „Przed wszystkim kurs ciągły historii literatury — pisze Woycicki — zastępuje przeżycie estetyczne i kulturę estetyczną, kulturę serca i wyobraźni, surogatem poznania naukowego, wyłącznej i pozornej kultury intelektu. To jest fakt zasadniczy, który trzeba wysunąć na czoło. Biologiczne niejako znacze-

¹ Podaje za K. Woycickim: *Rozbiór literacki w szkole*, str. 5.

nie sztuki, a więc poezji, polega na tym, iż ukazuje nam świat w swoisty sposób, od strony jego czystej, wyłączającej jego praktyczny interes, uczuciowej wartości i w ten sposób wzbogaca nas o nowe stanowisko, nowe widzenie życia, nowe doświadczenia. Ale to przeznaczenie swoje sztuka spełnia tylko przy bezpośrednim zetknięciu; popularyzacji nie zna, żadne omawianie jej działania nie zastąpi“.

Godząc się całkowicie z niezwykle ważną rolą przeżycia estetycznego w nauczaniu literatury oraz z twierdzeniem, że żadne omawianie nie zastąpi oddziaływania sztuki, które osiągamy przez bezpośrednie zetknięcie, nie możemy zgodzić się na tak krańcowe ujmowanie sprawy. Wynika ona z idealistycznego pojmowania sztuki jako autonomicznego zjawiska, „ukazującej nam świat w swoisty sposób, od strony jego czystej, wyłączającej praktyczny interes uczuciowej wartości“. Jeżeli pozytywiści walczyli o sztukę w służbie społecznej, o sztukę użyteczną przypisując jej olbrzymie znaczenie w kształtowaniu światopoglądu, moralności i woli człowieka, to byli znacznie bliżsi naszym poglądom, niż metodycy początku dwudziestolecia — wychodzący z założeń modernistycznej filozofii sztuki.

Równocześnie z K. Woycickim, w r. 1920 pisze swe *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego* inny z tak bardzo nielicznych naszych metodyków: St. Szober. Ten wybitny uczony w owym okresie swej działalności uległ również, na krótko zresztą, szerzącym się poglądom. Stosunek swój do sztuki formułuje w *Zasadach* szerzej i wyraźniej niż Woycicki, uzasadnia, dlaczego nie należy w szkole powszechnej rozważać „wewnętrznych przeżyć i konfliktów“ postaci literackich, „unikając wykrywania jakiegokolwiek myśli przewodniej, a nade wszystko nie szukać tzw. sensu moralnego“.

„Na treść czytanek składać się przecież mają utwory artystyczne — pisze on — a poezji, jak wszelkiej sztuce, obcą jest jakakolwiek moralność. Zło i dobro powstaje przez zetknięcie się z życiem; poczucie moralne wyraża na podłożu naszej działalności życiowej. Ze stanowiska tej działalności, poglądów, jakie sobie wyrabiamy na stosunki, potrzeby i zadania życia, wynika ocena rozmaitych przejawów społecznych i politycznych, powstają wartości moralne, które stosujemy do prądów społeczno-politycznych, urządzeń prawnych i sposobów postępowania człowieka. Zło i dobro to wytwory życia, a dziedzina poezji, jak wszelkiej w ogóle sztuki, rozciąga się poza życiem, »po tamtej stronie złego i dobrego«. Obrazy stwarzane przez sztukę, wprawdzie nieraz posiadają cechy prawdopodobieństwa, ale przecież nie są obrazami rzeczywistymi. Myślenie artystyczne jest tak samo oderwane od życia, jak myślenie logiczne, tylko że posługuje się nie pojęciami abstrakcyjnymi, lecz obrazami zmysłowymi bezpośrednich intuicji. Poezja, jako sztuka, stoi przeto poza wszelką moralnością; nie jest ani moralną ani niemoralną, jest dziedziną, która tworzy jedyne, sobie

tylko właściwe, wartości estetyczne. Rozkosz duchowa, która jest istotą przyrodzoną uczucia estetycznego, płynie właśnie stąd, że sztuka wynosi nas ponad życie, odrywa od niego, pozwala na chwilę o nim zapomnieć lub oglądać je z daleka“.

Zachowując uznawane przez tę filozofię, poparte doświadczeniami przekonanie o olbrzymim znaczeniu wychowawczym literatury, ale nie tylko w sensie kształtowania sfery uczuć estetycznych, lecz wszelkich uczuć, moralności i woli — w ogóle psychiki ucznia, odrzucić musimy przesadne, wiodące do swoistego kultu przypisywanie jakiejś nadrzędnej roli przeżyciu estetycznemu i bezpośredniemu zetknięciu ucznia z dziełem. Prawdą jest, że nic nie może zastąpić zetknięcia się młodzieży z utworem, jego odczytywania, które jest warunkiem koniecznym przeżycia. Każdy polonista-praktyk zdaje sobie jednak sprawę, że dzieci i młodzież nie są zdolne do przeżycia wielu dzieł bez uprzedniego przygotowania, często bez wielu metodycznych zabiegów. Jeśli nie chcemy wychować pięknoduszków, którzy sugerowani intuicyjnymi sędami nauczyciela, nie rozumiejąc polowy metafor w utworze wpadają w egzaltację — a takie rezultaty w szkole są możliwe — dążyć powinniśmy do przeżyć o charakterze złożonym wyzwalającym różne uczucia, procesy myślowe i akty woli, do przeżyć, z którymi kojarzy się silnie uświadomienie sobie przynajmniej w ogólnych zarysach przyczyn i środków, jakimi jest ono wywołane. Omówienie nie zastąpi bezpośredniego oddziaływania dzieł, ale może poważnie przyczynić się do zwiększenia stopnia ich oddziaływania. Jest faktem, że wiele utworów bez omówienia w ogóle nie wywiera wrażenia na młodzieży — często nawet ich sens nie dociera do jej świadomości. Samo zetknięcie się z dziełem sztuki, szczególnie z poezją, nie zawsze wystarczy, trzeba odbiorcę nauczyć patrzeć na wytwór artystyczny, rozumieć go, analizować, oceniać i cenić. Wiele utworów, szczególnie z okresów bardzo odległych i najbliższych, współczesnych, młodzież przyjmuje jako zjawiska obce, zbyt trudne do apercpcji, nie wywołujące żadnego „przeżycia“. Dopiero rzucone na tło historyczne nabierają one znaczenia, wywołują pożądany efekt.

Woycicki bardzo silnie akcentuje trudności, jakie powstają podczas nauczania historii literatury w szkole na skutek stopnia rozwoju tej dyscypliny w naszym kraju i odmiennych celów, jakim służyła dawniej.

Podkreśla on, że naukowa historia literatury ma zadanie wyłącznie intelektualne. Dąży ona do poznania i przedstawienia „pewnych szeregów ewolucyjnych i ich zależności, rozwoju idei, kształtu, stylu“. Autor obawia się, że takiego zadania nie podejmie się żaden nauczyciel szkoły średniej z dwóch względów. Przede wszystkim nauka polska nie dokonała jeszcze szeregu niezbędnych badań, poza tym tego rodzaju obowiązki wymagałyby innego przygotowania nauczyciela. „Pozostaje więc konieczność popularyzacji zdobyczy historii literatury — pisze dalej Woycicki — świecącej

ogromnymi lukami w opracowaniach dzieł, autorów, epok, natrafiającej nieustannie na nowe materiały, zaskakującej niespodziankami, zmuszonej do nowej orientacji, zmiany stanowisk, poprawek, uzupełnień, nowych oświeśleń. Popularyzacja ta ze względu na stan nauki, poziom umysłowy uczniów, bogactwo materiałów, brak czasu musi dokonywać się w olbrzymich skokach i skrótach, musi grzeszyć powierzchownością, opierać się często na intuicjach“.

Jakże bardzo nasza sytuacja jest podobna do tamtej sprzed 40—60 lat. Kłopoty te same jota w jotę. Jednak bądźmy mądrzejsi o doświadczenia, które przyniosły koncepcje metodyczne lat dwudziestych, koncepcje, których skutków i trudności nie przewidział ani Woycicki, ani Wojciechowski, ani Szober, ani inni liczni zwolennicy owego systemu w całej Europie. Woycicki wierzył, że jego epoka zrealizuje te hasła w dziedzinie naukowej historii literatury, które Młoda Polska wysuwała przeciwko metodologii pozytywistów. Jak wiadomo, nie zdołali oni jednak wytworzyć właściwych metod badawczych artystycznej strony dzieła. Woycicki usprawiedliwiał ludzi poprzedniej epoki uważając, że im „kultura estetyczna wśród ciężkich warunków bytu wydawała się zbytkiem, na który mogą sobie pozwolić tylko narody, nie udręczone przez niewolę i straszną zagadkę bytu“. Jednak pod wpływem nowej sytuacji i tendencji swego okresu do estetyzmu — walczył o wychowanie estetyczne i estetyzującą postawę w nauczaniu literatury, zamiast niesłusznie zarzucaanej pozytywistom jednostronnej postawy intelektualnej.

Słusznie natomiast wskazywał na trudności, jakie dla popularyzacji historii literatury w szkole stwarza stan osiągnięć nauki w tej dziedzinie, ciągle nowe odkrycia, rewizja sądów i zdań i wiążące się z tym nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli. Sytuacja nasza pod tym względem po ostatniej wojnie była znacznie gorsza. Trzeba było zrewidować cały dorobek burżuazyjnej nauki. W neofickim zapale, bez doświadczenia, w sytuacji zaostrej walki z wrogiem klasowym zaprzepaszczało się nie-raz cenne tradycje i zdobycze poprzednich epok. Trzeba stwierdzić, że na skutek tych przyczyn objaśnianie utworu zmierzające do przeżycia artystycznego i rozwijania kultury estetycznej wśród młodzieży 15—19 letniej dzisiaj wcale nie jest rzeczą łatwiejszą. Przeciwnie, jest to droga, na której łatwo jest się pośliznąć nawet „zaawansowanym naukowcom“, cóż dopiero przeciętnemu nauczycielowi. Dziedzina analizy artystycznej, mimo poważnego dorobku na tym polu samego Woycickiego, dotychczas nie została dostatecznie opracowana. Nadal brak nam usystematyzowanych naukowych wskazań, brak metodologii badań tej strony utworów — a bez niej nie ma i nie może być naukowo traktowanej metodyki nauczania.

Opracowanie artystycznej analizy dzieła wymaga nie tylko wiedzy, ale i pewnego rodzaju talentu. Trudności zwiększa wielka ilość opracowywanych utworów i ich różnorodność. Wzrasta tedy rola oso-

bistej inwencji nauczyciela. Realizować taki kurs na właściwym poziomie w latach dwudziestych naprawdę potrafiła tylko nieliczna garść polonistów. Praca nie była wolna od dziwactw, wulgaryzacji wszelkiego rodzaju i argumentacji zbyt często opartej na intuicji lub sugestii nauczyciela. Jednym z najbardziej szkodliwych i przykrych wypaczeń bywało i bywa nie poparte niczym wmawianie w ucznia, że coś jest piękne, że wzrusza, że porywa wówczas, gdy uczeń nic nie czuje i nie dostrzega, i gdy sam nauczyciel nie jest przekonany o tym, co mówi.

Dzisiaj po wieloletnich doświadczeniach jednej i drugiej koncepcji stwierdzić możemy, że:

a) naukowy stan badań bardziej pomocny być może nauczycielowi w interpretacji ideowo-treściowej utworu, w popularyzowaniu tła historycznego, charakterystyk epok i pisarzy oraz syntez historyczno-literackich niż do szczegółowej analizy artystycznej poszczególnych utworów;

b) do drobiazgowej artystycznej analizy nauczyciel szkoły średniej nie otrzymywał i nie otrzymuje prawie zupełnie należytego przygotowania na uczelniach wyższych. W pracy swej pozostawiony jest głównie własnej zaradności i wzajemnej pomocy nauczycieli.

Tę prawdę należy sobie uświadomić bez osłonek nie po to, by doprowadzić do narzucającego się wniosku: w takich warunkach w ogóle może nie jesteśmy w stanie nauczać literatury, lecz po to by zdawać sobie sprawę, iż:

a) warunki obiektywne nie pozwalają nam w obecnej chwili na osiągnięcie pełnego ideału;

b) analiza sytuacji wykazuje, że ani jedna, ani druga koncepcja nie usunie w obecnej chwili trudności i braków, jakie pociąga za sobą każda z nich. Obydwie, jako krańcowe, prowadzą do krańcowych wypaczeń i błędów i, co najważniejsze, do krańcowych wypaczeń duszy młodzieży — jej umysłów i serc.

W ujęciu krańcowym są sprzeczne z jedynie słusznym postulatem harmonijnego rozwoju psychiki uczniów.

* *
*

Dwa następne punkty krytyki Woycickiego dotyczą zagadnienia zainteresowań młodzieży w procesie nauczania literatury.

Zwraca on uwagę na bardzo ważny fakt, którego nam pominąć w dyskusji nie wolno. Podstawą sądów badacza jest długotrwałe obcowanie z utworami. Ono jest również niezbędnym warunkiem rozumienia wykładu. Do lat 20-tych moment ten był pomijany zupełnie. Niekiedy tylko zastępowano go ilustrowaniem podawanych uogólnień przez odczytanie charakterystycznych fragmentów. Na ogół poprzestawano na przytoczeniu samych nazwisk i tytułów dzieł. Na skutek takiej metody wytwarza się

zanik zainteresowania dziełem. Przyczyny tego szkodliwego zjawiska dopatruje się Woycicki w dwóch źródłach:

1° Kurs historii literatury wytwarza przekonanie, „że wszystko co godne uwagi, zostało już dawno poznane, zgłębione, przeżyte, streszczone, wyczerpane i poszufladkowane“.

2° Rozpatrywanie dzieł ze stanowiska historycznego pozbawia je wartości aktualnej, wywołuje przeświadczenie, iż dzieło może tylko interesować jako objaw przeszłości, jako dokument godny poznania.

Dla współczesnego czytelnika słabość argumentów tak sformułowanych nie ulega wątpliwości. Niestety spotykamy się jeszcze dzisiaj z nimi. Woycicki formułował je w okresie narastania tendencji pedologicznych, w okresie, w którym za podstawę rozwoju ucznia chciano przyjąć istniejące w nim samorodne zainteresowanie. To stanowisko prowadzące siłą rzeczy do indywidualizmu klóci się z postulatami realizowania społecznych potrzeb wychowania w państwach nowoczesnych. My stoimy na stanowisku podawania treści najbliższych prawdzie. Taką treść określamy mianem umownym „rzetelnej“, „prawdziwej“ wiedzy. Dla nas właśnie taką wiedzę i taką treść reprezentuje nauka. Widzimy nadto duże walory wychowawcze i kształtujące w podawaniu uporządkowanej systematycznej wiedzy, stanowczo większe, niż w operowaniu przez szereg lat luźnymi impresjami, nie umotywowanymi w sposób rzeczowy i przekonujący zachwytemi i wylewami pseudonaukowości i pięknoduchostwa. Nie znaczy to, bym osobiście zachęcał do całkowitego ich wyplenienia. Polonista, który we właściwym momencie nie potrafi bez reszty poddać się fali rodzącej się w nim emocji, który nigdy nie zachłyśnie się wobec swych uczniów porywającym urokiem dzieła, o którym nigdy nie pomyślał: entuzjasta, pięknoduch — moim zdaniem — nigdy nie rozwinie w pełni swych metodycznych możliwości. Podobnie obawa przed zgubieniem wartości aktualnych dzieła w świetle naszej praktyki lat 49—53 musi być potraktowana jako płonna. Dobra marksistowska interpretacja historyczno-literacka zakłada podwójną ocenę dzieła. Uwzględnia jego treściowo-artystyczną ocenę z punktu widzenia współczesnej mu epoki oraz z punktu widzenia dnia dzisiejszego. Nauczeni doświadczeniem obawiać się musimy raczej przerostów i wulgaryzacji w tzw. aktualizowaniu dzieł sztuki. W minionym okresie to zjawisko stało się u nas wprost epidemiczną chorobą, groźniejszą nawet od braku aktualizacji.

Zasługą Woycickiego i pedagogiki tamtego okresu jest zaakceptowanie nie docenianego przez nas zbyt często problemu zainteresowań uczniów.

Zdajemy sobie sprawę, że prawidłowo zorganizowany proces kształcenia musi uwzględnić zainteresowania młodzieży. Lecz nie może on poprzestać na tych, które uczeń już posiada. Dobrze pojęte wychowanie społeczne w interesie zarówno zbiorowości jak i jednostki uwzględniać musi rozwój zainteresowań uznanych za wartościowe i niezbędne w przyszłym życiu wykształconych obywateli. Zresztą wiemy, że tylko tak w rzeczywi-

stości przebiega proces nauczania i wychowania. Natomiast pomijanie tego zagadnienia, nieliczenie się z zależnością ogólnego rozwoju psychicznego uczniów od zainteresowań prowadzi do zerwania z naukowymi zasadami dydaktyki i psychologii, do antynaukowej, antypedagogicznej koncepcji nauczania. Jaskrawe przejawy tego zjawiska obserwowaliśmy w naszej szkole w latach 50—53 po poprawkach programowych Państwowego Ośrodka Prac Programowych i Badań Pedagogicznych z 1950 r., szczególnie w kl. VI—VIII.

Kwestionując dwie poprzednie sugestie Woycickiego z całą siłą należy podkreślić słuszność postulatu liczenia się z zainteresowaniami ucznia. Należy tu również zaakceptować konieczność rozbudzania i rozwijania wartościowych z punktu widzenia społecznego i indywidualnego zainteresowań zgodnie z ogólno-dydaktyczną zasadą dostosowywania do możliwości ucznia materiału, metod i form pracy oraz celów nauczania.

W czwartym punkcie autor atakuje zwolenników kursu historii literatury, którzy uważają, iż tą drogą szkoła skutecznie wtajemnicza młodzież w kulturę narodową. Wojcicki jest zdania, że osiąga się to jedynie przez bezpośrednie stykanie się przez czas dłuższy z jej zabytkami.

Znów uznać musimy zdanie jego za słuszne, lecz nie doceniające znaczenia, jakie w wykształceniu ogólnym ma przyswojenie sobie choćby nawet uproszczonego całokształtu takiej dyscypliny, jaką jest historia literatury ojczystej — jeden ze składników tej kultury.

Woycicki nie zrywał całkowicie z historycznym ujmowaniem dzieła. Chce on, aby uczeń sam drogą bezpośredniego stykania się z zabytkiem przeżył „zagadnienia indywidualne, społeczne, narodowe zmarłych pokoleń“, zżył się „ze stylem różnych epok, skąpał się w atmosferze dziejowej“.

Autor *Rozbioru* w tym punkcie po raz pierwszy deklaruje się wyraźnie jako zwolennik heurezy. Uczeń niejako sam powinien dojść drogą obserwacji zabytków, przeżyć i rozważań do wytworzenia sobie wyobrażeń i pojęć o czasach dawnych. Wiemy, że nie jest to rzecz łatwa. Nie każdy nauczyciel potrafi niestety opracowując np. utwór średniowieczny bez tła historycznego wydobyć ową „atmosferę dziejową“.

Woycicki sam zdawał sobie sprawę z tego, że w klasach starszych nie da się odizolować dzieła od rozważań historycznych. Żądał jednak, aby wiadomości historyczno-literackie wypływały z procesu analizy, z doskonałej znajomości tekstów. W ostatnim punkcie swej krytyki pisze:

„Inaczej rzecz się ma z nauką historii literatury za pomocą heurezy. Nie będzie to naturalnie żaden kurs, bo na to nie starczy czasu, lecz tylko powiązanie dość luźne wiadomości, ale których wydobyć da się jedynie pomyśleć przy doskonałym obznajmieniu uczniów z tekstami. Wiadomości takie mogą być ostatecznym zamknięciem analizy utworu czy utworów pewnego autora, epoki, nie przeczą więc w niczym nauce literatury, opierającej się na lekturze“.

Cztery końcowe punkty krytyki Woycickiego są właściwie omówieniem walorów heurezy jako metody wręcz przeciwstawnej metodzie wykładowej. Zwraca on w nich uwagę na niweczenie samodzielności przez zmuszanie do przyswajania i „bezmyślnego (?) powtarzania cudzych zdań, poglądów, spostrzeżeń“.

Taka metoda według niego opiera się tylko na pamięci. Podając uporządkowane wyniki cudzej pracy nie rozwija inteligencji, gdyż nie jest „ćwiczeniem w osobistym wysiłku“, nie rozwija aktywności ucznia i samodzielności myślenia. Nadto kurs historii literatury „odejmuje wszelką sposobność do osobistej obserwacji“, wreszcie zabija „naturalną skłonność do czytania“, „do bezpośredniego obcowania z utworami piękna i wybranymi umysłami ludzkości, pozbawia ją rozkoszy samodzielnego zdobywania, owej rozkoszy odkrywców nieznanych dalekich lądów i mórz“.

Wymienione tu walory heurezy musimy uznać za słuszne. Natomiast zupełna negacja zalet kursu historii literatury trochę jest niepokojąca.

Warto zwrócić uwagę, że nauka języka ojczystego w szkole to nie tylko sprawa rozbudzenia zamięłowania do czytelnictwa utworów artystycznych. Równoległe do tych zainteresowań i umiejętności uczeń powinien rozbudzać w sobie nawyki obcowania z dostępną dla niego twórczością naukową i publicystyczną, umieć ustosunkować się do niej, z niej korzystać.

Dobry podręcznik historii literatury, wstępy i opracowania różnego rodzaju tę lukę mogą i powinny wypełnić.

Czyż naprawdę jedynie tekst artystyczny może pobudzać do osobistego wysiłku i być przedmiotem bezpośredniej obserwacji, a dobra naukowa rozprawka, fragment podręcznika, w którym wzorowo opracowana została charakterystyka pisarza czy epoki, być nim nie może? Czyż nie mamy takiej młodzieży, która nie znosi np. poezji najnowszej a z przyjemnością czyta rozprawki naukowe z dziedziny literatury? Jeżeli widzimy szkodliwość frazeologii, która cechuje w znacznym stopniu metodę wykładową, jeżeli już wspomniane instrukcje francuskie nazywały ją „szkołą nieszczęsności i kłamstwa intelektualnego“, to czyż samo „objaśnianie utworów“ zabezpiecza nas przed tym w jakikolwiek sposób? Na te wszystkie pytania jest jedna odpowiedź: nie.

Woycicki zdawał sobie sprawę, że koncepcja jego oparta na heurezie nie jest wolna od skaz. „Połowę tylko wad kursu historii literatury, ale jednak całą połowę posiada rozbiór czytanego tekstu, dokonywany przez nauczyciela. Pomijam najgorszy wypadek, gdy taki rozbiór polega na parafrazie; analiza w długim wykładzie wymaga tylko biernego zapamiętywania, bezczynności myślowej. Bez wprowadzenia pierwiastka dyskusyjnego, bez sprawdzenia, jak uwagi nauczyciela pojęli uczniowie, bez pogłębienia tych uwag tam, gdzie zainteresowanie słuchaczy było żywsze, metoda ta, choć o całe niebo wyższa od kursu historii, bo dająca pewne pole do obserwacji, pewne choć ścieśnione, zataczająca koło bezpośredniego

zetknięcia się z dziełem, nie liczy się z potrzebami umysłu młodzieńczego, nie daje nauczycielowi możności wniknięcia we właściwości umysłowe gromadki uczniów, sprzyja atmosferze ospałości i obojętności“.

Triumf heurezy, jednej z grupy tzw. metod poszukujących, heurezy, która w niezwykle krótkim czasie wydała najbujniejsze w naszej literaturze metodycznej owoce — najpełniejsze opracowania w historii metodyki literatury polskiej — trwał jednak krótko.

Już na Pierwszym Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Warszawie posypały się na nią pierwsze gromy. Zapowiedź kryzysu widzimy już w głośnym w tych czasach referacie prof. Łempickiego. Wkrótce ataki następować zaczęły z wielu stron. Pamiętajmy, że są to lata, w których pod wpływem idealistycznych kierunków w filozofii, literaturze i pedagogice, jak nigdy przedtem rodzą się różnorodne koncepcje. Wszystkie one w sposób fanatyczny szukają rozwiązań poza kursem historii literatury. Ba, jednym z zarzutów przeciwko heurezie jest właśnie to, że w rezultacie ona też prowadziła do ujęć historyczno-literackich.

Skrajni idealisci i estetycy biją heurę jej własną bronią. Wysuwając przeżycie artystyczne jako wyłączny niemal cel lektury, w sposób niezwykle ciasny, świadczący o nieumiejętności ogarniania zjawisk złożonych, stwierdzają na podstawie praktyki, że nie da się ono „wywołać pośrednią metodą” tzw. pytań naprowadzających“, będących podstawowym środkiem stosowania heurezy.

W okresie owej fali krytyki stosunkowo małą rolę odgrywał jeden z bardzo ważnych zarzutów. Heureza przy wszystkich swych zaletach jest metodą niezwykle czasochłonną. W jej istocie tkwi tendencja do drobiazgowych analiz, do przeżywania, obserwowania wszelkich szczegółów wysnuwania wniosków i uogólnień przez samego ucznia naprowadzonego jedynie przez nauczyciela. Nauczyciel nie znający dokładnie psychologii uczniów, ich psychicznych możliwości, nie umiejący dobrze określić stopnia trudności zagadnienia, jakie wysuwa, nie liczący się z koniecznością uproszczeń, nie posiadający talentu popularyzowania wiedzy z reguły zadrecza sobie i swych uczniów przedłużając nadmiernie opracowanie utworu. Błąd ten pogłębiały programy, które np. w klasie odpowiadającej naszej VIII—IX poza czytaniem drobniejszych nie określonych bliżej utworów przewidywały tylko opracowanie *Ogniem i mieczem* oraz *Grażyny*. Bywali, i to nie rzadko, tacy poloniści, którzy wałkowali arcydzieło Sienkiewicza przez całe niemal rok. W młodzieży z natury dynamicznej, żądnej zmiany wrażeń, chłonnej szybko wiedzę i nie zdolnej do długotrwałej kontemplacji utworu tego rodzaju przegięcia wywoływały znużenie, niechęć i nudę, zabijały zamiłowanie do czytania i studiowania dzieł artystycznych, jednym słowem — nie prowadziły do zamierzonego celu.

W takich warunkach występowało bardzo często jeszcze jedno wypaczenie. Nauczyciel pragnący drogą pytań naprowadzających doprowadzić młodzież do jakiegoś wniosku nie tylko tracił na to potrzebnie czy niepo-

trzebnie czas. Uczniowie z różnych przyczyn (np. zagadnienie zbyt trudne, nie opanowana sztuka pytań itd.) często w ogóle nie mogli sami dotrzeć do zamierzonego przez nauczyciela celu. Wówczas nie pozostawało mu nic innego, jak po długim bezcelowym kluczeniu przejść do metody podającej i podać gotową informację, odpowiedź, lub wręcz przejść do wykładu. Heureka przeistaczała się w ten sposób w tzw. pseudoheurkę, pozbawioną wszelkich walorów pedagogicznych, nie rozwijającą myślenia, przytłaczającą i łamiącą psychicznie ucznia, który nabierał szkodliwego przeświadczenia o swej niezdolności i tępcie.

Pod koniec lat dwudziestych, w obliczu przygotowującej się reformy szkolnej mnożą się jak grzyby po deszczu różne koncepcje nauczania literatury, dostosowane mniej lub bardziej do założeń filozofii Dilthey'a, Bergsona czy Nietzschego, coraz bardziej ahistoryczne, bardziej dostosowane do potrzeb szkoły elitarnej... coraz mniej uwzględniające potrzeby literackie, polonistyczne w nauczaniu języka polskiego na korzyść haseł wychowawczych.

Mamy więc próby zastąpienia metody monograficznej (heureka) metodą zbiorowej organizacji pracy, której przyświecają głównie cele wychowania społecznego, następnie metodą aktualizacji, laboratoryjną, projektów, odmianami metod psychologicznych, których tendencją zasadniczą było wyzyskanie tekstu i przeżycia artystycznego do kształtowania charakteru, wariantami metod tzw. intuitywnych, przyjmujących za podstawę „wyrażenie“ (inscenizacja, recytacja, gra itd.) jako pewnego rodzaju sprawdzian odczucia, przeżycia i w ogóle opanowania utworu. Wszystkie te koncepcje pod wpływem rozwijającej się psychologii burżuazyjnej miały być wyrazem spsychologizowania programu nauczania literatury. Za najwyższy cel przyjmowały one rozwój charakteru ucznia nie precyzując zresztą żadnego ideału oraz przesuwają punkt ciężkości z analizy formalnej na przeżycie — wyzyskiwane do rozmaitych celów wychowawczych.

Na tym nie koniec. Prof. Z. Łempicki i J. Hulewicz propagują kierunek kulturoznawczy, według którego język polski i literatura ma być środkiem poznania i wżycia się w kulturę narodową. Kaden-Bandrowski występuje z tzw. koncepcją antyszkolną, „odrzucającą literaturę jako naukę szkolną“, ograniczającą jej rolę do czytania utworów pod kierunkiem nauczyciela. Te osobliwe niekiedy pomysły w wielu wypadkach, jako koncepcje dalekie od fachowości nie reprezentują istotnych wartości metodycznych.

Przeciwko tej burzliwej, pieniącej się fali dydaktycznych pomysłów w obronie historii literatury występuje bodajże samotnie w tym okresie, autor *Sentymentalizmu Mickiewicza* — H. Szyper. Szczegółowa analiza tych różnorodnych pomysłów¹ przekracza ramy jednego artykułu. Chodziło

¹ Przytaczam za J. Korelli — *Lektura szkolna a nowe programy*.

mi po prostu o przypomnienie owego szerokiego ruchu, jaki miał miejsce u nas na przełomie lat 20 i 30.

Program gimnazjum wyższego przyjmujący za podstawę w zasadzie koncepcję monograficzną, w trzech najstarszych klasach (VI—VIII) zachowujący układ chronologiczny i stwarzający naturalne możliwości wprowadzenia historii literatury przetrwał z drobnymi zmianami do roku 1937, tzn. do ukazania się programu dla nowo powstałych liceów.

Koncepcja Jędrzejewiczowska w całym gimnazjum przyjmuje za podstawę kierunek kulturoznawczy oraz tzw. „wychowania obywatelskiego“. Chodzi tu o to, „by uczeń na podstawie lektury wyobraził sobie, jak to ludzie dawniej żyli, czuli i myśleli“¹. W dwuletnim liceum młodzież w czasie nauki języka polskiego ma zapoznać się z „dziełami polskiej literatury, zwłaszcza z tymi dziełami, osobistościami i prądami, które dla kultury polskiej mają specjalne znaczenie z uwzględnieniem związków z kulturą zachodnio-europejską“². Takie założenie przesądzało w zasadzie jakąś formę historycznoliteracką. Jednak w obawie przed koniecznością ukazywania w toku historycznoliterackim nurtów postępowych, w obawie przed często ostrą, chłuszczącą krytyką rzeczywistości okresów, do których tradycji chciano nawiązać, władze oświatowe ówczesnej Polski nie mogły przyjąć takiej koncepcji. Drugą przyczyną była znikoma ilość czasu, jaką można było przeznaczyć na naukę języka polskiego w liceum.

Program liceum pozostawiał znaczną swobodę nauczycielowi w wyborze tematów poleconych do opracowania. Jednak obok przeznaczonych do wyboru istniały tematy, które należało opracować obowiązkowo w oparciu o obowiązkową listę lektury.

Taki stan rzeczy powodował, iż praktyka ograniczała się do realizowania w sposób pobieżny kursu historii literatury, często posługując się metodą historycznoliteracką, choć program przestrzegał przed jej stosowaniem.

Warto podkreślić jeszcze jedną nowość, którą zastosowano w tej koncepcji. Mianowicie zerwano z tradycją wprowadzoną przez Chmielowskiego „poznawania dzieł“ na podstawie fragmentów. Wychodzi się tu z założenia, że dzieło jako zjawisko niepowtarzalne (fenomen) nie może być poznawane inaczej niż w całości, że streszczenie lub fragment jest już innym fenomenem. Takie stanowisko zmierza znów do ograniczenia ilości dzieł i pisarzy przeznaczonych do opracowania, do ograniczenia zakresu podstawowego materiału. Z punktu widzenia dydaktycznego zasada ta powinna obowiązywać raczej na studiach wyższych. Nie wydaje się natomiast możliwą do przyjęcia w szkole średniej, gdzie z wielu względów musimy się ograniczać do różnego stopnia zgłębiania materiału, niekiedy do

¹ Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (Tymczasowy) MWR i OP, Lwów 1934.

² Program nauki w państwowych liceach ogólnokształcących z polskim językiem nauczania (Tymczasowy) PWKS, Lwów 1937.

propagandy i informacji o utworze, który powinien być poznany w latach późniejszych, czasem już po ukończeniu szkoły. Tego rodzaju postulat traktowany jako zasada dowodzi chyba zbyt wąskiego pojmowania celów szkoły i nie orientowania się w możliwościach uczniów.

Koncepcja z 1937 r. nie zdała egzaminu praktycznego, ten eksperyment został przerwany na skutek wybuchu wojny.

Jednak znacznie wcześniej rozpoczęła się jego krytyka. Jednym z pierwszych był prof. B. Nawroczyński, który w *Encyklopedii Wychowania* zarzucił programom niedopuszczalne przeładowanie materiałem: „Jest to tak dużo — pisał on — iż nawet przy gorączkowym pośpiechu nie da się prawdopodobnie wyczerpać zakreślonego minimum, — cóż dopiero należyście przetrwać i uregulować nabyte wiadomości. Wszystko wskazuje na to, że okres dwu lat jest za krótki na przygotowanie do studiów wyższych“¹.

Zamykając rozważania nad okresem międzywojennym stwierdzić należy, iż mimo wielu prób programy, a bardziej jeszcze praktyka szkolna w klasach najwyższych nie mogły oderwać się od takiego czy innego wariantu kursu historii literatury.

Od chwili ustabilizowania w 1949 r. szkolnictwa w Polsce Ludowej obowiązuje u nas kurs historii literatury. Z punktu widzenia metodyki mamy obecnie już właściwie trzecią koncepcję jego realizacji. Pierwsza — znajdująca swe odbicie w programie z 1949 r. pozostawiała nauczycielowi znaczną swobodę w sposobie opracowania materiału głównie dzięki temu, że nie krępowała go zbyt w rozporządzaniu czasem. Druga — znalazła swój wyraz w najbardziej „sztywnym“ w historii naszych programów — programie z 1950 r. Korekta ideologiczna, której miał być poddany program poprzedni, nie licząc się z podstawowymi zasadami pedagogiki przeistoczyła się w liczne wypaczenia i spowodowała niedopuszczalne błędy natury dydaktycznej i wychowawczej. Reakcją na ten stan rzeczy była koncepcja z 1954 r. istniejąca do chwili obecnej.

Nie ma potrzeby wracać do znanych powszechnie i dość jeszcze świeżych zarzutów, jakie wysuwano przeciwko każdej z nich. Sądzę, że w każdym wypadku trzeba odróżniać błędy tkwiące lub wynikające z koncepcji, z programów, od tych, które powodowane są ich złą realizacją. Wynika ona z nierozumienia lub nieznamomości programu, słabego opanowania przedmiotu, metod pracy, a czasem — boć i to się zdarza, i to zbyt często — z nieuzasadnionych żądań nie dość kompetentnych przedstawicieli władz szkolnych. Pomijam tu błędy, które wynikały z ogólnej sytuacji i atmosfery tzw. minionego okresu.

Nie wolno również zapominać, że każda z tych koncepcji była swoistym przejawem konkretnych warunków, w których powstała.

Każda z nich przyjmowała za podstawę kurs systematycznej nauki historii literatury.

¹ Za: K. Lausz — *Utwory A. Mickiewicza w programach szkół ogólnokształcących w Polsce przed rokiem 1945*. „Zeszyty Naukowe WSP“ w W-wie 1956, str. 133.

Nowym jest tu stanowisko, które przyjmuje za cel istotny dla wykształcenia ogólnego zaznajomienie młodzieży klas starszych z ogólnym zarysem tak ważnej dyscypliny jaką jest historia literatury ojczystej.

Znajomość literatury, jej twórców, rozumienie jej rozwoju i najbardziej podstawowych praw rozwojem tym rządzących traktowana jest jako niezbędny składnik wiedzy każdego wykształconego obywatela, niezbędny czynnik przygotowania kulturalnego czytelnika orientującego się samodzielnie w sposób choćby najbardziej ogólny w dawnej i współczesnej literaturze, zdolnego do wytwarzania o niej choćby bardzo ogólnych lecz samodzielnych sądów. Czy założenie takie jest słuszne? Czy droga obrana do jego realizacji jest właściwa? Są to problemy, rzecz jasna, otwarte.

Trzeba jednak z całym naciskiem podkreślić, że obecna koncepcja jest bardzo daleka od tej, która obowiązywała na przełomie XIX i XX w. Różnice dotyczą nie tylko założeń ideowych i wspomnianych poprzednio celów. Przede wszystkim koncepcja z 1954 r. z punktu widzenia dydaktycznego jest pewnego rodzaju syntezą dotychczasowych doświadczeń od tzw. metody historyczno-literackiej począwszy. W swoim teoretycznym założeniu opiera się on na połączeniu metody wykładowej z innymi metodami nauczania stosowanymi w czasie opracowania utworu. Przyjęty zasadniczy tok jest trójstopniowy. Na pierwszym młodzież powinna poznać ogólne tło historyczne, niezbędne do wprowadzenia dzieł danej epoki oraz uzyskać niezbędne nastawienie dotyczące pisarzy i utworów, kierunku analizy oraz sposobów kolejności ich poznawania. Drugi stopień, najbardziej istotny to poznanie samego utworu, powiązane z przeżyciem i analizą na tle życiorysu pisarza.

Opracowanie utworu, które uwzględniać powinno w zależności od materiału wszelkie najbardziej odpowiednie znane nam środki i sposoby metodyczne kończą wnioski uogólniające — synteza dzieła.

Opracowanie szeregu dzieł tego samego pisarza zamyka się zwykle uogólnieniami dotyczącymi charakteru całej jego twórczości, jej roli i znaczenia w rozwoju dotychczasowej literatury czyli tzw. syntezą pisarza.

Uogólnienie w ten sposób wiadomości o dziełach i pisarzach powinny stać się konkretną podstawą wiadomości o epoce — podstawą syntezy epoki czyli tzw. w programie „ogólnej charakterystyki epoki“.

Jest to trzeci stopień w kształtowaniu pojęć i wiedzy historyczno-literackiej ucznia.

Nie ulega wątpliwości, że wskazówki do tzw. wstępnych charakterystyk epoki w naszych programach nie zawsze są zadowalające pod względem dydaktycznym i w praktyce nie zawsze właściwie są realizowane.

Doświadczenia trzech ostatnich lat dowodzą, że czas przeznaczony na analizę poszczególnych utworów jest stanowczo zbyt mały. Niesłusznie, właśnie pod naporem praktyków, którzy obawiali się, że nauczyciel nie będzie wiedział, co robić z utworem w ciągu kilku godzin, przeznaczono niewystarczające do śmielszej analizy przydziały czasu. To zagadnienie wy-

maga zasadniczej rewizji. Sądzę, że czas już na bardziej radykalną zmianę. Wbrew temu, co głosił program z tzw. przydziałów czasu życie uczyniło jakiś obowiązujący, przestrzegany ściśle rygor. W ten sposób programy mimo tendencji twórców stały się „sztywnymi“.

Czas na rozluźnienie bardziej oficjalne, niż to uczyniono dotychczas, czas na większą swobodę i większą inwencję metodyczną nauczyciela.

W metodyce, jak w szachach — każde posunięcie prowadzi do nowej sytuacji. W związku z poprzednim zagadnieniem powstaje problem spisu utworów przeznaczonych do analizy. Sądzę, że przyjęta w ostatniej koncepcji zasada koncentrowania zagadnień wokół najbardziej reprezentatywnych utworów i pisarzy jest słuszna. Musi być jednak śmieiej stosowana.

Wszelka forma kursu historii literatury wymaga pewnej dojrzałości intelektualnej ucznia. Perspektywy przedłużenia nauki o jeden rok stwarzają korzystniejszą sytuację dla tego kierunku. Przeciąganie metody monograficznej na starsze roczniki w świetle przedwojennych doświadczeń nie wytrzymuje krytyki, szczególnie przy istniejących formach przygotowania nauczyciela. Dodanie jednego roku otwiera znaczne możliwości zlikwidowania ciasnoty programowej stanowiącej tak istotną trudność w udoskonalaniu naszych programów.

Ze stanowiska teoretycznego ostatnia koncepcja usuwa wiele podstawowych błędów i braków jakie występowały w poprzednich eksperymentach. Czy jednak wszystkie? Zapowiedziana reforma powinna stworzyć warunki do jej udoskonalenia. Czy mimo to nie wymaga ona poważniejszych lub nawet zasadniczych zmian? Oto dalsze problemy, które należy rozstrzygnąć jak najszybciej, aby zlikwidować istniejący chaos, usunąć niepokój i niepewność osłabiającą wyniki codziennej pracy polonisty w liceum. W tej sprawie konieczna jest nowa szeroka dyskusja. Winni w niej zabrać głos nie tylko praktycy, lecz przede wszystkim metodycy — ci wszyscy, dla których nie obca jest teoretyczna strona nauczania literatury, tak bardzo zaniedbywana u nas i zaprzepaszczona w ostatnich latach przez nasze władze szkolne.

* * *

Odkładając gruntowniejszą analizę obecnej koncepcji do dalszej dyskusji, która mam nadzieję nastąpi, sądzę, iż przede wszystkim odpowiedzieć w niej musimy sobie wspólnie na pytania:

1° Jakie cele chcemy realizować?

2° Czy istniejąca koncepcja już się przeżyła, czy nie i czy w obecnych warunkach potrafimy jej przeciwstawić inną, słusznieszą, bardziej sprzyjającą zadaniom naszego okresu?

Są to kwestie zasadnicze. Bez ich rozstrzygnięcia nie można zbliżyć się do właściwego celu, do zdania sobie sprawy gdzie i w czym leżą istotne źródła zła w nauczaniu literatury w szkole i jakie drogi wiodą do ich likwidacji i naprawy istniejącego stanu.

O AKTUALNYCH PROBLEMACH NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Na wiele miesięcy przed Październikiem toczyła się w prasie literackiej, codziennej i pedagogicznej ożywiona dyskusja na temat zagadnień szkolnych w ogóle, a nauczania języka polskiego i literatury polskiej w szczególności. Po Październiku dyskusja wzmogła się na sile. Mamy już za sobą Zjazd Oświatowy. Dzisiaj, w przededniu rozpoczęcia roku szkolnego, ciąży na nas obowiązek wysnucia z tej dyskusji pewnych wniosków, które powinny pomóc nauczycielowi w rozwiązaniu palących zagadnień.

Jakie więc wnioski wydają nam się najważniejsze, a związane przede wszystkim z problematyką nauczania języka i literatury polskiej? Jakie prawdy na nowo odkryte, choć niejednokrotnie dawno znane, należy mieć na uwadze realizując program języka polskiego?

Po pierwsze. Nie ulega już dzisiaj wątpliwości, że analizując dzieło literackie nie wolno nam doszukiwać się jedynie zagadnień społecznych z pominięciem jego specyfiki artystycznej. Traktowanie dzieła literackiego na lekcjach języka polskiego tylko od strony problematyki społecznej przyniosło wiele szkody, zniechęcało uczniów do lektury książek polecanych przez program, sprzyjało sloganowości, powierzchownemu opracowaniu problematyki. Niejednokrotnie była już o tym mowa na łamach naszego pisma. Walka z socjologizowaniem na lekcjach języka polskiego nie jest łatwa, jakby się to z pozoru wydawało.

Nie można przecież zaprzeczyć, że w wielu utworach literackich znajdujemy wyraźne odbicie zagadnień społecznych, problematykę walki o ludzkie prawa do szczęścia. Nie wolno nam o tej prostej prawdzie zapominać. Należy więc, jeżeli nauczyciel języka polskiego omawia z uczniami na przykład *Krótką rozprawę* Reja, czy Modrzewskiego *O karze za mężobójstwo*, czy Potockiego *Wolne kozy od pługa* wydobyć z tych utworów odbicie spraw, które dla wielkich pisarzy naszej przedrozbiorowej literatury były sprawami ważnymi, palącymi. Nie wolno jednak ograniczać omówienia wyżej wymienionych utworów do tych zagadnień. Przy omawianiu twórczości Reja trzeba będzie omówić jeszcze humor pisarza, trafność określeń, niewyżyty talent dramatyczny, sugestywność opisów (np. porównanie dochodów przekupnego sędziego do sukcesów myśliwego). Omawiając *Treny* Jana Kochanowskiego zwrócimy uwagę na piękno języka, przy pomocy którego poeta zdołał odzwierciedlić najsubtelniejsze uczucia bólu ojca po stracie dziecka. Przyznajmy, że łatwiej jest wyodrębnić w utworze zagadnienia treściowe i ideowe niż wyjaśniać istotę artystycznego piękna utworu. Co więcej! Młodzi poloniści uczyli się w czasie studiów socjologizowania, a teraz stoją w szkole przed trudnym zadaniem. Muszą przecież wydobywać specyfikę artystyczną utworu, jego piękno,

budzić nim zachwyty, zainteresować uczniów dziełem literackim. Sami muszą się jeszcze wielu rzeczy nauczyć.

W związku z problemem socjologizowania nie wolno nam pominąć jeszcze jednej sprawy.

Rozmaici nauczyciele-poloniści różnie ustosunkowują się do zagadnień zawartych w dziele literackim. Dla niektórych najważniejszą sprawą w *Panu Tadeuszu* będzie problem przemian psychicznych odtworzonych w dziejach Jacka Soplicy, dla drugich obrazy życia, obyczajów, przyrody, dla innych wreszcie problem zanikającego świata szlacheckiego łącznie ze sprawą uwłaszczenia włościan itp. Nie rozstrzygając spornych spraw związanych z ustaleniem, co jest w poemacie Mickiewicza najważniejsze, wydaje się, że należy zostawić nauczycielowi możliwość wyboru kierunku interpretacyjnego nie zapominając jednak o tym, że wiązać go powinien obowiązek głoszenia prawdy o dziele literackim.

Po drugie. Wiadomo już teraz, że ważną sprawą na lekcji języka polskiego jest właściwy stosunek nauczyciela języka polskiego i uczniów do tekstu literackiego. W tej uwadze chcieliśmy przekazać prawdę, że nie wolno nam poprzestawać na ogólnikach, na sformułowaniach bez pokrycia, bez konkretnego dowodu zawartego w tekście literackim.

Zdarzało się przecież tak, że nauczyciel po analizie *Przymówki chłopskiej*, po omówieniu *Pieśni świętojańskiej o sobótce*, przedstawiał uczniom Kochanowskiego jako pisarza, który interesował się dolą chłopca oraz demaskował źródła nędzy wsi. Przecież to nie było prawdą. Nie problem chłopski jest istotny dla specyfiki ideowo-artystycznej autora *Odprawy posłów greckich*. Na lekcjach języka polskiego omawiamy przecież *Fraszki*, *Pieśni*, *Odprawę*, *Treny*. Linia twórczości poety, jego zainteresowania, jego specyfika artystyczna odbiega od problematyki chłopskiej. A jeden lub dwa utwory nie mogą zaważyć o naszym sądzie o poecie. Trzeba przyznać na lekcji, że problematyka chłopska była przez poetę traktowana marginalnie, a w *Sobótce* obrazy wsi uległy tak silnym przeobrażeniom konwencji literackiej, że nie wiele zostało z realiów życia chłopów pańszczyźnianych.

Omawiając *Lalkę* Bolesława Prusa charakteryzowaliśmy kapitalizm drugiej połowy XIX wieku posługując się takimi określeniami jak: „W Polsce w drugiej połowie XIX wieku rozwija się kapitalizm, do głosu dochodzi mieszczaństwo, następuje sojusz mieszczaństwa z burżuazją“. „Wokulski jest typem mieszczanina, a jego los jest typowym losem kapitalisty od właściciela sklepu kolonialnego aż do międzynarodowego handlarza bronią“. Dochodziliśmy przecież już nawet do określenia imperializmu. Wystarczyło zaś zapytać ucznia o Ochockiego, czy o szczegóły życia niektórych bohaterów powieści, by się przekonać, że albo nie czytali powieści w ogóle, albo czytali tak, że mało im zostało w pamięci wiadomości o treści utworu. Nie należy więc formułować uogólnień, które zwalniają uczniów od dokładnego poznawania dzieła. Tekst literacki — oto, co powinno być

przedmiotem nauczania na lekcji. Dopiero po dokładnym poznaniu tekstu, po jego możliwie wszechstronnej analizie możemy doprowadzić do pewnych uogólnień, które będą jednak najdokładniej oparte o właściwą egzemplifikację faktów znanych z utworów literackich.

P o t r z e c i e. Nauczyciel języka polskiego może swobodnie stosować środki metodyczne dla osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania. Chodzi więc o to, by polonista miał to przeświadczenie, że wolno mu w danym kierunku tak przeprowadzać lekcję jak sam pragnie. Niechże polonista nie waha się na przykład poświęcić całej lekcji, albo dużej jej części na odczytanie jakiegoś fragmentu prozy i poezji, jeżeli jest przekonany, że to najlepszy sposób zbliżenia uczniów do omawianego utworu. Nie będzie to wtedy strata czasu. Niechże nauczyciel języka polskiego zdaje sobie sprawę z tego, że nie zawsze musi się o wszystkim mówić. Wystarczy czasem głębiej i dokładniej omówić wybrane zagadnienia, by w ich orbicie wspomnieć i o innych sprawach.

Omawiając na przykład *Konrada Wallenroda* możemy opracować i losy bohatera poematu, i zagadnienie patriotyzmu, i problem walk wolnościowych, i rolę pieśni i tradycji w życiu narodu i piękno wiersza poematu, i specyfikę utworu jako powieści poetyckiej, i ideę poematu. Możemy i inne zagadnienia omówić, o których tu nie wspomniano. Pozwólmy jednak, by nauczyciel sam sobie wybrał problematykę poematu, która według jego zdania jest najważniejsza. Poza tym może uczniom podsunąć zagadnienie do dyskusji, zagadnienie takie, jak — choćby to najtrudniejsze — dotyczące etyki postępowania bohatera poematu. Niech uczniowie w ogniu dyskusji wysuną rozmaite argumenty za i przeciw, które z jednej strony pogłębią znajomość utworu, a z drugiej pozwolą na omówienie sprawy poematu wiążące się pośrednio z innymi zagadnieniami.

A oto przykład inny. Omawiając *Lalkę* Bolesława Prusa zwracamy uwagę i na charakterystykę mieszczaństwa, charakterystykę arystokracji i na rolę *Pamiętnika starego subiekta* i na zagadnienie tradycji walk narodowo-wyzwoleńczych, na losy Wokulskiego. Możemy jednak również, ograniczając nieco ilość zagadnień zwrócić uwagę na postać Wokulskiego, by w dyskusji ustalić, w jakiej mierze jest to postać prawdziwa, w jakiej nieprawdziwa, czy jest to postać miła nam, czy co najmniej niepokojąca, denerwująca. Niech uczniowie dyskutują, choćby nawet nie można było dojść do jakiegoś wniosku rozstrzygającego. Wyrobimy w ten sposób bardziej osobisty stosunek uczniów do postaci. Uczniowie przekonują się, że czytelnik może się do postaci przywiązać, sprzyjać jej losom, cieszyć się jej sukcesami, cierpieć z powodu jej klęsk. Albo też przeciwnie, możemy postać powieści zniechęcić, tryumfując, gdy dozna niepowodzeń, gdy zło zostało ukarane. Tak czytał powieści Żeromski. Wystarczy sięgnąć do jego *Dzienników*, by stwierdzić jak głęboko przeżywał losy postaci czytanych arcydzieł.

Sprawa czwarta, to sprawa walki o poprawność i czystość języka ojczystego. Z tą sprawą wiąże się bardzo wiele zagadnień.

Nauczyciel języka polskiego musi, to już stawiamy jako warunek sine qua non, najmocniej dbać o czystość języka polskiego ucznia. Wiąże się to ze sprawą właściwej pozycji gramatyki języka polskiego na lekcjach w szkole, ze sprawą dbałości o poprawność językową odpowiedzi ucznia na lekcji, ze sprawą właściwego potraktowania stylu jego prac piśmiennych, z walką o kulturę językową ucznia. Z tym wiąże się zagadnienie czytelnictwa naszej młodzieży, rozmiłowywania uczniów w języku ojczystym poprzez krzewienie nawyków poprawności językowej. Młodzież powinna uczyć się poprawności językowej na wszystkich lekcjach wszystkich przedmiotów. W walce o poprawność językową ucznia musi pomóc nauczycielowi i poprawnie pod względem językowym wydawana prasa, poprawny styl i język ogłoszeń, zawiadomień, napisów ogłaszanych publicznie. Na lekcjach języka polskiego nauczyciel pamięta przecież o tym, że powinny one wzbogacić słownictwo ucznia, powinny go uczyć piękna języka ojczystego, kultury mowy ojczystej.

Idźmy dalej. Uczeń powinien i innych kształcić poza szkołą w umiejętnym i poprawnym posługiwaniu się językiem ojczystym. Z tym się wiąże sprawa pamięciowego opanowywania fragmentów naszej pięknej poezji i prozy, organizowania kółek żywego słowa, konkursów recytacyjnych itd., itd., ale to już wykracza poza ramy tego artykułu. Pragniemy jednak zwrócić jeszcze uwagę na sprawę prostą ale ważną. Oto niezbędnym warunkiem sukcesów polonisty na polu walki o poprawność językową jego uczniów jest dbałość samego nauczyciela o swój własny język ojczysty, o własną kulturę słowa, o własne bogate słownictwo. W przeciwnym wypadku nie będzie mógł wpoić uczniom nawyków poprawności językowej.

Polonista powinien sam wiele fragmentów znać na pamięć, sam musi konsekwentnie tępić błędy uczniów i swych kolegów.

* *
*

Zwróciliśmy uwagę na cztery postulaty, które wynikają wyraźnie z toczącej się żarliwej dyskusji. Chodzi o realizację tych postulatów, które można i należy wprowadzić w życie przynajmniej w tym zakresie, w jakim umożliwiają to aktualne programy i podręczniki, a zwłaszcza dobra wola i zrozumienie istotnych zadań nauczania języka polskiego przez nauczyciela-polonistę.

Powtórzmy te wnioski raz jeszcze:

1. Zerwanie ze socjologizowaniem i niewłaściwym upolitycznianiem na lekcjach języka polskiego. Właściwe hierarchizowanie zagadnień ideowych, artystycznych, przy najpełniejszym wykorzystaniu emocjonalnych wartości dzieła literackiego.

2. Praca z tekstem literackim powinna zapobiec fałszywym uogólnieniom w formułowaniu zagadnień i wniosków, powinna również wiązać

uczni z arcydziełami naszej literatury, z pięknem ich wymowy ideowo-wychowawczej.

3. Nauczyciel języka polskiego powinien sobie zdawać sprawę z wartości swobody w wyborze środków metodycznych, które pozwolą mu jak najlepiej i jak najwłaściwiej realizować postulat uczenia i wychowania na lekcjach języka polskiego.

4. Nauczyciel-polonista zrozumie, że dbałość o poprawność i czystość wypowiedzi uczniów w języku ojczystym, że dbałość o bogactwo słownictwa, o kulturę językową ucznia, że rozmiłowywanie uczniów w języku ojczystym jest podstawowym warunkiem jak najlepszych wyników nauczania na lekcjach języka i literatury ojczyste.

Nie wyczerpaliśmy wszystkich zagadnień, które wiążą się z problematyką nauczania na lekcjach języka polskiego. Jest ich o wiele więcej. Chodziło nam jedynie o skierowanie uwagi na sprawy, według naszego zdania, najważniejsze, na te sprawy, których realizacja — powtarzamy — leży w możliwościach nauczyciela języka polskiego w tej sytuacji, w której obecnie jesteście.

* *
 *

W naszych rozważaniach na temat dotychczas istniejących programów, zasygnalizujemy sprawy, które stanowczo dojrzały do rozstrzygnięcia.

1. Jaka winna być zasadnicza linia programu historii literatury? Czy przedmiotem nauczania na lekcjach języka polskiego powinna być historia literatury czy dzieło literackie?

2. Czy program języka polskiego w swych sformułowaniach powinien podawać sugestie interpretacyjne, czy powinien jedynie ograniczać się do podania autorów i tytułów dzieł?

3. Czy program języka polskiego powinien podawać szczegółowy spis utworów obowiązujących nauczyciela w pracy lekcyjnej, czy sugerować mu jedynie taki, a nie inny dobór lektury?

4. Jakie należy stosować kryterium przy dobieraniu pozycji programowych, czy kryterium artystycznej doskonałości dzieła, czy kryterium głębi ideowo-moralnej (wiemy dziś, że nie zawsze to idzie w parze), czy wreszcie kryterium apercepcyjnych możliwości młodzieży?

5. Czy program powinien podawać konkretną liczbę godzin obowiązujących nauczyciela przy omawianiu danego utworu literackiego, czy powinien pozostawić mu swobodę ustalania czasu dla opracowania dzieła, czy w końcu powinien ograniczyć się do pewnych propozycji godzinowych?

6. Czy program powinien podawać konkretnie zakres koniecznych do osiągnięcia wyników nauczania w poszczególnych klasach?

7. Jaką pozycję powinny zająć w programach: współczesna literatura, teoria literatury, nauka o języku?

8. Czy program powinien sugerować metodę nauczania?

Wiele jest jeszcze zagadnień i problemów, które w niedługim czasie będzie musiała komisja programowa rozstrzygnąć, oczywiście w oparciu o dyskusję nauczycieli-polonistów praktyków. Chcemy jedynie zabrać głos w sprawie, którą już nieraz dyskutowano, a która znalazła już swe odbicie w poczynionych dotychczas poprawkach.

W licznych głosach nauczyciele domagają się wprowadzenia wielu dotychczas pominiętych utworów literackich. Czytamy w artykułach i słyszemy w dyskusjach o konieczności opracowania na lekcjach utworów takich jak: Klonowicza: *Worek Judaszów*, Paska: *Pamiętniki* (w całości), Piotra Skargi: II kazanie (w całości), Mickiewicza: *Księgi Narodu i Pielgrzymstwa* (w całości), Słowackiego *Anhelli*, *Lilla Weneda*, *Genezis z ducha*, *Listy do matki*, Norwida: *Promethidion*, bogatszy wybór wierszy, Krasińskiego: *Nieboska komedia*, *Irydion*, Kasprowicza: *Hymny* (jeden w całości), Wyspiańskiego: *Warszawianka*, Tetmajera: *Na skalnym Podhalu*. Nie wspominały już o innych pisarzach (Władysław Syrokomla, Kornel Ujejski, Teofil Lenartowicz, Felicjan Faleński, Wiktor Gomulicki). Postulaty te, często nierealne, wynikają zapewne z miłości nauczycieli-polonistów do arcydzieł literatury ojczyźnej. Ale są one — powtarzamy — nierealne.

Przy doborze utworów literackich w nowych programach musimy uwzględnić przede wszystkim dwa kryteria: czasowe i apercypcyjne młodzieży. Dotychczas ciągle skarżyliśmy i w dalszym ciągu skarżymy się na przeładowanie materiału lekcyjnego. Zupełnie słusznie — zwłaszcza w odniesieniu do klasy X. Ale wydaje się, że nawet po wprowadzeniu dwunastu klas włączenie do programu wszystkich wyżej wymienionych utworów spowodowałoby w wyniku nadmiar materiału. A przecież postulujemy — o czym pisaliśmy w pierwszej części artykułu — dokładniejszą pracę nauczyciela z tekstem na lekcjach.

Musimy się liczyć również z możliwościami apercypcyjnymi młodzieży. Nie wszystko co dla nas jest dostępne i zrozumiałe — jest proste dla naszych uczniów. Mamy na myśli takie utwory, które są trudne, których interpretacja nie jest łatwa i które niewykształconego i niewyrobitego czytelnika mogą znużyć i zniechęcić mimo najsubtelniej pomyślanej ekwilibrystyki metodycznej nauczyciela.

Czy rzeczywiście należy omawiać w szkole Klonowicza, całe II Kazanie Skargi, czy *Genezis z ducha*, czy *Promethidion* Norwida? Otwarta jest sprawa *Nieboskiej* i *Irydiona*? Który dramat jest właściwy dla uczniów klasy X lub XI? Tych otwartych spraw jest jednak więcej! Stąd sugestia, by przy dobieraniu utworów do programu umiejętnie panować nad swoimi osobistymi zamiłowaniem i sympatiami, a liczyć się w dużej mierze z możliwościami czasowymi i możliwościami interpretacji utworów na lekcjach z uczniami, którzy przecież nie przekroczyli przeważnie lat 18.

Inne sprawy związane z programami zostawiamy bez odpowiedzi. Głos mają nauczyciele. Chodzi o to, by jak najszybciej dojść do jak najlepszych rozstrzygnięć.

Wiele już napisano o naszych wypisach i podręcznikach historii literatury. Nikt nie zaprzeczy, że nasze podręczniki do nauczania historii literatury, nasze wypisy stawały się w ciągu minionych lat coraz lepsze, coraz bardziej bliskie potrzebom ucznia i nauczyciela. Ale jeszcze ciągle daleko im do doskonałości. Niektóre budzą jeszcze ciągle ostre sprzeciwy nauczycieli.

Nie będziemy powtarzali zarzutów. Jak w poprzednich uwagach o programach wysuńmy jedynie pewne problemy, które również w niedługim czasie trzeba będzie rozwiązać.

1. Czy podręcznik historii literatury powinien być dostosowany do potrzeb ucznia czy nauczyciela? Czy powinien być przede wszystkim podręcznikiem ucznia?

2. Czy wystarczy jeżeli w podręczniku znajdziemy tylko wypisy?

3. Czy w podręczniku powinny znaleźć się pytania dla ucznia (wg dawnej metody prof. Kridla)?

4. Jaki powinien być układ podręcznika?

Odpowiedzi na te pytania są bardzo trudne. Każda bowiem, czy twierdząca, czy przecząca pociąga za sobą bardzo dalekie konsekwencje, które w rezultacie staną się źródłem zupełnej zmiany dotychczas obowiązujących w szkole podręczników.

Pragniemy jedynie pokrótce podzielić się niektórymi poglądami, które bądź to wynikły z rozmów z kolegami nauczycielami, bądź są owocem długotrwałych dyskusji członków komisji podręcznikowej.

Podręcznik historii literatury, a także wypisy, powinny być przede wszystkim podręcznikiem ucznia. „Książka do polskiego“ powinna w zasadzie być pierwszym towarzyszem młodzieży na lekcjach polskiego w szkole. Takie rozstrzygnięcie pociąga za sobą daleko idące konsekwencje, gdyż w ten sposób przeważną część podręcznika zajmą wypisy. W podręczniku znajdują się również opracowania metodyczne w formie pytań związanych jedynie z tekstem utworów literackich analizowanych na lekcjach. Życiorysy pisarzy, charakterystyki epok, wyodrębnienie najważniejszych problemów epok, wzorcowe analizy utworów nie powinny w podręczniku górować i przytłaczać swą ilością tekstów wypisów. Część opisowa podręcznika, a zwłaszcza ta część, w której będzie mowa o analizie ideowo-artystycznej utworu nie powinna zastąpić pracy będącej wynikiem samodzielnego trudu ucznia kierowanego jedynie przez nauczyciela.

Dzieje się bowiem tak, że uczniowie wszystko znajdują w podręcznikach. Rozdziały o *Fraszkach* Kochanowskiego, o *Pieśniach* poety, analizę *Przedwiośnia* Żeromskiego, *Granicy* Nałkowskiej itd. itd. zwalniają właściwie ucznia od samodzielnych przemyśleń, narzucają mu w pewnym sensie koncepcję interpretacyjną. Autor podręcznika wyręczył go. Teraz wystarczy jeżeli uczeń mechanicznie przyswoi sobie treść omówień. W tym

wypadku trudno wyrabiać jakąś umiejętność samodzielnego sądu młodzieży o dzieła literackim. Trudno nawet o krzewienie osobistego stosunku uczniów do dzieła literackiego.

Nauczyciel natomiast powinien korzystać z podręcznika typu uniwersyteckiego. Trudny to do realizacji postulat. Ale stawiamy pewne maksymalistyczne propozycje, by przynajmniej je w części realizować.

* *
*

Uwagi nasze najogólniej omawiają tak istotne zagadnienia jak programy, podręczniki, których doskonałość jest jednym z ważnych warunków osiągnięcia dobrych wyników nauczania. Ale zanim taki podręcznik otrzymamy — nie zapominajmy o pewnej prawdzie, którą znajdujemy w końcowym fragmencie artykułu zmarłego niedawno prof. Juliusza Kleina (patrz: *Polonistyka* nr 2 z br.):

„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“.

Słowami znakomitego nauczyciela-polonisty kończymy nasze rozważania. Ich ambicją było wywołać szeroką dyskusję. Bo kwestii spornych jest wiele. I tylko zebranie wielu doświadczeń i przemyśleń może wyjaśnić te trudne, a ważne sprawy.

MARIA KNIAGININOWA

O NAUCZANIU JĘZYKA LITERATURY PIĘKNEJ W KLASACH V—VII

I

„Ojczyzna — to samo życie.

Jak krew bije w tętnach, jak serce w piersiach uderza, jak myśl w mózgu przepływa, tak w nas żyje Ojczyzna“ — pisał Stefan Żeromski ¹.

Nikt chyba piękniej i trafniej nie wyraził w słowach miłości do ojczyzny. Ojczyzna — to samo życie.

Nasza historia wielokroć potwierdza tę prawdę mówiąc nam o wielkich niezapomnianych bohaterach ginących na polu chwały z imieniem Polski na ustach. A jakże liczne są rzesze tych bezimiennych, w historii nie zapisanych, co za Polskę przelali krew.

¹ Stefan Żeromski — *Sułkowski*. Warszawa 1929. Wyd. J. Mortkowicza, Warszawa 1929, s. 86.

Ale miłość ojczyzny nie określa się tylko gotowością śmierci w jej obronie. Miłość ojczyzny to i życie dla niej, to praca dla niej, to ukochanie jej wsi i miast, i drzew, i kwiatów, jej pól i rzek, to umiłowanie jej kultury i sztuki, to przywiązanie do ojczystego języka.

W pojęciu współczesnego poety W. Broniewskiego tak ściśle zespalają się wszystkie te elementy w jedno gorące uczucie dla ojczyzny, że pisze:¹

Mowo polska, Wisło rodzinna,
miłości, od innych słów prostsza...
Mowo wysoka, rzeko głębinna,
mowo i rzeko Mazowska.

Słowa głębinne rodzą się z dna
rzeki — zadumy, Wisły,
a inne słowa — serce je zna —
uniesie skrzydło rybitwy,
aby je słońce zakłęło w wiersz,
w blaski i w lot zamieniło.

Kiedy przerzucamy karty naszej literatury, stwierdzamy, że miłość do ojczystego języka jest jednym z zasadniczych elementów patriotyzmu.

Powstające w okresie Odrodzenia poczucie odrębności narodowej znajduje wyraz w odrzuceniu łaciny na rzecz polszczyzny.

Kochał Polskę Mikołaj Rej z Nagłowic i dlatego pisał po polsku. Duma narodowa brzmi w jego dwuwierszu, w którym wypowiedział swój pisarski program:

A niechaj narodowie wždy postronni znają,
że Polacy*nie gęsi, że swój język mają.

Rej jest przecież pierwszym pisarzem naszym, który świadomie zaczął pisać w narodowym języku.

Nie z innych pobudek, tylko z gorącej miłości ojczyzny wyrosła wspa-
niała, nieśmiertelna twórczość Jana Kochanowskiego — owoc nie tylko
talentu poety, ale przede wszystkim świadomego trudu, żmudnej, uciążli-
wej pracy, zaciętej walki z opornym, surowym jeszcze wówczas tworzy-
wem językowym, walki o najdoskonalszy wyraz dla wszystkich uczuć
ludzkich polską wypowiedzianych mową. I umiała się odtąd mowa nasza
cieszyć, śmiać, żartować, umiała chłostać gorzką prawdą, i

umiała się po umarłych smucić
łacina polską, trenem z czarnego atłasu,
w którym spowił Orszulę swą Jan z Czarnolasu.²

Sprawność języka polskiego do wyrażania różnorodnych myśli i uczuć
uznają już pisarze XVI wieku.

¹ W. Broniewski — *Mazowsze. Nadzieja*. Książka i Wiedza. 1951, s. 73.

² M. Jastrun — *Poemat o mowie polskiej*. PIW. 1955, s. 79.

Jan Rybiński¹, nauczyciel języka polskiego w luterzańskim gimnazjum toruńskim i gdańskim, w swej mowie *O ważności języków, a w szczególności języka polskiego* pisze o języku polskim, że jest „bardziej niż inne tego rodzaju języki wydoskonalony i przez kilku znakomitych mistrzów mowy tak wypracowany i wygładzony, że się wydaje, jakby już doszedł niejako do szczytu wytworności, czystości i giętkości“, a dalej:

„Czysty jest w mowie, czysty w piśmie, obfituje we wszystkie ozdoby wykwintniejszego stylu i z prostackiej surowości poprzedniego wieku tak został oczyszczony przez niektórych wybitnych pisarzy, między którymi dwaj najwięksi poeci, Rej i Kochanowski, bez wątpienia pierwsze zajmują miejsce, i tak przy tym wygładzony, że przybrał zgoła nową i pod każdym względem skończoną szatę“.

Zdaniem Szymona Starowolskiego² język nasz „posiada zaiste tak wielkie dostojęstwa i z bogactwem połączoną godność, że z językiem greckim i łacińskim, i z wszystkimi kulturalniejszymi językami pod względem wytworności, blasku i doboru wyrazów, piękności periodów i w ogóle całej ozdobności mowy może współzawodniczyć“.

Najwspanialszy hołd ojczystej mowie złożył Adam Mickiewicz wołając w *Improwizacji*:

Patrz, jak te myśli dobywam sam z siebie,
Wcielam w słowa: one lecą,
Rozsypują się po niebie,
Toczą się, grają i świecą;
Już dalekie czuję jeszcze,
Ich wdziękami się lubuję,
Ich okrągłość dłonią czuję,
Ich ruch myślą odgaduję...

W latach niewoli walka o język ojczysty była u nas formą walki o zachowanie bytu narodowego. Śląsk jest tego jaskrawym przykładem. Mimo inwazji języka niemieckiego, który wprowadzali niemieccy junkrzy i urzędnicy, lud przywiązany do swej ojczystej mowy zachował jej wierność. Józef Lompa, górnośląski nauczyciel, rozkochany był w języku polskim. „Dobrze umiałem po niemiecku — pisał³ — ale polskiemu językowi chciałem się przypochlebić jak najbardziej, boć to przecie nasz rodzony, ojczysty, najlepszy język. Niechaj Rodacy osądzą, jak mi się to udawało, czy aby język coś na tym skorzystał, iż go wciąż używałem, jako pierwszy autor śląski“. Dzięki takim jak Lompa Śląsk język polski zachował.

¹ *Obrońcy języka polskiego* — opr. W. Taszycki. Biblioteka Narodowa nr 146, Seria I. Wrocław 1953, s. 180—186.

² *Jw.*, s. 24.

³ Z artykułu „Największa miłość J. Lompy” *Trybuna Tygodniowa Dziennika Zachodniego* nr 18, 1952.

Przez wiele dziesiątek lat przelewali Polacy krew, ginęli w więzieniach i na zesłaniach, walczyli po wszechziemiach, po wszechwodach, szli na wojnę lub ginęli w akcji podziemnej, żeby, jak mówi poeta ¹:

...nie odczuć mieczem, że właściwie to fala powinna nazywać się „Welle“,
zboże „Getreide“, trawa „Gras“, zwykła trawa, deptana butami ze śmiechem
w niedzielę,
skowronek „Lerche“, mały skowronek, który śpiewem się do niebios wspina,
jak akrobata, trzymający się tęczy i srebra wiązanej liny,
...żeby wiatr, co mi oto nad głową przelata,
nie był „Wind“, ale wiatr, tak jak jest i jak będzie aż do końca świata,
żebym mógł krzyknąć: Na własnej, jak me słowo, oto ziemi stoję!

Nie ma wśród naszych poetów takiego, który by nie wyznał, jak bardzo drogi i bliski jest mu język polski. Piękne wiersze poświęcił ojczyściej mowie Artur Oppman ², Leopold Staff ³, a Władysław Broniewski ⁴ wyznaje:

Za każde polskie słowo
prawą rękę dam uciąć!
Polska mowo,
jak od ciebie uciec?
Przez wiślane kępy?
Przez jakieś prastare czasy,
przez moczary, ostępy?

Nie ucieknę!

Mowo polska, groźniejsza niż burza
i od słowików miększa,
oba skrzydła w tobie zanurzam.

Starali się też nasi wielcy pisarze poznać język ojczysty, wniknąć w jego tajniki, zdając sobie sprawę, że „myśl z duszy leci bystro, nim się w słowach złamie“, że nie łatwo jest znaleźć wyraz dla tego, co chcemy powiedzieć. O swoim świadomym dążeniu do władania językiem ojczystym w najbardziej poetyckiej formie pisał Juliusz Słowacki ⁵:

Chodzi mi o to, aby język giętki
powiedział wszystko, co pomyśli głowa —
a czasem był jak piorun jasny, prędko,
a czasem smutny, jako pieśń stepowa,
a czasem jako skarga Nimfy miętki,
a czasem piękny jak aniołów mowa.

¹ W. Bąk — *Tylko dlatego. Brzemie niebieskie*. Warszawa 1939, s. 108.

² A. Oppman — *Mowa polska (Ku lepszej przyszłości)*. Warszawa 1947. PZWS, s. 40).

³ L. Staff — *Mowa ojczysta (Ku lepszej przyszłości)*. Warszawa 1947. PZWS, s. 40).

⁴ W. Broniewski *Wisła* — *Nowa Kultura* nr 51/52 1953. *Mazowsze — Nadzieja* 1951, s. 74.

⁵ J. Słowacki — *Beniowski. Pieśń V. Dzieła*. Warszawa 1931, t. 21—22, str. 10.

Dla Adama Mickiewicza słowo było nie tylko tworzywem literackim, ale i przedmiotem badania. Ulubioną jego lekturę od czasów uniwersyteckich stanowił Słownik Lindego.

Powszechnie znaną jest pasja, z jaką Stefan Żeromski pracował nad formą swych dzieł. Rozczytywał się pilnie w literaturze lingwistycznej i filozoficznej, nie rozstawał się ze słownikami, szukał wyrazów w gwarach, tworzył nowe, które by jak najlepiej, jak najtrafniej oddawały jego myśli i uczucia.

Jakiż jest ogólny charakter, jakież są zasoby polszczyzny?

Stefan Żeromski w swych wypowiedziach na ten temat podkreślał „muzyczność naszej mowy“, pisał że język polski jest „czarodziejski“, „wszechogarniający“ i „przebogaty“¹.

W. Doroszewski², jeden z najwybitniejszych naszych językoznawców, stwierdza, że „konkretność, wrażliwość na świat zewnętrzny, zmysłowa żywość, wyrazistość — są to cechy najbardziej znamienne dla języka polskiego“. A bogactwo jego jest naprawdę wielkie, polega zaś nie tylko na ilości wyrazów, ale i na ogromnej różnorodności ich znaczenia.

Słownik Języka Polskiego, nad którym prace rozpoczęto w r. 1950, obejmuje ponad 100 000 haseł. Dla każdego z nich podane będą znaczenia podstawowe i związki frazeologiczne³.

W warunkach dokonujących się obecnie przemian otwiera się dla Polski nowa epoka, epoka budowy socjalizmu, w której młodzież robotnicza i chłopska przejmuje sztafetę od wszystkich miłośników polskiego języka. Wypływa stąd wielka odpowiedzialność, jaka spoczywa na dzisiejszej szkole, oraz cały szereg zadań dla nauczycieli. Zadania te w zakresie nauki języka polskiego — to przede wszystkim walka o sprawność w posługiwaniu się słowem, o umiejętność praktycznego dokonywania wyboru środków językowych, o wrażliwość na piękno ojczystego języka.

II

Zapoznać młodzież z bogactwem naszego języka, nauczyć ją wyrażać swe myśli i uczucia w sposób najściślejszy, jak najbardziej wyrazisty, jasny i zrozumiały dla otoczenia, nauczyć młodzież władać najpiękniejszą polszczyzną — oto obowiązek szkoły.

Do zrealizowania tych zadań dopomóc powinno nauczanie języka literatury pięknej, które program przewiduje już w klasach V—VII.

Czymże jest język literatury pięknej? Na czym polega jego osobli-

¹ S. Żeromski — *Bicze z piasku*: Początek świata pracy, s. 5. Iława, Kwidzyn, Malborg, s. 38. Elegie: O K. Korzeniowskim, s. 344. Wyd. J. Mortkowicza Warszawa 1929.

² W. Doroszewski — *Studium języka a studium literatury*. 1939, s. 14.

³ J. Mally — *Polonistyka* 1957 nr 1.

wość? Czym się różni od języka naukowego, publicystycznego, a wreszcie i od zwykłej potocznej mowy?

Oto pytania, które nasuwają się na wstępie naszych rozważań, i na które należy odpowiedzieć, zanim przejdziemy do zagadnień metodycznych związanych z tematem.

Język utworów artystycznych jest szczególnym przetworzeniem języka ogólnego. Materiał pozostaje ten sam, ale pisarz zużytkowuje go w swoisty sposób, wybiera z niego potrzebne mu wyrazy, wyrażenia, konstrukcje, sięga do jego „rozgałęzień“: języka ogólnonarodowego, dialektów, gwar, żargonów, tworzy nowe środki wyrazu, potrzebne do powstania obrazu artystycznego, jako odzwierciedlenia życia, idei społecznych i estetycznych.

Osobliwość języka artystycznego nie polega więc na językowym materiale. Nawet tak zwane środki poetyckie, które zwykle wysuwa się na czoło jako cechę odróżniającą język artystyczny, jak np. epitety, przenośnie, porównania, metonimie itp. należą do języka ogólnego, występują bowiem w załączku w mowie potocznej (czymże są nasze zwykle powiedzenia: „słońce wschodzi“, „słońce zachodzi“, „róg stołu“, „róg ulicy“, jeśli nie przenośniami), a literatura piękna albo je tylko rozwija, wzbogaca, przetwarza, albo się ich całkiem wyrzeka, jak o tym świadczy wiele przykładów z poezji współczesnej.

Osobliwość języka artystycznego polega na tym, że łączy on funkcję komunikatywną z funkcją estetyczną, tzn. służy nie tylko jako środek porozumienia się, ale także jako budulec obrazów artystycznych, które są podstawowymi elementami literatury pięknej.

Język literatury pięknej możemy rozpatrywać w praktyce szkolnej z dwóch aspektów:

Po pierwsze przez analizę języka literatury pięknej uczeń zapoznaje się z bogactwem i pięknem języka ojczystego, z możliwościami użycia wyrazów, przy czym należy zwrócić uwagę na to, z jak głębokim namysłem nasi wielcy pisarze dokonywali wyboru słów najściślej, najżywiej oddających myśl, jak trafnie umieli wyczuć postępowy kierunek rozwoju języka i jak sugestywnie przez artystyczne użycie narzucali wypracowane przez ogół normy, wskutek czego język literatury pięknej, wyrastający z pnia ojczystej mowy a stanowiący produkt wielkiej kultury językowej i estetycznej pisarzy jest wzorem dla całego społeczeństwa.

Po drugie — wychodząc z założenia, że język literatury pięknej jest przetworzeniem artystycznym języka ogólnego. W rozważaniach nad językiem utworów powstających w jednym czasie możemy dojść do wydobycia pewnych cech charakterystycznych języka danej epoki, ażeby następnie przez zestawienie wyników tego rodzaju pracy zwrócić uwagę na pewne zmiany w słownictwie i gramatycznej budowie naszego języka.

W ten sposób nauczanie języka literatury pięknej przyczyni się do poznania nie tylko współczesnej polszczyzny, ale i pewnych elementów jej historii.

W klasach V—VII skupimy uwagę przede wszystkim na rozważaniach pierwszego rodzaju.

III

Należy wyjaśnić, dlaczego mówimy o nauczaniu a nie o analizie języka literatury pięknej.

Pojęcie nauczania ma w naszych rozważaniach szerszy zakres, jest pojęciem nadrzędnym. Obejmuje złożony proces, którego ostatecznym celem jest przyswojenie opracowywanego materiału.

Analiza — w naszych rozważaniach pojęcie podrzędne — stanowi jeden ze sposobów nauczania, pewne ogniwo tego procesu.

Nauczyć młodzież języka literatury pięknej, to znaczy nie tylko zanalizować go, wskazać na jego właściwości, ale zastosować różne medyczne zabiegi, które by pozwoliły uczniom przyswoić odpowiednie dla ich poziomu słownictwo, konstrukcje składniowe i w ten sposób wzbogacić ich żywą mowę.

Podstawą metodyki nauczania języka literatury pięknej jest zasada jedności treści i formy.

Język literatury pięknej będziemy analizować w organicznym związku z treścią jako środek przedstawienia obrazu, stosunku do rzeczywistości, myśli i uczuć, które pisarz chce przekazać czytelnikom.

Nasi wielcy pisarze w twórczym trudzie i żmudnych poszukiwaniach znajdowali słowo właściwe, a więc to, które w myślach czytelnika wywołuje najżywszy obraz i najsilniejszy wzbudza oddźwięk. Mówią nam o tym rękopisy, w których nad skreślonymi wyrazami wyrastają inne, dopisane i znów skreślone, zanim myśl podrzuci to właśnie jedyne, niezastąpione — najtrafniejsze. Podobny twórczy wysiłek musi przeżyć uczeń, jego umysł i wyobraźnia muszą pracować, trudzić się, jeżeli ma zrozumieć i ocenić wybór środków językowych. I dopiero wówczas, gdy wmyśli się w twórczy proces, w językowe kształtowanie obrazów, myśli i uczuć, dopiero wówczas wszechstronnie, głęboko i w całej pełni zrozumie treść utworu.

Z drugiej strony przy analizie języka literatury pięknej nie wolno nam zapominać, że pogłębienie znajomości treści jest głównym, ale nie jedynym celem naszej pracy, że prócz tego mamy uczniów naszych nauczyć władać językiem polskim, że musimy wzbogacić ich żywą mowę. Cel użycia tego lub innego wyrazu uczniowie rozumieją dopiero na tle treści utworu, różnorodność znaczenia tego samego słowa zaobserwują w różnych kontekstach.

To wszystko musimy wziąć pod uwagę przygotowując się do lekcji poświęconej nauczaniu języka literatury pięknej.

Pierwszą naszą troską będzie ustalenie, na czym polega ideowa wartość utworu, na jakie obrazy, myśli i uczucia należy zwrócić uwagę

uczniów, co im wyjaśnić i co przekazać ich pamięci, jakie wreszcie zastosować sposoby.

1. Wyraziste i estetyczne wygłaszanie tekstu

Wyraziste i estetyczne czytanie jest najściślej związane z poznaniem tekstu, z odczuciem i zrozumieniem walorów językowych.

Z jednej strony bowiem piękne wygłoszenie tekstu przyczynia się do żywej recepcji utworu, głębokiego przeżycia estetycznych wartości języka, z drugiej zaś strony nie do pomyślenia jest wyraziste, estetyczne czytanie bez dokładnego zrozumienia treści. Toteż nie popełni błędu nauczyciel, który potraktuje lekcje analizy utworu literackiego jako przygotowanie do jego wygłoszenia.

„Uważna analiza utworu — pisze Gołubkow¹ — w całości jak i w poszczególnych częściach, zdaniach i słowach z punktu widzenia ich wyrazistego wygłaszania nadzwyczaj uaktywnia pracę uczniów i zmusza do odkrywania w tekście takich stron, które niekiedy uchodzą uwadze przy zwykłej analizie“.

Jerzy Szaniawski² we wspomnieniach o *Reducie* pisze, że „wprowadzona tam analiza tekstu autorskiego to nic innego, jak myślenie nad czytany słowem“.

Jest tu więc splot wzajemnych zależności, który należy wykorzystać w nauczaniu. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że jednym z dobrych sprawdzianów opanowania utworu jest inteligentne, pełne zrozumienia wygłoszenie go przez ucznia.

Analizę tekstu zaczynamy i kończymy pięknym czytaniem.

Pierwszy powinien czytać nauczyciel, a tylko wówczas, gdy jest to z jakichś poważnych powodów niemożliwe — dobrze przygotowany uczeń.

„Nauczyciel — pisze K. Woycicki³ — ma tu doskonały sposób ożywienia lekcji, pociągnięcia uczniów ku sobie i za sobą, ułatwienie pracy przy rozbiórce utworu, dobre bowiem czytanie, każdy wie to z doświadczenia, zastępuje w połowie przynajmniej analizę i razem syntezę“.

Jeżeli utwór jest zbyt długi i uczniowie czytali go w domu, należy oczywiście wybrać do odczytania pewien tylko fragment wplatając go w krótkie ustne streszczenie.

Po skończonej analizie tekstu, w której w jedność splatają się rozważania nad treścią i formą, i która jest jednocześnie „myśleniem nad słowem“, przygotowaniem do pięknego wygłoszenia utworu lub jego części — czytają uczniowie. Może to być czytanie pojedyncze, zbiorowe lub dialogowane.

¹ W. Gołubkow *Metodika priepodawanija literatury*. Uczpiedgiz 1952, s. 98.

² J. Szaniawski *W pobliżu teatru*. Kraków 1956, s. 227—228.

³ K. Woycicki — *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa 1921.

W ten sposób, kładąc nacisk na tę tak ważną sprawę, wyrabiając w uczniach nawyk starannego, wyrazistego, estetycznego czytania, pomożemy uczniom lepiej zrozumieć i odczuć utwór, ułatwimy zapamiętanie pięknych zwrotów, wzbogacimy ich język.

Niestety, w praktyce szkolnej najczęściej zapomina się o tym, że wyraziste i estetyczne wygłaszanie tekstu jest jednym z najważniejszych, najsilniejszych w efekcie i najwszechstronniejszych w wynikach środków metodycznych, którego nie wolno lekceważyć.

2. Objaśnianie tekstu, analiza językowa

Analiza językowa należy do najtrudniejszych zagadnień w pracy nad utworem literackim. Wyniki w tej dziedzinie może zapewnić tylko bardzo sumienne przygotowanie się do lekcji. Nauczycielowi nie wolno się zdać ani na swoje nawet najbogatsze wiadomości, ani na doświadczenie, nie wystarczy mu w tej pracy wrodzona umiejętność zniżania się jak gdyby do poziomu umysłowego ucznia. Każdą lekcję musi dokładnie przemyśleć.

Na analizę językową nie przeznaczamy jakiejś oddzielnej jednostki lekcyjnej, lecz prowadzimy ją w organicznym związku z rozbiorem tekstu.

Przygotowując się do lekcji musimy dokonać wyboru materiału językowego do skomentowania, bardzo dokładnie rozważając słowo za słowem, ponieważ, jak słusznie pisze K. Woycicki¹, „na każdym kroku czyha niebezpieczeństwo poddania się złudzeniu, że co zrozumiąle, a tym bardziej jasne jak słońce dla nas, to zrozumiąle i jasne dla innych, choćby tymi innymi były dzieci“.

Nie budzi wątpliwości, że w tekście bajki Mickiewicza *Pies i wilk* (klasa V):

Jeden bardzo mizerny wilk — skóra a kości,
Myszkuje po zamrozkach, kiedy w łapy dmucha,
Zdybie przypadkiem brysia Jegomości
Bernardyńskiego karku, sędziowskiego brzucha

należy wyjaśnić wyraz „zamrozki“, który oznacza zamrożone miejsca, natomiast pozornie zrozumiąle mogłyby się wydawać określenia: „bernardyńskiego karku, sędziowskiego brzucha“. Tymczasem dzieci na ogół nie dziś nie wiedzą o zakonie bernardynów, a poza tym nie uchwycą humorystycznej aluzji do tuszy.

Analiza językowa nie sprowadza się jednak wyłącznie do wyjaśniania słów niezrozumiałych. Nie może się również ograniczyć do poetyckich wyrażeń, tzw. tropów (epitetów, przenośni itp.), choć to wszystko jest bardzo ważne.

Ze słownictwa przerabianego utworu wybierzemy do analizy często i wyrazy codzienne, jeżeli są one ważnymi elementami obrazu, charakte-

¹ K. Woycicki — op. cit., s. 26.

rystyki bohatera czy środowiska, jeżeli ze szczególną siłą wyrażają myśli i uczucia autora.

M. R. Mayenowa¹ pisze, że „dobór słów z najbliższej codzienności jest jednym z czynników epickości *Pana Tadeusza*, składa się na tę właściwość stylu, którą określamy jako konkretność, plastyczność“.

Sród takich pól przed laty, nad brzegiem ruczaju
Na pagórku niewielkim, we brzozowym gaju,
Stał dwór szlachecki, z drzewa lecz podmurowany;
Świeciły się z daleka pobielane ściany,
Tym bielsze, że odbite od ciemnej zieleni
Topoli, co go bronią od wiatrów jesieni;
Dom mieszkalny niewielki, lecz zewsząd chędogi
i stodołę miał wielką, i przy niej trzy stogi
użątka, co pod strzechą zmieścić się nie może.

Głównymi elementami opisu, wyrazami, które ten obraz konkretyzują, są zwykle, codzienne słowa; uwzględnimy je właśnie przy analizie tego fragmentu w klasie VII.

Przy okazji zwrócimy uwagę na idiomy (idiomatyzmy), tzn. wyrażenia właściwe tylko danemu językowi, w naszym wypadku polskiemu, np. *zbijać bąki*, *klepać biedę*, *żartuj zdrów* itp. Są to zwroty czysto polskie, tzw. polonizmy, nieprzetłumaczalne dosłownie na żaden obcy język. Uczniowie poznawszy dużą ich ilość lepiej zrozumieją budowę i ducha języka polskiego.

Analiza środków syntaktycznych pomoże nam niejednokrotnie zinterpretować styl utworu.

Pewne konstrukcje składniowe służą do obrazowego, plastycznego przedstawienia, inne wyrażają uczucie i wolę pisarza, a są i takie, które uwydatniają, podkreślają jakieś ważne człony myślowe. Dla ogólnej orientacji należy wymienić choćby najbardziej typowe przykłady.

Funkcję obrazującą pełnią:

1. Zdania pojedyncze z małą ilością określeń, szczególnie zaś nierozwinięte, które skupiają całą uwagę na przebiegu akcji. Ten środek syntaktyczny (prócz innych) posłużył Tuwimowi do zobrazowania porywów wiatru, igrającego w sadzie, w wierszu pt. *Dwa wiatry* (klasa V):

Jeden wiatr — pędziwiatr!
Fiknął kozła, plackiem spadł —
Skoczył, zawiał, zaszybował,
Świdrem w górę zakołował
I przewrócił się i wpadł
Na szumiący, senny sad,
.

¹ M. R. Mayenowa — *Poetyka opisowa*. Warszawa 1949. PZWS, s. 99.

2. Asyndetyczne, tj. bezspójnikowe łączenie zdań, które wzmacnia dynamizm opisywanego zjawiska, wpływa na żywość, zwartość, barwność stylu.

Klasycznym przykładem połączenia obu wymienionych struktur i osiągnięcia przez to mistrzostwa opisu jest *Burza* z księgi X *Pana Tadeusza* (klasa VII):

Nagle wichry zwały się, porwały się w poły,
Borykają się, kręcą, świszczącymi koły
Krażą po stawach, mącą do dna wody w stawach;
Wpadły na łąki, świszczą po łożach i trawach,
Pryskają łoż gałęzie, lecą traw przekosy
Na wiatr jako garściami wrywane włosy,
Zmieszane z kędziorami snopów...

3. Nagromadzenie przydawek opisujących.

Tym sposobem osiągnął Mickiewicz wspaniałą plastykę i kolorystykę obrazu w fragmencie *Grzyby* z księgi III *Pana Tadeusza* (klasa V):

Na zielonym obrusie łąk, jako szeregi
Naczyń stołowych sterczą: tu z krągłymi brzegi
Surojadki srebrzyste, żółte i czerwone,
Niby czareczki różnym winem napełnione;
Kozłak, jak przewrócone kubka dno wypukłe.
Lejki, jako szampańskie kieliszki wysmukłe...

Do wyrażania uczucia służą:

1. Zdania lub równoważniki wykrzyknikowe, które wzmacniają akcent uczuciowy, jak to jest na przykład w wierszu Broniewskiego *Do domu* (klasa VI):

Górnicy, do wind i w głąb!
Niech się sroży kilof i świder!
Dalej w pokłady! Kuj i rąb
To, coś ziemi ojczystej wydarł!

lub w wierszu *Bagnet na broń* (klasa VII).

2. Zdania i równoważniki pytające o charakterze retorycznym, tak typowe dla poezji M. Konopnickiej.

Na przykład w wierszu *Na fujarce* (klasa VII):

A czemuż wy, chłodne rosy,
Padacie,
Gdym ja nagi, gdym ja bosy,
Głód w chacie?
Czy nie dosyć, że człek płacze
Na ziemi?
Co ta nocka sypie łzami
Srebrnemi?

Poetka nie czeka na odpowiedź, bo zawarła ją już w samym pytaniu. Pyta jednak, ażeby tym bardziej wzruszyć słuchaczy.

Tym samym środkiem syntaktycznym posługuje się w wierszu *Kochasz ty dom* (klasa VI).

3. Powtórzenie jakiejś części zdania lub syntaktycznego członu. Na przykład w fragmencie z księgi XI *Pana Tadeusza* poeta wyodrębnił wyraz „wiosno“ z kontekstu i nadał mu zabarwienie uczuciowe przez kilkakrotne powtórzenie:

O wiosno! kto cię widział wtenczas w naszym kraju,
Pamiętna wiosno wojny, wiosno urodzaju.
O wiosno! kto cię widział, jak byłaś kwitnąca
Zbożami i trawami, a ludźmi błyszcząca,
Obfita we zdarzenia, nadzieją brzemienista!
Ja ciebie dotąd widzę, piękna maro senna.

Specjalną uwagę przy nauczaniu języka literatury pięknej zwrócimy na przysłowia i aforyzmy. Znajomość ich wzbogaca uczniów zarówno pod względem ideowym, jak i językowym. Są one przykładem, jak wiele można powiedzieć niewielką ilością słów. Uczą zwięzłości, trafności, logiki wyrażania się. Z drugiej zaś strony przysłowia zawierają „wiele osobliwości lingwistycznych“. W rozwoju jednego przysłowia mogą się odbijać rozmaite elementy historii języka. Z jednej strony forma przysłowia ulega zmianom, które odpowiadają przemianom języka żywego: formy starsze, niezrozumiałe zostają wyparte przez nowsze, bardziej żywotne, przy czym sens przysłowia pozostaje prawie niezmieniony. Z drugiej jednak strony często skostniała forma przysłowia pozwala przetrwać długo zjawiskom zanikłym już w języku żywym. Jedyne dziś używane formy liczby podwójnej zachowały się właśnie w przysłowiach: „Mądrej głowie dość dwie słowie“ (czy „Dwie niewieście — jarmark w mieście“) ¹.

Gołubkow w swej metodyce ² wskazuje dwie drogi, którymi nauczyciel może kroczyć przy nauczaniu języka literatury pięknej. Pierwsza — to analiza, której podstawą jest obraz literacki. Druga — to analiza, której podstawą są własne przeżycia uczniów. Wybór tej lub tamtej drogi uzależniamy oczywiście od materiału przerabianego na lekcji. Pierwszą wybierzemy przy analizie języka jako środka charakterystyki postaci lub środowiska — drugą zaś, jeżeli materiałem będzie opis zjawiska przyrody, które uczniowie mogli sami zaobserwować.

Oto przykład lekcji prowadzonej na tej zasadzie:

Lekcja w klasie VI — „Chmury“ — fragment z księgi III *Pana Tadeusza*.

¹ R. Majewska-Grzegorzczkova — *Nowa księga przysłów. Poradnik Językowy* 1956 nr 4, s. 132.

² W. W. Gołubkow — op. cit.,

Uczniowie opowiadają, jakie chmury zaobserwowali na niebie w różnych porach roku i dnia. Najczęściej zwracają uwagę na barwę, rzadziej na kształt, a już wyjątkowo na ruch chmur w przestworzach.

Po swobodnych wypowiedziach dzieci i nawiązaniu nauczyciel czyta wyraziście i pięknie fragment z księgi III *Pana Tadeusza*, zmieniając odpowiednio do tekstu tempo, ażeby wydobyć całą dynamikę obrazu:

U nas dość głowę podnieść: ileż to widoków!
Ileż scen i obrazów z samej gry obłoków!
Bo każda chmura inna: na przykład jesienna
Pełźnie jak żółw leniwa, ulewą brzemienią,
I z nieba aż do ziemi spuszcza długie smugi
Jak rozwite warkocze, to są deszczu strugi.
Chmura z gradem, jak balon, szybko z wiatrem leci,
Kragła, ciemno-błękitna, w środku żółto świeci,
Szum wielki słychać wkoło. Nawet te codzienne
Patrzcie państwo, te białe chmurki, jak odmienne!
Zrazu jak stada dzikich gęsi lub łabędzi,
A z tyłu wiatr jak sokół do kupy je pędzi:
Ściskają się, grubieją, rosną, nowe dziwy!
Dostają krzywych karków, rozpuszczają grzywy,
Wysuwają nóg rzędy, i po niebios sklepie
Przelatują jak tabun rumaków po stepie:
Wszystkie białe jak srebro; zmieszają się — nagle
Z ich karków rosną maszty, z grzyw szerokie żagle,
Tabun zmienia się w okręt i wspaniałe płynie,
Cicho, zwolna, po niebios błękitnej równinie!

Po odczytaniu tekstu uczniowie wyodrębniają w opisie trzy obrazy: 1) chmury jesiennej niosącej deszcz, 2) chmury gradowej i 3) codziennych białych chmur.

Czy można by namalować obraz tych chmur?

Uczniowie odczytują opis chmury pierwszej. Ustalają, że w obrazie narysowaliby ołówkiem strugi deszczu z nieba do ziemi. Jakże? Długie jak rozpuszczone warkocze. Ołówkiem, bo Mickiewicz nie podaje koloru, a chmury deszczowe są szare.

Nie jest to jednak wszystko, o czym mówi poeta. Dzieci zwracają uwagę, że chmura „jesienna pełźnie jak żółw leniwa“. Tego się nie da namalować. Sprytniejsze podsuwają myśl, że można by to przedstawić na filmie.

Drugi obraz rzucają już śmiało na ekran. Porównaniem: „chmura z gradem, jak balon“ wyznacza Mickiewicz jej kształt i lekkość. Barwę wskazuje określeniami „ciemno-błękitna, w środku żółto świeci“. Orzeczenie „świeci“ ma duże znaczenie, chmura nie jest matowa, błyszcząca. I znów jeszcze jeden nowy czynnik — głos. Film musi być dźwiękowy... „Szum wielki słychać wkoło“.

Uczniowie czytają następną część. Trzeci obraz rozwija się z jeszcze większą dynamiką. Codzienne „białe chmurki“ są jak stada dzikich gęsi lub łabędzi. Te chmurki są nie tylko białe, ale i pierzaste. Przypominają

ptaki, jednak nie jakiegokolwiek, tylko te, które są białe, więc dzikie gęsi lub łabędzie. Porównanie to jest nie tylko piękne, ale i trafne. Wskazuje, jak i poprzednie („jak balon“ — lekkość i okrągłość) dwie cechy: pierzaistość i biel.

Obraz się zmienia z coraz to większą szybkością, zdania są coraz krótsze, wyrażają dynamikę zjawiska: „wiatr jak sokół do kupy je pędzi: ściskają się, grubieją, rosną“. Przybierają kształty jakichś zwierząt i przelatują jak tabun rumaków po stepie. Poeta mówi o rumakach a nie o koniach, bo koń może być rozmaity, stary, zmęczony, rumaki zaś — to piękne konie. „Wszystkie białe jak srebro“. Ostatnie porównanie wskazuje na to, że białe chmurki błyszczą.

Ważna jest w tym obrazie pauza następująca po „zmieszały się“. Trzeba na nią zwrócić uwagę. Po mistrzowsku oddzielił ją Mickiewicz niespokojny obraz chmur, które pędzą jak tabuny rumaków od następnego, w którym po gwałtownym przekształceniu następuje uspokojenie i z rumaków powstały okręt...

— wspaniale płynie,
Cicho, zwolna, po niebios błękitnej równinie.

Na zakończenie lekcji całość odczytuje jeden z lepszych uczniów, posiadający dobre warunki głosowe.

Zadanie do domu: Nauczyć się pięknie recytować (z pamięci) fragment przerobiony na lekcji.

3. „Stylistyczny eksperyment“

W. W. Gołubkow¹ za A. M. Pieszkowskim proponuje stosowanie w nauczaniu języka literatury pięknej tzw. „eksperymentu stylistycznego“, który polega na tym, że nauczyciel zastępuje najbardziej ekspresywne słowa w tekście synonimami i poleca je uczniom porównać z użytymi przez autora. Uczniowie powinni znać oczywiście dobrze tekst, jego treść i środki językowe, w przeciwnym bowiem razie nie będą mogli zrozumieć, że języka pisarza nie można zastąpić bez szkody dla artystycznej wartości utworu. Dlatego ten środek metodyczny można wprowadzić po analizie tekstu.

Ażeby wzmóc aktywność uczniów, nauczyciel może przeprowadzić „stylistyczny eksperyment“ w ten sposób, że na tablicy lub na kartkach przepisuje fragment ze znanego uczniom utworu opuszczając w tekście ważniejsze pod względem ekspresywnym wyrazy. Uczniowie samodzielnie uzupełniają tekst dobierając słowa, które według nich najlepiej się tu nadają. Następnie porównują swą pracę z tekstem i wyjaśniają, dlaczego pisarz użył takiego a nie innego środka językowego.

¹ W. W. Gołubkow — op. cit., 172.

Może się zdarzyć, że uczniowie użyją tego samego wyrażenia, co autor. Gołubkow uważa, że ma to swoje zalety. Twierdzi, że dzieci powtórzą odkrycie dokonane w swoim czasie przez pisarza, co je zachęci do pracy, ponieważ będzie to dowodem, że i one mają już wycucie estetyczne słowa.

Nauczyć języka literatury pięknej — to wychować młodzież w patriotyzmie ludowym, w miłości dla swojego narodu, dla jego postępowych tradycji, w miłości dla swego ojczystego języka, którego piękno zakłęte w poezji Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego, w prozie Prusa, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Żeromskiego powinno się stać własnością całego społeczeństwa dziś, w epoce wielkiej kulturalnej rewolucji.

MICHAŁ JAWORSKI

O WŁAŚCIWY POZIOM TEMATÓW Z DZIEDZINY NAUKI O JĘZYKU NA EGZAMINACH MATURALNYCH

Od wielu lat słyszy się narzekania na niski poziom wiadomości z nauki o języku u absolwentów liceów ogólnokształcących. Egzamin wstępny na wyższe uczelnie dowodzą, że większość kandydatów na studia filologiczne nie tylko nie opanowała w pełni materiału z nauki o języku, wymaganego przez program liceum, lecz wykazuje zasadniczą ignorancję w zakresie podstawowych wiadomości z gramatyki opisowej, jakie znaleźć można w podręcznikach dla szkół podstawowych. Donosiły o tym m. in. artykuły drukowane w *Polonistyce*¹.

Czemu przypisać ten stan rzeczy?

Przyczyny jego są niewątpliwie złożone. Zaliczyć do nich trzeba m. in. niewłaściwe potraktowanie gramatyki w programie licealnym. Do ubiegłego roku bowiem młodzież uczyła się gramatyki opisowej jedynie w klasie VIII, a w klasach następnych poznawała skromne wiadomości z historii i kultury języka. Biorąc pod uwagę słabe przygotowanie uczniów kończących szkołę podstawową stwierdzimy bez wahania, że przydział godzin na uzupełnienie i pogłębienie wiadomości z gramatyki był w programie liceum zbyt szczupły.

Nie są to jednak jedyne przyczyny słabej orientacji absolwentów liceów w dziedzinie zagadnień językowych. W niektórych bowiem, nielicznych — co prawda — szkołach nauczyciele mimo braków programu potrafią wdrożyć młodzież do rzetelnego opanowania wiadomości z nauki o języku, co więcej — sprawić, że lekcje gramatyki stają się atrakcyjne dla uczniów

¹ Żlabowa J. „Braki z gramatyki u absolwentów szkół średnich”. *Polonistyka*. R. 1954, nr 6.

Bartnicka H. „Braki gramatyczne u naszych absolwentów”. *Polonistyka*. R. 1956, nr 1.

i budzą ich zainteresowania problemami językowymi. Miałem okazję stwierdzić to w czasie badań procesu nauczania w szkołach warszawskich oraz w czasie obserwacji egzaminów maturalnych w Warszawie i na prowincji.

Wydaje mi się zatem, że obok niedostatków programu na słabe wyniki nauczania gramatyki w liceum składa się także niewłaściwy system nauczania tego przedmiotu oraz niewystarczające wymagania przy klasyfikacji uczniów.

Dowodem tego są tematy z dziedziny nauki o języku, jakie otrzymują uczniowie w czasie egzaminów maturalnych. Tematy te mają już kilkuletnią tradycję. W latach 1953—1955 opracowywał je dla szkół całej Polski Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych. W wykazie tematów egzaminacyjnych 2/3 ogólnej liczby pytań dotyczyły zagadnień z historii literatury, reszta z teorii literatury i nauki o języku.

Obserwując egzaminy maturalne w ostatnich dwu latach doszedłem do wniosku, że tematy zamieszczane w wykazie CODKO, stały się wzorem dla nauczycieli, którzy od wielu lat opracowują indywidualnie pytania egzaminacyjne. W ten sposób ustalili się pewien powszechnie stosowany typ tematów.

Jakie są charakterystyczne ich cechy? Dla przykładu zanalizuję pokrótce pytania egzaminacyjne z nauki o języku występujące w wykazie tematów maturalnych z r. 1955, opracowanym po raz ostatni przez CODKO i obowiązującym we wszystkich liceach ogólnokształcących.

Ogółem wykaz ten zawierał 40 tematów z nauki o języku, w tym 1 pytanie z fonetyki, 3 — ze słowotwórstwa, 7 — z fleksji, 10 — ze składni, 2 — z historii języka, 8 — z kultury języka oraz 6 — z ortografii i przestankowania. A oto typowe przykłady tematów z poszczególnych dziedzin nauki o języku:

Akcent w języku polskim.

Różne rodzaje stopniowania przymiotników.

Związek budowy słowotwórczej wyrazów z ich wartością znaczeniową i zabarwieniem uczuciowym.

Odmiana rzeczowników. Podział na deklinacje.

Odmiana liczebników, ich pisownia.

Rodzaje zaimków, ich pisownia. Formy oboczne zaimków osobowych.

Rodzaje przydawek, ich rola w zdaniu.

Rodzaje okoliczników — podaj przykłady.

Zdania złożone współrzędnie — podaj przykłady.

Rodzaje zdań złożonych podrzędnie.

Co to jest mowa niezależna i zależna?

W podanym tekście ustal związki rzędu, zgody i przynależności.

Dokonaj rozbioru gramatycznego wskazanego zdania rozwiniętego.

Właściwe i przenośne znaczenie wyrazów — podaj przykłady.

Zasadnicze cechy języka poezji romantycznej.

*Na czym polega kultura językowa człowieka?
Główne zasady stosowania przecinka.*

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy wymienione przykładowo tematy zostały właściwie dobrane i sformułowane, należy uprzytomnić sobie, jakie są cele egzaminu maturalnego. Jest chyba rzeczą niewątpliwą, że egzamin maturalny ma stwierdzić nie tylko, czy uczniowie przyswoili sobie wymagany przez program zasób wiadomości, ale także, czy są zdolni do samodzielnego myślenia, rozwiązywania postawionych przed nimi zagadnień, czy potrafią posługiwać się w praktyce zdobytą wiedzą.

Te zasadnicze cele egzaminu stanowią zarazem podstawowe wytyczne w nauczaniu. Wiążą się one ściśle ze sobą. Zaniedbanie realizacji którejkolwiek z nich prowadzi do niepowodzenia w pracy dydaktycznej. Jeśli np. nie wdrożymy ucznia do samodzielnego myślenia, to okaże się, że będzie on zdolny jedynie do werbalnego opanowania wiadomości, których nie potrafi praktycznie wykorzystać.

Wydaje mi się, że podstawowym błędem większości cytowanych tematów maturalnych z gramatyki jest ich teoretyczny, abstrakcyjny charakter, wskutek czego odpowiedzi na nie wymagają od ucznia jedynie pamięciowego opanowania materiału w pewnym, dość wąskim zakresie. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że według zaleceń CODKO tematy egzaminacyjne miały być niezwłocznie po nadesłaniu do szkoły, a więc na kilka tygodni przed maturą, udostępnione uczniom, łatwo dojdziemy do wniosku, że słabsi uczniowie po prostu „wykuwali“ na pamięć wymagane definicje i zasady gramatyczne oraz ilustrujące je przykłady i tak przygotowani stawali do egzaminu dojrzałości. Efekt był łatwy do przewidzenia. Jeśli nawet uczeń przebrnął pomyślnie przez maturę, wkrótce po jej zakończeniu zapominał o tym, czego się uczył na pamięć w gorączkowym pośpiechu. Wymownym tego dowodem były egzaminy na wyższe uczelnie, o czym wspomniałem na początku artykułu.

Niektóre z zamieszczonych w wykazie CODKO tematów wymagały co prawda od ucznia większego wysiłku myślowego, samodzielnej analizy faktów językowych i wykazania praktycznej znajomości gramatyki (np. analiza związków wyrazów w zdaniu; tzw. rozbiór gramatyczny i logiczny zdania pojedynczego rozwiniętego). Jednakże liczba ich była bardzo niska w stosunku do liczby pozostałych tematów, których rozwiązanie wymagało jedynie pamięciowego opanowania materiału teoretycznego. Zatem tematy opracowywane przez CODKO nie były, ogólnie rzecz biorąc, rzetelnym sprawdzianem przyswojenia sobie przez uczniów wiedzy o języku ojczystym.

To samo można powiedzieć o stosowanych w ostatnich dwu latach pytaniach maturalnych z gramatyki, które opracowywali indywidualnie nauczyciele-poloniści, prowadzący egzaminy dojrzałości. Obserwując w bieżącym roku egzaminy maturalne w Warszawie i na prowincji napotkałem wiele niewłaściwie, moim zdaniem, sformułowanych tematów, jak np.:

cząstki fleksyjne wyrazów; upodobnienia spółgłosek pod względem dźwięczności; podział czasowników na gromady koniugacyjne; rola przecinka w zdaniu itp.

Poziom tego typu tematów z nauki o języku rażąco na ogół odbiegał od poziomu pytań z historii literatury, wymagających od ucznia solidnej znajomości faktów i umiejętnej analizy utworów literackich. W porównaniu z literaturą nauka o języku została więc zepchnięta do roli kopciuszka, co powoduje lekceważący do niej stosunek młodzieży. Utarło się wśród uczniów przekonanie, że wystarczy dostatecznie odpowiedzieć na pytania z literatury, aby przebrnąć przez egzamin dojrzałości.

Należy zatem dołożyć starań, aby zapewnić nauce o języku należną jej pozycję w szkole. W tym celu trzeba, by obok rewizji metod nauczania podnieść wymagania, jakie stawiamy uczniom. Poważnym krokiem w tym kierunku może stać się zmiana systemu pytań maturalnych z gramatyki.

Powinny one po pierwsze umożliwić nauczycielom rozeznanie, czy uczniowie dobrze orientują się w różnych dziedzinach nauki o języku, czy rzetelnie przyswoili sobie wiadomości wymagane przez program. W tym celu należałoby tak dobierać pytania z nauki o języku, by objęły one różne działy przedmiotu, bez nadmiernego uprzywilejowania jednych a pomijania drugich, co niestety jaskrawo uwydatniało się w dotychczasowej praktyce egzaminacyjnej (pomijanie bądź nadmierne ograniczanie tematów z fonetyki i słowotwórstwa).

Biorąc pod uwagę, że elementy budowy gramatycznej języka pozostają w ścisłym związku ze sobą należałoby tak opracowywać tematy, by wykazać powiązania różnych działów gramatyki, jak np. fonetyki, słowotwórstwa i fleksji, fleksji i składni itd.

Po drugie pytania egzaminacyjne powinny dowieść, jaki jest stopień umiejętności samodzielnego myślenia ucznia, czy potrafi on opierając się na posiadanych wiadomościach przeprowadzić poprawną analizę faktów językowych i dojść do właściwych uogólnień. W tym celu pożądane jest, aby większość pytań wymagała od uczniów analizy materiału językowego, nie zaś cytowania wyuczonych na pamięć definicji i zasad.

Wydając walkę bezmyślnemu werbalizmowi należałoby zrezygnować z tematów, których samodzielne, świadome rozwiązanie przekracza możliwości uczniów, nie wynoszących ze szkoły średniej dostatecznej znajomości pewnych zjawisk językowych, zwłaszcza z dziedziny historii języka. Do takich tematów zaliczam m. in. występujące w wykazie CODKO i dręczące nadal maturzystów zagadnienie: Zasadnicze cechy języka poezji romantycznej.

Po trzecie tematy egzaminacyjne z nauki o języku powinny umożliwić stwierdzenie, czy uczniowie potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę do celów praktycznych, tj. czy na podstawie opanowanych wiadomości umieją, zwłaszcza w trudniejszych wypadkach, powziąć decyzję, jak należy poprawnie wypowiedzieć się i pisać. Tego typu tematy szczególnie godne

są polecenia w odniesieniu do ortografii, przestankowania i zagadnień kultury języka.

Dla dokładnego zobrazowania, jak rozumiem stosowanie praktyczne wymienionych kryteriów opracowania tematów maturalnych z nauki o języku, podam przykłady takich tematów, dotyczących gramatyki, ortografii i przestankowania, historii i kultury języka. Większość z nich opracowałem dla celów własnej praktyki dydaktycznej i wypróbowałem z pomyślnym skutkiem, inne poznałem w czasie obserwacji egzaminów dojrzałości w liceach ogólnokształcących.

F o n e t y k a

Opisz przebieg artykulacji wyrazów (np. *prośba, kwietnik*), określając cechy artykulacji poszczególnych głosek i ich zależność od sąsiedztwa.

W podanym zdaniu wskaż upodobnienia śródwyrazowe i międzywyrazowe. Na czym polegają te upodobnienia?

Wskaż wymiany samogłoskowe i spółgłoskowe w odmianie wyrazów (np. *stół, pies*). Jaka jest rola fleksyjna tych wymian?

S ł o w o t w ó r s t w o

Od jakich wyrazów pochodzą wyrazy (np. *pisarz, prośba, śmiałek, męstwo, Podhale*). Wskazać formanty w wyrazach pochodnych. Wyjaśnić znaczenie etymologiczne tych wyrazów.

Podaj wyrazy pokrewne wyrazom (np. *szkoła, uczeń, grzech, sen*). Wy-pisać rdzenie oboczne. Na czym polegają oboczności rdzeni?

Jakie jest znaczenie realne i etymologiczne wyrazów (np. *bielizna, piwnica, miednica, suknia, sklep*)? Wyjaśnić różnice między realnym a etymologicznym znaczeniem tych wyrazów.

Podaj przykłady czasowników niedokonanych i dokonanych. Na czym polega różnica w ich budowie słowotwórczej?

F l e k s j a

Podaj formy biernika liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników: *chłop, koń, stół*. Od czego zależą formy biernika rzeczowników rodzaju męskiego?

Podaj formy miejscownika liczby pojedynczej rzeczowników: *pies, dąb, labędź, wąż, wnuk*. Od czego zależą końcówki?

Podaj przykłady na użycie rzeczownikowych form przymiotników. W jakiej funkcji składniowej one występują?

Jakie imiesłowy można utworzyć od czasowników: *pisać, napisać, skakać, skoczyć*? Podaj przykłady.

Przeprowadź rozbiór gramatyczny podanego zdania określając formy fleksyjne wyrazów odmiennych.

Składnia

W podanym zdaniu wskaż związki wyrazowe i określ typ związku. W jaki sposób wyraża się zależność wyrazu podrzędnego od nadrzędnego?

Przeprowadź analizę podanego zdania złożonego wieloczłonowego wykonując wykres. Określ znaczenie zdań składowych i sposób ich połączenia ze sobą.

Ortografia i przestankowanie

Wyjaśnij różnicę w pisowni wyrazów: *stalówka*, *makówka*, *zasuwka*.

W jaki sposób możesz uzasadnić pisownię *ó*, *rz* w wyrazach: *łóżko*, *pióro*, *wtóry*, *wrzeć*, *wierzyć*, *burza*.

Wstaw opuszczone znaki przestankowe do podanego tekstu. Uzasadnij użycie znaków.

Gramatyka historyczna i historia języka

W podanym tekście (np. *Bogurodzica*, fragm. *Rozmowy mistrza ze Śmiercią*) wskaż staropolskie słownictwo, cechy fonetyczne i formy gramatyczne.

Jakie są różnice między językiem podanego utworu (np. wiersz Reja lub Kochanowskiego) a polszczyzną współczesną?

Kultura języka

Popraw podany tekst mając na uwadze poprawność i ścisłość wypowiedzi. Uzasadnij poprawki (Materiał do takiego tematu znajdzie nauczyciel w prasie codziennej albo też w artykułach i felietonach poświęconych poprawności językowej).

W podanym wierszu wskaż epitety, porównania i przenośnie i wyjaśnij ich funkcję stylistyczną.

Podane przykładowo tematy nie wyczerpują, rzecz jasna, bogatych możliwości opracowania pytań egzaminacyjnych zgodnie z postawionymi przeze mnie тезami. Nie są również wzorem takich pytań, lecz tylko próbą ilustracji przyjętych założeń dydaktycznych, które polegają na oddaniu pierwszeństwa dydaktyce myślenia przed dydaktyką pamięci. Nie znaczy to oczywiście, bym negował w ogóle wartość pamięciowego opanowania materiału. Przyznaję, że niektóre dziedziny wiedzy językowej mogą być w szkole średniej jedynie pamięciowo opanowane przez ucznia, np. zagadnienie kształtowania się języka ogólnopolskiego. Gdzie jednak uczeń może dochodzić do wniosków drogą samodzielnej analizy językowej, nie należy od niej, jak to dotychczas bywało, stronić.

Rozumiem wreszcie, że typ pytań egzaminacyjnych, jak w ogóle sposób kontroli wiadomości i umiejętności ucznia musi być konsekwencją stosowanej metody nauczania. Trzeba zatem, jeśli uzna się za słuszne proponowane przeze mnie kryteria opracowania tematów maturalnych, rozważyć wybór odpowiedniego kierunku dydaktycznego w nauczaniu języka.

OCENY I SPRAWOZDANIA

TABLICE DO SKŁADNI ZDANIA POJEDYNCZEGO

Pomocze naukowe w zakresie nauczania gramatyki języka polskiego są nieliczne. Mało projektów tych pomocy jest zgłaszanych do oceny Komisji Przedmiotowej do Spraw Pomocy Naukowych i Urzędzeń Szkolnych w zakresie języka polskiego Ministerstwa Oświaty, a i te, które są przedstawiane, nie wszystkie otrzymują aprobatę i są przekazywane do produkcji PZWS, gdyż w wielu wypadkach nie wnoszą nic nowego metodycznie, natomiast bardzo często wykazują brak przygotowania merytorycznego autorów. Z drugiej strony wiadomo, że nauczyciele posługują się pomocami według własnych pomysłów i układu, które sporządzają sposobem tak zwanym „domowym“, często przy pomocy uczniów. Ale nieraz w tym samym nawet temacie panuje różnorodność rozwiązań, przy czym nie zawsze są one najlepsze zarówno merytorycznie, jak metodycznie oraz technicznie. Toteż z radością należy powitać inicjatywę Sekcji Języka Polskiego WODKO w Katowicach, która podjęła trudne zadanie stworzenia *Biblioteczki Materiałów Metodycznych*. Taka właśnie zbiorowa praca może wydać ciekawe wyniki i przyczynić się do podniesienia poziomu i jakości nauczania.

W wykazie wydrukowanych już tomików (cztery) *Materiałów Metodycznych* jeden z nich (nr 3), właśnie oceniany, jest poświęcony nauczaniu gramatyki. Natomiast w wykazie prac będących w przygotowaniu trzy z nich poruszają tematykę nauki o języku, pozostałe zaś są z pogranicza nauczania literatury i języka. W wykazie tym powtarza się nazwisko Jana Cofalika pięć razy na osiem tytułów, z czego należy wnosić, że właśnie kol. Jan Cofalik jest głównym motorem tego ciekawie zamierzonego wydawnictwa i jak gdyby jego nie pisany redaktorem.

Tomik trzeci, którego autorami są Irena Tabakowska i Kazimierz Wójtowicz, poświęcony jest składni i nosi tytuł: „Tablice do składni zdania pojedynczego“. Przyznam się, że ta legitymacja „pojedynczy“ w tytule na okładce, powtórzona później dwukrotnie (na odwrocie karty tytułowej oraz na stronie tytułowej) nie stwarza przychylnego wrażenia na czytelniku biorącym do ręki ów tomik. Rozumiemy, że jest to oczywisty błąd zecerski, ale takich błędów w tekście jest więcej, a nie powinny one mieć miejsca. Obarcza to autorów-polonistów, którzy nie dopatrzyli należycie korekty. Na treść tomiku składa się wstęp z trzech rozdziałów: I. Uwagi ogólne, II. Szczegółowe uwagi metodyczne, III. Wskazówki techniczne (5 stron) oraz VIII tablic jednobarwnych i dwukolorowych. W tekście „Uwag ogólnych“ i następnych rozdziałków jest kilka niedociągnięć natury logicznej, stylistycznej a nawet ortograficznej, które jednak z łatwością dadzą się usunąć w wydaniach następnych. Niewątpliwą jednak zaletą tej pracy jest dopasowanie jej zarówno pod względem zakresu materiału, układu, jak i terminologii do programów oraz podręczników gramatyki będących w użyciu szkolnym. Takie zasadnicze założenie stwarza z tych pomocy jednolite wzorce będące poglądowym zestawieniem wiadomości już zdobytych przez ucznia. Ale tutaj autorzy wykazują pewne wahania i cel „Tablec“ nie jest jednoznacznie określony. Na tej samej bowiem stronie (s. 3) raz mówi się

¹ Irena Tabakowska, Kazimierz Wójtowicz *Tablice do składni zdania pojedynczego*. Materiały metodyczne nr 3. Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Katowicach. Sekcja Języka Polskiego. Katowice, grudzień 1956. Cena zł 4,75.

o tym, że aby przez jej (tj. tablicy) odczytywanie (dzieci) „sprawdzały i pogłębiały swoje wiadomości“, a na szpalcie prawej czytamy: „tablice mają służyć do utrwalenia i uporządkowania wiadomości...“ Dalej czytamy: „Każdą tablicę powinna pobudzać dzieci do przytaczania własnych urozmaiconych przykładów w związku z opracowanym zagadnieniem“ (s. 3). Takie sformułowanie jest enigmatyczne. Ma ono jednak pewien związek z dalszym stwierdzeniem: „Niedopuszczalne jest dosłowne wyuczanie się na pamięć przytoczonych na tablicach przykładów i operowanie nimi przy odpowiedzi“. Wydaje się, że takim zakazem nie osiągną autorzy celu, o jaki im chodzi. Dzieci na pewno patrząc na wiszące tablice wyuczą się tych przykładów i będą je cytowały jako ilustrację odpowiednich prawideł. Chodzi przecież o to, aby te przykłady były rozumiane, aby dziecko potrafiło wyjaśnić związki wyrazowe oraz orientowało się, co dany przykład ilustruje.

Dalsze uwagi dotyczą pewnych uchybień językowych tekstu tego wstępu, czasem dość przykrych. I tak na s. 4: „(...) wyrazy określające i określane są wyodrębnione przy pomocy dwóch barw...“ Jest to często spotykany błąd, bowiem: 1) *przy pomocy kogo*, rzadko: *za pomocą kogo* (gdy idzie o pomoc istoty żywej) — ale 2) *za pomocą* (gdy idzie o przedmiot, który służy do wykonania czegoś). W tym wypadku możemy również używać i narzędnika, np.: dwiema barwami.

Na te same stronicy spotykamy formę *przypadku*, a na Tablicy II formę *przypadka*. Wprowadźcie obie te formy w tym znaczeniu tego wyrazu są dopuszczalne i oboczne, ale chyba należy się zdecydować na wybór jednej z nich. Skrót wyrażenia „tak zwany“ pisze się: tzw. (por. s. 4), jak również „to znaczy“: tzn. (por. s. 3). Przed oraz przecinek jest zbędny (por. s. 5). Na te same stronic: „(...) *zakładać do nich* (tj. do ramek) ... coraz to inne tablice“. Powszechnie spotykany błąd składniowy: *zakładać co*, np.: *założył buty, pałto itd.* Poprawnie: *włożył co w co*, a więc „włożyć tablicę w ramkę“. Sądzę, że polonistów obowiązuje czystość wystawiania.

Należy podkreślić staranne wykonanie graficzne tablic. Nasuwają się jednak następujące spostrzeżenia. Tablica II: strzałki kierunkowe wskazują przynależność wyrazu określającego do wyrazu określanego. Ale przy formach czasownikowych czy nie dobrze byłoby wskazać, że forma osobowa wskazuje podmiot, a więc nie: *Ja czytam*, ale: *Ja czytam*. Sformułowanie stylistyczne niektórych przykładów nie zawsze udane, np.: „Uczeń harcerz dotrzymuje słowa“. Tego rodzaju stylizacja nasuwa przypuszczenie, że harcerz nie będący uczniem może nie dotrzymać słowa. A dalej: „Rzeka Wisła płynie pod Krakowem“. I tu również niejasna stylizacja: bo przecież nie Wisła pod Krakowem, ale Kraków nad Wisłą.

Tablica III. Chyba lepiej unikać przykładów tzw. „sloganowych“ w rodzaju „Bohater był wierny ojczyźnie“ (chyba Ojczyźnie) czy „Obrońcy pokoju są silni jednością“ oraz sztucznych stylistycznie, np.: „Posługuję się zeszytami siostry“, albo „Górnik dostarcza węgla“. Tablica VII — brak kropki po zdaniu: „My szjemy proporczyki“. Tablica VIII: czy w przykładach rzeczownikowych przydawek, dopełniaczowej, przyimkowej nie warto*by pokazać możliwości ich zamiany na przydawki przymiotnikowe (teczka ojca = teczka ojcowa, dom z cegły = dom ceglany)?

Dlaczego po przydawkach przymiotnikowych nie ma kropek, po rzeczownikowych są? (zielony zeszyt — ale: miasto Warszawa.).

Ogólnie jednak trzeba ocenić inicjatywę Sekcji Języka Polskiego WODKO w Katowicach pozytywnie. Niewątpliwie tablice te mogłyby być starannie opracowane i jeszcze dokładniej przemyślane. W codziennej pracy nauczyciela mogą być pomocną pomocą w powtórzeniu przerobionego materiału, ułatwią więc nauczycielowi pracę i dopomogą do usystematyzowania i utrwalenia materiału. Czekamy zatem na dalsze wyniki pracy Sekcji.

KSIAŻKI O TEATRZE

Pojawiło się wiele książek, które obejmujemy wspólną nazwą teatraliów. Mają one charakter wspomnień pamiętnikarskich i dzięki temu ich tok narracyjny pozwala czytelnikowi pograżyć się w interesującej lekturze. Zaludnia się wyobrażenia postaciami słynnych aktorów, obrazami przeżyć teatralnych. Poznajemy ciekawe losy teatrów w Polsce w okresie niewoli, losy trudne, ale nie pozbawione swoistej romanetyki. Poznajemy życie artystów scenicznych, od tych największych począwszy, poprzez średniego talentu aktorów, a na zwykłych wyrobnikach sceny skończywszy.

Okazuje się, że świat kulis, tak zwykle nęcący czytelnika swoją pozorną tajemniczością, jest światem ciężkiej pracy, trosk, często rozczarowań, ale zarazem światem świetnych triumfów i wielkich radości.

We wszystkich wspomnieniach-pamiętnikach dominuje ton niezwykle umiłowania sceny, żarliwej miłości słowa polskiego, teatru polskiego, polskiego dramatu. Teatr był w czasach niewoli twierdzą polskości, może jedyną, która mogła korzystać oficjalnie z pewnej swobody, był więc przybytkiem, gdzie w żywym słowie wygłaszanym ze sceny, utrzymywała się polskość, utrzymywało się poczucie niezniszczalności narodu, krzewiła się myśl narodowo-wyzwoleńcza.

Warto podkreślić, że wydawanie dzieł o charakterze pamiętnikarsko-monograficznym ma jeszcze inną wartość. Udowadniają one w całej pełni, że teatr spełnia rolę krzewiciela kultury, przekazując tradycję wspaniałej gry aktorskiej, wielkich inscenizacji scenicznych, chroniąc przed niepamięcią dzieje świetnych talentów dramatycznych.

Oto mamy przed sobą spory tom wspomnień i wrażeń Heleny Modrzejewskiej, wspaniałej artystki, która przez prawie pół wieku zachwycała swą grą widzów najświetniejszych sal teatralnych Europy i Ameryki¹.

Na kartach żywo i interesująco napisanej książki poznajemy dzieje niezwyklej aktorki, szczegóły jej pracy nad rolami. Bije z nich blask wielkiej sławy, a zarazem i skromności, która zwykle w parze z wielkością idzie. Modrzejewska opowiadając o sobie pisze też o ludziach, z którymi się w życiu zetknęła, i którzy mieli również wpływ na formowanie się jej talentu. W ten sposób obok aktorów światowej sławy, z którymi znakomita aktorka grała na scenach rozmaitych krajów spotykamy się i ze znakomitymi postaciami tego pokroju co Sienkiewicz, jak angielscy pisarze Tennyson, Lionel, Oscar Wilde i inni. Niesposób wymienić w tym miejscu wszystkich aktorów jak Rachel i Ristori, niesposób również oddać w kilku uwagach olśniewającą karierę wielkiej aktorki, świetnej odtwórczyni ról. Zaznaczyć należy jednak, że Modrzejewska akcentuje często samoświadomość swego talentu i to poczucie, że oto za ciężką pracę aktorską, za niezwykle trud spotyka ją nagroda, która jest udziałem niewielu: pełne radości i wartości życie.

„Życie moje — czytamy w zakończeniu *Wspomnień i wrażeń* — miało osnowę bujną i bogatą mnogimi doświadczeniami i przyjaźnią wielu umysłów niepowszechniej miary, z którymi miałam szczęście zadzierzgnąć po szerokim świecie trwałą zażyłość. Najwyższą wszakże nagrodą było zadowolenie i radość, którą czerpałam z pracy samej. oraz ufność, iż praca ta i jej owoce przyniosły może niejednemu duchowy pożytek, a na pewno nie przyniosły nikomu ni szkody ni ujmę. Nutą przewodnią, która górowała przy ujmowaniu wszystkich tworzonych przeze mnie postaci, była miłość ludzkości i uporeczywy wysiłek celem uwypuklenia lepszych stron przedstawianych charakterów, tych, co odkupieniem im być miały, za ich błędy i słabości.“

¹ Helena Modrzejewska: *Wspomnienia i wrażenia*. Przekład Mariana Promińskiego. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957. Str. 634.

Inną rolę spełnia spory tom o teatrze wydany przez Państwowy Instytut Wydawniczy¹.

Książka Grzymała-Siedleckiego obejmuje czasokres dziejów teatrów od roku 1893 do roku 1913, a więc dwudziestu lat. Znakomity komediopisarz, recenzent teatralny zna teatr wszechstronnie. W jego książce znajdujemy świetne analizy sławnych kreacji aktorskich takich wielkości jak Kazimierz Kamiński, Wincenty Rapacki (ojciec), Bolesław Leszczyński, Przybyłko-Potocka, Mieczysław Frenkiel. Aleksandra Luedowa, Helena Modrzejewska, Ludwik Solski, Alojzy Żółkowski (syn).

W książce znajdujemy również dzieje poszczególnych teatrów z wyraźnym uprzywilejowaniem, wydaje się słusznym, teatru „Rozmaitości“, dzieje trudne, zawile, w których zwycięstwa i klęski ustępowały sobie miejsca. Grzymała-Siedlecki jako świetny recenzent teatralny poświęca dużo uwagi analizie wielu inscenizacji, które przeszły już do historii teatru. Nie brak w książce wielu kapitalnych anegdot z życia aktorów i epizodów z życia teatru.

Słusznie pisze Henryk Szletyński we wstępie o jeszcze jednej wartości tej „kroniki-gawędy“, jak nazywa książkę Grzymała-Siedleckiego:

„Dla pokolenia, które miało jeszcze okazję oglądać wielu artystów opisanych w tym dziele, będzie jego lektura rewizją lub umocnieniem dawniejszych sądów i upodobań. A młodzież i ci, co potem przyjdą? Ach, ci dowiedzą się bardzo wiele, ci powinni odczytywać po wiele razy te dzieje kilkudziesięciu lat aktorstwa polskiego. (...) Wnikliwie rozważając znamiona czasu i jego ruchu postępowego, ukazując oblicze psychiczne polskiego aktora, Adam Grzymała-Siedlecki rzuca w pole naszego widzenia światło tradycji narodowej, które niby mocną nicią przenika osnowę jego wspomnień. I to zapewne stanie się najdonioślejszą wartością jego księgi.“

Książka Pawła Owerły jest z kolei świetną gawędą znakomitego i popularnego aktora o ludziach teatru².

Autor — aktor-gawędziarz pisze o dziejach teatru polskiego na przestrzeni 50 lat i nie pomija chyba nikogo. Czytamy więc o prezesach Rosjanach teatrów rządowych w ostatnim ćwierćwieczu XIX wieku, o najznakomitszych i znakomitych reżyserach, o najznakomitszych i znakomitych i przeciętnych aktorach. Pisze jednak także Owerło o nieznanym pracownikach teatru, jak suflerzy, fryzjerzy, krawcy, maszyniści, portierzy. W toku narracji, w układzie zdarzeń, w stylu przebija ogromna miłość autora do teatru, serdeczność z jaką pisze w swoich wspomnieniach o aktorach, z którymi mu wypadło współpracować, olbrzymi szacunek dla wielkiego talentu i pracy aktorskiej. W książce Owerły, będącej poza tym kopalnią anegdot, poznajemy prawdziwy świat kulis. Splatają się w tym świecie codzienność z niecodziennością, zwykłe troski życia, nie obce wszystkim ludziom, wiążą się ze zdarzeniami wyjątkowymi, nastrojami i przeżyciami ludzi teatru. Stanowią oni mimo wszystko pewien klan zamknięty, inny, często dziwny, ale zawsze ciekawy i niezwykły.

I w tej książce, jak w poprzednio wspomnianych widać jak ważną rolę spełniał teatr polski w okresie niewoli. Słowo polskie, pięknie głoszone ze sceny, utrzymywało ducha narodowego, jedność narodu i wiarę w jego nieśmiertelność.

Ostatnią książką z cyklu teatraliów, którą pragniemy jeszcze omówić, są wspomnienia Kazimierza Wroczyńskiego.³ We wstępie do książki Wroczyński wyjaśnia genezę „Wspomnień“.

„Po orkanie wojennym — czytamy w zakończeniu wstępu — wyrasta z gruzów teatralnej przeszłości coraz to bujniejsza terażniejszość — zapowiedź pięknej przy-

¹ Adam Grzymała-Siedlecki: *Świat aktorski moich czasów*. Przedmowa Henryka Szletyńskiego. PIW. 1957. Str. 688.

² Paweł Owerło: *Z tamtej strony rampy*. Wydawnictwo Literackie. Kraków. 1957. Str. 360.

³ Kazimierz Wroczyński: *Pół wieku wspomnień teatralnych*. Czytelnik 1957. Str. 282.

szłości. Przypuszczam, że dla ewolucyjnej ciągłości nie będzie od rzeczy, gdy się możliwie najwięcej szczątków owej przeszłości odgrzebie z popiołów pamięci, z faktów przeżytych, widzianych a nawet zasłyszanych, by tym sposobem nie tylko przekazać je uwadze obecnego pokolenia, lecz by mogły posłużyć choćby jako najbardziej fragmentaryczny materiał dla wciąż jeszcze nie napisanej »Historii teatru w Polsce« — w czym nas już ubiegły wszystkie narody Europy — a przez to wiele kiedyś zasłużonych dni i prac polskiej Melpomeny może utonąć w niepamięci.

Ten jest powód główny zredagowania poniższych wspomnień.“

Zbiór „odgrzebanych z popiołów pamięci“ szczątków przeszłości, jak sam autor nazywa swoją pracę, zawiera bardzo żywo i interesująco podany materiał z dziejów teatrów: Letniego, Operetki i Farsy, teatru Artystycznego, kabaretu „Czarny Kot“. Wroczyński żywo i dowcipnie opowiada o dziejach teatrów w Łodzi, które przesładował pech kilkakrotnych pożarów.

Obok spraw związanych bezpośrednio z losami sztuki teatralnej w Polsce w *Dodatku do Wspomnień* znajdujemy interesujące *Profile* Brunona Winawera, Bolesława Gorczyńskiego, Stefana Kiedrzyńskiego, Jana Adolfa Hertza. W *Uzupełnieniu* mamy ciekawy przyczynek do zagadnień związanych z *Weselem* Wyspiańskiego: „Jak to było naprawdę na prapremierze *Wesela*“ oraz dowcipnie podaną „Historię Ministerstwa Kultury i Sztuki“ z okresu międzywojennego. W sumie książka bardzo interesująca i godna zalecenia.

Dzięki zasygnalizowanym tu publikacjom, a dalsze są w przygotowaniu, bogaci się nasza wiedza o teatrze. Zostanie zachowana pamięć o świetnej tradycji polskiej sceny, która w dziejach swoich ma niejedną złotą kartę. Należy zarazem podkreślić słuszną uwagę Wroczyńskiego, że staną się one ważnym źródłem „Historii teatru w Polsce“ dzieła tak ważnego w całokształcie kultury polskiej.

Aleksander Gościcki

„PAMIĘTNIK LITERACKI” Rocznik XLVII, zeszyt 4

Zeszyt poświęcony twórczości Henryka Sienkiewicza omawia szereg ciekawych zagadnień.

Julian Krzyżanowski w rozprawie „Pasek i Sienkiewicz“ omawia rolę *Pamiętników* jako przewodnika, który pozwolił wejść Sienkiewiczowi w ścisły i zażyły kontakt z kulturą epoki Jana Kazimierza. Zwraca uwagę na związek genetyczny pomiędzy Kmicicem a Paskiem, naświetla ciekawie problem realizmu *Trylogii*.

Andrzej Lange w rozprawie o *W pustyni i w puszczy* omawia szeroko wartość dydaktyczną i wychowawczą tej powieści. Ukazuje kształtowanie się krytyki literackiej dotyczącej *W pustyni i w puszczy*, przedstawia stosunek Sienkiewicza do zagadnienia literatury dla młodzieży w dobie pozytywizmu. Dalej autor rozprawy daje charakterystykę Stasia jako ideału chłopca, Polaka i harcerza, omawia tło polityczne powieści oraz poglądy polityczne i społeczne Sienkiewicza, jego stosunek do kolonializmu. Rozpatrując *W pustyni i w puszczy* jako powieść podróźniczą Lange wskazuje na związki genetyczne z *Listami z Afryki* (zagadnienie to porusza również rozprawa Najdera „O listach z Afryki Henryka Sienkiewicza“).

O Henryku Sienkiewiczu jako krytyku i teoretyku literatury dowiadujemy się z rozprawy Janiny Kulczyckiej-Saloni.

W „Materiałach i notatkach“ znajdujemy pracę Edmunda Jankowskiego „Z dziejów znajomości Orzeszkowej z Sienkiewiczem“ oraz Djardje Zivanowica „Sienkiewicz jako członek Serbskiej Akademii Nauk“ (artykuł świadczy o wielkiej popularności Sienkiewicza w Serbii).

Recenzje przynoszą obszernie omówienie *Listów Sienkiewicza do Godlewskiego* opracowanych przez Edwarda Kiernickiego.

NA ŁAMACH PRASY LITERACKIEJ

Na własnych kieszeniach odczuwamy od przeszło pół roku nowe tendencje w polityce wydawniczej. Rewizja doprowadzonego do przesady w ubiegłych latach systemu subsydiowania wydawnictw zapędziła nas z kolei w zgoła odmienną sytuację. Przemysł papierniczy i przemysł poligraficzny ustaliły swoje cenniki z początkiem bieżącego roku na poziomie zbliżonym do rzeczywistych kosztów. Urwały się więc ukryte subsydia państwowe w postaci taniego surowca i taniej pracy drukarni. W rezultacie, ceny czasopism i książek poszły w górę (o sto i więcej procent).

Nasze kieszenie, i tak pustawe, poddane zostały próbie wytrzymałości. Nasze gusty czytelnicze w wyniku „samoobrony ekonomicznej“ musiały ulec wyostrzeniu. Na losy różnych czasopism i książek różnie te sprawy wpływają.

Jeśli chodzi o czasopisma — to takie naturalne zlimitowanie nakładów doprowadziło do bardziej precyzyjnego ustalenia zapotrzebowania, do zelżenia ograniczeń w prenumeracie, jak i do uzdrowienia sprzedaży kioskowej. Dało też zamierzone oszczędności papieru, który mógł pójść na... uruchomienie nowych czasopism. W każdym razie obecnie już się opłaca pożyczać czasopisma do czytania, a nie opłaca się stanowczo kupować tylko do powierzchniowego przeglądania. A nie pewien cel został osiągnięty. Poza tym zaczęliśmy obserwować, zawsze požądane, zjawisko „walki o klienta“. Redakcje czasopism, które dawniej znikwały w ciągu kilku godzin z kiosków, a dziś leżą w licznym towarzystwie czasopism nowych i czekają na czytelnika — siłą rzeczy zaczęły starać się o większą atrakcyjność swoich pism. W prasie codziennej i tygodniowych magazynach czasem przybiera to formę „streap tease“u. Szczęśliwie prasa literacka nie musi jeszcze uciekać się do takich sposobów. Gwałtowne polemiki i zaczepne felietony, ciekawe wypowiedzi, ankiety, a także większa dbałość o atrakcyjną szatę graficzną — wszystko to tworzy, ogólnie biorąc, ciekawszy niż przed rokiem przekrój prasy literacko-społecznej. Nie chcemy twierdzić, że stało się tak tylko dzięki podwyżce cen czasopism, w każdym razie za niektóre spośród tych stu kwiatów rozkwitających na nie tak przy ziemi strzyżonych trawnikach naszej kultury — bardziej warto dziś zapłacić 2 zł, 2,50 zł, czy 2,70 zł niż przed rokiem połowę tego.

Gorzej sprawa zaczyna wyglądać na rynku wydawnictw książkowych. Tu zasada rentowności wydawnictw spychać zaczyna, zgodnie z gustami niestety większości, książki „mniej chodliwe“ do rzędu książek, których nie warto wydawać. Wiele szumu na szpaltach naszej prasy wywołało swego czasu księgarskie powodzenie *Ziego L. Tyrmanda*, czy *Witaj, smutku F. Sagan*. Naprawdę jednak niebezpiecznie zaczyna to wyglądać w świetle decyzji Urzędu Wydawnictw o zmniejszeniu w bieżącym roku planu wydawnictw (według tytułów książek przewidzianych do wydania) o 7% a w przyszłym roku o dalsze 25%. Okazuje się, że kieszenie nabywców nie wytrzymują podwyżki cen książek, a Urząd Wydawnictw, w myśl zasady rentowności, nie bardzo chce ryzykować lokowania pieniędzy w książkach, które miałyby być sprzedawane przez kilka lat, a nie spod lady, w ciągu kilku dni. Ponieważ zaś ocena spodziewanego zapotrzebowania na przewidzianą do wydania książkę i decyzja o wysokości jej nakładu należy do zcentralizowanego i zbiurokratyzowanego aparatu „Domu Książki“, a nie do wydawcy — niebezpieczeństwo nadmiernego asekurancjstwa „Domu Książki“ i unikania w związku z tym przez wydawców pozycji „niepewnych“ (szczególnie debiutów literackich i poezji) jest poważne. Dowodem tych obaw był cały szereg różnych artykułów i notatek w prasie codziennej i literackiej, jak choćby, pełna temperamentu wypowiedź Bohdana Czeszki (zamieszczona w nrze 23 *Przeglądu Kulturalnego* pod tytułem „Do śledzi... do śledzi...“), czy dwugłos Bogdana Gotowskiego i Wojciecha Natansona w nrze 25 *Nowej Kultury*.

Wydaje się jednak, że przeciwnicy wprowadzania pojęcia „rentowności“ do rozważań wydawniczych przesadzili w swoich obawach. Zbyt merkantylne podejście do sprawy książki, oczywiście, byłoby grubym błędem. Nie zapominajmy jednak, że

nasze wydawnictwa jako wydawnictwa państwowe lub społeczne mogą i powinny być, poddane ściślejszej kontroli sprawowanej przez takie chociażby instytucje, jak Polska Akademia Nauk, Związek Literatów Polskich, czy Związek Nauczycielstwa Polskiego. Jest tych wydawnictw trzydzieści kilka, a nie 800, jak przed wojną (nawiasem mówiąc, w Stanach Zjednoczonych jest obecnie 950 wydawców). Nie grozi nam anarchia w życiu wydawniczym i samowola obliczona wyłącznie na zysk. Zmuszanie jednak wydawnictw do ekonomicznego myślenia ma swoje dobre strony. Przestaliśmy wierzyć w słuszość aplikowania dóbr kulturalnych według centralnie ustalonej recepty, realizowanej „par forces“, metodą subsydiów, bez oglądania się na tzw. „chłonność rynku“. Kontrolowane przez społeczną opinię (w postaci takich, lub innych rad programowych, patronatów itp. sprawowanych przez odpowiednie instytucje) plany wydawnicze będą musiały zawierać obok tzw. „pozycji rentownych“, pożądanych przez rynek — książki, które z takich czy innych względów muszą, czy powinny być na światło dzienne wydane. Elastyczna polityka cen książek — oto narzędzie, dzięki któremu może wydawnictwo uzyskać swoje własne „subsytia“ z książek pokupnych — na książki wymagające niższych cen od poniesionych przez wydawnictwo kosztów. Tylko w ten sposób stworzyć można wewnątrzwydawniczą swobodę w nieskrępowanym odgórnymi subsydiami wydawaniu nawet zdecydowanie deficytowych książek. Ale... żeby wydawnictwa czuły potrzeby czytelników, żeby stanęły bliżej swojego odbiorcy — musi ulec rozbiciu monopolu sprzedaży i związany z tym decydujący w sprawie nakładu i ceny głos „Domu Książki“. „Wydawcy bliżej czytelnika“ — zrealizowanie tego hasła rozwieje wiele obaw, które nurtują autorów łamiących ręce w swych artykułach nad groźnym nakazem zwiększenia rentowności. Okaze się wtedy, że wydawcy nie będą musieli obawiać się wydawania literackich debiutów, ani poezji, że system subskrypcji i dobrze pomyślanych serii wydawniczych (jak np. kiedyś „Klub Dobrej Książki“ czy „Klub Odrodzenia“) pozwoli na precyzyjne wyczucie potrzeb. Obok książki drogiej, „upominkowej“, wydanej luksusowo, dla elitarnego odbiorcy, musi znaleźć się ta sama książka wydana „biblioteczenie“, masowo, tanio. A tzw. przez jednych złośliwie „szmira“, a przez innych, liberalniej, „książka chodliwa“ — niech przejmie rolę mecenasa, utrzymującego „książki-eksperymenty“, czy „książki-pomniki kultury“.

Rentowność wydawnictw na pewno nie wyrówna deficytów kolejnictwa, czy PGR-ów. Nie chodzi tu o ratowanie Skarbu Państwa. Stworzyć natomiast powinna większą niezależność i decentralizację ruchu wydawniczego. Wydawnictwa powinny być realizatorami polityki wydawniczej kształtowanej przez nie wspólnie z instytucjami i organizacjami społecznymi, które zainteresowane są w rozwoju danej dziedziny kultury.

* * *

Już nie w obawie o upośledzenie „książki nierentownej“ przez „rentowną“, lecz wprost w obawie przed zatraceniem się socjalistycznej treści naszej kultury napisany został przez Leona Kruczkowskiego artykuł „Sprzymierzeniec trudny i niezbędny“, zamieszczony w *Trybunie Ludu* z dn. 3.VI. Pisze on m. in.:

...Pozbyliśmy się schematycznych „produkcyjniaków“ ale nie może nas radować inwazja artystycznej i ideowej tandety, przekładanej snobistycznymi rodzajnikami, ani spadek nakładów dobrej i średniej literatury współczesnej ani wreszcie ograniczanie w planach wydawniczych klasyków powieści europejskiej, których masowe upowszechnianie było jednym z pięknych osiągnięć naszych w ubiegłym okresie. Jeszcze bardziej niepokojąco zaczyna się rozwijać — a raczej cofać — sytuacja na odcinku teatrów, imprez estradowych itd. I gdybyż tylko chodziło o jakości artystyczno-kulturalne. Ale gra idzie również — i to najżywiej musi obchodzić naszą partię — o określone treści ideowo-polityczne, treści po prostu klasowe. Próżnia nie może istnieć w żadnej dziedzinie życia. Na pozycje opuszczone przez świadomą i celową politykę kulturalną ludowego państwa wciska się nieuchronnie inspiracja ideologiczna warstw i środowisk niesocjalistycznych czy wręcz antysocjalistycznych.

Odpowiedzią na zastrzeżenia, obawy i żądania Kruczkowskiego jest artykuł Aleksandra Wojciechowskiego „Czy nowa polityka kulturalna“ (Nowa Kultura nr 24), jak również artykuł Włodzimierza Sokorskiego „Nie te fronty“, wydrukowanej w nrze 27 tegoż pisma. Artykuł ten wart jest dokładnego przestudiowania. Tu ograniczymy się tylko do zacytowania paru fragmentów, odpowiadających na problemy wysunięte w cytowanym wyżej fragmencie artykułu Kruczkowskiego.

...w każdym społeczeństwie, a tym bardziej w społeczeństwie klasowym określona społecznie postawa ideowo-artystyczna jest nam bliższa od postawy neutralnej lub tym bardziej wrogiej. Lecz nawet i w tym ostatnim wypadku prawdziwe dzieło sztuki nie przestaje posiadać swej własnej, przynajmniej fragmentarycznej prawdy obiektywnej. Możemy ją zwalczać, możemy się na nią oburzać, nie możemy jej jednak nie widzieć. Ta ostatnia metoda do niczego nie prowadzi i nie ułatwia naszej walki ani artystycznej ani politycznej.

Polityka nie jest więc obca sztuce. W sztuce jednak polityka poddana jest prawom artystycznym. Jeżeli nie odpowiada normom artystycznym jako dzieło sztuki, nie istnieje. Jeżeli stanowi jedno z dziełem sztuki, wygrywa przed sobą i przed historią obie stawki.

Nie uciekamy więc przed polityką, natomiast bronimy się przed normami politycznymi w sztuce. (...)

...słuszna dyskusja o rewizjonizmie, przeniesiona mechanicznie na problematykę sztuki może nas wrócić w naszych rozważaniach do punktu wyjścia. Może nas wrócić do dyskusji, którą już mamy za sobą.

Zgadzam się, że przed nami stoi problem walki ze szmirą, pseudosztuką i z problemem komercjalizacji sztuki. Zgadzam się, że bezbarwność ideowa szeregu pozycji naszej literatury i sztuki często jest wyrazem głębokiego kryzysu ideowego i artystycznego bardzo wielu naszych twórców.

Lecz jednocześnie nie można nie rozumieć, że ten kryzys jest swoistym odbiciem kryzysu politycznego, z którego wychodzimy z takim trudem, z takim wysiłkiem, nie bez kompromisów i zygaków, dzięki wydarzeniom październikowym. Zwłaszcza że proces krystalizacji ideowej naszej drogi do socjalizmu, na gruncie uchwał VIII i IX Plenum, nie mógł być i nie jest procesem mechanicznym. Przeciwnie, jest to proces bardzo złożony, jest to proces jedności przeciwieństw wielorakich sił i konfliktów gospodarczych, klasowych, politycznych i nawet psychologicznych. Każdy proces odnowy, każdy proces powstawania nowego, przebiega równoległe do procesu rozpadu szeregu dotychczasowych pojęć i wartości. I tym samym obok zjawisk twórczych daje owoce zgniłe lub typowe dla okresu przejściowego. Jest to cena każdego przełomu, każdego zwrotu, każdej konfrontacji założeń z życiem. (...)

...nie wolno nam ułatwiać sobie zadania walki ze szmirą i tandetą mechanicznym przenoszeniem hasła walki z rewizjonizmem, hasłem koniecznym i słusznym na gruncie obrony naszej polskiej drogi do socjalizmu, na grunt sztuki. Nie wolno nam prawa każdego człowieka do wyboru ideowego i artystycznego przenosić na grunt wyboru pod kątem przydatności dla socjalizmu tych czy innych kierunków artystycznych. Niezależnie od trwającej dotąd dyskusji na temat realizmu socjalistycznego, winniśmy przestać utożsamiać postawę ideową artysty z jego środkami formalnymi, a prawo wyboru chwastów i kwiatów przekazywać w ręce tej czy innej instytucji państwowej czy też społecznej. Decydować o tych sprawach może tylko publiczna dyskusja, tylko konfrontacja dzieła z odbiorcą, osąd współczesnych, a w dalszej perspektywie osąd historii. Wprawdzie walka polityczna zakłada działania nie wyłączając nawet środków administracyjnych, lecz w sztuce walką jest ostateczny wynik konfrontacji dzieła z czytelnikiem czy też widzem.

Uproszczone schematy stosowane dawniej w ocenie literatury według etykietek „postępowa“ i „wsteczna“ muszą ulec zmianie. Wymaga to jednak daru i umiejętności odróżniania zjawisk, rozważa i dokładności w klasyfikowaniu. Sam węch nie wy-

starczy w odróżnieniu kwiatów, gdy jest ich przysłowiowa już setka. Tu potrzebny precyzyjny klucz do oznaczania roślin...

Na marginesie tych rozważań warto może wspomnieć o ciekawym artykule Wilhelma Macha, który ukazał się w jednym z kolejnych dodatków literackich do *Życia Warszawy* (z dn. 23/24.VI.) Tytuł: „Kłopoty z kwiatem“. Jest to odpowiedź p. Wiktorowi J. i jakiemuś anonimowemu dyskutantowi, którzy pełni wątpliwości pytają o wartość sztuki reprezentowanej przez Mirona Białoszewskiego. Autor odpowiedzi również nie zalicza siebie do zwolenników tego poety. Jakże jednak znamieną jest konkluzja:

Czytelniku z Zielonej Góry, i Ty, anonimowy dyskutancie — cóż zatem wspólnie we trójkę myślimy o teatrze Białoszewskiego? Chyba jest on jednym z kwiatów, których przynajmniej setkę chcielibyśmy widzieć w naszym ogrodzie? O tym, czy piękny, czy niezbędny, można dyskutować — lecz dyskusja, nawet spór, nawet walka niech już nigdy nie przesądzą prawa i s t n i e n i a.

* * *

Krótki przegląd młodej poezji roku 1956 pióra Janiny Preger przyniosły nry 4 i 5 nowopowstałego tygodnika społeczno-literackiego *Więś*.

Warto zapoznać się z tym szkicem mówiącym o debiutach poetyckich ubiegłego roku, choć oceny autorki wydają się być zbyt uproszczone i schematyczne.

Tygodnik *Więś* wydawany jest przez Ludową Spółdzielnię Wydawniczą. Pierwszy numer ukazał się 9.VI. br., przynosząc artykuł programowy Stefana Lichańskiego pt. „Jak głęboko sięgnie lemiesz“, w którym czytamy m. in.:

Chcemy robić pismo przeznaczone dla intelektualnego aktywu polskiej „prowincji“. Po co? Właśnie po to, aby umysłowość polską leczyć z prowincjonalizmu, z zaściankowości, z dulszczyzny, z zasnętego konserwatyzmu, z intelektualnego lenistwa. a w zakończeniu artykułu:

Chcemy dotrzeć przede wszystkim do inteligencji miast, miasteczek i wsi, do nauczycieli, pracowników kultury, działaczy oświatowych, społecznych i politycznych, wreszcie do tych wszystkich mieszkańców tzw. terenu, którzy interesują się sprawami kultury oraz którzy radzi by wziąć czynny udział w pracy nad wszechstronnym rozwojem polskiej prowincji. Ich sprawa jest naszą sprawą. Nasze pismo — jest ich trybuną. Pragniemy, aby stali się oni nie tylko jego czytelnikami, lecz również współpracownikami i współredaktorami.

* * *

Poważnym wydarzeniem kulturalnym było ukazanie się w kwietniu numeru *Twórczości* poświęconego wyłącznie współczesnemu piśmiennictwu francuskiemu.

Biorąc do ręki ten 250-stronicowy tom odczuwamy wdzięczność dla naszych francuskich przyjaciół, którzy wypełnili dużą część tego numeru specjalnie dla polskiego czytelnika napisanymi artykułami, esejami, szkicami literackimi. Obok tego znalazły się tłumaczenia poezji francuskiej.

Wydaje się bardzo celna uwaga Redakcji zawarta we wstępie:

Ta praca pisarzy francuskich, z myślą o Polsce dokonana, jest najlepszym świadectwem głębokiej — i trochę irracjonalnej — sympatii, jaka istnieje od wieków pomiędzy ich a naszą kulturą.

Zapoznanie się ze zgromadzonym tu bogatym materiałem przyniesie ogromną korzyść każdemu, nie tylko zamiłowanemu romanście.

Sądzić należy, że powtórzenie tej cennej inicjatywy wydawniczej również w odniesieniu do piśmiennictwa innych krajów — mogłoby w skuteczny sposób zapełnić luki, jakie wytworzyły się w naszej znajomości współczesnej literatury światowej.

J. St. K.

MICKIEWICZ W SZKOLE BATIGNOLSKIEJ *)

Gdy Mickiewicz wstępował do Rady Szkoły Polskiej w Paryżu, w lutym 1853 roku, Szkoła znajdowała się już na Batignolles, miała za sobą dwie przeprowadzki i dziesięć lat istnienia. Był Szkoły był już jako tako utrwalony, wyniki nauczania osiągnano dobre, ale trudności wszelkiego rodzaju nadal trzeba było zwalczać i członkowie Rady nieraz stawali wobec problemów trudnych. Mickiewicz, jak świadczy o tym kilka zapisów, z wielkim oddaniem pracował w Radzie Szkoły Polskiej, uczestniczył w zebraniach, pomagał przy zbiorze pieniędzy, służył Szkole swą wiedzą i doświadczeniem, a w momentach uroczystych — przemówieniami.

Od początku istnienia Szkoły sporządzano protokoły zebrań Rady i dzięki nim zachowały się wiadomości o jej początkach.

Nie wiemy, czy Mickiewicz był o pracach organizacji Szkoły zawiadomiony, nie wiemy, czy brał sam w nich udział. Autor historii szkoły, Wieńczysław Gasztowtt, nie wspomina o udziale poety w pracach Rady Szkoły, ani o jakimkolwiek kontakcie jego ze szkołą, aż do 6 lutego 1851 roku. Być może wynika to z przeoczenia, ale, niestety — sprawdzenie dokładności historycznej pracy Gasztowtta jest dzisiaj już ogromnie utrudnione; protokoły posiedzeń Rady, które były podstawą pracy Gasztowtta, spłonęły w Warszawie w 1939 roku, wraz z innymi dokumentami archiwum batignolskiego i biblioteką szkolną.

Władysław Mickiewicz, autor czterotomowego *Żywota* ojca, powtarza kilka szczegółów dotyczących działalności Adama Mickiewicza w Radzie Szkoły, dokładnie za Gasztowttem.

Ciekawe są broszury, dorocznie chyba wydawane, na zakończenie roku szkolnego, bądź pod tytułem *Distribution des prix, Prix et nominations mérités par les élèves, Distribution solennelle des prix* bądź też *Compte — rendu des prix et nominations*. Wychodziły one od 1850 roku do 1912—1913. Brak wśród nich, niestety, sprawozdań z lat 1853—57, to znaczy z okresu pracy Mickiewicza w Radzie Szkoły. Na treść tych broszur składa się lista uczniów nagrodzonych, nazwiska profesorów, tekst przemówień ogłoszonych na uroczystości, sprawozdanie dyrektora etc. W przemówieniach, które wygłaszali Połiński, Klaczko, Wołowski, trzej Gałęzowscy (Seweryn, Ksawery i Józef), Januskiewicz, Zaleski, Gasztowtt, Stepiński, Malinowski, J. Sienkiewicz, Sieroszewski i inni — rzadko padało nazwisko Mickiewicza; Szkoła nie od razu wciągnęła nazwisko tego olbrzyma do początków swej tradycji.

Z tych nielicznych okruców wiadomości o działalności Adama Mickiewicza w Szkole Narodowej Polskiej, otrzymujemy obraz bardzo nikły. Może odnajdą się jeszcze jakieś archiwalia, dotyczące tego tematu, w Bibliotece Polskiej w Paryżu, w Warszawie czy w Rapperswyłu. może otrzymamy kiedyś w przyszłości wiadomości, których tak bardzo oczekujemy. Oczekujemy z tą niespokojną ciekawością, która ogarnia człowieka, gdy czuje bliską, a tajemniczą obecność geniuszu.

A więc w 1853 roku, 6 lutego, Rada Szkoły, na wniosek swego przewodniczącego Alojzego Biernackiego, postanowiła zaprosić do swego grona w charakterze członka

*) Artykuł ten otrzymaliśmy od Kolegi Tadeusza Domańskiego, nauczyciela języka polskiego w Liceum Polskim w Paryżu. Drukujemy go w przekonaniu, że zawarte w nim nowe szczegóły z życia i działalności Mickiewicza można będzie wykorzystać na lekcjach języka polskiego.

czynnego Adama Mickiewicza. Jedenaście dni później, na posiedzeniu w dniu 17 lutego, Mickiewicz był już obecny. Wiemy tylko tyle, że postanowiono wtedy, na wniosek dra Seweryna Gałęzowskiego, powołać do Rady jeszcze jednego poetę: Józefa Bohdana Zaleskiego.

Mickiewicz uczestniczy w pracach Rady Szkoły bardzo regularnie i aktywnie. W dyskusji nad budżetem szkolnym na rok 1853 zabrał głos na posiedzeniu 29 marca i zaproponował, ażeby wprowadzić zwyczaj, żeby każdy uczeń, opuszczający Szkołę, a mający wobec niej długi, podpisywał zobowiązanie, iż ze swej należności wywiąże się w całości. Deklaracja taka angażować ma honor ucznia, jego rodziców, czy opiekunów prawnych, jeśli oni podpis swój złożą.

W następnym miesiącu, 2 kwietnia, następuje zmiana w składzie zarządu Rady Szkoły: Ksawery Godebski, wiceprzewodniczący prosi o zwolnienie go z dotychczas zajmowanego stanowiska i powołanie na wiceprzewodniczącego Rady Adama Mickiewicza. Uważa, że zmiana taka będzie korzystna dla instytucji, której dobro wszystkim członkom Rady leży na sercu. Zebrani przyjęli ze wzruszeniem szlachetne motywy decyzji Godebskiego i wyrazili mu gorące podziękowanie za jego dotychczasową niezmierną pracę. Mickiewicz, na jednogłośnie prosbę wszystkich członków Rady, zdecydował się przyjąć ofiarowane mu stanowisko.

Nowy wiceprzewodniczący Rady wystąpił wkrótce z wnioskiem, którego przyjęcie i realizacja dały początek pięknej tradycji szkoły batignolskiej. Na posiedzeniu 2 maja 1853 roku Mickiewicz zaproponował, ażeby wysłać do Montmorency, na uroczystości żałobne dla uczczenia pamięci Niemcewicza i Kniaziewicz, pochowanych na tamtejszym cmentarzu, delegację młodzieży szkolnej. Uroczystości mają odbyć się w dniu 21 maja; młodzież powinna wziąć w nich udział, w ten sposób przyzwyczajając się do obowiązków patrioty na wygnaniu, do składania hołdu Polakom zasłużonym ojczyźnie.

Wniosek Mickiewicza przyjęto, a dr Gałęzowski obiecał pokryć koszta podróży uczniów do Montmorency. Człowiek ten nie pierwszą usługę oddawał Szkole. Dawny profesor Uniwersytetu Wileńskiego, znakomity chirurg, którego sława wzrosła zwłaszcza w Meksyku, gdzie przebywał od klęski powstania do 1848 roku, rozwinął bardzo ożywioną działalność na emigracji. Szkołą zaopiekował się Gałęzowski od 1851 roku, a już w następnym roku dostarczył funduszy, które bardzo Radzie Szkoły dopomogły do nabycia na własność domu przy bulwarze Batignolles.

Gdy 18 (czy też 19) czerwca zajechał do Szkoły Polskiej książę Napoleon-Jeremi Bonaparte, w czasie trwania posiedzenia Rady Szkoły, wszyscy zebrani od razu dojrżeli w tym skutek zabiegów skarbnika Rady. Istotnie, było to zasługą Gałęzowskiego, że książę J. Napoleon objął protektorat nad Szkołą, przywrócił jej cofniętą w roku 1852 zapomogę rządową, spowodował uznanie Szkoły za zakład użyteczności publicznej, a w późniejszych latach, od 1857, przysyłał medale dla laureatów nagród uzyskiwanych przez wychowanków Szkoły w Lycée Bonaparte, (przemianowanym później na Lycée Condorcet) i na Sorbonie. Podczas wszystkich uroczystości rozdawania nagród na uniwersytecie książę był reprezentowany przez wyższego oficera. Nie jest wykluczone, że zainteresowanie księcia Jeremiego Szkołą pobudzała obecność Mickiewicza, którego znał, bardzo wysoko cenił, a w 1852 roku kilkakrotnie interweniował w jego sprawie u księcia prezydenta. Mickiewicz był wtedy, jak wiemy, pozabawiony katedry w Collège de France i pozostawiony bez żadnych środków do życia. Dopiero 30 października, skutkiem usilnego wstawiennictwa ks. Jeremiego, otrzymał stanowisko bibliotekarza w Arsenale.

Nazajutrz po owym posiedzeniu Rady Szkoły (18 czerwca), przerwany przybyciem i wizytacją ks. Jeremiego, nadeszła przesyłka 2000 fr., opieka tego możnego protektora nad Szkołą potrwa aż do 1870 roku.

Doktor Gałęzowski uważał widocznie za korzystne dla Szkoły ogłoszenie w prasie wiadomości o wizycie księcia i zapewne od razu prosił Mickiewicza o zredagowanie treści komunikatu, gdyż zachował się list, pisany przez poetę w języku francuskim do Gałęzowskiego około 23 czerwca 1853 roku, w którym zamieszczona jest notatka, nigdy zresztą w prasie nie ogłoszona.

Do Seweryna Gałęzowskiego

Przekład polski

J.C.W. Jenerał dywizji Książę Napoleon zaszczycił 19 czerwca swymi odwiedzinami Szkołę polską na Batignolles-Monceau. J.C.W. raczył zbadać we wszystkich szczegółach administrację zakładu i polecił wpłacić od siebie do kasy szkolnej sumę dwóch tysięcy fr.: już poprzednio szkoła otrzymała z hojnej ręki Księcia zasilek dziesięciu tysięcy franków na kupno domu i kosztą nowych budowli. Szkoła polska na Batignolles-Monceau liczy 165 wychowanków i 65 eksternistów.

Posyłam notę. Trzeba, żebyś jednak pokazał ją księciu lub poradził się jego sekretarza. Wymień liczbę uczniów, której dobrze nie pamiętam. Sługa.

A. Mickiewicz

Nie zdaje mi się kłaść imię familii Bonaparte. Tytuł de Général de division wskazuje osobę. — Poradź się o tym sekretarza księcia.

Niewątpliwie przypadało Mickiewiczowi w udziale przewodniczenie obradom na zebraniach z racji stanowiska, nie wiele wiemy jednak o tym, podczas gdy wiemy, że 1 czerwca tego samego roku przewodniczył Radzie Szkoły Bohdan Zaleski. W tymże miesiącu (18. VI.) zdecydowano, że członkowie Rady Szkoły uczestniczyć będą w egzaminach, a przewodnictwo nad komisją egzaminacyjną obejmie Mickiewicz. Mickiewiczowi i ze względu na jego zasługi poetyckie i autorytet naukowy należała się ta godność. Niestety nie wiemy, jaki miały przebieg egzaminy, ani jaka była aktywność przewodniczącego.

Zakończenie tego pierwszego z trzech „mickiewiczowskich lat“ Szkoły Polskiej odbyło się bez rozgłosu, dyrektor jedynie przemówił; nie słyszymy, żeby głos zabierał Mickiewicz. Uczniowie uzyskali w Lycée Bonaparte 82 odznaczenia, 13 pierwszych nagród.

Po wakacjach zaczęli Szkołę ogarniać nastrój wojny i nadziei, w związku z rozpoczętą organizacją polskich wojsk w Turcji. Opuszcza grono nauczycielskie Rufin-Piotrowski, którego ściąga na Wschód gen. Wysocki. Niedługo i w korespondencji Mickiewicza pojawiają się wzmianki świadczące o zainteresowaniu poety „Sprawą Wschodnią“, o jego powątpiewaniu, czy wielkie mocarstwa zechcą się losem Polski zajmować, nawet jeśli wojna z Turcją wybuchnie, a jednocześnie chęć, by jechać tam, gdzie się coś robi. Mickiewicza nadmiernie bezczynność dręczyła.

Rok tymczasem mijał bez ważniejszych dla Szkoły wydarzeń; zacieśnione stosunki z Wyższą Szkołą Polską, którą założył na Montparnasse, w 1848 r., ks. Adam Czartoryski i której dyrektorem był wówczas Stanisław Gajewski; przy końcu roku uczniowie uzyskali jeszcze większe sukcesy, niż w latach ubiegłych. Rozdanie nagród odbyło się w Szkole 12 sierpnia. Po przemówieniu generalnego inspektora Bouillet zabrał głos Mickiewicz. Na końcu wygłosił swe sprawozdanie roczne dyrektor Malinowski. Tekst przemówienia Mickiewicza zachował się, jest to jedyne przemówienie poety do uczniów Szkoły batignolskiej, jakie znamy.

Przedmowa przy rozdaniu nagród uczniom szkoły polskiej w Batignolles

12 sierpnia 1854

Miło nam być świadkami waszych tego roku, młodzieży polska. Macie tu wiele trudności do zwalczania. Brakuje wam tego, na czym nie zbywało waszym ojcom. Brakuje wam żywiołu ojczyznościanego, tego, co niebo ojczyznościan daje, co z ziemi rodzinnej wydobywa się, co starożytni nazywali genius loci (ducha miejscowego), grona przyja-

ciót, krewnych, tego, co nam otwarło młodość naszą i co tak silnie pomagało nam w życiu przyszłym; słowem, nie macie kraju. Dla was wszystko, cośmy wynieśli z tej wielkiej Polski, zamknięte w ciasnym obrębie czterech ścian szkółki waszej. Tu jeszcze znajdujecie ojczyznę; za szkołą zaczyna się już świat obcy.

Ale też macie pomoce, jakich ojcowie wasi nie mieli. Stoicie na świeczniku narodowym. Ojczyzna patrzy na was.

Kiedy żołnierz naraża się na największe niebezpieczeństwa, aby imię jego odezwano się, kiedy artysta całe życie swoje łoży na to, aby wiedziano o nim — was już znają ziomkowie wasi. Bądźcie pewni, że imiona tych, co zasłużyli na nagrodę, nie tylko znajdują echo w ustach rodaków tulaczy, ale przedrą się aż do kraju, przez tę ciemną chmurę, co otacza biedną Polskę naszą, że niejedna tam rodzina buduje już na was nadzieje swoje.

Macie wiele nowego do dania, wiele nieznanych u nas korzyści do pokazania własnym przykładem, co to jest byt samoistny, jak każdy powinien osobistą pracą stanąć na stanowisku swojego wyrobu i nadal własnym trudem drogę swoją w przyszłości wykreślać. Macie tego codzienne wzory, będąc wpośród narodu, co swój byt samoistny pojedynczo i zbiorowo rozwinął i wznosił do najwyższego stopnia narodowej doskonałości, co wołą swoją umiał urzeczywistnić i objawić tak wyraźnie i tak silnie, że stała się wskazówką i kierunkiem dla innych narodów. Francja stanęła na tym wysokim szczyblu pojedynczymi wysileniami; tu dążenie i czucie każdego krajowca przeszło na wspólny ruch dążenia i uczucia kraju całego. Powinnością każdego z was, młodzieży polska, jest zrobić się taką jednostką dla Polski, zanim Bóg nie da przynieść ją i złożyć w karbonę narodu naszego.

Dążenie to nigdy jaśniej uosobione nie było jak w tych ostatnich czasach w wielkim naczelniku teraźniejszej rodziny cesarskiej. On też zaczął na ławach skromnej szkoły, nie mając żadnej z pomocy udzielanych w tym kraju możnym rodzicom. On własnym trudem, przez długie cierpienia tulaczego życia, wyniósłszy się na wysokość, gdzie go dzisiaj świat widzi, pierwszy utwierdził tę zasadę, że człowiek własną pracą i wysiłkiem do wszystkiego dojść może. Wielki ten żywot należy do historii. Niech młode lata jego stoją wam przed oczyma za przykład.

Tak dążąc, nie zaniechajcie przymiotów polskich; pomijcie, że jesteście z kraju Kościuszków i Sobieskich, ale umiejcie także pokazać się godnymi Francji, która wydała i na tron wyniosła Napoleona. —

Przemówienia tego wysłuchała zapewne młodzież w pełnym komplecie: 180 uczniów internistów i 70 eksternistów, młodzież zdyscyplinowana już teraz i dobrze wciągnięta w pracę. Świadczyły o tym sukcesy w nauce.

Następny rok szkolny rozpoczyna się smutno, śmiercią przewodniczącego Rady Szkoły, Alojzego Biernackiego. Zebraniu Rady w dniu 12 listopada 1854 roku przewodniczył Mickiewicz. Na porządku obrad znalazła się oczywiście sprawa wyboru nowego przewodniczącego. W odpowiedzi na prośby członków Rady, powiększonej teraz o trzech nowych członków Rady, Teofila Januszkiewicza, Stanisława Ponińskiego, i Ludwika Wołowskiego, by przyjął stanowisko prezesa, Mickiewicz odpowiedział:

„Chociaż stanowisko moje w Komitecie nadaje mi pewne prawa do następstwa, choć jednomyślnie życzenia moich kolegów zdają się chcieć mię powołać na miejsce prezesa, choć nawet i me własne usposobienie i poczucie obowiązku skłaniać mnie mogą do przyjęcia tego urzędu, przecież ze względu na liczne me zajęcia osobiste i powinności związane z czynnościami w Bibliotece Arsenatu widzę się zmuszonym upraszać was byście wykreślili mię z listy kandydatów przy tym wyborze. Co więcej, z uwagi na stan obecny Szkoły nie spostrzegam nikogo, który by więcej dawał gwarancji, zapewnienia pomyślności i przyszłości zakładu jak dr Gałęzowski, któremu już tyle szkoła zawdzięcza. Proszę więc kolegów, by zechcieli oddać mu swe głosy.“

Stało się zgodnie z jego propozycją: Seweryn Gałęzowski, dotychczasowy skarbnik, został jednogłośnie obrany prezesem Rady na stanowisko zaś sekretarza powołano Teofila Januszkiewicza, działacza Towarzystwa Demokratycznego i współredaktora czasopisma *Démocratie du XIX siècle*.

O zmianach przeprowadzonych w składzie władz szkolnych informował okólnik z tekstem polskim i francuskim, w formie ulotki litograficznej, podpisywany własnoręcznie przez Mickiewicza.

Również i inne odezwy Rady Szkolnej, przeznaczone dla władz francuskich oraz dla rodziców uczniów noszą, wśród innych, podpis Mickiewicza.

Mickiewicz pozostał nadal wiceprezesem Rady Szkoły; przychodził na wszystkie zebrania, brał w nich — zapewne — żywy udział. Wiemy jeszcze o jego obecności na posiedzeniu w dniu 10 sierpnia 1855 roku, to znaczy w okresie przygotowań do podróży na Wschód. Już od paru miesięcy Mickiewicz starał się usilnie o uzyskanie misji naukowej od rządu francuskiego, która ułatwiłaby mu zorganizowanie podróży do Turcji. Po długich staraniach, przy interwencji ks. Adama Czartoryskiego, misję tę Mickiewicz otrzymał. Nominację wydano 5 września; 11 września poeta wyjechał do Marsylii. Niemordowany, chciał jeszcze przybyć na Batignolles na uroczystość rozdania nagród, 16 sierpnia i wygłosić przemówienie do uczniów, choroba nagła mu jednak w tym przeszkodziła.

Praca Rady Szkoły odbywa się nadal bez większych zmian, tylko Bohdan Zaleski, od czasu wyjazdu Mickiewicza, stara się o przybywanie regularniejsze na zebrania.

Kilkadziesiąt dni później Mickiewicz umierał.

Na Batignolles — przewodniczący Rady Szkoły, dr. S. Gałęzowski, obwieścił nowinę smutną na zebraniu nadzwyczajnym w dniu 3 grudnia 1855 r. określając śmierć Mickiewicza jako stratę bolesną i niepowetowaną dla Polski.

Uczniowie i Rada Szkoły wzięły udział w uroczystościach pogrzebowych, w kaplicy szkolnej odprawione zostało uroczyste nabożeństwo, młodzież nosiła przez sześć miesięcy żałobne opaski na prawym ramieniu, ale najpiękniej oddał hołd zmarłemu poecie na pewno członek Rady Szkoły Bohdan Zaleski, swym wspaniałym przemówieniem wygłoszonym w Montmorency.

Miejsce Mickiewicza na stanowisku wice-przewodniczącego Rady Szkoły zajmie teraz Ludwik Wołowski, doktor praw, profesor, członek Instytutu.

I tutaj kończy się historia związków Mickiewicza ze Szkołą batignolską. Dalsze dzieje — to dzieje sławy i kultu poety w emigracyjnej szkole. Wiemy, że wspaniale mówił o mickiewiczowskiej poezji Zaleski na zakończenie roku szkolnego 1858/59, wiemy, że w dwa lata później, kiedy Polskę ogarnęły nastroje przedpowstaniowe, kiedy ulice Warszawy spłynęły krwią masakrowanych kobiet i dzieci, uczniowie szkoły batignolskiej, otrzymując bohaterskie a tragiczne wieści z kraju, wystawiali *Dziadów* część III.

Dr Pomian-Pożerski, dawny wychowanek Szkoły batignolskiej, pisze w swym wspomnieniu („L'Ecole polonaise ou l'Esprit de 1830“), o obecności uczniów na uroczystości przeniesienia zwłok Mickiewicza z Montmorency do Krakowa. 28 czerwca 1890 roku delegacja polska z Adamem Asnykiem na czele udała się po trumnę wieszczą do Montmorency. W dniu tym uczniowie Szkoły Polskiej wystąpili w uroczystych strojach i w skupieniu wysłuchali licznych przemówień, w których Francuzi i wygnańcy polscy żegnali Mickiewicza.

Ale dzieje kultu Mickiewicza na Batignolles nie są skończone.

Będą się wzbogacały co rok o nowe fakty, o coraz większe płomienniejsze uwielbienie młodzieży, by i tu sławę poety można było zmierzyć wielkością jego geniuszu.

Tadeusz Domański

PROGRAM

szkolnych audycji literackich Polskiego Radia na I okres roku szkolnego 1957/1958

- Klasa V** — Soboty godz. 11, Program II.
- 28.IX. Baśń J. Porazińskiej pod tytułem *Pasterz tysiąca zajęcy* — czyta W. Gliški.
- 26.X. *Bajki i ballady* A. Mickiewicza (*Osieł i pies, Lis i kozieł, Przyjaciele, Pani Twardowska*) — recytują J. Leszczyński, W. Gliški i J. Warnecki.
- Klasa VI** — piątki, godz. 9, Program II.
- 20.IX. *Bajki* I. Krasickiego — recytują H. Skarżanka, A. Szczepkowski i Z. Kęstowicz.
- 18.X. *Ballady* A. Mickiewicza (*Rękawiczka, Swięż, Trzech Budrysów, Pani Twardowska*) — recytują W. Gliški, J. Warnecki i M. Wyrzykowski.
- 15.XI. *W chacie wdowy* J. Słowackiego (fragment *Balladyny*). Audycja w przygotowaniu.
- Klasa VII** — wtorki, godz. 9, Program II.
- 10.IX. *W wawelskim grodzie i w Czarnolesie* słuchowisko H. Otto o Janie Kochanowskim.
- 8.X. *Zemsta* Al. Fredry (fragmenty aktu IV).
- 5.XI. *Młodość Fryderyka Chopina*, fragmenty książki A. Nowaczynskiego czyta Mieczysław Milecki.
- Klasa VIII** — soboty, godz. 11, Program II.
- 7.IX. *Anielka* B. Prusa — słuchowisko w opracowaniu M. Witwińskiej.
- 5.X. *Miłosierdzie gminy* M. Konopnickiej — słuchowisko w opracowaniu J. Mayena.
- 2.XI. *Powracająca fala* — słuchowisko według szkicu powieściowego B. Prusa. W roli Adlera — F. Dominiak, Ferdynanda — J. Gogolewski.
- 30 XI. *Nad poziomy* W. Skiby — słuchowisko w opracowaniu M. Witwińskiej (radiofonizacja fragmentu przedstawiającego, jak trzech chłopcy: Adaś, Pawełek i Ignasz dostali się do oddziału powstańczego).
- Klasa IX** — czwartki, godz. 11, Program II.
- 12.IX. *Gall-Anonim* słuchowisko St. Gnoińskiego o powstaniu kroniki Galla.
- 10.X. *Mikołaj Rej* słuchowisko J. Hartwig. W roli Reja — Andrzej Szczepkowski.
- 7.XI. *Antygona* Sofoklesa. Fragmenty: chór (Stasimon I), dialog Kreona z Antygoną, dialog Kreona z Haimonem, końcowy monolog Antygony żegnający świat. W roli Antygony Zofia Mrozowska.
- Klasa X** — wtorki, godz. 9. Program II.
- 17.IX. *Giaur* J. Byrona w przekładzie A. Mickiewicza. Wykonawcy: E. Barszczewska, M. Wyrzykowski, T. Białoszczyński i inni.
- 15.X. *Konrad Wallenrod* A. Mickiewicza (fragmenty). Recytują: E. Barszczewska, H. Michalska, M. Milecki, M. Maciejewski.
- 12.XI. *Dziady* A. Mickiewicza (fragmenty). Audycja w przygotowaniu.
- Klasa XI** — piątki, godz. 9, Program II.
- 27.IX. *Orkan wśród cyganerii* słuchowisko St. Gnoińskiego.
- 25.X. *Wesele Boryny* — fragment *Chłopów* Wł. Reymonta czyta A. Bogucki. Ilustracja muzyczna F. Rybickiego.

U w a g a: Polskie Radio nadaje jedną audycję dla każdej klasy co 4 tygodnie, nie licząc ferii świątecznych.

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiące: kwiecień i maj 1957 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

Dział I

Historia i teoria literatury

Językoznawstwo

Pamiętniki i wspomnienia

BRAHMER MIECZYŚLAW

W Galerii renesansowej. Szkice literackie. Wyd. 1. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawn. s. 338.

Część zamieszczonych tu szkiców była już ogłoszona jako wstępy do wydań dzieł klasyków. Charakter prac różnorodny: od ogólnego zarysu wiadomości o pisarzach do uwag o wybranych zagadnieniach z twórczości danej postaci. Omówiona działalność i twórczość Boccaccia, Celliniego, Galileusza, Guicciolarniniego, Leonarda da Vinci, Michała Anioła, Petrarcki, Tassa; dwa szkice traktują o komedii renesansowej włoskiej i o komedii dell' arte. Prace opatrzone przypisami bibliograficznymi oparte są ponadto o najnowsze źródła francuskie i włoskie.

MACIEJEWSKI JAROSŁAW

„Wielkopolskie” * opowiadania Henryka Sienkiewicza. („Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela”, „Za chlebem”, „Bartek Zwycięzca”). Poznań. Państw. Wydawn. Naukowe. s. 173, zł 34.

Praca wydana w ramach działalności Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Wydział Filologiczno-Filozoficzny. Prace Komisji Filologicznej. T. 17. z. 3.

ZMILSKA ANNA

Henryk Heine. Wyd. 1. Warszawa. „Książka i Wiedza”. s. 229, ilustr., portr., zł 10.

Autorka przedstawia życie i działalność pisarską Heinego, uwypukla rewolucyjny charakter jego twórczości na tle ówczesnej literatury niemieckiej. Poza tym praca omawia stosunek poety do sprawy polskiej i ukazuje związek Heinego z działaczami ruchu robotniczego, teoretykami marksizmu — Marksem i Engelsem.

SŁAWSKI FRANCISZEK

Słownik etymologiczny języka polskiego. T. 1.: A-J. Kraków

1952—1956. Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego. s. 599, zł 62.

Pamiętniki i wspomnienia

CAZIN PAUL

Humanista na wojnie. Wyd. 1. Przel. z franc. i posłowiem opatrzył Konrad Eberhardt. Warszawa. „Pax”. s. 222, zł 20.

Tytuł w oryginale: „L'Humaniste à la guerre”. Praca pisana w formie listów i notatek. Oryginalny pamiętnik uczestnika I wojny światowej, a jednocześnie znakomitego tłumacza utworów literatury polskiej na język francuski. Refleksje humanistyczne i filozoficzne, uogólnienia na temat wojny. Posłowie pt. „Portret humanisty”.

MOTTY MARCELI

Przechadzki po mieście. Opracował i posłowiem opatrzył Zdzisław Grot. T. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 739, ilustr.

W ramach Biblioteki Pamiętników Polskich i Obcych. Szczegółowe pamiętniki XIX wieku z życia Wielkopolski.

SŁONIMSKI ANTONI

Wspomnienia warszawskie. Wyd. 1. Warszawa. „Czytelnik”. s. 114, zł 7,50.

Szkie pamiętnika z końca w. XIX i początku w. XX o życiu w Warszawie, o swojej rodzinie, Szkole Sztuk Pięknych, o grupie Skamandra, piśmie „Wiadomości Literackie”. Książka kończy się wspomnieniem wyjazdu z Polski w roku 1939 i krótkim opisie pobytu w Anglii.

Dział II

Literatura piękna

BODNICKI WŁADYSŁAW

Pustelnia „Pod Trzema Pyskami”. Cz. 1.: Młodość Matejki. Kraków. Wydawn. Literackie. s. 333, tabl. 16, zł 19,80.

Biograficzna powieść o Matejce osnuta na tle życia dziewiętnastowiecznego Krakowa. Interesująca nie tylko ze

względu na ukazanie życia Matejki, ale również i ze względu na szeroki obraz obyczajowy i społeczny Krakowa w XIX w. W książce reprodukcje nieznych szkiców Matejki.

BRZozowski Stanisław

Plómiénie. Z papierów po Michale Kaniowskim wydał i przedmował poprzedził... T. 1—2. Tekst i przypisy opracowała Teresa Podoska. Kraków. Wydawnictwo Literackie. s. 557, zł 24.

CAMUS ALBERT

Dżuma. Przełożyła z franc. Joanna Guze. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 302, zł 23.

Tytuł oryginału „La Peste”. Powieść uznana za najbardziej humanistyczny utwór we współczesnej literaturze francuskiej. Była zgłoszona do nagrody Nobla.

CONRAD JOSEPH

Młodość i inne opowiadania. Przełożyła z ang. Aniela Zagórska. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 381, zł 16,50.

Z pism..., tytuł oryginału: „Youth: a narrative, and two other stories”. Pierwsze wydanie angielskie w r. 1901 r. Zawiera trzy opowiadania: „Młodość”, „Jądro ciemności” i „U kresu sił”. Wszystkie o tematyce marynistycznej i egzotyckiej.

CONRAD JOSEPH

Tajfun i inne opowiadania. Przełożyli z ang. Jerzy Bohdan Rychniński, Aniela Zagórska. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 305, zł 13.

Z pism... Tom zawiera: „Tajfun”, „Anna Foster”, „Falk”, „Jutro”. Pierwsze wydanie w r. 1903.

CONSTANT DE REBECQUE HENRI BENJAMIN

Adolf. Przełożył z franc. i wstępem opatrzył Tadeusz Żeleński (Boy). Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 116, zł 6.

„Adolf” ukazał się w r. 1816 i stanowi ważną pozycję w historii powieści jako jeden z pierwszych romansów psychologicznych. Wstęp Boya omawia wy-czerpująco treść i znaczenie utworu.

DAUDET ALPHONSE

Okruszek. Wyd. 1. Przełożył z franc. Roman Kołoniecki. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 320, zł 15.

„Okruszek” wydany we Francji w r. 1868 był pierwszą powieścią Daudeta. Jest to opowieść o niezwykle wrażliwym chłopcu, który po bankructwie ojca zmuszony został do prowadzenia samodzielnego, trudnego życia.

ESTREICHER KAROL (wnuk)

Krystianna. Powieść romantyczna.

Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 330, ilustr., zł 15.

Powieść z lat 1777—1840. Akcja jej tocząca się w Polsce i poza granicami kraju oparta na prawdziwych wydarzeniach historycznych, pełna jest romantycznych przygód i powikłań.

IWASZKIEWICZ JAROSŁAW

Ciemne ścieżki. Warszawa. „Czytelnik”. s. 143, zł 12.

Nowy tomik poezji wybitnego pisarza i poety zawiera nie drukowane dotąd utwory. M. in.: „Teksty do pieśni dla zmarłego kompozytora”, „Album tatrzański”, „Finlandia”, „Dzień czerwony”, „Jasne Polany”. Przebija z tych strof zachwyty nad pięknnością przyrody i świata, ale jednocześnie i pewien ton pesymizmu.

JASIEŃSKI BRUNO

Pałę Paryż. Warszawa. „Czytelnik”. s. 357, zł 14,50.

Nowe wydanie powieści zrehabilitowanego autora „Jakuba Szeli”. „Pałę Paryż” jest powieścią fantastyczną krytykującą kapitalizm, w sposób entuzjastyczny przedstawia wiarę w rewolucję socjalną. Wstęp A. Sterna omawia życie Jasińskiego i jego twórczość.

KINGSLEY CHARLES

Heroje czyli klechdy greckie o bohaterach. Przełożył z ang. Wacław Berent. Warszawa. „Iskry”. s. 180, tabl. 6, zł 8.

Wznowienie pięknych opowiadań dla młodzieży o mitycznych bohaterach starożytności, cenne wydanie książki o wielkich walorach wychowawczych i pięknym języku przekładu.

LAM JAN

Dziela literackie. Wydanie w 4 tomach. Pod red. Stanisława Trybera. T. 3.: Idealiści. Dziwne kariery. Tekst opracowała Maria Gantzowa. Komentarz S. Trybera. Warszawa. Państw. Instytut Wydawniczy, s. 561.

Trzeci tom „Dzieł” zawiera dwie powieści, z których na uwagę zasługuje przede wszystkim druga pt. „Dziwne kariery” będąca opowieścią satyryczną

o wydarzeniach w kołach dziennikarskich i polonistycznych lwowskich w r. 1877. „Idealisci“ to krytyka galicyjskiego ziemiaństwa.

MAKUSZYŃSKI KORNEL

Perty i wieprze. Kraków. Wydawnictwo Literackie. s. 181 zł 8,40. Zbiór opowiadań wydanych po raz pierwszy w r. 1918, wznawianych później w latach międzywojennych wielokrotnie, odznaczających się dużym humorem i serdecznym spojrzeniem na ludzi.

PAUKSZTA EUGENIUSZ

Straceńcy. Powieść historyczna z XVII w. Cz. 1.: Welawa. Cz. 2: Trybun królewiecki. Warszawa. Wyd. Min. Obrony Narod. s. 377, ilustr., s. 464, ilustr., T. 1—2, zł 40. Tematem powieści jest walka stanów pruskich (zwłaszcza mieszczaństwa) o zachowanie zwierzchności Polski nad tymi ziemiami. Akcja toczy się w latach 1656—1662. Powieść daje szeroki obraz wydarzeń tego okresu.

SHAW GEORGE BERNARD

Miłość wśród artystów. Powieść. Przełożył z ang. Florian Sobieniowski. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 444, zł 20. Tytuł oryginału: „Love among the artists“. Nowe wydanie napisanej w r. 1881 powieści z życia londyńskich artystów w XIX w. wśród których znajduje się i polska pianistka. Dialogi na temat sztuki.

SIEROSZEWSKI WACŁAW

Zamorski diabeł. Jan-Gui-Tzy. Wyd. 1. Wstęp.: Mirosława Pu-chalska. Warszawa. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 241, zł 11,50.

WEYSSENHOFF JÓZEF

Soból i panna. Cykl myśliwski. Kraków. Wydawn. Literackie. s. 317. Nowe wydanie znanej powieści Weyssenhoffa, której akcja toczy się na ziemiach wschodnich w końcu XIX wieku.

ZAWIEYSKI JERZY

Dramaty. Sokrates, Lament Orestesa, Niezwyciężony Herakles, Tyrteusz. Wyd. 1. Warszawa Państw. Instytut Wydawn. s. 238, zł 20.

Cykl dramatów o tematyce mitologicznej greckiej. Nawiązując do formy i tematyki dramatu greckiego autor daje równocześnie w tych utworach nowoczesne rozwiązanie psychologiczne. Utwory te przeznaczone są raczej do czytania niż do wystawiania na scenie.

Dział III

Metodyka przedmiotu w szkole

PIETER JÓZEF

Recepcja treści literatury. Przewodnik zagadnieniowy do badań metodą wywiadu nad recepcją lektury i czytelnictwa. Katowice. s. 15. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach.

SOŚNICKI KAZIMIERZ

Metodyka odczytu popularnego. Warszawa. „Wiedza Powszechna“. s. 63, zł 2.

SUTKOWSKI LUCJAN

Jak osiągam dobre wyniki w nauce ortografii w kl. I Liceum Pedagogicznego. Z przedm. W. Łucznikowej. Szczecin. s. 44. Wyd. Wojew. Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświat. w Szczecinie. „Odczyt Pedagogiczny“.

Podręczniki

PECHERSKI MIECZYŚLAW

Język Polski. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni. Kl. V. Wyd. 1. Warszawa. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln. s. 180, ilustr., zł 4,50.

Nowy podręcznik do nauczania gramatyki w kl. V szkoły podstawowej. Oddzielnie będzie wydany przewodnik metodyczny do tego podręcznika. PISOWNIA POLSKA

Przepisy, słowniczek. Wyd. 12. Oprac. na podstawie wyd. 11 wg uchwały Komitetu Językoznawczego PAN z 20 I 1956. Wrocław. Zakład im. Ossolińskich. Wydawn. PAN. s. 167, zł 10.

Wyd. 12. oprac. Komisja Kultury Języka PAN w składzie: Witold Doroszewski, Zenon Klemensiewicz, Kazimierz Nitsch, Witold Taszycki. Przedmowa: Z. Klemensiewicz. Wydanie specjalnie ważne dla polonistów, gdyż wprowadza pewne zmiany do obowiązujących dotąd przepisów ortograficznych.

SPIS TREŚCI

Leopold Staff (14 XI 1878 — 31 V 1957)	1
[Jan Zygmunt Jakubowski — Nad wierszami Leopolda Staffa	2
[Maria Knothe — Godziny Staffa	7

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

[Wincenty Danek — W 70 rocznicę śmierci J. I. Kraszewskiego	10
---	----

ZAGADNIENIA METODYCZNE

[Karol Lausz — Rozważania nad koncepcją nauki literatury w szkole	17
Paweł Bagiński — O aktualnych problemach nauczania języka polskiego	36
[Maria Kniaginina — O nauczaniu języka literatury pięknej w kl. V—VII	43
Michał Jaworski — O właściwy poziom tematów z dziedziny nauki o języku na egzaminach maturalnych	57

OCENY I SPRAWOZDANIA

Bronisław Wieczorkiewicz — Tablice ze składni zdania pojedynczego	63
Aleksander Gościcki — Książki o teatrze	65
S. R. — „Pamiętnik Literacki”, r. XLVII, zesz. 4	67
J. St. K. — Na łamach prasy literackiej	68

KRONIKA

Tadeusz Domański — Mickiewicz w szkole batignolskiej	72
Program szkolnych audycji radiowych Polskiego Radia za I okres, r. szk. 1957/58	77
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) opr. Władysław Słodkowski	78

WYNIKI KONKURSU

na nauczycielską recenzję podręcznika

Dnia 27 września 1956 PZWS ogłosiły konkurs otwarty i jawny na recenzję podręcznika próbnego Jerschiny, Libery i Sawrymowicza „Historia literatury polskiej okresu romantyzmu“. Podręcznik był przeznaczony na pierwsze półrocze roku szkolnego, termin nadsyłania recenzyj upływał 30 marca 1957 r.

Z około 80 szkół, do których Ministerstwo Oświaty wprowadziło podręcznik próbny, wpłynęło 20 recenzyj; 7 z nich było uzupełnione głosami młodzieży uczącej się z tej książki. Powołany przez Dyрекcję PZWS sąd konkursowy w składzie: Włodzimierz Hajdrych (CODKO), Władysław Janczewski (Min. Oświaty), Stanisław Mach (Zarz. Gł. ZNP), Feliks Przyłubski (PZWS), Stefan Treugutt (Inst. Bad. Liter.), na posiedzeniu dnia 28 czerwca 1957 r. po rozpatrzeniu i przedyskutowaniu wyników oceny nadesłanych recenzyj postanowił:

1) scalić kwoty nagród I, II i dwóch IV, a uzyskaną sumę zł 4000.— podzielić na dwie równorzędne nagrody pierwsze po zł 2000.—, które przyznano

- a) p. Marii Niekrasz z Wielunia
- b) p. Jerzemu Starnawskiemu z Lublina;

2) nagrody II nie przyznać;

3) dwie nagrody III po zł 750.— przyznać

- a) p. Elżbiecie Przyklenk z Katowic
- b) p. Czesławie Szetelance z Rzeszowa

4) dwie nagrody IV po zł 500.— przyznać

- a) p. Stefanii Martowicz z Łidzbarka
- b) p. Cecylii Miśkowiakowej z Wągrowca

Poza tym sąd konkursowy stwierdził, że wyróżniają się prace p. Kazimierza Łukomskiego ze Świecia n. Wisłą, p. Leona Guzewskiego ze Zgierza i p. Leona Wygonowskiego z Gdańska-Oliwy. Sąd stwierdził też, że spośród załączonych wypowiedzi uczniowskich dojrzałością sądów wyróżniają się uwagi Michała Stróżyka, ucznia Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku-Wrzeszczu.

Przyznane nagrody zostaną przesłane pocztą natychmiast po otrzymaniu aktualnych adresów zainteresowanych osób.