

ROK X

WARSZAWA • LISTOPAD - GRUDZIEŃ 1957

Nr 6 (55)

# POŁONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

6

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w grudniu 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 16 listopada do 15 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 wnosić przede wszystkim w miejscu dokonania opłaty. Jeżeli  
reklamacje nie odnoszą skutku, należy zawiadomić o tym Państwowe Zakłady  
Wydawnictw Szkolnych, Dział Zbytu, Warszawa 2, pl. Dąbrowskiego 8, podając  
wyraźnie imię, nazwisko (lub nazwę instytucji) abonenta, adres, nazwę urzędu  
pocztowego i jego numer, tytuł i numer czasopisma, którego reklamacja dotyczy  
oraz datę opłaty i numer kwitu

Pojedyncze numery można nabywać w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw  
„Ruch”, Dział Sprzedaży Prasy Zdeaktualizowanej w Warszawie, ul. Srebrna 12

---

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

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

## GŁOS PISARZA

Wśród różnych wypowiedzi pisarskich, jakie padły w okresie obchodów czterdziestolecia Rewolucji Październikowej, powagą i odpowiedzialnością wyróżnia się program Grupy pisarzy, którzy podjęli wydawanie nowego pisma literackiego („Trybuna Literacka“, wydawana jako dodatek do niedzielnego numeru „Trybuny Ludu“ — pierwszy numer ukazał się 10 listopada br.). Są wśród współpracowników „Trybuny Literackiej“ pisarze tej miary, co Władysław Broniewski, Leon Kruczkowski, Igor Newerly. Przytaczamy fragment programowej wypowiedzi. Mówi ona bowiem o problemach ideowo-moralnych, które niepokoją i nasze środowisko polonistyczne:

*...Wiemy, że polityczne błędy poprzedniego okresu zaciążyły poważnie na dotychczasowym rozwoju kultury socjalistycznej. Jednym z naczelných naszych zadań jest analiza tych błędów, sprzecyzowanie ich przyczyny i walka z nimi.*

*Nigdy nie zgodzimy się jednak na to, by walka z błędami socjalizmu przerastała w negowanie jego wielkiej, humanistycznej racji. Zbyt dobrze znamy nierozwikłane sprzeczności kultury kapitalizmu, by choć przez chwilę szukać pomocy w nawracaniu do jej praktyk.*

*Wielu z nas brało czynny udział w życiu politycznym i kulturalnym poprzedniego okresu. Mamy więc swój udział i w powodzeniach jego i w klęskach. Nie będziemy jednak naśladować tych, którzy czyszcza swe sumienia wyklinaniem wszystkiego, co wielbili poprzednio. Komunista nie wierzy w odpuszczenie grzechów, mierzi go samobiczowanie się wczorajszych nadgorliwców. Nic nie zwalnia komunisty z odpowiedzialności za błędy popełnione. Nic nie zwalnia go z obowiązku walki o komunizm.*

*Nie mamy gotowych wzorów kultury socjalizmu. Wiele norm, uznawanych dotąd przez nas za nieomyślne, załamało się w ostatnich latach. Z poprzedniego okresu zabieramy ze sobą tylko je-*

*den pewnik. Kultura socjalizmu nie może się zrodzić przeciwko ludowi, lub choćby poza ludem...*

Z artykułów pierwszego numeru na plan pierwszy wysuwają się rozważania L. Kruczkowskiego pt. „Czas podjąć próby oceny“. Autor przypomina błędy w stosunkach między partią a narodem i ukazuje podstawowy sens kryzysu polityczno-moralnego ostatnich lat. Chodzi — pisze Kruczkowski — o „żywą tkankę wiary w zasadniczą słuszność i wartość tego, co się w Polsce buduje od roku 1945, wiary w historyczne znaczenie budowy socjalizmu dla naszego narodu“. Przypominając błędy i zarazem przeciwstawiając się tym, którzy coraz jawniej kapitulują „przed wrogiem, przed kołtunem“ — autor „Kordiana i chama“ snuje dalej rozważania, z których przytaczamy obszerniejszy fragment w przekonaniu, że słowa wybitnego pisarza pobudzają do pogłębionej refleksji na temat trudnych zadań ideowowychowawczych, jakie spoczywają i na nauczycielach języka i literatury polskiej:

*...Jaką widzieć dla Polski drogę — poza drogą socjalizmu? Czy może wracać do Polski wczorajszej? Do Polski obszarniczej, półkolonii obcego kapitału? Do tej Polski, która zatrwożyła Żeromskiego? Do ustroju, którego smak czujemy jeszcze, patrząc na żarłoczność naszej dzisiejszej „inicjatywy prywatnej“? Do Polski, która „odwoła“ reformę rolną i unarodowienie przemysłu? Do ustroju „Lewiatana“ i biedaszybów, fortun magnackich i ośmiu milionów zbędnych rąk na wsi? Do Polski ułańskiej i plebejskiej, skłóconej ze wszystkimi naokoło sąsiadami, czy może flirtującej — tym razem — z chrześcijańskim demokratą Adenauerem i jego hitlerowskimi generałami? Do Polski bez Wrocławia i Szczecina?*

*Niczego trzeciego nie ma i być nie może. A powrotu do wczoraj nie chcemy. Bez względu na to, cokolwiek mamy sobie dziś do zarzucenia. Socjalizm bowiem w Polsce nie jest sprawą „racji stanu“ czy „położenia geograficznego“, jak skłonni są myśleć również niektórzy nasi pisarze. Jest on nie tylko jedyną dziś dla nas drogą narodowego rozwoju, jest on również tą właśnie drogą, którą uważamy za rozumną i piękną, choć trudną. Jest on drogą nieodwracalnego procesu historycznego.*

*Oto dlaczego potrzebna nam jest głęboka — a to nie znaczy ślepa i mroczna — wiara w socjalizm. Oto dlaczego nie wolno tej wiary wytrawiać kwasami „racjonalistycznej“ rzekomo pogardy dla marksistowskiego „fideizmu“, czy mętną filozofią „tragicznego bezsensu istnienia“. Oto dlaczego trzeba ją rozumnie odbudowywać tam, gdzie została przez obiektywne czy subiektywne przyczyny nadwątlona lub zachwiana, a pogłębiać i umacniać tam, gdzie się sama obroniła. Okres prób nie jest bowiem zakończony...*

HALINA KURKOWSKA

## Z ZAGADNIEŃ SŁOWOTWÓRSTWA

Ważne przeobrażenia społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturalne, jakie się dokonały w naszym kraju, znalazły swe odbicie w słownictwie współczesnej polszczyzny. Słownictwo bowiem jest tą częścią składową języka, która bezpośrednio „reaguje“ na wszelkie zmiany zachodzące w życiu narodu. Nowe pojęcia, zjawiska, narzędzia, metody pracy, czynności — wszystko to trzeba jakoś nazwać, by można się było bez przeszkód ze sobą porozumiewać. Potrzebę tę zaspokajamy tworząc nowe wyrazy i połączenia wyrazów, nadając już istniejącym nowe znaczenia, wreszcie przejmując wyrazy innych języków. W tworzeniu nowego słownictwa, a zwłaszcza w rozpowszechnianiu go niezmiernie ważną rolę odgrywa prasa, literatura piękna, naukowa, techniczna. Dlatego też redaktor stylistyczny wydawnictwa czy redakcji gazety musi umieć oceniać nowotwory językowe, by w razie potrzeby zasygnalizować autorowi, że używa neologizmów nie trafnych czy niepoprawnych.

## Podstawy oceny neologizmów

Pierwsze pytanie, na które powinniśmy odpowiedzieć oceniając nowo powstały wyraz, to pytanie: czy jest on potrzebny? Czy w dotychczasowym zasobie leksykalnym polszczyzny nie ma już słowa o takim znaczeniu? Nie chodzi nam przecież o tworzenie wyrazów dublujących tylko od dawna używane. Wielka liczba słów nie zawsze jest bogactwem języka, może być niekiedy zbyt liczny nadmiar. Istotnie wzbogacają język tylko takie wyrazy, które mają jakieś odrębne znaczenie, odcień znaczeniowy czy wreszcie zabarwienie stylistyczne, które pozwalają nam precyzyjniej, lepiej formułować nasze myśli i przekazywać je innym.

Nie warto np. upowszechniać wyrazu *wymóg* (częściej w l. mn. *wymogi*) używanego zresztą od dość dawna; mamy przecież *wymagania* pełniące tę samą funkcję znaczeniową. Wystarczającym motywem, który usprawiedliwia wprowadzenie neologizmu, może być niekiedy chęć zastąpienia nim wyrazu zapożyczonego, niekiedy również, o czym będzie mowa niżej, dążenie do skrótu, do „ekonomii“ słowa. Tak więc np. zamiast obcego *forniru* warto się posługiwać rodzimą *okleiną*, a zamiast np. *samolot odrzutowy* (czy ściślej: *samolot o silniku odrzutowym*) wygodniej używać, zwłaszcza w mowie potocznej, krótszego *odrzutowca*.

Drugie pytanie, jakie trzeba sobie zadać oceniając neologizm, to: czy jest on zrozumiały? Rozstrzyga o tym kilka czynników. Łatwo zrozumiemy takie nowe wyrazy, które nawiązują do istotnych cech nazywanego przedmiotu. Wyjaśnijmy to na przykładzie: znaczenia *kruszarki* domyśli się z pewnością nawet ten, kto się zupełnie nie zna na nowych metodach budownictwa, bo wyraz ten swoim tematem (*krusz-*)<sup>1</sup> nazywa czynność wykonywaną przez tę maszynę. Drugim czynnikiem, wartym szczególnego podkreślenia, jest zgodność neologizmu z polskimi normami słowotwórczymi. Sprawę tę trzeba omówić szerzej. Poprawne słowotwórczo są te nowe wyrazy, które ze względu na swą budowę i wynikające z niej bezpośrednio znaczenie mieszczą się we właściwych polszczyźnie typach struktur słowotwórczo-znaczeniowych. Nasza reakcja na każdy neologizm jest niejako uwarunkowana całym dotychczasowym polskim zasobem słownikowym. Powróćmy do przytoczonego przykładu: wyraz *kruszarka* rozumiemy i dlatego, że wiele nazw maszyn czy przyrządów tworzymy od odpowiednich czasowników za pomocą przyrostka *-arka* (np. *spawarka*, *wiertarka*, *suszarka*, *pogłębiarka*, *koparka*, *spycharka*, *gietarka*, *zgarniarka* itp.). Inne podobne przykłady: Dobrym, wyrazistym, zrozumiałym neologizmem jest *kruszywo*, bo budową swą i typem znaczeniowym nawiązuje do takich od dawna używanych wyrazów, jak *pieczywo* czy *paliwo*; są to rzeczowniki odczasownikowe, nazwy rezultatu czynności oznaczonej ich tematem słowotwórczym: *pieczywo* — „to, co (u) pieczone“, *paliwo* — „to, co jest palone, spalane“, *kruszywo* — „to, co jest (po) kruszone“. *Moczarnia* (Inu) jest łatwo zrozumiała na tle licznych, utworzonych za pomocą przyrostka *-arnia*, odczasownikowych nazw miejsc, gdzie się odbywa jakaś czynność (por. np. *wędzarnia*, *suszarnia*). Na właściwe rozumienie takich nowszych czy zupełnie nowych rzeczowników, jak: *odsyp*, *wsad*, *tucz*, *wychów*, *zaczep*, *wczep*, *zestaw*, *ślizg*, *dobieg*, *dolot*, *wznios* (szczególnie liczne są one chyba w słownictwie „produkcyjnym“ i sportowym) naprowadzają nas wyrazy dawniejsze, zadomowione już w języku polskim: *wylew*, *wybieg*, *przebieg*, *podkład*, *czołg*, *dźwig*. Jest to typ we współczesnej polszczyźnie bardzo żywotny. Rzeczowniki takie tworzymy od czasowników przez odrzucenie przyrostka czasownikowego (np. *podkład/ać*) — *podkład*. Mają one albo znaczenie czynności (*wylew* Wisły to „to, że Wisła się wylała“), albo znaczenie przyrządów, narzędzi wykonujących jakąś czynność (*dźwig* — „to, co dźwiga“), albo wreszcie rezultatów czynności (*podkład* — „to, co podkładane, podłożone“).

Trafne neologizmy niekoniecznie muszą być wzorowane na całych grupach wyrazów podobnie zbudowanych; „modelem“ może się stać nawet jeden jakiś wyraz bliskoznaczny, a więc np. nowszą i udaną *dzianinę* utworzono analogicznie do od dawna używanej *tkaniny* (*tkanina* — „to, co tka-

<sup>1</sup> Temat (słowotwórczy) to część wyrazu pozostała po odrzuceniu przyrostka albo przedrostka, za pomocą którego urobiono dany wyraz, np. *bad(acz)*, *mądr(ość)*, *chorow(ity)*, *biał(awy)*, *leś(ny)*, *brudź(ić)*, *ciemni(eć)*, *(prze)miły* itp.

ne“, *dzianina* — „to, co dziane“), *trawostan* na wzór *drzewostanu*, *plyto-tekę* na wzór *kartoteki* itp.

Trzecim wreszcie kryterium oceny nowotworów językowych jest kryterium estetyczne: czy wyraz jest ładny, zręczny, czy dobrze brzmi? O pięknie wyrazu trudno oczywiście wyrokować w sposób stanowczy. Jest to w bardzo znacznej mierze rzecz indywidualnego, subiektywnego odczucia. Najogólniej można stwierdzić tylko tyle, że się nam zwykle nie podobają wyrazy monotonne fonetycznie, zawierające powtórzenie sylab, wyrazy zbyt długie, wreszcie jakies „hybrydy“ językowe, twory zawierające elementy swojskie i obce. „Hybrydy“ takie mają niekiedy charakter żartobliwy albo ironiczny, np. *łopatologia*, *dętologia*, *wszystkoizm*; skontrastowano tu pierwiastki rodzime i potoczne z „uczonymi“, obcymi „logiami“ i „izmami“. Kontrast ten nie zawsze oczywiście jest tak jaskrawy, mimo to jednak tworzenia takich „mieszkańców“ należy unikać. Stosując kryterium estetyczne trzeba pamiętać i o tym, że wyrazy nowe często się nam wydają dziwaczne, bo po prostu nie osłuchaliśmy się z nimi. Neologizmy, nawet trafne, przyjmują się zawsze z pewnymi oporami; naszych dziadków razily: *chodnik* i *sluchawka*, naszych ojców — *ubezpieczalnia* czy *młodzieżowy*, nas samych do niedawna np. *bumelant*.

Oceniwszy neologizmy z punktu widzenia „zapotrzebowania“ na nie oraz ze względu na ich zrozumiałość i estetykę, redaktor stylistyczny, w razie gdy ta ocena wypadnie ujemnie, zanim dany neologizm zakwestionuje, powinien się zastanowić, jaki jest stopień jego rozpowszechnienia. W polszczyźnie, tak jak w każdym innym języku, istnieje pewna liczba wyrazów o budowie niezręcznej czy nawet niepoprawnej, niezgodnej z polskimi zwyczajami słowotwórczymi, ale tak już utartych, zakorzenionych, że walka z nimi byłaby przysłowiową walką z wiatrakami. Prawdziwym dziwologiem słowotwórczym jest np. *krajobraz*, ale kwestionowanie go nikomu chyba nawet nie przyjdzie na myśl. Trudno by także usunąć z naszego języka *światopogląd*, choć jest to wyraz o strukturze słowotwórczej niezupełnie właściwej, przeniesionej żywcem, skalkowanej z niemieckiego *Weltanschauung*. Zresztą używanie go (zamiast lepszego *pogląd na świat*) jest dość wygodne, ponieważ można od niego urobić przymiotnik *światopoglądowy*. Nie możemy również zwalczać terminów przyjętych w środowisku jakichś specjalistów, jeżeli nie pozostają one w zbyt jaskrawym konflikcie z normą słowotwórczą. Dość niefortunnym neologizmem z zakresu medycyny jest *zachorowalność*. W języku polskim nie ma zwyczaju tworzenia przymiotników na *-alny* (a więc i rzeczowników na *-alność*) od czasowników dokonanych. Poza tym, co ważniejsze, budowa słowotwórcza źle nas tu niejako „nastawia“ na sens wyrazu. Na podstawie naszego doświadczenia językowego *zachorowalność* rozumiemy odruchowo jako możliwość, możliwość zachorowania. Tymczasem właściwe znaczenie tego terminu to „liczba zachorowań“. Jednak mimo wszystko w książkach i czasopismach lekarskich musimy ten wyraz tolerować, ponieważ lekarze

dość powszechnie go używają. Ale nie warto, jak sądzymy, propagować go w prasie, bo mógłby być źle zrozumiany, a przecież można go zastąpić wyrażeniem *liczba zachorowań*.

Trzeba wreszcie dodać, że naszkicowane tu kryteria oceny nowo powstałych wyrazów w pewnym tylko stopniu mogą być przydatne w analizie neologizmów stylu artystycznego. Motywy tworzenia tych neologizmów są zwykle inne od poprzednio wymienionych; mówiąc ogólnie, pisarzom chodzi najczęściej o nowe ujęcie rzeczywistości, o narzucenie nam przez nowy wyraz nowego spojrzenia na przedmiot czy zjawisko. Inne są więc warunki powstawania i inne funkcje neologizmów artystycznych. W ich ocenie, która już nie należy do kompetencji redaktora stylistycznego, właśnie ich funkcje w utworze literackim trzeba brać pod uwagę. Nie znaczy to jednak, że pisarz tworzy nowe wyrazy zupełnie dowolnie. Również i on, jeżeli chce, by czytelnik zrozumiał jego intencje, musi się liczyć z systemem gramatycznym języka, z obowiązującymi w danym języku zwyczajami słowotwórczymi.

### Przymiotniki odrzeczownikowe na -owy

Po tych uwagach ogólnych poruszymy kilka szczegółowych zagadnień współczesnego słowotwórstwa polskiego, zwłaszcza tych, które mogą nasuwać wątpliwości poprawnościowe. Właśnie przymiotnik *poprawnościowy* może posłużyć za punkt wyjścia w naszych rozważaniach. Reprezentuje on niezmiernie żywotny we współczesnej polszczyźnie typ słowotwórczy. Mamy tu na myśli przymiotniki tworzone od rzeczowników za pomocą przyrostka *-owy*<sup>1</sup>. W każdej dziedzinie życia pojawiło się, zwłaszcza w latach ostatnich, wiele takich właśnie twórców przymiotnikowych, a więc np. w medycynie mówi się o „chorobach *uczuleniovych*“, „napadach *bólowych*“, „zmianach *zwyrodnieniowych*“, w budownictwie — o „robotach *rozbiórkowych*, *wyburzeniowych* i *wykończeniowych*“, o „właściwościach *odkształceniowych* materiałów budowlanych“, w sporcie o „treningu *wyczynowym*“, „*grach zręcznościowych*“, „sportach *szybkościowych*, *wytrzymałościowych*“ itp. Czym można uzasadnić ten „rozmach“ słowotwórczy przymiotnika odrzeczownikowego? Z jaką tendencją rozwojową należy to zjawisko wiązać? Odpowiedź na te pytania nasuwa się przy bliższym rozpatrzeniu funkcji znaczeniowych, jakie pełnią przymiotniki omawianego typu. W wielu wypadkach dają się one zastąpić tylko dłuższymi wyrażeniami, często całymi rozbudowanymi zdaniami, np. *sporty wytrzymałościowe* czy *gry zręcznościowe* to „sporty, gry w których uprawianiu największą rolę odgrywa zręczność czy wytrzymałość“, *roboty wyburzeniowe* to „roboty polegające na wyburzaniu, burzeniu zniszczonych domów“. Jak widać choćby z tych przykładów, a o podobne nie trudno, przymiotnik odczasownikowy to jeden ze środków pozwalających osiągnąć

<sup>1</sup> Obszerniejsze omówienie twórców tego typu — w książce H. Kurkowskiej: *Budowa słowotwórcza przymiotników polskich*, Wrocław 1954, s. 94 i nast.



zwięzłość wypowiedzi<sup>1</sup>. Właśnie dlatego, że jest mało uściślony znaczeniowo, stanowi on bardzo elastyczną i dogodną formę językową. Można nim wyrażać, a raczej sygnalizować różnorodną i bogatą treść. Żywotność tego typu słowotwórczego jest więc jednym z przejawów tendencji do skrótu, do większej ekonomii środków językowych. Ale zjawisko to ma również i swoje ujemne strony. Obserwujemy pewnego rodzaju „modę“ na przymiotniki odrzeczownikowe. Utrwała się zwyczaj, a niekiedy nawyk tworzenia ich i używania przy każdej okazji, nie zawsze szczęśliwie wybranej. Mamy tu zwłaszcza na myśli takie użycia, w których przymiotnik odrzeczownikowy nie skraca wypowiedzi i mógłby być bez żadnej szkody dla zwięzłości zastąpiony odpowiednim przypadkiem podstawowego rzeczownika albo wyrażeniem przyimkowym, np. zamiast „plac osiedlowy“<sup>2</sup> lepiej powiedzieć, a zwłaszcza napisać: „plac osiedla“, zamiast: „dokumentacja projektowa“<sup>3</sup> — „dokumentacja projektu“, zamiast: „oszczędność materiałowa“<sup>4</sup> — „oszczędność materiałów“, zamiast: „mąka bulkowa“<sup>5</sup> — „mąka na bułki“. Wyrażenia z dopełniaczem (albo złożone z przyimka i odpowiedniego rzeczownika) są na ogół zrozumialsze, precyzyjniejsze znaczeniowo. Poza tym niektóre przymiotniki odrzeczownikowe na *-owy* rażą jako twory niezbyt zręczne, zwłaszcza wtedy, gdy się je urabia od rzeczowników na *-anie*, *-enie* i *-ość*.

### Przymiotniki z przyrostkami: *-czy*, *-niczy*, *-alny*

Typ niezmiernie we współczesnym słowotwórstwie żywotny stanowią przymiotniki utworzone od rzeczowników (rzadziej od czasowników) za pomocą przyrostków *-czy*, *-niczy*, np. *chłodniczy* („jaja chłodnicze“), *spawalniczy*, *koksowniczy*, *odlewniczy*, *hartowniczy*, *kuźniczy*, *browarniczy* itp. Tu znów „moda“ na ten typ słowotwórczy prowadzi niekiedy do przerostów, do zastępowania przymiotnikami na *-czy*, *-niczy* innych, od dawna używanych i dobrze spełniających swą funkcję znaczeniową. Jako jeden z przykładów można tu wymienić nowy stosunkowo *piekarniczy*, wypierający z użycia przymiotnik *piekarski*, którego budowa słowotwórcza lepiej odpowiada znaczeniu: chodzi tu przecież o przymiotnik wiążący się semantycznie z piekarzem czy piekarstwem, a nie z piekarnikiem<sup>6</sup>. Podobnie wydaje się niecelowe zastępowanie *masarskiego* nowszym *masarniczy*, np. w wyrażeniu „technologia produkcji *masarniczej*“<sup>7</sup>. Może zresztą

<sup>1</sup> Ile wyrazów trzeba użyć, żeby zastąpić przymiotnik w takim np. wyrażeniu jak „atomowy szaleniec“, dość rozpowszechnionym ostatnio w prasie, i ile by na tym ucierpiała zwartość, sugestywność tego określenia?

<sup>2</sup> *Przegląd Kulturalny*. R. 1954 nr 27, s. 3.

<sup>3</sup> *Trybuna Mazowiecka*. R. 1955 nr 76.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> „Gazeta Robotnicza“. R. 1954 nr 268, s. 3.

<sup>6</sup> Por. W. Doroszewski *Rozmowy o języku*. Seria IV. Warszawa 1954. PIW, s. 119—120 i 176—177.

<sup>7</sup> *Życie Warszawy*. R. 1955 nr 97, s. 5.

z czasem między takimi przymiotnikami, jak: *piekarski* — *piekarniczny*, *masarski* — *masarniczny* nastąpi jakieś zróżnicowanie znaczeniowe, które usprawiedliwi istnienie tych par słowotwórczych. Wyrazy wchodzące w skład takich par, tzn. rzeczowniki, przymiotniki czy czasowniki najczęściej utworzone za pomocą różnych przyrostków od jednego wyrazu-podstawy, zwykle specjalizują się właśnie znaczeniowo. Zjawisko to możemy z łatwością obserwować zarówno w historii języka polskiego, jak i we współczesnej polszczyźnie. Wyraźnie się „rozbiegły“ pod względem semantycznym takie dublety słowotwórcze, jak: *ciemność* i *ciemnota*, *owocny* i *owocowy*, *serdeczny* i *sercowy*, *konieczny* i *końcowy* używane w języku staropolskim wymiennie. Podobny proces zachodzi dziś np. w przymiotnikach: *dziecinny* i *dziecięcy*, *reprezentacyjny* i *reprezentatywny*, *instrukcyjny* i *instruktywny* i w wielu innych. Jest to jeden z tych procesów, które wzmagają precyzję znaczeniową wyrazów, a więc stanowią tym samym w dużym stopniu o usprawnianiu, doskonaleniu się języka jako narzędzia porozumiewania się ludzi.

Spośród przymiotników odczasownikowych typ szczególnie produktywny, reprezentowany wieloma udanymi na ogół nowotworami, stanowią przymiotniki na *-alny* mające odcień możliwości (oznaczają, mówiąc ściślej, ale w sposób nieco zawikłany możliwość ulegania działaniu jakiejś czynności). Okazały się one przydatne zwłaszcza w terminologii naukowej i technicznej, np. *poznawalny*, *obserwowalny*<sup>1</sup>, *potwierdzalny*<sup>2</sup>, *sprawdzalny*, *ubijalny* (beton) itp. Szerzenie się ich można uzasadnić tendencją do skrótu. Zastępują one wyrażenia: „dający się poznać“ (*poznawalny*), „mogący być obserwowanym“ (*obserwowalny*) itp.

### Przymiotniki od nazw miejscowości

Kłopoty językowe w zakresie słowotwórstwa przymiotnikowego wiążą się dość często z koniecznością tworzenia przymiotników od nazwy nowo powstałych lub mało znanych miejscowości. Niedawno dyskutowano np. w popularnonaukowych pismach językoznawczych, jak powinien brzmieć przymiotnik od *Nowej Huty*<sup>3</sup>. Obchodzi nas tu nie tyle wynik tej dyskusji, ile metoda, za pomocą której próbowano to ustalić. Jest ona zasadniczo bardzo prosta: trzeba się rozejrzeć wśród przymiotników powstałych od nazw miejscowości zbliżonych fonetycznie do nazwy *Nowa Huta*, a więc uprzytomnić sobie istnienie takich np. powiązań słowotwórczych, jak: *Kuba* — *kubański*, *Ameryka* — *Amerykanin* — *amerykański*, *Malta* — *maltański* itp. *Kalkuta* — *kalkucki*, *Ostróda* — *ostródzki* itp. Zestawienia te nasuwają dwie możliwości: *nowohuciański* albo *nowohucki*. Pierwsza z tych form ma silniejsze oparcie w materiale językowym, lepiej się wiąże

<sup>1</sup> *Myśl Współczesna*. R. 1947 nr 2.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Por. *Poradnik Językowy*. R. 1953, z. 2 i *Poradnik Językowy*. R. 1954, z. 3 oraz W. Doroszewski *Rozmowy o języku*. Seria IV, s. 140—141.

z nazwą mieszkańca (*nowohucianin*), jest naturalniejsza i przejrzystsza. Oczywiście o poprawności przymiotników od nazw miejscowych nie można rozstrzygać tylko na podstawie teoretycznych rozważań słowotwórczych, ale trzeba brać przede wszystkim pod uwagę miejscową tradycję językową (jeżeli już taka istnieje), tzn. to, jak dany przymiotnik tworzą mieszkańcy danej miejscowości.

### Stopniowanie przymiotników

Wiele wątpliwości nasuwa sprawa stopniowania przymiotników. Stopniować mogą się w ogóle tylko przymiotniki tzw. jakościowe, czyli oznaczające cechy przymiotników (wyrazu „przedmiot“ używamy tu w znaczeniu bardzo ogólnym), a więc np. *zdrowy, wesoly, miły, tęgi*. Nie stopniujemy natomiast takich, jak: *dworski, domowy, młodzieżowy*, ponieważ oznaczają one nie cechy, ale stosunki, relacje między przedmiotami; stąd ich nazwa: przymiotniki relacyjne (np. w wyrażeniu „dworski grunt“ przymiotnik określa stosunek między gruntem a dworem). Formy stopnia wyższego i najwyższego tworzymy bądź za pomocą przyrostków i przedrostków: *zdraw-szy, naj-zdrowszy*, bądź też sposobem opisowym: *bardziej zmęczony, bardziej skomplikowany*. We współczesnej polszczyźnie przejawia się dość wyraźnie tendencja do stopniowania opisowego. Obok form tradycyjnych, takich jak np. *bogatszy, odważniejszy, zdolniejszy* pojawiają się nowsze: *bardziej bogaty, odważny, zdolny*. Nie ma powodu zbyt gwałtownie ich potępiać, ale zalecać należy raczej używanie starych, tradycyjnych (i krótszych). Stopniowanie za pomocą przyrostków i przedrostków nie jest w ogóle możliwe, gdy chodzi o przymiotniki powstałe z imiesłowów lub mające znaczenie bliskie imiesłowowemu. Od *zadowolony, zmęczony, niezwyknięty, niezauważalny* nikt przecież nie utworzy stopni wyższych typu: *zadowoleńszy, zmęczeniwszy* itd. Pojawiające się niekiedy formy: *skomplikowańszy, cywilizowańszy* są dziwaczne. Dla ścisłości warto dodać, że sformułowana tu zasada nie jest bezwyjątkowa. Na przykład przymiotnik *gorący* jest bez wątpienia genetycznie imiesłowem (wskazuje na to chociażby jego zakończenie), ale mimo to ma formy stopnia wyższego i najwyższego: *gorętszy, najgorętszy*. W tym wypadku decyduje chronologia: przejście imiesłowu *gorący* do klasy przymiotników odbyło się bardzo dawno.

### Nazwy zawodowe, tytuły i nazwiska kobiet

W zakresie słowotwórstwa rzeczowników, zagadnieniem od dawna już i bardzo żywo dyskutowanym jest sprawa nazw zawodowych, tytułów i nazwisk kobiet. Obserwujemy tu bardzo wyraźnie sprzeczność między tradycją językową a tym, co w języku nowe, co odbija przemiany społeczne zachodzące w życiu.

W polszczyźnie mocno zakorzeniona jest tradycja rozróżniania form męskich i odpowiednich żeńskich, np. *chłop — chłopka, malarz —*

malarka, poeta — poetka, robotnik — robotnica, przodownik — przodownica, uczoney — uczona, mistrz — mistrzyni itp. Czy w tym zakresie różnicowanie to należy utrzymywać i kontynuować? W społeczeństwie naszym kobiety zdobywają coraz to nowe zawody, mają taki sam jak mężczyźni dostęp do wszelkich tytułów zawodowych, naukowych i innych. Chcąc się rygorystycznie trzymać tradycji językowej, trzeba by do całej ogromnej masy form męskich dotworzyć odpowiednie żeńskie, więc np. *inżynierka, ministerka, adiunktka* itp. Czyby to było celowe? Słusznie podkreślał wielokrotnie W. Doroszewski w swych pracach z zakresu poprawności językowej, że społecznie ważna i warta utrwalenia w odpowiedniej nazwie jest przede wszystkim istota wykonywanego przez kogoś zawodu, sens, znaczenie tytułu zawodowego czy naukowego, który ten ktoś zdobył; płeć jest w tym wypadku rzeczą uboczną, drugorzędną. Nie warto więc dotwarzać do nazw męskich odpowiedników żeńskich tam, gdzie jeszcze nie istnieją, ani się oburzać na używanie nazw zawodowych i tytułów męskich w odniesieniu do kobiet. Zdania typu: „Maria Dąbrowska jest wybitnym pisarzem, autorem znanych powieści“ czy: „Moja siostra pracuje na budowie jako murarz“ są zbudowane równie poprawnie jak zdania z formami: pisarka, autorka, murarka. W sprawie tej zresztą ważne są nie tylko reguły gramatyczne. Powinny tu mieć głos przede wszystkim kobiety, których sprawa ta bezpośrednio dotyczy. A kobiety wołają na ogół, by obowiązywała tu jedna forma dla obu płci, podkreśla to bowiem równorzędność, równą wartość nazw zawodowych i tytułów używanych w odniesieniu do mężczyzn i kobiet.

Podobnie się przedstawia zagadnienie żeńskich form nazwisk. Nazwiska kobiet utworzone przyrostkami *-owa, -ina, -ówna, -anka* to dziś już pewne przeżytki. Wymienione przyrostki są bowiem z pochodzenia przyrostkami dzierżawczymi, oznaczającymi przynależność; żona i córka stanowią więc w tym ujęciu językowym własność męża i ojca. Za utrzymaniem tej samej formy nazwiska dla wszystkich członków danej rodziny, niezależnie od ich płci, przemawia również wzgląd praktyczny. Z takich np. form, jak *Kosnowa* czy *Gniadkówna* trudno „odczytać“ formę podstawową: może nią być zarówno *Kosno, Gniadko* jak *Kosna, Gniadek*. Ważny wreszcie jest tu wzgląd społeczny: kobieta podpisująca list urzędowy, artykuł, książkę nie ma żadnego obowiązku ogłaszać wszem wobec, jaki jest jej stan cywilny, czy jest już *-owa*, czy jeszcze *-ówna*. Wniosek praktyczny: każda kobieta może według swego uznania wybrać tradycyjną formę nazwiska (więc z przyrostkiem „żeńskim“) albo też formę nowszą, równą formie męskiej. Ani w jednym, ani w drugim wypadku nie popada w konflikt z normami poprawności językowej.

W nazwiskach typu przymiotnikowego na *-ski, -cki* oboczność męskich i żeńskich form powinna być zachowana (więc *Majewski — Majewska*). Nie ma tu sprzeczności z uwagami wypowiedzianymi poprzednio, bo nazwiska te nie zawierają przyrostków dzierżawczych i nie informują

o stanie cywilnym ich nosicieli. Pewien kłopot sprawiają nazwiska przyimiotnikowe typu *Silny*, *Małolepszy*. Jak powinny brzmieć odpowiedniki żeńskie (*Silna* czy *Silnowa*) i czy w ogóle należy je tworzyć? Względy praktyczne przemawiałyby i tu za niezmiennością nazwiska (więc raczej *Silny* zarówno dla mężczyzn, jak i dla kobiet), względem na tradycję — za formami: *Silna*, *Małolepsza*. Formy *Silny*, *Małolepszy* jako nazwiska kobiet nie są zresztą i gramatycznie niepoprawne, bo tu przyimiotnik nie pełni już swej właściwej funkcji znaczeniowej, nie oznacza żadnej cechy, nie określa przedmiotu, może więc nie podlegać zasadzie rygorystycznego przestrzegania związków zgody. Formy typu *Silnowa*, *Małolepszowa* są nieuzasadnione.

Trzeba sobie jednak zdawać sprawę z tego, że wszystkie te rozstrzygnięcia, jak nam się wydaje, słuszne, pociągają za sobą duże trudności fleksyjne i składniowe. Jak powiedzieć: „Widziałem się z *doktorem* Majewską“ czy „z *doktór* Majewską“, „pani *doktorze*“ czy „pani *doktor*“, „trzeba się zwrócić do obywatelki *Nowaka*“ czy „do obywatelki *Nowak*“? Wątpliwość tę współczesna polszczyzna rozstrzyga, zwłaszcza w zakresie nazwisk, na korzyść nieodmienności, a więc: „z *doktor* Majewską“, „pani *doktor*“, „do obywatelki *Nowak*“, choć konsekwencja nakazywałaby raczej odmiennie, bo przecież nieodmienność omawianych nazw jest tylko innym niż słowotwórczym sposobem uwydatniania ich żeńskości. Nietrudno przy tym zauważyć, że większą na ogół skłonność do niezmienności i nieodmienności wykazują wyrazy zapożyczone niż rdzennie polskie. Łatwiej tworzymy odpowiedniki żeńskie od takich rzeczowników, jak *spawacz* czy zupełnie już przyswojony *murarz* (więc: *spawaczka*, *murarka*) niż od wyraźnie odczuwanych jako obce: *sztymar*, *docent*, *doktor*, *architekt* itp; od zakończonych na *-log* w ogóle nie jest to możliwe, bo przecież nie *-logini* ani *-łożka* (*ginekologini*, *socjologini*, *ginekolożka*, *socjolożka*?). Łatwiej nam również utrzymać nieodmienność zapożyczeń, powiemy więc: „chcę się widzieć z *doktor* Majewską, ale raczej: „z *lekarzem* Majewską“ (w tym przykładzie odgrywają może rolę także względy semantyczne: *doktor* to tytuł, *lekarz* — nazwa wykonawcy zawodu).

Ale nasze gramatyczne kłopoty z kobietami nie kończą się na tym. Nasuwa się dalsza wątpliwość: W jakim stopniu obowiązują tu związki zgody? Czy poprawne składniowo jest takie np. zdanie:

„Obrady utworzył przewodniczący MZS J. Grohman, po czym *zabrał głos przedstawiciel* Rządu RP, *wiceminister* Krassowska“<sup>1</sup>.

Niewątpliwie posunięto się tu już trochę za daleko: przynajmniej powstać orzeczenia należało dostosować do żeńskiej formy nazwiska („*zabrała głos przedstawiciel* Rządu RP, *wiceminister* Krassowska“), a można by się również zastanowić, czy ze względu na bliskość orzeczenia *zabrała* i wyrazu *przedstawiciel* oraz na swojskość tego wyrazu, nie należałoby go zastąpić odpowiednikiem żeńskim, więc: „*zabrała głos przedstawicielka*

<sup>1</sup> *Życie Warszawy*. R. 1951 nr 234, s. 2.

Rządu RP, wiceminister Krassowska“. Żeby tego uniknąć, można tu zmienić układ zdania: „zabrała głos wiceminister Krassowska, przedstawiciel Rządu RP“ albo wreszcie przebudować je w ten sposób: „jako przedstawiciel Rządu RP, zabrała głos wiceminister Krassowska“.

A oto inny, podobny zresztą, rodzaj trudności: jaką formę powinny mieć przydawki przymiotne i zaimkowe, wiążące się z nazwami zawodowymi i tytułami, jeżeli chcemy, by te nazwy i tytuły występowały w jednej postaci zarówno dla mężczyzn, jak i dla kobiet, a więc: „moja dyrektor poleciła mi...“ czy „mój dyrektor poleciła mi...“, czy wreszcie: „mój dyrektor polecił mi...“ (niezależnie od tego, czy mowa o mężczyźnie, czy o kobiecie). Trudno naprawdę wskazać tu wyjście proste i dobre. Póki mówiący językiem polskim nie zdecyduje się wyraźnie na którąś z tych konstrukcji składniowych, każda z nich będzie się wydawać sztuczna. Trudności musimy tu raczej zręcznie wyminąć niż pokonać. Jeżeli nie wymieniamy nazwiska owej kobiety-dyrektora, to właściwsze się wydaje mówienie o niej: „mój dyrektor polecił mi...“, jeżeli wymieniamy nazwisko, to wówczas lepsza jest konstrukcja: „mój dyrektor Majewska poleciła mi...“ Niedopuszczalne natomiast jest łączenie z rzeczownikiem rodzaju męskiego przydawki mającej postać żeńską (*moja dyrektor*). Wypadnie tu także zrezygnować z nieodmienności omawianych nazw i tytułów kobiet, powiemy więc: „byłem u *doktor Majewskiej*“, ale „byłem u *doktora rejonowego, Majewskiej*“, „jadę w podróż służbową z *dyrektor Majewską*“, ale „jadę w podróż służbową z *moim dyrektorem* (albo z *dyrektorem mojego biura*), *Majewską*“.

Widzimy więc, jak bardzo niewygodna jest w wielu wypadkach konieczność uzależniania form wyrazów określających od określanych (tzw. związki zgody). Zmusza nas ona niekiedy do jakichś „wybiegów składniowych“, zmierzających do tego, by złagodzić konflikt między mocno jeszcze zakorzenioną tradycją językową a nowymi potrzebami życia.

### Wyrazy złożone

Dość rozpowszechniony jest pogląd, że język polski „nie lubi“ wyrazów złożonych. Jeżeli porównamy pod tym względem polszczyznę np. z językiem niemieckim wyrazom złożonym odpowiadają polskie wyrazy proste albo wyrażenia (np. *Apfelbaum* — *jabłoń*, *Kopfschmerz* — *ból głowy*). Nie znaczy to bynajmniej, że ten sposób słowotwórczy jest obcy naszemu systemowi językowemu: dość wspomnieć choćby prastare imiona: *Bolesław*, *Włodzisław*, *Kazimir*, *Cieszmyśl*, *Siedlewit* czy *Sulidziad* notowane w zabytkach, a również w nowszej i najnowszej polszczyźnie mamy całe mnóstwo złożeń, których poprawności nikt by nie mógł kwestionować (np. *gwiazdozbiór*, *falochron*, *powieściopisarz*, *rzeczoznawca*, *brakoróbstwo*, *trójwymiarowy*, *długofalowy*, *pracochłonny* itp.). A więc tworzyliśmy i tworzymy wyrazy złożone, ale nie mamy tu takiej niemal nieograniczonej swobody jak Niemcy. Nie złożenia w ogóle, ale pewne

ich typy na gruncie polskim są rzadkie i przyjmują się z oporami. Jeden z takich typów to rzeczowniki złożone o dwu członach w stosunku do siebie współrzędnych, np. *kursokonferencja* — „kursy i zarazem konferencja“, *barakosklep*<sup>1</sup> — „barak będący sklepem“ czy „sklep w baraku“. Obydwa te wyrazy są potworkowate, pierwszy z nich, niestety, znacznie się już rozpowszechnił. Nie propagując złożzeń omawianego typu, jako obcych polszczyźnie, musimy jednakże tolerować te z nich, które specjaliści uznali za przydatne w swojej dziedzinie nauki czy techniki (np. w budownictwie: *stropodach*, *żużłobeton*, *gipsocement* itp.).

### Wyrazy powstałe ze skrótów

Wielu miłośników języka polskiego niepokoi rozpowszechnianie się tzw. skrótowców, czyli wyrazów powstałych ze skrótów. Czy słusznie? Zanim postaramy się odpowiedzieć na to pytanie, przyjrzyjmy się tej sprawie bliżej. Wśród skrótowców rozróżniamy: literowce — wyrazy złożone z nazw liter wchodzących w skład skrótu (np. *ZMP* — *zetempe*), głoskowce — wyrazy złożone z głosek, którym odpowiadają litery skrótu (np. *PIW*, *PAP*, *PAN*), sylabowce (ściślej grupowce) — składające się z pierwszych sylab (ściślej grup głosek) wyrazów skracanych (np. *Pafawag*), wreszcie złożeniowce, czyli złożenia o pierwszym członie zawierającym początkową sylabę albo początkową grupę głosek odpowiedniego wyrazu (np. wyraźnie zresztą obca *litredakcja* — redakcja literacka)<sup>2</sup>. We współczesnej polszczyźnie najczęściej występują literowce i głoskowce. Literowce mają zwykle akcent na ostatniej sylabie (*zetempé*), a odmieniają się wtedy tylko, kiedy mają postać fonetyczną zbliżoną do „normalnych“ wyrazów (np. *wuzét*, *wuzétu*, *wuzécie* jak *balet*, *baletu*, *baiecie*). Czasem się, w różny zresztą sposób, przystosowuje takie skrótowce do odmiany przekształcając odpowiednio ich formę (więc np. *CDT* — nie *cedete*, ale *cedet* z akcentem już na przedostatniej). Głoskowce są odmienne (*PAP-u*<sup>3</sup>, w *PAN-ie*) i akcentowane normalnie (np. *ZA'IKS*). Typ niewątpliwie o wiele mniej produktywny stanowią sylabowce (choć i tu można wskazać wyrazy ogólnie przyjęte, np. powstały ze złożenia *želbet*). Może rozpowszechnianiu się sylabowców stoi na przeszkodzie to, że wyraźnie je odczuwamy jako zlepki z kawałków wyrazów. Ale z drugiej strony skrótowce sylabowe lepiej niż inne przywodzą nam na pamięć brzmienie skracanego wyrażenia. Ogółem biorąc, skrótowce mają u nas o wiele mniejszy zakres stosowania niż np. w Związku Radzieckim, gdzie się skraca za ich pomocą nie tylko nazwy różnych instytucji, ale dość często także wielowyrazowe nazwy innego rodzaju (por. np. *wuz*, *nep*), co w języku polskim zdarza się dość wyjątkowo.

<sup>1</sup> *Express Wieczorny*. R. 1953 nr 290. Por. *Poradnik Językowy*. R. 1954, z. 1.

<sup>2</sup> Inne mniej istotne rodzaje skrótowców pomijamy.

<sup>3</sup> Opowiadalibyśmy się za tą właśnie postacią dopełniacza; forma *PAP-a*, którą się dość często słyszy, jest mniej właściwa, ponieważ skrótowce w drugim przypadku l. poj. przybierają niemal wyłącznie końcówkę *-u*.

Złożeniowce to jak gdyby ogniwo pośrednie między skrótowcami a złożeniami. Są one blisko spokrewnione słowotwórczo z tymi wyrazami złożonymi, których pierwszy człon albo występuje w postaci skróconej, np. *scenariopisarstwo* (właściwie *scenariuszopisarstwo*), albo też ma postać stałą, powtarzającą się w całej serii wyrazów (np. *samo-*, *auto-*, *astro-*, *agro-*, *zoo-* itd.). Złożenia tego rodzaju różnią się od złożeniowców przede wszystkim chyba tym, że zawierają element *-o-* (różnego zresztą pochodzenia) w funkcji łącznika między członami. Są one bardzo rozpowszechnione nie tylko w polszczyźnie, ale we wszystkich językach europejskich; większość z nich to ogólnie znane europeizmy. W związku z nimi nasuwają się dwie uwagi: złożenia te niezbyt zręczne są wtedy, gdy zawierają jeden człon obcy, jeden swojski, np. *elektrociepłownia* czy *radiowęzeł* (z *radiosłuchaczem* będziemy się już chyba musieli pogodzić, choć słuchacz radia jest naturalniejsze i niedłuższe). Druga uwaga odnosi się głównie do złożów omawianego typu, ale poza tym również do innych wyrazów złożonych: nie można ich skracać w taki np. sposób: „szkolenie *agro- i zootechniczne*“ albo „*mało-* i *średniorolni* chłopi“. Jest to zwyczaj przeniesiony żywcem z niemieckiego, rażący poczucie językowe wielu Polaków. Odmienne stanowisko musimy zająć w stosunku do złożeniowców: na gruncie polskim występują one bardzo rzadko, są naszemu słowotwórstwu obce: taka np. *orgatechnika*<sup>1</sup> (ma to znaczyć „technika organizacji“) jest neologizmem zupełnie chybionym, nie ma żadnych chyba szans upowszechnienia.

Powróćmy teraz do poprzednio postawionego pytania. Jak oceniać żywotność skrótowców z punktu widzenia poprawności językowej? Jak widzieliśmy, nie wszystkie ich typy są w równym stopniu zadomowione w polszczyźnie: literowcom i głoskowcom trzeba tu dać pierwszeństwo przed sylabowcami, a zwłaszcza przed złożeniowcami. Tyle można stwierdzić na podstawie obserwacji współczesnego zwyczaju językowego. Czy są potrzebne, jaka jest ich społeczna przydatność? Na to pytanie nikt chyba nie odpowie przecząco. Czyż możliwe byłoby recytowanie tasiemcowych niekiedy nazw najrozmaitszych przedsiębiorstw, urzędów, organizacji za każdym razem, gdy mowa o tych instytucjach? Skróty, skrótowce, a także wyrazy pochodzące od skrótowców (np. *zetempowiec*, *PAP-owski*) są dogodne, poręczne, niewątpliwie usprawniają język, a więc ułatwiają organizowanie życia. Co innego, że przesada w tym zakresie, jak zresztą w każdym innym, jest szkodliwa, przeszkadza w porozumiewaniu się. Używając nadmiaru skrótowców, gubimy się nieraz w ich gąszczu, nie potrafimy po prostu zapamiętać znaczenia niektórych z nich. Toteż redaktor stylistyczny powinien dbać o to, by mniej znane skróty i skrótowce występujące w tekście zostały objaśnione. Ważne jest oczywiście i to, że nie wszystkie nadają się do użycia w języku pisanym, w druku, wiele ma zasięg ograniczony do żywej, potocznej mowy, czasem

<sup>1</sup> Por. *Poradnik Językowy*. R. 1954, z. 1.



do jednego tylko środowiska (np. na Uniwersytecie Warszawskim *matfiz* to potocznie Wydział Matematyczno-Fizyczny).

Wreszcie kilka słów o historii skrótowców. Nie są one w języku polskim czymś nowym. Znane były już przed pierwszą wojną światową, a znacznie się upowszechniły podczas jej trwania i po niej w związku z powstaniem mnóstwa nowych instytucji. Tendencja do tworzenia skrótowców jest ogólnoeuropejska. Wszędzie przyjmowały się one z pewnymi oporami ze strony tych, którzy przekładali zachowawczy estetyzm nad przydatność, praktyczną wartość tego typu słowotwórczego. O genezie i budowie skrótowców wiele trafnych uwag wypowiedział w swych wnikliwych artykułach przedwcześnie zmarły językoznawca polski, Salomon Jaszucki. Pisał on m. in.: „Nie tylko samo żywsze tempo współczesnego życia, lecz szerokie udostępnienie druku i telegrafu, wynikająca stąd konieczność rozszerzenia zakresu konwencjonalnych skrótów wywołała potrzebę powstania nowego sposobu słowotwórczego. (...) Mamy tu drugą od czasu rozpowszechnienia pisma falę bezpośrednich wpływów techniki ludzkiej na wewnętrzne sprawy języka“<sup>1</sup>.

### Ze słowotwórstwa czasowników

Słowotwórstwo czasowników nie nasuwa wielu uwag poprawnościowych. Neologizmów jest tu zresztą znacznie mniej niż w zakresie rzeczowników czy przymiotników. Jako niezbyt udane, niewarte upowszechniania można wymienić czasowniki *przewykonąć* i *rozpracować*. Pierwszemu z nich oprócz małej wyrazistości znaczeniowej można zarzucić niezgodność z polskimi zwyczajami słowotwórczymi: przedrostka *prze-* nie dodajemy do czasowników, które zawierają już inny wyraźnie odczuwany przedrostek (w tym wypadku: *wy-*). Drugi — *rozpracować* — nie budzi tak wyraźnych sprzeciwów jak poprzedni. Nawiązuje on zapewne do rosyjskiego *razrabotat'*, ale to oczywiście nie może jeszcze stanowić podstawy „potępienia“. Język polski i rosyjski są ze sobą spokrewnione bardzo blisko, istnieje więc w nich wiele form, wyrazów, połączeń wyrazowych i skrótów składniowych podobnych, powstałych często w obydwu językach niezależnie. Do sprawy tej wrócimy zresztą w innym związku. Przyrostek *roz-* w języku polskim nie występuje w tym znaczeniu, jakie ma on w nowym *rozpracować*. Tym, którzy się posługują tym neologizmem, chodzi o podkreślenie wysiłku włożonego w pracę oraz o jej wszechstronność. Pierwszy z tych odcieni dobrze można oddać za pomocą czasownika *wypracować*, drugi zawarty jest w *opracować* (*opracować* — to właśnie „ze wszystkich stron“). Bardziej może ekspresywny jest czasownik *przepracować* wyrażający obydwa te odcienie: „opracować z dużym nakładem starań i bardzo dokładnie“ (por. np. „*przeanalizować*, *przemysśleć* jakąś sprawę“ — „*zanalizować* ją szczegółowo, wszechstronnie“). Przeszkadza nam tu jednak trochę to, że czasownika *przepracować* uży-

<sup>1</sup> Język Polski. T. XVI, s. 47.

wamy i w innym znaczeniu: „pracować przez jakiś czas“ („przepracował tyle i tyle godzin roboczych“), a przy tym przez analogię do *przerobić* skłonni jesteśmy przypisywać omawianemu czasownikowi znaczenie „pownownego opracowania“ (np. wyrażenie „przepracować koncepcję“ odruchowo rozumiemy jako „przerobić, zmienić koncepcję“).

Jaki wniosek z tych rozważań? Nie używajmy czasownika *rozpracować*, który swą budową znaczeniowo-słotwórczą odbiega od zwyczajów polszczyzny, zastępujmy go, zależnie od kontekstu — od tego, na jaki odcień znaczeniowy chcemy położyć nacisk, czasownikami: *wypracować*, *opracować* albo *przepracować*.

Zagadnieniem pogranicznym fleksyjno-słotwórczym jest zagadnienie form czasowników niedokonanych i częstotliwych. Do rażących, ale bardzo już rozpowszechnionych błędów z tego zakresu należą formy typu *dokonywuję*, *porównyiwuję*, *przekonyiwuję* powstałe przez bezmyślne, mechaniczne skrzyżowanie form obocznych typu *dokonywam* i *dokonuję*, *porównywam* i *porównuję* itp. Formy na *-ywam* (*-ywasz*, *-ywa*, *-ywamy*...) są bardziej uzasadnione pod względem historycznojęzykowym, bardziej tradycyjne, staranniejsze, ale niewątpliwie występują rzadziej od nowych, bardziej ekspansywnych i potoczniejszych form na *-uje* (słyszymy np. częściej: *porównuje* niż *porównywa*, a już na pewno częściej: *przerysowuje* niż *przerysowywa* albo *przystosowuje* niż *przystosowywa*). Formy z zakończeniem *-ywam*, choć poparte wielowiekową tradycją, nie mają przed sobą perspektywy utrzymania się w języku. Zwycięży zapewne typ *wykonuje*, a może, co by było mniej pożądane, „krzyżówka“ *wykonyiwuje*. Ale to sprawa przyszłości. Dziś obowiązującą normą jest *wykonuje* albo *wykonywam*.

Czasowniki wielokrotne (częstotliwe) od jednokrotnych tworzymy przez zmianę przyrostka czasownikowego *-ić* na *-ać* i samogłoski rdzenia o na *a*, więc np. *uspokoić* — *uspokajać*, *doszkolić* — *doszkałać*, *zadowolić* — *zadowalać*. Często spotykane formy typu *uspakajać*, *udawadniać*, *zadawalać* (i pochodne: *zadawalający*) nie są poprawne, ponieważ wymianie uległo tu nie tylko o w rdzeniu, ale także o w przedrostku. Rdzeniem czasownika *zaspokajać* jest *-kaj-* (por. *koić*), rdzeniem w *zadowalać* — *-wal-* (por. *woleć*, *wol-a*), w *udawadniać* — *-wad-* (por. *wodz-ić*, *do-wód*, *prze-wód*). Obok formy *wykańczać*, *udoskanalać* występuje jako równie poprawne (a nawet przez wielu uważane za poprawniejsze) formy bez wymiany: *wykończać*, *udoskonalać*. Samogłoska *ą* żadnym zmianom w czasownikach wielokrotnych nie ulega, więc *wyłączać* nie *wyłanczać*.

Skoro mowa o czasownikach, warto przestrzec przed formą *wziąć* szybko się szerzącą, zwłaszcza w mowie potocznej. Powstała ona przez analogię do licznych polskich bezokoliczników na *-ść* (np. *paść*, *nieść*, *prząść*), nie ma jednak żadnego uzasadnienia historycznego. A i dziś przecieć pokrewne czasownikowi *wziąć* (*wz-jąć*) bezokoliczniki *przyjąć*, *zająć*, *przejąć*, *pojąć* nie kończą się grupą *-ść*.

*W związku z wprowadzeniem do lektury uzupełniającej w klasie XI utworów Józefa Conrada Korzeniowskiego zamieszczamy artykuł o „Szaleństwie Almayera“. Przypominamy, że w bieżącym roku, 3 grudnia minęła setna rocznica urodzin znakomitego pisarza.*

MARIA KNOTHE

## POWIEŚCI CONRADA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Instrukcja programowa na rok szkolny 1957/58 przynosi dwie pozycje z twórczości Conrada w lekturze uzupełniającej dla klasy XI — *Szaleństwo Almayera* i *Korsarza*. Warto się nimi zająć, gdyż mogą sprawić wiele trudności na naszych lekcjach ze względu na powagę i głębię utworów tego pisarza, jak i niedostateczne dyspozycje umysłowe 18-latków do przyjęcia powieści wymagających dojrzałości uczuciowej czytelnika.

Józef Conrad jest pisarzem trudnym nawet dla wyrobionego odbiorcy, cóż dopiero mówić o młodzieńczym intelekcie i surowej wyobraźni uczniów! Ale jest pisarzem niezwykle oryginalnym, egzotycznym ze względu na opisywane realia. Warto go poznawać i obcować z nim, gdyż znajomość jego twórczości na pewno pogłębi nasz świat wewnętrzny i wzbogaci widzenie świata zewnętrznego. Rozwija ona i kształci wartości humanistyczne — a zatem pozwala realizować cele kształcące i wychowujące w nauczaniu języka polskiego. W fakcie uwzględniania tych pozycji w programie szkolnym widzę słuszny postulat nieuciekania od trudności myślenia, ale stawiania przed młodzieżą trudności, których pokonywanie zapewnia jej rozwój i wyrastanie umysłowe. Młodzieży jednak należy w tym procesie pomagać. I to jest rola nauczyciela, który lekcje poświęca lekturze uzupełniającej.

Conrad-Korzeniowski to pisarz ze względu na pochodzenie swoje bardzo interesujący dla polskiego czytelnika.

Należy więc opowiedzieć uczniom koniecznie koleje jego życia, jak najostrożniej i najsubtelniej traktując sprawę jego wyboru ojczyzny. Myślę, że punkt wyjścia ułatwia nam ogromnie możliwość zainteresowania młodzieży pisarzem. Oto Polak Konrad Korzeniowski, pisarz o światowej sławie, nigdy nie pisał po polsku i stanowi pozycję w literaturze angielskiej. To „odszczepieństwo“ Conrada budzi niepokój, refleksje, każe zastanawiać się nad problemem „ojczyzny z wyboru“. Wydaje mi się, że

omawiając życiorys Conrada, tę sprawę należy potraktować najwnikliwiej.

Konrad Korzeniowski<sup>1</sup> był synem Apollona Nałęcz-Korzeniowskiego, poety i komediopisarza oraz Eweliny z Bobrowskich, pięknej, posażnej i również „dobrze urodzonej“ osoby. Józef Teodor Konrad Korzeniowski urodził się w Berdyczowie 3 XII 1857 r. i przez długi czas nie wskazywało, że stanie się kiedyś wielkim pisarzem. Dzieciństwo spędzone z ojcem zaangażowanym w robotę konspiracyjną, polityczną, zaciemnione zostało zesłaniem, na które Apollon wyjechał do Wologdy w r. 1862. Śmierć matki w Czernikowie nastąpiła w r. 1865, po czym ojciec odesłał chłopca do brata matki, Tadeusza Bobrowskiego, który na długie lata miał odtąd stać się najbliższym opiekunem i przyjacielem Konrada i który po śmierci ojca w r. 1869 całkowicie przejął pieczę nad chłopcem. Konrad uczył się w Liceum św. Anny w Krakowie i bardzo wczesnie marzył o zawodzie marynarza. Było to długi czas traktowane jako dziecinne marzenie, jednak stanowczość i wytrwałość chłopca doprowadziła wreszcie kulturalnego i wnikliwego psychologa, jakim był wuj Konrada, do zgody na wybrany zawód i zaofiarowania mu pomocy materialnej. Młodzieniec opuścił więc Kraków w r. 1874, udając się do Marsylii. Jako Polak nie chciał służyć ani w marynarce rosyjskiej, ani niemieckiej, wybrał francuską, zwłaszcza że znajomość języka ułatwiała mu pierwszy start. Czteroletni pobyt w Marsylii, podróże na Martynikę i do Ameryki Środkowej były pierwszym etapem jego dojrzałości. Teraz właśnie formował się jego światopogląd, w którym tak ważną rolę odgrywało pojęcie honoru marynarza, wierności i niezłomności psychicznej. W r. 1878 Conrad zaciąga się na statek brytyjski i odtąd Anglia będzie jego ojczyzną. Conrad nie zna jednak dobrze języka, mówi źle, z akcentem drapiącym uszy synów Albionu, a przecież pracuje w marynarce angielskiej, dosługuje się kolejnych stopni oficerskich przez 14 lat. Na okres ten przypadają podróże morskie po wodach Dalekiego Wschodu i w tym czasie w r. 1866 powstaje pierwsze opowiadanie *Czarny sternik* (później przerobione). W r. 1890 odwiedza wuja w jego majątku, a następnie wyjeżdża do Konga. Ta podróż stała się drugim ważnym etapem dojrzenia osobowości pisarza, której wyznacznikami stają się pojęcia wierności, honoru i obowiązku, rodzące wiarę w człowieka mimo pesymistycznej oceny urządzeń świata. Dalsze podróże do Australii, Francji, Kanady trwały do r. 1894, kiedy to Conrad przestał być marynarzem i na zawsze rozstał się ze służbą morską. W r. 1893 odwiedził po raz ostatni Bobrowskiego, który niebawem zmarł. Na r. 1894 przypada ukończenie *Szaleństwa Almayera* i tu zaczyna się 30-letnia praca twórcza pisarza, który pod pseudonimem Conrada wydał szereg wspaniałych powieści, stanowiących chlubę literatury angielskiej. Conrad umiera na udar serca w r. 1924.

<sup>1</sup> Życiorys podaję za Zdzisławem Najderem: *Posłowie do Szaleństwa Almayera*. PZW.

W tym szkicu biograficznym dla Polaków najbardziej frapującą sprawą jest odejście od Polski i polskości człowieka wychowanego w patriotycznej atmosferze „służby dla ojczyzny“, w zamiłowaniach literackich (kult Mickiewicza i jego *Konrada Wallenroda*) i wysokim poczuciu narodowym środowiska, w którym spędził dzieciństwo i wczesną młodość.

Józef Ujejski w swojej książce *O Konradzie Korzeniowskim* (Warszawa 1936) pisze o liście Orzeszkowej do Korzeniowskiego (drukowanym w *Kraju* w r. 1899), pełnym oburzenia na „exodus zdolności“, który jest zbrodnią wobec narodu, prześladowanego i skazanego na zagładę. Słowo: dezercja stanie się odtąd dla pisarza zadrą głęboko ukrytą w sercu, ale kłującą boleśnie (patrz *Ze wspomnień*). Pamiętając o tym, głębiej pojmujemy problematykę *Lorda Jima*, który niewątpliwie ma rysy autobiograficzne. I chociaż Conrad nigdzie nie wyznał wprost, dlaczego porzucił kraj, sprawa ta nurtowała go pomimo odejścia tak całkowitego, że myślał, czuł i wypowiadał się po angielsku.

Jerzy Andrzejewski w pięknych impresjach pt. „Trzykrotnie nad *Lordem Jimem*“ (*Twórczość* — luty 1956) pisze: „Czemu to syn zesłańca, młody maturzysta z Gimnazjum św. Anny, mieszkający w najbliższym sąsiedztwie 5-letniego podówcza przyszłego autora dramatów *Wyzwolenie* i *Akropol* opuścił na zawsze rodzinny kraj. Od grobów uciekł. Od trumien. Od imienia Konrad. Od piosenek, które powstały nad jego kołyską. Od pewnego wzoru życia i obowiązków. Pragnął „słońca, wichru, tętentu“. Oczywiście, przecież miał 17 lat, marzył o dalekich podróżach, chciał zostać marynarzem. Uczynił tylko tyle i to z całą konsekwencją, czego w pewnej godzinie życia pragną wszyscy ludzie... i na tym chyba sprawę związków Conrada z Polską należy wyczerpać, ponieważ reszta jest milczeniem“. Andrzejewski podkreśla tu pełną świadomość kształtowania swego losu, wybranie modelu życia i konsekwentnego postępowania. Nie są to rzeczy pospolite i już w tej decyzji o sobie samym przebija indywidualność Conrada, człowieka, dla którego jego świadomość i wewnętrzne samopoczucie ważniejsze jest od „miejsca, w którym się jest“, jak mówi Nałkowska. Ta osobista decyzja wyboru ojczyzny i języka, w którym się będzie myśleć i wypowiadać, w którym wychowa się własnych synów — nie płynęła ani z przypadku, ani interesu; była potrzebą człowieka kształtującego swój profil i określoną jakość. Kiedy zrozumieemy dobrze istotę tej sprawy, łatwiej nam będzie pojąć bohaterów Conrada, którzy „dla siebie“, w sferze własnych doznań i przeżyć inni są, niżby można ich obiektywnie sądzić. „Prawda drugiego człowieka jest tylko okrutnym kłamstwem dla mnie“ — powie w liście do Edwarda Noble'a w r. 1895. „Każdy musi iść w świetle ewangelii własnego serca. Niczyje światło nie jest dobre dla kogokolwiek z jego bliźnich. To jest mój pogląd na życie, pogląd, który odrzuca wszelkie formuły, dogmat i principia wytworu innych ludzi“.

Dlatego także w twórczości jego spotykamy się z pogłębionym studium psychologicznym bohaterów; bohaterowie to świat sam dla siebie, różny, zadziwiający, ciekawy i dlatego książki Conrada mają charakter psychologiczny. Najogólniej można przyjąć, że każda powieść Conrada jest powieścią psychologiczną i główne konflikty dzieją się w sferze życia wewnętrznego, a działanie i fakty są tylko jego konsekwencją i sprawą najzupełniej wtórną. Inaczej — nie to jest ważne, co się dzieje i jak bohaterowie postępują, ale to, co czują i widzą oczami duszy, w doświadczeniu wewnętrznym i co jest przyczyną istotną ich działania. Stąd płynie dwoistość nurtów treściowych jego powieści, stąd ten podwójny tor: jeden — świata zewnętrznego i określonego w nim miejsca bohatera i drugi — własny, ukryty w głębi osobowości jednostki, który jest wyrazem jej prawdy o sobie. Tylko dostrzeganie tej złożoności pozwala jakoś pojąć bohaterów Conradowskich z Almayerami i Jimem na czele. Nie są to rzeczy łatwe ani proste i na pewno zbyt trudne dla młodych umysłów, stąd konieczność i dbałość o nieupraszczanie tych spraw i troska o zbliżenie młodocianego czytelnika do takiego „podwójnego“ widzenia bohatera.

Jakże więc potraktować np. *Szaleństwo Almayera*? Niezmiernie trudno odpowiadać na pytanie, co należy wyeksponować, wysunąć na pian pierwszy, naświetlić, wyjaśnić.

W powieści tej uderza subtelna analiza psychologiczna wszystkich głównych bohaterów, wielki tragizm postaci i dramatyczność akcji, żywiołowość przyrody i ciekawe ujęcie problemu kolonializmu i rasizmu.

I chyba, zależnie od składu osobowego i poziomu inteligencji danej klasy, można pewne sprawy rozwinąć szerzej, inne stuszować, na pewno jednak należy tak prowadzić uczniów, by ukazać im bogactwo treściowe powieści, która może przecież być jedynym dla nich utworem Conrada czytany w szkole. Pamiętać również należy, że młodzież ćwiczona w analizach socjologiczno-politycznych najłatwiej wydobędzie sprawę kolonializmu, stosunku „biali-kolorowi“, chcąc w niej widzieć główny problem powieści i może próbować sądzić Conrada jako pisarza nie dość surowo potępiającego wyzysk kolorowych.

A przecież głównym problemem powieści są tragiczne losy Almayera jako człowieka-indywiduum i sprawa różnic rasowych jest zagadnieniem realiów tła, a nie istoty konfliktu powieściowego.

Dlatego uwagę należy skupić na postaci głównego bohatera. Dramatyczność tej postaci zasadza się na dwoistości nurtów jego osobowości. Na zewnątrz, dla środowiska w którym żyje, Almayer to przeciętny, dość zdolny Europejczyk, Holender, który od młodych lat przebywając na Archipelagu Malajskim, dąży do zrobienia majątku. „Pieniądz to potęga“ — stwierdza młody człowiek, pragnąc go zdobyć jak najprędzej. Przyjaźń i opieka Toma Lingarda, wspaniałego businessmana Wschodu, podsuwa mu okazję zrobienia pierwszego kroku na drodze bogacenia się

przez małżeństwo z przybraną córką Lingarda, wychowaną przez niego Malajką. Niestety ta ofiara („miał niejasną świadomość wstydu, że on człowiek biały“... żeni się z kolorową) nie przyniosła spodziewanych sukcesów. „Przepadły bogactwa, ale została jeszcze nadzieja“. Almayer ciągle marzy o zdobyciu bogactw i całe jego życie, wszystkie poczynania poświęcone są tej sprawie. Jakie są przyczyny tej pogoni za złotem? Czy tylko pragnienie zbytku i bogactwa dla samego bogactwa? Okazuje się, że nie. O ile w młodości chciał po prostu dorobić się szybko i zrobić karierę, obecnie, w chwili gdy zaczyna się akcja powieści, jego zabiegi mają głębszą podstawę. Oto Almayer ma córkę — piękną Ninę. Dla niej to szuka bogactw, jej chce urządzić życie według wybranego wzoru. Cała osobowość bohatera, całe napięcie jego skierowane jest w stronę szczęścia córki, rozumianego po swojemu. I tu wkraczamy w problem „ojca Goriot“ w powieści Conrada. Miłość Almayera do córki ma wszelkie cechy gorącego przywiązania starego człowieka do istoty z własnej krwi i kości, która ma być dziełem jego „ja“. Almayer w stosunku do Niny jest twórcą swego dzieła. Metyskę kształci i wychowuje na „białą rani“, modelując ją na Europejkę o kulturze i umysłowości zachodniej. Ironia jego poczyznań tkwi w tym, że im bardziej wyszkała jej umysł, tym szybciej obudzi jej krytycyzm i świadomość, która pozwoli jej z czasem wybrać dla siebie „rasę“ i pójść za głosem miłości, i odejść od ojca i białych. Dwoistość duszy Almayera wyraża się z jednej strony w aspekcie niezbyt zręcznego businessmana, który więcej traci, niż zyskuje — (w oczach otoczenia) i po wtóre w aspekcie wewnętrznym — marzyciela i zachłannego romantyka, którego wizja życia, niestety, nie zgadza się z rzeczywistością.

Prześledzenie tych dwóch nurtów osobowości bohatera jest pasjonujące i pozwala dostrzec, jak głęboko i wnikliwie pojmuje Conrad psychikę ludzką.

Almayer zmierza do katastrofy — życie w sferze iluzji i marzenia musi ulec rozbiciu w zetknięciu z rzeczywistością, która ma własną logikę, i zamykanie na nią oczu — nie unicestwia jej przecież. Punktem kulminacyjnym „szaleństwa“ bohatera jest moment, w którym dowiedziawszy się o zdradzie córki, przeprowadza z nią ostateczną rozmowę (Rozdział XI). Wtedy to padają znamienne słowa: „nie ma na świecie dwóch istot rozumiejących się nawzajem, rozumieją tylko swoje słowa“. Starcie się dwóch prawd, prawdy Almayera i prawdy Niny jest nie do pojęcia dla obojga. On widzi tylko to, o czym całe życie marzył — córkę jako bogatą białą kobietę, ona to, co wybrała — miłość i życie z Malajem. W strasznym zmaganiu się z samym sobą Almayer utwierdza się w postawie raz już przyjętej: „To byłaby hańba... jedyny biały człowiek na całym wschodnim wybrzeżu... nie, to stać się nie może. Biali ludzie nie zobaczą mojej córki z tym Malajem. Postaram się zapomnieć. Nie mam córki!“ (s. 183). Tragizm Almayera pogłębia fakt, że grom odejścia Niny uderzył w niego w momencie, kiedy bliski był urzeczywistnienia swoich planów odnale-

zienia skarbu Lingarda. To właśnie Dain, ukochany Niny, miał się tym przedsięwzięciem zająć. W całą tę imprezę Almayer zaangażował resztę posiadanych aktywów i teraz traci wszystko: córkę, majątek, nadzieję bogactwa, nawet przyjaciela, za którego uważał Daina. Ironia jego losu chce, aby to on właśnie uratował Daina i przewiózł ściganego na bezpieczne miejsce. Robi to właśnie wtedy, gdy postanawia zapomnieć całkowicie o istnieniu córki. Oddając ją Dainowi i zapewniając im bezpieczną ucieczkę, działa przeciw sobie, wbrew logice swoich zasad, ale chce, aby Nina zrozumiała, że nigdy jej nie przebaczy. „Mówisz tak, bo mnie kochasz i nie zapomnisz mnie nigdy“ — odpowiada Nina, uderzając go w najistotniejszy nerw serca. Rzeczywiście — miłość Almayera była silniejsza ponad wszystko i dlatego nigdy zapomnieć nie mógł. Ta właśnie tragiczna i niszcząca miłość ojcowska musi doprowadzić go do ostatecznej katastrofy. Almayer nie pójdzie na kompromis („gdyby zmienił serce — jeśli nie skórę — wówczas życie jej popłynęłoby gładko i szczęśliwie pod pieczę dwóch kochających się istot... Jeśli jej wyzna, że miłość ku niej potężniejsza jest aniżeli...“ s. 191) — pozostanie wierny swojej wizji i musi pozostać rozdarty. Następne przejścia po odjeździe młodych są już tylko konsekwencją tamtego rozdarcia: spalenia domu, „szaleństwa“ życia w złudzie obcowania z Niną — małym dzieckiem, wreszcie nałóg palenia opium i śmierć. Ostatnie słowa, jakie Almayer wypowiada w powieści, brzmią: „Ja nie mogę zapomnieć... Niech sobie jedzie. Jutro o niej zapomnę. Jestem człowiekiem twardym jak skała...“ W tych słowach zawiera się jego prawda o sobie samym — w typowo Conradowskim stylu pozostał wierny sobie. Oto człowiek tragiczny. Nie ma dla niego wyjścia z sytuacji, bo albo straci córkę, albo straci szacunek dla samego siebie — zaprzeczy istocie swego „ja“. *Tertium non datur*. I teraz, jak zawsze w tragedii, tragizm jego sublimuje go. Ten marny w gruncie rzeczy człowiek — nie posiadający wysokiego morale — urasta w cierpieniu do wymiarów olbrzymich. Wierność samemu sobie ratuje jego człowieczeństwo i oto zostaje w naszej pamięci niezłomny, chociaż złamany, uszlachetniony „męką, co jąrzyła pamięć, aby człowiek nie mógł zapomnieć o istotnej treści życia“ (s. 194) i budzi w nas refleksje o złożoności ludzkiej natury i głębi człowieczego serca.

Jeżeli młodzież dobrze pojmie psychologię Almayera, zbliży się do rozumienia, jak Conrad widział człowieka, jak w przeciętnym typie zwykłego businessmana odkrywał bogactwo uczuć, woli, charakteru. To rozumienie uczy wnikliwości i głębi spojrzenia na wszystko, co ludzkie.

Omawiana powieść ukazuje nam tryptyk postaci: Almayer, Nina i matka — to główni bohaterowie utworu. To ich psychologia leży w centrum zainteresowania autora.

Postać Niny łatwiejsza jest do zrozumienia. Trzy są przyczyny wyboru rasy malajskiej przez Ninę: pierwsze zetknięcie się z pogardą białych, miłość Malaja i wpływ matki Malajki, nienawidzącej białych. Nina jest



też wierna sobie. Woli być uwielbianą i cenioną „wyższą“ kobietą wśród kolorowych (z racji domieszki krwi białej), niż pogardzaną Metyską wśród Europejczyków. Conrad nie wulgaryzuje tej postaci — nie czyni z niej dzikuski, która ocknęła się w wykształconej pannie pod wpływem instynktu krwi, ale ukazuje człowieka, który wierny swej osobistej godności wybiera w życiu drogę jedynie dla siebie właściwą. I znowu nie ma tu problemu wyższości rasy, tej czy innej, ale ludzka sprawa trudnej sytuacji kobiety-mieszance, żyjącej wśród dwóch różnych kultur, dwóch wrogich sobie światów. Matka — ciemna Malajka, nienawidzi białych gorącością kobiety Wschodu i szczęście córki widzi na przeciwnym biegunie swojej drogi życiowej. Jeżeli sama spędziła życie przy boku białego, czując jego obcość i pogardę dla siebie — niewolnicy, to pragnie, aby córka była wielką panią, ukochaną radzą malajskiego, nad którym ona będzie panować. I to jest jedyna w pełni zadowolona osoba w powieści — jej marzenia ziściły się.

Inni drugoplanowi bohaterowie powieści mają znaczenie dla realiów obrazu życia. Arabowie, Malaje nakreśleni kilku rysami świetnie oddają charakter lokalny środowiska.

Główny konflikt psychologiczny postaci wypływa oczywiście z realiów ich życia. Almayer jest Holendrem, „jedynym białym na całym wschodnim wybrzeżu“, matka i Dain — Malajami, Nina — Metyską. Wszystkie cierpienia i konflikty tych osób mają źródło w różnicach rasowych — odmienności kultur, klimatów, w których wzrosli, w inności indywiduów, na których jakość składa się mnóstwo obiektywnych czynników. Jaki jest stosunek Conrada do sprawy „biali-kolorowi“, czy jest on podobnie jak Kipling rzecznikiem białych, czy może przeciwnie? Spróbujmy przyrzeć się temu problemowi w powieści *Szaleństwo Almayera*. W nienawiści żony do Almayera, w niechęci całego świata kolorowych do białych przybyszów jest zawarty protest uciskanych i wykorzystywanych przeciw wyzyskiwaczom, mądrzejszym i sprytniejszym, którzy jednak budzą podziw Malajów. W rozmowie z Niną matka mówi o przyszłym zięciu: „Niech zabija białych ludzi, którzy przybywają do nas i handlują z modlitwą na ustach a nabitą strzelbą w ręku. Ach, oni są na każdym morzu i na każdym wybrzeżu, i jest ich bardzo wielu!“. Dain czując się osaczonym, myśli o walce z białymi (s. 168): „Wiedział, jak przystoi umierać malajskiemu wodzowi. Rozgorzała w nim posepna, rozpaczliwa wściekłość, dziedzictwo jego rasy“, ale „czymże jest męstwo największego wobec ognistej broni w ręku niewolnika? Podejdzie do nich z uśmiechniętą twarzą i wyciągnie ręce na znak poddania. Mówiąc przyjazne słowa, znajdzie się wreszcie tak blisko, że wrogom dość będzie wyciągnąć ręce, aby go wziąć w niewolę. Wówczas skoczy między nich z bojowym okrzykiem na ustach i krisem w garści; zadając śmiertelne ciosy ujrzy tryskającą ciepłą krew nieprzyjaciół i skona z uszami pełnymi wrzasku wrogów“. Odczytujemy tu nienawiść, ale i męstwo, i poczucie

własnej godności. Jednocześnie Dain uznaje wyższość białych. Patrząc na płaczącą Ninę po ostatecznej rozmowie z ojcem (s. 186), „czuł z niepokojem, że jest w niej coś, czego on zrozumieć nie może. Nic dziwnego, wszak ona posiada wiedzę istot doskonałych. Poczuł, że przedziela ich niewidoczna jakaś zapora, która mu pozwoli zbliżyć się do niej na pewną odległość, ale nie dalej. Żaden poryw miłości, żaden wysiłek ani tęsknota, ani nawet wspólne, długie życie — nic nie zdoła usunąć tej nieuchwytnej przegrody. Z przerażeniem, ale także z wielką dumą stwierdził, że przyczyną tego jest niedościgła jej doskonałość“. I zwracając się do Almayera, powiada: „To biała kobieta w niej płacze, powinieneś wiedzieć, dlaczego“.

Tę inność człowieka obcej rasy podkreśla Conrad zawsze, wcale nie akcentując wyższości rasowej białych, ale tylko wyższość ich cywilizacji. Ciekawe, że w omawianej powieści wszyscy biali: Almayer, oficerowie holenderscy pokazani są jako ludzie interesu o bardzo elastycznej etyce, raczej mali i marni. Szlachetność i piękno reprezentują Nina i Dain, chociaż nie wszyscy kolorowi są typami dodatnimi. Przeciwnie, pani Almayer, Lakamba, Balabatii, Abdulla i inni budzą poważne wątpliwości co do wartości swych charakterów i morale.

Tak więc wskazując prawdziwy obraz konfliktów rasowych, Conrad nie czyni z nich problemu zasadniczego, ani nie wynosi jednej rasy ponad drugą. Interesuje go człowiek, jego wnętrze, złożona psychika: mocne serce, bogate uczucia, akty woli, których zespół w osobnikach różnych ras w rozmaity sposób dochodzi do głosu. „Ich serca — pisze w przedmowie do *Szaleństwa Almayera* — podobnie jak nasze muszą nosić brzemień darów nieba: przekleństwo faktów i błogosławieństwo złudzeń, gorycz naszej mądrości i zwodniczą pociechę naszego szaleństwa“.

Dobra znajomość środowiska i opisywanych krajów pozwala Conradowi wniknąć nie tylko w sprawy duszy ludzkiej, ale i tych elementów, które jak klimat, przyroda, krajobraz kształtują psychikę człowieka. Wiele pisano już o Conradzie jako „piewcy morza“, od którego to epitetu podobno odżegnywał się całym sobą.

Rola przyrody w jego twórczości jest bardzo ciekawa. Zwykle bywa ona tłem w powieściach Conrada, często wkracza czynnie w akcję, jest jakby bohaterem na równych prawach z bohaterami ludzkimi. Tak jest w *Murzynie z załogi Narcyza*, *Tajfunie*, *Bestii* — kiedy to żywioły wzywają człowieka do walki i stwarzają dramatyczne sytuacje. Podobnie jest i w innych powieściach, również w *Szaleństwie Almayera*. Tym razem elementem aktywnym jest rzeka Pantai. Gdy rozpętuje się burza, „rzeka bardzo się gniewa“, z niezwykłą szybkością toczą się po niej kłody drzewne, wody są „kipiące“ i czarne, oświetlane niebieskimi błyskawicami. Po burzy „widać pogmatwane szczątki drzew, osiadłych na błotnistej mnielźnie, splecionych gałęzmi w bezkształtną tratwę. Wir powstały u zbiegu obu ramion rzeki szarpie tą płataniną gałęzi i kłód uderzając i trąc je o siebie“. Wśród takiej „gmatwaniny pni miotających

się niespokojnie“ dostrzeżono zniekształconego trupa śmiałka, który w czasie burzy odważył się płynąć łodzią po rzece. W całej powieści rozsiiane są opisy natury: zmiennej Pantai, żaru tropikalnego słońca, burz, dżungli, szumiących palm. Przeżycia ludzi nie miałyby tak sugestywnej wymowy, gdyby nie było tu tętniącej życiem rzeki, mieniącej się kolorami rozpalonego do białości lub głęboko czarnego nieba.

Stosunkowo mało widzimy zwierząt. Raz wspomniany jest aligator, który jak pień drzewa wtopiony jest biernie w krajobraz nadrzeczny, drugi raz na dłużej spotykamy się z małpką Almayera, która swoim ludzkim spojrzeniem i okazanym panu uczuciem podkreśla jego osamotnienie. Częściej niż zwierzęta u Conrada występują przedmioty, zwłaszcza okręty ożywione, traktowane przez pisarza jak indywidualności czujące po swojemu, mądre, złe i przewrotne. W *Szaleństwie Almayera* mamy wąskie łodzie malajskie, pięknie zestrojone z malarskim krajobrazem Borneo. Łódź unosząca Ninę i Daina w kručzej łupinie zamyka ogrom miłości i daje subtelny obraz słabości człowieka wobec żywiołu natury i siły jego uczuć zwyciężającej nawet grozę śmierci. Trudno w krótkim szkicu objąć wielość motywów zawartych w tej pięknej powieści, chciałoby się tylko, aby uczniowie nasi, czytający zazwyczaj pobieżnie i powierzchownie, potrafili przynajmniej na lekcjach o Conradzie zwrócić uwagę na urzekające piękno jego powieści.

Warto również zaznaczyć niezwykłą dyskrecję Conrada w opisywaniu uczucia miłości. Mówiąc o żywiołowej namiętności, oświadczając w burzliwych słowach potęgę uczuć, przedstawiając je jako emanacje temperamentów często dzikich i nieokiełzanych, nigdy nie odziera jej z uroku „wielkiej tajemnicy serca“, przeżywanej przez każdego inaczej i będącej tylko jego wewnętrzną prawdą. Jak bardzo należy uczyć naszą młodzież subtelności w tych sprawach, zbyteczne przypominać. I tę wartość wychowawczą mają książki Conrada.

Wartoby może na zakończenie tych rozważań przypomnieć, co on sam uważał za istotę swojej twórczości. W r. 1895, a więc w roku ukazania się *Szaleństwa Almayera* pisał do Edwarda Noble'a, młodego pisarza angielskiego: „Wypadki powinien pan traktować jedynie jako materiał ilustracyjny dla ludzkiego czucia, jako zewnętrzny symbol wewnętrznych uczuć, żywych uczuć, które same jedne tylko są naprawdę patetyczne i zajmujące... Imaginacja powinna być użyta do tworzenia ludzkich dusz, a nie do tworzenia wypadków, które są przypadkami tylko, mówiąc właściwie“.

W przedmowie do *Murzyna z załogi Narcyza* powiedział: „Cel, który staram się osiągnąć, jest następujący: Chcę, abyście przez potęgę pisanego słowa mogli słyszeć i czuć, a przede wszystkim widzieć. Tylko to, nic więcej, a to jest wszystko. Jeżeli mi się powiedzie, znajdziecie w moim dziele to, czego pożąacie: pociechę, zachętę, przerażenie i zachwyt — a może i ten błysk prawdy, którego zapomnieliście się domagać“.

## REFLEKSJE NA TEMAT NAUKI LITERATURY W LICEUM

### I

Niektóre, ostatnie artykuły w *Polonistyce* a przede wszystkim artykuł Karola Lausza pt. „Rozważania nad koncepcją nauki literatury w szkole“ (*Polonistyka* nr 4, r. 1957) rozpoczynają nową fazę trwającej mniej więcej od r. 1952 i ciągle pogłębiającej się dyskusji na temat nauczania języka polskiego w szkole.

### II

Pierwszy etap dyskusji wiąże się z wprowadzeniem programów z r. 1950. W trosce o błędnie pojętą czystość ideologiczną dobrano materiał lekturowy jednostronnie, interpretację i naświetlenie faktów literackich przesocjologizowano, wartościowanie było niezgodne z prawami rozwoju historycznego i uproszczone. Nauczyciel skrępowany krańcowo normatywnym charakterem programu — ustalony dobór utworów, hasła interpretacyjne, co prawda tylko orientacyjny przydział godzin na poszczególne pozycje, ale wyczerpujący w sumie czas bez reszty — mógł zaledwie minimalnie uniknąć błędów programu. Wynik konfrontacji tego programu z praktyką szkolną nie dał na siebie długo czekać.

Głosy krytyczne nabrzmiewały coraz silniej w prywatnych rozmowach nauczycieli języka polskiego, coraz śmielej na zebraniach międzyszkolnych zespołów metodycznych i na konferencjach nauczycieli szkół średnich, coraz wyraźniej w charakterystyce absolwentów szkół średnich, przeprowadzanej przez profesorów wyższych uczelni. W tym krytycznym pogwarze nie zabrakło i opinii rodziców. Rzecz doszła wreszcie do takiego natężenia, że znalazła odbicie nie tylko w pismach przedmiotowych i pedagogicznych, ale również w prasie społeczno-literackiej i codziennej a nawet młodzieżowej. Jeżeli podsumuje się cały wyżej wymieniony materiał krytyczny, to jako główną jego wartość należy podkreślić, że ukazywał on bardzo niski poziom w ogóle wyników nauczania i wychowywania przez szkołę, przy czym język polski należał do przedmiotów najbardziej atakowanych jako nie spełniający właściwej roli w procesie nauczania i wychowania oraz w przygotowaniu do studiów wyższych. Dociekania źródeł istniejącego stanu rzeczy, a tym bardziej skonkretyzowanych projektów zmian było w pierwszym okresie dyskusji niewiele. Osiągnięciem realnym stało się wprowadzenie nowych programów w r. 1954.

Druga faza dyskusji łączy się ściśle z przełomem polskiego Października 1956 r. Dyskusja przybrała wtedy charakter może zbyt żywiołowy,

ale śmiały i przerzuciła punkt ciężkości z przejawów na źródła błędów. Zakwestionowano wartość naukową panujących w minionym okresie niektórych pojęć i sądów literackich, np. periodyzacji, nurtów, realizmu, reakcyjności a postępowości, zaatakowano organizację szkolnictwa, programy, podręczniki i metody, zakłady kształcenia nauczycieli, ruch wydawniczy. Wyodrębniając z wielości problemów nam najbliższy — stan nauczania języka polskiego — słuszne jest chyba zwrócenie uwagi na dwa artykuły: Ludwika Mikusińskiego — o sytuacji w nauczaniu literatury polskiej w klasach licealnych (*Polonistyka*, R. 1957 nr 1 (50) i Karola Lausza — Na marginesie artykułu: „O sytuacji w nauczaniu literatury polskiej w klasach licealnych“ (*Polonistyka*, R. 1957 nr 3 (52)). Chociaż należę do tych, którzy woleliby, aby w artykule Karola Lausza nie było akcentów zadrażniających, uznaję, że uzupełnia on artykuł Ludwika Mikusińskiego. Ludwik Mikusiński podał krytyczną charakterystykę systemu polityki oświatowej, konsekwencje którego doprowadziły m. in. do dotychczasowego ogólnego stanu nauczania literatury polskiej. W sile protestu kryje się wyraźne i zdecydowane przez autora rzutowanie w przyszłość. Karol Lausz słusznie ukazał, że w ogólnie ciemnym obrazie stanu nauczania literatury polskiej były i jasne strony — to osiągnięcia tych nauczycieli, którzy przekonani, że dobry nauczyciel wiele może, starali się w złych warunkach pracować — o ile to było możliwe — najlepiej. Ponadto autor tego artykułu podkreślił, że dla budowania nowych podstaw nie wystarczają krytyczne negatywy, potrzebne są przekształcające pozytywy. Była to zapowiedź dalszego przesunięcia punktu ciężkości w dyskusji nad nauczaniem języka polskiego.

W wyniku drugiej fazy dyskusji mamy już w tej chwili ważne konkretne zdobycze. Przede wszystkim są to nowe instrukcje programowe do nauki języka polskiego. Ich nowość polega na tym, że nadały one programom właściwy kierunek pod względem polonistycznym, naukowym, dydaktycznym, wychowawczym i normatywnym. Z poważniejszych błędów minionego okresu nie zdołały jednak usunąć przeładowania materiału, zwłaszcza w klasie X. Chociaż nie stworzyły zupełnie nowej koncepcji programu przedmiotu, wprowadziły wiele zmian koncepcyjnych, np.: w klasach V—VII usunięto tematykę, podano lekturę podstawową w układzie chronologicznym, przeniesiono z programu liceum zasadę formułowania przykładowych haseł interpretacji utworu, w klasie VIII zastosowano nową koncepcję programu, w klasach VIII—XI wprowadzono systematyczną naukę o języku, usunięto sugestie dotyczące godzin i interpretacji. Mamy również kilka nowych podręczników, np. wypisy dla klas V—VIII opracowane przez zespół Redakcji Polonistycznej PZWS. Język polski dla klasy V — z metodycznym przewodnikiem — w opracowaniu Mieczysława Pęcherskiego. Ponadto wiemy, że prace programowe i podręcznikowe są w pełnym toku.

Trzecią fazę dyskusji, która przesuwa punkt ciężkości na wypracowanie nowej koncepcji programu nauki języka polskiego, zapoczątkował Karol Lausz. Ponadto poważną zasługą autora artykułu „Rozważania nad koncepcją nauki literatury w szkole“ jest to, że konkretyzuje tak bieg dyskusji, aby skupić jej uwagę i wysiłki na podstawowych problemach nauczania języka polskiego. W ich rozwiązywaniu na pewno pomoże nam ukazanie problemu nauki literatury w perspektywie XIX i XX wieku. Nawiązując do rozważań Karola Lausza, dorzucam garść swoich refleksji na temat nauki literatury w liceum ogólnokształcącym.

### III

Wskazania, które powinny kierować dopracowywaniem się przez nas nowej koncepcji programu nauki literatury w liceum ogólnokształcącym, są bardzo złożone. Obejmują one kilka kryteriów jednakowej wagi: cel wychowania w naszej epoce i w naszym kraju, wartości poznawcze i wychowawcze nauki literatury, dyspozycje umysłu, uczucia i woli młodzieży polskiej, doświadczenia psychologiczne i pedagogiczne oraz ich naukowe uogólnienia, organizacja szkolnictwa, baza materialna. Największe trudności zjawiają się tam, gdzie kryteria zazębiają się w sposób konfliktowy i trzeba czynić wybór. Może kogoś zaniepokoi brak postulowanego często kryterium, którym jest poziom przygotowania nauczycieli. Wydaje mi się jednak, że koncepcja programu stałego nie może uwzględniać nienormalnego stanu rzeczy, który w tym wypadku muszą usunąć zakłady kształcenia nauczycieli, akcja dokształcania i doskonalenia kadr oświatowych oraz ruch wydawniczy dla tych kadr.

Cel wychowania formułujemy zwięźle jako wychowanie socjalistyczne. Chociaż sformułowanie pozostanie bez zmiany, treść jego wysublimujemy doświadczeniem ostatniej doby i tradycją postępową w historii wychowania. Dzięki temu unikniemy wypaczeń wypływających z ciasnoty i oderwania od odżywczych korzeni przeszłości. Jakżeż cenne staje się dzisiaj wysunięcie na czoło tak ważnych w procesie nauczania i wychowywania postulatów prawdy i uczciwości jako fundamentów postawy moralnej, wpajanie kultury uczuć, przede wszystkim humanizmu, patriotyzmu, świadomości prawa do uczuć osobistych i szacunku dla nich, wrażliwości estetycznej, kształcenia poprawnego, samodzielnego i krytycznego myślenia, zastąpienia metody przymusu i groźby metodą przekonywania i sprawiedliwej oceny. Nauka literatury może wystąpić teraz w całym zasięgu oddziaływania wychowawczego. W doborze materiału zerwiemy z błędami polityki wychowawczej. Dlatego dajmy młodzieży poznać np. fragment kazania Piotra Skargi „O miłości ojczyzny“, który ukaże wzór odwagi patriotycznej uderzającej śmiało we wpływo- wych warcholów magnackich i nieprześcignioną dotychczas wielkość krasomówstwa polskiego jako jeden z skarbów mowy ojczystej, a infor-

macja o życiu i działalności pisarza pouczy, że człowiek jest zjawiskiem złożonym, zależnym od wielu czynników, jednocześnie stanowiącym sam o sobie, że nie da się pomieścić w jednostronnym osądzie.

Bogata wartość wychowawcza nauki literatury jest ściśle związana z również bogatym materiałem poznawczym, którego opanowanie wchodzi w skład treści celu nauczania tego przedmiotu. O ile dobór wartości wychowawczych wyrasta z wybranego materiału poznawczego i stosowanych metod, o tyle koncepcję doboru materiału poznawczego musimy stworzyć, bo ona będzie stanowiła kierunkową program nauki literatury. Dlatego ustalenie tej koncepcji jest zagadnieniem głównym. Jakie widzę klucze do jego rozwiązania?

Chyba bezspornie stwierdza się konieczność rezygnacji w nauczaniu szkolnym z uniwersyteckiego pojęcia historii literatury, chociażby w zwycięższym ujęciu. Sądzę, że zachowując układ chronologiczny i nie wyłączając żadnego elementu historii literatury — epoki, pisarza, dzieła — należy przestawić akcenty: dzieło, pisarz, epoka. Oczywiście, rozmieszczenie akcentów nie jest równoznaczne z porządkiem metodycznym, o którym będzie wzmianka przy omawianiu metod. Właśnie ze względu na takie stanowisko świadomie posługuję się terminem: nauka literatury. Są zwolennicy koncepcji rozbicia w szkole nauki literatury na dwie fazy: pierwsza — poznawanie dzieł, druga — nauka zwięzłej historii literatury. Obiektywnie i teoretycznie rzecz biorąc powinno to doprowadzić do rozleglejszych i głębszych wyników. W naszych jednak warunkach koncepcja ta budzi zastrzeżenia. Wszelka cykliczność jest korzystna dla stopniowania trudności, dla trwałości i wnikliwości opanowania materiału, ale czasochłonna, a my, poloniści, jeszcze długo poczekamy na dydaktycznie słuszną ilość czasu. Tak samo dłużej popracować trzeba nad młodzieżą, zanim osiągnie ona taką kulturę czytelniczą, by bez zabiegów propedeutycznych praca z tekstem literackim doprowadzała do pożądaných uogólnień. Aby tę niedojrzałość usunąć, należy m. in. postawić większe wymagania nauce języka polskiego w klasach V—VII, co wypływa już z ducha nowej instrukcji programowej przedmiotu dla tych klas. Z lekturą dzieł w liceum powinna być związana propedeutyka teorii literatury, która w wyniku wyposażałaby ucznia w pewien system wiadomości w tej dziedzinie. Dlatego w programie powinny znaleźć się sformułowania uporządkowanych zagadnień z teorii literatury.

Wiadomości o epoce mogą być odciążone wiadomościami, których dostarcza nauka historii. Nasuwa się tu często dyskutowany postulat korelacji nauki historii z nauką literatury w ten sposób, by pierwsza wyprzedzała drugą. Oczywiście, jego realizacja w granicach możliwości jest pożądana, ale według mnie nie tak krańcowo konieczna, jak niektórzy sądzą, ani osiągalna. Tam gdzie nauka literatury nie ma oparcia na wiadomościach ucznia z historii, chociażby z lat ubiegłych, trzeba podać tylko te, które są konieczne do zrozumienia zjawiska literackiego, a nie wyrę-

czać nauczyciela historii. Nie należy również domagać się usunięcia z nauki literatury pozycji tego typu, jak Andrzej Frycz Modrzewski, bo historyk ukaże tę postać z innej strony, a z innej — polonista. Wielkość tego pisarza domaga się pełnego naświetlenia. O ile z tła epoki należy usunąć zbędne kwestie historyczne, o tyle uważam za bardzo pożądane, aby wprowadzić najważniejsze zjawiska z historii kultury, bez których znajomości ogólne wykształcenie jest okaleczone. W niektórych państwach, jak np. w Niemieckiej Republice Demokratycznej historia sztuki i historia muzyki są odrębnymi przedmiotami nauczania. U nas nie jest to przewidziane. Gdyby taki stan rzeczy miał pozostać, nauka literatury powinna na obwodzie swego przedmiotu ukazać najcenniejsze zjawiska z historii filozofii i sztuki. Również współczesne życie kulturalne nie może być przez nią pominięte.

Wreszcie nauka literatury w szkole musi być powiązana z pogłębianiem kultury języka przez ćwiczenia w czytaniu i recytacji, w mówieniu i pisaniu.

Ostatecznie więc należy stwierdzić, że nauka literatury powinna obejmować: poznawanie w układzie chronologicznym dzieł literackich i pogłębianie kultury czytelniczej, wiadomości o pisarzu i epoce ze szczególnym uwzględnieniem zjawisk historii kultury, propedeutykę teorii literatury, pogłębianie kultury językowej, poznawanie wybranych faktów ze współczesnego życia kulturalnego. Uważam, że jest to pierwszy klucz do rozwiązania zagadnienia koncepcji programu nauki literatury w szkole.

Drugi klucz, to ten, który nam wskaże, jak przeprowadzić selekcję materiału. Sądzę, że powinien to być głównie najcenniejszy dorobek polskiej tradycji literackiej, a więc twórczość naszych wybitnych i najwybitniejszych pisarzy. Odstępstwa od tej zasady należałoby bez wyraźnej konieczności unikać. Dlatego w dyskusji możemy się spierać, czy jest niezbędne wprowadzenie publicystyki w kraju po r. 1830, utworów Wandy Wasilewskiej, że np. w zakresie literatury staropolskiej nie znajdziemy Biernata z Lublina, Sebastiana Klonowicza, Bartłomieja i Szymona Zimorowiczów, Krzysztofa i Łukasza Opalińskich, Szymona Starowolskiego, Wespazjana Kochowskiego itp. Może za to znajdzie się Mikołaj Sęp Szarzyński. W każdym razie wydaje mi się właściwsze raczej zmniejszenie zakresu literatury staropolskiej na rzecz literatury XIX wieku. Pożądane byłoby uwzględnienie np. Antoniego Malczewskiego, Michała Bałuckiego, większej liczby dramatów Stanisława Wyspiańskiego. W ogóle linia rozwoju dramatu polskiego powinna być mocniej ukazana. Również poważnej rewizji wymaga dobór pisarzy polskich XX wieku. Z rewizją tą wiąże się zagadnienie literatury współczesnej. Przy rozwiązywaniu tego zagadnienia pożytecznie może byłoby wziąć pod uwagę słowa George'a Bidwella:

„Według programu studiów uniwersytetu w Oxfordzie literatura angielska kończy się na roku 1830. Ktokolwiek pisał później, nie zasłu-



guje jeszcze na ten zaszczyt, aby najstarszy uniwersytet w Anglii zaliczył go do »literatury«. Dickens, Thackeray, siostry Bronte, George Eliot — wszyscy oni stanowią materiał zbyt świeży, jak chleb prosto z pieca, nie nadający się do strawienia dla wrażliwych i delikatnych umysłów studenckich“ (*Pół wieku literatury angielskiej, 1900—1950*, Kraków 1957, s. 5).

Jak kompromitująco w świetle tego orzeczenia wyglądają nasze pozycje z literatury współczesnej w dotychczasowych programach szkoły. Wprowadziliśmy je nie czekając, aż obiektywna rewizja czasu i nauki ustali wartość twórczości danego pisarza, i nie liczyliśmy się z już istniejącą hierarchią pisarzy. Naraziliśmy się w ten sposób na to, że w krótkim czasie trzeba było wycofywać z programu wielu autorów (np. J. Gałąj, B. Hamera, T. Konwicky, M. Kowalski, J. Wilczek, Biblioteka Przewodników Pracy).

W podręcznikach naszych partie omawiające literaturę współczesną zajmowały więcej miejsca niż np. rozdziały na temat literatury romantycznej, co sugerowało uczniowi fałszywe sądy. W kłopotcie byli i sami autorzy podręczników, gdy w nowych wydaniach należało wyrażać odmienne opinie. Uważam, że nie idąc tak daleko, jak uniwersytet oksfordzki, powinno uwzględniać się z literatury współczesnej pozycje o bezspornej już wartości. Pozostałe przejawy współczesnej twórczości literackiej niech uczeń śledzi poprzez obowiązującą lekturę czasopism.

Obok najcenniejszego dorobku literatury polskiej powinny się znaleźć w programie szczytowe osiągnięcia literatury powszechnej w proporcji i uszeregowaniu naukowo uzasadnionym.

Trzeci klucz musi podać sposób rozłożenia materiału na poszczególne klasy. Tu właśnie sprawa się wikła. Z punktu widzenia pedagogiki i dydaktyki przedmiotu rzecz byłaby rozwiązana bez trudności, gdyby można było dodać szkole podstawowej po roku nauki: 8+5. Liceum otrzymałoby wtedy dojrzałą i lepiej przygotowaną młodzież, w klasie IX opracowałoby się literaturę od połowy XIX wieku do chwili obecnej, w klasie X — literaturę staropolską i oświecenie, w klasie XI — romantyzm, w klasie XII — pozytywizm, w klasie XIII — literaturę XX wieku i syntezę. Wycucie jednak naszych obecnych możliwości każe tę koncepcję zaliczyć na razie do bajek i „marzeń ściętej głowy“. Nie wolno nam jednak w żadnym wypadku rezygnować z domagania się dwunastego roku nauki. Bez uzyskania go wszelkie koncepcje będą jałowym teoretyzowaniem. Tygodniowy przydział godzin dla każdej klasy nie może być mniejszy niż dotychczas. Jeśli klasa VIII mogłaby otrzymać 6 godzin tygodniowo, byłoby to z dużą korzyścią dla nauki języka polskiego. Mniemanie, że brak czasu da się wyrównać zastosowaniem dobrych metod, jest nieporozumieniem. Niewłaściwa metoda zmarnuje przydzielony czas, właściwa — wyzyska go, ale nie pomnoży. Doświadczenia ujawniły, że to brak czasu narzuca metodę, i to złą. Najbardziej prawidłowy podział

12 lat nauki dałyby 3 poziomy po 4 lata: klasy I—IV poziom elementarny, klasy V—VIII poziom wstępnej systematyki wiadomości, klasy IX—XII poziom nauki systematycznej. Jednak dotychczasowa dyskusja przekonuje, że nasze konkretne warunki nie pozwalają na realizację takiego podziału, i że należy się raczej spodziewać zmian organizacyjnych wprowadzających podział: I—IV, V—VII, VIII—XII. Godząc się z powyższą koncepcją organizacji szkoły sędzę, że z wielu względów pożyteczniej byłoby nie tworzyć szkół-kolosów i administracyjnie oddzielić liceum od szkoły podstawowej. Dyskusja na temat organizacji szkolnictwa musi jeszcze rozstrzygnąć, czy należy wprowadzać specjalizację liceum. Tutaj decyzja nie może wpłynąć poważnie na różnice programowe w nauce języka polskiego. Ze względu na rolę, jaką odgrywa ona w wykształceniu ogólnym, powinien przez cały ciąg liceum należeć do przedmiotów centralnych. Zakładam więc dla dalszych rozważań istnienie pięciorocznego kursu nauki języka polskiego w liceum ogólnokształcącym z wymiarem 5 godzin tygodniowo dla każdej klasy. Klasa VIII w tym układzie będzie spełniała do pewnego stopnia rolę pomostu między drugim a trzecim stopniem nauczania. Dopiero na tle tego przypuszczalnego rozwiązania problemu organizacji szkolnictwa można zastanowić się nad ramową koncepcją rozłożenia materiału nauki literatury. W mojej świadomości zarysowuje się ona następująco: klasa VII — literatura ostatniego stulecia (od połowy XIX wieku do chwili obecnej), klasa IX — literatura staropolska, Oświecenie, klasa X — Romantyzm, klasa XI — Pozytywizm, klasa XII — literatura XX wieku, synteza.

Stworzenie nauce języka polskiego w klasach V—VII warunków pozwalających lepiej wyzyskać tę naukę dla przygotowania do nauki literatury w liceum oraz egzaminy wstępne do klasy VIII ułatwiają realizację założeń nauki literatury w klasie VIII. Z twórczości ostatniego stulecia da się wybrać materiał lekturowy, który zaangażuje emocjonalnie ucznia i pozwoli w tej atmosferze pogłębić w nim nabytą w klasach V—VII umiejętność obcowania z dziełem literackim, dopełnić stosunek wraźniowy stosunkiem świadomym do wartości ideowo-artystycznej utworu. Literatura staropolska w klasie IX z punktu widzenia psychologicznego jest słabą stroną tej koncepcji. Dlatego jestem za bardzo skondensowanym potraktowaniem literatury staropolskiej a bogatszym wyzyskaniem w tej klasie lektury uzupełniającej w ten sposób, aby zaspokajała ona zainteresowania młodzieży, wiązała ze współczesnością i zbliżała do odległych epok. Za przeznaczeniem dwóch klas na literaturę XIX wieku przemawia wiele względów. Oto najważniejsze z nich:

1. Jest to dotychczas najcenniejszy pod względem artystycznym i bogaty pod względem ideowym dorobek naszej literatury. Poznanie go i przeżycie przez młodzież uważam za główne zadanie nauki literatury.
2. Opracowanie dzieł literatury romantycznej wyłącznie na podstawie lektury domowej nie zbliża naszej młodzieży do tych utworów. Aby

młodzież odczuła i rozumiała ich wartość, konieczna jest obok lektury w domu lektura w klasie, a na to potrzebny jest czas. Roczny kurs rozwiązałby nie tylko zagadnienie lektury w klasie, ale i pozwoliłby na pożądaną zwiększenie zakresu materiału literatury romantycznej.

3. Literatura pozytywistyczna jest co prawda przystępniejsza dla młodzieży. Część jej utworów jest młodzieży znana. Zawiera ona jednak wiele obszernych pozycji. Na ich przeczytanie i przygotowanie się do czynnej dyskusji młodzież musi mieć odpowiedni czas. Również poziom pracy znacznie się podniesie, gdy nauczyciel będzie rozporządzał właściwą liczbą godzin. Wreszcie i tu można by przy rocznym kursie zwiększyć zakres materiału.

4. Zapoznałoby się młodzież z najcenniejszymi dziełami literatury powszechnej, która obecnie uwzględniona jest tak znikomo, że prawie wcale.

5. Po właściwym opracowaniu literatury wieku XIX w klasach X i XI synteza w klasie XII przebiegałaby właściwiej.

O schemacie metod nie może być mowy. Konkretnie i zindywidualizowane warunki decydują o zastosowaniu tej lub innej metody, która pomoże nam osiągnąć cel. Dyskusje na ten temat, która z metod — czy wykładowa, czy monograficzna, czy heureka, czy praca samodzielna pod kierunkiem, czy informacyjna — jest lepsza, są jałowe. Nawet nie wolno nam ustalać porządku zastosowania tych metod. Na pewno wiemy tylko tyle, że wyłączość lub nieuzasadniona przewaga jednej z nich są szkodliwe. Ponadto chyba słusznie zaleca się wstrzeźliwość w stosowaniu metody wykładowej w dwóch klasach pierwszych: VIII i IX.

Czwarty klucz musi rozwiązać zagadnienie budowy programu, rozstrzygnąć spór na temat, co program powinien zawierać i w jakim stopniu krępować nauczyciela. Po przykrych doświadczeniach programu „sztywnego“ niektórzy wypowiadają się za programami ramowymi. W zakresie nauki literatury program taki wskazywałby obowiązującą epokę i pisarzy. Dobór kwestii historyczno-literackich związanych z daną epoką, dobór dzieł obowiązującego autora, skład lektury uzupełniającej, globalny wymiar godzin na każdy dział nauki języka polskiego, czas opracowania poszczególnych pozycji pozostawiono by decyzji nauczyciela. Pośrednią koncepcję budowy programu dała nam nowa instrukcja programowa do nauki języka polskiego w liceum. Program to dokument ustalający pion organizacji pracy nauczyciela, musi więc być dla niego zrozumiały. Dlatego w tym jednym wypadku — gdy zastanawiamy się, jak ma być zbudowany program — musimy się liczyć z poziomem przygotowania naukowego i zawodowego nauczycieli. Program ramowy wystarczy na pewno nauczycielom posiadającym gruntowną wiedzę i znajomość metod. Takich jednak jest niewielu. Wydaje mi się, że dla ogółu program ramowy byłby teraz nie wystarczający. W związku z nową instrukcją programową słyszy się już w terenie głosy: „Leopold Staff — wybór, ale co wybrać?

Żeby choć podano przykładowo kilkanaście utworów, to by nas zorientowało“. Albo: „Dobrze, że nie ma haseł interpretacyjnych i liczby godzin przy pozycjach, ale globalny wymiar godzin na poszczególne działy powinien być wskazany“. Niektórzy twierdzą, że jeżeli nie damy nauczycielowi swobody, nigdy nie nauczy się on samodzielności. Uwaga w istocie swojej słuszna. Czy byłoby jednak rozsądne, gdybyśmy człowiekowi, którego przez kilkanaście lat woziliśmy, kazali wstać, iść i prowadzić innych w marszu? Dlatego głosy świadczące, jak nauczyciele czują się w warunkach stworzonych przez nową instrukcję programową, powinny być brane pod uwagę przy zastanawianiu się nad budową przyszłych programów.

W mojej świadomości zarysowuje się ogólnie koncepcja opracowania i wydania dwóch redakcji: programu tylko ramowego i programu ramowego, rozszerzonego np. w zakresie nauki literatury przykładowym wykazem kwestii historyczno-literackich, lektury podstawowej i lektury uzupełniającej. W obydwu redakcjach uważam za wskazane podanie globalnego wymiaru na poszczególne działy nauki języka polskiego. Nauczyciel w miarę potrzeby posługiwałby się jedną z redakcji bez skrępowania swej inicjatywy. Oczywiście, z czasem rozbudowana redakcja stałaby się zbyt duża.

#### IV

Na zakończenie swych uwag dodam, że nie bez pożytku dla pogłębienia naszej dyskusji na tematy programowe byłoby zapoznanie się z programami nauki języka ojczystego w różnych krajach.

MICHAŁ JAWORSKI

### NAUKA O JĘZYKU W PROGRAMIE SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Począwszy od r. 1956 zaczęły wchodzić stopniowo w życie nowe programy dla szkół ogólnokształcących. W ub. r. programy otrzymały klasy I—IV, w br. — klasy V—VII i VIII—IX (na razie w formie instrukcji programowych na rok szkolny 1957/58). Treść nowych programów różni się znacznie od treści programów dotychczasowych zarówno w zakresie lektury, kursu historii literatury, jak i nauki o języku. Zmiany w programie lektury szkolnej i kursu literatury poprzedziła długotrwała dyskusja datująca się od r. 1953. Trwa ona po dzień dzisiejszy, czego dowodem są choćby artykuły zamieszczone w 4 numerze *Polonistyki* z br. oraz liczne wypowiedzi na łamach pracy ogólnej i pedagogicznej. Ożywiona dyskusja, w której nie brak celnych prób problemowego ujęcia omawianych zagad-

nień, jest wyrazem powszechnego zrozumienia poznawczej i wychowawczej roli nauczania literatury w szkole. Przyczyni się to niewątpliwie do udoskonalenia koncepcji nauczania literatury i do podniesienia wartości programu, który w ubiegłych latach nie odpowiadał potrzebom wychowawczym i dydaktycznym.

Inaczej przedstawia się sprawa z programem nauki o języku. Nauczanie gramatyki nie budzi na ogół większego zainteresowania, toteż rzadko spotyka się w prasie wypowiedzi dyskusyjne na ten temat, a od wielu lat odczuwa się zupełny niemal brak prób zasadniczej, wszechstronnej krytyki systemu nauki o języku w szkołach i projektów reformy tego systemu. Jedyną tego typu publikacją był cykl interesujących artykułów J. Tokarskiego pt. „Zakres nauki języka ojczystego w szkołach“<sup>1</sup>. Niestety nie wywołał on pożądanego oddźwięku wśród nauczycieli.

Czyżby należało wyciągnąć stąd wniosek, że programy nauki o języku w szkołach ogólnokształcących nie budzą zupełnie zastrzeżeń, a poziom nauczania tego przedmiotu odpowiada potrzebom społecznym? Doświadczenie uczy, że sytuacja w tej dziedzinie przedstawia się wręcz przeciwnie. Wyniki nauczania gramatyki w szkołach są przeważnie zawstydzająco niskie, nieproporcjonalne nawet do skromnego stosunkowo czasu, wyznaczonego na nią przez programy nauczania w ostatnich latach.

Przyczyny tego stanu rzeczy są złożone. Należą do nich obok słabego na ogół przygotowania większości nauczycieli w zakresie nauki o języku i niechętnego stosunku do tego przedmiotu także niedostatki samego systemu nauczania, który w znacznej mierze zależy od programu. Nie tylko bowiem decyduje on o doborze i układzie materiału na różnych stopniach strukturalnych szkoły, ale także wywiera niemały wpływ na sposób uczenia nauki o języku.

Dążąc zatem do podniesienia poziomu wykształcenia młodzieży w zakresie nauki o języku, należy wszechstronnie przemyśleć koncepcję nauczania tego przedmiotu w szkole i opracować program, który by możliwie jak najlepiej odpowiadał wymaganiom teoretycznym i praktycznym.

Nowy program nauki o języku jest owocem długiej pracy rozpoczętej jeszcze w r. 1953 i trwającej przeszło 3 lata. Komisje programowe nie pracowały w tym czasie w izolacji od szkoły, korzystały z badań wyników nauczania i z opinii wielu nauczycieli, zbieranych bądź to drogą ankiet, bądź też na specjalnych zebraniach zespołów nauczycielskich, zwoływanych w celu omówienia i oceny projektów programów. Niestety, pracom nad programem nie towarzyszyła, mimo starań komisji i apelów, zamieszczanych w prasie<sup>2</sup>, szersza, problemowa dyskusja nad koncepcją nauki o języku w szkole. Podniętą do takiej dyskusji, od której w znacznej mierze zależeć będzie doskonalenie systemu nauczania języka, powinny stać się nowe programy, poddane obecnie próbie praktycznej przydatności.

<sup>1</sup> *Poradnik Językowy*. R. 1956.

<sup>2</sup> Zob. *Polonistyka*. R. 1955 nr 2.

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy nowe programy stanowią postęp w stosunku do programów dotychczasowych i czy zawarty w nich system nauczania wpłynie na podniesienie wyników pracy dydaktycznej, należy przede wszystkim rozważyć następujące zagadnienia: Jakie są cele nauki o języku w szkole i możliwości ich realizacji? Na jakich podstawach metodologicznych należy oprzeć system nauczania języka? Jaki powinien być zakres nauki o języku? Na jakie okresy należy podzielić szkolny kurs nauki o języku i jaki powinien być dobór i układ materiału w tych okresach?

\*

\* \*

Dokładne uświadomienie sobie celów nauki o języku ma ogromne znaczenie dla dydaktyki tego przedmiotu, od niego bowiem zależy dobór treści i metod nauczania. Na temat podstawowego celu nauczania gramatyki w szkole wiedli językoznawcy i dydaktycy przez wiele lat spór, który bynajmniej nie został ostatecznie rozstrzygnięty. Niemal do pierwszej wojny światowej dominował pogląd, mający kilkuwiekową tradycję, wedle którego nauczanie gramatyki powinno służyć przede wszystkim celom praktycznym, a więc wyrabianiu poprawności językowej. Gramatyka szkolna według tej koncepcji miała być nauką „zawierającą w sobie zbiór prawideł, które uczą nas dobrze i poprawnie mówić i pisać”<sup>1</sup>.

Poglądowi temu przeciwstawiali się ostro językoznawcy-dydaktycy, których okres działalności naukowej przypada głównie na lata międzywojenne, m. in. St. Szober. Pisał on w *Zasadach nauczania języka polskiego*:

„Upatrywanie w nauce gramatyki wyłącznie lub przede wszystkim celów praktycznych mija się zupełnie z istotnym jej zadaniem. Znajomość gramatyki i władanie językiem to dwie sprawy, teoretycznie i praktycznie zupełnie różne. Kto włada jakimś językiem swobodnie, u tego skojarzenia właściwych temu językowi wyobrażeń, w zwykłych przynajmniej warunkach, zachodzą automatycznie, bez jakiegokolwiek udziału świadomości”<sup>2</sup>.

Według Szobera zadanie gramatyki polega „na stwierdzaniu i opisywaniu tego, co się w języku bez niej i poza nią odbywa“, nauczanie gramatyki powinno zatem służyć wdrożeniu uczniów do właściwego rozumienia budowy języka i jej składników.

Różne przyjmowanie celów nauczania gramatyki wywodziło się z odmiennego spojrzenia na istotę tego przedmiotu, pojmowanego bądź to jako dyscyplina praktyczno-normatywna, bądź też teoretyczno-poznawcza. Niewątpliwie stanowisko zwolenników gramatyki normatywnej razi dziś

---

<sup>1</sup> W. Kokowski *Krótką etymologia języka polskiego* (cyt. wg Szobera — *Zasady nauczania języka polskiego*).

<sup>2</sup> St. Szober *Zasady nauczania języka polskiego*. Wyd. 2, s. 138—139.

nas jednostronnością, a nawet — ciasnotą. Gramatyka ustalająca niezmiennie kanony poprawnego mówienia, nie licząca się ze zmiennością języka w zakresie znaczenia, form i funkcji jego elementów, nie zasługuje na miano dyscypliny naukowej. Ma przy tym bardzo ograniczone walory praktyczne. Aby poprawnie mówić i pisać, nie wystarczy bowiem znajomość reguł; trzeba ponadto w wypadkach następujących wątpliwości mieć świadomość wyboru właściwej formy językowej. Pisał o tym J. Rozwadowski:

„Najlepszą podstawą do rozstrzygnięcia szczegółowych pytań, czy tak, czy owak należy mówić, a przede wszystkim do rozsądnego stawiania takich pytań jest należyte pojmowanie zjawisk składających się na pojęcie języka“<sup>1</sup>.

Słuszny niewątpliwie sąd J. Rozwadowskiego przemawia na korzyść zwolenników gramatyki teoretycznej, która obok walorów poznawczych ma także w konsekwencji znaczenie praktyczne.

Rozważając korzyści, jakie daje nauka o języku, trzeba wziąć pod uwagę nie tylko wartości poznawcze i praktyczne związane z naturą tego przedmiotu, lecz również jego przydatność dla kształcenia intelektualnego młodzieży, co jest przecież jednym z najistotniejszych celów edukacji szkolnej. Właściwie postawiona nauka o języku, wdrażająca uczniów do umiejętnej obserwacji, analizy i wnioskowania, wyrabia w nich w wysokim stopniu umiejętność abstrakcyjnego myślenia, a więc wespół z innymi przedmiotami przyczynia się do podnoszenia sprawności intelektualnej młodzieży. Celem tego nie osiągniemy, jeśli będziemy traktowali naukę o języku wyłącznie jako dyscyplinę normatywną, a więc i w tym wypadku należy przyznać wyższość gramatyce teoretycznej.

Czy zatem w nauce o języku należy zrezygnować z celów praktycznych, z dążenia do kształtowania poprawności językowej uczniów i czy gramatyka normatywna nie ma zupełnie racji bytu? Na pierwsze pytanie odpowiadamy zdecydowanie przecząco. Wbrew rozpowszechnionym sądom, wypowiedzianym m. in. przez wybitnych językoznawców, możemy osiągnąć cele praktyczne w nauczaniu języka, nawet jeśli nie wysuniemy ich na pierwszy plan w pracy dydaktycznej. Pomyślna ich realizacja wynika bowiem ze zrozumienia przez uczniów składników budowy języka i więzi, jaka między nimi istnieje, co w rezultacie prowadzi do świadomego i właściwego rozstrzygnięcia wątpliwości językowych i staje się w poważnym stopniu czynnikiem poprawności językowej. Osiągnięcie celu praktycznego jest w tym wypadku konsekwencją realizacji celu poznawczego, który stawia przed sobą gramatyka teoretyczna.

Również zupełne odrzucanie gramatyki normatywnej, mimo niewątpliwie ograniczonej jej wartości, nie wydaje się rzeczą słuszną. Trzeba wziąć pod uwagę fakt, że dzieci, przychodząc do szkoły, nie tylko w wielu

---

<sup>1</sup> J. Rozwadowski *O zjawiskach i rozwoju języka*. Kraków 1921.

wypadkach nie opanowały w dostatecznej mierze poprawnego języka ogólnopolskiego, ale popełniają często rażące błędy gramatyczne nabyte pod wpływem środowiska, w jakim żyją. Powszechne jest również zjawisko, że dzieci mówią gwarą właściwą dla okolicy, z jakiej się wywodzą. Zwracał na to słusznie uwagę Z. Klemensiewicz<sup>1</sup>.

Obowiązkiem nauczyciela jest w takich wypadkach dążenie do jak najszybszego wdrożenia dzieci do opanowania poprawnego języka ogólnopolskiego. Nie sposób wtedy czekać na rezultaty praktyczne, które może dać zaznajomienie dzieci z podstawami systemu gramatycznego polszczyzny kulturalnej. Należy zatem sięgnąć do środków, jakimi rozporządza gramatyka normatywna, a więc do odpowiednich wskazówek dotyczących poprawnego posługiwania się językiem. Obciążanie umysłów młodzieży pełnym katalogiem wskazówek normatywnych byłoby wszakże zbędnym balastem, gdyż wypadki niepoprawności językowej uczniów dotyczą tylko niektórych form gramatycznych, przy czym kształtują się rozmaicie w różnych okolicach i środowiskach. Wielką pomocą dla autorów podręczników i nauczycieli byłyby prace rejestrujące typowe błędy językowe uczniów; prac tych niestety ukazało się w ostatnich latach bardzo niewiele<sup>2</sup>. Niemniej doświadczenie nauczycieli, zwłaszcza długoletnich praktyków — pozwala na rozeznanie w ogólnych choćby zarysach, jakie błędy językowe najczęściej popełniają uczniowie. Orientacja w tej dziedzinie umożliwia właściwy dobór wskazówek normatywnych w nauczaniu gramatyki.

Tak więc możliwe jest i pożądane wiązanie w nauce o języku celów poznawczych z praktycznymi, gramatyki teoretycznej z normatywną. Na takim stanowisku stanęły komisje programowe, przygotowując nowe programy nauki o języku. W programach uwzględniono wyraźnie obok celów poznawczych i kształcących — także cele praktyczne, przy czym ich wzajemny stosunek kształtuje się różnie w poszczególnych okresach nauczania. Na stopniu najniższym (klasy I—IV) wysunięto na pierwsze miejsce cele praktyczne ze względu na największe w tym okresie braki w dziedzinie poprawności językowej i na trudności gramatyki teoretycznej dla 8—10-latków. Na stopniu średnim (klasy V—VII) występuje równoważny mniej więcej stosunek między obydwoma celami i wreszcie na stopniu wyższym (klasy VIII—XI) wyraźnie przyznano pierwszeństwo gramatyce teoretycznej, nie rezygnując wszakże całkowicie z wytycznych normatywnych.

---

<sup>1</sup> *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*. Lwów—Warszawa 1929.

<sup>2</sup> J. Pilich „Język polski w szkole“ (seria artykułów). *Poradnik Językowy*. R. 1956—57.

L. Zakrzewski *Błędy treściowe i językowe prac uczniowskich* (odczyt ped.).

I. Tabakowska „Z obserwacji nad językiem młodzieży szkolnej województwa katowickiego“. *Polonistyka*. R. 1957 nr 3.



Takie stanowisko wobec celów nauczania znalazło się m. in. w uwagach wstępnych do programu. W uwagach do programu dla klas I—IV czytamy:

„...ćwiczenia gramatyczne... umożliwiają uczniom dokonywanie na odpowiednim materiale językowym pierwszych obserwacji dotyczących znaczenia i formy wyrazów, pomagają w opanowaniu poprawnych form gramatycznych, wdrażają do poprawnego budowania pojedynczych zdań kilkuwyrazowych i zdań złożonych dwuczłonowych o łatwej konstrukcji“.

Uwagi wstępne do programu dla klas V—VII rozpoczyna zdanie:

„Celem nauczania gramatyki klas V—VII szkoły podstawowej jest: 1. Przystwojenie uczniom wiadomości z gramatyki języka ojczystego w stopniu umożliwiającym poprawne wyrażanie myśli w mowie i w piśmie“.

Wreszcie uwagi wstępne do programu licealnego wysuwają jako podstawowy cel nauki o języku na tym poziomie:

„Pogłębienie znajomości systemu gramatycznego współczesnego języka polskiego“.

Dobór wskazówek normatywnych do programów został oparty na nielicznych pracach z zakresu błędów językowych dzieci oraz na doświadczeniu nauczycieli-praktyków w tej dziedzinie. Jako przykład niech posłużą odpowiednie cytaty z programu dla szkół podstawowych:

„Opanowanie w mowie poprawnych form gramatycznych, np. *chłopcy przyszli, dziewczynki przyszły* (klasa III). Pisanie końcówek biernika i narzędnika l. poj. rzeczowników żeńskich (-ę, -ą), celownika l. mn. wszystkich rzeczowników (-om) oraz dopełniacza l. mn. rodzaju męskiego (-ów). Opanowanie poprawnych form gramatycznych zaimka: *oni, one, je, ich* (klasa IV). Różnice w odmianie rzeczowników żywotnych i nieżywotnych, osobowych i nieosobowych (klasa V). Ćwiczenia w poprawnym stosowaniu męskoosobowych i niemęskoosobowych form przymiotnika (klasa V).

Powiązanie celów praktycznych i teoretyczno-poznawczych oraz wyraźne położenie nacisku na wskazówki normatywne w niższych klasach — to cechy znamienne dla nowego programu nauki o języku i zarazem różniące go od poprzednich programów powojennych z lat 1945—1955

\*  
\*                      \*

Jako podstawowy cel nauki o języku program dla klas licealnych, stanowiący zamknięcie kursu tego przedmiotu w szkole ogólnokształcącej, stawia: „pogłębienie znajomości systemu gramatycznego współczesnego języka polskiego“. Potrzebę realizacji tego celu uznają powszechnie nauczyciele, jednakże dotychczasowe wyniki nauczania dowodzą, że na ogół nie udaje się go osiągnąć.

Uczniowie kończący szkołę ogólnokształcącą potrafią niekiedy recy-

tować definicje gramatyczne, dają sobie od biedy radę z rozpoznawaniem części mowy lub części zdania, umieją odmieniać wyrazy i na tym najczęściej kończą się ich wiadomości. Są natomiast przeważnie bezradni, gdy chodzi o pełniejszą, wszechstronną charakterystykę zjawisk językowych ze stanowiska ich znaczenia, formy i funkcji. Nierzadko zdarzają się wypadki, że abiturienci w czasie egzaminów maturalnych popełniają rażąco błędy w rozpoznawaniu przypadków, bo zwracają uwagę jedynie na znamiona formalne wyrazów, zapominając o ich funkcji syntaktycznej.

Jest to niewątpliwie, ale nie tylko rezultatem błędów metodycznych w nauczaniu gramatyki. Część winy ponoszą także dotychczasowe programy i uzależnione od nich w zakresie doboru i układu materiału podręczniki. Traktowały one przeważnie gramatykę jako zbiór suchych, szczególnie poklasyfikowanych wiadomości o elementach budowy języka, nie wskazywały natomiast w dostatecznej mierze na związki, jakie istnieją między nimi. Wskutek tego uczeń, zaznajamiając się z wiadomościami z zakresu fonetyki, słowotwórstwa, fleksji czy składni, nie orientował się we wzajemnych powiązaniach tych działów, traktując je jako zupełnie odrębne i samoistne dziedziny. Tak pojęta nauka o języku nie tylko nie rokowała nadziei na spełnienie celów poznawczych przedmiotu — na zrozumienie przez uczniów systemu gramatycznego języka ojczystego — ale nie była także szkołą poprawnego, logicznego myślenia, schodziła na pozycje nauki dogmatycznej. W tych warunkach trudno było osiągnąć dobre wyniki nauczania gramatyki, bo ani uczeń, ani bardzo często nauczyciel nie byli przekonani o jej walorach poznawczych, praktycznych i kształcących. Działo się tak zresztą nie tylko u nas, lecz również w szkołach zagranicznych, o czym pisze językoznawca francuski G. Galichet<sup>1</sup>.

„Nauka gramatyki stała się w naszych szkołach przedmiotem drugorzędym. Nauczyciele są coraz mniej przekonani o potrzebie i pożytku tej dyscypliny dla kultury umysłowej. Uczy się jej, ponieważ występuje w programie i to wszystko“<sup>1</sup>.

W celu wyjścia z impasu nie wystarczy wzbogacanie programu materiałem z nauki o języku i przyznanie jej większej liczby godzin w poszczególnych klasach. Trzeba chyba przede wszystkim usunąć niedostatki metodologiczne gramatyki szkolnej, tak aby uczniowie, przyswajając sobie elementy budowy języka, orientowali się w jego wewnętrznej spójności i dochodzili do zrozumienia podstaw systemu gramatycznego polszczyzny. Słusznie pisze na ten temat J. Tokarski:

„Gramatyka powinna być i w praktyce tym, czym jest w samym swoim założeniu, tzn. nauką o budowie języka, jej nauczanie powinno być głównie ukazywaniem powiązań między elementami języka. Tego rodzaju wiedza miałaby bezpośrednie zastosowanie w praktyce, bo przecież mówienie nie jest niczym innym, jak budowaniem doraźnych wypowiedzi

---

<sup>1</sup> G. Galichet *Essai de grammaire psychologique*. Paris 1950.

z gotowych już elementów według gotowych schematów. Wartość więc praktyczną miałyby orientacja w ich łączliwości wzajemnej. Tymczasem w nauczaniu szkolnym dominuje wręcz coś innego, a mianowicie sama, niekiedy pojmowana abstrakcyjnie klasyfikacja tych elementów<sup>1</sup>.

Nowy program nauki o języku uczynił wyraźny, choć może nie wystarczający jeszcze krok w kierunku zerwania z abstrakcyjnie pojętą klasyfikacją faktów językowych i ukazania wzajemnych powiązań elementów składających się na pojęcie języka. Zwrócił uwagę na więź, jaka łączy znaczenie, formy i funkcje wyrazów, uwydatnił związki między semantyką i słowotwórstwem, fleksją i składnią.

Taki system nauczania sugeruje program już na najniższym stopniu strukturalnym szkoły. W uwagach wstępnych do programu dla klas I—IV czytamy:

„W klasie III poznają dzieci rzeczownik jako nazwę osób, zwierząt, roślin i rzeczy. W klasach II i III w ćwiczeniach fleksyjno-składniowych zwracają uwagę na zmieniającą się na tle zdania postać tego samego rzeczownika. W ten sposób stopniowo przygotowują się do poznania w klasie IV pełnej deklinacji rzeczownika. Dzięki temu powstaje ścisłe powiązanie fleksji ze składnią, co doprowadza do zrozumienia roli rzeczownika w zdaniu“.

W klasach V—VII program kładzie również silny nacisk na związek morfologii ze składnią. Przede wszystkim zrywa z praktykowaną w minionych latach sztywną systematyką, wprowadzając równolegle oba działy stopniowo do klas V, VI i VII. Ponadto wiąże je w ten sposób, że przy omawianiu fleksji sugeruje rozpatrywanie funkcji składniowej wyrazów i ich form, a przy składni zwraca uwagę na sposoby wyrażania części zdania, na związki wyrazów w zdaniu i ich znamiona formalne.

Wyrazem dążenia do odformalizowania nauki o języku jest odmienne niż w poprzednich programach potraktowanie słowotwórstwa. Dotychczas nauczanie słowotwórstwa w praktyce szkolnej ograniczało się niemal wyłącznie do podziału wyrazu na morfemy, skąd uczniowie wynosili najczęściej mniemanie, że wyrazy powstają przez mechaniczne dodawanie do rdzenia przyrostków bądź przedrostków. Trudno było w tych warunkach doprowadzić ich do zrozumienia zjawiska pochodności wyrazów i związku między ich znaczeniem a budową słowotwórczą. Przyjęcie w nowym programie jako metodycznego punktu wyjścia w nauczaniu słowotwórstwa zagadnienia stosunku wyrazów pochodnych do podstawowych i podziału formacji pochodnych na podstawę słowotwórczą i formant położy, miejmy nadzieję, kres dotychczasowym nieporozumieniom i będzie miało pozytywne konsekwencje poznawcze i kształcące.

---

<sup>1</sup> J. Tokarski „Zakres nauki języka ojczystego w programie szkolnym”. *Poradnik Językowy*. R. 1956 nr 3.

Wzajemne powiązania między elementami języka znalazły także wyraz, choć w słabszym stopniu, w programie liceum. Cechą charakterystyczną tego programu jest zwrócenie uwagi nie tylko na komunikatywną, lecz także na estetyczną funkcję języka, podkreślenie przydatności środków językowych dla celów stylistycznych, ukazanie związku między odpowiednim użyciem form gramatycznych a ekspresją stylistyczną wypowiedzi.

W ten sposób nowy program stara się zapoczątkować na wszystkich stopniach nauczania reformę nauki o języku w szkołach, którą postulowali już językoznawcy — dydaktycy w okresie dwudziestolecia (np. Szober, Klemensiewicz), i ułatwić pomyślną realizację poznawczych, praktycznych i kształcących celów przedmiotu.

\*

\*

\*

Zakres nauki o języku ojczystym w szkole zależy od wielu czynników: od przyjętych celów nauczania, dyktowanych w znacznej mierze przez potrzeby społeczne, od liczby lat nauczania i struktury organizacyjnej szkoły, od faz rozwojowych uczniów i co się z tym wiąże — od ich możliwości percepcyjnych. Rozpatrzmy pokrótce te czynniki.

Cele nauki o języku, które ma się osiągnąć w wyniku pełnego kursu tego przedmiotu w szkole ogólnokształcącej, formułują uwagi wstępne do programu liceum:

1. Pogłębienie znajomości systemu gramatycznego współczesnego języka polskiego.
2. Zaznajomienie z zarysem dziejów rozwoju języka polskiego.
3. Zaznajomienie z bogactwem środków językowych oraz z zasadami ich używania w zależności od celu i charakteru wypowiedzi.
4. Kształcenie logicznego myślenia.
5. Praktyczne doskonalenie języka uczniów.

Za podstawę do osiągnięcia tych celów należy niewątpliwie przyjąć kurs gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny, prowadzący do zrozumienia budowy języka, którym się posługujemy, a więc do poznania języka w jego podstawowej, komunikatywnej funkcji. Kurs gramatyki opisowej, różnie — rzecz jasna — potraktowany w poszczególnych okresach nauczania zgodnie z wymaganiami dydaktyki, musi zajmować stanowisko dominujące w programie nauki o języku, co jest uzasadnione względami społecznymi.

Obok kursu gramatyki współczesnej polszczyzny potrzebne jest wprowadzenie do programu wiadomości z gramatyki historycznej i z dziejów języka polskiego. Ma to bowiem nie tylko donieść znaczenie kulturoznawcze, ale także prowadzi do właściwego spojrzenia na język jako na zjawisko podlegające rozwojowi w zależności od różnych czynników, a przy tym ułatwia zrozumienie polszczyzny współczesnej, bo wskazuje

na tendencje rozwojowe języka. Odgrywa wreszcie praktyczną rolę przy nauczaniu ortografii w odniesieniu do tych wyrazów, których pisownia oparta jest na zasadzie historycznej. Mimo niewątpliwych wartości poznawczych i kształcących materiał z gramatyki historycznej i historii języka musi być w programie poważnie ograniczony, choćby z tego powodu, że ma znacznie mniejsze znaczenie praktyczne niż gramatyka współczesnego języka. Ponadto ze względów zrozumiałych może być omawiany dopiero w kursie licealnym, gdzie bogactwo materiału z historii literatury nie pozwala na szersze traktowanie nauki o języku. W tych warunkach wiadomości historyczne o języku trzeba ograniczyć do zjawisk najbardziej typowych.

Słuszna tendencja do zaznajomienia uczniów z właściwościami stylistycznymi polszczyzny oraz do uwrażliwienia ich na wartości estetyczne środków językowych wymaga rozszerzenia programu nauki o języku przez wprowadzenie do niego tematów z zakresu słownictwa, frazeologii, stylistyki i kultury języka. Tematyka ta, poza wiadomościami z kultury języka, po raz pierwszy znajduje obecnie miejsce w programie szkoły ogólnokształcącej w okresie powojennym.

Wreszcie pożądanym w programie działem nauki o języku, m. in. z uwagi na młodzież z obszarów, gdzie ludność posługuje się dialektem terytorialnym, są wiadomości o dialektach języka polskiego.

Tak w ogólnych zarysach przedstawia się zakres nauki o języku w szkole ogólnokształcącej uwzględniony w nowych programach nauczania.

Struktura organizacyjna szkoły i właściwości percepcyjne młodzieży w kolejnych fazach jej rozwoju wymagają odpowiedniego rozkładu materiału programowego i dokonania sensownego wyboru wiadomości niezbędnych dla przyjętych celów poznawczych i mających przy tym dużą wartość kształcącą i praktyczną. Konieczne jest więc rozsądne ograniczenie różnych dziedzin nauki o języku w programie szkolnym, by zabezpieczyć młodzież przed nawałem materiału, którego nie byłaby w stanie sobie przyswoić. Zachodzi tu jednocześnie potrzeba baczного przestrzegania zasady stopniowania trudności.

Od wielu lat dzieli się materiał z nauki o języku w programie szkolnym na trzy okresy, obejmujące klasy I—IV, V—VII, VIII—XI. Wybór pierwszej cezury uzasadniony jest fazami rozwoju umysłowego dzieci, które powoli i stopniowo przechodzą od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego. Powoduje to konieczność innego systemu i metod nauczania w pierwszych latach nauki szkolnej niż w okresach późniejszych.

W pierwszych latach nauczania program nauki o języku wprowadza elementarną analizę budowy języka, przy czym kładzie główny nacisk na praktyczne cele nauczania. Kurs gramatyki ma w tym okresie charakter propedeutyczny, polega na ćwiczeniach zaznajamiających dzieci z pod-

stawowymi składnikami struktury języka i stosunkami między nimi. Ćwiczenia te, oparte głównie na materiale językowym dziecka, stopniowo rozszerzają się, obejmując coraz większe kręgi wiadomości gramatycznych.

Okres drugi w nauce o języku zamyka się cezurą po klasie VII. Wynika ona z aktualnej struktury organizacyjnej szkoły ogólnokształcącej. Względy społeczne, a mianowicie zakończenie przez wiele dzieci nauki szkolnej po 7 latach, nakładają na autorów programu obowiązek wyposażenia go w stosunkowo bogaty materiał poznawczy. Konsekwencją tego jest w zakresie nauki o języku przejście od kursu propedeutycznego do elementarnej systematyki gramatycznej, ukazującej podstawowe zasady budowy języka polskiego. Celom praktycznym tego kursu towarzyszą w poważnej mierze cele poznawcze.

Okres trzeci wreszcie (klasy VIII—XI) obejmuje pogłębiony systematyczny kurs gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny oraz elementy gramatyki historycznej, stylistyki, historii i kultury języka. Na pierwszy plan wysuwają się tu cele poznawcze.

Jak wynika z krótkiego przeglądu kursu nauki o języku w szkole ogólnokształcącej, składa się on z trzech etapów koncentrycznych na siebie zachodzących. Nowością w doborze i układzie materiału jest w nowym programie rozszerzenie materiału nauczania na wszystkie klasy liceum, co pozwoliło na redukcję materiału w okresie drugim (klasy V—VII) i na zmiany w jego strukturze. Dotychczas układ materiału w wyższych klasach szkoły podstawowej miał zdecydowanie charakter liniowy, obecnie wprowadzono obok niego elementy układu koncentrycznego, co uwidacznia się m. in. we wprowadzaniu składni obok morfologii do klas V, VI, VII i w stopniowym rozszerzeniu jej zakresu. Osiągnięto dzięki temu obok powiązania składni z fleksją, o czym już wspomniałem, korzystne ze względów dydaktycznych ustąpienie trudności.

\*

\*

\*

Czy omówiony dobór i układ materiału w poszczególnych okresach nauczania jest wolny od błędów, trudno odpowiedzieć zdecydowanie twierdząco. Niedostateczne po dzień dzisiejszy badania nad rozwojem dyspozycji intelektualnych u dzieci sprawiają np., że wybór cezury po czwartym roku nauki i przejście w klasie V do innego systemu nauczania nie ma wystarczającego uzasadnienia naukowego. Tego typu wątpliwości nastrocza program niewątpliwie więcej. Dla rozproszenia ich potrzebne są szeroko zakrojone badania nad kształtowaniem się pojęć gramatycznych u dzieci, nad stopniem przyswajalności materiału z nauki o języku w różnych klasach i nad aktualnym stanem nauczania gramatyki.

Niezbędna jest wreszcie szeroka dyskusja metodologiczna na temat nauki o języku w szkołach.

## UWAGI O INSTRUKCJI PROGRAMOWEJ JĘZYKA POLSKIEGO DLA KLAS V—VII NA R. SZK. 1957/58

Dyskusja nad programami, podręcznikami i przyczynami słabych wyników nauczania wykazała, że programy są przeładowane, nie dostosowane do poziomu umysłowego i psychicznego rozwoju dzieci.

Badając przydatność nowych programów, należy oprzeć się na gruntownej analizie i krytyce, na poważnych argumentach i dotychczasowych doświadczeniach dla uniknięcia popełnianych błędów.

Porównując poprzednie instrukcje programowe z nowo obowiązującą, trzeba ocenić wartość wprowadzonych zmian i zorientować się, w jakim kierunku one zmierzają, co i kogo wzięły pod uwagę, czy przedmiot, czy podmiot nauczania, czy obydwa razem, czy uwzględniły źródła dotychczasowych niepowodzeń, czy wyłuskały z poprzednich programów elementy cenne, czy je odrzuciły, czy też zachowały i dlaczego?

Chodzi o to, aby nauczyciel świadomie i krytycznie ustosunkował się do zmian programowych, aby po roku pracy mógł obiektywnie stwierdzić słusność koncepcji nowej instrukcji. Nowa instrukcja programowa na rok szkolny 1957/58 jest wynikiem długiej pracy zespołu teoretyków i praktyków. Program nauczania języka ojczystego w klasach V—VII uległ niemal całkowitej zmianie. Zmiany dotyczą konstrukcji, doboru lektury podstawowej i uzupełniającej, nauki o języku i ortografii.

Mając przed oczami instrukcję programową z ub. r. i instrukcję obowiązującą, dokonajmy przeglądu i porównania.

Instrukcja z r. 1956/57 poprzedzona jest wstępem, w którym krótko uzasadniono wprowadzone zmiany, określono cele, którym służą wybrane teksty, oraz podkreślono znaczenie marksistowskiej zasady związku treści i formy, po czym podano szczegółowy program dla klas V, VI i VII, i określono wyniki nauczania dla każdej klasy.

Jak jest obecnie?

Program szczegółowy z przydziałem materiału naukowego poprzedzono szeroko rozbudowanym wstępem, w którym sformułowano dokładnie cele nauczania, podano i wyjaśniono układ materiału, rodzaje ćwiczeń łącznie z omawianiem lektury podstawowej (ćwiczenia w czytaniu, mówieniu i pisaniu, wiadomości z teorii literatury, wiedzy o książce), umieszczono spis lektury uzupełniającej, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie związane z lekturą, oraz scharakteryzowano program nauki o języku i ortografii z interpunkcją. W końcu podano uwagi dotyczące kontroli i oceny prac pisemnych ucznia.

Na stronie 6 nowej instrukcji czytamy: „W wyniku pracy nad lekturą uczniowie kończący szkołę powinni — tu następuje wyliczenie umiejętności, a na stronie 10: „W wyniku nauczania gramatyki, ortografii i prze-

stankowania w klasach V—VII uczniowie powinni opanować wymagane przez program wiadomości“ itd. Warto dłużej zastanowić się nad zagadnieniem wyników nauczania i sposobów ujmowania ich w programie. Czy program powinien określać zakres wymagań dla poszczególnych klas, czy też wychodząc ze słusznego założenia, że są one zawarte w przydziale materiału, zmierzać konsekwentnie drogą rozwiązania nowej instrukcji.

Należy się spodziewać, że ta sprawa nabierze rumieńców z końcem roku szkolnego.

W uwagach wstępnych znajdują się cenne wskazówki metodyczne, które w tej chwili zastępują nauczycielowi brak metodycznych opracowań i biorą pod uwagę niedostateczną obsadę tego przedmiotu przez specjalistów. W przyszłości należałoby unikać obowiązujących rygorów i pozostawić nauczycielowi większą inwencję metodyczną.

Doświadczenia ostatnich lat dowiodły konieczności zniesienia tematyki, do której przystosowano odpowiednie czytanki „ilustrujące“ powyższą problematykę. W rezultacie przeprowadzana analiza utworu w klasie ograniczała się do wyprowadzania fałszywych uogólnień, do wulgarnego socjologizowania i upolitycznienia, do bezmyślnego i pamięciowego przyswajania cudzych myśli i poglądów, które doprowadzało uczniów do bierności.

Przez zerwanie więzów krępujących swobodę nauczyciela takich jak: tematyka, przydział czasu, omawianie tekstów pod kątem ich zawartości społecznej przywrócono językowi polskiemu charakter polonistycznego nauczania. Język ojczysty nie może pełnić roli służebnej wobec innych przedmiotów, ale ma stać się narzędziem myśli i potężnym środkiem oddziaływania. Harmonijne łączenie treści poznawczych i wychowawczych umożliwi przyswojenie wartości kulturalnych narodu i wychowanie w duchu najgłębiej pojętego humanizmu i patriotyzmu.

Materiał lektury podstawowej stanowią utwory polskich i obcych klasyków oraz najwybitniejszych pisarzy współczesnych. W ten sposób zapewniono młodzieży stałe obcowanie z arcydziełami najznakomitszych autorów. Przy doborze tekstów literackich kierowano się najważniejszym kryterium: treścią ideowo-wychowawczą i nieprzemijającą wartością, pięknem utworu. Dostarczają one wiele okazji do głębokich wzruszeń, przeżyć estetycznych i rozszerzają horyzonty poznawcze uczniów.

Materiał lekturowy został ułożony w porządku chronologicznym w taki sposób, że z największymi twórcami polskiej literatury (Mickiewiczem, Słowackim, Sienkiewiczem, Prusem, Konopnicką) spotyka się dziecko trzykrotnie w klasie V, VI i VII. Nie należy jednak rozumieć występującej chronologii jako zachęty do opracowywania na lekcjach systematycznego kursu historii literatury. Dlatego dopuszczalne jest przedstawienie pozycji literackich w przypadkach logicznego wiązania się treści omawianych utworów lub też różne ukazywanie tych samych zagadnień przez różnych autorów. Nauczyciel może po opracowaniu *Pana Tadeusza*



A. Mickiewicza omówić *Latarnika* H. Sienkiewicza, a po *Reducie Ordo* A. Mickiewicza fragment z *Szyzyfowych prac* St. Żeromskiego. Program zaleca również przeplatanie utworów z lektury podstawowej lekturą uzupełniającą dla pełniejszego ukazania omawianego zagadnienia.

Każda pozycja lektury podstawowej zaopatrzona jest w sugestie interpretacyjne, które ukierunkowują pracę nad utworem. Uwzględniają one zagadnienia zasadnicze z zakresu treści i formy, niekiedy podsuwają rodzaje ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu. Nie są to wskazania absolutnie obowiązujące i nauczyciel może z nich korzystać dowolnie. Dzięki zmniejszeniu liczby pozycji lektury podstawowej i autorów nastąpi gruntowniejsze opracowanie materiału.

Lektura podstawowa oparta jest przeważnie na całościach i na kilku zaledwie fragmentach z większych całości, które stanowią najczęściej jeden z rozdziałów utworu. Na lekturę podstawową wraz z ćwiczeniami z nią związanymi przydzielono tylko orientacyjnie czas, którym nauczyciel gospodaruje według własnego uznania.

Przestrzega się jednak przed zbyt wnikliwą analizą utworu na tym poziomie, która w skutkach może wywołać znużenie i niechęć do czytania, a przecież jednym z celów nauczania języka ojczystego w szkole — to sprawa rozbudzania zamiłowania do czytelnictwa, to wyrabianie nawyków i przyzwyczajzeń obcowania i korzystania z książki.

Powiązanie wiadomości z nauki o literaturze i książce z analizą utworu literackiego zapobiegnie zbyt marginesowemu traktowaniu tak ważnych zagadnień i skłoni nauczyciela do uwzględnienia marksistowskiej zasady związku treści i formy.

Program poleca również uprawianie ćwiczeń słownikowych łącznie z omawianiem tekstu i ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Jednocześnie z analizą tekstu należy obserwować, ćwiczyć i doskonalić zasadnicze rodzaje wypowiedzi (opowiadanie, opis, streszczenie, sprawozdanie, charakterystyka). Nowy program podkreśla znaczenie i rolę ćwiczeń w pięknym czytaniu i uczeniu się tekstów na pamięć dla uzyskania poprawności językowej i bogacenia słownika. Zagadnienie kultury żywego słowa wymaga systematycznej pracy nad wyrazistym i estetycznym wypowiedzianiem się uczniów i wygłaszaniem wierszy i prozy artystycznej. Warunkiem wyrazistego i estetycznego czytania jest dokładna znajomość i rozumienie treści. Piękne czytanie nauczyciela, analiza literacka są przygotowaniem do nauki tekstu na pamięć.

Instrukcja programowa sugeruje potrzebę świadomego stosowania ćwiczeń redakcyjnych, które były całkowicie pomijane w praktyce szkolnej. Celem tych ćwiczeń jest poprzez wysiłek twórczy doprowadzić uczniów do trafnego używania i stosowania wyrazów w zdaniu. Duże nieporozumienia wynikały z braku sprecyzowanych wymagań programu, co uczniowie wiedzieć powinni o poszczególnych pisarzach i ich utworach. Instrukcja programowa na rok szkolny 1957/58 w uwagach wstępnych

(s. 4) omawia swoje stanowisko i poleca wykorzystać opowiadania biograficzne o pisarzach i twórcach kultury narodowej, zamieszczonych w podręcznikach. Chodzi o uczuciowe związanie postaci z dzieckiem, naskikowanie tła historycznego, obyczajowego epoki, w której żył i tworzył pisarz, o zaznajomienie uczniów z jakimś szczególnym wydarzeniem z życia twórcy, z jego zainteresowaniami i uzdolnieniami, które zadecydowały o jego wielkości i zasługach.

Rzeczą słuszną jest wspomnieć o wygospodarowanym i wydzielonym czasie na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, nie związane z lekturą podstawową. Należy na tych godzinach kształcić poznane formy wypowiedzi opierając się na przeżyciach dzieci oraz formy tzw. użytkowe, jak: list, życiorys, podanie, protokół itd. Chodzi o to, aby młodzież posiadała umiejętność wyrażania swych myśli, wrażeń i uczuć, aby wykazała inwencję literacką — jak również o praktyczne umiejętności. Wiemy z egzaminów wstępnych do klasy VIII szkoły ogólnokształcącej, że absolwenci szkół podstawowych chętniej piszą na tematy w oparciu na lekturze.

W celu zapewnienia miejsca na ważną, aktualną tematykę zarezerwowano w każdej klasie pewną liczbę godzin na jej omówienie na podstawie pism periodycznych. Pozostawiono również nauczycielowi pełną swobodę w wyborze utworów z lektury uzupełniającej, której listę w przeciwieństwie do lektury podstawowej wzbogacono w dzieła pisarzy polskich, zachodnioeuropejskich i radzieckich. Przy wyborze nauczyciel powinien kierować się nie tylko zainteresowaniami i potrzebami klasy, ale przede wszystkim znajomością utworu. Różnica w opracowaniu lektury uzupełniającej polega na pozostawieniu uczniom większej samodzielności i omówieniu tylko wybranych zagadnień oraz odczytaniu najpiękniejszych urywków. Ucznia obowiązuje znajomość 6—8 utworów, chociaż podajemy mu pełną listę do wiadomości.

Naukę o języku i ortografii z interpunkcją rozłożono na całą szkołę ogólnokształcąca. Program wprowadza ogromne zmiany w układzie materiału i w przydziale dla poszczególnych klas. Zmieniono również charakter nauczania gramatyki i ortografii na bardziej normatywny, powiązano naukę gramatyki z ortografią, wydzielono czas na odrębne jednostki lekcyjne z ortografii.

Trzeba, niestety, stwierdzić dalsze przeładowanie programu materiałem, zwłaszcza w klasie V.

#### W n i o s k i

1. Rozważając obowiązujący program nauczania języka polskiego w klasach V—VII należy uznać, że może on być przyjęty za podstawę stałego programu po dokonaniu nielicznych skreśleń i poprawek.

2. W zakresie lektury podstawowej dokonano rozluźnienia i rozwiązano przeładowanie materiałem.

3. Uwzględniono jedną z podstawowych zasad — pełną realizację celów polonistycznych w oparciu na artystycznym, literackim materiale,

zezwalającym na wykorzystanie tkwiących w nim niezwykle cennych walorów kształcących i wychowawczych.

4. Usunięto skrępowanie nauczyciela czasem i tematyką.

5. Zarezerwowano czas na omówienie tematów aktualnych, polecając ciekawe formy pracy z periodykami.

6. Powiązano ściśle wiadomości z nauki o literaturze z lekturą podstawową.

7. Położono nacisk na kulturę żywego słowa.

8. Podkreślono ważność ćwiczeń redakcyjnych dla opanowania poprawności językowej.

9. W myśl zasady marksistowskiej metodyki ortografii ukazano ścisły związek i współzależność między nauczaniem ortografii i gramatyki.

10. Program wymaga rewizji w zakresie wiadomości z nauki o literaturze, przeredagowania sformułowań dotyczących kontroli zeszytów przedmiotowych, zmniejszenia przydziału materiału z gramatyki.

EDMUND CHODAK

## NAUKA POPRAWNEJ WYMOWY WSPÓŁCZESNEJ POLSZCZYZNY

Zazwyczaj nasze narządy mowy nazywamy aparaturą dźwiękową lub głosową człowieka. Zachodzi tu poważne nieporozumienie. „Głos“ i „mowa“ — to nazwy dwóch różnych funkcji naszego aparatu głosowo-językowego.

Właściwy narząd głosu mieści się wewnątrz chrząstki tarczowej, którą z łatwością możemy wyczuć dotykiem, a u mężczyzn nawet zauważyć, gdyż uwydatnia się ona w postaci uwypuklenia zwanego „jabłkiem Adama“. Narząd ten to szereg mięśni i więzadeł tworzących tzw. więzadła głosowe. Owe więzadła głosowe, występują w postaci dwóch napiętych pasemek tkanki koloru szaroperłowego o szerokości 2—3 mm i długości 14 (u kobiet) — 19,5 mm (u mężczyzn). W przedniej części chrząstki tarczowej pasemka te, czyli więzadła głosowe są przyczepione na stałe do tzw. nagłośni, zaś w tylnej — do ruchomych chrząstek nalewkowych o kształcie półksiężyca, dzięki czemu mogą zbliżać się do siebie lub oddalać. Gdy brzegi tych więzadeł przylegają do siebie, to wydech zapasu powietrza zawartego w miechu płucnym i kierowanego poprzez rurkę tchawicy wprawia je w drgania, powodując powstawanie (głosu). Głos charakteryzuje się wysokością, natężeniem i czasem trwania. Im mniejsza jest szpara pomiędzy zbliżonymi do siebie więzadłami głosowymi i im większe ich napięcie, tym wyższy jest głos. O wysokości głosu decyduje również budowa krtani oraz długość więzadeł głosowych (im więzadła głosowe dłuższe, tym głos niższy), co wyraźnie przejawia się w zmianach głosu zwią-

zanych z fizycznym rozwojem człowieka (dzieciństwo, pokwitanie, dojrzałość, przekwitanie). Wydobywający się głos z wiązań głosowych ulega w naszym aparacie głosowym zmianom brzmienia — jakości, dzięki rezonatorom, jakimi są wypełnione powietrzem przestrzenie jamy gardłowej, ustnej i nosowej (muszli, przewodów i zatok nosowych), których rezonans nadaje mu specjalną barwę. Delikatny i giętki mechanizm wiązań głosowych przewyższa swym działaniem wszelkie znane nam instrumenty muzyczne dęte.

Zgodnie z wyżej omówioną funkcją głosową naszego aparatu głosowo-językowego mogą występować różne zaburzenia głosu, wynikające bądź ze złego sposobu posługiwania się nim oraz wadliwej pracy mięśni krtańowych i oddechowych klatki piersiowej, bądź wskutek stanów schorzeniowych mechanizmu głosowego, jakim są wiązadła głosowe oraz rezonatorów, tchawicy, oskrzeli, a nawet osłabienia słuchu. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z błędami wokalistycznymi, wynikłymi z przemęczenia głosu albo z nieodpowiednich metod śpiewu. Wady te, jako wynikłe ze złego posługiwania się aparaturą głosową przy wytwarzaniu głosu, mogą być usunięte drogą stosowania odpowiednich ćwiczeń i przepisów. Występują one w postaci: tremolowania (drżenia głosu), wadliwej intonacji (detonowania, czyli obniżenia lub dystonowania, czyli podwyższenia głosu), „kogutów“ lub „kiksów“ (nagłego przechodzenia tonu piersiowego w falset) oraz zaniku górnych tonów i braku „średnicy“ (wadliwego brzmienia tonów średnich danej skali głosu). W drugim wypadku, gdy występujące zaburzenia głosu mają swe źródło w schorzeniach, trzeba uciekać się do leczenia specjalistycznego, a nawet zabiegów chirurgicznych (przy nowotworach).

Drugą funkcją naszego aparatu głosowo-językowego jest mowa. Gdyby nasz aparat był tylko głosowy, to mógłby wytwarzać jedynie słabo różnicowane samogłoski. W funkcji naszego mówienia występują nie tylko elementy wymawianiowo-słuchowe, powstające przy czynnym stanie mechanizmu głosowego wiązań głosowych, ale i przy jego pozycji biernej. W funkcji mówienia w aparaturze głosowo-językowej człowieka biorą czynny udział tzw. modulatory, jak szczęka dolna, wargi, język i podniebienie miękkie, które swymi ruchami lub ich zespołami mogą nie tylko zmieniać pojemność i kształt rezonatorów oraz wytwarzać różnorodne rezonanse zabarwiające i różnicujące elementy wymawianiowo-słuchowe, ale nawet je wytwarzać (głoski bezdźwięczne). Znakomicie usprawniona muskulatura języka, warg i miękkiego podniebienia rozwinęła naszą aparaturę głosową, przekształcając ją i na aparaturę językową.

Obie te funkcje, a więc głosu i mowy, mogą występować jednocześnie podczas śpiewania melodii połączonej z tekstem językowym. Podczas takiego procesu śpiewania przejawiają się nie tylko zmiany wysokości, natężenia i długości trwania głosu, ale i zmiany jakościowe brzmień dźwiękowych. Powyższe zjawisko jest świadectwem nadzwyczajnego udosko-

nalania naszej aparatury głosowo-językowej, rozwijającej się w okresie tysiącleci. A przecież proces tego doskonalenia się ustawicznie trwa i ulega dalszemu rozwojowi. Rozumie się, że nasze możliwości rezonansowego zabarwiania i różnicowania dźwięków językowych są bardzo duże, ale w zasadzie są one i będą ograniczone. W tym właśnie ograniczeniu owych możliwości wytwarzania dźwięków fonacyjnych należy szukać źródła podobieństwa zasobów dźwiękowych różnych języków i nieudanych prób poszukiwania rzekomo kiedyś istniejącego jakiegoś wspólnego prajęzyka.

W funkcji mówienia występujące zaburzenia wymawianiowe mogą być wynikiem bądź błędnego ustawienia artykulacji poszczególnych dźwięków, bądź też spowodowane wadami organicznymi, jak rozszczep podniebienia lub zaburzenia wyższych ośrodków nerwowych. W pierwszym wypadku zaburzenia wywołane błędami artykulacyjnymi, jak: szepienie (wadliwe wymawianie głosek *s*, *sz*, *c*, *cz*, *t*), lalanie (*l*, *ł*), rerenie (*r*), trzepanie (opuszczanie głosek i zgłosek), mowa nosowo martwa (bezdźwięczna i gubiąca półotwarte *m*, *n* oraz samogłoski nosowe), porażna (o mocnym zabarwieniu nosowym eliminującym tylnojęzykowe *g*, *k*, *ch*) oraz jąkanie (wada słuchowo-wydechowa) mogą być usuwane metodami logoterapii. Zaburzenia wymawianiowe drugiego rodzaju, a więc spowodowane wadami organicznymi wymagają leczenia specjalistycznego.

Zupełnie odmienną dziedzinę zagadnień stanowi sprawa poprawnej wymowy językowej. Zagadnienie takie występuje np. przy nauce języków obcych i w pracy szkolnej jest ono sprawą niezmiernie ważną i zawsze aktualną. Niepoprawna wymowa jakiegoś języka razi nasze poczucie językowej poprawności, brzmi „nieodpowiednio“, fałszywie (np. przy nauce języka francuskiego brzmi „z polska“ zamiast „z francuska“). Specjaliści do nauczania języków obcych sądzą, że przyczyna tego zjawiska tkwi w artykulacyjnie nieodpowiednim wymawianiu poszczególnych dźwięków zasobu fonetycznego danego języka i przeprowadzają różnorodne i długotrwałe próby celem właściwego artykulacyjnie ich ustawienia. To spowodowało konieczność opracowania podręczników poprawnego fonetycznie wymawiania głosek określonego języka. Niestety, w praktyce okazało się, że przyswajanie sobie nawet najpoprawniejszego wymawiania poszczególnych dźwięków danego języka nie daje pożądanego rezultatu, bowiem proces mówienia polega nie na „wymawianiu“ luźnie obok siebie występujących głosek, ale wypowiedaniu ich zespołów, w których artykulacje poszczególnych dźwięków tworzą jakby artykulacyjnie zamknięte całości zespołowe w granicach jednorazowego otwarcia jamy ustnej. Za przykład niech posłuży wymowa zgłoski *su*. Prawdą jest, że graficznie zgłoska *su* składa się z liter *s* + *u*, ale nieprawdą jest, aby ta zgłoska jako całośćka wymawianiowo-słuchowa składała się z luźnych głosek *s* + *u*, bo wtedy zamiast *su* wymawialibyśmy *s...u*. Wymawiając pojedyncze głoski *s* i *u* zauważymy, pomijając różnice nastawienia wiązań głosowych

i stopień ich dźwięczności, że przy *s* przód języka tworzy szczelinę z wewnętrzną stroną górnych zębów przednich i przylegającą częścią dziąsła, zaś przy wymawianiu *u* jama ustna jest otwartą, tył języka zbliża się do podniebienia, wargi zaś zaokrąglają się i wysuwają ku przodowi. Natomiast przy wymawianiu zgłoski *su* obie artykulacje wymagają wspólnego nastawiania do wymówienia całości artykulacyjnej, stąd szczeliny językowo-zębowej dla *s* towarzyszy jednocześnie zaokrąglanie warg dla *u*. Dźwięk więc wymawiany oddzielnie różni się od dźwięku wymawianego w zespole zgłoskowym tak fizycznie (słuchowo), jak i fizjologicznie (wymawianiowo). Dźwięki w zgłosce przez różne nastawienia artykulacyjne sąsiedztwa głoskowego mają brzmienia nieco odmienne od tzw. „czystego“ brzmienia głosek izolowanych, a więc brzmienia przejściowe, przybliżone.

Mówienie polega nie na wymawianiu poszczególnych dźwięków językowych, lecz ich grup całościowych objętych jednym otwarciem jamy ustnej. Stąd nauka poprawnego wymawiania poszczególnych głosek jest raczej „ortofonetyką“, a nie, jak przyjęto, „ortofonią“. „Ortofonia“ powinna być nauką poprawnej fonacji, czyli wymowy językowej, a nie poprawnego wymawiania luźnych dźwięków.

Na czym więc polega poprawna wymowa danego języka?

Polega ona nie na właściwym nastawieniu artykulacyjnym dla poszczególnych głosek, ale na odpowiednim nastawieniu całego aparatu głosowo-językowego, a przede wszystkim jego modulatorów, a więc szczęki dolnej, warg, języka i miękkiego podniebienia, które to nastawienie staje się pewnym nawykiem towarzyszącym danej wymowie językowej. I dlatego poprawną wymowę francuską cechuje stała większa lub mniejsza „masowość“, wywołana odchyleniem się podniebienia miękkiego od ścianki gardzieli w czasie mówienia; wymowę niemiecką tzw. „pruską“ cechuje rezonans gardłowy, będący wynikiem stałego i nawykowego utylniania językowego zespołów dźwiękowych. Stąd wniosek, że chcąc przyswoić sobie poprawną wymowę jakiegoś języka trzeba dokonać odpowiedniego przestawienia fonetycznego, czyli odpowiedniego nastawienia całego aparatu głosowo-językowego zgodnie ze stałymi nawykowymi jego właściwościami, towarzyszącymi poprawnej wymowie danego języka. Takie przestawienie fonetyczne spowoduje, że poprawność wymawiania poszczególnych głosek zasobu dźwiękowego określonego języka wystąpi samorzutnie, bez potrzeby przeprowadzania długotrwałych ortofonetycznych ćwiczeń, na tle ortofonicznej wymowy, która będzie rezultatem tego przestawienia fonetycznego.

A jakie są właściwości wymowy współczesnej polszczyzny kulturalnej? W polskiej rzeczywistości językowej nazwą „język polski“ obejmujemy zasadniczo nie tylko ogólnopolski dialekt kulturalny, który jest naszą narodową reprezentacją językową, ale i wszystkie dialekty, czyli gwary polskie. Ogólnopolski dialekt kulturalny w swym wiekowym roz-

woju i doskonaleniu się odbiegał daleko w swej wymowie od poszczególnych gwar. Powstawszy w średniowieczu z gwary wielkopolskiej, gdzie w Gnieźnie, jako stolicy samodzielnej dzielnicy kościelnej, kształtowały się pierwsze zapisy językowe za pomocą alfabetu łacińskiego (pacierz, modlitwy, pieśni) dla potrzeb przede wszystkim duchowieństwa obcojęzycznego (walka z germanizacją), wyodrębnił się i przekształcał na język piśmiennictwa początkowo kościelnego, później dworskiego, a następnie, zgodnie z narastającymi potrzebami życia społeczno-kulturalnego, udoskonalał się i przeistaczał w ogólnopolski dialekt kulturalny. W nim wypowiadał się cały nasz dorobek kulturalny w postaci literatury pięknej, naukowej i religijno-moralnej, całe nasze życie społeczne, artystyczne i umysłowe. Ogólnopolski dialekt kulturalny, stając się językowym wykładnikiem przejawów życia naszego narodu, przez utrwalanie się w formie języka pisanego wyzbywał się w swym rozwoju elementów towarzyszącej mu mowy mimiczno-somatycznej, mowy gestów, ruchów, mimiki, zastępując je wykładnikami językowymi i ograniczając je głównie do gestów potwierdzenia, przeczenia i sprzeciwu oraz somatyczno-mimicznego wyrażania stanów uczuciowych jako przejawów naszego życia wewnętrznego, dla wypowiedzenia których brak nam bezpośrednich wykładników językowych. Gwary, zamknięte w kręgu swego regionu, ulegały w ciągu wieków bardzo powolnym i na ogół nieznacznym przemianom, wiążąc się z całym balastem zewnętrznych przejawów mowy mimiczno-somatycznej ograniczającej słownik używanych wykładników językowych do niezbędnego minimum. Dialekt kulturalny, wypierając gwary z kościoła, urzędów, szkoły, literatury, prasy, sztuki i nauki, w znacznie szybszym tempie ulegał rozwojowi w zakresie słownictwa, morfologii i fonacji. Nic też dziwnego, że dzisiejsza wymowa dialektu ogólnopolskiego bardzo się różni od wymowy poszczególnych gwar polskich, bowiem stała się ona bardziej ekonomiczna, wyraźniejsza i delikatniejsza w swym brzmieniu. W wielowiekowym rozwoju tej wymowy ustaliły się pewne nawykowe właściwości aparatu głosowo-językowego, tworząc specyficznie „polskie“ nastawienie fonetyczne.

Współczesną poprawną wymowę języka ogólnopolskiego cechuje nawykowy ruch mięśni modulatorów, który uprzednia artykulację i ogranicza oddziaływanie rezonansu gardłowego do minimum. Rzucanie głosu podczas mówienia na przód jamy ustnej powoduje ściszenie wymowy polskiej, zwiększenie ruchliwości maski jamy ustnej, zanik brzmienia gardłowego, ale jednocześnie nadaje tej wymowie niezwykle wyrazistość i delikatność brzmieniową. W stosunku do systemu fonetycznego gwar polskich zasób dźwiękowy języka ogólnopolskiego uległ przesunięciom ku przodowi. a wymowa tylnojęzykowych *a*, *o*, *u*, *k*, *g*, *ch* z gardłowej stała się ustna lub, jak przy nosówkach *a*, *o*, *u*, ustno-nosową.

I właśnie o taką wymowę polską trzeba walczyć w nauczaniu szkolnym i takiej trzeba uczyć przez przedstawianie fonetyczne różnorodnej

wymowy gwarowej i rzekomo „polskiej“ o obcojęzycznym brzmieniu (np. wymowa autochtonów Ziemi Odzyskanych).

Jakież są sposoby przedstawienia pospolitej w użyciu wymowy o nastawieniu gardłowym na poprawną wymowę współczesnej polszczyzny kulturalnej?

Wszelkie próby przedstawienia fonetycznego wymowy za pomocą metod ortofonetycznych, czyli polegających na przeprowadzaniu ćwiczeń poprawnego wypowiedziania brzmień luźnych głosek są w zasadzie bezcelowe. Przedstawienie wymowy gardłowej na ustną wymaga przedstawienia całego aparatu głosowo-językowego i wytworzenia nawyków mięśni modulatorów językowych do ograniczania współdziałania rezonansu gardłowego na rzecz rezonansów jamy ustnej i ewentualnie nosowej. Jeśli takie prawidłowe przedstawienie fonetyczne będzie osiągnięte, to i cały system fonetyczny luźnych głosek będzie wypowiedziany zgodnie z polskim poczuciem językowym poprawnie, ortofonetycznie.

Najodpowiedniejsza metoda takiego przedstawienia fonetycznego w celu osiągnięcia właściwości poprawnej wymowy ogólnopolskiego dialektu kulturalnego polega na następujących ćwiczeniach, przeprowadzanych systematycznie:

1. Na lekcjach języka polskiego, poczynając już od klas najniższych szkoły podstawowej, należy stosować kolektywnie i indywidualnie mówienie i czytanie szeptem, początkowo w tempie zwolnionym, a po osiągnięciu odpowiednich rezultatów występujących w formie wyrazistości tego szepetu — w tempie normalnego mówienia. W procesie mówienia i czytania szeptem zachodzi w sposób bardzo wyraźny uprzednianie artykulacyjne wymowy i eliminowanie brzmienia gardłowego.

2. Po ćwiczeniach w szepcie wyrazistym trzeba przejść do mówienia i czytania głosem przyciszonym z baczным zwracaniem uwagi na to, aby głos mówienia rzucany był przez ćwiczących się na przód, czyli maskę jamy ustnej, a nie gardła.

3. Z kolei stosujemy ćwiczenia w śpiewaniu szeptem wyrazistym (śpiew pozorny) piosenek melodycznie i tekstowo znanych ćwiczącym się.

4. Następnie trzeba przejść do ćwiczeń w śpiewaniu tychże piosenek głosem przyciszonym w sposób wyrazisty i subtelny ze stałym zwracaniem uwagi na konieczność wyeliminowania brzmienia gardłowego.

5. Później następują ćwiczenia w mówieniu, czytaniu i śpiewaniu głosem normalnym z ustawicznym kontrolowaniem, czy wymowa osiągnęła odpowiedni stopień „uprzednienia“ przez zatracenie brzmienia gardłowego. Podczas przeprowadzania wyżej wymienionych ćwiczeń uczący się muszą z pełną świadomością zdawać sobie sprawę z tego, na czym polegają te przedstawiania fonetyczne ich wymowy polskiej gwarowej na wymowę poprawną polskiego dialektu kulturalnego i przykładowo słyszeć różnicę między wymową „ustną“ a „gardłową“. Stąd każdy uczący fonetycznego przedstawiania wymowy powinien dla pokazu nauczyć się recy-



tować odpowiedni tekst gardłowo, nosowo i ustnie, aby móc zobrazować słuchowo istotne różnice brzmień nie tylko poszczególnych dźwięków językowych, ale przede wszystkim całych wypowiedzi.

Po przerobieniu wyżej wymienionych ćwiczeń i osiągnięciu dodatnich rezultatów, będących wynikiem świadomej kontroli uczących się nad własną poprawnością wymawiania bez rezonansu gardłowego, należy stale pilnować, by w ten sposób wyćwiczona wymowa stała się wymową nie „na pokaz“, ale nawykiem codziennego mówienia.

Na zakończenie podkreślić muszę, że metoda kolektywna, tak łatwa do zastosowania w warunkach nauki zespołowej, jest najodpowiedniejsza przy ćwiczeniach przestawiania wymowy, gdyż stwarza najdogodniejsze warunki dla wspólnej kontroli i naśladowania, będącego podstawą wszelkiego uczenia się, a jednocześnie eliminuje czynniki hamujące, które występują w formie niezdrowych ambicji, lekceważenia i fałszywego wstydu.

W ostatnim dniu trzydniowej Konferencji Repolonizacyjnej przeprowadzonej w r. 1948 w Opolu przestawienie wymowy autochtonicznej, a więc gardłowej, na poprawną dialektu ogólnopolskiego w klasie XI liceum ogólnokształcącego dla dorosłych zostało przeprowadzone przez autora artykułu w ciągu trzydziestu minut, rozumie się, bez wytworzenia stałego nawyku.

A. PIOTROWSKI

## REFLEKSJE POLEKCYJNE NAD OPRACOWANIEM „PANA TADEUSZA“

### Z doświadczeń Wrocławskiego Ogniska Polonistycznego nauczycieli szkół rolniczych

We Wrocławskim Ognisku Polonistycznym przeżyliśmy ciekawy dla nauczyciela polonisty dzień. Oto na początku czerwca ubiegłego roku szkolnego członkowie Ogniska, skupiającego nauczycieli 3 województw, pokazali na jednym z zebrań całość pracy nad *Panem Tadeuszem*. W ciągu jednego dnia przeprowadzili 5 lekcji otwartych z epopei, a więc tyle, ile przewidywał na to ówczesny program. Każdą lekcję prowadził inny nauczyciel, zmieniały się ze zrozumiałych względów tylko klasy, w danym wypadku klasy drugie technikum. Tematycznie lekcje te przedstawiały się następująco:

1. Geneza i tło historyczne poematu.
2. Obyczajowość w *Panu Tadeuszu*.
3. Charakterystyka postaci.
4. Pan Tadeusz księgą patriotyzmu.
5. Wartości artystyczne dzieła.

Rzecz jasna — tak ustalone tematy z grubsza tylko oddawały treść lekcji. Wszechstronne bogactwo utworu nie mieści się pod pięcioma tytułami. Bo np. przyroda w *Panu Tadeuszu*, co jest oczywiste, że może i powinna stanowić temat co najmniej jednej lekcji, musiała się pomieścić w temacie czwartym. Zrozumiało też, że o nutę patriotyzmu trzeba było potraćać przy wszystkich prawie tematach.

Nie będziemy tu dyskutować, czy ustalona tak tematyka była najodpowiedniejsza. Chodziło głównie o to, żeby w tych 5 przepisowych godzinach dać młodzieży możliwie największe zrozumienie i odczucie wartości utworu. Nie miejsce tu też na przedstawienie toku i charakterystyki każdej lekcji. Należy jednak stwierdzić, że nauczyciele dobrze wywiązali się ze swych zadań, że opracowali i przeprowadzili lekcje wzorowo, pogłębiono i z sercem.

Dwa względy przemówiły za zademonstrowaniem tego rodzaju pracy:

1) potrzeba ujrzenia dobrego wzoru i całokształtu pracy nad trudnym zadaniem,

2) względy eksperymentalne.

Nauczyciel w odróżnieniu od innych fachowców pracuje w odosobnieniu. Gdy architekt buduje dom lub księgowy zlicza i bilansuje kolumny cyfr, to jeden i drugi ma możliwość w czasie pracy wysłuchiwania opinii, zasięgania porad, dokonywania porównań i korekt. Współpracuje z nim szereg fachowców i doradców. Gdy inżynier zbuduje dom lub księgowy zestawi bilans, to dzieła ich istnieją obiektywnie. Praca nauczyciela przebiega w samotności. Nikt mu w czasie lekcji nie pomoże, nikogo już się nie poradzi, nie ma możliwości czynienia żadnych porównań, a dzieło jego nie posiada obiektywnego bytu. Ukryte, trudne do oceny istnieje tylko w różnych zresztą wymiarach w świadomości uczniów. Dlatego też nauczyciel potrzebuje wzoru i dlatego dostrzega on pozytywny sens lekcji otwartych. Ten wzór nauczyciel zobaczył i przypuszczalnie wiele z niego skorzystał.

Kierownictwu Ogniska chodziło jednak o coś innego, a co dla badawczych jego celów a następnie i wyników nauczania stanowić może rzecz bardzo istotną. Chodziło mianowicie o wyraźne uświadomienie sobie i wyraźne stwierdzenie, ile przy najlepszych warunkach może sobie przyswoić młodzież z *Pana Tadeusza* w programowych 5 godzinach, jakie pozostaną braki, i wreszcie — o dojście do pewnych wniosków, jak te braki uzupełnić, aby dzieło wryło się w pamięć i serce, i stało się trwałą pozycją w świadomości ucznia.

Praca nad epepą przesunęła się przed nami jak w kalejdoskopie. Ujrzelśmy całość i to w dobrym wydaniu. Bo lekcje, które odbywały się w pracowni polonistycznej, były żywe, oparte na właściwie dobranych tekstach i dostatecznej liczbie pomocy. Więcej nie można było żądać, tym bardziej nie można żądać więcej od pojedynczego nauczyciela opracowującego dzieło w toku normalnych zajęć.

Ta całość, rzucona przed oczy w ciągu jednego dnia, skłoniła do poważnych refleksji. Uwidocznili się to w dyskusji. Można ogólnie ująć je tak: To, co widzieliśmy w tych 5 godzinach, może od biedy wystarczyć pod względem poznawczym z warunkiem, że w normalnej pracy nad dziełem uzupełni się jeszcze coś niecoś pracami domowymi. Uczeń osiągnął pewną ilość wiedzy o poemacie i prawie nic więcej. Uwidocznili się natomiast kolosalne braki pod względem emocjonalnym, pod względem odczucia, a następnie i rozumienia wartości artystycznych. Młodzież nie przeżyła utworu, nie zachwyciła się jego pięknem. Była kapitalna scena, kiedy na pytanie nauczyciela, który z utworów Mickiewicza podoba się uczniom najbardziej, tylko pięciu na całą klasę opowiedziało się za *Panem Tadeuszem*. Proste, aczkolwiek ułamkowe strofy poety nie zawadziły o serca, lekcje niewiele zbliżyły te serca do postaci wieszca. A przecież trudno było dać więcej. Stąd prosty wniosek: Czas na opracowanie *Pana Tadeusza* jest za krótki.

Narzuca się zatem pytanie: Co robić, jak uczyć *Pana Tadeusza*, jakich szukać dróg i metod, aby przy tym wymiarze godzin, bo i przy nowych programach trudno będzie liczbę godzin na ten cel zwiększyć, nauczanie *Pana Tadeusza* spełniło swoją rolę? Rozumiem przez to, że młodzież nie tylko pozna treść dzieła, ducha czasu, obyczajowość szlachecką i ideologię ówczesnego pokolenia, ale przede wszystkim ukocha prostotę pieśni największego naszego poety, ukocha ich urzekające piękno.

Ludzie starego pokolenia, którzy na każdym kroku zdolni byli cytować wiersze epepei, ludzie którzy obnosili w plecakach Adamowe arcydzieło po różnych frontach pierwszej i drugiej wojny światowej, lub zniszczone, wyczytane jego kartki ukrywali w barłogach oświęcimskich baraków — ci ludzie na pewno zawierali znajomość z *Panem Tadeuszem* nie na samych programowych lekcjach, choć nawet w tamtych czasach mogli mieć tych lekcji o wiele więcej. Na pewno umiłowanie dzieła wynieśli z długiego z nim obcowania. Ukochać można tylko to, co się zna, z czym się żywa, a na to potrzeba czasu.

Stąd prosty już wniosek, że aby dzieło Mickiewiczowskie spełniło swoje zadanie wychowawcze, a nadaje się do tego jak żadne inne, należy pracę nad nim rozłożyć na lata. Nauczanie *Pana Tadeusza* powinno mieć charakter długotrwały i ciągły. Rozumiem przez to pamięciowe opanowanie wielu wyjątków z *Pana Tadeusza* zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, niezależnie od epoki literackiej, z którą młodzież w danym okresie się zapoznaje i niezależnie od godzin poświęconych epepei w obydwu typach szkół; rozumiem też inne formy pracy. Uczenie się na pamięć, do którego często nauczyciele nie mają przekonania, przynosi duże korzyści. Uczeń, który umie cytować wyjątki z utworu — zna utwór. Wielokrotne powtarzanie wiersza aż do opanowania pamięciowego, a także odtwarzanie późniejsze nie zatracą wyobrażeń, ale przeciwnie — ciągle stwarza nowe wyobrażenia i wizje, i budzi umiłowanie utworu. Z tych

doświadczeń wysnuto starą prawdę: „Im więcej razy czytam książkę, tym więcej ją lubię i więcej znajduję w niej nowego“.

Narzekamy dziś na dużą obojętność młodzieży na piękno literatury, krytykujemy wiedzę literacką ucznia sprowadzającą się do znajomości życiorysu i tego „co autor chciał powiedzieć“, narzekamy na brak uczuciowego wiązania się z literaturą, na niezdawanie sobie sprawy z wartości estetycznych utworu. I słusznie. Narzekania nasze jednak nie ustaną, 1) dopóki opracowywać będziemy na lekcjach dużo a pobieżnie, 2) dopóki dzieł czy urywków, na których nam specjalnie zależy, nie przyswoi sobie młodzież gruntownie, a w niektórych wypadkach aż do opanowania pamięciowego. Precyzując i kończąc swą myśl zakładam: Pracę nad *Panem Tadeuszem* rozpocząć już od klasy nawet IV szkoły podstawowej przez przede wszystkim systematyczne opanowywanie wyjątków i kontynuować ją aż do tej klasy szkoły średniej, na którą przypada programowo twórczość Mickiewicza. W technikach rolniczych będzie to mieć miejsce w klasie III.

Nie proponuję tu nawrotu do scholastycznych metod. Jestem z całym szacunkiem dla racjonalistycznego i empirycznego procesu nauczania. Ale rozumiem, że empiryczne nauczanie literatury — to przeżycie utworu literackiego, to odczucie, zanalizowanie i zrozumienie jego wartości. Osiągniemy zaś to, jeśli chodzi o *Pana Tadeusza*, gdy w rozporządzeniu ucznia znajdzie się bogaty materiał literacki, gruntownie przyswojony i w wielu partiach opanowany pamięciowo. Inaczej nie pomoże najwyższy nawet poziom lekcji i nagromadzenie najlepszych pomocy naukowych. Nawet przy najlepszych warunkach uprawiać będziemy werbalizm.

W tym ciągłym procesie pracy nad *Panem Tadeuszem* należy stosować i inne jej warianty. Myślę o odtwarzaniu wyjątków z płyt, o artystycznym odczytywaniu ich przez samą młodzież przed mikrofonami szkolnymi, tam gdzie one istnieją i wreszcie o ukazywaniu scen poematu w kwadransach czy wieczorach literackich. Pomysłowe powiązanie opisowych, lirycznych i dramatycznych partii utworu, a następnie artystyczne odtworzenie ich na scenie świetlicowej budzi przeżycie i chęci przeczytania utworu. Znałem nauczyciela, który w ten sposób jeszcze raz „przerobił“ najważniejsze pozycje naszej literatury.

Oczywiście, te i jeszcze inne formy opracowania dzieła można stosować do poezji w ogóle. Nie pozwoli na to, niestety, czas ucznia. Dzieła Mickiewicza stanowią jednak pozycję wychowawczą tak wielką, że trzeba, i to obowiązkowo, podjąć nad nimi pracę ciągłą i wszechstronną, aby przyswoić je trwale młodzieży.

# SPRAWOZDANIA I OCENY

## INTERESUJĄCE WZNOWIENIA

Obserwujemy od dłuższego czasu pożyteczną akcję edytorską — przypominanie pisarzy zbyt skąpo dotychczas udostępnionych czytelnikowi lub wręcz pomijanych. Oto kilka przykładów, które szczególnie interesują polonistę.

Wacław Sieroszewski

Nakładem Ludowej Spółdzielni Wydawniczej ukazały się ostatnio dwie głośne powieści historyczne Sieroszewskiego — *Beniowski* i *Ocean*. To samo wydawnictwo wznowiło *Zamorskiego diabła*, a Wiedza Powszechna wydała (w serii pt. *Polacy na szerckim świecie*) szkice wspomnienia pt. *Wśród kosmatych ludzi* — przykłady badań i obserwacji, jakie prowadził Sieroszewski nad życiem ludów Dalekiego Wschodu.

Otrzymaliśmy więc — pamiętamy, że już dawniej ukazały się nowele i opowieści Sieroszewskiego pt. *Na kresach lasów* — kilka najcenniejszych pozycji ze spuścizny pisarza, który posiada trwale miejsce w dziejach naszej prozy na przełomie XIX i XX wieku. Humanitaryzm, szacunek dla ludów pogardzanych i bezlitośnie eksploatowanych przez rządy imperialistyczne, wiara w człowieka kształtującego wytrwałym wysiłkiem lepszy i sprawiedliwszy świat — te wszystkie uczucia i przekonania są zawsze żywe we wspomnianych książkach Sieroszewskiego. A interesująca fabuła, prosty język, umiejętność sugestywnego ukazywania doświadczeń wewnętrznych człowieka i piękna egzotycznych krajin — czynią z książek Sieroszewskiego po prostu zajmującą lekturę. *Beniowski* i *Ocean* łączą walory żywo napisanej powieści historycznej i podróżniczej. „Szczęścia miał mało w życiu, więcej bólu...” pisał o *Beniowskim* Juliusz Słowacki. Dzieje tego niezwykłego i romantycznego życia stanowią temat obu wznowionych powieści Sieroszewskiego.

Juliusz Kaden-Bandrowski

Wydawnictwo Literackie w Krakowie wznowiło dwie popularne (przed wojną) książki wybitnego prozaika lat międzywojennych: *Miasto mojej matki* i *W cieniu zapomnianej olszyny*. Spuścizna Kadena-Bandrowskiego czeka na sumiennego badacza. Wydaje się, że jego słynne powieści społeczne (jak np. *Czarne skrzydła*) zostały w powojennych publikacjach krytycznych potraktowane z nadmierną surowością. Nie przesądzając wyniku nowych badań trzeba przecież stwierdzić, że — łagodnie mówiąc — nie godzi się sprawy Bandrowskiego załatwiać wyzwickami: „pustka ideowa”, „reakcyjny pisarz”, „negacja wszelkich wartości ludzkich”. A już na pewno — i tu trzeba z uznaniem podnieść inicjatywę Wydawnictwa Literackiego — warto było wznowić pełne sentymentu *Miasto mojej matki* i *W cieniu zapomnianej olszyny*. (Przypomnijmy, że *Polonistyka* upominała się dawniej o te wznowienia). Starsi poloniści pamiętają np. piękne opowiadanie *Mickiewicz wraca do kraju* (było ono i w wypisach szkolnych) i wezmą z radością do ręki obie książki. A młodszym warto polecić te urocze (mimo niekiedy skłonności pisarza do swoistego baroku) opowiadania z „kraju lat dziecińczych”. Na przykład to, co napisał Kaden-Bandrowski o matce, należy do najpiękniejszych stronic, jakie na ten temat wyszły spod pióra polskich prozaików. Przytoczmy np. fragment z tytułowego wspomnienia pt. *Miasto mojej matki*: „Jako dorosły mężczyzna w pracy, w pokoju, na wojnie przekonałem się, że wszystko, com dobrego zrobił, w tych właśnie cnotach matczy-

nych miało początek. Jej uśmiechy dawniej nie zauważone, jej łyzy tylekroć przez nas, dzieci, wzgardzone, jej myśli wielkie i skromne, tyle razy przez nas, młodych chłopaków, wyśmiane, one to przecież były nade mną, stopione w gwieździe przewodniej, błyszczącej radośnie nad każdą dobrą chwilą. Teraz to wiem i rozumiem, ale powiedzieć matce swojej nie mogę, bo już jej nie ma na świecie“.

### Maria Rodziewiczówna

Po wojnie wznawiano niektóre powieści Rodziewiczówny (np. *Dewajtis*, *Lato leśnych ludzi*), ale dopiero ostatni rok przyniósł pełniejsze przypomnienie tej popularnej pisarki. A więc ukazała się znowu książka o wakacjach spędzonych wśród lasów, piękna opowieść o leśnych przygodach przeniknięta głęboko przeżyta miłością do zwierząt, drzew i całej natury. I choć autorka popada często w nadmierny patos i czułościowość, to jednak *Lato leśnych ludzi* należy do najlepszych książek Rodziewiczówny i chyba długo będzie budzić wzruszenia nie tylko wśród miłośników przyrody i przygód. Jest bowiem w tej powieści atmosfera czystości moralnej, która budzi szacunek, choćbyśmy nie podzielali przekonań światopoglądowych autorki.

Ten sam czysty ton moralny panuje w powieściach wznawionych ostatnio przez Wydawnictwo Literackie: *Joan VIII 1—12*, *Macierz*, *Dewajtis*, *Czahary*. Mówimy zwykle, że Rodziewiczówna jest pisarką szlachetną. Ale jednocześnie stwierdzamy, że w parze ze szlachetnością nie idzie głębia wiedzy o człowieku, że autorka dzieląc ludzi na wyjątkowo dobrych i złych, nie ukazuje złożoności natury człowieka i skomplikowanych motywów ludzkiego postępowania. To obserwujemy i we wznawionych powieściach. Razi np. już nazbyt sielankowy opis stosunków między szlachtą i ludem w *Dewajtisie*. Ale lektura owych książek ukazuje zarazem, że Rodziewiczówna nie zawsze była autorką dobroduszną, idealizującą surowe oblicze świata. Na przykład powieść pod ewangelicznym tytułem *Joan VIII 1—12* jest pełna gorzkiej wiedzy na temat natury ludzkiej i stosunków społecznych tak bezlitosnych dla biednych i nieszczęśliwych. Jest to książka odważna i świadcząca o realizmie autorki. Wiele prawdy jest również np. w powieści *Macierz*, w książce, w której głęboko wzruszają czytelnika losy biednej Pokotynki, spychanej na dno nędzy i pohańbienia przez panujące stosunki społeczno-obyczajowe, przez moralne poglądy, bezwzględne dla nieszczęśliwych i wykołejonych. Jest to zarazem piękna apoteoza niezmożonej, ofiarnej miłości macierzyńskiej. I dlatego mimo uproszczeń psychologicznych warto odetchnąć atmosferą szlachetności, jaka nasycy książki Rodziewiczówny.

Zygmunt Wzdrega

## MONOGRAFIE MALARSKIE

Wydawnictwo „Sztuka“ wydaje serię bardzo pożytecznych książek z zakresu malarstwa polskiego i obcego. Ukazało się już kilka pozycji, jak np. *Piotr Michałowski*, *Józef Chełmoński*, *Stanisław Lentz*, *Władysław Podkowiński* oraz z dziedziny malarstwa światowego — *Piotr Bruegel*, *Vermeer*, *Dürer*, *Van Eyck*. Każda z książek zawiera szkie wstępny informujący o życiu i dziełach twórcy oraz dział ilustracji.

Warto te książki włączyć do biblioteki polonistycznej. Mogą one oddać wielkie usługi w pracy szkolnej. Wiemy, jak nieocenioną pomocą w nauczaniu literatury są reprodukcje (oby tylko były na najwyższym poziomie!) dzieł znakomitych malarzy. Czyż np. omawiając *Zapomnienie* Żeromskiego nie warto — aby pogłębić przeżycie — pokazać *Pogrzebu chłopskiego* Józefa Szermentowskiego lub *Trumny chłopskiej* Aleksandra Gierymskiego? Aby ożywić lekcje i utrwalić przeżycia i wiadomości, trzeba, aby polonista sięgał i do dzieł z innych sztuk.

Kultura malarska — nie trzeba tego ukrywać — jest w naszym społeczeństwie bardzo niska. Istnieje nawet swoisty paradoks. Czasopisma artystyczne dają reprodukcje i omówienia nowatorskiego malarstwa, a w szerokich kręgach społeczeństwa brak podstawowej wiedzy na temat wielkich, narodowych malarzy. Nie jest np. naprawdę spopularyzowane (poza jednym chyba tylko Matejką) malarstwo polskie, godne stanąć obok największych osiągnięć malarstwa europejskiego XIX stulecia — dzieła Michałowskiego, Rodakowskiego, obu Gierymskich.

Dlatego z radością witamy akcję różnych czasopism, dających reprodukcje słynnych obrazów, dlatego z satysfakcją bierzemy do ręki wspomniane wydawnictwo „Sztuka“.

Poziom reprodukcji jest nierówny. Reprodukcje kolorowe zawodzą. Ale miejmy nadzieję, że następne wydania przyniosą coraz lepsze osiągnięcia. Trzeba z uznaniem skwitować cenne na ogół szkice wstępne. Zawierają one nie tylko informacje biograficzne, ale i omówienie dzieł. Warto upomnieć się, aby najwięcej owych szkiców wstępnych miało ten charakter, jaki reprezentują opracowania Michała Walickiego (*Breugel, Vermeer*). Dają one bowiem omówienie konkretnych obrazów, uczą patrzeć na obraz. (Proszę odczytać np. interpretację słynnego dzieła Vermeera — oryginał w Wiedniu — *Pracownia artysty*. To piękna i mądra lekcja odczuwania i rozumienia dzieła malarskiego).

Zygmunt Wzdrenga

## MŁODZI POECI

Dwa tomiki młodych poetów krakowskich<sup>1</sup> — Jerzego Harasymowicza i Bohdana Drozdowskiego — zwracają uwagę swoją dojrzałością i jasno zarysowanym, indywidualnym wyrazem. Oba bardzo różne — zarówno w swym kształcie formalnym, w materiale poetyckim, jak i w stosunku do świata. Oba bardzo świeże i własne, znamionujące prawdziwy talent poetycki.

\* \* \*

Jerzy Harasymowicz debiutował w 1956 r. tomikiem *Cuda*. Drugi jego zbiorek pod charakterystycznym tytułem *Powrót do kraju łagodności* kontynuuje uduchowiony, dziecięcy nieco sposób widzenia świata. Kraina łagodności jest krainą fantazji poetyckiej. Wiersze „Miasteczko w Karpatach“, „Dom nad Popradem“, „Muszyna“ zapełniają lipowi rycerze biegnący na ratunek małej brzoźce nastraszonej przez Duka-diablaka groźnego, zajączki tańczą zajączego poloneza, a pijane listki jadą furką z miasteczka. Świat z pięknej bajki, bardzo dotykający i konkretny. Harasymowicz umie nazwać rzeczy, umie zapełnić swój świat fantazji. Wszystko to żyje, drży, pachnie i dzwoni naprawdę. Jest on w tym podobny do wrażliwej poezji Gałczyńskiego, choć sposób obrazowania ma zgoła odmienny.

Lirykę miłosną cechuje subtelność, są to np. wiersze o oczekiwaniu ukochanej. Poeta nie boi się nazwać swych stanów uczuć, swego oczekiwania na miłość, stanów uczuciowych prostych, wydaje się banalnych, pozbawionych wielkich konfliktów. Są one jednak bardzo czyste i szczerze. Na przykład „Jaworowy liść“.

Nie ma jej — a przyjdę — mówiła moja miła,  
O pąsowy, co spada na mnie liść jaworowy jesienią,  
jest jak dłoń kata, co kładzie mi się na ramieniu,  
jakby mówiła: twoją ostatnią nadzieję zabiłam.

<sup>1</sup> Jerzy Harasymowicz *Powrót do kraju łagodności*. Kraków 1957. Wyd. Liter. Bohdan Drozdowski *Moja Polska*. 1957. PIW.

Tyle razy bieglem do pociągu, na stację,  
Serce stukało tak mocno, jak palec księdza w brąz konfesjonału,  
Tyle tam było niezdarłych, wzruszających wiatraków przywitań,  
ale nigdy mąką z nich, na opłatek radosny, na naszą wspólną wieczerzę nie  
sypało.

Po kryzysie liryki, po rymowanej publicystyce czyta się tu wiersze z westchnieniem ulgi. Świadczą one o tym, że poeta wybrał swoją drogę poetycką, że idzie po niej i czuje jej wszystkie zapachy i uroki, wzbogaca nas o swoją wrażliwość. Harasymowicz, młody poeta krakowski, pokazał, że jest poetą z prawdziwego zdarzenia.

\* \* \*

Bohdan Drozdowski, do niedawna poeta łódzki, a następnie nowohucko-krakowski, prezentuje zupełnie odmienny sposób widzenia świata, inny rodzaj selekcji zjawisk i odmienną wrażliwość.

Drozdowski rehabilituje poezję walczącą, ideową, tkwiącą w samym gąszczu zagadnień moralnych i ideowych młodego pokolenia. Jest więc — jak i w jego doświadczeniu — cała gorycz zawodów i minionych doświadczeń, cała gama jego rozterek, klęsk i nadziei. „Druga połowa wieku“, „Moja Polska“ — to właśnie szczere, poetyckie wyznanie tych przeżyć. Nie ma to jednak nic wspólnego z rymowaną publicystyką. Drozdowski jest poetą rygoru intelektualnego i poetą prostej, celnej metafory. Nie odczuwa on subtelnie barwy i zapachu otaczającej go przyrody, ale za to potrafi głęboko i prosto wyrazić przeżycie starych i młodych zaangażowanych w głównym nurcie naszego życia. W tym rozpolitykowaniu Drozdowski przypomina trochę Majakowskiego i młodego Broniewskiego, choć bogatszy jest od nich o gorycz doznanych klęsk. Miota się w nich, próbuje znaleźć drogę wyjścia, chce rozumieć historię i chce świadomie uczestniczyć w jej kształtowaniu, lecz na podstawowe pytania nie umie sobie odpowiedzieć tak prosto jak tamci poeci. Rewolucja pokazała swoje skomplikowane oblicze.

Czy zarzuciłam Drozdowskiemu niewrażliwość? Jest to tylko inna wrażliwość i inny typ odczuwania świata niż np. u Harasymowicza. W cyklu *Filozofia stoicka* są piękne fragmenty zadumy nad Rembrandtem. W tym samym cyklu są też piękne fragmenty osobiste o dużym ładunku poetyckości, o śpiewnej frazie. Oto fragment z „Szukania prawdy“:

„Szukam jej w gwiazdach w obrazach szukam  
po łąkach brodę po borach hukam  
lecz bór odbija upartym echem  
lamenty moje zmieszane z śmiechem  
wołanie moje hukanie moje  
Na skraju lasu stanąłem stoję  
a las powtarza jak zawsze las  
wygasający mój bas,

Poezja Drozdowskiego wraca zaufanie do poezji politycznej przez swą szczerość i bezpośredniość, poprzez to, że nie waha się nazwać po imieniu swoich stanów i niepokojów. Poeta, wrażliwy i żywotny, pyta siebie o sens życia, o sens zachodzących wydarzeń. Jest to typowy przykład poezji pytającej. Drozdowski na swe pytania nie znajduje odpowiedzi. I może to właśnie budzi szczególnie zaufanie. Okres przełomu wymaga poważnych obrachunków. Szybkie odpowiedzi nie budzą ufności. Zwłaszcza w poezji. Drozdowski to czuje. Zanim odnajdzie siebie i swoją prawdę, przejdzie na pewno sporo czasu. Ale szczerość i pasja poety jest gwarantem, że pójdzie on we właściwym kierunku.

Zenona Macużanka



## ZNÓW W KRĘGU MICKIEWICZA

(na marginesie nowej książki Teofila Sygi)

Niełatwo określić gatunek literacki, jaki reprezentują opowiadania Teofila Sygi, zawarte w jego ostatniej książce pod sugestywnym tytułem *Woda z Niemna*<sup>1</sup>. Niestrudzony wędrownik po drogach życia i twórczości Mickiewicza pozostał wierny swojej pięknej pasji badawczej i swojej miłości. I ta książka pozostaje w kręgu Mickiewicza, choć jest odmienna od dwóch poprzednich publikacji Sygi na temat Mickiewicza (*Te księgi proste* i *Pana Adama dzień powszedni*). Są to opowiadania, dominuje w nich element narracji. Ale nie fikcja literacka jest tu najważniejsza. „Wszystkie wyrażone tu poglądy — pisze Syga w posłowie do książki — zarówno samego Mickiewicza, jak i bohaterów tych opowiadań, są przytoczone dostatecznie ściśle. Dostatecznie, mówię, gdyż beletrystyczny charakter książki pozwala przeplatać *Wahrheit* z *Dichtung*; zmyślenie nie zniekształca jednak prawdy i wszędzie, gdzie to było możliwe, starałem się, rezygnując z własnych ambicji pisarskich, przedstawiać rzecz słowami listów, pamiętników i innych dokumentów tej epoki. A chociaż nie twierdząc, że przed każdym z tych opowiadań można wystawić słowa: „tak było“, przecież z dużym prawdopodobieństwem rzecz można: „tak być mogło“.

A więc *Prawda* i *Zmyślenie* (jak przetłumaczył cytowane słowa Goethego Aleksander Guttry w niedawno wydanym dziele niemieckiego poety — *Z mojego życia zmyślenie i prawda*. Warszawa 1957. PIW, o życiu i dziełach Mickiewicza. Warto może przypomnieć, że to słynne zestawienie Goethego — *Dichtung und Wahrheit* — jest w gruncie rzeczy bardzo trudne do przetłumaczenia. *Wahrheit* — to prawda, ale *Dichtung* — to w intencji Goethego nie pospolite „zmyślenie“, lecz raczej poetycka prawda, prawda jakby wyższego stopnia, przywołująca w poetyckim ujęciu przeszłość. Nie odtwarzając wszystkich szczegółów życia, gdy czas zatarł drobne ślady, *Dichtung* nie pozostaje w kolizji z prawdą.

Ta krótka dygresja na temat znaczenia *Wahrheit und Dichtung* nie wydaje się obojętna dla zrozumienia koncepcji książki Sygi. Jest ona oparta na rzetelnej wiedzy autora. (Byłoby chyba truizmem powtarzać — skoro pamiętamy poprzednie książki Sygi — że nowa jego praca wyrosła z rzetelnego rozeznania w życiu i spuściźnie twórcy *Pana Tadeusza*). A „zmyślenie“ wypełnia twórczo intuicja autora tych pięknych opowiadań a raczej gawęd. Syga wskrzesza bowiem zapomniany w naszej krytyce urok gawędy literackiej operującej postaciami i faktami historycznymi.

Zresztą naprawdę nie chodzi o formalistyczne rozważania na temat czystości rodzaju literackiego opowiadań Sygi. Narracja w stylu gawędy, elementy rozprawy erudycyjnej — to wszystko stapia się w bardzo interesującą i piękną całość. Tę książkę naprawdę warto przeczytać. Wywołuje ona bowiem i serdeczne wzruszenia, jakie towarzyszą nam zawsze, gdy stykamy się z życiem i twórczością największego poety narodowego, i budzi pogłębioną refleksję na temat olbrzymiej roli, jaką odegrał Mickiewicz nie tylko w literaturze, lecz w całym życiu naszego narodu.

Książkę Sygi wypełnia wiele — poza Mickiewiczem — postaci historycznych: Niemcewicz, Kraszewski, Lenartowicz, Witwicki, Klaczko, Kniaziewicz, Januszkiewicz, Gałęzowski i in. Syga opowiada zarówno o pewnych faktach z życia Mickiewicza, jak i o pamięci, jaką zostawił on wśród bliskich i przyjaciół. Oto np. opowiadanie pt. *Pierścień z liry*, zawierające autentyczny list Mickiewicza napisany do braci-tułaczy w Besançon, list, w którym poeta, otrzymawszy pierścień od rodaków — pisał: „Narody cywilizowańsze i bogatsze od nas mają poetów większych ode mnie talentem, osypanych skarbami i pochwałami, ale niejeden z tych europejskich geniuszów oddałby może miliony złota i oklasków za jeden pierścień darowany poecie-

<sup>1</sup> Teofil Syga *Woda z Niemna*. Warszawa 1957. PIW.

-tułaczowi — od tułaczów-wojowników. Tym pierścieniem obrączkowym, ziomkowie, poświadczacie mnie, że dochowałem wiary od dzieciństwa poślubionej ojczyźnie, tym pierścieniem powtórnie z nią się zaślubiam. Sprawiliście dla duszy mojej wesele jubileuszowe, wesele złote. Przyjmijcie ode mnie powtórny ślubną przysięgę, że będę zawsze ojczyźnie wierny i że jej sprawy do śmierci nie opuszczę“. Opowiadanie *Pierścień z lirą*, pisane w formie listu i zawierające wspomnienia przyjaciół Mickiewicza, kończy Syga następującymi zdaniem: „Zbieramy się niekiedy i opowiadamy sobie o życiu Pana Adama, czujemy jednak, jak to jego życie poczyna osnuwać legendę, jak on sam unosi się nad nami coraz wyżej, aż go tracimy z zamąconych starością oczu. A choć droga nasza ma się ku końcowi, pilnujemy się wszyscy, abyśmy, skromni pracownicy, uprawiali należycie winnicę, jaką nam i pokoleniu naszemu przekazał“.

Te słowa można by postawić jako motto całej książki. Oparta na interesujących, często mało znanych faktach z życia poety, wypełniona twórczym „zmysłem“, czy ona — jak chyba tylko niewiele książek z bogatej bibliografii Mickiewiczowskiej — serdecznej i mądrej miłości do poety.

Fakty, styl i cała atmosfera książki Sygi jest jakoby ilustracją zdań, jakie o Mickiewiczu napisał w r. 1898 Stefan Żeromski: „Na dalekich łądach świata, wśród obcej mowy, rozproszonych spaja nas w jeden naród władza jego świętych nadziei. Po najwyższy zachwyt i po najczcigodniejsze uczucie człowiek naszego rodu do niego zawsze przyjść musi. Dla „przyszłych pokoleń“, gdy wypełni się jego marzenie, gdy „jutrzienka swobody“ wejdzie nad ziemią ojczystą, gdy „zbawienia słońce“ oświetli lud schylony nad szczęśliwymi niwami będzie ten poeta z doby niewoli najszczytniejszą rozkoszą wszystkich, jak był nią dla nas, „urodzonych w niewoli, okutych w powiciu“, cośmy krzepili się nim w najcięższych uciskach ducha“.

J. Z. Jakubowski

## W OBRONIE DOBREJ PUBLICYSTYKI

Nakładem Wydawnictwa Ministerstwa Obrony Narodowej ukazały się artykuły Ksawerego Pruszyńskiego pt. *Księga ponurych niedopowiedzeń*. Pisane w r. 1941 wstrząsają dziś jeszcze pasją oskarżycielską i żarliwym patriotyzmem. Dotyczą one sprawy września 1939 r. Myśl przewodnią artykułów znakomitego prozaika może najlepiej charakteryzują następujące zdania: „...olbrzymich błędów, popełnionych przez rządzących, nie wolno bronić heroizmem narodu. Jeśli w obronie Warszawy ginęły kobiety, a za obronę Katowic rozstrzelivano dzieci polskie, to zasłanianie ich heroizmem owego raidu limuzyn na Zaleszczyki byłoby doprawdy świętokradztwem. Jakże to więc? Ich śmierć, która nastąpiła właśnie z winy nieprzygotowania tamtych, miałyby jeszcze na dodatek bronić honoru tych, co mogli wszystko, nie zrobili nic i uciekli? Czy to jednak jest zupełnie w porządku?“

Chyba nie. Heroizm kobiet i dzieci, ludności cywilnej i ochotników nie może służyć za parawan najhaniebniejszym stronicom naszej historii. Było jedno i drugie. To, co naród dał rządzącym, stało na wyżynach bohaterów Plutarcha. To, co rządzący zrobili z tym, co dał naród, osiągnęło dno upadku historii Polski...“

Publicystyka Pruszyńskiego swoim pięknym patosem i siłą argumentacji przypomina artykuły Stefana Żeromskiego. A gdybyśmy szukali jej dalszych genealogii — to trzeba by sięgnąć do publicystyki Wielkiej Emigracji i epoki Oświecenia. Warto może wspomnieć — wobec częstych głosów sugerujących zupełne wyrugowanie literatury politycznej i publicystyki z programów języka polskiego — że ten rodzaj pisarski ma swoją dobrą tradycję w dziejach naszej kultury narodowej. I chyba nie należy — ograniczając nadmiar publicystyki w programie — rezygnować z głęboko wstrząsających stronic pism politycznych Staszica i Kołłątaja, z pełnych szlachetnej

pasji artykułów Mickiewicza (nie tylko z *Trybuny Ludów*), z mądrej publicystyki obyczajowej Prusa i Orzeszkowej, z namiętnych inwektyw publicystycznych Żeromskiego i Nałkowskiego. Tkwi w nich potężny ładunek patriotyzmu i protest przeciwko godzeniu się ze złem. Są one przy tym przykładem świetnej prozy. W słusznym dążeniu do odsocjologizowania programów języka polskiego i nadmiernego nasylenia ich treściami politycznymi nie należałoby przecież — według znanego powiedzenia — wylewać dziecka z kąpielą.

A skoro piszemy o dobrej publicystyce — to warto również przypomnieć gatunek literacki bliski publicystyce — reportaż, bo właśnie (nakładem Wydawnictwa MON) ukazały się świetne, o światowej sławie reportaże Egona Erwina Kisch: *Jarmark sensacji, O carach, popach i bolszewikach, Zapisz to, Kisch i Szalejący reporter*. Warto w wolnych chwilach sięgać do tego klasyka nowoczesnego reportażu. Podziwiamy tu olbrzymie bogactwo obserwacji i imponującą wiedzę autora (przemierzył on w licznych podróżach niemal cały świat), trafność sądu i dowcip, umiejętne wykorzystanie anegdoty i celność aforyzmów. Reportaże Kisch — to doskonała lekcja jasnego i lekkiego stylu.

jzj

## POWIEŚCI PISARZY SKANDYNAWSKICH

Wydawnictwo Poznańskie wysłało w świat powieści pisarzy dalekiej, pięknej a surowej Północy. Są to wszystko wznowienia utworów o wielkiej i uznanej powszechnie wartości.

Na pierwszym miejscu należy chyba wymienić trzy powieści Knuta Hamsuna (1859—1952): *Głód* (s. 180), *Błogostawieństwo ziemi* (s. 436) oraz *Włóczęgi* (s. 536).

Charakterystyczne jest zestawienie tych trzech dzieł. *Głód* to pierwsza powieść znakomitego norweskiego pisarza (1890). Podziwiamy niezwykle talent Hamsuna, który zdołał przekazać procesy fizjologiczne i psychologiczne spowodowane głodem z taką precyzją i prawdą, z taką przenikliwością, że wstrząśnięty i przejęty czytelnik nie może ani na chwilę oderwać się od przejmującej lektury. Zdawałoby się pozornie, że w końcu bohater, bestialsko udręczony głodem, przechodzący męczarnie, doprowadzony często do utraty zmysłów, w niesłychanym upokorzeniu zginie. Ale nie. Bo oto, i na tym polega wielkość moralna książki, bohater jednak nie ulega, nie poddaje się katowskiej mocy głodu; zawsze, w ostatniej prawie chwili, odnajduje w sobie moc człowieczeństwa, która pozwala mu przezwyciężyć okrutną niezaradność ciała i wyjść tryumfująco z opanowującego go głodowego nicestwa.

Dwie są więc ogromne wartości książki: Dzięki wspaniałej zwartości i oszczędności słowa, dzięki surowemu, prawie klinicznemu opisowi procesów spowodowanych głodem, dzięki wreszcie pozbawionym zupełnie łzawego sentymentalizmu obrazom nędzy głodowej czytelnik bierze żywy udział w zdarzeniach, które przechodzi i przeżywa bohater. A druga wartość jest raczej natury moralnej, ogólnoludzkiej. Znajdujemy w niej apoteozę silnej woli człowieka, jego mocy, jego trudu zmierzającego do uniezależnienia się od okrucieństwa męczącego jego ciało głodu. Tryumf tego człowieczeństwa opromienia niezwykle blaskiem ponury, tragiczny chwilami obraz szarpanego głodem bohatera.

Słusznie zwraca uwagę na ten zasadniczy problem autor wstępu, Aleksander Rogalski. „O co walczy Hamsunowy bohater? — czytamy na stronie 12 — O swą suwerenność i godność ludzką, śmiertelnie zagrożoną przez głód i nędzę. Wzrusza nas wytrwałość i zaciekleść, z jaką toczy on tę walkę, nawet wtedy, gdy w imię powodujących nim czynników popelnia czyny dziwaczne i zdradza objawy aberracji umysłowej będące zresztą również następstwem krańcowego, fizycznego wyczerpania organizmu”.

*Błogosławieństwo ziemi* to szczytowe osiągnięcie twórczości Hamsuna. Za książkę tę otrzymał pisarz w r. 1920 nagrodę Nobla, ona rozślawiła imię pisarza na całym świecie.

Znajdujemy w *Błogosławieństwie ziemi* wspaniałą, o epickim rozmachu obraz pracy człowieka na roli, trującego się z niespożytą energią nad tworzeniem nowego życia w dalekich, surowych pustkowiach leśnych północnej Norwegii. Człowiek zharmonizowany i zjednoczony z ziemią urasta do rozmiarów symbolu jakiejś pełni natury, która dzięki trudowi pracy obdarza istoty ludzkie pełnym szczęściem wartościowego trwania. I tak, ów bogacący się chłop norweski, ożywiający swą pracą bezdroża leśne, przypomina Borynę z *Chłopów* Reymonta czy olbrzymów z *Prac i dni* Hezjoda, a dzięki swemu wewnętrznemu skupieniu nabiera cech prawie heroiczych. Jedność świata przyrody i życia człowieka jest w tej powieści akcentem centralnym, jedność usprawiedliwiająca wszystko, co w zasadzie nie hamuje rozwoju. „Wszystko — czytamy we wstępie wspomnianego wyżej Aleksandra Rogalskiego na stronie 11 — polega na przemożnej sile instynktów i odruchów naturalnych, podporządkowanych jedynie prawu rodzenia i zachowania życia“.

Włóczęgi to powieść z ostatniego okresu twórczości Hamsuna, to pierwsza część trylogii (następne: *August Powsinoga*, *A życie toczy się dalej*). W tej powieści czytelnik poznaje wiele postaci w ich biologicznym związku z życiem, ziemią, pracą, własnymi żądzami, tęsknotami i trudem. Jak surowa, jednoznaczna i prymitywna jest przyroda ledwo zaludnionych bezdroży norweskich, tak proste, prymitywne jest życie jej mieszkańców, tak nieskomplikowane są ich szczęście i smutki. Poznajemy bogactwo typów ludzkich, ich tęsknoty, nadzieje, zwykłe ambicje. Wzrusza nas przede wszystkim postać jednego z bohaterów powieści Edewarta, tak czystego, promiennego a zarazem nieszczęśliwego w swojej miłości do Lowisy Magrety. Niepokój ludzi urasta do rozmiarów symbolu w losach Augusta, w którym przeżywamy bohatera następnych części trylogii.

Na zakończenie uwag o wspomnianych powieściach kilka jeszcze słów o Knucie Hamsunie. Sięgnijmy do wstępu powieści *Błogosławieństwo ziemi*, „...W latach okupacji Norwegii jako pisarz (Hamsun) nie stanął na wysokości swych moralnych obowiązków, gdyż zamiast potępiać najeźdźcę, okazywał mu przyjazne uczucia oraz uznanie dla jego polityki“.

„Różne i nader złożone przyczyny tkwiły u podłoża kolaboracji autora *Błogosławieństwa ziemi* z hitleryzmem. Lecz można już dziś powiedzieć, że do owych przyczyn na pewno nie należały względy natury oportunistycznej. Główna wina mieściła się bezsprzecznie w błędnych poglądach politycznych pisarza, a także w starczym uporze i naiwności, z jakimi budował swój własny obraz rzeczywistości okupacyjnej, przemieniając jej tragizm i okrucieństwo na patos dziejowy i idylliczność (...) Lecz w miarę upływu czasu coraz bardziej staje się jasne, iż błędy popełnione przez Hamsuna jako obywatela i człowieka nie mogą przekreślać całego jego dorobku artystycznego. (...) tego rodzaju postępowanie równałoby się zubożeniu własnego społeczeństwa o przeżycia i wartości wcale istotne dla nowoczesnej kultury europejskiej w jej odbiciu literackim“.

Dalsze powieści pisarzy skandynawskich, które wyszły nakładem Wydawnictwa Poznańskiego to: Karola Gjellerupa: *Młyn na wzgórzu* (s. 432) oraz Bjornstjerne Bjornsona: *Dziewczę ze słonecznego wzgórza* i *Marsz weselny*.

Te powieści laureatów nagrody Nobla, tak jak i Hamsuna, odtwarzają przede wszystkim pierwotność i naturalność odruchów ludzkich, odczuć, reakcji uczuciowych na wszelkie zdarzenia. Biologizm, samo życie w swej najprawdziwszej, bo żywej barwie jest treścią tych powieści. W książce Gjellerupa: *Młyn na wzgórzu* dochodzi do głosu pierwotny instynkt chęci posiadania, władania. Nie znajduje on żadnych oporów, które by w jakiś sposób powstrzymywały bohaterów powieści od zbrodni.

W powieściach Bjornstjerne Bjornsona natomiast uderza naprawdę „słoneczny“ uśmiech losów ludzkich, szczęśliwych w miłości. Nie tylko wzgórze jest słoneczne, ale cała powieść, a raczej dwie (*Marsz weselny*). Są one przeniknięte optymizmem pisarza i nasycone radością życia.

Dobrze się stało, że Wydawnictwo Poznańskie podjęło trud wznowienia i wydawania nowych, dotychczas nieznanych powieści pisarzy skandynawskich. Z zapowiedzi Wydawnictwa wynika, że czekają nas niedługo dalsze znakomite utwory pisarzy dalekiej Północy.

Aleksander Gościcki

## „PAMIĘTNIK LITERACKI“

zesz. 1 r. 1957

Rozprawa Stefana Treugutta „Drama z teki dziecinniej“ daje nauczycielowi-poloniście wnikliwą analizę problematyki dramatu Słowackiego *Mindowe*. Autor rozprawy ciekawie naświetla stosunek młodego Słowackiego do średniowiecza, tak odmienny od typowej dla pisarzy romantyków dążności do idealizowania tego okresu. Treugutt podkreśla surowy obiektywizm Słowackiego, z jakim maluje on w *Mindowem* krytyczny obraz stosunków feudalnych, krytyczny nie tylko w stosunku do Krzyżaków, lecz również i do Litwy. Gra polityczna Mindowego, walka o władzę Trojnata, wątek religijny, przestępca działalność komtura Hejdenricha, krytyczny stosunek do papieża — to niektóre tylko z zagadnień które autor rozprawy ukazuje w nowym świetle badawczym, ciekawie argumentując swój sąd w porównaniu z dotychczasowymi wynikami badań historyczno-literackich.

Rozprawa Henryka Markiewicza „O typowości w literaturze“ omawia pojęcie typowości — termin tak często używany w nauczaniu języka polskiego. Markiewicz w ujęciu chronologicznym przedstawia rozwój pojęcia typowości przytaczając szereg koncepcji, definicji i rozważań filozofów, teoretyków literatury, pisarzy i estetyków. Naświetla typowość jako konieczny warunek realizmu. Analizuje różne odmiany typizacji odnośnie postaci, oraz różne rodzaje typowości, jak np.: typowość temperamentu, postawy moralnej i światopoglądowej, typowości klasowo-warstwowej, czy typowości człowieka-epoki. Omawia także zagadnienie typowości akcji.

Artykuł Emila Kipy „Literatura Sejmu Wielkiego“ maluje żywo atmosferę, nastroje, intrygi polityczne i osobiste w okresie Sejmu. Różnymi ciekawostkami nieraz o charakterze anegdotycznym można zainteresować młodzież i urozmaicić lekcję języka polskiego w kl. IX.

W recenzjach i przeglądach omówiony został przez M. Strzałkową VI rocznik *Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie*, Londyn 1956, który przynosi studia, szkice i sprawozdania z posiedzeń naukowych Towarzystwa związanych z osobą Mickiewicza i jego twórczością.

Kronika podaje sprawozdanie *Pamiętnika Literackiego* z obydwóch sesji naukowych Roku Mickiewiczowskiego: Sesji Historyków Literatury i Języka oraz Sesji Naukowej P A N.

Kronika zamieszcza również interesujące dla polonisty sprawozdanie z działalności Z G Tow. Lit. Im. A. Mickiewicza za okres od 23 maja 1954 do 1 października 1956 r.

Irena Gawryjołkowa

T. Lehr-Spławiński — „Jeszcze o pochodzeniu polskiego języka literackiego“. Artykuł zawiera odpowiedź na „Głosy w dyskusji“ pt. „Polski język literacki powstał w Małopolsce“ — W. Taszyckiego i T. Milewskiego. Tytuł rozprawy zdaje się świadczyć, że autorowie uważają swój głos za ostateczny. T. Lehr-Spławiński odwołując „tezę małopolską“ utrzymuje nadal tzw. teorię wielkopolską o pochodzeniu języka literackiego. Spór trwa.

Ciekawym zabytkiem rękopiśmiennym, który dostarcza materiały ilustrujące stan dialektu cieszyńskiego, jest „Rachunek ślusarza frysztackiego z roku 1589“. Zabytek przed zniszczeniem uchronił w r. 1945 dr Józef Mazurek. Opracowali tekst Leon Derlich i A. Sinduf.

Bernard Szychta zamieścił artykuł pt. „Kaszubskie nazwy diabła“. Praca zawiera 16 stron. Zwłaszcza teksty kaszubskie, eufemistyczne nazwy diabła oraz przysłowia i zwroty o diable. Autor podkreśla nieprawdopodobne bogactwo wyrazów i form słownika kaszubskiego.

Prof. K. Nitsch zamieścił artykuł pt. „Czy wpływ fonetyki niemieckiej?“ Oprócz wyżej wymienionego artykułu o wpływach fonetyki niemieckiej na język polski pewnych dzielnic, *Język Polski* umieszcza recenzję prof. Nitscha „Zur Mundart von Chwalim in der früheron Grenzmark Posen-, Westpreussen“ Reinhold Obesch „O prozaicznych przekładach poezji“ oraz pracę pt. „Moje wspomnienia językowe“. Po raz pierwszy zostały drukowane wspomnienia prof. Nitscha z wczesnej młodości, wygłaszane kilkakrotnie na zebraniach Koła TMJP w Krakowie.

Bogusław Kreja w artykule pt. „Drobiazgi kociewskie“ sygnalizuje dwa zjawiska z języka ludzi dorosłych w odniesieniu do dzieci. Pewien typ rzeczowników z sufiksem — Ek i problemem czasowników hipokorystycznych. Autor przedstawia zagadnienie nie tylko jako kociewskie, lecz jako zjawisko ogólne. Ustalić to mogą badania specjalne.

Przeciw szykowi nazwisko przed imieniem wypowiedzieli się prof. K. Nitsch oraz prof. Urbańczyk. Na ten sam temat umieścił pracę J. Bał pt. „Kolejność imienia i nazwiska w gwarze Jasionki rzeszowskiej“.

Ciekawą pracę pt. „Z geografii wielkopolskich nazw ptaków“ ilustrowaną mapą zamieścił Leon Kaczmarek.

Dodatki i uwagi do dawnych artykułów umieścili Konrad Górski — „Jeszcze o masztowych piórach“. F. Biernacki — „Jeszcze na z dopełniaczem“.

Kronika zawiera sprawozdanie z działalności II Pracowni Dialektologicznej Zakładu Językoznawstwa PAN w Warszawie.

S. R.

## NA ŁAMACH PRASY LITERACKIEJ

„Rozwój nauki i techniki jest szybszy aniżeli fantazja ludzka“ — mówi w wywiadzie udzielonym *Przeglądowi Kulturalnemu* (w nrze 41) znakomity nasz uczony, współpracownik Einsteina, profesor Leopold Infeld. Tytuł wywiadu, ogłoszonego w tydzień po wystrzeleniu przez Związek Radziecki pierwszego sztucznego księżycy, brzmi „Era oderwania się od Ziemi“ — taką bowiem wysoką rangę daje owemu wydarzeniu fizyk światowej sławy.

Mimo wielokrotnie już stwierdzonej „atechniczności“ zainteresowań większości naszego społeczeństwa wydarzenie to, podobnie jak w całym świecie, wywołało u nas ogromne, na niektórych wprost szokujące wrażenie.

Nie jest przesadą twierdzenie, że oto 4 października 1957 roku weszliśmy w nową erę. Człowiek wkroczył we wszechświat. Nam, polonistom, wypada chyba tylko żałować, że, przynajmniej na razie, zabrakło poety, który by uczcił ten fakt odą do „sputnika“ (rosyjska nazwa sztucznego księżycy, która zdobyła już sobie prawa nazwy międzynarodowej).

Jakże rzadko w naszej współczesnej literaturze zdarza się, żeby fantazję twórczą zapładniały aktualne wydarzenia z dziedziny nauki i techniki, które przecież wyraźnie określają przyszłość naszej cywilizacji. Mózgi elektronowe i możliwość automatyzacji najbardziej nawet skomplikowanych prac, wyzwalamy energii atomowej dające człowiekowi możliwości energetyczne, o których nie śniło się najśmielszym fantatom i wreszcie wkroczenie we wszechświat — to tylko kilka najgroźniejszych problemów, którymi żyje dzisiejsza technika, które kształtują na swój sposób psychikę współczesnego człowieka, które tworzą to, co nazywamy „erą atomową“, a jak widać, możemy też dumnie nazwać: „erą oderwania się od Ziemi“.

Bohaterowie naszej współczesnej literatury rzadko kiedy stawiani są przez pisarzy oko w oko z tymi problemami, a tymczasem życie idzie tak prędko naprzód, że lada dzień możemy my sami stać się niemal że... bohaterami powieści Stanisława Lema.

\* \* \*

Nasza literatura ostatniego roku, czy dwóch lat, często i uparcie szuka przyczyn objawów rozprężenia i dezorganizacji społecznej, jakiej ulegaliśmy. Śledzi losy ludzi łamanych i zawiedzionych. Szuka źródeł obojętności i cynizmu. Nie waha się ukazywać głębokiego kryzysu moralnego i ogólnej prostracji. Głęboki kryzys społeczny, jaki towarzyszy otrząsaniu się z pozostałości po okresie „błędów i wypaczeń“ znajduje swój wyraz w pisarstwie ostatnich lat.

Przykładowo można podać sporo: od *Piekła ludzi uczciwych* Kruczkowskiego, *Matki królów* Brandysa, aż do *Kolumbów* Bratnego, a nawet opowiadań Hłaski. Niektóre z tych utworów na pewno spełniają, że użyję dawno nie używanego zwrotu, rolę odpowiedzi na zamówienie społeczne. Dokonują rozrachunku, pokazują obrazy, których istnienia nie dostrzegał system optymistycznego lakiernictwa. To jednak nie wszystko. Trzeba szukać dróg wyjścia, sposobów uzdrowienia.

W prasie literacko-społecznej ostatnich miesięcy znajdujemy cenny, bo konstruktywny artykuł, który próbuje tłumaczyć przyczyny najbardziej groźnych zjawisk zakłócających jakąś logiczną stabilizację życia i nastrojów w naszym społeczeństwie. Jest to artykuł Jana Szczepańskiego pt. „Próba diagnozy“ ogłoszony w nrze 36 „Przeglądu Kulturalnego“.

Wypowiedź wybitnego socjologa wskazująca „niedomagania tkwiące w organizacji i strukturze społeczeństwa polskiego“ nacechowana jest rzeczowością i naukową precyzją w określeniu zjawisk, w przeciwieństwie do licznych niecierpliwych głosów ludzi, którzy zaniepokojeni są brakiem lub zbyt powolną „naprawą moralną“ i obserwują występowanie wciąż tych samych ujemnych zjawisk społecznych mimo że po październiku i po VIII Plenum obiektywne przyczyny zła zostały złagodzone lub usunięte. Szczepański zachowuje spokój i cierpliwość godną pedagoga i lekarza, właściwą psychologowi i socjologowi.

Optymistyczny jest końcowy wniosek artykułu:

Wydaje mi się, że często zapomina się o siłach społecznych, że za dużo zwała się na trudności ekonomiczne i brak pieniędzy. Zapomina się o tym, że ludzie w życiu społecznym szukają nie tylko dochodu, lecz przede wszystkim możliwości przyjaznego współżycia, szukają uznania i miejsca w społeczeństwie dającego szacunek, poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z pracy. Zapomina się o tym, że tylko

„normalne“ warunki społeczne tworzą „normalnych“ ludzi i leczą psychiki zachwiane. Tylko wtedy, gdy społeczeństwo pokazuje swoim członkom wyraźne perspektywy ich przyszłości, perspektywy realne, zapewniające dojsście do uznania, szacunku, zadowolenia z pracy i poczucie bezpieczeństwa może nastąpić identyfikacja obywatela z całością, identyfikacja celów jednostki z celami ogółu. Wyzwolenie tych sił społecznych nie wymaga ani pożyczek — ani inwestycji pieniężnych a tylko umiejętność.

\* \* \*

W czerwcowym numerze *Twórczości* znaleźliśmy esej Juliana Przybosia pt. „Ku poezji powszechnej“. Jest to jego odpowiedź na ankietę belgijskiego pisma literackiego. Wybraliśmy kilka myśli z tej poetyckiej, ale pełnej też polemicznych akcentów wypowiedzi:

„Trud poezjowania nagradzany bywa przez to, co naiwni nazywają radością twórczą, a co w istocie jest tylko chwilową przerwą w niekończącym się ciągu niezadowolenia z osiągniętego wyrazu“.

„Już w samej istocie poezji — tak jak ją pojmują poeci — zdaje się tkwić wraz z pewnością, iż jest pełnią — niemożność osiągnięcia tej pełni; każdy poemat jest tylko zatrzymaniem się w połowie drogi do niej. Poezja jest kwitnieniem, rozchylaniem coraz wewnątrzniejszych płatków, a nie owocowaniem“.

„Poeci niegdysiejsi ludzili się, że aby stać się powszechnymi, ogólnoludzkimi, należy poruszać tematy odwieczne, ogólne, takie, jak miłość i śmierć, pisać »sub specie aeternitatis«, unikając zbyt szczególnych sytuacji psychicznych. Mylili się, nie osiągnęli »wiecznotrwałości«, i jeśli coś teraz znaczą, to nie przez wiecznie ważny temat ich wierszy, lecz właśnie wyjątkową szczególność ujęcia, przez język i styl“.

„Jest to najważniejsza satysfakcja, jaką osiągnąć może poeta: czuć, że każdy jego akt twórczy staje się natychmiast własnością fantazji wszystkich. Że się jest zarazem władcą i sługą serc wszystkich, że znika owo odwieczne, fatalne rozdarcie na twórcę samotnika i na słuchacza głuchego, na nowe słowo poety“.

\* \* \*

Zapowiadany m. in. w naszym piśmie, pierwszy numer *Przeglądu Humanistycznego* znalazł się w rękach czytelników w sierpniu br.

Jest to miesięcznik o sporej objętości (numer liczy blisko 150 stron), który zgodnie ze słowem wstępnym Redakcji ma stać się terenem wymiany poglądów dla przedstawicieli wszelkich dziedzin tak szeroko rozgałęzionej humanistyki.

W treści numeru pierwszego przeważają tematy związane z literaturą. Obszerny fragment książki G. Lukácsa *Goethe und seine Zeit* ogłoszony tu został (po raz pierwszy w polskim przekładzie) pod tytułem „Ze studiów nad Faustem“. Dyskusje i polemiki rozpoczyna wypowiedź Kazimierza Budzyka na temat przyszłości marksistowskiego kierunku w badaniach naukowych z dziedziny filologii polskiej. Wśród wspomnień o zmarłych w tym roku wybitnych polskich humanistach znajdujemy sylwetki Manfreda Kridla i Leonarda Podhorskiego-Okołów.

Filologię klasyczną reprezentuje studium Kazimierza Kumanieckiego pt. „Cyceron, człowiek — polityk — pisarz“.

Obszernie przedstawia się dział recenzji i kronika. Przegląd czasopism ujęty tu został w dwóch sprawozdaniach zajmujących się nie schodzącym z łamów, zarówno naszej jak też zagranicznej prasy literacko-kulturalnej, problemem nowoczesności w sztuce.

*Przegląd Humanistyczny* znajdzie z pewnością licznych czytelników również wśród nauczycieli, szczególnie polonistów i historyków, przyczyniając się do wielostronnego rozszerzania ich wiedzy humanistycznej.



## ROCZNICA NIEMCEWICZOWSKA W ZWIĄZKU RADZIECKIM

*Rocznica Niemcewiczowska (w lutym 1957 r. minęło 200 lat od urodzin autora «Powrotu pośta») nie wywołała na ogół żywszego echa w naszych czasopismach. „Polonistyka“ drukowała w 2 numerze br. szkic o Niemcewicu prof. Juliana Nowak-Dłużewskiego. Zamieszczamy obecnie uwagi doc. Heleny Cybienko z Uniwersytetu Moskiewskiego, świadczące o pamięci i zainteresowaniu, jakie budzi polski poeta wśród badaczy radzieckich.*

Z nazwiskiem Niemcewicza i jego *Śpiewami historycznymi* wiąże się piękna karta w dziejach rosyjsko-polskich stosunków kulturalnych. W r. 1822 Konrad Rylejew przełożył jeden ze *Śpiewów — Dumę o Glińskim*. Posyłając swe tłumaczenie polskiemu poecie, pisał: „Umiłowanie prawdy i wszystkiego, co jest związane z ojczyzną, wzbudziły we mnie nieodpartą chęć zaznajomienia moich ziomeków z bohaterскими czynami wielkich Rosjan i przyjaciół całej ludzkości. Pańskie *Śpiewy historyczne* były dla mnie wzorem, dla którego nauczyłem się języka polskiego, wstawionego nazwiskami Kochanowskich, Krasickich, Trembeckich i Niemcewiczów“.

Autor *Śpiewów historycznych* serdecznie odpowiedział Rylejewowi i wydał przychylny sąd o przekładzie. Rylejew w następnym liście pisał o wielkiej roli Niemcewicza w życiu społecznym Polski w ciężkich dla kraju chwilach: „Nasiona dobra i światła są już zasiane w Pańskiej ojczyźnie. Pan był jednym z najgorliwszych siewców; Pan w ciągu całego swego życia podobnie jak Tyrteusz swymi podniosłymi pieśniami budził w sercach swych współobywateli miłość do ojczyzny, dbałość o dobro społeczne, troskę o honor narodowy i inne szlachetne uczucia“.

W radzieckim środowisku literackim obchodzono dwóchsetlecie urodzin wybitnego poety polskiego. Dwudziestego ósmego lutego br. w Centralnym Domu Literatów odbyła się akademія ku uczczeniu pamięci Niemcewicza, zorganizowana przez Związek Pisarzy ZSRR, Komitet Łączności Kulturalnej z Zagranicą, Komitet Słowiański i Uniwersytet Moskiewski. Wieczór zainaugurował poeta Ilja Selwiński, referat o życiu i twórczości Juliana Ursyna Niemcewicza wygłosiła H. Cybienko. O kontaktach twórczych Niemcewicza z dekabrystami i o Mickiewiczu opowiedział Marek Żywow. Następnie recytowali swoje przekłady bajek Niemcewicza W. Arcimowicz i P. Żeleznow, zaś R. Wichiriewa przeczytała urywek przekładu *Powrotu pośta*.

Zebrani wysłuchali wierszy (*Sen Marysi* i in.), które deklamowała studentka wydziału filologii słowiańskiej Wiera Kononowa. Na zakończenie odbył się koncert składający się z utworów kompozytorów polskich i radzieckich wykonany przez znanych artystów Moskwy.

Helena Cybienko

## PROJEKTY I PLANY PZWS

Mówienie o projektach nie cieszy się dobrą sławą, zbyt często bowiem szerokie i piękne zamiary rodzą mizerne wyniki. Słuszniej będzie zatem omawiając projekty i plany polonistyczne PZWS na najbliższe lata nie szafować tytułami mających się ukazać książek, lecz przedstawić ogólnie pomysły wydawnicze.

Redakcja polonistyczna PZWS pracuje nad podręcznikami oraz książkami pomocniczymi. Wśród zamierzeń w dziedzinie podręczników rysuje się interesująca koncepcja stworzenia dla szkoły podstawowej nowego typu książki dla ucznia. Program języka polskiego składa się z czterech działów: lektura, gramatyka, pisownia i ćwiczenia stylistyczne (niech ta nazwa, słuszniejsza bez wątpienia, obejmie tzw. ćwiczenia słownikowe oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu). Te cztery działy powinny się wzajemnie wiązać i wspierać, a tymczasem występują w nauczaniu tendencje do ich wyodrębniania. Tendencje te znajdują oparcie i nawet usprawiedliwienie w istnieniu osobnych podręczników, pisanych przez różnych autorów. Pewnym krokiem do scalenia nauczania języka ojczystego są podręczniki M. Pęcherskiego *Język polski* (ukazała się kl. V — klasy VI i VII w przygotowaniu), łączące gramatykę z pisownią. Projektowany jest dalszy krok w tym kierunku: podręcznik, nazwany uniwersalnym, łączący wszystkie działy języka polskiego.

Przedwczesnie mówić o szczegółach, należy jednak podkreślić, że jednym z zadań nowego podręcznika byłoby systematyczne ujęcie ćwiczeń stylistycznych, działu ważnego dla usprawnienia języka dziecka. Warunkiem dobrych wyników jest tutaj konsekwentnie rozwijający się ciąg ćwiczeń, opartych na prawach rozwoju języka. Projektowany podręcznik spełniałby ten warunek.

PZWS planują do każdej klasy i przedmiotu po dwa podręczniki do wyboru. Nowy podręcznik będzie więc towarzyszył istniejącym. Praktyka szkolna wykaże wady i zalety jednej i drugiej książki. Ponadto zamierza się niektóre z wypisów do historii literatury wyposażyć w niezbędne minimum informacji o epoce i pisarzach, aby stworzyć nowy typ książki dla ucznia.

Czymś pośrednim między podręcznikiem a pomocą naukową ma być Biblioteka Analiz Literackich, która na prawach eksperymentu zjawi się — być może w przyszłym roku szkolnym. Będzie to cykl (na razie około 10) książeczek objętości 50—70 str. małego formatu, które mogą zastąpić całkowicie lub częściowo (albo tylko uzupełnić) istniejący podręcznik historii literatury.

Nowość Biblioteki będzie polegała na zdecydowanym wysunięciu na plan pierwszy dzieła literackiego, tekstu i samodzielnej pracy ucznia nad tekstem. Każdy z tomików Biblioteki poświęca się jednemu dziełu. W skład tomiku wejdzie analiza utworu, podana w formie porządkujących wskazówek, wysuwająca problemy, lecz stroniąca skrupulatnie od gotowych rozwiązań; obok analizy znajdzie się skromny, dostosowany do możliwości ucznia, wybór tekstów źródłowych. Będą to fragmenty listów, pamiętników, artykułów, recenzji, ocen historycznoliterackich itp. rzucające światło na poszczególne, wysunięte do opracowania problemy, pozwalające wybrane przez nauczyciela momenty analizy poszerzyć i pogłębić.

Z Biblioteką Analiz Literackich wiążą się nadzieje osiągnięcia ważnych celów kształcących i wychowawczych. Wydaje się, że książeczki te w dłoni sprawnego nauczyciela będą skuteczną bronią przeciw werbalizmowi, że wyplewιά martwą i jałową pseudoerudycję maskującą pustkę umyslową, że wskażą, jak czerpać z lektury więcej treści poznawczych i moralnych, więcej przeżyć estetycznych.

Jako teren eksperymentu z Biblioteką Analiz Literackich obrano okres pozytywizmu i realizmu krytycznego. Decyzję oparto na dwóch przesłankach: po pierwsze trzon programu stanowią tu większe utwory (np. *Lalka*, *Nad Niemnem*), odpowiednie do przerabiania proponowaną przez Bibliotekę metodą niż drobne wiersze, fragmenty przewidziane do lektury np. w kl. IX; po drugie pewnego przygotowania do pracy z tekstem nabierze uczeń w pierwszym półroczu ucząc się z podręcznika Jerschiny, Libery i Sawrymowicza, gdzie jeden z autorów stosuje metody zbliżone do założeń Biblioteki.

Jeśli eksperyment powiedzie się, następne partie Biblioteki Analiz obejmą inne okresy literatury. Przygotowywanie ich ma się jednak zawsze odbywać seriami

w ten sposób, aby jednym rzutem wydawniczym objąć w całości pewien wyodrębniający się okres historycznoliteracki.

Z omówionym wydawnictwem korelować będzie inne przedsięwzięcie: Biblioteka *Polonistyki*. Związana nie tylko tytułem, lecz współpracą z przedmiotowym czasopismem nauczycieli-polonistów seria ta pomyślana jest przede wszystkim jako pomoc dla nauczyciela, pomoc w poszerzaniu wiadomości własnych, pomoc również dydaktyczna.

Książka Biblioteki *Polonistyki* będzie liczyć około 150—200 stron normalnego formatu. Tematem każdej będzie pisarz albo też kilku pisarzy pomniejszych, np. pisarze mieszczańscy XVII w., poeci modernistyczni, skamandryci. Osobne tomy poświęcone będą twórcom wybitnym, jak Rej, Kochanowski, Krasicki, Norwid, Prus, Sienkiewicz, Wyspiański, Staff. Znajdą się też uwzględniani przez program pisarze obcy: Sofokles, Szekspir, Moliere, Goethe, Puszkina, Balzak, Gorki i in.

W charakterze zawartości najlepiej zorientuje ramowy spis rzeczy. Tom otwierać będzie dość obszerny (ok. 80 str.) szkic o pisarzu. Sugestie redakcji idą w tym kierunku, aby szkic ten nie nosił charakteru erudycyjno-informującego, lecz możliwie plastycznie kreił sylwetkę pisarza. Sylwetkę oświetlona wielostronnie (np. Wyspiański i jako poeta, i jako dramaturg, i jako inscenizator, i jako plastyk, i jako wydawca), ustawioną na barwnie podmalowanym szerokim tle społecznym i kulturowym.

Resztę tomu wypełnią materiały źródłowe, podobnie dobrane jak w Bibliotece Analiz Literackich. Zasadą będzie to, że Biblioteka *Polonistyki* w części źródłowej powtórzy te same fragmenty, które pomieszczą towarzyszące tomiki Biblioteki Analiz Literackich. Jeśli więc na przykład w tomiku Biblioteki Analiz poświęconemu *Lalce* autor umieści fragmenty z polemiki Prusa ze Świętochowskim — autor tomu Biblioteki *Polonistyki* poświęconego Prusowi poda również fragmenty tej polemiki, może nawet w obfitszych wyjątkach, i zaopatrzy je komentarzem znacznie obszerniejszym. Powstanie w klasie sytuacja zbliżona do odległego na razie ideału dwóch równoległych podręczników: dla nauczyciela i dla ucznia.

Zakres materiałów źródłowych zilustruje przykładowo szkic konspektu tomu poświęconego Kochanowskiemu. Podzielono je na cztery części. Pierwsza — „Z listów, mów i przedmów J. Kochanowskiego“ — publikuje nieliczne wypowiedzi własne poety o charakterze autobiograficznym. Druga, zatytułowana „Czasy i ludzie“, przytoczy we fragmentach prace Morawskiego („Z życia towarzyskiego w epoce Zygmunta Augusta“, „Prądy umysłowe za Batorego“), Windakiewicza („Padwa, studium z dziejów cywilizacji w Polsce“), St. Kota („Polska złotego wieku w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury“) i in. Trzecia część obejmie wspomnienia o Kochanowskim od Reja i Górnickiego po Tuwima. Czwarta zbierze ciekawsze sądy o Kochanowskim od współczesnych poetów do dzisiejszych. Zamyka tom kalendarz życia i twórczości oraz bibliografia adnotowana. Konspekt to oczywiście nieobowiązuający. przytoczony tu, jak wspomniano, tylko dla ilustracji.

O ile Biblioteka Analiz Literackich wydawana będzie zupełnie skromnie, o tyle Bibliotekę *Polonistyki* PZWS spróbują wyposażać w ilustracje, jeśli warunki pozwolą — nawet barwne. Rozwiązanie takie podyktowane jest warunkami technicznymi: nie jesteśmy w stanie wydawać ładnych ilustracji w dużych nakładach, przy tym przewidziany format i charakter Biblioteki Analiz (cienkie tomiki) nie pozwalają na właściwe wykorzystanie materiałów graficznych. Reprodukcje, przeznaczone do oglądania przez uczniów, powinny przybrać inną formę edytorską — albumów lub teczek z luźnymi planszami.

Prace nad obu bibliotekami są już w toku, natomiast inne projekty dopiero się krystalizują. Wspomnieć tu trzeba zamiar przystąpienia do wznowień prac składających się na tradycję metodyki języka polskiego. Wznowienia obejmą nie tylko okres międzywojenny (Klemensiewicz, Szober, Wóycicki, artykuły z *Polonistyki*,

*Gimnazjum, Muzeum* itp.), lecz sięgną dalej, może nawet do XIX stulecia. Dyskutuje się także wznowienie niektórych podręczników do historii literatury, które mogłyby i w dzisiejszej dobie oddać pewne usługi informacyjne.

Na zakończenie wzmianka o projektach luźnych wydawnictw, nie związanych w serie czy cykle. Niedługo opuszczą drukarnię *Wiadomości z teorii literatury* Głowińskiego, Okopieniowej i Sławińskiego pod redakcją Kazimierza Budzyka. W przygotowaniu krótka rzecz o sztuce pięknego czytania i zasadach recytacji, a dla szkoły podstawowej obszerniejsza rozprawka metodyczna o czytaniu w kl. I—IV. Zawarto umowy autorskie na dość obszerną pracę poświęconą książce i prasie, na zwięzły zarys wersyfikacji, na metodykę ortografii. Ukazać się ma także kilka wznowień, np. Kiena i Rytlowej *Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu i pisanii dla kl. I—IV* i książka na ten sam temat dla klas V—VII Pojawskiej.

Podręcznikom coraz częściej będą towarzyszyć przewodniki metodyczne. W przyszłym roku szkolnym znajdą się one obok prawie wszystkich podręczników dla szkoły podstawowej.

Los wielu z tych projektów jest niepewny. Niepewny w tym sensie, że trudno przewidzieć, czy projektowane wydawnictwa spełnią powierzone im zadania. Ale nie ma innej drogi do ulepszeń, jak droga ryzyka i prób.

Feliks Przyłubski

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

### Wybór bibliograficzny za miesiąc sierpień 1957 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

#### Dział I

#### Historia i teoria literatury Językoznawstwo Pamiętniki i wspomnienia

##### BUDZYK KAZIMIERZ

*Spór o polski sylabotoniizm.*  
Wyd. 1. Warszawa. Państwowe  
Wydawnictwo Naukowe, s. 302,  
zł 52,50. Nakład 720 egz.

##### CZAPCZYŃSKI TADEUSZ

„*Pan Balcer w Brazylii*“ jako  
poemat emigracyjny. Wyd. 1.  
Wrocław. Zakład Narodowy im.  
Ossolińskich, s. 56, zł 9.

(Łódzkie Towarzystwo Naukowe. Prace  
Wydz. I, nr 3) Analiza wybranych  
zagadnień dotyczących poematu: społecznej  
genety *Pana Balcera*, stosunku  
do ówczesnej emigracji zarobkowej,  
budowy artystycznej poematu.

##### CZAPCZYŃSKI TADEUSZ

*Tułacze lata Marii Konopnickiej.*  
Przyczynki do biografii. Wyd. 1.

Łódź. Zakład im. Ossolińskich,  
Wrocław, s. 149, portr. 1, zł 16.

Praca w części pierwszej zawiera kalendarium życia i twórczości poetki, a w części drugiej — jej listy, głównie do rodziny, z lat 1890—1910, które m. in. mówią o warunkach życia poetki, o jej przywiązaniu do dzieci; w listach tych są również relacje i uwagi dotyczące obchodu rocznicy 3 maja w Raperswili, jubileuszu poetki i akcji protestacyjnej przeciw katowaniu dzieci we Wrześni.

##### IRZYKOWSKI KAROL

*Cieźszy i lżejszy kaliber.* Krytyki i eseje. Wyd. 1. Wybrał, wstępem i przypisami opatrzył Andrzej Stawar. Warszawa. Czytelnik, s. 617, portr. 1, zł 30.

Obszerny wstęp pt. „O Karolu Irzykowskim“. Wydanie zawiera wybór rozpraw zawartych w przedwojennych książkach Irzykowskiego, dający możliwość zorientowania się w jego twórczości krytyczno-literackiej. Zawiera: „Czyn i słowo“, „W walce o treść“, „Słoń wśród porcelany“, „Beniaminek“ (dot. twórczości Boya), „Lżejszy kaliber“.

KOTT JAN

*Jak wam się podoba*. Wyd. 1. Spotkanie drugie: Poskromienie złoźników. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 210, z1 12.

Przedruk felietonów o dramacie z punktu widzenia historii literatury i teatru zamieszczanych pod tym tytułem w *Przeglądzie Kulturalnym* z lat 1955—1956. Między innymi recenzje z wystawienia *Dziadów* i *Kordiana*.

MAREK FRANCISZEK ANTONI

*Ks. Norbert Bończyk. Poeta i patriota*. Opole. Prez. Wojew. Rady Narodowej. Wyd. Kult., s. 165, ilustr., portr., z1 18.

Rozdział pt. „Stary kościół miechowski jako recenzja *Pana Tadeusza*“, „Stary kościół miechowski jako epopeja chłopaska“. Między innymi bibliografia prac ks. N. Bończyka na podstawie zestawienia Emila Szramka.

NAŁKOWSKA ZOFIA

*Widzenie bliskie i dalekie*. Warszawa. Czytelnik, s. 516, z1 40.

Komitet Redakcyjny: T. Breza, B. Kuczyński, W. Mach, J. Zawieyski. Zbiór zebranych przed śmiercią przez autorkę esejów, szkiców krytycznych, recenzji, reportaży i wypowiedzi publicystycznych ogłaszanych w prasie lub zachowanych w rękopisie — traktujących o różnorodnych tematach literacko-społecznych.

PAUSTOWSKI KONSTANTY

*Złota róża*. Uwagi o pracy pisarza. Wyd. 1. Przełożył (z ros.) Julian Wołoszynowski. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 260, z1 11.

Zbiór uwag, myśli i spostrzeżeń na temat pracy pisarskiej. Między innymi o stosunku pisarza do otaczającego go świata, o języku literackim i wyobraźni twórczej.

ZE STUDIÓW NAD LITERATURĄ STAROPOLSKĄ.

*Studia staropolskie*, t. 5. Wyd. 1. Wrocław. Zakład im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN, s. 422, ilustr. z1 50.

## Dział II

### Literatura piękna

CAMUS ALBERT

*Upadek*. Wyd. 1. Przełożyła (z franc.) Joanna Guze. Warsza-

wa. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 122, z1 10.

DUNIN-WĄSOWICZ MAREK

*Zumach na Kutschere*. Wyd. 1. Warszawa. Wydawn. Min. Obro-ny Narod., s. 68, z1 5.

Opis akcji bojowej AK zgrupowania „Pegaz“ zakończonej likwidacją szefa gestapo w Warszawie. Charakterystyka sposobów niemieckiejacyfikacji i polskiej działalności podziemnej wraz z sylwetkami bojowców. Bibliografia i wykaz pseudonimów.

FLAUBERT GUSTAVE

*Listy*. Wyd. 1. Wyboru dokonał i przełożył (z franc.) Wacław Rogowicz. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 362, z1 24.

Około 200 listów z całego życia pisarza, który porusza w nich wiele różnorodnych zagadnień z zakresu literatury i sztuki. Obszerna część listów traktuje o stosunkach Flauberta z innymi pisarzami, jak: Maupassantem, George Sand, Baudelaire'em i in.

FREDRO ALEKSANDER

*Trzy po trzy*. Pamiętniki z epoki napoleońskiej. Wyd. 1. Przedmowa Adama Grzymały-Siedleckiego. Przypisy i uzupełnienia Henryka Mościckiego. Warszawa. Książka i Wiedza, s. 237, tabl., portr., z1 30.

Wydanie oparte na wydaniu z r. 1922 przygotowywanym przez H. Mościckiego.

KASPROWICZ JAN

*Poezje*. Wybór (i wstęp) Jana Józefa Lipskiego. Warszawa. Czytelnik, s. 564, portr. 1, z1 27.

Wybór ogarnia zasięgiem całości twórczości od r. 1889 do 1926. Zawiera wiersze z cyklu: „Z chałupy“, „Krzak dzikiej róży“ oraz „Księgę ubogich“, balladę „O bohaterskim koniu“ i in.

LAXNESS HALLDÓR (KILIAN)

*Dzwon Islandii*. Wyd. 1. Przełożyli (z niem.) Edmund Misiulek i Maria Szypkowska. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 487, z1 25.

Tytuł oryginału w języku islandzkim: *Islandsklukkan*.

LAM JAN

*Dzieła literackie*. Wydanie w 4 tomach. Wyd. 1. Pod redakcją Stanisława Frybesa. T. 4: Drobne

utwory. Tekst opracowała Lucy-  
na Michalska. Komentarz S. Fry-  
besa. Warszawa. Państwowy In-  
stytut Wydawniczy, s. 573.  
T. 3—4, z1 36.

Zawiera opowiadania, humoreski, wier-  
sze młodzieńcze, szkice historyczne,  
fragmenty publicystyczne. Obszerne  
przypisy i uwagi wydawcy.

#### LEŚMIAN BOLESŁAW

*Poezje zebrane*. „Traktat o poe-  
zji“, „Sad rozstajny“, „Łąka“,  
„Napój cienisty“, „Dziejba leśna“.  
Warszawa. Pax, s. 574, portr. 1,  
z1 50.

Pełne, oparte o pierwodruki wydanie  
utworów poetyckich uzupełnione „Trak-  
tatem o poezji“, szkicem, który ukazał  
się w emigracyjnym wydaniu „Łąki“  
w r. 1947.

#### ŁOZIŃSKI WŁADYSŁAW

*Oko proroka, czyli Hanusz Bystry  
i jego przygody*. Posłowie St. Fry-  
besa. Kraków. Wydawnictwo Li-  
terackie, s. 325, z1 14.

Wznowienie powieści historycznej  
z XVII w., ukazującej życie ludu i mie-  
szczaństwa tego okresu. Pierwsze wy-  
danie w r. 1899.

#### MEYSZTOWICZ JAN

*Saga Brygady Podhalańskiej*.  
Wyd. 1. Zdjęcia autora oraz ar-  
chiwalne. Warszawa. Czytelnik,  
s. 201, tabl. 16, portr., mapy,  
z1 12.

#### PODLEWSKI STANISŁAW

*Stolica wolności (3): Rapsodia żo-  
liborska*. Wyd. 1. Warszawa. Pax,  
s. 463, tabl. 32, portr., mapa, z1 60.

Jest to druga część cyklu powieści —  
reportaży o powstaniu warszawskim.  
(Pierwsza część pt. „Przemarsz przez  
piekło“ ukazała się w r. 1949). Całość  
ma się składać z 5 części w następującej  
kolejności: 1. „Na szanach Woli“,  
2. „Przemarsz przez piekło“, 3. „Ra-  
psodia żoliborska“, 4. „Tragedia nad  
Wisłą“, 5. „Ostatnie dni wolności Mo-  
kotowa“.

#### ROPELEWSKI ANDRZEJ

*Wspomnienia z AK*. Wyd. 1.  
Warszawa. Czytelnik, s. 231, ma-  
pa, z1 13.

#### RYMKIEWICZ WŁADYSŁAW

*Dworzanin pana Morsztyna*.  
Wyd. 1. Warszawa. Wydawnic-  
two Ministerstwa Obrony Naro-  
dowej, s. 270, z1 23.

#### SKIERSKI KAZIMIERZ ZENON

*Barwa świata*. Warszawa. Ludo-  
wa Spółdzielnia Wydawnicza,  
s. 354, tabl. 28, portr. 1, z1 25.

Trzecie wydanie polecane do bibliotek  
licealnych. Bibliograficzna opowieść  
o życiu i twórczości Józefa Chełmoń-  
skiego ukazująca środowiska malarskie  
i obrazy obyczajowe. Książka zawiera  
reprodukcje dzieł Chełmońskiego.

#### SZUMSKI TADEUSZ

*Pamiętniki żołnierzy Baonu „Zo-  
śka“*. *Powstanie warszawskie*.  
Wyd. 1. Wybór i red.  
Warszawa. Nasza Księgarnia.  
s. 527, portr. 1, z1 36.

#### SYROKOMLA WŁADYSŁAW

*Wybór poezji*. Wyd. 1. Opracował  
i wstępem opatrzył Wacław Ku-  
backi. Warszawa. Ludowa Spół-  
dzielnia Wydawnicza, s. 610,  
portr. 1, z1 50.

Wybór zawiera mniejsze utwory po-  
etyckie, kilkanaście obrazków i po-  
wieści wierszem, przekłady utworów  
łacińskich Janickiego, Sarbiewskiego  
i in. Wstęp pt. „Gawęda o Syrokomli“  
jest próbą nowego spojrzenia na twór-  
czość poety. Objąsnienia.

#### TETMAJER KAZIMIERZ PRZERWA

*Legenda Tatr*. Cz. 1: *Maryna  
z Hrubego*. Kraków. Wydawnic-  
two Literackie, s. 272.

#### ZOLA EMIL

*Rougon-Macquartowie*. *Historia  
naturalna i społeczna rodziny za  
II Cesarstwa*. Wyd. 1. 3: *Brzuch  
Paryża*. Przełożyła (z franc.) Nina  
Gubrynowicz. Warszawa. Pań-  
stwowy Instytut Wydawniczy,  
s. 282, z1 24.

Powieść historyczna o czasach II Ce-  
sarstwa ukazująca jednocześnie na ich  
tle dzieje mieszczańskiej rodziny fran-  
cuskiej.

### Dział III

## Metodyka przedmiotu w szkole

#### KURDYBACHA ŁUKASZ

*Działalność pedagogiczna Stani-  
sława Konarskiego*. Wrocław. Za-  
kład Narodowy im. Ossolińskich.  
Wydawnictwo PAN, s. 131, z1 17.

Na tle ówczesnej sytuacji historycznej  
omówienie rozwoju ideowego Konar-  
skiego, walki o założenie „Collegium  
Nobilium“, systemu nauczania w Ko-  
legium oraz walki Konarskiego z zaco-  
faną warstwą społeczeństwa.

# SPIS TREŚCI

Głos pisarza . . . . .	1
------------------------	---

## ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Halina Kurkowska — Z zagadnień słowotwórstwa . . . . .	3
--	---

## ZAGADNIENIA METODYCZNE

Maria Knothe — Powieści Conrada na lekcjach języka polskiego	17
Helena Staszczukowa — Refleksje na temat nauki literatury w liceum . . . . .	26
Michał Jaworski — Nauka o języku w programie szkoły ogólnokształcącej . . . . .	34
Aniela Świerczyńska — Uwagi o instrukcji programowej języka polskiego dla klas V—VII na r. szk. 1957/58 . . . . .	45
Edmund Chodak — Nauka poprawnej wymowy współczesnej polszczyzny . . . . .	49
A. Piotrowski — Refleksje polecyjne nad opracowaniem „Pana Tadeusza” . . . . .	55

## SPRAWOZDANIA I OCENY

Zygmunt Wzdrega — Interesujące wznowienia . . . . .	59
Zygmunt Wzdrega — Monografie malarskie . . . . .	60
Zenona Macużanka — Młodzi poeci . . . . .	61
Jan Z. Jakubowski — Znów w kręgu Mickiewicza . . . . .	63
jjz — W obronie dobrej publicystyki . . . . .	64
Aleksander Gościcki — Powieści pisarzy skandynawskich . . . . .	65
G. I. — Pamiętnik Literacki (zesz. 1, r. 1957) . . . . .	67
S. R. — Język Polski (nr 1, r. 1957) . . . . .	68
J. St. K. — Na łamach prasy literackiej . . . . .	68

## KRONIKA

Helena Cybienko — Rocznica Niemcewiczowska w Związku Radzieckim . . . . .	71
Feliks Przyłubski — Projekty i plany PZWS . . . . .	71
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) cpr. Władysław Słodkowski . . . . .	74

---

Do numeru dołączony jest spis treści rocznika X „Polonistyki“

**PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH**

ogłaszają

**OTWARTE KONKURSY NA PODRĘCZNIKI**

**Konkurs I**

**na podręcznik do języka polskiego dla klasy III**

Należy omówić koncepcję podręcznika i napisać wskazany fragment o objętości 40—80 stron maszynopisu.

Termin nadesłania pracy 1 lutego 1958 r.

Nagrody: I — 5000 zł, II — 3000 zł, III — trzy po 2000 zł

**Konkurs II**

**na podręcznik historii literatury polskiej okresu pozytywizmu dla klasy X**

Należy przedstawić koncepcję podręcznika i napisać dwa wskazane fragmenty podręcznika o łącznej objętości 80—120 stron maszynopisu.

Termin nadesłania pracy 1 marca 1958 r.

Nagrody: I — 6000 zł, II — 4000 zł, III — trzy po 3000 zł

**Konkurs III**

**na podręcznik historii dla klasy V**

Należy napisać wskazany fragment podręcznika o objętości około 35 stron maszynopisu, zaproponować materiał ilustracyjny i ewentualnie koncepcję odpowiednich mappek.

Termin nadesłania pracy 1 lutego 1958 r.

Nagrody: I — 5000 zł, II — 3000 zł, III — trzy po 2000 zł

**Konkurs IV**

**na podręcznik historii dla klasy VII**

Należy napisać wskazany fragment podręcznika o objętości około 35 stron maszynopisu.

Termin nadesłania pracy 1 lutego 1958 r.

Nagrody: I — 5000 zł, II — 3000 zł, III — trzy po 2000 zł  
Szczegółowe informacje dotyczące warunków konkursów oraz tematyki fragmentów podręczników można otrzymać lub zamówić pisemnie w: Wojewódzkich Ośrodkach Doskonalenia Kadr Oświatowych,

Wojewódzkich Wydziałach Oświaty,

Powiatowych Wydziałach Oświaty,

Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych,

Warszawa, pl. Dąbrowskiego 8.