

ROK XI

WARSZAWA . STYCZEŃ - LUTY 1958

Nr 1 (56)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

*Komplet*

**1**

Druk ukończono w lutym 1958 r.

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY  
TOWARZYSTWA LITERACKIEGO  
IM. ADAMA MICKIEWICZA

Stamp: *Naukowe - DMIIO*  
*5-4936*  
*10985*  
*C460024*  
*C15238*

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

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę przyjmowane są w terminie do dnia 15-go miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty — przez: urzędy pocztowe, listonoszy oraz oddziały i delegatury „Ruch”. Można również zamówić prenumeratę, dokonując wpłaty na konto PKO nr 7-6-579 Przedsiębiorstwo Upowszechnienia Prasy i Książki „Ruch” w Łodzi, ul. Roosevelta 17

Cena prenumeraty: półrocznej zł 12.—, rocznej zł 24.—.

Cena prenumeraty za granicę jest o 40 % wyższa od ceny podanej wyżej. Przedpłaty na tę prenumeratę przyjmuje na okresy kwartalne, półroczne i roczne — Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” w Warszawie, ul. Wilcza 46 za pośrednictwem PKO konto nr 1-6-100024.

Egzemplarze zdezaktualizowane można nabywać w sklepie przy ul. Wiejskiej 14 w Warszawie. Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” w Warszawie, ul. Srebrna 12

\*

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

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

*5-4958*

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Nakład 13008+252 egz.

Podpisano do druku 7,II 1958 r.

Zamówienie nr 652

Arkuszy druk. 5 Papier druk. sat. kl. V, 60 g, 70 × 100 cm z Fabryki Papieru w Myszkowie

M-30

ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W ŁODZI

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAN NĘPOMUCEN MILLER

## JEDNOSTKA I LUD W „DZIADACH“ I „KORDIANIE“ \*)

*Dziady* rozpatrywało się w krytyce naszej pod wpływem sugestii egotyizmu romantycznego niemal wyłącznie jako dokument wewnętrznego życia poety. Gustaw i Konrad aktywizmem swoich bogatych perypetyj duchowych przesłaniają całkowicie tło obiektywne utworu, na które nie zwracało się należytej uwagi.

Takie podejście nie uwzględnia jednak całości obrazu i stosunku części do ram, obejmujących poszczególne sceny.

*Dziadów* cz. II zaczyna się i kończy słowami chóru, który kończy również cz. IV. Nie jest to wcale przypadek, lecz ma swoją wymowę artystyczną. Spróbujmy spojrzeć na *Dziady* nie od strony przeżyć głównego bohatera, lecz spójrzmy na bohatera oczyma Chóru, który jest reprezentantem ogarniającej jednostkę zbiorowości.

Chór w *Dziadach* pozornie nie odgrywa poważniejszej roli. Biernie przywytarza słowom Guślarza, swego przodownika.

Z przeżyć i walki wewnętrznej bohaterów wysuwa morały budujące wprawdzie, lecz uprzednio wypowiedziane już przez nich samych.

Wszak echem słów bohaterów:

Bo słuchajcie i zważcie u siebie,  
Ze według bożego rozkazu...

będą słowa chóru:

Bo słuchajmy i zważmy u siebie,  
Ze według bożego rozkazu...

\*) Pod takim tytułem drukujemy fragment większej całości.

A jednak mimo tych pozorów absolutnej bierności chóru, który zużytkowuje niejako mękę bohaterów dla pomnożenia zapasów swej mądrości życiowej, jest coś zagadkowego w tym stosunku osób działających do chóru.

W dramacie starożytnym chór był na ogół biernym widzem i świadkiem losów bohatera, współczującym z nim, snującym z przeżyć bohatera prawdy ogólne. Bierność swoją chór Sofoklesa doprowadzał czasem do komizmu i absurdu, gdy w *Antygonie* np. przysłuchując się walce duchowej ojca i syna, Kreona i Hajmona, nie ośmieli się wyrazić własnego zdania, lecz obawiając się narazić któremuś z działających bohaterów zechce pogodzić te sprzeczności głosząc, że „obaj mądrze prawią“.

Ten chór niewątpliwie zatracił już wszelkie poczucie prawdy albo ją ukrył tak głęboko pod korcem, że ujawni dopiero wtedy, gdy będzie już całkowicie bezużyteczna. Nie jest to jednak postawa typowa i charakterystyczna dla chóru antycznego.

W tragediach Ajschylosa chór odgrywa rolę poważną, a pieśń chóralna, pełna głębokich myśli i uczuciowej sugestii, panuje nad dramatem, wybija się na czoło zainteresowań, usuwa w cień samo działanie, które odgrywa rolę podrzędną i pomocniczą, stając się tylko podniętą i pobudką do wypowiedzi chóru, stanowiących pod względem wagi myślowo-uczuciowej rdzeń utworu.

Coś bardzo podobnego można by wskazać u Mickiewicza.

To co w tragedii attyckiej wypływało ze stosunków politycznych, z istoty ustroju demokratycznego Aten w w. V i przyczyniło się do uwydatnienia roli chóru, w pewnej mierze powtórzyło się w dramacie romantycznym choć na innym podłożu. Romantyzm odziedziczył po racjonalizmie charakterystyczne dla Rousseau'a przeświadczenie o wyższości człowieka prostego nad cywilizowanym. Wola ludu była źródłem władzy dla rewolucji francuskiej, dla romantyków lud stał się strażnikiem wiedzy samorodnej, instynktownej, wiedzy płynącej z obcowania z pierworodną córą boga — przyrodą, zgromadzonego przez wieki doświadczenia pokoleń. W pieśniach, podaniach, legendach ludowych szukano nie tylko form poetyckich, lecz i nowej prawdy. „Gawiedź“, „prostota“ nie jest u Mickiewicza wcale określeniem pejoratywnym. Człowiek prosty u Byrona, Goethego ma zawsze jakąś prawdę w sobie, którą góruje nad chaosem życia wewnętrznego człowieka strawionego kulturą.

To abstrakcyjne uwielbienie ludu, choć nie odpowiadało zupełnie stosunkom politycznym i społecznym okresu reakcji i Świętego Przymierza, grzebiącego dorobek Wielkiej Rewolucji Francuskiej, pozostało jednak jako motyw literacki, trwały posiew liberalizmu i demokratyzmu, które miało ponownie dojść do głosu w r. 1848.

Po latach, w roku 1843, Mickiewicz w wykładach paryskich, domaga się dramatu prawdziwie słowiańskiego, który by zespolił pierwiastki dra-

matu greckiego z motywami misteriów chrześcijańskich obejmujących zarówno świat widzialny, jak i niewidzialny. Mówiąc o *Nieboskiej komedii*, a mając na myśli prawdopodobnie również i *Dziady*, tak widocznie oparte na wzorach misteriów, gdzie także występuje pomieszczenie trzech sfer rzeczywistości (nieba, piekła i ziemi) oraz wysunięta jest rola chóru na modłę dramatu greckiego, Mickiewicz rad by między aktorów wprowadzić samego poetę. Uważa również, że „...powszechnie budowy teatralne pozostały daleko w tyle na drodze ruchu dramatycznego. W cyrku jedynie dałyby się jakkolwiek wyprowadzić na scenę dzieła bohaterskie i masy ludu, tak dzisiaj przeważne w życiu społecznym“.

Te poglądy i dążenia Mickiewicza nie są wcale nam obce, odpowiadają one całkowicie nowym próbom wprowadzenia pierwiastków kolektywnych do teatru i dramatu.

Ponadto świadczyłoby to, że Mickiewicz owym „masom ludu“ musiał przypisywać niemałe znaczenie, domagając się dramatu i sceny, która by w pełni mogła wyrazić ten przyczajony aktywizm ludowy.

Stwierdźmy zarazem, że sam wprowadził to w *Dziadach*. Odwołując się w tym utworze do przyczajonej, niemej, lecz aktywnej w swoim wiekuistym oczekiwaniu, nie poddającej się wpływowi postronnym — psyche ludowej, której wyrazicielem staje się ten bierny pozornie świadek walki tragicznej bohatera — chór.

Mickiewicz w *Dziadach*, których sam tytuł przecież jest programowym przeciwstawieniem się wszelkiej próbie indywidualistycznej interpretacji dramatu i historyczną aluzją do dramatów Ajschylosa, wzorem ojca tragedii greckiej stara się odsłonić głębinowe pokłady psychiki zbiorowej, zaprzepaszczone przez wieki, pokryte warstwą dziejowego żużlu i kurzu bibliotecznego, zlekceważone przez intelektualistów.

Chórowi rzeczywistemu, składającemu się, jak chce scenariusz, z wieśniaków i wieśniaczek, towarzyszy niewidzialny, lecz żywy i budzący grozę chór *Dziadów*, wobec którego chór rzeczywisty zachowuje pełną zbiorowego oczekiwania trwogę i uległość. Wszystko jest możliwe:

Ciemno wszędzie, glucho wszędzie  
Co to będzie, co to będzie?

W niespokojnym biciu zbiorowego serca chór dosłuchuje się w ciszy nocnej nieodpartego głosu wszędzie obecnych przodków, którzy w imię praw duchowej wspólnoty między światem żywych i umarłych, ferują nieomylnie wyroki, mające podciągnąć żywych do poziomu życia przeszłości.

Osoby działające — grzesznicy, wyłączeni poza obręb zbiorowości i komuny duchowej z przodkami, z dziejów swoich wysnuwają morały, którym chór przywtarza, a próbując je i z bogacając nimi zasób swojej wiedzy i doświadczenia moralnego. Wydaje się, że chór w tym wypadku odgry-

wa rolę bierną, pozwalając obdarzyć się nową prawdą przez jednostkę, której życie jest zaprzeczeniem tej prawdy, a pokuta świadectwem jej prawdziwości.

W rzeczywistości jednak dzieje się inaczej.

To nie jednostka obdarza chór nową prawdą, która wzbogaca zasób zbiorowej wiedzy i doświadczenia, lecz chór w niemym, pełnym wyrozumiałej mądrości wyczekiwaniu osiągnął nawrócenie jednostki na drogę prawdy, której od początku był czujnym strażnikiem.

Z szeregu najrozmaitszych wypowiedzi bohaterów chór wybiera te, które odpowiadają jego stanowisku i swoim potwierdzeniem nadaje im moc obowiązującą.

To nie jednostka obdarza chór wiedzą, której przedtem nie mógł posiadać, lecz wręcz przeciwnie — chór pozwala jednostce w zmaganiu i walce wewnętrznej, w dywagacjach o bluźnierczej niesfornej amplitudzie wahań dorastać do siebie, swoim opornym, niezgodnym milczeniem zwracając ją z rozchylnych szeroko ramion amplitudy do pozycji stałej, pionowej prawdy moralnej, która ustala wspólną platformę z chórem i dziadami: z gromadą żywych i umarłych — w prawdzie trwałej, zawiązującej wspólnotę duchową między jednostką i zbiorowością.

Morały końcowe („Bo słuchajmy i zważmy“...) wypowiedziane przez aniołka, Widmo, Dziewczynę i Gustawa (w cz. II) byłyby więc tą normą powszechną, do której jednostka dorasta po przewyciężeniu zgubnego etycznie indywidualizmu, opłaconego czyścową katuszą.

Mickiewicz w *Dziadach* wzorem Ajschylosa zwraca się do zamierzchłych zgnębionych pokładów czucia zbiorowego, przyczajonego w najprostszych kanonach etyki ludowej, wskazując jednostce, nawet tak bogatej, tak pięknej w odrębności swego życia indywidualnego jak Gustaw, drogę wyrównania tych rozbieżności przez podporządkowanie się normie życia zbiorowego, wzniesienie jednostki do komuny z gromadą.

Olbrzymią zasługą Mickiewicza jest nawiązanie w dramacie utraconej przed wiekami łączności, jaka, zachodzi między jednostką i gromadą, ożywienie i uczynnienie uspiętego i obezwładnionego już przez Sofoklesa i Eurypidesa chóru, wyznaczenie mu roli odpowiadającej temu wpływowi, jaki społeczeństwo wywiera na umysł jednostki.

Drugim niemniej uderzającym przykładem rysów kolektywistycznych romantyzmu i oddziaływania społeczeństwa na jednostkę niech będzie dla nas *Kordian*.

W krytyce są dwa rozbieżne ujęcia idei *Kordiana*. Jedna, starsza koncepcja, ujmuje *Kordiana* jako utwór, w którym Słowacki chciał Konradowi czującemu za miliony przeciwstawić *Kordiana* działającego za miliony. Działanie to jednak, jak wiadomo, kończy się niepowodzeniem i wobec tego należałoby stwierdzić, że Słowackiemu *Kordian* się nie udał, że istnieje przepaść między zamiarem a wykonaniem.

Interpretacja ta, jak widzimy, maćci wszystko i nic nie tłumaczy.

Drugie, nowsze ujęcie *Kordiana*, reprezentowane głównie przez J. Ujejskiego, kładzie nacisk na programową bezsilność Kordiana, która jest wyrazem chorób czasu i jego bezskutecznych usiłowań. Kordian zatem nie tylko nie był bohaterem czynu, lecz wcale nie miał nim być. Z pozytywnych pierwiastków dramatu podkreśla się, że utwór jest poniekąd zapowiedzią *Anhellego*, przecuciem roli geniuszu poetyckiego w zdobywaniu prawdy żywotnej dla narodu.

To drugie ujęcie jest prawdopodobniejsze, słabą stroną jego jest jednak to, że nie tłumaczy owych chorób wieku, bezsilności i bezwładności Kordiana, licząc się z tym jako z faktem gotowym, istniejącym, „pierwszym“. Z tego punktu widzenia Słowacki odtworzył po prostu w *Kordianie* atmosferę duchową swoich czasów, stwierdzając pośrednio, że jego własna bierność nie jest żadną osobliwością, że żyje w epoce, gdy „Bóg rękę na rękę założył, odpoczywa po pracy, nikogo nie stworzył“.

W całym *Kordianie* tyle jest jednak walki wewnętrznej samego poety, tyle ambitnych uroszczeń, taka świadomość potencjonalnej siły bohatera, że pierwsza koncepcja reprezentowana przez Tarnowskiego i Tretiaka, nie wydaje się bynajmniej całkowicie bezsensowna. Faktem jest, że Kordian wcale nie zasługuje na miano bohatera, w tradycyjnym tego słowa znaczeniu.

Cóż więc tego człowieka, kreowanego na bohatera, mogło uczynić bezsilną ofiarą własnej imaginacji? Na to pytanie nie znajdujemy odpowiedzi w żadnej z wymienionych koncepcji krytycznych. Odwołanie się bowiem do „chorób czasu“, jak to czyni J. Ujejski, przesuwają kwestię, lecz jej nie rozstrzyga.

Jakie jest źródło, przyczyna tego powszechnego schorzenia woli?

Sądzę, że na to pytanie znajduje się odpowiedź w utworze, że ta odpowiedź nawet określa zaciemnione oblicze ideowe dramatu.

Słowacki w *Kordianie* przedstawił nam klęskę osamotnienia, tragedię człowieka nie mogącego znaleźć łączności ze społeczeństwem. Cała bezsilność jego wynika z braku punktu oparcia poza sobą. Kordian zdaje sobie w pełni sprawę z klęski osamotnienia, ze zubożającego wpływu samej tylko rozmowy wewnętrznej.

Ma najgłębsze przeświadczenie, że poznanie rodzi się z ustosunkowania wzajemnego przedmiotów:

Myśl Boga z tworów wyczytuję ziemi,  
I giazę pytam o iskrę płomienia.  
Ten staw odbite niebo w sobie czuje,  
I myśli nieba błękitem.

Tragedia zaczątkowa Kordiana jest, sądząc z tych słów, daremną próbą zespolenia się ze światem, z rzeczywistością. Kordian ma kolektywistyczną

świadomość, że prawdy bytu, że idei żywota nie wykrzesasz z siebie, lecz zrodzić się ona może tylko z ustosunkowania się człowieka do bytu, że trzeba „z tworów ją wyczytać ziemi“. Ten staw, myślący obrazem odbijającego się w nim nieba, jest najlepszą ilustracją stanu duszy ludzkiej, której życie aktywne wyraża się nie tylko w promieniowaniu na zewnątrz, lecz i w odbijaniu w sobie, wchłanianiu wrażeń zewnętrznych.

Kordian, mając świadomość tej drogi duchowej, nie może jej zrealizować dzięki swemu wybrednemu indywidualizmowi. Rozlatują się zawiązujące się między nim a światem spójnoty — przyjaźni i miłości. Śmierć przyjaciela, oschłość serca Laury uniemożliwiają mu znalezienie punktu oparcia poza sobą.

Największą stosunkowo trwałością wyróżnia się jeszcze wspólnota łącząca go z Grzegorzem i ona, mimo pewnych pozorów, wywrze na niego największy wpływ. Choć Kordian wstydzi się, że ten prostak i starzec rozpala w nim iskry ducha, faktem jest jednak, że pod wpływem opowiadań Grzegorza snuje wizje własnego czynu — walki z przesadami. Późniejsze uniesienia patriotyczne Kordiana też poniekąd dałyby się wyprowadzić z tego źródła.

Tylko, że Kordian nie spełni tych zamierzeń, wysnutych z obcowania z Grzegorzem. Ziarno siewu starego żołnierza padło nawet na grunt podatny. Kordian rozumie i odczuwa urok ofiary owego bezziennego w gruncie rzeczy Kazimierza i pomimo trawiącego go sceptycyzmu stać by go było nawet na działanie, gdyby nie paraliżująca świadomość swego odosobnienia.

W scenie „Spisku koronacyjnego“ znajdujemy klucz do psychiki Kordiana, tłumaczący nam całkowicie bezradność i bezsilę bohatera. Wzywając spiskowych do zabójstwa Cara, kogo mógł mieć Kordian na myśli jako wykonawcę zamachu? Chyba tylko siebie. Wszak o sprawie zamachu mówi jako o swojej sprawie osobistej:

A gdy kraj ocalę,  
Nie zasiądę na tronie, przy tronie, pod tronem,  
Ja się w chwili ofiarnej jak kadzidło spalę,  
Imienia nie zostawię po ciele spalonym...

Jeśli jednak sam miał zamiar wykonać zamach (co zresztą ułatwiła mu funkcja wartownika na zamku), dlaczego się zwracał w ogóle do spiskowych i jaką rolę mogli oni odegrać w planowanym zamachu? Właściwie — żadnej. Przynajmniej tekst nie przewiduje żadnych współzamachowców, żadnej pomocy, współdziałania.

Mówi się wprawdzie ogólnikowo o potrzebie zabicia kilku członków rodziny cesarskiej (do czego mogliby być powołani inni spiskowi), lecz realnie biorąc cały ciężar czynu, całe ryzyko i całą odpowiedzialność za spełnienie zamachu bierze na siebie Kordian. Rola więc innych spisko-



wych jest zagadkowa i wątpliwa, uczestnictwo ich w zamachu raczej tytularne. Przecież po przegłosowaniu planów Kordiana, gdy na 155 spiskowych tylko 5 zjedna sobie podchorąży, nie zmienia to w niczym jego planów. Sam ma zamiar wykonać zamach, nie zwracając rzekomo uwagi na sprzeciw pozostałych.

Cóż się zmieniło tedy w psychice Kordiana między jedną sytuacją, w której słyszał wokół siebie rosnący szmer zapału i widział podnoszące się sztylety współtowarzyszy, a drugą, gdy po niespodzianym wtargnięciu szpiega otoczyła go milcząca gromada niechętnych mu spiskowych?

Ten moment tłumaczy nam całą zagadkę pozornego bohaterstwa i rzeczywistej słabości człowieka.

Nie o współuczestników zamachu chodziło Kordianowi, gdy zwracał się do spiskowych z najświętszymi zaklęciami, na jakie mógł się zdobyć, lecz o współwinowajców; chce być Kordian indywidualnym zamachowcem, lecz wykonawcą zbiorowego wyroku. To jest właściwa przyczyna jednania zwolenników, wysiewania z tłumu co najgrubszego ziarna, by znaleźć oparcie poza sobą, by nie być anarchiczną jednostką, rządzącą się prawami swego widzimisię.

Kordian porasta w siłę, decyzyję i moc, gdy czuje za sobą poparcie, współczucie i współodpowiedzialność otaczającej go gromady patriotów — spiskowych, słabnie, kruszeje, gdy przestaje być reprezentantem zbiorowego gniewu, protestu i buntu.

Słowacki w tym momencie zbliża się do najtajniejszego węzła, łączącego wolę jednostki z wolą zbiorową, odsłania nam ten splot zależności między bytem indywidualnym a ponadindywidualnym, ogarniającym nas aktem sugestii zbiorowej i współzależności.

Cała tragiczna bezsiła indywidualizmu romantycznego wypływa z zerwania związku między wolą zbiorową i wolą jednostki. Na tym klasycznym przykładzie stosunku Kordiana do spiskowych odsłonił Słowacki przekrój źródła słabości romantycznej, „choroby czasu“ i „weltschmerzu“ epoki.

W tym momencie duchowego osamotnienia, które pozornie w niczym jednak nie zmienia planów zamachowych Kordiana, czuje się on zdruzgotany wewnętrznie i unicestwiony, jak Kreon w obliczu epilogowych rezultatów swego tragicznego uporu:

Włos mi siwieje i boli,  
Włos każdy cierpi, czuję zgon każdego włosa.\*

Przeżywając rozpaczliwe poczucie swego odosobnienia, Kordian chce się podniecić sugestią zasłyszanego w wyobraźni rozkazu wojskowego. Ta sztuczna dawka mechanicznej zależności, która ma oszukać jego indywidualną odpowiedzialność za zamierzony czyn, nie wystarczy jednak na długo i Kordian wyczerpany wewnętrznie, zdławiony brzemieniem odpo-

wiedzialności nad miarę sił jednostki, padnie na progu sypialni carskiej, wydając się w ręce oprawców. Że jest w nim jednak materiał na bohatera, że w warunkach odpowiednich stać go całkowicie na przewycięzenie Strachu i Imaginacji, świadczy wiadomie scena na „Placu Saskim“, gdzie dla kaprysu niejako zdobywa się na przeskoczenie piramidy bagnetów, podniecony słuszną czy fałszywą dumą narodową, czując za sobą oparcie współczującego z nim Ludu, który z westchnieniem ulgi doczeka się jego sportowego tryumfu. W tym tak niebezpiecznym popisie jeździeckim Kordian czuje w sobie skupioną wolę zbiorową, przeciwstawia się natrzęsaniu Wielkiego Księcia z narodu polskiego, wykonywa więc w tak błahych stosunkowo okolicznościach czyn, na który nie mógł się zdobyć w nierównie ważniejszych. Przyczyna jednak tej rzekomej słabości w Zamku Królewskim, a siły i decyzji na Placu Saskim jest jedna: poczucie zależności od ogarniających go zewsząd i unoszących na kabłąkach swych grzbietów fal życia zbiorowego.

Ta chęć, a zarazem niemożność oparcia się na otaczającej zbiorowości jest oczywiście tragedią podmiotową samego Słowackiego, który odczuwał to jako swoje najbardziej obezwładniające upośledzenie. Brak odczucia, zrozumienia, obojętność i złośliwość krytyki — wszystko to stało się kłoda u nóg i tamą jego rozwoju wewnętrznego. Dlatego tyle ujmującego liryzmu kładzie w skargi Kordiana, dlatego wyposaża go w rysy własne i utożsamia się niejako z bohaterem.

W tym utożsamieniu jest jednak i samosąd.

Kordian ginie i zginąć musi, bo nie znalazł łączności ze światem, nie zdołał wydobyć z siebie tych pierwiastków, które by nadawały się do powiązania z ówczesnym życiem zbiorowym narodu, reprezentowanym przez szlachtę i ziemiaństwo.

Słowacki, który wyszydzi papieża, w usta prostego Księdza, spowiednika Kordiana, włoży słowa pełne najgłębszego majestatu piastowanej przezeń prawdy żywota. Kordian nikomu nie ma nic do przekazania na ziemi, wżgarda do ludzi nie opuszcza go ani na chwilę. Ten rys typowego indywidualizmu romantycznego znajdzie jednak surowego choć pełnego najwyrozumialszej miłości chrześcijańskiej karciciela w postaci Księdza, który przyznanie się do braku łączności z ludźmi („Nie byliż ludzie przyjaciółmi twymi?“) uważa za najcięższą winę Kordiana.

Tęsknota do ziemi, piastunki ludzi, do nowych dźwięków struny, których nie sądzono mu już usłyszeć, nawiedzająca go w ostatnich godzinach życia jest świadectwem samosądu, zrozumienia swego błędu i chęci wyjścia poza ograniczone koło swych przeżyć indywidualnych.

---

KAZIMIERZ BUDZYK

## UWAGI O SAMOKSZTAŁCENIU

Aby uniknąć nieporozumień, powiedzmy od razu, że mowa tu będzie o samokształceniu nauczycieli, a więc ludzi w pewien sposób już wykształconych. Tego rodzaju samokształcenie zdecydowanie trzeba odróżnić od samouctwa. W praktyce bowiem rzadko zdarza się, by nauczyciel lub w ogóle inteligent pracujący w określonym zawodzie, raptem uprawiał rzeczywiste samouctwo, przerzucając się z własnej specjalności do czegoś zupełnie innego. Żeby np. fizyk z wykształcenia i zawodu w pewnej chwili podejmował decyzję naukowego opanowania którejś filologii, rezygnując równocześnie z pogłębienia wiedzy w swym własnym przedmiocie i zawodzie. Podobnie poza szkołą: księgowy zajmie się w samokształceniu zagadnieniami, dajmy na to, spółdzielczości lub prawa, nie zagłębi się natomiast w obcej sobie i na nic mu nie przydatnej astronomii. Tak więc samokształcenie najczęściej stawia sobie za cel zdobycie wiedzy pozwalającej na lepsze wykonywanie pracy i awans w aktualnym zawodzie, nie zmierza natomiast do opanowania czy to innego zawodu, czy też wiedzy encyklopedycznej z dziedzin obojętnych dla danej sytuacji życiowej. Jest to norma postępowania wynikająca z obowiązującego na ogół prawa ekonomii wysiłku i społecznej celowości podejmowanych zajęć. Ani do samokształcenia, ani do samouctwa nie będziemy natomiast zaliczać normalnego uczestnictwa w odbiorze kultury, mimo że stosowana tu technika może być w pewnych szczegółach identyczna lub bardzo podobna.

Dla maksymalnego skonkretyzowania dalszych uwag najlepiej może ograniczyć się do jakości przykładu, który przez swą reprezentatywność potrafiłby ukazać typowe sytuacje każdego samokształcenia na szczeblu, który nas tutaj interesuje. Niech to będzie polonista nauczający w szkole literatury. Jaki w tym wypadku winien być zakres samokształcenia?

Nauczyciel uprawiający i nadal pragnący uprawiać polonistykę w szkole nie powinien poprzez samokształcenie chcieć zostać pracownikiem naukowym, jakkolwiek byłoby dobrze, gdyby wszyscy dydaktycy w mniejszym lub większym stopniu byli naukowcami. Nie należy żywić tego zamiaru przede wszystkim dlatego, że w oderwaniu od środowiska naukowego i bibliotek cel ten byłby nieosiągalny. Pomijam już fakt, że zajęcia szkolne są o tyle absorbujące, iż nie pozostawiają dostatecznej ilości czasu, koniecznej dla osiągnięcia wspomnianego celu, nawet gdyby inne warunki zostały w zasadzie spełnione. Mimo takiego stanu rzeczy samokształcenie musi być nastawione na cele poznawcze i nie może stronić od problematyki naukowej. Widoczna tu sprzeczność ma charakter pozorny. Inaczej

bowiem angażujemy się w sprawy nauki w celu aktywnego i twórczego uczestniczenia w niej, inaczej zaś będziemy to robić, jeśli celem naszym jest ugruntowanie podstaw działalności praktycznej. Wobec rozszerzenia zakresu i nagromadzenia rozległej dokumentacji w każdej dziedzinie wiedzy, konieczna jest dziś węższa specjalizacja, jeżeli ktoś pragnie osobiście wnieść coś nowego do nauki. W pierwszym rzędzie więc praktyk będzie rezygnował ze specjalizacji. Jego dociekliwość poznawcza musi mieć wręcz przeciwny charakter. Wiadomo, że wykształcenie uniwersyteckie wprowadza pewnego rodzaju specjalizację dla celów dydaktycznych. Chodzi o zaznajomienie studenta z techniką i problematyką pracy naukowej, o wdrożenie go do samokształcenia na poziomie wyższym niż potoczny. Dlatego też praca magisterska polonisty zawsze ograniczona jest do którejs z epok lub zagadnień. Analogicznie profiluje się również egzamin końcowy, domagający się od kandydata szczególnego uwzględnienia okresu czy dziedziny rozpatrywanej w pracy. Utrwalona w tradycji struktura studiów uniwersyteckich nadal będzie zacieśniać w ten sposób wykształcenie studenta, gdyż prawie nie ma żadnej nadziei na to, by okres studiów przedłużony był w stopniu umożliwiającym dokładne opanowanie wszystkich okresów i dziedzin.

Tak więc pierwszym cząstkowym już celem samokształcenia polonisty — dydaktyka byłoby usunięcie nierównomierności wykształcenia nabytego w czasie studiów. Specjalizacji „magisterskiej“ nie odpowiada bowiem analogiczna w szkole specjalizacja „dydaktyczna“. Zakres samokształcenia będzie w tym wypadku ograniczony poprzez stopień gruntowności naukowej w węższym przedmiocie studiów, najlepiej opanowanym na uniwersytecie. Młody nauczyciel, przychodząc do szkoły nieraz z przerażeniem spostrzega, że „nic nie umie“ i martwi się o przebieg właściwy jego pracy dydaktycznej. Jeśli zdarzy się to w przedmiocie nie należącym do specjalizacji magisterskiej, nauczyciel winien natychmiast przestać się martwić i rozpocząć pracę nad systematycznym samokształceniem. Jeśli natomiast braki w wykształceniu dotyczyć będą tego, w czym on na studiach rzeczywiście się specjalizował — wówczas samokształceniu winna towarzyszyć troska z powodu niewykorzystania tych szans, jakie bądź co bądź dają studia uniwersyteckie. W tym drugim wypadku społecznym obowiązkiem nauczyciela jest współdziałanie w akcji prowadzącej do usunięcia przyczyn, jeśli, oczywiście, przyczyny te mają charakter ogólny i obiektywny. Jest to jednakże sprawa nie mająca nic wspólnego z koniecznością samokształcenia, które w trybie nieco spóźnionym, ale jednak winno i wówczas przysposobić nauczyciela do właściwego wykonywania zawodu.

Drugim cząstkowym celem samokształcenia jest w omawianym wypadku uzupełnienie zdobytej na studiach wiedzy poprzez przyswojenie sobie jej najnowszych wyników. Doświadczenie uczy, że najpelniejszy nawet kapitał wiedzy, zgromadzony w czasie studiów uniwersyteckich,

nie wystarcza jako podstawa działalności praktycznej w ciągu całego życia. Ponadto sytuacja, w jakiej dotychczas znajdowała się nasza humanistyka i w jakiej ona będzie znajdować się nadal, każe obliczać naukową samowystarczalność studiów na okres niezwykle krótki. Żyjemy w czasach burzliwego powstawania coraz to nowych jak gdyby prototypów, tym bardziej licznych, im mniej doskonały był model wyjściowy. Wynika to przede wszystkim z faktu niedawnej rewolucji ustrojowej i kulturalnej, której wyniki w humanistyce, z natury rzeczy z trudem się stabilizujące, doskonałą się bardzo powoli i nie bez nawrotów przejściowego regresu. Rozwój nauk humanistycznych zawsze bardzo ściśle odpowiadał zmieniającym się fazom rozwoju społecznego. Pod tym względem nie możemy dziś narzekać na nudę, ale też musimy ponosić konsekwencje nowego stanu rzeczy.

Dalszym cząstkowym celem samokształcenia jest zdobycie możliwie najlepszej orientacji w zakresie naturalnych ograniczeń wiedzy. Studia uniwersyteckie raczej usiłują wzbudzić do niej zaufanie. Chcą pokazać, co ona potrafi. Młody wiek studenta również sprzyja powstaniu nadmiernego zaufania do posiadanej wiedzy i własnego rozumu, nie dopuszcza tej filozoficznej zadumy nad granicami ludzkiego poznania, która powstaje dopiero z wiekiem. Jednym z ważnych celów samokształcenia jest zatem zdobycie mądrości, która bynajmniej nie jest równoznaczna z wiedzą. Wiedza bez mądrości jest martwa. Posiadaną i coraz gruntowniej opanowaną wiedzę trzeba więc z całą świadomością ożywiać. Potrzebne to jest uczonemu, ale absolutnie konieczne staje się dopiero dla nauczyciela. Ten bowiem z natury swojego zawodu musi łączyć nauczanie z wychowaniem.

Realizacja wymienionych celów samokształcenia winna doprowadzić do gruntownia i stałego odświeżania naukowych podstaw praktyki. Jest to minimum, jakie nauczyciel musi od siebie wymagać. Dla bardziej ambitnych jednostek winno to być niewystarczające. Istnieje bowiem wyższy stopień samokształcenia, który różnicuje praktyków na wykonawców i swego rodzaju instruktorów. Co to oznacza w zawodzie dydaktycznym?

Najdalej idącym celem wyższego stopnia samokształcenia jest w tym wypadku upowszechnienie założeń dydaktycznych, wypracowanych we własnej praktyce. Gdy mowa o polonistce, mamy na myśli przede wszystkim podręcznik szkolny w obydwu wersjach: dla ucznia i dla nauczyciela. Świadectwem niskiego poziomu samokształcenia nauczycieli jest fakt, że podręczniki powojenne powstawały, a i jeszcze powstają pod piórami pracowników nauki, nie zaś nauczycieli praktyków. Co prawda jest to równocześnie dowód, że odpowiednie instytucje naukowe nie wypełniają swych najelementarniejszych obowiązków społecznych i nie dostarczają nauczycielom syntez na poziomie akademickim. Jest to bowiem konieczny warunek skutecznego samokształcenia dydaktyków na poziomie wyższym. Ponieważ samokształcenie nauczycieli nie może prowadzić do opanowania przez nich zawodu pracowników nauki, brak syntez na poziomie akademickim nie pozwoli na podniesienie poziomu nauczania i na stworzenie

przez nauczycieli odpowiednich pomocy szkolnych. W obecnej sytuacji jedynym wyjściem wydaje się zorganizowanie odpowiednich redakcji podręczników akademickich z zakresu przedmiotów szkolnych przez resort, który odpowiedzialny jest za szkołę. Oczywiście tam, gdzie się to okazało niewykonalne w ramach Polskiej Akademii Nauk.

Bezpośredni udział w tworzeniu podręczników szkolnych i pomocy naukowych jest maksymalnym celem samokształcenia nauczycieli praktyków. Z natury rzeczy jest to cel osiagalny w zasadzie dla nielicznych. W masie swojej nauczyciele mogą jednak uczestniczyć w tej akcji pośrednio. Prowadzi do tego własna refleksja dydaktyczna opierająca się na konspektach lekcyjnych, która po przemyśleniu i uogólnieniu daje materiał do różnych artykułów i notatek w odpowiednich periodykach. Wchodzą tu w grę zarówno cele nauczania, jak i robocze problemy dydaktyczne w sensie wykonawczym. Oprócz periodyków, terenem tego rodzaju wystąpienia bywają zorganizowane formy działalności nauczycielskiej i formy kształcenia nauczycieli.

Publikacje poświęcone metodyce i technice samokształcenia najczęściej formułują wskazówki i ustalają normy postępowania z punktu widzenia potrzeb praktycznie zupełnie nieokreślonych. Samokształcenie staje się wówczas celem samym w sobie, nawet sympatycznym i w pewnej mierze bezspornym. Zawsze przecież jest lepiej, gdy ktoś umie więcej, więcej przeczyta, przemyśli, przedyskutuje, zanotuje. Gdy jednak mamy na myśli samokształcenie ludzi już wykształconych, a tylko pogłębiających naukowe podstawy swego zawodu, sprawa od razu będzie się przedstawiała nieco inaczej. Przede wszystkim runie mit zespołowości, będący podstawą wysoko ocenionego „zbiorowego myślenia“, rozchwieje się również miraż skrupulatnie wyjaśnianych form organizacyjnych, opartych na zespołach samokształceniowych, pracujących pod fachowym kierownictwem. Przewiduje się wówczas konieczność opracowania planu spotkań, programu każdorazowych zajęć, potrzebę urabiania gruntu do dyskusji, podtrzymywania jej, gdy się zacznie kłopotliwe milczenie, wreszcie gromadnego opracowywania wniosków. Wyobraźmy sobie sytuację wspomnianego przykładowo polonisty, który ma rozpocząć samokształcenie pogłębiające naukowe podstawy jego zawodu. Czy ma on organizować swą pracę w zespołach samokształceniowych, w których spotka się z kolegą fizykiem, botanikiem, kolegą od rysunków itd., itp? Nawet najbliższy mu historyk nie znajdzie z nim wspólnego języka, a cóż mówić o reszcie.

Mimo to idea zespołowości winna być podtrzymana i realizowana. Rzeczywiście bowiem wymiana zdań i konfrontacja sprzecznych z sobą przeświadczeń znakomicie pobudza do myślenia i pozwala na zwielokrotnienie łącznie podejmowanych wysiłków. Wówczas wymiana myśli musi dokonywać się wśród osób bezpośrednio zainteresowanych danym przedmiotem, z tym jednak, że formy zespołowości mogą przybrać kształty wręcz... indywidualne. Dochodzi przecież do cennej wymiany myśli, gdy

ktos pisze artykuł, broszurę lub książkę, choćby przy tym nie widział na oczy swych czytelników, którzy z kolei odpowiedzą relacją z własnych doświadczeń, dyskusją lub recenzją. Podtrzymaniu tych form zespołowości służą wydawnictwa i fachowe periodyki, ostatnio bardzo liczne i zaspokajające potrzeby niemal wszystkich dydaktyków specjalistów. Nie należy, oczywiście, lekceważyć zespołowości opartej na bezpośrednim kontakcie i żywym słowie. Nie będą to jednak lokalne zespoły samokształceniowe, gromadzące ludzi o odmiennych zawodach, lecz grupy fachowców organizowane w celu wykonania konkretnych zadań. Czy to będą dyskusje nad programami, czy debaty poświęcone pomocom naukowym i podręcznikom, czy robocza wymiana doświadczeń, czy wreszcie konferencje i kursy służące doskonaleniu kadr — zawsze będzie chodziło o stworzenie warunków dla ulepszenia praktyki, równocześnie zaś będzie to dalszy krok zainteresowanych w zbiorowym samokształceniu. Lokalnie, a więc w mniejszych zespołach lub zgoła indywidualnie, można się tylko do tego przygotowywać, zdobywając wiedzę i gromadząc doświadczenia własnej praktyki. Pojedynczy uczestnik tego rodzaju akcji miałby do wykonania bardzo proste zadanie. Przede wszystkim winien skrupulatnie przygotowywać własne zajęcia, zarówno pod względem materiału naukowego, jak i dydaktyki. Po drugie, musi zdobyć się na sumienną autoanalizę własnej pracy. Po trzecie wreszcie, powinien podjąć wysiłek uogólniający wszystko we wnioskach, które będą dotyczyć trzech rzeczy: celów programowych, zastosowanych pomocy dydaktycznych (tutaj przede wszystkim ocena podręcznika) oraz praktycznie użytych metod.

Z powyższego wynika, że omawiany typ samokształcenia sprowadza się do konkretnej pracy dydaktycznej, tylko podniesionej na wyższy poziom świadomości naukowej i metodycznej. W zasadzie więc metody samokształcenia byłyby podporządkowane metodom obowiązującym w praktyce. W szczególności wchodzi tu w grę przygotowywanie się do pracy dydaktycznej oraz umiejętność formułowania wniosków.

Przygotowywanie się do lekcji na poziomie wyższej świadomości naukowo-dydaktycznej zmusza do krytycznej konfrontacji dyspozycji programowych z podręcznikiem oraz do samodzielnej ingerencji, w wypadku gdy krytyka doprowadzi do wniosków negatywnych dotyczących podręcznika lub nawet programu. Zarówno program, jak i podręcznik są po to, by ułatwiać nauczycielowi pracę. Nauczyciel więc najbardziej winien być zainteresowany w maksymalnej dobroci tych przeznaczonych dla niego pomocy. Więcej, z natury rzeczy nauczyciel najbardziej jest powołany, by te pomoce ulepszać, a nawet samodzielnie je opracowywać i tworzyć. Na co należy tu zwrócić największą uwagę?

Program, podręcznik i praca dydaktyczna tworzą w zasadzie jedność, wiążącą w sobie dyrektywy i środki w praktycznej ich realizacji. Ostatni człon w tym szeregu jest niewątpliwie najbogatszy. Problem polega na tym, by maksimum treści zawartych w praktyce nauczycielskiej zdołało

przedostać się do podręcznika i programu, w formach właściwych obydwu tym pomocom dydaktycznym. Krytyczna analiza programu i podręcznika musi więc zmierzać do odpowiedzi na pytanie, czy stało się to w stopniu zadowalającym. Przy okazji nasuwa się tutaj pewien problem o charakterze teoretycznym. W niedawnej dyskusji poświęconej podręcznikom wysunięto tezę, że pewne treści praktyki dydaktycznej w ogóle nie są przekładalne na język sformułowań podręcznikowych, w konsekwencji muszą też być zaledwie zamarkowane w programie. Jeden z historyków literatury twierdził, że analiza form artystycznych, ukazanie w literaturze piękna, możliwe jest tylko i wyłącznie w praktyce dydaktycznej nauczycieli „z bożej łaski“, nie da się natomiast wyrazić w podręczniku, który z natury swej miałby być wobec tych zjawisk bezradny. Czy twierdzenie to jest słuszne, czy też nie — odpowiedź należy do nauczycieli. Gdy im samym nie uda się, choćby przykładowe stworzenie formuł podręcznikowych pozytywnie rozwiązujących ten problem, wypadnie ogłosić generalną rezygnację i zdać się w tym wypadku na żywioł.

W toku samokształcenia, a więc poprzez doskonalenie własnej pracy dydaktycznej, nauczyciel winien poddać kontroli również naukowe zaplecze odpowiedniego przedmiotu. Trzymając się wybranego przykładu trzeba stwierdzić, że społeczna wartość polskiej nauki o literaturze mierzy się m. in. jej przydatnością dla szkoły. Każda gałąź wiedzy realizuje zadania przede wszystkim poznawcze, teoretyczne. Niemniej jednak kolejność podejmowania odpowiednich zadań winna być dyktowana przez potrzeby i konieczności życia. Na tym m. in. polega tutaj związek teorii z praktyką. Nauczyciel jest najlepszym egzaminatorem rzetelności tych związków, więcej: on winien być ich regulatorem, zgłaszając zapotrzebowania i domagając się ich realizacji.

Technika samokształcenia na omawianym poziomie niewiele różni się od techniki pracy naukowej, przynajmniej w tej jej części, która ma na celu opanowanie dotychczasowego stanu wiedzy. Nie ma i nie może być mowy o jakichś zespołach prowadzonych za rączkę. Nie wchodzi też w grę pracowite konspektowanie przeczytanych książek i robienie erudycyjnych notatek, tak na wszelki wypadek, lub uczenie się na pamięć nieznanych dotąd terminów. Cały ten elementarz samouctwa, użyteczny być może na prymitywnym poziomie, tutaj staje się zbędny. Nauczyciel będzie dostosowywał poszczególne jego elementy do konkretnie podejmowanych zadań, wykaże też pełną samodzielność w tworzeniu dogodnych, nieraz bardzo zindywidualizowanych modulacji. Nauczyciel prowadzi samokształcenie doskonaląc swój warsztat dydaktyczny w toku pracy, nie zaś na odrębnych, specjalnie organizowanych zajęciach. Chyba że są to zajęcia dydaktyczno-szkoleniowe, bezpośrednio nastawione na praktykę, lub zajęcia pogłębiające związaną z nią wiedzę teoretyczną. W każdym zaś razie nie są to zajęcia wypełniające zebrania samouków bezprzedmiotowo rozmiłowanych w wiedzy.



Wspomnieliśmy, że nauczyciel w zasadzie nie realizuje poprzez samokształcenie żadnych zadań teoretycznych właściwych jego macierzystej gałęzi wiedzy. Nie jest pracownikiem nauki. Mimo to stają i przed nim problemy teoretyczne, od których podjęcia nie może on się żadną miarą uchylić. Są to problemy zbliżone do zagadnień rozwiązywanych przez techników, medyków czy rolników. Punktem wyjścia dla tego typu zainteresowań są wyniki osiągnięte w naukach teoretycznych. Niemniej zastosowanie tych wyników w praktyce zmusza do kontroli i korekty formuł teoretycznych, prowadzi do wykrycia poprzednio nie ujawnionych braków, stawia pytania nauce i wskazuje możliwości rozwiązań. Jest to już praca niewątpliwie twórcza, jakkolwiek widoczny jest jej w pewnym sensie wtórny charakter.

Powyższe uwagi być może bardziej dotyczą pożądaney normy, niż odzwierciedlają stan już dziś istniejący. Mimo to nie mogą one znaleźć się pod zarzutem utopijności. Wskazują bowiem na ów szczebel, który pozwoli równać w górę po to, by nie być zmuszonym do równania w dół. Związek Nauczycielstwa Polskiego ma ambicję stać się związkiem twórczym, wyrażając w ten sposób pragnienie większości swych członków. Tej zdrowej tendencji musi towarzyszyć szczególny typ samokształcenia. Nie będzie to encyklopedyczne miłośnictwo wiedzy, za którym stoi cały szereg kartotek, zwały notatek, teczki z konspektami przeczytanych książek czy antologie złotych myśli i własne słowniczki wyrazów obcych. Będzie to natomiast naukowo ugruntowana i dydaktycznie wysubtelniona akcja samodzielných pracowników i działaczy kultury, której rezultaty winniśmy dostrzec w nowej sytuacji całego naszego szkolnictwa. W lepszych programach, w doskonałych podręcznikach napisanych przez nauczycieli, w poważnej wiedzy i głębokiej kulturze młodzieży.

**W księgarniach naukowych „Domu Książki” są jeszcze do nabycia następujące wydawnictwa Ossolineum z zakresu pedagogiki i psychologii:**

- |  |  |
|--|--|
| J. Doroszevska: <i>Terapia wychowawcza</i>   | T. Nowacki: <i>Materiały do działalności pedagogicznej Stanisława Staszica</i> |
| A. Dygasiński: <i>Pisma pedagogiczne</i>   | H. Spionek: <i>Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich</i>            |
| M. Falski: <i>Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego</i>           | S. Staszic: <i>Pisma i wypowiedzi pedagogiczne</i>                             |
| J. A. Komeński: <i>Wielka dydaktyka</i>  | S. Szuman: <i>Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka</i>            |
| L. Kurdybacha: <i>Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego</i>                          | Szymon Marcejusz: <i>O szkołach czyli akademiach.</i>                          |
| F. Kwiatek: <i>Kształcenie prawidłowego myślenia na zajęciach przyrodniczych w przedszkolu</i> |  |

Brak w księgarniach któregośkolwiek z wymienionych wydawnictw prosimy reklamować w Wydawnictwie Ossolineum, Wrocław, Rynek 9.

W roku 1958 ukażą się: B. Nawroczyński — *Zasady nauczania*, S. Hessen — *Struktura i treść szkoły współczesnej*, K. Sośnicki — *Dydaktyka ogólna*, S. Kot — *Historia wychowania*, R. Wroczyński — *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*.

## ORGANIZACJA PRACY DOMOWEJ UCZNIÓW W ZWIĄZKU Z OMAWIANIEM LEKTURY NA LEKCJACH JEZYKA POLSKIEGO W KL. V—VII

Praca domowa ucznia, chociaż stanowi niezmiernie ważne, niezbędne ogniwo procesu nauczania i wychowania, jest chyba najbardziej zaniedbaną sprawą w codziennej praktyce szkolnej.

Jest to tym bardziej dziwne, że teoretycznie przyznaje się jej coraz większe znaczenie. Wiadomo, iż praca domowa ucznia nie jest tylko niezbędnym ćwiczeniem w opanowaniu poznanych na lekcji wiadomości, ugruntowaniem i zastosowaniem praktycznym nabytych umiejętności, na co w klasie nie ma dostatecznej ilości czasu.

Praca domowa jest dla ucznia próbą samodzielnego myślenia i działania, a jednocześnie — ćwiczeniem charakteru.

Sprzyja ona rozwojowi indywidualnych uzdolnień i zamiłowań, przygotowuje do samodzielnej pracy w ogóle i do samokształcenia.

O wartości, roli i organizacji pracy domowej ucznia pisano już bardzo dużo. Zagadnieniu temu poświęcone są rozdziały książki z zakresu dydaktyki ogólnej i szczegółowej, artykuły w prasie pedagogicznej, osobne opracowania monograficzne<sup>1</sup>. W codziennej jednak praktyce szkolnej sprawa ta nie wygląda dobrze i praca domowa ucznia, zamiast wymienionych tu korzyści, często przynosi poważne szkody, zwłaszcza natury wychowawczej.

Praca domowa ucznia może bowiem przynieść spodziewane rezultaty tylko wtedy, kiedy odpowiada pewnym warunkom: jest *celowa, interesująca, na miarę możliwości dziecka, dobrze zorganizowana, kontrolowana, korygowana i oceniana*.

Brak jest do tej pory gruntownych i szczegółowych badań, które by ukazały wszystkie aspekty i wszystkie trudności związane z pracą domową ucznia. Brak jest zwłaszcza opracowania tego zagadnienia w związku z nauczaniem poszczególnych przedmiotów. Próby badań nad pracą domową uczniów, które przedstawił w swej książce J. Zborowski, dotyczą różnych przedmiotów nauczania. Podjęte we wrześniu 1957 r. przez Dział Metod Instytutu Pedagogiki badania na temat „Praca domowa ucznia na tle środowiska“ mają charakter pedagogiczno-socjologiczny<sup>2</sup>.

Aby to zagadnienie gruntownie i wszechstronnie zbadać i właściwie rozwiązać, trzeba współpracy szerokich rzesz nauczycieli, którzy mają możliwość zbierania codziennych obserwacji i doświadczeń. Od nich przede wszystkim zależy doskonalenie pracy szkolnej i domowej oraz mobilizowa-

<sup>1</sup> Warto przypomnieć interesującą i pożyteczną książkę J. Zborowskiego *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*. Warszawa 1954. PZWS.

<sup>2</sup> Badania zaprojektował dr S. Antoszczuk. Przeprowadzili je nauczyciele pod jego kierunkiem. Obecnie przystępuje się do ich opracowywania.

nie rodziców do współpracy, bez której wiele trudu nauczyciela idzie na marne.

Jak dotąd, niewiele było wysiłków zmierzających do poprawienia sytuacji w dziedzinie pracy domowej ucznia. Za to jest wiele narzekań zarówno ze strony nauczycieli, jak rodziców i uczniów.

Nauczyciele skarżą się przede wszystkim na lekceważenie pracy domowej przez uczniów, a ponadto — na brak czasu na dokładną, wnikliwą kontrolę.

Uczniowie i rodzice oburzają się na przeciążenie pracą domową i często nadmierne trudności, przekraczające możliwości umysłowe dziecka. Często słyszy się narzekania na bezsensowność zadawanej pracy domowej.

Jak jest w istocie?

Nieco szczegółowych danych na ten temat dostarczyły wstępne badania nad procesem opracowywania lektury na lekcjach języka polskiego w klasach V—VII. Chociaż zebrane materiały są szczupłe ilościowo i w dużej mierze przypadkowe, rzucają sporo światła na przyczyny niezadowolającego stanu rzeczy i dlatego postaram się je omówić w niniejszym artykule. Nie zamierzam przy tym wyczerpać całości zagadnienia pracy domowej ucznia w związku z omawianiem lektury, lecz poruszę głównie sprawę organizacji tej pracy. Przy pomocy przykładów postaram się zasygnalizować pewne ujemne i dodatnie zjawiska — pozostawiając czytelnikom wyciągnięcie wniosków.

Materiały zebrano w okresie od lutego do końca maja 1957 r. w 8 szkołach podstawowych: 4 warszawskich i 4 na prowincji. Są to szczegółowe sprawozdania z hospitowanych przeze mnie lekcji oraz pewna liczba zeszytów uczniowskich. Ogółem hospitowano 46 lekcji 12 nauczycieli. Liczba hospitowanych lekcji jednego nauczyciela była bardzo różna: od 1 do 18. Oczywiście, tylko dłuższe obserwacje upoważniają do wysuwania wniosków, jednakże i te krótsze, uzupełnione danymi z zeszytów uczniowskich oraz wywiadami, rzucają światło na omawiane zagadnienie.

W świetle zebranych materiałów sprawa pracy domowej ucznia wygląda istotnie niepokojąco. W centrum uwagi nauczyciela znajduje się praca lekcyjna, w której toku *realizuje się kolejne punkty programu*. (Dominuje nadal ta właśnie troska o wyczerpanie programu, a nie o *kształcenie i wychowanie dziecka* przy pomocy programu, na jego materiale).

*Praca domowa ucznia nie jest włączona w sposób logiczny i naturalny w całość procesu dydaktyczno-wychowawczego*. Jest „zajęciem” domowym, a nie istotnym ogniwem pracy szkolnej. Traktowana jest marginesowo, od przypadku do przypadku, nie planowana wcale albo źle planowana, kontrolowana na ogół pobieżnie i mechanicznie. Nie przypisuje się jej wielkiego znaczenia.

Tylko u dwóch obserwowanych osób stwierdziłam duże zrozumienie wartości pracy domowej dziecka oraz umiejętność jej organizowania i wykorzystywania w procesie lekcyjnym. W całości kształcie ich pracy dydakty-

czno-wychowawczej ogniwo to traktowane jest równie poważnie jak inne i stosunek uczniów do pracy domowej oraz jej rezultaty są bardzo dobre.

W większości obserwowanych lub znanych mi z relacji rodziców przypadków praca domowa jest uciążliwym, bezsensownym zajęciem, stratą sił i cennego czasu, którego dziecko w wieku szkolnym nie ma przecież za dużo.

Oto najbardziej jaskrawy ze znanych mi przykładów takiej „pracy“<sup>1</sup>:

W związku z omawianiem w klasie VI ballady *Świtez A. Mickiewicza* polecono dzieciom *napisać w domu po jednym zdaniu z każdej zwrotki*.

Utwór składa się z 48 zwrotek. Jeżeli przyjmiemy, że na ułożenie i zapisanie jednego zdania potrzeba tylko 2 minut, wykonanie tej pracy zajęłoby 96 minut. Oczywiście bardziej realna jest podwójna ilość tego czasu.

Uczennica, pełna dobrej woli, napisała 55 zdań, które zajęły 7 stron zeszytu! Oto ostatnie zdania:

Całe miasto w jednej chwili zapadło się pod ziemię. Świtez Bóg zamienił w ziola. Białym kwieciami jak motyle unoszą się nad jeziorem. Wszyscy żołnierze, gdy zaczęli zrywać kwiaty, padali nieżywi. Chociaż czas wymazał dzieje z pamięci, to jednak kwiaty nazywają się cary. To mówiąc wodna panna znikła w falach. Oddaliła się od brzegu. Już więcej o niej nie słyhać.

Nie można zrozumieć celu ani sensu takiej pracy. Nie widać tu żadnej troski o dziecko, o jego samopoczucie przy wykonywaniu tego zadania, a choćby tylko o jego fizyczny wysiłek i czas, którego przecież musi starczyć i na inne lekcje, i na odpoczynek.

Podany przykład nie jest w tej klasie wyjątkiem. W innych szkołach obserwowanych bezpośrednio również zdarzają się podobne, choć mniej jaskrawe.

### Rodzaje prac domowych

Wśród prac zadawanych do domu *przeważają prace pisemne*. Na 32 prace domowe wypadło w moich obliczeniach 19 prac pisemnych, 7 ustnych i 6 w połowie ustnych i w połowie pisemnych.

Praca ustna jest trudniejsza do skontrolowania (i do zaplanowania także!). Wykonanie pracy pisemnej sprawdza nauczyciel przechodząc między ławkami i na tym się najczęściej kończy. Co najwyżej paru uczniów odczyta głośno swoje zadania, nauczyciel wyda swój sąd o nich, czasem wezwie klasę do wyrażenia swoich uwag. I już przechodzi się do nowej lekcji, odkładając tamto do lamusa.

Praca domowa ustna jest równie wartościowa i konieczna, jak praca pisemna. Oba rodzaje powinny występować w równych proporcjach, gdyż

---

<sup>1</sup> Przykład dostarczony przez ojca uczennicy; pochodzi z jednej ze szkół warszawskich, z początku bieżącego roku szkolnego.

uczeń musi się ćwiczyć zarówno w ustnych jak i w pisemnych wypowiedziach. Są poza tym rodzaje prac polegające na poszukiwaniu materiałów w książkach i czasopiśmie, w słownikach i encyklopediach, a więc — wymagające odwiedzania bibliotek i czytelní. To przecież jest także niezmiernie ważne! A poza tym — uczeń obciążony dużą ilością pisaniny (jest przecież wiele ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych!)<sup>1</sup> robi dużo błędów, których znowu nauczyciel obciążony ogromną liczbą zeszytów, nie jest w stanie poprawić. To wpływa ujemnie na dalszą pracę ucznia. Powstaje błędne koło udręki dla obu stron. A przecież chodzi nam nie o ilość, lecz o jakość pracy w szkole.

Prace domowe w większości wypadków mają charakter *ćwiczeń związanych z już przeprowadzoną lekcją*. Rzadziej są przygotowaniem do lekcji następnej (jeśli nie liczyć technicznego przygotowania do czytania). Na 32 rozpatrywane tu prace domowe tylko 7 miało za cel przygotowanie ucznia do mającej się odbyć lekcji. To także nie wydaje się słuszne. Każdy z tych rodzajów prac ma swoje specyficzne wartości i dlatego należałoby je traktować równorzędnie.

Oto przykład pracy domowej przygotowującej do lekcji oraz — jej zastosowania na lekcji (klasa VII Szkoły nr 39 w Warszawie).

Przed omawianiem *Elegii o śmierci Ludwika Waryńskiego* nauczycielka poleciła uczniom zebrać wiadomości o Waryńskim jako twórcy pierwszej partii robotniczej oraz przeczytać jego wiersz *Mazur kajdaniarski* i zapamiętać jego treść. Uczniowie wiedzą, gdzie najlepiej szukać materiału, systematycznie uczęszczają do czytelní dziecięcej w swojej dzielnicy, korzystają z sąsiadującej z nią wypożyczalni. Na pytanie nauczycielki, skąd czerpali materiał, wymienili różne źródła: podręcznik historii dla klasy IV, rocznik *Przyjaciółki*, *Kalendarz Robotniczy*, *Album bojowników o socjalizm* i inne. Jeden z uczniów w długiej, doskonale przygotowanej wypowiedzi określił najpierw, kim był Waryński, potem przedstawił jego działalność: organizowanie kólek socjalistycznych, kas zapomogowych, tajnej drukarni, partii „Proletariat”. Następnie mówił o uwięzieniu, przytoczył treść *Mazura kajdaniarskiego* i jego główną myśl, wspomniął o procesie, o wyroku, katordze i śmierci. Wypowiedź ta trwała około 10 minut i wydawało się, że już nic więcej nie trzeba dodawać. Nauczycielka oceniła tę wypowiedź jako bardzo dobrą: rzeczową, logiczną, wyczerpującą, poprawną stylistycznie. Ale inni uczniowie jeszcze mieli coś do powiedzenia: jeden odczytał zapisaną w zeszycie ostatnią wolę Waryńskiego przekazaną robotnikom, inny dodał o jego pierwszym aresztowaniu, uwolnieniu i pobycie w Szwajcarii, jeszcze inny o powrocie do kraju w r. 1887 pod zmienionym nazwiskiem. „Pracował dla robotników — polskich i wszystkich na całym świecie, ale tesknął do kraju” — dodaje inna uczennica. Ktoś jeszcze przypomina, że w sądzie Waryński przemawiał nie jak oskarżony, lecz jako oskarżyciel (uczeń wyczytał gdzieś tę wiadomość, ale nie znał tego przemówienia). Ktoś mówi, że czytał to przemówienie i przytacza kilka zdań, które zapisał w zeszycie. W ten sposób niemal cała klasa wykazała swoje przygotowanie do lekcji.

<sup>1</sup> „Ciagle tylko: przepisz i wypisz” — skarży się uczeń klasy V z Warszawy. „Aż szkoda do ćwiczeń takich ładnych czytanek w tej książce. Przecież ja nie mogę o nich myśleć, bo muszę uważać to na rz, to na ż”.

Warto byłoby się zastanowić i nad taką skargą ucznia.

Po takim przygotowaniu rzeczowym, które uczniowie zdobyli w domu i na lekcji przy minimalnym udziale nauczycielki następuje opracowanie *Elegii...*, w którym dominująca, kierownicza rola przypadła nauczycielce. Można było się skupić na sugestywnym obrazie poetyckim, poddać nastrojowi, nie trzeba było tłumaczyć różnych poetyckich wyrażen i zwrotów, które były już teraz zrozumiałe w świetle życiorysu Waryńskiego.

Ten przykład charakteryzuje zarówno metodę pracy, stosunek do uczniów, jak i osiągnięcia nauczycielki. Ta klasa VII wychodzi ze szkoły nie tylko dobrze przygotowana do korzystania z czytelni i biblioteki, do pracy z książką, ale ma też rzetelny stosunek do pracy. Praca uczniów jest bowiem zawsze z całą powagą traktowana i oceniana<sup>1</sup>. Uczniowie mają pełną satysfakcję, że ich praca jest istotnie ważna, celowa, samodzielna, jest istotnym wkładem w całokształt pracy nad utworem. Samodzielna praca nad samym utworem artystycznym o wielkim ładunku emocjonalnym przerastałaby możliwości uczniów — więc to staje się przedmiotem zajęć na lekcji, a potem, po opracowaniu i przeżyciu tego pięknego utworu (bo o to nauczycielka bardzo zabiega) uczniowie będą znowu samodzielnie pracowali w domu nad właściwym jego czytaniem. Znowu będzie to praca kształcąca i interesująca, i — co najważniejsze — obliczona na miarę możliwości uczniów.

Niestety — tego rodzaju rozumienie i organizowanie pracy domowej ucznia zdarza się bardzo rzadko.

Wracając do *rodzajów prac domowych* należy stwierdzić, iż *mają one przeważnie charakter ćwiczeń mniej lub więcej mechanicznych*; oparte są też w dużej mierze na pamięci, nawet gdy tekst utworu znajduje się w wypisach i jest dostępny wszystkim uczniom. Rzadko wymagają większego wysiłku myślowego, najczęściej ich opracowanie wymaga umiejętności technicznych. Jedyny przykład pracy o charakterze krytycznym i twórczym zanotowałam w klasie V wymienionej już szkoły: „Napisz, co ci się podobało i co ci się nie podobało w filmie *Pani Twardowska* i co jeszcze chciałbyś widzieć i słyszeć na takim filmie“. Praca ta zadana była po wyświetleniu serii przeźroczy do omówionej poprzednio ballady. Dzieci wypowiadały się na lekcji na temat kolejnych obrazków recytując odpowiednie fragmenty i wyrażając swój sąd o plastycznym wyrazie tej samej treści ujętej przez poetę w formę słowną. To porównywanie tekstu, własnych wyobrażeń i przeźroczy było niezwykle interesujące dla dzieci. Napisanie uwag o przeźroczeniach i propozycji do nowego filmu dźwiękowego na temat *Pani Twardowskiej* było pasjonującym zadaniem, do którego uczniowie odnieśli się z wielkim zapałem.

*Nieliczne są tematy prac domowych o charakterze zagadnieniowym.* „Przeczytajcie jeszcze raz fragmenty czytanki o przyjaźni między Józkiem

---

<sup>1</sup> Stwierdzam to na podstawie 18 hospitacji w bieżącym roku szkolnym i kilkunastu — w latach poprzednich.

i Kaziem i zastanówcie się, jak powstała przyjaźń między nimi (klasa VI, czytanka pt. *Przyjaciele* B. Prusa)“. Zastanówić się: 1. „Jak odnieśli się do zespołu chóralnego robotnicy, a jak policja i bojówki hitlerowskie? 2. Czy wszyscy Niemcy są wrogami Polski? (klasa VI, czytanka pt. *Szpaki* z FDJ Osmańczyka)“. W obu wypadkach odpowiedź miała być ustna, oparta na tekście, w którym należało zaznaczyć odpowiednie cytaty.

„Nauczcie się czytać *Elegię o śmierci Ludwika Waryńskiego* i zastanówcie się, w jaki sposób poeta wywołuje nastrój, który porusza czytelnika“ (klasa VII).

Na ogół jednak nauczyciele nie zadają tego rodzaju prac domowych. Po pierwsze nie ufają uczniom, czy rzeczywiście „zastanowią się“, po drugie przeważnie bardzo nisko szacują zdolności dziecka do myślenia. Zadzają więc prace, przy których nie trzeba myśleć („Przepisz i wypisz...“).

Bardzo rzadko występuje praca domowa polegająca na *zbieraniu materiału do zapowiedzianego tematu pracy klasowej*. Jest to typ zadania przygotowującego do lekcji (omówiony już na przykładzie lekcji o Waryńskim), posiadający duże znaczenie praktyczne. Już w klasie V ta sama nauczycielka przyzwyczajają dzieci do korzystania z rozmaitych książek i instytucji, polecając np. zebrać wiadomości o popularnym autorze powieści dla dzieci — Gajdarze — w związku z omawianiem jego książki *Timur i jego drużyna*. Dzieci już pod koniec klasy V wiedzą, gdzie należy szukać takich wiadomości i robią to z zapałem właściwym wszelkim poszukiwaczom. Szukają w przedmowach do książek danego pisarza, w wydaniach zbiorowych, katalogach i rozmaitych pomysłowych zbiorach opracowanych przez czytelnię dziecięcą<sup>1</sup>.

Notują nie tylko wiadomości, ale i źródła. Nauczycielka zawsze skrupulatnie wypytuje, jak i gdzie szukali materiałów. Potem układa się z nich na lekcji notatkę biograficzną, której wszyscy muszą się nauczyć.

Rezultaty tak organizowanej pracy mogłam stwierdzić w klasie VII tej samej szkoły (u tej samej nauczycielki — p. Z. Strzeleckiej). Uczniowie całkowicie samodzielnie przygotowali lekcje o Szopenie, Matejce i Wyspiańskim: zbrali odpowiednie materiały (bibliograficzne, literackie, muzyczne, plastyczne), ułożyli program i wykonali go — zapraszając klasę równoległą. Opowiadali mi o tym z takim zapałem i triumfem, iż nie mogłam odżalować, że tego nie widziałam. Więc — napisali mi świetne sprawozdanie, w którym było wszystko od początku do końca: od pomysłu do wykonania i wynurzeń na temat własnych przeżyć. Doskonała forma i poziom tego sprawozdania świadczy m. in. i o tym, że na umiejętność pisania także kładzie się duży nacisk. Bo przecież bywa i tak, że dzieci są „na ogół rozwinięte umysłowo“, ale niczego dobrze nie umieją.

<sup>1</sup> Ciągłe jest mowa o tej samej Czytelnicy nr 5 na Ochocie w Warszawie i jej kierownictwie, i o tej samej szkole tak mocno związanej z tą placówką, tzn. o Szkole nr 39. Niestety — nigdzie więcej takiej współpracy nie zaobserwowałam.

Te przykłady bardzo pomysłowej, kształcącej, entuzjazmującej uczniów pracy nie mogą przesłaniać prawdy o przeciętnym poziomie pracy lekcyjnej i domowej. Ogólnie biorąc — w pracy domowej ucznia przeważa nuda i szablon.

Wśród form prac pisemnych pierwsze miejsce zajmują plany i streszczenia, a bardzo często praca pisemna nie ma określonej formy. Rozróżnianie opisu, opowiadania, sprawozdania, charakterystyki jest bardzo słabe. Nie spotkałam zadania, w którym wyraźnie akcentowałoby się formę. Jeśli nawet wymienia się ją w tytule (np. sprawozdanie, charakterystyka), to przy omawianiu bierze się pod uwagę tylko treść. Nauczyciel jakby z góry zakłada, że uczeń sam powinien wiedzieć, co to jest np. charakterystyka czy sprawozdanie. Nie ma więc potrzeby za każdym razem upewniać się, jak to uczeń rozumie. A przecież cały okres pracy w klasach V—VII trzeba traktować jako okres ćwiczeń (w mówieniu, pisaniu, czytaniu, recytacji, posługiwaniu się książką).

Wśród form pracy domowej trzeba by jeszcze wymienić *przygotowanie czytania i uczenie się wierszy*. Jest to na ogół praca mechaniczna, nużąca, nie dająca wyników. Dzieci „dukają“ czytanki albo „wyklepują“ „wykuty“ wiersz, gdyż nie są odpowiednio przygotowane i zachęczone do pracy, a ich wysiłek nie jest właściwie kontrolowany i oceniany. Można by znowu przytoczyć i dodatnie przykłady, ale — niestety — znowu z tego samego podwórka.

\*

\*

\*

Z kolei chciałabym omówić *sposób zadawania prac domowych*.  
Na wstępie trochę danych liczbowych.

Klasa	Liczba lekcji, po których można było i należało zadać pracę domową	Liczba lekcji, po których zadano pracę domową	Rodzaj pracy domowej		Temat pracy podano		Wskazówki do pracy		Kiedy zadano pracę	
			ust.	pisem.	ust.	pisem.	ust.	pisem.	przed końcem lekcji	po dzwonku
V	12	8	—	8	2	6	1	1	1	7
VI	14	13	5	6	8	5	2	—	4	9
VII	11	11	2	5	9	2	3	—	—	11
Razem	37	32	7	19	19	13	6	1	5	27

Jak widać z załączonej tabeli, praca domowa nie zawsze jest zadawana (z 46 hospitowanych lekcji wyłączyłam te, po których nie można było nic



zadać). Przeważa, jak już uprzednio wspomniałam, pisemny rodzaj pracy (a tyle jest narzekañ na powódz zeszytów do sprawdzania!).

Temat pracy w większości wypadków podano ustnie. Stąd wiele nieporozumień między nauczycielem i uczniem oraz dodatkowe trudności dla ucznia. W klasie V temat pracy jest częściej zapisywany niż w klasach wyższych, ale czy i w tych nie należy systematycznie zapisywać? Przecież to ciągle są dzieci — do lat 14.

Jak widać z tabeli, wskazówki do pracy podano w 7 przypadkach na 32! I tylko raz na piśmie. Jest to tym bardziej zdumiewające, że na lekcjach uczeń jest dosłownie „prowadzony za rączkę“. Nie tylko w klasie V, ale nawet w VII nauczyciele zadają niezliczone ilości szczegółowych pytań pomocniczych, naprowadzających, wprost podsuwających odpowiedź. We wszystkim się ucznia wyręcza: podaje mu się strony, gdzie ma szukać tekstu, miejsca na stronicy, gdzie ma znaleźć odpowiedź. Przy „wspólnym“ układaniu planu, streszczenia czy notatki z lekcji — trzy czwarte „zasługi“ w sformułowaniu poszczególnych haseł, punktów czy zdań przypada nauczycielowi. I raptem — z uderzeniem dzwonka — uczeń stać się musi całkowicie samodzielny. Nie mówi się mu nawet, jak trzeba się zabrać do pracy.

Najbardziej zdumiewające są liczby w ostatnich rubrykach tabelki. Na 32 razy tylko 5 razy zadano pracę domową we właściwym czasie, tzn. przed końcem lekcji. A więc w ogromnej większości zadawanie odbywa się po dzwonku, w podnieconej atmosferze rozpoczynającej się pauzy. Nie ma wtedy czasu ani na zapisanie tematu i poleceń nauczyciela, ani na upewnienie się obu stron, czy temat jest zrozumiały. Skutki odczuje uczeń zabierając się do pracy, a nauczyciel — kontrolując jej wykonanie.

Ale cyfry w tabelce nie mówią wszystkiego.

*Jak brzmią polecenia nauczyciela i sformułowania tematów pracy domowej?*

„Naucście się wiersza Szymańskiego *Zdobyczym krokiem* — na jutro“.

„Napiszcie krótko treść czytanki według tych punktów“ (wymienionych na lekcji).

„Napiszcie sprawozdanie z audycji pt.: *Nauczycielka*“. Żadnych wyjaśnień dodatkowych, wskazówek i — co gorsza — nawet pośredniego przygotowania w toku lekcji.

Bo np. chociaż wiersz był analizowany na lekcji i od strony treści, i od strony formy, to jeszcze nie znaczy, że uczeń potrafi interpretować go głosowo. Sam wzór też nie wystarczy. Na ćwiczenia w recytacji nie ma czasu. Uczeń musi to zrobić sam. A jest jeszcze sprawa techniki uczenia się: całościowo czy częściami? Za jednym posiedzeniem czy na kilku? Może kiedyś o tym mówiono, ale przecież to nie wystarczy. Przy każdej okazji trzeba to powtarzać. A przy tym każdy wiersz jest inny — i co do rozmiarów, i co do treści, i budowy.

Ta sama historia powtarza się przy zadawaniu czytania. Przede wszystkim — nie ma żadnego wprowadzenia, żadnej zachęty, zainteresowania. Uczeń, napotykać pierwsze trudności, zniechęca się i najczęściej nie czyta zadanej lektury. Znane są powszechnie udręki nauczyciela, który nieraz tygodniami odkłada omawianie utworu, bo uczniowie ciągle jeszcze nie przeczytali.

Napisanie sprawozdania z audycji nie jest sprawą łatwą. Trzeba najpierw dobrze zdawać sobie sprawę, co to jest sprawozdanie, jakie są jego istotne składniki, forma. Zadając do domu sprawozdanie z audycji po wysłuchaniu jej na lekcji, nauczycielka omówiła wprawdzie treść akcji głównej, ale to nie stanowiło zasadniczej trudności. Audycja miała podwójną fabułę (akcja w akcji). Nauczycielka starała się uwzględnić i tę drugą, ramową, ale już nie było czasu. Co więc powinni uczniowie uwzględnić w swoim sprawozdaniu? O to nikt się nie troszczy i dopiero przy sprawdzeniu okaże się, czy to było istotnie sprawozdanie z audycji, czy tylko streszczenie akcji głównej.

Czytanka pt. *Dwie drogi*, o której uczniowie mieli „krótko napisać“, nastroczała inne trudności. Temat lekcji brzmiał: „Walka nowego ze starym na podstawie czytanki...“ Nauczycielka próbowała na dwugodzinnej lekcji opracować ten temat, ale większość czasu zajęło czytanie i omawianie tekstu według schematu: czas i miejsce akcji, postacie, wydarzenia. Pod koniec drugiej godziny nauczycielka starała się wydobyć fakty świadczące o walce nowego ze starym, ale — znowu zabrakło czasu. Więc: „W domu napiszecie krótko według tych punktów...“ Ale których? I o co głównie chodzi?

Niedokładność w zadawaniu pracy domowej, występująca systematycznie, nie tylko przekreśla albo obniża jej wartość, ale prowadzi do ostrych konfliktów z uczniami, demoralizuje ich, wręcz uniemożliwia pracę na lekcji. Oto przykład:

W klasie V jednej ze szkół warszawskich omawia się książkę Gajdara *Timur i jego drużyna*. W klasie są tylko 3 egzemplarze, dzieci muszą posługiwać się tylko tym, co zapamiętały podczas głośnego czytania<sup>1</sup>. (A w sąsiedniej szkole każde dziecko miało egzemplarz, bo czytelnia i biblioteka dziecięca jest tuż...). Omawia się lekturę według schematu: karta tytułowa, czas i miejsce akcji, postacie, wydarzenia. (Od przewrotu październikowego w Polsce schemat ten wyparł analizę „socjologiczną“). Po dojściu do punktu: „postacie“ nauczycielka poleca zapisać: Ćwiczenia słownikowe: Timur — zapowiadając mimochodem, że posłużą one do charakterystyki Timura, którą dzieci napiszą w domu. Omawia się cechy zewnętrzne Timura i odpowiednio sformułowane (głównie przez nauczycielkę) zapisuje na tablicy. Dzieci zapisują w zeszytach. Dzwonek przerywa pracę. Niektóre dzieci nie zdążyły jeszcze przepisać, denerwują się głośno, nauczycielka dyktuje dalsze określenia i wreszcie zadaje pracę domową: „Wypiszcie cechy wewnętrzne Timura, a potem napiszcie o nim i o jego drużynie“. Rezultat był taki, że na 25 uczniów nie odrobiło pracy 8,

<sup>1</sup> Wszystkie większe utwory są w tej klasie czytane na lekcjach, „bo nie ma większej liczby egzemplarzy, a uczniowie sami się o nie nie postarają“.

a pozostali odrobili różnie, bo nie wiedzieli, co i jak: czy charakterystyka, czy działalność, czy tylko cechy. Tłumaczyli się też różnie: „Nie wiedziałem, jak zrobić!” „Wszyscy krzyczeli, nie usłyszałem”. „Nie zdążyłem przepisać”. „Nie widziałem, co było na tablicy, bo mam krótki wzrok” itd. Wszystko prawda: tak było. Nauczycielka kwituje te usprawiedliwienia ironicznym: „Biedne dzieci! Nie wiedziały!” Zapowiada, że zbierze zeszyty i kto nie będzie miał zadania — dostanie dwóję. Wyraża jeszcze swoje oburzenie, że dzieci mogły tak postąpić i — przechodzi do następnej lektury: *Serce*. I ta sama historia się powtarza.

Wszyscy w szkole uważają tę klasę za najgorszą. A przecież nie dzieci tu są winne.

Tylko 2 z hospitowanych nauczycielek organizują pracę lekcyjną i domową w sposób prawidłowy. A jedna z nich gospodarowanie czasem doprowadziła do pedantycznej wprost precyzji. Mogłam się o tym przekonać i w czasie hospitacji w bieżącym roku szkolnym, i w latach poprzednich. Zawsze starcza jej czasu na wszystko. Zarówno sprawdzanie, jak nowa lekcja i zadawanie pracy domowej przebiega sprawnie, w klasie panuje atmosfera poważnej pracy i rzetelnego wysiłku. A z przerwy między lekcjami nie przepada ani minuta. Zadawanie — zwłaszcza w klasie V — jest bardzo dokładne i przemyślane, np.:

„Opiszę jeden czyn Anki” — zadaje się po omówieniu tematu: „Jak Anka opiekowała się młodszym rodzeństwem” (*Pokój na poddaszu* W. Wasilewskiej). Podczas lekcji dzieci pracowały z tekstem w rękę, wspólnie formułowano poszczególne części odpowiedzi. Dzieci przygotowane zostały do posługiwania się tekstem, z którego w domu miały wyszukać tylko jeden przykład. Nauczycielka zachęca, aby wybrać taki, o którym jeszcze się nie mówiło. Dzieci dają przykłady. Pytają, czy trzeba napisać jednym zdaniem, czy dłużej. Ponieważ czasu jest dostatecznie dużo, przykładów jest sporo. Ale nauczycielka chce zwrócić uwagę na jeden z nich, ważny wychowawczo, na który same dzieci prawdopodobnie nie wpadną:

„Jest taki jeden dzień, kiedy Anka prowadzi dzieci...” — a uczniowie kończą: „na grób matki”. „Czego Anka uczy swoje rodzeństwo?” „Miłości do zmarłej matki. Ona, jako najstarsza, najlepiej ją pamięta”.

Dzieci już teraz wiedzą, jak wybierać i co wybierać. Zanim dokonają wyboru, jeszcze raz w domu przewertują tekst, bo zawsze mają ambicję znaleźć coś nowego. Znają też zawsze każdy tekst na wylot. (Tak też jest i w klasie VI i w VII — czy książka liczy 100, czy 300 stron (przekonałam się o tym, kiedy jeszcze była w lekturze klasy VII powieść *Szpak, ptak wiosenny*<sup>1</sup>).

Inna nauczycielka, której przykłady lekcji już kilka razy przytaczałam, bardzo starannie poleca zapisywać nie tylko sam temat, ale i wszystkie dodatkowe polecenia:

„Zapiszcie, jak przygotowujecie się do jutrzejszej lekcji:

Kto jeszcze nie przeczytał książki (nie przeczytało 6 uczniów) musi przeczytać (lub dokończyć).

Przynieść na lekcję egzemplarze książki, aby na każdej ławce był przynajmniej jeden.

<sup>1</sup> Przykład pracy p. J. Darkus.

W książce zaznaczyć zakładkami, gdzie i kiedy toczy się akcja.

Nauczyć się wiadomości o Gajdarze (zapisanych na lekcji).

Temat pracy domowej: „Określę czas i miejsce akcji” (tekst).

I jeszcze wyjaśnienie ustne:

— Co to znaczy: tekst?

— To znaczy: udowodnić tekstem.

Na zakończenie nauczycielka jeszcze przypomina:

— Kto czytał książkę bardzo dawno, niech przeczyta jeszcze raz (znowu chodzi o *Timura*).

Na następnej lekcji wszystko jest według poleceń. I lekcja toczy się gładko, sprawnie. Po określeniu czasu i miejsca akcji mówi się o głównej postaci — Timurze — i rozważa się zagadnienie techniki pisarskiej: w jaki sposób pisarz po raz pierwszy zapoznaje nas z Timurem, a kiedy przedstawia go już „oficjalnie“. Lekcja jest ciekawa, uczniowie zainteresowani, a praca domowa znowu pasjonująca: „Wyszukać śmieszne sceny w *Timurze*, nadać im tytuły i określić krótko, co w nich jest śmieszne“ (każdy uczeń obowiązany jest wybrać tylko jedną scenę). Potem czyta się na lekcji te „śmieszne sceny“, każde dziecko określa najpierw, gdzie się dana scena znajduje — podając stronę i wydanie, bo już na którejś lekcji dzieci słyszały, że tyle było wydań tej książki! Tytuł każdej sceny zapisuje się na tablicy, np.

„Czytanie ultimatum — i obok: śmieszne, łobuzerskie wyrażenia, śmieszne sytuacje“.

„Przestrach mleczarki — śmieszna postać, śmieszna rozmowa, zachowanie aktora“.

Wybrać scenę, nadać jej tytuł, uzasadnić wybór — to poważna, kształcąca praca. A jeszcze nauczyć się czytać tak, aby wyszedł humor!... I wszystko to uczniowie zrobili — ochętnie, z przyjemnością — bo to było interesujące i z sensem.

Na 4 lekcjach opracowano książkę w sposób kształcący, poruszając wiele zagadnień — od moralnych do teoretyczno-literackich. Starczyło czasu na wszystko: i na ćwiczenia pisemne i na ćwiczenia w pisaniu, i w posługiwaniu się tekstem. Podkreślam szczególnie te „ćwiczenia“, bo zapał do analizy formalnej utworu często przysyłania tak ważny cel, jakim jest *nabywanie przez ucznia umiejętności praktycznych*.

\*  
\*  
\*

Pozostaje jeszcze do omówienia zagadnienie kontroli i oceny pracy domowej ucznia, choć brak miejsca nie pozwala zatrzymać się nad tym dłużej. Chciałabym przede wszystkim zwrócić uwagę na znaczenie wychowawcze tych zagadnień. Mamy uczyć pracy przez pracę, mamy uczyć socjalistycznego stosunku do pracy. Musimy to robić i możemy to robić na codziennych lekcjach wszystkich przedmiotów nauczania. Na samych tylko odświętnych apelach i lekcjach wychowawczych niczego nie nauczymy. Codzienna poważna praca dziecka, poważnie traktowana przez nau-

czyciela i rodziców, nie tylko zapewni dziecku pewną sumę wiedzy i umiejętności, ale także wykształci wolę, poczucie odpowiedzialności, uczciwość i wiele innych dobrych cech charakteru. Nie zawsze pamięta się o tym w codziennej pracy szkolnej. Nie zawsze pamięta się o tym przy organizowaniu i kontrolowaniu samodzielnej pracy domowej dziecka.

*Jak wygląda, przeciętnie biorąc, kontrola i ocena pracy uczniów?*

Podobnie jak zadawanie. Jest niedokładna, powierzchowna, pośpieszna. Jak już poprzednio wspomniałam, najczęściej praca domowa pisemna sprawdzana jest zupełnie mechanicznie: nauczyciel rzuca okiem na otwarte zeszyty, czasem robi znaczek, że widział. Czasem dzieci odczytują swoje prace i nauczyciel kwituje je zdawkową oceną. Częściej każe opowiadać treść zadanej czytanki, wygłosić wyuczony wiersz. Nie analizuje się dokładnie ani treści, ani sposobu wykonania. I — co chyba najgorsze — nie wykorzystuje się pracy domowej na lekcji. Dla dziecka równa się to pracy bezcelowej, nieużytecznej. Nie ma po co się wysilać.

W dobrze zorganizowanej lekcji praca domowa powinna mieć zastosowanie i być wnikliwie sprawdzona i oceniona. Jako przykład mogą służyć wymienione już lekcje o Waryńskim, o Gajdarze. Praca domowa ucznia i jej sprawdzenie stanowiło połowę nowej lekcji. Odpowiadali wszyscy. Jeżeli ktoś odpowiadał dłużej, dostał umotywowaną ocenę wyrażoną stopniem. Oczywiście — pozostaje zawsze trudna do rozwiązania sprawa poprawienia i omówienia prac pisemnych. Ale znowu — w dobrze przemyślanym na dłuższy okres toku pracy uwzględnia się je w równych proporcjach z pracą ustną i wtedy nie ma ich zbyt dużo. Po każdej lekcji nauczyciel bierze 2—3 zeszyty kolejnych uczniów lub tych, których z różnych względów trzeba bardziej pilnować, i sprawdza dokładnie. Nie ma wtedy nawału pracy przed końcem okresu, nie ma prób lekceważenia prac pisemnych przez uczniów w ciągu tygodni po wystawieniu stopni okresowych.

Wszystko to dobrze znamy. Chciałabym więc przytoczyć tu kilka przykładów organizowania kontroli pracy domowej uczniów, odbiegających od szablonu.

Wspomniana już nieraz nauczycielka systematycznie i wnikliwie kontroluje każdą pracę domową. Kontrola ta składa się z 2 części: przed lekcją dyżurny z każdego rzędu sprawdza, czy wszyscy mają odrobione zadania i składa nauczycielce krótki meldunek wobec klasy, oddając następnie kartkę z nim. Jest zwyczaj, że uczeń, który nie odrobił pracy domowej, zgłasza się po lekcji do nauczycielki i tłumaczy się. W każdym wypadku (usprawiedliwionym lub nie usprawiedliwionym) zapisuje sam w dzienniczku, czego nie zrobił i z jakiego powodu, a nauczycielka podpisuje to po podpisaniu przez rodziców. Ta kontrola techniczna, formalna, trwa bardzo krótko. Czasem tylko w klasie V — jeszcze nie wdrożonej, nauczycielka sprawdzi, czy meldunek zgadza się ze stanem faktycznym. W klasie VII nie zachodzi potrzeba takiej kontroli.

Druga część kontroli jest dokładna i wnikliwa. Nauczycielka pyta nie tylko, co uczniowie zrobili, ale jak pracowali, z czego się uczyli, czy głośno, czy cicho (np. wiersza), sami czy z pomocą innych itp. Kiedy uczeń ma zdać sprawę z przeczytanego utworu — musi mieć pod ręką książkę i w każdej chwili odczytać jakiś fragment na polecenie nauczycielki lub z własnej inicjatywy, gdy chce poprzeć swoje zdanie tekstem. Wszyscy śledzą wypowiedź i również mają książki, gotowi w każdej chwili znaleźć żądany cytat.

Odpowiedź ustną czy pracę pisemną ocenia się wspólnie z całą klasą uwzględniając nie tylko treść, ale i usterki stylistyczno-językowe. Następne odpowiedzi są z reguły uzupełnieniem pierwszej, nie powtarza się tego samego. Przy dłuższej odpowiedzi, jeśli praca była także zapisana w zeszycie, uczeń podaje nauczycielce zeszyt.

Pewne ustalone zwyczaje, którym się uczniowie podporządkowują, oszczędzają czas i wykluczają zatargi tak często wybuchające między uczniami, a nawet między nauczycielami i klasą. Każda „klasówka“ albo lekcja powtórzeniowa jest zapowiedziana z góry i uczniowie specjalnie się do niej przygotowują.

Tak samo każde dziecko wie, kiedy będzie recytowało zadany wiersz. Recytują kolejno wszyscy w klasie — wyznaczeni po 2—3 na jedną lekcję. (Wtedy zdarza się, że recytacja nie wiąże się z nowym tematem). Cała klasa słucha i kontroluje, czy wiersz jest dobrze opanowany pamięciowo i czy właściwie interpretowany głosowo. Po każdej recytacji następuje krótka dyskusja i wspólna ocena. Byłam świadkiem takiej recytacji fragmentów poematu Broniewskiego *Komuna Paryska*. Recytowały 3 dziewczynki. Świetnie opanowały wiersz pamięciowo i logicznie, ale wyraz artystyczny był oczywiście różny. Uczniowie kwestionowali sposób wypowiedzenia niektórych zwrotów, uzasadniali, dlaczego tak, a nie inaczej. Najwyższą pochwałą było wyznanie nauczycielki, że podczas recytacji jednej z dziewczynek „coś chwytало za gardło“, choć przecież tyle już razy ten wiersz mówiono w klasie! Istotnie — „coś chwytало za gardło“, nie tylko dlatego, że dziecko tak wzruszająco mówiło, ale że tak pięknie opłacił się trud i jego, i nauczycielki.

\* \* \*

Chciałabym takim optymistycznym obrazem pracy nad lekturą zamknąć artykuł, w którym zdołałam zaledwie dotknąć wielu ważnych spraw. Nie zamierzałam (nie jest to możliwe w jednym artykule) wyczerpać zagadnienia pracy domowej choć na jednym tylko jej odcinku. Myślę, że na konkretnych przykładach dodatnich i ujemnych można przemyśleć od nowa znane, ale nie stosowane zasady dydaktyczno-wychowawcze i próbować wcielać je w życie tak, jak to udaje się niektórym z opisanych tu osób. Bo jeżeli im się udaje, to znaczy, że jest to możliwe.

## KSIĄŻKA I MŁODZIEŻ

(Kilka uwag o czytelnictwie w szkole)

W jednodniówce prasowej „Młodzież i Książki“, wydanej we wrześniu 1957 r. przez Wydział Oświaty PWRN w Kielcach, a poświęconej czytelnictwu, sprawie wysuniętej na czoło zadań szkoły w bieżącym roku, czytamy m.in.: „Znajomość życia szkolnego... nasuwa potrzebę gromadzenia spostrzeżeń o pracy w bibliotekach i trudniejszych do sporządzania dokumentów pracy szkół z zakresu organizacji czytelnictwa. Chodzi tu np. o piśmienne ujęcie analizy czytelnictwa dokonanej przez Radę Pedagogiczną określonej szkoły, o konspekty lekcji bibliotecznych i lekcji z wiedzy o książce, o przykładowe zredagowanie spostrzeżeń kierownika szkoły z hospitacji pracy bibliotecznej i czytelniczej, o notatki z doświadczeń czytelniczych itp.“. Ponadto mają być podjęte „badawcze próby łączenia w pracy szkolnej lektury popularnonaukowej z procesem nauczania...“ i „poszukiwania możliwości powiązań tematów programowych z literaturą regionalną“.

Wspomniana jednodniówka mówi również o podstawowych czynnościach organizacyjnych bibliotekarza szkolnego przed rozpoczęciem, na początku i w ciągu roku szkolnego. Na początku roku na posiedzenie Rady Pedagogicznej musi być przygotowane sprawozdanie ze stanu biblioteki i czytelnictwa w ub. roku szkolnym, by na tej podstawie: 1) ustalić najważniejsze zadania szkoły w zakresie organizacji biblioteki i czytelnictwa oraz formę współdziałania nauczycieli poszczególnych przedmiotów z biblioteką w dziedzinie wykorzystania książek popularnonaukowych, względnie literatury pięknej związanej z poszczególnymi przedmiotami, 2) zaprojektować najważniejsze imprezy, wystawy i konkursy czytelnicze w bieżącym roku, 3) rozważyć sprawę otwarcia czytelni i prenumeraty czasopism. W ciągu roku szkolnego powinien bibliotekarz informować grono o nowych książkach i ustalać z nauczycielami listę książek potrzebnych, inicjować i wspólnie z kierownictwem szkoły przeprowadzać na posiedzeniach Rady Pedagogicznej po każdym okresie analizę czytelnictwa w szkole na podstawie kart czytelnika, wybranych kart książek, spostrzeżeń hospitacyjnych kierownika szkoły oraz uwag grona nauczycielskiego.

W związku z tym w szkole, w której ucze i sprawują funkcję opiekuna biblioteki szkolnej, odbyła się narada czytelnicza. Z jej przebiegiem, dyskusją i wnioskami pragnę podzielić się z czytelnikami *Polonistyki*, wychodząc z założenia, że wszystko, co dotyczy czytelnictwa naszej młodzieży, bliskie jest każdemu poloniście. Każda zaś wymiana doświadczeń przyczynia się niewątpliwie do usprawnienia, unowocześnienia naszych warsztatów pracy. I choć z konieczności w niniejszym artykule będę mówił o jednej konkretnie szkole, o jednym z liceów kieleckich, sądzę,

że znajdzie się tu sporo uwag natury ogólnej, cyfry i wypowiedzi typowe oraz wnioski, które mogą być wysunięte w każdej szkole.

\*

Biblioteka nasza mieści się w obszernym, estetycznie urządzonej i dobrze w meble i sprzęty zaopatrzonej lokalu, panuje tu atmosfera skupienia i ciszy. Biblioteka jest połączona z czytelnią, z której młodzież chętnie korzysta w przerwach i po lekcjach. Wysoko kwalifikowana, z długoletnim doświadczeniem bibliotekarka wpływa na młodzież przebywającą w bibliotece i czytelnii, oddziaływa na nią wychowawczo, służy fachową radą i pomocą w wyborze książek. Księgozbiór liczy 13 623 tomy, z czego 2366 tomów przybyło w ciągu ubiegłego roku, a więc roku sprawozdawczego, w którym wyodrębniono bibliotekę regionalną, sportową, muzyczną; sporządzono katalogi przedmiotowe do działów: historia literatury i krytyka, życiorysy i monografie, krajoznawstwo oraz katalog tytułów do działu literatury pięknej; uzupełniono bibliotekę podręczną dziełami pożyczonymi z Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej (np. Wielka Literatura Powszechna, wybrane tomy encyklopedii Gutenberga itp.), zorganizowano 7 wystaw książek na tematy: Jan Kochanowski, Młoda Polska, Dorobek literacki okresu międzywojennego, Powstanie Styczniowe, 70-lecie śmierci J. I. Kraszewskiego, 50-lecie śmierci St. Wyspiańskiego, pośmiertna ku czci L. Staffa.

Szkola dba o to, aby możliwie wszyscy uczniowie pożyczali książki z biblioteki szkolnej i w tym celu Rada Pedagogiczna przyznaje na każdy okres nagrodę przechodnią (proporzec czytelnicy ufundowany przed laty przez Komitet Rodzicielski) tej klasie, która przeczytała najwięcej książek z biblioteki szkolnej. Przeciętnie w roku szkolnym na jednego ucznia przypada w klasach młodszych 16—20 książek, a w klasach starszych — od 28 do 33 książek. Rekordy indywidualne wahają się od 33 do 107 pożyczonych i przeczytanych książek. Oczywiście, pewna część młodzieży uzupełnia swoje zapotrzebowania czytelnicze poza szkołą w bibliotekach publicznych, przyzakładowych czy gminnych, przy czym największym powodzeniem cieszą się bogate zbiory Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej.

Z 71 gazet i czasopism (56 polskich), którymi dysponuje czytelnia szkolna, najmniejszą popularność zdobyły pisma literackie, mało atrakcyjne i niedostosowane do poziomu młodzieży licealnej. (Czas najwyższy pomyśleć o tygodniku literackim, który można by m.in. wykorzystać na lekcjach poświęconych współczesnemu życiu literackiemu). Rozchwytywane są natomiast: *Przekrój*, *Świat*, *Panorama*, *Film*, *Teatr i Film*, *Stolica*, *Problemy*, *Wiedza i Życie*, *Turysta* i in. Przeciętna frekwencja młodzieży w czytelnii szkolnej wynosi 40 uczniów, wpisujących się do zeszytu frekwencji. (Odrębna czytelnia mieści się w internacie szkolnym, czynna od godz. 15 do 21).



Na przykładzie „rekordzistów czytelniczych“, jednego z każdej klasy, warto przyjrzeć się, co młodzież potrafi przeczytać w ciągu jednego roku: Z klasy I (VIII) ucz. B. W.: razem 52 książki, z czego literatury pięknej 42 (nadobowiązkowych 31), z popularnonaukowej 10 (biologia, geografia, krytyka literacka, historia); z klasy II (IX) ucz. J. B.: razem 60 książek, z czego z literatury pięknej 59 (nadobowiązkowych 40), z popularnonaukowych tylko 1; z klasy III (X) ucz. E. K.: razem 47, z czego z literatury pięknej 36 (nadobowiązkowych 23), z popularnonaukowych 11 (monografie literackie i geografia); z klasy IV (XI) ucz. R. W. Rz.: razem 107, z czego z literatury pięknej 75 (nadobowiązkowych 62), z popularnonaukowych 32 (biologia, pedagogika, historia literatury, geografia, filozofia).

Bezcenne i niezwykle instruktywne mogą być szczerze wypowiedzi młodzieży na temat książki i czytelnictwa w ogóle. Oto kilka z nich, zebranych w dwu najstarszych klasach.

1) Entuzjasta polskich batalistów w literaturze polskiej dawniejszej i współczesnej, od Sienkiewicza do Wańkowicza, fanatyk fizyki, ale i miłośnik poezji, skarży się na brak dzieł popularnych z fizyki na rynku wydawniczym i w bibliotekach. Uważa ponadto, że biblioteka szkolna powinna udostępniać młodzieży wszystkie książki „niezależnie od ich treści“, bo to nauczyłoby młodzież krytycyzmu i patrzenia na pewne zagadnienia z różnych punktów. „Niech rozkwitają wszystkie kwiaty...“. Z prasy wyróżnia *Kosmos* i *Sztandar Młodych*.

2) Przyznaje, że piękna proza powieściowa (Kraszewski, Prus, Sienkiewicz, Hugo, Dumas, Dickens) tak go nieraz pochłaniała, że zapominał o odrobieniu lekcji. Sięga chętnie po poezję romantyków polskich, angielskich, niemieckich. Od roku oczarowany jest Żeromskim. Do współczesnych autorów zraził się z powodu szablonowej tematyki produkcyjnej. Obecnie tkwi w monografiach literackich, zaniedbując beletrystykę. Pasjonują go opracowania krytyczne Boya-Żeleńskiego. Z książek popularnonaukowych interesuje go najbardziej geografia. Dziwi się, że czytelnia szkolna prenumeruje obok tytułu wartościowych pism *Przyjaciółkę* i *Kobietę i Życie*. Sam najchętniej czyta *Przegląd Kulturalny*, *Wszechświat*, *Wiedzę i Życie*, *Sztandar Młodych*. Jego zdaniem dzienniki straciły od pewnego czasu na wartości.

3) Jego żywiołem jest biblioteka. Pomaga od kilku lat bibliotekarce i zna tajniki pracy bibliotekarskiej. Nauczył się katalogowania, opracowywania książek, zasad klasyfikacji dziesiętnej, inwentaryzacji, prowadzenia statystyki, nie mówiąc już o technice wypożyczania. Mając wgląd w ruch biblioteczny ubolewa, że znaczna część młodzieży ogranicza się do lektur obowiązkowych z języka polskiego. Stwierdza dalej, że z prozaików najwięcej poszukiwani są: Kraszewski, Sienkiewicz, Orzeszkowa i Żeromski a z poetów Słowacki, Mickiewicz, Kasprówicz, Staff, Tuwim i Broniewski. Klasy młodsze rozchwytyują literaturę podróżniczo-awanturniczą (May, Stevenson, Verne itd.). Jednak rekordy bije Kraszewski, np. pewna

uczennica przeczytała aż 25 jego powieści. Z literatury popularnonaukowej największym powodzeniem cieszą się książki pedagogiczne i biologiczne, dzięki zaleceniom i zachętom nauczycieli. Mało natomiast młodzież czyta książek z takich działów, jak historia, geografia, filozofia i technika: znacznie bardziej interesuje się krytyką i teorią literatury. Prawie zupełnie nie są wykorzystane działy chemii, matematyki i fizyki, zresztą najmniej zasobne w egzemplarze.

Dobrą propagandą czytelnictwa są okresowe wystawy książek (z okazji różnych rocznic czy też w związku z tematyką lekcji), okresowe wystawy nowych książek, wystawy własnych książek młodzieży oraz porady fachowe bibliotekarki. Trzeba — jego zdaniem kontynuować akcję gromadzenia „Biblioteczek młodego nauczyciela“, urządzać międzyszkolne spotkania przodujących czytelników na wzór tego rodzaju imprezy wojewódzkiej z ubiegłego roku, doraźne konkursy, pokazy książek na lekcjach, nie tylko języka polskiego, spotkania z autorami. Warto by też nadać formę organizacyjną Kołu Miłośników Książki.

4) Zainteresowany psychologią, pedagogiką, biologią i historią oraz literaturą piękną (z prozaików Sienkiewicz, Tołstoj, Żeromski, Bunsch, Parandowski, a z poetów Kochanowski, Mickiewicz, Słowacki, Fredro, Staff, Kasprowicz, Tetmajer, Lermontow, Puszkina, Byron, Goethe). Do literatury współczesnej czuje niechęć. Lubi teatr. W bibliotece chciałby widzieć więcej książek z psychologii. Z czasopism czytuje: *Wiedzę i Życie, Problemy, Teatr i Film, Poznaj Świat, Szpilki, Nowiny Literackie, Panorama, Świat*. Chętnie zaglądał do *Po prostu*.

5) Z uznaniem mówi o klasykach literatury, a ze współczesnej literatury ceni tylko Dąbrowską i Parandowskiego. Z obcej literatury wyróżnia Puszkina, Turgieniewa i Maupassanta. Pochłania przy lekturze szczególnie opisy przyrody. Ponadto interesują go historia i botanika w ujęciu popularnonaukowym, a inne działy tylko ze względów praktycznych, ze względu na ich przydatność w życiu. „Każdą książką ulubionego autora — pisze — czy też z ulubionej dziedziny widziana w witrynie księgarskiej musi być moja, wcześniej czy później. Nie mogę się oprzeć chęci posiadania wciąż nowych książek na własność, toteż dość często kupuję książki“. Ubolewa, że za mało popularyzowani są Staff, Kasprowicz, Dygasiński, a z biologii Dyakowski i Buckle. Najwięcej odpowiadają mu takie czasopisma, jak *Wiedza i Życie, Problemy, Świat, Dookoła świata*.

6) Uczennica wymienia swoich ulubionych autorów: Sienkiewicz, Orzeszkowa, Kraszewski, Prus, Żeromski, Rodziewiczówna, Dickens, Tołstoj, Stevenson. Przepadła za historycznymi powieściami. Czyta je po kilka razy, zawsze z zainteresowaniem. Do współczesnych autorów odnosi się z rezerwą, choć lubi Bunscha, Newerlego, Wasilewską. Książki naukowe czytała dotychczas tylko z musu, obecnie jednak zainteresowały ją biologiczne. Z poetów uznaje tylko Mickiewicza i Słowackiego, resztę tylko

w zakresie literatury obowiązkowej. Własnych książek ma niewiele, tylko koniecznie potrzebne. Czyta chętnie *Przekrój*, *Dookoła świata* i czasopisma pedagogiczne. Brak czasu nie pozwala jej na uprawianie czytelnictwa w szerszym zakresie. „Co do tego — kończy swoją wypowiedź — czy książki z biblioteki powinny być jednakowo dostępne dla uczniów i profesorów, myślę, że tak, bo przecież my już dużo rzeczy rozumiemy i patrzymy na życie nie jak dzieci, ale w pewnym stopniu jak dojrzały ludzie“.

7) I jeszcze jeden głos „uczoney białogłowy“ z kl. IV (XI). Czyta z zamiłowaniem książki beletrystyczne klasyków, omija współczesnych pisarzy (z wyjątkiem Bunscha), bo tematyka ich utworów jej nie pociąga, ich książki „są jakieś sztywne, nieprzystępne, nie budzą żywszych uczuć“. Woli cztery razy przeczytać Sienkiewicza, np. *Quo vadis*, niż raz jeden książki Zawieyskiego, np. *Pokój głębi*, który pisze „bezuczuciowo, szablonowo o przeżyciach ludzi“. Woli „najnudniejszą“ powieść Kraszewskiego niż utwory Newerlego. Lubi powieści Rodziewiczówny, owiane jakimś smutkiem i przykuwające uwagę pięknymi opisami przyrody. Od czasu do czasu czyta z pasją książki kryminalne, detektywistyczne, bo „tyle w nich emocji“. Natomiast książki popularnonaukowe traktuje jako pańszczyznę. Własnych książek posiada ponad 150. Z czasopism najchętniej przegląda *Dookoła świata*, *Teatr i Film*, *Świat*. Jej zdaniem wszystkie książki w bibliotece powinny być jednakowo dostępne dla młodzieży i profesorów...“ bo i tak w tajemnicy, gdy nikt z dorosłych nie widzi, czytamy je“.

Oto pokłosie wypowiedzi kilkorga czytelników z dwu najstarszych klas licealnych. Wypowiedzi szczerze, a więc niezwykle cenne, bogate, różnicowane i typowe. Okazuje się, że nasza młodzież, mimo przeciążenia nauką, mimo różnych braków, zaczyna czytać, lubić książki, mieć swoje poglądy na literaturę, a nawet gromadzić własne księgozbiory. Z ankiety, którą przeprowadziłem w najmłodszej i w najstarszej klasie naszego liceum, wynika, że np. w klasie I (VIII) 36 uczniów posiada razem 436 książek, a w kl. V (XII) 27 uczniów posiada razem 1223 własnych książek, przy czym ilość książek własnych przypadających na jednego waha się w klasie I od 3—30, a w kl. V od 15—203. Charakterystyczne jest to, że rekordziści z kl. V włączyli się przed czterema laty jako ówczesznie najmłodsza klasa do zapoczątkowanej przez Kółko Polonistyczne akcji gromadzenia „Biblioteczek Młodego Nauczyciela“ i od tego czasu rozsmakowali się w nabywaniu książek na własność.

Akcja ta dała już w pierwszym roku (1953/54) nadspodziewane wyniki. o których pisała w swoim czasie *Polonistyka* (nr 4/1955, s. 32). Na 317 uczniów można się było wtedy doliczyć około 9 tysięcy książek własnych, z czego nabytych w ciągu jednego roku było 3430. Byli i tacy entuzjaści książek, którzy w ciągu roku sami powiększyli swoją bibliotekę o przeszło 100, a nawet 200 pozycji różnych rozmiarów z dziedziny literatury pięknej, publicystycznej, pedagogicznej, popularnonaukowej czy po-

lityczno-społecznej. Akcja ta wpłynęła dodatnio na podniesienie wyników nauczania. Dlatego też jej reaktywowanie w bieżącym roku zostało uchwalone przez Radę Pedagogiczną.

\* \* \*

Kończąc swoje uwagi pragnę z kolei przedstawić wnioski i propozycje, które zostały wysunięte na naszej naradzie czytelniczej przez opiekuna biblioteki i dyskutantów:

1) Nadać Kółku Polonistycznemu charakter zespołu bibliofilsko-bibliotekarskiego, bez tworzenia odrębnego Kółka Miłośników Książki, w celu rozwijania zamięłowań czytelniczych, organizowania dyskusji nad książką, spotkań z autorami, konkursu czytelniczego i recytatorskiego, wycieczek do bibliotek, księgarni i antykwariatu, wystaw w czytelni szkolnej, pisania recenzji do szkolnej gazetki polonistycznej *Ognisko* oraz w celu czuwania nad właściwym przebiegiem wznowionej akcji gromadzenia „Biblioteczek Młodego Nauczyciela“.

2) Wychowawcy klasowi, odpowiedzialni za stan czytelnictwa, dopilnują, by wszyscy uczniowie korzystali w pierwszym rzędzie z zasobów biblioteki szkolnej i będą nawiązywali do spraw czytelnictwa na lekcjach wychowawczych.

3) Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni budzić miłość do książki przy każdej nadarzającej się okazji, na lekcjach urządzać pokazy książek związane z tematem lekcji, ułatwiać młodzieży kupowanie książek za pomocą błyskawicznych kolportaży, przemyśleć dawkowanie lektur biorąc pod uwagę możliwości czasowe i apercypcyjne ucznia, uwzględniając zaopatrzenie biblioteki w wymaganą ilość egzemplarzy książek należących do lektury obowiązkowej, współdziałać z bibliotekarką w dziedzinie wykorzystania książek popularnonaukowych względnie literatury pięknej związanej z poszczególnymi przedmiotami (konieczne kontakty z polonistami), zgłaszać propozycje kupna książek czy prenumeraty czasopism na ręce bibliotekarki (respektując możliwości finansowe szkoły), informować się wzajemnie o nowych książkach zdobytych przez bibliotekę.

4) Szczególny obowiązek spoczywa na nauczycielach języka polskiego, którym upowszechnienie czytelnictwa i zamięłowania do książki w szkole powinno nie tylko leżeć na sercu, ale wysuwać się na czoło ich działalności pedagogicznej. Oni muszą być najzarliwsi szermierzami czytelnictwa w szkole i wpływać na wytworzenie atmosfery sprzyjającej rozwojowi czytelnictwa wśród grona nauczycielskiego i młodzieży.

Najpilniejszym zadaniem stojącym przed polonistami jest unowocześnienie, uatrakcyjnienie metod omawiania lektur obowiązkowych i uzupełniających, aby lekcje nie wiały nudą i szablonem, zrewidować tok lekcji poświęconych lekturze, a więc odrzucić przerosty socjologiczno-ekonomiczne i historyczne, w większym stopniu odwoływać się do oso-

bistych przeżyć uczniów, położyć największy nacisk na artystyczną wartość dzieła, odczytywać na głos najpiękniejsze fragmenty, uczyć czytania rolami, zachęcać do pamięciowego przyswajania choćby krótkich fragmentów prozy, nie zaniedbywać inscenizacji itd. Omawianie lektury powinno dostarczać młodzieży głębokich wzruszeń, zbliżyć do piękna w ogóle, a do książki w szczególności. Koniecznie trzeba wiązać lekturę z malarstwem, muzyką, teatrem. Zależy to oczywiście od osobistych zainteresowań polonisty i środowiska, w jakim wypada mu pracować, ale chyba albumem malarstwa i epidiaskopem czy aparatem filmowym dysponuje wiele szkół, a od współpracy z polonistą na pewno nie będą stronić nauczyciele przedmiotów artystycznych (np. wystawa reprodukcji najcenniejszych dzieł malarskich w czasie omawiania na lekcjach języka polskiego okresu Młodej Polski albo nauczenie młodzieży na lekcjach śpiewu melodii wierszy filomackich, młodopolskich, ostatecznie wielu polonistów umuzykalniowych zapewne urozmaica lekcje odśpiewaniem kilku zwrotek omawianego tekstu poetyckiego). Dużą atrakcją na lekcjach języka polskiego są pokazy pierwodruków, fotokopii rękopisów, ale wymaga to od polonisty przemyślenia, inicjatywy i kontaktów z dużymi bibliotekami, antykwariatem czy nawet z prywatnymi księgozbiorami. Dużą rolę może odegrać teatr, zwłaszcza jeżeli jest na miejscu, ale i wtedy wypadki do większych teatrów polskich muszą być stałą troską szkół (np. na przedstawienie *Dziadów*, *Kordiana*, *Wesela*, *Wyzwolenia* itp.).

Wreszcie dyrekcja szkoły powinna zorganizować systematyczne szkolenie uczniowskiego aktywu bibliotekarskiego (co ogromnie zbliża młodzież do książki), znaleźć, mimo zmniejszonych pozycji budżetowych, fundusze na wzbogacenie słabo wyposażonych działów przedmiotowych w bibliotece, na uzupełnienie literatury pięknej pozycjami wyznaczonymi do lektury przez nowy program nauczania i zakupienie wystarczającej ilości egzemplarzy wymaganej lektury, organizować od czasu do czasu apele poranne poświęcone książce i czytelnictwu, kontynuować na sesjach Rady Pedagogicznej tradycyjne analizy czytelnictwa w szkole i przyznawanie książek jako nagród indywidualnych przy finansowym udziale Komitetu Rodzicielskiego, nagród przechodnich dla zespołów klasowych (proporzec przechodni za czytelnictwo), przy czym wręczaniu tychże nagród trzeba nadać bardziej uroczystą formę. Ponadto Dyrekcja powinna wpłynąć na Wydział Oświaty, aby zapoczątkowane w ubiegłym roku międzyszkolne spotkania przodujących czytelników (po jednym z każdego liceum) stało się doroczną imprezą, organizowaną w celu wymiany cennych doświadczeń w dziedzinie czytelnictwa w naszych szkołach.

Doceniając ważność zagadnienia książki i czytelnictwa w życiu młodzieży dobrze by było, aby Dyrekcja powołała do życia Komisję Koordynującą zagadnienia czytelnicze. Tym właśnie zakończyła się zreferowana powyżej narada w naszym liceum.

## FONETYKA I TEORIA PISMA W NAUCZANIU SZKOLNYM

II<sup>1</sup>

Ze sprawą nauczania fonetyki w szkole wiąże się w dużej mierze problem ortografii. Co więcej, według rozpowszechnionych w tej mierze poglądów wczesna nauka fonetyki jest konieczna do opanowania podstaw ortografii; stąd to — mimo trudności metodycznych (o których była mowa w części poprzedniej artykułu) — trzeba by rozpoczynać elementy fonetyki jak najwcześniej, już od klasy I, a bodaj czy nie od przedszkola. (Nawiasem mówiąc, wady wymowy indywidualnej utrwalają się głównie w wieku przedszkolnym i zwalczanie ich jest jednym z zadań wychowania przedszkolnego. Ale tu nie chodzi o zabiegi praktyczne, lecz o elementy teorii). Pozostaje więc przeanalizować, jakie są powiązania naszej pisowni ze stroną fonetyczną języka polskiego i w jakim stopniu konieczne są na różnych szczeblach nauczania wiadomości teoretyczne z fonetyki, choćby bardzo uproszczone. Z natury rzeczy więc pominiemy tu problem wielkich i małych liter, jako kwestię czysto graficzną. Pozostawimy też na stronie sprawę interpunkcji, jako zagadnienie osobne mimo niewątpliwych powiązań ze stroną intonacyjną języka. Nie będzie też tu mowy o pisowni łącznej i rozdzielnej, gdyż wiąże się ona z rozległym problemem granic wyrazu, czemu warto poświęcić omówienie osobne.

Przede wszystkim w jakim stopniu nasz alfabet jest alfabetem fonetycznym? — Wiadomo, że język łaciński był znacznie uboższy w głoski od języka polskiego, nie miał np. spółgłosek dźwiękowych, takich jak *sz, ż, cz, dż*, spółgłosek miękkich, samogłosek nosowych itd. Czy można więc mówić o ścisłej odpowiedniości między alfabetem łacińskim a polską fonetyką?

Drogi adaptacji alfabetu dla innego języka są różne. Jedną z nich jest zachowanie liter odpowiadających głoskom wspólnym w obu językach i wprowadzenie osobnych znaków literowych dla głosek różnych. Tak postąpili adaptatorzy alfabetu greckiego dla języka staro-cerkiewno-słowiańskiego. Alfabet ten później w formie graždanki rozpowszechnił się w językach wschodniosłowiańskich i części południowosłowiańskich. Tak więc litery *M, K, P, II, T* (i inne) w obu alfabetach oznaczają głoski *m, k, r, p, t*, natomiast litery *Ш, Ч, Ж* mają tylko alfabety słowiańskie, nie ma ich (podobnie jak i odpowiadających im głosek) język grecki. Jest to sposób prosty i do tego stopnia doskonały, że do dziś dnia nie zachodzi potrzeba innej transkrypcji języka staro-cerkiewno-słowiańskiego nawet dla celów naukowych.

Adaptatorzy alfabetu łacińskiego dla języków zachodnioeuropejskich na ten pomysł nie wpadli. Posłużyli się oni trojakiem sposobem:

<sup>1</sup> Por. *Polonistyka*. R. 1957 nr 5(54).

1. Przykładem pierwszego z nich może być pisownia wczesnych rękopisów polskich, gdzie np. litera *s* może oznaczać zarówno głoskę *s*, jak i głoskę *ś* oraz *sz*. Sposób ten ma tę niedogodność, że nie można np. na podstawie zabytków staropolskich określić, czy ich autorzy mazurzyli, czy też nie. Toteż jako mało czytelny został on rychło zarzucony na rzecz pisowni bardziej zróżnicowanej.

2. Drugim sposobem było łączenie dwu lub więcej liter alfabetu łacińskiego dla oddania głoski, której brakuje językowi łacińskiemu. Przykładem jego zastosowania mogą być choćby polskie dwuznaki *sz*, *cz*, *ch*, itp., które przecież nie odpowiadają sumom głosek *s+z*, *c+z*, *c+h*. Wprawdzie przy zastosowaniu tego sposobu mogą być nieporozumienia w wyrazach typu *marznąć* albo *mierzić*, gdzie *rz* jest niekiedy przez uczniów czytane jako *ż* a nie *r+z*. Mimo to, jeżeli zbitki liter są jednoznaczne, nie nastroczają one specjalnych kłopotów pisownianych. Wszakże przy dwuznakach już jest przydatne (choć niekonieczne) rozróżnienie między głoską a literą (np. litery *s+z* razem połączone oddają głoskę *sz* itp.). Gorzej, gdy ten system jest wieloznaczny i niekonsekwentny, jak to mamy np. w języku angielskim czy francuskim, gdzie pisownia dochodzi do istnych hieroglificznych plecionek literowych, których dla różnych wyrazów trzeba się uczyć osobno (stąd konieczność używania w tych językach metody wyrazowej w nauce czytania i pisania, podczas gdy u nas jest ona jedynie przydatna jako zabieg metodyczny doskonalący).

3. Trzecią wreszcie zasadą adaptacji alfabetu łacińskiego jest użycie dla głosek obcych łacinie liter łacińskich, lecz opatrzonych specjalnymi znakami diakrytycznymi (odróżniającymi). Sposób ten szeroko jest stosowany w pisowni czeskiej i w naukowej pisowni fonetycznej różnych języków. W pisowni polskiej przykładami jej stosowania mogą być litery *ž*, *č*, *š*, *q*, *ę* itp. Ten sposób ma swe zalety ze względu na jednoznaczność zapisu, ale ma też i przeciwników z powodu trudności np. w budowie maszyn do pisania, odlewnictwie czcionek (łatwość kruszenia się).

W adaptowanym dla potrzeb języka polskiego alfabecie łacińskim mamy do czynienia z owymi trzema sposobami jednocześnie. Ta niejednołitość jest szczególnie uciążliwa w pisowni spółgłosek miękkich, gdzie występują znaki diakrytyczne, jak *ć* w wyrazie *sieć*, i wieloznaki, jak *ć* w wyrazie *cień*, oraz wielofunkcyjność jednej litery, np. litera *c* w wyrazie *cały* odpowiadająca spółgłosce *c*, a w wyrazie *cisza* odpowiadająca spółgłosce *ć*. Wobec zatem odmiennej pisowni spółgłosek miękkich przed samogłoskami i w innych pozycjach konieczne jest wprowadzenie rozróżnienia samogłosek i spółgłosek (nie należące do łatwych pod względem teoretycznym). Co więcej, trudno tu się obejść bez wyodrębnienia spółgłosek miękkich, klasy zupełnie umownej pod względem artykulacyjnym, gdyż raz mamy do czynienia z artykulacją dodatkową, towarzyszącą i nie zawsze z nimi dostatecznie zsynchronizowaną, jak w spółgłoskach miękkich wargowych, innym zaś razem z odrębnym miejscem artykulacji, co

gorsza — niedostępnym dla bezpośredniej obserwacji wzrokowej, jak w spółgłoskach miękkich pozostałych.

Dla uniknięcia zbędnego teoretyzowania na niższych stopniach nau czania wystarczy głoski *a, e, i*, itp. po prostu nazwać samogłoskami. Jest ich tak niewiele, że to wystarczy. Przecież cały prawie zasób wiedzy uczenia z okresu przedszkolnego pochodzi z nazywania a nie z definiowania, co nie obniża bynajmniej jego umiejętności odróżniania np. psa od kota, mimo że nie wie, jak ich zdefiniować.

Gorzej jest — moim zdaniem — z niektórymi chwytami metodycznymi, na których są oparte podręczniki, a które sprawę komplikują. Do takich chwytów należy wbijanie uczniom w głowy już w klasie I, że głoska *ń* ma trojaką pisownię: *ni* przed samogłoskami, *n* przed *i*, zaś w innych wypadkach *ń*, z preferencją pisowni *ni* jako najczęstszej. Tymczasem prawdą jest jedynie to, że zespoły głosek *ń+a, ń+e* itp. pisane są trójznakami *nia, nie*, że zespół głosek *ń+i* jest pisany dwuznakami *ni*, a wyodrębniona przez analizę słuchową poza tymi połączeniami głoska *ń* pisze się ze znakiem diakrytycznym. Wystarczy więc przy nauce czytania i pisania powstrzymać się od analizy słuchowej zespołów *nia, nie, ni*, potraktować je syntetycznie, jak syntetycznie traktują pisownię swoich wyrazów Francuzi i Anglicy, ograniczyć się początkowo do wyrazów niezbędnych w klasie I, by zwalniając nieco naukę czytania (a może i to nie będzie konieczne) pozbyć się zmory pisownianej, dręczącej nauczycieli przez co najmniej 2 lata nauczania. Dopiero gdy uczeń nagromadzi pokazną liczbę wyrazów np. z *nia, nie, ni*, można dokonać uogólnienia, sformułowania zasady, przy czym nie zachodzi konieczność uciekania się do pojęć fonetycznych we właściwym ich rozumieniu — wystarczy zwykle, nawet umowne nazywanie zaobserwowanych rzeczy.

Metoda syntetyczna ma jeszcze tę dobrą stronę, że likwiduje kłopoty związane z asynchronizacją palatalności w połączeniach spółgłosek wargowych miękkich z samogłoskami, co jest charakterystyczne dla znacznej części obszaru Polski (błędy typu *pjękny, bjały, wjanek*). A to już dużo.

Innym zagadnieniem związanym z założeniami alfabetu jest sprawa samogłosek nosowych. Występują one zwykle przed spółgłoskami szczelinowymi, np. *wąs, mąż, kęs, mężny*. Natomiast przed spółgłoskami zwartymi i zwartoszczelinowymi mamy jedynie połączenia samogłoski ustnej *o, e*, z odpowiednią spółgłoską nosową (*m, n, n* tylnojęzykowe itp.), np. *zemby, konty* — pisane fonetycznie. Problem ortograficzny sprowadza się więc tu do tego, że jedne i te same znaki literowe odpowiadają różnym rzeczywistościom fonetycznym — raz samogłoskom nosowym *a, ę* (przed szczelinowymi), innym zaś razem połączeniom *om, on, em, en* (i innym) przed spółgłoskami zwartymi i zwartoszczelinowymi. Rzecz komplikuje się jeszcze przez to, że w różnych okolicach Polski mamy przesunięcia bądź na rzecz wymowy samogłoskowej nosowej, bądź na rzecz wymowy typu samogłoska ustna + spółgłoska nosowa.



Ponieważ mechanizm samogłosek nosowych jest taki, że najpierw słyszymy ich barwę ustną, a dopiero stopniowo w czasie jej trwania włącza się rezonans nosowy, który dominuje w jej końcowej części — uczniowie, nie uczuleni na te sprawy przez nauczyciela, zazwyczaj nie słyszą różnicy typu  $\epsilon$  —  $em$ , np. w wyrazach *więzy*, *zęby*.

Wystarczy ich nie odzwyczajając przy analizie słuchowej od utożsamiania  $\epsilon$  —  $en$  (wypadek gdy  $n$  należy do innej sylaby, np. w wyrazie *cena* nie wchodzi tu w rachubę). Zresztą wyrazów z samogłoskami nosowymi przed spółgłoskami zwartymi, których uczeń używa w pisaniu, nie jest wiele i wystarczy tu profilaktyczna czujność nauczyciela przy ich wprowadzaniu, by zapobiec błędom. Ale nauczyciel musi wiedzieć, na czym polega sama istota trudności ortograficznej.

Tymczasem w tradycji szkolnej a nawet uniwersyteckiej mamy tu typowy wypadek pomieszania płaszczyzny historycznej z opisową i interpretowanie całej sprawy jako upodobnienie i to pod takim wymyślnym nagłówkiem, jak upodobnienie pod względem stopnia otwarcia.

Istotnie, historycznie rzecz biorąc, przejście wymowy (*zęby*) w (*zemby*) jest upodobnieniem, polegającym na tym, że domykanie się warg dla wymówienia  $b$  zbiega się w czasie z trwaniem rezonansu nosowego, co daje akustycznie efekt  $m$ .

Ale jest to proces, który dokonał się w przeszłości (choć są regiony gwarowe, gdzie on dziś jest jeszcze żywy) i w wymowie mamy do czynienia jedynie z jego skutkami, polegającymi na ustabilizowaniu się wymowy typu (*zemby*) przy jednoczesnym konserwatyzmie pisowni, odpowiadającej dawnej wymowie. Refleksje historyczne są cenne, ale przy zagadnieniach historii języka, dziś rzecz się sprowadza do omówionej różnicy między wymową a pisownią.

Uświadczenie uczniom różnicy między wymową (*kęsy* — *zemby*) prowadzi do konieczności wprowadzenia pojęć samogłoski nosowej (w odróżnieniu od ustnej) oraz spółgłosek szczelinowych, zwartych i zwarto-szczelinowych.

Problem ortograficzny będą stanowiły mimo wszystko wyrazy obcego pochodzenia typu *klomb*, *konstytucja*, *kontakt*, zachowujące w zakresie połączeń samogłoski ze spółgłoską nosową elementy pisowni oryginalnej, jaką miały w językach, z których zostały zapożyczone. Ale nie pozostaje tu nic innego, jak traktować je jako wyjątki i utrwalać ich pisownię („wyjątkową“) w miarę ich wprowadzania. Mówienie o ich „obcym“ pochodzeniu, bez znajomości języków, z których pochodzą, jest typową „drętwą gadką“; dla ucznia zawsze będzie mniej „obcy“ wyraz *klomb*, kojarzący się choćby z ogródkiem szkolnym, niż np. swojski książkowy *dąs*.

To byłyby ważniejsze kłopoty ortograficzne związane z samym charakterem naszego alfabetu. Przejdźmy teraz do innych, związanych z różnicą między pisownią fonetyczną a morfologiczną.

Naczelną zasadę pisowni fonetycznej można by w sposób uproszczo-

ny ująć: „Pisz, jak słyszysz“. Mało uświadamianą zasadę pisowni morfologicznej można by sformułować, jak następuje: „Każda znacząca cząstka wyrazu (morfem) powinna być pisana jednakowo, niezależnie od tego, jak się ją wymawia“.

Przykładem zastosowania zasady morfologicznej może być jednolita pisownia przedrostka *roz-*, mimo iż wymawiamy go *roz-*, *ros-*, *rosz*, a nawet *roś*, np. w wyrazach *rozorać*, *rozsypać*, *rozcześcić*, *rozcierać*.

Zasada ta jednak jest stosowana znacznie szerzej, zwłaszcza przy fleksyjnych i morfologicznych wymianach spółgłosek będących wytworem upodobnień. Istotnie, historycznie rzecz biorąc, wymowa *p* w wyrazie *żabka* jest wynikiem ubezdźwięcznienia *b* pod wpływem bezdźwięcznego *k*, ale ten proces był żywotny naprawdę gdzieś w epoce zaniku jerów. Dzisiaj — biorąc rzecz fonetycznie — mamy tu jedynie wymianę *żapka* — *żabek*, *baпка* — *babek* tego samego mniej więcej rzędu, co wymiana głosek *o : e* i *s : ś* w formach *niosą : niesie*. Pisownia form *żabka*, *babka* przez *b* nie jest tu ze stanowiska opisanego niczym innym, jak zastosowaniem zasady morfologicznej: morfem *żab* — powinien być pisany jednakowo, niezależnie od wymowy.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że słyszalność dźwięczności spółgłosek w pozycji innej niż przed samogłoską jest minimalna, że w praktyce odróżnianie spółgłosek dźwięcznych od bezdźwięcznych bardzo często jest oparte na opozycji słabszej lub mocniejszej artykulacji, łatwo stwierdzimy, że przedwczesne uczulenie fonetyczne uczniów, połączone zwłaszcza z mówieniem o upodobnieniach (stanowiących tu raczej historię niż opis), nie tylko nie ułatwia pisania, lecz odwrotnie — bywa źródłem komplikacji dodatkowych. Źródłem błędów ortograficznych jest tu nie tyle rozbieżność między słyszeniem a pisownią (przecież to samo zachodzi w żywotnych i dziś upodobnieniach międzywyrazowych, gdzie mimo to częstość błędów jest minimalna), ile słabość kojarzeń między tymi samymi morfemami wchodzącymi w skład różnych form wyrazów, brak wprawy w dzieleniu wyrazów na cząstki fleksyjne czy słowotwórcze i w ich porównywaniu. Pisowni typu *żelasko* zapobiec mogą nie refleksje o mechanizmie upodobnień, o tym, że *s* jest odpowiednikiem bezdźwięcznym spółgłoski dźwięcznej *z*, że jest ono wymawiane, bo następna spółgłoska jest bezdźwięczna. Prostszy sposób jest tu uświadomienie, że w wyrazie *żelazko* jest cząstka słowotwórcza *żelaz*, ta sama co w wyrazie *żelazo*, że w obu wypadkach pisze się ona jednakowo, słowem, *żelazko* — przez *z* — bo *żelazo* też przez *z*. Te refleksje słowotwórcze są zresztą nieuniknione i przy interpretacji „upodobnieniowej“, bo skąd inaczej *z* przechodzące w wymowie w *s*.

Innymi słowy, upodobnienia historyczne są dziś pod względem fonetycznym w gruncie rzeczy wymianami, tworzącymi zakrzepłe ze współczesnego stanowiska oboczności, i konserwatyzm pisowni powoduje przejście jej z zasady fonetycznej na morfologiczną. A istnienie zasady

morfolologicznej wymaga wczesnego wprowadzania analizy morfolologicznej wyrazu, kojarzenia wzajemnego szeregu wyrazów na podstawie podobieństwa lub tożsamości występujących morfemów, słowem — szerokiego stosowania metod nauczania pisowni podbudowanych gramatycznie z uczuleniem na wymiany i graficzno-fonetyczne, i tylko fonetyczne.

Tu zbliżamy się do stosunkowo lepiej ujmowanych spraw ortograficznych w szkole, a mianowicie do zróżnicowania *u* i *ó*, *rz* i *ż*, *ch* i *h*. Dwa pierwsze wypadki są dzielone na *ó*, *rz* wymienne z *o*, *r* oraz niewymienne. Pisownia *h*, w okolicach gdzie nie jest oparta na wymowie dźwięcznej odpowiadającej jej głoski (a więc w całym prawie kraju), dzieli losy *ó* i *rz* niewymiennego. Pisownia *ó*, *rz*, *h* miała swój sens wówczas, gdy *ó* wymawiane było jako samogłoska pośrednia między *o* i *u*, zaś *rz* różniło się od *ż* lekką wibracją, jaką można posłyszeć w języku czeskim, a także *i* i *u* nas resztki w niektórych okolicach, np. wymowa [*gorszki*, *powierszchnia*]. Podobnie wyraz *herbata* był wymawiany z *h* dźwięcznym, w odróżnieniu od *ch* bezdźwięcznego. W stosunku więc do *ó* i *rz* niewymiennego oraz *h* (wymawianego prawie powszechnie jak *ch*) jedynym uzasadnieniem pisowni jest to, że tak dawniej pisano, a więc zasada historyczna. W związku z nią nie pozostaje nic innego w traktowaniu opisowym języka, jak utrwalenie jej, wyraz po wyrazie, morfem po morfemie.

Problem *ó* i *rz* wymiennego jest w gruncie rzeczy ten sam, ale odpowiadające tym literom głoski *u* i *ż* (*sz*) są członami wymian z *o* i *r*, występującymi w innym otoczeniu tych samych morfemów. Jest tu więc swoiste skrzyżowanie zasady czysto historycznej z morfolologiczną, ułatwione przez podobieństwo graficzne między *ó* i *o*, *rz* i *r*.

Przeglądem powyższym zagadnień powiązania pisowni z fonetyką nie wyczerpujemy całości zagadnień ortografii, zarówno od jej podbudowy teoretycznej, jak i wynikających stąd konsekwencji metodycznych. Rzecz wymagałaby szerszego omówienia. Ale wniosek nasuwa się jeden. Kłopoty pisowniane sprowadzają się głównie do odchyień od zasady fonetycznej pisowni na rzecz zasady morfolologicznej czy historycznej. Nie spotkaliśmy się tu nigdzie z potrzebami opisu artykulacyjnego głosek, ani z koniecznością analizy ich przystosowania do siebie. Co więcej — przedwczesne uczulenie fonetyczne, wyprzedzające utrwalenie graficznej postaci wyrazów i ich części, może być źródłem komplikacji zmuszających do przesuwania wiadomości fonetycznych na wczesne nauczanie, niecelowych, zanim dziecko z anatomii nie zapozna się z budową dróg oddechowych i jamy ustnej, zanim z fizyki nie dowie o podstawowych elementach akustyki. Źródłem znacznej części trudności ortograficznych jest nie co innego, jak sama szkoła, nie dostrzegająca faktu, że nasza pisownia oparta jest na wielu zasadach, że każda z tych zasad wymaga odmiennego traktowania metodycznego. Uświadomienie tej sprawy pozwoli poustawić rzeczy według ich właściwości w racjonalnym i odpowiednio ustopniowanym ciągu nauczania, pozwoli udoskonalić metodę nauczania.

## TECHNIKA POMAGA POLONISTOM

Daruję sobie zajęcie kilku stron pisma przekonywaniem czytelników o roli pogładowości w procesie nauczania, sądzą bowiem, że nie ma dziś „nie przekonanych“. Wydaje się jednak, że szkoła XX wieku, szkoła ery atomu i pokonywania przestrzeni międzyplanetarnych musi być szkołą nowoczesną, pojmującą nowoczesnie pogładowość i wykorzystującą zdobyte współczesnej techniki dla udoskonalenia procesu nauczania.

Jednak w praktyce naszych szkół, i to bynajmniej nie tylko prowincjonalnych, wcale nie jest z tym dobrze, a już naprawdę źle wygląda ta sprawa na lekcjach przedmiotów humanistycznych, a szczególnie języka polskiego. Zaznaczam na wstępie, nie jestem polonistą, ale jako dyrektor szkoły 11-letniej hospituję sporo lekcji języka polskiego stwierdzając i w swojej, i w innych szkołach, że w najlepszym wypadku pogładowość na lekcjach tego przedmiotu ogranicza się do obrazka z książki lub znacznie rzadziej — episkopu i rzutnika. Szkoła nasza czyni pożyteczne wysiłki, by zaprząć technikę do pomocy również poloniście i właśnie owocność tych wysiłków ośmiela mnie do zachęcenia innych koleżanek i kolegów polonistów do wpuszczenia „brutalnej“ i „wulgarnej“, ale pożytecznej techniki na lekcję języka polskiego.

Środkami technicznymi mogącymi pomóc poloniście są:

1. **Epidiaskop** (ściślej — episkop) umożliwiającą rzutowanie na ekran różnych materiałów graficznych prosto z książki czy albumu. Rzecz jasna, że w braku epidiaskopu można pokazać uczniom rycinę bezpośrednio, ale ile na to potrzeba czasu! Polonista wdrożony do korzystania z tej pomocy ma już przygotowane albumy tematyczne, np. podobizny pisarzy polskich i obcych, ilustracje do dzieł objętych lekturą szkolną, fotokopie rękopisów itp. Pomoc ta oddaje nieocenione usługi szczególnie przy powtarzaniu materiału. Nie tylko w klasach najniższych omawianie obrazków może być kształcące, również w klasach wyższych odtwarzanie treści czy cytowanie fragmentów *Pana Tadeusza*, czy utworów dramatycznych na podstawie ilustracji może wypełnić oryginalną i pożyteczną lekcję poświęconą powtórzeniu materiału.

2. **Rzutnik** (diaskop) spełnia tę samą rolę co episkop pod warunkiem, że dysponujemy diapozytywami (pojedynczymi czy taśmą). Na szczęście nasz przemysł produkujący te pomoce w coraz lepszym stopniu zaspokaja w tej dziedzinie również potrzeby polonistów. Układy tematów na taśmach będących w sprzedaży pozwalają z powodzeniem wykorzystywać je tak przy powtarzaniu, jak i przy omawianiu nowego materiału.

3. **Płyty z nagraniami** poezji i artystycznej prozy polskiej, odtwarzane z gramofonu (w szkołach niezelektryfikowanych, lecz nie tylko), z radia z adapterem lub najlepiej z walizkowego adapteru zawierającego i wzmacniacz z głośnikiem, ten bowiem stwarza najmniej kłopotu w obsłu-

dze. Nieoceniona to pomoc naukowa a tak rzadko spotykana w szkołach mimo swej dostępności (cena gramofonu około 400 zł, płyty około 10 zł). Z prawdziwym uznaniem należy powitać fakt, że CEZAS ma w sprzedaży takie płytoteki. Tu jest na miejscu popularne powiedzenie: „Dziękujemy za już, prosimy o jeszcze“ i to o dużo „jeszcze“, bowiem szkoła powinna mieć własną, bogatą płytotekę.

4. **Film** — najpożyteczniejsza z możliwych do wykorzystania na lekcji pomocy naukowych. Wystarczy wymienić takie tytuły, jak: *Zemsta*, *Wojna i pokój*, *Klub Pickwicka*, *Księżę i żebrak*. Należy bezwzględnie żądać od Filmu Polskiego, by dał więcej filmów tego typu, co *Zemsta*, np. *Wesele*, *Krakowiaczy i górale*, *Moralność pani Dulskiej* itp. oraz by wzorując się np. na szczególnie bogatym pod tym względem filmie radzieckim produkował filmy biograficzne z życia wielkich pisarzy polskich. Warto produkować niektóre utwory dramatyczne mimo ich „niefilmowości“, choćby tylko z myślą o młodzieży szkolnej. Aparat projekcyjny przestał być unikatem w szkołach. Rola CODKO w tej sprawie jest oczywista.

5. **Audycje szkolne Polskiego Radia**. Należy się wdzięczność Polskiemu Radiu, jak i zespołowi współpracujących pedagogów za znacznie starsze przygotowanie się Radia do roku szkolnego 1957/58 niż do któregośkolwiek z poprzednich. Choć nie wszystkie audycje są już takie, jakie chcielibyśmy słyszeć, np. mało wartościowa pod względem dydaktycznym audycja o Orkanie, to są jednak i doskonałe pod tym względem audycje (np. *Mikołaj Rej*). Hospitowałem lekcję, na której wykorzystano tę audycję z ogromnym pożytkiem. Lekcję poprzedziła jedna godzina o Reju. Na lekcji tej nauczycielka zaczęła od przygotowywania młodzieży do słuchowiska. Zwróciła uwagę na część słuchowiska i pouczyła, jak konspektować. Druga część lekcji poświęcona była odtworzeniu słuchowiska z taśmy magnetofonowej, podczas którego młodzież sporządzała notatki. Trzecią część lekcji nauczycielka przeznaczyła na utrwalenie wiadomości wyniesionych z tego słuchowiska i omówienie jego walorów artystycznych. Stwierdzam przede wszystkim, że słuchowisko wzbogacone w trzeciej części krótkimi komentarzami bibliograficznymi oraz nauczycielki dało efekt, jeśli chodzi o opanowanie wiadomości, przekraczający moje oczekiwania. Młodzież zapamiętała szereg szczegółowych faktów dotyczących Reja, których na pewno nie zapamiętałaby po dobrym nawet wykładzie przed uczeniem się w domu. Rozmowa przeprowadzona następnie z młodzieżą (klasa IX c) na temat tego typu lekcji nie tylko zachęca, lecz wręcz zobowiązuje do bezwzględnego wykorzystania większości audycji szkolnych.

Trzeba jednak przy tym zaznaczyć, że pełny efekt kształcący tych słuchowisk jest osiągalny tylko wtedy, kiedy dysponuje się magnetofonem. Przystawki magnetofonowe sprzedaje CEZAS po 1400 zł. Proszę mi jednak wierzyć, że artykułu tego nie piszę na zamówienie CEZASU i naprawdę przystawkę taką warto mieć w szkole. Po pierwsze rozwiązuje to problem równoległych klas bez bałaganu organizacyjnego. Po wtóre tylko wtedy,

gdy nauczyciel zna słuchowisko, może on je w pełni wykorzystać i poprawnie zbudować lekcję, a zatem:

6. **Magnetofon.** Przy okazji zwracam uwagę, że magnetofon odda niemałe usługi przy nauczaniu fonetyki i kształceniu recytatorskim. Również apele poranne (szczególnie uroczyste) będą mogły być znacznie starszanniej przygotowane i bez niespodzianek przeprowadzone. Jeszcze jedna uwaga techniczna: Informacja zawarta w instrukcji do magnetofonu produkcji Spółdzielni Pracy „Elektrotechnika“ w Warszawie, sprzedawanego przez CEZAS, jakoby taśma jednostronnie starczała tylko na 12 minut, jest nieścisła. Wystarczy nadać adapterowi wolne obroty, a taśma wystarczy jednostronnie na całą audycję szkolną.

7. **Telewizja** — to życzenie na najbliższą przyszłość. Wiele szkół posiada telewizory, wiele nabędzie je w niedalekiej przyszłości. Dobry żart mówiący o tym, że niedługo będzie w Polsce więcej stacji nadawczych niż telewizorów upoważnia do prośby, by CODKO·nawiązało kontakt z Telewizją, która może oddać szkole nieocenione usługi organizując na wzór Polskiego Radia specjalne słuchowiska szkolne.

Rzecz jasna, że zrealizowanie wyżej wymienionych propozycji wymaga pewnych inwestycji inwentarzowych i pewnego dostosowania sal czy sali lekcyjnej. Nie trzeba jednak chyba przekonywać nikogo o opłacalności tego wydatku.

I na zakończenie kilka uwag natury metodycznej.

a. Lekcja przy użyciu któregośkolwiek z wymienionych wyżej środków wtedy da największy efekt dydaktyczny, gdy będzie najzwyczajszą, powszednią, w normalnych warunkach przeprowadzoną lekcją. Dlatego właśnie pozwoliłem sobie opisać jedną z nich zawierającą właściwie wszystkie typowe ogniwa normalnej lekcji języka polskiego. Niezwykłość, odświeżoność, łączenie klas, jeśli nie pozbawia lekcji jej wartości, to już na pewno obniża radykalnie tę wartość.

b. Wszystkie środki niezbędne na lekcji muszą być przed nią starszannie przygotowane i sprawdzone. Niespodzianki dalekich, niestety, od doskonałości naszych urządzeń mogą spowodować zmarnowanie wielu minut i przykry dla nauczyciela i uczniów „niewypał“.

c. Wyzyskanie wszystkich wartości lekcji wymaga, by nauczyciel był uprzednio dobrze zapoznany z materiałami, które będą prezentowane uczniom. Bardzo dobrze, że wydawnictwa Polskiego Radia zawierają niezbędne minimum wiadomości o zaplanowanych audycjach, lecz wiadomości tych nigdy nie będzie za wiele. (I tę sprawę w wypadku audycji szkolnych rozwiązuje magnetofon).

Koledzy dyrektorzy z kolei powinni pamiętać, iż bardzo wielu polonistów po prostu nie umie w dostatecznym stopniu posługiwać się wymienionymi wyżej środkami uatrakcyjnienia lekcji, trzeba więc wszystkich humanistów tej nieskomplikowanej sztuki nauczyć. Może to chyba zawsze zrobić nauczyciel fizyki.

## MOJA PRACA Z KOŁEM RECYTATORSKIM

### Uwagi wstępne

Koło recytatorskie należy do dziedziny pracy pozalekcyjnej i ma te same cele dydaktyczno-wychowawcze, jak każde tego rodzaju koło zalecane przez władze szkolne, a mianowicie: rozwijanie zainteresowań młodzieży w obranym kierunku, z wyraźnym zaznaczeniem dobrowolności w przynależeniu do obranej grupy.

Rozwijanie zainteresowań młodzieży jest więc hasłem naczelnym, a zarazem wytyczną pracy koła.

Przystępując do charakterystyki swojej pracy w Kole Recytatorskim muszę sięgnąć do jego początków, podaję bowiem doświadczenia zdobyte w ciągu 6 lat pracy z tą samą młodzieżą i w tej samej szkole (obecnie: Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące Nr 2 w Zabrze).

Przystępując w r. 1950 do zorganizowania Koła Recytatorskiego w wyżej wymienionej szkole nie korzystałam z żadnych wzorów (z bibliografii znałam jedynie przedwojenną pracę Tennera: *Nauka dykcji*), a to dlatego, że praca pozalekcyjna nie była jeszcze w tym czasie ujęta w wyraźne instrukcje i raczej pozostawiona była inicjatywie nauczycieli.

### Organizacja Koła

Rzeczą pierwszej wagi przy organizacji tego rodzaju koła jest dobór młodzieży: Organizując swoje Koło przyjąłam strukturę pionową, gdyż kierowałam się myślą, że będzie to korzystne dla pracy ze względu na rozwijanie zdolności deklamatorskich już u roczników młodszych. Koło zespalało więc młodzież klas VII—XI.

Przy doborze członków kierowałam się zasadą przyjmowania takich uczniów, którzy mieli wrodzone zdolności deklamatorskie i dobre noty z języka polskiego, przyjmowałam jednak i takich, którzy okazywali chęć należenia do Koła, chociaż wymienionym warunkom nie odpowiadali.

W ciągu kilkuletniej pracy miałam dość duże kłopoty wynikające ze stanu płynności członków Koła. Wpisywali się oni i wypisywali, bo praca w kole recytatorskim nie jest ani łatwa, ani specjalnie pociągająca dla naszej młodzieży, chętniej oddającej się sportom — stąd zjawisko odpadania członków, co bardzo utrudniało systematyczną pracę. Dodać do tego należy naturalny odsiew, tj. odejście uczniów kończących szkołę, którzy pod względem deklamatorskim stanowili kadre urobioną. Tymi trudnościami nauczyciel zrażać się nie może; dobry plan pracy, umiejętność urozmaicania posiedzeń koła, i żeby tak rzec — swoiste „apostolstwo“ kierownika zespołu spowoduje atrakcyjność i tego rodzaju pracy pozalekcyjnej.

Jak wyżej podałam, praca w kole żywego słowa nie pociąga specjalnie młodzieży. Ćwiczenia są dość trudne i monotonne, wyuczanie się dodatkowych wierszy obok zadawanych na lekcjach szkolnych wymaga od młodzieży dodatkowej pracy. Chyba wielki wielbiciel poezji zrezygnuje ze sportu, czytelnicy, rozrywki świetlicowej na rzecz poezji. Znalazłam jednak pewien sposób, aby silniej związać uczniów z kołem, a mianowicie — łączyłam jego działalność z działalnością Koła Dramatycznego, które bardziej pociągało młodzież. Recytacjom zaś przybywał w ten sposób nowy środek ekspresji, tj. gest.

### Założenia wychowawcze i plan pracy

Trzem zagadnieniom podporządkowany był plan pracy Koła:

- 1) rozbudzanie zainteresowania dla poezji wśród członków Koła,
- 2) oddziaływanie w kierunku rozwijania uczuć przez żywe słowo i piękno naszej poezji,
- 3) wyrabianie dobrej dykcji.

Oczywiście całość pracy wiązała się z planem wychowawczym i naukowym szkoły. Młodzież niechętnie widziała w swej pracy pozalekcyjnej materiał opracowany na lekcjach szkolnych, chociaż nieraz było to konieczne. Plan pracy układałam razem z uczniami i tutaj wykazywali oni wiele inwencji, szczególnie wtedy gdy już przyswoili sobie technikę opracowywania utworów. Młodzież miała swoich ulubionych autorów i ulubione utwory. Trzeba było iść w kierunku jej upodobań.

Duży i różnorodny jest opracowany w moim Kole w ciągu 6 lat materiał literacki. Nie sposób tutaj wyliczyć wszystkich autorów naszych i obcych. Dość wspomnieć, że należący do Koła opracowali i przyswoili sobie utwory: Kochanowskiego, Krasickiego, Mickiewicza, Słowackiego, Knopnickiej, Lenartowicza, Asnyka, Staffa, Leśmiana, Tuwima, Gałczyńskiego i innych, włączając do tego rejestru i pisarzy obcych. Przytaczam też kilka pozycji szczegółowych z zakresu prozy: fragment z *Nagiego bruku*, Sienkiewicza — *Janka Muzykanta*, *Drzewiej*, *Legendy żeglarskiej*, *Sielanki*, a w poezji: „Rada“ z *Pana Tadeusza* (w całości), *Lilie*, *Śpiewaka — Tam, gdzie człowiek dojrzewa* i inne.

Zestawiając swój 6-letni dorobek w tej dziedzinie pracy, nie mogę powiedzieć, że osiągnęłam wiele, mam jednak przeświadczenie, że Koło nadało pewien ton życiu kulturalnemu szkoły i dobrze przysłużyło się sprawie polskość na Śląsku i to w latach, w których ani programy, ani młodzież i starsze społeczeństwo nie poświęcało temu zagadnieniu specjalnej uwagi. Młodzież całej szkoły dzięki występom Koła Recytatorskiego poznała wiele utworów z zakresu naszej poezji, nauczyła się odróżniać wiersz dobrze mówiony od źle mówionego i krytycznie ustosunkować się do deklamacji słyszanej od kolegów lub wykonanej przez recytatorów, którzy wprawdzie bardzo rzadko, ale zjawiali się w szkole z programem recytacji.



O żywotności Koła świadczyć mogą jego występy na zewnątrz naszego zakładu naukowego: występowaliśmy w kopalniach i innych zakładach pracy w związku ze świętami państwowymi, prócz tego miały miejsce występy członków Koła w PGR-ze w Pleśnej, z którym nasza szkoła utrzymywała łączność kulturalną, reprezentowano wreszcie swoje umiejętności na wieczorach poezji urządzanych w szkole.

Talentów recytatorskich nie wykształciłam w swoim zespole, gdyż talent do deklamacji jest wrodzony i zależy w pierwszym rzędzie od warunków głosowych, jednak zarówno poszczególni uczniowie, jak i cała grupa zyskiwała nagrody i wyróżnienia w eliminacjach powiatowych i na wyższym szczeblu.

### Estetyka żywego słowa

Zagadnienie estetyki żywego słowa wiąże się z postulatem właściwej interpretacji myślowej i emocjonalnej tekstu oraz poprawnego ujęcia słownego. Na temat interpretacji będzie mowa niżej. Należy najpierw omówić problem stylu wygłaszania wiersza. Istnieje dziś tendencja mówienia wiersza jak najbardziej prosto, bezpośrednio, mową zbliżoną do potocznej. Taki styl obserwuje się u recytatorów w audycjach radiowych i u aktorów na scenie. Panuje i drugi pogląd, oparty o przekonanie, że poezja jako dziedzina rządząca się autonomicznymi prawami musi mieć i swoją specyfikę wygłaszania. Wyznawcy tego poglądu domagają się dla wiersza pewnego patosu. Jest to na pewno sprawa otwarta. Nasuwa się pytanie, jaką postawę wobec powyższego zagadnienia ma zająć kierownik zespołu żywego słowa w szkole.

Na podstawie długiej praktyki mogę powiedzieć, że młodzież szkolna deklamuje z przesadnym patosem, który szkodzi pięknu wiersza. O stylu deklamacji dyskutowałam ze swoją młodzieżą. Demonstrowaliśmy dwa style deklamacji na przykładzie tego samego wiersza. Uczniowie sami stwierdzili, że patos, mówienie emfaticzne wywołuje wrażenie sztuczności. Pewne jest, że o stylu deklamacji decydować powinna architektonika wiersza, jego rodzaj, gatunek. Trudno byłoby np. wyeliminować patos z *Reduty Ordony* czy znów na wysoki diapazon podnieść deklamację *Gęsiarki Staffa*. Na jedną rzecz musi jednak zwrócić uwagę uczący recytacji: oddanie myśli wiersza, jego nastroju, rytmiki nie powinno być „zgrzywaniem się” recytującego, co jest częstym zjawiskiem u młodzieży, a także nierzadko można je zaobserwować i u starszych. Recytatora ma cechować spokój i umiar przeżywania, a tylko przez wydobycie prawdy z treści utworu i podanie jej we właściwym słownym kształcie ma on wywołać jak największy oddźwięk i przeżycie u słuchającego.

Dla wyczerpania zagadnienia należy jeszcze wspomnieć o geście. Czy przy deklamacji są dopuszczalne gesty? Organizatorzy eliminacji recytatorskich odrzucają możliwość jakiegokolwiek gestykulacji. Czy jednak

oszczędny a celowy gest nie spełniałby dodatkowego środka ekspresji — pozostaje sprawą dyskusji. Ja swojej młodzieży na tego rodzaju środki wyrazu niekiedy pozwalałam. Interpretacja treści, strona artystyczna wiersza, dykcja, styl mówienia wyczerpują głównie sprawy związane z pracą nad deklamatorskim opracowywaniem wiersza, pozostają jeszcze do omówienia szczegóły drugorzędne, o których nie wolno zapomnieć kierownikowi zespołu, jak: sprawa stawiania głosu, postawy deklamującego, sposobu trzymania rąk, spojrzenia, wyjścia deklamatora na scenę itp.

Niezmiernie ważną rzeczą jest stawianie głosu, gdyż ćwiczy ono umiejętność oddychania i rozporządzania oddechem w czasie deklamacji. Może tu pomóc kierownikowi zespołu nauczyciel śpiewu.

### Nauka dykcji

Istotą nauki dykcji jest poprawna wymowa. Praca ta spełnia dwa cele: poprawia ortoepiczną stronę języka u członków zespołu i za ich pośrednictwem wpływa na poprawę wymowy uczniów niezrzeszonych w kole. Dobrym wyjściem może być w tej pracy odczytanie opowiadania Grodzieńskiej *Katar*.

Błędów wymowy jest dużo i są one różnorodne, powtarzające się i indywidualne. Jedne i drugie należy usuwać przez ćwiczenia a czasem tylko przez zwrócenie uczniowi uwagi. Trzeba się jednak zająć najpierw błędami rażącymi, np. złą wymową samogłosek, wymową niepełną, szczególnie o oraz *a*. Bardzo skutecznym sposobem przeciwdziałającym złej wymowie samogłosek jest ćwiczenie polegające na szybkim, głośnym wymawianiu sylab z położeniem nacisku na uruchamianie mięśni okrężnych ust. Innym błędem jest zła wymowa spółgłosek, szczególnie ich zbiegu, np. *strz* — wymawiane jest jak *szcz* lub niewłaściwa, niezgodna z fonetyką wymowa zbiegu spółgłosek typu *jablko*, w której zaznacza się dążność jakoby do nadpoprawności. Do częstych zjawisk należy połykanie wyrazów lub ich części, spotkać też można przesadną dbałość w wymowie nosówek, gdy właśnie należy rezonans zmniejszyć.

Na ogół praca moja nad poprawą dykcji była skuteczna.

Kierunek wysiłku uczącego wyznaczą w tym względzie błędy wymowy jego uczniów i wskażą, w jakim kierunku należy nasilić pracę.

### Metoda pracy

Deklamacyjne opracowanie tekstu powinno przebiegać dwoma torami: analizy treści ideowych i artyzmu wiersza oraz słownego oddawania tych treści. Tok postępowania przy analizach nie powinien zasadniczo przypominać lekcji szkolnych. Mogą to być raczej swobodne rozmowy, śmiało podejmowanie problemów wątpliwych, twórcze poszukiwania; znajdzie tu zastosowanie swego rodzaju zbieractwo w postaci gromadze-

nia materiałów literackich, dotyczących pisarzy, epok itd. Zebrany materiał można na zajęciach porządkować, opracowywać życiorysy, szkicować epoki. Najwięcej jednak czasu poświęcałam na deklamacje. Zwykle czytało się w moim Kole dużo wierszy danego pisarza, ale do deklamacyjnego opracowania przeznaczałam jeden, najwięcej dwa wiersze, np. w Roku Puszkiniowskim czytałam z uczniami dużo wierszy Puszkina, a do pamięciowego wyuczenia się członkowie zespołu wybrali sobie *Demona*. Zakres utworów Konopnickiej znany młodzieży z lekcji szkolnych uzupełniłmy przygotowując fragment z opowiadania *O sierotce Marysi*.

Jeśli chodzi o rodzaje deklamacji, stosowałam deklamację solową, chóralną, melodeklamację, memorowanie prozy artystycznej.

### Formy pracy

Sposób opracowywania wiersza miał w mojej praktyce jeden i ten sam schemat; zmieniał go lub w pewnym sensie modyfikował jedynie gatunek utworu. Dla uniknięcia monotonii wplatałam w tok wiersza materiał biograficzny, który zawsze budzi u młodzieży zainteresowanie, ogromnie ciekawiła ją sprawa powstawania wiersza. Czytywano nieraz na zebraniach poezję i prozę nie w celu wyuczenia się jej na pamięć, ale dla wprawy w estetycznym czytaniu. Wśród form pracy należy również wymienić eliminacje wewnątrz Koła, a także przygotowywanie się do eliminacji na wyższych szczeblach, urządzenie wieczorów poezji. W ciągu 6 lat istnienia Koło urządziło ich kilka: wieczór ku czci Mickiewicza, wieczór poezji puszkiniowskiej, poranek poświęcony Tuwimowi, Konopnickiej, wieczór satyry.

### Kilka słów o technice pracy nad tekstem

Obowiązujące było przepisywanie tekstu na luźnych kartkach z interlinią dla ułatwienia oznaczenia umownymi znakami akcentów pauz metrycznych oraz pauz i akcentów służących celom deklamacji.

Uprzednio musieli uczniowie znać wszystko, co dotyczyło wiersza: czas jego powstania, zawartość myślową, omówiona była również strona artystyczna. Dalsza praca to już słowne wydawanie tych treści. Przebiegało ono etapami: ciche czytanie, oznaczanie wszystkich akcentów i pauz, następnie głośne czytanie i ujednocianie wyznaczonych przez uczniów akcentów i pauz. Następnym ogniwem było z zasady czytanie uczącego lub zdolniejszego deklamatora spośród członków Koła. Tak przygotowany tekst przeznaczałam ostatecznie do pamięciowego wyuczania się.

W kwestii pauz i akcentów należy zauważyć, że nie zawsze pokrywały się one z pauzami i akcentami deklamacyjnymi. Regułą dla deklamującego powinno być oddanie właściwości metrycznych, rytmu wiersza. W wolnym wierszu usiłowania jego pójdą w kierunku oddania rytmiki

obrazu, falowania uczuć, jednak nie może się to dziać kosztem konstrukcji składniowych. I tak np. oddamy rytm 13-zgłoskowca w *Panu Tadeuszu* czyniąc przerwy na końcu każdego szeregu wierszowego, ale np. w „Natenczas Wojski chwycił na taśmie przypięty swój róg bawoli“ — pauzę umieścić należy dopiero po słowie „bawoli“.

Umiejętność stosowania pauz, operowania oddechem, modulacja, tj. ściszenie, podnoszenie i zawieszanie głosu, jest rzeczą w deklamacji niesłychanie ważną. Zdarza się i to dość często, że w interpretacji głosowej tekstu u uczniów wystąpią indywidualne sposoby. Należy uznać to za przejaw samodzielności i talentu.

Podany powyżej tok ulegał odmianom przy deklamacji chóralnej, np. przy opracowywaniu prozy. W deklamacji chóralnej dzieliłam zespół na grupy biorąc za podstawę podziału barwę głosu; przy melodeklamacji odgrywa rolę faktura utworu muzycznego; musi on harmonizować z utworem poetyckim. Udanym przykładem takiego połączenia w mojej pracy była deklamacja fragmentu z *Janka Muzykanta* przy wtórze mazurka Szopena.

### Wnioski

1. Istnienie w szkołach kół żywego słowa jest ze względów wychowawczych potrzebne.
2. Dla dobrego funkcjonowania kół tego rodzaju są potrzebni odpowiednio przygotowani nauczyciele.
3. Bardzo przydatne w pracy koła recytatorskiego są książki — wyposażenie bibliotek szkolnych w odpowiednią liczbę tomów poezji ułatwi pracę koła.
4. Zespół powinien mieć własne pomieszczenie, gdyż w wysokim stopniu warunkuje ono jakość pracy.
5. Odpowiednie czynniki powinny zająć się organizacją imprez o charakterze recytatorsko-widowiskowym w stopniu większym, niż to miało miejsce dotychczas. Przy czym należy dodać, że poziom ich wykonania nie może być niski.

MARIA SOKOŁOWSKA

### ŻEBY PRAKTYKI STUDENCKIE SPEŁNIAŁY SWĄ ROLE...

Znaną zasadą pedagogiczną *non multa, sed multum* można by określić przebieg niektórych praktyk studenckich, odbywanych w różnych szkołach — w stolicy i na prowincji.

Nie każda praktyka pomoże studentowi zorientować się w pracy dydaktyczno-wychowawczej i nie każda zachęci go do pozostania w zawodzie nauczycielskim.

Przekonałam się o tym odbywając dwie praktyki (jedną po skończeniu filologii romańskiej, drugą — jako przyszła polonistka) w dwóch różnych szkołach i w artykule niniejszym pragnę przedstawić swobodny szereg zebranych tam wrażeń i wpływających z nich uwag

i wniosków. Doświadczony pedagog potrafi wyłonić spośród nich problemy zasadnicze, palące, które może zachęca go do zabrania głosu w sprawie przygotowania młodych nauczycieli dla polskiej szkoły (w tej chwili mam na myśli tylko kwestię praktyki). Sprawa ta jest podstawowa, niezależniająca od siebie długi i ciężki łańcuch zagadnień związanych z wychowaniem i kształceniem młodzieży.

Na temat pierwszej z wymienionych wyżej praktyk niewiele mogę, niestety, powiedzieć. Nauczyciel nie pokazał nam dużo, przeszkodziła mu w tym praca rozdzielona między kilka szkół, z których właściwie żadna nie była „jego szkołą“. Dyrektora widziałam pierwszego dnia „w przełocie“. Przyjął do wiadomości zgłoszenie się praktykantów... Grono nauczycielskie zachowało zupełną obojętność, a młodzież przyjmowała nas różnie, najczęściej jako „coś ciekawego“, ale na co niekoniecznie trzeba zwracać uwagę. Oprócz około 12 hospitowanych lekcji i 2 prowadzonych samodzielnie (zresztą nie omawianych dokładnie z braku czasu), oprócz sprawdzenia paru zeszytów — nic więcej.

Jak bardzo wiele zależy od ogólnej atmosfery w szkole, od stosunku wszystkich nauczycieli do przyszłych pedagogów, przekonałam się w czasie swej drugiej praktyki z zakresu języka polskiego w szkole w N., gdzie spotkałam się z miłym, życzliwym przyjęciem ze strony grona nauczycielskiego i młodzieży, którą kilka odpowiednich zdań rzuconych przez nauczyciela przygotowało do właściwego traktowania „dwutygodniowych gości“.

Umożliwiono nam praktyczne zorientowanie się we wszelkiego rodzaju pracach nauczyciela, wciągnięto nas w wir życia szkolnego, ukazywano trudności i osiągnięcia.

Nauczycielka języka polskiego, długoletni pracownik szkoły średniej, mogła podzielić się wieloma ciekawymi doświadczeniami z młodymi studentkami. Zajęła się nami serdecznie i rzetelnie. Zdawałam sobie doskonale sprawę, że rzeczywiście chce nas ona czegoś nauczyć, choć w tak krótkim przeciągu czasu, i że tym razem mogę wiele skorzystać.

Hospitowałam przeszło 30 lekcji różnego rodzaju (literatura, nauka o języku) i w różnych klasach (w VIII, dwóch IX, X i dwóch XI). Zasygnalizowały one cały szereg zagadnień rzeczowych, metodycznych i wychowawczych i mimo że można by je nazwać skrótem szerokiego zakresu pracy polonisty, nie było w nich nic sztucznego (z czym łatwo się spotkać w podobnych wypadkach). Każda lekcja była inna, choćby nawet poświęcona temu samemu tematowi. Nauczyciele innych przedmiotów stwierdzili w czasie rozmowy w pokoju nauczycielskim, że nie można przeprowadzić w jednakowy sposób tych samych lekcji w dwóch różnych klasach.

Dużo się mówi i pisze o unikaniu tzw. socjologizowania na lekcjach literatury polskiej. Miałam właśnie okazję zobaczyć, z jakim umiarem, jak trafnie a przez to i bardziej przekonująco wydobywane były zagadnienia społeczne z utworu literackiego zarówno w klasie VIII, jak

i XI. Przed uczniami rozkładał się cały wachlarz problemów związanych czy to z twórczością J. Kasprowicza, czy z *Weselem* St. Wyspiańskiego. Nie pominięto specyfiki artystycznej utworów. Poza tym uczniowie kierowani umiejętnymi pytaniami i wskazówkami, podnieceni porównywaniem czytanego utworu z życiem współczesnym itp. uczyli się myśleć, co chroniło z kolei od plagi szablonowych odpowiedzi. Pomagała w tym wyraźnie wspólna analiza trudniejszych fragmentów tekstu literackiego na lekcji.

Ciekawym momentem było wciąganie do pomocy w interpretacji utworu wyobraźni i wrażliwości ucznia, np. przez umiejętne odtworzenie nastroju czytanego fragmentu.

Wielką rolę odgrywał tu sugestywny wpływ i przykład nauczycielki, która dzieliła się swymi wrażeniami z młodzieżą, nie dopuszczając a przynajmniej nie okazując na zewnątrz myśli, że dany utwór ucznia nie interesuje, nie „bierze“.

Jednocześnie nauczycielka zwracała pilną uwagę na kulturę słowa polskiego, na sposób wypowiedzania się uczniów, odpowiadający wymaganemu poziomowi.

Widziałam, jak wielki wpływ wychowawczy ma polonista na młodzież szkolną i jak subtelnie a prosto i bezpośrednio trzeba podawać uczniom sposoby właściwego postępowania i ujmowania zjawisk życiowych.

Prowadziłam 6 lekcji próbnych zarówno z literatury polskiej, jak i z zakresu nauki o języku. Przeprowadziłam także lekcję zbiorczą oraz omówiłam na jednej godzinie prace klasowe i domowe uczniów klasy IX. Poza tym poprawiałam „kartkówki“ klasy X. Zetknęłam się więc z najtrudniejszym zadaniem nauczyciela — ocenianiem ucznia. Nauczycielka języka polskiego zwracała nam uwagę na trudności z tym związane, wskazywała na rozbieżności między prowadzeniem zeszytu przez ucznia a jego odpowiedziami ustnymi, na jednoczesną znajomość reguł ortograficznych i nieumiejętność stosowania ich w praktyce itp.

Słyszałam narzekania kolegów prowadzących lekcje w innych szkołach na złe zachowanie uczniów. W szkole w N. nie widać było tych kłopotów. Na lekcjach języka polskiego, ba, nawet po dzwonku, ale jeszcze przed wyjściem nauczyciela panowały w klasie zupełna cisza i spokój. Dlaczego? Myślę, że jest to wynik konsekwentnego działania nauczyciela, jego silnej woli, a przede wszystkim zdolność zainteresowania ucznia lekcją.

Widziałam także lekcje wychowawcze; jedną z nich prowadziłam sama (przygotowanie klasy IX do wyjazdu na *Straszny dwór* St. Moniuszki). Wrażenia i korzyści z najbardziej bezpośredniego zetknięcia się z młodzieżą mogłabym określić — położyłam rękę na pulsie...

Zorientowano nas w czasie praktyki w zajęciach pozalekcyjnych, jak: kino szkolne, telewizja itp. Byłam na jednej z prób kółka dramatycznego.

Dyrektor szkoły przeprowadził z praktykantkami konferencję, w czasie której mogły pytać o wszystko, co związane ze szkołą i młodzieżą. Poruszone zostały m. in. sprawy: czytelnictwa, pracy ZHP w szkole, współpracy z domem; w związku z życiem artystycznym szkoły dyrektor podkreślił znaczenie przygotowywania dobrego odbiorcy sztuki. Przedstawił nam także plan pracy rocznej szkoły oraz omówił wykorzystanie pomocy szkolnych (płyty, magnetofon).

Ciekawym momentem praktyki była rada pedagogiczna poświęcona m. in. „odwiecznemu“ a bardzo istotnemu dla młodego nauczyciela problemowi nauczania — kryterium oceny ucznia.

Na pracę w szkole nie patrzymy dziś przez różowe okulary, zdajemy sobie sprawę z trudności wszelkiego rodzaju i dlatego rozumiemy, że przygotowanie studenta do zawodu nauczycielskiego powinno być gruntowniejsze i bardziej wszechstronne.

Niepokojący jest obojętny, nawet lekceważący stosunek wielu studentów i co gorsza, niektórych nauczycieli do praktyk pedagogicznych.

Z przebiegu mojej praktyki rozumiem, że można więcej zdobyć i nauczyć się, jeżeli stosunek nauczyciela i praktykanta do pracy jest poważny i sumienny.

Uczelnia powinna być dobrze i dokładnie zorientowana, do jakiej szkoły i do jakiego nauczyciela wysyła studenta, bo o niespodzianki w rodzaju np. rozbitych etatów, skutkiem czego, jak pisałam, nauczyciel ma tylko kilka godzin w danej szkole, nętrudno.

Jeszcze przed praktyką student powinien zapoznać się z instrukcją Ministerstwa. Pożądane jest, aby zetknął się także z czasopismami nauczycielskimi (np. *Głos Nauczycielski*, *Polonistyka*, *Języki Obce w Szkole* itp.), żeby emocjonalnie związać się z warsztatem pracy nauczyciela i skierować uwagę na charakterystyczne problemy szkolne.

W czasie studiów mamy możliwość poznania historii wychowania, metodyki nauczania danego przedmiotu itp., ale przekonałam się po nawiązaniu bezpośredniego kontaktu z nauczycielstwem i młodzieżą w czasie praktyki, że brak nam ogólnej znajomości psychologii, która nie tylko w szkole, ale w każdym zawodzie przyda się na pewno.

Szkoła, do której student przychodzi, powinna przemyśleć, co i jak mu pokaże, bo bodajże najwięcej zależy w tym wypadku właśnie od praktyki. Myślę, że słuszne byłoby omówienie na wstępie planu pracy (jak radzi zresztą instrukcja), ażeby praktykant, wiedząc, z jakimi zagadnieniami się spotka, mógł się do nich przygotować, poszukać odpowiednich materiałów w prasie i książce, przeanalizować je, porównać teorię z praktyką. Warto by również zastanowić się, ile czasu powinna trwać praktyka. Dotychczasowy okres jej bowiem jest stanowczo za krótki.

## POWRÓT STRUGA

W dwudziestą rocznicę śmierci Andrzeja Struga Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik” podjęła inicjatywę wydania 15-tomowej edycji jego dzieł. W ten sposób po blisko 10 latach przymusowego milczenia na półki naszych bibliotek powrócą znów książki wybitnego pisarza i niezłomnego w swoich przekonaniach człowieka.

Tadeusz Gałęcki (pseudonim literacki — Andrzej Strug) urodził się w Lublinie 28 listopada 1871 roku. Po latach dzieciństwa, spędzonych w majątku Konstantynówka, uczył się w gimnazjum lubelskim, którego dyrektorem był podówczas znany ze swego polakożerstwa Syngalewicz. Na przekór wynaradawiającej i ogłupiającej atmosferze szkoły bujnie rozwijało się życie młodzieży zorganizowanej w sieci tajnych kółek. Młodym spiskowcom, wychowanym w kulcie dla powstania styczniowego, przyświecała w ich działalności również legenda o śmierci pierwszych „Proletariaczyków”, o bohaterskich czynach „Narodnej Woli”, w kręgu ich lektur znaleźli się *Manifest komunistyczny*. Atmosfera patriotyzmu i radykalizmu społecznego towarzyszyła Strugowi także podczas studiów agronomicznych w Instytucie Puławskim i w nielegalnej pracy oświatowej prowadzonej w okolicznych wsiach. Aresztowany wraz z grupą studentów w związku z tzw. sprawą puławską, osadzony został w słynnym X Pawilonie Cytadeli Warszawskiej. W pierwszym okresie przebywał w całkowitej izolacji, bez książek, nie widząc nikogo prócz żandarmów. Czas wypełniały mu myśli, marzenia, wielkie plany... Dominującym uczuciem było uczucie dumy. „I ja tu jestem... Ja? Tu gdzie męczennicy powstania... Tu członkowie Rządu Narodowego... Tu siedzieli „Proletariacy”. Stąd poszli za bramę straceń...

Po półtorarocznym pobycie w Cytadeli Strug skazany został na 3 lata zesłania do guberni archangielskiej. Podczas pobytu w Archangielsku prawdopodobnie zapoznał się gruntowniej z literaturą rosyjską, a szczególnie z twórczością swego ulubionego pisarza, Dostojewskiego. Tutaj też tłumaczył dla pism rosyjskich m. in. utwory Prusa, *Irydiona*. W Archangielsku również zaczął sam pisywać, jakkolwiek „bardzo nieśmiało i w tajemnicy przed innymi zesłańcami”.

Po powrocie do kraju w roku 1900 znalazł się Strug w Warszawie i tu wstąpił w szeregi Polskiej Partii Socjalistycznej. Ożenił się i wyjechał do Krakowa na studia (nauki społeczne i filozofia). W tym czasie zetknął się po raz pierwszy ze zjawiskiem, które go urzekło na całe życie — z górami. Szczególnie ukochał Strug górską włość, nocleg przy ogniskach, z upodobaniem własnoręcznie rozpalanych. Górom pozostał wierny do końca życia.

Na wieść o wybuchu rewolucji 1905 r. wynajętymi końmi, bo strajk sparaliżował koleje, popędził Strug przez Poznańskie i Łódź do Warszawy. Partia powierzyła mu kierownictwo Wydziału Wiejskiego i „towarzysz August” wszedł w sam środek działalności rewolucyjnej na wsi, organizując masówki, strajki rolne, tworząc związki zawodowe służby folwarcznej. Jednocześnie zredagował i wypełnił swoimi artykułami 8 numerów nielegalnej, przeznaczonej dla wsi *Gazety Ludowej*, własnoręcznie ekspedując poszczególne numery w teren. Ponownie aresztowany w roku 1907 przesiedział Strug kilka miesięcy w ratuszu warszawskim, a potem w twierdzy w Brześciu. Tylko łapówce wręczonej carskiej „ochranie” zawdzięczał zamianę wyroku zesłania do Wiatki na rozkaz opuszczenia granic Imperium. Wyjechał do Paryża i tu rozpoczął najszczęśliwszy okres w swoim życiu — poświęcił się wyłącznie pracy literackiej.



Strug debiutował jako krytyk literacki rozprawą o Stefanie Żeromskim, która w r. 1901 odznaczona została I nagrodą na konkursie Związku Naukowo-Literackiego we Lwowie. W następnych latach drukował jeszcze inne studia (m.in. o *Popiołach*, o Wyspiańskim i Berencie), a nadto pierwsze opowiadanie (w krakowskim *Naprzodzie* w r. 1905). W latach 1905—1907 na tle przeżyć rewolucji 1905 r. napisał pierwszą serię *Ludzi podziemnych*. Twórczość swoją traktował Strug jako przedłużenie działalności rewolucyjnej, jako dalszą służbę partii. Z takiej inspiracji podczas blisko 7-letniego pobytu w Paryżu powstały: *Ze wspomnień starego sympatyka*, *W twardej służbie*, *Jutro* (1909), *Dzieje jednego pocisku* (1910), *Portret* (1913) — cykl utworów z dziejów polskiego ruchu rewolucyjnego w latach 1891—1907.

W związku z szerzącymi się powszechnie po rewolucji nastrojami beznadziejności i defetyzmu, z coraz wyraźniejszymi tendencjami ugodowymi wobec zaborcy ze strony klas posiadających szczególną rolę odegrał cykl nowel Struga poświęconych powstaniu 1863 r. pt. *Ojcowie nasi* (1911), w którym autor nawiązując do tradycji walk zbrojnych o niepodległość ukazał jednocześnie całą feudalność psychiki szlachty i słabość społeczną ideologii powstańczej. Strug, który był gorącym rzecznikiem niepodległości Polski i dlatego zrażało go stanowisko w tej sprawie ówczesnej lewicy, na emigracji zgłosił akces do Frakcji Rewolucyjnej PPS. Jednocześnie gorliwie przyswajał sobie wiedzę wojskową, ćwiczył musztrę i strzelanie w szeregach paryskiego oddziału Związku Walki Czynnej...

Na wieść o wybuchu wojny 42-letni wówczas pisarz pośpieszył do Krakowa. Wkrótce po odrzuceniu propozycji pracy w dziale politycznym lub w propagandzie wyruszył w pole w kadrówce legionowej, jako 13 ułan Beliny. Uwolniony wskutek choroby z wojska, leczył się Strug przez jakiś czas w Zakopanem, a od roku 1917 osiadł w Warszawie i wziął czynny udział w nielegalnych pracach Polskiej Organizacji Wojskowej, redagując jej naczelny organ *Rząd i Wojsko*. Tropiony przez władze niemieckie musiał uchodzić do Krakowa. Stąd, delegowany przez Komendę Główną POW, wyjechał w lipcu 1918 roku do Moskwy i Kijowa, aby wraz z Wieniawą i M. Sokolnickim nawiązać kontakt z francuską misją wojskową. W listopadzie 1918 r. uczestniczył w rozbrajaniu okupantów i w tworzeniu lubelskiego Rządu Ludowego, w którym został wiceministrem propagandy.

Po zakończeniu okresu walk mógł wreszcie Strug oddać się wyteżonej pracy pisarskiej. Podobnie jak Żeromskiego, z którego literackiej szkoły wyszedł i z którym łączy go uderzająca wspólnota tematów, zainteresowań i pasji społecznych oraz pewne pokrewieństwo stylu, urzekła go wcielona nareszcie w żywy kształt wizja wyzwolonej ojczyzny. To upojenie świeżo odzyskaną wolnością, wielbiące nawet czysto zewnętrzne oznaki nowej władzy: polskie emblematy, szyldy, a przede wszystkim polskiego żołnierza, stało się dla pisarza źródłem tragicznej pomyłki ideowej, prowadząc go do początkowej gloryfikacji piłsudczyzny. Już jednak w *Pokoleniu Marka Świdry* (1925), zestawianym nieraz z *Przedwiośnią*, tym błędnym poglądom towarzyszy wiele krytycznych ocen pisarza, poważnie zaniepokojonego rozwojem wydarzeń w niepodległej Polsce.

Jeszcze w roku 1914 na łamach warszawskiego *Świata* pojawiła się, niejako na marginesie właściwych zainteresowań pisarskich Struga, powieść „z obcego życia” pt. *Pieniądz*, ukazująca pod warstwą kryminalno-sensacyjnej akcji, na tle obserwacji różnych środowisk, „demoniczną” rolę kapitału w życiu współczesnej Ameryki. Kontynuacją tej tematyki, wjętej tym razem od strony człowieka z „nizin” i na gruncie powojennej Polski, była *Fortuna kasjera Spiewankiewicza* (1918), a ostatecznym wyrazem poglądów Struga na rolę pieniądza stała się napisana u schyłku życia powieść *Miliardy* (1937), wnikliwy obraz wstrząsanego kataklizmem kryzysu świata kapitalistycznego.

Drugim tematem, na którym skupił się wysiłek twórczy Struga w ostatniej fazie jego działalności pisarskiej, był problem wojny: nie jej zewnętrznych, materialnych skutków, ale potworniejszych od nich spustoszeń, jakich dokonuje w psychice, w świadomości człowieka. Artystycznym rezultatem tych przemyśleń był cykl trzech opowieści wojennych *Klucz otchłani* (1929) oraz trylogia z dziejów wojennego szpiegostwa i kontrwywiadu *Żółty krzyż* (1932—1933).

Po przewrocie majowym Strug zerwał z obozem Piłsudskiego i stanął w otwartej opozycji wobec rządu, piętnując go za Brzeź, za Berezę. Obcy wszelkiemu karrerowiczowstwu i oportunistom, nie przyjął ofiarowanej mu w roku 1933 godności akademika literatury. Znany ze swego opozycyjnego stanowiska wobec reżimu, nie otrzymał należnej mu ze wszech miar nagrody państwowej czy też nagrody m. st. Warszawy. Manifestacyjny charakter miało natomiast nadanie mu obywatelstwa honorowego m. Sosnowca oraz nagrody literackiej Zagłębia Dąbrowskiego, a później i robotniczej Łodzi. Ciesząc się ogromnym autorytetem pełnił Strug szereg odpowiedzialnych funkcji: był członkiem Rady Naczelnej PPS i z jej ramienia senatorem Rzeczypospolitej, jednym z założycieli i opiekunów Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych, prezesem Związku Literatów Polskich. Nękany śmiertelną chorobą, stanął jednak Strug w r. 1934 na czele Ligi Obrony Praw Człowieka i Obywatela, zanim decyzja władz zamykająca tę organizację nie położyła kresu ostatniej już pracy życiowej pisarza, niestrudzonego obrońcy godności człowieka i swobód obywatelskich. Powszechny szacunek, jakim otoczony był Strug, znalazł wyraz w manifestacyjnym pogrzebie (zmarł 9 grudnia 1937 r.), w którym oprócz asysty wojskowej, chorągwi PPS i delegacji zagranicznych (m. in. wieniec od walczącej Hiszpanii) wzięły udział niezliczone rzesze robotnicze Warszawy.

Zbiorowa edycja dzieł Struga, naprawiająca krzywdę wyrządzoną pisarzowi w ubiegłym okresie, jest jednocześnie okazją do przypomnienia jego twórczości szkole, młodzieży szkolnej. W ciągu minionych lat 10 podręczniki szkolne kilkoma zaledwie słowami kwitowały obszerną puściznę twórczą autora *Ludzi podziemnych* i dziś jego nazwisko jest niemal nie znane młodemu pokoleniu.

Najżywotniejszy, najbardziej czytelny z całego dorobku pisarskiego Struga pozostał dziś niewątpliwie cykl z dziejów ludzi podziemnych. Z uderzającą prostotą formy, w dużej mierze na tle własnych przeżyć i doświadczeń nakreślił w nim autor szeroki krąg ludzi i wydarzeń rewolucji 1905 r., dając psychologicznie pogłębione sylwetki bohaterów rewolucyjnego podziemia.

Stąd żywy autentyzm tych utworów, ich znaczenie ujętego w artystyczną formę dokumentu ważnych wydarzeń dziejowych. Wydaje mi się, że postulat włączenia *Ludzi podziemnych* i *Dziejów jednego pocisku* do kanonu lektur szkolnych oraz w jakiejś mierze uwzględnienia ich w wypisach jest postulatem realnym i wymagającym szybkiej realizacji.

Jan Okopień

## O KASPROWICZU — ROZWAŻANIA POROCZNIOWE

Wspomnienia i obchody rocznicowe stawiają w nowym świetle ludzi i zdarzenia, których dotyczą. Zmieniają codzienne, ustalone opinie. Ustalają nowe linie łączące tych ludzi i te zdarzenia z współczesnością. Zmuszają do weryfikacji sądów o nich.

Miniona w ubiegłym roku 30 rocznica śmierci Kasprowicza prowokuje do próby rozstrzygnięcia nieporozumienia, w jakie obrosły dzieje sławy poety.

Nieporozumień tych nagromadziło się szczególnie dużo. Już przed laty Boy z właściwą sobie przekorą i skłonnością do sprawdzania sądów raz na zawsze usta-

lonych i na pozór bezspornych dziwił się, dlaczego poeta, który sam wyznawał, że rzadko na jego wargach pojawiał się wyraz — Ojczyzna, został uznany za wyrazi-cieła najgłębszych tendencji narodowych — niemal za narodowego świętego.

Kontynuując te zastrzeżenia można by dalej dziwić się, dlaczego tak się stało, że poezja, której znaczenie miało polegać na wyrażaniu odmiennych problemów dotyczących bytu człowieka, która miała docierać do niezmiennych ogólnoludzkich treści człowieka, dlaczego sława poezji o takim ciężarze gatunkowym przetrwała niewiele dłużej od epoki, która ją zrodziła.

Boy w swojej ironicznej uwadze uchwycił bardzo istotny proces, jakiemu podlegały dzieje pośmiertnej sławy poetyckiej Kasprowicza. Twórczość jego spetryfikowano w raz na zawsze ustalonych wymiarach, przyłożono do niej kryteria rzeczy odmiennych, kosmicznych, zmitologizowano zawarte w niej treści do ostatecznych granic, nie rezygnując równocześnie ze swoiście pojętej społeczno-obywatelskiej interpretacji.

Równoległe z bezkrytycznym uwielbieniem odzywały się głosy o niskiej wartości poezji Kasprowicza, o jej nieaktualności. Jest to fakt chyba bez precedensu — tak wielkiej rozpiętości opinii o poecie uznanym niemal na wieczna! Nie jest to takie obojętne, że już w latach międzywojennych Kasprowicz w zasadzie nie znajdował kontynuatorów, wyjąwszy ballady Zegadłowicza.

Świetną, niezwykle przenikliwą charakterystykę ciągłej rozbieżności między sądami krytyki a rzeczywistością znajomością poezji Kasprowicza dał jeden z mniej znanych krytyków, przed z górą czterdziestoma laty, gdy te tendencje znajdowały się jeszcze w zarodku: „Pisano o nim często wykrzyknikami, jakby tym fizycznym rozgłosem można się było lepiej z poetą porozumieć. A chciano się z nim porozumieć za wszelką cenę, gdyż powiedzenia jego nie dochodziły nigdy tej miary, na jaką stać było naszą wyobraźnię o nim. Wiele myśli o wielkiej poezji przeżyło się wobec Kasprowicza, mimo że jego twórczość nie stała prawie nigdy na poziomie naszego o niej wyobrażenia”.

Ostatnie dwudziestolecie także nie przyczyniło się niestety niczym do zrozumienia poety. W sposób sztuczny wyizolowano tylko drobną część twórczości, pochodzącą z lat młodości Kasprowicza. Tylko tę poezję, zawartą w kręgu sonetów *Z chatupy*, *Obrazków* i naturalistycznych gawęd, uznano za jedynie trwałą i wartościową. Była ona świetną ilustracją radykalnych w owym czasie poglądów społecznych autora. Stanowiła także dobry odpowiednik chłopskiej biografii poety, właśnie w tych latach przebiegającą szczególnie efektownie.

Nie jest jednak na pewno najlepszą artystycznie częścią twórczości i nie może zostać jako jedyne świadectwo skomplikowanej i wielokierunkowej drogi artystycznej poety.

Dystans lat 30 upoważnia do ostatecznego przewartościowania tej poezji, do określenia jej miejsca w hierarchii artystycznej — jest to czas dość długi nawet dla pisarza, którego twórczość wywołuje tak sprzeczne oceny. Dorobek rocznicy wypadł ubogo. Trochę okolicznościowych artykułów, uroczystość na Harendzie i bardzo starannie wydany nakładem PAX wybór dzieł Kasprowicza. (W ostatnich dniach dołączony został do tego wydany przez „Czytelnika” wybór poezji, który, jakkolwiek wychodzący z mocnym opóźnieniem, można także uznać jeszcze za podarek rocznicowy).

Twórczość Kasprowicza jest nasycona w bardzo silnym stopniu problematyką religijną, filozoficzną, etyczną i moralną. Nie jest to bynajmniej powodem, żeby rezygnować z artystycznych kryteriów oceny na rzecz jakiegoś „duchowego” wczuwania się w wartość tej poezji, jak to czyniła w przeważającej mierze krytyka dwudziestolecia. W jej opinii Kasprowicz był traktowany nie tyle jako zjawisko poetyckie, ile jako model określonej postawy życiowej. Stąd obowiązujące przy ocenie jego twórczości postulaty w rodzaju np. „Sugestii” Z. Wasilewskiego, który uważa

poczję Kasprowicza za „jedną z dróg dochodzenia prawdy”, bądź też Znamierowski, według którego poezji Kasprowicza nie należy czytać, lecz ją „przeżywać”. Główny błąd interpretacji polegał na tym, że zawarte w tej poezji wartości myślowe i ideowe traktowano dosłownie, nie biorąc pod uwagę metaforyczności, jaką zawierają w sobie znajdując się w kontekście poetyckim. Z tej swoistej dedukcji określonych elementów twórczości, traktowanych w sposób sztuczny, wyobrazowany, powstała pseudopsychologiczna sylwetka poety. Tu leży źródło opinii równie pretensjonalnych, co ogólnikowych. Stąd powstała sylwetka poety — „mocarnego chłopca polskiego”, „poety instynktu i biologicznego tworzenia” czy też „rewelatora prawd odwiecznych” i temu podobnych określeń, jakich nie skąpiły nam biografie dwudziestolecia.

Nie warto byłoby przypominać tych spraw, gdyby nie to, że podobną metodę i podobne kryteria oceny poety stosuje większość „autorów rocznicowych”. Nie sposób pogodzić się z taką interpretacją, która rytm twórczości poety określa na zasadzie falowania i przemian chrystianizmu Kasprowicza bądź też porównuje jego postawę religijną, wyabstrahowaną z jego twórczości, z poszczególnymi dogmatami wiary, by snuć na tym tle rozważania, czy Kasprowicz był, czy nie był poeta chrześcijańskim.

Takie widzenie poety, raczej od strony jego przełomów duchowych niż rzeczywistej zawartości jego poezji, zaciążyło także nad jubileuszowym wydaniem jego dzieł, przygotowanym przez PAX. Wydawnictwo dało jedynie wybrane fragmenty z twórczości poety. Książka zawiera trzy tomy poezji: *Hymny*, *Księgę Ubogich* i *Mój świat*. Celem edycji nie jest jakaś próba selekcji twórczości Kasprowicza ani przygotowanie takiego wyboru wierszy, które najłatwiej mogą trafić do współczesnego czytelnika. W wyborze tym chodzi raczej o ilustrację ulubionego, najszerzej komentowanego przełomu poety od prometejskiego buntu do franciszkańskiej pokory. Od *Hymnów do Księgi ubogich* i kontynuacji tej postawy w *Moim świecie*.

Można powiedzieć, że przyjęta przez wydawnictwo zasada na ogół nie wyszła poecie na dobre. *Księga ubogich* — przy swoich wszystkich rzeczywistych urokach, przeprowadzanej konsekwentnie zasadzie konstrukcyjnej widzenia świata oczami małego człowieka, wędrownego grajka, przy bogatych złożach subtelności, lirycznego nastroju, jednolicie wypełniającego utwór — nie zasługuje na to, by ją przytaczać w całości. Ta bowiem uwydatnia równocześnie wszelkie słabości tego tomu. Kilka zwrotów niezrównanej piękności nie może go uratować. Przeciwnie, tracą one swój blask wtopione w szarzyznę banalnych rymów, toną w powodzi gadulstwa, niedbanych powtórzeń, ubogiego słownictwa, nie zawsze zręcznie stylizowanego na ewangeliczną prostotę. To samo można powiedzieć o balladach *Mojego świata*, które są w nieco zmienionej formie kontynuacją poetyki *Księgi ubogich*, a których prymitywizm jest w gruncie rzeczy daleki od prostoty i ma wyraźnie stylizatorski charakter. Na zakończenie obchodu rocznicy kasprowiczowskiej jest wydany ostatnio nakładem „Czytelnika” wybór poezji Kasprowicza (Jan Kasprowicz *Poezje*. Warszawa 1957. „Czytelnik”, s. 564. Wybór i wstęp J. J. Lipskiego). Układ tomu, jak też i wstęp J. J. Lipskiego stwarzają perspektywy dla nowej, na innej płaszczyźnie pojętej dyskusji o poecie. Wybór tomu daje może zbyt liberalnie, zbyt obszernie potraktowany, ale w zasadzie słuszny przekrój drogi poetyckiej Kasprowicza. Wstęp we właściwych proporcjach ukazuje twórczość poety. Autor traktuje Kasprowicza przede wszystkim jako zjawisko poetyckie, zastanawia się, co z jego dorobku przetrwało próbę czasu, co może wzruszyć współczesnego odbiorcę. Na uwagę zasługuje wnikliwa i na ogół przekonująca analiza *Ballady o bohaterskim koniu i walącym się domu*, utworu od dawna niepokojącego krytykę swą dziwnością i odmiennością formy, nie mieszczącego się na żadnej linii drogi poetyckiej Kasprowicza. Wnosi ona nie tylko nowe elementy myślowe, obce dotychczasowej twórczości, zadziwiają także nowe, niezwykle u tego poety środki poetyckiego wyrazu: niezwykła skróto-

wość wypowiedzi, maksymalna oszczędność i kondensacja środków wyrazów. Powściągliwość i przytłumienie uczuć, pod którymi tylko domyślamy się głębokiego tragizmu przeżyć poety. Na pewno *Ballada*, właśnie przez nowoczesność środków wyrazu, jest najbardziej bliska współczesnemu człowiekowi. Jest ona jednak w poezji Kasprowicza zjawiskiem wyjątkowym i miarą *Ballady* nie można oceniać całego jego dorobku.

Dlatego żeby właściwie ocenić Kasprowicza, jego wielkość, należy przyjąć nie tylko kryteria bezpośredniej aktualności, możliwości współczesnego oddziaływania. Poważna część jego dorobku jest niestety już martwa i nic na to nie poradzimy, z tego punktu widzenia selekcja utworów dokonana przez wydawcę tomu (J. J. Lipskiego) została przeprowadzona zbyt łagodnie. Prawdziwą i rzeczywistą wielkość Kasprowicza będziemy w stanie ocenić, gdy przyłożymy do niej kryteria raczej historyczno-literackie. Poezję tę możemy zrozumieć jedynie wtedy, gdy umieścimy ją na mapie bogatych zróżnicowanych prądów literackich epoki, w jakiej żył i tworzył. Zdumiewająca jest droga, jaką przebył poeta. Przecież debiutuje on w swego rodzaju próżni kulturalnej i to, rzecz można, podwójnej, bo na przełomie lat 70 i 80, a więc w epoce wyjątkowo wyjąłowanej poetycko, przetwarzającej w sploty i zbanalizowany sposób pomysły i kanony estetyczne naszych „trzech wieszczów”. Dodać do tego należy, że Kasprowicz rozpoczyna swój start poetycki gdzieś na peryferiach tej kultury — w Poznańskim i na Śląsku, na którym literatura polska była literaturą regionalną, zaściankową, interesującą raczej jako zjawisko socjologiczne niż literackie. Kasprowicz potrafił przy tak niekorzystnych warunkach włączyć się w główny nurt poetycki epoki. Przeżył kilka następujących po sobie prądów literackich. Stał się ich twórcą i wybitnym przedstawicielem.

Nie sposób jest wskazywać na wartość poezji kasprowiczowskiej nie rehabilitując równocześnie, przynajmniej częściowo, epoki literackiej, z którą był silnie związany — epoki modernizmu. W tej konwencji powstała znaczna część twórczości Kasprowicza i to ta wcale nienajgorsza.

Negatywna ocena modernizmu, w zasadzie słuszna, brała za podstawę twórczość poetów tej doby, której przeważająca część jest rzeczywiście przebrzmiała i nieczytelna. Nie pamięta się jednak, że ta sama epoka była o wiele bardziej ambitna w swych programach teoretycznych, niż to się udało zrealizować w poetyckiej praktyce twórców tej doby. Jeżeli uważnie wczytać się w manifesty licznych teoretyków modernizmu, to pod powłoką napuszonych haseł i manierycznego stylu można doszukać się dążenia do stworzenia literatury, która by po prostu odpowiadała bardziej skomplikowanej psychice współczesnego człowieka, odtwarzała bardziej złożoną strukturę współczesnego życia. Poszukiwano, często skutecznie, nowych środków poetyckiego wypowiedzenia się. Otwarto wolną drogę dla najszerzej pojętego eksperymentu poetyckiego. W pewnym zakresie modernizm stał się rewolucją literacką, w ramach której doszły do głosu „nowe talenty, nowe idee, nowy typ piękna, nowe aspiracje, nowa ekspresja i język nowy” (Miriam). Przywykliśmy mianem modernizmu czy młodopolszczyzny określać wszystkie ujemne cechy tej doby — niejasność, natrętne wielosłowie, brak precyzji, a więc takie elementy, które utrudniają obcowanie z poezją. I to jest prawda. Nie zamykajmy jednak oczu na fakty, że takie wysokie osiągnięcia poetyckie Kasprowicza z tego okresu, a więc *Krzak dzikiej róży* czy *Hymny*, są dlatego dobre, że poeta potrafił w nich twórczo stworzyć najbardziej wartościowe cechy tej konwencji, do której należy. Dość wspomnieć chociażby pamiętny wszystkim przejmujący obraz *Krzaka róży*, który:

Samotny, tęskny, zadumany  
Skronie do zimnej tuli ściany  
Jakby się lękał tchnienia burzy.

Słońce w niebieskim li kryształe,  
Światłością stały się granity,  
Ciemnosmreczyński las spowity  
W bładobłękitne, zwiewne fale.  
Szumna sikława mknie po skale  
Pas rozwijając srebrnolity,  
A przez mgły idą, przez błękity  
Jakby wzdychania, jakby żale.

Te obrazy będą przemawiały. Obrazy o czystym i wyraźnym konturze, przepojone jednolitym nastrojem, operujące impresjonistyczną grą światła i cieni. Subtelna, wieloznaczna symbolika narasta przez rytmicznie występującą pointę. Jesteśmy w kręgu liryki bezspornie wysokiej klasy. Dość porównać ten sonet z najlepszymi nawet lirykami tatrzańskimi Asnyka, by stwierdzić, jak bardzo oddaliliśmy się od poezji poprzedniej epoki, od jej ubóstwa tematycznego, naiwnej pojęciowej symboliki, graniczącej z alegoryzmem, monotonii wersyfikacyjnej. To jest najlepsza miara drogi, jaką przebył Kasprowicz. Podobnie sprawa ma się z *Hymnami*. Należą one do najlepszych osiągnięć poety. Nie można jednak zgodzić się z Lipskim, że trwała wartość *Hymnów*, łatwość ich przyswojenia przez współczesnego czytelnika polega przede wszystkim na wspólnych cechach postawy światopoglądowej. Postawy katastroficznej, przecucia jakiejś kosmicznej kłęski, a więc uczuć, do jakich niejednokrotnie byliśmy usprawnieni w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Nie na tym polega wielkość *Hymnów*. Są one zastosowaniem poetyki modernizmu, wydobyciem najlepszych jej możliwości, doprowadzeniem ich do ostatecznych konsekwencji.

Główny motyw *Hymnów* — motyw rozpaczliwego rozrachunku ze światem — wyraża jakże typowy dla kultury tego okresu kryzys zaufania wobec współczesnych norm życia. Protest rozwijający się — w kategoriach filozoficznych, etycznych, religijnych — to także własność epoki.

Skomplikowane, wieloznaczne treści myślowe *Hymnów* oddziałują z niebywałą ekspresją, zamknięte w rytm wielogłosowej pieśni hymnicznej. Podobieństwo do hymnu potęgują regularnie powtarzane motywy, powracające jak frazy muzyczne, w coraz bogatszej, coraz bardziej rozbudowanej formie. Przypomnijmy sobie bodaj przewijający się stale w hymnie *Święty Boże obraz poety* — ptaka „Któremu okiem kazano skrwawionym patrzeć w blask słońca”.

Barokowy natłok obrazów, wmontowany w orkiestralną strukturę *Hymnów*, wyrasta z najrozmaitszych źródeł: od motywów pieśni ludowej czy kościelnej lub reminiscencji z prymitywnego malarstwa chłopskiego do motywów pozostających z nimi w bezpośrednim związku, stworzonych na zasadzie skomplikowanej metaforyki czy spiętrzonej wieloznacznej symboliki lub też szokujących natrętną zmysłowością czy naturalistyczną ostrością kształtów. Razem tworzą złączoną w jedność, niesłychanie sugestywną całość, syconą do ostatecznych granic ekspresją, jak np. stale powtarzająca się wizja sądu ostatecznego:

Idą na się zmartwychwstali,  
Ogniem wojny świat się pali,  
Tłumy w barwnej brodzą fali.  
Adamie potępiony, zwróć się z strasznych dróg.  
Zawiśnij na swym krzyżu sterczącym w niebiosa  
I nie patrz, gdzie w spokoju Ewa jasnowłosa  
Do rozpustnego przytuła się gada.

Zespolenie elementów literackich, muzycznych i malarskich, operowanie wizją i symbolem — oto wykaz niektórych tylko środków zaczerpniętych ze skarbcza poetyckiej epoki, którymi Kasprówiczył umiał się świetnie posługiwać.

Taki pozostanie Kasprówiczył w świadomości czytelnika. Jako autor *Hymnów*, sarkastycznej *Ballady o bohaterskim koniu i walącym się domu* oraz garści liryków. Poeta, ambitny eksperymentator, twórczo przerabiający prądy epoki, w której żył, nadający kształtowi, jaki tworzyli, indywidualne piętno swej bogatej i sugestywnej osobowości.

Anna Reykowska

## OSTATNI Z CHÓRU HARFIARZY

### (O poezji Jana Lechonia)

Na uroczystej akademii, która odbyła się 6 marca 1925 r. w teatrze im. Bogusławskiego w Warszawie, a poświęcona była pamięci Tadeusza Micińskiego, „Ostatniego z chóru harfiarzy” — Stefan Żeromski powiedział między innymi: „Gorzka i surowa była dola poetów polskich w okresie niewoli. Żyli i umierali w samotności: Mickiewicz w Konstantynopolu, Niemcewicz, Słowacki, Zaleski, Norwid w Paryżu, Lenartowicz we Florencji, Berwiński kędys w Turcji. Ostatni z tego chóru poetów jest ten, którego pamięć dziś święcimy”.

Dzisiaj można by to powiedzenie zastosować do Jana Lechonia, który chociaż nie żył za czasów niewoli, przebywał stale za granicą, najpierw w Paryżu, a potem jako emigrant w Nowym Jorku, gdzie dnia 8 czerwca 1956 r. popełnił samobójstwo wyskakując z okna jednego z najwyższych pięter hotelu Hudson. Nie wdając się w przyczyny tej tragicznej śmierci składamy hołd pamięci wybitnego poety i szlachetnego człowieka. Z osobliwym wzruszeniem przerzucamy karty jego poezji, wydanych z ogromnym pietyzmem<sup>1</sup>. Jest to najobszerniejszy z dotychczasowych zbiorów utworów Lechonia, obejmujący przedwojenne wiersze zebrane w *Karmazynowym poemacie*, w *Srebrnym i czarnym* oraz w *Zimnych wierszach*. (W tych ostatnich liryki pisane w latach od 1917 do 1955 r.). Większa część wydanych *Poezji* składa się z wierszy stworzonych na emigracji i zawartych w cyklach *Lutnia po Bekwarku*, *Aria z kurantem* oraz *Marmur i róża*. O ile z dawniejszych utworów *Karmazynowy poemat*, o treści patriotycznej, był próbą obudzenia powstającej Polski do nowego życia, o tyle *Srebrne i czarne* tworzyły cykl wierszy o tematyce filozoficznej, będącej wyrazem przerażenia wobec tajemnicy i beznadziejności życia i nieśmiałą próbą jego przewyciężenia. Wiersze te znane były przed wojną czytelnikom interesującym się poezją. Obecnie wznowione, dają obraz rozwoju duchowego poety, którego ostatnim etapem są utwory pisane na emigracji i te godne są największej uwagi.

Nawiązuje w nich Lechoń, jak dawniej w *Karmazynowym poemacie*, do poezji Mickiewicza i Norwida, by dać świadectwo prawdzie przeżyć Polaka na emigracji po ostatniej wojnie. Równocześnie zdaje sobie sprawę, że romantyczny ton tej poezji należy już do przeszłości, że poezja to niemodna i musi ustąpić innej, nowej. Przewija się przez nią, jak szara nić, smutek, nostalgia, rezygnacja. Przy czytaniu tej poezji słyszemy jakby echo mickiewiczowskiej inwokacji z *Pana Tadeusza*: „Litwo! ojczyzno moja! Ty jesteś jak zdrowie”. W rytmie nieśmiertelnej epopei uderza też poeta w ton tradycyjnej religijności.

A wciąż świecisz nad nami, Przenajświętsza Panno.  
I wstajemy wraz z popiołów, z pożarów, co płoną.  
I Ty wszystkich nas powrócisz na Ojczyzny łono!

<sup>1</sup> Jan Lechoń *Poezje*. „Czytelnik” 1957.

Blizsze jednak od jezior Litwy są dla poety piaszczyste równiny Mazowsza.

Jak patrzyło kiedyś dziecko  
Na wieś biedną, mazowiecką,  
Na zorane kartoflisko,  
Na wiślany biały piach,  
Tak i dzisiaj — jak daleki!  
Spod zmienionej mej powłoki  
Widzę Ciebie, widzę z bliska  
W każdej myśli, wszystkich snach.

Ojczysta przyroda pachnąca koniczyną, bociany z czarnymi skrzydłami unoszące się nad polami, ciągnące kaczki, zając przemykający drogą, śpiew skowronka, buki i jawory grające w poszumie wiatru jak organy — wszystko to widziane jest jakby we śnie, za mgłą tęsknoty.

Niekiedy krajobraz Polski kreśli poeta w kilku wierszach, w skrótach, osiągając w ten sposób prostotę i czystość słowa.

Rozwalony opłotek i stary kołowrotek  
Na trawie suszą len,  
Na łące aż różowo od malutkich stokrotek  
A wszystko jak sen.

Kilka utworów poświęca Lechoń wspomnieniom Warszawy, trafnie naśladowując rymy Or-Ota, poety dawnej Warszawy (*Naśladowanie Or-Ota*). Szczerym liryzmem oraz miłością i dozgonną wiernością dla ukochanego miasta wzrusza nade wszystko *Piosenka*:

Zanim mnie owa ciemność pochłonie,  
Twoich ogrodów chcę poczuć woń.  
Niechaj Twych ulic wiatr mnie owionie  
Połóż Twe dłonie  
Na moją skroń!...  
Marzę, że Ty mi zamkniesz powieki,  
Lecz choćbym z ciężkich nie wrócił prób,  
Będę Ci wierny, wierny na wieki  
Aż po daleki,  
Wygnańczy grób.

Miłość Ojczyzny i tęsknotę za nią wyraża niekiedy pośrednio poprzez przytoczenie słów Mickiewicza (*Śmierć Mickiewicza*), ukazanie postaci obłąkanego Książnina (*Książnin i żołnierz*), odtworzenie obrazów z płócien Chełmońskiego i Matejki (*Chełmoński*, *Matejko*) oraz przypomnienie refrenu smutku z Marii Malczewskiego (*Malczewski*). Obok tych wierszy, przenikniętych tęsknotą, smutkiem, rezygnacją, żalem i goryczą, jest jednak i druga strona patriotyzmu Lechonia, opiewająca bohaterstwo żołnierza polskiego i wyrażająca wiarę w przyszłość własnego narodu (*Pieśń o Stefanie Starzyńskim*, *Monte Cassino*, *Laur Kapitolu*, *Marsz II Korpusu*). Z ostatniego wiersza jakże charakterystyczne są słowa nawołujące do romantycznej poezji nawołującej do walki o wolność i pełnej wiary w zwycięstwo:

I kiedy trakt Cezara pod ich krokiem dudni,  
Słyszę dzwonek na nieszpór i żuraw u studni.  
I niosą dniem i nocą sztandary niezdarte,  
I przejdą, przejdą Tyber i Wisłę, i Wartę.



Liczne wiersze poświęcone są przyjaciołom i znajomym w kraju i na emigracji. Obok nich są i inne, np. *Duch Boya*, jeden z najbardziej wzruszających liryków, napisany z wielką prostotą, bo poświęcony temu, który „strzegł się słów podniosłych jak skazy, co plami”, „który poznał wszystko, co ludzkie” i śmiercią swoją z ręki katów zasłużył na miano męczennika:

I stoisz oto Boyu, bardzo zawstydzony  
trzymając pióro w jednej, palmę w drugim ręku.

Większość powojennych utworów Lechonia, podobnie jak i dawniejsze, pisana jest wierszem trzynastozgłoskowym. Przed wojną po przeczytaniu *Srebrnych i czarnych* Zawodziński nazwał Lechonia klasykiem. „Jego trzynastozgłoskowiec — pisał znakomity krytyk — potoczysty, w zgodzie ze składnią, z rytmiką zdaniową, pozbawiony enjabement, przy ściślejszej analizie wykazałby na pewno najbliższe pokrewieństwo z wierszami Felińskiego i Koźmiana”. Wiersze pisane na emigracji są już mniej dziełem rozmysłu, rozsadza je uczucie, zwycięża poeta-romantyk. Nadto coraz częściej spotykamy obok trzynastozgłoskowca siedmio- i ósmiozgłoskowce oraz wiersze przeplatane dziecięcio- i sześćzłoskowcem.

Lechoń w swej twórczości mało mówi o sobie jako poecie, zaznaczając ze smutkiem, że ze wszystkiego, co kochał, „...zostanie nie więcej... Niż imię scyzorykiem wyrte na drzewie”. A mógł o sobie powiedzieć znacznie więcej. Podkreślił to pięknie w swoich wspomnieniach o Lechoniu jego przyjaciel Ludwik Hieronim Morstin: „Dzięki jego poezji, tak ciepłej, tak szlachetnej, mógł o sobie powiedzieć *non omnis moriar*, nie wszystek umrę, wiele ze mnie się za grobem wyzwoli, będę rósł w sławę w żywej pamięci pokoleń”.

Stanisław Gierowski

## „PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY“

Przed drugą wojną światową wychodził we Lwowie miesięcznik pt. *Przegląd Humanistyczny*, redagowany przez prof. Ryszarda Ganszyńca. Obecnie pod tym tytułem powołane zostało do życia przez grupę filologów Uniwersytetu Warszawskiego nowe czasopismo.

W numerze 1 (sierpień 1957) Redakcja uzasadnia jego wydawanie potrzebą skupienia na wspólnych łamach humanistów, rozdzielonych przez bardziej ścisłe specjalności, a także koniecznością przywrócenia „tak lekkomyślnie niejednokrotnie przerywanego w ostatnich latach kontaktu z dorobkiem myśli światowej”. W związku z tym zapowiada się zarezerwowanie miejsca dla tłumaczeń i sprawozdań z ruku z tym zapowiada się zarezerwowanie miejsca dla tłumaczeń i sprawozdań z ruku naukowego za granicą oraz przywrócenie znaczenia badaniom komparatystycznym. Redakcja uzależnia dalszy rozwój czasopisma i przeobrażenie go w organ szerokiego grona inteligencji od współpracy większej liczby polskich i obcych humanistów.

Na czele zeszytu umieszczone jest piękne przemówienie Marii Dąbrowskiej, wygłoszone z okazji nadania znakomitej autorce *Nocy i dni* doktoratu honoris causa na Uniwersytecie Warszawskim. Dalej następuje krótka charakterystyka osobowości twórczej Marii Dąbrowskiej napisana przez prof. Jana Z. Jakubowskiego.

Prof. Kazimierz Kumaniecki w 2000 rocznicę śmierci Cyserona daje naukowo opracowany wizerunek wielkiego humanisty rzymskiego. Dalej znajdujemy przegląd trzech głównych rozdziałów książki G. Lukacsza *Goethe und seine Zeit* pt. „Ze studiów nad Faustem” (zapowiedziane zakończenie w zeszycie następnym).

W artykule pt. „O dalsze losy filologii polskiej” prof. K. Budzyk, stwierdziwszy „kryzys i kapitulację” kierunku marksistowskiego w Instytucie Badań Literackich,



Po Słownik Al. Brücknera sięgamy ze wzruszeniem. Wielokrotnie odczuwaliśmy brak tej niezastąpionej pomocy w pracy polonistycznej. To dzieło nie tylko wzbogaci i ożywi nasze wiadomości z zakresu historii wyrazów, ale i będzie nie wyczerpanym źródłem wiedzy o dziejach naszej kultury. Po wojnie Słownik Brücknera był niedostępny. (Wydawany od r. 1952 w pojedynczych zeszytach *Słownik Etymologiczny* w opracowaniu F. Sławskiego ukaże się w całości prawdopodobnie za kilka lat).

Charakter Słownika Brücknera jest rzeczywiście odrębny. Ten niestrudzony badacz języka ojczystego, znakomity znawca kultury polskiej uczynił ze swej pracy vademecum polonistyczne. W Przedmowie do wydania z 1927 roku sam autor tak charakteryzuje swą pracę: „...Uważam tę książkę za rodzaj poradnika językowego; niech się nią bawi nie tylko filolog-polonista, lecz i historyk i literat, i kogo język zajmuje... unikałem wszelkiej „uczoności”, ...starłem się o to, aby mnie każdy czytelnik, tj. nie tylko zawodowiec, zrozumiał. Kładąc osobiłszą wagę na dzieje obyczajowości, o ile je z samych słów wyjaśnić można, poświęciłem archeologii językowej kilkanaście rozprawek...”

Słownik Al. Brücknera (na co zwraca uwagę we Wstępie do drugiego wydania prof. Z. Klemensiewicz) spotykał się „nie tylko z uznaniem, ale także z naganą” (porów. recenzja E. Klicha; uwagi krytyczne F. Sławskiego; artykuły w *Poradniku Językowym* W. Doroszewskiego). „Wartość etymologicznej interpretacji — pisze we wstępie prof. Klemensiewicz — bywa różna. Brückner jest oryginalny, śmiały, pełen niepospolitej intuicji, nowatorski w pomysłach i daje wiele objaśnień cennych i pewnych. Ale są wśród nich i takie, które dopiero wymagają udowodnienia, które są wręcz bezpodstawne. ...Przyczyną niedostatków *Słownika Etymologicznego* jest swoista postawa metodyczna autora, którą znamionuje niefrasobliwa swoboda w traktowaniu materiału; brak jakiejś systematycznie i konsekwentnie stosowanej zasady konstrukcyjnej i redakcyjnej... Stąd pochodzą błędy i nieściśłości rzeczowe; sprzeczne sądy o tym samym zjawisku; luki w informacjach... Ale — kończy swe rozważania prof. Z. Klemensiewicz — nie zamykając oczu na istotne niedostatki tego dzieła, musimy stwierdzić, że stanowi ono nie tylko jedyny na razie polski słownik etymologiczny..., ale też najlepszy słownik etymologiczny jednego ze słowiańskich języków. Jest on niewyczerpaną kopalnią wiadomości w ogromnej przewadze trafnych”.

Odczytajmy parę fragmentów z tej naprawdę bardzo interesującej książki:

*jutro*, właściwie 'rano', *jutrzienka*, *jutrznia* ('ranne nabożeństwo' 'matutina')... Ale i jak niem. *Morgen* przybiera *jutro* już w prasłowiańskim i znaczenie 'następnego dnia': *nazajutrz*, *jutrzejszy*... *Dojutrek*, *dojutrkować*, *jutrać* 'odkładać do jutra'. Przez cały 15 i 16 wiek przewijają się luźne postaci z *s*: „czasu *justrzejszego*”, *justrzenka*, jak i w cerk. za *ustra*, bułg. macedoń. *zastra*, 'jutro', dowód, że prasłowiańska postać była \**ustro*... na Rusi zwykłym trybem *utro* (por. *zawtrak*, 'śniadanie'). *Jutrzyna* w znaczeniu 'morgu ziemi' tłumaczy dosłownie niem. *Morgen*... litewskie *auszra* 'jutrzienka'... łotewskie *austrums* 'wschód', ...greckie *aurion*, 'jutro'... łac. *aurora*. z. *aurosa* 'jutrzienka'...

Dzięki zestawionym bogato przez autora przykładom dowiadujemy się, że podstawowe znaczenie wyrazu *jutro* przetrwało u nas w wyrazach pochodnych jak *jutrzienka*, *jutrznia*, że i w innych językach wymieniają się nawzajem te dwa znaczenia: 'ranek' i 'dzień następny', że wyrazy pochodzenia swym sięgają czasów praindoeuropejskich.

Zajrzyjmy z kolei do hasła *chram* znanego nam ze *Starej Baśni* Kraszewskiego w znaczeniu 'świątynia'. Brückner z pasją zwalcza ten sztuczny, niedobrze upleciony archaizm:

<sup>1</sup> Por. łacińskie: *matutinus*, *a*, *um* — porankowy, ranny.

*chram*, wymysł naszych modernistycznych czasów<sup>1</sup>; nie polskie to, lecz cerk. *chram*, *chramina*, 'dom', na całym Południu 'dom' i 'świątynia', 'kleń', 'piwnica', czes. *chrām*, *chrāmína*, 'świątynia', rus. *choromy*, *choromína*... 'dom'. Prasłowó... Brzmiało by u nas \* *chrom*, przenigdy *chram*...

Bardzo ciekawym dziełem w *Słowniku* są wprowadzone przez autora artykuły z zakresu naszej kultury, m. in. Miesiące i nazwy miesięcy, Zwyczaje ludowe, Bóstwa, Członki i części ciała, Muzyka, Pieniądz, Zbroja, Ubiór... — razem 26 cennych rozprawek. Zacytujmy fragment artykułu pt. Muzyka:

*Muzyka*. Chociaż Słowianie naród wcale muzykalny (Czesi, wedle świadectwa obcych, już z 18 wieku, najmuzykalniejszy z narodów), to w ich instrumentach muzycznych przeważają olbrzymie nazwy obce, u wschodnich greckie i orientalne (*litawry*, *nakry*, *nabat*, *surny*), u zachodnich włoskie. Na orkiestrę czy kapelę prasłowiańską składały się jednak: z bitych pałkami, *bębny*; z szczypanych palcami, *gęśli* (niby liry czy lutnie o trzech strunach?) ...z dętych, *rogi*. Źródła arabskie z IX i X wieku wspominają u Słowian o lirze o ośmiu strunach, ze spodem płaskim i o piszczałkach na dwa łokcie długich. Obok rogów, we które dął, „piskał” Słowianin na piszczałkach krótkich i dłuższych, luźnych lub spojonych po dwie razem; nazywał je rozmaicie, *duda* (*dudka*), albo rzeczownikami urobionymi od czasowników dla 'piskania'... nasze *piszczek* i *piszczałka*... Najoryginalniejsze były jednak *dudy*, tj. piszczalki połączone z miechem, zwane *koza* (bo miech z jej skóry)... *dudziarze* czy *dudarze* przechodzili przez cały kraj, *piszczele* w miech składając po skończonej grze; że literatura cerk. o *dudce*, *dudach*, nie wspomina, nie dowodzi niczego: oba słowa powtarzają się u wszystkich Słowian bez wyjątku (a przejęli wraz z instrumentem i Niemcy od Słowian). Wszystko inne, począwszy od *trąby* (choć to słowo prastare, całkiem jakby prasłowiańskie, w rus., czes. *truba*) i *skrzypki* wraz z *smykem* (*smyczkiem*...) jako wynalazek dopiero średniowieczny (Ruś go od nas przejęła) w prarodzinę nie wchodzi... Jedyny nasz pra-wyraz, to *gędziec* („albo lutnik” r. 1500)...

Na pewno tak zebrane wiadomości przydadzą się poloniście przy interpretacji literatury staropolskiej („...a sam pasterz siedząc w chłodzie, *gra w piszczałkę* proste pieśni...”) mogą być podstawą interesujących pogadanek w klasach licealnych.

\*  
\*                      \*

*Słownik wyrazów bliskoznacznych* ukazuje nam bogactwo synonimiczne współczesnego języka i określa poprzez najbardziej typowe związki frazeologiczne znaczenie wyrazów i zakres ich użycia. Obejmuje około 30 000 wyrazów. Układ słownika jest bardzo przejrzysty. Łatwo jest odszukać potrzebną grupę synonimiczną. W drugiej części słownika znajdujemy indeks omówionych wyrazów a obok każdego z nich podane jest hasło, które wysunięte zostało na czoło poszukiwanej grupy.

Pojęcie bliskoznaczności wyrazu definiuje we Wstępie do słownika Stanisław Skorupka, redaktor słownika, autor licznych artykułów na ten temat (m. in. „Z zagadnień leksykografii. Synonimika, *Poradnik Językowy*, 1953 r.): „...za wyrazy bli-

<sup>1</sup> W obronie modernistów pisze K. Nitsch („Czy chramy, gontyny i witeziów zawdzięczamy młodopolskim modernistom”, *Język Polski*, 1950, 50—4): „...że *chramów* używali już z Rusi pochodzący Zaleski, Ujejski i Kraszewski, a za nimi lubiąca patetyczne słowa Konopnicka, to oczywiście broni modernistów przed zarzutem wprowadzenia tego cerk.-rusk. słowa, ale samego wyrazu nie pozbawia w naszym języku sztuczności”.

skoznaczne, zwane inaczej synonimami, uważamy takie wyrazy, których zakresy znaczeń częściowo na siebie zachodzą. Wyrazy bliskoznaczne mogą być bliższe i dalsze znaczeniowo. Wyrazów bliskoznacznych często używamy wymiennie, np. wyrazów: działanie, czynność, funkcjonowanie... Np. możemy powiedzieć: działanie albo funkcjonowanie mechanizmu, ale tylko: działanie temperatury, a nie: funkcjonowanie temperatury. Wymienność więc synonimów jest ograniczona. Wynika to stąd, że synonimy mimo bliskoznaczności są zróżnicowane znaczeniowo, często nie tyle znaczeniowo, ile stylistycznie. Odnosi się to również do wyrazów jednoznacznych, których zakresy znaczeń całkowicie na siebie zachodzą. Za wyrazy jednoznaczne uważa się np. takie wyrazy jak samolot i aeroplan... choć oznaczają (one) ten sam przedmiot, mają odmienną wartość stylistyczną... Jak z tych... przykładów wynika, nie można przeprowadzić ostrej granicy między wyrazami jednoznacznymi a bliskoznacznymi..." (Wstęp, str. VI). Ten fragment rozważań St. Skorupki ze Wstępu do *Słownika wyrazów bliskoznacznych* podkreśla zarazem, jak dokładnie musieli przemyśleć współpracownicy *Słownika* metodę grupowania wyrazów w kręgi synonimiczne.

Po raz pierwszy większość z nas bierze do ręki tego typu słownik. Do *Słownika synonimów polskich* Ad. Krasieńskiego (1885 r.) oraz do słownika Romana Zawilińskiego (1926 r.) pt. *Dobór wyrazów. Słownik wyrazów bliskoznacznych i jednoznacznych* niewielu z nas zaglądało. (Pierwszy — już przestarzały, drugi — R. Zawilińskiego zbyt trudny, bo nie daje żadnych wskazówek co do zakresu używania wyrazów). Czy *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, wyd. w 1957 r. przez Wiedzę Powszechną zaspokoi nasze potrzeby słownikowe? Czy zawsze znajdziemy odpowiednie słowo, aby wyrazić dokładniej, wnikliwiej swą myśl? Na pewno — nie. Przecież każdy z nas codziennie jest świadkiem i współtwórcą przemian słownikowych. Wyraz dziś dla nas odpowiedni, jutro w tym samym kontekście będzie nam się wydawał niezbyt celnym. Ale równocześnie przy pomocy tego właśnie słownika będziemy często będziemy odkrywać nową treść wyrazów, będziemy wzbogacać i uściślać swoje słownictwo.

Jedno nas tylko zaniepokoiło w tej cennej pracy: wykaz literatury pięknej (str. XII, XIII). (Pamiętamy, że to nie jedyne źródło przy zbieraniu materiału leksykalnego). Dlaczego tak nierówny wybór? Dlaczego obok *Nocy i dni*, *Medalionów*, *Nieba w płomieniach* i innych współpracownicy *Słownika* umieścili *Przybudowie*, *Traktory zdobędą wiosnę* itp.? Czy każda książka wydrukowana gwarantuje właściwe użycie wyrazów, dobre wycucie synonimiki?

Sądzę jednak, że na całość pracy ten nieuzasadniony wybór tekstów nie wpłynął ujemnie.

Dla nauczyciela-polonisty *Słownik wyrazów bliskoznacznych* będzie niewyczerpanym źródłem ćwiczeń słownikowych czy to wprowadzających do określonej tematyki, czy prostujących złe, nieodpowiednie użycie wyrazu. Wydaje mi się, że łatwo będzie i młodzież klas licealnych zainteresować słownikiem, wykazać jego przydatność, o ile... słownik ten dobrze do szkół!

Zofia Jakubowska

## STO BAŚNI LUDOWYCH

Państwowy Instytut Wydawniczy wzbogacił swój dorobek o nową, cenną dla polonistów książkę. Jest nią *Sto baśni ludowych*.

(*Sto baśni ludowych* opracowali Helena Kapelańska i Julian Krzyżanowski. Wstępem, przypisami i słownikiem opatrzył Julian Krzyżanowski. Obwolotę, okładkę i ilustracje projektowała Ewa Lubelska-Fryszak. Warszawa 1957, PIW, s. 416).

Znajdujemy w tej książce mnóstwo bajek z rozmaitych dzielnic Polski, za-

sygnalizowanych nazwą miejscowości pod tytułem danej bajki. A więc czytelnik pozna baśnie z Przeworska, z Zabrza (Krasnystaw), ze Słonego (Rabka), z Ponie (Nowy Targ), z Miran (Malborg), z Wisły, z Cieszyna itd. itd. — innymi słowy, wyborem bajek objęto całe terytorium Polski od Karpat i Beskidów po Bałtyk, i od Odry po Bug.

Znajdujemy w tychże bajkach bogactwo motywów świadczących o żywej wyobraźni ludowej. Bajki te bowiem tworzył lud, przekazywał je z ust do ust, aż znalazły się w druku dzięki skrzętnym zbieraczom twórczości ludowej, dzięki „miłośnikom dawności”, jak ich nazywa we wstępie Julian Krzyżanowski.

W ten sposób książka *Sto baśni ludowych* umożliwia czytelnikowi poznanie właściwego źródła wielu motywów arcydzieł naszej literatury, pozwala mu poznać właściwy sens ideowy poezji ludowej, uprzystępnia mu zrozumienie pojęcia ludowego poglądu na świat, ludowego poczucia sprawiedliwości.

We wstępie Julian Krzyżanowski omawia historię „zbieractwa” baśni ludowych, ich właściwą wymowę ideową, ich znaczenie i rolę w całokształcie dziejów literatury polskiej. Na stronie 17 czytamy:

„Bajka ludowa ma bardzo wyraźne akcenty, które żywo przemawiały do wyobraźni zajmujących się nią pisarzy. Należy do nich niewątpliwie motyw awansu społecznego, ujęty zazwyczaj w postaci dziejów kariery biednego chłopca, który dzięki „nadzwyczajnym pomocnikom” dochodzi do tronu królewskiego. Postać inna to pomysłowość czy spryt biedaka, który w każdej sytuacji, choćby najtrudniejszej, daje sobie radę. Postać jeszcze inna to dzieje sprytnej dziewczyny, która zostaje panią we dworze czy zamku. Podstawą takich bajek jest zawsze głębokie przekonanie o wartości człowieka bez względu na jego pochodzenie klasowe. Przekonaniu temu towarzyszy zazwyczaj niechęć do ludzi możnych, od brata bogacza w chacie chłopskiej po księcia czy króla, nad którymi ostatecznie bierze górę biedak bądź pomysłowy, bądź tylko szczęśliwy. Występuje tu dalej stała i nieugięta wiara w sprawiedliwość regulująca stosunki międzyludzkie, przy czym wymiar jej niekoniecznie spoczywa w ręku Boga. Zjawiskiem wreszcie normalnym w bajce ludowej jest podziw dla bohaterstwa ludzkiego, dla nieugiętej wierności wobec samego siebie, polegającej na bezwzględnym spełnianiu przyjętych zobowiązań, dotrzymaniu słowa, pamiętaniu o nakazach miłości i przyjaźni. Te akcenty bardzo ludzkie sprawiają, że miłośnik bajki ludowej dobrze się w świecie jej czuje, znajduje w nich bowiem przeciwwagę tego, co jest nieludzkie i okrutne. Wie on, iż jakkolwiek zbrodnia jest tu zjawiskiem bardzo pospolitym, nigdy nie uchodzi ona bezkarnie, bez względu na to, skąd kara spadnie”.

Przypisy, słowniczek, wykaz źródeł ułatwiają czytelnikowi orientację w bogatym materiale książki. Dowcipne ilustracje Ewy Lubelskiej-Frysztak urozmaicają zawartość. Książka *Sto baśni ludowych* jest ze wszechmiar godna polecenia.

A. Gościcki

## NA ŁAMACH PRASY LITERACKIEJ

Bilans sezonu literackiego A. D. 1957 nie wypadł na ogół w oczach krytyków zbyt pomyślnie. Trudno powiedzieć, czy jest to wynik zbyt wielkich, a przeto trudnych do nasycenia, apetytów, czy też rzeczywiście należy ubiegły rok uznać za „chudy”. Tak by należało wnosić z zamieszczonego w „Nowej Kulturze” noworocznego felietonu KTT, który, nie bez wiary jednak, że „tłuste lata” przyjdą, pisał:

...rok 1957 może stać się dla literatury jednym z najbardziej owocnych w przyszłości. Właśnie dlatego, że był to rok straconych złudzeń, rok doświadczeń negatywnych i rok rozczarowania w pisarstwie.

Bez prorocत्व, a tylko z życzeniami lepszej płodności pożegnał rok 1957 doświadczony w ocenach Jarosław Iwaszkiewicz (*Życie Warszawy* — „Rozmowy o książkach”). Porównując rok 1956, który zapisał się takimi przebojowymi pozycjami, jak *Głosy w ciemności* J. Strykowskiego, *Pierwszy krok w chmurach* M. Hłaski, czy *Petrarka* J. Parandowskiego, z rokiem 1957 — Iwaszkiewicz nie znajduje w ubiegłym roku równie ciekawych wydarzeń wydawniczych. Wymienia jednak jako szczególnie godne pamięci, z poezji: nowe wiersze Wata, a także wiersze młodego poety Harasymowicza. Z prozy wspomina Bratnego (*Kolumbowie*), trochę niespodziewanie Grzymałę-Siedleckiego (*Świat aktorski moich czasów*), Brandysa (*Matka Królów*), Rudnickiego (*Niebieskie kartki*), Gombrowicza (*Dziennik* — wydany za granicą). Za wydarzenie roku gotów jest jednak uznać *Słonia* Sławomira Mrożka. I ta też książka stanowiąca zbiór satyryczno-filozoficznych opowiadań zyskała sobie w oczach jury Nagród Artystycznych *Przeglądu Kulturalnego* za rok 1957 opinię Późycji najbardziej zasługującej na wyróżnienie w dziale prozy poezji i dramatu.

Wśród „typów” Iwaszkiewicza znajdziemy też laureata nagrody *Nowej Kultury* za rok 1957. Został nim Aleksander Wat. Wróciwszy do czynnego życia literackiego po dłuższym okresie milczenia, dał on w obszernym tomiku zawierającym nowe liryki pokaz doskonałej, choć może nazbyt hermetycznej, sztuki poetyckiej.

Spośród innych laureatów, licznych ostatnio nagród literackich, z prawdziwą przyjemnością odnotować należy przyznanie nagrody literackiej m. st. Warszawy Władysławowi Zambrzyckiemu za pełny wdzięku *Pamiętnik Filipka* (nagrodę Warszawy za twórczość dla dzieci otrzymała zasłużona pisarka Janina Porazińska). Twórczością Zambrzyckiego, interesującego pisarza, a zbyt często pomijanego na „giełdzie literackiej”, zajmiemy się bliżej w następnym numerze. Na razie polecamy ciekawą rozmowę z autorem *Naszej pani Radosnej*, którą znajdziemy w n-rze 2 *Stolicy* z br.

Nagrodą, której przyznanie wywołało najgorętszą dyskusję była nagroda wydawców. Laureatem jej został Marek Hłasko. Zacytujemy tu ciekawy głos krytyczny Hieronima Michalskiego (*Trybuna Literacka*, nr 3 z dn. 19. I. br. „W sprawie talentyzmu”):

„Bez wątpienia — Marek Hłasko jest pisarzem wybitnie utalentowanym, jego debiut był w naszej prozie po Tadeuszu Borowskim na pewno debiutem zwracającym na siebie największą uwagę. Młody autor wkroczył do literatury z bardzo interesującymi zapowiedziami. Jego protest przeciwko bezdusznosci w stosunkach między ludźmi, głupocie, złu — w obronie przeżyć i marzeń ludzkich brzmiał tonem istotnie głębokim i przejmującym. Nie sposób jednak przeoczyć, że stopniowo w kolejnych utworach Hłaski rozrastają się cechy, które nie tylko przygłuszają związane z początkowymi właściwościami obietnice, lecz także czynią jego pisarstwo coraz bardziej sporne. Cechy te miały swoje zarodki już w „Pierwszym kroku w chmurach” (1956), chociaż z pewnością nie określały jeszcze w całości debiutowego zbioru opowiadań. Ale następne utwory, jak np. drukowane w czasopiśmie węgierskim *„Osmý dzień tygodnia”* czy „Następny do raj”, stanowiły stadia procesu, który odwoził autora coraz dalej od zapowiadanych obietnic. W tym procesie pierwotny protest w obronie piękna uczuć przeradza się w gest nihilistycznej postawy nie tylko w stosunku do zła, lecz również w stosunku do wszelkich wartości, brutalność szczegółów przerasta coraz bardziej swoją funkcję związaną z rysowaniem sytuacji i staje się nieraz obieranym jak gdyby tylko dla zwiększenia efektu celem samym w sobie; terenem obserwacji pisarskiej staje się prawie wyłącznie margines życia, a obiektem — patologia. Jest to więc proces, który wyciska na twórczości Hłaski a obiektem — patologia. Jest to więc proces, który wyciska na twórczości Hłaski i napawa niepokojem o dalszą drogę utalentowanego pisarza.

J. St. K.

## SZEŚCZDZIESIĘCIOLECIE URODZIN WŁADYSŁAWA BRONIEWSKIEGO

17 grudnia 1957 roku Władysław Broniewski skończył 60 lat życia. Największemu z żyjących poetów polskich złożyła Redakcja „Polonistyki” najserdeczniejsze życzenia długich jeszcze lat twórczości. Jesteśmy pewni, że wyraziliśmy uczucia wszystkich nauczycieli języka ojczystego. Wiersze Broniewskiego weszły w powszechną świadomość ideowo-kulturalną naszego narodu. Na różnych poziomach nauczania języka ojczystego są one niezbędną częścią programu języka polskiego, źródłem najszlachetniejszych wzruszeń ideowo-artystycznych. Są one przykładem, że wielka poezja rodzi się zawsze z najgłębszego związku z losami narodu i z serdecznego przeżycia ludzkich cierpień. Wielka ideowa poezja Broniewskiego towarzyszyła polskiemu proletariatu w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne. Wbrew sądom płytkich pięknoduchów wydziwiających nad przemijaniem „poezji politycznej” wiersze Broniewskiego zachowują niegasnący blask siły, prawdy i piękna. Jakże uboższy byłby obraz poezji narodowej, gdyby w niej zabrakło np. „Elegii na śmierć Waryńskiego”, „Ballady o placu Teatralnym”, wierszy „Magnitogorsk albo rozmowa z Janem”, „Bagnet na broń”, poematu „Mazowsze” i przejmujących do głębi wierszy o Ance.

REDAKCJA

## ALBERT CAMUS

Camus jest dziewiątym francuskim laureatem literackiej nagrody Nobla. Jego poprzednicy, wśród których są tak wielkie nazwiska, jak R. Rolland czy France, otrzymali to zaszczytne wyróżnienie głównie za prozę powieściową, jednocząca doskonale styl i głębokie spojrzenie na otaczającą rzeczywistość. Wszyscy też byli związani nierozdzielnie z epoką i sprawami swojego czasu — France uczestniczył w sprawie Dreyfusa, wielki filozof Henri Bergson rozgryzał dręczące problemy współczesności etc.

Nie odrodził się od nich i Camus. Należy on do tego samego nurtu pisarzy, do twórców zaangażowanych w walkę ze złem i nieszczęściem ludzkim. Camus pojmuje te sprawy nie od strony nierówności klasowej, jak Malreaux, czy wyłącznie odpowiedzialności moralnej, jak Conrad. Idzie mu o samą istotę człowieczeństwa, o sens istnienia człowieka i jego walki. Rozwiązuje te sprawy bądź w szkicach i esejach, bądź na żywym materiale przykładowym, zgodnie z reprezentowaną przez siebie filozofią, tj. egzystencjalizmem. Ten trudny do akceptacji, mroczny światopogląd degradując „moralną wartość” rzeczywistości przyznaje jednak człowiekowi wielką szansę: jest jedyną istotą świadomą swego istnienia. To, być może, pozwoli mu na zbudowanie sensowniejszego życia i świata niż jest dotąd. Egzystencjalizm sądzi przy tym, że prawdziwa istota człowieka wyraża się najjaśniej w momentach krytycznych; pogląd ten jest może najbardziej uchwytny w dramatach czołowego myśliciela kierunku — Jean-Paul Sartre'a.

Wszystko to odnajdziemy również w najwybitniejszej książce Camusa — *Dzumie*. Jest to powiastka filozoficzna osnuta na tle dziejów fikcyjnego miasta Oranu. W mieście wybucha zaraza powodująca zamknięcie i otoczenie go kordonem, stwarzając w ten sposób wyjątkowe i oczywiście napięte stosunki. Jednak i przedtem Oran nie był miastem szczęśliwym — toczyły je smutek, bezsens i beznadziejność życia. Dopiero teraz ludzie zaczynają odnajdywać sens w walce z cierpieniem, z przemocą martwej i bezwładnej materii. Oczywiście nie wszyscy. Są i tacy, którzy pogodzili się, a nawet cenią ten stan rzeczy — tych wykluczy autor z szeregów



prawdziwej, świadomej ludzkości. W powieści zarysowało się jednak pewne pęknięcie: beznadziejność pierwotnej sytuacji była tak wielka, że nawet późniejszą zmianę na lepsze przyjmuje się z niedowierzaniem. Mimo to zwarty, precyzyjny i oszczędny styl, graniczący chwilami z kronikarską suchością, świadczy o najwyższej klasie tej prozy.

W książce chodzi oczywiście o wielkie uogólnienie obejmujące całą ludzkość, choć bezpośrednim celem była walka z totalizmem. Takim wielkim uogólnieniem jest również druga znakomita książka Camusa *Upadek*. Syntetyczna postać bohatera — adwokata staczającego się z pozycji znakomitego filantropa do stanu pogardy dla siebie i świata — odnosi się do całej inteligencji dzisiejszej. I ta postać miała swój moment krytyczny, w którym bankrutowała jej latwa, „przyrodzona” dobroć. Cała książka jest po prostu niezwykle zręcznie zrobionym monologiem bohatera, w którego rysach odkrywamy wiele cech własnych i naszej epoki. I tu Camus nawołuje do nieufania łatwym, rzekomo przyrodzonym, triumfom nad światem. Swoją rzeczywistość musimy stworzyć sami, własnym wysiłkiem i myślą. Nie mamy prawa kapitulować ani zaufać jakiegokolwiek pomocy.

Nasze działanie musi być jednak w zgodzie z pozytywnymi prawami ludzkiej woli i istnienia. W przeciwnym razie zaczniemy postępować jak Kaligula w dramacie o tym najokrutniejszym szalonym cesarzu. Camus pogłębia tę postać, jego bohater chce przełamać fatalizm istnienia przez realizację niemożliwości — ściąganie księżycy na ziemię, mianowanie konia konsulem, wreszcie chce przeobrazić psychikę ludzką tworząc atmosferę strachu i terroru, niewiarygodnego okrucieństwa. I ten program musi pęknąć — był właśnie nieludzki; Kaligula zginie żegnany przekleństwami.

Troska o człowieka wypełnia całe, pozornie oschłe, piarstwo Algerczyka. Albert Camus urodził się bowiem w Algerze w r. 1913 i przebywał tam aż do r. 1940. Latem tegoż roku przenosi się do Francji, gdzie podczas całej okupacji działa w Ruchu Oporu i redaguje dziennik *Combat*, z którym zresztą i po wojnie pozostał się nie od razu. Pisarz, z wykształcenia filozof, zyskuje sobie rozgłos i uznanie opowieścią *Etranger (Cudzoziemiec, 1942)*, rok później wydaje dwa filozoficzno-moralne eseje: *Le Myth de Sisyphe (Mit o Syzyfie)* i *Remarques sur la révolte (Uwagi o przewrocie)*. W następnym roku (1944) ukazują się dwa dramaty *Kaligula* i *Le Malentendu (Nieporozumienie)*, a w roku 1945 *Lettere à un ami allemand (List do niemieckiego przyjaciela)*. Prawdziwą sławę przynosi mu jednak dopiero wydana w r. 1947 *La Peste (Dżuma)*, najwybitniejsza jego pozycja. Przez kilka następnych lat Camus publikuje przede wszystkim eseje, z których najważniejsze są kilkutomowe *Actuelles (1944—1953)* i analiza zbuntowanej psychiki ludzkiej — *L'Homme révolté (Człowiek zbuntowany, 1949)*.

W r. 1950 pisze sztukę pt. *Les Justes (Sprawiedliwi)* o terrorystach rosyjskich z 1905 roku. Druga wielka opowieść Camusa *La Chute (Upadek)* ukazuje się w r. 1956.

Cała jego twórczość ociera się więc o filozofię bądź bezpośrednio — w szkicach i esejach, bądź przez artystyczne uogólnienie. W ten sposób zajmuje zdecydowane miejsce w literaturze współczesnej.

Wielka współczesna proza Zachodu rozpada się bowiem na dwa nurty. Pierwszy chce oddać nieświadomy strumień życia, zbliża istnienie ludzkie do istnienia materii, szukając w ten sposób harmonii i zgodności w świecie. Nie jest to harmonia sielankowa, zagra tu raczej okrucieństwo i fatalizm — taka będzie witalistyczna proza Hemingwaya czy Caldwell. Patronuje im z daleka żywiołowa powieść Ham-suna (*Błogosławieństwo ziemi*).

Drugi nurt jest, zdawałoby się, jeszcze bardziej beznadziejny od pierwszego, widzącego ratunek ludzkości we włączeniu się w rytm nieświadomego świata. Tu stawia się ludzką okruszynę wobec i przeciw światu. Wielcy myśliciele — Wilder, Sartre czy Camus — zdają sobie z tego sprawę i nie usiłują ukrywać nierównych szans. A jednak właśnie tu jest miejsce na optymizm, jedynie tu jest możliwość

zmiany, tam można było opuścić ręce i poddać się. Twórczość Camusa jest oparta na tej właśnie możliwości, jest wielką, bardzo trudną próbą niełatwej i może nieefektywnej wielkości ludzkiej. Bo o ile Sartre — przynajmniej w dramacie — wyzwala człowieka skazując zarazem na nieszczęście (*Muchy*), o tyle Camus chce go ocalić w całości i nieuszczerplonego. To bardzo utrudnia mu zadanie i pozbawia, być może, efektywnych rozwiązań, ale zarazem nadaje mu wysoką rangę pisarską.

P. Kuncewicz

## ABY OŻYWIĆ ŻYCIE KULTURALNE PROWINCJI

Z początkiem 1957 r. zaczęło się ukazywać czasopismo społeczno-kulturalne pod oryginalnym tytułem *5 rzek*. Z serdeczną, naprawdę serdeczną radością trzeba powitać ten przejaw próby ożywienia kulturalnego życia prowincji. Tyle się mówi o decentralizacji naszego życia kulturalnego i... tyle jednocześnie lekceważenia potrzeb kulturalnych prowincji! A przecież tam, na szerokich obszarach naszej ojczyzny, kształtuje się życie kulturalne olbrzymiej większości narodu. Snobistyczny elitaryzm (o bardzo zresztą problematycznym poziomie) i wyolbrzymianie personalnych sporów — tak wiele zajmujących miejsca np. w naszych czasopismach literackich — przesłania niejednokrotnie sprawy naprawdę ważne w kulturze narodu. Słusznie pisał jeden z krytyków (Stefan Lichański) na łamach *Trybuny Literackiej* (R. 1957, nr 2): „prywatne kłopoty i smartwienia paru czy też kilkunastu osób, zajmujących się zawodowo pisarstwem, urosły do rangi centralnej sprawy w życiu duchowym naszego społeczeństwa. I dzisiaj niemal nieprzyzwoitością wyda się, gdy ktoś zapyta wprost: w jakim stosunku pozostaje produkcja pisarska owych pań i panów do życia i losów, do myśli i uczuć dwudziestoosmiomilionowego narodu?”

W tej sytuacji inicjatywa wydawania czasopisma ukazującego życie społeczno-kulturalne określonego regionu i — co jeszcze ważniejsze — pobudzającego rozwój owego życia — jest niewątpliwie cenna i zasługuje na najwyższe poparcie. W omawianym wypadku mamy do czynienia z inicjatywą przede wszystkim nauczycieli. Warto, aby została ona poparta przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, aby nowe czasopismo stało się ośrodkiem skupiającym naukowe ambicje nauczycieli uprawiających — choćby w najskromniejszym zakresie prace badawcze — bo przecież te regionalne badania mogą się złożyć w sumie na poważny wkład do skarbcza naszej nauki.

Dotarliśmy do nas trzy numery *5 rzek*. Jakież to rzeki? W tytule czytamy: Wkra, Mławka, Ładynia, Węgierka, Orzyc. A więc fragment — zresztą niemały — Mazowsza, jego północno-zachodnie obszary. Polonistów zainteresuje niewątpliwie fakt, że z tym rejonem związane są nazwiska dwóch wielkich przedstawicieli literatury narodowej: Zygmunta Krasińskiego (Opinogóra!) i Aleksandra Świętochowskiego. O tych też dwóch twórcach znajdujemy w czasopiśmie artykuły. Można dyskutować z wysoką oceną książki A. Świderskiej o Krasińskim pt. *Zygmunt* (o której z pewną przesadą pisze się w czasopiśmie), ale niewątpliwie współpracownicy pisma mają rację, upominając się o przywrócenie twórcy *Nie-boskiej komedii* należnego mu miejsca w tradycjach literatury narodowej. Numer 2 czasopisma otwiera ostatni, nie drukowany artykuł drugiego wielkiego syna regionu, Al. Świętochowskiego. (O nim też pisze w wierszu-gawędzie redaktor naczelny — T. L. Młynarski). W pierwszych numerach przeważa materiał historyczny, a więc np. źródłowy szkic W. Leśniakowskiego pt. „Żeromski w Szulmierzu” i tego samego autora uwagi o Bartoszu Paprockim („pierwszym pisarzu Mazowsza”), artykuł T. L. Młynarskiego pt. „Jak znalazłem w Złotnikach pomnik Konarskiego”, Stanisława Bienkowskiego — „Kartki z dziejów Mławy”. Czasopismo donosi również o ciekawych odkryciach archeologicznych na terenie regionu oraz o konserwacji zabytków. Współpracownikiem *5 rzek* jest znany poeta, Stefan Gołębiowski, subtelny liryk (omawialiśmy jego

poezję na łamach *Polonistyki*), który — choć sława jego wierszy (wydawanych w tomikach „Czytelnika”) przekroczyła wyraźnie zasięg regionu — jest głęboko związany z bliższą ojczyzną i jej przede wszystkim poświęca swój rzetelny tekst poetycki. W numerze 2 znajduje się wiersz Gołębiowskiego pt. „Wiosna życia”, ujmujący artystyczną prostotą. Zacytujmy początek:

Siwizną prószy wiek.  
W pochyłych krokach cisza.  
Pod stopą zima. Śnieg.  
Powracam do Przasnysza.  
W młodości wracam świat,  
Skąd słyszę: Dzwoni szkoła.  
Po stopniach schodzę lat,  
Gdzie tyle wspomnień woła.

Życzymy redaktorom 5 rzek rozwoju czasopisma. Należy przypuszczać, że w następnych numerach szerzej wtargnie na łamy pisma — obok historii i wspomnień — nowe życie regionu i niełatwa, i często po prostu niepokojąca problematyka społeczno-kulturalna współczesności, a szczególnie sprawa walki o rzeczywiste upowszechnienie kultury, o to, aby na mapie Polski przestały straszyć tak liczne dziesięć Obrzydłówek. Oby nowe czasopismo mogło rejestrować objawy coraz bogatszego życia regionu. A ponieważ w tych pięknych ambicjach ożywienia życia kulturalnego krainy pięciu rzek tak wielką rolę spełniają poloniści, więc tym gorętsze życzenia śle im zespół *Polonistyki*.

jzj

PS. Już po napisaniu powyższych uwag otrzymałem 4 numer 5 rzek (październik—grudzień 1957 r.). Reprezentuje on konsekwentnie dotychczasowy charakter pisma, zmierzającego słusznie do przypomnienia i spopularyzowania tradycji kulturalnych regionu (np. interesujący, żywo napisany artykuł W. Leśniakowskiego pt. „Bruno Kiciński — zapomniany mazowiecki literat”). Interesująca jest również kronika kulturalna. Poza tym numer zawiera m.in. artykuły: „Opinogórskie Campo Santo” (pióra Roberta Bartolda), „W pięćdziesiąt rocznicę powstania Domu Ludowego w Ciechanowie” (T. L. Młynarski), „Wspomnienia o Tuwimie” napisane przez Stefana Gołębiowskiego (oraz jego piękny liryk poświęcony autorowi *Kwiatów polskich*). Interesującą nowością jest w tym numerze satyryczny reportaż Leopolda Grzegorka o tych, którzy pojeśli październikowy przełom jako... okazję do handlu i wysiedli „Przy drodze do socjalizmu” (tytuł artykułu).

jzj

## ROK WYSPIAŃSKIEGO

W związku z pięćdziesiątą rocznicą śmierci Wyspiańskiego zaczęły ukazywać się publikacje związane z jego osobą.

Nakładem Wydawnictwa Artystyczno-Graficznego w Krakowie wyszła książka Antoniego Waśkowskiego pt. *Kraków w twórczości Wyspiańskiego*. Autor, krewny Wyspiańskiego, trochę od niego młodszy, napisał gawędę, w której większy nacisk położył na twórczość literacką Wyspiańskiego. Książka wydana jest ładnie (papier III klasy), zaopatrzona wieloma częściowo barwnymi reprodukcjami prac malarzskich Wyspiańskiego. Może ona oddać poważne usługi i w pracy szkolnej.

Również w Krakowie nakładem Wydawnictwa Literackiego wydano listy Wyspiańskiego z r. 1905 do Stanisława Lacka. Listów tych jest 14. Obszerną przedmowę napisał Jan Wiktor. Tekst i komentarz opracował Jacek Susuł. Na okładce — rysunek Wyspiańskiego: fragment karykatury obrazu *Bitwa pod Grunwaldem*. Listy te związane są głównie z jedną tematyką, mianowicie pozostają w związku z zabiegami Wyspiańskiego o powierzenie mu stanowiska dyrektora teatru im. Słowackiego w Krakowie. Korespondencja Wyspiańskiego na ogół jest mało znana.

Dopiero obecnie wydaniem listów ma się zająć Ossolineum. Listy do Lacka na podstawie autografu, do tej pory nie były drukowane. Wydawnictwo Literackie dołożyło starań, ażeby wymieniona książka spełniała warunki, jakie stawiał Wyspiański swoim pracom ukazującym się w druku.

W numerze 47 *Stolicy* znajdujemy artykuł Moniki Warneńskiej pt. „Wyspiański w Warszawie”. Autorka opisuje pobyt poety w Warszawie w ostatnich dniach stycznia i początkach lutego 1898 r. w związku z jego pracą nad *Nocą listopadową*. W tym czasie w Warszawie odbyła się także wystawa prac malarskich Wyspiańskich. Wyspiański wraz z Mehofferem otrzymali pierwszą nagrodę na konkursie warszawskim.

Nad *Nocą listopadową* pracował poeta do r. 1904. Do dramatu tego Wyspiański przywiązywał szczególną wagę. Jak twierdzi przyjaciel poety, Adam Chmiel, Wyspiański chciał ten dramat tak napisać, żeby *Wesele* było niczym wobec *Nocy listopadowej*. Przy sposobności autorka artykułu zaznacza, że znajdująca się na okładce wydania *Nocy listopadowej* plansza przedstawiająca widok na Łazienki zawiera pewne nieścisłości w oddaniu obrazu Łazienek. Pozostaje to prawdopodobnie w związku z tym, że plansza ta została wykonana przez artystę w 6 lat po zwiedzeniu Łazienek.

Monika Warneńska zamieszcza również artykuł o Wyspiańskim w *Problemach* (nr 10 z 1957 r.) pt. „Wyspiański w świecie książek”. Autorka omawia zainteresowania czytelnice młodego Wyspiańskiego, kiedy korzystał z wielką pasją z księgozbioru wujostwa Stankiewiczów, u których mieszkał po śmierci matki. Następnie zaznajamia nas z upodobaniami bibliofilskimi, jak i z pracą Wyspiańskiego jako ilustratora i typografa. W wymienionym numerze *Problemów* zamieszczono ponad 30 rysunków Wyspiańskiego, głównie ornamentów kwiatnych, ponadto rysunków zamieszczanych w krakowskim piśmie satyrycznym *Chochoł*, ilustracji do *Iliady* Homera i kart tytułowych różnych utworów dramatycznych.

W numerze 10 miesięcznika *Wiedza i Życie* z 1957 r. znajduje się ciekawy artykuł dr Zofii Niesiołowskiej-Rothertowej pt. „Autoportrety Stanisława Wyspiańskiego”. Autorka, znana również jako wydawca pięknego albumu: *Dziecko w malarstwie polskim* (gdzie znalazło się parę dobrych reprodukcji obrazów Wyspiańskiego), omawia 7 zachowanych autoportretów malarza. Wyjaśnia rolę autoportretu w twórczości różnych malarzy, kładąc szczególny nacisk na Wyspiańskiego.

W ramach akcji odczytowej Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza zorganizowało trzy prelekcje, a mianowicie:

10 października 1957 r. prof. Uniwersytetu Warszawskiego dr Jan Zygmunt Jakubowski mówił w Siedlcach „O twórczości literackiej Wyspiańskiego”.

22 października 1957 r. prof. Uniwersytetu Poznańskiego dr Lesław Eustachiewicz wygłosił w sali Seminarium Historii Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego odczyt pt. „Spór o interpretację twórczości Wyspiańskiego”.

23 listopada 1957 r. prof. dr Jan Zygmunt Jakubowski w sali Seminarium Historii Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego miał prelekcję pt. „Wyspiański a Młoda Polska”.

Stowarzyszenie Historyków Sztuki zorganizowało szereg pogadanek o twórczości malarskiej Wyspiańskiego w większych miastach województwa warszawskiego. Prelegentem była dr Zofia Niesiołowska-Rothertowa.

Należy się liczyć, że w najbliższym czasie ukaże się jeszcze sporo publikacji związanych z osobą Wyspiańskiego.

Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk zorganizował w dn. od 15 do 17 grudnia w auli Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie konferencję naukową, poświęconą twórczości Stanisława Wyspiańskiego.

Uroczystość rozpoczęła się dnia 15 grudnia złożeniem wieńca na grobie Wyspiańskiego na Skalce, po czym uczestnicy udali się do Muzeum Narodowego w celu zwiedzenia wystawy dzieł malarskich Wyspiańskiego. Na wystawie tej znalazło się

bardzo wiele eksponatów z muzeów całej Polski jak i wypożyczonych od osób prywatnych. Oprócz dzieł malarskich, które zajmują dwie kondygnacje nowo zbudowanego Muzeum, zgromadzono na wystawie szereg rękopisów, afiszów, kostiumów, w jakich występowali aktorzy w różnych dramatach Wyspiańskiego, wystawianych w Krakowie, a także projekty inscenizacji jego utworów scenicznych.

Wieczorem uczestnicy konferencji udali się do teatru im. Słowackiego na Wyzwolenie, pozostałe dwa dni wypełnione były referatami. Otwarcia obrad dokonał rektor U. J. prof. Grodziński. Obradom przewodniczył prof. U. J. dr W. Kubacki. Prelegentami byli reprezentanci pięciu uniwersytetów. Pierwszy referat wygłosił prof. U.W. Jan Zygmunt Jakubowski pt. „Wyspiański i sprawa polskiego modernizmu”. Następnie o *Weselu* mówił dr Zaborowski z W.S.P. z Katowic. Szczególną frekwencją cieszył się odczyt prof. Z. Klemensiewicza z Krakowa pt. „Swoiste właściwości języka Wyspiańskiego”. Prof. Srebrny z Torunia wygłosił odczyt o *Powrocie Odysa*.

W dniu 17 grudnia mgr M. Stokowa z I.B.L. przedstawiła stan badań nad bibliografią i kalendarium życia i twórczości Wyspiańskiego. Przewidziany w programie odczyt prof. Płoszewskiego pt. „Wyspiański a świat książek” nie został wygłoszony ze względu na stan zdrowia prelegenta. Ma on być jednak ogłoszony drukiem. — „O badaniu wizji teatralnej Wyspiańskiego”, ze szczególnym uwzględnieniem *Sędziów*, mówiła prof. dr I. Sławińska z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Dr L. Eustachiewicz z Poznania wygłosił odczyt pt. „Spory o interpretację twórczości Wyspiańskiego”. Posiedzenie popołudniowe było poświęcone głównie książce Wyspiańskiego o *Hamlecie*. Jako referenci wystąpili prof. Jan Kott i dr Arnold Szyfman. Ostatnią referentką była mgr Aniela Łempicka, która mówiła o nietzscheanizmie Wyspiańskiego. Obrady zakończono późnym wieczorem podsumowaniem dokonany przez przewodniczącego prof. Kubackiego.

W obradach wzięło udział około 400 osób, delegatów z całej Polski częściowo także i młodzież akademicka z U.J. Należy żałować, że nie damo możliwości uczestnikom konferencji wcześniej zapoznać się z treścią niejednokrotnie bardzo wartościowych referatów. Przyczyniłoby się to w znacznej mierze do ożywienia dyskusji, która wypadła nie dość głęboko, tym bardziej że uczestnicy konferencji nie otrzymali nawet tez, zawartych w poszczególnych referatach.

Zgodnie z zapowiedzią przewodniczącego referaty, wygłoszone na tej konferencji mają być wydrukowane w „Pamiętniku Literackim”.

Konferencja ta zapoczątkowała pracę nad rewizją badań, dotyczących twórczości Wyspiańskiego i na pewno przyczyni się do przyznania temu twórcy należnego miejsca w historii literatury i teatru.

S. R.

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

### Wybór bibliograficzny za miesiące październik - grudzień 1957

(Opracował Władysław Słodkowski)

#### Dział I

#### Historia i teoria literatury

#### Językoznawstwo

#### Pamiętniki i wspomnienia

#### ARASZKIEWICZ FELIKS

*Dzieła i twórcy*. Studia i szkice.  
Wyd. 1. Warszawa. Pax, s. 310,  
zł 30.

Przedruk artykułów drukowanych w latach 1926—1956. Część I zawiera prace

o Prusie, Sienkiewiczu, Żeromskim, Strugu, Reymoncie, Wyspiańskim, J. Kaden-Bandrowskim, Parandowskim, Czechowiczu i in. W części II zebrane prace z zakresu teorii literatury, m.in. studium pt. „Rozważania o etyce pisarskiej”.

#### DANEK WINCENTY

*Publicystyka Józefa Kraszewskiego w latach 1859—1872*. Wyd. 1. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich. Wydawn. PAN, s. 220, zł 25.

Polska Akademia Nauk, Instytut Badań Literackich, *Studia Historycznoliterackie*, t. 17.

Ocena postawy Kraszewskiego w tym okresie ukazuje powieściopisarza, wydawcę *Rachunków* i *Tygodnia* jako przedstawiciela kierunku liberalno-demokratycznego o tendencjach narodowo-patriotycznych.

KAPUŚCIENSKA MARIA,  
MARKOWSKA WANDA,  
MIKKE JERZY

*Adam Mickiewicz. Księga pamiątkowa.* W stulecie śmierci poety. Portrety, ilustracje, dokumenty oraz wybrane fragmenty dzieł i listów poety. Pod red. Wandy Markowskiej. Wybór tekstów i komentarz oprac. M. Kapuścińska, W. Markowska i J. Mikke. Warszawa. „Sztuka”, s. 653, tabl., ilustr., portr., zł 120.

Księga ta zwraca uwagę przede wszystkim swym bogatym materiałem ilustracyjnym. Zawiera również pokaźny wybór dokumentów, poza tym — listów Mickiewicza oraz fragmentów z jego dzieł. Całość składa się z 5 rozdziałów ukazujących ważniejsze wydarzenia z życia poety.

KIELSKI BOLESŁAW

*Język francuski a polski.* Przyczynek do typologii języków. Łódź. Zakład Narod. im. Ossolińskich. Wrocław, s. 28.

KORASZEWSKI JACEK,  
SUCHOCKI MIECZYŚLAW

*Rola twórczości Adama Mickiewicza w rozbudzeniu i utrzymaniu polskości na Śląsku.* Poznań. Instytut Zachodni, s. 300, tabl. 4, zł 35.

MARKIEWICZ HENRYK

*Tradycje i rewizje.* Kraków. Wydawn. Literackie, s. 361, zł 26.

Wydawn. Polskiej Akademii Nauk. Instytut Badań Literackich. Prace teoretyczne i szkice historycznoliterackie. Zebrane studia autora z lat 1949—1957 dotyczące różnorodnych zagadnień teoriopoznawczych i historycznoliterackich. M. in. rozprawy: „Pozytywizm a realizm krytyczny”, „Spór o naturalizm”. Prace: o Żeromskim, o powieści „Rok 1794” Wł. St. Reymonta, szkic o realizmie „Lalki” B. Prusa.

MIEDZYRZECKI ARTUR

*Warszawa Prusa i Gierymskiego.* Szkice z dawnej Warszawy. „Arkady”, s. 114, tabl. 178, portr., zł 60. Szkice o Warszawie lat 1870—80, ukazujące obraz miasta, postaci, spraw

i obyczajów. M. in. mowa o Arturze Oppmanie (Or-Ot). Reprodukcje obrazów i rysunków Gierymskiego, Podkowińskiego, Pankiewicza i in.

PODHORSKA-OKOŁÓW STEFANIA

*Podróże Mickiewicza.* Warszawa „Iskry”, s. 398, zł 20.

Autorka kreśli niejako dziariusz podróży życiowych Mickiewicza. Opisom tym towarzyszy na ogół szeroki obraz stosunków politycznych, społecznych i kulturalnych tego czasu. W pracy zawartych jest również dość dużo wiadomości i ciekawostek z życia poety i ludzi z nim związanych, mało lub w zasadzie dotąd nieznanych.

SINKO TADEUSZ

*Mickiewicz i antyk.* Wrocław. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawn. PAN, s. 539, zł 63.

SKWARCZYŃSKA STEFANIA

*Mickiewiczowskie „powinowactwa z wyboru”.* Wyd. 1. Warszawa. Pax, s. 664, tabl. 20, portr., zł 95.

Praca obejmuje poza studiami drukowanymi rozprawy dotąd nie publikowane, jak: „Mickiewicz a krąg zagadnień Weberwskich” (W promieniu *Wolnego Strzelca*), „Hymn na dzień Zwiastowania N. P. Maryi” (próbą nowego odczytania utworu), „Rola Zbójców w Mickiewicza twórczej recepcji Schillera”, „Penelope i kilka innych lipskich wydawnictw z czasów młodości Mickiewicza”, „Genealogia francuskiej legendy o pobycie Mickiewicza w La Chênai” i „Na marginesach *Pana Tadeusza*” (sztuka plastyczna a gatunkowa wieloaspektowość *Pana Tadeusza*).

SŁOWNIK WYRAZÓW  
BLISKOZNACZNYCH

Wydanie 1 pod red. S. Skorupki. Warszawa. Wiedza Powszechna, s. XIII, 448, zł 100.

STAWAR ANDRZEJ

*Szkice literackie.* Wybór. Wyd. 1. Państw. Instytut Wydawn., s. 669, zł 40.

W SETNĄ ROCZNICĘ MICKIEWICZOWSKĄ

Lublin. Tow. Nauk Katol. Uniw. Lubelskiego. Wydział Historyczno-filozoficzny, s. 379.

WAŚKOWSKI ANTONI

*Kraków w twórczości Wyspiańskiego.* Kraków. Wydawn. Artystyczno-Graficzne, s. 72, ilustr., zł 27.

Tekst pracy o St. Wyspiańskim został

tu połączony z fragmentami jego poezji i ozdobiony reprodukcjami jego rysunków i obrazów.

#### WYSPIAŃSKI STANISŁAW

*Listy do Stanisława Lacka.* 1905. Przedmowę napisał Jan Wiktor. Tekst i komentarz oprac. Jacek Susuł. Kraków. Wydawn. Literackie, s. 118, zł 6.

Listy do znanego krytyka i jednocześnie przyjaciela poety pochodzą z okresu: 28. III. — 7. V. 1905; dotyczą sprawy dzierżawy teatru miejskiego przez Wyspiańskiego.

### Wspomnienia

#### ŁEMPICKI STANISŁAW

*Złote paski.* Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej. Warszawa. „Wspólna sprawa”, s. 150, zł 9,50.

Pamiętnik o szkole lwowskiej w latach 1901—1904.

#### WSPOMNIENIA POLAKÓW O REWOLUCJI PAŹDZIERNIKOWEJ

Wydanie 1. Książka i Wiedza, s. 198, zł 8.

Zawiera wspomnienia Heleny i St. Bobińskich, Konrada Świerczyńskiego, Haliny Krahelskiej, Lucjana Rudnickiego, Jadwigi Siekierskiej. Mówią one o udziale Polaków w wydarzeniach lat 1917—1918 w Moskwie i Leningradzie.

### Dział II

### Literatura piękna

#### APOLLINAIRE GUILLAUME

*Poezje wybrane.* Wyd. 1. Tłum. z franc. Red. Adam Ważyk, Warszawa, Państw. Instytut Wydawn., s. 138, zł 12.

Właściwe nazwisko autora: Wilhelm Apollinaris Kostrowicki (1880—1918). Przekłady jego wierszy dokonane przez najlepszych poetów polskich.

#### BOJANOWSKI GUSTAW

*Tydzień w Antoninie.* Opowieść o Chopinie. Wyd. 1. Warszawa. Czytelnik, s. 281, tabl. 7, portr. 9, zł 15.

#### BRANDYS KAZIMIERZ

*Matka królów.* Wyd. 1. Warszawa. Czytelnik, s. 201, zł 10.

#### CHOCYNOWSKI PIOTR

*Kuźnia.* Powieść historyczna z lat 1861—1863. Kraków. Wydawn. Literackie, s. 305, zł 17.

#### CONRAD JOSEPH

*Z pism...* Wyd. 1. *Zwycięstwo.* Przeł. z ang. Aniela Zagórska. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 437, zł 20.

#### GAŚSIOROWSKI WACŁAW

*Pani Walewska.* Powieść historyczna z epoki napoleońskiej. T. 1/2. Tekst sprawdziła i przypisała opatrzyła Wacława Stec-Myśliwska. Warszawa. Ludowa Spółdzielnia Wydawn., s. 714, portr. 2, zł 50.

#### HEMINGWAY ERNEST

*Pożegnanie z bronią.* Wyd. 1. Przeł. z ang. Bronisław Zieliński. Państw. Instytut Wydawn., s. 348, zł 20.

Tytuł oryginału: *A farewell to arms.*

#### HERTZ BENEDYKT

*Bajki i satyry.* Wyd. 1. Wyboru dokonał, przedmową oraz przypisami opatrzył Jan Szląg. Warszawa. Czytelnik, s. 598, portr. 1, zł 30.

#### HUXLEY ALDOUS

*Niewidomy w Ghazie.* Wyd. 1. Przeł. z ang. Maria Godlewska. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 559, zł 25.

Tytuł oryginału: *Eyelles in Gaza.*

#### KADEN-BANDROWSKI JULIUSZ

*Miasto mojej matki.* Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 147, zł 8.

Wznowienie pięknej opowieści o Krakowie na przełomie XIX—XX w. widzianego oczami małego chłopca.

#### KADEN-BANDROWSKI JULIUSZ

*W cieniu zapomnianej olszyny.* Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 221, zł 10.

Dalszy ciąg opowieści pt. *Miasto mojej matki.*

#### KAMIŃSKI ALEKSANDER

„*Zośka*” i „*Parasol*”. Opowieść o niektórych ludziach i niektórych akcjach dwóch batalionów harcerskich. Warszawa. Iskry, s. 645, tabl. 32, portr., mapy, zł 40.

Opowieść o dziejach obydwóch batalionów, specjalnie w okresie Powstania Warszawskiego i o niektórych postaciach poznanych już w opowieści pt. *Kamienie na szaniec.*

#### KAPEŁUŚ HELENA,

#### KRZYŻANOWSKI JULIAN

*Sto baśni ludowych.* Wstępem, przypisami i słownikiem op-

trzył J. Krzyżanowski. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 414, ilustr., zł 27.

Zbiór autentycznych polskich bajek ludowych. Wstęp prof. J. Krzyżanowskiego omawia dzieje bajki w literaturze polskiej i ocenia jej wartości realistyczne i artystyczne.

#### LECHON JAN

*Poezje*. Wyd. 1. Wyboru dokonał i zyciorysem poety poprzedził Marian Toporowski. Warszawa. Czytelnik, s. 202, portr. 1, zł 26.

#### MALRAUX ANDRÉ

*Dola człowieka*. Wyd. 1. Tłum. z franc. A. Ważyk. Warszawa. Czytelnik, s. 414, zł 20.

#### MAUROIS ANDRÉ

*Olimpio czyli życie Wiktora Hugo*. Wyd. 1. Przeł. z franc. Krystyna Dolatowska. Wiersze przeł. Zbigniew Bieńkowski, Warszawa. Państw. Instytut Wydawniczy, s. 750, portr. 1, zł 32.

Tyt. oryg.: „Olympio, ou La vie de Victor Hugo”.

#### MAURIAC FRANÇOIS

*Tajemnica Frontenaków*. Wyd. 1. Tłum. z franc. Maria Rafałowicz-Radwanowa. Warszawa. Pax, s. 186, zł 18.

Tytuł oryginału: *Le mystère Frontenac*. Fabuła oparta na elementach autobiograficznych ukazuje życie rodziny mieszkającej we Francji, jej postawę moralną i ideową.

#### MICIŃSKI TADEUSZ

*W mroku gwiazd i inne poezje*. Wyd. 1. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył J. J. Lipski. Państw. Instytut Wydawn., s. 133, zł 12.

Wydanie od dawna nie drukowanych liryk poety z okresu Młodej Polski. Najobszerniej reprezentowane są cykle wierszy: „Strąceni z niebios”, „Wpółśród raj”, „Niedota”.

#### MORTKOWICZ-OLCZAKOWA HANNA

*Janusz Korczak*. Wyd. 1. Warszawa. Czytelnik, s. 273, tabl. 2, portr. 3, zł 12.

Biograficzna opowieść o J. Korczaku opracowana na podstawie jego pamiętników i spuścizny literackiej, jak i na materiale wspomnień o nim jego przyjaciół.

#### MUSSET ALFRED DE

*Poezje*. Wyd. 1. Państw. Instytut Wydawn., s. 105, zł 12. Tłum.: Ar-

tur Międzyrzeczki, Wanda Markowska, Włodzimierz Słobodnik i in. Przedmowa: Z. Bieńkowskiego.

#### ORACKI TADEUSZ

*Poezja ludowa Warmii i Mazur*. Antologia. Wyd. 1. Wybrał i opracował... Warszawa. Pax, s. 335, zł 20.

#### (OSTROWSKI JERZY)

*18 współczesnych opowiadań amerykańskich*. Tłum. z ang... Wybór i oprac... Warszawa. Iskry, s. 413, zł 17.

(Autorzy: W. Faulkner, E. Hemingway, Al. Maltz i in.).

#### PROUST MARCEL

*W poszukiwaniu straconego czasu*. T. 3. Strona Quermantes. Przeł. z franc. Tadeusz Żeleński-Boy. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. Wyd. 1:

Tytuł oryginału: *A la recherche du temps perdu*. 3: *Le côté de Quermantes*.

#### PRUS BOLESŁAW

*Wybór publicystyki*. Wyd. 1. Wyboru dokonał Feliks Przyłubski. Państw. Instytut Wydawn., s. VII, 469, zł 25.

Wybór przeznaczony dla szerokiego kręgu czytelników zawiera artykuły dotyczące kwestii politycznych, ekonomiczno-społecznych i literackich, fragmenty „Kronik” i urywki korespondencji. Obszerne przypisy i indeks.

#### ROZŁUBIRSKI EDWIN

*Ludzie z innego świata*. Wyd. 1. Warszawa. Wydawn. Min. Cbroiny Narod., s. 77, zł 5.

Powstanie Warszawskie 1944. Książeczka o walkach bohaterskiego baonu „Czwartaków” napisana przez jego dowódcę por. Gustawa.

#### RUDNICKI ADOLF

*Niebieskie kartki*. Prześwity. Wyd. 1. „Czytelnik”, s. 294, zł 15.

Zebrane szkice drukowane uprzednio w tygodniku „Świat”.

#### RZEZACZ WACŁAW

*Bitwa*. Wyd. 1. Tłum. z czeskiego Maria Erhardtowa. Warszawa. Czytelnik, s. 531, zł 30.

*Bitwa* jest drugą częścią zamierzonej trylogii znanego pisarza czeskiego (1901—1956). T. 1 zatytułowany: *Powrót* uzyskał w r. 1951 nagrodę państwową. Tematem tej powieści jest życie Czechów osiedlających się po r. 1945 w Sudetach.



**SARTRE JEAN PAUL**  
*Drogi wolności.* Wyd. 1. Przeł.  
z franc. Julian Rogoziński.  
1: Wiek męski. Państw. Instytut  
Wydawn., s. 416. T. 1—3, zł 90.

**Tyt. oryg.:** „Les chemins de la liberté”.  
1: „L'âge de la raison”.  
Powieść napisana w roku 1944. Tema-  
tycznie obejmuje ostatnie lata przed  
drugą wojną światową. Stanowi typo-  
wy przykład literatury egzystencjalizmu.

**SIEROSZEWSKI WACŁAW**  
*Bajki.* Wyd. 1. Warszawa. Ludo-  
wa Spółdzielnia Wydawn., s. 142,  
tabl. 6, ilustr., zł 12.

Zbiór zawiera baśnie dla młodzieży,  
m. in.: „W ruinach”, „Inwalidzi”, „Da-  
ry wiatru”, „Północ”.

**SIEROSZEWSKI WACŁAW**  
*Beniowski.* Powieść historyczna.  
Wyd. 1. Warszawa. Ludowa Spół-  
dzielnia Wydawn., s. 371, ma-  
pa 1, zł 20.

**STEYER WŁODZIMIERZ**  
*Samotny półwysep.* Wyd. 1. Przed-  
mowa Jerzego Pertka. Poznań.  
Wydawnictwo Poznańskie, s. 160,  
zł 12.

Obraz bitwy o Hel w r. 1939 na pod-  
stawie wspomnień autora, ówczesnego  
komandora.

**STRUG ANDRZEJ**  
*Klucz otchłani.* Warszawa. Czy-  
telnik, s. 274, portr. 1, zł 20.

Trzy opowiesci: „Klucz otchłani”,  
„Żołnierz spod St. Beat”, „Uczta Zwy-  
cięstwa” — stanowiące humanistyczny  
protest przeciw wojnie i jej niszczy-  
cielstwu.

**STRUG ANDRZEJ**  
*Odnaka za wierną służbę.* War-  
szawa. „Czytelnik”, s. 143; portr. 1,  
zł 14,50.

Wznowienie, pierwsze wydanie w r. 1921.

**STRUG ANDRZEJ**  
*Pieniądz.* Powieść z obcego ży-  
cia. Warszawa. Czytelnik, s. 376,  
portr., zł 25.

Powieść ze środowiska milionerów ame-  
rykańskich, na poły fantastyczna, kry-  
tykująca kapitalizm.

**STRUG ANDRZEJ**  
*Portret.* Powieść. Warszawa.  
„Czytelnik”, s. 245, portr. 1,  
zł 18,50.

Wznowienie, pierwsze wydanie w  
r. 1912.

**STRUG ANDRZEJ**  
*Wielki dzień.* Kronika niedosz-  
łych wydarzeń. Wyd. 1. War-

szawa. Czytelnik, s. 390, portr. 1,  
zł 26.

Satyryczna powieść o stosunkach poli-  
tycznych w Polsce po odzyskaniu nie-  
podległości.

**STRUG ANDRZEJ**  
*W twardej służbie.* Ludzie pod-  
ziemi. T. 3. Warszawa. Czytelnik,  
s. 150.

Opowieść o rewolucjonistach-konspi-  
ratorach z okresu przed i po wielkiej  
wojnie światowej.

**STRUMPH-WOJTKIEWICZ  
STANISŁAW**

*Traugutt.* Wyd. 1. Warszawa.  
Państw. Instytut Wydawn., s. 781,  
portr. 1, zł 30.

Powieść opracowana na podstawie do-  
kumentów daje wierny obraz życia  
R. Traugutta. Dużo ogólnych wiado-  
mości o epoce.

**ŚWIĘTOCHOWSKI ALEKSANDER**  
*Dusze nieśmiertelne.* Wyd. 1.  
Oprac. Samuel Sandler. Wrocław.  
Zakład Narod. im. Ossolińskich,  
s. CLIX, 347, portr., zł 24.

Trylogia dramatyczna *Dusze nieśmier-  
telne* składa się z dramatów: „Ojciec  
Makary” (1876), „Aureli Wiszor” (1888),  
„Regina” (1889). Pozwala ona poznać  
filozoficzny dramat pozytywistyczny.  
Obszerny, monograficzny wstęp.

**SYROKOMLA WŁADYSŁAW**  
*Wiersze i gawędy.* Wyd. 1. Wy-  
bór i oprac. Izabelli Korsak.  
Wstęp Juliusza Wiktora Gomu-  
lickiego. Warszawa. Nasza Księ-  
garnia, s. 244, ilustr., zł 10.

Obejmuje: wiersze różne, gawędy (m.  
in.: „Urodzony Jan Dębóróg”) i obraz-  
ki. Obszerny i ciekawy wstęp, ładne  
ilustracje, szczegółowe objaśnienia.

**SZCZAWIEJ JAN**  
*Antologia polskiej poezji pod-  
ziemnej. 1939—1945.* Rysunki w  
tekście Antoniego Uniechowskie-  
go. Warszawa. „Wspólna Spra-  
wa”. Katowice, s. 591, zł 70.

Tom obejmuje wiersze zebrane z prasy  
podziemnej, z książkowych wydaw-  
nictw konspiracyjnych oraz poezję emi-  
gracyjną powstałą na Wschodzie i Za-  
chodzie, a także wiersze anonimowe  
z obozów, z oddziałów partyzanckich  
itd.

**WAŃKOWICZ MELCHIOR**  
*Ziele na kraterze.* Warszawa 1957.  
Pax, s. 501, portr., zł 50.

Powieść oparta na materiale bio-  
i autobiograficznym. Autor pisze we  
wstępie: „Chciałbym więc tylko, aby  
czytający przez jego dzieje (domu ro-  
dzinnego) ujrzeli dzieje swoich domów  
i swoich rodzin i żeby wspomnienie wy-

wołane rozdarło na chwilę nieznośny osad życia". Słowa te pisał Wańkiewicz na emigracji.

**TETMAJER PRZERWA KAZIMIERZ**  
*Na skalnym Podhalu.* Wstęp Anieli Lempickiej. Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 517, ilustr., zł 35.

**WILDE OSCAR**  
*Portret Doriana Graya.* Tłum. z ang. Maria Feldmanowa. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 278, zł 20.  
Tytuł oryginału *The picture of Dorian Gray.*

**ZEGADŁOWICZ EMIL**  
*Zywoł Mikołaja Srebrzypisane-go.* Część 2. Zmory. Kronika z zamierzchłej przeszłości. Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 476, zł 25.

Wznowienie krytykowanej przed wojną psychologicznej powieści opartej na młodzińskich przeżyciach autora.

### Dział III

#### Metodyka przedmiotu w szkole

**ANALIZA UTWORU POETYCKIEGO**  
Pod red. Wandy Łucznikowej, Szczecin, s. 51.

Wydawn. WODKO w Szczecinie. Biuletyn Polonistyczny 3. Zawiera m. in.: Łucznikowa W.: „Garść uwag o analizie utworu poetyckiego w klasach V—VII”; „Przykłady omówienia niektórych utworów poetyckich w klasach V—VII”. — Janicka Z.: „O wierszach żołnierskich Wł. Broniewskiego”. — Sutkowski L.: „Jak opracowałem twórczość L. Staffa w kl. IV Lic. Pedagogicznego”. — Roszak M.: „Analiza balady A. Mickiewicza „Lilie”.

**COFALIK JAN**  
*Wartości wychowawcze pracy nad charakterystyką bohatera utworu literackiego.* Katowice, s. 32.

WODKO w Katowicach. Sekcja Języka Polskiego. Materiały Metodyczne, nr 4.

**KIEN HUBERT**  
*Ciche czytanie w szkole.* Warszawa. „Wspólna Sprawa”, s. 35.

CODKO. Biblioteka Metodyczna, nr 47.

**KUBIN JERZY**  
*Audycje radiowe w szkole.* Warszawa. PZWS, s. 64, ilustr., portr., zł 2.

Praca poświęcona roli radia w nauczaniu i wychowaniu szkolnym. Omawia sprawy związane z typami audycji radiowych dla szkół, porusza i poddaje analizie problematykę organizacyjną i metodyczną związaną z audycjami radiowymi w szkole.

**PECHERSKI MIECZYSLAW**  
*Przewodnik metodyczny do podręcznika gramatyki i pisowni dla klasy V.* Wyd. 1. Warszawa. PZWS, s. 68, zł 2,20.

Praca podzielona jest na dwie części. W pierwszej—autor omawia cele nauczania gramatyki i pisowni w klasach V—VII, materiał programowy i jego układ, przedstawia metody pracy i podaje analizie funkcję podręcznika w nauczaniu gramatyki i ortografii. Część druga podaje szczegółowe propozycje co do rozkładu materiału, uwydatnia związki i kolejności w nauczaniu poszczególnych działów programu, jak i podaje sposoby ich realizacji.

**PORADNIK METODYCZNY**  
Do nauki języka polskiego w klasie VII. Praca zbiorowa pod red. Michała Nowakowskiego. Wyd. 1. Z. 1. Katowice, s. 45, zł 3,50.

Wydawn. WODKO w Katowicach. Sekcja Języka Polskiego. Biuletyn Metodyczny Nr 8.

**RADIO POMAGA NAUCZYCIELOWI**  
*Audycje szkolne dla klas V—VII.* Program i komentarze. Rok szkolny 1957/58. Red. Jerzy Kubin. Warszawa. PZWS, s. 78.

Oprac. zbiorowe Redakcji Audycji Szkolnych Polskiego Radia.

**RADIO POMAGA NAUCZYCIELOWI**  
*Audycje szkolne dla klas licealnych.* Program i komentarze. Rok szkolny 1957/58. Wyd. 1. Red. Jerzy Kubin. Warszawa. PZWS, s. 45.

Opracowanie zbiorowe. Wstęp napisał Włodzimierz Hajdrych.

#### Podręczniki

**BRÜCKNER ALEKSANDER**  
*Słownik etymologiczny języka polskiego.* Wstęp: Zenon Klemensiewicz. Warszawa „Wiedza Powszechna”, s. 805, zł 130.

**JERCHINA STANISŁAW, LIBERA ZDZISŁAW, SAWRYMOWICZ EUGENIUSZ**

*Historia literatury polskiej okresu romantyzmu.* Dla klasy X. Warszawa. PZWS, s. 372, ilustr., portr., zł 10,70.

Zatwierdzony do użytku szkolnego przez Min. Oświaty.

**SZOBER STANISŁAW**  
*Gramatyka języka polskiego.* Wyd. 4. (2 powojenne). Oprac. Witold Doroszewski. Warszawa. Państw. Wydawn. Naukowe, s. XVI, 389, zł 46,40.

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jan Nepomucen Miller — Jednostka i lud w „Dziadach” i „Kordianie” . . . . .	1
---	---

## ZAGADNIENIA METODYCZNE

Kazimierz Budzyk — Uwagi o samokształceniu . . . . .	9
Maria Swobodowa — Organizacja pracy domowej uczniów w związku z omawianiem lektury na lekcjach języka polskiego w kl. V—VII . . . . .	16
Stefan Sobański — Książka i młodzież (kilka uwag o czytelniczwie w szkole) . . . . .	29
Jan Tokarski — Fonetyka i teoria pisma w nauczaniu szkolnym (II) . . . . .	36
W. Lewartowski — Technika pomaga polonistom . . . . .	42
Stefania Grzybowska — Moja praca z kołem recytatorskim . . . . .	45
Maria Sokolowska — Żeby praktyki studenckie spełniały swą rolę . . . . .	50

## SPRAWOZDANIA I OCENY

Jan Okopień — Powrót Struga . . . . .	54
Anna Reykowska — O Kasprowiczu — rozważania porocznicowe . . . . .	56
Stanisław Gierowski — Ostatni z chóru harfiarzy (O poezji Jana Lechonia) . . . . .	61
Ignacy Wojewódzki — „Przegląd Humanistyczny” . . . . .	63
Zofia Jakubowska — O dwóch nowych słownikach . . . . .	64
Aleksander Gościcki — Sto baśni ludowych . . . . .	67
J. St. K. — Na łamach prasy literackiej . . . . .	68

## KRONIKA

Sześćdziesięciolecie urodzin Władysława Broniewskiego . . . . .	70
Piotr Kuncewicz — Albert Camus . . . . .	70
jjzj — Aby ożywić życie kulturalne prowincji . . . . .	72
S. R. — Rok Wyspiańskiego . . . . .	73
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) opr. Władysław Słodkowski . . . . .	75

