

ROK XI

WARSZAWA • MAJ - CZERWIEC 1958

Nr 3 (58)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

**3**

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w czerwcu 1958 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY  
TOWARZYSTWA LITERACKIEGO  
IM. ADAMA MICKIEWICZA

---

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA

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

KOMITET REDAKCYJNY

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

---

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

---

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

---

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

P A Ń S T W O W E Z A K Ł A D Y W Y D A W N I C T W S Z K O L N Y C H

Nakład 13052+258 egz.

Podpisano do druku 9 VI 1958 r.

Zamówienie nr 855

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

M-10

Z A K Ł A D Y G R A F I C Z N E P Z W S W Ł O D Z I

# POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAN NOWAKOWSKI

## LENARTOWICZ I JEGO „PIEŚŃ ŻŁOTA“

Jeśli wiersz Lenartowicza nie opuszcza od dziesięcioleci izby czy sali szkolnej, to dzieje się tak chyba bardziej za sprawą bezwładności niż głębokiego i zawsze świeżego przekonania.

Z dawnych wypisów pamiętają bowiem może starsi echa niegdyś chętnie powtarzanych wierszy *Zachwycenia*:

Matulu moja, powiedzcie przecie,  
Coście widzieli na tamtym świecie?  
— O! moje dziecko, byłam ja w raj,  
Gdzie drzewa rosną jak w naszym gaju...

lub takie właśnie rytmy:

Jak to ja sobie  
Domek ozdobię,  
Ten modrzewiowy  
Dworzec ojcowy...

Te z pewnością nie szły z pomocą poloniście, chyba by potwierdzić rodzący się domysł o bliskości „reakcyjnej linii tradycjonalizmu szlacheckiego“ w rodzaju W. Pola — tego po 1846 roku... Jak bo tam dalej — jeśli ochota sprawdzić — w *Małym świątku*:

Tam sejmy sławne  
I zjazdy dawne,  
Za świętą sprawą  
Bożych Aniołów,  
Toczą się żwawo  
W murach kościołów...

Zbity z tropu polonista poszuka może komentarza w miarodajnym tomiku Biblioteki Narodowej z lat dwudziestych. Takie tam jednak znaj-

dzie orzeczenie M. Janika: „Najbardziej osobisty poemat dał Lenartowicz w *Małym świątku*, gdzie objawił bardzo serdeczne upodobania, bardzo jednak staroświeckie. Horyzont tego „świątku“ cichy, przytulny, ale cokolwiek za ciasny: wygodne, beztroskie, pocziwe zresztą życie ziemianina, dobrego patriarchy wioski. Świątek to lepszy od tego, jaki poznajemy z gawęd Wincentego Pola, niemniej należący do niepowrotnej przeszłości. Skromnemu horyzontowi odpowiada skromna forma utworu, nie pozbawionego mimo wszystko sielankowego sentymentu, nieporównanie jednak niższego w skali natchnienia od poematów o życiu zagrobowym...“<sup>1)</sup>

Autor cytowanego „Wstępu“ dodaje o „klejnocikach Lenartowicza“: „Niech urabiają przede wszystkim uczucia młodzieży“<sup>2)</sup>. Tak to chyba nie... Sumiennosc każe przecież sprawdzic w nowszym podręczniku. Tam nas zrazu „pocieszy“ to, że jedyne przytoczenie z Lenartowicza pochodzi z tegoż właśnie utworu:

Myśl moja cicha  
Jak moja chata  
Nad dym ojczyстей  
Wioski nie wzłata...

Komentarz? „Poezja Lenartowicza wyznaczona jest i ograniczona horyzontem wsi mazowieckiej, ale widzianej nie przez pryzmat ciężkich i twardych losów ludzkich, jakie się w niej rozgrywają, lecz przez pryzmat zachwytu nad krajobrazem, pieśnią ludową, tradycyjnymi wierzeniami i wyobrażeniami ludu...“<sup>3)</sup>. Więc takież „horyzont ograniczający“, ale z innym zasadniczym elementem w krajobrazie, mianowicie z tym, który odwołuje się do życia ludu. W podręczniku — u samego niemal „szarego końca stołu“ zastawionego daniami romantycznej poezji — takie jeszcze widnieje zdanie: „Poezja jego miała istotnie niewiele tonów, ale z głębą rodzimą zrosnięta była tak, jak potrafią się z nią zrosnąć tylko ludowi pieśniarze“<sup>4)</sup>. Nadaje to znów naszemu stosunkowi do twórczości poety — którego widzimy zrównanym z „ludowym pieśniarzem“ — odmienną orientację.

Wprawdzie nie przesłania to refleksji wysnutych z dopiero co przywołanych wspomnień i przytoczeń, lecz skłania zapewne do zastosowania znanego schematu „sprzeczności“. A wartości artystyczne? Janik mówił o „skromnej formie utworu“. Co znaczy: „skromność“ w zastosowaniu do formy? Czyżby ubóstwo? W tym momencie rozważań wspomną przecie niektórzy — jeśli wspomnieć mogą, wchodzi tu bowiem w rachubę książka długo nie wznawiana — echo słów Żeromskiego ze *Snobizmu i postępu*

<sup>1)</sup> T. Lenartowicz: *Wybór poezji*. Wstępem i objaśn. zaopatrzył M. Janik. Kraków 1922. Biblioteka Narodowa, s. I, nr 5; s. XXIV.

<sup>2)</sup> Tamże.

<sup>3)</sup> K. Wyka: *Historia literatury polskiej dla kl. X, cz. I. Romantyzm*. Warszawa 1954, s. 381.

<sup>4)</sup> Jw.; s. 381—382.

o „uriańskich perłach“ liryki Lenartowicza wraz z jego wzruszającą analizą jednego z utworów, *Ducha sieroty*:

Idzie sobie pacholę  
Przez zagony, przez pole:  
Wielki wicher, ulewa,  
A to idzie, a śpiewa.

W pomoc przypomnieniu zachwytu twórcy *Popiołów* dla liryk Lenartowicza może też pośpieszyć reminiscencja wiersza świetnej poetki dwudziestolecia międzywojennego — Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Ta w przesłicznym swym utworze — przywołując uroki *Złotego kubka* poety — wzywała:

Złotniczeńku ty na niebie,  
chcę pić życie, nie mam z czego.  
Zrób mi kubek, proszę ciebie,  
z szczerozłota gwiazdzistego!

Otrzyj ręce twe z pozłoty,  
którą złocisz świat po ciemku,  
dla miłości, dla tęsknoty  
uczyni kubek, Złotniczeńku <sup>1)</sup>.

W takim zestawieniu epitet „skromnej formy“ — choć może u Janika znaczył „ubóstwo“ — nabiera chyba innej treści, może znaczy: „prostota“? Piękna, trudna sztuka prostoty? I u Janika znajdziemy to słowo, ale z jeszcze jedną przydawką — „naiwności“. Pisze on mianowicie: „Najgłówniejszą cechą tej poezji Lenartowicza jest obok niezwyklej dźwięczności w rytmie naiwna prostota, w krajobrazie uwydatniająca się jednostajnością konturu i barwy. Paleta poety posiada zasób farb ogromnie ubogi...“ <sup>2)</sup>).

Wszystkie te refleksje i wahania przetnie może jednak stwierdzenie trwałości jednego wiersza Lenartowicza, którego często zwano „śpiewakiem Kaliny“. Właśnie — *Kaliny*. Ta od wieku już pokonywała wszystkie „ścieżki mylne“ wypisów, podręczników, programów. Najwytrwalej przypominała swego twórcę. Nie ma chyba przeglądu poezji XIX stulecia uwzględniającego twórczość „mniejszych poetów“, gdzie by nie wyszły nam na spotkanie te wiersze:

Rosła kalina z liściem szerokim,  
Nad modrym w gaju rosła potokiem...

Zdaje się jednak, że przed nie lada trudnością staje nauczyciel, gdy mu wypada zbliżyć młodzież do przyczyn trwałości i uroku tych zdań. Tracą swą przydatność zwyczajne szkolne chwytły i schematy, gdy je stosować tutaj tak, by wszystko, co o mało uchwytnym pięknie tej minia-

<sup>1)</sup> Lenartowicz, w tomiku *Różowa magia*. Cyt. wg M. Jasnorzewska-Pawlikowska: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1954; s. 17.

<sup>2)</sup> Jw.; s. XIV.

tury poetyckiej wydaje się stanowić, nie uleciało bez śladu. Może najsluszniej czynili ci, co pomni melodii, która tym wierszom służyła, jej melancholijnym dźwiękom powierzali klucz do serca *Kaliny*. Ale któż jeszcze dzisiaj pamięta melodię pieśni Ignacego Komorowskiego?

Nie wiem, o ile, może dość trafnie jednak odtwarzam tutaj wahania i trudności, z jakimi borykać się musi dzisiejszy polonista, gdy napotyka na swym dydaktycznym szlaku nazwisko Lenartowicza. Borykać się musi, a raczej musiał do niedawna. Albowiem w ostatnich latach otrzymał znaczne posiłki. I teraz już o to starać się tylko wypadnie, by wiedział, gdzie te posiłki i jak z nich skorzystać może w nauczycielskiej strategii.

Ostatnie badania krytyczne nad biografią i nad puścizną poetycką Lenartowicza doprowadziły do przekonania, iż wiedza zarówno o człowieku samym, jak o jego twórczości, którą rozporządzaliśmy do niedawna, była bałamutna i błędna, a wartości jego poezji największe, naszemu rozumieniu i odczuciu najbliższe, często nieoczekiwane, leżą gdzie indziej, niż to niegdyś wskazywano <sup>1)</sup>.

Jakaż się zatem oczom naszym ukazała prawda o twórcy „pieśni kalinowych”? Nie miejsce tu na biografię — tę znajdują chętni systematycznie wyłożoną we „Wstępie“ do nowego tomu Biblioteki Narodowej poświęconego Lenartowiczowi. Odmienił się z gruntu jego wizerunek. Na miejscu wyblakłej kliszy, ukazującej niewyraźną sylwetkę mdłego sielskiego poety — żyjącego raczej poza najistotniejszymi problemami swej epoki, już z postawy osobistej raczej epigona sentymentalnej odmiany romantyzmu, niechętnego sprawom wymagającym osobistego uczestnictwa w walce ideowej, słabo zorientowanego w jej dramatycznych zakrętach i przesypującego w tęsknych marzeniach ciągle te same mazowieckie piaski, cokolwiek by się dookoła działo — ujrzyć dziś trzeba żywą i przekonującą postać człowieka zaangażowanego.

Wszelkie poszlaki i liczne dowody wskazują przede wszystkim to, iż w burzliwych latach „czterdziestych“ ubiegłego stulecia Lenartowicz stał jak najbliższej poczyznań rewolucyjno-powstańczych, dynamizujących „społeczeństwo krajowe“. Tak zwane „warszawskie lata“ Lenartowicza wypadło teraz nazwać „latami spiskowymi“, tak bardzo łączą się jego osobiste losy z dziejami konspiracji spod znaku demokracji emigracyjnej i krajowej w Królestwie Polskim, Wielkim Księstwie Poznańskim i Galicji. Wyjaśnione zagadki jego „ucieczki z Warszawy“, a raczej — jak ustalono — dwóch takich „wyjść“ z Królestwa: raz do Wielkopolski w r. 1843, powtórnie do Galicji w r. 1848, potem peregrynacji do Drezna w r. 1849, stąd na Łużyce w tymże roku, wreszcie — tułaczki po Wielkopolsce

---

<sup>1)</sup> Por. T. Lenartowicz: *Poezje wybrane*. Oprac. P. Hertz. Warszawa 1954; J. Nowakowski: „Lata spiskowe Lenartowicza“, *Pamiętnik Literacki* 1955; J. W. Gomulicki: „Lenartowicz na nowo odczytany“, *Twórczość* 1955; J. Nowakowski: *Z Lenartowiczowskich przemilczeń, Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*, Kraków 1957; T. Lenartowicz: *Wybór poezji*. Oprac. J. Nowakowski, Wrocław—Kraków 1956. Biblioteka Narodowa, s. I, nr 5.

w latach 1849—1851, a na koniec — i ostatecznie — przynaglonej emigracji z ojczyzny w r. 1851 przez Berlin do Brukseli, na ostatek do Paryża — są w znacznym stopniu wyjaśnionymi tajemnicami związków łączących młodego wówczas „Lirnika“ z siatkami konspiracji, agitacji i jawnej akcji politycznej. Z tymi siatkami, na które historia naniosła m. in. działalność E. Dembowskiego, wydarzenia roku 1846, rewolucyjne ruchy polskiej — i nie tylko polskiej — Wiosny Ludów.

Pojęcie zaangażowania osobistego Lenartowicza musimy jednak rozciągnąć daleko poza r. 1852, rok początkowy okresu emigracyjnego tego poety, którego tradycyjnie zalicza się do kręgu „literatury krajowej“, choć ziemię polską opuścił w trzydziestym roku swego życia, by zostać wygnanym na pozostające mu jeszcze do przeżycia lat ponad cztery dziesiątki. Sferą, w jakiej ujawnia się zaangażowanie poety na emigracji, jest wówczas raczej jego twórczość. W warunkach późnej, rozbitej emigracji polskiej po Wiośnie Ludów trudno było o bezpośredni udział w czynach kształtujących przebieg narodowych dziejów. Coraz więcej decydował o kierunku wydarzeń kraj, w którym w dziewięć lat po odejściu Lenartowicza rozpoczyna się manifestacje warszawskie poprzedzające powstanie styczniowe. Uchwytne w pozostałych dokumentach, często dramatyczne, jest historia aktywnych odzewów poety na programy i działania ideowo-politycznych ugrupowań emigracji, na wydarzenia wojny krymskiej r. 1855, na ożywający ruch powstańczy sprzed stycznia 1863 r. i na nowe powstanie narodowe. Wreszcie o czynnej postawie, o zaangażowaniu ideowym w ważnych problemach kultury narodowej świadczy działalność Lenartowicza — wykładowcy literatury polskiej w akademii im. Mickiewicza i na uniwersytecie w Bolonii.

W świetle dokumentów i na tle dziejów okresu wizerunek Lenartowicza przedstawia się jako obraz człowieka obdarzonego szeroką wiedzą o sensie procesów i dążeń współczesnych, przy tym żywiącego zdecydowane w tej mierze poglądy, demokraty nieustępliwego, patrioty nie znającego kompromisów, aż do granic pewnego rodzaju niechętnego realnym warunkom zaślepienia, przecież wytłumaczonego zarówno głęboko moralną strukturą psychiczną, jak wreszcie bardzo długim oddaleniem od bijącego żywym pulsem organizmu narodu, bytującego w warunkach trudnej codzienności na umiłowanej przez poetę ziemi. Bo o jakimś „doktrynerstwie“ czy zacieśnieniu horyzontów można by mówić jedynie mając na myśli późne, ostatnie dwudziestolecie jego działalności — i to stosując wiele ostrożności.

Pytanie o przyczyny, dla których prawdziwa postać Lenartowicza pozostawała dotychczas w cieniu niewiedzy, znajduje dzisiaj odpowiedź tłumaczącą ten fakt: po pierwsze — niezwykłą dyskrecją, osobistą skromnością, zresztą skromnością szlachetnej dumy człowieka wrogiego wszelkiemu ekshibicjonizmowi, a także przybieraniu pozy zarówno wieszczą, jak męczennika. Po drugie — tym, iż informatorami o osobistej postawie

i o rzeczywistym sensie jego działalności twórczej byli w przeważnej mierze komentatorzy niechętni tym treściom, jakie poeta w swej twórczości przede wszystkim wyrażał, i że oni to właśnie opinię pomniejszającą istotne walory działalności Lenartowicza ukształtowali i narzucili następcom — nawet nieświadomym, iż uczestniczą w ten sposób w swego rodzaju spisku milczenia i pomniejszania poety. Po trzecie — tym, że nie tylko część działalności i twórczości Lenartowicza pozostawała czytelnikom praktycznie mało dostępna (pisma rozproszone i nigdy w całości nie zestawione), ale nawet dostępna materialnie, twórczość ta była przeważnie tak dyskretna, pełna wewnętrznych zmilczeń, tak ludzaco prosta i nieskomplikowana, iż nie zawsze można ją było właściwie odczytać. Zresztą właśnie sztukę, świadomy styl wypowiedzi artystycznej Lenartowicza trzeba umieć docenić; to zaś — jak się okazuje — wymaga dopiero perspektywy.

Na koniec należy podkreślić, że istotnie występują w poezji tej sprzeczności — nie tylko tłumaczące się chronologią — nierówności waloru zarówno ideowego, jak estetycznego, że sporo w niej przedsięwzięć słabszych, nieudanych. Takie zaś utwory, jak choćby cytowany *Mały świątek* bywały właśnie szczególnie często wysuwane do rzędu przedstawicielstwa „lirenki“ Lenartowicza. Miejmy przecie na względzie, że „pisarstwo“ autora *Bitwy racławickiej* zajmuje przestrzeń czasową ponad pięciu dziesiętów lat, wchodząc chronologicznie w zakresy trzech konwencjonalnych epok literatury polskiej, i ogarnia realne możliwości wyrazu (pośredniego) natchnień i niedyspozycji twórczych, zmian nastrojów, okoliczności niełatwego żywota poety. Trzeba dodać: nie zawsze działała sprawnie „cenzura“ osobista pisarza; mylił się często w ocenie własnych utworów, dopuszczał do druku także słabe rymotwórstwo. To jednak nie może przesłaniać istotnie twórczego wkładu Lenartowicza do dziejów poezji narodowej; przy jego ocenie słuszniejsze jest rozważenie tych względów i tych cech, dzięki którym twórczość jego zajmuje właściwe sobie, wybitne miejsce w wartościowej tradycji naszej literatury.

Nasamprzód zatem o tej postaci jego twórczości, która najjawniej i najbardziej bezpośrednio zaświadcza o poezji Lenartowicza jako poezji zaangażowania ideowego, politycznego. Takich poświadczeń nie brak w żadnym okresie jego pracy literackiej. Wiele utworów młodzieńczych z „lat spiskowych“ należy po prostu do literatury propagandowej, agitacyjnej, spełniającej wyznaczoną sobie rolę w dziele przygotowania zwłaszcza mas ludowych do działania w przewidywanym powstaniu. W tej „poezji politycznej“ młodego Lenartowicza odbiły się i zapisały dzieje „rewolucji lat czterdziestych“ — programy, nadzieje, rozczarowania i rozpacz: to wiersze takie, jak *Mazur*, *Kowale*, *Chłopak*, *Srebrny śpiew*, *Sowiński*, „monolog dramatyczny“ *Tyrteusz*, całe niemal zbiorki *Polskiej ziemi* i *Cztery obrazy*. Znaczna większość młodzieńczej twórczości oddała się w bezpośrednią czy bardziej pośrednią służbę „sprawie“.

Nie zawsze była to również skuteczna służba sztuce. Stąd wiele z tych utworów — mimo iż wybór formy, zwłaszcza wzoru ludowej piosenki czy przyśpiewki nie jest dla historyka bez znaczenia — nie mogło pretendować do większej trwałości w dziejach poezji naszej. Inaczej było później. Wysoka skala artystycznych wartości służyć może za miarę w ocenie poezji Lenartowicza z czasów po katastrofie Wiosny Ludów, z okresu jego emigracyjnej niedoli — nawet, a często właśnie wtedy, gdy impulsem powstania utworów bywała potrzeba bezpośredniej ingerencji pisarskiej w aktualne, nabrzmiałe konfliktami i bólem sprawy narodowego bytu czy narodowej godności. Wiele razy rozbrzmiewają w nich tony odjęte ze świetnej „harfy“ wielkiego romantyzmu — sarkastyczne, patetyczne, tragiczne. Kiedy indziej widoczne w nich bardzo udane, a niemal zawsze interesujące, nowatorskie próby włączenia tradycji twórczości ludowej w orbitę problematyki ogólnonarodowej. Czasem sięga Lenartowicz po echa konwencji o innej tradycji — renesansowej, nawet klasycznej, także biblijnej. Włącza się znowu gdzie indziej do procesu przemian w sztuce poetyckiej, uświetnionego najnowszą twórczością współczesnych, jak Norwida. W każdym razie — bo o to tutaj chodzi — w wielu, czasem słabszych, często znakomitych swych wierszach i poematach, zwłaszcza w swej liryce okolicznościowej, demokratycznej i patriotycznej, zamyka i przekazuje wyraz swego odważnego i zdecydowanego zaangażowania w najważniejszych decyzjach dotyczących życia całego społeczeństwa.

Wymienimy tu tylko niektóre z takich utworów. Więc *Wygnanie do narodu* — wobec pokusy carskiej amnestii dla emigrantów, *Super flumina Babylonis* — metafora losu wygnańców wśród obcych, poemat *Gladiatorowie* — ostry wyraz stanowiska poety wobec polityki obozu Czartoryskiego w dobie wojny krymskiej; później *Bitwa raclawicka*, *Improwizacja do polskich artystów*, w okresie manifestacji *Śpiew na cześć 25 lutego 1861 roku w Warszawie*, dalej *Petersburg w ogniu*, w czasie powstania liczne utwory będące jakby kontynuacją twórczości z lat czterdziestych, przejmujący *Izrael* wreszcie *Marcin Borelowski Lelewel*, jeszcze później poemat *Wanda*, a choćby — na koniec — *Jak nie jęknąć, kiedy boli*. Przejrzenie i zestawienie wymienionych tu utworów, ich konfrontacja zarówno z dziejami narodu w ubiegłym stuleciu, jak z obrazem poezji polskiej tych czasów musi nieuprzedzonego czytelnika doprowadzić do dwóch wniosków: po pierwsze — iż nie może mieć za sobą słuszności mniemanie o słabych tylko związkach poety i jego twórczości z nabrzmiałą aktualnością problematyką życia narodowego, po wtóre — iż równie niesłuszny jest sąd, jakoby jego „lirenka“ rozporządzała jedynie skąpą liczbą strun, słujących monotonnej i ograniczonej ekspresji artystycznej.

Należy przecież powiedzieć jeszcze inaczej o „ograniczonych horyzontach“, o jakich tyle pisano do niedawna. Jeśli — jak się zdaje — znaleźliśmy argumenty przeciw takim uprzedzonym sądom w dowodach świa-

domego zaangażowania twórczości w splotach idei i wydarzeń okolonych widnokreśliem życia narodu, to jeszcze bardziej wymowne i na pewno bardziej nieoczekiwane perspektywy otwierają utwory Lenartowicza będące świadectwem przeżywania i interpretowania tego świata, w którym wypadło mu żyć przez cztery dziesięciolecia — Zachodu. Owego „Babylonu“, od którego z taką niechęcią najczęściej odwracali oczy wygnańcy „na paryskim bruku“, ale zarazem ziemi, na której niejeden raz powstawały wskrzeszone „legie Spartakusa“, podnosząc sztandary wolności. Nielatwo po wielkich romantykach — po *Trybunie Ludów* Mickiewicza, po *Paryżu* Słowackiego, a także po *Nieboskiej komedii* Krasińskiego — znaleźć w polskiej poezji drugiej połowy ubiegłego wieku utwory będące tak głębokim i tak czasem przejmującym komentarzem do stulecia dziejów kontynentu, jak poezje Lenartowicza. Jeden chyba Norwid przerastał go w pisaniu takiego komentarza; przerastał jako artysta i jako myśliciel ujmujący interpretację w perspektywach najczęściej ogólniejszych, lecz nie zawsze przewyższał w trafności stosowanych kategorii bezpośrednio historycznego pojmowania.

W obręb swych refleksji zagarnął zaś „lirnik mazowiecki“ przede wszystkim ów przysłowiowy wówczas „Babylon“ Europy — Paryż; a wraz z nim — a raczej wychodząc od pomników dawniejszego i najnowszego Paryża, od konkretnych motywów ideowych odczytywanych w owych monumentach: kolumnie Vendôme i Łuku Triumfalnym na placu de l'Étoile, pałacu Elizejskim i pomniku Spartakusa, posągu Filojpomena, rzeźbie Barye'go, wieży Eiffel, wzniesionej na wystawę powszechną w roku 1889, Wersalu — objął podstawowe elementy dziejów Francji: dramat rewolucji i powrotu „cezarów“, wolności i zdrady, „Francji kolumn, sztandarów, zwycięskich trofeów“ i „Francji miłości, nadziei“, „Francji człowieczego prawa“. W tej poetyckiej „trylogii paryskiej“, pisanej od 1854 do 1890 roku — w trzech rzutach oddalonych w czasie — brzmiały tony patosu, entuzjazmu, rozczarowań i oczekiwania, także tony ostrej przestrogi wieszczącej obok sarkazmu, satyry, by wreszcie dać miejsce tym słowom:

Wielcy współcześni, ach! ojcowie mali!  
 Wieża pod niebo wzbiega... idźmy dalej,  
 Dalej i dalej, kędy pęka granit  
 Na głosy żalu złotych Oceanid;  
 Tam, gdzieś daleko u germańskich krańców,  
 Nad sinym morzem w szum i wichrów zamęt,  
 W ciche westchnienia, w konania wygnańców  
 Wplatają pieśni łez akompaniament  
 Oceanidy, suma nędzy głosów,  
 Echa tragedii greckich Eschylosów<sup>1)</sup>.

W podobnie szerokich perspektywach snują poezje Lenartowicza refleksje powstałe w obliczu innej ojczyzny tułacza — przybranej z przy-

<sup>1)</sup> Wieża Eiffel, por. Bibliot. Narodowa, jw., wyd. z 1956 r.; s. 364.

musu, przecież rozumianej i uczuciem braterskim darzonej — Italii. Watykan połowy wieku w wierszu *Wspomnienie*, Roma cesarów i Italia włoskiego ludu w wierszu *Rzym — Italia*, powtarzający się dramat dziejowy imperiów i niedoli ludów w *Łuku Tytusa*, losy artystów, problemy kultury w poemacie *Torkwatowi Tasso*, w wierszu *Tasso*. Utwory można by mnożyć w wyliczeniu, zwłaszcza te ze zbioru *Albumu włoskiego*, a jeszcze wspomnieć o takim, w którym dramat Polaków i dramat Komuny Paryskiej splótł poeta w węzeł tragiczny, o *Dwóch towiańszczykach*.

Jeśli tyle uwagi poświęcono tu postaci i życiu Lenartowicza, zaangażowanemu charakterowi jego twórczości, wreszcie jej „otwartym horyzontom“ ideowym i historycznym, to nie dlatego, że w tych jedynie kategoriach szukać należało objaśnienia najwyższych i najtrwalszych walorów jego udziału w rozwoju kultury narodowej. Ale tutaj również mieszczą się czynniki, które — rzutowane na całokształt twórczości poety, jako tło, wtór czy komentarz — inaczej pozwalają pojąć jej sens i istotę także tam, gdzie wydaje się ona formować wartości innego rodzaju.

Słowa o „myśli cichej“, co „nad dym ojczystej wioski nie wzłata“, tchną ironią na nakreślonym tle, wydają się mistyfikacją poety. A jednak nie są nią, są szczerym i głębokim wyznaniem, zawierają ważną część prawdy. I „sielskość“ bowiem, i cichy, intymny, skupiony charakter poezji Lenartowicza stanowią podstawowe — mimo wszystko, co tu napisano — jej wyznaczniki określające.

Ziemia ojczysta, zwłaszcza kraina młodości — ziemia mazowiecka — ofiarowała najwięcej i najsilniej wibrujących tonów jego „lirence“. Oddała mu całą swoją urodę — jak kalina z jego pięknej pieśni. Była mu wciele niem uroku ziemi, natury, stała się jakoby domem jego poezji. Z głębokiej znajomości, często zatajonych, niewidocznych obojętnemu oku wdzięków krajobrazu, z serdecznych uczuć dla prostych ludzi zamieszkujących strzechą kryte mazowieckie chałupy, z najczulszego wsłuchania się w pieśni chłopskie, zapatrzenia w tańce i wczucia w rytmy kapeli wioskowych — tych samych, co urzekły Chopina — z tych wszystkich doświadczeń, przeżyć, uczuć, z tych potem wspomnień, snów, pamięci, z niezwalczonej za tym „światkiem“ tęsknoty utkało się najbardziej własne piękno poezji Lenartowicza:

Wiem tylko to, że zawsze w sercu noszę  
Ten kraj, ten nasz — ubogich, nędznych chat,  
Że każda łąka na serce moje ścieka  
I każdy jęk — znajduje w nim swój wtór...<sup>1)</sup>

Po „polach malowanych zbożem rozmaitym“, puszczech i dworach Litwy, po zielonych wzgórzach krzemienieckich i „Ukrainy błękitnych polach“ — w poezjach Lenartowicza odsłoniło się „nieciekawo“ z pozoru, bo nie natarczywe, można by powiedzieć: trudne piękno rdzennej ziemi Polaków, tak mało ukochane przez poetów od czasów Jana z Czarnolasu.

<sup>1)</sup> Por. Biblioteka Narodowa. jw., s. CXXII.

Tego też mistrza wdzięcznym sercem wspominał Lenartowicz — nie tylko jako piewę lipy szumiącej u dworu i autora obywatelskich rymów, ale również jako mistrza prostoty i tego, który wtórował kiedyś rytmom „pieśni domowej“.

Wybranim mistrzem był mu przecież lud. Ludowość poezji „mazowieckiego lirnika“ była zjawiskiem tak wyrazistym, iż wnet dostrzeżona, stowarzyszyła się z wszelkimi sądami krytyków i historyków literatury, charakteryzujących i oceniających jego tworzenie. Nie zawsze przecież oceniających w sposób właściwy. Byli i tacy, co z epitetem ludowości wiązali nieodłącznie atrybuty naiwności, nawet nieporadności artystycznej, słowem — sielskiego prymitywu, a w powinowactwie z wyborem chcieli widzieć swoisty przymus: niezdolność do ogarnięcia bogatszej gamy sposobu wypowiedzi. Jak u samouka, co nie opamiętawszy pełnej techniki władania muzycznym instrumentem, łatwe jedynie melodie wygrywa jedną ręką. Ludowość przy tym kojarzyła się im podobnie z osławionymi „wąskimi horyzontami“ w sensie intelektualnym, wyobraźniowym i emocjonalnym. A nie zawsze był to już ten czas w dziejach odczuwania estetycznego, kiedy, jak dziś, umiano by się zachwycić — szczerze czy ze snobizmu — „naiwnością“ rzemiosła samorodnych artystów ludowych, „prymitywów“.

Wcześniej tu ujawnione i objaśnione składniki twórczości Lenartowicza dowodzą zapewne błędu sądów o „niemożności“ i „ograniczeniu“. Podkreślony zaś czynnik ideowego zaangażowania tłumaczy podstawy wyboru — „mazowiecki patriotyzm“ poezji Lenartowicza wynika z wartościowania ludu jako czynnika sprawczego powstania wolnej i demokratycznej ojczyzny. W warsztacie artystycznym i osobistym (społecznie określonym) przeżyciu pisarza stanowi to o miejscu i jakości „ludowych“ czy „wiejskich“ składników w jego osiągnięciach poetyckich, we wzruszeniach przekazywanych przez twórcę. Wieś jest dla poety zasobem wartości społecznych i estetycznych, z którego czerpie swobodnie — tworząc. Można też mówić o zjawisku identyfikacji z ludem, świadomie wyzyskiwanym przez poetę dla wyrażenia treści ideowych, doznań osobistych i dla ukształtowania środków artystycznych twórczości. Zasadniczym zjawiskiem jest identyfikacja podmiotu lirycznego poezji z bohaterem ludowym. Stąd zresztą przede wszystkim pochodzi operowanie „ludowym“ zasobem obrazów, motywów i środków ekspresji jako jedynie właściwym dla wyrazu treści świadomości tego podmiotu — bohatera.

Analogiczne obrazy, motywy i sposoby ekspresji wchodzą jednak do samych podstaw świadomości artystycznej Lenartowicza — poety narodowego. Nie jest to zatem ani automatycznie działający prymitywizm, ani świadoma metoda prymitywizacji poezji za pomocą „sielskich“ środków ekspresji, ale proces postępujący wprost przeciwnie: przez pilną i pełną przejęcia naukę u zbiorowego mistrza — poezji chłopskiej — i przez umiejętne, dyskretne i wysoce artystyczne korzystanie z doświad-

czeń w tej nauce kształtuje Lenartowicz cechy swej twórczości, najgłębiej zrośnięte z jego indywidualnością twórczą.

Zawarta w jego poezji niewątpliwa — choć przeważnie fałszywie przez krytykę rozumiana — idealizacja ludu i wynoszenie do wysokości wzoru jego pieśni było wynoszeniem wartości moralnych i dorobku twórczego ludu jako wartości społecznych i estetycznych na samą powierzchnię koncepcji narodu i narodowej sztuki. O formie zaś tego wynoszenia stanowi fakt, że było ono afirmacją takich wartości, jakie poezja Lenartowicza podnosiła do rangi najwyższej, jakie sama realizowała. Humanistyczne i najgłębiej artystyczne wartości poezji Lenartowicza spełniały się bowiem najszlachetniej w takim zespoleniu.

Postawa ideowa i powinowactwo artystyczne z najcenniejszymi wartościami twórczości ludowej należą więc do czynników, które — pośród innych — określiły najbardziej podstawowe cechy nowatorstwa poezji Lenartowicza i zapewniły mu trwałe miejsce w dziejach polskiej literatury. Źródło ideowe stawało się źródłem sztuki. Sztuka Lenartowicza, pijąc z owych źródeł, zasilala się ich wartościami przede wszystkim w pięknie liryki. W liryce bowiem skupiały się najwyższe i najtrwalsze wartości jego pracy artystycznej. To, co nazwalibyśmy nauką u mistrza poezji ludowej, przyczyniło się do osiągnięć poety w sztuce zwięzłości i prostoty. Mimo niewątpliwie istniejącej w twórczości Lenartowicza rozlewności, częstego „rozgadania“ — najistotniejsze jej cechy, najbardziej twórcze w jego dziele mierzą się skalą prostoty, oszczędności, dyskrecji i skupienia. Skala oznaczająca te przymioty pióra poety należy do szczególnie wysokich w poezji polskiej wieku XIX.

Niesłusznie zbywano nieraz problematykę sztuki Lenartowicza przez sumaryczny wpis do poezji epigonów romantyzmu. Właśnie rzutowana na tło rzeczywistego obrazu epigonizmu „romantyków krajowych“ (tu znowu pewne uproszczenie z naszej strony!) — więc poezji poży „wieszczey“, akcentowanego samotnictwa, natrętnego obnażania wyjątkowości czy tragizmu przeżyć wewnętrznych, subiektywizmu, poezji zawilej, „ciemnej“ ekspresji, odwołującej się do zasobów fantastyki i bez miary bujającej metaforyki, w innym zaś względzie — zestawiona z nowatorską, trudną pracą Norwida, wreszcie — skonfrontowana z późniejszą drogą poetycką Konopnickiej, na koniec ujrzana w perspektywie otwartej na niektóre zjawiska poezji polskiej już XX wieku, zainicjowane przez twórczość Staffa — liryka Lenartowicza nie może się żadną miarą pomieścić w kategorii epigonizmu. Przeciwnie, ukształtowała się wbrew poetyce epigonów wielkiego romantyzmu jako zjawisko odznaczające się umiarem i dyskrecją, subtelnością tonu przyciszonego i oszczędnością w wyborze formalnych środków ekspresji.

Wymowna jest w tym względzie historia jego twórczości. Najwcześniej owo dążenie do oszczędności, skupienia i swoistej rzeczowości okazuje swoje skuteczne działanie w poezji najbliższej bądź motywom, bądź

formom ekspresji — ludowym. Tu wymieńmy wiersze takie z „krajowego“ okresu jego życia, jak *Tęsknota* (Czy mnie matka porodziła pod nieśczęsną gwiazdą?...), *Piosnka* (Hej, tam za górami, Hej, tam za lasami...), *Duch sieroty*, *Zaprosiny* (Prosiwa państwa na gody do naszej wiejskiej gospody...). Tego rodzaju zjawisko rozciąga się i na dalszy okres jego twórczości (por. *Złoty kubek* itp.), by powrócić znów — pogłębione nowymi osiągnięciami, wzbogacone tonami czasem wielkiego humoru, czasem jakiegoś swoistego tragizmu — pod koniec żywota w takich zadziwiających wierszach, jak *Czajka*, *Wdowa*, *Odstawny*, *Morowy*.

Już jednak w najwcześniejszym okresie „tułaczym“ Lenartowicza następuje przeniesienie wykształconych w obcowaniu z „ludowością“ zdobywszy w skupionej, a głęboko lirycznej ekspresji na inne zakresy — bądź związane z dramatem pokolenia, dramatem narodu, bądź najgłębiej osobiste, także refleksyjne. Zestawmy tu takie kryształki liryki, jak *Pogrzeb* (Jaka smętna a śmiejąca...), *Stabat Mater* (Wiatr w przelocie skonał. chylim. przeniknęła ziemię zgroza...), *Potok i serce* (Wodo, wodo ty siwa, skąd twe źródło wypływa? Gdzie tak pędzisz burzliwa?...), albo *Do...*, *Bieda mnie była...*, *Na liść kalinowy* czy *Na obraz Sohna* „*Donna Diana*“.

Zresztą i w innej postaci zjawia się oryginalność poetyki Lenartowicza — w utworach o toku narracyjnym, uderzająco swobodnym, nawet konwersacyjnym, przy bardzo pogłębionej a prostej, jakiejś naprawdę najgłębiej ludzkiej, wzruszającej intymności, serdeczności „dna lirycznego“; takie są fragmenty wiersza *Pamięci Ignacego Komorowskiego*, taką przede wszystkim zniewalającą urokiem melancholii *Zwiędła róża*. Niejeden w tym wszystkim ton i niejedna wartość ekspresji godne skojarzenia z liryką francuskiego mistrza prostoty poezji intymnej, Verlaine'a.

Nie dotykając w tym zwięzłym szkicu wszystkich „strun“ poezji Lenartowicza ani nie ukrywając także faktu „nierównych wartości“ w jego dorobku, a pomni względu na właściwą skalę, jaką wypada mierzyć osiągnięcia literatury narodowej ubiegłego wieku — musimy przecie stwierdzić, że wspominając „biednego Mazurzynę“ zwracamy się myślą w stronę człowieka, który zajmuje godne miejsce nie tylko wśród Polaków swojego czasu, a oceniając jego „lirenkę“ ogarniamy twórczość wierną prawdziwej poezji, w swych tonach najczystszych oryginalną, bardzo odrębną, taką, która najszlachetniejsze tradycje poezji polskiej własnym pięknem wzbogaciła.

Ów — jak się nazwał — „Robotnik polskiego cechu, Tkacz snów złotych w dniach posuszy“<sup>1)</sup>, miał jednak prawo do takich słów nadziei: „A ślad po mnie — pieśń złota“<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Por. *Improwizacja. Do polskich artystów*. Biblioteka Narodowa, jw., s. 151.

<sup>2)</sup> Por. *Potok i serce*. Biblioteka Narodowa jw.; s. 177.

WŁADYSŁAW SŁODKOWSKI

## W SPRAWIE CELÓW NAUCZANIA LITERATURY

### I. Uwagi wstępne

Ostatnie zmiany w układzie i treści programu nauki literatury w klasach licealnych <sup>1)</sup>, projektowane przeobrażenia struktury szkoły sprawiają, że wynika potrzeba dyskusji nad koncepcją nauczania literatury, szczególnie w klasach IX—XI, w których program obejmuje systematyczny kurs nauki tego przedmiotu.

Zagadnienie koncepcji nauczania literatury poddał już ogólnej analizie K. Lausz w swym obszernym i źródłowym artykule <sup>2)</sup>. Sprawie aktualnych problemów nauczania języka polskiego poświęcone są m. in. artykuły P. Bagińskiego i M. Jaworskiego, drukowane w *Polonistyce* w r. 1957. Rozpoczyna się przeto nowa dyskusja nad złożonymi problemami nauki literatury w szkole. Dyskusję tę kierunkują niejako dwa podstawowe pytania postawione przez K. Lausza w zakończeniu jego artykułu. Warto je przypomnieć.

1. „Jakie cele chcemy realizować?

2. Czy istniejąca koncepcja już się przeżyła, czy nie i czy w obecnych warunkach potrafimy jej przeciwstawić inną, słusniejszą, bardziej sprzyjającą zadaniom naszego okresu?“ <sup>3)</sup>. Oba te pytania dotyczą jednocześnie niezmiernie istotnych problemów dydaktyczno-wychowawczych, jak najściślej związanych z nauczaniem przedmiotu.

Artykuł niniejszy dotyczy pierwszego z tych problemów. Należy jednak od razu zastrzec, że uwagi w nim zawarte nie dążą do ogarnięcia całej bogatej problematyki „celów nauczania“. Chodzi tu przede wszystkim o ukazanie złożoności problemu, jego wagi dla sprawy nauczania literatury, jak i wychowania przez literaturę. Sformułowane w artykule cele są oczywiście ich rejestracją i uporządkowaniem o charakterze próbnym i dyskusyjnym.

Niemniej wydaje się rzeczą bardzo podstawową przedyskutowanie celów nauczania literatury w klasach licealnych. Pryncypialność tej sprawy i konieczność dyskusji wynikają bowiem nie tylko z roli przedmiotu,

---

<sup>1)</sup> Instrukcja programowa... Język polski. Klasy VIII—XI. Warszawa 1957. PZWS.

<sup>2)</sup> „Rozważania nad koncepcją nauki literatury w szkole“. *Polonistyka*. R. 1957 nr 4, s. 17—35.

<sup>3)</sup> Tamże. s. 35.

jaką spełnia on w tzw. wykształceniu ogólnym młodzieży nabywanym w szkole średniej, ale również i z całego zespołu spraw ogólniejszej, społeczno-wychowawczej natury.

Zbyt wiele wstrząsów i przewartościowań, skomplikowanych wydarzeń i przemian towarzyszyło Polsce Ludowej i jej szkole w ostatnich latach, aby nie zrozumieć i nie zaobserwować, jak niesłychanie zaważyło to wszystko na sprawie nauczania i wychowania młodego pokolenia powojennego. W szkole i w jej pracy, w treści programów, a nawet w metodach nauczania wpływ tych zmian i wydarzeń był niemały. Nie miejsce tu na ocenę błędów, ani też osiągnięć ubiegłych 12 lat w dziedzinie dydaktyczno-wychowawczej. Natomiast na pewno jest miejsce w tym artykule na próbę wyprowadzenia wniosków dotyczących przyszłości pracy dydaktyczno-wychowawczej nad tekstem literackim w klasach licealnych. Próbą tą są poniższe uwagi na temat celów nauczania literatury w tych właśnie klasach.

Szkoła spełnia wielką i ważną (choć nie jedyną) rolę w zorganizowaniu i ujęciu w pewien system zdobywanej przez młode pokolenie wiedzy o życiu i o świecie. Stawia ona zawsze przed swymi wychowankami kilka głównych celów wykształcenia ogólnego. Należy do nich zaliczyć: 1) danie uczniom pewnej sumy niezbędnych wiadomości, umiejętności i wpojenie określonych nawyków, 2) kształtowanie w uczniach elementów naukowego poglądu na świat, 3) rozwijanie władz poznawczych uczniów, ich zainteresowań oraz zamiłowań<sup>1)</sup>.

Z ogólnych celów wypływają i te, które zostają wyraźnie określone w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. O specyfice celów dotyczących tylko jednego przedmiotu decydują niewątpliwie właściwości poznawcze i wychowawcze danego przedmiotu. W przypadku języka polskiego — literatury — cele nauczania są w wyraźnym stopniu uwarunkowane istotą dzieła artystycznego, jego rolą poznawczą i wychowawczą.

O roli przedmiotu warto skreślić kilka uwag, gdyż wskazuje ona dość wyraźnie na sprawę celów nauczania literatury.

## II. Rola nauczania literatury

Rola nauczania literatury w szkole jest bardzo znaczna. Chcąc ująć rzecz najogólniej, należy podkreślić kilka najważniejszych składników znaczenia tego przedmiotu. Nauczanie literatury daje pewien zakres poznania, wywołuje różnorodne uczucia, wpływa na postawę moralną, pobudza i wzmacnia zmysł estetyczny, wyrabia poczucie piękna. Patrząc na te sprawy od strony teoretycznej — literatura nauczana w szkole licealnej daje ogólne poznanie dziejów ojczyźnej literatury, wyrabia sprawność myślową w wypowiedzi ustnej i na piśmie, kształci logiczne myślenie, rozwija

---

<sup>1)</sup> Por. W. Okoń: *Zarys dydaktyki*. Warszawa 1956. PZWS, s. 8—16.

umiejętność myślenia obrazowego. Literatura wpływa też znacznie na rozwój uczuć patriotycznych, na formowanie się cech psychiki i charakteru, kształtuje przekonania typu poznawczego i wychowawczego, rozwija zainteresowania i zamiłowania typu estetycznego i czytelniczego. Jednocześnie praca nad literaturą uczy samodzielnie myśleć i przygotowuje do pracy samokształceniowej. Prócz tego literaturę łączą rozliczne związki z innymi przedmiotami nauczania, szczególnie humanistycznymi, jak z historią, językiem łacińskim i językami nowożytnymi. Stąd też pewne treści literatury ojczystej spełniają poważną i pomocną rolę w nauczaniu wskazanych tu przedmiotów. Wiadomo również, że treści programów historii, języków są często potrzebne w nauczaniu literatury.

### III. Próba określenia celów nauczania literatury

Nie ulega kwestii, że ogólne i szczegółowe cele nauczania literatury w klasach licealnych wynikają dość oczywiście z roli tego przedmiotu w nauczaniu szkolnym. Od dawna już są one określane we wstępach czy w uwagach metodycznych do kolejnych programów nauczania. Sprecyzowanie celów nauczania literatury, oznaczenie ich w założeniach ogólnych dotyczących pracy nad literaturą w szkole jest bardzo istotne dla struktury i układu treści programów, budowy i treści podręczników i wypisów szkolnych. Praca nad utworem literackim w szkole bez oznaczenia celów nie byłaby właściwa i nie mogłaby rokować dużych nadziei na powodzenie. Przede wszystkim nie byłaby ona logiczną i systematyczną, przemyślaną i dydaktycznie rzetelną. A jednak mimo tych stwierdzeń dość często daje się słyszeć głosy, że formułowanie wszelkich celów jest fikcją, gdyż i tak nie są one realizowane w konkretnej praktyce szkolnej.

Wydaje się, że takie stanowisko nie jest właściwe ani słuszne. Dydaktyka zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej mówi co innego. Kładzie ona silny nacisk na sprawę oznaczenia celów nauczania dla całej szkoły, jak i dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Dlatego też, jeśli cele przedmiotu nie są respektowane i realizowane w danej szkole przez danego nauczyciela, to wynikać może m. in. z braku przygotowania teoretycznego i metodycznego wykładowcy tego przedmiotu. Jest bowiem rzeczą nie podlegającą żadnej dyskusji, że istnieją cele ogólne pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Przyświecały one szkole międzywojennej, cechują szkołę powojenną, współczesną. Wiadomo, że nie wszystkie cele są stałe, nienaruszalne. Niektóre z celów mogą być zmienne, zależne od ustroju społecznego, od kierunku polityki oświatowej, od nowych prądów i założeń pedagogiki itd. Są jednak cele, które prawie lub wcale nie ulegają zmianom i trzeba je w każdym okresie oznaczać w programach szkolnych, aby nauczyciel mógł dostatecznie poznać kierunek i podstawy swej działalności pedagogicznej w szkole. Jeżeli tak się ujmie sprawy, to konieczność sformułowania i szczegółowych celów nauczania literatury nie

może być podważana. Ewentualna obawa przed zbytnim teoretyzowaniem ustąpi, gdy przyjmiemy, że oznaczone tu niżej cele są ogólnym ich zarysowaniem, propozycją, opartą jednak na dawnych i współczesnych doświadczeniach programowo-dydaktycznych.

Mówiąc o celach ogólnych nauczania literatury, wskazuje się zawsze na kierunek nauczania i działania wychowawczego. W tym wypadku wyłania się jedna, dość istotna trudność. Jest nią niemożność ustalenia w sposób zupełnie precyzyjny form realizacji. Pozostaje więc, pamiętając o tej trudności, tak ustalać treść celów ogólnych, aby można było nasycać nią program, podręczniki, pomoce naukowe, samą pracę nauczyciela, zespół środków i metod analizy tekstu literackiego.

Mówiąc o celach szczegółowych, wskazuje się na te cele, które wynikają z ogólnych jako konkretne, praktyczne wskazania, do czego powinno się dążyć w nauczaniu literatury i wychowaniu przez literaturę.

Ale i w tym wypadku natrafia się dość poważne trudności. Wynikają one z tego, że cele poznawcze i kształcące nie istnieją w izolacji od innych, są często zbieżne, wzajemnie się przenikają. Bywa i tak, że cel poznawczy lub kształcący może zawierać w sobie składniki celu wychowawczego. Może być i odwrotnie. Ogólnie rzecz biorąc, w każdym jednak celu nauczania któryś z jego składników poznawczych, kształcących lub wychowawczych dominuje, wysuwa się na plan pierwszy. Na tym założeniu oparto poniższą próbę określenia celów nauczania literatury w klasach licealnych.

#### A. Cele poznawcze i kształcące

Z roli poznawczej i kształcącej literatury wynikają wskazania dla praktyki szkolnej, które można traktować jako ogólne założenia dotyczące się pracy poznawczo-kształcącej na lekcjach poświęconych interpretacji tekstów historyczno-literackich. Należy dążyć do tego, aby:

1) nauka literatury mogła spowodować życie się młodzieży z wielkimi tradycjami polskiej kultury literackiej, zrozumienie ideowo-artystycznych wartości omawianych dzieł, ich humanistycznych, nieprzemijających walorów;

2) w nauczaniu literatury kłaść bardzo silny nacisk na to, by traktować ją nie tylko jako odbicie procesów ideowo-społecznych i moralnych, ale jednocześnie jako aktywną siłę zdolną do wpływania na kształtowanie się tych procesów;

3) nauczanie literatury nie było traktowane w izolacji od innych przedmiotów, bez uwzględnienia różnorodnych z nimi związków. Stąd też program nie może ograniczać się tylko do omawiania zjawisk literackich, interpretowanych historycznie i społecznie. Program literatury powinien w miarę możliwości ukazywać je na tle ogólnoludzkim i ogólnokulturalnym, dając wiadomości o największych naszych osiągnięciach w dziedzinie nauki, teatru, muzyki i sztuki plastycznej w danych epokach — w celu podniesienia ogólnego poziomu wykształcenia młodzieży.

Konkretne cele poznawcze nauczania literatury są następujące:

1. Praca nad literaturą w klasach licealnych powinna umożliwić młodzieży poznanie wielkości i trwałości dorobku literatury polskiej na przykładzie wybranych pozycji dzieł najwybitniejszych twórców. Praca ta powinna dać również uczniom możliwość zapoznania się z pewnymi utworami z literatury obcej — należącymi do arcydzieł światowych, a posiadających wielkie znaczenie dla uzupełnienia ogólnej wiedzy uczniów w tym zakresie.

2. Młodzież powinna zrozumieć i przyjąć emocjonalnie tę prawdę, że nasza literatura odegrała ogromną rolę w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne, że obecnie spełnia bardzo poważną rolę poznawczo-kształcącą i wychowawczą w dobie budownictwa podstaw socjalizmu w Polsce Ludowej.

Literatura poprzez nauczanie jej w klasach licealnych, na podstawie zdobywanych przez uczniów wiadomości prowadzi do kształtowania się określonych umiejętności, wpajania pewnych nawyków, rozwijania władz poznawczych. Stąd też szczegółowe cele typu kształcącego można by ująć następująco:

Uczeń w klasach licealnych powinien w sumie:

- 1) opanować umiejętność operowania podstawowymi kryteriami marksistowskiej metody analizy ideowo-artystycznej dzieła literackiego,
- 2) osiągnąć ogólną orientację w systemie i w doborze środków artystycznych utworu literackiego,
- 3) osiągnąć umiejętność poprawnego, samodzielnego i krytycznego myślenia,
- 4) osiągnąć umiejętność dobrego, opartego na zrozumieniu treści i formy, czytania tekstów oraz ich recytacji.

## B. Cele wychowawcze

W związku ze specyfiką oddziaływania przez obraz literacki treści utworu, całości jego wyrazu ideowo-artystycznego nasuwa się kilka wniosków dotyczących recepcji i apercpcji dzieła literackiego w szkole, w klasach licealnych. Wydaje się rzeczą konieczną skierowanie wysiłków dydaktyczno-wychowawczych w nauczaniu literatury do tego, aby:

1) doprowadzić młodzież do zrozumienia i przeżycia tego, że nasz dorobek literacki jest własnością ogólnonarodową, przedmiotem naszej dumy, że jest wyrazem przeżyć duchowych, moralnych i społeczno-politycznych całego narodu:

2) młodzież zrozumiała i emocjonalnie wyraziła swój stosunek do stwierdzenia, że postępowy i trwale humanistyczny dorobek naszej literatury jest oparciem w tworzeniu współczesnych treści naszego życia, jak i twórczości literackiej, jest pomocny w walce o nową, socjalistyczną kulturę w Polsce.

Z tych ogólnych celów można wyprowadzić bardziej szczegółowe,

właściwe dla konkretnej praktyki szkolnej. Wydaje się, że do najważniejszych celów wychowawczych nauczania literatury należy:

1) pogłębianie u uczniów zrozumienia i odczucia wartości i piękna utworu literackiego,

2) wyrabianie smaku estetycznego i poczucia piękna,

3) kształtowanie zainteresowań i zamiłowań artystycznych i ogólnokulturalnych,

4) wyrabianie w uczniach potrzeby wzorowania się w życiu na przykładzie postępowania bohaterów utworów literackich.

Przedstawiona tu próba określenia celów poznawczych, kształcących i wychowawczych nauczania literatury zgodna jest na ogół z tym, co w tym względzie powiedziano we wstępie do ostatnio obowiązującego programu literatury<sup>1)</sup>. W sumie jednak omówione w tym artykule cele ujęte są szerzej, niż to czyni wspomniany wstęp do programu. Niemniej wydaje się, że określenie nader wyraźnie i szczegółowo celów jest konieczne dla ustalenia podstaw organizacyjnych i metodycznych nauczania literatury. Nowe spojrzenie na te sprawy może rzucić światło na obecne wyniki nauczania, może sugerować nawet potrzebę rewizji układu i treści programu. Na podstawie precyzyjnego określenia celów można by ewentualnie sprawdzić, czy w układzie programu respektowana jest zasada kolejności, logiczności i systematyczności wprowadzania treści, czy program zawiera materiał właściwy w danej klasie i czy da się go zrealizować w oznaczonym czasie.

Ponadto bardziej widoczne stają się wówczas kryteria doboru treści programu (naukowe, dydaktyczne, psychologiczne).

#### IV. Uwagi końcowe

Z powyższych rozważań wynika dość jasno to, że sugeruje się w sposób wyraźny i bardziej dokładny określenie celów ogólnych i szczegółowych nauczania literatury we wstępie do programu języka polskiego w klasach licealnych. Cele ogólne według przedstawionej wyżej propozycji miałyby za zadanie ukazywać ogólny kierunek pracy nad literaturą w szkole, określać podstawy polityczno-społeczne, ogólnokształcące i dydaktyczno-wychowawcze realizacji programu. Natomiast oznaczenie celów szczegółowych służyłoby bardziej konkretnemu uświadomieniu nauczycielowi, jakie są wymagania programu, do jakich wyników ma prowadzić nauczanie literatury.

Dlatego też w wypadkach bardzo precyzyjnego określania wymogów programu, np. ilości wierszy, których ma się uczyć młodzież na pamięć, należałoby traktować je, zgodnie zresztą z dydaktyką, jako środki realizacji i umieszczać w szczegółowych treściach danego działu programu.

<sup>1)</sup> Instrukcja programowa. *„Język Polski. Klasy VIII—XI. Warszawa 1957. PZWS, s. 3—5.*

Na przykład wymogi co do pamięciowego opanowywania utworów literackich mogą być określone w dziale: „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu“.

Z celami nauczania wiąże się ściśle sprawa wyników nauczania. W ostatnim programie nie są one sformułowane, w poprzednich były określane. Dyskusja i na ten temat byłaby bardzo potrzebna. Warto i tu przedstawić osobisty sąd w tej sprawie.

Określanie wyników nauczania w programie nie jest może najważniejsze z różnych powodów. Wyniki nauczania sugerują to, co jest najważniejsze, a co można ewentualnie pominąć. Przy nie usuniętym jeszcze przeładowaniu programu grozi to niebezpieczeństwem pomijania pewnych jego partii, wcale nie błahych. Wyniki nauczania kształtują się jasno, jeśli są właściwie określone cele i na ich podstawie zbudowany program dający możliwość dokładnego zorientowania się nauczyciela co do wymagań, co do środków, za pomocą których ma on realizować cele ogólne i szczegółowe. Dlatego też „wyniki nauczania“ jako oczywiste na tle celów programu nauczania i szerszych niż dotąd wyjaśnień wstępu do programu można by opuścić.

Należy podkreślić i to, że obok środków nauczania bardzo istotnym składnikiem, często decydującym o powodzeniu procesu nauczania, jest wnikliwie, dydaktycznie przemyślane i uzasadnione stosowanie przez nauczyciela różnorodnych form i metod nauczania, najbardziej właściwych dla literatury.

Na zakończenie jeszcze dwie uwagi zaczerpnięte z doświadczeń pracy szkolnej nad tekstem literackim.

Obserwuje się w klasach licealnych jeszcze i dziś w dużym stopniu przerost pracy poznawczej. Uczeń w dalszym ciągu zbyt wiele dowiaduje się od nauczyciela na lekcji, zbyt wiele musi sam przeczytać z podręcznika lub z innych źródeł, a za mało dochodzi sam do poznania i zrozumienia materiału programowego. Szkole naszej brakuje wyraźnie harmonijnego połączenia elementów pracy poznawczej nad literaturą z elementami kształcącymi przy interpretacji tekstów. Braki młodzieży w tym względzie widoczne są wyraźnie przy obserwacji różnych lekcji literatury w szkołach, występują nagminnie przy egzaminach na wyższe uczelnie.

Obserwuje się również, że uczniowie w toku nauki literatury zdobywają takie i inne wyobrażenia, natomiast znacznie gorzej jest ze sprawą pojęć historyczno-literackich. Już z powyższych rozważań wynika, że jest to konsekwencją braku harmonijnego zespolenia składników poznawczych i kształcących w pracy nad tekstem literackim. Sprawa pojęć to niewątpliwie bardzo trudny problem, zarówno teorii, jak i praktyki szkolnej, niemniej wymaga on szerszych obserwacji i specjalnych badań. Ważne to jest i od strony celów nauczania. Zbadanie, jakie pojęcia zdobywa obecnie uczeń w toku pracy nad tekstem literackim, a do jakich powinno się go doprowadzić — może rzucić ogromnie dużo światła na sprawę nauki literatury w szkole, jej celów, metod pracy, osiągnięć i braków.

Trzeba tu podkreślić, iż istnieje bardzo silny związek treści nauczania i metod pracy. Stąd też rozpatrzenie i poddanie pod dyskusję teoretyków i praktyków nauki literatury w szkole sprawy celów nauczania, treści nauczania i metod nauczania, jako najściślej ze sobą powiązanych — wydaje się rzeczą bardzo ważną i pilną. Tego typu dyskusja na pewno okaże się w swych wynikach bardzo pomocną praktyce szkolnej.

PAWEŁ BAGIŃSKI

## O ODCZYTYWANIU UTWORÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

### I

Często dzielimy się następującą uwagą metodyczną: nauczyciel języka polskiego przed analizą utworu na lekcji powinien sam uczniom przeczytać tekst tego utworu.

Zdajemy sobie sprawę z wagi tej wskazówki. Pierwsze zetknięcie ucznia z utworem literackim powinno być nacechowane przeżyciem emocjonalnym wywołanym przez artyzm wygłoszenia. Dzieło literackie w pełni żyje, działa i wpływa wtedy, gdy jest czytane (oczywiście i wtedy, gdy jest pamiętane), a w konsekwencji, rozumiane i odczute.

Co robić jednak, gdy nauczyciel nie jest artystą deklamatorem? A w przeważnej mierze tak się dzieje. Nie rezygnujmy i w tym wypadku z realizacji postulatu, który poleca odczytanie utworu przez nauczyciela, chyba że znajdzie się w klasie uczeń obdarzony wyjątkowym recytatorskim talentem.

Wydaje się nawet, że należy unikać sztuczności i pozy deklamatorskiej w odczytywaniu utworów literackich na lekcji, chyba że polonista jest obdarzony prawdziwym talentem. Uczniowie natychmiast odczuwają nieszczerą patos deklamatorskiego i nastrój zachwyty czy wzruszenia wierszem, o który przecież na lekcjach walczymy, momentalnie pryśnie odpędzony śmiechem, w najlepszym razie śmiechem przyduszonym, hamowanym.

Nie recytujemy utworów z pamięci. Dla pozorów miejmy przed sobą książkę otwartą. Uczniowie zrozumieją takt nauczyciela, który, mimo że zna utwór na pamięć, nie chce się przed nimi swą pamięcią popisywać.

Nie ulega również wątpliwości, że granica dzieląca poprawne odczytanie utworu od artystycznego jest bardzo wąska i łamliwa. Odczytanie, mimo nawet intencji czytającego, może się stać artystycznym odczytaniem, jak i na odwrót, artystycznie zamierzona recytacja może nie wywołać zachwyty. Zależy to od wielu czynników.

## II

Dwa są najważniejsze warunki poprawnego odczytania utworów.

1) doskonałe rozumienie i odczucie tekstu literackiego,

2) opanowanie mechaniki mowy (oddech, dykcja, głos, właściwa artykulacja, opanowanie norm poprawnej wymowy itp.).

Spełnienie warunku drugiego jest uzależnione od wielu czynników. Jeżeli nie ma jakiegoś defektu w mowie (seplenienie, jąkanie się, zacina-  
nie, nosowość itp.), który wymaga interwencji lekarza, to konieczne jest staranne i dokładne ćwiczenie narządów mowy, oddechu, głosu, jego prężności, siły, ćwiczenie dykcji itp. To powinno się stać przedmiotem osobnej rozprawy i nawet obszernej pracy. Nie mamy, niestety, wydawnictw, które omawiają to zagadnienie. Poza książką Witolda Doroszewskiego, Bronisława Wieczorkiewicza *Zasady poprawnej wymowy* (ze słowniczkiem), wydanej przez PZWS jeszcze w r. 1947, dzisiaj wyczerpanej, a której konieczność wznowienia jest paląca, pozostały jeszcze tu i ówdzie w nielicznych bibliotekach naukowych i uniwersyteckich takie, jak: Bronisław Wieczorkiewicz, Henryk Szletyński, Jan Kochanowicz: *Zarys nauk żywego słowa*. Warszawa 1936.

Poza tym gdzieś tam jeszcze można znaleźć książki Juliusza Tennera, z których treścią wprawdzie nie zawsze można się dzisiaj zgodzić, ale warte są przejrzenia bodaj przez to, że ten z nielicznych entuzjastów sztuki żywego słowa oddaje temu zagadnieniu ogrom swego zapału i podkreśla wagę żywego słowa w życiu codziennym, w szkole. Mam na myśli takie książki Juliusza Tennera, jak: *Estetyka żywego słowa*, *Technika żywego słowa*, *Podręcznik sztuki czytania* — wszystkie wydane jeszcze w pierwszej dwudziestce naszego stulecia we Lwowie.

## III

Przedmiotem naszego artykułu będzie sprawa spełnienia pierwszego z wymienionych wyżej warunków, a mianowicie: doskonałe i właściwe rozumienie i odczucie utworu literackiego. Wydaje nam się bowiem, że polonista rozumiejący tekst, bez względu nawet na techniczne warunki własnej mowy (oddech, głos, dykcja itd.) może go odczytać tak, by uczniowie odczuli piękno ideowo-artystyczne utworu, a to chyba rzecz nie błaha.

I oto praca nad właściwym odczytaniem utworu staje się właściwie pracą nad zrozumieniem i odczuciem poezji czy prozy; analiza, nazwijmy ją — recytatorską, staje się analizą ideową i artystyczną poematu, gdyż bez zrozumienia wiersza nie może być mowy o dobrym jego odczytaniu.

## IV

Gdy przystępujemy do pracy nad jakimś utworem, pamiętając o tym, że pragniemy go odczytać poprawnie, musimy zwrócić uwagę na trzy przynajmniej sprawy:

- dokładnie poznać tekst utworu (zrozumieć jego treść),
- wykryć najważniejsze cechy charakterystyczne tego tekstu (dźwiękowe, ideowe wartości, specyfikę frazowania, specyfikę budowy zdań, stylu itp.),
- wysnuć konkretne wnioski dla recytacji, wynikające z wymienionych cech.

Oto trzy jakby etapy pracy nad utworem, etapy, po których wytrwałym przejściu będziemy mogli przystąpić do odczytania utworu na lekcji.

Spróbujmy zilustrować tę pracę na kilku przykładach najpopularniejszych i ogólnie znanych utworów.

## V

### DO GÓR I LASÓW

Wiersz opowiada nam o życiu poety. Pierwsze 4 wiersze są westchnieniem pełnym wspomnień. Poeta pamięta lata młode, „kiedy na statek człowiek mało dbał“, gdy wszystko sprzyja radości, której tłem są rodzinne góry i lasy, tak bliskie i drogie. Za tym pierwszym wspomnieniem idą dalsze falami: wcześniejsze przeplatają się z dawnymi, otaczają rojem zdarzeń, uszeregowane ważnością czy bogactwem przeżyć. Niezatarłe zostały wspomnienia dalekich podróży po morzach, lądach, do Francji, do Włoch, do Niemiec.

A teraz z kolei wcześniejsze wspomnienia. Oto skromny żak przediera się przez uliczki Krakowa, potem jest rycerzem, dworzaninem, a później ... oto starość się zbliża, „srebrne w głowie nici“.

Coraz szybsze rozpamiętywanie zdarzeń burzliwego życia nie pozwala na refleksje, na zadumę. Ale moment namysłu nastąpił. Zbliżająca się starość zachęca do osądu całego życia, jakby rachunku i „dalej co będzie?“ Skojarzenie z legendą o Proteuszu pozwala poecie pozytywnie ocenić dotychczasowy bieg życia. Co dalej? Nie poddawać się starości i wiernym być zasadzie radowania się życiem: „A ja z tym trzymam, kto co w czas uchwyci“.

I pierwsze 4 wiersze, i ostatni czterowiersz, obok pewnych stwierdzeń (cudny jest kraj młodości — jednak starość nieuchronnie się zbliża) zawierają konkretną myśl: kocham kraj ojczysty i nie chcę zrezygnować, mimo zbliżającej się starości, z radości życia.

Środkowa część utworu od: „Gdziem potem nie był? Czegom nie skosztował?“ aż do słów „I to czemu nic, jeśliż opatem?“ to spokojna, z lekkim odcieniem dumy rejestracja faktów.

Dokonałiśmy analizy treściowej wiersza, by wysnuć pewne wnioski dla recytatora.

Pierwsze 4 wiersze i ostatni czterowiersz przeczytamy akcentując te wyrazy, które zawierają sumę wzruszenia poety rozpamiętującego czasu swego dzieciństwa i młodości.

„Wysokie góry i odziane lasy!

Jako rad na was patrzę“.

Cały czterowiersz zawrzemy w powolnym spadku głosowym, konsekwentnie dążąc do obniżenia głosu w wypowiedaniu ostatniego wiersza, w którym jest zawarta i tęsknota za latami młodości, i pewien, może drobny zarzut w stosunku do siebie samego, i wspomnienia lat, „kiedy na statek człowiek mało dbały“. Nad całą tą frazą dominuje pierwszy wiersz.

Lekko podniesiony głos zabarwiający 5 wiersz tonem pytań retorycznych „Gdziem potem nie był? Czegom nie skosztował?“ będzie akcentował rejestrację zdarzeń z życia poety. Recytatorowi pomogą anafory powtarzania „Jażem... Jażem...“ (6, 7, 8 wiersz) i „dziś“, i „jutro“ (9, 10, 11 wiersz). Będą to również dominanty tych zwrotek, jakby stacje wygłoszeniowe, po których spokojnie, może z odcieniem dumy, będziemy wymieniać epizody, fakty przeżyć.

Dziś — — — żak spokojny, jutro — — — przypasany

Do miecza rycerz; dziś — — — między dworzany

W pańskim pałacu, jutro — — — zasię cichy

Książd w kapitule .....

Zaczęliśmy pytaniem retorycznym w piątym wierszu i kończymy tym pytaniem czytając 14 wiersz utworu. Ale ton ich będzie różny. Pierwsze pytanie retoryczne miało odcień dumy, następne — to świadomość wartości własnej poety, który zdaje sobie sprawę, że może być nawet opatem, a nie tylko korzystać z dwóch bogatych probostw. „I to czemu nic, jeśliż opatem?“ Różnice to subtelne, ale ważne.

I oto po wspomnieniach burzliwego życia następuje moment zadumy poprzedzony wzmianką o Proteuszu, moment zastanowienia:

„Dalej co będzie? Srebrne w głowie nici“.

I znowu pytanie retoryczne, i znowu w innym tonie niż poprzednie, w tonie zwyczajnego zastanowienia się, medytacji nad dalszym kierunkiem życia. W ostatnim wierszu poeta sam sobie odpowiada. Bije z tej odpowiedzi nie stracona wiara w wartość życia, bije z niej myśl o dalszych zmaganiach się ze zdarzeniami, jakiegokolwiek by one były, myśl chwytności radosnego biegu i sensu życia razem z innymi: „A ja z tym trzymam, kto co w czas uchwyci“.

Poeta nie zwalnia kroku. Ton ostatniego wiersza z silnym akcentem na zwrocie „w czas“ (we właściwym czasie, zgodnie z rozsądkiem, umiarem) zabrzmi nutą optymizmu i pewności, że dotychczasowy rachunek rozmyślań daje w końcu pozytywny osąd. To p u e n t a.

W związku z analizą *Ody do młodości* nie zajmujemy się sprawami, które już były wielokrotnie omawiane. Pominiemy zagadnienia wartości poznawczej, ideologicznej, emocjonalnej utworu, zagadnienia obrazowości, siły patetycznego wyrazu *Ody* Mickiewicza.

Zwróćmy przede wszystkim uwagę na najbardziej, naszym zdaniem, charakterystyczną cechę tej „marsylianki romantyzmu“.

Całość *Ody*, jej budowa jest oparta na ciągłym, nieprzerwanym kontrastowaniu obrazów.

Od pierwszego wiersza do ostatniego spotykamy się z przeciwstawionymi sobie obrazami, z czernią i bielą, z pozytywem i negatywem. Przy tym nie mamy najmniejszej wątpliwości, co poleca nam poeta, co propaguje, z kim się solidaryzuje, komu sprzyja.

To kontrastowanie obrazów siłą rzeczy wpływa na to, że problem główny, wezwanie do młodych, do ofiarności, pracy, walki, doskonalenia się, altruizmu, budowy nowego świata tym silniej przemawia do czytelnika, względnie słuchacza, bo o słuchacza nam tutaj chodzi.

To kontrastowanie obrazów nieomyślnie wskazuje nam, które wyrazy czy zwroty należy zaakcentować, które należy głosem skonstrastować.

Pierwszy wiersz *Ody*: „Bez serc, bez ducha, to szkieletów ludy“ to obraz świata zniedołężniałych starców. Drugi przeciwstawiony temu obrazowi to obraz młodości: „Młodości! podaj mi skrzydła! Niech nad martwym wleczę światem w rajską dziedzinę uludy“. Głuchy ton (bez przesady), którym wypowiemy pierwszy wiersz, przeciwstawiony zostanie jasnemu tonowi brzmiałemu przy wypowiedzi wierszy następnych z akcentem-przyciskiem na wyrazie „Młodości!“

I dalej:

Niechaj, kogo wiek zamroczy,  
Chyląc ku ziemi poradłone czoło,  
Takie widzi świata koło,  
Jakie tępymi zakreśla oczy.

Obraz niedołęstwa i tępoty z ograniczonym kręgiem widzenia został przeciwstawiony obrazowi prężnej młodości, która zasięgiem swojego entuzjazmu, siły i uczuć obejmuje cały świat, całą ludzkość:

Młodości! ty nad poziomy

Wylatuj, a okiem słońca

Ludzkości całe ogromy

Przeniknij z końca do końca.

I znowu głuchy (bez przesady) ton, którym wypowiemy fragment poprzedni z akcentem na wyrazach „takie widzi ... jakie tępymi“, będzie doskonałą odszkodnią dla jasnego tonu słów: „Młodości! ty nad poziomy wylatuj, a okiem słońca“ — z rozlewnym spadkiem głosu ostatnich słów tej frazy „... z końca do końca“.



Niezależnie od tych uwag związanych z problematyką uwydatnienia głosem podstawy kompozycyjnej *Ody*, która jak najściślej się wiąże z jej wymową ideologiczną, nie należy zapominać, że w ramach danej całości wyodrębniającej obraz obowiązują nas także modulacja głosu.

Oto np. rozpoczynamy fragment: „Patrz na dół, kędy wieczna mgła zaciemnia. Obszar gnuśności zalany odmętem“ aż do słów „to samoluby“. I w obrębie tej frazy obowiązują nas zmiana tempa, właściwy akcent, jednak zawsze w tonie zasadniczym, o którym wspomnieliśmy poprzednio, a który sugeruje treść danego fragmentu.

Początek tego fragmentu ma charakter opisowy zakończony dominantą „T o z i e m i a !“ Po tym silnym akcencie wracamy do poprzedniego tonu opisowego: „Patrz, jak nad jej wody trupie .....“, by od nowej frazy „Sam sobie sterem, żeglarzem, okrętem: Goniąc za żywiołkami drobniejszego płazu.....“ wznosić głos, zwiększać tempo wypowiedzi, w celu dojścia do punktu kulminacyjnego, zasygnalizowanego w dwóch wyrazach „..... j a k b a Ń k a p r y s n ą ł“ („bańka“ mówimy wyżej, „prysnął“ nieco niżej). Wypowiadając wiersz ostatni „Nikt nie znał jego życia, nie zna jego zguby“ wracamy do tonu, którym zaczęliśmy ten fragment, by go zakończyć mocnym akcentem: „To samoluby!“

Stopniowe wznoszenie tonu przy wypowiadaniu poszczególnych fragmentów *Ody* wymaga właściwego dysponowania głosem, oszczędnego korzystania z niego.

Fragment zaczynający się od słów: „Dzieckiem w kolebce kto łeb urwał Hydrze, ten młody zdusi centaury...“ musimy zacząć stosunkowo dość niskim głosem, by nam go wystarczyło do crescendo obowiązującego nas aż do słów „...zielone przypomnisz lata“. Od prawie że opisowego tonu, poprzez coraz to gwałtowniej narastającą siłę głosu (bardzo oszczędnie i rozsądnie dozowaną) musimy dojść do fazy kulminacyjnej w zwrocie: „...dalej, bryło, z posad świata! Nowymi cię pchniemy tory (tu pauza — nieco spokojniej). Aż opleśnialej zbywszy się kory, zielone przypomnisz lata“.

Podobne crescendo głosu z rozsądnym i umiarkowanym dozowaniem wzrastającej jego siły będzie obowiązywało przy odczytywaniu następnego fragmentu: „A jako w krajach zamętu i nocy, Skłóconych żywiołów waśnia“ aż do słów: „A przyjaźń w wieczne skojarzy spojnie“.

Zakończenie *Ody*:

Pryskają nieczułe lody  
I przesady światło ćmiące,  
Witaj jutrzeńko swobody,  
Zbawienia za tobą słońce!

to już stwierdzenia radosnego faktu, wypowiedziane z siłą, spokojnie, na jednym tonie, z dominantą wyrazów „Witaj“ i „Zbawienia“.

Jak widać z powyższych wywodów, czytając *Odę* będziemy pamiętali o konieczności ciągłego falowania głosu. Przejścia od niskiego tonu,

poprzez powolne natężanie głosu, aż do wysokiego i znowu zwrot do tonu niskiego będą charakteryzowały wygłoszenie poszczególnych fragmentów *Ody*. To ciągle falowanie głosu odtworzy w całej pełni burzę uczuć, siłę ideową i potęgę haseł głoszonych przez poetę w utworze.

#### STEPY AKERMAŃSKIE

*Stepy Akermańskie* przekazują nam fragment z podróży poety po stepie. Ogrom stepu został uwydatniony przez porównanie go do oceanu (splot wyrazów określających i step, i ocean, i podróż wozem i łodzią, i fale łąk szumiących).

Zapadający zmierzch budzi jakby lekki niepokój (zależy to w dużej mierze od odczucia czytelnika czy słuchacza, należy pamiętać, że niepokój ten graficznie nie został w żaden sposób uwydatniony, ani pauzą, ani znakiem pytania) „Już zmrok zapada, nigdzie drogi ni kurhanu; Patrę w niebo, gwiazd szukam...”

Ale niepokój ten, bardzo — powtarzam — nieznaczny, ustępuje w ostatnim wierszu drugiej zwrotki, gdy wyjaśnione są już wątpliwości i niewielka grupa została wyraźnie umiejscowiona w ogromnym krajobrazie stepu — „Tam błyszczy Dniestr, to weszła lampa Akermanu”.

Zapada cisza, tak głęboka — a może przejmująca — że słuch wędrowca odbiera wszelkie wrażenia niesłyszalne w zwykłych warunkach.

Cisza jest tak głęboka, że do głosu dochodzą najtajniejsze, a zarazem najważniejsze wzruszenia serca — myśl o Litwie.

Ale nawet w tej ciszy, która tak uwrażliwiła słuch, głosu z ojczyzny poeta dosłyszeć nie może.

I oto końcowy oddźwięk uczuć, rozterki, smutku bardzo bliskiego rozpaczy: „Jedźmy, nikt nie woła”.

Głębokie dokładne zrozumienie treści wiersza, jego sensu artystycznego, emocjonalnego sugeruje sposób wygłoszenia sonetu.

Zwrotkę pierwszą wygłosimy zupełnie spokojnie, jest to przecież prawie epicki opis przestrzeni stepowej. Będziemy powolnie wypowiadać poszczególne wyrazy jakby rejestrując przedmioty spostrzegane przez poetę.

W pierwszych 3 wierszach drugiej zwrotki zaznaczamy lekki niepokój przez nieznaczne podniesienie głosu: „Już zmrok zapada, nigdzie drogi ni kurhanu” (jest wprawdzie stwierdzenie faktu zapadającego zmierzchu, ale nie zapominajmy, że poeta jest sam na stepie, z dala od ojczyzny).

Ale nawet ten lekko zaznaczony niepokój ustępuje w wierszu 4 drugiej zwrotki: błyszczący Dniestr, księżyc, to uspokaja, umiejscawia poetę w krajobrazie. A więc wypowiadając zwrotkę drugą i nie rezygnując ze spokojnego tonu rejestrującego przedmioty zaobserwowane przez poetę, będziemy mogli wznosić lekko głos do końca wiersza trzeciego („tam ju-

trzenka wschodzi“), by w czwartym wierszu dojść do zupełnie spokojnego tonu.

Z zapadającym zmrokiem wzrasta cisza na stepie, cisza coraz głębsza, coraz przenikliwsza, zaakcentowana o n o m a t o p e i c z n y m odtworzeniem szmerów, dźwięków, szelestów coraz głośniejszych, jakby stopniujących jej głębokość (klangar wysoko „ciągnących żurawi“, drżące skrzydełka motyla, poślizg węża „na trawie“).

W wypowiedzi trzeciej i dwóch wierszy czwartej zwrotki ogromną rolę odegrają pauzy.

Powtarzamy dwa razy wyraz „słyszę“. To „dominanty“, wyrazy najsilniej wypowiedane, które zaakcentują właśnie potężniejącą ciszę.

A więc pauzy oddzielające poszczególne koleje obserwacji słuchowej poety pozwolą wywołać w słuchaczach wrażenie owej ciszy, dominującej, ogromnej, przejmującej. Po prostu będą się w tę ciszę wsłuchiwać.

„Jak cicho! — — — słyszę ciągnące żurawie, których by nie doścignęły źrenice sokoła; — — — słyszę — — — kędy się...“

Mimo jednak prawie że ponadludzkiego natężenia słuchu nie dochodzi do poety głos z ojczyzny.

I oto słowa ostatniego wiersza (14) sonetu, akcentują głęboki, najgłębszy ton uczuciowy w wierszu, ton niezmiernego smutku z powodu niezaspokojonej tęsknoty. I w tym wierszu pauza po wyrazach „... z Litwy“ odegra ważną rolę. Należy pamiętać również i o tym, że wypowiadając słowa „Jedźmy, nikt nie woła!“ zawieszamy głos, nie kończymy frazy spadkiem głosu. Zawieszenie głosu odda nastrój smutku, niezaspokojonej tęsknoty i zarazem nieustającego oczekiwania.

Dochodzimy w końcu do wniosku, że 13 wierszy sonetu zostało tak skonstruowanych, że właściwie przygotowują czytelnika — słuchacza do jak najsilniejszego odczucia sensu, nastroju wiersza ostatniego. W tym wierszu, w tych kilku słowach zostało właściwie powiedziane wszystko wyrazami najprostszymi i zarazem tak bogatymi w treść, że nic ich zastąpić nie zdoła.

Czytającego wiersz obowiązuje więc pewnego rodzaju stopniowanie (gradacja) uwydatnione przez zniżanie głosu. Od spokojnego, powolnego tempa wypowiedzi pierwszej zwrotki, z przyciskiem na wyrazach „Wpłynąłem...“ „Wśród fali...“ przejdziemy do zaakcentowania lekkiego niepokoju w zwrotce drugiej, uwydatnionego nieznacznym podniesieniem głosu, a przy wypowiedaniu wiersza ostatniego drugiej zwrotki wracamy do tonu spokojnego zwrotki pierwszej.

Wypowiadając dwie następne zwrotki musimy odtworzyć nastrój wywołany pogłębiającą się ciszą, by końcowym 14 wierszem wzruszyć głęboko słuchaczy, przekazać im kwintesencję nastroju, uczuć, myśli poety.

Odtwórca *Stepów Akermzańskich* powinien zdawać sobie sprawę z następujących po sobie elementów treściowych utworu — step, zapada-

jący zmierzch, oisza — które służą do wyrażania jedynej, ideowo-artystycznej intencji wiersza, do wyrażania niezgłębionej, niezaspokojonej tęsknoty za ojczyzną.

Przy czytaniu *Stepów Akermańskich* powinniśmy ciągle myśleć o właściwym uwydatnieniu końcowej frazy wiersza, a wtedy ton smutku nabierze w naszej recytacji mocy.

## VI

Oto propozycje analizy recytatorskiej utworu. Jeżeli poświęcono nieco więcej uwagi analizie treściowej i ideowej wiersza, to dlatego, by podkreślić, że pierwszym, nieodzownym warunkiem dobrego wygłoszenia utworu jest jego właściwe zrozumienie oraz odczucie.

DANUTA SOKÓŁ

### „W PAMIĘTNIKU ZOFII BOBRÓWNY“ W PROGRAMIE KLASY V

Jestem młodą nauczycielką. W pracy swej dwukrotnie zetknęłam się z omawianiem wiersza Juliusza Słowackiego *W pamiętniku Zofii Bobrówny*.

Omawianie tego utworu przeprowadzałam na dwóch różnych poziomach, raz ub. r. w klasie VII, drugi raz — w br. w klasie V. Mimo różnic poziomu umysłowego dzieci wymienionych klas nie uważam, by wiersz ten był zbyt trudnym dla klasy V i dlatego jestem zwolenniczką pozostawienia go nadal w programie tej klasy. Co za tym przemawia?

Twórczość Juliusza Słowackiego, wielkiego poety narodowego, jest w mniejszym stopniu dzieciom znana, niż twórczość wielkiego wieszca, Adama Mickiewicza. Tak się składa, że od najmłodszych lat dziecko częściej słucha, uczy się na pamięć utworów A. Mickiewicza i dlatego już na poziomie klasy V potrafi wymienić wiele tytułów tych utworów, zna pewne szczegóły z życia poety i — jak się sama przekonałam — potrafi recytować z pamięci wiele fragmentów wierszy Mickiewicza. Jest to zjawisko bardzo pocieszające, jeśli zwrócimy uwagę, że dotyczy największego poety narodowego naszego kraju. Jest jednak małe zastrzeżenie. Według mojego przekonania zbyt mało dziecko wie o twórczości (chodzi o znajomość możliwą na poziomie szkoły podstawowej) J. Słowackiego, najmniej przecież wielkiego poety.

Tak np.: w klasach od V—VII (wg ostatniego programu) dziecko zaznajamia się z następującymi utworami J. Słowackiego:

- 1) *W pamiętniku Zofii Bobrówny*,
- 2) *O Janku, co psom szyl buty*,
- 3) fragmenty *Balladyny*,

- 4) *Sowiński w okopach Woli,*
- 5) *Hymn o zachodzie słońca,*
- 6) *Ojciec zadzumionych.*

Nie widzę potrzeby przesuwania wiersza *W pamiętniku Zofii Bobrówny* ze względu na jego „trudności“ do klas wyższych, gdyż przy odpowiednim opracowaniu dziecko już w klasie V jest w stanie dobrze go zrozumieć. Wolałabym natomiast widzieć w programie klas wyższych szkoły podstawowej nowe pozycje tego poety, gdyż są to utwory, na których nauczyciel może kształcić w swych uczniach uczucia miłości do ojczyzny, poczucie piękna przyrody i piękna wiersza w szczególności. A takich pozycji potrzeba właśnie w dobrym programie języka polskiego.

Jakkolwiek wiersz *W pamiętniku Zofii Bobrówny* zawiera treść poważną, przepojoną głębokimi uczuciami poety — to fakt, że jest on dedykowany w pamiętniku małej dziewczynce (wyjaśniamy to dzieciom), uczyni go bardziej bliskim i ułatwi zrozumienie.

Praca moja w klasie V nad tym utworem miała następujący przebieg: Na wstępie lekcji poświęciłam kilka słów samemu poecie. Przedstawiłam dzieciom przygotowane uprzednio portrety Słowackiego (w różnych okresach życia), portrety jego rodziców, domu rodzinnego, portret Joanny Bobrowej. Zapisaliśmy daty okresu, na który przypadają życie i twórczość poety, a następnie opowiedziałam w skrócie pewne szczegóły, które miały dzieciom ułatwić zrozumienie utworu. Wspomniałam więc o długim pobycie poety na obczyźnie, o uczuciach, jakich tam doznawał, tęskniąc za krajem, za matką. Opowiedziałam też, że za granicą zawarł Słowacki znajomość z rodziną pani Joanny Bobrowej, która tam bawiła wraz z dwiema córkami. Jednej z nich — Zosi — dedykował Słowacki wiersz, który osobiście wpisał do pamiętnika. Wiersz ten będzie przedmiotem naszej pracy na lekcji — stwierdziłam — i nosi tytuł *W pamiętniku Zofii Bobrówny*.

Utwór odczytałam sama — starając się jak najwierniej oddać jego piękno i nastrój. Pamiętając, że wierszy, a szczególnie utworów lirycznych nigdy się nie streszcza, lecz mówi, jakich uczuć i myśli są wyrazem. zapytałam o uczucia, jakich doznały dzieci słuchając czytanego przeze mnie utworu. Wspólnie z klasą ustaliliśmy uczucie, które wypowiada poeta. Tu dokładnie przeanalizowaliśmy tekst. Dzieci wyszukiwały odpowiednie zdania, określały uczucia, które w nich wywołał J. Słowacki i w wyniku tej pracy doszły do uogólniającego stwierdzenia:

Wiersz jest wyrazem uczuć miłości do kraju lat dziecinnych.

Bo tam, gdzie Ikwy srebrne fale piącą,  
Byłem ja niegdyś, jak Zośka dzieciną.

... że Słowacki z wielkim sentymentem, miłością wspomina ziemię oczyszłą, krajobraz — które były mu natchnieniem w jego pracy poetyckiej.

Wiersz ten — jak dzieci same doszły — jest również wyrazem wielkiej tęsknoty za krajem i żalu na los tułaczy.

Dzisiaj daleko pojechałem w gości  
I dalej mię los nieszczęśliwy goni.  
Przywieź mi, Zośko, od tych gwiazd światłości,  
Przywieź mi, Zośko, z tamtych kwiatów woni!

Po sformułowaniu i zapisaniu wysnutych wniosków przystąpiłam do omawiania strony artystycznej wiersza. W czasie rozmowy chłopcy oświadczyli, że wiersz podobał im się ze względu na wyrażone w nim uczucia miłości i tęsknoty za krajem, uczucia poety, który nie mógł z różnych powodów wrócić do ojczyzny. Wiele uczennic było wzruszonych ciężką i smutną dolą Słowackiego — na obczyźnie.

Teraz zdecydowałam poruszyć sprawę środków artystycznego wyrazu, które czynią ten wiersz tak pięknym i głęboko oddziałującym na czytelnika. Już po odpowiedziach uczniów zorientowałam się, że utwór ten im się podobał. Wspólnie z całą klasą zastanawialiśmy się nad tym, co czyni ten wiersz utworem wysoko artystycznym. Zwróciłam uwagę dzieci na słownictwo i tu wyszła sprawa wyrazów zdrobniałych.

Dzieci same określiły, jaki ton nadają one wierszowi (łagodny, zrozumiały, podkreślają uczucia poety, który z wielką miłością mówi o kwiatkach, gwiazdeczkach z kraju rodzinnego). Zwróciły też uwagę na fakt, że wiersz ten dedykował Słowacki małej dziewczynce, Zosi, stąd tak wiele wyrazów zdrobniałych, które ułatwiały zrozumienie zawartej w nim treści.

Wybrałam z tekstu kilka określeń będących epitetami i zapoznałam dzieci z ich rolą w tekście utworu literackiego (gwiazdy błękitne, kwiateczki czerwone, srebrne fale).

Po dokładnej analizie wiersz został raz jeszcze odczytany w klasie. Pracę tę powierzyłam uczennicy szczególnie uzdolnionej do interpretacji utworów lirycznych.

Utworem tym posłużyłam się następnie w celu przypomnienia i urtwalenia wiadomości z dziedziny wersyfikacji. Dzieci określiły: 1) budowę zewnętrzną wiersza, 2) typ wiersza, 3) rytmikę i rymy.

Spostrzeżenia dotyczące reakcji dzieci na omawiany utwór skłoniły mnie do wypowiedzenia przedstawionych uwag.

Utwór ten może i powinien pozostać w programie klasy V. Podobał on się dzieciom, bardzo wrażliwie przeżywały jego treść. Przez zapoznanie się z tym utworem bliższa stanie się dzieciom postać samego poety. Dowodem tego był dla mnie m. in. fakt, że gdy ogłosiłam po pewnym czasie lekcję poświęconą recytacji dowolnie wybranych wierszy opracowanych w br. szkolnym — spośród 40 — 17 uczniów wybrało właśnie wiersz *W pamiętniku Zofii Bobrówny*. Wybór ten bardzo mnie ucieszył.

## OPRACOWANIE WIERSZA LEOPOLDA STAFFA pt. „PIERWSZA PRZECHADZKA“

Wiersz Leopolda Staffa *Pierwsza przechadzka* znajduje się w programie klasy VII między utworami Wł. Broniewskiego i I. K. Gałczyńskiego.

Takiego układu wybitnych indywidualności poetyckich nie można oczywiście traktować jako ciągu rozwojowego poezji polskiej (nie wiodła ona przecież od Broniewskiego poprzez Staffa ku Gałczyńskiemu).

Pamiętajmy, że intencją programu języka polskiego w klasach V—VII jest nie nauka historii literatury — a więc poznawanie faktów i zjawisk literackich w układzie rozwojowym i chronologicznym — lecz poznawanie wybranych utworów (najodpowiedniejszych z punktu widzenia psychiki ucznia i zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły) w celu kształtowania kultury literackiej uczniów, wyzyskania walorów wychowawczych danego dzieła.

W takim rozumieniu intencji programu uzasadnionym i logicznym stanie się tak niezwykle układ nazwisk.

Utwory tych trzech poetów w zestawieniu programowym tworzą zwarty cykl ideowo-tematyczny: *Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego*, poetycki hołd dla bohaterstwa i poświęcenia, jest moralnym zobowiązaniem do walki w obronie ojczyzny, co wyraża wiersz *Bagnet na broń*. *Pierwsza przechadzka* jest wyrazem wiary poety w niezniszczalność polskiego życia, a *Dytyramb na cześć pokoju* wskazuje na niezbędną warunek ludzkiego życia, działalności i szczęścia: pokój.

Przypatrzmy się bliżej utworowi Staffa.

Na wstępie należy uczniom powiedzieć, że *Pierwsza przechadzka* została napisana w najcięższych latach okupacji, niedługo po klęsce 1939 r. Odczują oni wtedy lepiej myśl przewodnią utworu: nieugiętą wiarę w niezniszczalność polskiego życia, wiarę, która w mrokach niewoli była światłem budzącym nadzieję w przetrwanie, w powrót do domostw spalonych przez wroga, w odrodzenie kraju.

Jak istotnym dla utworu jest to przekonanie, świadczy dwukrotnie zapewnienie:

Będziemy znowu mieszkać w swoim domu.  
Będziemy stąpać po swych własnych schodach.

Wiersze te zawierają myśl przewodnią. Umieszczone na końcu utworu wrażają się silnie w pamięć i pozostawiają czytelnika w niezłomnym przekonaniu, nie podlegającym jakimkolwiek wątpliwościom.

Za pomocą jakichże środków artystycznych autor przekazał czytelnikom swoje przekonanie? Poeta posłużył się szeregiem obrazków. Pozostają one w luźnym ze sobą związku:

Zwalone leżą dokoła parkany,  
Dziecko się bawi gruzem na chodniku,  
Kobieta pierze w podwórku łachmany  
I kogut zapał krzykliwie w kurniku.

Łączy je tylko jedna wspólna cecha — powszedniość. O jakże bardzo zwykłych i codziennych sprawach one mówią:

Kto się pod murem przeciąga leniwo,  
Na rogu człowiek rozmawia z człowiekiem...  
Znowu w sklepiku zjawi się pieczywo  
I znów zabrzęczą rano bańki z mlekiem.

Ale właśnie w tej codzienności tkwi żywotność tych obrazków, ich konieczność dla normalnego, ludzkiego bytu. One to właśnie znaczą rytm naszego życia, toteż „zapominamy o ranach i szkodach“.

Powszedniość posiada jeszcze jeden aspekt: swojskość. Jakże bliskie są nam te wszystkie sprawy: „swój dom“, „własne schody“, „blade obarżanki“. Są one bardziej oczywiste (choć aktualnie nie istniejące) niż „ruin zwaliska“, „puste ulice“, „bezludne tramwajów przystanki“. „Nie patrz na smutnych tych ruin zwaliska“, „Wyjdźmy z tych pustych ulic na przedmieście“, „Mińmy bezludnych tramwajów przystanki“.

I dlatego nad całym utworem unosi się ciepła atmosfera domowego życia. Jest to uczucie dyskretne, nie narzucające się, zaznaczone tylko kilkoma akcentami, ale o jakże wielkim ładunku lirycznym.

Cały utwór dedykowany jest „Żonie“ — osobie ześrodkowującej całe ciepło rodzinnego życia. Niby szorstko brzmi wyrażenie: „Nie płacz. Łzy to rzecz niewieścia“, ale ileż serdecznej, a przecież codziennej, zwykłej troski jest w wierszu: „Ty drżysz od chłodu. Więc otul się szalem“.

Tym prostym, zwykłym obrazom z codziennego życia odpowiada niezwyczajna prostota języka i stylu. Zwróćmy uwagę na ubóstwo metaforyki. W całym utworze znajdziemy tylko dwie przenośnie („Wiatr już o tym szeptem po ogrodach“ i „Życie się skryło chyba w antypodach“). Nie ma tu żadnych porównań, a epitety pozbawione są walorów obrazowych. Wydobywają one i uwypuklają jedynie sens myśli: swój dom, własne schody, smutne zwaliska, rzecz niewieścia, puste ulice, bezludne przystanki, nędzna kobieta itd.

Ta prostota środków wyrazu jest jednym ze sposobów uzwyklenia omawianych w utworze spraw. Podkreśla ona, że „swój dom“, „własne schody“, „pieczywo w sklepiku“ i „bańki z mlekiem“ są tak potrzebne człowiekowi, jak woda, chleb i powietrze, że są one warunkiem ludzkiego, normalnego smaku życia.

W wyniku analizy *Przechadzki* uczniowie powinni zrozumieć głęboki humanizm pisarza, domagający się, aby człowiekowi było oddane, co ludzkie, a jednocześnie powinni odczuć artyzm utworu.

## PRZED EGZAMINAMI WSTĘPNYMI DO KLASY VIII

Zbliża się okres egzaminów wstępnych do klasy VIII szkoły ogólnokształcącej. Warto przypomnieć o obowiązkach nauczyciela polonisty-egzaminatora, który powinien:

1. Zapoznać się dokładnie z programem nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, a zwłaszcza w klasach V—VII.
2. Zorientować się w charakterze i zakresie programu nauczania lektury, nauki o języku z ortografią.
3. Przeczytać dokładnie wstęp do instrukcji programowej dla klas V—VII na rok szkolny 1957/58, w którym znajdują się dokładne wyjaśnienia jak rozumieć układ programu, jakie działy uwzględnia, jakie rodzaje ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu są uprawiane w szkole podstawowej, jakie wiadomości z nauki o literaturze są wprowadzone łącznie z analizą utworu, co powinien uczeń dowiedzieć się o pisarzu lub innym twórcy kultury narodowej, jakie są wymagania programu z lektury uzupełniającej, jakie wiadomości uczeń musi posiadać w zakresie gramatyki, ortografii i przestankowania pamiętając, że ucznia kończącego szkołę podstawową w roku bieżącym obowiązuje z nauki o języku program nauczania z r. 1956/57.

Po tych wstępnych czynnościach polonista przygotowuje tematy prac pisemnych i tematy pytań ustnych, teksty do czytania, słowniki i encyklopedie, które wykażą stopień umiejętności posługiwania się nimi.

Należy pamiętać, że tematy muszą być konkretne, jednoznaczne, jasne, dostępne umysłowości i psychice dziecka 13-letniego. Tematy prac pisemnych powinny być trzy do wyboru, przy tym dwa albo jeden związane z lekturą podstawową lub uzupełniającą, a jeden lub dwa dowolne.

Na egzaminie nie należy uczniów krępować poleceniem pisania planu do wypracowania.

Opierając się na lekturze podstawowej można formułować tematy:

Opowiedz dzieje Skawińskiego, bohatera noweli H. Sienkiewicza, pt. *Latarnik*.

Opowiedz przygody Stasia Tarkowskiego, bohatera powieści H. Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*.

Scharakteryzuj Józefa Ślimaka, bohatera powieści B. Prusa *Placówka*. Przedstaw dzieje sporu o mur graniczny na podstawie utworu A. Fredry *Zemsta*.

Uzasadnij znaczenie tytułu powieści *Placówka*.

Który z oglądanych filmów najbardziej ci się podobał i dlaczego?

Mój przyjaciel.

Opisz najpiękniejszy zakątek znanego parku.

Tematy choć nie są związane z lekturą, nie są wolnymi, gdyż określają treść i formę wypowiedzi, jak w podanych przykładach: sprawozdanie, charakterystyka, opis.

Temat wolny powinien być tak ujęty, żeby uwzględniał w całej pełni zainteresowania i wyzwalał wyobraźnię twórczą uczniów, umożliwiał swobodę i pomysłowość w komponowaniu treści. Tematy wolne mogą być formułowane w następujący sposób:

Najciekawsza wiadomość.

Najweselsza przygoda.

Kartka z napotkanego pamiętnika...

Stary zegar opowiada...

To było najpiękniejsze...

A było to tak...

Należy unikać tematów, których celem jest charakterystyka stosunków społecznych, kolorytu historycznego lub obyczajowego, wydobycia nastroju panującego w dziele, przedstawienie uczuć i myśli głównego bohatera utworu, dokonania oceny wartości utworu.

Można jednak podawać tematy, które ucznia wiążą uczuciowo z bohaterem „działającym“, reprezentującym wartości patriotyczne lub moralne, np.:

Którego bohatera z poznanych utworów chciałbyś naśladować i dlaczego?

Uczniowie na egzaminie pisemnym powinni wykazać się zrozumieniem tematu, znajomością podawanych treści, umiejętnością budowania wypracowania, właściwym doбором słownictwa, umiejętnością wypowiedzenia się w formie opowiadania, opisu, sprawozdania, streszczenia, charakterystyki, rozprawki, listu oraz poprawnością językową i znajomością podstawowych zasad pisowni.

Egzamin ustny powinien obejmować tematy, które pozwolą dziecku wykazać się biegłością w czytaniu, mówieniu, bogactwem jego czynnego słownika, umiejętnością posługiwania się tekstem, znajomością wierszy na pamięć (Mickiewicza, Słowackiego, Kochanowskiego, Tuwima, Broniewskiego).

Z działu „Podstawowe wiadomości z nauki o literaturze“ — nie należy żądać definiowania pojęć, np.: „co nazywamy porównaniem, przenośnią, rymem“ itp., lecz zilustrowania przykładami w tekście i rozumienia funkcji środków artystycznych w obrazie literackim.

Nie wolno żądać od dzieci znajomości życiorysów nawet największych twórców, jak Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewicza, ale tylko takich szczegółów z ich życia lub twórczości, które poznały z opowiadań biograficznych łącznie z omawianymi utworami w szkole podstawowej. Można zatem pytać: Jakie wydarzenie z życia Mickiewicza wpłynęło na powstanie utworu *Reduta Ordona*? lub: Który fragment *Ojca zadżumionych* J. Słowackiego świadczy o autobiograficznym charakterze utworu?

Nie wolno żądać znajomości terminów prądów historyczno-literackich, charakteryzowania epoki, dzieł.

Nie należy zadawać pytań, w których kryje się konieczność oceny wartości utworu, gdyż uczeń na tym poziomie nie ma żadnych wyrobionych kryteriów o dziele literackim.

Z działu „Nauka o języku“ powinny się znaleźć takie zagadnienia, jak: wyróżnianie we wskazanym wyrazie głosek, liter, sylab, samogłosek i spółgłosek; rozróżnianie we wskazanym tekście części mowy odmiennych i nieodmiennych, zdania pojedynczego i złożonego, równoważnika zdania pojedynczego. Z działu „Ortografia i przestankowanie“ należy brać pod uwagę najbardziej zasadnicze zagadnienia, jak pisownia niezgodna z brzmieniem fonetycznym.

Przy ocenie pracy ucznia, tak pisemnej, jak i ustnej, trzeba przede wszystkim brać pod uwagę: 1) odczytanie ucznia, 2) znajomość utworu, 3) rozumienie treści, 4) swobodę i poprawność wypowiedzania się, 5) słownictwo, 6) stopień opanowania ortografii.

JAN TOKARSKI

## DEKLINACJA RZECZOWNIKÓW I JEJ ZNACZENIE W SZKOLE

Trudności praktycznego opanowania deklinacji, czyli nabycia umiejętności bezbłędnego tworzenia form poszczególnych przypadków, stanowią dla cudzoziemca — obok umiejętności ich zastosowania w zdaniu — może najbardziej „ciernisty żywopłot“, utrudniający dostęp do zasobów języka polskiego. Przedzieranie się przez ten żywopłot może być realizowane etapami, które, należycie rozłożone, sam ten proces znacznie skraca, natomiast przy stosowaniu metod nieodpowiednich można mieć wątpliwości, czy sam cel stanie się osiągalny.

Oczywiście, w nauczaniu szkolnym dzieci polskich traci w znacznej mierze swe ostrze problem praktyczny, bo deklinację poszczególnych rzeczowników dzieci znają. Co najwyżej — tu i ówdzie potrzebne być mogą drobne korekty poprawnościowe, których uzasadnienie przekracza niejednokrotnie możliwości nauczania szkolnego. Pozostaje jednak otwarte zagadnienie, w jakim stopniu jest możliwe i potrzebne udostępnienie w nauczaniu szkolnym teoretycznej strony deklinacji, a także — w jakim stopniu tradycyjne metody jej nauczania owo rozumienie deklinacji ułatwiają.

Najskromniejszym programem w deklinacji rzeczowników jest zdanie sobie sprawy, że np. rzeczownik *kot* jest w gruncie rzeczy zbiorem form: *kot, kota, kotowi (kotu), kocie, kotem, koty, kotów, kotom, kotami, kotach*, z których ta czy inna zostanie użyta w zdaniu, zależnie od jego treści lub budowy, i że formy te noszą nazwę przypadków. Przy okazji

warto zaznaczyć, że wszystkie te formy są językowo równouprawnione, że traktowanie np. *kota* czy *kotem* jako form wyrazu *kot* jest tylko umownym skrótem. Jedynie ze względów praktycznych, dla uniknięcia powtarzania przy lada sytuacji całej grupy tych form, obrano jedną z nich jako słownikową formę hasłową, w tym wypadku mianownik liczby pojedynczej. Zatem hasło *kot* jest jak gdyby reprezentantem słownikowym całego zbioru przytoczonych form i ewentualny komentarz, co ten wyraz znaczy, jak się go tłumaczy na jakiś obcy język itp., odnosi się zarówno do formy *kot*, jak też do wszystkich pozostałych; różnice zachodzą jedynie co do ich użycia składniowego.

Drugą rzeczą wymagającą tu wyjaśnienia jest fakt, że dzieci w wieku szkolnym nie tworzą już form deklinacyjnych, lecz tylko je pamiętają i stosują, przyswajając je już gotowe w dzieciństwie. Proces tworzenia form jest w zasadzie sprawą wieluset lat historii języka i orientacja w kapryśnych zawiłościach nurtu tej historii nie należy do rzeczy zbyt łatwych. Nietrudno się o tym przekonać w wypadkach, gdy pamięć zawodzi — dotyczy to w szczególności form z różnych względów rzadziej używanych. Zapytanie np. o wołacz od wyrazu *sportowiec* wywołuje najczęściej konsternację, odpowiedzi różne, a nawet odpowiedziom trafnym towarzyszy poczucie niepewności, że jednak naprawdę tego się nie wie — tzn. nie przypomina.

Ale wracajmy do spraw szkolnych. Główną trudnością metodyczną w nauczaniu szkolnym jest w tej fazie operowanie słowem *wyraz* co najmniej w trzech znaczeniach: 1) jako najmniejszą wymienną częścią zdania (pisaną „osobno“), a wtedy każda z odrębnych form przypadkowych jest w tym znaczeniu oddzielnym wyrazem (np. w zdaniu „kot goni kota“ zarówno forma *kot*, jak i forma *kota* są „wyrazami“, zdanie ma 3 wyrazy); 2) jako zbiorem form związanych słownikowo z tym samym znaczeniem (wówczas w cytowanym zdaniu użyte są dwa „wyrazy“: z jednej strony *kot*, *kota* jako różne formy należące do tego samego ich zbioru, z drugiej zaś — forma *goni*); 3) jako umownym przedstawicielem całego zbioru (np. przy sporządzaniu słowniczka uwzględnilibyśmy tu tylko *kot* (znaczy to a to) i *gonić* (znaczy to a to). Przykładem stosowania tego ostatniego znaczenia są szkolne sformułowania tego typu, że np. forma *kota* jest dopełniaczem (biernikiem) wyrazu *kot*. Co gorsza, ta wieloznaczność terminu *wyraz* nie jest wystarczająco uświadamiana przez nauczycieli, wskutek czego — jeśli tu jeszcze dołączymy terminy *forma* i *przypadek*, również nie sprecyzowane należycie — powstaje wystarczająca plątanina, aby już w pierwszym zetknięciu z fleksją oduczyć ucznia od myślenia i zepchnąć go na pozycje werbalizmu.

Głównym zabiegiem metodycznym powinno być tu gromadzenie zdań czy tekstów ciągłych, w których poszczególne przypadki rzeczowników miałyby swą naturalną obudowę składniową. Rzeczka dla dziecka stosunkowo trudną jest nie tyle zapamiętanie, że wyrazowi *kot* odpowiadają

formy *kota*, *kotem* itp., ile uchwycenie, że cały zasób tych form w jakiś szczególny sposób łączy się z sobą, inaczej niż np. wyrazy *kot* i *kotek*. Jeżeli w dodatku zdamy sobie sprawę z faktu, że naturalnym kierunkiem uwagi dziecka w niższych klasach nie są same wyrazy, lecz ich treść, to łatwo zrozumiemy, że rzeczy tej nie załatwimy jednym, choćby najlepiej ułożonym, ćwiczeniem, jak np. znany wiersz o kotku. Trzeba tu dać spory zestaw ćwiczeń, jaki stosujemy przy rzeczach trudnych. Dopiero po opanowaniu przez uczniów umiejętności kojarzenia różnych przypadków tego samego wyrazu, a także umiejętności praktycznej odróżniania ich od wyrazów pokrewnych pod względem słowotwórczym — sam termin *przypadek* nabierze sensu dla ucznia.

Dalszym krokiem w tej sprawie będzie zestaw 7 przypadków, nazwanie ich i rozróżnianie. Sprawę tę załatwia tradycyjny schemat pytań: *kto*, *co?*, *kogo*, *czego?* itp. w pewien tylko sposób, bo np. wołaczowi nie odpowiada żadne z tych pytań. Para: *kogo*, *co?* łącznie nie występuje, gdyż w tekście mamy albo *kogo* (a więc mylenie z dopełniaczem), albo *co* (mylenie z mianownikiem), nigdy zaś razem. W dodatku pytania *kim*, *czym?* odnoszą się i do narzędnika, i do miejscownika; zestaw: *o kim*, *o czym?* jest mylący, bo w praktyce uczniowie nie umieją określać przypadków w schematach: *na kim*, *na czym?*, *w kim*, *w czym?*, *przy kim*, *przy czym?* itp. Szybkiego i sprawnego rozpoznawania przypadków można nauczyć nie drogą mechanicznego „odmieniania“ przez tradycyjny schemat, lecz przez wyróżnianie lub wyszukiwanie przypadków w odpowiednio dobranych zdaniach czy tekstach. Będzie to tym łatwiejsze, im więcej czasu i starania poświęci się poprzednio omówionej fazie. „Odmieniania“ można wówczas potraktować jako zabieg utrwalający.

Przestrzec też należy przed „numerowaniem“ przypadków (np. „drugi przypadek“ zamiast „dopełniacz“). Z jednej strony sama szkolna kolejność przypadków jest umowna i zmienna, z drugiej zaś — już w klasie V przy nauce języka rosyjskiego polski 7 przypadek będzie rosyjskim 6 itp., co wywoła jedynie zamieszanie.

Następnym etapem jest wprowadzenie rozróżniania tematu i końcówki. Zwykle dokonuje się tego przeciwstawiając części „zienne“ form części „nieziennej“. Nie jest to, wobec istnienia wymian w temacie, ujęcie dokładne, przynajmniej w stosunku do znacznej liczby rzeczowników, w których i temat jest zmienny, tylko inaczej niż końcówki (wymiany). Ażeby więc nie komplikować sytuacji, należy w początkowej fazie unikać rzeczowników twar-dotematycznych, bo z reguły mają one w miejscowniku wymiany spółgłoskowe, np. *para* — *parze*, *młot* — *młocie*, *proso* — *prosie*. Nie są też dobre przykłady z *ó*, *ą* albo *e* ruchomym w mianowniku liczby pojedynczej (a także dopełniaczu liczby mnogiej) ze względu na wymiany *o* : *ó*, *ę* : *a*, *e* : zero, np. *stóg* — *stogu*, *woda* — *wód*, *święto* — *święt*, *mąż* — *męża*, *mech* — *mchu*, *matka* — *matek*. Dopiero gdy odróżnianie końcówek od tematu jest dostatecznie opanowane, można

podawać przykłady z wymianą w temacie. Szczególną uwagę należy zwrócić na końcówkę zerową, czyli brak końcówki, różniący daną formę od innych (mianownik liczby pojedynczej rzeczowników męskich i niektórych żeńskich, np. *żołnierz, rzecz*, a także dopełniacz liczby mnogiej większości rzeczowników żeńskich i nijakich, np. *tęcz, lat*). Z końcówką zerową wiążą się bowiem często wymiany takie, jak *wróg-wroga, noga-nóg*, ważne pod względem ortograficznym.

Dalszym etapem jest zapoznanie się ucznia, bardziej szczegółowe, z zasobem końcówek w obrębie poszczególnych przypadków i z prawidłowościami ich zastosowania. Możliwości realizacji tego etapu są dwie: albo zapoznajemy ucznia z banalnym faktem istnienia różnych końcówek w obrębie tego czy innego przypadku i na tym poprzestajemy, nie wdając się w szczegóły, albo też podajemy możliwie pełny zasób końcówek i zasadę ich stosowania; możliwości pośredniej nie ma.

W nauczaniu szkolnym omawia się wybrane wzory odmiany rzeczowników przez przypadki, nazywając je deklinacjami. Już sama zmienność podziału na deklinacje (u jednych — męska, żeńska i nijaka, u innych dochodzi jeszcze mieszana, jeszcze inni łączą męską i nijaką w jeden wzór, a żeńską dzielą na samogłoskową i spółgłoskową itd.) sygnalizuje, że z tym podziałem nie jest sprawa prosta. A ponieważ podział na deklinacje opiera się na założeniu, że gospodarka końcówkami w obrębie poszczególnych przypadków wykazuje wzajemne analogie i powiązania, mamy prawo samą zasadę podziału na deklinacje poddać weryfikacji.

Metoda tej weryfikacji jest dość prosta. Wystarczy dokonać w obrębie poszczególnych przypadków przeglądu zasobu końcówek i zasad ich rozdzielania między poszczególne przypadki. Jeżeli między poszczególnymi przypadkami będą jakieś paralele — podział na deklinacje jest możliwy, jeżeli zaś nie — układanie wzorów jest nieporozumieniem.

Otóż gdy tylko pobieżnie przyjrzymy się odmianie rzeczowników, zauważymy, że gospodarka końcówkami w obrębie poszczególnych przypadków wykazuje wielką różnorodność.

Najprostszą formą takiej gospodarki jest występowanie jednej końcówki dla wszystkich rzeczowników. Przykładem może tu być celownik liczby mnogiej, mający w dzisiejszej polszczyźnie końcówkę *-om*.

Zbliżony do poprzedniego jest wypadek, gdy przeważająca część rzeczowników ma końcówkę wspólną, lecz istnieją leksykalne odchylenia od tej normy, wyjątki. Przykładem może tu być miejscownik liczby mnogiej, mający powszechną końcówkę *-ach*, od której są nieliczne wyjątki na *-ech* (*Węgrzech, Włoszech, Niemczech*, przestarzałe *Prusiech*). Zaliczyć tu też można narzędnik liczby mnogiej z końcówką *-ami*, z liczniejszymi co prawda wyjątkami z końcówką *-mi* (np. *końmi*) oraz w szczególnych połączeniach *-y* (np. *dawnymi czasami*).

Oba te wypadki (wyjątki potwierdzają regułę) nie rozstrzygają zagadnienia deklinacji, gdyż dadzą się wmontować bez trudu we wszelki możliwy podział rzeczowników na typy fleksyjne.

Inny podział końcówek przedstawia narzędnik liczby pojedynczej. Mianowicie końcówkę *-em* mają rzeczowniki rodzaju męskiego i nijakiego, natomiast rzeczowniki rodzaju żeńskiego mają końcówkę *-ą*. Gdybyśmy na tej podstawie dzielili rzeczowniki na deklinacje, mielibyśmy z jednej strony deklinację żeńską, z drugiej zaś — męsko-nijką. Zasada podziału byłaby czysto gramatyczna, rodzajowa; znajomość rodzaju gramatycznego rzeczownika umożliwia bezbłędne zastosowanie *-em*, czy też *-ą*.

Ale weźmy dla przykładu miejscownik liczby pojedynczej. Mamy tu następujące końcówki: *-u*, *-i*, *-y*, *-e*. Zasady ich dystrybucji (repartycji) ujmuje następująca tabela:

Spółgłoska kończąca temat	Rodzaj rzeczowników	
	męski nijaki	żeński
miękka (łącznie z <i>l</i> )	<i>-u</i>	<i>-i</i>
<i>c, dz, sz, ż (rz), cz, dż</i> (stwardniała)		<i>-y</i>
<i>k, g, ch</i>		
twarda (z wyjątkiem <i>k, g, ch</i> i stwardniałych)		<i>-e</i>

Dwie zatem rzeczy decydują tu o motywacji jednej z podanych końcówek: zakończenie fonetyczne tematu i rodzaj gramatyczny rzeczownika, przy czym przewagę ma ta pierwsza zasada, gdyż końcówka *-e* obejmuje swym zasięgiem wszystkie rzeczowniki twar-dotematowe niezależnie od rodzaju. Zróżnicowanie rodzajowe obejmuje jedynie rzeczowniki pozostałe (opozycja rodzaju żeńskiego i męskiego łącznie z nijakim). Gdyby zatem wziąć za podstawę miejscownik, można by wyodrębnić deklinację twar-dotematową ponadrodzajową, a dopiero w obrębie reszty rzeczowników tworzyć podgrupy rodzajowe. Wyjątki leksykalne, np. *panu*, są nieliczne.

Sytuację w celowniku liczby pojedynczej ujmuje następująca tabela:

Rzeczowniki żeńskie o tematach zakończonych na spółgłoskę			Rzeczowniki nijakie	Rzeczowniki męskie
miękka	stwardniała	twardą łącznie z <i>k, g, ch</i>		
<i>-i</i>	<i>-y</i>	<i>-e</i>	<i>-u</i>	<i>-owi</i>

Tu dominującą zasadą motywacji końcówek jest rodzaj gramatyczny rzeczowników z dodatkowym podziałem w obrębie rodzaju żeńskiego na podgrupy o motywacji fonetycznej. Granica między rodzajem nijakim a męskim jest nieostra w tym sensie, że część niewielka rzeczowników męskich ma końcówkę *-u*, np. *Bogu, panu*, w nazwach niektórych zwierząt: *kotu, psu* itp. Natomiast ta końcówka (*-u*) w rzeczownikach rodzaju nijakiego jest powszechna, z wyjątkiem nielicznych rzeczowników o końcówce chwiejnej, np. *imienniowi : imieniu*. Te odchylenia można potraktować jako wyjątki leksykalne, gdyż są one częścią składową charakterystyki gramatycznej poszczególnych wyrazów, nie zaś całych grup.

Stosunki w dopełniaczu liczby pojedynczej ilustruje następująca tabela:

Rzeczowniki żeńskie o temacie zakończonym na spółgłoskę		Rzeczowniki nijakie	Rzeczowniki męskie
miękką oraz <i>k, g</i>	twardą stwardniałą (oraz <i>ch</i> )		
<i>-i</i>	<i>-y</i>	<i>-a</i>	<i>-u</i>

Mamy tu do czynienia z ostrym odcięciem rzeczowników żeńskich od pozostałych z podziałem na podgrupy o motywacji fonetycznej. Granica między rodzajem nijakim a męskim jest tu jeszcze bardziej nieostra niż poprzednio, w tym sensie, że ogół rzeczowników nijakich ma końcówkę *-u*, podczas gdy mniej więcej połowa rzeczowników męskich ma tak samo jak rodzaj nijaki końcówkę *-a*, podczas gdy druga połowa ma końcówkę *-u*. Podział na *-a* i *-u* przebiega niekiedy nawet pomiędzy różnymi znaczeniami tego samego wyrazu, np. *krowa bez roga* — *zza rogu ulicy, klucz do zamka* — *pan zamku, Nowego Świata* (o Ameryce), ale *Nowego Światu* (o ulicy w Warszawie). Wprawdzie gramatycy usiłują uchwycić tu pewne grupy rzeczowników, mające końcówkę *-a* lub *-u*, ale to się udaje tylko w zastosowaniu do niewielkiej ich części, przy czym kryteria są różne, głównie znaczeniowe i słowotwórcze, a znaczna ich część w ogóle nie daje się grupować. Ponieważ końcówki te nie wykazują chwiejności, w nauczaniu szkolnym można je zaliczać do charakterystyki leksykalnej poszczególnych wyrazów — może więc tu być mowa o stosowaniu na większą skalę motywacji leksykalnej, w odróżnieniu od gramatycznej, rodzajowej i fonetycznej.

A tak się przedstawia sprawa w wołaczu liczby pojedynczej:

Rzeczowniki męskie o temacie zakończonym na spółgłoskę		Rzeczowniki nijakie	Rzeczowniki żeńskie zakończone w mianowniku na			
			spółgłoskę			
miękką, <i>k, g,</i> <i>ch</i> i stward- niałą	twardą		-i	miękką	stwardniałą	-a
-u	-e	Mianownik	-i	-y	-o	

Tu obok omawianych już motywacji: rodzajowej, fonetycznej i leksykalnej wchodzi po raz pierwszy, w obrębie rzeczowników żeńskich, czynnik nowy, a mianowicie korelacja z mianownikiem. Innymi słowy, znając zakończenie mianownika rzeczowników żeńskich, możemy bezbłędnie określić zakończenie ich wołacza. Ponieważ zarówno zakończenie mianownika, jak i wołacza nawiązuje tu do historycznej przynależności rzeczowników, o które chodzi, do dawnych tematów — motywację tę możemy określić umownie jako tematową. Motywacja tematowa rzeczowników to możliwość określenia ich końcówek tego lub innego przypadka na podstawie ich zakończenia w mianowniku.

Przejrzystość podanej tabeli — i tak nie nazbyt wielką — mać fakt, że niektóre przyrostki mają tu swoje wymagania. I tak zdrobniałe na -o zarówno męskie (tu zgodnie z tabelą), jak i żeńskie (tu poza tabelą) mają końcówkę -u, np. *dziadziu, ciociu, Zosiu*. Ponadto męskie nazwy osób mające przyrostek -ec mają w wołaczach końcówkę -e (nie -u jak w tabeli), np. *chłopcze, starcze*. Działa tu nowy czynnik motywacyjny, dotychczas nie omawiany, a mianowicie motywacja słowotwórcza. Oczywiście, jak wszędzie, tak i tu znajdują się odchylenia leksykalne, niezgodne z tabelą, na szczęście nieliczne, np. *Boże, człowiecze* (obok *człowieku*), *domu*.

Przy okazji warto zwrócić uwagę na fakt dużej zgodności wołaczy rzeczowników męskich z miejscownikami. Ponieważ nie u wszystkich rzeczowników wołacz jest używany, słowniki nowsze podają jedynie wołacze męskie różne od miejscownika, unikając w ten sposób sztucznego ich tworzenia.

A tak wygląda układ końcówek w mianowniku liczby pojedynczej:

Rzeczowniki nijakie o temacie zakończonym na spółgłoskę		Rzeczowniki żeńskie	Rzeczowniki męskie
miękką lub stwardniałą	twardą (łącznie z <i>k, g, ch</i> )		
<i>y</i> -e	-o	-a	zero

Ostro są tu odcięte od rzeczowników żeńskich i męskich rzeczowniki nijakie, tworząc podgrupy o zróżnicowaniu fonetycznym (choć i tu są odchylenia leksykalne, np. *gorąco*). Ogół rzeczowników męskich cechuje końcówka zerowa, czyli znaczący jej brak (czysty temat), jeśli pominiemy rzeczowniki męskie na *-a* lub zdrobniałe na *-o*, wymagające szczegółowego omówienia. Natomiast w rzeczownikach żeńskich mamy podobną sytuację, jak w dopełniaczu rzeczowników męskich, a mianowicie wielkie klasy rzeczowników zakończonych na *-a* oraz mających, jak męskie, końcówkę zerową. I tu zatem mamy do czynienia z szerokim zastosowaniem motywacji leksykalnej.

Pozostaje do omówienia, jeśli chodzi o liczbę pojedynczą, sprawa biernika. Stan rzeczy pod tym względem przedstawia następująca tabela:

Rzeczowniki żeńskie zakończone w mianowniku na		Rzeczowniki nijakie	Rzeczowniki męskie	
<i>-a</i> , <i>-i</i>	spółgłoskę		nieżywotne	żywotne
<i>-e</i>		m i a n o w n i k		dopełniacz

Stąd widać, że znaczna część rzeczowników niezależnie od rodzaju ma biernik równy mianownikowi. Od tej ogólnej zasady są dwa odchylenia. Jedno z nich ma motywację tematową (kończówka *-e*), chodzi tu o rzeczowniki mające w mianowniku samogłoskową końcówkę *-a* lub *-i*. Drugie odchylenie — biernik równy dopełniaczowi — obejmuje męskie nazwy osób i zwierząt, zwane skrótowo rzeczownikami żywotnymi. Mamy tu na większą skalę wprowadzony jeszcze inny typ motywacji, a mianowicie motywację semantyczną. Dla uproszczenia zatem można tu traktować motywację rodzajową jako nadrzędną, przy czym w rodzaju żeńskim mamy podgrupy o motywacji tematowej (zakończenie mianownika), zaś w rodzaju męskim podgrupy o motywacji semantycznej (rzeczowniki żywotne i nieżywotne). Wyjątki leksykalne pomijamy.

Przy okazji warto zwrócić uwagę na częsty błąd, polegający na absolutnym dzieleniu rzeczowników na żywotne i nieżywotne, w oderwaniu od potrzeb gramatycznych. Powoduje to znaną kolizję u uczniów, którzy np. wiedzą, że na lekcji biologii nazwy roślin są żywotne, a na lekcji języka polskiego nieżywotne, podczas gdy cały sens tego podziału jest umowny i dotyczy biernika rzeczowników męskich, a gdzie indziej nie ma zastosowania.

Warto też podkreślić, że odrębną, niewątpliwą końcówkę biernika mają jedynie rzeczowniki żeńskie na *-a*, *-i*. W razie więc wątpliwości w stosowaniu schematu *kogo, co?* (z treści zdania wyniknie albo *kogo*, albo *co*, nigdy razem oba pytania), wystarczy formę wątpliwą zastąpić rzeczownikiem na *-a* i rozstrzygnięcie gotowe. Na przykład jeżeli uczeń

waha się, czy w zdaniu „Spotkałem brata“ forma *brata* jest dopełniaczem czy biernikiem, wystarczy formę tę zastąpić np. formą od wyrazu *siostra*: „Spotkałem siostrę“, a wówczas co do biernika nie będzie wątpliwości, gdyż końcówka *-ę* nie występuje w dopełniaczu. Podobnie postępujemy przy innych tak samo wyglądających formach przypadkowych.

Jeśli chodzi o liczbę mnogą, część form została już omówiona. Wołacz nie wchodzi w rachubę, bo z reguły jest równy formie mianownikowej. Równy mianownikowi jest też biernik, z wyjątkiem nazw mężczyzn (rzeczowniki męskie osobowe), gdzie jest równy dopełniaczowi. Pozostaje zatem omówienie mianownika i dopełniacza.

Sytuację w mianowniku liczby mnogiej ujmuje następująca tabela, w której dla względów przejrzystości są wyodrębnione osobno rzeczowniki męskie osobowe:

Rzeczowniki męskie nieosobowe i żeńskie o tematach zakończonych na spółgłoskę			Rzeczowniki nijakie
miękką i stwardniałą	<i>-k, -g,</i>	inną twardą	
<i>-e</i>	<i>-i</i>	<i>-y</i>	<i>-a</i>
<i>-e</i>	<i>-y</i>	<i>-i</i>	
miękką i stwardniałą	<i>k, g, ch, r</i>	inną twardą	
Rzeczowniki męskie osobowe o tematach zakończonych na spół- głoski jak wyżej			
leksykalne <i>-owie</i>			

Rzec by można „dziwne materii pomieszanie“. Jeżeli pominiemy ostro odcinający się rodzaj nijaki oraz mającą charakter leksykalny, choć częstą, końcówką *-owie*, łatwo stwierdzimy, że dominuje tu motywacja fonetyczna, konsekwentna w zakresie rzeczowników o tematach zakończonych na spółgłoskę miękką i stwardniałą. Jeśli chodzi o twardotematowe nazwy mężczyzn, mamy tu zwykle przestawienie końcówek w stosunku do rzeczowników pozostałych, z tym tylko, że rzeczowniki zakończone na *-ch* mają zakończenie *-si*, a na *-r* — *-rzy*. Na to wszystko nakłada się jeszcze fakt przesunięcia końcówek w zależności od poszczególnych przyrostków, ale to sprawa odrębna.

Dopełniacz liczby mnogiej ma układ końcówek dość szczególny. Rzeczowniki twardotematyczne cechuje różnicowanie końcówek rodzajowe. A mianowicie — ogół rzeczowników męskich ma końcówkę *-ów*, zaś rzeczowniki żeńskie i nijakie mają końcówkę zerową (czysty temat). Leksy-

kalne odchylenia nie wchodzą tu w rachubę (np. *nudów*). Natomiast rzeczowniki zakończone na spółgłoskę miękką lub stwardniałą stanęły jakby na rozdrożu. Część z nich stosuje się do zasady podanej poprzednio (*ów*: zero), część zaś z nich wykazuje zróżnicowanie: *i* (miękkotematowe) albo *y* (o tematach zakończonych na spółgłoskę stwardniałą). Tak więc zespół końcówek *-ów*: zero można traktować jako umotywowany gramatycznie (zasada rodzajowa), zaś zespół *-i*: *-y* — jako umotywowany fonetycznie, niezależnie od rodzaju. W tej kolizji zasady gramatycznej i fonetycznej istnieją obszary opanowane całkowicie przez jedną lub drugą. I tak — zasada gramatyczna „szarogęsi się“ niejako w obrębie rzeczowników twarodematowych (np. *sąsiadów*, *sadów*, ale *osad*, *lat*). Zasada fonetyczna obejmuje w całości rzeczowniki żeńskie zakończone w mianowniku na spółgłoskę (np. *nocy*, *rzeczy*, *kości*). W obrębie rzeczowników żeńskich zakończonych na *-a* i nijakich jej wpływ jest uzależniony od czynników słowotwórczych; normą jest np. dopełniacz *-i* w rzeczownikach z przyrostkiem *-nia* (*spizarni*, *kłótni*, *spółdzielni*), choć i tu już są wyrównania do zasady gramatycznej, skąd *spółdzielń*. Podobnie *wybrzeży*, *osiedli* (dawny sufiks *-je*). Natomiast w obrębie rzeczowników męskich w tematach zakończonych na spółgłoskę miękką i stwardniałą bardzo trudno ustalić jakąś linię trwalszą między ścierającymi się zasadami. Tu i ówdzie są przejawy dążności do stabilizacji leksykalnej czy słowotwórczej, ale nawet podręczniki gramatyki i słowniki najczęściej notują tu: *-i* (*-y*) albo *-ów*, traktując obie końcówki jako równorzędne i równouprawnione. Jeżeli poprzednio gdzieś można było zasygnalizować chwiejność końcówek, to w omawianych tu formach chwiejność ta osiąga punkt kulminacyjny.

Jeszcze raz muszę przypomnieć, że wyżej przedstawiony obraz zaszobu końcówek i ich motywacji, mimo swego skomplikowania, jest obrazem uproszczonym. W minimalnym stopniu uwzględnione tu zostały wyjątki leksykalne i odmiany osobliwe, związane z poszczególnymi wyrazami, od których opisów aż się roi w podręcznikach gramatyki. Nie zostały też zaznaczone osobliwości odmiany poszczególnych sufiksów, np.: *-ę*: *-ęcia*, *-ę*: *-enia*, *-anin*, *-um* itp., także szczegółowo omawiane w gramatykach. Umyślnie ów pstry „haft“ osobliwości został wypruty, aby umożliwić zobaczenie podstawowego splotu tkaniny, na którą haft ów jest naszyty.

Jeżeli mamy do czynienia z różnymi zasadami motywacji: rodzajową, tematową, fonetyczną, semantyczną (wymieniając częstsze), ustalenie wzorów deklinacyjnych, czyli mówiąc popularnie — podział na deklinacje jest rzeczą dość trudną. Zatem poza deklinacją męską, żeńską i nijaką można mówić o deklinacji międko- i twarodematowej, o deklinacji żywotnej i nieżywotnej, męskoosobowej i rzeczowej, samogłoskowej (żeńskiej) i spółgłoskowej (jak w gramatykach rosyjskich i dawnych naszych). Ponieważ zasady motywacji z sobą się krzyżują, lista wzorów, która by te

interferencje skrzyżowań ujęła, objąć by musiała kilkadziesiąt pozycji. Prosty bowiem podział na niewielką liczbę deklinacji byłby możliwy jedynie w tym wypadku, gdyby rysowane przez nas tabelki były w jakimś stopniu podobne, powtarzalne — co jak widzieliśmy, nie ma miejsca.

A więc, jeżeli mamy do wyboru kilkadziesiąt wzorów deklinacyjnych — kilkadziesiąt zasad zaliczania poszczególnych rzeczowników do tych wzorów albo z drugiej strony kilkanaście zasad, ujmujących odrębnie poszczególne przypadki, to wydaje się prostszą rzeczą rzec się metody wzorów i dać spokój podziałowi na deklinacje. Forsowanie tego podziału na siłę nie pokazuje, jak wygląda rzecz naprawdę i jest werbalną sztuką dla sztuki, zresztą w historii nauczania dość zmienną. Toteż, jeśli np. przy omawianiu lektury powstaje problem, co mają uczniowie zapamiętać, treść utworu czy jego podział na rozdziały, nikt rozsądny nie opowie się za tym ostatnim. Jeżeli zatem przy analizie odrębnej poszczególnych przypadków rzeczy sprowadza się właściwie do 10 formuł, bo reszta nie stanowi problemu, a te 10 formuł ujmują i zasób końcówek i zasady ich dystrybucji (repartycji), czyli przedstawiają samą treść deklinacji, to łamigłówki w postaci układania mnóstwa schematów czy tradycyjnych słupków, czy też takiego lub innego ich wyboru przestają być rzeczą ważną.

Ale tak zasadnicza reforma nauki o deklinacji, wobec zastarzałych nawyków odmiennych, jest dopiero muzyką przyszłości. Powstaje problem, jak „użyć“ tej sprawie w okresie przejściowym. Przede wszystkim nie zaczynać od deklinacji męskiej, gdyż w niej jest największa płatanina zasad repartycji końcówek, największy wachlarz tzw. „końcówek równoległych“. Najprościej przedstawia się tu deklinacja nijaka, bo występują w niej jedynie podgrupy fonetyczne. Bardziej skomplikowana jest deklinacja żeńska, gdzie niektóre podgrupy fonetyczne (rzeczowniki o tematach zakończonych na spółgłoskę miękką i stwardniałą) dzielą się na „ćwierćgrupy“ tematowe (rzeczowniki zakończone w mianowniku liczby pojedynczej na samogłoskę i na spółgłoskę — a więc te ostatnie wybitnie nie kwalifikują się do wyodrębnienia w deklinację samodzielna). Dopiero po przyswojeniu deklinacji nijakiej i żeńskiej można przystępować do deklinacji męskiej, gdzie dochodzi do głosu dodatkowo motywacja semantyczna i w największym zakresie „grasują“ czynniki leksykalizujące formy deklinacyjne.

Pozostaje do omówienia sprawa wymian tematowych w deklinacji. Sprawa ta nie może być obojętna dla szkoły, gdyż w niej mieści się znaczna liczba choćby ó i rz wymiennego, nie mówiąc już o drobiazgach.

Niektóre z tych wymian mają charakter ściśle fonetyczny. Zachowuje np. swą moc zasada, że spółgłoski wargowe miękkie utrzymują się jedynie przed samogłoskami, twardniejąc w innych pozycjach. Stąd mamy wymianę typu *paw* — *pawia* czy też *ziemia* — *ziem*, związane z tym, że spółgłoska miękka wargowa w wypadku końcówki zerowej staje się

twardą. Fakt ten komplikuje ustalanie tematu rzeczowników męskich, bo mianownik zakończony na spółgłoskę wargową twardą nie mówi nic o temacie np. dopełniacza, gdzie może być spółgłoska miękka. Stąd też w rzeczownikach męskich zakończonych w mianowniku na spółgłoskę wargową z reguły dla ustalenia, czy jest on twardo czy miękkotematowy, podaje się np. dopełniacz.

Innym wypadkiem wymian czysto fonetycznych jest zmiękczenie *k, g* przed *e* (pomijamy tu wyrazy zapożyczone), stąd np. przed końcówką *-em* w narzędniku mamy w rzeczownikach na *-k, -g, -kiem, -giem*, a nie *-kem, -gem*, np. *rok-rokiem, stóg-stogiem*. Sprawa przechodzenia *k-y, g-y* w *ki, gi* ma również charakter fonetyczny i tym się tłumaczą np. dopełniacze żeńskie *matki, nogi* obok *kobiety, szkoły*. Kojarzenie zatem tych dopełniaczy z miękkotematowymi, takimi jak *roli, kłótni*, jest czysto zewnętrzne i nosi charakter umowny.

Ale trudno traktować dziś jako fonetyczne ze stanowiska opisowego takie wymiany, które ongiś były fonetyczne, lecz dziś ten charakter straciły. Przykładem ich mogą być regularne różnice między tematem miejscownika liczby pojedynczej a tematem innych form w zakresie spółgłosek, co ilustruje następująca tablica:

<i>p</i>	<i>b</i>	<i>f</i>	<i>w</i>	<i>m</i>	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>s</i>	<i>z</i>	<i>r</i>	<i>l</i>	<i>n</i>	<i>k</i>	<i>g</i>	<i>ch</i>	<i>st</i>	<i>zd</i>
<i>p'</i>	<i>b'</i>	<i>f'</i>	<i>w'</i>	<i>m'</i>	<i>ć</i>	<i>dź</i>	<i>ś</i>	<i>ź</i>	<i>rz</i>	<i>ł</i>	<i>ń</i>	<i>c</i>	<i>dz</i>	<i>sz</i>	<i>ść</i>	<i>źdź</i>

Część tej tabelki (w zakresie np. wargowych) to wymiana spółgłosek twardych i miękkich. Skrótowo można ten termin rozciągnąć i na resztę tabeli z tym, że część dolnego szeregu jest miękka fonetycznie, a część — „funkcjonalnie“ (np. *k : c, g : dz* itp.). Miejscem występowania wariantów miękkich jest obok miejscownika także równy mu celownik rzeczowników twar-dotematowych żeńskich, a ponadto, choć rzadziej (konkurencja z końcówką *-owie*), mianownik liczby mnogiej rzeczowników męskich osobowych. Względ na te miejsca ma zastosowanie praktyczne w ortografii, bo chodzi tu o jedno z najczęściej występujących zastosowań *rz* wymiennego z *r*.

Ponieważ wołacz liczby pojedynczej rzeczowników męskich jest przeważnie równy miejscownikowi, jest on objęty omówioną wymianą. Odchylenia, jak *Boże, człowiecze, chłopcze*, mają charakter leksykalny lub słowotwórczy.

Z wymianą twarda : miękka bywa niekiedy związana wymiana *a : e*, rzadziej *o : e*, np. *sąsiad : sąsiedzie, miasto : mieście, anioł : aniele*, ale występowanie jej ma charakter leksykalny.

Inny zupełnie charakter ma w deklinacji wymiana *ó : o, q : ę, e : zero* (tzw. *e* ruchome).

Pierwsze jej człony występują w formach z końcówką zerową (mianownik liczby pojedynczej lub dopełniacz liczby mnogiej), podczas gdy drugie — u pozostałych, np. *róg : rogu, stół : stołu, noga : nóg, pole : pól, ząb : zęba, ręka : rąk, święto : świąt, sen : snu, pies : psa, ćma : ciem, matka : matek, okno : okien*.

To gniazdo wymian jest również ważne dla ortografii, bo chodzi tu o jedno z najczęstszych zastosowań *ó* wymiennego na *o*. Przy okazji warto zwrócić uwagę na nieporozumienie, polegające na odcinaniu *e* ruchomego (wymiany *e* : *zero*) jako tzw. wymiany ilościowej od innych zwanych jakościowymi. Ten podział wymian jest sztuką dla sztuki, bo do niczego nie prowadzi, niczego nie objaśnia, mnoży terminologię i rwie związki *e* ruchomego z wymianą *ó* : *o*, *ą* : *ę*. Raczej potrzebny byłby termin ujmujący razem te wymiany. Ponieważ w ten czy inny sposób wiążą się one ze staropolskimi stosunkami iloczynowymi, można by je nazwać, przynajmniej prowizorycznie dla nauczyciela, wymianami iloczynowymi, w odróżnieniu od poprzednio omówionych wymian twarda : miękka.

Dobrnęliśmy do końca tego z natury rzeczy zbyt ogólnego i pobieżnego przeglądu sytuacji w zakresie deklinacji rzeczowników i jej nauczania szkolnego. Chodzi teraz o to, by w szeregu spraw bardziej szczegółowych nie utonął sens ogólny naszych rozważań. Chodzi o stopniowanie trudności w nauczaniu szkolnym i znalezienie naturalnych niejako granic między stopniami tych trudności. Otóż najważniejsza z tych granic przebiega między zdaniem sobie sprawy z istnienia form przypadkowych, ich rozróżnianiem i nazwaniem a analizą szczegółową zasobu końcówek oraz ich motywacji. Na niższych stopniach nauczania, po wykazaniu różnicy między tematem a końcówką i zorientowaniu ucznia, że końcówki bywają różne, można nie iść dalej. Ale jeżeli zaczniemy wraz z uczniami zastanawiać się, dlaczego ten rzeczownik w tym samym przypadku ma taką końcówkę, a inny inną, trzeba rozwiązać sprawę do końca, wtedy już nie ma możliwości zatrzymania się w połowie drogi. Rzecz sprowadza się do tego, że albo uczeń zrozumie, o co chodzi, albo trzeba z całej sprawy zrezygnować, bo inaczej, i tak niestety praktyka szkolna w tym zakresie wygląda — nauka szkolna o deklinacji sprowadzi się do wyśmiewanej ongiś przez Janusza Korczaka werbalistycznej zabawy w układanie schematów i „słupków“ nikomu na nic niepotrzebnych. Inna sprawa — to określenie szczebla nauczania, w którym omówione zbliżenie do deklinacji jest możliwe, ale to już są szczegóły ewentualnego programu. Jeżeli tego zbliżenia się nie osiągnie, nie pozostaje nauczycielowi nic innego, jak doraźna profilaktyka fleksyjna, polegająca na poprawieniu u ucznia błędów deklinacyjnych od wypadku do wypadku.

*Każdy polonista prenumeratorem*  
**POLONISTYKI**

# SPRAWOZDANIA I OCENY

## REWIZJE RZECZYWISTE

Ubiegły rok był rokiem żniwnym dla krytyków literackich. Niewiele pisząc o literaturze dnia — zajęli się gorliwie wydawaniem swych recenzji drukowanych w latach ubiegłych. Było tego tyle, że nawet zgorzkniali redaktorzy wydawnictw zlekli się i nie protestując przewracali góry dzienników i czasopism, by dotrzeć do pierwodruków. Sądzieli prawdopodobnie, że to jest to novum, dawniej nie często spotykane, które wtargnęło do literatury. Cóż, nigdy nie wiadomo, od czego zaczyna się odrodzenie.

Krytycy zaś w ten sposób wykazali nie tylko dużą odwagę cywilną, ale także w pewnym sensie upodobnili się do pisarzy. Jeżeli tamci nie tylko mogli, ale i musieli wyrzucić z siebie skoncentrowaną gorycz lat ubiegłych, to czy krytycy nie mieli do tego prawa? Tak więc dzięki głębokiemu rozrachunkowi wewnętrznemu przyszedł badacz dziejów literatury współczesnej będzie miał ułatwione zadanie, a krytykom w statystyce urzędowej Związku Literatów przybędą nowe książki.

Nie warto chyba komentować w tym miejscu paradoksalności sytuacji, jaka się wytworzyła. Krytycy, gromko potępiając zasady metodologii, raczyli nią jednocześnie czytelnika przez skrupulatne wydawanie zbiorów recenzji.

Z tych to powodów, co można już dostrzec, wartość przełomu w krytyce literackiej, wartość dokonanej rewizji błędów i pomyłek nie przedstawia się imponująco. Może nawet wręcz przeciwnie. Metoda wyganiania diabła przy pomocy zaklęć nie tylko nie przeszkadza jego powrotowi, ale nawet egzorcystów pozbawia wszelkich realnych środków obrony.

Dlatego też z dużą satysfakcją należy powitać zbiór dosyć odosobnionych w ciągu ostatnich dwóch lat prac Henryka Markiewicza. Wydaje się, że właśnie ta książka krytyka i teoretyka literatury, w odróżnieniu od innych publikacji, posiada wartość prawdziwą. Jest tak, ponieważ rewizje, których autor dokonuje, są rewizjami rzeczowymi, a nie pozornymi zarówno ze względu na zakres i ciężar gatunkowy problemów, jak też ze względu na metodę, argumentację i zasadność rozumowania. I jeżeli należało dokonać rewizji różnych mitów w marksistowskim literaturoznawstwie — to pierwszym krokiem po dwóch latach pustych często okrzyków, są właśnie rozważania Markiewicza. Są to pozycje wyjściowe wszelkiej racjonalnej krytyki przeszłości, wyjaśnienia istoty błędów i zachowania trwałego gruntu osiągnięć.

\*

Książka Markiewicza<sup>1)</sup> składa się z szeregu szkiców. Można je podzielić na dwie kategorie: na szkice teoretyczne, omawiające problemy klasowej interpretacji literatury, pojęcie realizmu, typowości w literaturze, pozytywizmu, realizmu krytycznego, naturalizmu i szkice historycznoliterackie o *Lalce*, o Żeromskim i Boyu. Zarówno jedno, jak i drugie owiane są tym samym duchem poszukiwania wszechstronności i racjonalizmu w traktowaniu spraw literatury. Najbardziej aktualne są rozważania teoretyczne, które, jak widać z powyższego wyliczenia, nie są marginaliami toczącego się sporu, lecz dotyczą spraw zasadniczych, generalnych kategorii estetyki marksistowskiej.

Musiało zresztą tak być ze względu na pozycję autora w okresie poprzednim. Gdyby było inaczej, gdyby Markiewicz zajął się drobnymi kłopotami marksistowskiej

<sup>1)</sup> Henryk Markiewicz: *Tradycje i rewizje*, Kraków 1957. Wyd. Literackie, s. 361.

interpretacji literatury, można by go posądzić albo o lęk przed samokrytycznym spojrzeniem na swój dorobek naukowy, albo o ślepią wierność wyznawanym ongiś poglądom. Autor pracy *O marksistowskiej teorii literatury* powraca śmiało do jej problemów. Zgromadziwszy duży katalog faktów literackich, poglądów, teorii i stanowisk, nie odrzuca żadnej z głoszonych tez metodologicznych a priori, lecz weryfikuje je w trakcie przewodu naukowego, prezentuje typ krytyka literackiego czulego na społeczną tkankę dzieła literackiego.

Przy tym wszystkim Markiewicz demonstruje prosty, sprawdzalny, a jednocześnie płodny sposób postępowania naukowego. Bynajmniej nie rezygnuje z dobrych tradycji szkoły historyczno-komparatystycznej, wiele uwagi poświęca problemom semantyki, zdumiewa zaś bogactwem materiału, którym operuje. Dzięki temu, że w jego rozważaniach istnieje elementarny porządek logiczny, czytelnik nie tylko nie gubi się w tych dziesiątkach cytowanych poglądów, lecz w każdej chwili może kontrolować bieg myśli autora.

Autor daje np. najbardziej ogólną definicję typowości. Tak ogólną, że na pierwszy rzut oka prawie banalną i wątpliwą, co do swej przydatności naukowej. Ale wkrótce widzimy, jak to pomaga przy charakterystyce, eliminowaniu i definiowaniu pojęć, kreśleniu zależności między nimi, jak krok za krokiem usuwa się znaczenia, które wydawało się, że można stosować zamiennie. Już dawno należało przyjąć te stare, ba, „odwieczne“, od czasów Arystotelesa, rygory postępowania naukowego.

Może wówczas krytycy nie żonglowaliby pojęciami, jak w chińskim cyrku.

Szkice Henryka Markiewicza noszą wyraźnie charakter roboczy, autor nie daje wielkich syntez ani arbitralnych rozwiązań, lecz traktuje wyniki swych rozważań jako dyskusyjny, ale niezbędny etap rewidowania dotychczasowej marksistowskiej teorii literatury oraz budowania jej doskonalszej postaci.

\*

Klasowa interpretacja zjawisk literackich jest jak gdyby tym głównym akcentem, który odróżnia krytykę marksistowską od innych typów krytyk. Jednocześnie zaś jest ona kością niezgody, sprawą wielce zawikłaną, problemem bardzo różnie interpretowanym wśród samych krytyków-marksistów. Nic więc dziwnego, że Markiewicz swój szkic na ten temat zatytułował „Sporne problemy klasowej interpretacji literatury“.

Sporne problemy klasowej interpretacji literatury — układają się wokół pojęć tzw. „wulgarnego socjologizmu“. Jak bardzo ta etyka oddziałała na marksistowskich krytyków ostatnich 30 lat, jak często służyła nawet za parawan do odrzucenia klasowej interpretacji literatury w ogóle, jak z drugiej strony utrudniła rzeczową dyskusję na temat „ekwiwalentu socjologicznego“ czy „ekwiwalentu ideologicznego“ literatury — Markiewicz wykazuje dowodnie na obszernym materiale rozwoju krytyki, zwłaszcza radzieckiej. Czy — wobec szkód, które wyrządziło to pojęcie, lekkomyślnie stosowane, autor szkicu odrzuca je jako nienaukowe? Nie. Markiewicz próbuje tylko bardzo dokładnie określić to zjawisko. Píše, że jest to prąd, który „...koncentrując się na problemie genezy społecznej literatury, zaniedbał inne zakresy jej badania, upraszczał treść ideologiczną twórczości pisarza, starając się ją za wszelką cenę zamknąć w sztywnym schemacie socjologicznym, traktując ją nieraz w oderwaniu od całokształtu współczesnej walki klasowej. Przede wszystkim zaś wulgarny socjologizm skłonny był do nieuzasadnionych doktrynerskich hipotez i konstrukcji badawczych, do swoistego konceptyzmu interpretacyjnego.

To określenie wulgarnego socjologizmu w krytyce marksistowskiej, oparte u Markiewicza na obszernej konfrontacji poglądów (m. in. Lenina i Plechanowa), jest jednocześnie odpowiedzią na ataki, można by rzec — z zewnątrz. Wielu bowiem krytyków, zwłaszcza w ostatnich latach, przedstawiało rozwój krytyki marksistow-

skiej jako swego rodzaju perypetie wulgarnego socjologizmu. Zapominali oni zarówno o pozytywach bezspornych, jak np. określenie genezy i funkcji literatury, jak też o tym, że wewnątrz krytyki marksistowskiej trwała walka z wulgarnym socjologizmem. Dla przykładu wystarczy wymienić cenny dorobek naukowy Błagoja. Sprawy te Markiewicz skrupulatnie przypomina.

Są jednakże w klasowej interpretacji literatury problemy, które w dalszym ciągu budzą wątpliwości. Jest to sprawa wieloznaczności, wielowarstwowości dzieła literackiego. Jest to sprawa percepcji tego dzieła przez określonego czytelnika. Jest to kwestia wieloznacznego sensu klasowego danej ideologii. Jest to — wreszcie — kwestia skomplikowanych struktur wewnątrzklasowych w społeczeństwie.

Markiewicz wyliczając te wszystkie trudności, o jakie potyka się historyk literatury czy krytyk — stawia właściwie pytanie: jak owocne jest przyporządkowanie dzieła sztuki określonej klasie lub grupie? Zwłaszcza gdy założymy, że czytelnik i badacz stoją na stanowisku uznania ogólnej marksistowskiej teorii klas i walki klasowej. Gdy dodatkowo stwierdzimy, że historyk wyprzedził badacza dziejów literatury i przedstawił wyczerpujący opis struktur klasowych społeczeństwa i przebieg walk politycznych.

Czy wtedy szukanie „ekwiwalentu klasowego“ literatury nie jest czymś zbyt elementarnym?

Oczywiście są to założenia abstrakcyjne. Badacz literatury nie ma, jak dotychczas, takiej pomocy od historyka czy od historyka myśli społecznej i politycznej. Jego badania są na razie elementem współzależnym w naukowym wyjaśnieniu historii dotychczasowego społeczeństwa. Jednakże mają one swoją wartość. Widzimy jaśniej, że szukanie w dziele literackim tylko „ekwiwalentu klasowego“ jest zabiegiem początkowym. Problematyka dzieła literackiego często nie mieści się w kategoriach czysto klasowych, a przy analizie rozważania takie schodzą na plan dalszy.

Choć H. Markiewicz tego nie dopowiada, to gdy porównamy jego obecne szkice z poprzednimi pracami, musimy wyciągnąć jeden wniosek. Dla autora *Materializmu historycznego w badaniach literackich* kategoria klasowego określenia dzieła literackiego przestaje być kategorią naczelną, zasadniczą, spełniać zaś zaczyna rolę pomocniczą stosowaną dla charakterystyki pewnych warstw w utworze literackim.

Warto zaznaczyć jeszcze jeden rys charakterystyczny, wydaje się, że zasadniczy w postawie badawczej H. Markiewicza.

Marksistowska teoria literatury w pewnym okresie pozornie schematyczna i dogmatyczna była jednocześnie wymarzoną narzędziem dla eklektyków i pragmatyków. Pozorna ortodoksja twierdzeń w praktyce często przekształcała się w skrajny subiektywizm i swoistego rodzaju utylitaryzm. Wydaje się, że prócz niedookreśloności pojęć i kategorii (np. realizm, typowość, metoda twórcza, styl, nurt literacki itd.) istniała swoista „dialektyczna“ metoda użytkowania ogólnych założeń filozofii marksistowskiej w badaniach literaturoznawczych. m. in. właśnie pojęcia klasowości. „Dialektyka“ tej metody polegała na tym, że uparcie i gromko mówiono na temat, że nie wolno w sposób uproszczony stosować pojęcia klasowości, że tylko zależnie od czasu, miejsca i warunków, że jest to postępowanie naukowe, skomplikowane itd.

Niewielu natomiast próbowało uściślić te różnorodnie przestrogi, po prostu wskazać zakres, w którego ramach można i trzeba stosować interpretację klasową dzieła literackiego oraz wskazać zakresy, gdzie to nic nie daje, albo po prostu upraszcza rozumienie zjawisk artystycznych.

Wydaje się, że Markiewicz w swoich nowych szkicach odstąpił od tej metody przestróg i próbuje wyznaczyć zakres stosowalności różnych tez metodologicznych z dotychczasowego zbioru marksistowskiego literaturoznawstwa.

Problematyka książki Markiewicza jest obszerna i skomplikowana, dyskusja nad każdym szkicem mogłaby się rozrosnąć do wymiarów nowej książki. Są to problemy obchodzące całą współczesną krytykę literacką. Sądzę więc, że szersza wymiana poglądów, wyników prac badawczych jest tu nieodzowna. Tym bardziej że metoda tej dyskusji została przez autora *Tradycji i rewizji* wyznaczona jak najsłuszniejsza.

Ryszard Koniczek

## PAMIĘCI LEOPOLDA STAFFA (z powodu wydania „Dziewięciu muz“)

Rok temu odszedł od nas poeta, którego twórczość zawiera w sobie przeszło półwiecze pracy poetyckiej. Odszedł poeta-myśliciel, głęboki znawca i wielbiciel życia, artysta wpatrzony w nieprzemijające piękno, piewca przyrody, człowiek współczującym sercem ogarniający wszystkie ludzkie sprawy.

Już w pierwszym zbiorze wierszy pt. *Sny o potędze* (1901) usiłuje poeta zająć stanowisko odrębne od poezji Młodej Polski. Dekadentyzmowi i pesymizmowi współczesnych przeciwstawia optymizm i pogodę, a przede wszystkim dążenie do mocy i potęgi, chociaż tylko w sferze życia wewnętrznego i marzenia. Swój pogląd na świat rozwija szerzej w późniejszych zbiorach w *Galezi kwitnącej* (1908) stanowiącej ważny etap w jego twórczości oraz w *Łabędziu i lirze*.

Głosząc filozofię wiecznego dążenia był Staff już w *Snach o potędze* poszukiwaczem prawdy. W *Galezi kwitnącej* szczęścia dopatruje się nie w realizacji dążeń i idei, ale właśnie w ich niespełnieniu, w samej nadziei i marzeniu:

Między pieśnią przerwana a zbudzonym echem,  
Fala i nagą stopą, co wnet się zanurzy,  
Przyjściem listu i zdjęciem pieczęci z pośpiechem  
Pomiędzy zaproszeniem i rankiem podróży,  
Między wzniesioną dłonią a owocem drzew  
Śpi szczęście...

Są to jedne z najpiękniejszych wierszy, jakie napisał Staff i gdy się je czyta, przypominają się słowa Norwida:

Wypełnienie go boli,  
On rozpoczynać woli.

Kiedyś przed laty te wiersze Staffa oczarowały Lechonia, gdy pisał: „Radość przelotna, krucha i jakże ludzka, radość samotnego marzenia będzie zawsze największym dobrem, jakie dała nam jego sztuka. W tej radości tak niby słabej zamknięta jest siła, z której wyrastają wszystkie bunty i wszystkie zwycięstwa człowieka, o nią jedną rozbić się mogą piekielne bramy zła“.

Świadomość chwiejności życia i jego przemijania przyjmuje poeta ze spokojem i przeświadczeniem, że rozkosz i ból, dobro i zło, prawda i błąd, życie i śmierć mimo sprzeczności tworzą jedność, ład i harmonię:

Rozkosz życia ból rodzi a ból rozkosz pieśni  
I w złotym słońcu majów i w mgle białych wrześni  
Jest szczytna miara Ładu i głębia Harmonii.

Ta postawa wobec życia nie oznacza jednak bierności i obojętności. W późniejszych utworach poeta zwraca się coraz częściej do człowieka, interesuje się jego cierpieniem i niedolą.

Bohaterami jego poezji stają się ludzie biedni i nieszczęśliwi: złoczyńca, skazaniec, i wariatka — Krysta spod płota. O patriotyzmie zaś poety i jego związku z życiem narodu świadczą wiersze pisane w czasie wojny (*Tęcza łez i krwi* — 1918) przedstawiające grozę wojny i radość z powodu odzyskania ojczyzny.

Krokiem naprzód w kierunku realistycznego przedstawienia życia są *Ścieżki polne* (1914), w których świetne obrazki rodzajowe z życia wsi, jak: *Gęsiarka*, *Drób*, *Gnój*, *Bocian*, *Kartoflisko*, mówią o umiłowaniu przez poetę wsi i ludu polskiego.

Mniej konkretny, więcej abstrakcyjny charakter ma wydane w r. 1928 *Ucho igielne*, wyrażające uczucia religijne poety, jakże dalekie od formalistycznej często religijności.

Religijność Staffa jest nade wszystko dążeniem i szukaniem, odrzucaniem i zdobywaniem nowej postawy duchowej, reakcją na życie jako całość:

Daleko pójdę, z daleka wrócę,  
Dokąd ja pójdę i wrócę skąd?  
Zdobędę wszystko, gdy wszystko rzucę,  
Odzyskam bezmiar, straciwszy kąt...

W dalszym rozwoju twórczości Staffa ulega ewolucji i regeneracji nade wszystko w dziedzinie formalnej, o czym mówią wiersze zawarte w *Wysokich drzewach* (1932) i w *Barwie miodu* (1936). Po drugiej wojnie wydaje poeta *Martwą pogodę* (1946), gdzie obok utworów nawiązujących do dawnej twórczości znajdują się nowe o treści wojennej i antyfaszystowskiej.

Ostatnim wydanym przed śmiercią poety zbiorem wierszy jest *Wiklina* (1954). Zrywa tu już Staff zupełnie z wielosłowieciem młodopolszczyzny, wiersze odznaczają się niezwykłą prostotą, umiarem, oszczędnością i zwartością słowa. Są krótkie, skondensowane, epigramatyczne. Otwierają dalekie perspektywy, gdy mówią nawet o rzeczach codziennych i błahych. Są to wiersze o zwyczajnym garnku na ogniu paleniska, o rżesie na stawie, o drzewach i ptakach, i człowieku, o przemijaniu wszystkiego, o grobach, na których wyrasta nowe życie, o zagadce wszechświata, której nie wyjaśni astronomia, o prawdzie, za którą przemawia błąd, o wolności twórczej poety, o pokoju i ciszy. Lecz są jeszcze o wiecznej młodości poety, który u schyłku lat wita z radością świat nowy i nowe życie!

Chciałem już zamknąć dzień na klucz  
Jak doczytaną księgę,  
Owinąć się czarną ciszą  
I zasnąć na potęgę.

Lecz z tego snu zrywa się poeta:

Oto dzień nowy i świat nowy  
Tysiącem dzwonów gra mi.  
Zerwałem się na równe nogi.  
Przed wysokimi stanąłem schodami.

Oto duchowy testament poety dla wszystkich pogrążonych w martwocie i bezruchu.

W podobny ton uderza również Staff w ostatnich wierszach wydanych dopiero obecnie w *Dziwięciu muzach* (1958). Czystość, prostota, naturalność i zwięzłość słowa osiągnęły tu swój szczyt. Doświadczenie długiego życia, przekonanie, że wszystko

mija i zmienia się, świadomość niepoznawalności świata („Kto nie wie wszystkiego, ten nie wie nic“) i nicości dążeń człowieka oraz jego błędów nie przeraża poety:

Niech cię nie niepokoją  
Cierpienia twe i błędy,  
Wszędy są drogi proste,  
Lecz i manowce wszędy.

O to chodzi jedynie,  
By naprzód wciąż iść śmiało,  
Bo zawsze się dochodzi  
Gdzie indziej, niż się chciało.

Zostanie kamień z napisem:  
Tu leży taki a taki,  
Każdy z nas jest Odysem,  
Co wraca do swej Itaki.

Nie jest to tani optymizm ani pogodzenie się ze złem i czynami niegodnymi człowieka, ale głębokie przeświadczenie, że jest także piękno, prawda i dobroć. Wierzy też poeta, że groźba potwornej wojny, która nęka ludzkość, przeminie, nastanie pokój i człowiek odetchnie swobodniej:

I gwiazdy żywe ukażą piękno  
Jutra prawdziwe.  
A w owym pięknie  
Po wszystkie czasy  
Piersi odetchną,  
Jak szumią lasy.

W wierszach tych nie ma żadnego patosu, brak wszelkiej moralizacji czy dydaktyzmu, jest konkretność, rzeczowość, naga prawda faktów i słów, jak w prozajnych słowach o człowieku (*Człowiek*):

Czytam historię  
I widzę, coś zrobił  
Przez tysiąclecia, „Człowiecze!  
Zabijałeś, mordowałeś  
I wciąż przemyśliwasz  
Jak by to zrobić lepiej.  
Zastanawiam się, czyś godzien,  
Aby cię pisać przez wielkie C.

Problem własnej „wiecznej młodości“ wyraża tu z jeszcze większą prostotą niż w *Wiklinie* i z tym żartobliwym humorem, pełnym mądrości, jaki osiąga się dopiero po latach:

Siedzę w ogrodzie,  
Wszystko jest stare  
Słońce, drzewa, kwiaty,  
Tylko ja jestem młody,  
Jak własny wnuk,  
Jak wielu wnuków,  
Bo jest ich tłum  
Śmieją się ze mnie.

Ostatni tomik poezji Staffa — to rozmowa mędrca ze sobą i ze światem. Zarówno ta poezja, jak dawniejsza, jest równa, spokojna, brak jej namiętności, którą zastępuje refleksja.

Zakres jej zainteresowań jest bardzo szeroki, nie ma dla niej rzeczy wielkich i małych, ważnych i błażych. Ulegała ewolucji, zmieniała się i doskonaliła, mimo wszystko jest tą samą w swym klasycznym dostojeniu.

Bo Staff jest po Kochanowskim najwybitniejszym klasykiem naszej poezji (z tym zastrzeżeniem, że nie jest to sąd-etykieta, w którym chcielibyśmy zamknąć twórczość poety). Jeśli mówimy o klasycyzmie Staffa, to nie mamy na myśli jakiegoś schematu ani metafory i symboliki antycznej, Zeusa i Afrodyty, chodzi raczej o równowagę między intelektem a uczuciem, o umiar, dyscyplinę i oszczędność słowa. O spokój, zadumę, o zamiłowanie do Grecji, do ciągłości kultury, której jako znakomity tłumacz znawcą był niepoślednim. Mówią o tym: cykl *Śladem stopy antycznej* i przekłady *Elegij rzymskich* Goethego, wielkiego klasyka poezji niemieckiej. Nawiązywał też do poezji klasycznej Kochanowskiego, jak przed nim Norwid, a później Tuwim.

Powiększył Staff obszar poezji polskiej niepomniernie, odkrył królestwo słowa dotychczas jej nie znane, wzbogacił duszę polską o ton nowy i czysty. I jeszcze jedno, o czym zapomnieć nie wolno. Czycimy w Staffie nie tylko wybitnego poetę, ale także szlachetnego, czystego i wielkiego człowieka. Poezja i życie tworzą tu doskonałą harmonię. W jakże bolesną rocznicę śmierci chylimy czoła przed trudem jego żywota i dziełem, które nie przeminie.

Albowiem:

Zginą od prądów chwilowych zawiśli  
Za widmem sławy goniący sztukmistrze,  
Lecz nie zaginie siew szlachetnych myśli  
I nie przepadną natchnienia najczystsze.

(Asnyk)

Stanisław Gierowski

## O TWÓRCZOŚCI MARIANA KUBICKIEGO

„Rozwrzaskliwe czasów pochwały“ — tymi słowami Norwida można by określić wiele recenzji w naszych czasopismach literackich. Recenzje te bowiem niejednokrotnie wyolbrzymiają pewne książki i pisarzy, stwarzając fałszywe hierarchie we współczesnej literaturze. Ileż to było hałasu wokół książek nagradzanych przed kilku laty, książek, których już dziś się nie pamięta i do nich nie wraca!

Cóż, dopiero przyszłość, „korektorka wieczna“, odmierzy sprawiedliwie na swoich szalach wartość współczesnej literatury i wypowie ostateczne zdanie. I o tych, którzy — posłużmy się słowami Aleksandra Świętochowskiego — jada „ku nieśmiertelności mocno popychani przez przyjaciół“, i o tych, na których krytyka jest jakoś mniej łaskawa.

Na rzetelniejszą niż dotychczas uwagę naszej krytyki zasługuje na pewno Marian Kubicki, autor dwóch tomików wierszy (*Na nowiu* — r. 1949, *Ludzka miłość* — 1955 r.), powieści *Tamte lata* (1953), tomu opowiadań satyrycznych *Powszednie sprawy* (r. 1955) oraz ostatnio wydanego tomiku lirycznych notatek pt. *O zmierzchu* (Ludowa Spółdz. Wyd. 1957).

Wiele momentów autobiograficznych zawiera powieść Kubickiego pt. *Tamte lata*. Autor nazwał tę książkę „opowieścią“, jakby chciał zaakcentować osobisty

charakter narracji. Typowy los biednego dziecka wiejskiego został tu ukazany w sposób zindywidualizowany. Książka uderza autentyzmem, obraz surowych doświadczeń bohatera jest nasycony głębokim liryzmem. Autor potrafił w ten sposób uniknąć schematyzmu, który tak dotkliwie zaciążył nad wielu „wiejskimi“ powieściami minionego okresu.

Inne osiągnięcia prozy Kubickiego odślaniają opowiadania pt. *Powszednie sprawy*. Na tle codziennego życia wsi polskiej autor ukazał charakterystyczne typy „filozofów wiejskich“, piniaczy, skapców, zapobiegliwych gospodarzy z kapitalną postacią „ciotki“ na czele. Satyryczny obraz prześwietlony jest uśmiechem, z jakim autor — zdając sobie sprawę z wad swoich bohaterów — traktuje świat wiejski widziany nie z daleka, ale rzeczywiście bliski i przeżyty.

*Ludzka miłość* — tytuł ostatniego tomiku wierszy Kubickiego — określa po prostu charakter jego poezji. Wspomnienia lat dziecinnych, które tak często wracają w prozie Kubickiego, żyją również w jego wierszach, połączone z miłością do krajobrazu ojczystego (do kraju nad Nidą, który tak bliski był Dygasińskiemu) i żywym zawsze protestem społecznym przeciwko krzywdzie. Jest w wierszach Kubickiego ta sama „nuta człowiecza“, jaka cechowała poezję jednego z najsubtelniejszych poetów ostatnich lat przed wojną, Józefa Czechowicza. (Kubicki niekiedy pozostaje pod wpływem tego poety). Poezja Kubickiego kształtowała się w kręgu tradycji awangardy. Z poetyki awangardowej wywodzi się np. *Jaskółka*, obraz natury „tworzonej“ przez poetę:

Szybujesz  
grudko ziemi.  
Moją wolą  
wyniesiona w górę,  
jaskółko!

Ale najgłębsze inspiracje artystyczne poezji Kubickiego znajdują się w pieśni ludowej. Liryka miłosna poety ściśle zespolona z sentymentem do krajobrazu wiejskiego wykorzystuje często motywy treści i melodykę pieśni ludowej. Dzieje się to zarówno wówczas, gdy w wiersz poety włącza się fragment piosenki ujętej w cudzysłów, jak i wtedy, gdy wyraz jego indywidualnych uczuć zespala się w sposób naturalny z motywami poezji ludowej. Wyobraźnia artystyczna Kubickiego jest bowiem głęboko i organicznie związana ze światem wyobrażeń utrwalonych w pieśni ludowej, czerpie z niego po prostu jak z naturalnego źródła. To pozwala poecie uniknąć niebezpieczeństwa pseudoludowej stylizacji i nie pozbawia jego wierszy charakteru indywidualnego. Stąd np. niepodrobiony urok wiersza *Wilga*:

U Ciebie pod oknem,  
na wiosnę,  
wilga nawołuje  
siostrę swoją,  
Z o f i j ę  
i budzi Cię ze snu.  
Nie rzucaj kamieniem,  
...to przyjaciółka moja,  
codziennie stróżuje pod Twymi oknami,  
czyś nie chora  
i czy jeszcze pamiętasz.  
Wiem, czasami w śnie pamiętasz,  
a rankiem zapomniałaś,  
...poleciała Twoja pamięć na lasy i pola  
i nie wróciła do mnie.

U schyłku ubiegłego roku ukazał się mały tomik poetyckiej prozy Kubickiego *O zmierzchu*. Zawiera on miniatury literackie, refleksje i zwierzenia poety ogarniające serdecznym wzruszeniem najprostsze sprawy i przeżycia ludzkie — dzieci, miłość, przyrodę, przemijanie młodości i życia. Odwykliśmy od tego typu utworów. Mogą one wydać się komuś zbyt sentymentalne. Ale czyż nie przywracają one prawa naturalnym odruchom serca?

Nasza wiedza o literaturze współczesnej pozostaje zbyt jednostronnie w kręgu kilkunastu nazwisk najbardziej znanych. Chcielibyśmy po prostu zwrócić uwagę na twórczość prozaika i poety, który na pewno zasługuje na głębsze zainteresowanie właśnie nauczycieli języka ojczystego.

Jan Zygmunt Jakubowski

## ALBUM WITA STWOSZA

Ukazało się dzieło, które przejdzie do historii jako jedno z najwyższych osiągnięć polskiej sztuki wydawniczej — *Rzeźba nagrobna Wita Stwosza*. Na książkę składają się cztery studia Piotra Skubiszewskiego traktujące o czterech arcydziełach Stwosza: o nagrobkach Kazimierza Jagiellończyka (Katedra Wawelska), biskupa Piotra z Bnina (Katedra Wrocławska), prymasa Zbigniewa Oleśnickiego (Katedra Gnieźnieńska) oraz Filipa Kallimacha (kościół Dominikanów w Krakowie). Druga część książki — album zawiera 162 ilustracje oraz 2 tablice barwne. Całość projektował dr Rafał Glücksman, któremu należną sprawiedliwość oddaje autor wymienionych studiów pisząc we wstępie: „Szczególną wdzięczność winieniem Rafałowi Glücksmanowi, który stał się współautorem książki nie tylko inicjując jej powstanie, określając zakres i charakter, lecz także dzięki temu, że niestrudzenie dążąc do ulepszenia rzeczowej i formalnej strony tekstu wniósł doń szereg istotnych zmian, a zawartość i układ ilustracyjnej części książki skomponował i opracował w sposób czyniący zadość najwyższym wymogom publikacji tego typu“.

Nie przypadkiem sygnalizujemy ukazanie się tego pięknego dzieła na łamach *Polonistyki*. Znamy wszyscy nagrobek Kazimierza Jagiellończyka w Katedrze Wawelskiej. Ukazane w albumie zdjęcia fragmentów tego nagrobka pozwalają nam dokładniej i głębiej wniknąć w tajemnicę wielkiej sztuki Stwosza. Dzieło o rzeźbie Wita Stwosza jest mądrą lekcją oglądania i rozumienia dzieł sztuki. Można tę książkę wykorzystać na lekcjach języka polskiego, aby wzbogacić wiedzę o psychologicznej przenikliwości rzeźby Stwoszowskiej, aby po prostu uczyć obcowania z dziełem artystycznym.

Omawiane dzieło spotkało się z głębokim uznaniem krytyki. Wyjątek stanowił atak felietonisty *Życia Warszawy*, który wydziwiał, że książka droga i „aż w 162 ilustracjach“ ukazuje kilka nagrobków. Ta publiczna manifestacja złego smaku spotkała się zresztą z odprawą w tym samym dzienniku. A sprawa kosztów? Oszczędzajmy, ale rozsądnie, nie wydając np. w książce felietonów owego felietonisty, bo ich żywot trwa krótko, zresztą często martwe są w chwili poczęcia.

Wspominamy o tym demagogicznym felietonie, bo chcielibyśmy, aby słuszne oszczędności naszych wydawnictw sprowadzały się do redukcji szmiry, aby nie uderzały w cenne książki. Wydatki na dzieła tej miary co *Rzeźba nagrobna Wita Stwosza* opłacać się; służą bowiem pogłębianiu kultury. Warto sprowadzić tę piękną książkę do biblioteki polonistycznej, aby uczyć młodzież szacunku i miłości dla wielkiej sztuki.

Zygmunt Wzdrega

## POWRÓT MARII PAWLIKOWSKIEJ-JASNORZEWSKIEJ

Nareszcie. Po wyborze wierszy Marii Pawlikowskiej (rok 1954) otrzymaliśmy ostatnio dwa obszerne tomy jej poezji (pełne wydanie, obejmujące m. in. i dawne wiersze, rozproszone po czasopismach i wiersze ze spuścizny pośmiertnej). Należy się prawdziwa wdzięczność Matyldzie Wiśniewskiej za trud zebrania wierszy poetki, Adamowi Mauersbergowi za świetnie napisany wstęp, a „Czytelnikowi“ za piękne wydanie. Nakład 15 000 — dość duży, jak na poezję — na pewno szybko się rozejdzie. Bardzo jesteśmy spragnieni dobrej poezji, a — nie powtarzajmy długo stwierdzeń oczywistych — wiersze Pawlikowskiej nie potrzebują reklamy. Mauersberger trafnie wskazał w zwięzłym wstępie na oryginalne nowatorstwo tej rzetelnej poezji („Dla dzisiejszych przeżyć szukać trafnego dzisiejszego wystowienia i dawnych dziś trafnych znowu słów“), na jej „przenikliwy liryzm“ i docieklivość psychologiczną połączone z „otrzeźwiająca“ satyrą. Sięgnijcie więc szybko po wiersze poetki, o której pisał Tuwim:

Na łąkę wychodzisz nocą po kwitnące słowa,  
Tajne czynisz praktyki, aby pachniały ambra i lawendą.

Otwórzmy na chybił-trafił pierwszy tom wierszy. Oto pierwszy z brzegu przy-  
kład poezji-miniatury, wiersz *Listy*:

Do pieca, miłosny zeszycie!  
Do pieca, listy — stos cały!  
A żeście z ognia powstały,  
Więc w ogień się obróćcie!

Dalej szukajcie sami!

jzj

## PISMO WAŻNE I POTRZEBNE

Prawie przez 4 lata środowisko pisarzy kręgu ludowego pozbawione było możliwości wydawania własnego czasopisma periodycznego. Kiedy na przełomie roku 1953/54 skasowana została redakcja tygodnika *Wieś*, na rynku czasopiśmienniczym wytworzyła się luka — czegoś zabrakło. Trudno sprzeczać się z przeszłością, czy poczucie pustego miejsca wywołało zniknięcie *Wsi* jako takiej, może rzeczywiście była ona w ostatnich miesiącach istnienia niczym się nie wyróżniająca, niezaadresowana. Pewne jest jedno. Jak historia literatury lat 1934—1936 powiązana jest nierozzerwalnie z *Nową Wsią*, jak późniejsze 3-letnie przedwojenne wspominać tylko można pamiętając o *Orce* i *Orce na ugorze*, tak też i szersze środowisko literackie ruchu ludowego miało i ma swój twórczy udział w budowaniu ogólnego dorobku kulturowego. Dlatego trudno inaczej, niż tylko z uznaniem, powitać fakt zaistnienia nowego a nawiązującego do dawnych tradycji tygodnika społeczno-literackiego pod nazwą *Orka*. Wychodzi on w Warszawie od 9 czerwca 1957 r., a więc można już mówić o jego niewątpliwym dorobku.

Pierwsze numery pisma, od czerwca do późnej jesieni 1957 r., świadczą o poszukiwaniach redaktorów. Każda kolumna tygodnika jest dowodem walki o ukazanie konkretnej i realnej linii działania, a obok tego i przede wszystkim — o czytelników. Przeważa w tym pierwszym okresie forma reportażowa, przez którą usiłuje się dotrzeć do zasadniczych spraw nurtujących prowincję; pojawiają się interesu-

jące szkice krytycznoliterackie, sygnalizowane są zagadnienia dotyczące problemu upowszechnienia kultury. Obok nich najciekawiej chyba przedstawia się dział reportażu zagranicznego, reprezentowany przez bogaty cykl „Wrażenia i profil“ Antoniego Olchy (Brazylia) oraz „Nad Niemnem i Wilią“ Bolesława Bartoszewicza (Litwa).

Powiedzieliśmy przed chwilą, że *Orka* jest czasopismem ruchu ludowego i że interesuje się sprawami kulturowymi prowincji. Nie należy tego rozumieć opacznie. Tygodnik, o którym mówimy, ma wprawdzie wyraźny profil ludowy i nastawia się zdecydowanie na inteligenta pozawarszawskiego, jako głównego odbiorcę, ale jest jednocześnie pismem społeczno-literackim, nie upowszechnionym. Świadczą o tym już nie tylko nazwiska redaktorów i współpracowników, jak: Antoniego Olchy, Stefana Lichońskiego, Tadeusza Drewnowskiego, Stanisława Piętaka, Stanisława Czernika a także Jana Wiktora, Arnolda Słuckiego, Jana Millera, Wojciecha Natanson, Leszka Galińskiego i innych. Dzięki współpracy tych i pozostałych, nie wymienionych z braku miejsca piór, *Orka* stanowi ciekawy, potrzebny i co ważniejsze — dobry tygodnik. Nie byłoby celowe przytaczać tutaj wszystkie ważniejsze cykle tematyczne, poruszane na łamach czasopisma, ale na niektóre z nich na pewno warto zwrócić uwagę nauczyciela polonisty. Do najciekawszych inicjatyw tygodnika należy bez wątpienia obszerna dyskusja o poezji „autentystów“, w której głos zabierali Arnold Słucki, Stanisław Czernik, Jalu Kurek, Andrzej Frasiak, Jan Bolesław Ożóg i Stefan Lichoński; bardzo ciekawą i twórczą jest też prowadzona od pierwszego niemal numeru dyskusja na temat uniwersytetów ludowych prowadzona przy współudziale takich znawców tematu, jak np. Waldemar Babinicz. Ale szczególnie zainteresuje nauczyciela inna jeszcze kwestia. Poczynając od 24 numeru (17. XI. 1957) *Orki*, ukazywały się na jej łamach wybrane fragmenty *Pamiętników inteligentów*, w tej mierze głównie nauczycieli prowincjonalnych, opracowane naukowo przez dra Janusza Teodora Dybowskiego (Henryk Małagocki: „Moje uniwersytety“, Mieczysław Pulik: „Stella i inne kłęski“, Stanisław Wróblewski: „Nasze rozmowy“, Karol Kwiek: „Pierwsze słowa mądrości“ itd.). Są to przede wszystkim wspomnienia młodych samouków, nauczycieli będących zarazem działaczami kultury; wspomnienia, które jednocześnie stanowią jasną i niedwuznaczną ocenę sytuacji wśród inteligencji na prowincji. *Pamiętniki inteligentów* stały się wartościową i konieczną podbudową toczącej się aktualnie w piśmie teoretycznej dyskusji o roli inteligencji w Polsce. Zapoczątkował ją znakomity artykuł prof. Józefa Chałasińskiego „Czy nowa inteligencja jest klasowa“ (nr 5 (35) z 2. II. 1958 r.), któremu odpowiadali dotąd: Stefan Ignar, Leon Lutyk, Helena Hegemeier.

Tygodnik społeczno-literacki *Orka* jest pismem potrzebnym, i wartościowym. Znacznie wartościowszym, niż wskazywałyby na to jego dotychczasowa poczytność, stojąca w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do wagi pojawiających się tam publikacji. Nauczyciel znajdzie w nim enuncjacje publicystyczne i socjologiczne, a także ważne szkice natury historyczno- i krytycznoliterackiej. Niejeden z nich warto udostępnić też uczniowi. Obok nich znajdują się w *Orce* stale celne recenzje zjawisk muzycznych (Tadeusz Marek, Ludwik Erhard), plastycznych (Jan Riget), teatralnych (J. N. Miller, Wojciech Natanson, Tadeusz Kudliński) i filmowych (Ernest Bryll, Aleksander Rowiński). Wielką pomocą nauczycielowi w pogłębianiu wiedzy ucznia o Polsce i jej kulturze mogą się także stać specjalne numery regionalne *Orki*, poświęcone sprawom poszczególnych okręgów kraju. Dotychczas ukazały się numery — podhalański i mazowiecki, zaś w przygotowaniu są: białostocki, mazurski, Ziemi Zachodnich, kielecki.

Z pełnym poczuciem odpowiedzialności zalecamy czytelnikom *Polonistyki* systematyczną prenumeratę i lekturę tygodnika *Orka*.

Andrzej Chruszczyński

## W SPRAWIE CZASOPISMA SPOŁECZNO-LITERACKIEGO DLA MŁODZIEŻY

Powojenny program języka polskiego dla liceów przewiduje lekturę współczesnych czasopism społeczno-literackich. W związku z tym odczytywanie i omawianie w klasach utworów poetyckich, krótkich beletrystycznych artykułów publicystycznych i krytyki literackiej. Informowanie młodzieży o aktualnych wydarzeniach literackich, jak rocznice, zjazdy, nagrody literackie itp., celem zaznajomienia jej ze współczesnym życiem literackim.

Sprawa ta była niejednokrotnie poruszana na zebraniach polonistów. Wspomniano o tym od czasu do czasu na łamach *Polonistyki*, a nawet ukazał się jeszcze w roku 1954 (nr 5) wyczerpujący artykuł Klary Dąbrowskiej pt. „Formy pracy z czasopismem społeczno-literackim na lekcjach języka polskiego“.

Zdawałoby się, że zrobiono wszystko, by zwrócić uwagę na ważność tego działu pracy na lekcjach języka polskiego i że dzięki temu można będzie liczyć na pozytywne wyniki w tym względzie.

W praktyce sprawa ta wypadła jednak zupełnie inaczej. O ile mogą opierać się na zebranych informacjach, to o współczesnym życiu literackim w liceum mówi się stosunkowo niewiele, a nawet zdarzają się wypadki, że nad tym punktem programu przechodzi się do porządku dziennego.

Dzieje się to z dwóch powodów:

1) nadmierne przeładowanie programu, który nie pozwala na gruntowne opracowanie materiału (szczególnie w kl. X) tak, że w niejednym wypadku trzeba uciekać się nawet do werbalizmu;

2) brak czasopisma społeczno-literackiego, przystosowanego do potrzeb młodzieży; bo przecież za takie nie można uważać ani *Nowej Kultury*, ani *Przeglądu Kulturalnego* czy nawet stosunkowo najbardziej przystępnego *Życia Literackiego*.

O specjalne czasopismo społeczno-literackie dla młodzieży od dawna się poloniści dopominali, ale czynniki decydujące zajmowały stanowisko opozycyjne, jakoby z tego powodu, że młodzież niechętnie zajmuje się prasą wyłącznie dla niej wydawaną.

Dopiero niedawno pogląd ten uległ na szczęście zmianie i zaczęły się ukazywać w ostatnich miesiącach takie czasopisma, jak *Filomata* dla tych, którzy interesują się kulturą klasyczną, *Poznaj Swój Kraj* dla miłośników turystyki i krajoznawstwa i *Mówią Wieki* dla młodych historyków.

Czasopisma te wyróżniają się korzystnie szatą graficzną, a pod względem treści są dostosowane do poziomu intelektualnego i zainteresowania młodzieży. Są wydawane jako miesięczniki, a cena ich nie jest za wysoka. Nic też dziwnego, że są chętnie przez uczniów prenumerowane.

Wydaje mi się, że nastał już nareszcie czas, by zaczęło się ukazywać czasopismo społeczno-literackie, które by było pomocą dla polonistów w realizacji programu, który wyraźnie określa wymagania z tym zagadnieniem związane.

Jestem przekonany, że o ile PZWS zdecyduje się na wydawanie takiego czasopisma, to na pewno będzie można liczyć na współpracę ze strony Towarzystwa Literackiego im. Mickiewicza, jak i polonistów niezrzeszonych.

Mając na uwadze ważność sprawy chciałbym zaapelować do polonistów, którzy w tej sprawie mają najwięcej do powiedzenia, by zechcieli w możliwie najkrótszym czasie nadesłać swoje uwagi na wymieniony temat pod adresem Redakcji *Polonistyki*, która zebrany materiał wykorzysta przy wszczęciu starań o powołanie do życia tak bardzo potrzebnego w naszej pracy szkolnej czasopisma.

Stanisław Rutkowski

## NOWY PODRĘCZNIK TEORII LITERATURY

W końcu stycznia pojawił się na rynku księgarskim podręcznik teorii literatury aprobowany przez Ministerstwo Oświaty jako skrypt dla słuchaczy Studiów Nauczycielskich<sup>1)</sup>. Należy żywić nadzieję, że książka ta stanie się okazją do pogłębienia wiadomości teoretyczno-literackich w środowisku nauczycielskim i studenckim. Chodzi tu zwłaszcza o nauczycieli młodszych, którzy kończyli studia w ostatnim dwunastoleciu i z uczelni wynieśli na ogół słabe przygotowanie teoretyczno-literackie. Brak wiedzy teoretycznej o istocie i specyfice utworu literackiego oraz pewna dowolność w operowaniu terminologią utrudniają zwłaszcza młodym nauczycielom na lekcjach a studentom na seminariach poprawne przeprowadzanie analiz literackich, sprzyjają uproszczeniu i socjologicznej wulgaryzacji. Z aprobatą więc należy przyjąć śmiałą inicjatywę trójki młodych naukowców z seminarium prof. K. Budzyka — napisania podręcznika obejmującego całokształt podstawowych problemów teoretyczno-literackich. Było to zadanie ambitne i trudne, tym bardziej że bez precedensu. Wcześniejsze bowiem trzy podstawowe prace z tej dziedziny<sup>2)</sup> nie dawały całościowego ujęcia interesującego polonistę materiału. Poświęcone były węższemu zagadnieniu, którymi zajmują się poszczególne gałęzie nauki nazywanej teorią literatury.

W omawianym zaś podręczniku, obok rozważań ogólnych dotyczących podziału nauki o literaturze, specyfiki dzieła literackiego, pojęcia metody twórczej, elementów teorii procesu historyczno-literackiego znajdziemy informacje o kształcie artystycznym utworu, o rodzajach i gatunkach literackich oraz wiadomości o technice wierszowania.

Nowością podręcznika jest także wprowadzenie rozważań nad gatunkami literatury ludowej, co podnosi ją do należnej rangi zarówno w kształtowaniu się artystycznych środków wyrazu w literaturze narodowej, jak i w badaniach literackich. Jest to niewątpliwy wpływ i zwyczajstwo słusznej koncepcji prof. K. Budzyka.

Biorąc do ręki interesujący nas podręcznik, trzeba pamiętać, że powstał on na zamówienie PZWS w ciągu kilku miesięcy 1956 r. Zaznaczyli to sami autorzy, zdając sobie doskonale sprawę, że zarówno koncepcje poszczególnych rozdziałów, jak i różne pojęcia i sądy, a wreszcie precyzja poszczególnych sformułowań musiały na tym ucierpieć. Wiele także spraw uległo od tamtych czasów pewnej dezaktualizacji i już dziś wymagałoby nowego ujęcia. Niemniej jednak trudno jest postawić autorom jakiś poważniejszy zarzut dotyczący zarówno koncepcji podręcznika, jak i trafności sformułowań i sądów. Podręcznik napisany jest rozsądnie, z dużą dozą krytycyzmu w stosunku do podanej na końcu książki lektury pomocniczej. Jest przykładem trzeźwości sądów, które w badaniach literackich już wówczas kiełkowały.

Dla czytelnika, którego interesuje problematyka teoretyczno-literacka, podręcznik powinien być punktem wyjścia do dalszych studiów — a wskazówka, co czytać, jest podana na końcu bibliografii.

Najbardziej chyba dyskusyjną rzeczą w tej książce jest sama metoda wykładu, i co się z tym wiąże — walory metodyczne podręcznika. Chcąc dać krótkie kompendium wiedzy teoretyczno-literackiej, autorzy przyjęli metodę własnych rozumowań,

---

<sup>1)</sup> M. Głowiński, A. Okopień, J. Sławiński: *Wiadomości z teorii literatury*. Pod red. K. Budzyka. Warszawa 1957. PZWS, s. 311. Cena zł 16,20.

<sup>2)</sup> S. Furmanik: *Podstawy wersyfikacji polskiej*. Warszawa 1947. R. Mayenowa: *Poetyka opisowa*. Warszawa 1949. S. Markiewicz: *O marksistowskiej teorii literatury*. Wrocław 1952.

aby drogą indukcji wprowadzić czytelnika w istotę poszczególnych zagadnień. Metoda słuszna, ale nie doprowadzona konsekwentnie do końca. Ciekawe rozważania kończą się najczęściej niewypałem. Brak jest po prostu podsumowania rozważań, sformułowania wniosków i definicji, które by można zanotować, zapamiętać czy podyktować uczniom. Nie zawsze bowiem czytelnik, nie mający głębszego przygotowania teoretyczno-literackiego (a na takiego przecież podręcznik jest nastawiony), potrafi w sposób właściwy sformułować samodzielne definicje. Nie każdy student po przeczytaniu podręcznika będzie mógł odpowiedzieć na pytanie: Co to jest obraz literacki, kompozycja utworu czy rym? I to jest jeden z podstawowych, metodycznych mankamentów podręcznika. Ale są i inne, dotyczące nie tylko metody.

Słusznie chyba przyjęto zasadę rozpatrywania rodzajów literackich czy poszczególnych systemów metrycznych w ich historycznym rozwoju. Jest to konieczne do prawidłowego ich zrozumienia. Wydaje się jednak, że tu i ówdzie geneza i historia jakiegoś zjawiska biorą górę nad określeniem jego istoty. Widać to szczególnie w rozdziale X poświęconym technikom wiersza. Czytelnik wie dużo np. o zasługach Kochanowskiego w rozwoju polskiego sylabowca, a niezupełnie zdaje sobie sprawę z tego, co to jest sylabowiec, jakie są jego konstanty.

W podręczniku tego typu należy chyba traktować sprawę raczej opisowo, a materiałem historycznym posłużyć się jedynie jako środkiem do wyjaśnienia istoty danego zjawiska. Przykład z sylabowcem da się uogólnić — i to jest drugi brak podręcznika.

Wreszcie sprawa precyzji sformułowań, wiążąca się z zagadnieniami poruszonymi poprzednio. Większość sformułowań jest w podręczniku wieloznaczna i trudno na pierwszy rzut oka zdać sobie sprawę, co one właściwie oznaczają. Powstaje więc sporo pytań dotyczących takich spraw, jak np.: Czy odbicie i obraz to pojęcia jednoznaczne? Czy w związku z tym można mówić o obrazie w *Psalterzu* Kochanowskiego czy w *Hymnach* Kasprowicza, czy raczej tylko o odbiciu? Czy można zawsze mówić o obrazie w liryce — czy raczej przyjąć proponowane kiedyś przez Markiewicza określenie niektórych wierszy lirycznych — jako transpozycji na język obrazowo-emocjonalny przeżyć ludzkich.

A z innej dziedziny: Czy trop i figura stylistyczna to pojęcia wymienne? Czy metaforę, hiperbolę i np. elipsę można określić tym samym mianem? (o elipsie zresztą w podręczniku w ogóle nie wspomniano). Co należy rozumieć przez kompozycję utworu? Na podstawie tego, co napisało, trudno jest zorientować się, czy autor rozumie kompozycję tak, jak to jest w podręcznikach radzieckich, czy raczej tak, jak to sformułował E. Kucharski? A może chodzi tu o jakieś stanowisko pośrednie? Zresztą wydaje się, że rozdział o kompozycji potraktowany jest zbyt zdawkowo. Jaśniej należało sprecyzować także pojęcia akcji i fabuły, problem trwałych wartości dzieła literackiego itp. W rozdziale zaś poświęconym wersyfikacji niejasno potraktowana jest sprawa różnic między wierszem a prozą i zagadnienie czynników wierszotwórczych w poszczególnych systemach wersyfikacyjnych; zagubiono także (czy słusznie?) pojęcia miary wiersza itp.

Tak więc sprawa jasnego określenia używanych w podręczniku pojęć ma pierwszorzędne znaczenie i brak jej na pewno nie ułatwi korzystania z książki.

Chodzi wreszcie o pewną konsekwencję. Mianowicie w rozdziałach wstępnych słusznie określono pojęcie realizmu jako metody twórczej w literaturze drugiej połowy XIX wieku. Odzielono więc pojęcie: realistyczny od pojęcia: prawdziwy — bo są przecież utwory mówiące prawdę o życiu, chociaż z metodą realistyczną nie mają nic wspólnego. Ale w następnych rozdziałach użyto tych pojęć znowu wymiennie. Zamiast mówić o adekwatności, a więc prawdziwości języka

bohaterów, mówi się o realizmie języka. A przecież właśnie podręcznik teorii literatury powinien kłaść kres wieloznaczności używanych powszechnie terminów.

Parę słów jeszcze o przejrzystości układu. O ile kompozycja całości jest raczej poprawna, o tyle układ materiału w poszczególnych rozdziałach budzi sporo zastrzeżeń. W niektórych brak jest jedynie graficznego wyodrębnienia pewnych całości i zaopatrzenia ich w odpowiednie tytuły (rozdziały I, II), aby podręcznik stał się bardziej czytelny, w innych natomiast (pewne partie w rozdziałach III—VIII) jest sporo chaosu i przypadkowości, tak że jedyną deską ratunku jest tu umieszczony na szczęście przy końcu książki indeks terminów.

Wydaje się więc, że nawet najbardziej pedantyczne „poszufladkowanie” materiału w drugim wydaniu — będzie jak najbardziej konieczne i celowe.

Krótko o egzemplifikacji. Zaletą każdego podręcznika jest dobra i dostateczna egzemplifikacja. W interesującym nas wypadku bywa różnie. Trzeba przede wszystkim podkreślić, że przykłady z utworów są ładne, świeże, i co najważniejsze na ogół trafnie dobrane. Najobficiej egzemplifikowany jest rozdział X, najsłabiej rozdział III. Wydaje się, że ze względu na przeznaczenie podręcznika należało np. każdy typ tropu poprzeć przykładem. Szersza egzemplifikacja podniesie jedynie walor podręcznika.

Na koniec należy także wspomnieć o lukach w materiale rzeczowym. Brak jest w podręczniku wielu terminów i pojęć, z którymi czytelnik spotyka się przy codziennej lekturze, np.: poetyka, stylistyka, wersyfikacja, bohater negatywny, bohater zbiorowy, różne typy tropów (np. pleonazm) i gatunków literackich, wykorzystanie przez poezję walorów ekspresywnych składni (inwersja, elipsa, anakolut), dźwiękowa organizacja wiersza (onomatopea, anafora) czy wreszcie problem kategorii estetycznych. Są to sprawy chyba dosyć zasadnicze i w następnym wydaniu powinny być skwitowane, a niektóre (jak np. kategorie estetyczne) potraktowane szerzej.

Wreszcie sprawa stylu podręcznika. Trzeba stwierdzić, że niektóre partie książki pisane są językiem dosyć zawiłym, wymagającym od czytelnika dodatkowego wysiłku, aby wyłuskać sens z danego sformułowania. Oto przykład ze s. 86—87: „O charakterze narracji w epice decyduje związek z przedmiotem opowieści, podczas gdy w liryce na czoło wybija się jej związek z narratorem (tzw. podmiotem lirycznym). Opowiadanie jest stylistycznym wyrazem tej formy ukształtowania materiału odnoszącego się do przeszłości, jaką jest fabuła”.

Nie chciałbym jednak, aby ta długa litania pretensji do książki odstraszyła od niej czytelnika. Mówię tu szerzej o bardziej i mniej zasadniczych sprawach nie po to, aby wydać książkę wilczy bilet. Chodzi mi raczej o poruszenie pewnych konkretnych spraw, które — wydaje mi się — nie mogą ująć uwadze autorów przygotowujących drugie wydanie. Zdaję sobie sprawę, że napisanie w tej chwili podręcznika teorii literatury, do którego nie można by mieć poważniejszych zastrzeżeń, jest sprawą niesłychanie trudną. Większość bowiem zasadniczych pojęć teoretycznych jest ciągle jeszcze nie sprecyzowana. Toczą się spory o tak podstawowe pojęcia, jak np. pojęcie realizmu i ludowości w literaturze czy sylabotonizmu w wierszu polskim.

Zanim jednak spory zostaną ostatecznie rozstrzygnięte, zanim ukaże się uniwersytecki podręcznik teorii literatury, sięgajmy bez uprzedzeń po omówioną książkę, z której wielu rzeczy możemy się nauczyć. Z tym przeświadczeniem chcę ją jeszcze raz jak najbardziej wszystkim zainteresowanym zalecić.

## WYDANIA ZBIOROWE

Państwowy Instytut Wydawniczy kontynuuje zasygnalizowane jeszcze w numerze 2 z 1957 r. *Polonistyki* wydawanie pism Conrada Korzeniowskiego. Z *Pism Josepha Conrada* mamy już 11 tomów w tłumaczeniu Anieli Zagórskiej. Są to: *Szaleństwo Almeyera*, *Lord Jim*, *Zwycięstwo*, *Tajfun*, *Wykolejeniec*, *Młodość*, *Ocalenie*, *Złota strzała*, *Smuga cienia*, *Korsarz*, *Sześć opowieści*.

Konsekwentnie co pewien czas pojawiają się w witrynach księgarskich nowe tomy dzieł Emila Zoli wydawane również przez Państwowy Instytut Wydawniczy z cyklu: *Rougon-Macquartowie — Historia naturalna i społeczna rodziny za drugiego cesarstwa*. Mamy już 7 tomów, a mianowicie: *Pochodzenie rodziny Rougon-Macquartów*, *Zdobycz*, *Brzuch Paryża*, *Podbój miasta Plassans*, *Grzech księdza Mouret*, *Jego ekscelencja pan minister Rougon*, *W matni*.

Państwowy Instytut Wydawniczy zakończył także wydawanie 4 tomów pism Jana Lema pod redakcją Stanisława Frybesa. Tom I. *Wielki świat Capowic*, *Koroniarz w Galicji*. T. II. *Głowy do poźloty*. Tom III. *Idealiści*, *Dziwne kariery*. Tom IV. *Nowele*, *opowiadania*, *humoreski*, *Utworki wierszowane*, *Z teki kronikarza lwowskiego*, *Szkice historyczne*.

„Czytelnik” wydaje *Komedie ludzką* Balzaca. Mamy już 5 tomów z świetnymi wstępami i w tłumaczeniu Tadeusza Boya Żeleńskiego. Tom I. *Dom pod rakieta*, *Bal w Sceaux*, *Listy dwóch młodych mężatek*. T. II. *Modesta Mignom*, *Pierwsze kroki*, *Albert Savarus*. T. III. *Vendetta*, *Podwójna rodzina*, *Zgoda w małżeństwie*, *Pani Firmiani*, *Studium kobiety*, *Falszywa kochanka*, *Córka Ewy*, *Zlecenie Granatka*. T. IV. *Kobieta porzucona*, *Honoryna*, *Beatrice*. T. V. *Gobseck*, *Kobieta trzydziestolatnia*. *Ojciec Goriot*.

Osiągnięcia wydawnicze są więc bezsprzecznie bardzo duże. Nauczycielom języka polskiego, bibliotekom szkolnym zostały udostępnione podstawowe arcydzieła klasyków literatury światowej. Zaznaczyć należy przy tym, że nie kończy się cykl wydawania zbiorowych pism wielkich pisarzy. Wiadomo, że Wydawnictwo Literackie w Krakowie przygotowuje zbiorowe wydanie pism Stanisława Wyspiańskiego, kończy się wydawanie dzieł wybranych Andrzeja Struga, pełne wydanie w trzech seriach pism Aleksandra Fredry. Państwowy Instytut Wydawniczy wypuści w świat dalsze tomy Marcela Prousta: *W poszukiwaniu straconego czasu* (dotychczas wyszły 4 tomy: *W stronę Swanna*, *W cieniu zakwitających dziewcząt*, *Strona Guermantes*, *Sodoma i Gomora*).

Jeżeli już mowa o zamierzeniach wydawniczych, to zwróćmy uwagę i na to, że w ramach interesującego wydawnictwa PIW *Biblioteka XX wieku* pojawiły się, a także pojawią w ciągu r. 1958 takie książki, jak: L. Aragona: *Dzwony Bazylei*, K. Čapka: *Trylogia*, K. Fiedina: *Miasta i lata*, Gr. Greena: *Sedno sprawy*, J. P. Sartre'a: *Drogi wolności* (T. I—III), R. Tagore: *Dom i świat*, S. Undset: *Krystyna córka Lawrance'a* i inne.

Również „Biblioteki“, takie jak *Biblioteka klubu literackiego*, *Przekrój* czy *Biblioteka klubu powieści współczesnej* — zawierają szereg pozycji atrakcyjnych, w których znajdujemy powieści najznakomitszych pisarzy amerykańskich, włoskich, niemieckich.

Należy zaakcentować, że ruch wydawniczy u nas jest obecnie niezwykle żywy i interesujący. Bogactwo najrozmaitszych i to najlepszych dzieł wydawanych przez nasze instytucje wydawnicze stanie się źródłem wielu radości miłośników książki.

A. G.

## PORADNIK METODYCZNY DO „WYPISÓW DLA KLASY V“

Pojawienie się na półkach księgarskich *Poradnika metodycznego do „Wypisów dla klasy V“* J. Dembowskiej i W. Kwaskowskiej nakładem Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych powitali nauczyciele języka polskiego z wielką radością. Książka dość obszerna, liczy 140 stronice druku, pociąga swoją zawartością i niską ceną (4 zł 70 gr).

Wartość publikacji podnoszą cenne uwagi, umieszczone w słowie wstępnym i w ogólnym omówieniu zadań *Poradnika metodycznego* oraz w poszczególnych rozdziałach zatytułowanych: „Czytanie“, „Analiza utworu literackiego i wprowadzenie wiadomości z teorii literatury“, „Sposób stawiania pytań“, „Zadawanie lekcji i wiadomości o autorach“, „Pomoce naukowe“, „Podstawowe wiadomości o książce“, „Lektura uzupełniająca“, „Praca nad lekturą a nauczanie języka“. Na końcu wymieniono przydatne dla nauczyciela pozycje bibliograficzne.

Z układu tego wynika, że autorki opracowały wszystkie działy zagadnień programowych. Przeważającą część *Poradnika* wypełniają konkretne projekty, omówienia wszystkich utworów lektury podstawowej w kolejności występującej w *Wypisach dla klasy V* „na rok szkolny 1957/58 oraz pozycje z działu II instrukcji programowej na rok 1957/58 ujęte w redakcji: „Obrazy z życia współczesnego w Polsce Ludowej i innych krajach ze szczególnym uwzględnieniem życia dzieci i młodzieży“. Ponadto autorki zaprojektowały 2 lekcje z lektury uzupełniającej utworów:

1) W. Żukrowskiego: *Poszukiwacze skarbów*,

2) W. Wasilewskiej: *Pokój na poddaszu*.

Pominięto natomiast opracowanie wierszy J. Tuwima *Figielek* i *Kapuśniaczek*, które w programie lektury podstawowej nie występują.

Część wstępna *Poradnika*, zamknięta w kilku rozdziałach wymienionych poprzednio, może śmiało zastąpić i stanowić metodykę nauczania języka polskiego, której dotąd nie wydano. Szczególnie ważne są wskazania dotyczące zagadnień nowo wprowadzonych do programu (jak wiadomości o autorach) i właściwego rozumienia analizy utworu literackiego łącznie z wiedzą z teorii literatury.

Nauczyciel w każdym dziale ma dokładnie podane cele, metody i sposoby kontroli wykonania zadanej pracy.

Z rozdziału „Czytanie“ dowiaduje się o różnorodnych formach czytania i znaczeniu dla rozumienia treści utworu. W rozdziale poświęconym analizie utworu literackiego nauczyciel znajdzie przykłady, które zmuszą go do kontroli swojej pracy i wydania walki stoscwaniu schematu rozbioru. O charakterze i formułowaniu pytań autorki mówią w sposób jasny i tak dokładny, że nauczyciel nabiera pewności w budowaniu ich i stosowaniu w praktyce szkolnej. Ogromną pomoc znajdzie on w organizowaniu pracy domowej z języka polskiego, mając w kilku punktach ujęte wskazówki i wymienione formy ćwiczeń oraz orientacyjne tematy.

Podkreślono również znaczenie pomocy naukowych i sposoby wykorzystania ich dla upogłdowienia języka polskiego. Podano najważniejsze wskazówki do opracowania lektury uzupełniającej i jej roli w rozbudzaniu zamięłowania do czytania.

W ostatnim rozdziale uwag wstępnych do *Poradnika* podkreślono związek i rolę lektury w nauczaniu gramatyki i ortografii.

Autorki, znając niedociągnięcia i uchybienia na lekcjach omawiania lektury i ich przyczyny, polecają środki, które niewątpliwie usuną najczęstsze błędy, jak: a) lekceważenie specyfiki artystycznej dzieła literackiego, w wyniku czego na le-

kcjach zastępowano analizę ideowo-artystyczną utworu wulgarno socjologicznymi formułkami, b) formalizm i schematyzm uprawiany w szerokiej mierze w nauczaniu lektury.

*Poradnik metodyczny* J. Dembowskiej i W. Kwaskowskiej jest protestem przeciw nieudolnej pracy z dziełem literackim na lekcji i wynika ze świadomości potrzeby takiego omawiania utworu, który powinien ucznia wzruszać, kształcić jego smak estetyczny, rozwijać jego myślenie, wyrabiać umiejętność jasnego rozumowania i mówienia.

Autorki postawiły sobie za zadanie: omówienie podstawowych zagadnień analizy dzieła literackiego, samodzielną pracę ucznia nad tekstem, wzbogacenie słownictwa dzieci, ich pojęć, obrazowania, wypowiedzi, co w rezultacie prowadzi do opanowania języka ojczystego.

Bogate, wielobarwne i różnorodne formy wykorzystania tekstów, niezbędne minimum informacji o epoce i pisarzu, uwagi o tematyce prac pisemnych, ciekawe ćwiczenia stylistyczne, omawiające sposoby wyrabiania w uczniu wrażliwości na odpowiedni dobór słów, właściwą budowę zdań pobudzą nauczyciela do poszukiwania własnych dróg pracy.

Przy proponowanych opracowaniach niektórych pozycji lekturowych zbyt wiele pytań pomocniczych, jak przy omawianiu *Baśni* Andersena, za dużo objaśnień słownych, zbyt często zalecana pogadanka jako ćwiczenie wprowadzające do czytania tekstu, zbyt wiele szczegółów z życia pisarzy i innych twórców kultury narodowej pomniejsza nieco wartość tak pożądaną pomocy dla nauczyciela, jakim jest *Poradnik metodyczny do „Wypisów dla klasy V“*. Książka ta w rękę każdego nauczyciela będzie skuteczną bronią przeciw werbalizmowi i wskaże, jak czerpać z lektury treści poznawcze, emocjonalne i estetyczne.

Aniela Świerczyńska

## MAŁY ATLAS GWAR POLSKICH

Wszystkich miłośników gwar zainteresuje fakt ukazania się na rynku księgarskim cennej pozycji z zakresu geografii lingwistycznej: *Małego atlasu gwar polskich*<sup>1)</sup> opracowanego przez krakowską Pracownię Dialektologiczną Zakładu Językoznawstwa PAN pod kierunkiem prof. dra Kazimierza Nitscha. Jest to dopiero drugie w historii polskiego językoznawstwa wydawnictwo tego typu (po *Atlasie językowym polskiego Podkarpacia* K. Nitscha i M. Małeckiego z r. 1934), tym zresztą cenniejsze, że obejmuje obszar całej Polski. *Mały atlas gwar polskich* zakrojony jest na 10—12 tomów. Tom I zawiera 50 map, które ilustrują materiały gwarowe uzyskane z więcej niż 200 punktów. Są to głównie mapy leksykalne, podające nazwy części pługa, części wozu, nazwy z zakresu budownictwa wiejskiego i kilka map leksykalno-fonetycznych, ilustrujących rozwój dawnych grup spółgłoskowych *s + r*, *z + r* w określonych wyrazach (np. *środa, źródło, żrebak*).

Niektóre mapy ukazują nam ogromne zróżnicowanie leksykalne w zakresie nazw jednego desygnatu, jak np. mapa nr 13 „Lemiesz“. Ta część pługa nosi w różnych stronach Polski następujące nazwy: *lemiesz, lemiąsz, lemsz, leniec, lemer, jemiesz, nadkład, nakład, żelazko, żelazo, sosznik łopata, radlica, radło, skiba, skibienie*,

---

<sup>1)</sup> *Mały atlas gwar polskich*. Opracowany przez Pracownię Dialektologiczną Zakładu Językoznawstwa PAN w Krakowie pod kierunkiem K. Nitscha. Tom I. Część I: Mapy, część II: Wstęp do całości. Wykazy i komentarze do map. Wrocław—Kraków 1957. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN. Cena 120 zł.

*kierpiec, blacha, blaszka, ostrze, nóż* i in. Zwarte obszary jednego typu nazw dają się tu wyraźnie wyodrębnić. Na ogromnym terenie centralnej Polski panuje głównie *lemiesz*, podczas gdy na południo-zachodzie zielone kółka symbolizują nam *żelazko*, na północo-wschodzie zaś niebieską barwą oznaczono wyłącznie niemal występowanie nazwy *sosznik* (*sośnik*). W Wielkopolsce rysuje się zwarty obszar występowania nazwy *łopata*, na zachód od Olsztyna i Mławy aż po Toruń używana jest postać *lemsz*.

Tego typu mapy, ukazując zwarte obszary nazw z zakresu kultury materialnej naszego ludu, mogą dostarczyć cennego materiału do ustalenia dawnych zasięgów poszczególnych plemion słowiańskich na naszych ziemiach, powiązać je z innymi plemionami słowiańskimi oraz ukazać historię ruchów przemieszczających się na terenie Polski.

Studiowanie tych map jest zajęciem niezmiernie interesującym, zwłaszcza dla tych, którzy dzięki dobrej znajomości realiów życia wiejskiego umieją powiązać nazwy z odpowiednimi desygnatami (biada mieszcuchowi, który mozolić się będzie długo, zanim ustali, jaką część wozu stanowią *śnice*, a jaką *nasad*). Dla tych, którzy dobrze znają gwarę swoich okolic rodzinnych, pasjonującą rzeczą będzie stwierdzenie zasięgu geograficznego używanej tam nazwy i częstość jej występowania na terytorium całej Polski. Przy obecnym przemieszczaniu ludności często można usłyszeć tego typu wypowiedzi: „Oni tu na *obartel* mówią *ryczan*“ (chodzi o część wozu zwaną *kierownik*) albo: „A u nas to na *szynę* mówią *szyb*“ (obrzęcz na kole).

Wyniki badań gwaroznawczych ogłoszone w I tomie *Atlasu* zostały osiągnięte dzięki przemierzeniu setek kilometrów wzdłuż i wszerz kraju przez grupę badaczy-specjalistów. Przejrzystość map to rezultat długich narad roboczych nad wyborem odpowiedniej techniki ich sporządzania i precyzyjnej, mrówczej pracy przy ich wykonaniu.

Przy zbieraniu materiału gwarowego zdarzają się różnorodne trudności, których przykład stanowić może materiał ilustrujący rozwój grup spółgłoskowych *s + r*, *z + r* (mapy 39—49). Ustalić, jakie kontynuanty odpowiadają dziś tym pierwotnym grupom spółgłoskowym na poszczególnych obszarach, można jedynie na podstawie wyrazów zawierających te połączenia głoskowe. Często jednak zdarza się, że zamiast spodziewanego wyrazu (jak *żrenica*, *przejrzadło*, *źródło*, *żrebie*, *dojrzewać*) występują jego synonimy. Tak np. wyraz *przejrzadło* na rozległych obszarach polszczyzny w ogóle nie występuje (zamiast niego upowszechniły się *lustro*, *zwierciadło*), *żrebie* bywa nazywane *kiziakiem*, *łoszęciem*, *gerlakiem*, a *źródło* — *zdrojem*, *krynica*, *stokiem*, *studzienką*. Postaci fonetycznej wyrazu *żrenica* nie można ustalić tam, gdzie desygnat nosi nazwę *lalki*, *panienki*, *człowieczka*, *patrzydełka*. Tak więc mapy, które miały za cel ukazanie zasięgu zjawisk fonetycznych, ukazują nam również cenny materiał leksykalny, podając synonimy badanych wyrazów.

Ci, którzy zapoznają się z I tomem *Atlasu*, z niecierpliwością oczekiwać będą ukazania się jego dalszych części. A przy zbieraniu materiału do *Wielkiego atlasu gwar polskich*, który w przyszłości zostanie opracowany na podstawie znacznie gęstszej siatki punktów, nie zabraknie z pewnością dobrowolnych pomocników — głównie nauczycieli wiejskich, znających dobrze gwarę swoich okolic.

B. Bartnicka

---

### Koleżanki i Koledzy!

Propagujcie wśród młodzieży czytanie magazynu historycznego  
MÓWIĄ WIEKI

---

## SPRAWOZDANIE

## z działalności Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza za 1957 r.

Towarzystwo Literackie założone we Lwowie w r. 1886 skupia w swym gronie przede wszystkim polonistów. Celem Towarzystwa jest zgodnie z brzmieniem statutu „badanie dziejów piśmiennictwa polskiego, budzenie zamiłowania do literatury polskiej, naukowe pogłębienie jej znajomości, badanie języka polskiego jako twórczości artystycznej i krzewienie czci dla wielkich poetów i pisarzy polskich“.

Towarzystwo od pierwszej chwili swego istnienia zajmowało się wydawaniem *Pamiętnika Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza*, który w 1902 r. zmienił tytuł na *Pamiętnik Literacki*. Jego staraniem wyszło też pierwsze krytyczne wydanie dzieł Adama Mickiewicza. Nadto organizowało zebrania literackie, odczyty publiczne i obchody uroczyste ku czci wielkich pisarzy.

W r. 1957 Towarzystwo Literackie posiadało 19 Oddziałów w następujących miastach: Warszawa, Kraków, Lublin, Wrocław, Łódź, Katowice, Kielce, Sandomierz, Gdańsk, Olsztyn, Siedlce, Szczecin, Toruń, Opole, Białystok, Rzeszów, Częstochowa, Koszalin.

Zarząd Główny Towarzystwa starał się kontynuować działalność odczytową i naukowo-wydawniczą. Zorganizowano 161 prelekcji naukowych poświęconych specjalnym zagadnieniom z zakresu historii literatury polskiej i popularnonaukowych, upowszechniających wiedzę o literaturze i jej czołowych przedstawicielach.

W miastach uniwersyteckich odbywały się przede wszystkim odczyty naukowe, w miastach mniejszych — raczej popularnonaukowe. Frekwencja słuchaczy była różna. O ile chodzi o pierwszy typ odczytów — mniej liczna, czasem nawet nie przekraczała 20 osób, na odczytach popularnonaukowych sięgała od 150 nawet niekiedy do 350 osób, jak np. w Siedlcach, Katowicach i innych.

Akcja wydawnicza mimo usilnych zabiegów ze strony Zarządu Głównego nie dała pozytywnych wyników ze względu na niemożność uzyskania funduszy na ten cel.

Towarzystwo posiada w tej chwili następujące publikacje przygotowane do druku pod nazwą *Biblioteka Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza*:

1. Praca zbiorowa o Sienkiewiczu — 7 odczytów.
2. Julian Krzyżanowski — „Paralele“.
3. Stanisław Świrko — „Warszawa w życiu i twórczości Juliusza Słowackiego“.
4. „Literatura i język regionu lubelskiego“ (praca zbiorowa przygotowana przez Oddział Lubelski).
5. „Księga Sesji Mickiewiczowskiej w Katowicach“.
6. „Księga 75-lecia Towarzystwa“.

Towarzystwo poniosło wielką stratę przez to, iż *Pamiętnik Literacki*, który do r. 1950 otrzymywali członkowie bezpłatnie, został przekazany Instytutowi Badań Literackich. W związku z tym członkowie Towarzystwa zostali pozbawieni bardzo cennej premii. Wprawdzie po usilnych i długotrwałych staraniach ze strony Zarządu Głównego wydawnictwo *Pamiętnika Literackiego*, Ossolineum, przyznało członkom Towarzystwa zniżkę w wysokości 27%, tj. największą, jaką może obecnie przyznawać, ale ta zniżka tak niewielką, że wynosi prawie tyle, co składka członkowska. Na

skutek tego wielu członków Towarzystwa zrezygnowało z prenumeraty *Pamiętnika Literackiego* (tym bardziej że opłata za prenumeratę została podniesiona o 100%) i przestało opłacać składki.

Towarzystwo Literackie bierze też czynny udział w pracach związanych z redagowaniem *Polonistyki*.

Działalność poszczególnych Oddziałów Towarzystwa przedstawia się następująco:

Na pierwszy plan wybija się działalność Oddziału Lubelskiego, który prowadzi bardzo żywą akcję odczytową i naukową wykorzystując lokalną katedrę uniwersytecką (opracował monografię poświęconą pisarzom Lubelszczyzny i tematyce regionu lubelskiego w literaturze). Nadto organizuje liczne odczyty (41) w różnych miejscowościach województwa lubelskiego. Odczyty te cieszą się dużą frekwencją. Członkowie Oddziału Lubelskiego wygłosili nadto 12 odczytów w innych Oddziałach Towarzystwa poza Lubelszczyzną.

Oddział Częstochowski zorganizował przy współpracy Wydziału Kultury Prezydium Miejskiej Rady Narodowej Studium Humanistyczne, jako 3-letni kurs dokształcający w zakresie ogólnej wiedzy humanistycznej studentów Politechniki Częstochowskiej.

Studium liczy 90 studentów, cieszy się dużym zainteresowaniem, jak świadczą o tym liczne notatki w prasie. Oddział Częstochowski prowadzi także akcję odczytową (10 odczytów, których prelegentami byli wyłącznie poloniści częstochowscy).

Oddział Siedlecki dzięki korzystnym połączeniom komunikacyjnym i małemu oddaleniu od Warszawy zdołał zorganizować największą ilość odczytów (16) po Oddziale Lubelskim. Oddział ten już od 3 lat urządza odczyty z zakresu literatury polskiej dla maturzystów przy pomocy Zarządu Głównego i warszawskiego WODKO. Pozostaje w ścisłym kontakcie z Kołem Siedleckim Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego (liczącym 34 członków), wziął też udział w tym roku w organizowaniu kursu dla młodych polonistów, urządzonym w czasie ferii wiosennych przez WODKO. Przychodzi również z pomocą nauczycielom studiującym zaocznie język polski na Studiach Nauczycielskich przez udzielanie porad i wypożyczanie czasopism i książek. Wszyscy członkowie Oddziału (24 osoby) prenumerują *Pamiętnik Literacki*.

Oddział Rzeszowski, jakkolwiek został powołany do życia dopiero w r. 1956, potrafił pozyskać około 60 członków nie tylko z Rzeszowa i najbliższej okolicy, ale z całego województwa rzeszowskiego. Chociaż pozbawiony możliwości korzystania z ośrodków uniwersyteckich, zdołał urządzać 10 odczytów (prelegentami były 4 osoby z Rzeszowa, a 6 z Warszawy i Krakowa). Oddział współpracuje z czasopismem *Literatura Ludowa*, której 3 numer z r. 1957 poświęcono Rzeszowszczyźnie przy wydatnym współudziale członków Oddziału Towarzystwa Literackiego.

Oddział Toruński w pierwszym półroczu zorganizował cykl odczytów poświęconych twórczości Henryka Sienkiewicza (6 odczytów), których prelegentami byli członkowie Towarzystwa. W drugim półroczu jednak Oddział nie przejawiał żadnej działalności.

Oddział Gdański zorganizował 3 odczyty naukowe: mgr Adam Zaczek: „Satyra gdańska w okresie Sejmu Czteroletniego“, dr Marian Des Loges: „Z zagadnień psychologii postaci powieściowych — gesty“, mgr Edmund Rachowicz: „Polonica literackie z wieku XVIII w ZSRR — sprawozdanie z poszukiwań“ i 3 odczyty publiczne: prof. dr Eugeniusz Sawrymowicz: „Zagadnienie realizmu w literaturze“, prof. Jan Trzciniński: „Michał Des Loges jako polonista“. Odczyt ten odbył się na posiedzeniu zorganizowanym wspólnie z Towarzystwem Bibliotekarzy Polskich w ce-

Iu uczczenia pamięci zasłużonego prezesa Oddziału Towarzystwa Literackiego. Prof. dr Jan Zygmunt Jakubowski: „Stanisław Wyspiański a Młoda Polska“. Z inicjatywy Oddziału Towarzystwa i Wydziału Kultury WRN w Gdańsku odbyło się uroczyste posiedzenie z udziałem przedstawicieli Towarzystwa i instytucji naukowych i kulturalnych, poświęcone omówieniu działalności Towarzystwa Literackiego w Roku Mickiewiczowskim.

Oddział Katowicki zorganizował 5 odczytów: red. J. Plomiński: „Od neofranciszkanizmu do postawy społecznie radykalnej (szkic wspomnień o Emilu Zegadłowiczu)“, prof. Lesław Eustachiewicz: „Spory o interpretację utworów St. Wyspiańskiego“. Odczyt miał charakter uroczysty i był połączony z występami artystów Teatru im. Wyspiańskiego w Katowicach. Dr Zb. Nowak: „O języku polskim w XVIII wieku“, mgr Zb. Tabisz: „O twórczości Wyspiańskiego (dla młodzieży szkół średnich)“, mgr Łągiewka: „Konstanty Ildefons Gałczyński — poeta codzienności“. Na sesji Mickiewiczowskiej w Katowicach w 1956 r. podjęto projekt wydania *Księgi Mickiewiczowskiej*. Publikacja ta jest przygotowana do druku.

Oddział Poznański. Działalność jego ograniczała się do zebrań naukowych wspólnie z Poznańskim Towarzystwem Przyjaciół Nauk, które udostępniło salę odczytową i pomagało organizatorom przy planowaniu odczytów. Odbyły się 3 zebrania naukowe z odczytami: prof. dr Z. Szweykowski: „O Krzyżakach“ Sienkiewicza, prof. R. Pollak: „O przedrozbiorowych emancypantkach“, dr J. Starnowski: „Starowolskiego *Hekatontes*“ i początki bibliografii staropolskiej“.

Profesorowie Pollak, Szweykowski i Maciejowski wygłaszali odczyty także w innych oddziałach Towarzystwa.

Oddział Krakowski. Odbyło się 5 zebrań naukowych z odczytami: mgr Grzeszczuk: „Technika artystyczna satyr Krzysztofa Opalińskiego“, mgr M. Ingot: „*Świstek* Józefa Krzeczковского“, prof. R. Pollak: „Udział Polski w kulturze europejskiej“, mgr Świerzewski: „Listy Józefa Kraszewskiego w sprawach sztuki“, mgr M. Kwaśny: „Czy tekst wiersza albumu Mickiewicza pt. *Wschód i północ* jest autentyczny?“

Oddział Wrocławski. Zarząd Oddziału zorganizował wspólnie z Oddziałem Polskiego Towarzystwa Geograficznego w auli Uniwersytetu Wrocławskiego akademię w 150 rocznicę urodzin Wincentego Pola. Ze strony Oddziału i Towarzystwa Literackiego odczyt wygłosił dr Tadeusz Mikulski pt. „Kilka uwag o poezji W. Pola“. Prof. Eugeniusz Sawrymowicz wygłosił 2 odczyty: „Zagadnienie realizmu w literaturze“ i „Słowacki — mało znany“.

Oddział zorganizował następujące odczyty: doc. dr W. Danek: „Kraszewski a powstanie styczniowe“, Juliusz Gomulicki: „*Balon*, czyli o problematyce autorstwa w poezji polskiego Oświecenia“, Mieczysław Ingot: „*Alkader* Chojeckiego na tle literatury romantyzmu krajowego“.

Oddział Olsztyński zorganizował 5 odczytów. Prelegentami byli: prof. dr Czesław Zgorzelski: „O *Panu Tadeuszu*“ (odczyt dla nauczycieli i uczniów, 300 słuchaczy) i „O sztuce lirycznej Mickiewicza“, N. Giziński: „O Sienkiewiczu“, red. J. Jerzy Plomiński: „Problematyka ludowa w twórczości Żeromskiego“. Odczyt ten został powtórzony w Działdowie, gdzie utworzono Pododdział Towarzystwa.

W Oddziałach Szczecińskim, Białostockim i Opolskim odbyły się po 3 zebrania połączone z odczytami prelegentów delegowanych przez Zarząd Główny.

Oddział Łódzki, który jeszcze przed paru laty liczył ponad 150 członków i wydawał periodyk pt. *Prace Polonistyczne*, których wyszło kilkanaście tomów,

w ostatnich latach nie przejawiał większej działalności, skoro żadnego sprawozdania nie nadesłał, jakkolwiek m. Łódź ma katedrę historii literatury polskiej i języka oraz inne ośrodki naukowe a więc wszelkie dane po temu, aby nawiązać do chlubnych tradycji.

Również Oddział Sandomierski, który posiada fatalne warunki komunikacyjne i jest oddalony od ośrodków uniwersyteckich, i powinien odczuwać potrzebę korzystania z prelekcji popularnonaukowych — nie nadesłał sprawozdania, co wskazywałoby na to, że żadnej działalności nie przejawia.

Zarząd Główny Towarzystwa pełnił jednocześnie funkcje Oddziału Warszawskiego. W związku z tym zorganizował w Warszawie następujące odczyty, które były wygłaszane głównie w salach wykładowych Uniwersytetu Warszawskiego:

1. Doc. dr Eugeniusz Sawrymowicz: „Zagadnienia realizmu w literaturze”.
2. Doc. dr Eugeniusz Sawrymowicz: „Twórczość Słowackiego przed 1831 r.”
3. Prof. dr Zdzisław Libera: „Zygmunt Krasiński”.
4. Prof. dr Janina Garbaczowska: „Rola przeszłości kulturalnej w twórczości W. Berenta”.
5. Doc. dr Wincenty Danek: „Działalność polityczna i publicystyczna J. I. Kraszewskiego w okresie drezdeńskim”.
6. Doc. dr Janina Kulczycka-Saloni: „Pozytywizm — B. Prus”.
7. Red. Juliusz W. Gomulicki: „Balon, czyli o problematyce autorstwa w poezji Oświecenia”.
8. Prof. dr Zygmunt Szweykowski: „O *Krzyżakach* Sienkiewicza”.
9. Prof. dr Zofia Szmydtowa: „Rousseau — Mickiewicz”.
10. Prof. dr Lesław Eustachiewicz: „Spory o interpretację twórczości Wyspiańskiego”.
11. Prof. dr Jan Zygmunt Jakubowski: „St. Wyspiański a Młoda Polska”.

Skład Zarządu Głównego był następujący:

prezes — prof. dr Julian Krzyżanowski, członek rzeczywisty PAN,  
wiceprezesa — doc. dr Eugeniusz Sawrymowicz,  
— mgr Edmund Jankowski,  
sekretarz — mgr Ryszard Wojciechowski,  
skarbnik — mgr Stanisław Świrko,

Członkowie Zarządu: mgr Paweł Bagiński, mgr Maria Bokszczańska, mgr Włodzimierz Hajdrych, prof. dr Jan Zygmunt Jakubowski, prof. dr Juliusz Nowak-Dłużewski, doc. dr Janina Kulczycka-Saloni, prof. dr Zdzisław Libera, dr Jerzy Pelc, mgr Jadwiga Rużyło-Pawłowska, prof. dr Kazimierz Wyka, członek korespondent PAN.  
Komisja Rewizyjna: prof. dr Jan Dürr-Durski, k.n. Stefan Treugutt, sędzia S. N. mgr Zygmunt Sitnicki, prof. dr Zofia Szmydtowa.

---

*Każdy nauczyciel języka polskiego  
prenumeruje „Polonistykę”*

---

## SPRAWOZDANIE

### z sesji naukowej Zakładu Językoznawstwa PAN w Warszawie

W dniach 6 i 7 marca 1958 r. w Pałacu Staszica w Warszawie odbyła się sesja naukowa Zakładu Językoznawstwa PAN. Program sesji obejmował referaty członków I i II Pracowni Dialektologicznej oraz Pracowni Historii Języka Polskiego. Obradom przewodniczyli kolejno kierownicy poszczególnych pracowni, profesorowie Witold Doroszewski, Zdzisław Stieber i Halina Koneczna.

W pierwszym dniu obrad wyłożono następujące referaty z zakresu dialektologii:

1. Prof. dr Halina Koneczna: „O niektórych tendencjach fonetycznych w gwarach polskich“

Referat nawiązywał do zamieszczonego w numerze 10 *Poradnika Językowego* z r. 1957 artykułu pt. „Czy istnieją rozpodobnienia?“ Autorka omówiła rozwój zbitek spółgłoskowych *śf'*, *ćf'*, *źv'* oraz *s+r*, *z+r*, *ż+r*. W grupach *śf'* *ćf'*, *źv'* w północnych gwarach polskich zachodzi zanik palatalności drugiego składnika (*śf*, *ćf*, *źv*, np. *śfat*, *ćferć*, *ńźveć*). Zjawisko to, określane zwykle mianem rozpodobnienia, prof. Koneczna tłumaczy dążnością do zachowania pierwotnych grup spółgłoskowych kosztem rezygnacji z palatalności drugiego komponentu, który wobec panującej na tych terenach tendencji do asynchronicznej palatalności spółgłosek wargowych musiałby ulec przekształceniu (*śfat* musiałoby dać *śśfat* > *śśat*, podobnie jak *of'ara* > *ofsara* > *ošara*).

Połączenia *s+r*, *z+r*, *ż+r* dały w języku staropolskim trudne do wymówienia grupy *śř*, *źř*, *żř*, (*śřoda*, *uźřeć* *źřebię*), w których rozwój mógł iść w kilku kierunkach: 1) stwardnienia wibracyjnego *ř* (*śřzoda*), 2) stwardnienia początkowych *s* i *z*, (*strzoda* z *t* wtrąconym), 3) przeniesienia palatalności na pierwszy komponent (*śřoda*), 4) metatezy, w której spółgłoska wibrująca została przeniesiona na pierwsze, a więc słabsze miejsce w sylabie, a palatalna na pozycję mocniejszą (*řsoda*). W rozwoju tych grup obserwujemy podobną do omówionej wyżej tendencję do zachowania grupy spółgłoskowej kosztem przekształcenia jednego z jej elementów.

2. Mgr H. Zduńska w referacie „Z badań nad fonetyką mazowiecką“ podała szereg faktów z zakresu rozwoju grup spółgłoskowych w gwarach Mazowsza, ilustrujących tezy referatu prof. Konecznej.

3. Referat mgr W. Pomianowskiej „Z geografii elementów strukturalnych w języku polskim“ omawiał geograficzne zasięgi niektórych sufiksów, tworzących głównie nazwy ludzi ze względu na ich cechy zewnętrzne i wewnętrzne oraz przezwiska.

4. Mgr J. Basara w referacie pt. „Zróżnicowanie semantyczno-geograficzne niektórych terminów z budownictwa wiejskiego na terenie Polski“ przedstawił etymologię, znaczenia i miejsce występowania takich nazw, jak: *ganek*, *podmurówka*, *gumno*, *bróg*, *skała* i *kuca*. Referent wykazywał ściśle powiązania faktów leksykalnych z rozwojem kultury materialnej wsi.

5. Mgr J. Smył omówił ogromne zróżnicowanie nazw nietoperza w gwarach polskich. Praca jego w tym zakresie stanowi niejako kontynuację studiów prof. K. Nitscha *Z geografii wyrazów polskich*.

6. Referat mgra W. Kupiszewskiego „Ludowe nazwy gwiazd“ był omówieniem nazw dwu konstelacji: Oriona i Plejad oraz Drogi Mlecznej. Ludowe nazwy gwiazd wykazują bogate zróżnicowanie leksykalne i nawiązują do tematyki życia wiejskiego (tak np. Pas Oriona nosi nazwę 3 „kośników“ „kosiarzy“, lub „kośców“, a pozostałe gwiazdy tej konstelacji nazywane są „grabiarkami“, „podbieraczkami“, „żniwiarkami“; Plejady noszą nazwę „kwoki z kurczętami“) oraz do legend i wierzeń ludowych (Plejady — „sito“ zawieszane przez Matkę Boską, Droga Mleczna — to „droga z Jeruzalem do Betlejem“, „droga do Częstochowy“ lub „droga do nieba“).

7. Kand. nauk Nina Perczyńska omówiła związki zgody między podmiotem i orzeczeniem co do rodzaju, osoby, przypadku i liczby w gwarach polskich. Często spotykane w dialektach i w mowie potocznej zjawisko braku zgody gramatycznej między podmiotem i orzeczeniem ilustrowała przykładami *constructio ad sensum*. („te ślachta wojowali“) mianownika i narzędnika predykatywnego („jestem ociec tego dziecka“) oraz odchyleniami od na ogół przestrzeganej zgody pod względem rodzaju gramatycznego (typu: „to taki swetrzyna było stare“).

8. Mgr M. Szymczak w referacie pt. „Zdania względne w gwarze łączyckiej“ omówił niektóre typy tych zdań porównując je ze stanem staropolskim. Najczęstszym spójnikiem względnym w gwarze łączyckiej jest zaimek *co*, odnoszący się zarówno do rzeczy, jak i do osób. Pod wpływem języka literackiego do gwary przedostaje się zaimek *który* najpierw w formie mianownika, a dopiero potem w formie przypadków zależnych, podobnie jak w języku staropolskim.

9. Mgr H. Horodyska i mgr B. Falińska omówiły korespondencyjną metodę zbierania materiałów gwarowych przy współpracy z nauczycielami i młodzieżą szkolną. I Pracownia Dialektologiczna PAN w Warszawie, chcąc zagęścić siatkę badanych punktów, rozesłała w teren ankiety, które są wypełniane przez nauczycieli i młodzież. Akcja ta daje na ogół pozytywne wyniki, gdyż większość nauczycieli, doceniając wagę zagadnienia, niezwykle sumiennie opracowuje odpowiedzi na przysłane pytania. Wyniki tej akcji są jednak w dużej mierze zależne od stopnia przygotowania osób biorących w niej udział. Stałe kontakty i współpraca nauczycieli z placówką naukowo-badawczą przyczyniają się do podniesienia ich kwalifikacji językoznawczych i umożliwiają tym cenniejszy wkład do wzbogacenia ogólnego dorobku kulturalnego.

Młodzież szkolna, aczkolwiek nie dysponuje takim przygotowaniem językowym, jak nauczyciele, dostarcza jednak wartościowych informacji o słownictwie gwarowym dzięki dobrej znajomości realiów życia wiejskiego. Należy tu podkreślić ogromne znaczenie wychowawcze tego rodzaju akcji wśród młodzieży (budzenie zainteresowań etnografią i kulturą ludową).

Drugi dzień obrad poświęcony był głównie dialektom kaszubskim i językowi Jana Chryzostoma Paska.

1. W pierwszym referacie prof. dr Z. Stieber omówił podstawową problematykę badań nad kaszubszczyzną: stosunek do dawniejszych prac badawczych z tej dziedziny (Bronisz, Lorentz, Nitsch, Rudnicki), rozwój dialektów kaszubskich, pierwotny ich zasięg, stosunek do Połabszczyzny i Łużyc oraz metody pracy i zadania stawiane przez II Pracownię Dialektologiczną.

2. Mgr J. Zieniukowa wygłosiła referat pt. „Typowe zasięgi zjawisk językowych na Kaszubach“.

3. Mgr H. Popowska w „Uwagach o zasięgu Kaszubszczyzny“ omówiła zasięgi tych zjawisk fonetycznych, które różnią Kaszuby od reszty gwar polskich. Należą do nich: 1) zwężenie i odnosowanie *ps·ę*, 2) powstanie odrębnego fonemu, tzw. szwa kaszubskiego, z dawnych krótkich *i, y, u*, 3) stwardnienie *s, z, c*. Zjawiska te pojawiają się sporadycznie poza zwartym zasięgiem Kaszubszczyzny, na Kociewiu i w Borach Tucholskich, świadcząc o wzajemnych kontaktach między ludnością tych regionów.

4. Mgr A. Jeżowa w referacie pt. „Z badań nad dialektami zachodniopomorskimi“ przedstawiła ciekawy materiał onomastyczny z Pomorza Zachodniego, z którego wynika, że polsko-kaszubski przegłos *e* : o przed przedniojęzykową twardą nie może być traktowany jako cecha różniąca Kaszuby od terenów zachodniopomorskich. Zjawisko to jest bowiem spotykane również w starych nazwach miejscowych Zachodniego Pomorza.

5. Mgr A. Scieborą wygłosiła referat pt. „Przyczynek kaszubski do historii fonetyki słowiańskiej“. Przedstawiła w nim materiał z dwu powiatów kaszubskich:

kartuskiego i wejherowskiego, dotyczący wymowy samogłoski *a* występującej w wyrazach przed spółgłoską nosową. Na skutek przedwczesnego opuszczenia podniebienia miękkiego samogłoska w takiej pozycji bardzo często otrzymuje rezonans nosowy w wymowie mieszkańców wymienionych powiatów i terenów przyległych. Wyjaśnienie artykulacyjne procesu fonetycznego wskazuje na sposób, w jaki tworzyły się samogłoski nosowe w przeszłości, np. w prasłowiańszczyźnie lub języku starofrancuskim.

6. Mgr Z. Topolińska omówiła „Stan współczesny akcentu kaszubskiego“. Dawny system swobodnej i ruchomej akcentacji północnokaszubskiej nie jest już dzisiaj funkcjonalnie żywy. Istnieją jeszcze obszary, które zachowują ten system, przestał on jednak być koniecznym warunkiem komunikacji językowej. Najczęściej spotykany jest dziś swobodny akcent nieruchomy (Kaszuby północne) z tendencją do stabilizacji na pierwszej zgłosce tematu. Kaszubskiego akcentu inicjalnego nie trzeba traktować jako polskiego archaizmu peryferycznego w sensie dosłownym, ale jako wynik jego odrębnego rozwoju.

7. Mgr J. Siatkowski w referacie pt. „Czechizmy u Jana z Koszyczek“ przedstawił fonetyczne i leksykalne wpływy czeskie w języku tego autora, wskazując jednocześnie na konieczność zbadania tego zagadnienia u innych pisarzy XVI wieku i ustalenia, w jakiej mierze czechizmy są przejawem „mody“, a w jakim stopniu wynikiem oddziaływania czeszczyzny na ówczesny język polski.

8. Mgr T. Sokołowska na materiale *Pamiętników* Paska ukazała funkcje komparatywnego narzędzia miary (typu: „przybyli trzema niedzielami wcześniej“). Narzędzie ten, wyrażający miary czasu, wartości i przestrzeni, występuje najczęściej po przymiotnikach i przysłówkach w stopniu wyższym i dlatego został przez autorkę nazwany komparatywnym.

9. W referacie mgra K. Żelazki została omówiona „Składnia rządu niektórych czasowników“ (*naśladować, potwierdzać, mścić się, płakać, prosić, czekać* rządzą w języku Paska dopełniaczem, a nie, jak obecnie, biernikiem). Autor podkreślił konieczność starannego opracowania związków składniowych czasowników przy omawianiu języka autorów i sporządzaniu słownika siedemnastowiecznej polszczyzny.

10. Mgr Z. Kawyn-Kurzowa mówiła „O funkcjach spójników: *że, żeby, iż*“, wprowadzających zdania podrzędne celowe i dopełnieniowe. Referentka zwróciła uwagę na konieczność przebadania chronologii rozpowszechniania się równoważników zdań celowych oraz stabilizacji normy przy użyciu *oratio recta et obliqua*.

11. Mgr H. Rybicka wygłosiła referat pt. „Szyk przydawki definicyjnej“. Analiza materiału z *Pamiętników* Paska wykazała, że liczebnie przeważa szyk: rzeczownik + przydawka. Zachodzi jednak równie często zjawisko wysuwania na pierwsze miejsce przydawki akcentowanej logicznie lub przeciwstawnej. Natomiast wypadki stałego szyku przedrzczywnikowego przydawek są rzadkie (dotyczą głównie wyrażeń syntaktycznych przekształcających się w zestawienia).

12. Mgr D. Lankiewicz omówiła „Formy dopełniacza rzeczowników rodzaju męskiego liczby pojedynczej“ na materiale rzeczowników zbiorowych z *Pamiętników* Paska. Wykazała ona, że w tym okresie repartycja końcówek dopełniacza l.p. *-a* i *-u* nie jest jeszcze oparta na kryterium semantycznym.

Sesja dała przegląd aktualnie prowadzonych prac badawczych w pracowniach Zakładu Językoznawstwa PAN w Warszawie. Żywa dyskusja, w której wzięli udział wybitni językoznawcy z innych ośrodków kraju, umożliwiła wymianę poglądów i wniosła wiele cennych uwag.

B. Bartnicka i R. Sinielnikoff

## PROBLEM LITERATURY WSPÓŁCZESNEJ W SZKOLE

Dnia 21 marca br. odbyło się zorganizowane przez Zakład Metodyki przy Katedrze Historii Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego zebranie dyskusyjne poświęcone zagadnieniom nauczania literatury współczesnej w szkole.

Ponieważ problem literatury współczesnej wywołuje w ostatnich czasach żywe reakcje w całym naszym społeczeństwie i coraz bardziej staje się piekącym w pracy polonisty, Zakład Metodyki Literatury przedsięwziął próbę wysondowania opinii co do celowości, zakresu i metod obecnego systemu nauczania literatury współczesnej w naszym szkolnictwie.

W zebraniu wzięli udział pisarze, krytycy, nauczyciele szkół warszawskich i pracownicy naukowcy Uniwersytetu.

Po zagajeniu K. Lausz w dyskusji głos zabierali m. in.: J. Dembowska, S. Durski, St. R. Dobrowolski, Grechowicz, prof. J. Z. Jakubowski, I. Konopacka, K. Lausz, prof. Z. Libera, R. Matuszewski, Nyrkowski, prof. E. Sawrymowicz, Stanczewska.

Wszyscy dyskutujący zgodnie podkreślali konieczność omawiania w szkole twórczości współczesnych pisarzy polskich i obcych. Kontrowersje następowały natomiast wówczas, kiedy rozważano ich miejsce w programie i metody realizacji.

Głównym punktem spornym stała się sprawa literatury współczesnej w systematycznym kursie nauczania historii literatury. Za stanowiskiem prof. Z. Libery, który uważał, że kurs ten w kl. XI powinien być zakończony krótkim syntetycznym omówieniem zarysowujących się tendencji w najnowszej literaturze, wypowiedziała się połowa dyskutantów. Twórczość pisarzy-nowatorów, czyli tzw. „trudnych“, jak np. Przyboś, należy uwzględnić w programie klasy XI, ponieważ młodzież dopiero po przerobieniu kursu historii literatury jest najbardziej dojrzała do zrozumienia nowoczesności w sztuce (Z. Libera).

Zwolennicy tego stanowiska zwracali uwagę, że jednym z podstawowych celów nauczania historii literatury jest przygotowanie młodzieży do samodzielnego orientowania się w bieżącej twórczości. Jej zrozumienie, najbardziej nawet ogólne, możliwe jest na tle znajomości całego rozwoju literatury (K. Lausz). Akcentowano również fakt, że proces rozwoju literatury stanowi nierozdzielny całość. Wszelkie cięcia są rzeczą sztuczną i nie prowadzą do jego rozumienia (St. R. Dobrowolski). Przecistawiano się również głosom, które nie licząc się z naukowo-wychowawczą rolą tej partii materiału programowego, usunięcie jego argumentują brakiem przygotowania nauczycieli oraz odpowiednich opracowań i podręczników (Stanczewska, Grechowicz).

Wśród zwolenników usunięcia literatury współczesnej z kursu systematycznej nauki w kl. XI i przerzucenia jej na godziny bieżącego życia literackiego i pozaliterackie formy pracy zarysowały się rozbieżności co do okresu, na którym należałoby naukę przerwać. W najbardziej krańcowej propozycji wysuwano okres po pierwszej wojnie.

Jednak większość dyskutantów tej grupy opowiedziała się za propozycją R. Matuszewskiego, aby kurs historii literatury kończył się na roku 1939. Jakkolwiek bowiem literatura międzywojenna przedstawia obraz niejednorodny i skomplikowany, to jednak stanowi już zamkniętą całość i powinna wejść do podręcznika szkolnego w formie syntezy historyczno-literackiej, na którą złożą się sylwetki czołowych jej przedstawicieli.

Literatura natomiast po roku 1939, czyli tzw. współczesna, powinna być przerabiana w klasach VIII—XI na specjalnie na to przeznaczonych lekcjach oraz w kółkach polonistycznych w formie dyskusyjnej, bez ferowania z góry jakichś sztywnych

ocen, bez narzucenia młodzieży z góry określonych opinii (E. Sawrymowicz, J. Z. Jakubowski, Dembowska, Konopacka).

Wiele uwagi w dyskusji poświęcono sprawie doboru odpowiednich utworów. Padały przede wszystkim nazwiska M. Dąbrowskiej, L. Kruczkowskiego, Wł. Broniewskiego, K. Gałczyńskiego, I. Newerlego, a więc pisarzy, którzy, zdaniem dyskusyjantów, dają w swych utworach materiał do dyskusji wychowawczych, kształcą smak estetyczny, uwrażliwiają na piękno. Nie znaczy to jednak, aby nauczyciel miał stronić od omawiania tych utworów, które z różnych względów interesują młodzież. Lektura, która z upodobaniem czytana jest przez uczniów, powinna stać się w szkole podstawą do różnorodnych dyskusji prowadzonych przez nauczyciela, bo tylko w ten sposób można pomóc młodzieży w rozwiązywaniu nurtujących ją problemów i prawidłowym rozumieniu interesujących ją utworów (R. Matuszewski, Z. Libera).

Poza tym w najstarszych klasach powinno się czytać pisarzy nowoczesnych łamiących tradycyjne sposoby widzenia świata i stare poetyki, szukających nowych środków wyrazu. Obowiązkiem bowiem szkoły jest przygotowanie ucznia do rozumienia nowoczesności w kulturze i sztuce, do rozumienia tzw. moderny. Dlatego też tacy pisarze, jak Gałczyński, Przyboś, Kafka, którymi jednak młodzież się interesuje, nie powinni być w szkole dyskwalifikowani, bo przecież bywa i tak, że młodzież często inaczej ich rozumie, przeżywa i ocenia aniżeli nauczyciel. (Z. Libera, St. R. Dobrowolski, R. Matuszewski).

Obok wypowiedzi precyzujących postulaty dotyczące literatury współczesnej w programach szkolnych były także głosy upominające się o literaturę epok minionych. Prof. J. Z. Jakubowski, podsumowując i zamykając zebranie, podkreślił, że nauka w szkole jest dla wielu jedyną okazją do zapoznania się z całą tradycją literacką, która w związku z tym powinna być w programach szerzej uwzględniona (np. K. Brodziński, M. Mochnacki). Jeśli bowiem literaturę traktujemy jako pewien ciągły proces (z czym zgodzili się prawie wszyscy dyskutanci), należy dbać o to, aby w programach szkolnych i przeszłość, i teraźniejszość zajęły należne im miejsca i nie wykluczały się wzajemnie.

*Stanisław Makowski*

## OŚWIATA DOROSŁYCH

czasopismo problemowe przeznaczone dla działaczy i pracowników kulturalno-oświatowych

Czasopismo zawiera działy: problemowy, z doświadczeń pracy oświatowej wśród dorosłych, obszerny przegląd prasy, recenzje najnowszych wydawnictw, bogatą kronikę zagraniczną oraz sylwetki oświatowców.

Prenumerata roczna zł 24, półroczna zł 12, cena pojedynczego numeru zł 4.

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę przyjmowane są w terminie do dnia 15 każdego miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty przez: urzędy pocztowe, listonoszy, oddziały względnie 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.

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiące: luty i marzec 1958 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

### Dział I

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

**DERNAŁOWICZ MARIA, KOSTENICZ  
KSENIA, MAKOWIECKA ZOFIA:**

*Kronika życia i twórczości Mickiewicza. Lata 1798—1824.* Wyd. 1. Pod red. Stanisława Pigionia. Warszawa. Państw. Instytut Wydawniczy, s. 549, tabl. 15, portr. 7, bibliogr., zł 60.

Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich. Dział Bibliografii Nowszej.

Wydanie typu kalendarium przedstawia życie i twórczość Mickiewicza w pierwszym okresie.

**HÜBNER ZYGMUNT**

*Bogusławski, człowiek teatru.* Warszawa. Wiedza Powszechna, s. 380, ilustr., mapa, zł 24.

Między innymi bibliografia prac W. Bogusławskiego i prac o Bogusławskim.

**KLEMENSIEWICZ ZENON**

*Zarys składni polskiej.* Wyd. 2 rozszerzone. Warszawa. Państw. Wydawnictwo Naukowe, s. 133, bibliogr., zł 20.

**MAKARENKO ANTON SEMENOVIC**

*Dzieła.* Wyd. 1. T. 7: Opowiadania i szkice; Artykuły o literaturze i recenzje; Korespondencja z M. Gorkim. Tłum. z ros. Irena Piotrowska, Seweryn Pollak, Mikołaj Dąb i in. Warszawa. Państw. Zakłady Wydawn. Szkoln., s. 510, tabl. 4, portr. 1, bibliogr.

**„WITKIEWICZ STANISŁAW IGNA-  
CY“**

*Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca.* Księga pamiątkowa pod red. Tadeusza Kotarbińskiego i Jerzego Eugeniusza Płomińskiego. Wyd. 1. Indeks — Krystyna Pawłowska-Najder. Warszawa. Państw. In-

stytut Wydawn., s. 406, portr. 1, bibliogr., zł 60.

W pracy m. in.: Płomiński J. E.: Rozważania nad twórczością St. Ign. Witkiewicza. — Kotarbiński T.: Filozofia St. Ign. Witkiewicza. — Szuman A.: Niektóre aspekty i zagadnienia dramatu St. Ign. Witkiewicza *Szewcy*. — Wallis M.: Stanisław Ignacy Witkiewicz jako teoretyk malarstwa. — Miller J. N.: Teoria czystej formy w teatrze. Poza tym wspomnienia i przyczynki o życiu i twórczości St. Ign. Witkiewicza, m. in.: R. Ingardena, W. Tatarkiewicza, M. Kasprowiczej. *Zyciorys St. Ign. Witkiewicza. Próba bibliografii utworów St. Ign. Witkiewicza i prac o nim.*

### WSPOMNIENIA

**GODLEWSKI STEFAN, GRZENIEWSKI  
LUDWIK B., MARKIEWICZ HEN-  
RYK**

*Śladami Wokulskiego.* Przewodnik literacki po warszawskich realiach *Lalki*. Wyd. 1. Skomponował, opatrzył wstępem i posłowiem L. B. Grzeniewski. Warszawa. Czytelnik, s. 217, tabl. 56, pl. 1, zł 20.

**GORKIJ MAKSIM**

*Listy.* Wybór. 1889—1936. Tłum. z ros. Jadwiga Dmochowska. Wyboru dokonał Tadeusz Zabłudowski. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 366, zł 38.

Wybór opracowany na podstawie wydania rosyjskiego pism po raz pierwszy ukazuje się w języku polskim. Obejmuje okres 1889—1936. Przeważają listy do pisarzy: Tolstoja, Czechowa, Rollanda, Zweiga. Listy zapoznają z poglądami politycznymi i społecznymi Gorkiego, dają też często pewną ocenę twórczości innych pisarzy. Przypisy. Indeks.

**IWASZKIEWICZ JAROSŁAW**

*Książka moich wspomnień.* Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 367, portr., zł 30.

Wspomnienia sięgają XIX wieku, młodości pisarza spędzonej na Ukrainie,

dalej mówią o rewolucji 1917 r., o Warszawie międzywojennej (kawiarnia „Pod Pikadorem“, grupa poetycka „Skamander“) i o życiu literackim w Polsce w latach 1918—1939. Obszerniejsze wspomnienie o Szymanowskim, Lechoni i Tuwimie.

#### NIEMCEWICZ JULIAN URSYN

*Pamiętniki czasów moich.* Wyd. według obszerniejszej wersji rękopiśmiennej. Oprac. i wstęp. opatrz. Jan Dihm. Przypisy: Zofia Lewinówna i Jan Dihm. T. 1-2. Warszawa. Państw. Instytut Wydawniczy, s. 442, portr. 17, s. 446, portr. 17, zł 80.

Nowe wydanie *Pamiętników* opracowane na podstawie rękopisów, opatrzone ciekawym wstępem i dokładnymi przypisami. Liczne ilustracje. *Pamiętniki* obejmują wspomnienia z czasów panowania St. Augusta (od elekcji do rozbiorów) oraz omawiają czasy porozbiorowe do r. 1829.

#### SZEW CZYK WILHELM

*Z kraju Lompy.* Wyd. 2. Katowice. „Śląsk“, s. 33, tabl. 33, portr. 1, zł 13.

W bardzo krótkim okresie czasu dwa wydania książki poświęconej pamięci zasłużonego śląskiego działacza oświatowego i narodowego. W cz. 1 znajduje się zwięzła biografia Lompy; cz. 2 o charakterze albumowym zawiera liczne fotografie obrazujące kraj, który był terenem pracy Lompy.

#### WYSPIAŃSKI I TEATR

1907—1957. Praca zbiorowa. Red. Marian Woycicki. Kraków. Teatr im. J. Słowackiego, s. 119, ilustr., portr., zł 15.

Zawiera: Wyspiański S.: „Zdarzyło mi się nieraz być za kulisami“. — Mrozowska, Teoplitz J.: „Chwile“. — Trzciniński T.: „Wyspiański i odnowa teatru w Europie“. — Grzymała Siedlecki A.: „Rzecz dzieje się w teatrze krakowskim“. — Płoszewski L.: „Konradowy list Wyspiańskiego“. — Frycz K.: „Noty“. — Horzyca W.: „Wyspiański a futurizm“. — Strzelecki Z.: „St. Wyspiański, twórca polskiej scenografii współczesnej“. — Got. J.: „Zwycięski pochód“. — Dąbrowski S.: „Sceniczne dzieje Wyzwolenia“.

#### ZELWEROWICZ ALEKSANDER

*Gawędy starego komedianta.* Wstęp Wojciecha Natansona. Warszawa. Iskry, s. 234, portr. 16, zł 17.

Gawędy są wspomnieniami pisanymi w ostatnich latach życia wielkiego artysty. Obok wielu ciekawych faktów z dziejów teatru w Polsce ukazują one życie Zelwerowicza od strony prywatnej, mówią o jego trudach, niepokojach i radościach. Styl gawędziarski czyni z książki przyjemną lekturę.

## Dział II

### Literatura piękna

#### ASNYK ADAM

*Poezje wybrane.* Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 514, zł 23. Zawiera zbiór najbardziej znanych wierszy Asnyka. Między innymi programowe wiersze z okresu pozytywizmu oraz cykle: „Z motywów ludowych“, „Ze sceny świata“, „W Tatrach“, „Kwiaty“, „Z obcych stron“, „Nad głębiami“, poemat „Sen grobów“. Obszerne przypisy i życiorys poety.

#### BRZOZOWSKI STANISŁAW

*Dębina.* Cz. 1. *Sam wśród ludzi.* Powieść. Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 484, zł 20.

Wznowienie głośnej w czasach neoromantyzmu powieści. Części dalsze nie zostały napisane.

#### BUNSCH KAROL

*Wywołańcy.* Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 371. Cz. 2 powieści pt. *Wawelskie wzgórze.*

#### CAMUS ALBERT

*Obcy.* Powieść. Wyd. 1. Przeł. z franc. Maria Zenowicz. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 119, zł 10.

Tyt. oryg. *L'étranger.*

#### CONRAD JOSEPH

*Z pism. Korsarz.* Przeł. z ang. Bohdan Rychliński. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 297, zł 15.

#### CONRAD JOSEPH

*Z pism. Smuga cienia. Wyznania.* Przeł. z ang. Jadwiga Kornilowiczowa. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 159, zł 10.

#### CONRAD JOSEPH

*Z pism. Sześć opowieści.* Przeł. z ang.: Wiliam Horzyca, Tadeusz Pułjanowski, Leon Piwiński.

Państw. Instytut Wydawn., s. 314,  
zł 13.

CONRAD JOSEPH

*Z pism. Złota strzała. Słowo  
wstępne Jana Parandowskiego.  
Przeł. z ang. Aniela Zagórska  
i Jadwiga Kornilowiczowa. War-  
szawa. Państw. Instytut Wydawn.,  
s. 422, zł 17.*

DĄBROWSKA MARIA

*Czyste serce. Warszawa. Nasza  
Księgarnia, s. 92, zł 11.*

FRANCE ANATOL

*Poglądy księdza Hieronima Coi-  
gnarda. Przeł. z franc. Franciszek  
Mirandola (Pik). Warszawa. Czy-  
telnik, s. 182, zł 11.*

Tyt. oryg.: *Les opinions de M. Jérôme  
Coignard*. Wyd. 1 w Polsce w 1922 r.  
Powieść satyryczna o życiu Francji  
XVIII wieku.

GAŁCZYŃSKI KONSTANTY ILDE-  
FONS

*Niobe. Wstęp: Jerzy Kierst. Kra-  
ków. Wydawnictwo Artystyczno-  
-Graficzne RSW „Prasa“, s. IX,  
45, zł 30.*

Wznowienie poematu o rzeźbie głowy  
Niobe znajdującej się w Nieborowie  
pod Warszawą. Wiele rozważań o celu  
i wartościach sztuki współczesnej.

HEMINGWAY ERNEST

*Komu bije dzwon. Tłum. z ang.  
Bronisław Zieliński. Warszawa.  
Czytelnik, s. 361, zł 38.*

Tyt. oryg.: *For Whom the bell tolls*.

IŁŁAKOWICZÓWNA KAZIMIERA

*Portrety imion. Poznań. Wydaw-  
nictwo Poznańskie, s. 134, zł 10.*

Połączone wydanie dwu zbiorów, które  
ukazały się przed wojną: „Czaro-  
dziejskiego zwierciadełka“ i „Obrazów  
imion wróżebnych“. Obecny zbiór za-  
wiera 100 wierszy, których tytuły sta-  
nowią imiona męskie i żeńskie; każdy  
wiersz charakteryzuje osobę noszącą  
dane imię. Piękny język i wiersz.

IRZYKOWSKI KAROL

*Patuba. Sny Marii Dunin. War-  
szawa. Czytelnik, s. 425, zł 25.*

Nowe, trzecie kolejne wydanie po-  
wieści przechodzącej często w traktat  
psychologiczny, w której Irzykowski  
pragnął wykazać problemy współcze-  
snej powieści polskiej.

IRZYKOWSKI KAROL

*Spod ciemnej gwiazdy. Wybór  
nowel. Oprac. i wstęp: Janusz  
Wilhelmi. Warszawa. Państw. In-  
stytut Wydawn., s. 214, zł 10.*

KORCZAK JANUSZ

*Wybór pism. Wybór: Igor Ne-  
werly. T. 2. T. 1—4. Warszawa.  
Nasza Księgarnia, s. 542, portr. 1,  
zł 140.*

Zawiera: opowiadania i szkice psycho-  
logiczno-literackie. Między innymi  
„Moški, Joški i Srule“, „Józki, Jaški  
i Franki“, „Kiedy znów będę mały“,  
„Bobo“, „Spowiedź motyla“. Wiele ciekawych  
sposrządzeń pedagogicznych.

KRASIŃSKI ZYGMUNT

*Nieboska Komedia. Wyd. 4, zmie-  
niono. Oprac. Juliusz Kleiner.  
Wrocław. Zakład Nar. im. Osso-  
lińskich, s. L., 153, bibliogr. zł 15.*

Biblioteka Narodowa.

MAKUSZYŃSKI KORNEL

*Szaleństwo panny Ewy. Kraków.  
Wydawnictwo Literackie, s. 282,  
zł 15.*

Pierwsze wydanie dotąd nie drukowa-  
nej powieści.

PLUTARCHUS

*Jak młodzi powinni słuchać poe-  
tów. Przekł. z grec. pod kier. Ka-  
zimierza Kumanieckiego. Red.,  
wstęp, koment. i słowniczek: Ga-  
briela Pianko i Lidia Winniczuk.  
Warszawa. Państw. Wydawnic-  
two Naukowe, s. 73, zł 12.*

PRÉVOST

*Historia Manon Lescout i kawa-  
lera des Grieux. Przeł. z franc.  
i wstęp: Tadeusz Żeleński-Boy.  
Warszawa. Państw. Instytut Wy-  
dawniczy, s. 179, zł 14.*

Biblioteka arcydzieł najślawniejszych  
powieści świata. Nowe wydanie fran-  
cuskiej powieści osiemnastowiecznej,  
która odegrała dużą rolę w światowych  
dziejach powieści dzięki swej kompo-  
zycji i tematyce.

REYMONT WŁADYSŁAW STANI-  
SŁAW

*Komediantka. Kraków. Wydaw-  
nictwo Literackie, s. 417. Wyd. 1  
w 1896 r.*

RÓŻEWICZ TADEUSZ

*Poezje zebrane. Kraków. Wyda-  
wnictwo Literackie, s. 435, zł 35,*

**SIENKIEWICZ HENRYK**

*Nowele wybrane.* Posłowie: Jan Kott. Przypisy: Tomasz Jodełka. Biblioteka Szkolna. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 365, zł 10.

Tom wchodzi w skład *Biblioteki Szkolnej*, którą stanowi seria utworów skomentowanych i przystosowanych do potrzeb szkolnych. Umieszczono tu następujące nowele: „Szkice węglem“, „Janko Muzykant“, „Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela“, „Za chlebem“, „Latarnik“, „Orso“, „Sachem“, „Bartek Zwycięzca“. Posłowie ukazuje wartości społeczne i artystyczne utworów.

**STAFF LEOPOLD**

*Dziewięć muz.* Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 77, portr. 1, zł 10.

Ostatnie wiersze Staffa m. in. zbiory aforyzmów „Dziewięć muz“ i „Appendix“.

**STRUG ANDRZEJ**

*Ojcowie nasi.* Nowele. Warszawa. Czytelnik, s. 308, zł 20. Wyd. 1 w r. 1911. Nowele z życia rewolucjonistów idących w ślady powstańców 1863 r.

**STRUG ANDRZEJ**

*Pokolenie Marka Świdry.* Warszawa. Czytelnik, s. 358, portr. 1, zł 23.

Powieść o przemianach, jakich dokonała wojna 1914—1918. Wznowienie.

**WAT ALEKSANDER**

*Wiersze.* Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 178, portr. 1, zł 15. Nazw. aut.: Aleksander Chwat. Wiersze nagrodzone w r. 1957 przez tygodnik *Nowa Kultura*, pisane w latach 1946—1957, zwracają uwagę realistycznym ujęciem tematów.

## Dział III

**Metodyka przedmiotu w szkole****BIAŁKOWSKA EMILIA, BZDEGA STEFAN**

*Organizacja i metody pracy bibliotek szkolnych.* Warszawa. Stow. Bibliotekarzy Pol., s. 40, zł 3,20.

**PORADNIK METODYCZNY**

do nauki języka polskiego w klasie VII. Praca zbiorowa pod red. Michała Nowakowskiego. Zesz. 2. Katowice, s. 62, zł 4. WODKO w Katowicach. Sekcja języka polskiego. *Biuletyn Metodyczny* nr 10.

---

Sprostowanie: W poprzednim wyborze bibliograficznym zniekształcone zostało nazwisko Wandy Kwaskowskiej, współautorki *Poradnika metodycznego* do „Wypisów dla kl. V“.

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Jan Nowakowski — Lenartowicz i jego „Pieśń złota” . . . . . 1

### ZAGADNIENIA METODYCZNE

- Władysław Słodkowski — W sprawie celów nauczania literatury 13  
Paweł Bagiński — O odczytywaniu utworów na lekcjach języka  
polskiego . . . . . 20  
D. Sokół — „W pamiętniku Zofii Bobrówny” w programie klasy V 29  
Wanda Łukszo — Opracowanie wiersza Leopolda Staffa  
pt.: „Pierwsza przechadzka” . . . . . 32  
Aniela Świerczyńska — Przed egzaminami wstępnymi do klasy VIII 34  
Jan Tokarski — Deklinacja rzeczowników i jej znaczenie w szkole 36

### SPRAWOZDANIA I OCENY

- Ryszard Koniczek — Rewizje rzeczywiste . . . . . 49  
Stanisław Gierowski — Pamięci Leopolda Staffa . . . . . 52  
Jan Zygmunt Jakubowski — O twórczości Mariana Kubickiego . 55  
Zygmunt Wzdrega — Album Wita Stwosza . . . . . 57  
Izj — Powrót Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej . . . . . 58  
Andrzej Chruszczyński — Pismo ważne i potrzebne . . . . . 58  
Stanisław Rutkowski — W sprawie czasopisma społeczno-literac-  
kiego dla młodzieży . . . . . 60  
Stanisław Makowski — Nowy podręcznik teorii literatury . . . . 61  
A. G. — Wydania zbiorowe . . . . . 64  
Aniela Świerczyńska — Poradnik metodyczny do „Wypisów dla  
klasy V” . . . . . 65  
B. Bartnicka — Mały atlas gwar polskich . . . . . 66

### KRONIKA

- Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Literackiego im. A. Mic-  
kiewicza za 1957 rok . . . . . 68  
B. Bartnicka i R. Sinielnikoff — Sprawozdanie z sesji naukowej  
Zakładu Językoznawstwa PAN w Warszawie . . . . . 72  
Stanisław Makowski — Problem literatury współczesnej w szkole 75  
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) opr. Władysław  
Słodkowski . . . . . 77

## KONKURS

Redakcja czasopisma „Śpiew w Szkole“ Warszawa, pl. Dąbrowskiego 8 ogłasza konkurs na tekst do pieśni dla poziomu klas V—XI szkoły ogólnokształcącej. Tematyka tekstu powinna być związana z życiem szkoły i młodzieży, o charakterze radosnym. Pożądane jest, aby rytm tekstu nadawał się do melodii marszowej. Ustala się następujące nagrody:

- I — 1500 zł
- II — 1000 zł
- III — 750 zł

Warunkiem konkursu jest, aby nadesłane teksty nie były nigdzie drukowane i pochodziły od autorów żyjących.

Termin nadsyłania prac upływa z dniem **1 listopada 1958 r.**

Prace powinny być oznaczone godłem i mieć załączoną zaklejoną kopertę, zawierającą imię, nazwisko i adres autora.

Prace nagrodzone będą wykorzystane w konkursie muzycznym, który jest przewidziany w następnej kolejności.