

ROK XI

WARSZAWA

• LIPIEC - SIERPIEŃ 1958

Nr 4 (59)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

4



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w sierpniu 1958 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓLPRACY  
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, Jezińska 4

---

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę przyjmowane są w terminie do dnia 15 każdego 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.

Exemplarze 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 11477+243 egz.

Podpisano do druku 20 VIII 1958 r.

Zamówienie nr 1013

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

M-33

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

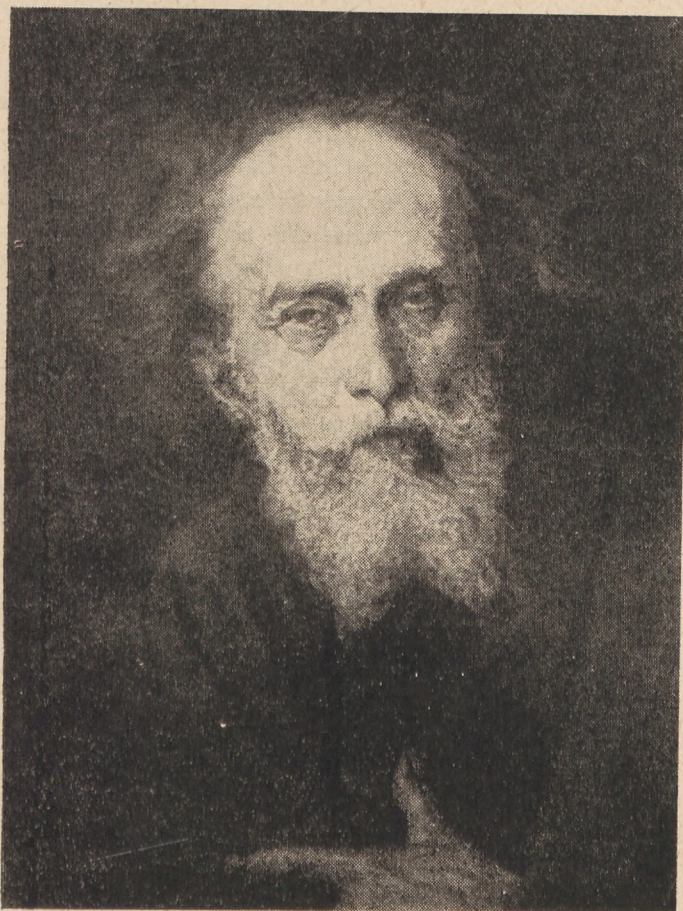
ROK XI    WARSZAWA    •    LIPIEC - SIERPIEŃ 1958    Nr 4 (59)

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

*W 75 ROCZNICĘ ŚMIERCI*



*CYPRIAN KAMIL NORWID (1821-1883)*

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

## W 75 ROCZNICĘ ŚMIERCI C. K. NORWIDA

Zainteresowanie twórczością Norwida wzrasta w naszych czasach coraz mocniej. Rok Norwidowski nie jest zakończony. Jesienią br. Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza organizuje cykl wykładów poświęconych twórczości Norwida. Z inicjatywy Katedry Historii Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego grupa badaczy twórczości Norwida przystąpiła do pracy nad zbiorową książką o poecie. J. W. Gomulicki przygotowuje pełne krytyczne wydanie dzieł Norwida, które ma ukazać się nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego.

Zamieszczone niżej trzy głosy o Norwidzie — to wypowiedzi wygłoszone na wieczorze poświęconym Norwidowi na Uniwersytecie Warszawskim, 31 maja br.

Nie zamierzamy tu podejmować pełnej oceny różnorodnej spuścizny Norwida. Chcemy jedynie zatrzymać się nad pewnym fragmentem jego życia i nad jednym wierszem. To na pewno zbyt szczupła podstawa do snucia syntetycznych refleksji. Ale może nie najgorsza metoda — poprzez dokładniejszą analizę poszczególnych utworów poety zmierzać do przyszłej syntezy. Norwida — jak to podkreślał Waclaw Borowy — bardziej chwälono lub poniżano, niż starano się naprawdę poznać. A Stefan Kołaczkowski w studium *Ironia Norwida* słusznie zauważył:

...znakomitą część komentarzy do Norwida najprzód stanowiły wyrzuty, czynione Norwidowi, a potem pod adresem tych, którzy Norwida nie rozumieli. Że miał szczególne szczęście do wielbicieli wzniosłych, „jak jego Kleopatry, tych, co „żywot spędzili w braterstwie z mumią”, a „za towarzyszkę mieli nicość cichą”. Najprzód odstraszał Norwid swoją niezrozumiałością, później odstraszał odeń jego wielbicieli, chowając jego dzieła dla przyszłych generacji dusz dostojnych. Zdawało się, że trzeba być umysłem mętym lub niepłodnym, by wielbić Norwida, bo takich było najwięcej w szeregu jego gloryfikatorów.

I warto chyba, kiedy podejmujemy nowe próby odczytania Norwida, przypomnieć słowa poety z Kleopatry:

...Dziś klaskać umieją  
 Lub bezcześcić! A to jest z tej właśnie przyczyny,  
 Iż gwoli innym sądom trza nie mieć zawiści,  
 Lecz oświeconą miłość żywić...

W imię więc tej „oświeconej miłości“ do wielkiej poezji sięgnijmy do Norwida.

...Oto listopad 1852 roku. Poeta rozżalony niechęcią współczesnych do jego twórczości, po różnorodnych przykrościach osobistych, po nieporozumieniach z Marią Kalergis, po ciężkich tygodniach pracy w Fontainebleau przy robotach w lesie decyduje się na wyjazd do Ameryki. Miarą ówczesnego stanu duchowego poety jest m. in. list do Konstancji Górskiej z końca listopada 1852 roku:

Zyczę Pani szczęśliwych świąt — proszę usilnie, ażeby zapomnieć o boleściach, które mi wyrządono, ktokolwiek to jest. Moja wina, że nie umiałem się dać zrozumieć.

...Proszę spalić wszystko, co imię moje nosi, niech świat zapomni o nim, kiedy tak się nie umie ze światem porozumieć. Wszak mogę na to liczyć? Wszak jedyna to prośba, jaką zanoszę do Pani?

Norwid wyjeżdża pociągiem do Hawru (odprowadzony przez Lenartowicza), potem przeprowia się do Londynu i w grudniu na żaglowcu „Marguerite“ wyjeżdża do Ameryki. Ciężka podróż trwała 62 dni. Norwid, pasażer najuboższy, w czasie podróży musiał pracować na okręcie ciągnąc liny i posługując się toporem. Może to właśnie z tych doświadczeń zrodziło się piękne określenie trudu poetyckiego zawarte w wierszu *Czy podam się o amnestię*:

I każdy wiersz ten miałem w mojej dłoni  
Jak okrętową linę w czasie burzy.

Nie będziemy się zatrzymywać nad dziejami amerykańskiego epizodu w życiu poety (od lutego 1853 roku do czerwca r. 1854). Przypomnijmy tylko, że był to okres w ciężkim życiu poety nie najłatwiejszy. Poeta miał się różnych robót, jak np. malowania kajut okrętowych.

\*

\*

\*

Z tego okresu, z kwietnia 1853 roku pochodzi list — wiersz Norwida adresowany do Marii Trębickiej. Zaczyna się on od relacji:

Pierwszy list, co mnie doszedł z Europy,  
Jest ten od Ciebie, Pani — piszę miarą,  
Jak człowiek w wielkiej samotności, który  
Muzyką sobie nieuczoną wtórzy,  
I to mu zamiast towarzystwa służy.

Wspomniany list — to nie tylko poetycki komentarz do podróży Norwida. Nurt polemiki przewija się przez cały wiersz. Liryczny monolog jest tu zdynamizowany elementami rozprawy ze społeczeństwem nie rozumiejącym twórczości poety. Mówi o tym następujący obraz — porównanie:

...ja, to jestem  
Na świecie jako w trupie doskonałej  
Nadkompletowy aktor — jeśli kiedy  
Czyje mi zrobi miejsce zaziębienie,  
To dobrze — albo jeśli kochanek się spóźni,  
Lub duch nie na czas włos sobie rozwieje,  
Lub pionun winien uderzyć przechodnia...  
To już są moje w dramie specjalności!  
— Są to zabawne historie... dla gości.

lub — w samym zakończeniu wiersza — bezpośrednia inwokacja do przeciwników:

A wy? o! moi wy nieprzyjaciele,  
Którzy, poczawszy od pełności serca  
Aż do ziarn piasku pod stopami memi,  
Wszystko mi wzięliście, mówiąc „nie słyszy —  
Nie wie — nie widzi — nie zna...” — wam ja, z góry  
Samego siebie ruin, mówię tylko,  
Że z głębi serca błogosławić chciałbym —  
Chciałbym... to tylko mogę... resztę nie ja,  
Bo ja tam kończę się, gdzie możność moja.

Omawiany wiersz wprowadza nas w świat znamienych dla Norwida pojęć moralnych. Jego pogląd na świat — jak wiemy — został ukształtowany przez katolicyzm. I w liście do Trębickiej znajdujemy bezpośrednie wyznanie wiary. Humanizm poety dojrzał jednak przede wszystkim w surowych doświadczeniach historii i spraw ziemskich. Norwid posługując się motywami biblijnymi dotyka spraw współczesnych i żywej historii swoich czasów. Tak jest np. w przejmującym wierszu *Larwa*, gdzie w obrazie ulicy wielkiego miasta

Na śliskim bruku w Londynie  
W mgłę podksiężycowej, białej,  
Niejedna postać cię minie,  
Lecz ty ją wspomnisz, struchlały.

występuje

...Biblii księga  
Zataczająca się w błocie...

a cały obraz służy poecie do wyrażenia protestu przeciwko panującemu porządkowi społecznemu, opartemu na przemocy i pieniądzach:

Takiej to podobna jędzy  
Ludzkość, co płacze dziś i drwi;  
— Jak historia?... wie tylko: „Krwil!...”  
Jak społeczność?... tylko: „Pieniądzy!...”

I w omawianym liście — wierszu na plan pierwszy wysuwa się głęboki humanizm poety, który bez odwoływania się do metafizycznych sankcji z gorzkich doświadczeń człowieka zepchniętego na dno nędzy wyprowadza prawa moralne nadające życiu ludzkiemu godność i prawdę. Posłuchajmy fragmentu, który z przejmującą prostotą odsłania najgłębsze, ludzkie źródła moralnych poglądów poety:

Dnie były głodu, pragnienia i inne,  
Dnie moru, dzieci konały niewinne  
Dla mleka matek, które niewczas psowa,  
Widziałem także okręty rozbite  
I twarze majtków wąpiących o naszym,  
Widziałem marność ludzką tak jak nigdy!

Ale — bez kłamstwa — ale w prawdzie nagiej,  
Ale widziałem ludzi, choć tak marnych,  
Ale widziałem naiwność — nicości  
Bez dekoracji cnót, wiary, mądrości.  
Kto na tej lichej łupinie dał komu  
Lepszego chleba złamek lub jak się masz  
To był odłamek chleba lub jak się masz.

Przemawia z tych wierszy Norwid — moralista, który — podobnie jak później Conrad — wartość człowieka ocenia na podstawie jego zachowania się w sytuacji stawiającej go jakby poza prawem, sytuacji, w której ludzka moralność podlec musi najcięższej próbie. W życiu gromady żyjącej w nędzy i w obliczu śmierci na lichym okręcie odkrywa Norwid wiarę w człowieka. Z zachowania się owej gromady wyprowadza poeta wielkie uogólnienie moralne. Kto wobec grożącej śmierci i trwałej walki o istnienie dzieli się kawałkiem chleba i życzliwym słowem z bliźnim, kto pozostaje wierny ludzkiej godności, ten przeszedł najcięższą próbę i ocalił swoje człowieczeństwo. I w tym głębokim humanizmie jest Norwid nam bliski, bliski i współczesny, bo przecież historia naszych czasów nie szczędzi nam trudnych prób moralności.

Indywidualność poety możemy uchwycić nie tylko badając jego bezpośrednio wypowiedane sądy. Odkrywamy je — może nawet w sposób bardziej wiarygodny — w jego ulubionych obrazach, metaforach, w jego stylu. Wiemy — podkreślali to już niejednokrotnie badacze spuścizny Norwida — że wyobrażnia autora *Vademecum* czerpie z elementów dawnej i współczesnej mu cywilizacji, ze zjawisk i spraw codziennych, że nawet przyroda ukazywana jest przez porównanie z wytworami rąk i umysłów ludzkich. Norwid wydobywa poezję i historyczne uogólnienia ze zdarzeń najprostszych, jak to np. się dzieje — przypomnijmy klasyczny przykład — w wierszu o pani „idącej kupić talerz“:

Są pokolenia, i miasta, i ludy  
Smętne i stare —  
Które podały nam nie żadne cudy,  
Lecz garnków parę!

lub w wierszu *W pracowni Gujskiego*.

...Tam — czyjś profil?... Ona:  
Z tajemnicą na ustach, pogodą na czole  
I uczesaniem włosów, co zdradza epokę.  
Inaczej wzięłbyś medal za złomki mityczne  
Z Kartaginy lub Cypru...  
...O, jakie głębokie  
Są w trefieniu warkoczy sprawy historyczne.

I w omawianym wierszu dzieje się podobnie. Po motywy, obrazy i porównania sięga Norwid — przypomnijmy cytowane już fragmenty listu — do zjawisk najbardziej codziennych zrywając z tradycją romantycznego poetyzowania zgodnie z zasadą, którą postawił jako motto do *Rzeczy o wolności słowa*:

Są, którzy uczą, iż dla poezji trzeba przedmiotów, które nie byłyby suche i niewdzięczne. Poezja ta, co ażeby była poezją potrzebuje przedmiotów nie suchych i czeka na wdzięczne, nie należy do mojej kompetencji.

Dodajmy, że Norwid — jak chyba nikt w polskiej literaturze — wydobywa poezję precyzując znaczenie pojęć i odcienie słów. Miał on zresztą świadomość, że poezja jego otwiera nową epokę w dziejach literatury polskiej. W liście do J. I. Kraszewskiego w maju 1866 roku pisał:

Bogata skądinąd przeszłość poezji polskiej nie przygotowała publiczności do podobnych utworów — ale cóż robić! raz przecie trzeba i na siebie troszkę obejrzeć się, a nawet raz przecie trzeba do wdzięków policzyć także nawet i myśl, i prawdę, sens i rozsądek. ...po poezji pejzażów i fletów pasterskich, może i biedny mój kierunek zasługuje lub zasłuży na mićco wziętości przez samą konieczność — sensu.

Miał Norwid również dumną, ale i gorzką świadomość — a życie nie szczędziło mu bolesnych dowodów — że poezja jego przemówi dopiero do pokoleń następnych:

Syn minie pismo, lecz ty spomnisz wnuku...

Zatrzymaliśmy się na chwilę nad jednym wierszem Norwida, choć, wydaje się, nie dotrzymaliśmy słowa i od analizy tego wiersza-listu przeszliśmy do uogólnień na temat poezji Norwida. Ale to właśnie jest cechą dobrego wiersza, że otwiera on horyzonty na cały świat myśli, uczuć i wyobraźni poety.

*List z Ameryki do Marii Trebickiej* — to przykład wielkiej poezji Norwida przenikniętej powagą spraw ludzkich, pracą człowieka, kulturą i moralnością, poezji tak bardzo współczesnej.

\*

\*

\*



Józef Tokarzewicz (J. T. Hodi) zanotował charakterystyczne wspomnienie o Norwidzie z połowy lat siedemdziesiątych. Zaproponował on Norwidowi współpracę z pismami warszawskimi. Zacytujmy fragment tej rozmowy:

— I owszem — odrzekł na propozycję poeŃta — ale pod warunkiem.

— Słucham.

— Że na rękawiczki mieć będę.

— To się rozumie. Od wiersza tej oto wielkości (garmontem) płacę w Warszawie od czasu, jak za przykładem Lewentala płacić zaczęto kop...

Urwać musiałem, spojrzawszy na wyzwierżone oczy Norwida.

— Od wiersza? — powtórzył

zaciśnięły się usta, skrzywione przed chwilą, jakby do uśmiejchu, żywcem wyjętego z przeddziejowej sagi.

— A! od wiersza — rzekł. — To co innego. W takim razie proszę najpokorniej podziękować. Od wyrazu tobym się może jeszcze i zgodził. Ale wiersz za długi dla mnie, za drogi. Na jeden wiersz trzeba niekiedy dnie, niekiedy lata pracować. Wolę przy starych rękawiczkach pozostać.

Oddajmy należną sprawiedliwość tej dumnej postawie poeŃty, który nie mógł znaleźć wydawcy dla swoich bezcennych wierszy i dla którego poezja była prawdą głąboko przeżyta i bezkompromisowa. Wielka poezja Norwida, nasycona problemami kultury, pracy i trudnymi sprawami moralności, jest nam naprawdę bliska, potrzebna i współczesna. Jest to bowiem poezja, która swoją powagą, głębią i odpowiedzialnością przeciwstawia się świadomie sztuce, o której on sam pisał: „Cała sztuka wyszła z koryta swego, pracy ludzkiej błogosławieństwem nie jest; tak jak jest, jest niepotrzebna“.

ZOFIA SZMYDTOWA

## NORWID WOBEC SZTUKI WŁOSKIEGO ODRODZENIA

Norwid pragnął odegrać podobną rolę w Polsce do tej, jaką w Niemczech w w. XVIII odegrał historyk sztuki, entuzjasta piękna, Johann Winckelmann. Nazwał go autor *Promethidiona* jedynym użytecznym krytykiem, a jego dzieła pierwszym zdarzeniem w dziejach, kiedy to krytyka wyprzedziła sztukę wskazując jej nowy kierunek. Winckelmann spotkał się od razu ze zrozumieniem i z wdzięcznością. Herder nazwał go boskim komentatorem ujawnionej dzięki wykopaliskom sztuki greckiej, Goethe stwierdził: „W nim złożyła natura to, co stanowi o człowieku i co go zdobi“.

Z Norwidem było inaczej. O rzeczach sztuki rozmawiał on swobodnie z artystami polskimi i obcymi w ich pracowniach, ale to, co pisał, albo nie ukazywało się w druku, albo publikowane wywoływało nikły odzew, częściej niezrozumienie. Mimo to nie ustępował, podejmując przy każdej okazji — w poezji, w artykułach, w korespondencji — coraz ostrzej, coraz gwałtowniej walkę z niedorozwojem sztuk plastycznych w Polsce, stawia-

jąc za wzór sztukę grecką i włoską. Okoliczności sprawiły, że w pismach poety nadmiernie, nazbyt natarczywie wyraziła się strona negatywna sprawy, że pragnąc ukazać wielkość, nieustannie musiał nawracać do małości. Głęboki oddźwięk Norwida na dzieła Winckelmanna nie da się sprowadzić jedynie do wpływu. Źródłem tego oddźwięku należy szukać w samorodnych, wielostronnych uzdolnieniach artysty polskiego i w równie samorodnej potrzebie budzenia w ludziach wrażliwości estetycznej, poczucia, że sztuka ma jedną z podstawowych funkcji w życiu jednostki i społeczeństwa, że bez jej udziału nie można osiągnąć pełnego człowieczeństwa. Obaj entuzjaści piękna byli wrogami pedantyzmu w krytyce, a w sztuce — stylu rokokowego, który Norwid uważał za artystyczny przejaw sztuczności i fałszu. Nawet niechęć do twórczości Berniniego była im wspólna. Różnili się natomiast stosunkiem do sztuki włoskiego odrodzenia. O różnicy tej zdecydował fakt, że Winckelmann sztukę grecką uznawał za nieprześcignioną, co przejawiało się w jego refleksjach porównawczych i co głosiło motto przyjęte z Montaigne'a: „Pierwszy wśród Greków, to pierwszy w świecie“. Inaczej, jak zobaczymy, rozstrzygnął tę sprawę Norwid. Winckelmann za główny i nieodzowny warunek wrastania sztuki w życie jednostkowe i społeczne uważał właściwe patrzenie na jej dzieła, umiejętność, którą jedni posiadają jako coś samorzutnego, inni mogą w sobie wyrobić. Zwracał się do jednych i do drugich, zarówno do twórców, jak do odbiorców. Ostrzegał, że posiadanie wzroku nie wystarcza, gdy chodzi o widzenie dzieła artysty. Powołał się przy tym na grecką anegdotę o Nikomachosie, który komuś, krytykującemu Helenę Zeuksisa, powiedział: „Weź moje oczy, a wyda ci się boginią“. Norwid wielokrotnie zarzucał swoim rodakom, że patrzą, a nie widzą. Pisał o tym z rozżaleniem, z gniewem, z sarkazmem. Mocno musiała mu utkwąć w pamięci rozmowa z jakimś szlachcicem polskim spotkanym w Dreźnie, skoro po latach przetworzył ją na urywek z rzekomego pamiętnika. Autor osobliwej relacji, jasnie wielmożny Kalasanty Paweł Gozdawa, zasłyszawszy coś o Rafaelu i szukając go wśród „drogości“ świata, zanieiony został w lektyce do muzeum. Zdumiał się, że to chodzi o obraz. Rozczarowanie, jakiego doznał, wyraził w słowach: „i oto — słyszę — mój Rafael! To myślę sobie: czas teraz przypatrzeć się i zwinąłem rękę w kułak, i odsadziłem się, ażeby dobrze rzecz widzieć — patrzę i patrzę. — I przyznam się, że, z wielkim przeproszeniem, nic szczególnego nie zobaczyłem — kobieta (za pozwoleniem) w powietrzu i mało co więcej. A przecież, końcem końców mam oko tam, gdzie każdy inny“.

Lekceważący stosunek do artystów i ich dzieł wyrzucał Norwid także krytykom polskim, których zachowanie się na wystawach piętnował w słowach:

Sluszniej mniemałbyś zaiste,  
Że to stadninę zwiedzić zjechał pan dobrodziej,  
I że dobiera konia, nie artystę...

Jakże inaczej kształtowała się wielka sztuka we Włoszech. Pisze o tym poeta w następującej po tamtej scenie inwokacji:

O wy marmury, jędrne, gliny, płótna stare,  
Blade freski i brązy milczące, azali  
Który papież lub książę, zrodzony w purpurze,  
Traktował was w ten sposób, gdy byliście mali.

(*Spółcześni. Odpowiedź.*)

Artysta bez odbiorców, bez znawców skazany jest na los pańszczyźnianego chłopca, zależnego od kaprysu pana. Toteż Norwid, dążąc do zaszczerpienia w Polsce sztuki, tak się wyraził: „utwierdzonej w społeczeństwie nie na lekkiej warstwie mody i amatorstwa, ale pośród organów żywych tegoż społeczeństwa“, stwierdzał z całą siłą przekonania, że u nas „po kwestii włosciańskiej, pierwsza równie doniosła i z porządku następliwa jest kwestia umysłowych robotników“ (1874). Rozwój sztuki narodowej uzależniał od wyrobienia własnej żywej metody przez artystów i od ustawienia zwiększającej się liczby konsumentów, wyrabianych przez krytykę. Oceniając, jako 20-letni młodzieniec, reprodukcję obrazu Piwarskiego starał się wyróżnić w nim pierwiastki obce od rodzimych, nawiązując do osiągnięć wcześniejszych malarzy polskich, i wyrażał radość z upowszechnienia dzieł sztuki drogą dobrych litografii. W roku następnym nadesłał z Krakowa opisy obrazów Głowackiego i Stattlera. A gdy po paru miesiącach znalazł się w Norymberdze, powstał tu wiersz pochwalny i żałobny zarazem: *Adam Kraft*. Wyraziła się w nim bolesna zaduma nad smutnym losem artysty i olśnienie, oczarowanie jego dziełem, narzucającym swoją rzeczywistość wyobraźni i pamięci widza.

Florencja i Rzym wywołały w Norwidzie najwyższy podziw dla sztuki antycznej i sztuki włoskiego odrodzenia. Spośród pism wówczas powstałych ocalała rozprawka z r. 1845 *O rzeźbiarzach florenckich (dziś żyjących)*. Ten sam tu punkt wyjścia co w artykułach młodzieńczych: ocena artystów na tle ich „estetycznej przeszłości“. Podnosząc samoistność takich twórców, jak Giotto, Ghiberti, Pizano, Norwid najwyżej postawił Michała Anioła. Wielkość jego utrwalił zarówno w swobodnym władztwie nad obiema przeszłościami: antyczną i włoską, jak w rozległej, bogatej twórczości obejmującej architekturę, rzeźbę, malarstwo, poezję. W późniejszych wypowiedziach obok Michała Anioła wymieniał najczęściej Rafała. W innych wprawdzie „proporcjach, ale w blaskach epoki zdrowia sztuki“ przedstawiał Celliniego, dając wyidealizowany wizerunek człowieka i artysty oraz pierwszy polski przekład jego poematu włączonego w *Pamiętniki*.

Wielbiąc energię i pracę twórczą Norwid stale podkreślał działanie miłośników piękna, odzew społeczeństwa i tradycji. Podziw, jaki odczuwał dla wielkich artystów, nie usuwał w cień owego chóru, który ich otaczał. Jak Winckelmann, Humboldt, jak Goethe wykluczał Norwid w zjawiskach kultury przypadkowość, daleki był od uznawania samowoli indywidualnej.

„Bynajmniej nie przyznaję Geniuszom osobistej dowolności przodkowania licencjami — pisał — ja uznaję zupełnie co innego, bo uszanowanie dla Prawa“ (1866). Wiele razy wracał do sprawy oryginalności, ale nigdy nie ujmował jej w sensie spontanicznych, nieopanowanych wybuchów talentu. Co oryginalne — pisał — to pracowite i czujne. Norwid uchylał powszechne mniemanie, że sztuki mogą się krzewić tylko w okresach pokoju, dowodząc, że walki, natarcia i wzburzenia nie hamowały pracy twórczej mistrzów włoskich. Ale gdy od posągu Dawida w czasie rewolucji we Florencji „odtracono ręce pociskami“, uczniowie Michała Anioła „ze szpadami w tłum wpadli, aby fragmenty uratować“. A kiedy po latach namiestnicy napoleońscy grabili arcydzieła, „było to — pisał Norwid — porwaniem Heleny dla prawowiernych Włochów“ (1851). Sztuka bowiem miała dla nich „narodową wagę“. Wiedzieli dobrze, że stanowi ona jedno ze źródeł bogactwa kraju. „Gdybyś one nieocenione rzeczy z brudnych miasteczek włoskich uwiózł — dodawał poeta — to by to z obiegowego kapitału przywożonych pieniędzy trzy części gdzie indziej się przeniosły“. Toteż dla wielkiego obrazu Tycjana osobny gmach wybudowano, a w Polsce prasa ubolewała, że znakomite ilustracje do *Pamiętników* Paska mają za wielki format i wymagają osobnych tek. „Mnie się zdaje — komentuje tę wzmiankę prasową Norwid — że pierwszym i najważniejszym sztuki owocem jest to właśnie, że do rycin się teki dorabiają“ (1851).

Poeta polski stale podnosił obowiązujące artystę, znawcę czy miłośnika wnikanie w dzieła sztuki antycznej. „Wszystkie bazyliki — pisał — są stawiane z użyciem architektury grecko-rzymskiej... ołtarza samego nawet, bez pojęcia sarkofagu starożytnego, postawić nie można w żaden żywy sposób“. Olbrzymi wysiłek twórczy Michała Anioła ujął Norwid w lakonicznym unaocznieniu: „w nocy studiował Colosseum jako myśl i prawdę, a w dzień je rozbierał jako materię, jako kamień!“, twierdząc, że Michał Anioł całą sztukę pogańską... „podbił i zwyciężył dla chrześcijańskiego społeczeństwa“. Podobnie przedstawił Norwid rolę Rafaela, wkładając mu w usta w *Rozmowie Umarłych* wyznanie:

Jak Kolumb świat odkryłem ufając tradycji.

Byron w tejże *Rozmowie* mówił Rafaelowi:

Jam widział na freskach twych ludzi,  
Znoszą się sami — widza żaden nie utrudzi.  
Ruszają się.

Norwid zaś pisał od siebie: „Linie znał Rafael jako nikt nigdy nie znał, nie pozna jej“, oddając jednak pierwszeństwo Rembrandtowi w operowaniu światłem. Gdy myślał o oddziaływaniu sztuki na przemysł, odwoływał się do rafaelowskich kompozycji pragnąc, by przechodziły one z jedwabnych tkanin, z gobelinów na najprostsze płócenka.

Podziwiał „że stopień poezji pędzła w malowaniu Madonny di Foligno jest zupełnie tej samej wysokości, co kompozycja i rysunek tego obrazu“. I tak podnosił jednolitość i harmonię dzieł Rafaela. Za motto *Rozmowy Umartych* wziął jego słowa: „Sztuka nie ma za cel przedstawienia rzeczy, jak natura je tworzy, ale raczej, jak ona je tworzyć by powinna“. W spolszczeniu poety przez dodanie słowa „raczej“, którego nie ma w oryginale, zaznaczyło się wahanie, czy można wszystkie przejawy wielkiej sztuki sprowadzić do doskonalenia natury. Wobec największych mistrzów, a więc i Rafaela Norwid podnosił znaczenie sytuacji społecznej, w jakiej tworzyli:

Och, nie! Nie sam to geniusz arcydzieła tworzy,  
Nie sam talent, nie sama znajomość i praca...  
Sam Rafael, gdyby nie mądre kardynały,  
Przeszłość klasyczna w technieniu rzymskim i takt włoski,  
Ucieleśniały grubiej swoje ideały;  
Mniej byłyby bosko-ludzki, więcej ludzko-boski.

(Spótcześni)

Kiedy Winckelmann zapatrzony w dzieła artystów greckich przyznawał wprawdzie, że Rafael i Michał Anioł osiągnęli prostotę i czystość, ale sądził, że nie mogą się jednak równać z tamtymi, Norwid nie tylko równał Michała Anioła z Fidiaszem, nie tylko mistrzów odrodzenia włoskiego uważał za godnych następców mistrzów starożytnych jako wyrazicieli nowej ery, gotów był ich nawet stawić wyżej. Przejawiła się w tym tendencja historiozoficzna poety i w związku z nią szukanie postępu także w sztuce.

„U sztukmistrzów greckich — twierdził — kontemplacja formalna do najwyższego niezaprzeczenia stopnia doszła. Rafael wszakże i inni naczelnicy artyści chrześcijańscy nie tylko wyrównali onym formalnym ideałom, ale nawet najlegalniej je przewyższyli. Sztuka starożytna nigdy się nie podniosła do ideału, rodziny świętej...“ (...). Jest to wprawdzie sąd uboczny, jednym tylko przykładem poparty, ale bardzo znamienity dla gorącego wielbiciela artystów włoskich.

Byli mu drodzy i jako ludzie, i jako twórcy. Działalność Michała Anioła napelniała poetę zachwytem. Pisał o nim: „Buonarotti kolosalne formy swych rzeźb właśnie obejmował dłutem, kiedy fortyfikował Jan Miniato broniąc Florencji“. A oto opis rzeźby Santarellego, wyobrażającej Michała Anioła: „to samo czoło pochylone i każdy rys złamany, też sama w obu rękach czynność, prawą oparł na biodrze jak patrycjusz florencki, gdy w lewej dłutem się zabawia; — jest to jakby chwila między szturmem Florencji a budową Kaplicy Medycejskiej“.

Wizerunek człowieka, działacza, artysty, określony przez poetę w jednym z listów, otwiera się i zamyka pytaniem, co podkreśla niezwykłość zjawiska nie dającego się ani określić, ani wyczerpać: „Cóż był ten jedyny Włoch cierpiący spleen i melancholię? — samotny — bolesny — twórczy — naczelnik Rzeczypospolitej, Rady — ośmiu — członek — odludek, poeta —

jedyny wielki sztukmistrz po Fidiaszu — cóż był jednym słowem Buonarrotti?!". Przebija w tych słowach i cześć dla wielkości, i poczucie, choć nie wyrażone wprost, szczególnej bliskości duchowej z wielkim człowiekiem. W wierszu *Odpowiedź* występuje już wyraźne porównanie. Norwid myśląc o sobie pisze:

W marmurów kraju, Buonarotti, dziecię,  
Pierś mamki etruskiej ssące,  
Ruszać się ucząc, chodzi już po świecie,  
Gdzie stąpi to lat tysiące.  
Medyceuszów książęca zażyłość  
Ku młodzieńcowi pospiesz...

(*Odpowiedź*)

Jakie dalekie od tego jest dzieciństwo artysty polskiego i jego młodość. Norwid wielbiąc talent i dzielność Michała Anioła, a więc pilnując dystansu, podkreślił swoje z nim powinowactwo przez sam fakt porównania drogi życia swojej i jego. Jako ten, który włada piórem, dłutem i pędzlem, Norwid czuł się bliski ludziom odrodzenia. Mimo niepowodzeń był przekonany, że tak rozumie zadanie sztuki, jak oni je rozumieli, że w swoim zakresie służy temuż ideałowi, że przez panowanie nad sobą i nad swym tworzącym się wypełnia godnie powołanie artysty. Z tego poczucia wypłynęły słowa ufności we własne siły i śmiałość, mimo akcentu pokory, słowa:

Uczeń podrzędny i ja w tej trudności  
Udział mój wziąłem.  
I nieraz w marmur tnę rzeczywistości  
Z Michał Aniołem.

(*Do Pani na Korczewie*)

Wśród odkrytych przez naszego własnego ródzkarza, Juliusza Gomulickiego, pism Norwida znalazł się udzielony mi uprzejmie ośmiowierszowy fragment. Zawiera on poetyckie porównanie postaci z miedziorytu Dürera „Melancholia“ z postacią Wawrzyńca Medyceusza nazwanego Pensieroso z florenckiego grobowca, dłuta Michała Anioła. Norwid odrysował głowę pierwszej postaci, oddał głęboki, dyskretny wyraz jej smutku. Przedstawiając drugą, kształt pominął, ujawnił jedynie smutek, który w takim ujęciu uzyskał byt, stał się postacią.

O osiągnięciu poety niech zaświadczy ocalony fragment:

Brodę na dłoni oparłszy kielichu,  
By oko suche błyszczało spod wianka,  
A lzy ukradkiem spływały po cichu:  
Dürera myśl to — stokroć, nad mogiłą!...  
Ale to jeszcze germańska kochanka,  
Jeszcze nie smutek ów, co gada z siłą  
Sam na sam, rymem gardzący i prozą,  
Marmurem wyższy od nich: Pensieroso!

## NORWID DOBRZE „PRZYKRYTY“

Cyprian Norwid — który potrafił, jak wiadomo, w każdym, naj-  
 bliższym nawet fakcie czy wydarzeniu dopatrzeć się takiej jego osobli-  
 wości, która wymknęła się uwadze innych obserwatorów — przywiązywał  
 ogromną wagę do słów wypowiedzianych w pewnych swoistych okolicznoś-  
 ciach, na przykład na krótko przed zgonem (egzystencjalista powiedziałby:  
 „w sytuacjach granicznych“), symbolizując później takie słowa i doszuku-  
 jąc się w nich ukrytych treści wróżebnych, oминаlnych. Wymowne przy-  
 kłady tej postawy wielkiego poety można znaleźć w pięknym wspomnie-  
 niu weneckim *Menego*, w komemoratywnych obrazach *Czarnych kwiatów*  
 albo w takich wierszach, jak *Duch Adama i skandal* czy też „*Ruszaj*  
*z Bogiem*“.

Gdy czytamy tego rodzaju utwory, nasuwa się nam niejednokrotnie  
 bardzo chyba naturalne pytanie: a jak było pod tym względem z samym  
 Norwidem? Czy dochowały się przypadkiem jego „ostatnie słowa“? A jeżeli  
 się dochowały, czy można je dzisiaj potraktować „po norwidowsku“ i prze-  
 tłumaczyć na język historyczny?

Otóż począwszy od r. 1937 aż do dnia dzisiejszego za takie ostatnie  
 słowa Norwida uchodził końcowy passus jego listu z połowy marca 1883 r.,  
 skierowanego do Zofii Radwanowej: „C. N. zasłużył na dwie rzeczy od  
 Społeczeństwa Polskiego: to jest, ażeby oneż społeczeństwo nie było dlań  
 obce i nieprzyjazne“.

To wymowne zdanie, którego surowy lakonizm krył przed czytelnika-  
 mi najistotniejszą tragedię wielkiego poety, miało wszelki pozór i za-  
 krój (dodam: i rangę) jego ostatnich słów, w rzeczywistości jednak bynaj-  
 mniej nimi nie było. Takie słowa dochowały się wszakże — zawdzięczam  
 je nie opublikowanej jeszcze relacji Leopolda Wellisza, który dowiedział  
 się o nich z kolei w r. 1908 od pani Anny Dybowskiej i od pani Olimpi  
 Wagner — i dzisiaj dopiero zostaną przekazane wszystkim miłośnikom  
 i badaczom Norwida.

Wcześniejsze (raczej więc: przedostatnie) usłyszano na parę dni przed  
 zgonem poety, który opanowany ciężką niemocą przestał się już podnosić  
 z łóżka, zamyślał się tylko ciągle i cicho płakał, ale z nikim nie chciał już  
 wtedy rozmawiać. Zabrzmiały one zniechęceniem i goryczą:

— „Zostawcie mnie w spokoju!“

W parę dni później, w nocy z 22 na 23 maja, gdy przy łożu chorego  
 czuwał jego sędziwy towarzysz z przytułka, Michał Zaleski, były powsta-  
 niec z 1831 r., padły wreszcie słowa ostatnie:

— „Przykryjcie mnie lepiej!“ \*

\* Wydawało mi się, że pierwszy upubliczniwszy te słowa Norwida na Wleczorze Norwi-  
 dowskim z 31 maja, pierwszy również zdołał ogłosić je drukiem, ubiegł mnie jednak pod tym  
 względem p. Stanisław Nyrkowski, który rozpoczął nimi swój popularny artykuł o Norwidzie  
 w czasopiśmie „Gromada“ (1958, nr 79 z 2 VII), nie informując, skąd o nich się dowiedział, ale  
 za to przekręcając je („Przykryjcie mnie mocniej“) i mylnie utrzymując, że były wypo-  
 wiedziane „w chwili skonu“. Jak to pisał Norwid? — „jest w prawach natury kara na nie-  
 poczciwe cudzej inicjatywy użycie, to jest, iż nigdy się nie wie co dalej“.

Zaleski spełnił zaraz tę prośbę Norwida, który odwrócił się wtedy do ściany i, jak się wydawało, zasnął. „Sen to śmierci brat — pisał przed laty do Teofila Lenartowicza — ja spać tak lubię ogromnie.“ Tym razem jednak już się z tego snu nie obudził.

Gdy odczytamy sobie te słowa po norwidowsku — tak jak sam Norwid odczytywał sobie w r. 1856 ostatnie słowa Mickiewicza, konfrontując je ze skandalem zaszłym na jego paryskim pogrzebie — rzuci nam się od razu w oczy ich *ironiczny* związek z pośmiertnymi dziejami Norwida oraz jego całej twórczości.

O tak! — przykryli go wdzięczni rodacy, i to przykryli o wiele gruntowniej, aniżeli się tego spodziewał.

Przykryli go przede wszystkim pierwsi nekrologiści, tworząc bezsensowną a krzywdzącą legendę o rzekomo zmarnowanym talencie poety, który nie ziścił pokładanych w nim nadziei.

I pierwsi po jego zgonie syntetycy dziejów literatury polskiej — zrzucając mu ciemność, afektowaną dziwaczność, a nawet naśladowniczość.

I pierwsi zwolennicy — mianując go przez snobizm magiem i prorokiem, zaciemniając jego utwory fałszywą interpretacją i obwołując patronem swoich własnych słabości poetyckich.

I pierwsi popularyzatorzy — wysuwając na główne miejsce w jego twórczości dzieła ciemniejsze pod względem ideowym i słabsze pod względem artystycznym, a przy tym mitologizując jego biografię i utrwalając fałszywe sądy o jego życiu i poezji.

I ci wszyscy, co ledwie się dotknęli skomplikowanych a trudnych problemów norwidowskich, a już poczuli się norwidystami i odważyli się improwizować pseudo-naukowe sądy krytyczne dotyczące spraw, na których się w ogóle nie wyznawali.

I ci wszyscy, co wykorzystując wielkość Norwida poczęli go etykietować etykietkami własnego stronnictwa czy środowiska, narażając go w ten sposób na odium swoich przeciwników ideowych.

I ci wszyscy, co nie rozumiejąc żadnej w ogóle poezji, wypowiadali się jednak o poezji Norwida, wyskubując z jego twórczości poszczególne sądy społeczno-polityczne i kamienując tymi sądami wielkiego poetę i patriotę.

I ci wszyscy, co nienawidząc Norwida-człowieka lub Norwida-ideologa podsuwali mu poglądy, jakich nie podzielał, i słowa jakich nie wypowiedział, albo też wypominali mu — wbrew oczywistej prawdzie — **rzekome** zaniedbanie i pominięcie pewnych ważnych problemów społecznych.

I ci wszyscy ciemni niezrozumialcy, którzy nic właściwie nie wiedząc o Norwidzie znali jednak plotkę norwidowską, co im najzupełniej zresztą wystarczało, żeby okrzyknąć poetę podejrzanym reakcjonistą, nie uwzględniając jego imienia w programach badań naukowych i obchodów kulturalnych, nie pozwalając na posłużenie się nim w tytułaturze poszczególnych szkół, a nawet — bo i do tego doszło — zrywając z ulic tabliczki, na których jeszcze ono widniało.



Najgruntowniej jednak przykryli Norwida ci, co układali programy szkolne, przeznaczając na zajęcie się osobą i dziełami tego poety — największego poety polskiego obok Kochanowskiego, Mickiewicza i Słowackiego — zaledwie parę godzin w programie klasy dziesiątej i zalecając jako lekturę obowiązkową tylko cztery jego (dokładnie zresztą wymienione) wiersze, które mają rzekomo wystarczyć do zrozumienia całej jego tak bogatej, tak różnorodnej i tak oryginalnej twórczości! Widowym rezultatem tego przykrycia jest smutny fakt, że młodzież nasza wychodzi ze szkół nic prawie nie wiedząc o Norwidzie, nie zdając sobie sprawy, że to chluba literatury polskiej, i wyobrażając sobie, że ten pisarz — którego twórczość wyprowadzi może nareszcie literaturę polską na tory światowe — ma rangę literacką równą mniej więcej randze Berwińskiego, Lenartowicza albo Ujejskiego.

Jak najmocniej protestując przeciwko takim postawom i przeciwko takim praktykom, które były między innymi powodem, że i tegoroczne obchody norwidowskie — będące kontynuacją obchodów z r. 1908, 1921, 1933 i 1946 — doszły do skutku przede wszystkim dzięki uporczywie podejmowanej inicjatywie jednostek, możemy jednak dzisiaj z radością już zapowiedzieć, przynajmniej w pewnych dziedzinach naszego życia naukowego i w ogóle kulturalnego, wyraźną a pozytywną zmianę w stosunku do Norwida i jego twórczości.

Nie jest to, co najważniejsza, jakaś zmiana przelotna, związana z tegorocznymi obchodami, ale zmiana trwalsza i planowa, której bezpośrednim rezultatem będzie nie tylko szereg publikacji o Norwidzie (m. in. duży tom *Studiów o Norwidzie*, skupiający prace napisane w kręgu Katedry Historii Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego), ale również tak długo oczekiwane pełne i krytyczne wydanie *Pism zebranych* Norwida.

I te obchody jednak, i te publikacje nie „odkryją“ jeszcze tak długo „przykrywanego“ poety, jeżeli nie wprowadzimy jego lektur — w obszerniejszym, aniżeli to jest obecnie zakresie — do programu naszych liceów, a przede wszystkim, jeżeli nie nauczymy się należycie czytać jego utworów.

Czytać należycie — to znaczy:

1) w kontekście historycznym, Norwid bowiem — jak najściślej i po obywatelsku związany ze swoją współczesnością — odbijał w swoich utworach wszystkie najważniejsze wydarzenia i problemy epoki, włączając się do toczącej się wówczas wielkiej dyskusji ideologicznej;

2) w kontekście ówczesnej literatury europejskiej, Norwid bowiem dopiero na jej tle może ukazać czytelnikowi pełne nowatorstwo swojej arcyoryginalnej sztuki poetyckiej (wielkiego poetę należy porównać z wielkimi, nie z małymi);

3) w kontekście jego całej pozostałej twórczości, wszystkie utwory Norwida wiążą się bowiem pomiędzy sobą i wzajemnie wyjaśniają, dopełniając się w ten sposób, ale oczekując również dalszego dopełnienia od bystrego i wrażliwego czytelnika, współpracującego jak gdyby z autorem. Pamiętajmy też dobrze, że im więcej przyniesiemy

sami do lektury Norwida, tym prędzej i tym lepiej zrozumiemy czytane utwory, a więc w następstwie — tym więcej sami z niej wyniesiemy.

Wielkiemu poecie należy się wielki kredyt — tylko taki kredyt też, zagwarantowany pomocą naszych najwyższych władz oświatowych i kulturalnych, „odkryje“ Norwida całemu społeczeństwu, tak jak już dawno zresztą odkrył go wszystkim samodzielniejszym i nieuprzedzonym umysłom.

## ZAGADNIENIA METODYCZNE

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

### O SYTUACJI NAUCZYCIELA JĘZYKA OJCZYSTEGO

Doceniam znaczenie dyskusji, jakie toczą się na temat zmian w programie języka polskiego. To zawsze aktualny i żywy problem: co wybrać z wielkich tradycji kulturalnych, aby przekazać młodzieży najcenniejsze i najpiękniejsze wartości literatury ojczystej na przestrzeni jej wielowiekowego rozwoju. Jak przezwyciężyć przerosty socjologizmu w nauczaniu literatury i jak czynić, aby nie wylać przysłowiowego dziecka z kąpielą, czyli budząc zainteresowanie i miłość do literatury ukazać zarazem powiązanie wielkich twórców literatury z epoką, która ich wydała, z życiem społecznym, kulturalnym i politycznym ich czasów?

Doceniam znaczenie dyskusji na temat polepszenia naszych podręczników, aby wspomagały one skutecznie pracę nauczyciela i ucznia. I tu potrzebna jest zasadnicza dyskusja: czy ma to być podręcznik dla nauczyciela i ucznia jednocześnie? Taki niejednorodny charakter posiadały przeważnie nasze podręczniki historii literatury. Czy podręcznik ma być zarysem historycznoliterackim czy też ma dawać również przykładowe analizy? Czy ma być jedyną książką, do której sięga uczeń, czy też trzeba sięgnąć do łatwiejszych rozprawek historycznoliterackich? Jakie miejsce (a raczej ile miejsca) ma zająć w podręczniku ogólny obraz epoki, jej główne problemy społeczne i kulturalne, jak traktować biografię pisarza?

Nad tymi wymienionymi tu przykładowo sprawami — zarówno programu jak i podręczników — powinniśmy na łamach „Polonistyki“ dyskutować szeroko i wnikliwie. Głos mają tu przede wszystkim nauczyciele — praktycy.

*Ale w naszych polonistycznych dyskusjach nie możemy pomijać sprawy chyba najważniejszej, rzeczywistej sytuacji nauczyciela języka ojczystego w szkole współczesnej. „Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel — pisał na łamach naszego czasopisma (nr 2, r. 1957) Juliusz Kleiner w ostatnim artykule, jaki wyszedł spod pióra tego wielkiego uczonego i pedagoga — to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel.“ To chyba nie ulega wątpliwości. Stąd dyskusja nad sprawą polepszenia sytuacji nauczyciela powinna się obecnie wysunąć na plan pierwszy.*

Chodzi o rzeczywistą sytuację. Wiemy, jakie walory powinien posiadać dobry nauczyciel języka ojczystego. I nie chcę tu wspominać znanych, bo niejednokrotnie powtarzanych, wywodów na temat „duszy nauczycielstwa“. Świadomi wielkiej, roli jaką powinien nauczyciel-polonista spełniać w szkole, spróbujmy zastanowić się nad możliwościami stworzenia lepszych warunków do realizacji jego zadań.

Piszę te uwagi na gorąco, po egzaminach wstępnych na studium polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim. Niewątpliwie, obecni maturzyści świadczą o konsekwentnym wysiłku nauczycieli języka polskiego. Maturzyści pisali i mówili lepiej niż w latach ubiegłych. Mniej sloganów i łatwych uogólnień, więcej zrozumienia i zainteresowania samym tekstem, czulsza wrażliwość na wartości artystyczne utworu. Tak, ale jednocześnie obserwujemy bardzo jeszcze włą kulturę i czytanie, brak śmielszych zainteresowań, zbyt kurczowe trzymanie się formuł podręcznikowych, język wypowiedzi jeszcze na ogół mało zindywidualizowany. O tych sprawach pisać będą napewno pisma codzienne i tygodniki, zapewne w známym stylu ubolewania nad poziomem szkół. To tak łatwo, zauważmy marginesowo, wydziwiać, szczególnie, jeśli się samemu w szkole nie pracuje. Miał rację świetny, rzetelny publicysta, Paweł Jasienica, gdy poddał kiedyś krytyce „Katonów“, oceniających z poczuciem domniemanej wyższości kulturalnej wyniki trudnej pracy nauczyciela:

...Bo tak wydaje się, że nauczycielstwo, czyli ten odłam inteligencji polskiej, który pracuje w warunkach najtrudniejszych, z największym poświęceniem i samozaparciem, zasługuje na trochę oględniejsze traktowanie. Zwłaszcza, że nie wszyscy zdajemy sobie sprawę z okoliczności, w jakich nieraz odbywa się praca... a jeśliby tak ci i owi spośród naszych Katonów zechcieli, choćby na czas krótki, przyjąć posady nauczycielskie...”

Zostawmy jednak na uboczu owych „Katonów“ pouczających nauczycieli i wylewających krokodyle łzy nad ich losem. Sami nauczyciele języka ojczystego zdają sobie sprawę z tego, że stoi przed nimi obowiązek wzmocnienia pracy nad polepszeniem wyników. Warto natomiast zatrzymać się — powtarzam raz jeszcze — nad rzeczywistą sytuacją i możliwościami zmian.

Realizacji tych obowiązków nie ułatwia przecież swoista „wielowarsztatowość“ pracy nauczyciela, gdy np. wypełnia on obowiązki w dwu lub więcej szkołach, gdy nie znajduje czasu na lekturę, na należyte przygotowanie się do lekcji, gdy nurt życia umysłowego w środowiskach nauczycielskich jest bardzo nikły, gdy nauczyciel, szczególnie wiejski, skazany jest na wypełnianie różnych obowiązków społecznych, a nie ma możliwości zaspokajania naturalnego głodu kulturalnego.

Wiemy, że sprawa poprawy sytuacji materialnej nauczycieli ruszyła ostatnio z martwego punktu. Realizuje się zapowiadane oddawna podniesienie uposażeń nauczycieli. I choć podział naszego jeszcze bardzo skromnego dochodu narodowego nie jest łatwy, to przecież stworzenie warunków dla rzeczywistości twórczej pracy nauczycieli jest sprawą najbardziej palącą. Jakże budować socjalizm bez nauczycieli! Tylko źli politycy mogą sobie wyobrazić, że referenci od propagandy zastąpią śmiałych

i twórczych nauczycieli budujących w długim, wytrwałym trudzie nowoczesny, naukowy pogląd na świat i ukazujących perspektywy, jakie otwiera socjalistyczny porządek społeczny i kulturalny.

*Co jednak czynić już obecnie, aby polepszyć sytuację nauczycieli języka ojczystego? Oto kilka propozycji, dalekich, rzecz prosta, od wyczerpania skomplikowanego problemu, które wysuwam do dyskusji i pod uwagę władz szkolnych.*

*Ceterum censeo ...muszę powtórzyć to, o czym już kilkakrotnie pisałem w „Głosie Nauczycielskim“, w „Polonistyce“: powinniśmy podjąć konsekwentną walkę o powiększenie w szkole liczby tych nauczycieli, którzy są zarazem pracownikami naukowymi. Nie wystarczy, oczywiście, apel. Konieczne są konkretne zabiegi organizacyjne. Jakie? Sądzę, że potrzebna jest realna opieka władz szkolnych nad tymi nauczycielami, którzy podejmują prace naukowe w prowincjonalnych ośrodkach, w regionalnym zakresie. Chodzi o dłuższe i krótsze urlopy naukowe. To napewno się opłaci, to w konsekwencji podniesie poziom nauczania, wytworzy typ polonistów bardziej samodzielnych i wpływających silniej na uczniów i całe środowisko. Powinna — w związku z tym — powstać zorganizowana więź między polonistyką uniwersytecką a nauczycielami pracującymi na prowincji. Nie jest to dobrze, że brak głosów nauczycieli-polonistów w naszych dyskusjach literackich i naukowych. Sąd wytrawnych praktyków, którzy reprezentują zażyłą znajomość tekstów literackich wniósłby napewno w owe dyskusje jasność i zbliżyłby wiele problemów do szerszego grona czytelników. Nauka o literaturze i krytyka literacka stały się u nas ostatnio specjalizacją dla małego grona wtajemniczonych i cierpią na niebezpieczną chorobę niezrozumiałości. Udział nauczycieli-praktyków i zarazem badaczy, byłby tu pod każdym względem pożyteczny.*

*Druga sprawa — to podniesienie ogólnego poziomu kultury nauczycieli. Z jakąś niepokojącą beztróską traktuje się u nas nauczycieli na dalekiej prowincji. „Głos Nauczycielski“ niejednokrotnie drukował głosy owych nauczycieli, dla których teatr, wystawy malarskie, koncerty — to sprawy niemal egzotyczne (przypomnijmy zresztą interesujące i żalodne przykłady oderwania nauczycieli od kultury, jakie dawał w swoich artykułach Waldemar Babinicz). I tu jest niezbędna pomoc — umożliwienie co pewien czas wyjazdów do najważniejszych ośrodków kulturalnych. Co czynimy, aby naprawdę pomóc nauczycielowi? „I można śmiało stwierdzić — pisał w „Głosie Nauczycielskim“ nauczyciel ze Świdnicy (pow. Zieleni Góra) — że wielu nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich nie wie, co to opera, koncert symfoniczny czy wogóle muzyka poważna“. Radia a nawet telewizory nie zastąpią osobistego, żywego zetknięcia. Może by nasze władze szkolne i związkowe skorzystały np. z doświadczeń w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Widziałem, jak do Weimaru przyjeżdżały niejednokrotnie grupy nauczycieli, aby zobaczyć w słynnym teatrze specjalizującym się w wystawianiu utworów klasycznych (dyrek-*

torem był tu ongiś Goethe!) sztuk Schillera, Lessinga, Kleista. Jakże inaczej się wówczas o tych sztukach mówi z uczniami! (a i uczniowie oby najczęściej oglądali klasyczne dzieła dramatyczne na dobrej scenie).

*Poloniści nie są obecnie objęci organizacją o charakterze związanym ze specyfiką ich pracy.* Przed wojną działało Towarzystwo Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej. Nie wiem, jakie są możliwości wskrzeszenia tej organizacji. Ale istnieje przecież Towarzystwo Literackie imienia Adama Mickiewicza! Ogarnia ono swoją działalnością znaczną część polonistów i na prowincji, prowadzi ożywioną działalność odczytową. Rozporządza jednak śmiesznie niskim budżetem. Czy nie warto, aby władze szkolne i związkowe wspomogły działalność Tow. im. Mickiewicza, aby dotrzeć mogło ono i do najmniejszych skupisk polonistycznych, aby w jego szeregach skupili się wszyscy poloniści.

A w związku z tym należałoby pomyśleć o tym, aby poloniści zrzeszeni w Towarzystwie Literackim im. Mickiewicza mogli otrzymywać po zniżonych cenach czasopisma historycznoliterackie (np. „Pamiętnik Literacki“, „Przegląd Humanistyczny“) i książki. Książki są u nas drogie i nie pomoże tu argumentacja niektórych publicystów, że książka na Zachodzie jest droższa. Na budżet nauczycielski są napewno zbyt drogie. A przecież jakże to ułatwia pracę nauczycielowi, gdy może on w każdej chwili sięgnąć do niezbędnych lub ulubionych książek we własnej, choćby skromnej rozmiarami, bibliotece.

\* \* \*

Tych kilka uwag, jakie zrodziły się w związku z egzaminami wstępnymi na polonistykę uniwersytecką i w obliczu nadchodzącego roku szkolnego, nie pretenduje do rangi programu naprawy sytuacji polonisty w obecnej szkole. Mają one wszakże ambicje pobudzić uwagę władz i dyskusję wśród kolegów nauczycieli. Poprawa pozycji społeczno-kulturalnej nauczycieli języka ojczystego jest naprawdę doniosłym problemem naszego życia. Dajmy nauczycielowi — zamiast go stale pouczać i namawiać do podniesienia wyników w pracy — konkretną pomoc, dajmy mu czas na doksztalcanie, na pogłębianie własnej kultury! Nie można dłużej tolerować sytuacji, gdy stary nauczyciel musi rezygnować z udziału w pełniejszym życiu kulturalnym, gdy młodzi absolwenci polonistyki wychodzący co roku z uniwersytetów wkraczając do szkoły żegnają się z możliwością dalszej samodzielnej i twórczej pracy nad sobą.

## UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO W LICEUM

W trosce o ułatwienie pracy nauczycielstwu Departament Programowy, nie podważając zasadniczej koncepcji nowego programu literatury i języka polskiego, w porozumieniu z zespołami nauczycieli wprowadził pewne ograniczenia materiału programowego i korektę niektórych tematów.

Zmiany dotyczące klas V—VII zostały opublikowane i rozesłane do szkół jako „Wytyczne do realizacji programu języka polskiego dla klas V—VII“. Uwagi Komisji Programowej dla klas licealnych Redakcja Polonistyki zgodziła się zamieścić na łamach swojego pisma.

\* \* \*

Doświadczenia pracy szkół w bieżącym roku szkolnym wskazują na trudności w realizacji programu wynikające z przeładowania materiałem, lecz również niejednokrotnie z niewłaściwego zrozumienia haseł programowych. Wydaje się więc słuszne zastanowienie się nad tym, jak należy rozumieć układ programu oraz które z haseł programowych powinny być gruntownie opracowane z młodzieżą, które natomiast można potraktować mniej szczegółowo, gdyż będą pogłębione w dalszym toku nauczania lub stanowią materiał opracowywany na lekcjach historii. Są wreszcie takie hasła, które można pominąć całkowicie, nie służą bowiem zasadniczym celom polonistycznym.

Fragmentaryczność materiału historycznoliterackiego zawartego w programie nie pozwala na prowadzenie systematycznego kursu historii literatury, toteż w metodach pracy uznaliśmy za najszluszniejsze przede wszystkim położyć nacisk na analizę ideowo-artystyczną utworu literackiego. Obcowanie z dziełem literackim wyrobi w uczniach wrażliwość na piękno, pogłębi ich ogólną kulturę, rozwinie uczucia etyczne i społeczne. Ogólne wiadomości o prądach literackich na tle zjawisk społeczno-politycznych oraz poznanie najwybitniejszych twórców epoki da młodzieży obraz rozwoju naszej literatury. Jednakże ograniczona liczba utworów danego autora, a w większym jeszcze stopniu ograniczenie znajomości literatury do wiedzy o najwybitniejszych przedstawicielach epoki wymaga szczególnego podejścia metodycznego do wszelkiego rodzaju uogólnień. Obranie niewłaściwej metody pracy może w dalszym ciągu prowadzić do werbalizmu w nauczaniu. Jak tego uniknąć?

Wielką zaletą nowego programu jest to, że pozostawia on nauczycielowi swobodę w sposobie realizacji materiału. Hasła zamieszczone w programie mają na celu ukierunkowanie pracy nauczyciela nad lekturą, pokazanie, jak należy wiązać problematykę utworu literackiego z konkretną rzeczywistością historyczną. Trzeba więc je w ten sposób rozumieć i opracowywać w miarę poznawania utworów literackich. Podawanie gotowej charaktery-

styki zjawisk literackich przed opracowaniem odpowiednich utworów może zwolnić uczniów od obowiązku samodzielnego myślenia, a często od należytego odczytania utworu. Wprawdzie program wymienia na pierwszym miejscu hasła dotyczące charakterystyki epoki, nie sugeruje to jednak kolejności, w jakiej nauczyciel powinien zapoznawać młodzież z literaturą i kulturą okresu. Charakterystyka wstępna okresu może być zwięzła i dotyczyć najważniejszych faktów historycznych, społecznych oraz zjawisk kulturalnych, dalsze uzupełnianie tej charakterystyki może postępować w miarę poznawania utworów i ich problematyki, i będzie to już pracą ucznia, kierowaną przez nauczyciela. Na przykład omówienie „średniowiecznego ideału życia“ może wystąpić jako wniosek z lektury *Pieśni o Rolandzie* i *Legendy o św. Aleksym*. „Akcenty społeczne w piśmiennictwie średniowiecznym“ można opracować po przeczytaniu *Rozmowy mistrza ze śmiercią*.

Po omówieniu okresów historycznoliterackich należy według wskazań programu dokonać syntezy przerobionego materiału. Hasła zwięzłe sformułowane w tej części instrukcji nie powinny być traktowane powierzchownie. Tu właśnie jest miejsce na zbadanie, czy znajomość utworów i ich problematyki dała młodzieży obraz epoki (choć z konieczności niepełny) oraz na uzupełnienie tego obrazu. Na przykład należy sprawdzić, czy młodzież dobrze zrozumiała, na czym polegał „przewrót w poglądzie na świat i na człowieka“ w epoce renesansu, jaka była „rola szlachty w rozwoju kultury renesansowej“ itp.

Tego typu pytania muszą wiązać się z charakterystyką twórczości autorów danego okresu, z interpretacją poszczególnych utworów, nie mogą być formułowane na wzór zwięzłych haseł programu (pytanie: „Jaki był dorobek ideowy i artystyczny polskiego oświecenia“ pociąga za sobą równie schematyczną odpowiedź: „ideologia postępu, walka z ciemnotą itp.“).

Program, określając treść wiadomości o autorze, zamieszcza na wstępie życiorys i charakterystykę jego twórczości. Nie znaczy to bynajmniej, by zawsze zapoznawać młodzież z życiorysem pisarza a zwłaszcza z charakterystyką jego twórczości na początku, zanim młodzież pozna się z utworami. Życiorys może być opracowywany w związku z rozwojem twórczości (np. życiorys Mickiewicza, Słowackiego, Żeromskiego), w miarę omawiania utworów danego pisarza. Na podstawie poznanych utworów oraz informacji ogólnej o utworach pozaprogramowych można dokonać charakterystyki twórczości. Ta metoda jest tym słuszniejsza, że w dyskusji nauczyciel może się oprzeć również na utworach znanych młodzieży z lektury pozaszkolnej, co pozwoli mu na pogłębienie wiedzy o wartościach ideowych i artystycznych dorobku pisarza.

Program nie wyznacza godzin na omówienie twórczości i poszczególnych autorów pozostawiając w ten sposób nauczycielowi swobodę w ułożeniu własnego planu pracy. Nauczyciel jednak powinien na początku roku, przygotowując rozkład materiału, przeznaczyć odpowiednią liczbę godzin na opracowanie każdego działu. W ramach działów zgodnie z hierarchią

ważności autorów i utworów należy określić czas na omówienie z uczniami wybranych problemów. Na przykład w okresie oświecenia na opracowanie twórczości Krasickiego należy przeznaczyć co najmniej 12 godzin — w okresie romantyzmu na Mickiewicza — co najmniej 26.

Ważne jest również włączenie w plan pracy takich pomocy, jak audycje radiowe, recytacje z płyt, przezrocza itp.

Uwagi dotyczące interpretacji programu i metod jego realizacji nasuwały Komisji Programowej doświadczenia ubiegłego roku szkolnego. Sądzymy, że pomogą one do należytego zrozumienia ducha programu, uchronią od wielu pomyłek i ułatwią osiągnięcia lepszych wyników nauczania. Zastanówmy się obecnie, jaki powinien być stosunek nauczyciela do podręczników, z których uczeń korzysta w szkole. Należy chyba mocno podkreślić, że nauczyciela obowiązuje realizacja programu, a nie podręcznika. Podręczniki nie są ściśle dostosowane do programu nie tylko dlatego, że powstawały przed jego opracowaniem, lecz również dlatego, że tendencją ich było rozszerzenie i pogłębienie materiału programowego. Nie są więc przystosowane w pełni do potrzeb szkolnych i niejednokrotnie przeznaczone są zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Muszą więc być traktowane tylko jako pomoc w realizacji programu, nie zaś jako kompendium wiedzy, którą uczeń ma sobie przyswoić.

Z tego też powodu niektóre podręczniki dotąd przeznaczone także i dla uczniów traktuje się obecnie jako książki tylko dla nauczyciela (J. Baculewski: *Historia literatury dla klasy X*, R. Matuszewski: *Zarys historii literatury dla klasy XI*). Podręcznik dla klasy XI J. Z. Jakubowskiego zastąpiony został przez antologię wyposażoną w informacje o autorach. Projektowane inne antologie tego typu i *Biblioteka analiz literackich*, przeznaczone dla uczniów, pozwolą nauczycielowi realizować program.

W klasie VIII jako podręcznik dla ucznia pozostają wypisy w nowym opracowaniu P. Bagińskiego i W. Hajdrycha, zawierające materiał podany w programie (wraz z pozycjami do wyboru). Program wskazuje, że dział C i D lektury służy wprowadzeniu ucznia w świat starożytności, średniowiecza i renesansu, w ogólną atmosferę tych epok, które będą przedmiotem systematycznej pracy dopiero w klasie IX.

Prawie każdy utwór związany tematycznie z tymi epokami znajduje w wypisach odpowiednik w dobranym utworze z życia Polski. Fragmenty utworów związane z życiem Polski tak dawnej, jak i współczesnej powinny urozmaicić lekcje i przyczynić się do pogłębienia zagadnień zawartych w czytankach o epokach dawniejszych.

Wypisy P. Bagińskiego i W. Hajdrycha uwzględniły propozycje pewnych zmian programowych. Zamieszczony w dziale ćwiczeń w mówieniu i pisaniu temat: „Objaśnienie i przyswajanie wyrazów ze słownika społeczno-gospodarczego i politycznego w związku z czytaniem czasopism i prasy codziennej“ jest trudny; można więc opracowywać go dorywczo lub pomijając całkowicie.



W klasie tej ważne jest położenie nacisku na recytację i opanowanie pamięciowo utworów poetyckich (wierszy, fragmentów dłuższych utworów lub prozy artystycznej).

W klasie IX program zwraca szczególną uwagę na literaturę okresu Odrodzenia i Oświecenia. Z podręcznika uczniowie powinni poznać przede wszystkim te partie materiału, które informują o zjawiskach literackich. Na ich analizę trzeba położyć największy nacisk, widząc w procesach społecznych i politycznych jedynie podłoże, na którym literatura się rozwijała. Dlatego też znajomość ruchów społecznych i politycznych będzie potrzebna o tyle, o ile ma służyć lepszemu zrozumieniu utworów literackich. Wystąpi to w szczególności przy omawianiu np. dzieł Frycza Modrzewskiego w czasach Odrodzenia, Staszica i Kołłątaja w okresie Oświecenia.

W układzie programu tej klasy i niektórych hasłach warto przeprowadzić pewną korektę, np. umieszczenie na pierwszym miejscu w lekturze okresu Średniowiecza *Pieśni o Rolandzie* nie powinno sugerować nauczycielowi rozpoczynania pracy od tego utworu.

Hasło „Literatura dworska w pierwszej połowie XVI wieku“ należy zastąpić hasłem „Literatura polsko-łacińska w pierwszej połowie XVI wieku“. *Lament chłopski na pany* został wskutek omyłki drukarskiej umieszczony obok *Żeńców* Szymonowicza. Hasło „Styl barokowy i jego cechy w zakresie słownika i składni“ należy przeredagować na „Styl barokowy i jego cechy w literaturze“.

Zamiast ody *Balon* proponujemy opracowanie fragmentów *Sofiówki* Trembeckiego, które są zamieszczone w podręczniku.

Czas przeznaczony na realizację działu „Współczesne życie literackie“ ze względu na małą ilość odpowiednich dla młodzieży artykułów w czasopiśmie społeczno-literackich można zużytkować raczej na omawianie utworów literatury współczesnej wymienionych w liście lektury uzupełniającej (np. *Miasto niepokonane* Brandysa, *Kamienie na szaniec* Kamińskiego, *Trzyście opowieści* Pruszyńskiego, *Archipelag ludzi odzyskanych* Newerlego) oraz na informacje o najważniejszych aktualnych wydarzeniach literackich, jak rocznice, nagrody itp.

W klasie X występuje znaczne nagromadzenie materiału historyczno-literackiego. Aby nie dopuścić do pobieżnego opracowywania twórczości takich pisarzy, jak Mickiewicz, Słowacki, Prus, Orzeszkowa, Sienkiewicz, trzeba nie tylko ograniczyć omawianie procesów społecznych i politycznych (tak jak w klasie IX), ale także dokonać pewnych skreśleń w samym materiale nauczania. Hasło „Literatura w kraju po 1830 roku“ aż do „Rozwój literatury w kraju“ należy potraktować jako ogólną informację (przy omawianiu polemiki między Słowackim a Krasińskim). Z fragmentami publicystyki tego okresu i postaciami Kamińskiego, Dembowskiego, Ściegieniego młodzież zapozna się bliżej na lekcjach historii.

Omawiając temat „Postępowa poezja polska“ można podać ogólne informacje o Ehrenbergu, Berwińskim, Goszczyńskim, Lenartowiczu, Syro-

komli i Ujejskim, ilustrując tendencje rewolucyjne wierszem Ehrenberga: *Szlachta w roku 1831*. W charakterystyce Lenartowicza, Syrokomli, Ujejskiego można się oprzeć na utworach znanych młodzieży ze szkoły podstawowej lub klasy VIII (*Lalka* Syrokomli, *Maraton* Ujejskiego, ewentualnie, o ile czas pozwoli, przeczytać kilka drobniejszych utworów tych poetów).

Wobec powyższego można pominąć w analizie szczegółowej następujące pozycje z listy lektury okresu romantyzmu: Ryszard Berwiński: *Marsz w przyszłość*, Seweryn Goszczyński: *Muzyka wojskowa*, Teofil Lenartowicz: *Wiersze*, Władysław Syrokomla: *Wiersze*, Kornel Ujejski: *Wiersze*. Ponadto z publicystyki: *Złotą książeczkę* Ściegiennego, *Manifest Towarzystwa Demokratycznego Polskiego* i *Odezwę Gromady Grudziąż*.

Oczywiście pozycje te mogą być opracowane, jeżeli pozwala na to czas i jeśli wymaga tego indywidualny plan pracy nauczyciela.

W każdym razie, jeśli trzeba będzie zrezygnować z poznania dokładnego publicystyki, informacje o niej nauczyciel zilustruje dobranymi fragmentami, nie wymagając od uczniów ich szczegółowej analizy.

Z listy literatury powszechnej wobec braku czasu można pominąć F. Schillera *Intrygę i miłość* lub *Wilhelma Tella*.

Mimo iż w nowym programie twórczość Adolfa Dygasińskiego słusznie została zaliczona do literatury okresu pozytywizmu, utwory tego pisarza można opracować w klasie XI, gdzie materiał literacki nie jest tak obszerny. Można również pominąć hasło „Początki literatury walczącego proletariatu w okresie narastania sprzeczności kapitalistycznych i wzrostu siły klasy robotniczej“, ponieważ egzemplifikacja tej literatury wystąpi w klasie XI w związku z rewolucją 1905 r. Można również pominąć analizowanie przez uczniów lektury: *Kroniki tygodniowe* B. Prusa i *Listy z Ameryki* H. Sienkiewicza.

Współczesne życie literackie należy potraktować tak jak w klasie IX (z listy lektury uzupełniającej wybrać utwory współczesne: *Kształt miłości* Broszkiewicza, *Mickiewicz* Jastruna, *Wybór opowiadań* Rudnickiego).

W klasie XI można pominąć hasło „Krytyka kultury burżuazyjnej w publicystyce Wacława Nałkowskiego“ i jego artykuły publicystyczne.

Literaturę w latach wojny i w Polsce Ludowej można omówić ogólnie zwracając uwagę na tendencje rozwojowe literatury współczesnej i zatrzymując się dłużej na najwybitniejszych pozycjach. Ten dział należy traktować jako zbliżenie młodzieży do współczesności, nie jako kurs historii literatury współczesnej, który wymagałby oceny zjawisk i współczesnych prądów literackich. Opracowanie tej części programu powinno mieć charakter bardziej fragmentaryczny i raczej zbliżony do ujęcia hasła „Współczesne życie literackie“. Takie utwory, jak Wandy Wasilewskiej *Ojczyzna*, Lucjana Rudnickiego *Stare i nowe* można potraktować jako lekturę uzupełniającą, tzn. zależnie od zainteresowań uczniów i planu pracy nauczyciela wybrać je lub zastąpić innymi.

Współczesne życie literackie opracowujemy tak samo jak w klasach IX i X (wybieramy z listy lektury uzupełniającej utwory współczesne, np. *Pocpiół i diament* Andrzejewskiego, *Gwiazda zaranna* M. Dąbrowskiej, *Wybór poezji* Gałczyńskiego, *Stara cegielnia* Iwaskiewiczza, *Siódmy krzyż* A. Seghers, *Z kraju milczenia* Żukrowskiego) oraz omawiamy najważniejsze współczesne wydarzenia literackie i kulturalne.

Dział „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu“ określa różnorodne formy prac ustnych i pisemnych. Należy wśród nich dokonać wyboru, stosując formy odpowiednie do rozwoju umysłowego młodzieży, jej uzdolnień i zamiłowań. Na przykład, jeśli referaty syntetyzujące i utrwalające wiadomości historycznoliterackie będą zbyt trudne w klasie IX, nauczyciel wprowadzi je w klasie X lub dopiero w XI.

We wszystkich klasach licealnych, tak jak w klasie VIII, trzeba położyć nacisk na opanowanie pamięciowe wierszy lub fragmentów utworów poetyckich.

Propozycje interpretacji nowego programu nie usuną wszystkich trudności, jakie stoją przed nauczycielem wobec zbyt małej ilości czasu na opracowanie kursu historii literatury. Elastyczność programu, swoboda w doborze metod nauczania pozwala na przekazanie tych uwag kolegom polonistom. Stanowią one tylko doraźną pomoc, mogą zapobiec błędom przy poszukiwaniu najlepszych dróg realizacji haseł programowych. Wydaje się również, że wypróbowanie w praktyce przez ogół nauczycieli polonistów przydatności tych uwag da wiele cennego materiału do opracowania nowych programów.

\* \* \*

Również pomyślna realizacja programu nauki o języku w liceum nastrocza nauczycielom pewne trudności, zwłaszcza ze względu na brak niektórych podręczników.

Materiał programowy zawarty w instrukcji obowiązuje od roku szkolnego 1958/59 we wszystkich klasach liceum. Obejmuje on gramatykę opisową współczesnej polszczyzny (klasy VIII—IX), elementy gramatyki historycznej (klasa IX), stylistykę (klasa X) oraz zagadnienia z historii i kultury języka (klasa XI).

Program gramatyki opisowej ma na celu rozszerzenie i pogłębienie kursu gramatyki ze szkoły podstawowej. Biorąc to pod uwagę, trzeba w liceum opierać się na wiadomościach, jakie uczniowie już posiadają, powtórzyć je pokrótce i usystematyzować, a następnie poświęcić więcej czasu na omówienie nie znanych jeszcze młodzieży zagadnień gramatycznych. Aby ułatwić nauczycielom opracowanie rozkładu materiału i zwrócić ich uwagę przede wszystkim na materiał nowy dla uczniów, w programie wyodrębniono wyraźnie wiadomości nowe od powtarzanych. Nie należy w żadnym wypadku lekceważyć wiedzy, jaką uczniowie wynoszą ze szkół podstawowych i nie rozpoczynać kursu gramatyki od początków, omawiając ponownie dokładnie elementarne zagadnienia gramatyczne. Powoduje

to bowiem zniechęcenie uczniów do gramatyki, a ponadto utrudnia pomyslną realizację materiału.

Opracowując program klasy IX nauczyciele zwrócą szczególną uwagę na dział „Słowotwórstwo“, w którym występuje inne niż w dotychczasowych programach ujęcie metodologiczne zagadnienia budowy wyrazów. Wsunięto tu na plan pierwszy sprawę pochodności wyrazów oraz podziału wyrazów pochodnych na podstawie słowotwórczą i formant. Ponieważ są to pojęcia nowe dla uczniów, należy poświęcić im więcej czasu. Gruntowne opracowanie naukowe zagadnienia budowy słowotwórczej wyrazów znajdują nauczyciele w podręcznikach: W. Doroszewskiego: *Podstawy gramatyki polskiej* (Warszawa 1952) i S. Szobera: *Gramatyka języka polskiego* (Warszawa 1957 r. opr. W. Doroszewski).

Materiał programowy klasy X można po części wiązać z kursem literatury, a zwłaszcza dział „Styl językowy“. Omawiając wiadomości z zakresu frazeologii trzeba położyć nacisk na zagadnienie poprawności związków frazeologicznych, co wiąże się nie tylko z teoretyczno-poznawczym, ale także z normatywnym celem nauczania. Jako materiał do ćwiczeń w tym zakresie można wykorzystać typowe błędy frazeologiczne uczniów.

W klasach VIII i IX obowiązywać będzie nowy podręcznik gramatyki. Ponieważ ukaże się on z opóźnieniem, można na razie korzystać z podręcznika B. Wieczorkiewicza, M. Froelichowej i S. Szlifersztejnowej *Gramatyka polska* na klasę VIII lub z podręcznika M. Pęcherskiego *Język polski dla techników*, biorąc jednak pod uwagę różnice, jakie występują między tymi podręcznikami a obowiązującym programem.

W klasie X obowiązywać będzie podręcznik St. Skorupki zawierający wiadomości i ćwiczenia z zakresu słownictwa, frazeologii i stylistyki.

W klasie XI obowiązuje nadal podręcznik St. Jodłowskiego, St. Rosponda i B. Wieczorkiewicza: *Język ojczysty*.

ANTONI PIOTROWSKI

## O ORGANIZACJI I PRACY KÓŁ HUMANISTYCZNYCH

Nie ma pewnie nauczyciela polonisty, który by nie uznawał potrzeby istnienia kół humanistycznych w szkołach średnich i mało jest pewnie nauczycieli, którzy by nie narzekali na martwość tych kół i trudności związane z opieką nad nimi. Tworzone koła albo są prowadzone „za rączkę“ i wtedy pozytywny bilans ich działalności należy zapisać prawie wyłącznie na konto dodatkowej i wielkiej pracy nauczycielskiej, albo też pущzone luzem nie przejawiają poza zebraniem widocznej działalności.

Przyczyn oparów w pracy kół dopatrujemy się zwykle w materiale uczniowskim. Powszechnie bowiem słyszy się głosy, że dzisiejszej młodzieży szkolnej brak inicjatywy i zainteresowań humanistycznych. Słysz

się również uwagi, że ponieważ młodzież ta w olbrzymiej większości rekrutuje się ze środowiska chłopskiego i robotniczego, zatem interesują ją raczej zagadnienia konkretne, że nie jest wdrożona w dziedzinę kultury, a zwłaszcza sztuki, że przy jej słabym wyrobieniu językowym trudno u niej wzbudzić zainteresowania humanistyczne. Niewątpliwie jest w tym wszystkim duża część prawdy, a zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży szkół zawodowych.

Pochodzenie i związane z tym niedobory kulturalne młodzieży szkolnej nie są jednak, moim zdaniem, czynnikiem decydującym o stopniu żywotności ruchu humanistycznego w szkołach. Były przecież w przeszłości gimnazja skupiające w większości młodzież wiejską, a jednak kwitło w nich bogate życie kulturalno-literackie i koła humanistyczne czy też polonistyczne wykazywały często ożywioną działalność. Jedno jest pewne: przy masowym dzisiaj napływie do szkół młodzieży różnego pochodzenia o wiele więcej w stosunku do dawnych gimnazjów dostaje się do nich uczniów mniej uzdolnionych, którzy odpowiednio pokierowani, mogą stworzyć żywą komórkę humanistyczną, ogarniającą swoim wpływem całą młodzież.

Osobiście widzę trudności w pracy kół humanistycznych nie tyle w pochodzeniu i zainteresowaniach (bo braki kulturalne młodzież nadrabia dość szybko, a jej zainteresowaniami możemy w dużym stopniu kierować), ile w przeładowaniu mimo wszystko programów, a zwłaszcza programów szkolnictwa zawodowego. Uczeń naszych szkół w ogóle, a specjalnie szkół o różnych kierunkach technicznych, wymagających kreśleń i projektów, ma czas tak gruntownie zajęty, że niewiele może go poświęcić na inne zajęcia.

To jedna z przyczyn, dla których zagadnienia humanistyczne, jako działające na uczucia i wyobraźnię, z natury porywają młodzież, na naszym gruncie nie zawsze żyją tak, jakbyśmy sobie tego życzyli. Dawałoby się jeszcze wyliczyć kilka innych przyczyn tego stanu rzeczy. Wśród nich zwrócić chcę uwagę na jedną o charakterze zasadniczym, to jest na błędy, jakie popełniamy przy tworzeniu kół i w samej opiece nad nimi. Nie trzeba się temu dziwić. Większość naszych nauczycieli to przeważnie ludzie młodzi, dorastający w złych tradycjach ruchu młodzieżowego, kiedy organizacje szkolne nie spełniły właściwej sobie roli. Dorastali w czasach, kiedy te organizacje tworzone na rozkaz, przeżywali całą ich jałowość i nudę. Jest zrozumiałe, że szukając dziś najlepszych dróg do młodzieży, popełniają błędy. Zdać sobie jednak sprawę z błędów — to połowa zwycięstwa.

W czym błądzimy? Przede wszystkim w tym, co bardzo mocno podkreślam, że tworząc koło nie zdajemy sobie sprawy, że jego powstanie poprzedzić powinna poważna akcja przygotowawcza wśród młodzieży. Akcja ta polega na wciągnięciu pewnej liczby uczniów do pracy nad konkretnymi zadaniami, przy których rozwiązywaniu mamy możliwość obserwować, którzy z nich pracują najchętniej, którzy są systematyczni, obdarzeni inicjatywą, zmysłem organizacyjnym i w tych dopiero widzieć kandydatów

na członków przyszłego koła. Tymczasem w praktyce przedstawia się to wprost przeciwnie. Normalnie z początkiem roku ogłasza się zapisy do koła, następnie robi się zebranie, wybiera zarząd, nakreśla się plan pracy. A później cały ten mechanizm zawodzi. Zmienia się więc zarząd, zwołuje zebranie, traci czas, a praca z miejsca nie rusza. W każdym razie nie rusza bez mocnego nacisku i bezpośredniego udziału nauczyciela opiekuna. A przecież nam chodzi o co innego. Chodzi o to, żeby koło podejmowało i samodzielnie realizowało zadania, których nauczyciel nie jest w stanie realizować na lekcjach, żeby koło wprowadziło samokształceniowe i atrakcyjne formy pracy.

Źródła martwoty kół należy dopatrywać się w samym ich początku. To, że tylu czy tylu uczniów, nawet uzdolnionych pod względem humanistycznym, zapisało się do koła, o niczym jeszcze nie mówi, bo nie wiadomo, czy ci uczniowie zdobędą się na samodzielność, chęć pracy i czy wybrany wśród nich zarząd wykaże jaki zmysł organizacyjny. Zatem zanim zorganizujemy koło, musimy być z góry przekonani o wartości i przydatności jego przyszłych członków.

To przekonanie zaś zdobyć możemy obserwując pracę uczniów nad poszczególnymi zleconymi im zadaniami, które będą w dalszym ciągu istotną treścią działalności koła. Powstanie koła zatem nie jest początkiem, ale skutkiem pracy, którą koło powinno koordynować, rozwijać i kontynuować.

Jak takie organizowanie koła przedstawia się w praktyce? Może zamiast odpowiedzi posłużę się chwilowo przykładem formowania się Koła Humanistycznego, z którym współpracuję, a z którego działalności jestem na ogół zadowolony. Na terenie szkoły istniało już Koło, które też poza zebraniem działało jedynie wtedy, gdy bezpośrednio angażował się nauczyciel, mimo że skupiało w większości uczniów zaawansowanych i, zdawało się, zainteresowanych w języku polskim. Niewiele pomagały zebrania i zmiany w zarządzie. Należało pomyśleć o jego przeorganizowaniu opierając się na innych zasadach pracy, których cechą byłaby określoność zadań spełnionych przez zainteresowanych uczniów.

Poszukaliśmy uczniów interesujących się wyświetlaniem materiałów przez epidiaskop, rzutnik i aparat filmowy. Zgłosiło się trzech. Wyświetlali kronikę fotograficzną walczącej Warszawy, a potem materiały o Mickiewiczu z *Księgi pamiątkowej*. Podczas pierwszych seansów objaśniał obrazy nauczyciel. Później wzięli te zadania na siebie uczniowie eksponujący i jak dotychczas spełniają je ku zadowoleniu swojemu i licznych widzów. W tej to trójce chętniej i do pewnego stopnia wyspecjalizowanej dostrzegłem przyszłą sekcję projekcyjną Koła Humanistycznego. Pracy dla niej nie zabraknie. Jest tyle materiałów ciekawych, których nauczyciel nie jest w stanie ukazać i omówić w czasie zajęć lekcyjnych. Zrobi to sekcja.

W wykonywaniu pomocy naukowych zawsze napotykałyśmy trudności, gdy jednocześnie jesteśmy przekonani, że wiele pod tym względem zrobić

mogą sami uczniowie. Mieliśmy w zapasie całą masę luźnych numerów czasopism ilustrowanych i gazet, które wróciły z czytelnicy uczniowskich. Z materiałów tych pism wykonaliśmy, sami poloniści, kilkanaście pomocy naukowych. Były to kompozycje z ilustracji i tekstów prasowych nalepione na karton, które następnie wsuwa się pod ruchome szkło ramki. Wykorzystuje się je na lekcjach czy też poza lekcjami w ramach wystaw. Zwróciliśmy się z apelem do młodzieży o wykonywanie takich pomocy. Zgłosiły się początkowo dwie uczennice. Zestawiły w sposób dość estetyczny kilkanaście wartościowych plansz, wywiesiły je w hallu pracowni polonistycznej. Dzisiaj ta niewielka, 5-osobowa już gromadka z dużym oddaniem przesiaduje w wolnych chwilach nad wykonywaniem różnych pomocy naukowych przygotowując ich wystawę.

W tej gromadce zainteresowanej swą pracą widziałem przyszłą sekcję pomocy naukowych w Kole Humanistycznym.

W podobny sposób przygotowano sekcję artystyczno-radiową. Wprowadziliśmy własne programy do radiowęzła szkolnego, obejmujące początkowo słuchowiska oparte na materiale literackim w opracowaniu nauczycieli, śpiewy i muzykę uczniów, koncerty życzeń, recytacje itp. Młodzież lubi się popisywać, dlatego nie zabrakło chętnych. Chodziło mi zaś o to, aby z zainteresowanych stworzyć organ, który by kierował ruchem artystycznym w Kole. Odnoszę wrażenie, że to się udało. Ta kilkuosobowa wyselekcjonowana grupka uczniów faktycznie opracowuje programy radiowe, wyszukuje wykonawców, a co jest pocieszające — wydobywa na jaw twórczość uczniowską.

Stworzenie sekcji odczytowej zbiegło się z zakończeniem nauki o Mickiewiczu. Zwróciliśmy się do młodzieży o napisanie obszernych prac o poecie, zaznaczając jednocześnie, że wszystkie te prace zostaną ocenione, a najlepsze wygłoszone publicznie, a następnie nagrane na taśmę i odtworzone w szkolnym radio. Akcja ta się powiodła. Autorzy najlepszych prac organizują od tego czasu odczyty w pracowni polonistycznej. Ich zadaniem jest nie tylko pozyskanie prelegentów, wskazanie tematu, ale także ocena uczniowskiego odczytu przed jego wygłoszeniem. Oni też zwracają się o odczyty do nauczycieli. Funkcja ta sprzyja ich ambicji, pełnią ją na ogół bez oporów.

Mając tak „ożywione“ agendy życia humanistycznego w szkole, można było przystąpić do przeorganizowania Koła. Tu zaznaczam, że ci pracujący w omawianych agendach pozostawali dotychczas przeważnie poza Kołem. Teraz zapisali się na jego członków. Na ogólnym zebraniu Koła usunięto wiele „martwych dusz“, zmieniono częściowo skład zarządu i zalegalizowano faktycznie już istniejące, chociaż poza Kołem, sekcje: projekcyjna, pomocy naukowych, artystyczno-radiową i odczytową. Poza tym powołano dodatkowo 3-osobową sekcję zdobniczą, do której obok utrzymania w estetycznym ładzie siedziby Koła należy propaganda jego prac. Zarejestrowano też sekcję kolportażu książek z uczniów, którzy robili to już wcześniej.

Na tym też zebraniu zarząd Koła przejął opiekę nad pracownią polonistyczną i czytelnią czasopism. Był to akt również raczej formalny, gdyż już od dawna kilku uczniów z własnej woli pełniło tam dyżury. Teraz robią to samo jako członkowie Koła.

Przedstawiłem tu dość obszernie proces powstawania Koła, ponieważ uważam to za sprawę zasadniczą dla powodzenia całej jego przyszłej pracy.

Koło w opisanym wypadku jest zrzeszeniem jednostek czy grup już działających, już wypełniających te zadania, które leżą w jego programie. Pracy tak powstałej organizacji jesteśmy pewni. Inaczej rzecz się przedstawia w kołach powstałych z ogłoszonego „zapisu”. Tam zawsze musimy coś zmieniać i przeorganizowywać. Wiemy to zresztą wszyscy z praktyki. Oczywiście, tok zorganizowania koła może być w różnych warunkach różny. Ogólnie chodzi o to, aby tworząc koło mieć na uwadze określone jednostki przy określonych zadaniach, a nie całość przy programie, który dopiero „się wyłoni”.

Druga sprawa to organizacja pracy koła. Wspomnę tylko o tym pokrótce, ponieważ zagadnienie to przejawiało się już w toku poprzednich wywodów. Wszystkie organizacje, nie tylko zresztą szkolne, aby działały pozytywnie i twórczo, muszą się związać z konkretnymi zadaniami. Inaczej szybko przychodzi ich degeneracja i schyłek.

Koło naukowe czy artystyczne w szkole wtedy ma szanse żywotności, jeśli wyrasta z potrzeb i jeśli ma ściśle określony zasięg działania, a w tym zasięgu — jeśli każdy jego członek wie dokładnie, co do jego funkcji należy. Dlatego też poddaję w wątpliwość słuszność stosowanej praktyki w organizacjach szkolnych, gdy za podstawę działania przyjmuje się plan pracy bez dokładnie i na stałe określonej w nim roli poszczególnych członków czy grup. Wątpię również, gdy chodzi o koło humanistyczne, w słuszność planu przewidującego pracę od wypadku do wypadku, czyli tzw. planu kalendrzowego. System ten, nie określając dokładnie stałej roli jednostki w organizacji, prowadzi do nieróbstwa i martwoty, przy czym rola opiekuna, który do każdego zadania musi na nowo mobilizować siły w całym zespole, staje się szczególnie ciężka.

Za jedynie słuszny uważam system pracy w sekcjach. Zapewnia on każdemu z członków działanie według jego pewnego rodzaju specjalizacji, wiąże każdego z nich z konkretnymi zadaniami, przez co podnosi poczucie odpowiedzialności, zapewnia ciągłość pracy koła, a opiekunowi ułatwia znacznie jego rolę nie zmuszając go do „rozmienniania się na drobne”. Koła m. in. mają za zadanie wyrabianie w młodzieży samodzielności i rozbudzenie inicjatywy. Cele te mogą się realizować w toku stałej pracy członków, a pracę taką zapewnia dostatecznie system sekcyjny, w którym wykonywanie zadań układa się w proces trwały i ciągły.

Jakie to powinny być sekcje i o jakim składzie ilościowym — to rzecz dla każdego koła indywidualnego.



A teraz co do roli opiekuna. Znany pedagog polski, Antoni Danysz, powiedział kiedyś, że my, nauczyciele, cierpimy na jakiś *turgor pedagogicus*, przez co na każdym kroku chcemy pouczać, zapobiegać, nie pozwalając często na jeden samodzielny krok z uwagi, że może okazać się fałszywy. Choroba ta przybiera na sile szczególnie w godzinach popołudniowych, kiedy przypada nam zetknąć się z młodzieżą w jej pracach pozalekcyjnych, a ściślej w pracach o charakterze ruchu młodzieżowego. Wtedy słychać przeważnie nasz głos, my wszystkim chcemy sami bezpośrednio pokierować, sami wszystko zrobić. Odwracają się role, ci, którzy powinni działać, milczą, zachowują się wprawdzie lojalnie, ale biernie, ci, których zadaniem jest przysłuchiwać się i prostować ścieżki, wykazują wzmogoną ruchliwość. Przykład z własnego podwórka: Niedawno zebraliśmy się, humaniści, aby ustalić kolejność korekty przez każdego z nas programu radiowego przedkładanego przez sekcję radiowo-artystyczną. Dyskusja natychmiast ujawniła naszą chorobę. Koleżdy humaniści byli gotowi zdjąć z tej sekcji trud układania programów i opracowywać je z uczniami swoich klas własnymi siłami. Tacy my już jesteśmy. Bierzymy na siebie o wiele więcej, niż powinniśmy, niż możemy udźwignąć. Piszę o tym dlatego, że w zależności od stosunku opiekuna do organizacji uczniowskiej kształtuje się los tej ostatniej i jej wpływ na rolę każdego z członków. Opieka ma za zadanie wyzwalać inicjatywę i wspierać samodzielność organizacji. Jest źle, jeśli sięga ona tak daleko, że uwalnia podopiecznych od wysiłku, choćby od wysiłku myślenia. A niestety, tak to przeważnie wygląda w naszych kołach.

Jaką zatem opiekę należałoby uważać za korzystną, tj. taką, przy której, zachowując ciągłość pracy, zapewniając jej efektywność, możemy liczyć na samodzielność i inicjatywę młodzieży? Negatywnie — to nie taką, przy której opiekun opracowuje każde poszczególne zadanie, kiedy staje się jakby przodującym członkiem koła. A pozytywnie? Opiekun ustala z zarządem i poszczególnymi członkami realne plany, on kontroluje i ocenia pracę zarządu i agend. Nie wymaga to specjalnych odpraw i porad. Wystarczy przyjrzeć się bezpośrednio pracy tych komórek, coś poprawić, zachęcić, wskazać materiały, wystarczy takie ustawienie kierowników sekcji i przewodniczącego zarządu, aby indywidualnie co kilka dni zjawiali się u opiekuna na krótką rozmowę.

Oni też w toku tej rozmowy będą chcieli się czymś pochwalić. Tylko jakieś specjalne prace okolicznościowe wymagać będą zebrań zarządu (stworzonego z przewodniczących sekcji), a jedynie sprawozdania kwartalne czy inne ważne okoliczności mogą być powodem zebrań plenarnych. Jeśli praca posuwa się naprzód, zebrania stają się zbędne. Należy stawiać konkretne zadania i czuwać nad ich realizacją. Przestrzegać jak najdalej zasady samodzielności nawet kosztem niższego poziomu wykonanych prac. Więcej zachęcać niż krytykować, pamiętać o tym, że uczeń w kole

pracuje dowolnie, że ta praca powinna mu przynieść satysfakcję i uznanie ze strony opiekuna.

Jeszcze krótko o tym, co robi Koło w samej szkole. Dla orientacji podaję, że jest to szkoła internatowa i duża. Pracuje w niej 4 polonistów i 2 historyków. A więc Koło prowadzi kolportaż książek, obsługuje radiowęzeł programowo i technicznie, wyświetla materiały literacko-historyczne, prowadzi akcję odczytową, wykonuje pomoce naukowe, opiekuje się pracownią polonistyczną, w której skład wchodzi gabinet, sala pracowniana oraz czytelnia gazet i czasopism. Zaznaczam, że niektóre programy radiowe są uprzednio wykonywane estradowo w pracowni. Pozycją w działaniu sekcji programowej, na którą warto zwrócić uwagę, jest też nagrywanie na taśmę słuchowisk z programu Polskiego Radia i odtworzenie ich następnie w klasach i w radiowęzle.

W zakresie innych prac świetlicowych Koło wchodzi tylko w wypadku konieczności, bowiem tą dziedziną zajmują się specjalnie siły fachowe oraz tzw. dział świetlicowy, w którego ramach istnieje Koło.

Wszystkie te prace mają charakter praktyczny, realny i ciągły, nie wykraczają poza ramy uczniowskich możliwości i przy systematycznej opiece nauczyciela z powodzeniem mogą być wykonywane.

Na zakończenie jeszcze tylko pytanie: prowadzić koła czy też nie prowadzić? Niedawno byłem świadkiem dyskusji wprawdzie niepolonistów, którzy wartość dydaktyczną i wychowawczą kół stawiali pod wielkim znakiem zapytania. Nie tu miejsce na powtarzanie argumentów, którymi posługiwali się dyskutanci dla poparcia swoich tez. Niektóre z nich nie były pozbawione słuszności, inne były nieporozumieniem, np. że na zebranie może członek przyjść lub nie przyjść, że może wykonać zadanie lub nie, że to demoralizuje, że nakład pracy włożonej przez opiekuna nie stoi w żadnej proporcji do jej efektów, że gdyby nauczyciele ten czas swojej pracy przerzucili na systematyczne nauczanie, osiągnęliby więcej.

Nie chcę krzyżować szpady z poglądami, które w moim mniemaniu pozostają w kolizji z zasadami i celami wychowawczymi. Z drugiej strony w pełni podzielam zdanie, że każda praca dodatkowa, o ile daje pozytywne wyniki, powinna być jakoś honorowana.

Moje zdanie w tej kwestii jest takie: Jeśli koło jest przysłowiową kulą u nogi nauczyciela, któremu zlecono nad nim opiekę, jeśli jest fikcją, jeśli faktycznie powoduje ono rozluźnienie dyscypliny wśród młodzieży — lepiej zaniechać jego prowadzenia.

Jeśli natomiast po trudnościach fazy początkowej nauczyciel spostrzeże, że jego praca zawodowa dzięki istnieniu koła idzie mu łatwiej i przyjemniej — ten zwyciężył i opieki nad kołem się nie wyrzeknie.

Koło humanistyczne nie powinno komplikować pracy nauczycielskiej, ale ją ułatwiać. Jeśli tak jest, spełnia ono swoje zadanie.

## GŁOS W DYSKUSJI „O ORGANIZACJI I WYKORZYSTANIU PRACOWNI POLONISTYCZNEJ“

Artykuł Antoniego Piotrowskiego „O organizacji i wykorzystaniu pracowni polonistycznej („Polonistyka“ Nr 2(57) 1958 r., str. 18—26) jest pożyteczny i aktualny, posiada także wartość instruktywną. Wskazania jego mogą stać się pomocne dla kierowników ognisk polonistycznych i ich form pracy.

Władze oświatowe ustaliły ramowy zarys organizacji tych placówek. Wiadomo już, że właśnie kierownik ogniska będzie miał w szkole, tam gdzie na to warunki pozwolą, swój warsztat pracy w sali przedmiotowej albo w pracowni polonistycznej. Placówki te trzeba zaopatrywać w pomoce naukowe i coraz lepiej przystosowywać do kształcenia polonistów przez lekcje praktyczne, pokazy wprowadzania pomocy naukowych, audycji radiowych, przezroczy, wreszcie referaty, dyskusje, wszelkiego rodzaju konferencje lub indywidualne konsultacje, poparte przykładami.

W dotychczasowym naszym życiu szkolnym pracownie lub klasy polonistyczne są jeszcze za mało popularne, nie docenia się ich wartości dydaktycznej ani kulturalnej. Organizatorzy ich mają bardzo trudne, niewdzięczne zadanie, muszą włożyć wiele sił w pokonanie przeszkód i nie zawsze uda im się pomyślne, realne załatwienie sprawy. Często jako wynik tych starań powstaje dosyć nietrwały, sztuczny twór, zamiast klasy polonistycznej. Nie zasilany z powodu braku środków materialnych nowymi zasobami, szarzeje, zatracą swe cechy specjalne, odrębne i upodabnia się do pozostałych klas szkolnych.

Z artykułu widać, że przeciwności nie zniechęciły autora i trudności tej akcji są mu dobrze znane. Doszedł do pewnych zdobyczy teoretycznych i praktycznych, odnosi się do nich z dużym krytycyzmem, wynikającym z oceny rzeczywistych wartości takiej pracowni oraz stopnia jej przydatności polonistycznej. Niewątpliwie też wymiana zdań potoczy się w życzliwym koleżeńskim tonie i rozwinięciu zagadnienie wszystkim nam bliskie.

Chyba autor nie pogniewa się o to, gdy włączę się do dyskusji i wyrażę chęć polemizowania z pewnymi, za daleko posuniętymi w swym opty-mizmie przykładami nie do naśladowania. Zaliczam do tego informację: „Pracownia mieści się w zacisznym skrzydle budynku, zajmuje 4 sale. Znajdują się w nich: gabinet, sala lekcyjna, czytelnia oraz pomieszczenie dla zebrań Koła Humanistycznego. Odpowiednio też jest wykorzystany wewnątrz korytarz“. Przy ogólnym stanie lokalowym naszych szkół, pracy na dwie lub trzy zmiany nieziszczalny jest ten obraz zacisznego skrzydła budynku oddanego humanistyce. Życie zmusza nas do realizowania naszych planów w przeciętnych warunkach i do realnego wyzyskania powierzchni „mieszkaniowej“ dość skromnej. Byłoby już dobrze, gdyby uda-

ło się nam połączyć i bibliotekę, czytelnię, i klasę, bazę pracy polonisty. Taki układ wytwarzałby sprzyjające warunki współpracy z bibliotekarzem, pomógłby do systematycznej lektury czasopism i przygotowania z nich wycinków lub opracowań, urządzania pokazów epidiaskopowych, ułatwiłby propagandę książki, dopomógł do racjonalnego postawienia czytelnictwa, poczynając od sprawy tak prostej, jak dostateczna liczba egzemplarzy książki, która ma być omawiana w oznaczonym czasie, zapewniłby nam gwarancję, że wszyscy poznali ten utwór.

Ponieważ znam zagadnienie pracowni i zaopatrzenie jej w pomoce naukowe od strony praktycznej, pozwalałam sobie dorzucić parę informacji o zrealizowanych, a więc wykonalnych pomysłach, które zmierzały do podniesienia pogłębienia w nauczaniu literatury polskiej.

1. Przy współpracy z geografem oraz nauczycielem rysunków można sporządzić konturową mapę z oznaczeniem podróży najwybitniejszych pisarzy, dodając nieraz do miejscowości strzałkę — odsyłacz, a potem komentarz, jakie utwory powstały w danym kraju.

2. Znacznie mniejsza mapka może przedstawiać np. „kraj lat dziecinnych“ Mickiewicza, Sienkiewicza albo „najściślejszą ojczyznę“ Żeromskiego.

3. Bardzo przydatny jest chronologiczny układ utworów pisarza. Wyraźnym pismem umieszczamy go na arkuszu kartonu nie po to, by uczniowie uczyli się dat, ale żeby patrząc na długi spis, liczbę lat, pomyśleli o ogromie pracy pisarza, a także znaleźli jeszcze jeden informator pomagający do wyboru lektury.

4. Wynikiem pracy grupowej lub indywidualnej, odpowiadającej określonym zainteresowaniom, mogą być wszelkiego rodzaju kolekcje na tablicach lub w albumach:

a) fotografie pisarza z różnych okresów życia, różnych formatów — od znaczka pocztowego do portretu,

b) znamienne jego wypowiedzi, np. przemówienia Marii Dąbrowskiej podczas uroczystego wręczenia Nagrody Państwowej, jubileuszu 40 lat pracy, nadania doktoratu w Uniwersytecie Warszawskim,

c) kopie autografów pisarzy współczesnych i dawniejszych,

d) specjalne numery czasopism, związane z rocznicami literackimi,

e) gromadzenie w teczках wycinków z prasy, dotyczących pracy literackiej pisarzy, artystów plastyków, wydarzeń naszego życia naukowego, np. PAN-u

(wycinki można też gromadzić w związku z jakimś wysuniętym do omawiania zagadnieniem, np. powieści, nowele o życiu młodzieży, jej walce z okupantem),

f) stałe uwzględnianie w tych zbiorach i pracach regionalizmu; młodzież przy naszej pomocy powinna coraz lepiej poznawać swoją dzielnicę, część kraju. Zaczniemy od ulic, pomników, zabytków przeszłości, w dziale tym mogą się znaleźć fotografie amatorskie. (Widziałam taką pracę Kółka

Fotograficznego w Szamotułach, złączoną z wycieczkami polonistyczno-historycznymi),

g) zebranie w różnorodnej formie materiałów dotyczących patrona czy patronki szkoły.

Klasa polonistyczna, czytelnia, biblioteka szkolna czuwają nad spopularyzowaniem tych postaci, ukazują życie i pracę tych bojowników o sprawiedliwość społeczną, pedagogów, polityków, pisarzy, działaczy społecznych, naukowców, artystów, bohaterów. Przytaczają piękne, mądre ich wypowiedzi o stosunku do człowieka, ojczyzny, ludzkości, pokoju między narodami, kulturze, sztuce, nauce i wychowaniu młodzieży.

Jeśli w szkole na tablicach wywiesza się różne komunikaty, trzeba do nich włączyć aktualności humanistyczne z Polski i ze świata i nadać im atrakcyjną formę słowną oraz graficzną.

W tej stałej akcji o dużym znaczeniu wychowawczym i kulturalnym współpracują z polonistami dyrektor, bibliotekarz, cała rada pedagogiczna i okazuje też zainteresowanie i nie odmawia pomocy materialnej komitet rodzicielski. Różnymi drogami i sposobami budzimy i rozwijamy wśród młodzieży zainteresowania humanistyczne, by „nic, co ludzkie, nie było jej obce“.

JAN SZOKALSKI

## BIOGRAFIE PISARZY NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH LICEALNYCH

Życiorysy wybitniejszych pisarzy w literaturze polskiej zajmują — jak wiadomo — dość poczesne miejsce w programach szkolnych z lat ostatnich<sup>1)</sup>.

Już w klasie IX spotykamy pozycje: „Życie i twórczość Mikołaja Reja“, następnie biografię Jana Kochanowskiego.

Oczywiście w znacznie większej mierze występuje element biograficzny w klasie X — ze względu na omawianie w jej kursie życia i dzieł szeregu czołowych postaci literatury romantycznej i pozytywistycznej. Tam też ujęcie biograficzne zalecono w stosunku do Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Aleksandra Fredry („ogólny obraz życia i twórczości“). W drugiej połowie roku nauczyciel ma omówić życie i twórczość Elizy Orzeszkowej, Bolesława Prusa, Henryka Sienkiewicza, Adolfa Dygasińskiego, Adama Asnyka i Marii Konopnickiej.

Wreszcie w programie nauki dla klasy XI zaleca się omówienie biograficzne — co prawda w nieco większym zakresie („informacje o życiu i twórczości“) — K. Tetmajera, J. Kasprówicza, L. Staffa, dalej — w szerszym już ujęciu — St. Wyspiańskiego, Wł. Reymonta, Wł. Orkana, St. Że-

<sup>1)</sup> Ministerstwo Oświaty: *Język Polski*, klasy VIII—XI, Warszawa 1957. PZWS, s. 40.

romskiego. Z pisarzy okresu międzywojennego nauczyciel powinien opracować biograficznie J. Tuwima i A. Słonimskiego, Wł. Broniewskiego, M. Dąbrowską, Z. Nałkowską, dalej L. Kruczkowskiego, W. Wasilewską oraz T. Boya-Żeleńskiego.

Jak wynika z tego zestawienia, element biograficzny narasta w toku nauki szkolnej — począwszy od klasy IX, gdzie dotyczy zaledwie dwóch pisarzy, poprzez klasę X (klasyki literatury polskiej) do klasy XI — w której już uwzględnia się go przy szeregu omawianych twórców.

Zastanówmy się z kolei, jakim celem i zadaniom ma służyć omawianie przez nauczyciela na lekcjach języka polskiego — życia i twórczości poetów i powieściopisarzy.

W tej chwili zarysowują się — zdaniem moim — 4 główne cele takiego ujęcia materiału lekcyjnego.

1. Przez zapoznanie uczniów z życiem pisarza ułatwia się im w dużym stopniu zrozumienie treści i ideologii jego dzieł, które przecież wyrastały w ścisłym związku z osobistymi przeżyciami życiowymi, z udziałem pisarza w walkach narodowych i społecznych, z obserwacji czynionych przezeń nad biegiem i fluktuacjami toczących się przed jego oczyma wydarzeń. Moment ten uważam za szczególnie doniosły pod względem dydaktycznym. Bez znajomości warunków życia i otoczenia oraz przeżyć twórcy nie można głębiej przyswoić sobie istotnej zawartości ideowej i myślowej jego twórczości, a nawet żywić się nią z a i n t e r e s o w a ć.

2. Życiorys twórcy wprowadza młodzież w dziedzinę ówczesnych (tj. współczesnych pisarzowi) w a r u n k ó w pracy i twórczości literackiej, przez co pozwala lepiej zrozumieć pierwszo- i drugoplanowe zjawiska kulturalne, gospodarcze i społeczne danej epoki. Gdy np. mówimy o pobycie Kochanowskiego na dworze Zygmunta Augusta, jasno rysuje się uczniom pierwszorzędna rola dworu królewskiego jako mecenatu w stosunku do ówczesnej twórczości artystycznej.

3. Ujęcie biograficzne zbliża młodzież do samego procesu twórczego pisarza, pozwala zrozumieć pobudki, które tą twórczością kierowały, przez co budzi u uczniów żywe zainteresowanie dla wybitnych osiągnięć przeszłości, uczy ją tak często niedocenianego wychowawczo s z a c u n k u dla polskiej tradycji kulturalnej.

4. Jest jeszcze jeden bardzo ważny wzgląd, dla którego warto poświęcić więcej uwagi biograficznemu ujęciu literatury. To kwestia oddziaływania w y c h o w a w c z e g o. Życie niemal każdego z wybitnych twórców naszego piśmiennictwa jest, a przynajmniej może być dla uczniów żywym przykładem budowania „w trudzie i w męce“ (St. R. Dobrowolski), często w najgorszych warunkach, związanych z nędzą środowiska — własnego, pięknego, twórczego życia. Dzisiejszej młodzieży szczególnie potrzebne są tego rodzaju przykłady, budzące w jej sercach wiarę w człowieka w jego możliwości, oparte na silnej woli i wytrwałej pracy.

Sądzę, że nie można przecenić ogromnej roli wychowawczej takich żywych przykładów, które mogą pozytywnie, tj. w sposób trwały budować moralność młodego pokolenia.

Czemu jednak — może ktoś w tym miejscu zapytać — mimo wprowadzenia od kilku lat biograficznego ujęcia pisarzy do klas licealnych — nie osiągnęliśmy dotąd na tej drodze poważniejszych wyników pedagogicznych i wychowawczych?

Odpowiedzi na to pytanie może być co najmniej kilka i w każdej — sądzę — znajdzie się sporo prawdy. Na razie postaram się na nie odpowiedzieć — nie opuszczając płaszczyzny samego zagadnienia — z pominięciem szeregu momentów postronnych.

Trzeba stwierdzić, iż ujęcie poszczególnych życiorysów naszych pisarzy — podobnie jak i oceny ich dzieł — grzeszyło na ogół schematyzmem, lekkomyślnym upraszczaniem prawdy historycznej w duchu raz „ustalonych“ i bezkrytycznie przyjętych konwencji. Po podaniu daty i miejsca urodzin twórcy rejestrowano jego przynależność klasową, czas i siedzibę studiów uniwersyteckich, a następnie miasta czy wsie, w których przebywał, i ruchy polityczno-społeczne, w których brał udział. Wspomniawszy jeszcze o dacie i okolicznościach śmierci, przechodziło się do omawiania twórczości pisarza. W tych warunkach indywidualne wartości człowieka, charakterystyczne cechy jego osobowości, stosunek do świata, życia i problemów współczesności oraz wiele innych spraw — pozostawały dla uczniów zupełnie nie znane — co odbijało się na ich objętym stosunku do twórcy i jego życiowego dorobku.

Poza tym warto zwrócić uwagę na pewną kwestię odmiennej natury, która, jak sądzę, uchodzi przeważnie uwagi szerszych sfer nauczycielskich. Wielu spośród wykładowców nie posiada dotąd żywego, osobistego stosunku do pisarzy — jako do artystów, do przewodników na drodze piękna i kultury. W dzisiejszych warunkach niejedynemu nauczycielowi troszczy się — powiedzmy otwarcie — o poprawne zrealizowanie programu szkolnego i na tym kończy się jego uczuciowy stosunek do omawianych postaci i ich dzieł. Bez wątplenia jest to kwestia ważna, ale nawet najdokładniejsza realizacja wskazań programowych nie zastąpi bogatego pod względem uczuciowym, nasyconego wzruszeniem stosunku wykładowcy do przedmiotu. Uczeń doskonale wyczuwa w nauczycielu, jaki jest jego osobisty stosunek do literatury i tam, gdzie na miejsce zapału i zainteresowania wkracza rutyna i szablon — klasa poddaje się nieodwołalnie nastrojowi nudy i zniechęcenia.

W związku z tymi przerostami formalistycznego, suchego podejścia do zagadnień literackich pozostaje charakterystyczne zjawisko, na które również trzeba tu zwrócić uwagę. Oto przy omawianiu życia największych nawet twórców literatury polskiej przykro uderza brak wykorzystania przez nauczyciela pomocy naukowych w postaci odpowiednich ilustracji czy fotografii, wycinków z pism itp.

Wszystkie wymienione czynniki składają się na to, iż biografie pisarzy nie odgrywają dotąd na lekcjach języka polskiego takiej roli, do której są predysponowane z natury rzeczy. Zainteresowanie młodzieży w stosunku do najwybitniejszych pisarzy polskich jest słabe. Brak na ogół dyskusji wśród uczniów na temat wyższości jednych twórców nad drugimi, brak też niestety spontanicznego, „samodzielnego, płynącego ze szczerzej chęci i zamiłowań“ wczytywania się w ich dzieła. Sytuacja pod tym względem na odcinku młodzieżowym jest trudna. Nie można jednak z tej racji zakładać rąk i czekać bezczynnie na dalszy rozwój wypadków.

Zmiana obecnego stanu rzeczy wymaga akcji długofalowej i konsekwentnej, obliczonej nie na jeden miesiąc — ani nawet na jeden rok szkolny. Trzeba walczyć o zdobycie serc i umysłów młodzieży dla literatury i jej twórców, o wywołanie dla nich żywszego zainteresowania.

Na tym miejscu pragnąłbym dać kilka wskazań dotyczących praktycznej realizacji tego ważnego zadania.

1. Przede wszystkim konieczne jest nowe ujęcie życiorysów pisarzy przez nauczyciela polonistę. Musi on otrząsnąć się w swej codziennej pracy z nalotów sekciarstwa i schematyzmu, ze skłonności do bezdusznego powtarzania wyłącznie cudzych sądów i sugestii co do roli i wartości poszczególnych pisarzy.

Na pierwszy plan wysunąć należy moralną wartość postawy twórcy literackiego wobec współczesnej mu rzeczywistości, wobec krzywdy ludzkiej, ucisku społecznego i narodowego, ale także — wobec konkretnych potrzeb własnej ojczyzny i państwa, ogółu społeczeństwa, jego wszelkiego rodzaju braków i wad (Kochanowski, Potocki, Krasicki, Słowacki, Żeromski). Trzeba przy omawianiu biografii pisarzy przedstawić młodzieży prawdę o nich i ich ideach. Nie można np. ukrywać istotnego rozdzwienku między Mickiewiczem a Puszkinem po powstaniu listopadowym, nie wolno „dyskretnie“ pomijać tzw. „mistycznego“ okresu w życiu i twórczości Słowackiego, ani też sztucznie „obcinać“ omawianych w klasie zasadniczych wypowiedzi ideowych w rodzaju „składu zasad“ Mickiewicza.

2. Polonista podobnie jak każdy zresztą pedagog musi pozytywnie odnieść się do psychicznych cech i związanych z wiekiem skłonności uczniów. Młodzież klas licealnych odznacza się — jak wiadomo — bardzo bujnym i intensywnym życiem uczuciowym. Nie może jej wystarczać czysto intelektualistyczne, wyrozumowane i apodyktyczne podawanie prawdy o pisarzach — artystach i sztuce, którą przecież jest i będzie w przyszłości literatura.

Z tego względu trzeba też — naturalnie stopniowo i ostrożnie — wprowadzać do wykładu biograficznego element przeżyć osobistych pisarza, jego doznań miłosnych, powodzeń i zawodów. Nie mówmy obłudnie, że to „nieodpowiednie“ dla młodzieży i nie powinna się o tych sprawach dowiadywać na lekcjach. Przeciwnie — właśnie w okresie doj-



rzewania, gdy problemy seksualne są dla młodzieży szczególnie ważne i mocno przez nią przeżywane, lepiej będzie chyba, jeśli zetknie się z nimi w szlachetnej, wysubtelnionej postaci na tle dziejów życia wielkich poetów i powieściopisarzy, niż gdy będzie o tych sprawach szeptać jako o „owocu zakazanym“ w kręgu cynicznych kolegów lub przed ekranem nieodpowiednich często, bezwartościowych i na niskim poziomie filmów — „nie dozwolonych“, ale oglądanych z największą szkodą dla serc i umysłów. Rzecz jasna — nie chodzi tu o szerokie rozbudowywanie pierwiastka anegdotycznego, o zaspokajanie czyjejś niezdrowej ciekawości — nauczyciel powinien w tych sprawach zachować pewien umiar pamiętając, że i tu jego własna, osobista postawa wobec problemu płci i miłości odgrywa wielką rolę w y c h o w a w c z ą. Opierając się na własnej praktyce (i to właśnie ze szkoły koedukacyjnej) mogą z całym naciskiem stwierdzić, iż tego rodzaju podejście do biografii w znacznym stopniu zwiększa zainteresowanie młodzieży, nie prowadzi zaś do żadnych ujemnych następstw.

3. Dalszym postulatem — wynikającym już z poprzednich rozważań — jest wprowadzenie do lekcji poświęconych biografii pisarzy materiałów pomocniczych, ilustrujących poglądowo życie i warunki pracy poszczególnych twórców. Chodzi tu nie tylko o fotografie, ryciny ze scenami z życia pisarzy, ale też o oceny ich dzieł, wiersze innych autorów, związane z ich działalnością (np. Asnyka i Tetmajera o Słowackim, Staffa o Tetmajerze itd.). Nauczyciel powinien odczytać na lekcji np. kilka wyjątków ze wspnianego szkicu Nowaczyńskiego o Słowackim pt. *Ignid ardens*, którego nowe wydanie jest palącą koniecznością, szkicu, który lepiej odsłoni młodzieży istotę myśli i czynu poety niż długie wywody teoretyków.

Czy jednak można tylu pracami i poszukiwaniami dla gromadzenia tych rzeczy obciążać nauczyciela?

Otóż zdaje mi się, że do tego rodzaju pracy można stopniowo wciągnąć i młodzież — zwłaszcza w większych ośrodkach miejskich. Uczniowie nabiorą z pewnością wiele zamiłowania do pracy naukowej — szperając w bibliotekach i czytelniach, niekiedy i w zbiorach prywatnych dla wyszukania ciekawych książek, starych artykułów czy często niesłusznie zapomnianych ilustracji. Szersze omówienie tej sprawy przekracza oczywiście ramy niniejszego artykułu.

Na większe zainteresowanie młodzieży życiem i twórczością autorów omawianych dzieł może też wpłynąć zwiedzenie muzeów z pamiątkami po słynnych twórcach.

Koniecznym jednak, zasadniczym warunkiem pomyślnej realizacji tych postulatów jest pogłębienie wiedzy historycznej i literackiej samego nauczyciela. Nie może on poprzestać na lekturze choćby najlepszego podręcznika i paru przestarzałych dziś zbiorów biograficznych, ale powinien pilnie studiować artykuły w bieżących czasopismach, wertować roczniki pism

przedwojennych, poświęcone wybitniejszym twórcom naszej literatury. W tych studiach i badaniach powinno się nauczycielowi zostawić jak największą swobodę wyboru, nie ograniczać jego własnych zainteresowań. Tylko ten bowiem wykładowca będzie miał duży wpływ na młodzież i potrafi rozbudzić jej zainteresowania, który wykaże wobec niej, iż myśli samodzielnie i wiąże się sam uczuciowo z omawianymi postaciami i dziełami literackimi. Można się spodziewać, że w niedalekiej przyszłości opracuje się też rzetelną bibliografię specjalnej lektury biograficznej, dotąd niestety rozrzuconej po zapomnianych czasopismach i broszurach. Pozwoli to nauczycielowi na znacznie łatwiejsze zapoznanie się z odpowiednimi materiałami i przekazanie ich uczniom.

Zdaję sobie sprawę, iż powyższe uwagi mogą wywołać obszerną dyskusję, w której wezmą udział koledzy poloniści i zapewne wskażą jeszcze szereg spraw i propozycji, przeze mnie pominiętych lub niedokładnie naświetlonych.

Dyskusja taka jest dziś bardzo na czasie. Chodzi przecież o kwestię pierwszorzędnej wagi — o ożywienie stosunku naszego młodego pokolenia do wielkich tradycji ideowych i artystycznych kultury polskiej.

JULIUSZ KIJAS

## WYCHOWAWCZE WARTOŚCI „TRYLOGII“ SIENKIEWICZA W CHWILI OBECNEJ

W połowie maja 1958 r. minęło 70 lat od chwili, gdy Sienkiewicz ukończywszy druk ostatniego odcinka *Pana Wołodyjowskiego*, zamknął swą *Trylogię* znanymi słowami: „Na tym kończy się ten szereg książek pisanych w ciągu kilku lat i w niemałym trudzie — dla pokrzepienia serc“.

Istotnie w latach niewoli krzepiła *Trylogia* serca naszego narodu. Przedstawiała wprawdzie ciężkie chwile Rzeczypospolitej a nawet groźną jej zagładę, ale udowodniała zarazem, iż „nie masz takowych terminów, z których by się viribus unitis przy boskich auxiliach podnieść nie można“ dzięki patriotyzmowi i ofiarności obywateli, gotowych wszystko poświęcić dla jej ratowania. *Trylogia* protestowała przeciw przesadnej krytyce naszej przeszłości, głoszonej przez szkołę historyczną krakowską, przeciwstawiała się ponuremu pogładowi przedstawiciela tejże szkoły, Bobrzyńskiego, że „w ciągu dwu ostatnich wieków istnienia Rzeczypospolitej nie można znaleźć w dziejach jej ani jednego prawdziwie wielkiego i rozumnego czynu, ani jednej prawdziwie wielkiej postaci“. Głosiła też kult zbrojnego czynu jako dalszego ciągu bohaterstwa Skrzetuskiego, Podbięty, Kmicica, Wołodyjowskiego. Wbrew poglądom pozytywistów warszawskich i stańczyków krakowskich, którzy reprezentowali politykę ugodową wobec zaborców i zalecali zajęcie się sprawami gospodarczymi

i oświatowymi, uczyła, że tylko drogą walki orężnej odzyskamy wolność. tylko drogą walki orężnej odzyskamy wolność.

Po r. 1918 wydawało się, że pokrzepiająca serca rola *Trylogii* już się bezpowrotnie skończyła, że zadanie swe wypełniła ona całkowicie i na zawsze. A przecież okazało się inaczej. W r. 1939 znaleźliśmy się ponownie w niewoli — i wówczas *Trylogia* poczęła znowu wlewać w serca narodu nadzieję i wołać gromkim głosem: „Nil desperandum!”. Zwłaszcza *Potop* okazał się nieocenionym lekarstwem na zwątpienie i rozpacz w czasie ponurej okupacji hitlerowskiej przez swoją uderzającą analogię ze smutną rzeczywistością: Tu i tam widziało się kraj zalany przez okrutnego najeźdźcę, bezsilny naród pozbawiony rządu i wojska, panoszącą się dokoła zdradę i współpracę znikczemniałych jednostek z okupantem. Ale była jednocześnie z *Potopu* pewność odrodzenia moralnego, wiara w lepsze jutro, ufność w patriotyzm warstw niższych, organizujących akcję obronną, tworzących partyzantkę, aby nie dać wrogowi ani chwili spokoju. I wreszcie jak tam — tak i tu przyszło upragnione wyzwolenie.

Czy jednak po r. 1945 mamy uważać *Trylogię* znowu za nieaktualną pod względem ideowo-wychowawczym, czy obecnie jedynym jej walorem mają być już tylko niezblakłe wartości artystyczne? Nie! *Trylogia* może i powinna obecnie odegrać ważną rolę w wychowaniu dzisiejszej młodzieży, a przez nią całego społeczeństwa.

Czytamy ciągle w prasie, słyszymy stale przez radio, powtarzamy sami ustawicznie skargi i narzekania na obniżenie się poziomu moralnego naszej młodzieży. Razi nas w niej boleśnie brak ideałów, chuligaństwo, nieuznawanie żadnego autorytetu, lekceważenie obowiązków, niedotrzymywanie przyrzeczeń, egoizm, obojętność na dobro państwa i społeczeństwa, nieposzanowanie cudzej własności, marnowanie a nieradko i kradzież grosza publicznego, brutalny stosunek do ludzi i wiele jeszcze innych wad. Rodzice i wychowawcy załamują ręce, biją na alarm, szukają gorączkowo środków zaradczych, usiłują postawić przed oczy młodego pokolenia odpowiednie wzory do naśladowania, wzruszyć serca, wstrząsnąć sumieniem dorastających chłopców i dziewcząt.

I tu właśnie może przyjść z pomocą *Trylogia*, której bohaterowie są tak plastycznie przedstawieni, że traktuje się ich nie jako postaci powieściowe, ale jak ludzi żywych. Pozwólmy więc młodzieży wczytać się w *Trylogię*, dajmy jej przeżyć tę lekturę, wydobądźmy z niej głębokie wartości wychowawcze.

Omówmy zatem na lekcjach w klasie X *Potop* jako lekturę obowiązkową uwzględniając oprócz zagadnień natury poznawczej (zwłaszcza jeżeli chodzi o obraz życia społeczeństwa w wieku XVII), jak również spraw dotyczących artyzmu powieści także i zagadnienia wychowawcze.

Starajmy się przy tym oddziaływać zarówno na rozum, jak i na uczucie i wolę młodzieży. Do rozumu i woli przemówimy wysuwając zagadnienie o charakterze etycznym, np.: przemiana duchowa Kmicica lub odrodzenie

moralne narodu polskiego w czasie najazdu szwedzkiego, albo patriotycznym, jak: Czarniecki jako bohater narodowy i przywódca walki o wyzwolenie narodu. Ten sam cel osiągniemy również przez zorganizowanie dyskusji nad takimi problemami, jak: czy Kmicic był obowiązany dotrzymać przysięgi złożonej zdrajcy Radziwiłłowi? albo: czy służąc Radziwiłłowi był Kmicic także jak jego hetman zdrajcą ojczyzny? Nie przechodźmy obojętnie obok drobnego na pozór, ale jakże wymownego epizodu związanego z postacią Soroki, który przymierał głodem w podróży nie odważywszy się naruszyć trzosów z pieniędzmi i klejnotami, będącymi własnością Kmicica. Na uczucie oddziałyśmy znowu odczytując w klasie głośno scenę przedstawiającą, jak Kmicic błaga Bogusława w Janowie o życie Soroki, moment walki wewnętrznej w duszy Kmicica między służbą ojczyźnie a chęcią zobaczenia Oleńki (u stóp krzyża w Troupiach) czy wreszcie końcowy obraz rehabilitacji Kmicica w Upicie. Pozwoli to młodzieży przeżyć te wydarzenia i ulec wzruszeniu, które więcej może nieraz sprawić niż najbardziej wyrozumowane argumenty.

Zainteresowawszy w ten sposób klasę *Potopem*, łatwo będzie zachęcić uczniów do przeczytania *Ogniem i mieczem* i *Pana Wołodyjowskiego* oraz omówić te powieści — jako lektury nieobowiązkowe — na kółku polonistycznym. Zorganizujemy tam np. dyskusję nad sprawą, czy Skrzetuski mógł wyruszyć na poszukiwanie porwanej Heleny w czasie, gdy Rzeczpospolita stała nad zrębem przepaści lub czy Wołodyjowski i Ketling postąpili słusznie wysadzając w powietrze zamek w Kamieńcu i ginąc pod jego gruzami. Można będzie omówić zagadnienie: Skrzetuski jako ideał rycerza-patrioty lub: Wołodyjowski jako wzór rycerza kresowego, zwrócić uwagę również na niezwykłą szlachetność i wielkoduszność „małego rycerza“ wobec miłości Krzysi i Ketlinga, opowieść Muszalskiego, jak jego nienawiść do Ukraińca Dydiuka przerodziła się pod wpływem wspólnej niewoli na galerach tureckich w gorącą dozgonną przyjaźń. Wreszcie w celu dostarczenia uczniom wzruszających przeżyć warto będzie odczytać sceny śmierci i pogrzebu Podbiپیęty lub Wołodyjowskiego.

Można by mnożyć jeszcze zagadnienia wychowawcze kryjące się w *Trylogii*, jest ich bowiem wielka obfitość i różnorodność, nietrudno zatem wybrać według własnego uznania rzeczy najodpowiedniejsze dla każdej klasy. Idzie w każdym razie o to, by nauczyciel polonista pamiętał, że *Trylogia* to nie tylko czołowa pozycja w historii naszej literatury, nie tylko wspaniała, zawsze świeża i porywająca powieść historyczna, nie tylko dzieło artyzmu wysokiej klasy — ale zarazem utwór o niepospolitych wartościach wychowawczych. Natchnie on młode pokolenie gorącą chęcią kształtowania własnego charakteru, nauczy je prawdziwego patriotyzmu i rozpali pragnieniem ofiarnej pracy dla ojczyzny.

## GRAMATYKA HISTORYCZNA W SZKOLE ŚREDNIEJ

Na studiach polonistycznych literatura cieszy się zwykle o wiele większym powodzeniem niż gramatyka, którą część studentów traktuje jako zło konieczne i co gorsza — niezupełnie potrzebne.

Taki stosunek do gramatyki w ogóle, a do gramatyki historycznej w szczególności wypływa przede wszystkim z tego, że studenci uważają często, iż wiadomości te nie będą im w późniejszej pracy potrzebne. Również i u studentów wydziału zaocznego, wśród których ogromną większość stanowią czynni nauczyciele, spotkałam się niejednokrotnie z opinią, że o ile gramatyka opisowa jest im rzeczywiście bardzo potrzebna i studiowanie jej daje bezpośrednio, na gorąco rezultaty w szkole, o tyle gramatyka historyczna, aczkolwiek bardzo kształcąca i ciekawa, nie jest już tak dalece nauczycielowi w jego praktyce pedagogicznej pomocna. Z podobną opinią studentów wydziału zaocznego spotkałam się i przy innej okazji. Gorsze przygotowanie do egzaminu z gramatyki historycznej niż z opisowej motywowali tym, że pierwsza znana im jest z codziennej praktyki szkolnej, podczas gdy z drugą zetknęli się po raz pierwszy dopiero na studiach. Wypływa to zapewne przede wszystkim stąd, że większość nauczycieli kształcących się na wydziale zaocznym uczy w szkole podstawowej, chociaż jest dosyć duży procent i takich, którzy prowadzą lekcje w klasach licealnych. W każdym razie jest rzeczą stwierdzoną, że na ogół nauczyciele nie wprowadzają elementów historycznych do nauki o języku w szkole.

Tymczasem instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących w zakresie nauki o języku zawiera materiał dostarczający bardzo wielu okazji do wprowadzenia pewnych wyjaśnień historycznych.

Zastosowanie gramatyki historycznej w nauczaniu szkolnym można ująć w trzech punktach:

1. Wyjaśnienia historyczne są nieodzowne przy omawianiu zabytków literatury staropolskiej w klasie IX.
2. Znajomość gramatyki historycznej jest konieczną podstawą do nauczania gramatyki opisowej — pozwala zrozumieć wiele faktów trudnych do wytłumaczenia z punktu opisowego.
3. Wyjaśnienia historyczne mogą dać pozytywne wyniki przy nauczaniu ortografii.

### 1. Omawianie zabytków literatury staropolskiej

Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957/58 poleca w klasie IX następującą literaturę (w całości lub wyjątkach): *Bogurodzica, Legenda o św. Aleksym, Rozmowa mistrza Polikarpa*

ze *Śmiercią*, *Wiersz o zachowaniu się przy stole*, *Satyra na leniwych chłopów*. Podaję tu tylko literaturę okresu średniowiecza, by przy tej okazji najłatwiej jest omawiać pewne zagadnienia związane ze zmianami historycznymi form językowych<sup>1)</sup>.

Nauka o języku w tejże klasie przewiduje jako punkt trzeci wiadomości z gramatyki historycznej, które mają być podawane w związku z lekturą tekstów staropolskich. A oto zagadnienie, które należy omówić w klasie IX:

„Rozwojowy charakter języka na tle porównania staropolskich cech językowych z dzisiejszymi oraz śladów historycznych w dzisiejszym materiale językowym. Historyczne wyjaśnienie wymian fonetycznych w tematach rzeczowników, przymiotników i czasowników; wymiana spółgłosek twardych i miękkich, ślady przegłosu (*e : o*, *e : a*), *e* ruchome. *o : ó*, *ę : a*.

Dawna liczba podwójna i jej pozostałości w języku współczesnym. Deklinacja rzeczownikowa przymiotników. Pochodzenie form czasu przeszłego. Dawne formy czasu teraźniejszego słowa *być*.

Należy również zwracać uwagę na występujące w tekstach staropolskich inne formy fleksyjne (np. *paniej*, *ziemie*, *na elekcją*, *ptaszkowie*, *łzam*, *z tatarzy*, *ogródkach*, *spuści nam*), z ukazywaniem tendencji rozwojowych polskiego systemu gramatycznego“.

Z tego, co powyżej napisano, wynika, że młodzież w klasie IX ma zarówno zapoznać się z wybranymi utworami literatury staropolskiej, jak i z pewnymi problemami gramatyki historycznej.

Pierwszy postulat jest na ogół w szkołach realizowany przede wszystkim od strony literackiej, o języku zabytków mówi się przeważnie bardzo niewiele, drugi — zagadnienia historyczno-gramatyczne — realizowany jest chyba zupełnie wyjątkowo. Z takimi procesami fonetycznymi, jak przegłos czy wokalizacja jerów studenci zapoznają się na ogół po raz pierwszy dopiero w toku nauki uniwersyteckiej, a i tu niektórzy mają z tym kłopoty. Mam wrażenie, że dzieje się tak nie dlatego, że są to zagadnienia zbyt trudne dla ucznia klasy IX i nie dlatego, że brak na nie czasu — lecz o pomijaniu tych spraw decyduje chyba przede wszystkim to, że nauczyciel nie bardzo wie, w jaki sposób ma realizować wyżej wymienione zalecenia programu. Nauczyciel często niezupełnie dobrze zdaje sobie sprawę z tego, jak powinien wyglądać komentarz językowy do tekstu i co można powiedzieć w klasie IX o przegłosie, jednym słowem, brak mu powiązania tego, co zdobył na uniwersytecie, z potrzebami szkoły.

---

<sup>1)</sup> Ze względu na dość duże zmiany w programie „Nauki o języku“ dział ten jest przerabiany według nowych instrukcji tylko w klasach VIII i XI, natomiast w klasach IX i X obowiązuje jeszcze w bieżącym roku szkolnym instrukcja z r. 1956/57.

Niestety, za ten stan odpowiedzialni są nie tylko nauczyciele, ale i prowadzący ćwiczenia na uniwersytecie, a to dlatego, że zbyt mało uwagi poświęcają uwzględnieniu, chociaż w pewnej mierze, materiału przerabianego w szkole.

W wyborze materiałów do ćwiczeń uniwersyteckich kierujemy się zazwyczaj jak największą przydatnością tekstu do badań językowych, w wyborze lektury szkolnej szukamy utworów o atrakcyjnej treści, która mogłaby przyciągnąć uwagę uczniów, a że obie te cechy naszych zabytków nie zawsze idą w parze, stąd też rozbieżności między utworami opracowywanymi na uniwersytecie a przerabianymi w szkole. I tak z wymienionych wyżej pozycji obowiązujących w klasie IX właściwie tylko *Bogurodzica* jest przerabiana na ćwiczeniach uniwersyteckich (mam na myśli UW). Takich zabytków, jak *Legenda o św. Aleksym* czy *Satyra na leniwych chłopów* na ogół się nie uwzględnia. Być może, że pewną rolę w pomijaniu tych tekstów gra mylnie w zasadzie założenie, że są one znane ze szkoły średniej, a wobec małej liczby godzin ćwiczeniowych wybiera się raczej utwory nie uwzględniane w liceum. Uzupełnienie listy zabytków przerabianych na ćwiczeniach uniwersyteckich o utwory stanowiące lekturę szkolną — oto pierwszy postulat zarówno w stosunku do prowadzących zajęcia na normalnym studium polonistycznym, jak i do wykładowców polonistyki zaocznej.

Inna sprawa to zwrócenie uwagi przy analizie językowej na te zagadnienia, które mogą być poruszone również w szkole i przykładowe podanie sposobu pokazania ich na lekcji. Nie chodzi tu oczywiście o jakieś wyczerpujące omawianie tych problemów, bo tym się zajmuje metodyka języka, ale o przypomnienie studentom, że o tych rzeczach należy mówić już w klasie IX, oczywiście w nieco inny sposób.

Mam wrażenie, że ta mała korekta ćwiczeń uniwersyteckich może w dużej mierze rozwiązać trudności, wobec których staje polonista, gdy przyjdzie mu na lekcji poświęconej literaturze staropolskiej mówić o języku zabytków tego okresu.

Jeżeli już mowa o ułatwieniu polonistom realizowania założeń programowych dotyczących wprowadzenia do szkoły średniej elementów gramatyki historycznej, wydaje się, że jednak rzeczą pierwszej potrzeby jest dokładne opracowanie językowe zabytków staropolskich, przewidzianych jako lektura w klasie IX. Opracowanie każdego zabytku powinno się, według mnie, składać z dwu zasadniczych części. Pierwsza to normalna, wyczerpująca analiza językowa, mająca na celu dokładne zaznajomienie nauczyciela z nasuwającymi się problemami językowymi — a więc wyjaśnienia z zakresu fonetyki, fleksji, słowotwórstwa, składni, historia ciekawych wyrazów, etymologia itp. Druga część to komentarz metodyczny, pokazujący, w jaki sposób wiadomości można zastosować w szkole.

Po tej dosyć długiej dygresji wróćmy do wytycznych programu i zastanówmy się, jak można zrealizować w klasie IX omówienie takich zagadnień, jak przegłos czy pochodzenie *e* ruchomego. Problemy te nie powinny stanowić samodzielnych tematów lekcyjnych, ale mają być uzupełnieniem interpretacji utworu. Weźmy jako przykład *Bogurodzicę*<sup>1</sup>). Aby ułatwić śledzenie dalszych rozważań, przytaczam poniżej jej tekst.

1

Bogurodzica, dziewica, Bogiem sławiena Maryja!  
Twego Syna, Gospodzina, matko zwolena, Maryja,  
Zyszczy nam, spuści nam.

Kyryjelejzon.

2

Twego dzieła krzyciela, Bożyce,  
Usłysz głosy, napełń myśli człowiecze.

Słysz modlitwę, jaż nosimy,  
To dać raczy, jegoż prosimy,  
A na świecie zbożny pobyt,  
Po żywocie rajski przebyt.

Kyryjelejzon.

Zanim przystąpimy do jakichkolwiek wyjaśnień gramatycznych, trzeba omówić te wyrazy, które mogą utrudniać właściwe zrozumienie tekstu. Później, gdy tekst będzie już zupełnie zrozumiały, należy zwrócić uwagę na to wszystko, co różni język trzynastowiecznej pieśni od współczesnej polszczyzny.

Pierwszym wyrazem, który brzmi tu inaczej niż obecnie, jest imiesłów *sławiena*. Imiesów ten, podobnie jak wyraz *zwolena*, ma formę czeską. Polskie *sławiona* i czeskie *sławiena* różnią się od siebie tym, że tam, gdzie w języku czeskim występuje *e*, w polskim mamy *o*. Dawniej wyraz ten brzmiał i w czeskim, i w polskim jednakowo, a mianowicie *sławiena*, później w języku polskim zaszedł proces, zwany przegłosem, polegający na wymianie *e* z poprzedzającą miękką *w* o lub *a*, również poprzedzone spółgłoską palatalną. Proces ten zachodził jedynie przed spółgłoskami przedniojęzykowymi twardymi. Ślady przegłosu mamy do dziś w takich obocznościach, jak *pleść* i *plotę* (<*pletę*), *pleść* i *plotka* (<*pletka*), *świat* (<*świat*) i *na świecie*, *wieść* i *wiozę* (<*wiezę*) itp. Oboczności te są bardzo pospolite i na pewno uczniowie potrafią sami podać wiele tego rodzaju przykładów. Przy formach typu *wiozę*, *niosę* należy zwrócić uwagę, że dawne formy *wiezę*, *niesę* dochowały się do dzisiaj w gwarach, gdzie są wyrównaniem do pozostałych form osobowych: *niosę* — *niesiesz*, *niesie*.

---

<sup>1</sup> Szczegółową analizę któregoś z zabytków, wchodzących w skład lektury szkolnej, przedstawię w innym artykule.



Powyższy przykład z *Bogurodzicy* jest dlatego szczęśliwym momentem do omówienia przegłosu, że mamy tu formę, w której nie nastąpiła wymiana *e* w *o*, ale która mimo to jest zrozumiała i w której różnica między dawnym a obecnym brzmieniem jest łatwo uchwytna. Zamiast dawnego *slawiena* mamy obecny wyraz *slawiona*. Przy omawianiu przegłosu lepiej jest w tym wypadku wyjść od podania formy, w której jeszcze się nie dokonała wymiana *e* w *o*, a potem pokazać formę po przegłosie, niż zaczynać od omawiania współczesnych oboczności *e // o* i *e // a*. W ten sposób bowiem łatwo zwracamy uwagę młodzieży na istotę tego zjawiska, która polega na wymianie w pewnej pozycji fonetycznej jednej samogłoski w drugą. Gdy zaczynamy od pokazywania terazniejszych oboczności, zagadnienie traci na dynamiczności, jest ujmowane bardziej statycznie. Dzisiejsze oboczności są wynikiem dawnych zmian fonetycznych i na to trzeba zwrócić uwagę omawiając nawet najbardziej popularnie dane zagadnienie.

Omawiając przegłos nie można zapomnieć o chronologii tego procesu. I tu przychodzi nam z pomocą forma *zvolena*. Wyraz *slawiena* ma tylko obcą fonetykę, wyraz *zvolena* jest w ogóle obcego pochodzenia i znaczy »wybrana«. Obie te formy są czechizmami i dlatego ani w jednym, ani w drugim nie ma przegłosu. W wyrazach polskich w tym czasie przegłos już dawno się dokonał, proces ten zaszedł bowiem około IX wieku, jeszcze w okresie przedpiśmiennym.

Z różnic fleksyjnych najbardziej zasługują na uwagę w *Bogurodzicy* rozkazniki. W krótkim, bo zaledwie 9 wierszy liczącym tekście, mamy aż 5 form trybu rozkazującego: *zyszczy*, *spuści*, *usłysz*, *słysz* i *raczy*. Jedne z nich nie różnią się zupełnie od dzisiejszych rozkazników, inne mają nie spotykaną obecnie końcówkę *-i* lub *-y*. Należy tu wyjaśnić, że pierwotną końcówką rozkaznika było tu *-i* lub po stwardniałych *-y*, które z biegiem czasu uległo zanikowi. Fakt, że w *Bogurodzicy* używa się obu form, związany jest z ówczesnym akcentem, który w języku polskim, podobnie jak obecnie w rosyjskim, był jeszcze ruchomy i swobodny. Jeżeli padał na końcówkę, *-i* lub *-y* wygłosowe zachowywało się, gdy na inną sylabę — ginęło. Ponieważ z biegiem czasu akcent ustalił się na sylabie przedostatniej, *-i* *-y* w formach *spuści*, *raczy* zaginęło. Myślę, że ta porcja gramatyki historycznej przy omawianiu *Bogurodzicy* zupełnie wystarczy. Dobrze byłoby natomiast omówić etymologię wyrazu *zbożny*, który jest o tyle ciekawy, że w tekście pieśni może być dwojako interpretowany: zarówno jako «pobożny», jak też «szczęśliwy», «bogaty». Omawiając historię wyrazu *zbożny*, należy zwrócić uwagę młodzieży na powiązanie znaczenia wyrazu z historią kultury materialnej i duchowej narodu. To, że rzeczownik *zboże*, od którego został utworzony przymiotnik *zbożny*, oznaczał pierwotnie ogólnie «szczęście», «bogactwo», «majątek», a później stał się nazwą pewnego rodzaju płodów rolnych, świadczy, że właśnie żyto, pszenica czy owies stanowiły podstawę bogactwa naszych przodków. W tekście

cie *Bogurodzicy zbożny* ma jeszcze pewnie pierwotne znaczenie, nawiązujące do zboża-bogactwa i znaczy tyle, co «bogaty», «dostatni». Prośba o dostatnie życie na ziemi, a potem szczęśliwą wieczność stanowiła myśł przewodnią wielu modlitw i jest zupełnie zrozumiała.

Na tych paru uwagach kończę przykładowe pokazanie zagadnień z gramatyki historycznej, które wiążą się z przerabianą w klasie IX literaturą staropolską. Obok tego jednak gramatyka historyczna ma jeszcze i inne zastosowanie w szkole średniej.

## 2. Gramatyka historyczna uzupełnieniem gramatyki opisowej

Wróćmy znów do programu dla klasy IX. Punktem drugim nauki o języku jest słowotwórstwo, które obejmuje następujące zagadnienia: „Powtórzenie wiadomości z klas poprzednich o wyrazach podstawowych i pochodnych, o rodzinie wyrazów, o tworzeniu wyrazów za pomocą podstawy słowotwórczej i formantu, o rdzeniu jako ostatniej niepodzielnej podstawie słowotwórczej. Najczęstsze oboczności rdzenia.

Typy wyrazów złożonych.

Rodzaje formantów: przyrostki, przedrostki, wymiana głosek (na przykładach czasowników jednokrotnych i wielokrotnych). Funkcja znaczeniowa formantów przyrostkowych i przedrostkowych na przykładzie rzeczowników, stopniowania przymiotników i przysłówków, czasowników niedokonanych i dokonanych.

Znaczenie realne i etymologiczne wyrazów.

Wpływ formantów na zabarwienie uczuciowe wyrazów“.

Weźmy chociażby pierwszą rzecz: wyrazy podstawowe i pochodne. Zagadnienie to daje się w wielu wypadkach wyjaśnić tylko z punktu widzenia opisowego, często jednak bez sięgnięcia do historii danej formacji nie możemy pokazać podstawy słowotwórczej i formantu. Omówienie wyrazów *męstwo* (*męż+stwo* od *mąż*) czy *bóstwo* (*bóz+stwo* od *bóg*) bez podania elementarnych wiadomości historycznych jest nie do pomyślenia. Wyrazy te z punktu widzenia dzisiejszego są już słowotwórczo niepodzielne i w całości stanowią nazwę jakiegoś desygnatu. Tego rodzaju formacji jest we współczesnej polszczyźnie bardzo dużo. Czy mamy z nich zupełnie zrezygnować, czy też należałoby w przystępnej formie wyjaśnić ich pochodzenie właśnie w klasie IX? Mam wrażenie, że przechodząc od omówienia formacji pochodnych o przejrzystej budowie słowotwórczej do formacji bardziej skomplikowanych zagadnienie to można bez trudu pokazać młodzieży z niższych klas licealnych.

A oto przykład: W języku polskim mamy cały szereg formacji utworzonych za pomocą przyrostka *-stwo*, których budowa słowotwórcza jest zupełnie przejrzysta, nie nastęrcza żadnych trudności, np. *chłop* — *chłopstwo*, *pan* — *państwo*.

Obok tego mamy rzeczowniki również utworzone za pomocą tego samego przyrostka, ale o zatartej już budowie słowotwórczej, np. wyżej już cytowane *męstwo*, *bóstwo* czy inne: *ptactwo*, *świadectwo*.

Przez zestawienie obu typów wyrazów utworzonych za pomocą tego samego formantu możemy pokazać, że o ile w pierwszych wszystko od razu jest jasne, o tyle w drugich trzeba szukać jakiegoś innego wyjaśnienia.

W formacji *chłopstwo* po oddzieleniu przyrostka pozostaje podstawa słowotwórcza, od której ten wyraz został utworzony, w wyrazie *męstwo* po oddzieleniu sufiksu powstaje nic nie znacząca częśćka *mę-*, a w wyrazie *świadectwo* nie wiemy dokładnie, co jest przyrostkiem: *-ctwo* czy *-two* i skąd się takie przyrostki wzięły. Do tych wniosków uczniowie mogą dojść sami — później zaś nauczyciel wyjaśni im prawdziwą historię wyrazów drugiej grupy i pokaże, że niepodzielne dziś rzeczowniki typu *świadectwo* są właściwie wyrazami pochodnymi, *świadek*+*stwo* dało *świadcztwo*, tak jak *świadczyć*, a później po upodobnieniu postać *świadectwo*. Dosyć dokładne pokazanie jednego czy dwu przykładów ilustrujących to zagadnienie zupełnie wystarczy.

Takie zagadnienie, jak znaczenie realne i etymologiczne wyrazów jest w istocie swej zagadnieniem historycznym, gdyż traktuje o historii zmian znaczeniowych wyrazów, związanych ze zmianami w życiu ludzkim w otaczającej nas rzeczywistości. Język polski dostarcza całej masy przykładów ilustrujących to zagadnienie, które w szkole jest na ogół omawiane dosyć wyczerpująco. Mówi się tu zazwyczaj o takich wyrazach, jak *stalówka*, *złotówka*, *miednica* itp. Chciałbym zwrócić uwagę, że jest to jedno z zagadnień, które należy omawiać nie tylko jako odrębny temat lekcyjny, ale również, a może nawet właśnie z przerabianymi tekstami staropolskimi. Jednym z przykładów, gdzie wyraz zachował jeszcze swoje etymologiczne znaczenie, może być przymiotnik *niepobożny* z *Trenów* Kochanowskiego.

Zgwałciłaś, niepobożna śmierci, oczy moje,  
Żem widział umierając miłe dziecię swoje. (Tren III)

Wyraz *niepobożny* powstał z wyrażenia syntaktycznego *nie po Bogu*, zbudowanego podobnie jak dzisiejsze powiedzenie *nie po myśli* i oznaczał pierwotnie kogoś, kto nie jest zgodny z Bogiem, nie jest zgodny z wolą bożą. *Niepobożna śmierć* u Kochanowskiego to śmierć, której Bóg nie chciał. Z biegiem czasu przymiotnik *niepobożny* zmienił swoje znaczenie.

Ważne jest, aby w klasie IX, kiedy się dysponuje materiałem staropolskim, wykorzystać go możliwie jak najlepiej do ilustrowania pewnych zagadnień gramatycznych tak, aby teoria i praktyka językowa szły ze sobą w parze.

Nauka gramatyki języka ojczystego w szkole prowadzi na ogół do uświadamiania sobie przez uczniów faktów doskonale znanych im z praktyki i uważana jest często za przedmiot przede wszystkim teoretyczny

o bardzo małym jedynie zastosowaniu praktycznym. Ostatecznie każdy z nas lepiej czy gorzej mówi po polsku bez względu na to, czy umie gramatykę, czy nie. Przydatność nauki gramatyki polskiej dostrzega młodzież przeważnie wtedy, gdy zaczyna się uczyć jakiegoś języka obcego. Wtedy widzi jasno, że bez znajomości polskich kategorii gramatycznych niezwykle trudno jest przyswoić sobie kategorie obce, konieczne do poprawnego wyrażania się w danym języku. Ale po co zgłębiać takie sprawy, jak etymologiczne i realne znaczenie wyrazów. Przecież i tak każdy wie, co oznacza wyraz *stalówka*, *pióro* czy *miednica*, bez względu na jego budowę słowotwórczą i dawne znaczenie. Właśnie powiązanie tych zagadnień z lekturą tekstów staropolskich czy też nawiązanie do nich w czasie lektury tychże tekstów pozwoli młodzieży uświadomić sobie dobrze, do czego te rzeczy są potrzebne. Przekona się ona wtedy, że choć jakiś wyraz brzmi tak samo jak przed setkami lat — nie dowodzi to jednak, że miał on takie samo znaczenie jak dziś. Znajomość jego budowy słowotwórczej jest jednym z czynników pozwalających nam odtworzyć właściwe w owym czasie i w danym kontekście znaczenie wyrazu.

Należy zwrócić również uwagę tam, gdzie to jest możliwe, na powiązanie zmian znaczeniowych wyrazu ze zmianami w życiu gospodarczym czy kulturalnym użytkowników języka. Przy omawianiu etymologicznego i realnego znaczenia takiego wyrazu, jak *pióro* (do pisania), dobrze jest nie tylko powiedzieć, że kiedyś pisano gęsim piórem i stąd nazwa, ale opowiedzieć młodzieży coś więcej o przyrządach służących do pisania w dawnych czasach (że był inny atrament, który nosił również obcą, różną od obecnej nazwę inkaust, w jaki sposób suszono zapisany papier itp.). Omawianie historii wyrazów na szeroko pojętym tle kulturalnym nie tylko przyczyni się do lepszego poznania tych zagadnień przez uczniów, ale również uczyni z nudnych na ogół lekcji gramatyki przedmiot bardziej atrakcyjny.

Omówiłam tu znów jedynie przykładowo konieczność zastosowania pewnych wyjaśnień historycznych do nauki słowotwórstwa w klasie IX, co oczywiście bynajmniej nie wyczerpuje omawianego zagadnienia.

Przejdźmy z kolei do ostatniego z wyszczególnionych na wstępie punktów, jakim jest nauczanie ortografii. I tym razem posłużę się jedynie materiałem przewidzianym dla klasy IX.

### 3. Ortografia

Należą tu według programu takie punkty:

„Pisownia przedrostków *roz-*, *bez-* (*z—ś*), *wz-*, *wesz-* (*ws-*, *wes-*). Pisownia wyrazów złożonych. Cztery podstawowe zasady pisowni polskiej: fonetyczna, morfologiczna, historyczna i umowna“.

O ile w klasach niższych nauczanie ortografii jest przede wszystkim sprawą wyrobienia w dzieciach właściwych nawyków, a przeciążanie ich

regułami i przepisami nie daje chyba najlepszych wyników, o tyle w wyższych klasach dokładniejsze i bardziej wyczerpujące wyjaśnienie pewnych zagadnień może się właśnie przyczynić do lepszego zapamiętania tej czy innej reguły ortograficznej.

Rozmawiałam niedawno z jednym ze studentów II roku, nauczycielem mającym przeszło 30 lat praktyki pedagogicznej, na temat nauczania ortografii w szkole podstawowej i w klasach licealnych. Zwrócił on uwagę na to, że może z biegiem lat nauki należałoby zredukować trochę liczbę wyjątków ortograficznych i zastąpić je właściwymi wyjaśnieniami. Jako przykład podał wyrazy typu *rachować* — *rachunek*, wzbudzające zawsze wątpliwości u inteligentniejszych uczniów. Tymczasem wyjaśnienie tego odstępstwa od normalnej wymiany *o || ó* jest przecież niezwykle proste i nie tylko nie komplikuje sprawy, ale ją znakomicie upraszcza. Wystarczy powiedzieć, że w tym wypadku nie mamy do czynienia z normalną polską obocznością *o || ó*, *-ować -unek*, lecz że przyrostek *-unek* został zapożyczony do języka polskiego z niemieckiego. Występuje on w takich niemieckich wyrazach, jak *Rechnung*, *Meldung*, polskie: *rachunek*, *meldunek*. Takie wyjaśnienie, poparte przykładami, na pewno zwróci uwagę młodzieży na ten fakt ortograficzny i nie tylko usunie wątpliwości, ale i przyczyni się do utrwalenia właściwej pisowni.

Jeżeli idzie o zagadnienia przewidziane programem dla klasy IX, to każde z nich wymaga jakiegoś króciutkiego komentarza historycznego: zarówno pisownia przedrostków, wymawianych dziś na skutek upodobnień inaczej niż dawniej, jak i pisownia wyrazów złożonych, które były kiedyś po prostu wyrażeniami syntaktycznymi czy też zestawieniami, zanim się przekształciły w jeden wyraz. Wyjaśnienie zasad, na których oparta jest pisownia polska, polega właściwie na króciutkim, ramowym omówieniu historii polskiej ortografii i umiejętnym wytłumaczeniu wielu dzisiejszych niekonsekwencji ich zgodnością z faktycznym stanem sprzed kilkuset lat.

Jednym z jaskrawych, a jednocześnie dość przystępnych przykładów może tu być historia pisowni naszych nosówek. Pisownia tych samogłosek ustaliła się w zasadzie już w wieku XV. Wtedy to w języku polskim były, podobnie jak dzisiaj, dwie samogłoski nosowe z tym, że nosówka przednia była wymawiana najczęściej już jako *e* nosowe i stąd zapisywano ją przez *e* z ogonkiem. Nosówka tylna w wieku XVI wymawiana była jako *a* nosowe lub częściej jako *a* nosowe ścieśnione. Z *a* nosowym spotykamy się we współczesnej polszczyźnie tylko w wyrazach obcego pochodzenia, np. *awans* [avąs], *kwadrans* [kfadrąs] itp. Ścieśnionego *a* nosowego w polszczyźnie literackiej w ogóle nie ma. *A* ścieśnione zachowało się dotychczas w gwarach, np. *ptak*, *dziad*. Takie właśnie *a* ścieśnione, ale nosowe miała polszczyzna XVI wieku zamiast dzisiejszego *o* nosowego. W tym okresie, zarówno w wymowie, jak i w pisowni, rozróżniano samogłoski jasne i ścieśnione: *a* jasne zapisywano jako *ã*, *a* ścieśnione jako *a*, *a* ścieś-

nione nosowe jako *a* z ogonkiem. W dalszym swoim rozwoju nosówka tylna przeszła w o nosowe, ale w pisowni pozostał do dziś tradycyjny szesnastowieczny zapis tej samogłoski.

Zagadnieniem z historii ortografii jest stosowanie w naszej pisowni dwuznaków: *rz*, *sz*, *cz*, *dz*. Należy tu omówić przyczyny wprowadzenia tego typu połączeń (niewystarczająca ilość liter alfabetu łacińskiego), pierwotną funkcję *z*, które początkowo było po prostu ostrzeżeniem, że daną literę trzeba czytać inaczej niż po łacinie i wreszcie zwrócić uwagę na to, że ten sam rezultat można osiągnąć przez zastosowanie znaków diakrytycznych. W języku polskim znaki diakrytyczne wprowadzono dosyć późno, wtedy kiedy pewne połączenia literowe były już stosowane konsekwentnie i stały się tradycją ortograficzną, stąd też dosyć nieliczne ich używanie. W języku czeskim natomiast znaki diakrytyczne, wprowadzone już na początku XV wieku przez Husa, zastępują zupełnie połączenia literowe.

Omawiając przykładowo możliwości wyjaśnień historycznych przy nauczaniu ortografii w klasie IX, chciałam zwrócić uwagę, że mogą one zarówno przyczynić się do lepszego zrozumienia i zapamiętania reguł czy wyjątków, jak też dają ogólny pogląd na kształtowanie się zasad naszej pisowni.

I jeszcze jedna sprawa w związku z wyjaśnieniami historycznymi przy ortografii. Mówiąc o historycznej zasadzie naszej pisowni można podać bardzo wiele przykładów ilustrujących to zagadnienie. Na przykład pisownia *chwała*, *chwila*, *chwast*, mimo że obecnie już wszędzie w języku literackim mówi się [*xfala*], [*xfila*], [*xfast*], tradycyjna pisownia grup *krz*, *prz*, *trz*, które wymawia się obecnie jako *kš*, *pš*, *tš*, zachowanie w pisowni do dziś *u* i *ó*, chociaż obie litery odpowiadają jednej samogłosce *u*, rozróżniamy *rz* i *ż*, niekonsekwentna pisownia nosówek, o której mówiliśmy wyżej itp. Mam wrażenie, że omawiając to zagadnienie lepiej wybrać jednak jeden czy dwa przykłady i omówić je dosyć wnikliwie, popierając przykładami, ilustrując faktami gwarowymi. Takie szczegółowe wyjaśnienie chociaż jednego zjawiska z tej dziedziny będzie już wystarczającym dowodem słuszności twierdzenia, że jedną z zasad naszej pisowni jest jej podstawa historyczna, a jednocześnie pozwoli młodzieży skupić się nad omawianym faktem, należycie go zapamiętać i zrozumieć. Podawanie wielu przykładów bez wyczerpującego wyjaśnienia najczęściej nie prowadzi do celu, gdyż młodzież nie rozumiejąc dobrze istoty rzeczy przykłady bardzo szybko zapomina, a pamięta jedynie ogólne sformułowanie, ale bez poparcia materiałowego.

Jak wynika z powyższych rozważań, gramatyka historyczna może mieć rozmaite zastosowanie w szkole zarówno jako przedmiot nauczania, czynnik ułatwiający interpretację pewnych faktów z gramatyki opisowej, jak też jako element pomocniczy przy nauczaniu ortografii.

Chciałam jeszcze wyjaśnić, że rozważania moje na temat gramatyki historycznej w szkole oparłam dlatego na materiale klasy IX, że tylko tu wchodzi w skład nauki o języku elementy gramatyki historycznej jako przedmiot nauczania. W innych natomiast klasach gramatyka historyczna może być uzupełnieniem czy pogłębieniem pewnych zagadnień z gramatyki opisowej. Podobnie wyjaśnienia historyczne w dziedzinie ortografii znajdują również zastosowanie nie tylko w klasie IX.

BARBARA BARTNICKA

## ZNAJOMOŚĆ DIALEKTOLOGII W PRACY NAUCZYCIELA POLONISTY

Życie uczy, że trzeba nieraz dowodzić słuszności twierdzeń oczywistych. Przykładem tego może być właśnie fakt, że teza zawarta w tytule nie jest wprawdzie przez nikogo otwarcie kwestionowana, ale poddawana w wątpliwość przez studentów, niezbyt chętnie uczących się tego przedmiotu, lub co gorsza — zupełnie lekceważona przez osoby mające wpływ na zatwierdzanie programów studiów wyższych. Argumentem przeciwko umieszczeniu tego przedmiotu w programie zajęć obowiązkowych dla studentów polonistyki ma być twierdzenie, że uniwersytety mają za zadanie kształcić głównie nauczycieli szkół średnich, a znajomość dialektologii potrzebna jest jedynie wąskiej grupie specjalistów do celów naukowo-badawczych. Do rzędu truizmów należałoby zaliczyć pogląd, że każdy polonista powinien znać język polski we wszystkich jego czasowych i terytorialnych odmianach; ponadto jednak warto uświadomić sobie, że znajomość dialektologii znaleźć może szerokie zastosowanie właśnie w pracy szkolnej nauczyciela. Nauczyciele języka polskiego, studiujący polonistykę na Wydziale Zaocznym byłej WSP w Warszawie, potem zaś na Wydziale Zaocznym UW, a jednocześnie pracujący w szkołach wiejskich, wielokrotnie stwierdzali, że w miarę studiowania dialektologii znajdują coraz częściej odpowiedź na dręczące ich od dawna pytanie: W jaki sposób osiągać lepsze wyniki w nauczaniu polskiego języka literackiego w szkołach o podłożu gwarowym? Słuchacze poruszali w czasie ćwiczeń z dialektologii wiele problemów i trudności, z którymi nie potrafili sobie dotychczas radzić i opierając się na świeżo zdobytych wiadomościach próbowali formułować wnioski dotyczące usprawnienia metod pracy w szkołach z młodzieżą o mniejszych lub większych naleciałościach gwarowych.

Na czym głównie polegają te trudności?

Przykładowo omówimy kilka z nich. Przy nauczaniu ortografii w różnych dzielnicach kraju zdarzają się pewne typy błędów, bardzo uporczywych i trudnych do wykorzenia. Na przykład na dość dużym obszarze Polski uczniowie piszą „rękamy, nogamy“, ponieważ w ich wymowie

zachodzi dyspalatalizacja *m*, a samogłoski *i* oraz *y* prawie się nie różnią. Skoro nauczyciel zwróci uwagę, że taki sposób pisania jest błędny i że należy tu pisać literę *i*, zaczynają się nowe kłopoty: uczniowie piszą „zaczynami, czytami, wybierami“. Tego typu błędom ortograficznym zaradzić nie jest trudno: wystarczy podać tu uczniom motywację morfologiczną i sformułować regułę: końcówki narzędnika l. mn. pisze się *-mi*, *-ami*, natomiast końcówki koniugacyjne zawierają *y* po *m*.

Znacznie trudniej poradzić sobie z takimi błędami, jak np. pisownia typu „łoszukał“, „łokno“ albo „okieć“, „oskot“. Są one rezultatem zastąpienia na znacznych obszarach Polski dawnego *ł* przedniojęzykowego przez *u* niesylabiczne oraz wymowy *o-* i *u-* w nagłosie wyrazów z silnym zaokrągleniem wargowym, które daje efekt akustyczny zbliżony do *u*. Od uświadomienia sobie przyczyn błędów do zaradzenia im, do wypracowania odpowiedniej metody ich zwalczania droga już nie jest daleka. Skoro uczniowie nie słyszą żadnej różnicy w wymowie początkowych zgłosek wyrazów „łowić“ i „owies“, to trudno od nich wymagać, żeby różnicę tę odzwierciedlało ich pismo. Nie ma rady — trzeba tu wprowadzić w ruch cały przydatny zwykle w takich wypadkach zasób ćwiczeń pomocniczych, pomocy naukowych w postaci tablic itp. oraz ułatwić uczniom pomięciowe opanowanie wyrazów zawierających w nagłosie *ł* etymologiczne i wyrazów zaczynających się od samogłosek. Z takimi ćwiczeniami ortograficznymi muszą iść w parze ćwiczenia ortoepiczne. Wyniki ćwiczeń ortoepicznych dadzą się zauważyć po upływie znacznie dłuższego czasu niż opanowanie zasad ortografii — nie będzie się jednak tym zrażał nauczyciel, który uświadamia sobie, że nawyki artykulacyjne dziecka są bardzo silne i długotrwałe, podczas gdy błędy ortograficzne nie są w jego krótkiej „kariery naukowej“ tak głęboko zakorzenione.

Tu z pewnością nasuwa się już pytanie: skąd wziąć czas na takie ćwiczenia nie przewidziane w programie? Dokładna znajomość lokalnego dialektu pozwoli nauczycielom ten czas wygospodarować. Na pewno wielu nauczycieli zauważyło, że na niektórych terenach błędy ortograficzne polegające na mieszanii *ó* — *u* lub *ż* — *rz* występują stosunkowo rzadko i dają się szybko wykorzenić. Są bowiem przecież ogromne obszary kraju, gdzie nie nastąpiło dotąd pełne utożsamienie dźwięków oznaczanych tymi właśnie literami. Uczeń ze wsi, w której początkowe sylaby wyrazów *kuć* i *kółko* zawierają dwie różnie wymawiane samogłoski (*u* i *o* ścieśnione), nie musi się uciekać do stwierdzenia wymienności (*kółko* — *koło*), żeby pisać poprawnie; wystarczy mu zwrócić uwagę na tę różnicę w wymowie, która często dla niewprawnego ucha nie jest dobrze uchwytna. Na terenach mazurzących inteligentniejsi uczniowie sami, bez pomocy nauczyciela odkrywają sposób rozstrzygnięcia, czy pisać *ż* czy *rz*: nie uciekają się oni do szukania form obocznych (*orzel*—*orła*), skoro spostrzegą, że gwarra zachowuje dźwięk *ż* w wymowie wówczas, gdy na piśmie jest on oznaczany przez *rz*, literze *ż* zaś najczęściej odpowiada „zmazurzone“ *z*.



W takich szkołach można oszczędzić trochę czasu na wtłaczaniu w pamięć wyjątków z ó lub rz niewymiennym i zużyć go bardziej produktywnie na pokonanie innego typu trudności ortograficznych. Program opracowywany centralnie dla całej Polski nie może zawierać szczegółowych wytycznych dla poszczególnych regionów kraju — przed nauczycielem wiejskim stoi więc tu odpowiedzialne zadanie przystosowania ogólnych wytycznych programu do potrzeb terenu. Naturalnie, bez odpowiedniego przygotowania dialektologicznego nauczyciel sobie z tymi problemami nie poradzi.

\*

\* \* \*

Inną bolączką szkół prowincjonalnych są błędy gramatyczne, „wykroczenia“ przeciw ogólnie przyjętym dziś normom języka literackiego, które właśnie z gwary wiodą swój rodowód.

Najwięcej chyba kłopotu sprawia nauczycielom wpojenie w uczniów zwyczaju wyodrębniania za pomocą specjalnych form gramatycznych kategorii znaczeniowej męzczyzn. Ta kategoria znaczeniowa została w literackiej polszczyźnie wprowadzona dość późno i większość gwar jej nie zna. Stąd bardzo częste błędy typu „dziewczynki biegali“, „psy się gryźli“ lub „chłopcy biegały“. Stan zgodny z literacką polszczyzną pod tym względem występuje tylko na Śląsku, w zachodniej Wielkopolsce, w części Małopolski. Na dużym obszarze Małopolski wraz z Lubelszczyzną obserwujemy natomiast zupełny brak zróżnicowania form bez względu na to, czy mowa o mężczyznach, czy o kobietach („te małe dziewczynki śpiewały“ i „te stare chłopcy szły“):

	rzeczowniki, zaimki, przymiotniki	czasowniki
formy męskoosobowe	—	—
formy niemęskoosobowe	+	+

Na Mazowszu, Podlasiu, Kociewiu, w Lubawsko-Ostródzkim rozpowszechniony jest inny sposób mówienia: „te małe dziewczynki śpiewali“ i „te stare chłopcy szli“ — formy męskoosobowe są tu stosowane zarówno w odniesieniu do mężczyzn, jak i do kobiet, ale tylko w zakresie koniugacji, bo części mowy imienne nie otrzymują końcówek męskoosobowych.

	rzeczowniki, zaimki, przymiotniki	czasowniki
formy męskoosobowe	—	+
formy niemęskoosobowe	+	—

W Borach Tucholskich, na Krajnie, Kujawach, Warmii, Kurpiach, we wschodniej Wielkopolsce i na zachodnim Mazowszu odróżnia się rodzaj

męskoosobowy i niemęskoosobowy w formach czasownikowych, natomiast w zakresie deklinacji formy męskoosobowe w ogóle nie występują:

	rzeczowniki, zaimki, przymiotniki	czasowniki
formy męskoosobowe	—	+
formy niemęskoosobowe	+	+

Zorientowanie się, do jakiego typu można zaliczyć gwara swoich okolic, ułatwi nauczycielowi znalezienie właściwych środków zaradzenia błędom i wpojenie młodzieży odpowiednich nawyków.

\*

\*            \*

Omówiliśmy tu przykładowo niektóre tylko ze zdarzających się nader często trudności w opanowywaniu języka literackiego przez dzieci wychowane w środowisku posługującym się gwara. Znajomość dialektologii jest nauczycielowi bardzo przydatna w pokonywaniu tych trudności. Opracowanie odpowiednich metod „walki“ z dialektyzmami w mowie uczniów, uświadomienie im, że gwara lokalna nie może być środkiem porozumienia na terytorium całej Polski i dlatego podporządkowanie się ogólnopolskim normom poprawnościowym w języku szkolnym jest konieczne — to sprawa dużej wagi.

Ważniejsze jednak stokroć jest wynikające ze znajomości dialektologii uświadomienie sobie przez nauczycieli stosunku, jaki zachodzi między gwarami a językiem literackim. Studiowanie dialektologii pozwala bowiem zrozumieć, że gwara nie jest z punktu widzenia językoznawczego niczym gorszym od języka literackiego, że nie jest jego wynaturzeniem (a taki pogląd na gwara jest niestety bardzo rozpowszechniony wśród nauczycieli), ale jego mniej znaną i mniej uprzywielejoną rówieśnicą.

Dokładna analiza faktów gwarowych nastęrcza bowiem wiele okazji do stwierdzenia, że gwary są bardziej konserwatywne, bardziej archaiczne niż język literacki, że dłużej zachowują formy historycznie umotywowane, które w świetle historycznego kryterium poprawności językowej okazują się „poprawniejsze“ od form stosowanych w polszczyźnie literackiej. Tak np. ścieśnienia samogłosek, występujące w gwarach, są kontynuacją staropolskich samogłosek długich. Gwary zachowują ścieśnienia samogłosek w tych wyrazach, w których można uzasadnić ich historyczną długość (np. w wyrazie *staw* — gwarowe *stáv* albo *stow* była dawniej samogłoska długa na skutek wzdłużenia zastępczego po zaniku końcowego jeru — prasłow. *stavъ*; w przymiotniku rodzaju żeńskiego „wysoka“ końcowa samogłoska *a*, powstała ze ściągnięcia grupy *-aja*, zachowuje do dziś w wielu gwarach ścieśnienie, podczas gdy końcowa *a* rzeczowników żeńskich, dawniej krótkie, ściśnieniu nie ulega: *dobro matka*; w takim wyrazie, jak

*mleko*, gdzie obok metatezy w prasłow. grupie *telt* zachodziło także wzdłużenie, słyszymy często w gwarach *e* ściśnione, doprowadzone nawet do postaci *i* lub *y*: *mleko*, *mliko*, *mlyko*). Z drugiej znów strony bardzo kształcąca jest spostrzeżenie, że gwary wprowadzające np. końcówkę dopełniacza l. mn. *-ów* do deklinacji żeńskiej i nijakiej (*krowów*, *jajków*) konsekwentniej niż język literacki rozwijają tendencję do upowszechniania tej końcówki jako bardzo wyrazistej, ale niezbyt mocno tkwiącej korzeniami w historii języka, bo pierwotnie ograniczonej do nielicznych jedynie rzeczowników męskich o temacie zakończonym samogłoską *-u*.

\*  
\*       \*  
\*

Zmiana stosunku nauczyciela do gwary ma bardzo doniosłe *z n a c z e n i e   w y c h o w a w c z e*. Młodzież, czuła na każdą niekonsekwencję, nie może przejść się na serio uwagami nauczyciela, który przy lada nadarzącej się okazji sarkastycznie wyszydza każdy dialektyzm w mowie uczniów, a na niektórych lekcjach „oficjalnie“ każe się zachwycać dialektyzmami w języku Reymonta, Orkana, Sienkiewicza, Żeromskiego i in. Jeżeli właśnie w *Trylogii* Sienkiewicza czy u Reymonta uczeń odnajduje sposób mówienia swego dziadka czy rodziców, a za ten sam sposób mówienia obrywa cięgi i znosi niewybredne częstokroć docinki, to nie może być przeświadczony o słuszności postawy nauczyciela.

Właściwa ocena funkcji artystycznej dialektyzmów w literaturze musi iść w parze z głębokim przeświadczeniem o pięknie i bogactwie języka ludu. Chodzi przy tym o rzecz niemałej wagi: o wyrobienie w młodzieży poszanowania dla gwary ojczystych okolic (co wiąże się bardzo ściśle z poszanowaniem dla osób nią władających, a więc rodziców i starszych sąsiadów), a co za tym idzie, o budzenie zainteresowań gwaroznawczych u młodzieży (w dzisiejszej dobie powszechnego narzekania na brak wszelkich zainteresowań u młodego pokolenia nie jest to chyba moment bez znaczenia).

W marcu bieżącego roku na sesji naukowej Zakładu Językoznawstwa PAN w Warszawie pracowniczki I Pracowni Dialektologicznej — mgr H. Horodyska i mgr B. Falińska referowały wyniki akcji zbierania materiałów gwarowych przez nauczycieli i młodzież szkolną. Liczba nadesłanych odpowiedzi, starannie wykonane rysunki, wyczerpujące opisy, komentarze i szczere osobiste wynurzenia tych młodych „adeptów językoznawstwa“ wywarły na audytorium silne wrażenie. Podkreślone tu zostało mocno znaczenie wychowawcze takiego rodzaju akcji. Ale akcje takie są możliwe do przeprowadzenia tam tylko, gdzie nad ich przebiegiem czuwać będzie polonista o odpowiednim przygotowaniu dialektologicznym.

Tak więc dialektologia stanowić powinna na równi z innymi przedmiotami podstawę studiów polonistycznych, ponieważ jej znajomość jest bezsporną pomocą w wykonywaniu pracy zawodowej nauczyciela polonisty i w budzeniu u młodzieży odpowiednich zainteresowań i zamiłowań.

## NOWE WYDAWNICTWA

### DRUGI TOM „DZIEJOW KULTURY POLSKIEJ”

W drugim numerze *Polonistyki* omówiliśmy obszerniej pierwszy tom wielkiego dzieła Aleksandra Brücknera — *Dzieje kultury polskiej* (Wyd. „Książka i Wiedza”). Obecnie sygnalizujemy ukazanie się tomu drugiego. „Polska u szczytu potęgi” — taki podtytuł nosi ten tom obejmujący wiek XVI i w. XVII. Nie będziemy powtarzać uwag na temat niezastąpionej wartości tej wielkiej syntezy kultury narodowej. Olbrzymie bogactwo faktów i interesujący tok wykładu czynią z tej książki niezmiernie interesującą opowieść o dawnym życiu Polski. Dodajmy, że ta naukowa książka jest przeniknięta szlachetną dumą badacza omawiającego ze wzruszeniem złoty wiek dawnej Polski. Przytoczmy choćby mały fragment z rozdziału pierwszego, w którym Brückner daje syntetyczną ocenę naszych dziejów i kultury wieku XVI.

*Żyła dotąd jakby na uboczu; znano państwo coraz potężniejsze, mianowicie po zgnięceniu Zakonu, ale nie znano narodu: hiperboreje jacyś, ludzie północy, bez sztuki, literatury, własnej myśli, nieciekawi jednym słowem. Teraz zaczął żywić się Zachód jej zbożem i bydłem; budować potężne floty jej budulcem, zdobywać u niej wyroby swej myśli, a jeszcze wiele więcej swego przemysłu, wzdychać do jej wolności sumienia; dziwić się jej młodzieży garnącej się do uczelni zachodnich; zazdrościć jej mecenasów nauki i sztuki; pytać czy muzy dla niej nie opuszczą wyjąłowiatego Południa, czy nie przeniosą się do „Septemtrionów”; cenić wysoko jej ogładę, towarzyskość, gościnność.*

*Dla Polski był nowy wiek ową różdżką z bajki, która ze snu budziła królową. Naród, dotąd niby niemy, zabrał głos w sprawach politycznych i wyznaniowych; w pytaniach nauki i moralności; pióra polskie świeciły w łacinie, a wywiodły literaturę narodową na wyżyny, których współczesna czeska i niemiecka ani z daleka nie osiągały. Naród wiódł dotąd życie ciche, szare, skromne, wymienił je na strojne, szumne i barwne; złoto, które do niego w niesłychanej przedtem mierze za jego surowce spływało, wyrzucał na suknie, budowle, napoje; na broń, konie, korzenie; na uczonych i poetów, artystów z Południa i Zachodu.*

Taką potoczystą jędrną polszczyzną pisane jest całe dzieło Brücknera. Wielki uczony był bowiem zarazem świetnym pisarzem — narratorem. *Dzieje kultury polskiej* czyta się jak najbardziej pasjonującą powieść.

### KSIĄŻKA O SŁOWACKIM

Zbliża się sto pięćdziesiąta rocznica urodzin Słowackiego. W roku przyszłym żywiej niż zazwyczaj będziemy obcować ze spuścizną poety i silniej podkreślimy nasz związek z wielkimi tradycjami poezji narodowej.

Z jaką pomocą pospieszają historycy literatury?

Oczekujemy na wznowienie wielkiej monografii Kleinera. To niezastąpione do dziś źródło wiedzy o twórcy Beniowskiego. Wydawano po wojnie z nadmierną

gorliwością kompilacyjny *Portret Słowackiego* Herta, choć ta pretensjonalna książka ukazywała w fałszywym świetle postać i dzieło poety. Warto więc w nadchodzącym Roku Słowackiego upomnieć się — niezależnie od zapowiadanych prac współczesnych znawców Słowackiego jak na przykład prof. Kubackiego, prof. Wyki, prof. Sawrymowicza — o wznowienie dzieła Kleinerja, choć z wielu partiami tej wielkiej monografii przyjdzie polemizować. (Ossolineum zapowiada w najbliższym czasie wydanie małej monografii Kleinerja, a następnie — wielkiej).

Tymczasem sygnalizujemy wznowienie powieści poetyckiej Juliana Wołoszynowskiego pt. *Słowacki* (w serii „Biblioteki dwudziestolecia” wydawanej przez „Czytelnika”). Można książkę Wołoszynowskiego zarzucić nadmiar poetyzowania, warto podjąć dyskusję z autorem np. na temat ujęcia okresu towiańszczyzny, ale w całości ta piękna opowieść nasycona głębokim i szczerym wzruszeniem zbliża postać i twórczość poety do czytelnika. Są w niej rozdziały — jak np. „Ziemia, która jest święta” — o walorach rzetelnej poezji, pisanej klarowną polszczyzną. Dobrze się stało, że otrzymaliśmy pierwszego zwiastuna Roku Słowackiego.

### „KALEWALA”

Nakładem „Naszej Księgarni” ukazała się słynna epopeja fińska „Kalewala” (słowo to oznacza legendarną nazwę Finlandii) w opracowaniu polskim Janiny Porazińskiej. Zwiększył posłowiem zaopatrzył książkę Krzysztof Radziwiłł.

„Kalewala” — to zbiór ludowych pieśni z różnych epok o różnorodnej tematyce (walka człowieka z przyrodą, rycerskie opowieści itp.). Zebrał je i połączył w całość Elias Lonnrot ratując w ten sposób od zapomnienia bezcenne dokumenty kultury narodu fińskiego i tworząc epos, który należy do arcydzieł literatury powszechnej.

Oczywista, adaptacja *Kalewali* dla dzieci nie zastąpi przekładu oryginału. Ale i w obecnej wersji warto sięgnąć do tej pięknej książki (dodajmy — wydanej bardzo starannie, z doskonałymi ilustracjami Michała Byliny), aby poznać — choćby w skrócie — nie znane u nas arcydzieło. Fragmenty *Kalewali* powinny wejść na stałe do wypisów szkolnych. Tymbardziej że przekład — adaptację Porazińskiej cechuje piękny, czysty język i rzetelna poezja. Oto fragment „Wezwania” otwierającego epopeję:

*Wciąż chodzi za mną upartym cieniem  
w głowie mej myślą, w piersi pragnieniem,  
o zęby dzwoni, na usta rwie się  
zgubiona w polu, zgubiona w lesie,  
w wicherze północy, w pustkach zbłąkana  
nieutralona, niezapisana  
pieśń mego ludu.*

*Tu przy ognisku zasiądźmy sobie.  
podaj mi bracie swe ręce obie  
i na mych dłoniach palce zacieśnij,  
Spiewać będziemy prastare pieśni.*

Naszej Księgarni trzeba pogratulować cennej inicjatywy wydawniczej. A *Kalewałę*, zanim oddamy ją do rąk dzieci, warto, abyśmy, dorośli, przeczytali sami.

Jan Leszcz

## MĄDREJ GŁOWIE DOŚĆ DWIE SŁOWIE

Prof. Julian Krzyżanowski w dziejach naszej nauki o literaturze jest niewątpliwie najwybitniejszym kontynuatorem uniwersalistycznych dążeń humanistyki okresu pozytywizmu, tych dążeń, które reprezentował Aleksander Brückner. To już może... „ostatni, co tak poloneza wodzi...”, uczyony, który z taką swobodą i znawstwem ogarnia wszystkie okresy literatury narodowej. Znakomity znawca Reja, Kochanowskiego, autor źródłowych prac o romansie staropolskim, wydawca dzieł Słowackiego, Orzeszkowej, Sienkiewicza, autor pasjonującej książki, jaką jest *Calendarium Sienkiewiczowskie* — że wspomnimy przykładowo kilka świadectw wielostronnej działalności prof. Krzyżanowskiego — jest zarazem świetnym znawcą literatury ludowej (od roku 1957 jest redaktorem naczelnym miesięcznika *Literatura Ludowa*) i przysłów. Ostatnio ukazała się książka, która jest znakomitym dowodem olbrzymiej erudycji i pięknej sztuki pisarskiej prof. Krzyżanowskiego. Jest to zbiór (trzysta) oryginalnych i dowcipnych rozprawek poświęconych przysłowiom polskim: *Mądrej głowie dość dwie słowie. Trzy centurie przysłów polskich*.

Książka ta powstała — jak sam autor stwierdza we wstępie — na marginesie ogromnej pracy nad wznowieniem księgi Adalberga.

Przygotowując ją — pisał Krzyżanowski — trzeba było *niejednokrotnie dać objaśnienia do jej pozycij składowych i to objaśnienia zbyt długie, by dały się w niej pomieścić. Objąsnienia te obejmują dwie kategorie uwag: rzeczy odziedziczone po poprzednikach i rzeczy nowe pochodzące od autora. Pierwsze trzeba było sprawdzić i przesiać, zachowując to, co jest tam słuszne, odrzucając to, co mylne. Wywody mylne trzeba było poddać krytyce, a więc przeprowadzić nad nimi dyskusję i podać własne, udokumentowane argumenty. I ta właśnie konieczność, zmuszająca do zastępowania uwag jedno- czy dwuwierszowych wywodami dłuższymi sprawiła, że objaśnienia rozrosły się tak, iż w reedycji Księgi przysłów polskich niepodobna by ich pomieścić.*

Obyśmy mieli więcej takich „marginesowych” prac w naszej kulturze! Czyta się tę książkę ze wzrastającym zainteresowaniem. Bo to nie tylko „bróg” pełen różnorakich szczegółów o obyczajach i naszej dawnej kulturze, lecz i pełna dowcipu i świetnie napisana książka, książka po prostu do czytania, prostująca bądź precyzująca utrwalone znaczenie wielu przysłów.

Oto na przykład prof. Krzyżanowski przytacza za Adalbergiem: „Upił (opił, spił) się jak bela”... tj. upił się aż do obezwładnienia, leży nieruchomo, bezwładnie, nie rusza się z miejsca, tak jak bela, tj. paka lub pień, kłoc, belka. A następnie rzuca pytanie: „Gdyby to było słuszne, można by zapytać, dlaczego pijak leży jak bela, a nie jak belka, paka czy kłoc? Potem zaś następuje obszerniejszy wywód na temat właściwego zrozumienia cytowanego przysłowia. Przepiszmy dalsze uwagi prof. Krzyżanowskiego bo to dobra lekcja uważnego czytania i tłumaczenia przysłowioych zwrotów, pozornie jasnych i powszechnie zrozumiałych:

...By zaś uchwycić genezę przysłowia, jego sens pierwotny, sięgnąć wystarczy do „Słownika warszawskiego”, gdzie pod hasłem „Zatoczyć” znajdziemy: „Z pijanym, choć kto trzeźwy, niechaj się zatacza” (Zabłocki: „O trwogi, jakby się popili, wszyscy się zataczają” (Rybiński); „Poziara nań chwiejąc się i zataczając” (Minasowicz). Wszędzie tutaj chodzi o zjawisko znane dzisiaj doskonale, pijaków bowiem, którzy zataczają się, nie brakuje nawet na ulicach. A teraz przejdźmy do beli. Wyraz ten stosujemy przede wszystkim do ogromnych zwojów materiału, zwłaszcza sukna, ma-

jących kształt walców, walec taki przesuwa się w ten sposób, że stawia się go na krawędzi i ostrożnie popycha; wówczas bela toczy się czy zatacza i charakterystycznym ruchem dociera na wyznaczone miejsce, o ile oczywiście nie straci równowagi i nie legnie na ziemi. Ruchy człowieka „zalanego” określamy tym samym wyrazem, co ruchy beli; i to, zatacza się. I najwidoczniej zwrot przysłowiowy wychodzący od tego podobieństwa brzmiał pierwotnie: *Pijany zatacza się jak bela*. Upił się i wskutek tego zatacza się jak bela itp.

Ponieważ zaś przejście od przyczyny do skutku jest sprawą w myśleniu i mówieniu bardzo pospolitą, pierwszą podstawiono pod drugi i w ten sposób powstało — „*Upił się jak bela*”, co oczywiście nie musi znaczyć bezwładu.

Gdyby nie dość wątpliwy walor wychowawczy rozważań na temat pijaków, warto by odczytać cytowany przykład na lekcjach języka polskiego jako wzór wnikliwego rozumienia tekstu. Ale znajdziemy w tej mądrej książce i wiele przykładów innych, z którymi warto się i samemu, nauczycielowi języka ojczystego, zapoznać i niejednokrotnie wykorzystać na lekcjach.

*Mądrej głowie dość dwie słowie* — to jedna z najbardziej interesujących, dowcipnych i kształcących książek, jakie ukazały się u nas w ostatnich latach. Dodajmy, że wydawnictwo (Państwowy Instytut Wydawniczy) wyposażyło książkę bardzo starannie, że zawiera ona reprodukcje wielu starych drzeworytów. To naprawdę niezastąpiona i piękna ozdoba biblioteki polonistycznej.

Zygmunt Wzdrega

## UTWORY TUWIMA

„Czytelnik” wydał dalszy tom *Dzieł Tuwima*<sup>1)</sup>.

Tylko pierwsza część tomu zawiera wiersze z dawnego *Jarmarku rymów*, tomu wydanego w okresie międzywojennym przez Przeworskiego. Następne części — rozdziały, to zbiory utworów „z innego ducha i w innym klimacie poetyckim poczętych, a na przestrzeni dwudziestu lat pisanych”, jak czytamy we wstępnych, odautorskich słowach.

I tak rozdział II, „Z utworów rozproszonych”, zawiera „wiersze i piosenki”, „fraszki i limeryki”, „prozę”. Rozdział III — to utwory po raz pierwszy wydane z rękopisów, a IV, „Varia” — to „piosenki”, aforyzmy własne zasłyszane i tłumaczone.

Tom III dzieł Tuwima jest bardzo atrakcyjny dla miłośnika twórczości tego poety. Obok wierszy, które w swym tonie gryzącej ironii demaskują bezsens, głupotę stosunków w okresie międzywojennym, znajdujemy beztróskie piosenki, żarty, igraszki rymowane, pełne wdzięku drobiazgi, które świadczą o wirtuozerii poetyckiej Tuwima. Obok więc wiersza *Pif-paf* (s. 94), który poprzez opis makabrycznej wprost zabawy w Lunaparku obnaża okrucieństwo wojny, obok wierszy, które uwyraźniają błagę i kłamstwo pozornej ważności (*Popierajcie Lopp, Eia, eia, alala*) znajdujemy utwory o znanym tuwimowskim antymieszkańskim tonie (*Kartka z dziejów ludzkości, Szatnia teatralna, Plakat prowincjonalny*). Bogaty rozdział „Z utworów rozproszonych” pozwala nam poznać Tuwima jako świetnego satyryka, autora lekkich, pełnych wdzięku piosenek. W całości tom ten użyczy czytelnikowi wielu wzruszeń.

\*

\*

\*

<sup>1)</sup> Julian Tuwim: *Jarmark rymów*. Opracował Janusz Stradecki. *Dzieła t. III*. „Czytelnik”, s. 666, cena 36 zł.

W tomie *Cicer cum caule*<sup>1)</sup> poznajemy Tuwima innego, zbieracza, namiętnego poszukiwacza przygód poetyckich, czy poetycko-językowych.

Jest to zbiór, a jak w przedmowie czytamy: „dyliżans” rozwijający „czułe wspomnienia i ciekawe nowiny ze starych kalendarzy, poźółkłych kronik, zakazanych ksiąg magicznych i miłosnych, wieści o podróżach zamorskich sprzed czterechset lat, o wonnościach, klejnotach, truciznach, o alchemii, astronomii, winie, tytoniu, o Cyganach, klasztorach, starych receptach, szarlatanach, o niezwykłych zjawiskach natury, potworach, bajecznych zwierzętach, o talizmanach, amuletach, zaklęciach i egzorcyzmach, o kometach, czarownicach, cudownych ziołach, o torturach, antychryście, kabale, wróżkach, o praktykach czarnoksięskich i wielu, wielu innych niezwykłych sprawach”.

Znana była pasja Tuwima, pasja zbieracza, poszukiwacza osobliwości rymowanych, niezwykłości, dziwactw słownych. Wynik tych poszukiwań i tego zbieractwa został częściowo zgromadzony w wyżej cytowanym tomie. Jest to właściwie materiał drukowany przez sześć lat w *Problemach* od jego pierwszego numeru z roku 1949 począwszy. Zaznaczamy, że jest to tylko część materiałów, gdyż nie zapominajmy, że Tuwim jest jeszcze autorem takich dzieł, jak np.: *Cztery wieki frazki polskiej*, *Polska nowela fantastyczna*, *Pegaz dęba*, *Pisma wybrane Sygurda Wiśniowskiego*.

Dla zilustrowania atrakcyjności „Grochu z kapustą” zacytujmy „na chybił-trafił” fragment z tej książki, ot choćby ten ze strony 132. „Tzw. chochliki druku”.

W szóstym dziesiątku lat wieku XIX, podczas zjazdu Mikołaja I z królem pruskim w Kaliszu, „Gazeta Warszawska” doniosła w dziale telegramów „Przyjechała krowa pruska” (bo i królowa przyjechała).

W „Żywocie Chrystusa Pana” napisanym przez ks. arcybiskupa Popiela, zamiast „Judasz sakwy wynosił” wydrukowano „Judasz sok wynosił”.

W „Echach Płockich” zjawiała się niegdyś wiadomość, że na Wiśle z powodu suszy, „mieliśmy i łachy” — zamiast „mielizny i łachy”.

Księdzu J. Charzewskiemu, który przytacza powyższe chochliki w „Poradniku Językowym” (1906, nr 11), wydrukowano w jednym z artykułów „poezja dziś upadła” zamiast „upadła”, a w „Dwóch kazaniach politycznych” na s. 76 w cytacie z Genezy: „Ktoby zabił Kaina, baran będzie”, zamiast „karan”.

Podobnie i inne bardzo interesujące fragmenty czynią z książki Tuwima: *Cicer cum caule* lekturę pasjonującą i polecenia godną.

P. B.

## NOWE KSIĄŻKI WYDAWNICTWA MON

Wydawnictwo MON znowu zaczyna brać znaczniejszy udział w życiu naszej literatury. Po kilkumiesięcznej przerwie, wypełnionej znacznymi sukcesami w zakresie wydawnictw fachowych, historycznych czy teoretyczno-wojskowych i charakteryzującej się chwilowym zmniejszeniem ambicji współkreowania oblicza obecnej literatury polskiej — z Wydawnictwem MON trzeba się liczyć jako z takim, które bierze czynny udział we współczesnym życiu literackim.

Świadczy o tym przede wszystkim plan wydawniczy na rok bieżący, zapowiadający utwory takich pisarzy, jak Kazimierz Brandys, Kruczkowski, Szmaglewska, Zieliński czy Żukrowski; świadczą i nowości — najczęściej książki już nie tylko

---

<sup>1)</sup> Julian Tuwim: *Cicer cum caule, czyli groch z kapustą, panopticum i archiwum kultury*. Do druku przygotował i przedmową opatrzył Józef Hurwic, „Czytelnik” 1958, stron 320 cena 25 zł.



o dużych walorach dokumentalnych i handlowych, ale również i wysokich walorach literackich.

I to zarówno nowości pojęte jako pierwsze wydania, jak też i wznowienia książek wydanych przed kilku laty.

Niedawno wznowiono tu np. dwie ciekawe pozycje z bardzo typowej dla „profilu” wydawnictwa literatury wspomnieniowej, dwie osobiste relacje żołnierskie z czasu ostatniej wojny: Józefa Hena *Kijów, Taszkient, Berlin*<sup>1)</sup> i Władysława Kisielewskiego *Od Torunia do Londynu podróż z przeszkodami*<sup>2)</sup>.

Entuzjastycznie przyjęte przez krytykę i bardzo głośne przed dziesięciu laty wspomnienia Hena dotyczą tułaczycy szlaków polskich na wschodzie. Autor przemierzył olbrzymie przestrzenie Związku Radzieckiego walcząc w Armii Czerwonej i pracując w egzotycznych sochozach, doznając najdziwniejszych przygód i perypetii; po awanturycznej niemal, bo podjętej bez żadnych środków, samotnej podróży do Azji Środkowej dotarł do formującej się armii Andersa, ale do kraju wrócił dopiero z kościuszkowcami, by następnie w szeregach II armii brać udział w wyzwaniu kraju i bojach na terenie Niemiec i by opowiadać później o tamtych latach niezwykle prosto, serdecznie i bezpośrednio, barwnie i sugestywnie, z niekłamany wzniesieniem i liryczną zadumą.

Inaczej Kisielewski. Dla niego nie ma podniosłych uczuć i wielkich słów. Boczny obserwator, uciążliwy jest przede wszystkim na idiotyzmy, na wady czy tylko śmieszności ludzkie. Z jakimś żywiołowym i zdaje się niewyczerpanym humorem opowiada i o klęsce wrześniowej (choć tu ponosi go czasami tzw. „krew” i wówczas popuszcza cugle złościwości), i o licznych ucieczkach z obozów dla internowanych żołnierzy polskich w Rumunii, i w końcu o lotach i pracy dziennikarskiej w Anglii.

W krótkich, celnych charakterystykach, w błyskotliwych i dowcipnych dialogach zawarł całą prawdę i całą wiedzę o Polsce uciekającej wyładowanymi po brzegi samochodami przez Zaleszczyki i Polsce wyposażonej do walki z nieprzyjacielskimi dywizjami pancernymi w kawaleryjskie siodła.

Książka aż skrzy się przewybornym i niewymuszonym humorem. Gorączkowa, żywa akcja pośpiesznie przenosi czytelnika z kraju do kraju i z nastroju w nastrój; wachlarz zainteresowań autora jest bardzo szeroki, ale zawsze, w każdej sprawie i w każdym zdaniu (ze szczególnym lubowaniem się w groteskowych dysproporcjach i krańcowościach) zajmuje wobec interesujących go spraw zdecydowane stanowisko, ale zawsze, każde zdarzenie komentuje i ocenia przede wszystkim celnym dowcipem, który od razu wszystko tłumaczy i wyjaśnia, który szydzi i uczy, gromi i bawi.

Lata okupacyjne dostarczają tematów również i najnowszym powieściom MON-owskim. *Dzieci Europy*<sup>3)</sup> Ludwika Woźnickiej — pierwsza, bo napisana jeszcze w 1946 roku i teraz dopiero wydana powieść utalentowanej autorki wydanych dawniej dwu tomów opowiadań — osnuta jest na kanwie życia międzynarodowego obozu pracy kobiet w Westfalii w ostatnim roku wojny.

Książka uważana jest za klasyczny przykład literatury „kobiecej” nie tyle ze względu na środowisko bohaterów, co przede wszystkim przez specyficzne kobiece konflikty, zainteresowania, problemy psychologiczno-moralne i dramaty.

Autorka tkwi mocno w samym środku czobowej rzeczywistości; nie może się od niej oderwać, nie próbuje nawet zdobyć się na jakiś uczuciowy i intelektualny dystans, który pozwoliłby jej objąć jednym spojrzeniem cały niezmiernie trudny i złożony spłot jenieckich schorzeń i niedoli, nie komentuje i nie ocenia. Narracja jej — refleksyjna i nastrojowa, gorąca i burzliwa, żywiołowa i bardzo bezpośrednia —

<sup>1)</sup> Józef Hen: *Kijów, Taszkient, Berlin*, str. 224, cena zł 12.

<sup>2)</sup> Władysław Kisielewski: *Od Torunia do Londynu podróż z przeszkodami* str. 262, cena zł 12. —

<sup>3)</sup> Ludwika Woźnicka: *Dzieci Europy*, str. 210, cena zł 10.

odtworza tylko codzienne życie zamkniętych za drutami kobiet, sprawy, którymi żyją, kłopoty, zmartwienia i niepokoje.

Ten sam typ prozy autentycznej i bogato nasyconej pierwiastkiem autobiografii reprezentują *Koralowce*<sup>1)</sup> debiut powieściowy Juliusza Garzteckiego. Ta książka również podejmuje próbę rozrachunku z wojną i również przeprowadza ją w sferze problemów psychologiczno-moralnych.

Bohater powieści, dowódca brygady wywiadowczej i pracownik kontrwywiadu wojskowo-politycznego A.K., znajduje się w pewnym momencie w samym środku niedostępnych dla zwykłego śmiertelnika, zakulisowych spraw konspiracji, zdobywa szczegółowe rozeznanie w skrytych kontaktach i stosunkach najróżniejszych podziemnych grup, organizacji i stronnictw podziemnych. Świadomość uczestnictwa w tym niesłychanie skomplikowanym systemie powiazań, w którym nie wiadomo komu ufać i przed kim się bronić i w którym zaciera się granice między konspiracją a kolaboracją — przerasta jego siły. Grzęźnie coraz bardziej w zniechęceniu i pesymizmie i gdy zwał się nań jeszcze klęski osobiste — popełni samobójstwo.

Młody autor porwał się od razu, jak widać, na temat trudny. Ocena złożonej sytuacji okupacyjnego podziemia, ambicje ukazania jak pewne zjawiska ogólne i atmosfera środowiska odbijają się na psychice i losach konkretnej jednostki — wymaga od pisarza dużego doświadczenia, nie lada wiedzy i rutyny. A jednak sprostał trudnościom. Mimo zdarzających się naiwności, mimo licznych potknięć kompozycyjnych książka napisana jest ciekawie i inteligentnie, ze świeżością i prostotą i dużą znajomością człowieczej duszy.

Z. Adamezyk

## DIALEKTY JĘZYKA POLSKIEGO

Książka ta stanowi<sup>1)</sup> wznowienie pracy drukowanej już dwukrotnie (pierwszy raz w *Encyklopedii Polskiej Akademii Umiejętności*, t. III, Kraków 1915, drugi raz w tzw. „akademickiej” *Gramatyce języka polskiego* 5 autorów: Benniego, Łosia, Nitscha, Rozwadowskiego i Ułaszyña, Kraków 1923), ale wobec znikomej liczby egzemplarzy poprzednich wydań, które przetrwały dotąd jedynie w nielicznych bibliotekach, należy ją traktować jako pozycję wypełniającą dotkliwą lukę w polskiej literaturze dialektologicznej. Do obecnego wydania autor wprowadził szereg uzupełnień.

*Dialekty języka polskiego*. K. Nitscha stanowią podstawę studiów dialektologicznych i najpełniejszą syntezę wiadomości o gwarach polskich. Bardzo szczegółowo omówione są w niej fonetyka i fleksja gwar oraz ugrupowanie terytorialne i charakterystyka poszczególnych dialektów. Ponadto książka zawiera cenne mapy, na których naniesione zostały zasięgi geograficzne najważniejszych zjawisk językowych.

Jest to praca, której lektura wymaga przygotowania lingwistycznego. Nie powinno jej zabraknąć w podręcznej biblioteczce żadnego polonisty — postulat ten jest jednak nie do urzeczywistnienia wobec śmiesznie niskiego nakładu — 3000 egzemplarzy.

Może doczekamy się jeszcze również wznowienia *Mowy ludu polskiego* tegoż autora; praca ta, jako bardziej popularna, nadawałaby się do rozpowszechnienia wśród szerszych rzesz czytelników, nie dysponujących odpowiednim przygotowaniem językowym.

B. Bartnicka

<sup>1)</sup> Juliusz Garztecki: *Koralowce*, str. 428, cena zł 22.

<sup>2)</sup> Kazimierz Nitsch: *Dialekty języka polskiego*. Wrocław 1957. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, s. 122 + 3 mapy, cena zł 15.

## SZKOŁA WE WSPOMNIENIACH

Wydany ostatnio zbiór opowiadań z lat szkolnych<sup>1)</sup> jest książką jak najbardziej potrzebną. Dlatego też należy, naszym zdaniem poświęcić jej nieco więcej uwagi.

Skąd bierze się owa żywa aktualność szkolnych wspomnień? Dlaczego uznać należy, że książka ta trafia do rąk czytelników w dobrym momencie?

Żeby znaleźć odpowiedź na te pytania — wystarczy zdać sobie sprawę z tego, jak bardzo ostatnio odżyły tradycje szkolne. Zjazdy byłych wychowanków, rocznice szkół: 35-lecie Liceum im. Sowińskiego w Warszawie, 40-lecie Liceum im. Władysława IV w Warszawie, 75-lecie Liceum im. Sobieskiego w Krakowie, „rekordowe” 777-lecie Liceum im. Małachowskiego w Płocku — to tylko kilka spośród dziesiątków tego rodzaju uroczystości, o których zawiadamia ostatnio prasa zwołując na spotkanie dawnych przyjaciół ze wspólnej ławy szkolnej. Uczniowie w niektórych szkołach zajęli się opracowywaniem kroniki swojej „almae matris”, nawiązując kontakty z kolegami, którzy przed laty kończyli tę samą szkołę.

Odżywianie i tworzenie się tradycji szkolnej jest ogromnie cennym zjawiskiem, które wiele może pomóc w pracy wychowawczej z młodzieżą. Pełne prawdziwego przywiązania i sentymentu do szkoły wspomnienia nieraz dwu-, trzy- i czterokrotnie starszych kolegów — to zjawisko, które zmusi nawet najbardziej zawziętych młodych „wrogów szkoły” do zastanowienia.

Książka, którą mamy przed sobą nie stanowi jakiegoś zbioru sentymentalnych obrazków, drogiej sercu piszącego — bo przypominających młodość. Wiek autorów jest różny. Są tacy, jak np. Janina Mortkowiczowa, którzy wspominają szkołę sprzed lat... siedemdziesięciu. Bohdan Czeszko — dopiero w 1939 roku opuścił gimnazjalną ławę. Czego szukają autorzy wspomnień malując obrazki sprzed dwudziestu, trzydziestu czy siedemdziesięciu lat? Wydaje się, że wszędzie na przestrzeni tej 500-stronicowej książki widać pomiędzy tą, czy inną anegdotą, mniej lub bardziej świadome i wyraźne poszukiwanie „sensu” szkoły. A oto, co na temat mówi Anatol Stern („W szkole życia”):

*Z tych paru kartek można by wnosić, że gdy wspominam szkołę swej młodości, uczucie żalu góruje we mnie nad innymi. Mój Boże!... Czy jest w ludzkich siłach odegnąć od siebie tklivość, gdy się mówi o swych niepowrotnych latach?... Bez względu na to, jak kształtowały one człowieka — kształtowały go przecież, uczyniły z jego myśli scenę ścierających się idei. Szkoła, szkoła była ową wibrującą trampoliną, z której rzucił się w roztaczające się przed nim gwałtownie falujące morze życia. Bez niej byłby bezradnym pływakiem lub musiałbym z niezmiernym wysiłkiem przetrwać te trudności, które się piętrzą przed człowiekiem, gdy wyrusza na poszukiwanie swej prawdy.*

*Nie sposób myśleć o szkole bez miłości.*

Daleko już odplynęliśmy od owej trampoliny, na takie lub inne łądy natrafiwszy sięgamy pamięcią wstecz i wspominamy ów pierwszy łąd, który nam przyszło opuszczać. Wspominamy kształtowanie się pierwszych wyobrażeń o świecie, okres pierwszych przewartościowań, pierwszych doświadczeń, konfrontacji, budzących się ambicji i zainteresowań.

Gdyby szukać wśród tych dwudziestu opowiadań hymnu pochwalnego na

---

<sup>1)</sup> *Kredą na tablicy*. Wspomnienia z lat szkolnych (Jan Baranowicz, Marian Brandys, Jan Brzechwa, Bohdan Czeszko, Stanisław R. Dobrowolski, Helena Duniówna, Adam Grzymała-Siedlecki, Józef Hen, Mieczysław Jastrun, Kazimierz Koźniewski, Irena Krzywicka, Gustaw Morcinek, Janina Mortkowicz, Hanna Mortkowicz-Olczakowa, Jan Parandowski, Anatol Stern, Julian Tuwim, Jan Wiktor, Jerzy Zawieyski, Stanisław Zieliński). Warszawa 1958, „Czytelnik”, str. 588, cena 29 zł.

czeń szkoły — przyszłoby chyba wybrać pełne już nie uczniowskiej, ale synowskiej wprost miłości i wdzięczności wspomnienie „Ze szkolnej ławy” Stanisława R. Dobrowskiego.

A przecież są i wspomnienia całkiem inne w nastroju. Chociażby beznamiętna relacja „Bez łezki” o szkole, w której nie czuła się dobrze Irena Krzywicka, czy też przekorne wspomnienia z najmłodszych lat szkolnych Juliana Tuwima.

*Uczniem byłem złym, opinię w radzie pedagogicznej miałem fatalną. A nie uczyłem się dlatego, że miałem mnóstwo innych zajęć i zainteresowań — pisał o sobie poeta.*

Jak w życiu — tak i we wspomnieniach — szkole, mało w rezultacie poświęcił poeta miejsca. Jego temperament nie mieścił się w szkolnych ramach...

Przez karty książki przesuwają się sylwetki nauczycieli, pedagogów odmalowane raz z sentymentem, kiedy indziej z satyrycznym zacięciem. Nie brak oczywiście świetnego humoru — znakomite opowiadanie Gustawa Morcinka („Czarna Julka”). W sumie książka barwna, różnorodna i całkiem nieszablonowa w sposobie ujmowania tematu. Nic dziwnego, skoro złożyło się na nią tyle dobrych i znakomitych piór.

Dokumentarna wartość opowiadań — bardzo różna. Pod tym względem szczególnie ciekawe wydają się opowiadania Bohdana Czeszki („Profile cieni”) i Kazimierza Koźniewskiego („Mutacja”) gdyż dotyczą najmniej „udokumentowanego” okresu życia naszych szkół, za jaki należy uznać lata poprzedzające ostatnią wojnę. Szkołę z lat zaborów widzimy przecież oczami Stefana Żeromskiego, znamy ze wspomnień Zuzanny Rabskiej, Wiktora Gomułickiego, Kornela Makuszyńskiego. Ciekawe lata szkoły z lat trzydziestych, a szczególnie szkoły tajnej, okupacyjnej, o której zresztą omawiany tom nie wspomina — czekają na swoich kronikarzy.

J. St. K.

## O „KRZYŻAKACH“ HENRYKA SIENKIEWICZA

Zeszyt 4 *Pamiętnika Literackiego* przynosi rozprawę Zygmunta Szweykowskiego: „Kilka uwag o Krzyżakach Sienkiewicza”. Rozprawa bardzo ciekawa, spojrzenie na Sienkiewicza — twórcę *Trylogii* i *Krzyżaków* — nowe.

Sienkiewicz, to postać niezwykle zagadkową — pisze Szweykowski. Mało wiemy o jego sztuce pisarskiej i o jego indywidualności. Zdawałoby się, że pisarz to prosty i jasny, interpretacja jego twórczości nie powinna więc nasuwać żadnych trudności. Mimo to nie mamy jeszcze naukowej monografii o nim. Z jednej strony — pisarz nadzwyczaj poczytny, nawet gloryfikowany; z drugiej — krytykowany ostro, z pasją. Przez pozytywistów uważany za pesymistę jako twórca powieści o tematyce współczesnej, nierozumiany i krytykowany jako pisarz historyczny, autor *Trylogii*.

Zdaniem Szweykowskiego Sienkiewicz doskonale dostrzegał w wieku XVII początki rozkładu Rzeczypospolitej. Widząc jednak analogię między przeszłością a czasami współczesnymi pragnął przekonać społeczeństwo, że nie ma tak tragicznej sytuacji, z której naród nasz nie potrafiłby wyjść zwycięsko. Pisał przecież „ku pokrzepieniu serc”. Pozytywiści atakując stronę artystyczną *Trylogii* zarzucali przede wszystkim brak stylu realistycznego. Szweykowski uważa, że Sienkiewicz celowo (cytuje) „...przekomponował rzeczywistość historyczną w stylu baśni i legendy, sięgając zdumiewającą intuicją do wiecznie ożywczych, wiecznie płodnych źródeł poezji ludowej, źródeł niezawodnych, jeśli chodzi o sukces oddziaływania i najbardziej powszechny”.

Motywy baśniowe spotykamy w *Trylogii* na każdym kroku. Zła czarownica więzi królową, ale odważny rycerz królewicz wyswobadza ukochaną: Helenę wię-

zioną przez Horpynę ratuje Skrzetuski. Śmierć Podbięty stylizowana jest na wzór średniowiecznych legend o męczennikach, itd. Stąd też ogromny sukces czytelnicy Sienkiewicza.

Powieść *Krzyżacy* była ogromnym zaskoczeniem tak dla pozytywistów, jak i dla modernistów. Sam temat nie był wprawdzie nowością, sposób jednak ujęcia tematu — niespodziewany. Pozytywizm krytycznie oceniał zwycięstwo grunwaldzkie: Szweykowski przytacza sceptyczne poglądy Prusa i Kraszewskiego. Sienkiewicz dał w *Krzyżakach* apoteozę Grunwaldu. Wielkość zwycięstwa grunwaldzkiego ocenia jednak Sienkiewicz nie jako arcydzieło strategii polskich czy litewskich wodzów, nie jako ideę braterstwa ludów. Pisarza zachwyca ciężna fizyczna naszych przodków, umiejętność walki orężnej, która stanowi podstawową, biologiczną siłę narodu. Szweykowski dostrzega w twórczości Sienkiewicza wyjątkowy pierwotny instynkt życia i zdrowia zbiorowego, żywiołowy instynkt samoobrony i porównuje Sienkiewicza z Homerem.

Chwała czynu rycerskiego i apoteoza siły fizycznej w *Krzyżakach* — godziły zarówno w poglądy pozytywistów potępiających wszelkie wystąpienia zbrojne, jak i modernistyczny, psychopatologiczny dekadentyzm.

Ciekawie omawia autor rozprawy zagadnienie wiary w *Krzyżakach*. O ile w *Trylogii* siła fizyczna rycerzy łączyła się zawsze z wzniosłością uczuć religijnych, o tyle w *Krzyżakach* rycerstwo w sprawach wiary charakteryzuje naiwność prostactwo lub zgoła interesowność. O ile bowiem w *Trylogii* mamy do czynienia ze stylem baśniowym, idealistycznym, o tyle w *Krzyżakach* triumfuje realizm. Mężne i wspaniałe czyny rycerzy to nie żadna szczytna misja czy poświęcenie, to nie bohaterstwo, to ich potrzeba witalna, nadmiar sił żywotnych, nie tylko pragnienie sławy czy żądza zemsty, lecz również i chęć zysków.

Charakteryzując psychikę rycerstwa polskiego zwraca Szweykowski uwagę na wysoce rozwinięty zmysł społeczny, który jest właściwie jedynym hamulcem dla samowoli rycerskiej.

Zrozumiałe jest także, że ten brutalny świat rycerski korzy się przed istotami różnymi od siebie, odczuwając ich wyższość duchową.

Cały naród żywi powszechny kult dla Królowej Jadwigi, z tego samego psychologicznego źródła wypływa też stosunek Zbyszka do Danusi. Danusia to dziecko, Zbyszko traktuje ją jak świętą, jak jakieś niezrozumiałe dla siebie zjawisko nadprzyrodzone. Danusi rola w powieści — stwierdza Szweykowski — to nie rola żony Zbyszka. Postać jej wprowadził Sienkiewicz, by w całej pełni ukazać bezwzględne okrucieństwo Krzyżaków. Od samego zaś początku przeznaczoną w zamyśle pisarza żoną dla Zbyszka jest Jagienka. Ona, jak i Zbyszek imponuje otoczeniu swoją siłą fizyczną, a także swoją roztrpnością. Toteż ich małżeństwo jest jakby końcowym ogniwem łańcucha ideowej koncepcji powieści: pochwałą ciężkiej fizycznej Polaków, która daje narodowi moc obrony przed zakusami nieprzyjaciół i pewność, że obszerne ziemie polskie zagarnięte przez Zakon wrócą do macierzy.

Kończąc rozprawę Szweykowski wyjaśnia tytuł powieści. Głównym tematem *Krzyżaków* jest charakterystyka społeczeństwa polskiego czasów Jagielly. Pogląd Sienkiewicza na Krzyżaków jest na ogół zgodny z dotychczasową tradycją literacką. Krzyżacy aczkolwiek odgrywają ważną rolę w powieści, nie są jednak na pierwszym planie akcji. Dlaczego więc taki tytuł powieści? Szweykowski widzi w nim symbolizm — podobnie jak i u Kraszewskiego, i tak pisze: (tytuł) „uzmysławia jeden z bolesnych nurtów naszego dramatu dziejowego: stałe odradzanie się — aż do czasów współczesnych Sienkiewiczowi — ducha Krzyżackiego w innej sukni, z innym znakiem, pod innym hasłem”.

W rozprawie tej znajdujemy wiele cennego materiału do wykorzystania na lekcjach języka polskiego.

Irena Gawryjołkowa

## „PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY“

(nr 2 i 3 z roku 1957)

2 i 3 numer *Przeglądu Humanistycznego* zamykają rok 1957. W roku 1958 pismo to wychodzi już jako dwumiesięcznik.

Nr 2 otwiera krótki artykuł redakcyjny, poświęcony pamięci Leopolda Staffa. Następnie Julian Krzyżanowski omawia kilka ineditów staffowskich. W artykule pt. „Rousseau — Mickiewicz” Zofia Szmydtowa zajmuje się wykazaniem wpływu, jaki miała ideologia Jana Jakuba Rousseau na filomatów, a zwłaszcza na poezję filomacką Mickiewicza. Dalej znajdujemy dokończenie artykułu Lukacsa pt. „Ze studiów nad *Faustem*” oraz artykuł Jana Białostockiego pt. „Metoda ikonologiczna w badaniach nad sztuką”. (którego dokończenie wydrukowane jest w nrze 3 *Przeglądu*). Jest to tekst odczytu, wygłoszonego na posiedzeniu Sekcji I Oddziału Warszawskiego Stowarzyszenia Historyków Sztuki. Ciekawie przedstawia się artykuł J. W. Gomulickiego pt. „Stanisław Kostka Potocki jako antagonistą Wojciecha Bogusławskiego”. Przytoczony i omówiony został tu znaleziony przez autora brulion paszkwilu Stanisława Kostki Potockiego przeciwko W. Bogusławskiemu i jego teatrowi. Podłożem tego antagonizmu były względy konkurencyjne, gdyż teatr Bogusławskiego odbierał część publiczności istniejącej w Warszawie operze włoskiej, którą finansował Potocki. W zakończeniu artykułu stwierdza jednak autor, że antagonizm ten nie trwał długo, o czym świadczy bardzo pozytywna ocena Bogusławskiego jako artysty i pisarza, wyrażona w rozprawie Potockiego, poświęconej „Stanowi nauk za panowania Stanisława Augusta”.

W dziale recenzji Andrzej Lam omawia „*Studia z zakresu teorii literatury*” Juliusza Kleinerja, zaś Kazimierz Budzyk na 13 stronicach wykazuje szereg poważnych uchybień z punktu widzenia naukowej filologii, jakimi obciążone jest dokonane przez Jana Kotta wydanie krytyczne pism St. Trembeckiego. Recenzent przyznaje, że komentarze Kotta posiadają dużo niezaprzeczonego wdzięku, nie czynią jednak zadość wymaganiom starej, tradycyjnej, solidnej po prostu filologii. Stąd, jak stwierdza w zakończeniu: „problemy edytorskie Trembeckiego stoją zatem otworem”.

W dziale kroniki omówiona jest krytycznie ankieta *Nowych Sygnałów*, skierowana do pisarzy na obczyźnie. Dalej przypomniane są cztery francuskie rocznice literackie: Musseta, Berangera, *Pani Bovary* i *Kwiatów zła*.

Kończą zeszyt „Noty i sprawozdania”.

Nr 3 *Przeglądu* zawiera dwa artykuły tłumaczone z języka angielskiego. Pierwszy z nich to: Margaret Schlauch — „Z zagadnień metodologii studiów neofilologicznych”. Autorka, stojąc na gruncie marksistowskim, zastrzega się przeciwko wulgarystycznym podporządkowaniu badań literackich wpływom socjologii i ekonomii. Występuje też przeciwko zbyt pochopnemu zarzucaniu utworom literackim formalizmu lub dekadentyzmu, co najczęściej ma źródło w niedostatecznej znajomości u krytyka techniki literackiej. Nie można również negować wartości utworów lirycznych, które są wyrazem prostej radości przeżycia. Z drugiej zaś strony niedorzecznością jest twierdzenie, że wszelka doktryna wyrażona w dziele literackim jest zaprzeczeniem wartości estetycznych. Dalej podkreśla autorka, że muzyka i sztuki plastyczne mają wiele punktów stycznych z historią literatury, jak również istnieje ścisła i wciąż żywa więź między filologią klasyczną a neofilologią. Drugi artykuł tłumaczony to Rene Wellek i Austin Warren „*Gatunki literackie*”. Zawiera on rozważania na temat rozwoju podziału na gatunki literackie od poetyki Arystotelesa i Horacego do czasów ostatnich.

W związku z 200 rocznicą urodzin Juliana Ursyna Niemcewicza Juliusz Nowak-Dłużewski daje szczegółowy przegląd „prac i dni” Niemcewiczowskich przez cały ciąg jego długiego, a pracowitego żywota. W konkluzji autor wyraża zdanie, że „nie w wartościach artystycznych literackich utworów Niemcewicza trzeba szukać jego wielkości, ale, skądinąd wiemy, w postawie obywatelskiej tego człowieka, nazywanego przez jednych „człowiekiem — Polską” (Stefan Witwicki), przez innych „wyrocznią narodu” (Barzykowski), „bożyszczem serc polskich” (Krystyn Lack-Szyrma), największej chyba postaci w epoce porozbiorowej Polski pod względem moralnym, a już napewno największej, jeżeli chodzi o stosunek położonych dla Polski zasług do posiadanych możliwości i zdolności”. Andrzej Lam w artykule pt. „Ideologia i realizm”, ustosunkowuje się krytycznie do szeregu tez wyrażonych w artykułach Stefana Żółkiewskiego w *Polityce*. Juliusz W. Gomułicki umieszcza wraz z komentarzem dwadzieścia nieznanych listów C. K. Norwida.

W dziale recenzji Zdzisław Jastrzębski omawia dotychczasowy stan edycji utworów Norwida i w związku z 75 rocznicą zgonu poety wysuwa pewne postulaty, pragnąc wszcząć dyskusję nad krytycznym wydaniem zbiorczym dzieł autora *Johna Browna*. Janina Kulczycka-Saloni omawia krytycznie *Calendarium Henryka Sienkiewicza*, a Kazimierz Budzyk ocenia szereg wydawnictw dotyczących badań nad prasą współczesną i czytelnictwem. Lidia Winniczuk daje przegląd dwunastoletniego bez mała dorobku czasopisma *Meander*. Znajdziemy też krytyczne omówienie polskiego przekładu *Dżumy* Camusa, wreszcie wiadomość o ukazaniu się w Ameryce *Wielkiej improwizacji* po angielsku.

Ignacy Wojewódzki

## „PORADNIK JĘZYKOWY“

Zeszyt 1 (r. 1958)

Renata Majewska-Grzegorzczkowska — „Uwagi o odrzeczownikowych nazwach czynności z sufiksem — ka. Typ *belferka*, *stolarka*”. Dotychczasowe opracowanie słowotwórstwa wyodrębniły tu: deminutiva (*główka*, *krótkka*), nazwy żeńskie tworzone od męskich (*chłopka*, *nauczycielka*), formacje nieokreślone semantycznie, np. *laska*. Autorka charakteryzuje wszechstronnie typ wymieniony w tytule. Są to formy względnie nowe w języku i wykazują tendencję do szerzenia się (np. *sanitarka*, *budowlanka*, *gospodarka*). Dawniejsze opracowania jeszcze ich nie notowały.

Zofia Kawyn-Kurz — „Język pamiętników Krzemienieckiego lekarza”. Z okazji przygotowywanego przez „Ossolineum” wydania *Pamiętnika* Aleksandra Kosieradzkiego, stanowiącego dokument z historii szkolnictwa polskiego pierwszej połowy XIX wieku, a w szczególności Liceum Krzemienieckiego, autorka, podawszy zwięzłą biografię autora *Pamiętnika*, poddaje drobiazgowej analizie jego język, stanowiący ciekawy dokument ówczesnego języka polskiego z kresów. Swoją pracą wypełnia autorka „geograficzną” lukę w dotychczasowych monografiach języka kresowego. Analiza obejmuje właściwości fonetyczne, fleksję, słowotwórstwo, składnię. (Dokończenie artykułu w 2 zeszytcie).

Eugeniusz Moško — „O nazwie miejscowości Kórnik”. Na podstawie licznych cytatów z dokumentów od czasu powstania miejscowości autor uznaje postać Kurnik za pierwotną.

Witold Cienkowski — „Studia wyrazowe”. Historia wyrazu *majeranek* w języku polskim i w innych językach europejskich, poczynawszy od łaciny. Do artykułu dołączona jest obszerna bibliografia w wielu językach.

Eugeniusz Jurkowski — „O gwarowej nazwie *listek*”. Na początku artykułu autor omawia odwrotny stosunek form podstawowych i ich zdrobniałych odpowiedników w słowach *list* — *liścik*, *liść* — *listek* podając ich etymologię. Następnie zajmuje się zachowanym do dziś w gwarach pierwotnym znaczeniem słów *list* i *liścik*, dając liczne przykłady jego użycia w różnych częściach kraju, a także w języku Mickiewicza, Słowackiego, Szopena, Fredry.

Anna Besara — „Wymiany *ra-re*, *ja-je* na Mazowszu. Praca oparta na bogatym materiale gwarowym uzupełnia dla Mazowsza pracę o podobnym temacie prof. Taszyckiego z roku 1934 dotyczącą całości kraju. Ilustrowana jest pięcioma mapkami.

Zeszyt 1 kończy recenzja „Porównawczego słownika trzech wsi małopolskich” wydanego przez Komitet Językoznawczy PAN, oraz objaśnienia wyrazów i zwrotów. Oto hasła omawianych kwestii: o *ile*, szyk przymiotników, użycie spójnika *a*, *znać* i *przestrzegać*, *zegar*, dopełniacz, nieudane związki frazeologiczne.

### Zeszyt 2 (r. 1958)

Halina Horodyska — „O dialektologicznych badaniach korespondencyjnych”. Na początku artykułu autorka omawia dwie metody zbierania materiału językowego: zapisywanie faktów gwarowych bezpośrednio przez eksploratora, stosowane przede wszystkim w krajach romańskich — i przez ankiety korespondencyjne, stosowane przez dialektologów niemieckich, szwajcarskich. Poddawszy ocenie krytycznej obie metody autorka opowiada się za stosowaniem metody korespondencyjnej i podkreśla wielką rolę, jaką mają tu do spełnienia nauczyciele, których praca w znanym im terenie może być bardziej owocna niż praca wykwalifikowanego eksploratora. W dalszym ciągu artykułu autorka opisuje i ilustruje przykładami pracę I Pracowni Dialektologicznej Zakładu Językoznawstwa PAN pod kierownictwem prof. dra W. Doroszewskiego. Artykuł ilustrowany jest pięcioma mapkami.

Jadwiga Sułkowska — „Zróżnicowanie słowotwórcze i geograficzne nazw *rozwozy*, *luśni*, *drabin* i *podogonia*”. Artykuł ilustrowany jest czterema mapkami. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rozległe zagadnienie zróżnicowania geograficznego elementów słowotwórczych wyrazów.

Jan Pilich — „Sylogizm jako pomoc w nauczaniu składni”. Krótki, ale bardzo pożyteczny dla polonistów artykuł o tym, jak ułatwić uczniom rozróżnienie zdań złożonych podrzędnie stosując metodę dowodu logicznego zamiast pytań pomocniczych stawianych po zdaniu głównym.

Anton Habovstiak — „Prace dialektologiczne w Słowacji”. Referat wygłoszony w I Pracowni Dialektologicznej prof. dra W. Doroszewskiego, poświęcony zagadnieniom zbierania materiału, organizacji badań terenowych i wynikom tych badań w Słowacji.

Gottfried Sturm — „Polonistyka na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie”. Wyczerpujący artykuł informacyjny.

„Z gwary sandomierskiej — *Wesele*” — zapisane przez Barbarę Felińską opowiadanie 71-letniej mieszkanki wsi Skotnik, pow. Sandomierskiego, z licznymi przykładami oryginalnych ludowych pieśni weselnych.

Zeszyt 2 *Poradnika Językowego* kończą objaśnienia wyrazów i zwrotów zawierające następujące hasła: *zawarować*, *rost*, *talon*, *status*, „*chyzozmian*”, w *Pilźnie*, *pisemny*, *reasumować*, *poste-restante*, *postulować*, *winny-winne*, *fiński*, *rozczarować*, *koloniały*.

Konstanty Mosiewicz



**SPRAWOZDANIE Z XVIII ZJAZDU NAUKOWEGO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA JĘZYKOZNAWCZEGO**

w dniach 16—17 kwietnia 1958 r. w Warszawie

Na Zejeździe wygłoszone zostały kolejno następujące referaty:

1. J. Kuryłowicz: „Pojęcie alomorfu”.
2. W. Doroszewski: „O strukturalnej funkcji formantów”.
3. J. Chmielewski: „Typy słowotwórcze formacji dwusylabowych we współczesnym języku chińskim”.
4. H. Lewicka: „Przymiotniki odrzeczownikowe w tekstach starofrancuskich”.
5. W. Pomianowska: „Formacje z historycznym elementem -k- w gwarach polskich”.
6. K. Nitsch: „Z historii metod fonetycznego badania gwar polskich”.
7. A. Mirowicz: „Miejsce aspektu w systemie morfologicznym czasownika”.
8. M. Karaś: „Struktura przymiotników i zaimeków typu *białny, którnny*, w języku polskim”.
9. A. Bogusławski: „O dyrektywach analizy morfologicznej (w związku z pracami Winokura, Szańskiego i Smirnickiego).”
10. H. Orzechowska-Zielicz: „Rozwój formacji odczasownikowych z sufiksem -ba w językach południowosłowiańskich”.
11. P. Zwoliński: „Geneza i rozwój znaczeniowy sufiksu -owicz (typ *karierowicz, wczasowicz*)”.
12. A. Sieczkowski: „O kilku zbieżnych tendencjach słowotwórczych w języku polskim i czeskim”.
13. S. Szliferszejn: „Fakty słowotwórcze jako kryteria analizy historyczno-porównawczej”.
14. M. Chmura: „Uwagi o słowotwórstwie w mowie dzieci”.
15. M. Brodowska-Honowska: „Przymiotniki odprzymiotnikowe w języku starocerkiewnosłowiańskim”.
16. S. Gniadek: „Tworzenie wyrazów zdrobniałych w języku włoskim i francuskim”.
17. R. Stopa: „Procesy słowotwórcze w językach afrykańskich”.
18. J. Safarewicz: „Uwagi o spółgłoskach greckich tekstów linearnych”.
19. Cz. Kudziński: „Intonacje w litewskich wyrazach zapożyczonych”.

Większość wygłoszonych referatów ukaże się drukiem w *Biuletynie Polskiego Towarzystwa Językoznawczego za rok 1958*. Obecnie pragniemy jedynie krótko poinformować o problematyce tych referatów, które mogą się okazać szczególnie przydatne w pracy nauczycieli-polonistów.

W. Doroszewski poprzez analizę faktów językowych polskich i francuskich ukazał strukturalną funkcję formantów słowotwórczych. Różne struktury słowotwórcze, jak np. pol. *kawiarnia* i franc. *café* mogą mieć identyczne znaczenie realne, mogą być znakami tych samych desygnatów. Mimo że wyraz *kawiarnia* ma budowę bardziej skomplikowaną, niż franc. *café*, to jednak nie można twierdzić, że zachodzi związek między złożonością wyrazu a złożonością treści desygnatu. Są to rzeczy niewspółmierne. Wyraz *kawiarnia* został utworzony za pomocą formantu -arnia, który w języku polskim tworzy nazwy miejsc, ale suma treści znaczeniowych *kawy* i *miejsca* nie wyczerpuje tego, co rozumiemy przez wyraz *kawiarnia*.

Strukturalnie rzecz ujmując tego rodzaju formacja, co *kawiarnia*, mogłaby oznaczać zarówno palarnię jak i plantację kawy. O realnym znaczeniu wyrazu decydują jego konkretne użycia, dlatego też franc. wyraz *café* i polska formacja *kawiarnia* równie dobrze pełnią tę samą funkcję znaczeniową.

K. Nitsch omówił metody fonetycznego badania gwar polskich (analizę ortografii listów ludowych, słuchanie swobodne, zapisy bezpośrednie i pośrednie za pomocą instrumentów). Szczególny nacisk położył na niebezpieczeństwo dosłuchiwania się w gwarze cech języka literackiego albo elementów historycznych. Przytoczył on szereg przykładów świadczących o tym, że nawet wytrawni dialektologowie popełniali tego rodzaju błędy dosłuchując się w badanych gwarach zjawisk, które byłyby historycznie umotywowane, ale na danym obszarze nie występują w ogóle, bądź też nie dostrzegając tych faktów, na których występowanie nie byli specjalnie nastawieni. Tak np. Kulbakin słyszał w gwarze wsi Wierzenica pod Swarzędzem dyftongizację *y* jedynie w zakończeniach przymiotników (*złyj*) i dopatrywał się w tym pozostałości dawnej odmiany złożonej przymiotnika (zbieżność z językiem rosyjskim), a nie dostrzegał tego samego zjawiska fonetycznego w innych formach (np. *kotyj*).

M. Karaś omówił 34 przykłady gwarowych faktów rozszerzenia tematów przymiotników, zaimków i liczebników za pomocą sufiksu *-ny* (np. *białny, szczyrny, prawdziwny, złotny, kórny, dwanaśtny*). W formacjach tego typu sufiks *-ny* nie pełni określonej funkcji znaczeniowej, tylko strukturalną, tworząc oboczne formacje słowotwórcze do już istniejących w języku.

P. Zwoliński omówił rozwój historyczny i podał klasyfikację znaczeniową rzeczowników pospolitych utworzonych za pomocą sufiksu *-owicz*. Formacje tego typu są stosunkowo młode, pojawiają się one dopiero w w. XIX, a punktem wyjścia dla nich wg P. Zwolińskiego były tzw. nazwiska znaczące, używane często przez komediopisarzy (np. *Konceptowicz, Procentowicz*). W w. XX obserwujemy wzrost produktywności tego typu formacji. Rzeczowniki z formantem *-owicz* obecnie nie mają jednak najczęściej występującego w w. XIX ujemnego zabarwienia uczuciowego (jak np. *karierowicz, dorobkowicz*), lecz tworzą przede wszystkim „nazwy uczestników” (*wczasowicz, wycieczkowicz*).

S. Szlifersztejnowa omówiła dwojaki sposób wyrażania stosunku posiadania i przynależności w językach indoeuropejskich: 1. poprzez użycie dopełniacza posiadacza (typu: *laska ojca*), albo 2. poprzez przymiotniki dzierżawcze (*ojcowa laska*). Oba te sposoby są stosowane we wszystkich językach słowiańskich, ale niejednakowy jest zakres ich użycia. Przymiotniki dzierżawcze były w staropolszczyźnie znacznie częstsze niż obecnie; (*syn cieśliń Józefów, Maciejewo koni*); ich liczba malała na skutek wypierania ich z pewnych konstrukcji składniowych i ograniczania możliwości słowotwórczych. Dokładne zbadanie zasięgu terytorialnego i zakresu użycia przymiotników dzierżawczych w stosunku do dopełniacza posiadacza może stać się dodatkowym kryterium analizy historyczno-porównawczej języków słowiańskich.

M. Chmurzanka omówiła proces przyswajania przez dziecko systemu morfologicznego języka. Najciekawszy jest ten okres rozwoju, w którym dziecko zaczyna aktywnie operować przyswojonymi przez siebie formantami tworząc neologizmy słowotwórcze. Referentka podkreślała, że mimo wielkiej różnorodności formacji i wielkiej ekspresywności nowoutworzonych wyrazów dzieci posługują się w zasadzie tymi samymi środkami morfologicznymi, które są właściwe językowi dorosłych (jest to tzw. „twórczość analogiczna” — np. *dzwonitwa* — nazwa zabawy, utworzona na wzór *gonitwy; wypić* — w znaczeniu *odpić* itp.).

B. Bartnicka i R. Sinielnikoff

## WYPRAWA TEATRALNA

Na ostatniej konferencji nauczycieli języka polskiego we Wrocławiu rozwinęła się dyskusja o lekcjach z zakresu bieżącego życia literackiego. Kol. Seweryn Maciszewski zabierając głos wskazał na dwie możliwości w procesie orientowania uczniów w najnowszych zjawiskach literackich i kulturalnych: 1. dokładniejsze omówienie niektórych utworów literatury najnowszej i kilku spraw współczesnego życia literackiego albo 2. przygotowanie uczniów do umiejętności zdobywania wiedzy o literaturze, samodzielnego poznawania zjawisk literackich na czas uczenia się w szkole i w dalszym życiu.

Większość uczestników konferencji uznała, że drugi cel jest daleko ważniejszy, że w pierwszym rzędzie należy troszczyć się o jego realizację, wykorzystując tych kilka zaledwie godzin przeznaczonych na bieżące życie literackie. Podzielając powyższe stanowisko, przejęty treścią konferencji podkreślającej wagę praktycznego przygotowania młodzieży do samodzielnej oceny literatury i korzystania z niej — postanowiłem przeprowadzić pewien eksperyment z klasą dziesiątą.

Prośba: „pojedźmy do teatru” — ponawiała się w styczniu i lutym kilkakrotnie. Z Nowej Rudy do Wrocławia jest prawie 120 km, a chętni oglądania przedstawienia teatralnego mogą wrócić do domu dopiero o czwartej nad ranem dnia następnego. Dodać do tego zimową porę i dość duże koszty — a zrozumiemy, że decyzja wyjazdu do Wrocławia nie mogła być łatwa.

Mimo wszystko zdecydowaliśmy się na wyjazd i w ciągu dwóch tygodni postanowiliśmy poczynić przygotowania.

Jedną z lekcji poświęciłem ćwiczeniom z zakresu słownictwa i frazeologii teatralnej. W tym celu przygotowałem materiał z numerów *Teatru i Filmu* oraz ze *Słownika wyrazów obcych*.

Grupowaliśmy wyrazy, zwroty i zdania. Oto fragmenty lekcji:

Ludzie teatru — dramaturg, scenograf, reżyser, urocze, młodziutkie aktorki, wyborni komici, statyści, amanci itd.

„Zapowiedzi” teatralne — Najbliższą premierą teatru będzie premiera... Teatr wystawia... Teatr przygotowuje premierę... Odbywają się próby komedii muzycznej. Teatr da polską prapremierę komedii Goldoniego. Sztuka wchodzi na afisz.

Powodzenie sztuki — Komedia wzbudziła ogromne zainteresowanie. Spektakle cieszą się powodzeniem. Sztuka zdobyła sobie uznanie na wielu scenach europejskich. Przedstawienie znalazło w prasie duże uznanie. Krytyka uznaje spektakl za interesujący. Sztuka została bardzo gorąco przyjęta. Sala była wypełniona po brzegi.

Po ćwiczeniu słownikowo-stylistycznym, licząc na wyobraźnię moich uczniów, poleciłem w domu napisać recenzję z fikcyjnego, względnie niegdyś oglądanego spektaklu. Niektóre wypracowania domowe wypadły wcale interesująco. Napisane były z humorem, który polegał na tym, że przypisywano role ludzi teatru swoim kolegom i koleżankom w sposób bardzo pomysłowy.

Po kilku dniach kazałem klasie zorientować się w życiu teatralnym Wrocławia. Wskazałem na niektóre zagadnienia i postawiłem parę pytań: 1. Jakie możemy wykorzystać źródła do czerpania wiadomości o życiu teatralnym we Wrocławiu? 2. Wrocławskie teatry. 3. Repertuar. 4. Sposoby reklamowania granych sztuk. 5. Aktorzy wrocławscy.

Zebrano sporo informacji. Wykorzystano przewodnik po Wrocławiu, dodatki niedzielne i świąteczne do *Gazety Robotniczej* i *Słowa Polskiego Odrę*, *Teatru i Filmu*. Niektórzy uczniowie słuchali teatralnych audycji radiowych, dowiedzieli się

o tzw. występach gościnnych Teatru Rozmaitości z Krakowa, który przyjechał do Wrocławia z *Dziennikiem Anny Frank*.

Po zapoznaniu się z aktualnym repertuarem teatrów wrocławskich dokonaliśmy wyboru. Spośród trzech sztuk: *Zakochanych* Goldoniego, *Przygody florenckiej* Morstina i *Nie igra się z miłością* Musseta — wybraliśmy tę ostatnią ze względu na program języka polskiego w kl. X i dobre opinie recenzentów, jakie ta sztuka zyskała.

Po przyjeździe do Wrocławia obejrzelśmy gmachy instytucji teatralnych, programy tygodniowe i afisze.

Przedstawienie sztuki Alfreda de Musset pt. *Nie igra się z miłością* wywarło na uczniach głębokie wrażenie. Najbliższą lekcję poświęciliśmy dyskusji na temat sztuki i spektaklu.

Całość eksperymentu uważam za udaną i pożyteczną. Sądzę, że szkoły z miast prowincjonalnych drogą podobnych eksperymentów powinny iść częściej.

Antoni Mackiewicz  
nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego w Nowej Rudzie

## PROGRAM SZKOLNYCH AUDYCJI LITERACKICH NA I OKRES ROKU SZKOLNEGO 1958/59

Polskie Radio nadaje w Programie I w r. szk. 1958/59 w następujących stałych dniach tygodnia i o stałej godzinie jedną audycję dla każdej z klas V—XI co 4 tygodnie:

kl. V — środa,	godz. 11
kl. VI — piątek,	godz. 9
kl. VII — wtorek,	godz. 9
kl. VIII — sobota,	godz. 11
kl. IX — środa,	godz. 11
kl. X — wtorek,	godz. 9
kl. XI — piątek,	godz. 9

Kl. V. 27. IX. 58, godz. 11.

„O chłopcu z perły urodzonym“ — słuchowisko Ewy Szelburg-Zarembiny.

Polska baśń góralska o bohaterze, który narodził się w chacie biednego chłopca z cudownej perły, a obdarzony nadludzką siłą walczył o sprawiedliwość na świecie.

Słuchowisko odznacza się poetycką formą i jest bogato ilustrowane muzyką. Język, lekko archaizowany i stylizowany na gwara, nie sprawi dzieciom trudności.

Kl. V. 25. X. 58, godz. 11.

„Bajki i ballady“ — Montaż.

Wybór następujących utworów Adama Mickiewicza: *Lis i Kozieł*, *Pies i Osioł*, *Pies i Wilk* oraz *Pani Twardowska*. Audycja ilustrowana muzyką.

Recytują: Stefania Jarkowska, Jerzy Leszczyński i Janusz Warnecki.

Kl. V. 22. XI. 58, godz. 11.

„Kraj lat dziecińczych“ — Montaż w opracowaniu Bronisławy Orłowskiej.

Wybór wierszy zawiera: *W Pamiętniku Zofii Bobrowskiej* — Słowackiego, *Chmury* — Mickiewicza, *Na Mazowszu* — Lenartowicza, *Poszłabym ja na kraj świata* i pieśń *Dobranoc ci wiosko* — Konopnickiej oraz *Niepiśmienny* — Syrokomli.

Recytacja i tło muzyczne uwypuklają liryczny nastrój wierszy. Słowo wiążące podkreśla miłość poetów do kraju i wrażliwość na jego urodę.

Kl. VI. 19. IX. 58, godz. 9.

„Na uczonym obiedzie króla jegomości“ — Słuchowisko Marii Witwińskiej. Obrazek z czasów Stanisławowskich.

Antoś-piekarczyk przyniósł ciasteczka na obiad czwartkowy do pałacu króla w Łazienkach. Ukryty za oknem obserwuje przebieg czwartkowego obiadu. Słyszy, jak uczestnicy Obiadu odczytują świeżo napisane utwory. Są to bajki Krasickiego: *Pan i Pies*, *Wilk i Baranek* oraz Trembeckiego — *Wilk i Baranek*.

Lekka rozmowa przy obiedzie charakteryzuje rodzaj literacki bajki, przybliża dzieciom postacie poetów Krasickiego i Trembeckiego oraz króla — mecenasa sztuki. W audycji podkreślone są rysy obyczajowe czasów Stanisławowskich.

Kl. VI. 17. X. 58, godz. 9.

„Droga do Świętzi“ — Opracowanie Broni-  
sławy Orłowskiej.

Audycja mówi o podaniach i bajkach  
ludowych, którymi karmiła się młodzieńcza  
wyobraźnia Adama Mickiewicza. Wątki te  
stały się dla poety tworzywem, z którego  
powstała między innymi ballada *Świętzi*.  
Audycja zawiera pieśń prekursora roman-  
tyzmu — Karpińskiego *Laura i Filon*, wspo-  
mnienia własne Mickiewicza z dzieciństwa  
oraz uwagi jego brata o lekturze i ulubio-  
nych bajkach Adama. Zamyka się recy-  
tacją ballady *Świętzi*.

Audycję tę można potraktować jako wstęp  
do omawiania bajek i ballad.

Kl. VI. 14. XI. 58, godz. 9.

„W chacie wdowy“ — Słuchowisko według  
Juliusza Słowackiego.

Wybór zawiera następujące fragmenty:  
akt I, scena 2 (w. 551—518 i od 524 do końca),  
scena 3 (od początku do w. 666 i od w. 670  
do końca).

Udział w audycji biorą: Goplana — Da-  
nuta Gallert, Alina — Renata Kossobudzka,  
Wdowa — Zdzisława Życzkowska, Kirkor  
Stanisław Jasiukiewicz, Skierka — Danuta  
Przesmycka, Chochlik — Halina Jezierska,  
Sługa Kirkora — Edward Kowalczyk.

Opracowanie muzyczne Augustyna Blo-  
cha. Śpiewa Felicja Bylicka. Reżyseria Ju-  
liana Składanka.

Kl. VII. 9. IX. 58, godz. 9.

„Kulig w Czarnolesie“ — Słuchowisko  
Wandy Borudzkiej według książki Janiny  
Porazińskiej pt. *Kto mi dał skrzydła*.

Audycja o Janie Kochanowskim, przed-  
stawiająca pisarza w najpiękniejszym okre-  
sie jego życia, gdy osiadł na gospodarstwie  
w Czarnolesiu. Stanowi ona pełen życia  
obrazek obyczajów szlacheckich XVI wie-  
ku. Do domu poety zjechali kuligiem goście.  
W kuchni przygotowuje się przyjęcie.  
W izbach zaczyna się zabawa, goście tań-  
czą, m. in. staropolskiego poloneza. Wresz-  
cie zaczyna się uczta, podczas której Ko-  
chanowski recytuje swoje fraszki *Na lipę*,  
*Na zdrowie*, *Na kozła* oraz opowiada dwor-  
skie anegdoty.

Kl. VII. 7. X. 58, godz. 9.

„Zemsta“ — Słuchowisko według Ale-  
ksandra Fredry.

Fragmenty aktu IV: scena 1 (w. 1—39),  
scena 2, 3, 4 w całości, scena 5 (w. 140—158),  
scena 8 (od w. 331 do końca).

Kl. VII. 4. XI. 58, godz. 9.

„Wybór Poezji Mickiewicza“ — Montaż.  
Drobne poematy Adama Mickiewicza, któ-  
re dzieci przerobiły w klasach V, VI, VII.

Kl. VIII. 6. IX. 58, godz. 11.

„Wędrowki pana Głowackiego“ — Słucho-  
wisko Stefana Majchrowskiego.

Audycja opowiada o Warszawie Bolesława  
Prusa. Akcja słuchowiska toczy się na uli-  
cach Warszawy. Zabawny lekkoduch miej-  
ski oprowadza po stolicy zadziwionych nią  
prowincjuszy. Osoby te żywo przypominają  
postacie tylekroć opisywane przez Prusa  
w jego nowelach i kronikach.

Kl. VIII. 4. X. 58, godz. 11.

„Urbanowa“ — Opowiadanie Marii Konop-  
nickiej.

Audycja zawiera tekst noweli z niewielki-  
mi skrótami.

Czytają: Zofia Małynicz i nie żyjąca już  
obecnie artystka dramatyczna Helena Bu-  
czyńska.

Kl. VIII. 29. XI. 58, godz. 11.

„Próba generalna“ — Słuchowisko Jerze-  
go Kądzieli.

Audycja o latach szkolnych Stefana Ze-  
romskiego, złożona z fragmentów jego dzien-  
nika oraz scen słuchowiskowych. Pozna-  
jemy w niej przysłego pisarza jako ucznia,  
jego przyjaciela Machajskiego i środowisko  
szkoły kieleckiej pod zaborem rosyjskim.  
W audycji rysuje się sylwetka młodego Ze-  
romskiego, chłopca o wielkiej wrażliwości,  
pełnego entuzjazmu dla poezji.

Akcja słuchowiska toczy się wokół kon-  
certu szkolnego, na którym Zeromski miał  
recytować *Maraton* Kornela Ujejskiego. Po  
próbie generalnej, na której odniósł sukces,  
Zeromski dowiaduje się, że koncert został  
odwołany.

Audycja ta wprowadza w świat myśli i od-  
czuć młodego Zeromskiego. Wzbogaca ma-  
teriał lekcyjny *Szyfowych prac*. W roli Ze-  
romskiego — Ignacy Gogolewski.

Kl. IX. 10. IX. 58, godz. 11.

„Pieśń o Rolandzie“ — Według przekładu  
Tadeusza Boy'a-Zeleńskiego. Radiofonizacja  
starofrancuskiego eposu. Muzyka J. Klu-  
kowskiego.

Na audycję składa się wstęp historyczny  
i streszczenie części początkowej eposu oraz  
radiofonizacja fragmentu *Pieśni*. Słuchowi-  
sko obejmuje część utworu: od momentu,  
kiedy Ganelon, ojczym Rolanda, zostaje  
wysłany jako poseł króla Karola do króla  
Saracenów Marsyia, aż do śmierci Rolanda.

„Laura prima“ — Słuchowisko Marii Witwińskiej.

Kilka scen z życia żaków krakowskich z okresu rozkwitu Akademii Jagiellońskiej. Na tle ówczesnego Krakowa zobaczymy postacie wybitnych uczonych: Jana z Głogowy, Michała z Wrocławia, wśród rzeszy żaków — sylwetkę późniejszego astronoma Wojciecha z Brudzewa.

Słuchowisko ukazuje szlachetne współzawodnictwo w nauce wśród żaków.

Kl. IX. 5 XI. 58, godz. 11.

„Droga do Czarnolasu“ — Fragmenty sztuki Aleksandra Maliszewskiego o Janie Kochanowskim. Opracowanie radiowe Marii Witwińskiej.

W audycji usłyszymy cztery sceny:

Scena 1 — to scena w Sycynie. z aktu I. Jak rozmawia w Dorotą o poezji. Dorota cytuje hymn *Czego chcesz od nas, Panie*.

Scena 2 z aktu II ukazuje gospodę w Piotrkowie. Patrycy Nidecki i Kochanowski rozmawiają o niezgodzie panującej wśród szlachty.

Scena 2 z aktu III rozgrywa się na zamku w Krakowie między Janem i Hanną. Jest to scena węzłowa dla całej sztuki. Jan mówi swej ukochanej Hannie o tym, że chce osiąść w Czarnolesie, że dość ma dworskiego życia. Lecz Hanna, żądna władzy i zaszczytów, zrywa zaręczyny.

W scenie 4, końcowej scenie sztuki, Anna, siostra Kochanowskiego, i Dorota bronią śpiącego poetę przed intruzami.

Audycja ta ukazuje humanistyczne wartości utworów Kochanowskiego, przedstawia go jako człowieka o rzadkim rozumie i czystym sercu.

Kl. X. 16. IX. 58, godz. 9.

„Faust“ — J. W. Goethego.

Audycja w opracowaniu Hanny Januszewskiej według przekładu Władysława Kościńskiego.

Audycja jest złożona z dwóch części. Cz. I zawiera wiadomości o życiu i twórczości J. W. Goethego. Cz. II obejmuje fragmenty *Fausta*: scenę z pracowni i w piwnicy Auerbacha.

Kl. X. 14. X. 58, godz. 9.

„Zaczęło się od węża“ — Słuchowisko Jerzego Zagórskiego.

Audycja o pobycie w Rosji Adama Mickiewicza. Rzecz dzieje się w domu Zenaidy Wołkońskiej. Jesteśmy świadkami spotkania Mickiewicza i filomatów z młodymi poetami rosyjskimi. W czasie tego spotkania zawiązuje się dyskusja między Aleksandrem

Puszkinem i Mickiewiczem na temat *Sonettów Krymskich*.

Kl. X. 11. XI. godz. 9.

„Dziady“ — Adama Mickiewicza. Fragment cz. IV (godzina rozpaczny) Fragment cz. III (Wielka Improwizacja) — muzyka Witolda Lutosławskiego.

W roli Gustawa-Kondrada — Mieczysław Milecki.

Kl. XI. 26. IX. 58, godz. 9.

„Wesele“ — St. Wyspiańskiego — fragmenty.

Opracowanie radiowe St. Gnoińskiego, muzyka Witolda Lutosławskiego.

Audycja jest złożona z następujących scen dramatu: 1. Czepiec — Dziennikarz. 2. Radczyni — Klimina. 3. Pan młody — Panna Młoda. 4. Pan Młody — Rachel. 5. Poeta — Gospodarz. 6. Ojciec Panny Młodej — Dziad. 7. Poeta, Panna Młoda i Pan Młody. 8. Isia — Chochoł. 9. Kuba — Gospodarz. 10. Gospodarz — Wernyhora. 11. Jasiek i grupa gości weselnych. 12. Jasiek — Chochoł.

Audycja ta, choć zawiera tylko fragmenty dramatu, stanowi nastrojową całość, oddaje atmosferę utworu, przez co ułatwia zrozumienie go i odczucie.

Kl. XI. 24. X. 58, godz. 9.

„Latający uniwersytet“ — Słuchowisko opracowane przez Jerzego Kądziałę.

Słuchowisko opowiada o tym, jak poznało się dwoje młodych zapaleńców, przypominających żywo bohaterów Żeromskiego. Spotkali się oni na jednym z zebrań towarzyskich organizowanych przez „Latający uniwersytet“.

W audycji wspomniani są: Nałkowski, Krzywicki, Białobłocki.

Słuchowisko wprowadza w atmosferę entuzjazmu dla nauki i pracy społecznej, tak znamiennej dla tamtego środowiska.

Kl. XI. 21. XI. 58, godz. 9.

„Kulig“ — Fragment *Popiołów* St. Żeromskiego.

Audycja słowno-muzyczna. Muzyka — Czesława Aniołkiewicza. Czyta — Andrzej Bogucki.

Audycja ta odznacza się szczególnie bogatą ilustracją muzyczną. Jest to muzyka instrumentalna, oparta na tańcach narodowych, oraz piosenki ludowe, których teksty znajdujemy w *Popiołach*, wykonane przez solistów i zespół wokalny.

Ilustracja ta potęguje wesoły nastrój kuligu i zabawy karnawałowej w Tarninach.

Dzięki zespoleniu słowa z muzyką uwydatnia się piękno i siła prozy Żeromskiego.

# NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiące: kwiecień i maj 1958 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

## Dział I

### Językoznawstwo. Historia literatury. Pamiętniki i wspomnienia. Opracowania monograficzne

#### CHYBIŃSKI ADOLF

*Karol Szymanowski a Podhale.* Wyd. 1. Przygotował do druku Ludwik Bielawski. Kraków. Pol. Wydawn. Muzyczne, s. 83, tabl. 6, portr. 1, zł 6.

Dwa artykuły omawiające stosunek Karola Szymanowskiego do ludu Podhala: „Karol Szymanowski a Podhale” ukazuje więź wybitnego twórcy z Podhalem, „O nieznanym notatniku muzycznym Szymanowskiego” przedstawia notatnik, w którym kompozytor zapisywał swoje pomysły muzyczne związane z Podhalem.

#### DYBOWSKI ROMAN

*Sto lat literatury angielskiej.* Wyd. 1. Przejrzał i wstępem opatrzył Julian Krzyżanowski. Warszawa. „Pax”, s. XX, tabl. 2, portr. 1, zł 125.

Przedmowa pt. „Roman Dybowski i jego dzieło”.

#### INGARDEN ROMAN

*Dzieła filozoficzne.* Wyd. 1. Studia z estetyki. T. 2. Warszawa. Państw. Wyd. Naukowe, s. 478, zł 75.

Zawiera rozprawy: „O budowie obrazu” (problemy estetyczno-malarskie), „O dziele architektury”, „Utwór muzyczny i jego tożsamość”, „Kilka uwag o sztuce filmowej”, „Ze studiów nad zagadnieniem formy i treści dzieła sztuki” oraz „O formie i treści dzieła literackiego”.

#### JAKÓBIEC MARIAN

*Iwan Franko.* Wyd. 1. Warszawa. Wiedza Powszechna, s. 73, ilustr., portr., zł 2.

Popularna biografia zawierająca również charakterystykę działalności literackiej i społecznej pisarza z uwzględnieniem stosunków łączących I. Franko z Polakami.

#### MEILLET ANTOINE

*Wstęp do językoznawstwa indoeuropejskiego.* Wyd. 1. Tłum. z franc. Tadeusz Milewski. Warszawa. Państw. Wydawn. Naukowe, s. 427, bibliogr., zł 53.

Tyt. oryg.: „Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes”. M. in.: Dopełnienia. Rozdział 2: Wskazówki bibliograficzne. — Milewski T.: Dodatek bibliograficzny. Najważniejsze publikacje z zakresu językoznawstwa indoeuropejskiego i ogólnego z lat 1935—1957 ze szczególnym uwzględnieniem językoznawstwa polskiego.

#### PIGOŃ STANISŁAW

*Władysław Orkan. Twórca i dzieło.* Kraków. Wydawn. Literackie, s. 449, tabl. 2, portr. 6, zł 35.

Monografia ukazująca atmosferę społeczną i literacką, w której tworzyło się piarstwo Orkana. Kolejne omówienie poezji, dramatu, nowelistyki, powieści i publicystyki pisarza. Monografia łączy w sobie cechy poważnego i gruntownego dzieła naukowego z zaletami literackiego eseju.

### Pamiętniki i wspomnienia.

#### Sylwetki twórców kultury polskiej

#### BEYLIN KAROLINA

*Tajemnice Warszawy z lat 1822—1830.* Państw. Instytut Wydawn., s. 395, bibliogr., zł 24.

Opowieści o zdarzeniach i ludziach tych lat, m. in.: o Mochnackim, Łukaszańskim, Goszczyńskim, Chłopickim, Lelewelu, Malczewskim, Krasieńskim, Słowackim, Chopinie. Przedstawione fakty i zdarzenia oparte m. in. na rękopiśmiennych raportach Macrottów, szpiegów ks. Konstantego.

#### SŁWKOWSKA JANINA

*Pan Chopin opuszcza Warszawę.* Wyd. 1. Książka i Wiedza, s. 165, zł 10.

Powieść biograficzna o ostatnich czasach pobytu Chopina w Warszawie. Ukazuje atmosferę miasta przed wybuchem powstania listopadowego, śro-

## Literatura piękna

TUWIM JULIAN

*Cicer cum caule, czyli Groch z Kapustą.* Panopticum i archiwum kultury. Wyd. 1. Do druku przygotował i przedmową opatrzył Józef Hurwic. Warszawa. „Czytelnik”, s. 318, zł 25.

Zbiór obejmuje materiały drukowane w *Problemach* w latach 1949—1950, zawiera osobiowości z dziedziny kultury, literatury, historii. Materiały oparte na starych kronikach, kalendarzach, czasopiśmie itd.

WASYLEWSKI STANISŁAW

*O miłości romantycznej.* Kraków. Wydawn. Literackie, s. 221, tabl. 2, portr. 15, bibliogr., zł 18.

WASYLEWSKI STANISŁAW

*Pod kopułą lwowskiego Ossolineum.* Pamiętnik stypendysty i asystenta Zakładu Narodowego im. Ossolińskich w latach 1905—1910. Wyd. 1. Przygotowanie do druku, przypisy i noty biograficzne Edwarda Kiernickiego i Franciszka Pajączkowskiego. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 214, tabl. 4, portr. 14, zł 15.

ZARUBA JERZY

*Z pamiętników bywalca* (ilustr. autora). Warszawa. „Iskry”, s. 247, zł 15.

Wspomnienia obejmują dzieciństwo, młodość, lata szkolne i Kijów na przełomie wieków, następnie Warszawa, Akademię Sztuk Pięknych na początku XX w., lata przed pierwszą wojną światową i dalsze łącznie z okresem okupacji.

BIERNACKI KAZIMIERZ

*Mieczysław Frenkiel.* Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 134, portr. 33, zł 15.

Popularna monografia ukazująca drogę życiową i artystyczną jednego z najwybitniejszych aktorów polskich. Opisy ról artysty, anegdota i wspomnienia.

WEGNER JAN

*Józef Chelmoński.* Wyd. 1. Wiedza Powszechna, s. 50, tabl. 19, portr. 1, zł 5.

Popularny zarys życia i twórczości jednego z najwybitniejszych malarzy polskich ukazuje środowisko rodzinne i artystyczne Chelmońskiego, omawia najwybitniejsze obrazy. Reprodukcje.

ANTOLOGIA

literatury powszechnej. Cz. 3. Ludwik Rajewski, Witold Wł. Witkowski: *Literatura wieku XIX i XX.* Warszawa. Państw. Zakład Wydawn. Szkoln., s. 338, zł 16,10.

Antologia przeznaczona przede wszystkim jako podręcznik dla słuchaczy studiów nauczycielskich.

BERENT WACŁAW

*Dzieła wybrane.* Nurt. Opowieści biograficzne. Warszawa. Czytelnik, s. 320.

Opowieści biograficzne to „Ludzie starodawni” i „Pogrobowcy” — sylwetki sławnych Polaków z przełomu XVIII i początku XIX wieku.

BERENT WACŁAW

*Dzieła wybrane.* Ozimina. Powieść. Warszawa. „Czytelnik”, s. 285, zł 23.

BOROWY WACŁAW

*Od Kochanowskiego do Staffa* Antologia liryki polskiej. Ułożył... Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. XL, 426, zł 40.

Wydanie trzecie, poprawione i uzupełnione przez autora w latach powojennych. Wybór utworów 119 poetów polskich.

CAMUS ALBERT

*Wygnanie i królestwo.* Wyd. 1. Przeł. z franc. Joanna Guze. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 201, zł 15.

Tyt. oryg.: „L'exil et le royaume”. Zawiera 6 opowiadań, m.in. „Wiarołomna żona”, „Renegat”, „Niemi”, „Jonas” ukazujących konflikty moralne współczesnego człowieka.

CHOYNOWSKI PIOTR

*W młodych oczach.* Powieść. Kraków. Wydawn. Literackie, s. 229, zł 14.

Powieść o życiu, nauce, organizacjach młodzieży w Królestwie Polskim w latach osiemdziesiątych XIX wieku.

CZERNIK STANISŁAW

*Polska epika ludowa.* Oprac... Wyd. 1. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. XCVIII, 368, bibliogr., zł 32.



Biblioteka Narodowa. Seria 1, nr 167.  
Wybór epicznej poezji ludowej, oparty  
na dziele Kolberga, uzupełniony now-  
szymi tekstami. Zawiera działy doty-  
czące: epiki obrzędowej, pieśni histo-  
rycznej oraz ballady, obszerną przed-  
mowę, bibliografię, przypisy.

#### DICKENS CHARLES

*Opowieści wigilijne.* Kolęda,  
Dzwony, Świerszcz za kominem,  
Bitwa o życie, Nawiedzony. Wyd.  
1. Tłum. z ang. Krystyna Tarnow-  
ska. Przedmową opatrzył Adam  
Kaska. Warszawa. „Czytelnik”,  
s. 529, zł 30.

#### IWASZKIEWICZ JAROSŁAW

*Stawa i chwała.* Wyd. 1. T. 2.  
Warszawa. Państw. Instytut Wy-  
dawn., s. 458, zł 30.

Powieść obejmuje swą treścią okres  
od przedednia pierwszej wojny świa-  
towej do r. 1939, daje obraz obyczajo-  
wo-społeczny życia środowiska ziemian-  
skiego i mieszczańskiego.

#### JASNORZEWSKA-PAWLIKOWSKA MARIA

*Poezje.* Wyd. 1. Zebrała Matylda  
Wiśniewska. Przedm. Adama Ma-  
nersbergera. T. 1—2. Warszawa.  
„Czytelnik”, s. 530, portr. 1, s. 470,  
t. 1—2, zł 64.

Zbiór ten obejmuje całokształt twór-  
czości znakomitej poetki (1893—1945),  
m.in. utwory pisane w czasie drugiej  
wojny światowej w Anglii wydane w  
zbiorkach: „Róża i lasy płonące”, „Go-  
łąb ofiary”, „Ostatnie utwory”.

#### KELLER GOTTFRIED

*Nowele zuryskie.* Wyd. 1. Przeł.  
z niem. Izabella Czerniakowa.  
Warszawa. Państw. Instytut Wy-  
dawn., s. 376, zł 17.

Nowele jednego z najwybitniejszych  
pisarzy szwajcarskich oparte na mo-  
tywach z historii Szwajcarii, głównie  
okręgu zuryskiego.

#### MÉRIMÉE PROSPER

*Kronika z czasów Karola IX.*  
Wyd. 1. Przeł. z franc. Joanna  
Guze. Warszawa. Państw. Insty-  
tut Wydawn., s. 240, zł 12.

Tyt. oryg.: „Chronique du règne de  
Charles IX”.

#### PERZYŃSKI WŁODZIMIERZ

*Klejnoty.* Kraków. Wydawn. Li-  
terackie, s. 518.

#### POE EDGAR ALLAN

*Złoty żuk.* Wyd. 1. Z ang. przeł.  
Stanisław Wyrzykowski. Katowice.  
„Śląsk”, s. 55, ilustr., zł 3.

Opowiadania „Złotej Podkowy”. Tyt.  
oryg.: „The golden bug”.

#### RODZIEWICZÓWNA MARIA

*Lato leśnych ludzi.* Warszawa.  
„Iskry”, s. 212, zł 10.

#### SARTRE JEAN PAUL

*Mur.* Wyd. 1. Tłum. z franc. Jerzy  
Lisowski. Warszawa. „Czytelnik”,  
s. 305, zł 16.

Tyt. oryg. opow. tytułowego: „Le mur”.  
Opowiadania: „Pokój”, „Herostrates”,  
„Dzieciństwo wodza”, „Mur”, powstałe  
w r. 1939, typowo egzystencjalistyczne,  
ukazujące mechanizm przeżyć ludz-  
kich.

#### SHAKESPEARE WILLIAM

*Miarka za miarkę.* Przeł. z ang.  
Witold Chwalewski. Wyd. 1. War-  
szawa. Państw. Instytut Wy-  
dawn., s. 159, zł 10.

Tyt. oryg.: „Measure for measure”.  
Tłumaczenie komedii uzupełnione kro-  
niką życia i twórczości Szekspira.

#### SIENKIEWICZ HENRYK

*Krzyżacy.* Powieść historyczna.  
T. 1—2. Wstęp: Julian Krzyża-  
nowski. Przypisy: Tomasz Jodeł-  
ka. Warszawa. Państw. Instytut  
Wydawn., s. 454, s. 519. T. 1—2,  
zł 26.

Biblioteka Szkolna. Zatwierdz. przez  
Min. Oświaty do bibliotek szkolnych.

#### SIEROSZEWSKI WACŁAW

*Nowele wybrane.* Wyd. 1. War-  
szawa. Ludowa Spółdz. Wydawn.,  
s. 268, zł 16.

Cykl nowel i opowiadań (m. in. „Ri-  
sztau”) o Dalekim Wschodzie (Kaukaz,  
Syberia, Chiny).

#### SŁONIMSKI ANTONI

*Liryki.* Wyd. 1. Warszawa. Państw.  
Instytut Wydawn., s. 125, zł 12.

#### STRUG ANDRZEJ

*Fortuna kasjera Śpiewankiewi-  
cza.* Powieść. Warszawa. „Czy-  
telnik”, s. 246, portr. 1, zł 18.

#### SZANIAWSKI JERZY

*Dramaty zebrane.* T. 2: „Żeglarz”,  
„Adwokat i róża”, „Fortepian”,

„Most”, „Krysia”. T. 3: „Dziewczyna z lasu”, „Dwa teatry”, „Kowal, pieniądze i gwiazdy”, „Chłopiec latający”, „Służbista”, „Zegarek”. Kraków. Wydawn. Literackie, s. 345., s. 363. T. 1—3 z1 120.

Zbiór dramatów wybitnego pisarza, granych na scenach teatrów, ale w większości dotąd nie drukowanych.

TETMAJER KAZIMIERZ PRZERWA  
*Legenda Tatr. Cz. 2: „Janosik Nędza Litmanowski”*, Kraków. Wydawn. Literackie, s. 262.

TOŁSTOJ LEW NIKOLAJEWICZ  
*Hadzi-Murat i opowiadania wybrane. Przeł. z ros. Czesław Jastrzębiec-Kozłowski, Tadeusz Łopalewski, Jadwiga Dmochowska i in.* Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 357, z1 10.

Biblioteka Szkolna.

ZAPOLSKA GABRIELA  
*Kaska Kariatyda*. Kraków. Wydawn. Literackie, s. 469.

### DZIAŁ III

#### Metodyka przedmiotu

KADZIŃSKI ROMAN  
*„Krzyżacy” Henryka Sienkiewicza*. Warszawa. „Wspólna Sprawa”, s. 31, ilustr., portr.

Instrukcja do przezroczy. *Język Polski* nr 115. Oprac. Ośrodek Pomocy Naukowych. Zatwierdz. przez Min. Oświaty, jako pomoc nauk. polec.

KWIATKOWSKI MACIEJ  
*Hamlet, królewicz duński*. Warszawa, „Wspólna Sprawa”, s. 31, ilustr.

Instrukcja do przezroczy. *Język Polski* nr 063. Oprac. Ośrodek Pomocy Naukowych. Zatwierdz. przez Min. Oświaty dla szkół ogólnokszt. klasy X i XI... jako pomoc nauk. dozwol.

MIERZWIŃSKA ZOFIA  
*Życie i twórczość Fryderyka Chopina. Rys. biograficzny. Cz. 1—2*. Warszawa. „Wspólna Sprawa”, s. 40.

Instrukcja do przezroczy. *Język Polski* nr 114. Oprac. Ośrodek Pomocy Naukowych. Zatwierdz. przez Min. Oświaty dla klasy X szkół ogólnokszt... jako pomoc nauk. polec.

PORADNIK metodyczny do nauki jęz. polskiego w klasie VI  
Praca zbiorowa pod red. Michała Nowakowskiego. Oprac. Jan Cofalik, Gustaw Gracki, Elżbieta Przyklenk, Maria Różycka, Irena Tabakowska. Z. 3. Katowice, s. 22, z1 2.

Wojew. Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświat. w Katowicach. Sekcja Języka Polskiego. Biuletyn Metodyczny 11.

PRZYBYŁ ZYGMUNT, SZMIDEL JAN  
*„Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza*. Warszawa. „Wspólna Sprawa”, s. 34, ilustr.

Instrukcja do przezroczy. *Język Polski* nr 087. Oprac. Ośrodek Pomocy Naukowych. Zatwierdzone przez Instytut Pedagogiki... jako pomoc nauk. pożądana.

SZMIDEL JAN, PRZYBYŁ ZYGMUNT  
*Życie i twórczość Adama Mickiewicza. Cz. 1—2*. Warszawa. „Wspólna Sprawa”, s. 51, ilustr., portr.

Instrukcja do przezroczy. *Język Polski* nr 088. Oprac. Ośrodek Pomocy Naukowych. Zatwierdz. przez Instytut Pedagogiki dla szkół ogólnokształc.

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jan Zygmunt Jakubowski — W 75 rocznicę śmierci C. K. Norwida	2
Zofia Szydłtowa — Norwid wobec sztuki włoskiego Odrodzenia	7
Juliusz W. Gomulicki — Norwid dobrze „przykryty” . . . . .	13

### ZAGADNIENIA METODYCZNE

Jan Zygmunt Jakubowski — O sytuacji nauczyciela języka ojczystego . . . . .	16
Janina Dembowska i Michał Jaworski — Uwagi o realizacji programu języka polskiego w liceum . . . . .	20
Antoni Piotrowski — O organizacji i pracy kół humanistycznych	26
Wanda Kwaskowska — Głos w dyskusji „O organizacji i wykorzystaniu pracowni polonistycznej” . . . . .	33
Jan Szokalski — Biografie pisarzy na lekcjach języka polskiego w klasach licealnych . . . . .	35
Juliusz Kijas — Wychowawcze wartości „Trylogii” Sienkiewicza w chwili obecnej . . . . .	40
Roxana Sinielnikoff — Gramatyka historyczna w szkole średniej	43
Barbara Bartnicka — Znajomość dialektologii w pracy nauczyciela polonisty . . . . .	53

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Jan Leszcz — Nowe wydawnictwa . . . . .	58
Zygmunt Wzdega — Mądrej głowie — dość dwie słowie . . . . .	60
P. B. — Utwory Tuwima . . . . .	61
Z. Adamczyk — Nowe książki Wydawnictwa MON . . . . .	62
Barbara Bartnicka — Dialekty języka polskiego . . . . .	64
J. St. K. — Szkoła we wspomnieniach . . . . .	65
Irena Gawryjołkowa — O „Krzyżakach” Henryka Sienkiewicza	66
Ignacy Wojewódzki — <i>Przegląd Humanistyczny</i> nr 2 i 3 z roku 1957	68
Konstanty Mosiewicz — <i>Poradnik Językowy</i> zesz. 1 i zesz. 2 z roku 1958 . . . . .	69

### KRONIKA

Barbara Bartnicka i Roxana Sinielnikoff — Sprawozdanie z XVIII Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Językoznawczego w dn. 16—17 kwietnia 1958 r. w Warszawie . . . . .	71
Antoni Mackiewicz — Wyprawa teatralna . . . . .	73
Program szkolnych audycji literackich na I okres roku szkolnego 1958—1959 . . . . .	74
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) opr. Władysław Słodkowski . . . . .	77

## PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

wydają czasopisma:

### pedagogiczne:

- ⊙ DOM DZIECKA — dwumiesięcznik dla pracowników opieki zamkniętej. Prenumerata półroczna zł 12.— cena egz. zł 4.—
- ⊙ NOWA SZKOŁA — miesięcznik pedagogiczno-społeczny. Prenumerata półroczna zł 18.— cena egz. zł 3.—
- ⊙ OŚWIATA DOROSŁYCH — dwumiesięcznik poświęcony różnym formom oświaty wśród dorosłych. Prenumerata półroczna zł 12.— cena egz. zł 4.—
- ⊙ SZKOŁA I DOM — miesięcznik dla rodziców, wychowawców i komitetów rodzicielskich. Prenumerata półroczna zł 12.— cena egz. zł 2.—
- ⊙ SZKOŁA SPECJALNA — dwumiesięcznik poświęcony sprawom pedagogiki leczniczej. Prenumerata półroczna zł 12.— cena egz. zł 4.—
- ⊙ WYCHOWANIE w PRZEDSZKOLU — miesięcznik poświęcony wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. Prenumerata półroczna zł 18.— cena egz. zł 3.—
- ⊙ ŻYCIE SZKOŁY — miesięcznik poświęcony zagadnieniom wychowania i nauczania w klasach początkowych. Prenumerata półroczna zł 18.— cena egz. zł 3.—

### przedmiotowe:

- ⊙ BIOLOGIA w SZKOLE ⊙ CHEMIA w SZKOLE ⊙ FIZYKA w SZKOLE
- ⊙ GEOGRAFIA w SZKOLE ⊙ JĘZYKI OBCE w SZKOLE ⊙ JĘZYK ROSYJSKI
- ⊙ KLASY ŁĄCZONE ⊙ MATEMATYKA ⊙ POLONISTYKA
- ⊙ RYSUNEK i PRACA RĘCZNA ⊙ ŚPIEW w SZKOLE ⊙ WIADOMOŚCI HISTORYCZNE
- ⊙ WYCHOWANIE FIZYCZNE w SZKOLE

Czasopisma przedmiotowe są dwumiesięcznikami. Prenumerata półroczna jednego czasopisma wynosi zł 12.— cena pojedynczego egzemplarza zł 4.—

### popularnonaukowe:

- ⊙ MÓWIĄ WIEKI — miesięcznik, magazyn historyczny dla uczniów, nauczycieli, miłośników historii. Prenumerata półroczna zł 24.— cena egz. zł 4.—
- ⊙ POZNAJ SWÓJ KRAJ — miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży szkolnej i szkolnych kół krajoznawczych. Prenumerata półroczna zł 12.— cena egz. zł 2.—

Prenumeratę można zamawiać w urzędach pocztowych, u listonoszy oraz w placówkach terenowych „Ruchu”.