

ROK XI

WARSZAWA • WRZESIEŃ - PAŹDZIERNIK 1958

Nr 5 (60)

POLONIŃTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

5



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w październiku 1958 r.

PISMO WYDAWANE PRZY WSPÓŁPRACY
TOWARZYSTWA LITERACKIEGO
IM. ADAMA MICKIEWICZA

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

REDAKCJA

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

KOMITET REDAKCYJNY

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

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

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

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

*

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

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

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

BRONISŁAW WIECZORKIEWICZ

PROF. STANISŁAW SZOBER WSPOMNIENIE W DWUDZIESTOLECIE ZGONU (1879—1938)

Dwadzieścia lat upływa od śmierci Stanisława Szobera, profesora Uniwersytetu Warszawskiego, językoznawcy i metodyka języka ojczystego. Odszedł w pełni sił, pozostawiwszy po sobie bogatą spuściznę naukową, przeszło 300 pozycji bibliograficznych i szereg nie dokończonych a planowanych prac. W pamięci swych uczniów, których rzesze wykształcił w Uniwersytecie Warszawskim, żyje zawsze jako niezapomniany nauczyciel, wychowawca i człowiek. Warto więc dziś przypomnieć jego sylwetkę jako uczonego i człowieka, zwłaszcza, że jego dorobek dla nauki polskiej był niemały, a w zakresie metodyki, której był jednym z pionierów, prace jego nic nie straciły na aktualności. Profesor Szober był ściśle związany ze szkołą i szkolnictwem. Przez wiele lat, do czasu odzyskania niepodległości, był nauczycielem języka polskiego w warszawskich szkołach średnich i seminariach nauczycielskich, nie chciał bowiem przyjąć zaofiarowanego mu stanowiska docenta w rosyjskim Uniwersytecie Warszawskim. Ze szkolnictwem do końca życia zachował kontakt jako autor podręczników i programów szkolnych, brał żywy udział w konferencjach nauczycielskich oraz wykładał na wakacyjnych kursach dokształcających.

Zainteresowania naukowe prof. Szobera były rozległe i wielostronne. Z wykształcenia indoeuropeista uprawiał językoznawstwo ogólne, indoeuropeistykę, slawistykę porównawczą oraz polonistykę. Okoliczności i warunki życia skierowały go w pierwszym okresie pracy pedagogicznej na drogę polonistyki, dla której położył niemałe zasługi zajmując się wieloma różnorodnymi zagadnieniami, poczynawszy od gramatyki, w której zakresie ulubionym jego tematem badań była składnia, a skończywszy na kwestiach poprawności językowej i kultury języka. Osobny dział stanowią ponadto zagadnienia metodyczno-pedagogiczne, którym poświęcił kilka cennych prac teoretycznych. Pracował więc nad językiem polskim w skali obejmującej dziedzinę teorii naukowej i dziedzinę społeczno-dydaktyczną od elementarza do podręcznika uniwersyteckiego. Cechą charakterystyczną jego twórczości naukowej była dążność do syntezy. To syntetyczne ujmowanie każdego poruszanego zagadnienia przebiegało z najdrobniejszej nawet rozprawki. Każde zagadnienie, które poruszał, starał się oświetlić wszechstronnie i szukał jego rozwiązania. Było to ciągłe poszukiwanie prawdy, cechujące go nie tylko jako uczonego, ale i jako człowieka. I mimo, że nie wszyscy językoznawcy polscy zgadzali się z jego poglądami, to jednak prace jego w znacznej mierze przyczyniły się do wyświetlenia szeregu szczegółowych zagadnień językoznawczych, wówczas w badaniach pomijanych lub niedostatecznie jeszcze wyświetlonych.

Dalsze cechy postawy prof. Szobera jako uczonego i pedagoga, bodaj czy nie najważniejsze, to sposób patrzenia na język jako na zwierciadło duszy ludzkiej, jak również wydobywanie z nauki pierwiastków kształcących. Jedną z pierwszych prac prof. Szobera była rozprawa pt. *O psychicznych podstawach zjawisk językowych* (1907), w której opowiedział się jako zwolennik kierunku psychologicznego wyjaśniania faktów językowych. To stanowisko przebiega i w późniejszych jego pracach, a zwłaszcza w nie dokończonym *Zarysie językoznawstwa ogólnego*, którego tylko zeszyt pierwszy ukazał się w druku, mimo że autor miał zgromadzony materiał do całości dzieła. Książka ta była pomyślana jako obraz systemu języka. Omawiając w niej zjawiska stylu prof. Szober włącza stylistykę do gramatyki, a styl ujmuje jako jeszcze jedno zjawisko językowe, które wyjaśnia w duchu lingwistycznego psychologizmu. To stanowisko wywołało sprzeciw zarówno językoznawców, jak i historyków literatury, mimo to jednak ostatnio prof. Budzyk, zajmujący inne stanowisko, podkreślił, że była to próba naukowego ugruntowania podstaw stylistyki.

Indoeuropeistyka w dorobku naukowym prof. Szobera zajmuje stosunkowo mniej miejsca niż inne uprawiane przez niego dziedziny, wrócił bowiem do niej dopiero pod koniec swego życia. Jednak i w tym dziale pozostawił cenne i wartościowe rozprawy. Mają one wprawdzie charakter przyczynkowy, oświetlają i wyjaśniają zagadnienia szczegółowe, ale wartość ich polega na dokładnym przestudiowaniu i wyczerpującym omówieniu całości tematu.

To samo trzeba powiedzieć i o pracach prof. Szobera w zakresie slawistyki. Kilka prac z tego działu poświęconych jest zagadnieniom fonetyki historycznej i opisowej oraz fleksji. Pisane były w ostatnim okresie życia autora, kiedy to oficjalnie porzucił polonistykę przechodząc na inną katedrę. Najbogaciej przedstawia się jego dorobek naukowy w dziedzinie polonistyki, gdzie trzeba by wyróżnić kilka grup zagadnień: gramatyczne, poprawnościowe oraz metodyczno-pedagogiczne. W zakresie tego dorobku dziełem, które pozostanie w historii językoznawstwa polskiego, jest *Gramatyka języka polskiego*. Pierwsze jej wydanie ukazało się w latach 1914—1916, drugie — zmienione i uzupełnione w r. 1923, trzecie zupełnie zmienione — zresztą nie dokończone w r. 1931, wreszcie czwarte i piąte, pośmiertne, w opracowaniu prof. Doroszewskiego, w latach 1953 i 1957. Początkowo książka ta była pomyślana jako podręcznik szkolny. Wydanie pierwsze zawierało opis cech gramatycznych współczesnej polszczyzny wraz z ćwiczeniami, które były ilustracją wykładu. W tym ujęciu podręcznik miał być książką pomocniczą dla nauczycieli. Uzasadnił to autor następująco: „W wydaniu pierwszym z lat 1914—1916 *Gramatyka* miała być przede wszystkim przewodnikiem dla nauczycieli szkół średnich. Były to czasy, kiedy gramatyka szkolna u nas, jak zresztą w całej Europie, domagała się gruntownej reformy w najistotniejszych swoich podstawach zarówno w zakresie materiału rzeczowego, jak i w sposobie teoretycznego jego przedstawienia i metodycznego podawania, a w związku z tym w pewnych szczegółach także w terminologii. Trzeba było gramatykę szkolną powiązać z nowoczesnymi poglądami na fakty i zjawiska językowe, trzeba ją było oprzeć na podstawach naukowych“ (St. Szober *Gramatyka języka polskiego*. Część I. Warszawa 1931, s. V). Tę podstawę naukową bliżej określił i uzasadnił prof. Szober w pracy pt. *Gramatyka w szkole średniej, jej zadania, metoda, program, teoria i zakres wykładu*. Stwierdził tam, że podstawy tej szukać należy nie w gramatyce historycznej, ale w opisowo-psychologicznej. Wydanie drugie było rozszerzeniem pierwotnego pomysłu i stało się podręcznikiem uniwersyteckim. W porównaniu z pierwszym nie zawierało ćwiczeń i było znacznie pogłębione wiadomościami historycznymi z zakresu głosowni i fleksji oraz najbardziej ogólnymi wyjaśnieniami porównawczo-językowymi. Takie potraktowanie tematu dało pełny obraz języka polskiego w ówczesnym stadium jego rozwoju. Ale i takie ujęcie widocznie nie zadowalało autora, skoro wydanie trzecie (1931) miało jeszcze szerzej i wszechstronniej oświetlić stan współczesnego języka polskiego. Z wydania tego ukazały się tylko dwa pierwsze tomy, dalsze nie zostały opracowane, mimo że materiały do nich były gromadzone, o czym świadczy rozprawka pt. *Życie wyrazów*, powstała prawdopodobnie na marginesie prac przygotowawczych do trzeciego tomu gramatyki (r. 1929 tomik I, 1930 tomik II w *Bibliotece Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego*). Działem gramatyki, który specjalnie interesował prof. Szobera, była składnia, której poświęcił

kilkanaście artykułów i rozpraw na tematy szczegółowe. Teoretyczne swoje stanowisko na temat podstaw badań składniowych wypowiedział w artykule pt. „O podstawy badań składniowych“ (1937), w którym polemizował z prof. Klemensiewiczem z okazji ukazania się jego składni opisowej. Szczególnie cenny jest jednak dla nas dorobek naukowy prof. Szobera w zakresie metodyki. Olbrzymie doświadczenie pedagogiczno-metodyczne, jakiego nabył w ciągu swej wieloletniej pracy nauczycielskiej a później profesorskiej, pozwoliło mu na opracowanie podstaw nowoczesnej metodyki języka polskiego, jaką były jego *Zasady nauczania*. O potrzebie tego typu książki świadczą trzy jej kolejne wydania (pierwsze w r. 1920).

Nauczanie według prof. Szobera jest sztuką i źle jest, jak sam powiada, „kiedy wyradza się w rzemiosło“. Takie sformułowanie narzucało określoną pozycję pedagogiczno-metodyczną. Nauczyciel według tego ujęcia powinien być twórcą, wcielającym w swoją pracę własne pomysły, będące wynikiem samodzielnych przemyśleń i rozwiązań. Toteż książka ta nie jest podręcznikiem techniki nauczania, ale teorią nauczania, rozbiorem metod, jakimi nauczyciel powinien się kierować w pracy. Poznanie tych metod uwalnia nauczyciela od bezkrytycznego naśladowania cudzych wzorów, ułatwia i wskazuje najwłaściwszą drogę postępowania. Metodykę języka ojczystego rozumie prof. Szober jako naukę opierającą się na podstawach pedagogiczno-filologicznych, bo, jak stwierdza, bez wiedzy teoretycznej „rozważania dydaktyczne są albo niemożliwe, albo się wyradzają w jałowe i bezprzedmiotowe dyskusje“.

Drugą podstawową pracą metodyczną, w której autor podkreślił wychowawcze i kształcące wartości nauki o języku, jest wydana w r. 1923 *Nauka o języku. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*. Podając tam ogólne wskazania metodyczne autor stwierdza wielokrotnie przeoczoną sprawę, że język i literatura to dwa różne przedmioty, opierające się na różnym materiale i różnych metodach badania naukowego, a zatem wymagające odmiennego traktowania metodycznego. Podkreśla tam również, że metodyka różnicuje się w klasach szkoły średniej zależnie od materiału oraz poziomu umysłowego uczniów.

Bardziej szczegółowy rozbiór wychowawczych i kształcących wartości nauki o języku podał prof. Szober w artykule ogłoszonym dwa lata przedtem pt. „Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych i wychowawcze wartości nauki gramatyki“. Z innych prac metodycznych należy jeszcze wymienić prace wcześniejsze, a mianowicie: *O przygotowaniu lingwistycznym nauczycieli języka polskiego* oraz *Teoria języka polskiego w wykładzie szkolnym* (obie prace drukowane w r. 1908).

Wszystkie te prace dowodzą, jak bardzo prof. Szoberowi zależało na właściwym usytuowaniu języka polskiego w nauczaniu szkolnym, na na-

leżytym zapewnieniu mu miejsca w programach szkolnych, na odpowiednim poziomie wykształcenia językowego nauczycieli polonistów oraz przez dobór odpowiednich metod nauczania — na wydobywaniu z nauki o języku wartości poznawczo-wychowawczych. Ta dziedzina pracy prof. Szobera nie byłaby pełna, gdyby się nie wspomniało o podręcznikach szkolnych, których celem było również podniesienie poziomu nauczania zgodnie z nowoczesnymi wynikami badań nad językiem. Pierwszym właściwie podręcznikiem szkolnym, przystosowanym do istniejącego wówczas ustroju szkolnego i obowiązującego programu, była *Gramatyka polska w ćwiczeniach* (1920). Podręcznik ten jako jedyny wtedy „polecony“ miał wielu nieprzyjaciół, zwłaszcza wśród starszych nauczycieli, mających bardzo słabe przygotowanie językowe, które, jak stwierdzał prof. Szober, „nie czyni zadość najskromniejszym nawet wymaganiom“. Fachowcy jednak uznali ten podręcznik za najlepszy z istniejących. Po reformie ustroju szkolnego w r. 1934 prof. Szober dał nowe opracowanie kursu gramatyki szkolnej. Była to *Gramatyka polska w szkole powszechnej* (tomiki na poszczególne klasy od klasy V do VII, r. 1935). Układ tego podręcznika był już inny aniżeli poprzednich i polegał na oddzieleniu ćwiczeń od teorii. Poza tym cyklem prof. Szober napisał jeszcze cykl podręczników przeznaczonych dla poziomu gimnazjalnego (*Nauka o języku* dla klasy I, II, III, IV, r. 1934) o takim samym układzie metodycznym. Niezależnie od poziomu systematycznego zainteresował się poziomem propedeutycznym opracowując w spółkach autorskich (z T. Szczerbą oraz W. Nowickim) nowe podręczniki do nauki języka dla klas najniższych szkoły powszechnej.

Interesowała go również i sprawa ortografii. Zagadnieniom teoretycznym w tej dziedzinie poświęcił książkę pt. *Pisownia polska, jej historia, uzasadnienie i pravidła* (1917), a prócz tego kwestie ortograficzne poruszał w szeregu pism pedagogicznych i w prasie codziennej. Jego podręcznik ortografii pt. *Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach* (współ z C. Niewiadomską i C. Bogucką), obejmujący całkowity kurs nauczania ortografii w szkole przez długie lata, bo od r. 1913, służył temu celowi.

Obraz wysiłków i dążeń prof. Szobera, zmierzający do unowocześnienia nauki języka ojczystego w szkole oraz do podniesienia poziomu nauczania tego przedmiotu, nie byłby pełny, gdyby pominąć *Podręcznik do nauki o języku w seminariach nauczycielskich* (1926). Podręcznik ten miał wiele wydań i był używany w zakładach kształcenia nauczycieli różnych typów. Napisanie tego podręcznika to niewątpliwie społeczna zasługa prof. Szobera, który podjął się pierwszej poważniejszej próby spopularyzowania wyników wiedzy o języku i ich metodycznego ujęcia dla potrzeb szkoły średniej.

Z cyklu podręczników gramatyki wspomnieć należy o *Zwięzłej gramatyce polskiej* (1931) — podręczniku dla samouków oraz dla szkół po-

wszechnych i niższych klas szkoły średniej. Zawiera on tylko wykład teoretyczny, przedstawiony jasno i przystępnie. Dzięki temu książeczka ta służyła szerokiemu ogółowi tych, którzy chcieli poznać system gramatyczny języka, o czym świadczy fakt dwu wydań powojennych (1947 i 1948).

Niemale zasługi położył również prof. Szober w dziedzinie poprawności i kultury języka. Na pewno w niektórych swoich sądach i zapatrywaniach się mylił, ale podziwiać należy niewygasający zapał w tej służbie dla dobra języka ojczystego. Oprócz profesorów Kryńskiego i Nitscha był wówczas jednym z wytrawnych popularyzatorów językoznawstwa stosowanego ogłaszając w *Języku Polskim* i *Poradniku Językowym* oraz w prasie codziennej wiele artykułów z tej dziedziny. Z prac ważniejszych ogłoszonych drukiem warto wspomnieć książeczkę pt. *O poprawności języka* (1913), która zapoczątkowała cykl tych prac. Z innych ważniejszych pozycji to: „Człowiek współczesny w zwierciadle języka“ (*Kultura i Wychowanie* 1933) oraz *Na straży języka*, szkice z zakresu poprawności i kultury języka (1937). W książce tej autor objaśnia wiele ogólnych i szczegółowych zagadnień językowych. Przeznaczona dla szerokiego ogółu czytelników miała służyć podnoszeniu poziomu kultury języka ucząc poprawnego używania wyrazów i zwrotów oraz rozstrzygając wiele wątpliwości językowych. Drugi tom z tej serii pt. *Z życia języka* pozostał, niestety, w sferze zamiarów autora, któremu przedwczesna śmierć nie pozwoliła dokończyć tej pracy.

Największym jednak dziełem z zakresu poprawności i kultury języka, dziełem będącym owocem kilkunastoletniej pracy, jest *Słownik ortopedyczny — jak mówić i pisać po polsku* (1937), zawierający ogromny, krytycznie oświetlony materiał z zakresu zwrotów i wyrazów mogących budzić wątpliwości. W zamierzeniach autora słownik ten miał się przyczynić do zmniejszenia wątpliwości językowych i ułatwić poprawne wyrażanie w mowie i piśmie, co — jak zaznacza w przedmowie — od dawna leżało mu na sercu. Kultura języka bowiem zaczyna się tam, gdzie zaczyna się świadomość mówiącego i piszącego w doborze środków językowych, gdy ludzie nie tylko mówią, ale zaczynają się zastanawiać nad tym, jak mówią, gdy zaczynają sprawdzać nieświadome poczucie językowe. Prowadzi to bowiem do celowych poszukiwań i doboru odpowiednich środków językowych, rodzi się pojęcie poprawności językowej i czystości języka, rozwija się poczucie wartości uczuciowej wysłowienia i poczucie stylu.

W określaniu poprawności językowej oparł się autor na następujących kryteriach: na języku literackim pisarzy wieku XIX i XX, na zwyczajach panujących w języku mówionym wykształconego ogółu oraz na krytycznej ocenie językoznawczej. Że społeczna potrzeba takiego wydawnictwa była duża, a dziś jest może jeszcze większa, świadczy drugie wydanie w r. 1948 pod zmienionym tytułem (*Słownik poprawnej polszczyzny*) oraz trzecie, uzupełnione materiałem poprawnościowym (od r. 1936) z r. 1958.

Słownik poprawnej polszczyzny oraz Gramatyka języka polskiego to dwa największe i najwartościowsze dzieła prof. Szobera, które na pewno zostaną trwałą pozycją w historii języka polskiego.

Tak w ogólnym zarysie przedstawia się dorobek naukowy pracowitego życia prof. Stanisława Szobera. Ale poza uczonym był jeszcze człowiek. Twarda szkoła życia, jaką przeszedł w dzieciństwie i młodości, wyrobiła w nim głębokie poczucie humanitaryzmu i wiarę w człowieka. Mimo pozornej szorstkości był to człowiek niesłychanie subtelny i wrażliwy. Delikatny w obęjściu nie znosił przejawów brutalności czy prostactwa. Pogoda ducha, jaka go cechowała, nie opuszczała go nawet w chwilach ciężkich przeżyć osobistych. Swoje klęski i niepowodzenia życiowe znosił z pogodnym uśmiechem. Zawsze uczynny, służył radą i pomocą tym wszystkim, którzy jej u niego szukali. Był to w całym znaczeniu tego słowa człowiek dobry. Brzydził się kłamstwem i fałszem szukając zarówno w życiu, jak i w pracy — prawdy. Pracę swoją pojmował jako najzaszczytniejszą służbę dla narodu, wierzył bowiem, jak się sam wyraził, że „nauka jest organem życia narodu i narodowi służy”. Lubił często cytować głębokie słowa staroindyjskiej filozofii:

Jak rzeka bieży, aż w głębinie,
Straciwszy kształt i nazwę, ginie,
Tak zbywszy kształtu i imienia,
Człowiek się mądry w bóstwo zmienia.

NIEZNANY LIST STANISŁAWA SZOBERA (Nadesłała Wanda Toburowa)

Kiedyś (w 1934 r.) w gromadce młodzieży szkolnej powstał spór, jak powinniśmy mówić: czy „biorę się do ziemniaków...”, czy „biorę się za ziemniaki...”. Zdecydowaliśmy się zwrócić do naszej „wyroczni” — prof. Szobera. Otrzymaliśmy list, który podaję niżej.

Prostota i bezpośredniość, przejrzystość i rzeczowość cechuje wszystkie prace językoznawcze prof. Szobera. Ale zdaje mi się, że ta maleńka rozprawka przemawia do nas z podwójną siłą. Przytoczone w liście przykłady, pochodzące z żywej codziennej mowy polskich sfer ludowych, dają świadectwo prawdzie, że język to potężne i niezastąpione narzędzie współżycia człowieka z człowiekiem, pokolenia z pokoleniem, narzędzie kształtowania myśli. A ponadto... położyła kartka sprzed blisko 25 lat, zapisana drobnymi literkami, pełna podkreśleń wyrazów ważnych, dyskretnie przypomina, że nieustającym, radosnym obowiązkiem nauczyciela jest służyć swą wiedzą zawsze i wszystkim, skoro tylko zajdzie potrzeba, skoro ukaże się najzwyczajniejsza nawet sposobność.

Szanowna Pani!

Na list, który otrzymałem wczoraj, pośpieszam wypowiedzieć, co następuje:

Czasownik *brać się* (wziąć się), jak wskazują przykłady mowy potocznej i słowniki (warszawski i Lindego), ma konstrukcje obie, przytoczone przez Panią:

1) *brać się* za coś,

2) *brać się* do czegoś,

ale każda z nich ma inne znaczenie.

Konstrukcji pierwszej używamy wtedy, gdy czasownik *brać (się)* ma znaczenie podstawowe (nie przenośne) np. *brać się* za głowę, za puls, za rękę, za czapkę. W tem znaczeniu czasownik *brać się* jest synonimem *chwycić się* (za co).

Konstrukcji: *brać się do czegoś* używamy wtedy, gdy czasownik *brać się* ma znaczenie przenośne i jest synonimem czasowników: *zwracać się do czego*, *zamierzać coś*, np. *brać się do roboty*, *brać się do kogoś* (np. *brać się do rzeki*, to znaczy, *idąc kierować się ku rzece*) lub w znaczeniu: *rozpocząć pilne czuwanie*, np. w wyrażeniu: *zabiorę się do ciebie*, *pamiętaj!*

Z przykładów tych wynika, że nie można *brać się* za ziemniaki (to rusycyzm!), tylko *brać się do ziemniaków*.

Zasylam wyrazy poważania
Stanisław Szober

ZAGADNIENIA METODYCZNE

MARIA SWOBODOWA

O ORGANIZACJI PRACY NAD LEKTURĄ NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH V—VII

Podjmując długofalową pracę nad doskonaleniem systemu nauczania w szkole ogólnokształcącej, Dział Treści i Metod Nauczania w Instytucie Pedagogiki przeprowadził w drugiej połowie r. 1957 w kilkunastu szkołach badania wstępne nad organizacją procesu nauczania poszczególnych przedmiotów — w celu określenia aktualnego stanu w tej dziedzinie.

Badania te mają być punktem wyjścia do dalszej pracy. W ramach tej akcji przeprowadziłam hospitacje 46 lekcji języka polskiego w klasach V—VII w 12 szkołach warszawskich i wiejskich. Zebrane materiały zostały już wstępnie opracowane. Rzucają one wiele światła na zagadnienie organizacji pracy nad lekturą w klasach V—VII i na przyczyny niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych na tym polu. Wydaje mi się więc, iż pożyteczne będzie zapoznać czytelników *Polonistyki* z tymi materiałami, zanim jeszcze zostaną one ostatecznie opracowane i opublikowane. U progu nowego roku szkolnego, drugiego roku realizacji nowego programu lektury, wymagającego przedstawienia się na zupełnie inny niż poprzednio styl pracy, takie krytyczne spojrzenie wstecz może pobudzić do głębszych rozważań nad trudnym i skomplikowanym zagadnieniem organizacji procesu nauczania, a przez to — uchronić od wielu błędów dydaktyczno-wychowawczych.

Nie zamierzam omawiać w sposób wyczerpujący całokształtu zagadnienia. Postaram się tylko zasygnalizować niektóre sprawy, a szczegółowo przedstawić (w formie sprawozdania z obserwacji w szkołach) jedynie sam przebieg lekcji poświęconych omawianiu lektury.

Takie sprawy, jak dobór metod, rola pomocy naukowych i inne muszą być omówione oddzielnie ze względu na brak miejsca.

Przez organizację pracy rozumiem proces koordynowania i scalania poszczególnych czynności składających się na wykonanie zamierzonego celu.

Ogólnie biorąc — organizacja każdego przedsięwzięcia wymaga:

- 1) jasno określonego celu,
- 2) planu działania,
- 3) odpowiedniego doboru wykonawców,
- 4) doboru środków,
- 5) wykonania,
- 6) kontroli wykonania i jego wyników.

Organizacja pracy na lekcji, a szczególnie lekcji poświęconej omawianiu lektury w klasach V—VII, jest, jak to już wspomniałam, zadaniem bardzo trudnym i skomplikowanym.

Trzeba tu bowiem uwzględnić wiele najróżnorodniejszych czynników: specyfikę materiału nauczania (utwór literacki), podstawowe cele nauczania języka polskiego (poznawcze, wychowawcze, kształcące, praktyczne), właściwości psychiki dziecka na danym poziomie (zdolność myślenia, wrażliwość uczuciową, zainteresowania itp.), zasób wiedzy i umiejętności, konkretne wymagania programu nauczania oraz wyznaczoną na dany przedmiot ilość czasu. W związku z tym należy przemyśleć konstrukcję każdej lekcji — zarówno jako odrębnej jednostki metodycznej i jako ogniwa w całości kształcenia nauczania przedmiotu. Trzeba dokonać wyboru zagadnień spośród wielu, które nasuwa każdy utwór, ustalić hierarchię ich ważności, dominantę danej lekcji. Trzeba wybrać metody i środki dydaktyczne, ustalić proporcje czasu na poszczególne ogniwa lekcji (czy — jednostki metodycznej), określić zadania każdego z tych ogniw w realizacji postawionego celu lekcji, wyznaczyć rolę i rodzaj pracy domowej. Trzeba wreszcie dobrze przemyśleć i wyznaczyć rolę sobie i uczniom, aby nie wymagać od nich za mało lub za wiele i nie wyręczać w tym, co mogą zrobić samodzielnie.

Jak wynika z tego rejestru spraw — organizacja każdej lekcji wymaga dużej umiejętności, rzetelnego przygotowania, dużego poczucia odpowiedzialności.

Jak przedstawia się w aktualnej praktyce nauczania organizacja lekcji poświęconych lekturze — pokażę we fragmencie sprawozdania z badań wstępnych.

Przygotowanie do pracy nad lekturą

Przygotowanie nauczyciela. W organizacji pracy nad lekturą przygotowanie nauczyciela stanowi czynność podstawową. Od tego zależy głównie przebieg i wynik pracy, choć sama lekcja, szczególnie u dobrego nauczyciela, jest w dużym stopniu improwizacją. Właśnie dlatego, żeby ta improwizacja była możliwa, potrzebne jest jak najbardziej sumienne i wszechstronne przygotowanie. Ten paradoks jest tylko pozorny i nie ma potrzeby go wyjaśniać, zwłaszcza dobrym praktykom o dużym doświadczeniu.

Praca nad lekturą wymaga gruntownego i wszechstronnego ogólnego wykształcenia humanistycznego nauczyciela oraz szczególnych zamiłowań i uzdolnień, dużej kultury osobistej, znajomości życia i psychiki człowieka, a szczególnie dzieci. Praca nad lekturą jest bowiem przede wszystkim wychowywaniem, kształceniem charakteru, kształceniem uczuć, postawy moralnej wobec ludzi i życia, wyrabianiem wrażliwości estetycznej; jest kształtowaniem osobowości, a więc integracją wszelkich oddziaływań wychowawczych i kształcących.

Ogólne przygotowanie nauczyciela do nauczania przedmiotu ma ogromne, choć nie zawsze decydujące znaczenie w pracy nad lekturą. Naj-

lepszą organizację pracy, najwyższe jej walory mogłam stwierdzić u jednej z 12 obserwowanych osób, która miała i pełne wykształcenie uniwersyteckie, i długoletnią praktykę, ale ponadto odznaczała się wyjątkową kulturą osobistą, umiłowaniem zawodu, wielkim zrozumieniem i umiłowaniem dzieci, szacunkiem dla ich osobowości i pracy, konsekwencją i systematycznością.

Przygotowanie nauczyciela do lekcji. Nawet wyjątkowo wysokie kwalifikacje ogólne i specjalistyczne oraz walory osobiste nauczyciela i długoletnie doświadczenie nie gwarantują powodzenia lekcji bez bezpośredniego do niej przygotowania. I odwrotnie — dobre przygotowanie do lekcji wyrównuje w pewnym stopniu braki ogólne i zapewnia dobre wyniki i właściwą atmosferę pracy na lekcji. Można to było zaobserwować u każdego z hospitowanych nauczycieli — a szczególnie u najslabszego i najlepszego w tym gronie. Szczególnie ważne jest przygotowanie metodyczne i organizacyjne. Na ogół jednak nauczyciele nie przywiązują wielkiej wagi do tego. Przygotowanie sprowadza się najczęściej do uzupełnienia wiadomości rzeczowych.

Budowa lekcji, jej przebieg, jej różnorodne aspekty i ich wzajemny stosunek — nie są, jak mogłam wnioskować na podstawie hospitacji, przedmiotem troski nauczyciela. Szczególnie zaniedbana jest sprawa pytań — ich jasnego formułowania, celowości, logicznego związku. Wszyscy hospitowani nauczyciele bez wyjątku mieli z tym trudności i nie zdawali sobie nawet sprawy, jak ich pytania przedstawiają się obserwatorowi, a co najważniejsze — dzieciom.

Tylko jedna z obserwowanych osób przygotowuje się, jak twierdzi, do każdej lekcji zarówno pod względem merytorycznym, jak metodycznym, i zawsze pisemnie. Nie liczy na swoje dwudziestoletnie doświadczenie. Dwie hospitowane lekcje świadczą o takim właśnie starannym przygotowaniu.

W przygotowaniu do lekcji, jak to mogłam zaobserwować, uwzględnia się głównie temat bieżący. Brak jest powiązania z pracą poprzednią. Główną oś konstrukcyjną lekcji stanowi hasło programowe i materiał rzeczowy. Dominuje troska o zrealizowanie hasła, o „przerobienie“ materiału.

Nie ujawnia się w przygotowaniu bezpośrednim do lekcji świadomość ogólnego celu nauczania oraz możliwości kształcących, jakie następuje konkretny materiał (utwór). Przeważa troska o podanie i zapisanie wiadomości, a nie o kształcenie umysłu, o przeżycia emocjonalne czy umiejętności praktyczne.

W przygotowaniu do lekcji dominuje staranie o pracę w klasie. Praca domowa jest słabo uwzględniona, najczęściej jej temat formułuje nauczyciel przy końcu lekcji — bez uprzedniego przemyślenia.

Przygotowanie do lekcji języka polskiego jest bardzo trudne, skomplikowane i pochłania wiele czasu. Nic też dziwnego, iż nauczyciel, który

uczy języka polskiego w 5 klasach po 30 godzin tygodniowo — nie przygotowuje się systematycznie i tak starannie, jak tego wymaga praca nad lekturą.

Przygotowanie uczniów do pracy nad lekturą przez nauczyciela. Utwory wchodzące w skład lektury szkolnej najczęściej nie są pisane dla dzieci, nie zawsze odpowiadają ich zainteresowaniom, często są bardzo trudne pod względem rzeczowym, językowym i stylistycznym. Umieszczone są w programie z różnych względów — ogólnokulturalnych, poznawczych, wychowawczych — zgodnie z ogólnym celem nauczania języka ojczystego. Konieczne jest więc przygotowanie psychiczne ucznia do przyjęcia danego utworu, który sam przez się nie przemówi do dziecka, nie zainteresuje. Konieczne jest zwłaszcza nastawienie, zachęcenie ucznia do czytania, uprzedzenie o specyficznych trudnościach, jakie nastęrcza utwór przy pierwszym samodzielnym czytaniu w domu. Uczeń, natrafiając na te trudności, zniechęca się, odrzuca lekturę, co wywołuje potem komplikacje w klasie.

Nauczyciele przeważnie polecają wprost przeczytać dany utwór na oznaczony termin i ewentualnie napisać o nim jakieś uwagi. Nie biorą pod uwagę trudności uczniów i ich stosunku uczuciowego do pracy, nie wyzyskują możliwości zdobycia naturalnego sprzymierzeńca, jakim jest zainteresowanie i zapał, ambicja ucznia w pracy szkolnej i domowej. Żaden z hospitowanych nauczycieli nie uwzględnił tego czynnika zadając pracę domową, rzadko też uwzględniła się to na lekcji. Brak psychicznego nastawienia uczniów na przyjęcie utworu lub w ogóle do pracy jest przyczyną ich obojętności i bierności na lekcji i nie zawsze udaje się je przewyciężyć w toku pracy. Czasem prowadzi do czynnego oporu uczniów, do konfliktu z nauczycielem i całkowitego przekreślenia lekcji.

Przygotowanie techniczne i rzeczowe ucznia do pracy nad lekturą. Właściwe przygotowanie się ucznia do lekcji — podobnie jak przygotowanie nauczyciela — stanowi jej podstawę i co najmniej połowę sukcesu. Nie każda praca domowa poprzedzająca lekcję i ściśle z nią związana jest właściwym przygotowaniem się ucznia do niej. Jak wynika z obserwacji, przeważnie jest to „odrabianie“ zadania, którego sens i cel nie jest dziecku znany. Ponieważ często i na lekcji cel ten się nie ujawnia, wszystko zaczyna się od początku, bez uwzględnienia pracy domowej, uczeń nie przywiązuje do niej wagi, nie wkłada w nią wysiłku i zapału, na jaki go stać. Tak jest zwykle z przygotowywaniem czytania, z którego w klasie nie zdaje się sprawy, nie omawia jego jakości, nie wykorzystuje na lekcji. Na hospitowanych lekcjach dzieci zadane teksty czytały tak słabo technicznie, jakby ich w ogóle nie znały. Nauczyciele liczyli się widocznie z tą ewentualnością, gdyż tekst był w całości odczytywany kolejno przez wszystkich uczniów, aby zapoznać się z treścią, choć inne względy (emocjonalne, estetyczne) tego nie wymagały.

Tylko 3 osoby zadaną pracę domową ucznia wykorzystywały systematycznie w toku lekcji tak, że stanowiła ona albo podstawę całej pracy, albo jej znaczną część. Przygotowanie uczniów było tam solidne, a na lekcji duże zainteresowanie i aktywność, przyjemna atmosfera, zapal do pracy.

Poza czytaniem, jako przygotowanie domowe do pracy na lekcji jedna z nauczycielek stosuje jeszcze zbieranie materiału do podanego tematu przyszłej lekcji. Uczniowie czynią to z wielkim zapałem i poczuciem odpowiedzialności. Uczą się korzystać z materiałów w bibliotece i czytelnicy oraz z różnych innych źródeł, które potem na lekcji podają, referując rezultaty poszukiwań. Znamiennie jest, że inni nie dostrzegają wychowawczych, kształcących i praktycznych walorów tego rodzaju przygotowywania się uczniów do pracy.

Przygotowanie techniczne do lekcji ogranicza się przeważnie do przyniesienia z domu przyborów do pracy, jak: zeszyty, pióro, wypisy, które mają na ogół wszyscy uczniowie. Oddzielnie wydane utwory, które trzeba wypożyczać z bibliotek, tylko w niektórych klasach, zależnie od wymagań i postawy nauczyciela, są przynoszone na lekcje. Często tylko jeden egzemplarz stanowi podstawę do pracy. Inne pomoce naukowe występują bardzo rzadko i nawet kiedy znajdują się w klasie czy w szkole, nie są odpowiednio wykorzystywane.

Sprawa przygotowania się nauczyciela i ucznia do pracy nad lekturą jest niezmiernie ważna i trudna. Wymaga jak najszybszego uregulowania. W obecnej, bardzo ciężkiej sytuacji nauczyciela stanowi problem bardzo drażliwy. Dlatego w moich badaniach wstępnych uwzględniałam ją tylko w miarę sprzyjających okoliczności, w rozmowach na temat lekcji. Ogólny sąd o tej kwestii oparty jest głównie na obserwacji przebiegu lekcji.

Przebieg lekcji

Struktura ogólna lekcji

Niemal wszystkie hospitowane lekcje przebiegały według tego samego schematu — niezależnie od celu i charakteru pracy, właściwości i ilości materiału, jego związku z opracowanym uprzednio materiałem, wreszcie — niezależnie od ilości czasu przeznaczanego na dany temat. A więc w każdej lekcji występowały niezmiennie następujące momenty:

- 1) sprawy porządkowe,
- 2) sprawdzenie pracy domowej lub krótkie przypomnienie treści poprzedniej lekcji,
- 3) podanie nowego tematu,
- 4) opracowanie nowego tematu,
- 5) zakończenie pracy klasowej,
- 6) zadanie pracy do domu.

Tylko w nielicznych lekcjach występowały ponadto inne ogniwa, jak: nawiązanie do nowego tematu, podsumowanie pracy nad opracowanym tematem.

Sprawy porządkowe zajmowały od 2—7 minut, zależnie od zdyscyplinowania klasy i postawy nauczyciela. Sprawdzenie listy obecności, meldunek dyżurnych o stanie przygotowania klasy do lekcji lub osobiste zorientowanie się nauczyciela, czy uczniowie przygotowali książki i zeszyty — oto zwykle czynności porządkowe. W klasach mało zdyscyplinowanych dużo czasu zajmowało wchodzenie uczniów po dzwonku, uciszanie, napominanie, polecenie, aby wyjąć książki i zeszyty, a także — usprawiedliwienie nieobecności uczniów na poprzedniej lekcji i braku przygotowania do lekcji. Ustalony rygor i wysoki autorytet nauczycieli ograniczały sprawy porządkowe do minimum, pozostawiając więcej czasu na główną część lekcji.

Sprawdzanie pracy domowej występowało niemal na wszystkich hospitowanych lekcjach. Zajmowało od 5 do 25 minut. Przestrzegane było niezwykle rygorystycznie — bez względu na okoliczności, które usprawiedliwiały pominięcie tego punktu.

I tak np. w klasie V przed niezwykle interesującą lekcją na temat wiersza J. Tuwima „Dwa wiatry”, poświęconą głównie analizie artystycznej utworu, nauczycielka skontrolowała dosyć dokładnie domowe ćwiczenia ortograficzne, obchodząc w milczeniu całą klasę liczącą 36 uczniów. Zajęło to około 10 minut i lekcję na nowy temat trzeba było przedłużyć, co było możliwe tylko dlatego, że ani uczniowie, ani nauczycielka nie mieli następnej lekcji.

W innej klasie V — przed rozpoczęciem nowej lektury: *Serce Amicisa* — omawiano pracę domową n.t. książki *Timur i jego drużyna* A. Gajdara. Wynikły przy tym nieprzyjemności, gdyż dużo dzieci nie odrobiło lekcji, a każde z czytających wypracowanie inaczej zrozumiało temat.

Bezpośrednio po tym sprawdzeniu i wymówkach nauczycielki oraz „groźbie” zabrania zeszytów do sprawdzenia w domu — zabrano się do nowej lektury — w bardzo niedobrej dla pracy atmosferze.

W klasie VI — przed omawianiem lektury *O człowieku, który się kulom nie kłaniał* J. Broniewskiej — 15 minut poświęcono na recytację fragmentów poematu Wł. Broniewskiego *Komuna Paryska* opracowanych na poprzednich lekcjach. Recytowało 3 uczniów, a klasa omawiała kolejno każdą recytację. Potem dopiero sprawdzono pracę pisemną związaną z nową lekturą i rozpoczęto jej omawianie.

W tej samej klasie na jednej lekcji wypadło: zakończenie pracy nad lekturą *O człowieku, który się kulom nie kłaniał* (gen. Świerczewski), podsumowanie zakończonego cyklu czytanek o bojownikach walczących o wyzwolenie społeczne i narodowe, wprowadzenie nowego cyklu i rozpoczęcie pracy nad nowelą Orzeszkowej *Tadeusz*. Zakończenie opracowanych tematów zajęło 20 minut. Na opracowanie nowego nie starczyło więc dwóch następujących po sobie godzin lekcyjnych i trzeba było odłożyć zakończenie na inny dzień, łącząc je znowu z początkiem nowego tematu.

Jeszcze w innej klasie VI postąpiono podobnie: przed omówieniem czytanki E. Osmańczyka „Szpaki z TDJ” (o chórze dziecięcym z NRD) połowę lekcji poświęcono na recytację i omówienie treści opracowanego na poprzedniej lekcji wiersza E. Szymańskiego: „Zdobyczym krokiem” (o młodzieży rewolucyjnej maszerującej ku nowej Polsce). Oprócz tego na przykładzie wiersza omówiono rym męski i żeński.

W ten sposób na każdej z tych lekcji krzyżowały się tematy już omówione, nie wiążące się z nowymi, uczniowie musieli w ciągu kilkunastu

minut przestawiać się na różne treści, nie mówiąc już o tym, że treści tych wypadło na jedną godzinę bardzo dużo. Trudno było wytworzyć sprzyjającą atmosferę pracy, tak bardzo ważną przy wprowadzaniu nowego utworu.

We wszystkich tu podanych przykładach można było z łatwością uniknąć takiej sytuacji.

To rygorystyczne i formalistyczne przestrzeganie poszczególnych punktów schematu strukturalnego lekcji jest zastanawiające, gdyż występuje zarówno u słabych, jak i bardzo dobrych nauczycieli. Korzystniej ze względów logicznych, psychologicznych i czysto praktycznych (oszczędność czasu) byłoby każdy z podanych tu tematów zamknąć w jednej lekcji (jedno lub dwugodzinnej), a sprawdzanie prac domowych nie wiążących się z nowym tematem zorganizować inaczej: na osobnej lekcji lub w domu.

Podanie nowego tematu. Podanie nowego tematu lekcji następuje zwykle po sprawdzeniu pracy domowej. Na 37 lekcji tylko 3 razy temat został zapisany zaraz na początku lekcji, chociaż do rozpoczęcia pracy nad nim przyszło dopiero w połowie godziny. Temat lekcji przeważnie nie pokrywał się z celem. O celu lekcji nauczyciel nie informował na ogół uczniów. Czasem tylko ujawniał go w zakończeniu lekcji.

Nowy temat albo był znany w ogólnych zarysach z zapowiedzi na lekcji poprzedniej (często w związku z pracą domową), albo stanowił zupełną niespodziankę. Nie widać było troski o nastawienie ucznia, zainteresowanie go nowym tematem. Zjawiał się on jako konieczność, której na ogół uczniowie się podporządkowywali, choć bez zapału. Czasem dobry nastrój i zainteresowanie zjawiało się w toku pracy. Częściej ten obojętny stosunek uczniów trwał aż do końca lekcji. Czasem klasa buntowała się przeciwko narzuconemu tematowi i bojkotowała całą lekcję.

Tak np. było w jednej z klas piątych. Nauczycielka po burzliwym incydencie przy sprawdzaniu prac domowych na temat lektury *Timur i jego drużyna* zapowiedziała lekturę *Serce Amicisa*. Uczniowie — jeszcze rozdrażnieni i pełni urazy do nauczycielki — ucieszyli się, bo widocznie *Serce* już znali. Ponieważ miało być odczytane tylko jedno opowiadanie — poprosili, aby przeczytać: „Krew romańską”. Ale nauczycielka postanowiła omówić inne: „Nauczyciel mego ojca”. Aby zmusić uczniów do słuchania, kazała im notować zapowiadając, iż na następnej godzinie napiszą streszczenie. Przez cały czas czytania większość uczniów manifestowała swoje niezadowolenie zabawiając się np. wydzieraniem kartek, pisaniem zaproszeń na przedstawienie itp. Treść czytanego utworu dzieci znaly, więc „klasówka” nie była dla nich groźna. A uraza do nauczycielki i bardzo nieestetyczne czytanie nie skłaniały do uwagi i choćby przyzwoitego zachowania. Wzruszające opowiadanie Amicisa o szacunku ucznia do nauczyciela i wzajemnym przywiązaniu straciło w takiej atmosferze cały swój sens wychowawczy.

Sformułowanie tematu. Sformułowanie tematu nie jest sprawą błahą. Mobilizuje do pracy, dyscyplinuje zarówno nauczyciela, jak ucznia albo — na odwrót. Sformułowanie tematu świadczy bardzo często o jasno wytkniętym celu lekcji.

Wśród sformułowań tematów obserwowanych lekcji można było wyróżnić kilka typów. Były bardzo ogólne i szczegółowe. Jedne zawierały problemy, inne zapowiadały rodzaj pracy i ćwiczeń. Były wreszcie i takie, które przede wszystkim naśladowały formę tematów programowych. Te występowały bardzo często w poprzednim okresie (r. 1951—54) i świadczyły o całkowitym i mechanicznym podporządkowaniu się programowi.

Oto przykłady tematów hospitowanych lekcji mało sprecyzowanych, które nie określają celu i zadań lekcji:

Klasa V: „O książce A. Gajdara *Timur i jego drużyna*” albo: „Lektura uzupełniająca *Timur i jego drużyna*”.

Klasa VI: „Spotkanie w miasteczku niemieckich pionierów” — na podstawie czytanki *Pokój i przyjaźń*.

„Obrazek z życia chłopskiej rodziny” — na podstawie noweli Orzeszkowej *Tadeusz*.

„Obrazek z życia marynarzy w ustroju kapitalistycznym” — na podstawie czytanki „Bismarck i Murzyn”.

Klasa VII: Wiersz M. Konopnickiej „Na fujarcie”.

Lilie Adama Mickiewicza.

Lektura uzupełniająca: *Bartek Zwycięzca* H. Sienkiewicza.

W tak sformułowanym temacie mieści się bardzo wiele treści i na ogół nauczyciel traktuje go w sposób nieokreślony, stara się go omówić wielostronnie, a ponieważ czasu jest mało — czyni to bardzo powierzchownie.

Tematy ściśle określone:

„Czytanie wesołych scen z *Timura*”.

„Streszczenie opowiadania Amicisa: „Nauczyciel mego ojca”.

„Wspólne redagowanie streszczenia rozdziału VI książki *Poszukiwacze skarbów*”.

„Wspólne redagowanie listu do *Płomyka*” (w sprawie materiałów na uroczystości szkolne).

Tematy znalazły całkowite pokrycie w lekcji i opracowane były w sposób planowy, konsekwentny.

Najbardziej konkretne, interesujące dla uczniów i obowiązujące dla nauczyciela są tematy o charakterze zagadnieniowym:

„Jak Anka opiekowała się młodszym rodzeństwem” (*Pokój na poddaszu* W. Wasilewskiej — klasa V).

„Jak powstała przyjaźń między Józiem i Kaziem” („Przyjaciele” B. Prusa — klasa VI).

„Jak odnieśli się do zespołu chóralnego robotnicy, a jak policja i bojówki hitlerowskie”. „Czy wszyscy Niemcy są wrogami Polski?” („Szpaki z FDJ” E. Osmańczyka — klasa VI).

„Dlaczego Polacy odnieśli zwycięstwo nad Szwedami?” („Bitwa pod Warką” — fragment *Potopu* H. Sienkiewicza — klasa VI).

Lekcje na te tematy należały do najbardziej udanych. Wymagały logicznego myślenia, dokładnego sformułowania myśli, były zwarte, ży-

we, interesujące. Pod względem organizacyjnym — bez zarzutu. Na ogół — na liczbę 46 tematów takich było tylko 6.

Wybór, sformułowanie i sposób podania tematu lekcji jest niewątpliwie ważnym czynnikiem w organizacji pracy nauczyciela i ucznia. Niedocenianie tej sprawy odbija się ujemnie na przebiegu lekcji i jej wynikach.

Nawiązanie do nowego tematu. W pracy nad lekturą szczególnie ważne jest wprowadzenie do nowego tematu, nawiązanie do niego. Materiał lekturowy nie łączy się bowiem z sobą treściowo, każdy utwór jest odrębną, autonomiczną całością, nie zawsze interesującą dla uczniów, często pochodzi z czasów dość odległych od współczesności — jego treść dotyczy miejsc, ludzi i zdarzeń zupełnie dziecku nie znanych; często utwór jest dla dziecka trudny pod względem językowym i stylistycznym. Konieczne więc jest nastawienie ucznia, zainteresowanie, przybliżenie mu tematu, który właściwie nic go na razie nie obchodzi, z niczym się nie kojarzy.

Umiejętne nawiązanie do nowego tematu przełamuje obojętność lub niechęć ucznia, mobilizuje go do pracy, skraca czas potrzebny na wdrażanie się do niej.

Nawiązanie do nowego tematu było słabą stroną w organizacji pracy na hospitowanych lekcjach. Przeważnie było ono słabo przygotowane lub wprost pominięte. Przedstawiało się dość różnorodnie. Jeśli nowa lekcja była dalszym ciągiem poprzedniej — sprawa była prosta: przypominało się już opracowaną treść lub odczytywało związaną z nią pracę domową. Najtrudniej jest z rozpoczęciem nowego tematu lub cyklu tematycznego.

W jednej z klas szóstych wypadło to w sposób następujący: po sprawdzeniu pracy domowej związanej z zakończonym cyklem tematycznym nauczycielka zapowiedziała nowy cykl. Zapytała, czy ktoś się już z nim zapoznał (na podstawie wypisów). Uczniowie wiedzieli, że będzie mowa o autorach XIX i XX w. Nauczycielka poleca wymienić tych autorów. Uczniowie wyszukują odpowiedni rozdział wypisów i wymieniają nazwiska pisarzy. Nauczycielka zapowiada, że będą omawiane w klasie tylko niektóre krótsze utwory tych pisarzy, a na bieżącą lekcję wyznaczona jest nowela *Tadeusz E. Orzeszkowej*.

W ten sposób nawiązano do nowego cyklu. Następnie nauczycielka wprowadziła krótko w treść utworu: „Akcja toczy się na wsi, na dawnych terenach Polski, na Białorusi, którą autorka dobrze znała. W noweli są wyrażenia białoruskie, ale na ogół zrozumiałe. Niezrozumiałe wyjaśnimy później”.

Jak widać — była to tylko bardzo ogólnikowa informacja rzeczowa o nowym temacie pracy.

Jeżeli autor utworu, który ma być przedmiotem opracowania, jest już znany, przypomina się wiadomości o nim oraz nawiązuje do poznanych jego utworów.

I tak w klasie VI przed omawianiem czytanki „Przyjaciele” (fragment *Grzechów dzieciństwa* Prusa) nauczycielka pyta dzieci, co już wiedzą o Prusie, jakie jego utwory znają, jaki jest temat tych utworów. Jedno z dzieci daje odpowiedź:

o niedoli dzieci. Nauczycielka pyta, na czym polegała niedola Antka, niewidomej dziewczynki z noweli *Katarynka* itd. Wreszcie zapowiada: dziś przeczytamy opowiadanie Prusa — także o dzieciach. I rozpoczyna się rozmowa na temat bohaterów opowiadania, przeczytanego przez uczniów w domu.

Jest to wprowadzenie rzeczowe, które zresztą byłoby bardziej uzasadnione przed zadaniem czytania do domu.

W podobny sposób przedstawiało się nawiązanie do wiersza *Przed sądem* M. Konopnickiej.

Innego rodzaju nawiązanie do nowego tematu wystąpiło w klasie V — w związku z wierszem J. Tuwima „Dwa wiatry“.

Nauczycielka najpierw zapowiedziała temat i w krótkiej rozmowie z dziećmi przypominała znane utwory Tuwima dla dzieci i dodała kilka wiadomości biograficznych, pokazała niewielki portrecik poety. Następnie zapytała dzieci, co im przypomina słowo: wiatr. Dzieci opowiadały różne przygody w związku z wiatrem w lecie, w zimie i jesieni, nawiązały do opracowanego w klasie wiersza Staffa „Wieczornica“. W klasie panowało ożywienie, dzieci wypowiadały się chętnie, używały różnych określeń dla wyrażenia siły i rodzaju wiatru, porównań, np. „wiatr (w jesieni) pędzi liście — jak „kurzawa“. W pewnym momencie nauczycielka przerwała te wypowiedzi i zapowiedziała: „A teraz zobaczymy, jak to poeta odczuwał wiatr, czy tak samo jak my“. Przeczytała wiersz sama, potem uczniowie czytali po cichu, dwoje dzieci odczytało głośno i rozpoczęło analizę artystyczną. Uczniowie z wielkim zainteresowaniem rozpatrywali porównania, uosobienia, wyrażenia dźwiękonaśladowcze, umieli zastąpić niektóre z nich własnymi słowami, kiedy nauczycielka żądała wyjaśnienia ich znaczenia. Pracowali wydajnie, z zainteresowaniem, wesoło, reagowali żywo na treść i formę wiersza, widać, że mieli w tym przyjemność, że byli zachwyceni wierszem. Lekcja trwała 65 minut bez przerwy, a nie widać było znużenia.

Taki nastrój i przebieg lekcji w dużym stopniu osiągnięto dzięki umiejętnemu nawiązaniu do przeżyć dzieci i nastawieniu ich uwagi na problem różnicy wyrazu zwyczajnego, słowa potocznego a poetyckiego.

Tego rodzaju psychologiczne nawiązanie do nowego tematu w obserwowanych lekcjach wystąpiło tylko raz.

W wielu wypadkach nie było w ogóle żadnego nawiązania i lekcje zaczynały się od polecenia:

„Proszę otworzyć książki na s. 320. Przeczytamy czytankę. Przypomnimy treść” (czytanka zadana była do domu).

Albo: „Weźmiemy teraz następną lekturę: *Serce*. Zapiszemy plan i będziemy opowiadać”. „Teraz przechodzimy do następnego tematu. Proszę otworzyć książkę na s. 258. Wkrótce będziemy czytali” (potem nastąpiło omówienie poprzedniej lekcji na zupełnie inny temat, a dopiero po kilkunastu minutach — czytanie nowego tekstu).

Opracowanie nowego tematu z lektury. Na opracowanie nowego tematu z lektury składa się wiele elementów. Ich ilość i rodzaj zależy od zakresu tematu, głównego celu lekcji, właściwości materiału lekturowego itp. A więc może to być czytanie, opowiadanie treści, układanie planu, streszczenie, omawianie postaci (opis, charakterystyka),

omawianie problemów występujących w utworze, głównej myśli itp.; jednocześnie z tym — wyjaśnienie wyrazów niezrozumiałych, omawianie kompozycji i języka utworu, omawianie zwrotów literackich w celu jak najlepszego zrozumienia treści oraz wzbogacenia języka uczniów, wreszcie — czytanie estetyczne, opanowywanie na pamięć tekstu i wygłaszanie, inscenizacja, praca pisemna uczniów o charakterze syntetycznym lub opracowanie jednego szczegółowego tematu na podstawie przerobionego tekstu.

Nie wszystkie te elementy muszą wystąpić zawsze i na każdej lekcji. Większość ich powinna jednak zasadniczo znaleźć się w całym cyklu lekcji poświęconych jednemu utworowi.

W opracowaniu lekcyjnym nowego tematu z lektury można wyróżnić 3 główne etapy, w których występują różne rodzaje czynności myślowych i praktycznych:

- 1) pierwsze zapoznanie z utworem, uchwycenie ogólnego sensu całości, zapamiętanie głównych zarysów treści, wyjaśnienie wyrazów niezrozumiałych;
- 2) analiza treści i formy w celu wydobycia wartości ideowo-wychowawczych, poznawczych i artystycznych, pogłębienie zrozumienia i przeżycia utworu;
- 3) zebranie i utrwalenie wyników pracy nad utworem.

Te 3 etapy składają się na proces poznania, zrozumienia i przeżycia utworu nierozzerwalnie złączony z procesem coraz doskonalszego własnego wyrażania poznanych, rozumianych i odczutyh treści zawartych w utworze oraz poznanie i rozumienie środków artystycznych użytych przez autora.

1. Zapoznanie z utworem. Podstawą opracowania nowego tematu z lektury jest zapoznanie się z tekstem i zapamiętanie ogólnych zarysów przedstawionej treści ujętej w łańcuch obrazów-wydarzeń. Temu pierwszemu, globalnemu ujęciu treści towarzyszy pierwsze wzruszenie, jeśli forma utworu ma walory artystyczne, a jej artyzm dociera do ucznia dzięki pięknemu czytaniu.

Pierwsze zetknięcie z utworem decyduje nieraz o stosunku ucznia do dalszej pracy nad nim i o jej wynikach. Jest to niezwykle ważny moment — szczególnie w pracy z młodszymi dziećmi, ale również i w klasach V—VII. Nie jest to jednak moment dostatecznie doceniany przez nauczycieli.

Zapoznanie z tekstem następuje zwykle przez czytanie nauczyciela lub ucznia. W obserwowanych lekcjach tylko raz nowy materiał lekturowy podany był wyłącznie przez radio oraz jeden raz ten sam tekst uczniowie poznali przez czytanie samodzielne i słuchanie przez radio.

Pierwsze czytanie zależnie od rodzaju tekstu, jego rozmiarów, liczby egzemplarzy, zamierzeń nauczyciela — odbywa się w domu lub w klasie. Nauczyciel lub uczeń czyta całość albo kolejno czytają wszyscy uczniowie w klasie małymi fragmentami. Dłuższe utwory z konieczności muszą być czytane w domu.

Na 23 obserwowane przypadki czytania w celu zapoznania się z utworem 6 razy czytanie w klasie nie miało uzasadnienia, stanowiło niepotrzebną stratę czasu, którego później zabrakło na analizę utworu; w 3 przypadkach nauczyciele czytali na lekcji tylko dlatego, że nie było dostatecznej liczby egzemplarzy utworu dla uczniów. Jak wynikało z wywiadu, nie była to trudność nie do przewyciężenia, wynikała raczej ze złej organizacji pracy. W 3 przypadkach zadana do domu czytanekę bez żadnego wstępnego sprawdzania rezultatów przygotowania polecono czytać uczniom na lekcji. Czytali kolejno wszyscy uczniowie maleńkimi fragmentami, co zajęło dość dużo czasu, gdyż przygotowanie techniczne do czytania było słabe. Jak wynika z lekcji, tego rodzaju zadawanie czytania do domu, a potem odczytywanie tekstu w klasie jest stosowane stale. Nie dopinguje ono uczniów do pracy, gdyż nie widzą jej celu; jest nudne i nieekonomiczne, ponieważ dwa razy powtarza się to samo bez potrzeby. Tylko w 4 przypadkach czytanie nauczyciela na lekcji było uzasadnione, gdyż chodziło nie tylko o jak najlepsze zapoznanie uczniów z treścią utworu, ale o wywołanie przeżycia emocjonalnego. Wydobycie walorów emocjonalnych i estetycznych w pierwszym czytaniu przerastałoby możliwości uczniów.

Pierwsze czytanie w domu, nie przekraczające możliwości technicznych i poznawczych uczniów, jest uzasadnione, celowe, jeżeli rezultat pracy domowej (zapamiętanie treści, ogólne uwagi o utworze) jest wykorzystany na lekcji. Pracy wykonanej w domu nie powtarza się bez potrzeby w klasie.

Organizacja pierwszego czytania nie jest sprawą błahą, a nie zawsze jest przemyślana w organizacji lekcji. Nastęrcza ona nauczycielowi różne trudności: techniczno-materialne (brak odpowiedniej liczby egzemplarzy jednego utworu), wychowawcze (niechęć uczniów do czytania), metodyczne (rola i miejsce czytania w przebiegu lekcji).

Po pierwszym zapoznaniu z utworem następują zwykle s w o b o d n e wypowiedzi uczniów i odczytywanie uwag, jeśli czytanie odbywało się w domu. „Swobodne wypowiedzi“ uczniów nie są na ogół spontaniczne. Wzywa do nich nauczyciel, pytając najczęściej ogólnikowo, co im się najbardziej podobało, dlaczego się podobało, albo bardziej konkretnie: która postać albo który fragment najbardziej się podobał i dlaczego. Czasem pytania są zupełnie nieokreślone, np.: „Czy chcecie mi coś powiedzieć? Jak ci się czytało?“ Czasem nauczyciel nawiązuje po przeczytaniu rozmowę: „Piękne opowiadanie, prawda?“ — narażając się na przekorną odpowiedź: „Brzydkie“ (gdyż uczniowie mieli urazę za narzucenie tego opowiadania, podczas gdy bardzo pragnęli czytać inne z tej samej książki). Jedna z nauczycielek próbowała wydobyć z dzieci wypowiedzi na temat ich bezpośrednich przeżyć w czasie czytania, które istotnie mogło to przeżycie wywołać. „Dlaczego było tak bardzo cicho,

gdy czytałam o śmierci Tadeusza? (klasa VI — nowela *Tadeusz Orzeszkowej*). Co ujrzelicie w wyobraźni, gdy czytałam?”

W klasach wyższych coraz częściej przystępuje się do analizy utworu bez „swobodnych wypowiedzi“, co wydaje się słuszne ze względu na większą dojrzałość uczniów i — oszczędność czasu.

Dość często zamiast swobodnych wypowiedzi nauczyciel poleca po zapoznaniu z utworem opowiedzieć w sposób ciągły treść (fabułę) albo powtarza ją z klasą za pomocą pytań. Czasem na tym kończy się cała analiza, a potem uczniowie piszą streszczenie w domu lub klasie.

Po pierwszym czytaniu występuje też często od razu objaśnianie wyrazów niezrozumiałych. Niektórzy nauczyciele polecają podkreślić je w tekście lub wypisywać, a objaśnianie ich stanowi wyraźnie wyodrębniający się stały punkt formalny lekcji. Wystąpiło to bardzo jaskrawo u 4 nauczycieli w 7 lekcjach.

I tak np. w klasie V po odczytaniu tekstu nauczycielka poleciła „przejrzeć czytankę i wyszukać wyrazy, których dzieci nie rozumieją”. Miały wypisać je na karteczce lub zaznaczyć w książce.

Potem wyjaśnia się te wyrazy jeden po drugim — bez związku z omawianiem utworu.

W klasie VI nauczycielka poleciła podkreślić wyrazy niezrozumiałe w czasie czytania. W innej klasie VI i w VII dzieci zaznaczyły wyrazy niezrozumiałe w tekście czytany w domu. Zgłosiły je na wezwanie nauczycielki przed omawianiem treści utworu.

Liczba wyrazów niezrozumiałych jest czasem bardzo duża. I tak w klasie VII zgłosili ich uczniowie 20 (czytanka J. Drdy „Wyższa zasada”), w jednej z klas szóstych — 12 („Bismarck i Murzyn” Billa Białocerkowskiego).

Nauczyciele polecają uczniom tłumaczyć znaczenie wyrazu, czasem odsyłają do odnośników, najczęściej — wyjaśniają sami. Na ogół objaśnianie wyrazów odbywa się bez kontekstu.

Tłumaczenie dużej liczby wyrazów o różnym znaczeniu trwa stosunkowo długo i rozbija tok lekcji. Nie ma to — jak się wydaje — żadnego praktycznego znaczenia, gdyż duża liczba i różnorodność wyrazów, oderwanie ich od kontekstu, wreszcie brak utrwalenia objaśnień nie sprzyja ich przyswojeniu i włączeniu do czynnego słownika uczniów.

W większości hospitowanych lekcji objaśnianie wyrazów odbywa się w sposób naturalny w toku omawiania utworu i ogranicza się do paru wyrazów. Pytania o znaczenie wyrazów pochodzą przeważnie od nauczyciela. Uczniowie na ogół nie zadają pytań samorzutnie.

2. Analiza treści i formy utworu. Omawianie utworu fabularnego przebiega przeważnie według następującego schematu:
opis karty tytułowej (jeżeli utwór nie znajduje się w wypisach),
wiadomości o autorze,
czas i miejsce akcji,
wydarzenia („obrazy“),
osoby („postacie działające“).

Schemat ten występuje zarówno przy opracowywaniu dłuższych utworów (powieści, nowele), jak i czytanek, tekstów z *Płomyka*, a nawet — audycji radiowych.

Analiza utworu sprowadza się najczęściej do wydobycia przedstawionych w nim faktów (zdarzeń) lub (co na jedno wychodzi) do wyodrębniania formalnych elementów. Rzadziej chodzi o wydobycie i dokładne omówienie głównego problemu czy o charakterystykę postaci.

Jeżeli na omawianie utworu wypada więcej godzin lekcyjnych, niektóre punkty schematu opracowywane są szerzej na oddzielnych lekcjach (np. wiadomości o autorze, postać głównego bohatera). Jeżeli na utwór wypada 1—2 godziny — omówione są pobieżnie wszystkie punkty. Wtedy żadne zagadnienie nie wysuwa się na plan pierwszy, wszystkie traktowane są jednakowo.

Najwięcej czasu w pracy nad utworem pochłania zwykle czytanie, wyodrębnienie i omówienie faktów przedstawionych w utworze. Brak jest czasu na omówienie jakiegoś istotnie ważnego zagadnienia wychowawczego czy estetycznego.

Tylko na niewielu lekcjach opracowywano w sposób konsekwentny postawiony na początku problem. Oto przykład takiego problemowego opracowania czytanki w klasie VI: „Przyjaciele“ B. Prusa.

Praca nad tą czytanką rozłożona była na 2 jednostki lekcyjne: jednogodzinną i dwugodzinną. Całość pracy zogniskowano wokół jednego podstawowego tematu, stanowiącego treść i problem czytanki: przyjaźń. Pierwsza lekcja była przygotowaniem do omówienia tego zasadniczego problemu. Przygotowaniem do tej lekcji była praca domowa: zapoznanie się z tekstem, przygotowanie do opowiadania treści, zakreślenie materiału do charakterystyki głównych postaci. Było to głównie przygotowanie techniczno-rzeczowe. Na lekcji pierwszej, której temat brzmiał: „Józio na tle klasy”, uczniowie zdali sprawę ze swego przygotowania w domu opowiadając treść czytanki i wykorzystując zakreślone cytaty. Ponieważ czynili to początkowo nieporadnie, nauczycielka poleciła wyodrębnić poszczególne obrazy i wydarzenia i według tego planu opowiedzieć treść.

W ten sposób dokonano pierwszej analizy całości według planu konstrukcyjnego fabuły, a następnie dokonano rekonstrukcji treści przez opowiadanie ciągu wydarzeń (fabuły). W toku opowiadania poszczególnych wydarzeń nauczycielka skoncentrowała uwagę dzieci na postaci Józia, potem — na jego kolegach. Poleciła odczytać opis chłopca, spytała, jakie budzi uczucie. Uczniowie odpowiadali, że współczucie. Nie widać było jednakże, aby to współczucie odczuwali. Wtedy nauczycielka, używając słów autora, odmalowała im obraz garbuska: jest drobniutki, słaby, bezbronny, a jego koledzy rośli, silni, zdrowi. Widać, że klasa już teraz coś naprawdę „widzi”, coś czuje. W toku dalszego opowiadania uwaga skupia się na postępowaniu chłopców, uczniowie odczytują obrazujące je sceny. Nauczycielka przypomina, że garbuszek jest maleńki i zupełnie samotny, bezbronny. Opowiadający uczeń i inni włączający się do opowiadania już nie tylko przedstawiają fakty, ale wyrażają o nich sąd, dają ich ocenę: „To banda — nie klasa”.

Wtedy znowu nauczycielka kieruje uwagę uczniów na przyczyny ich postępowania i daje bardziej subtelną i bezstronną ocenę. Uczniowie dochodzą do wniosku, że chłopcy nie tyle byli źli, co bezmyślni. Udowadniają tekstem ten wniosek.

Po omówieniu postaci Józia i chłopców jako zwartej przeciwstawnej grupy nauczycielka poleca zapisać wynik wspólnych dociekań w formie odpowiedzi na pytania: „Jaki był Józio? Jacy byli chłopcy?” Do końca lekcji uczniowie napisali tylko o Józiu. Jeden z nich odczytał swoją wypowiedź. Nauczycielka stwierdziła, że tak jest dobrze i poleciła w domu odpowiedzieć na drugie pytanie. Poza tym mieli jeszcze raz przeczytać fragmenty przedstawiające przyjaźń Józia i Kazia, zastanowić się, jak powstała ta przyjaźń.

Następna lekcja poświęcona była opracowaniu tego zagadnienia. Zaczęła się od omówienia kilku pisemnych prac domowych, w których utrwalono wyniki poprzedniej lekcji. Zatrzymano się dłużej na scenie, w której Kazio po raz pierwszy występuje w obronie garbuska. Jedna z uczennic w dyskusji nad pracami kolegów słusznie podkreśliła, iż Kazio nie był jeszcze przyjacielem Józia w momencie, kiedy stanął w jego obronie. Tylko się oburzył na dręczyciela. „Coś go ukłuło w serce”. A chłopcy, choć stanęli po stronie sprawiedliwości, nie byli później przyjaciółmi garbuska, tylko już mu nie dokuczali. Przyjacielem został tylko Kazio. Nauczycielka podchwyciła ten moment i skierowała uwagę na zagadnienie przyjaźni między Kaziem i Józkiem. Punktem wyjścia było przypomnienie w wypracowaniu domowym dramatycznej sceny obrony garbuska przez Kazia. Następnie nauczycielka bardzo pięknie odczytała tę scenę i inne przedstawiające rozwój przyjaźni między chłopcami. Ładne wyraziste czytanie pozwoliło dzieciom wyobrazić sobie i przeżyć te wzruszające sceny. Śledziły je z zapartym tchem, reagując w różny sposób: to uśmiechając się, to poważniejąc, wstrzymując oddech itp.

Koniec czytania wypadł wraz z dzwonkiem na przerwę. Na następnej godzinie nie omawiano szczegółowo odczytanych fragmentów, lecz zagadnienie: jak rozumiał przyjaźń Józio, a jak Kazio. Uczniowie wypowiadali się na razie bez planu, potem, kiedy w wypowiedziach zarysowały się różnice w pojmowaniu i przejawach przyjaźni u obu chłopców — nauczycielka postawiła dodatkowe zagadnienie: dlaczego chciał tej przyjaźni Józio, a dlaczego Kazio i kiedy (jak) się to zaczęło u jednego, a kiedy (jak) u drugiego. Wypowiadali się niemal wszyscy uczniowie, nauczycielka nie przerywała, czasem tylko podkreślała jakąś ważną wypowiedź powtarzając ją lub uzupełniając. Dzieci nie tylko zbierały fakty, ale i ustosunkowywały się do nich, dyskutowały. Jeden z uczniów mówi, że przyjaźń Józia była zła, bo podpowiadała koleźce. Inny zaraz replikuje: „Ale w zoologii pomagał mu. Kazio zajął się zoologią i nawet dostawał piątki”. Trzeci dochodzi do wniosku: „Józio w niektórych wypadkach dobrze rozumiał (przyjaźń), w niektórych nie. Nikt go nie uczył, jaka przyjaźń jest dobra. Można go więc wziąć w obronę”. Wtedy nauczycielka za pomocą pytań pomocniczych wydobywa coraz subtelniejsze, nie dostrzeżone przez dzieci dowody przyjaźni. „A czy go nie zachęcał do pracy? Jak? A jak się zachowywał, gdy Kazio dostał dobry stopień?” „Cieszył się”. „Tylko prawdziwy przyjaciel cieszy się powodzeniem swego przyjaciela”. Stopniowo występuje coraz pełniejszy obraz „prawdziwej” przyjaźni Józia. W ten sam sposób dochodzi się do obrazu przyjaźni Kazia — innej, ale również prawdziwej. Nauczycielka zwróciła uwagę na rozwój tego uczucia u chłopca i na punkt kulminacyjny. Po tej analizie zapisano w punktach w dwóch rubrykach przejawy przyjaźni obu chłopców — zaznaczając w przyjaźni Kazia dwa etapy rozwoju.

Następnie nauczycielka pyta, czy znają już z lektury podobny przykład przyjaźni. Uczniowie wymieniają *Przyjaźń* M. Dąbrowskiej. Ustalają, którzy chłopcy z obu utworów są podobni do siebie w postępowaniu. Jest to króciutka dygresja, po której znowu wraca się do tematu.

Zagadnienie powstawania przyjaźni prześledzono z wielkim zainteresowaniem od „pierwszej iskierki” aż do punktu kulminacyjnego — do śmierci garbuska, kiedy to ujawniła się prawdziwa przyjaźń Kazia (nie opuścił przyjaciela do ostatniego

tchnienia, choć osamotnienie, ciemna izba i majaczenia umierającego budziły lęk). Nie uszła uwagi także ostatnia scena, kiedy przyjaźń garbuska jeszcze po jego śmierci dociera do Kazia — w postaci podarunku z ulubionych książek, które ojciec zmarłego przyniósł chłopcu.

Lekcja obfitowała w momenty uczuciowe, które — rzecz znamien-
na — wywołane były nie tylko pięknym czytaniem nauczycielki, ale
w równym stopniu analizą poszczególnych faktów, scen, zagadnień. Prze-
życia emocjonalne i procesy intelektualne wzajemnie się uzupełniały i po-
tęgowały. Opracowanie utworu było pełne i gruntowne. Postępowało
ono od pierwszego globalnego poznania treści (czytanie uczniów w domu)
i od pierwszego przeżycia emocjonalnego (piękne czytanie nauczycielki
w klasie), przez analizę głównego zagadnienia, pogłębiającą zrozumienie
treści i przeżycia, do rozwiązania problemu postawionego na lekcji i zro-
zumienia w jego świetle bardziej ogólnego problemu moralnego: istoty
prawdziwej przyjaźni.

Okazało się, że taka głęboka i subtelna analiza psychologiczno-lite-
racka nie przerasta możliwości uczniów i całkowicie mieści się w ramach
czasu szkolnego — 3 godzin lekcyjnych, że pozwala na gruntowne pozna-
nie formalnych i rzeczowych składników utworu i wreszcie — w natu-
ralny sposób wprowadza ćwiczenia praktyczne: w czytaniu, posługiwaniu
się tekstem, redagowaniu notatki.

Podobna w przebiegu, choć o charakterze mniej emocjonalnym, była
lekcja innej nauczycielki klasy VI, gdzie również opracowanie czytanki
skupiało się wokół zagadnienia: „Dlaczego Polacy odnieśli zwycięstwo
nad Szwedami w bitwie pod Warką“ (fragment *Potopu* H. Sienkiewicza).
Było tu planowe poszukiwanie przyczyn i ich klasyfikowanie, uzasadnia-
nie sądów na podstawie tekstu, wyciąganie wniosków. W wypowiedziach
dzieci, podobnie jak w lekcji poprzedniej — samorzutnie pojawiały się
piękne wyrażenia autora, np. „Czarnecki... płomień miał w twarzy, pio-
run w oczach“.

Tego typu praca nad utworem jest jednak rzadkością. W obserwo-
wanych lekcjach na temat utworów fabularnych było ich zaledwie 6 na
ogólną liczbę 25.

Omawianie ciągu wydarzeń w utworze. Stosunkowo
najłatwiej przychodzi uczniom wyodrębnienie poszczególnych wydarzeń
i przedstawienie ich w formie ciągłego opowiadania w kolejności podanej
w utworze. Jest to zwykle dla uczniów jedyna sposobność dłuższego wy-
powiadania się; poza tym odpowiadają tylko na pytania. Opowiadanie
ciągu wydarzeń w utworze albo dziejów głównego bohatera zajmuje nie-
raz dużą część godziny i służy do utrwalenia treści utworu. Występuje
prawie zawsze po pierwszym zapoznaniu się uczniów z utworem. Czasem
jednak jest nie tyle ćwiczeniem w opowiadaniu, co popisem narratorskim
uzdolnionego ucznia.

W opowiadaniu czy streszczeniu (czego się na ogół nie odróżnia) we wszystkich omawianych klasach chodzi tylko o zapamiętanie treści przedstawionych w utworze wydarzeń. Nie zwraca się uwagi na konstrukcję fabuły i na jej funkcję w utworze. Nie wydobywa się też z niej wartości poznawczych.

Omawianie postaci. Postać literacka, a szczególnie główny bohater utworu, który stanowi w nim centralne zagadnienie, nastęrcza przede wszystkim wiele okazji wychowawczych. Analiza czynów i pobudek działania, ocena charakteru pobudza do myślenia i zajęcia jakiegoś stanowiska, wywołuje emocje. Omawianie postaci utworu ma więc duże znaczenie kształcące.

Dobra organizacja pracy nad postacią bohatera literackiego powinna uwzględniać przede wszystkim czynnik emocjonalny, plastyczność obrazu danej postaci i wydarzeń, na których tle jest przedstawiona, dokładną analizę postępowania oraz jego przyczyn i skutków.

Jak zdołałam zaobserwować, nie zawsze omawianie postaci ma taki właśnie charakter. Nie tworzy się na podstawie utworu portretu danej postaci, nie korzysta się z portretu gotowego, jeśli jest syntetycznie ukazany w tekście, lecz wylicza się personalia lub wypisuje szereg epitetów, np.: „Jasio był spokojny, grzeczny, dobry, uczciwy, czytany, Antek — spryciarz, arogancki, bez wychowania, oszust, złodziej“ (*Sieroca dola* — klasa VI). Nie wydobywa się istotnych cech charakteru i głównych czynów, lecz rejestruje się wszystko po kolei, przez to zacierają się wizerunek postaci i tło, na którym ona występuje.

Taki rejestr nie działa na wyobraźnię, nie pobudza uczuć, nie skłania do myślenia.

Różnice w sposobie traktowania postaci literackich uwydatniają się bardzo wyraźnie w opracowaniu tego samego utworu (*Timur i jego drużyna*) przez dwie obserwowane nauczycielki w sąsiadujących ze sobą szkołach.

Jedna, po ustaleniu z dziećmi, że Timur jest głównym bohaterem książki, skierowała najpierw ich uwagę na to, kiedy i w jaki sposób pojawia się on w utworze. Wyraźnie sformułowała zagadnienie: „W jaki sposób autor poznaje nas z Timurem?” Dzieci przypominają sobie i zgłaszają fakty: Timur — kładzie kwiaty na ganku mieszkanka wdowy po żołnierzu, okrywa śpiącą dziewczynkę itd. Nauczycielka pyta, czy od razu wiadomo, że to Timur. — „Nie. Ktoś, kto okrył Żenię”. „Ktoś, kto położył kwiaty” itd. Nie znamy jeszcze imienia. Nie wiemy, jak chłopiec wygląda. Następnie nauczycielka pyta: „Kiedy i w jaki sposób dowiadujemy się o tajemniczym opiece wdowy po żołnierzu, Żeni, dziewczynki z żoną?” Uczniowie przypominają sobie, że przy kwiatkach dla wdowy, przy śpiącej dziewczynce tajemniczy „ktoś” położył kartkę z podpisem: Timur.

Nauczycielka stwierdza: „Jeszcze go nie znamy, wiemy tylko, jak się nazywa i że jest dobry, znamy już jego charakter. Patrzcie, jaki to dziwny sposób przedstawiania bohatera!” To zdanie skupia jeszcze bardziej uwagę uczniów na tym problemie — uświadamia go uczniom wyraźniej. Pod kierunkiem nauczycielki

śledzą dalszy ciąg żartobliwego przekomarzania się autora z czytelnikiem. Jeden z uczniów odczytuje fragment przedstawiający zaciekawienie Żeni tajemniczym Timurem.

Nauczycielka podtrzymuje ten żartobliwy ton. „Jesteśmy razem z Żenią zaciekawieni, kto to jest Timur. Nie wiemy, a wiemy. To ktoś ważny (nauczycielka i dzieci śmieją się). Uczeń potwierdza: „Timur — to ktoś ważny, bo gdy Żenia poruszyła kołem, wszyscy się zbiegli i przyszedł Timur, oni rozstąpili się przed nim”.

Nauczycielka kończy śmiejąc się: „No i wreszcie autor nie wytrzymuje i pokazuje nam Timura”. Uczeń odczytuje fragment opisujący chłopca. Nauczycielka mówi: „Jest już osoba. Brak jeszcze imienia”. Następny uczeń odczytuje scenę, kiedy Timur przedstawia się nieznaomej dziewczynce.

W ten sposób dzieci śledząc sposób wprowadzenia głównej postaci dowiadują się jednocześnie, że Timur opiekuje się tymi, którzy potrzebują pomocy, że jest dobry, dzielny i mądry, że zorganizował drużynę, która ma się opiekować rodzinami żołnierzy, że jest poważany przez tę drużynę. Wszystko to pokazane było na konkretnych przykładach.

Po takim wprowadzeniu postaci Timura nauczycielka mimochodem zwróciła uwagę na jego wiek stwierdzając, że jej uczniowie są jego rówieśnikami. „Zobaczmy, czy i wy umielibyście postępować tak, jak Timur”.

I dalej z tekstem w ręku uczniowie śledzą działalność Timura i pobudki tej działalności (patriotyzm). Ponieważ działalność Timura jest jak najściślej powiązana z działalnością całej jego drużyny — omawia się go ciągle na jej tle. W działalności jego i całej drużyny podkreśla się dwa zasadnicze tory: działalność opiekuńczą i walkę z bandą chuliganów pod wodzą Kwakina. Nauczycielka pokazuje Timura w zestawieniu z Kwakinem (jacy byli, co robili?). Na koniec ukazuje Timura jako wodza drużyny w bitwie z chuliganami i jego zasłużone zwycięstwo.

Nauczycielka z sąsiedniej szkoły po ustaleniu czasu i miejsca akcji w utworze oraz tematu kazała wyliczyć postacie, a potem zakładając, iż charakterystykę Timura uczniowie napiszą sami w domu (choć to jest bardzo trudne w klasie V), wydo była od nich opis postaci Timura i poleciła zapisać na tablicy formułując wspólnie z klasą zdanie po zdaniu.

Są więc po kolei zanotowane wszystkie szczegóły: wiek, kolor włosów i oczu, ubiór, ruchy — niemal jak w dowodzie osobistym. Ponieważ na podobny rejestr cech wewnętrznych nie starczyło czasu — uczniowie mieli go sporządzić w domu i jeszcze napisać o działalności Timura oraz jego drużyny. Jak było do przewidzenia — uczniowie nie potrafili tego zrobić. Ośmiu uczniów w ogóle nie odrobiło lekcji, inni zrobili, co mogli, ale nie dali pełnej charakterystyki postaci ani przebiegu jej działalności. W ten sposób została zmarnowana okazja do ukazania pięknego wzoru postępowania chłopca, do przeżycia dramatycznych sytuacji w walce dobrego ze złem, do analizy i porównań, oceny moralnej itp.

Poza licznymi przykładami dobrej organizacji pracy nad utworem w ogóle a omawianiem postaci w szczególności u jednej z obserwowanych nauczycielek — jeszcze tylko w dwóch lekcjach dwóch innych nauczycielek zarysował się podobny styl pracy.

I tu chyba należy m. in. szukać źródła niechęci uczniów do lektury szkolnej, jej znikomego wpływu wychowawczego i braku umiejętności korzystania z lektury po ukończeniu szkoły podstawowej.

Omawianie formy utworu. W opracowywaniu utworu główną uwagę skupia się na treści. Sprawa formy jest albo zupełnie pomijana, albo traktowana bardzo skąpo i w sposób sztuczny oddzielana od treści. Tylko w 4 spośród 46 obserwowanych lekcji zagadnienie treści i formy traktowane było łącznie i w równych proporcjach w ciągu całej pracy. W pozostałych — zagadnienia formy albo nie występowały wcale (17 lekcji), albo potraktowane były zdawkowo, w sposób sztuczny, bez związku z omawianą treścią.

Poza wymienionymi już 4 lekcjami, w których analiza formy wystąpiła łącznie z analizą treści w ciągu całej godziny, w paru innych poświęcono tej sprawie część godziny lekcyjnej.

I tak — w klasie V — w omówionej poprzednio lekcji o Timurze wystąpiło zagadnienie sposobu wprowadzenia głównej postaci przez autora. W klasie VI — u tej samej nauczycielki w związku z omawianiem książki J. Broniewskiej *O człowieku, który się kulom nie kłaniał* zwrócono uwagę na różnice między życiorysem i powieścią biograficzną. W innej klasie VI część lekcji poświęcono na omówienie formy reportażu na przykładzie czytanki „Szpaki z FDJ” Osmańczyka. W jednej z klas V omówiono szerzej rozwój fabuły utworu.

Poza tym są już tylko drobne wzmianki na temat formy utworu, np. że utwór *Bartek zwycięzca* — to nowela, że w wierszu „Zdobyczym krokiem” są rymy męskie i co to jest rym męski itp. Stosunkowo najczęściej poruszane są zagadnienia językowo-stylistyczne, choć w bardzo skromnym zakresie.

Jednak tylko raz (w wierszu „Dwa wiatry”) omawiano to zagadnienie głębiej i szerzej, poświęcając mu znaczną część lekcji. Niemal każde wyrażenie artystyczne konfrontowano z wyrażeniem codziennym, zwykłym, ukazując nie tylko piękno, ale i trafność, zwięzłość, lekkość, humor pięknych zwrotów poetyckich autora.

W pozostałych przypadkach było to przygodne wyodrębnienie, przytoczenie, podkreślenie jakiegoś zwrotu, przeważnie w związku z wyjaśnianiem jego znaczenia, np.: „Anka zapadała w głąb rozpaczy”, „padała z nóg”... — Co to znaczy?

Rzadko zwraca się uwagę na funkcję użytych przez autora środków artystycznych w utworze, najczęściej jest tylko samo stwierdzenie faktów, np. że utwór napisany jest wierszem, są w nim powtórzenia, porównania i przenośnie itp.

Tylko jedna z nauczycielek zwraca uwagę na funkcję środków artystycznych w utworze. Omawiając np. w klasie VI wiersz „Przed sądem” zwróciła uwagę dzieci na wyrazy zdrobniałe użyte przez autorkę dla przedstawienia postaci chłopca i doprowadziła do zrozumienia, że w ten sposób nie tylko wyraziście ukazała ona sam obraz dziecka, ale zaznaczyła swoje współczucie dla niego.

Omawiając „Elegię na śmierć Waryńskiego” nauczycielka zwróciła uwagę na rolę kontrastów w przedstawieniu śmierci rewolucjonisty (umierające ciało i płomienna żądza czynu).

Takie przykłady traktowania zagadnień formy utworu stanowią jednak wyjątek. Na ogół nauczyciele albo wcale nie dostrzegają tych problemów, albo wyodrębniają je w sposób sztuczny, albo wreszcie omawiają na przykładzie mało przejrzystym, mało charakterystycznym.

Na przykład w klasie V nauczyciel postanowił omówić zagadnienie rozwoju akcji w utworze na przykładzie powieści o bardzo słabo zarysowanej akcji (*Poszukiwacze skarbów* W. Żukrowskiego). I — co ważniejsze — zrobił to po opracowaniu połowy utworu — czytanego rozdział po rozdziale w klasie, gdyż korzystano tylko z jednego egzemplarza. Dzieci przypominały kolejno treść przeczytanych 6 rozdziałów, a nauczyciel starał się uogólnić treść każdego i — określić jego rolę w przebiegu wydarzeń. Przedstawił graficznie rozwój akcji i zapisał w odpowiednich miejscach określenia: zawiązanie akcji, rozwój akcji, punkt kulminacyjny, spadek akcji, rozwiązanie. Ponieważ przeczytano w klasie dopiero 6 rozdziałów, druga część schematu wprowadzona została „bez pokrycia”, „na słowo” nauczyciela. Po tym wprowadzeniu schematu nastąpiło wspólne redagowanie streszczenia rozdziału VI, który był przedmiotem opracowania na omawianej lekcji.

Zagadnienie analizy formy utworu w klasie V—VII jest niewątpliwie jednym z bardzo trudnych i skomplikowanych zagadnień i — jak wynika z zebranych materiałów — nie docenianych przez nauczycieli, słabo uwzględnionych w organizacji pracy nad utworem.

3. Zebranie i utrwalenie wyników pracy nad utworem. Niemal całą lekcję wypełnia analiza utworu (jeżeli pierwsze czytanie wypada w domu; w przeciwnym razie na lekcji dochodzi jeszcze zapoznanie z utworem). Na zebranie, uporządkowanie treści, jakieś uogólnienie brakuje zwykle czasu. Często przerzuca się to na pracę domową ucznia.

Analiza — jak to już było wspomniane — dotyczy głównie faktów przedstawionych w utworze, wiadomości, które uczeń ma zapamiętać. Brak jest ściśle polonistycznej analizy, a więc wydobywania głównej myśli autora i sposobu jej przedstawienia w utworze, pogłębionej charakterystyki postaci, wyjaśnienia stosunku autora do tych postaci itp. Brak troski o uświadamianie uczniom różnorodnych sposobów artystycznego przedstawiania rzeczywistości stosowanych przez autorów, o umiejętność wykrywania walorów utworu — zarówno poznawczych, jak artystycznych. Brak wreszcie troski o logiczne rozumowanie w toku analizy i dochodzenie do wniosków i uogólnień.

Utrwaleniem wyników analizy na piśmie a ściślej mówiąc — jakiegoś śladu pracy nad utworem, jest niemal wyłącznie plan i notatka.

Ponieważ brak jest również ustnego podsumowania lub jakiegokolwiek utrwalania — rezultaty pracy nad utworem nie mają szans trwałości. Chodzi tu nie tylko o trwałość wiadomości, ale także o formy wypowiedzi. W domu poleca się np. napisać sprawozdanie z lekcji, charakterystykę postaci, ale w klasie nie było odpowiednich ćwiczeń w tym zakresie, uczniowie nie nabyli odpowiednich umiejętności, nie mają właściwego wzoru. Wspólne redagowanie na lekcji notatek i streszczeń nie jest istotnym ćwiczeniem w opanowaniu przez uczniów danej formy. Nauczyciel sam for-

mułuje, „wygładza“, modyfikuje, nadaje kształt ostateczny wypowiedziom dzieci. Pracy ucznia jest w tym niewiele — ogranicza się w głównej mierze do przepisywania gotowych zdań. Całości już się nie omawia, a więc nie doprowadza się do uświadomienia, jakie są istotne cechy danej formy wypowiedzi.

Charakter notatek z lektury oraz innych form zapisu treści lekcji (plan, streszczenie) nie różni się od notatek z innych przedmiotów nau- czania.

Ustne podsumowanie pracy nad utworem (czy jakimkolwiek tematem), jeżeli w ogóle ma miejsce na lekcji, sprowadza się czasem tylko do stwier- dzenia, co zostało zrobione, np.: „Omówiliśmy przygody z dzieciństwa Ka- rola Świerczewskiego“. „Przygotowaliśmy się do jego charakterystyki“.

W niektórych wypadkach nauczyciel pod koniec lekcji usiłuje dopro- wadzić do syntetycznego ujęcia zagadnienia postawionego w temacie, choć w toku lekcji konsekwentnie do niego nie zmierzał.

Bardzo rzadkim zjawiskiem jest też próba powiązania opracowanego materiału z dawnym. Poza jakimis drobnymi wzmiankami, że dane zagad- nienie już gdzieś występowało (np. przyjaźń — u Prusa i u M. Dąbrow- skiej), tylko w jednej lekcji widać było troskę o te sprawy. Było to w kla- sie V po omówieniu wiersza Tuwima „Dwa wiatry“ i zapisaniu notatki o autorze i utworze. Nauczycielka po doprowadzeniu uczniów do stwier- dzenia, iż Tuwim pisał pięknie, pyta:

„Czy tylko Julian Tuwim umie tak pięknie pisać, malować słowami, używać mowy polskiej? Bo język polski jest piękny i bogaty, trzeba umieć go używać“.

Uczniowie wymieniają nazwiska znanych im pisarzy: Mickiewicza, Konopnicką, Reymonta, Prusa, Sienkiewicza.

Nauczycielka pyta o ich utwory. Uczniowie wymieniają te, które omawiano w klasie.

Następnie nauczycielka pyta: „Kto pamięta piękne wyrażenia z tych utwo- rów?“ Uczniowie przytaczają dużo przykładów, m. in. z *Janka Muzykanta*: „Janko był jak jego skrzypki z gonta“.

Widać było, że zwracano im uwagę na piękno języka poetyckiego, że piękne wyrażenia utrwaliły się w ich pamięci.

Lekcja na temat wiersza „Dwa wiatry“ nie tylko została zakończona, ale włączona w całokształt już dokonanej pracy nad lekturą. Uświadomiła ona uczniom, iż Tuwim pisał pięknie, a ponadto że mamy wielu poetów piszących pięknym językiem, podsunęła uczniom myśl, że poeta jest arty- stą, który umie korzystać z bogactwa mowy ojczystej.

Jest to zupełnie wyjątkowy przypadek zakończenia lekcji. Na ogół brak jest momentu włączenia nowych treści poznanych i przeżytych na lekcji do poznanych poprzednio.

Jest to niewątpliwie poważny błąd w strukturze lekcji.

Ogólna charakterystyka pracy nauczyciela i ucznia nad lekturą w klasach V—VII w świetle zebranych materiałów

Wśród obserwowanych lekcji dają się wyróżnić 2 typy, które należałoby wskutek tego omówić oddzielnie, zanim przedstawi się pewne wspólne cechy.

Na pierwszy z nich składa się głównie 18 lekcji jednej nauczycielki, na drugi — 28 lekcji 11 nauczycieli.

Organizacja pracy według pierwszego typu odpowiada w dużym stopniu właściwemu pojęciu organizacji: jest koordynowaniem i scaleniem różnorodnych procesów, elementów, zabiegów w jeden proces dydaktyczno-wychowawczy.

Widoczne jest świadome i twórcze opracowywanie każdej lekcji — z uwzględnieniem ogólnego celu dydaktyczno-wychowawczego języka polskiego jako przedmiotu nauczania (wykształcenie i wychowanie humanistyczne), szczegółowych zadań II stopnia szkoły podstawowej, ogólnych właściwości materiału nauczania i psychiki dzieci na danym poziomie rozwoju, wreszcie — konkretnych właściwości danego materiału (utworu) i wypływających z niego możliwości oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego.

Całość pracy nad utworem podporządkowana jest przeważnie zagadnieniom wychowawczym, zgodnie z właściwościami materiału nauczania oraz podstawowymi celami nauczania języka polskiego. Ogólnie — zagadnienia te skupiają się wokół działalności i postępowania postaci przedstawionych w utworze, a mianowicie: co robią, jak postępują? Prowadzi się też do oceny tego postępowania, do zajęcia postawy moralnej wobec niego. Tym zagadnieniom podporządkowane jest myślenie i wyobraźnia, środki wywołujące przeżycia emocjonalne, wreszcie czynności praktyczne (praca z tekstem, czytanie, mówienie, wygłaszanie z pamięci, czytanie, układanie planu, streszczenia, notatek itp.).

Organizacja pracy zmierza do harmonijnego zespolenia momentów emocjonalnych, intelektualnych oraz ćwiczeń praktycznych w procesie nauczania. Występują one niemal jednocześnie na każdej lekcji, wzajemnie się przenikają, wspomagają, warunkują. Zależnie od charakteru utworu, celu lekcji, etapu pracy i różnych innych okoliczności dominuje jeden z tych elementów.

Utwór traktowany jest jako całość organiczna, w której treść i forma powiązane są z sobą nierozdzielnie, stanowią jedność.

Zgodnie z tym — łącznie z wybranym do omówienia zagadnieniem moralnym, społecznym czy psychologicznym omawia się i środki wyrazu artystycznego, jakimi posłużył się autor: sposób przedstawienia i wprowadzenia postaci, ich język i styl wypowiedzi, kompozycja całości lub poszczególnych obrazów itp.

Poznanie utworu nie ogranicza się tylko do poznania i zrozumienia tekstu, jego dosłownej, przedstawieniowej treści oraz — do zarejestrowania składników tej treści. Dąży się do wydobycia głównej myśli utworu, stosunku autora do przedstawionej rzeczywistości oraz uświadomienia sposobów, jakimi autor wyraża ten stosunek.

Analiza utworu nie sprowadza się do mechanicznego rozłożenia go na elementy bez uwzględnienia ich związków i roli w ogólnej kompozycji. Mimo niedostatecznej ilości momentów syntezy w pracy lekcyjnej nad utworem utrwała się w pamięci i wyobraźni uczniów pewien obraz całości dzięki koncentrowaniu wszystkich zabiegów dydaktycznych wokół jednego problemu lub jednej postaci.

Utrwaleniu obrazu całości sprzyja także pamięciowe opanowanie i wygłoszenie utworów lub ich większych fragmentów albo odczytywanie ich po ukończeniu analizy. Wtedy — dzięki plastyce obrazu, zrozumieniu treści, estetyce i ekspresji żywego słowa ponownie zjawia się przeżycie emocjonalne, które z kolei staje się czynnikiem utrwalającym spoiwość obrazu całości i pogłębiającym zrozumienie jego najbardziej istotnej treści.

W pracy nad utworem uwzględniana jest czynna rola uczniów na lekcjach i w domu. Nauczycielka nie wyręcza uczniów w tym, co mogą zrobić sami i tak organizuje pracę, aby ich wkład był jak najbardziej realny i widoczny. Jest to szczególnie wyraźne w organizowaniu pracy domowej. To, co zostało zrobione przez uczniów w domu, jest w sposób istotny wykorzystane na lekcji, stanowi często jej znaczną część lub podstawę pracy.

Mimo przewagi metody pytaniowej (poszukującej, naprowadzającej) uczniowie mają możliwość dłuższego swobodnego wypowiedziania się, porządnego, samodzielnego formułowania myśli. Nie ma tu zwyczaju zasypania uczniów lawiną pytań i konieczności odpowiadania na nie jak za naciśnięciem guzika automatu. Na lekcji nie ma nerwowego pośpiechu, ponaglania uczniów, przeskakiwania z tematu na temat, długich dygresji, przerywających główny tok pracy.

Dużą wagę przywiązuje się do właściwej atmosfery pracy, do stworzenia jak najkorzystniejszych warunków obcowania ucznia z utworem, poznania i zrozumienia go, a także przeżycia. Nauczycielka przewiduje np., w jakim momencie może wypaść czytanie bardzo emocjonującej sceny i tak gospodaruje czasem, aby nie przerwał jej dzwonek. Wylicza w domu z zegarkiem w rękę czas potrzebny na odczytanie tekstu w klasie. Reguluje wpływy zewnętrzne mogące zakłócić skupienie klasy. Charakterystyczne jest, że ani dzieci, ani nikt z personelu szkoły nie wchodzi podczas lekcji w celu porozumienia się z nauczycielem lub klasą w jakiejś sprawie (kierownik szkoły, higienistka, nauczyciele, rodzice, woźni). W innych klasach zdarza się to dość często. Dzieci nie spóźniają się na lekcje — ani na pierwszą, ani na następną. Czas lekcyjny jest szanowa-

ny zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów, a za ich przykładem — przez inne osoby spoza klasy.

Na specjalne podkreślenie zasługuje troska nauczycielki o przygotowanie uczniów do korzystania z placówek oświatowych, szczególnie bibliotek i czytelni. Dzieci są często odsyłane do takich źródeł wiadomości, których nigdzie indziej nie znajdują. Są też stałymi bywalcami dzielnicowej biblioteki i czytelni dziecięcej. Tam przygotowują się często do lekcji — zwłaszcza powtórzeniowych i do wypracowań klasowych okresowych o charakterze ogólnosprowadzającym. (Nauczycielka oświadczyła, iż nigdy nie zaskakuje uczniów ani „klasówkami“, ani ustną kontrolą wiadomości lub pamięciowego opanowania tekstu. Zapowiada tę kontrolę i podaje zakres materiału). Między nauczycielką i kierowniczką czytelni istnieje stały kontakt, stała współpraca, która bardzo dodatnio wpływa na pracę uczniów.

Ogólnie biorąc, jest to praca świadoma, celowa, organizowana umiejętnie, z wielkim poczuciem odpowiedzialności. Cechuje ją powaga, systematyczność, spokój i ład, pogodny, przyjemny nastrój, kulturalna atmosfera. Na lekcjach panuje dyscyplina wynikająca z zainteresowania pracą i aktywnego w niej udziału obu stron. Nie ma nudy. Dobra atmosfera wynika z ładu na lekcji, wzajemnego zaufania i szacunku, zainteresowania pracą. Nauczycielka posiada wysoki autorytet dzięki swojej wiedzy, taktowi, kulturze, sprawiedliwemu traktowaniu uczniów. Jej stosunek do nich nacechowany jest szacunkiem. Dziecku stawia się wymagania dość duże, ale nie przekraczające jego możliwości i bardzo sprawiedliwie i skrupulatnie ocenia się jego wysiłek i osiągnięcia — zarówno jednorazowe, jak i przez czas dłuższy. Nie uchodzi też uwadze żadne niedociągnięcie. Jeżeli uczniowie nie wykazują dalszego zainteresowania utworem lub z powodu nadmiaru pracy z innych przedmiotów nie mogą dalej nad nim pracować, nauczycielka nie zmusza ich do tego, czasem nawet z tego powodu rezygnuje z zadania pracy domowej.

Nauczycielka szanuje godność ucznia. Nie pozwala sobie na uszczypliwe uwagi, dość często zdarzające się na innych lekcjach.

Jeśli sama w czymś uchybi — tłumaczy uczniom powód uchybienia (np. 5-minutowe spóźnienie na lekcję z powodu przeciągnięcia się bytności w czytelni dziecięcej, do której wprowadziła hospitującą).

Uczniowie pracują chętnie, z zapałem, umiejętnie. Nie uchylają się od pracy, starają się ją wykonać jak najlepiej. Zachowują się na lekcjach i podczas pauz bardzo swobodnie, ale kulturalnie. Wzruszające było np. ich zachowanie podczas dość długiego czytania utworu przez nauczycielkę. Zmieniając niewygodną pozycję uważali, aby nie zaszurać nogami albo — aby nie skrzypnęła ławka. Przez 25 minut wytrwali w napięciu, w ciszy, aby nie spłoszyć nastroju chwili (klasa VI, nowela *Tadeusz*).

Wykazują dużo umiejętności praktycznych, jak wyraziste i estetyczne czytanie, swobodne wypowiedzanie się w mowie i piśmie, posługiwa-

nie się książką, wygłaszanie z pamięci, krytyka. Wykazują dużo samodzielności i inicjatywy.

* * *

W pracy drugiego typu nie widać świadomego, celowego organizowania lekcji z uwzględnieniem wszystkich czynników składających się na proces nauczania. Stosowane są gotowe schematy: schemat przebiegu lekcji, schemat analizy utworu, charakterystyki postaci, ćwiczeń słownikowych itp. Nauczyciel najwidoczniej posługuje się tymi schematami stale, gdyż na lekcjach hospitowanych odwołuje się do nich, a uczniowie wiedzą, o co chodzi. (Np. „Teraz pierwszy punkt lekcji: najpierw mamy sprawdzić pracę domową, potem....; a teraz — ostatni punkt lekcji: zadanie pracy domowej“. Albo: „Najpierw jak zwykle objaśnimy niezrozumiałe wyrazy (po odczytaniu tekstu). Będziemy omawiać (utwór) według stałego planu: czas i miejsce akcji, wydarzenia, postaci“).

Dominuje przede wszystkim troska o „przerobienie“, wyczerpanie programu, dlatego lekcje organizowane są przede wszystkim z punktu widzenia materiału, przedmiotu nauczania, a nie podmiotu (ucznia). Opracowanie materiału, a nie kształcenie i wychowywanie za pomocą tego materiału wybija się na plan pierwszy.

Pracy nie opiera się na aktywnej roli ucznia na lekcji. Jest on biernym słuchaczem, odbiorcą lub wykonawcą poleceń nauczyciela, nie zaangażowanym osobiście w procesie nauczania. Nie mobilizuje się ucznia do pracy przez wzbudzenie zainteresowania, nastawienie do pracy, uświadomienie jej celu. Dlatego postawa jego na lekcji jest albo obojętna, albo negatywna.

Praca nad utworem sprowadza się niemal wyłącznie do poznania i zrozumienia tekstu, jego znaczenia dosłownego oraz do zapamiętania streszczenia (faktów, wydarzeń powiązanych w pewien ciąg). Dominuje troska o wiadomości rzeczowe dotyczące przedstawionej w utworze rzeczywistości, a nie o jej charakterystykę i ocenę.

Jedyną metodą pracy nad utworem jest metoda pytań. Są one bardzo szczegółowe, dotyczą zawartości tekstu, wszystkich najdrobniejszych kolejnych faktów, wydarzeń. Odwołują się tylko do pamięci. Wysiłek myślowy ucznia sprowadza się do zrozumienia poszczególnych pytań i sformułowania na nie odpowiedzi podsunętej na ogół w pytaniu. Przy lada zahamowaniu (każda odpowiedź musi być dana natychmiast po pytaniu) sygnalizują się pytania dodatkowe, pomocnicze, naprowadzające.

Rozczłonkowany za pomocą szczegółowych pytań utwór staje się martwym materiałem, którego poszczególne części rejestruje się w zeszytach pracy, niby w księdze inwentarzowej według ustalonych rubryk, np. czas i miejsce akcji, wydarzenia, postaci. Nie analizując utworu pod określonym kątem widzenia i nie dokonując syntezy, nie dochodzi się ani do uchwycenia najważniejszych problemów utworu, jego myśli przewod-

niej, ogólnej konstrukcji, ani nawet do utrwalenia pewnych scen — obrazów, z których każdy, nawet wyodrębniony z całości, może zawierać jakieś walory poznawcze, estetyczne, emocjonalne, wzbogacające umysł, kształtujące uczucia, wyobraźnię, wolę. Tego rodzaju praca nie zawiera więc momentów kształcących i wychowujących.

Nie widać też troski o nabywanie przez ucznia umiejętności praktycznych. Opracowywanie utworu odbywa się przeważnie na podstawie pamięci — po jego jednorazowym odczytaniu lub wysłuchaniu. Z rzadka odsyła się ucznia do tekstu. Nie ma więc on możliwości opanowywania techniki pracy z tekstem, posługiwania się książką. Czytanie służy do jak najbardziej ogólnego zapoznania się z tekstem. Nie ma potrzeby wnikliwego zagłębiania się w tekst, bo przecież na lekcji nauczyciel za pomocą drobiazgowych pytań wydobywa treść niemal każdego zdania. Każdy z uczniów coś tam zapamięta, bardzo wiele dopowie nauczyciel, powiąże wszystko w jedną całość i w sumie zrekonstruuje to, co przedstawił autor. Całość stanowi składankę z drobnych wypowiedzi całej klasy.

Nie ma ćwiczeń — choćby przygodnych — w czytaniu wyrazistym, które jest „rozmyślaniem nad tekstem“, próbą interpretacji i wreszcie — dowodem zrozumienia.

Nie stwarza się też warunków do ćwiczenia w ustnym wyrażaniu myśli. Uczniowie odpowiadają jednym krótkim zdaniem na szczegółowe pytania, nie mają okazji do dłuższej wypowiedzi wymagającej jakiejś logicznej konstrukcji — przeprowadzenia rozumowania, wnioskowania itp. W wyjątkowych wypadkach żąda się ciągłego opowiadania lub streszczenia po pierwszym czytaniu w domu lub po zakończeniu analizy utworu w klasie. Wymaga to głównie pamięciowego opanowania materiału i umiejętności formułowania najprostszych zdań.

Ćwiczenia w pisaniu w klasie sprowadzają się głównie do wspólnego redagowania: notatek z lekcji, układania planu i streszczenia.

Uczniowie kolejno rzucają poszczególne zdania, nauczyciel wybiera z nich najlepsze, „szlifuje“ je: uzupełnia, rozwija, nadaje im formę możliwie gładką i ... stereotypową.

Prace domowe z konieczności muszą być bardziej samodzielne, ale również nie są ćwiczeniami sensu stricto. Uczeń ma coś napisać na zadany temat, forma nie jest zwykle ściśle określona (poza formą planu). Wszystkie więc prace bardziej samodzielne są czymś pośrednim między opowiadaniem, sprawozdaniem i streszczeniem. Często pisemna praca domowa polega na przepisywaniu urywka tekstu, wypisywaniu określonych zdań lub wyrazów.

Ogólnie biorąc — praca nad lekturą według drugiego typu nie posiada walorów kształcących, wychowawczych i praktycznych, nie przygotowuje do pracy umysłowej, do świadomego czytelnictwa, nie budzi zamiłowania do literatury pięknej, wprost przeciwnie — w niektórych wypadkach wywołuje niechęć zarówno do lektury, jak i do wszelkich zajęć związanych z jej opracowywaniem.

W obu przedstawionych tu typach pracy, mimo wielu zasadniczych różnic, a przede wszystkim — ogromnej różnicy ich wartości wychowawczej i kształcącej, występują także pewne znamienne cechy wspólne. Występują one zresztą w różnym nasileniu i układzie zarówno w poszczególnych lekcjach jednego typu, jak i w obu — traktowanych całościowo.

Uderza przede wszystkim nadmierna aktywność nauczyciela na lekcji i bierność ucznia. Uczeń nie jest świadomy celu lekcji ani drogi, którą nauczyciel będzie go prowadził.

Nie występuje wcale albo tylko w minimalnym stopniu samodzielna praca uczniów — indywidualna lub grupowa. Nauczyciel pracuje z całą klasą, rzucając pytania i wzywając uczniów kolejno lub „na ochotnika“ do odpowiedzi. Wyniki pracy są również „wspólnie“ opracowywane, a właściwie zbierane i redagowane — znowu przy dominującym udziale nauczyciela. (Często nie są zbierane wcale).

Cała niemal praca polega na mówieniu, a ściślej mówiąc — na dialogu między nauczycielem i uczniami. Brak jest pracy opartej na tekście i posługiwaniu się innymi pomocami naukowymi. Brak pisemnych form pracy na lekcji.

Omawianie utworu oparte jest na pamięci. Drobiazgowo pytania zmierzają do wydobycia treści tekstu, do odtworzenia jego zawartości bezpośrednio przedstawionej przez autora.

Cała niemal praca nad utworem ma charakter analityczny. W bardzo niewielkim stopniu (typ I) albo wcale (typ II) nie występują momenty syntezy.

Opracowanie utworu na tym poziomie nie różni się więc zasadniczo od tego rodzaju pracy w klasach niższych. Nie prowadzi do głębszego i całościowego ujęcia utworu, wydobycia jego idei przewodniej, a przede wszystkim — do stopniowego kształtowania pojęcia istoty utworu literackiego jako dzieła sztuki, co zalecał program we wskazaniach metodycznych. Utwór w dalszym ciągu traktowany jest jako zwykłe odbicie rzeczywistości, z którym się ucznia jak najdokładniej zapoznaje, nie troszcząc się o żadne teoretyczne komentarze.

Z trzech zasadniczych aspektów pracy nad lekturą uwzględniany jest przede wszystkim jej aspekt poznawczy. Ponadto uwzględnia się jeszcze aspekt wychowawczy (szczególnie w obrazie I). Natomiast dość wyraźnie upośledzony jest aspekt kształcący (zwłaszcza w obrazie II), zarówno jeśli chodzi o kształcenie myślenia, mowy i wyobraźni, jak i praktycznych umiejętności: wypowiedzania się w różnych formach, opanowywania techniki pracy umysłowej, zwłaszcza — techniki pracy z książką.

Nie przywiązuje się wagi do mobilizacji psychicznej uczniów przed przystąpieniem do nowej pracy. Każdy dłuższy utwór, który musi być najpierw przeczytany w domu, zadawany jest bez żadnego wstępnego

wprowadzenia, zachęty, powiązania z już opracowanym materiałem lub przeżyciami uczniów. Nauczyciel nie bierze pod uwagę trudności, które uczeń musi pokonać w związku z nową, nieraz bardzo trudną i nie interesującą go lekturą. Często zniechęcają one ucznia zaraz na początku pracy, pozbawiają zapału i przyjemności, nie wyzwalają energii, powodują jej stratę, niewspółmierną do wyników.

Bardzo ujemnie odbija się to wszystko na gospodarce czasem. Zawsze go brakuje — i to na najbardziej cenne momenty lekcji: na pracę myślową, na bezpośrednie obcowanie z tekstem, na oddziaływanie przez „żywe słowo“, na ćwiczenia praktyczne.

W bardzo niewielkim stopniu (typ I) albo wcale (typ II) nie ujawnia się dążność do zachowania ciągłości pracy. Co prawda, nie sprzyja temu sam program, niemniej wydaje się to choć w pewnym stopniu możliwe (zwłaszcza w związku z nabywaniem wiedzy o literaturze). Każdy nowy temat wynika z kolejności wyznaczonej programem, a nie z logicznej czy psychologicznej konieczności. Brak jest momentów nawiązywania do materiału już opracowanego i włączania, wiązania nowych treści z już nabytym zasobem. Brak jest systematycznego powoływania się na już nabytą wiedzę i umiejętności świadomego, samodzielnego posługiwania się nią przez uczniów (np. prób samodzielnego opracowania jakiegoś problemu na podstawie lektury uzupełniającej, charakterystyki postaci, wyjaśniania wyrazów niezrozumiałych przy posługiwaniu się wydawnictwami pomocniczymi, odnośnikami w książce i kontekstem). Gromadzi się raczej luźne fakty z zakresu wiedzy o danym utworze, o autorze, o danym zjawisku stylistycznym itp. Nie dąży się natomiast do systematycznego gromadzenia materiału do ukształtowania podstawowych pojęć z zakresu wiedzy o literaturze, nie wdraża się do samodzielnego świadomego czytelnictwa, do krytycznej oceny — co jest widoczne zarówno w pracy nad lekturą obowiązkową — podstawową, jak i uzupełniającą.

Lektura uzupełniająca jest opracowywana w taki sam sposób, jak podstawowa. Do lektury osobistej, pozaszkolnej nie nawiązuje się w ogóle.

Praca nad lekturą sprowadza się więc do omawiania poszczególnych, nie związanych niczym utworów, ma charakter fragmentaryczny i obliczona jest jakby na krótką metę: na doraźny cel, doraźne przeżycie emocjonalne, na doraźną potrzebę — wynikającą zresztą z konieczności zrealizowania programu, a nie zainteresowań i uczuciowych potrzeb dziecka. Praca ta nie posiada więc tak ważnej w nauczaniu szkolnym ciągłości, a jej wyniki nie mają szans trwałości, gdyż nie znajdują zastosowania, mają „żywoć jednodniową“.

Ogólnie biorąc — organizacja pracy nad lekturą w obserwowanych szkołach ma wiele niedociągnięć i braków, które sprawiają, iż ogromne możliwości wszechstronnego kształcenia uczniów nie są w pełni (obraz I), a nawet w dostatecznym stopniu (obraz II) wykorzystane.

O NIEKTÓRYCH FORMACH PRACY NAD JĘZYKIEM POLSKIM W SZKOLE ŚREDNIEJ

I

W pierwszej fazie kilkuletniej dyskusji nad poziomem polszczyzny w naszych szkołach, a szczególnie w szkołach średnich, akcentowano przede wszystkim polityczne i społeczne źródła złego. I najzupełniej słusznie. Z pewnością bowiem na żadnym innym przedmiocie anomalie życia politycznego nie odbiły się tak mocno i niekorzystnie, jak na języku ojczystym.

Gdy jednak od dłuższego czasu pracujemy w atmosferze całkowitej swobody, w klimacie sprzyjającym procesowi wychowawczemu, a mimo to nie jesteśmy zbudowani wynikami, to dowód, że okoliczności naszych niepowodzeń nie powinniśmy widzieć jedynie poza sobą. I rzeczywiście, coraz częściej słyszy się głosy, które nie negując obiektywnych hamulców pracy szkolnej kierują uwagę w stronę zagadnień dydaktycznych jako decydujących o osiągnięciach w nauczaniu.

Prof. Bartecki zdecydowanie uzależnia rezultaty pracy szkoły od dydaktyki, przy czym wyraźnie zastrzega się, że jego rozważania dotyczą „organizacji procesu nauczania w klasie, a nie stosowanych tam metod nauczania“¹⁾.

Tymczasem trzeba to bezstronnie przyznać, w dziedzinie dydaktyki od dawna utknęliśmy na martwym punkcie, a nawet gorzej, bo od wielu lat nie wychodzimy poza ustalone schematy, co jest rzeczą wprawdzie wygodną, ale z reguły niebezpieczną.

Wiele obiecujące a przerwane na skutek wojny reformatorskie tendencje żywego ruchu pedagogicznego doprowadziły w rezultacie do pewnego rodzaju kryzysu dydaktycznego. Jeszcze nie dopracowano się nowego, a już porzucano stare, w którym nie wszystko jednak było złe i znajdował się dorobek oraz cenne nieraz doświadczenia wieków. Uległy mocnej krytyce tradycyjne formy pracy, jako formalistyczne, mechaniczne lub werbalne, w przeciwstawieniu do propagowanych, a więc laboratoryjnych, opartych na samodzielności działania ucznia.

Wspominam o tym i z tej racji, że po pierwsze niektóre z tych form pracy należałoby dzisiaj wskrzesić, a po drugie, że stosowanie metod czysto laboratoryjnych, tak odpowiednich do kategorii przedmiotów przy-

¹⁾ Jan Bartecki *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1958. T.W.P., s. 18.

rodniczych, nie przynosi i nie może przynosić oczekiwanych rezultatów w przedmiocie języka polskiego na poziomie szkoły średniej. Ostatecznym bowiem celem w nauczaniu tego przedmiotu jest czynna znajomość języka — co oznacza w praktyce umiejętność swobodnego i poprawnego wyrażania się przy stosowaniu szerokiego zakresu słownictwa — jest uwrażliwienie na piękno języka, zrozumienie i głębokie odczucie utworu literackiego jako dzieła sztuki. W osiągnięciu tych celów żadna metoda wyłącznie laboratoryjna nie zdoła zastąpić żywego słowa i stałego twórczego kontaktu nauczyciela z uczniem.

Okres powojenny, jak to wszyscy wiemy, nie sprzyjał rozwojowi dydaktyki. Przy tym odgórne aktywizowanie nauczyciela przy równoczesnym azylu dla nieuctwa doprowadziło do paradoksalnej sytuacji, w której uczeń stał się jedynie przedmiotem usiłowań dydaktycznych, a nie także ich podmiotem, jak w zasadzie być powinno. W okolicznościach, kiedy jedynie od nauczyciela uzależniano jakość wyników, powstały niebezpieczne wypaczenia w stosunku młodzieży do nauki, których skutki ponosimy jeszcze do dzisiaj.

II

Stale słyszy się narzekania na nieporadność językową naszej młodzieży. Jej ubóstwo językowe, nieumiejętność nazywania rzeczy po imieniu, prostactwo w ujmowaniu problemów.

Myślę, że nie cała wina spoczywa na młodzieży. Uważam, że przyczynę złego należy w dużym stopniu przypisać dydaktyce. Jeśli np. w matematyce, fizyce czy innym przedmiocie uczeń musi sobie przygotować odpowiedź, musi sobie, jak to się mówi po sztubacku, „przepowiadać“, musi się jej po prostu wyuczyć, aby opanować dane wiadomości i umiejętności i wykazać się nimi w gotowej formie przed nauczycielem, to jedynie w przedmiocie języka polskiego z takim przygotowaniem — poza działem gramatyki — z reguły się nie spotykamy. To znaczy prawie się z tym nie spotykamy, żeby uczeń przygotowywał sobie w domu odpowiedzi ustne przede wszystkim pod kątem poprawności językowej. A przecież gdzie jak gdzie, ale w nauczaniu języka ojczystego na tego rodzaju preparacje należałoby położyć szczególny nacisk.

Podjęcie świadomego wysiłku nad kształceniem swego języka uważam za główny obowiązek ucznia oraz za jeden z podstawowych warunków powodzenia pracy polonistycznej w szkole średniej.

Uczeń, na którym nie spoczywa obowiązek pracy nad językiem, a mam tu na myśli język mówiony, obowiązek czynnej znajomości poznanych wyrazów, nie tylko z trudem opanowuje treści utworów, których często nie rozumie, ale też nie przeżywa ich estetycznych wartości. Na skutek niedoceniań czy pobłażliwości wobec zagadnienia podstawo-

wego ponosimy klęskę na dwu innych odcinkach, których opanowanie jest ostatecznym naszym celem; na odcinku poznawczym i emocjonalnym.

Jeśli dzięki gruntowniejszemu opanowaniu języka, lepiej rozumiemy i odczuwamy poznane treści i w rezultacie doskonalenie języka przyjmujemy jako zasadniczy cel pracy polonisty — to w tym przedmiocie należałoby uznać zasadę prymatu wykształcenia formalnego, co oznacza skierowanie wysiłków na podnoszenie sprawności językowej ucznia oraz systematyczne bogacenie jego zasobu leksykalnego.

W praktyce winno to także oznaczać, by nauczyciel oceniając odpowiedzi brał pod uwagę przede wszystkim ich poprawność językową.

Daje się bowiem zauważyć nieco niepokojące zjawisko oceniania jedynie treści odpowiedzi, treści, której zaledwie nieraz można się domyślać, a niedoceniań jej jakości językowej. Uczeń doskonale wyczuwa tego rodzaju wartościowanie, skutkiem czego popada stopniowo w nawyk bagatelizowania ładunku językowego, ignorowania kształtu słownego referowanej idei.

Sądzę, że aktywizowanie ucznia to nie tylko zainteresowanie go lekcją, ale nade wszystko postawienie go w położenie osobistej odpowiedzialności za samodzielną i świadomą pracę nad językiem, pracę, której skutki prowadzą ostatecznie do zainteresowania przedmiotem.

III

Jest faktem, że wprawę we wszelkiego rodzaju umiejętnościach zdobywamy tylko przez systematyczne ćwiczenia. Innej drogi nie ma. Ta sama zasada dotyczy trudnej umiejętności posługiwania się językiem. Tymczasem w praktyce szkół średnich obserwuje się zjawisko, że ćwiczenia wiążą się przeważnie z językiem pisanym, a nie stosuje się ich zupełnie albo stosuje w nikłym bardzo stopniu do mowy żywej.

A przecież obydwu tych stron języka — mówionej i pisanej — nie można utożsamiać.

Wychodzę z założenia, że ćwiczenia językowe ustne mają zasadnicze znaczenie zarówno dla kształtowania mowy, jak też dla rozumienia i odczucia treści utworów literackich. W programach jest wzmianka o tego rodzaju ćwiczeniach. Niestety, instrukcja programowa nie mówi, jak to robić na stopniu szkoły średniej, nie mówi też prawie nic o tym literaturze pedagogicznej, jakkolwiek, jeżeli chodzi o szkołę podstawową, może się ona poszczycić pod tym względem pewnymi osiągnięciami.

Przyjmuję również założenie, że, podobnie jak w innych przedmiotach, i tu ciężar pracy nad tymi ćwiczeniami przerzucić należy na godziny pozalekcyjne. Praktyka bowiem dowodzi, że nawał materiału poznawczego nie mieści się w czasie na tyle, aby jeszcze nauczyciel był w stanie

przeprowadzić na lekcji ćwiczenia językowe w jakiegokolwiek formie. Z drugiej strony, liczebność klas powoduje, że kontakt słowny nauczyciela z uczniem ulega z konieczności poważnemu ograniczeniu. Nie mamy możliwości na każdej lekcji słuchać każdego ucznia.

Oba te fakty, zdaje się, dostatecznie wyjaśniają przyczynę, dzięki której czynna znajomość języka wśród naszej młodzieży budzi w nas niezadowolenie i oba te fakty również wskazują: po pierwsze na konieczność takich ćwiczeń, po drugie na ich miejsce poza lekcją. Jeszcze raz stwierdzam, że ze względu na materiał rzeczowy sama lekcja nie jest i nie może być w zasadzie lekcją ćwiczeń językowych, że to, co się normalnie robi na lekcji, jest tylko niewystarczającą korekturą językową i to nie obejmującą całej klasy.

Z tych okoliczności wynika też, że cały trud świadomej pracy nad dorabianiem się wprawy językowej uczeń powinien przejąć na siebie.

Zadaniem nauczyciela byłoby postawienie przed uczniem konieczności podjęcia odpowiedniego wysiłku. Takich jednak konieczności szkoła zasadniczo nie stwarza. Jestem z całym uznaniem dla tych polonistów, którzy to robili i robią, nie chciałbym też nikogo dotknąć, ale sądzę, że na ogół to zagadnienie pozostaje poza kręgiem uwagi wielu nauczycieli.

I jeszcze jedno. Jeśli na lekcji uczeń odpowiada, co oznacza także referowanie jakiejś kwestii, to rzecz oczywista, że odpowiedź jego przy czujności nauczyciela jest nie tylko sprawdzianem jego wiedzy, ale spełnia także w pewnym stopniu rolę ćwiczenia językowego. Winniśmy sobie uprzytomnić, że ma ono wartość jedynie dla odpowiadającego, dla nikogo poza nim. Tymczasem nam chodzić powinno o stworzenie takiej sytuacji, w której by każdy uczeń najprzód musiał, a potem i chciał pracować nad kształtem i zakresem swego języka.

Jakaż to może być sytuacja?

Zastanówmy się na przykład nad tym, co nauczyciel, poza pisemną pracą, zadaje do domu. A więc najczęściej: przeczytajcie to sobie, zastanówcie się nad tym, pomyślcie nad zagadnieniem takim a takim. Konkretnie: rozważcie zagadnienie walki klas w *Nieboskiej*, pomyślcie nad rolą pierwiastka mistycznego w *Dziadach*. Do czego to wszystko zobowiązuje ucznia? W zasadzie do niczego. I nie może go zobowiązywać, bo przecież nie postawiliśmy przed nim konkretnego zadania, które by musiał opracować, a następnie przećwiczyć, tak jak opracowuje i ćwiczy zadania z innych przedmiotów. Dla potęgowania sprawności językowej nie ma też znaczenia o wiele lepsza, bo odpowiadająca zasadzie samodzielności i cenna dla lekcji forma zadań, gdy nauczyciel poleca zaznaczyć wiersze tekstu odpowiadające problemowi danemu do przemyślenia.

Konkretność stawianych przed uczniem zadań oraz ich systematyczne i dokładne egzekwowanie to wprowadzie stara, niemniej jedyna zasada, która gwarantuje wyniki. Taka konkretność obowiązująca po-

wszecznie w pracach pisemnych powinna być stosowana pod tymi samymi rygorami w pracach ustnych; to znaczy tak w pierwszych, jak i drugich. Ocenie winna podlegać treść, a przede wszystkim forma. Nawiasem tu dodaję, a potwierdza to praktyka, że o ile uczeń przygotował i wyćwiczył formę, to równocześnie opanował utwór od strony poznawczej, w dużym stopniu właściwie postawił i rozwiązał zagadnienie. Jedno z drugim idzie w parze. Decydującym bowiem czynnikiem jest tu ilość włożonej pracy w opanowanie zadanej kwestii na tyle, aby w poprawnej, jeśli już nie w pięknej, formie zrelacjonować ją przed nauczycielem, który przede wszystkim za formę postawi stopień. Bo to przecież jest ocena z języka polskiego, o czym nauczycielowi nie wolno zapomnieć.

IV

Opierając się na postawionych założeniach chcę wskazać na pewne formy pracy, które systematycznie stosowane, obok różnych metod i innych zabiegów dydaktycznych, mogą w pewnym stopniu pozytywnie zażywać na wynikach nauczania w przedmiocie języka polskiego. Oczywiście, trudno tu mówić o jakichś uniwersalnych receptach, takich bowiem nie ma. Każdy przepis dydaktyczny, który zawsze powinna cechować giętkość, ma tylko wartość względną.

Zależy kto, jak, do kogo i w jakiej sytuacji go stosuje. Martwo i szablonowo wcielane w proces nauczania przepisy więcej mogą przynieść szkody niż pożytku. Czułe są struny instrumentu młodej psychiki i dlatego nie można na nich grać drągiem.

Pozostawiając na uboczu doniosłe zagadnienie prac pisemnych, w których, jeśli chodzi o ich metodykę, posiadamy dość poważny dorobek, widzę w zakresie języka mówionego następujące rodzaje prac ucznia mogące pełnić funkcję ćwiczeń językowych. Są to: 1) opowiadania treści utworów, 2) opowiadania zdarzeń, 3) opisy, 4) ustne opracowania problemów, 5) pamięciowe opracowania utworów.

Opowiadanie treści literackich należy do starych kategorii dydaktycznych i znajdowało niegdyś szerokie zastosowanie w gimnazjach, zwłaszcza klasycznych, tak w języku ojczystym, jak i w językach starożytnych. Sądzę, że wysoki poziom językowy dawnych szkół wiele zawdzięczał uprawianiu tych sprawności. Ostatnio, przed drugą wojną światową zaatakowano również ten rodzaj opowiadania jako rzekomo czynność mechaniczną, bez większej wartości dla procesu rozwoju psychicznego jednostki. Ćwiczeniom tym, które próbowano traktować tylko jako tak zwane „zajęcie“, przeciwstawiano heurezę, formę pracy dyskusyjnej, jakby te ostatnie rzeczywiście były przeciwstawne pierwszej. Błąd leżał w tym, że nie dostrzegano całkiem odrębnego zakresu i charakteru tych pojęć. Jeśli bowiem ostatnie są metodami pracy klasowej czy też, inaczej

mówiąc, pracy z nauczycielem, to pierwsze wskazują tylko na określony sposób pracy domowej ucznia, na jego rzeczywiste przygotowanie się do lekcji. Błąd leżał, a niestety, i leży do dziś w niedocenianiu tego ćwiczenia, w fałszywym jego osądzie. Nie można też zgodzić się z tym, by forma opowiadania nie dała się pogodzić z praktycznymi metodami; należy raczej uważać, że znakomicie je uzupełnia.

Jak rozumieć to ćwiczenie? Rozumiem, że uczeń oddaje treść utworu niekoniecznie własnymi tylko słowami, że może wplatać całe wersety tekstu, który odpowiada jego wyobraźni i potrzebie najpełniejszego oddania idei. Nauczyciel, który zlecił opowiadanie, zwrócił uwagę na to, co w nim należy podkreślić, zwrócił uwagę na konieczność użycia pewnych wyrazów i zwrotów, przy przesłuchaniu baczny na organizację materiału słownego, na bogactwo leksykalne, na kompozycję i piękno języka. Oceniając opowiadanie przy współdziałaniu klasy skieruje uwagę na momenty, które nie zostały dostatecznie uwypuklone, i również przy pomocy klasy pokaże, jak je należy przedstawiać. Dla przykładu: w odtwarzaniu treści utworu *Meter* M. J. Wielopolskiej uczeń nie oddał dostatecznie uporów, siły woli i pasji młodego Demostenesa w opanowaniu trudności mowy greckiej, nie oddał też całego uroku nocy helleńskiej.

Można to uzupełnić w drodze pewnego konkursu: kto lepiej? Nauczyciel wystawia ocenę za językową formę opowiadania. I to jest sytuacja, która zmusza ucznia do szukania najwłaściwszego wyrazu dla myśli autorskiej, dla odtworzenia ładunku uczuciowego przerabianego tekstu.

Czy każdy utwór nadaje się do tego rodzaju ćwiczeń? Nie każdy. Musi to być utwór o określonej objętości, który spełnia pewne warunki psychologiczne, a więc zaciekawia, pobudza wyobraźnię, porusza sferę emocjonalną. W wypisach dla klasy VIII, a dla niej, jako przygotowawczej, elaboracje te są najbardziej właściwe, jest na szczęście wiele takich czytanek. Nie należy nad nimi przechodzić do porządku. Mimo że opracowujemy już inny materiał, wymagający innego ujęcia w pracy domowej, to jednak systematycznie przez pewien czas winniśmy kontynuować reprodukcję tamtych. Życie bowiem i praktyka polonistyczna mówi, że im lepiej zna się utwór, im częściej odtwarza, tym głębiej i doskonalej się go odczuwa.

Zastanowić by się teraz wypadało nad dydaktycznymi i pedagogicznymi wartościami tego rodzaju ćwiczeń. Zdaje mi się, że są one dość pożyteczne.

Narzekamy, że uczniowie nasi często nie umieją czytać, to znaczy czytają źle, bez ekspresji i bez zrozumienia. Uważam, że ćwiczenie w takim opowiadaniu stanowi jedną z lepszych dróg prowadzącą do umiejętności poprawnego czytania. Uczeń zmuszony jest bowiem do wielokrotnego i uważnego wertowania utworu, aby mógł uchwycić jego sens, kompozycję, obrazowość, jednym słowem, żeby opowiadając mógł odtworzyć

całość, z uwzględnieniem logicznej konstrukcji, estetyki i momentów emocjonalnych. Pewnie, że poprawnego czy nawet pięknego czytania możemy uczyć inaczej: po prostu dając wzór możemy polecać wyćwiczyć czytanie. I tak też trzeba robić. Uważam jednak, że forma opowiadania jest znacznie korzystniejsza, bo na podstawie praktyki wiadomo, że kto nauczył się opowiadać, ten równocześnie nauczył się i czytać.

Ćwiczenie w opowiadaniu daje znacznie więcej. Po pierwsze, wyrabia poczucie ładu językowego. Uczeń musi dobrze popracować nad organizacją materiału leksykalnego, doszlifować brzmienie poszczególnych zdań, zharmonizować je z sobą, uważać na interpunkcję, stosowanie synonimów, poznanych wyrazów itp., a następnie to wszystko dobrze sobie utrwalić. W ten sposób następuje przeto bogacenie uczniowskiego języka, a także kształcenie wyobraźni. Nie ulega bowiem wątpliwości, że ten tylko może się wczuć w wizję, jakie rysuje autor, w nastrój utworu, w jego plastykę, kto bardzo gruntownie opanował tekst. Potrafi wtedy nie tylko przeżywać dzieło literackie, ale je nawet pokochać. Sekret tego leży tylko w uporczywym i systematycznym ćwiczeniu. Przecież nie inaczej było z Demostenesem, o którym młodzież czyta tak chętnie, a który tyle wysiłków poświęcił mocowaniu się ze słowem, aby wreszcie zdobyć i umiłować urzekające piękno helleńskiej mowy. Każdy z nas ma w pamięci utwory, których czar słowa głęboko ukochał. Przeważnie to ukochanie, które rodziło się kiedyś na ławie szkolnej, wymagało od nas natężenia sił, a często i hartu woli. Może dlatego dziś jesteśmy polonistami. Tego aspektu nie należy tracić z oczu w procesie dydaktycznym. Zainteresowania przedmiotem rodzą się poprzez zwycięską walkę z trudem zdumienia, poprzez gorycz pierwszych niepowodzeń. Tego rodzaju praca ucznia nad językiem nie pozostaje bez wpływu i na umiejętność pisania.

Jest zupełnie zrozumiałe, że kto umie ująć treść utworu w słowie żywym, łatwiej radzi sobie ze stylem w opracowaniach pisemnych. Tak samo jest z ortografią. Uczeń, który dużo i uważnie czyta, a musi czytać uważnie, jeśli ma dokładnie ująć treść, pisze na ogół poprawnie. Nic zresztą dziwnego — wśród Polaków przeważają przecież wzrokowcy.

Z podsumowania tych rozważań wynika, że praca nad tego rodzaju opowiadaniem ma walory kształcące — uczy myśleć. Bo przecież proces zdobywania pojęć, opisu klasyfikacji, porównań i uogólnień znajduje tu swoje miejsce i stanowi to, co nazywamy myśleniem. Ścisłe wiązanie zaś formalnej i logicznej strony języka, a przecież o to nam chodzi, wskazuje również na ścisłość myślenia. W każdym razie ta forma pracy wymaga większego nakładu myślowego, aniżeli odpowiedź na jedno pytanie, choćby to była odpowiedź najbardziej poprawna.

Potraktowałem dość obszernie zagadnienie opowiadania treści utworów, jako podstawowego rodzaju ustnych ćwiczeń językowych właściwych dla zaczynających naukę w szkole średniej. Dadzą one rezultaty, jeżeli

właściwie ustosunkuje się do nich zarówno uczeń, jak i nauczyciel, jeżeli ich forma stanowi zasadnicze kryterium oceny.

Drugi rodzaj pracy domowej to ustne ćwiczenia w opisie i opowiadaniu zdarzeń, przy czym dodaję, że zdarzenie pojmować należy bardzo ogólnie. Szeroko uprawiane tego rodzaju ćwiczenia w szkołach podstawowych nie znajdują dziś z reguły miejsca w szkole średniej.

A szkoda, bo ich wartość jest niewątpliwa dla kształcenia języka i wyobraźni oraz dla rozwoju myślenia. Wymagają jednak zwiększonej nieco czujności ze strony nauczyciela. Łatwo bowiem może stać się tak, że ćwiczenie może niczego nie ćwiczyć. Inna bowiem jest tu technika pracy, aniżeli przy opowiadaniu treści tekstowych. Jeżeli tam sam utwór wskazywał na sposób ujęcia treści, jeżeli nasuwał do pewnego stopnia gotowe konstrukcje językowe oraz narzucał konieczność użycia niektórych wyrazów i zwrotów, to tutaj uczeń zdany jest całkowicie na swoją samodzielność. Tę pozycję może wyzyskać w znaczeniu zarówno dodatnim, jak i ujemnym.

W temat, który opracowuje, może włożyć dużo inteligencji, dużo pracy, ale może też pójść po linii najmniejszego oporu i temat spłyć, zbanalizować, może nie postawić nawet kroku naprzód w zakresie techniki językowej.

Te formy pracy, aby dały faktyczne korzyści, muszą posiadać charakter twórczy. To znaczy muszą wnieść w język młodzieży elementy nowego. Mam tu na myśli konstrukcję opowiadania, zastosowanie pewnych wyrazów, używanie niektórych rodzajów zdań, środków artystycznych, mowy zależnej i niezależnej itp. Te elementy winien nauczyciel wskazać przy zadawaniu pracy i zwracać na nie uwagę przy egzekwowaniu wiadomości.

Jedną z bolączek, na którą stale się uskarżamy, to sprawa indywidualnych sądów ucznia, to kwestia, zajmowania subiektywnego stanowiska wobec przedmiotu, to kwestia refleksji. Uczeń mówi lub pisze o przedmiocie nie to, co należy, ale z zasady to, co wie, przy tym unika lub nie umie wyrazić własnego zdania. Dlatego też i prace pisemne młodzieży tchną często szablonem, a nade wszystko nudzą. Sądzę, że preparacje, o których mowa, mogłyby oddać tu znaczną przysługę.

Słuchałem w klasie VIII opowiadania na temat „Dzień zmarłych“, ujmowanego w dwu wariantach: opisowo i lirycznie. Zauważyłem, że takie przygotowanie tematu daje duże korzyści, całkowite zrozumienie istoty dwu rodzajów literackich, umiejętność wyrażania osobistych myśli i uczuć, opanowanie formy językowej.

Dalszym ogniwem w łańcuchu domowych ćwiczeń językowych to ustne opracowywanie problemów. Jeśli opowiadanie i opis możemy uważać za typowe dla klasy VIII, a więc podstawowej, to te odpowiadają klasom starszym i praktykowanie ich może wzrastać w miarę zbliżania

się ku końcowi nauki. Znow da się stwierdzić, że o ile stosujemy dużo, nawet bardzo dużo zadań problemowych pisemnych, których wartości nie sposób negocjować, pod warunkiem oczywistego ich autorstwa, to o zadaniach ustnych tego typu nie słyzy się zupełnie. Zdaje mi się, że jest to zagadnienie dużej wagi, że te elaboracje odpowiadające wiekowi i inteligencji młodzieży klas starszych mogą przynosić poważne efekty dydaktyczne.

Przy zleceniu opracowania problemu należy mieć na uwadze poziom wiedzy ucznia, bo tylko wtedy możemy mówić o problemie w znaczeniu dydaktycznym, jeśli istnieją warunki do jego rozwiązania. Konkretnie, temat pracy ustnej: „Wymowa społeczna *Dziadów* cz. II“.

Jakie zadania wykonać tu musi uczeń? Przede wszystkim uważnie przeczytać utwór. Zaznaczyć sobie punkty, które mówią o temacie w sposób bezpośredni, podkreślić partie naświetlające temat pośrednio. Zebrany w ten sposób materiał usystematyzować.

Ułożyć plan tej pracy pamiętając o zasadzie trójczłonowości. Wreszcie, jako stadium ostateczne, rozpocząć trening w referowaniu zagadnienia.

Korzyści? Dokładna znajomość utworu, kształcenie mówienia i kształcenie myślenia. Prócz tego uczeń zdobywa umiejętność szerokiego referowania zagadnienia, wyrabia w sobie poczucie odpowiedzialności za słowo i wreszcie szacunek dla pracy własnej, a przez to i dla pracy w ogóle.

Ćwiczenia te nie pozostają również bez wpływu na umiejętność pisemnego ujmowania problemu. Najważniejsze jednak jest to, że takie przygotowanie wymaga świadomej pracy nad językiem i to od każdego ucznia. Tu już nie można się „wymigać“, nie można „ściągnąć“, nie można liczyć, jak w wypadku, kiedy się daje coś do przemyślenia, że jeśli nie odpowiem ja, to odpowie kto inny czy też odpowie sam nauczyciel. Tu nauczyciel może tylko sprostować błędne poglądy, ale ich ujęcie słowne należy całkowicie do ucznia i to ujęcie winno być zasadniczym przedmiotem oceny.

I wreszcie kilka słów na temat uczenia się na pamięć. Nie ma potrzeby dowodzenia wielkiego pożytku, jaki płynie z pamięciowego opanowywania utworów poetyckich i prozy artystycznej. Bo to i prawdziwa znajomość poezji, o której mówić można po latach, i wyrabianie poczucia piękna, smaku literackiego, i wreszcie umiłowanie poezji, ukochanie słowa ojczystego, czego na ogół brak współczesnemu pokoleniu młodzieży. Tymczasem jednak sytuacja na tym odcinku pozostawia wiele do życzenia. Szkoła kładzie za mały nacisk na uczenie się pamięciowe, tłumacząc to ograniczonym czasem młodzieży bądź też nie doceniając po prostu zagadnienia. Daje się zaobserwować, że często nauczyciele podchodzą do kwestii uczenia się pamięciowego jakoś bez przekonania, że egzekwując materiał stosują wobec ucznia taryfę ulgową, co młodzież wyczuwa i po-

trafi odpowiednio wykorzystać. Nie trzeba się chyba dziwić, że uczniowie klas starszych uczą się na pamięć na ogół niechętnie i, jak to się daje zauważyć, recytują z zażenowaniem, a nawet — bywa i tak — wstydzą się recytowania.

Odrobić zaniedbania, wykrzesać umiłowanie poezji to znów ważne zadanie, które szkoła winna podjąć z całym przekonaniem. Jest tylko jedna droga do pokochania poezji — jej znajomość. O tym nie wolno zapominać.

V

Omówione formy pracy ustnej uważam za właściwe ćwiczenia językowo-literackie dla poziomu szkoły średniej. Łączy je ze sobą wspólna platforma — świadoma i samodzielna praca ucznia nad kształceniem języka, a zatem i nad kształceniem myślenia. Systematyczne ich stosowanie powoduje pozytywne konsekwencje psychologiczne. Mianowicie, uczeń utwierdza się w przekonaniu, że język polski w szkole to przedmiot, którego naprawdę trzeba się uczyć. Uczyć się po prostu używania języka jako podstawy do budowania myśli, osiągać coraz wyższą sprawność językową.

Czy nie zachodzi jednak obawa, że ćwiczenia te mogą znużyć, mogą zniechęcić do przedmiotu? Wolno tak myśleć, gdyż, jak wspomniałem, z uwagi na konieczność poszukiwania najodpowiedniejszego wyrazu dla danych treści, ze względu również na konieczność solidnej znajomości utworu, praca ucznia nie jest łatwa, zwłaszcza że komplikujemy ją w niektórych wypadkach żądaniem stosowania określonych wyrazów czy też figur stylistycznych.

Oczywiście, w ćwiczeniach tych nie wolno przebrać miary.

Każde zamierzenie w szkole musi mieć swoje pedagogiczne granice, których przekroczenie grozi niebezpieczną jednostronnością lub klęską.

Obawy takie nie znajdują potwierdzenia w przesłankach psychologicznych. Konkretno umiejętności, dobrze wypełnione zadania z reguły dostarczają wiele satysfakcji. Raz odniesiony sukces w opowiadaniu, opisie, w referowaniu problemu czy w estetycznym odtworzeniu wiersza do czegoś przecież zobowiązują. Zdobytej pozycji uczeń nie chce utracić. Kto już umie coś robić, ten robi to coraz łatwiej i coraz więcej dostrzega w polu swego działania. Stąd chyba utwór wydaje nam się coraz piękniejszy, bogatszy i łatwiejszy, im częściej go powtarzamy.

I tu znajduje swój sens uczenie się na pamięć i tendencja do opowiadania, którą spostrzegamy u dzieci. Przy tym jest to kwestia nie tyle trudności, ile wdrożenia.

Mówimy dziś dużo o aktywizacji procesu nauczania. W związku z tym zjawiają się różne wartościowe pomysły i projekty, a wśród nich godny uwagi, poparty zresztą doświadczeniami, projekt pracy w zespołach ucz-

niowskich organizowanych w ramach klasy. Koncepcja; niewątpliwie słuszna w założeniach psychologicznych, wymaga jeszcze wielu prób, jeśli chodzi o język polski, a zwłaszcza o literaturę. Bo w gramatyce, o ile już można się zorientować, pożytek praktycznego jej stosowania nie budzi zastrzeżeń.

Formy pracy, które na tym miejscu omawiam, nie roszczą sobie pretensji ani do nowości, ani do ekskluzywności. Całą ich zaletą jest to, że wymagają samodzielnej i rzetelnej pracy domowej ucznia, że praca ta znajduje wyraźny i pewny sprawdzian, że dobrze mogą się przysłużyć lekcji, obojętnie jaką metodą jest ona prowadzona, że wreszcie dzięki nim uczeń nabiera wprawy w języku mówionym. Z tych względów należy im przypisać poważną rolę w aktywizacji procesu nauczania, bo rzeczywiście skłaniają one ucznia do osobistej odpowiedzialności za gruntowne przygotowanie tak językowe, jak i rzeczowe przerabianego materiału. Sytuacja taka rzeczywiście aktywizuje ucznia, a o to przecież nam chodzi.

Niejeden z czytelników pomyśli, że nie powiedziałem tu nic takiego, o czym by on nie wiedział. Prawda! Wszyscy to niewątpliwie wiemy, rzecz jednak w tym, że nie wszyscy to robimy. A zdaje mi się, że warto robić. Bowiem fakt pozostaje faktem, że nad ćwiczeniem sprawności językowej uczeń pracuje bardzo mało albo nie pracuje wcale.

VI

Chcę poruszyć sprawę natury czysto praktycznej, a która pośrednio na pewno wpływa na jakość pracy ucznia, a zatem i na wyniki nauczania. Myślę o teczkach przedmiotowych. Zasadniczy trzon takiej teczki stanowią arkusze rejestracyjne podzielone na pozycje. Na przykład arkusz nr 1 może obejmować dwie pozycje: prace pisemne domowe i prace pisemne klasowe. Każda pozycja dzieli się na następujące rubryki: lp. pracy, data, temat, ocena.

Arkusz nr 2 może zawierać pozycję lektury. Arkusz nr 3 — pozycje utworów opanowanych pamięciowo, referatów z rubryką „ocena“ i wreszcie pozycje innych prac polonistycznych. Arkusz nr 4 — pozycję odpowiedzi ustnych i spostrzeżeń nauczyciela. Zresztą forma rejestru, jak i ilość pozycji, to rzecz dowolna, indywidualna. Jeśli zaprowadzimy teczkę już dla klasy VIII, potrzebne istotnie 4 karty rejestracyjne, jeśli np. dla klasy przedostatniej — zmieścić się można na dwóch. Arkusze takie może wykonać (najlepiej z kartonu) każdy uczeń sam dla siebie, wypełnić starym pismem, złożyć w odpowiedniej teczce i oddać nauczycielowi.

W teczkach przedmiotowych obok arkuszy rejestracyjnych znaleźć się winny wszystkie prace pisemne klasowe oraz domowe, z wyjątkiem tych, które zawierają wiadomości zdobyte na lekcjach. Te uczeń winien mieć w zeszycie, służyć mu bowiem mogą pomocą przy powtarzaniu ma-

teriału. Wszystkie pozycje w arkuszach, oczywiście oprócz spostrzeżeń nauczyciela, wypełniają sami uczniowie. Nie sprawia to kłopotów. Temat zadania klasowego wpisują w trakcie pracy nad nim, zadania domowego — w czasie jego zadawania, zaś notowania uwag z przeczytanych książek dokonać można w czasie godzin wychowawczych lub w innej ustalonej porze. Rola nauczyciela ogranicza się do wystawiania oceny i do zanotowania od czasu do czasu jakiegoś specjalnego spostrzeżenia o pracy i rozwoju ucznia.

Jaki jest pedagogiczny sens teczek przedmiotowych? Przede wszystkim jest to wierny obraz pracy uczniowskiej za wszystkie jego lata pobytu w szkole. Nie pozostaje to bez wpływu na starania ucznia, któremu zależy, aby ten obraz nie kształtował się jak najgorzej. W teczce znajdują się, jak już wspomniano, prace pisemne. Łatwo jest zauważyć różnicę w staranności zadań domowych w zeszycie ucznia, a tych, które oddaje do teczki, a które po korekcie pozostają na stałe do wglądu nauczyciela, dyrektora i rodziców. Zeszyt bowiem zawsze może mu „zginąć“. Do wglądu pozostaje też rejestr przeczytanej lektury, znanych na pamięć utworów, referatów oraz innych czynności związanych z przedmiotem, a także uwag nauczyciela. Prowadzenie tych dokumentów stwarza sytuację, która co najmniej zmusza ucznia do zastanowienia się nad osobistym stosunkiem do przedmiotu.

Ten obraz uczniowskiej pracy posiada również znaczenie dla nauczyciela. Nawet pracując z uczniem przez czas dłuższy nie zawsze jesteśmy w stanie uzmysłowić sobie dokładnie linię jego rozwoju intelektualnego, nie zawsze jesteśmy w stanie odtworzyć sobie krzywą jego pracy nad przedmiotem czy też w poszczególnych jego działach. Gorzej, gdy nauczyciel się zmienia. Wtedy ten nowy nie ma żadnych wiadomości o uczniu, musi je dopiero zdobywać. Wiemy, jak takie okoliczności stara się uczeń wykorzystać, jak twierdzi, że tego i owego „nie przerabiali“. Nie pozostaje to bez wpływu na rezultaty nauczania.

Dokładna ewidencja prac uczniowskich i uwag nauczyciela może w porę zapobiec brakom i przykrym nieporozumieniom. Wiemy, że to, co figuruje w ewidencji, uczeń przerobił na pewno, mamy zresztą możliwość to sprawdzić i powinniśmy sprawdzić, zwłaszcza opanowanie pamięciowe wierszy i znajomość lektury.

Naturalnie, prowadzenie tych wykazów może budzić obawy zbyt dużego obciążenia nauczyciela. Bo faktycznie, czy jesteśmy w stanie poprawić wszystkie zadania domowe? Byłoby to ideałem, ale niestety, przy obecnym obciążeniu nauczyciela, ideałem nieosiągalnym. Przyjmując jednak, że poprawimy tylko pewną ich część, to rejestr tych prac też spełnia swoją rolę. Ważne dla ucznia jest to, że praca stale pozostaje w rękach nauczyciela.

Dlatego też prowadzenie tej dokumentacji nie sprawia specjalnych trudności, a drobne kłopoty z tym związane opłaci zwiększona staranność

młodzieży o poziom i zakres jej polonistycznego dorobku. Tak sędzę, bo treści przedmiotowe nie są nowością w praktyce pedagogicznej.

* * *

Corocznie, szczególnie w okresie matury, przykro, a nieraz boleśnie przeżywamy polonistyczną rozterkę. Bowiem między tym, czego uczyliśmy, a tym, co istotnie uczniowie umieją, dostrzegamy jakąś tragiczną przepaść.

Przeprowadzamy wtedy rachunek nauczycielskiego sumienia, to i owo postanawiamy zmienić w przyszłych zabiegach dydaktycznych, a rezultatów proporcjonalnych do naszej pracy znów nie widzimy.

Myszę, że mimo wszystko rezultaty te podnieść możemy. Nastąpi to wtedy, jeśli wysiłkowi nauczyciela odpowiadać będzie wysiłek ucznia, czego niestety w większości wypadków nie stwierdzamy. Sprawa uregulowania tego stosunku, a ściśle — sprawa samodzielnej i odpowiedzialnej pracy ucznia nad językiem stanowi istotną treść niniejszych rozważań.

MICHAŁ DADLEZ

WYBÓR TEMATU

(W związku z tegorocznymi egzaminami maturalnymi)

Przy wyborze tematu zdający muszą się szybko zorientować i zdecydować, przeżywają niepokojące chwile namysłu, zdenerwowania, nawet oszołomienia. Zwykle tak bywa, że nie wczytują się w każdy wyraz sformułowanego tematu; przed oczyma abiturienta wybierającego np. temat związany z okresem odrodzenia przesuwają się trzy nazwiska: Rej, Modrzewski, Kochanowski. To wystarczy, można po kolei charakteryzować ich utwory, coś tam streścić, zacytować... Ale temat? Człowiek i obywatel?... Temat gubi się w powodzi zbędnych szczegółów.

Niejednokrotnie długie wstępy „podręcznikowe“ zupełnie nie wiążą się z tematem; na przykład filozofia okresu oświecenia (temat: „Społeczeństwo polskie w satyrze, powieści i komedii“) lub rozwój kapitalizmu... (temat: „Obrazy z życia dzieci w utworach Konopnickiej, Prusa i Sienkiewicza“). Długie, „wyuczone“ wstępy zajmują dużo miejsca, brak potem czasu na rozwinięcie tematu. Podobnie w pracach o Żeromskim i Wyspiańskim zdający nie widząc sformułowania („Idea walki o wolność narodu“) piszą o wszystkim, nie dokonują selekcji, streszczają *Ludzi bezdomnych*, *Silaczkę*, *Zapomnienie*, *Zmierzch*, a pomijają utwory związane z tematem. W pracach o wartościach dramatu romantycznego streszczają... *Konrada Wallenroda*, a nie piszą nic o *Balladynie*.

Oczywiście mam na myśli owe słabe, niedostateczne prace, które świadczą o tym, że zdający nie zna literatury związanej z tematem, względnie nie orientuje się, nie potrafi wybrać z całego materiału odpowiednich pozycji. W niektórych pracach są tylko puste frazesy bez pokrycia; zdający nie wykazują zupełnie znajomości lektury, tekstów.

Sporo było odpowiedzi dostatecznych i dobrych, rzadko jednak uczniowie układali plany prac wykazujące zrozumienie tematu.

Pisząc o humanistycznych i patriotycznych wartościach literatury XVI wieku dobrzy uczniowie umieli powiązać zagadnienie z poglądami twórców (troska o człowieka, o chłopca w *Krótkiej rozprawie między panem, wójtem i plebanem* a późniejszy „ideał“ obywatela-ziemianina Reja — sprzeczności), z ich osobistymi przeżyciami: odczucie radości i bólu życia we *Fraszkach* i *Trenach* Kochanowskiego, człowieczeństwo poety-wielbiciela piękna (renesans), „najwyższego z czujących“ ojców (kult rodziny), jego patriotyzm (*Pieśń o spustoszeniu Podola*, *Satyr*, *Odprawa posłów greckich* — wzór obywatela).

Rzadko uczniowie uwydatniali postępowość Frycza Modrzewskiego, wyprzedzającego innych pisarzy o trzy wieki, najwyższej miary jego humanizm, nowe obywatelstwo świata; niejednokrotnie poprzestawali na streszczeniu kolejnym pięciu ksiąg *O naprawie Rzeczypospolitej*, natomiast nie podkreślali najbardziej istotnych, najważniejszych jego postępowych myśli i poglądów (prawo sprawiedliwe dla chłopca, opieka nad „ludźmi ubogimi“, walka o nową szkołę, potępienie wojen zaborczych).

Tylko lepsi uczniowie dawali wstępy ściśle odpowiadające tematowi, pisząc o tym, jak z mroków średniowiecza wydobywają się sprawy ludzkie, jak budzi się życie w posągach gotyckich sarkofagów (narodziny renesansu) i coraz plastyczniej zarysowuje się kształt człowieka.

W kompozycji prac omawiających temat z okresu oświecenia („Społeczeństwo polskie w satyrze, powieści i komedii“) u lepszych uczniów widać było umiejętność wykorzystania materiału i rozplanowania pracy: wstęp (satyra w poprzednich okresach, narodziny nowej komedii i powieści w literaturze francuskiej i angielskiej), następnie charakterystyka społeczeństwa polskiego i jego wad głównych — sarmatyzmu i francuszczyzny — w obrazach owych trzech rodzajów literackich. W większości jednak prac „dostatecznych“ przeważało stereotypowe omawianie autorów i utworów po kolei, bez podkreślania tematu; i tu były również omyłki rzeczowe: włączano np. do „tematu“ Staszica *Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego* jako... powieść.

Temat z okresu romantyzmu wysuwał zagadnienie nie tylko ideowych, ale i artystycznych wartości dramatu polskiego. Tu również lepsi uczniowie nie zapomnieli na wstępie o wpływach Szekspira i Goethego; przy rozpatrywaniu ideologii utworów dawali układy przejrzyste, wiążąc *Dziady* z *Kordianem* (bohater romantyczny, walka o wolność, martyrologia), a oddzielnie omawiali *Balladynę* i *Nieboską* (problemy społeczne).

Mniej udane, nieraz ubogie i powierzchowne były odpowiedzi dotyczące artyzmu tych utworów; jeszcze uczniowie nie są „przywyczajeni“ do dostrzegania wartości scenicznych (wydaje się to dziwne w... Warszawie, przy możliwości częstych kontaktów z teatrem), do zestawienia scen fantastycznych, jako obrazów psychicznych zmagających, z realistycznymi. Cechy charakterystyczne dramatu romantycznego zostały mniej więcej podkreślone, ale uczniowie jeszcze nadal mieszczą gatunki literackie (zaliczanie *Wallenroda*, a nawet *Grażyny* do dramatu).

Temat z okresu pozytywizmu („Obrazy z życia dzieci w utworach Konopnickiej, Prusa i Sienkiewicza“) pozornie bardziej przystępny, wybrany przez większość szkół, sprowadził zdających na łatwą drogę streszczeń, przy czym można było zauważyć jeszcze nadal przesadę w socjologizowaniu zagadnienia. Nieliczne były prace naprawdę dojrzałe, podkreślające zainteresowanie się psychologią dziecka w okresie pozytywizmu; w wielu pracach (zwłaszcza uczennic) dużo uczucia, momentów emocjonalnych przy opisywaniu doli dziecka. W przeważającej jednak liczbie prac zdający omawiali po kolei utwory trzech wymienionych pisarzy, bez próby powiązań i zestawień problemowych (np. *Antek — Janko Muzykant*), artystycznych (poezja—proza, sposób obrazowania), bez podziału obrazów, np. według miejsca akcji (wieś polska, miasto, krajobraz egzotyczny).

Najbardziej „atrakcyjny“ okazał się temat związany z twórczością Żeromskiego i Wyspiańskiego („Idea walki o wolność narodu“). Zrozumiały — wszakże to program klasy XI. Sporo prac na dobrym poziomie. Wielu zdających wykazało dokładną znajomość lektury i zdolność orientacyjną przy dobieraniu odpowiedniego materiału. Były oczywiście i tu odchylenia od tematu — wspomniane wyżej rozszerzanie jego zakresu. Na ogół jednak widać było zrozumienie tematu, czasem oryginalne, samodzielne układy, nie kolejne omawianie utworów jednego, a potem drugiego autora, lecz według historycznych ruciów niepodległościowych: czasy napoleońskie (*Popioły*, *O żołnierzu tułaczu*, echa tych czasów w *Warszawiance*), powstanie listopadowe (Wyspiański), styczniowe (Żeromski), ruchy wyzwolenicze, przełom wieków (*Wesele*, *Róża* i inne utwory), walka o szkołę polską (*Szyfowe prace*). Nieliczni abiturienti mogli się popisać szerokim czytaniem (*Sułkowski*, *Duma o hetmanie*, *Legion*). Można by jednak przytoczyć przykłady niektórych prac o bogatej treści i pięknej formie.

Walka o lepszą formę wypracowań w ostatnich dwu latach była skuteczna i owocna. Ważną jednak sprawą jest również przyzwyczajanie uczniów do tego, aby trzymali się ściśle zadanego tematu i potrafili umiejętnie korzystać z lektury programowej i nadobowiązkowej, wybierając tylko te utwory, w których znajdują odpowiadający tematowi materiał do rzeczowego opracowania danego zagadnienia i swobodnego rozwijania własnych myśli i sądów w związku z tematem.

JANA KOCHANOWSKIEGO „ODPRAWA POSŁÓW GRECKICH“ W KLASIE IX

I

Odprawę posłów greckich Jana Kochanowskiego omawiamy w klasie IX po opracowaniu z uczniami trudnego dramatu Sofoklesa *Antygona*. Omówienie *Antygony* zapoznało klasę z tragedią grecką, było źródłem wzniosłych, pełnych patosu nastrojów wywołanych głęboką ideą poświęcenia się w myśl nakazów etycznych płynących z prawdziwego poczucia sprawiedliwości i obowiązku.

Patos chórów, powaga śmierci, potęga przeznaczenia, konflikt prawa państwowego z prawem ludzkim — oto zagadnienia, które zajmowały, obok innych, młodzież w czasie analizy *Antygony*.

Przejsie do omówienia *Odprawy posłów greckich* będzie więc ułatwione, naturalne, gdyż i ten dramat nie jest pozbawiony wielu zasadniczych elementów dramatu klasycznego, aż do problemu konfliktu między obowiązkiem obywatela wobec państwa a własnym, egoistycznym interesem.

Analiza *Odprawy posłów greckich* Jana Kochanowskiego w klasie IX nie jest rzeczą łatwą. Wprawdzie uczeń oswoił się już nieco ze staropolszczyzną — poznał już *Fraszki*, *Pieśni*, poznał budowę dramatu klasycznego. Nie należy jednak zapominać, że język *Odprawy posłów greckich* jest trudny i dlatego wiele trzeba czasu poświęcić na właściwe i dokładne wyjaśnienie treści dramatu, na wyjaśnienie znaczenia wielu wyrazów i zwrotów.

Dlatego też analizę dramatu należy zacząć przede wszystkim od kolejnego odczytywania poszczególnych fragmentów, mimo że poleciliśmy uczniom przeczytać dramat Kochanowskiego w całości w domu.

II

Na wstępie wyjaśnimy okoliczności powstania dramatu i jego wystawienia „na teatrum przed Królem Jego Mścią i Królową Jej Mścią w Jazdowie pod Warszawą dnia 12 stycznia roku pańskiego 1578, na feście u Jego Mści Pana Podkanclerzego Koronnego“.

Ważna będzie informacja, że dramat został już o wiele wcześniej napisany, bodajże w roku 1573 i nosił inny tytuł, a mianowicie *Parys*. W ostatniej chwili przed wysłaniem utworu do Zamojskiego Kochanowski poczynił pewne poprawki w zakończeniu dramatu.

Przeczytamy list dedykacyjny, w którym zaakcentujemy skromność poety przeznaczającego dramat „molom na pokarm albo na trąbki do

apteki“, że osądza utwór jako „błażeństwo“ i „że to nie miało być ad amussim, bo mistrz nie po temu“.

Zajmiemy się z kolei, w miarę możliwości, dokładną rekonstrukcją legendy trojańskiej.

Sprawę omówienia legendy trojańskiej podkreślamy bardzo mocno, gdyż wiadomo, że znajomość mitologii w naszych szkołach jest znikoma, a nikt chyba nie zaprzeczy, że wobec bogactwa reminiscencji mitologicznych w naszej literaturze nie należy lekceważyć znajomości legend i podań greckich. Ważne jest również, by legendę trojańską opowiedzieć sugestywnie, pięknie, by odtworzyć czar zamierzchłych wieków, których ślady pozostały jedynie w mitologiach i baśniach.

Nie pominiemy więc sprawy tragicznej przepowiedni o dziecku, o płożącej główki i dziejów porzuconego Parysa, dojrzewającego wśród pasterzy u stóp i na stokach góry Idy, nie pominiemy historii uczty weselnej, odbywającej się na Olimpie z okazji zaślubin króla Peleusa i bogini rzek Tetydy (matki Achilleusa) i historii sporu trzech bogiń o jabłko „dla najpiękniejszej“.

Barwne opowiadanie legendy trojańskiej będzie interesującym wstępem do omawiania klasycznego dramatu Kochanowskiego. Różne szczegóły tej zadziwiającej historii zainteresują młodzież, zwłaszcza że Parys-Aleksander inny jest w dramacie, a inny w legendzie (według Tadeusza Zielińskiego: *Starożytność bajeczna*). Na przykład imię użyte przez Kochanowskiego w dramacie (Aleksander) było przydomkiem Parysa danym mu przez towarzyszy pasterzy, gdy będąc jeszcze ich wychowankiem uratował wszystkich przed napadem rabusiów. Aleksander — inaczej „broniący od mężów“. Zanim Priam dowiedział się, że prześliczny młodzieniec, Aleksander, nie jest zwykłym pasterzem, niewolnikiem, lecz jego synem, królewiczem Parysem, ten zwyciężył wszystkich znakomitych młodzieńców biorących udział w igrzyskach trojańskich.

Interesujące są również dalsze szczegóły: o „wieszczce Kassandrze“, o przemyślnym Odyseuszu, o przepięknej Helenie, córce Tyndareosa i Ledy, o dzielnym Hektorze, o tragicznym przebiegu wojny, o koniu trojańskim, zagładzie miasta, śmierci Parysa i wędrowce Eneasza, późniejszego założyciela Rzymu.

Wydaje się, że te sprawy są ważne w pracy nad dramatem. Szczegóły omówione swobodnie w gawędzie z uczniami znajdą później swoje potwierdzenie w rozlicznych fragmentach dramatu, które dzięki temu staną się bardziej zrozumiałe. Jakby wykute w marmurze strofy szesnastowiecznej tragedii znajdą wtórny oddźwięk w jasnym przedstawieniu szczegółów legendy. Do tej sprawy jeszcze wrócimy.

III

Po przeczytaniu wstępu — listu poety, po dokładnym omówieniu legendy trojańskiej możemy przystąpić do odczytania dramatu. Przypom-

nimy uczniom raz jeszcze główny zrąb budowy dramatu klasycznego (znając już *Antygonę*).

W *Antygonie* regularność budowy dramatu klasycznego uwarunkowana jest kolejnym następstwem dialogów i chórów, gdy na początku znajduje się prolog, a w zakończeniu tak zwany „exodos“ (zejście, wyjście). W *Odprawie posłów greckich* również uderza nas klasyczna regularność budowy.

Wstępne słowa Antenora „Com dawno tuszył i w głos opowiadał“ spełniają rolę prologu („prologos“), z którego dowiadujemy się o szczegółach związanych z procederem kaptowania przez Aleksandra stronników dla sprawy zatrzymania Heleny w Troi. Poeta od razu, słowami szlachetnego senatora Antenora, wprowadza nas w sedno sprawy, od razu piętnuje przekupstwo i prywatę, kłam i niesprawiedliwość:

... Nie ufa swej sprawiedliwości,
Kto złotu mówić do siebie rzecz każe.
Lecz i to człowiek małego baczenia,
Który na zgubę rzeczypospolitej
Podarki bierze...

Następny dialog Antenora z Aleksandrem (tzw. epejzodion), dość ostry, pełen niesłusznych zarzutów ze strony Aleksandra. Dialog ten potwierdza racje wysunięte przez Antenora we wstępnym monologu, jest jakby jego uzupełnieniem, wysunięciem konkretnych dowodów oskarżających Aleksandra jego własnymi słowami. Po dialogu, po którym Antenor i Aleksander rozchodzą się gniewni i nieprzejednani, na scenę występuje Chór (Chorus — jest to tzw. „stasimon“ w dramacie greckim).

Chór spełnia rolę opinii publicznej, jest w miarę bezstronny. Ogranicza się jedynie do ogólnego, szlachetnego zresztą stwierdzenia, że największą siłę stanowi młodość, jeśli idzie w parze z mądrością. Niestety, „jedno płacić drugim trzeba“. Aluzje są więc wyraźne — Chór potępia tych, „co żądzom tylko zgadzając, zdrowie i sławę tracą, tracą majątności“, ale zarazem jest ostrożny, nie nazywa po imieniu tego, który będąc młodym nie dba o całość ojczyzny. Może jako opinia publiczna, jako grupa poddanych nie chce narazić się władcy? W trosce jedynie o dobro ojczyzny poprzestaje na sformułowaniu wzniosłych ideałów. Po tym Chórze (Chorus I), który w końcu zapowiada zjawienie się Heleny i Pani (sługi), następuje dialog (epejzodion II).

Właściwie trudno wywnioskować ze słów Heleny, jakie ona zajmuje w sporze stanowisko. Jej ogólnikowe żale, zmartwienia, które pragnie ukoić jej służka (Pani), nie wyjaśniają nam zasadniczego zagadnienia: czy pragnie ona pozostać w Troi, czy też wrócić do Sparty. Wprawdzie w rozterce i żalu rozpacza, że uległa Parysowi, ale równocześnie lękiem napawa ją myśl, że oto grozi jej powrót w kajdanach. Dowiadujemy się także, że odbywa się narada sejmu trojańskiego, który ma rozstrzygnąć losy Heleny i dać ostateczną odpowiedź przybyłym posłom, którzy domagają się zwrotu żony Menelausa.

Następny występ Chóru (Chorus II — słynny fragment „Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie“) to zwrot opinii publicznej domagającej się sprawiedliwych rządów, właściwego rozstrzygnięcia spraw niezmiernej wagi, spraw decydujących o losach obywateli. Ton tego chóru jest wyższy od poprzedniego. Zwraca się on już bowiem nie do młodzieży, ale do najwyższych dostojników, którzy decydują o szczęściu ojczyzny, gdyż:

Przełożonych występy miasta zgubiły
I szerokie do gruntu cesarstwa zniszczyły.

I znowu, podobnie jak poprzednio, Chór ograniczył się jedynie do ogólnikowego stwierdzenia, ale czujny widz — słuchacz wie, kogo mają na myśli starcy trojańscy.

Z rozmowy posła z Heleną dowiadujemy się o przebiegu całego posiedzenia. Sprawozdanie z narady senatorów trojańskich jest bardzo żywe. Przebieg obrad jest podany z „protokolarną“ prawie dokładnością. Słyszymy przekonujące słowa szlachetnego senatora Antenora, motywującego konieczność zwrotu Heleny zasadami sprawiedliwości i dobrem ogólnopanaństwowym. Przeciwstawia mu się w demagogicznym przemówieniu Aleksander, który z powodu chwiejności króla i dzięki przekupionym posłom warchołom, takim jak Iketaon, uzyskuje większość. Obraz hałaśliwych obrad, kłótni posłów, anarchii sejmowej, z trudem opanowanej przez marszałków, jest sugestywny i pełen prawdy.

Po krótkich słowach Chóru, nie zajmującego znowu żadnego stanowiska, a opowiadającego tylko o zadowoleniu Heleny i niepokoju posłów, właściwą ocenę obrad przekazuje nam Ulisses w rozmowie z Menelausem. Słowa Ulissesa to chyba jeden z najostrzejszych osądów „nierządnego królestwa“:

... gdzie ani prawa ważą, ani sprawiedliwość
Ma miejsca, ale wszystko złotem kupić trzeba.

Grozą przejmują słowa posła greckiego, który nie szczędzi ostrych oskarżeń młodemu, nazywając ich darmożjadami

„którzy ustawicznym próżnowaniem, a zbytkiem jako wieprze tyją.
Z tego stada mniemacie, że się który przyda
Do posługi ojczyzny? Jako ten we zbroi
Wytrwa, któremu czasem i w jedwabiu ciężko?...”

Rozbrzmiewają przepiękne stances Chóru opowiadające nam o dziejach pasterza Priamczyka, który w nagrodę za ofiarowane Wenus jabłko „dla najpiękniejszej“ zdobył Helenę. Znajdujemy w tej partii szczegóły legendy trojańskiej, którą opowiedzieliśmy przed omawianiem *Odprawy posłów greckich*. Jest więc mowa o „Idzie stokorodnej“, o Eurotasie, o siostrach Parysa — Poliksienie i Kassandrze „wieszczej“. A w końcu ostrzeżenie dla tych, którzy ulegając żądzom doprowadzają kraj do ruiny, a zarazem uwaga, że

... kto w krygi żądzą
Mógł ująć, w długim bezpieczeństwie

Dni swych używie. Przyjdą, przyjdą
Niedawno czasy, że rozbójcę
Rozbójca znidzie; ten mu słodki
Sen z oczu zetrze i bezpieczne
Serce zatrwoży, kiedy trąby
Ogromne zagrzmia, a pod mury
Nieprzyjacielskie staną szańce.

Szlachetny Antenor nie bacząc, że właściwie przegrał, nie licząc się z własną porażką, lekceważąc ją, jako prawy obywatel do końca służy ojczyźnie radą. Przewiduje fatalne skutki odmowy posłom greckim. W trosce o dobro rzeczypospolitej radzi królowi, by zabezpieczył granice kraju, by zgromadził wojska:

straż miej na morzu,
I na ziemi, aby cię łącni niegotowym Grekowie nie zastali
To jest rada moja.

Kassandra obdarzona przez Apollina nieszczęsnym darem wieszczenia (nieszczęsnym, gdyż nikt jej nie wierzy) widzi krwawe losy Troi, ostateczny jej upadek — i tu znowu mamy wycinek legendy trojańskiej, o której mówiliśmy we wstępie. Niestety — Priam lekceważy słowa „panny upracowanej“. Gniewny powiada, że:

Jeszcze tego nieprawie ta przeciwna wiedma
W mię wmówiła, żebych się miał bać.

Ale oto już Rotmistrz opowiada o przybyciu statków greckich do Aulidy, skąd już bezpośrednio zagrażają Troi.

Niestrudzony Antenor i w tej tak groźnej chwili nie zapomina o radzie i dramat kończy się jego słowami, które wprawdzie nie harmonizują z całością idei *Odprawy posłów greckich*, służącej pokojowi i sprawiedliwości w rozstrzyganiu sporów, ale świadczą o ciągłej gotowości sędziwego senatora do służenia ojczyźnie, o jego niezłomności.

Ba, radźmy też o wojnie, nie wszystko się brońmy:
Radźmy, jak kogo bić; lepiej niż go czekać.

Oto jak przedstawia się najprościej przegląd treści dramatu. Dokładne jej poznanie poprzez odczytywanie całości i wyjaśnianie wielu zwrotów jest konieczne. Wnikając dopiero w sens słów i w ich treść, analizując szereg sformułowań charakterystycznych dla poetyki Kochanowskiego poznamy pełne piękno dramatu, jego sens i wymowę ideowo-artystyczną.

IV

Po omówieniu treści zajmiemy się charakterystyką postaci, a zwłaszcza Aleksandra i Antenora. Są to postaci wyraźnie skonstrastowane.

Antenor to wzór szlachetnego obywatela, świadomego swoich obowiązków wobec ojczyzny, poważnego senatora, nieustępliwego w dążeniu

do sprawiedliwego, jedyne, a zarazem koniecznego dla dobra kraju rozwiązania konfliktu. Co więcej, mimo poniesionej klęski w parlamencie trojańskim, nie waha się dalej stać na straży dobra i bezpieczeństwa ojczyzny, nie zważając na swe osobiste powodzenia czy klęski.

Prywata, zadośćuczynienie własnym zachciankom, demagogia, pogoń za uzyciem, brak dbałości o dobro ogółu, chwywanie się rozmaitych sposobów aż do przekupstwa włącznie dla osiągnięcia własnych celów — oto co kieruje Aleksandrem-Parysem, przedstawicielem „młodzi wszetecznej“.

Jaskrawość w kontrastowaniu cech obu postaci jest łatwo uchwytna i wyraźna.

Poza charakterystyką czołowych postaci zainteresują nas i inne — chwiejny i niezaradny król Priam, pełna niewieścich wahań i lęków Helena, przejęty niesprawiedliwością Trojańczyków Menelaus i ostro ich osadzający Odyseusz, niespokojna, a pełna groźnych przeczuć Cassandra.

V

Omawiając dokładnie treść dramatu oraz charakteryzując postaci doszliśmy już do naczelnej idei *Odprawy posłów greckich*. Jest nią krytyka rządców kraju, kierujących się prywatą, krytyka anarchii dopuszczającej do przekupstwa senatorów, krytyka chwiejności króla doprowadzającej do upadku ojczyzny.

Sprawą najistotniejszą jednak jest chyba to, że oto odległa Troja, jej konflikty, o których dowiadujemy się z III pieśni *Iliady* Homera (tłumaczonej zresztą przez Kochanowskiego), przybrały w *Odprawie posłów greckich* rysy na wskroś swojskie, polskie. Zostaliśmy wprowadzeni przez poetę do Troi, ale znajdujemy w niej naszych rozzuchwalonych magnatów, nasz sejm swarliwy, marszałków, którzy nadaremnie pragną uspokoić skłóconych sejmikowiczów. Priam ma cechy Zygmunta Augusta, którego nawet z powodu chwiejności „dojutrkiem“ czy nawet „cunctatorem“ nazwali. Kto wie, czy przedstawiając Antenora Kochanowski nie miał na myśli Jana Zamojskiego? Ani przez chwilę nie wątpimy, że dzieje legendarnej Troi to tylko pozór, kostium, przez który przeziera tak dobrze znany kontusz i brzęcząca szabla używana często w „pojedynekowych pożytkach“. Widzowie tej tragedii zobaczyli siebie i na pewno grozą powiało po sali po słowach „upracowanej panny“, nadaremnie przepowiadającej upadek i klęskę ojczyzny.

Uderza nas coś jeszcz. W trzech partiach Chóru („By rozum był przy młodości...“, „Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie“, „O białoskrzydła morska pławaczko...“) pozostawił nam poeta wiele wskazań i poleceń, które zastosowane przez naród mogłyby go uchronić przed klęską. W tych pełnych powagi nakazach etycznych wyczuwa się niepokój poety, że oto mimo wszystko czeka nas klęska. Niepokój ten wyrażony został w XVI wieku, gdy Polska stała u szczytu potęgi, była władczą monarchią

w Europie. W tych czasach Jagiellonów Kochanowski kładzie w usta Ulissesa groźne słowa potępienia królestwa.

W ten sposób poeta realizował najwznioślejszy program odrodzenia — tworzył literaturę narodową, pisał o sprawach sobie współczesnych, związanych z życiem narodu, opierając się na arcydziełach literatury klasycznej.

Zaznaczyć również należy, że poeta unowocześnił także dramat klasyczny. W *Odprawie posłów greckich* Kochanowski jest wierny zasadom budowy dramatu klasycznego. Zachowane są słynne trzy jedności, temat dramatu jest „ważny“, dotyczy spraw państwowych, akcja toczy się w najwyższych sferach państwa. Uwzględniony został układ dramatu klasycznego w kolejnym uszeregowaniu dialogów i partii Chóru, w pełni została zachowana rola Chóru jako opinii publicznej. Wprowadzony został — jak czytamy we wstępie do *Dzieł polskich* Jana Kochanowskiego pióra Juliana Krzyżanowskiego — „wiersz bezrymowy, biały, wyrażający podniosłość uczuć ludzkich w zdaniach pełnych patosu i retoryczności“.

Znajdujemy jednak i różnicę, która decyduje o nowoczesności dramatu Kochanowskiego. Pominięta została zupełnie rola ananke, przeznaczenia, która decyduje o losach postaci dramatu klasycznego. Ananke rozbija w końcu dom Kreona (w dramacie Sofoklesa). Przeznaczenie doprowadza do tragedii Edypa z dramatu Eurypidesa.

W *Odprawie posłów greckich* przyczynę spodziewanej klęski Troi wywołali ludzie, ich niesforność, prywata, chęć zadośćuczynienia własnym zamysłem, zachciankom i żądzy. I to jest właśnie humanistyczna nośność dramatu.

VI

W uwagach o dramacie Kochanowskiego omówiliśmy jedynie zasadnicze sprawy, które wydają się nam najważniejsze. Można by je tak uszeregować:

- uwagi genetyczne, łącznie z analizą listu wstępnego do Jana Zamojskiego,
- legenda trojańska,
- treść dramatu (całość odczytujemy na lekcji),
- idea dramatu,
- sprawy polskie w *Odprawie posłów greckich*, jako realizacja poetyckiego programu poety renesansu,
- *Odprawa posłów greckich* jako dramat klasyczny i humanistyczny.

Na zakończenie uwaga: polecamy uczniom nauczyć się na pamięć najmniej dwu fragmentów dramatu. Niezależnie od tego wydaje mi się rzeczą bardzo cenną dla zbliżenia Kochanowskiego do młodzieży utrwalenie jej w pamięci wspaniałych zwrotów poetyckich, jakby rytých w marmurze. Niektóre wprowadziliśmy do tekstu artykułu.

SPÓR NIE TYLKO O ŻEROMSKIEGO

Przed 32 laty ukazała się w Warszawie książka pt. *Stefana Żeromskiego tragedia pomyłek*. Nazwisko jej autora — Juliana Bronowicza — nie było szerzej znane w kręgach literackich. Książce nie patronowało żadne ze znanych wydawnictw. Wyszła ona nakładem wydawnictwa „Książka” (Krucza 26), które pozostawało pod uważną obserwacją policji, prześladowane i zamykane. Losy samej książki były dość niezwykle. Przemilczana lub zbyt niechętnymi recenzjami przez oficjalną krytykę spotkała się również z dużymi zastrzeżeniami ze strony niektórych działaczy rewolucyjnych. „Zarzucono autorowi — jak pisze we wstępie do nowego wydania książki¹⁾ Leon Kruczkowski — propagowanie poglądów określanych, wówczas mianem „nacionalbolszewizmu”. Odpowiadając na ten zarzut, zrozumiały jedynie w ówczesnych skomplikowanych warunkach walki o marksistowsko-leninowską linię w ruchu robotniczym i jego partii, Bronowicz stwierdzał, że w pracy o Żeromskim miał na względzie „zupełnie określonego czytelnika: tę oświeconą inteligencję polską, która odczuwa już pustkę duchową burżuazyjnego społeczeństwa, jego bezwzględność kulturalną, ale nie może znaleźć wyjścia”.

Rezerwa marksistowskiej krytyki wobec książki trwała i w latach ostatnich, skoro nie uwzględniano jej na ogół w powojennych rozważaniach na temat *Przedwiośnia*. Nieszczególną rekomendacją dla autora było częste powoływanie się na Stanisława Brzozowskiego, którego w r. 1947 wpływowy krytyk uznał za prekursora faszyzmu.

Dziś stare spory w polskim ruchu rewolucyjnym z lat dwudziestych, oparte w wielu punktach na nieporozumieniu, nie utrudniają renesansu Bronowicza. A autor *Legendy Młodej Polski*, bliski Bronowiczowi — cokolwiek powiemy o różnorakich sprzecznościach w jego poglądach i o jego próbach łączenia odrębnych ideologii (np. marksizmu z katolicyzmem) — domaga się na pewno rozsądniejszej oceny, niż to reprezentowała wspomniana insynuacja krytyczna. Dziś książka Bronowicza powinna obudzić najżywsze zainteresowanie. To przecież jedno z klasycznych dzieł polskiej publicystyki literackiej.

Pamiętam — niech wolno mi będzie sięgnąć do starych wspomnień — czytałem książkę Bronowicza jeszcze w czasach szkolnych. Niewiele mógłbym wymienić książek krytycznych, które czytałem z takim zainteresowaniem i przejęciem. To nie było „opracowanie”, po które się sięgało tylko gwoli powiększenia swojej uczniowskiej, a więc bardzo mizernej wiedzy o Żeromskim. Książka Bronowicza trafiła w młodzieńcze poszukiwania i bunt światopoglądowe. Mówiła o Żeromskim jakże inaczej niż oficjalne lekcje polskiego i mówiła zarazem o konieczności wyboru ideowego, uczyła rozumieć sens rewolucji proletariackiej, apelowała do umysłu i rozpaliała serce. Dobrze się stało, że wznowiono tę książkę. Sądzę, że Leon Kruczkowski ma rację, gdy pisze we wspomnianym wstępie: „Pisana jakby nie piórem, lecz lśniąca szpadą, zdolna jest dzisiaj zapalać iskry w umysłach i sercach, oświetlać na krytycznych zakrętach niejedną ścieżkę ludzką współczesnego pokolenia”.

¹⁾ Julian Bronowicz: *Stefana Żeromskiego tragedia pomyłek*. Warszawa 1958. Książka i Wiedza.

Nowa lektura książki Bronowicza nie przynosi zawodu. A odwołanie się do młodzieńczych wspomnień jest zresztą sprawą nie tylko sentymentu. Książkę Bronowicza powinni przeczytać przede wszystkim młodzi poloniści. To książka naprawdę żywa, pełna pasji, polemiki, daleka od nudnych i beznamiętnie pedantycznych rozważań — jakich nie brak było w naszej marksistowskiej historiografii literackiej poszukującej „socjologicznego ekwiwalentu” dzieł literackich. To książka odsłaniająca nieprzedawnione uroki twórczej myśli marksistowskiej. Niech sięgną do niej i ci, którym się wydaje, że dzieło literackie należy rozpatrywać jako autonomiczne zjawisko niezależne od procesów społecznych. Czy można wówczas zrozumieć Żeromskiego, pisarza, o którym trafnie mówi Bronowicz w pierwszych zdaniach swojej pracy: „Nie trzeba chyba dowodzić, że Żeromski nie ma w sobie nic z literata polującego na „tematy” z dezynwolturą pszczoły przelatującej z kwiatka na kwiatek. W całą jego istotę wrośnięte jest przeświadczenie o misji narodowej, o niezastąpionej funkcji społecznej pisanego słowa. Nie jest to wulgarna tendencyjność ani tania podszywka patriotyzmu, którą podszyta była bez mała cała literatura Polski trójzaborowej, lecz głębokie credo określające postawę duchową wobec warunków i przekształceń polskiej rzeczywistości”.

• *
* *

Książka Bronowicza, nasycona polemiką i częstymi dygresjami, jest oparta w swojej luźnej konstrukcji na trzech zasadniczych tematach. Studium o Żeromskim, w szczególności o *Przedwiośnie*, jest zarazem rozprawą ze złudzeniami polskiej inteligencji i zawiera śmiałą — pamiętajmy o dacie ukazania się książki, rok 1926 — ocenę pierwszej rewolucji proletariackiej, ocenę w głównych punktach dziś jeszcze trafną.

Najpierw sprawa Żeromskiego, pisarza, wobec którego nigdy nie pozostajemy obojętni. Bronowicz przeprowadził zasadniczą polemikę z wielu poglądami Żeromskiego, w szczególności z jego stosunkiem do walki klas i idei jedności narodowej. Wielki pisarz lekał się rewolucji społecznej, negował walkę klas jako czynnik rozwoju. Bronowicz na przykładzie *Róży*, *Turonia*, *Przedwiośnia* i innych dzieł ukazuje „tragedię pomyłek” Żeromskiego, pisarza, który niejednokrotnie tak wnikliwie ukazywał egoizm i podłość klas posiadających, a jednocześnie apelował do ich sumienia i wierzył, że w Polsce będzie inaczej, że sprawiedliwość dokona się poza prawami walki klasowej. Bronowicz polemizuje z Żeromskim niejednokrotnie bardzo ostro, ale książka jego jest zarazem przeniknięta głębokim szacunkiem i podziwem dla wielkiego pisarza. „Niezrównany znawca własnego kraju — pisze Bronowicz o Żeromskim — słyszący, zda się, jak trawa rośnie na ojczystej glebie, gubi się w kataklizmie rewolucji rosyjskiej, nie umie wyłuskać jej spraw istotnych z mnóstwa fenomenów drugorzędnych lub zgoła przypadkowych. Walka, w której przez szereg lat krwawiły kraje byłego imperium, ukazuje mu się w zarysach wręcz karykaturalnych”. Ale to krytyczne oświetlenie stosunku Żeromskiego do wielkiej rewolucji proletariackiej i określenie jego niektórych sądów jako „zdumiewająco powierzchownych” łączy się u Bronowicza z głęboko osobistym i serdecznym stosunkiem do spuścizny pisarza: „wielkie serce w cierniowym gąszczu pomyłek”. Wydaje się, że sam Żeromski, z którym Bronowicz podjął zasadniczą i ostrą polemikę ideową, odczuł powagę i rzetelność krytyka, gdy w zanotowanej przez Antoniego Słonimskiego rozmowie powiedział: „Źle się dzieje, jeśli w wolnej Polsce tacy ludzie, jak Bronowicz siedzą po więzieniach”.

Książka Bronowicza — jak wspomniałem — jest zarazem rozprawą ze złudzeniami polskiej inteligencji. Nie przypadkiem autor postawił jako motto książki zdanie Brzozowskiego: „Istnieją całe systematy chytrze, choć bezwiednie kombinowanych złudzeń, które zabezpieczają inteligencję polską przed zetknięciem się z istotnym, nie dającym się oszukać, światem”. Zastanawiając się nad przyczynami niechęci krytyki do *Przedwiośnia*, Bronowicz pisze: „Zgorzenie spowodowała odwaga — odwaga oświećlenia przepastnych zagadnień bez dania na nie natychmiastowej, jasnej i kojącej odpowiedzi. Takich zagadnień organicznie nie znosi współczesna myśl polska. Musi ona za wszelką cenę (zazwyczaj za cenę na pół świadomego kłamstwa) bujać w jasności i niezmaconej pogodzie ducha, musi mieć przeświadczenie, że to, co jest, stoi jak mur, a na wszystkie niedomagania istnieć gdzieś muszą gotowe poszufladkowane lekarstwa, po które wystarczy sięgnąć w odpowiedniej chwili”.

Książka Bronowicza uderzyła bardzo mocno w bezmyślność i złudzenia inteligencji, wzywała — analizując *Przedwiośnie* — do konsekwentnego przemyślenia ówczesnej sytuacji Polski, ukazywała, że miejsce inteligencji jest po stronie rewolucyjnego proletariatu. „Książka Bronowicza — odwołujemy się raz jeszcze do wstępu Kruczkowskiego — w niemałym stopniu rzeczywiście odegrała rolę, jaką odegrać miała według intencji autora. Dla wielu ludzi ze środowiska patriotycznej inteligencji polskiej lat dwudziestych i późniejszych stała się naprawdę pomostem, ułatwiającym przejście na pozycje walki klasowej proletariatu, na stronę rewolucyjnego ruchu robotniczego”.

Ten świadomy zamiar autora, aby oddziałać na poglądy ówczesnej inteligencji, sprawił, że książka o Żeromskim zawiera również obszerną dygresję na temat wielkiej rewolucji 1917 roku, ukazującej m. in. patriotyczny, narodowy charakter rewolucji społecznej i dyktatury proletariatu.

Książka Bronowicza jest dziełem wielkiego talentu pisarskiego. Wydobyta z niesłusznego zapomnienia zajmie ona na pewno należne sobie miejsce wśród klasycznych dzieł polskiej publicystyki literackiej, które otwiera świetne pióro Maurycjusza Mochnackiego. Błyskotliwa ironia, patos i liryzm spotykają się niemal na każdej stronicy książki Bronowicza. Znać, że autor bardzo wnikliwie odczytał Żeromskiego i że niejednokrotnie uległ sile jego uczucia i... stylu. Krytyczny wobec ideowych złudzeń i pomyłek pisarza Bronowicz często składa hołd potędze uczucia, szlachetności i sztuce pisarskiej Żeromskiego. Niekiedy wręcz z najserdeczniejszym wzruszeniem pisze o rozterkach i poszukiwaniach Żeromskiego: „Lecz rzeczywistość twardymi kantami naciera ze wszech stron. Zdzierą bez litości „wrosłe w ropę ran przepaski złudzeń”. Nadchodzi godzina ciężkiego smutku. W takiej godzinie powstały *Pomyłki* — jeden z tych drobnych arcytworów poezji, co ciężarem ołowiu spadają na serce, a perłą jasną pozostają w pamięci”.

Książka Bronowicza, wybitnego działacza komunistycznego w okresie międzywojennym, jest pryncypialną krytyką ideologii Żeromskiego. Ale jakże daleka jest od nonszalancji i pospolitego chamstwa, z jakim często atakowała Żeromskiego krytyka reakcyjna po ukazaniu się *Przedwiośnia* wołając: „Precz z *Przedwiośniem* i obrzydliwym pesymizmem i erotyzmem Żeromskiego”, „chamstwo uczuć, bezwstydną lubieżność i ruja...” (z artykułów księdza Nikodema Cieszyńskiego i hrabiego Pusłowskiego, por. głosy krytyki zebrane w książce Henryka Markiewicza „*Przedwiośnie*” Stefana Żeromskiego, Kraków 1953). Świetnie napisana książka Bronowicza jest pięknym przykładem i wzorem rzetelnej i poważnej krytyki ideowej. Sądzę, że powinna ona wejść do kanonu lektur każdego nauczyciela polonisty.

O POLI GOJAWICZYŃSKIEJ

Z datą edytorską kwietnia 1958 r. ukazał się w sprzedaży księgarskiej ostatni tom obszernego, niezwykle starannie przygotowanego przez „Czytelnika” cyklu wybranych utworów Poli Gojawiczyńskiej. Już od dłuższego czasu zwracały na wystawach uwagę owe książki ukazujące się kolejno, w jednolitej szacie graficznej. Doskonały papier, estetyczna płócienna oprawa, a przede wszystkim ciekawe i wabiące obwoluty skomponowane przez Jerzego Jaworskiego w stylu tzw. tasyzmu użytkowego — wszystko razem wzięte spowodowało, iż wydanie książek ulubionej warszawskiej pisarki stało się poważnym wydarzeniem edytorskim. Wrzesień 1957 r. przyniósł *Ziemię Elżbiety*, październik *Dziewczęta z Nowolipek*, później szła *Rajska jabłoń*, *Rozmowy z milczeniem*, *Krata*, *Stolica* i wreszcie *Opowiadania* obejmujące obydwie przedwojenne zbiorki nowel i trzy utwory powstałe w ostatnich latach. Wydarzenie, o którym mówimy, w pełni zasługuje, aby stać się okazją dla przypomnienia i dziejów pisarstwa, i istoty tego bogatego dorobku twórczego. O twórczości Poli Gojawiczyńskiej mówi się często i słusznie, że jest ona znana, lubiana, ale przy tym wszystkim na pewno — wciąż jeszcze — za mało spopularyzowana. I tu otwiera się pole do działania nauczyciela polonisty. Rzadko które książki powiedzą tak wiele o codziennym dniu Śląska czy Warszawy, o ciekawych postaciach dziewczęcych i kobiecych, a zarazem — o głównych liniach rysujących się w polskiej prozie lat trzydziestych.

Pola Gojawiczyńska urodziła się w r. 1896, a zadebiutowała jako autorka książki w r. 1933, a więc dopiero jako kobieta trzydziestosiedmioletnia. Niewiele jest zaświadczeń w historii literatury podobnych faktów. Czasami a nawet i często się przytrafia, że człowiek dojrzały czy nawet w podeszłym wieku odkrywa w sobie nagle żyłkę pisarską i zaczyna tworzyć, lecz w wypadku Gojawiczyńskiej sprawy miały się zupełnie inaczej. Od najwcześniejszej młodości nosi ona w sobie załóżki pisarskiego powołania, jej debiut — w znaczeniu druku pierwszej nowelki — dokonał się na długo przed wydaniem *Powszedniego dnia* i *Ziemi Elżbiety*, bo jeszcze w r. 1915. Wciąż jednak coś stało na przeszkodzie. Talent narastał w kręgu życia, a nie w kręgu literatury i dlatego pewnie występując na arenę wydawniczą przedstawiła się Pola Gojawiczyńska jako pisarka całkowicie dojrzała.

Była dzieckiem muranowskiego stolarza. Nie trzeba chyba mówić, jak bardzo fakt takiego pochodzenia odbił się na jej twórczości. Cała obyczajowo-społeczna warstwa *Dziewcząt z Nowolipek*, cała ta atmosfera domu i warsztatu majstra Mosakowskiego, to przecież nic innego, jak odbicie dziecińczych i młodzieńczych doświadczeń. Pola Gojawiczyńska, mała córeczka majstra cechowego, od pierwszych chwil zetknięcia z książką i zeszytem okazała się organizmem psychicznym bardzo wrażliwym. Każda obserwacja, każde przeczytane słowo zapadało głęboko w pamięć. Wiele wskazuje na to, iż najbardziej tragiczna bohaterka książki o dziewczętach z Nowolipek — Frania to w dużej przynajmniej części portret własny. Jej bliskie kontakty z nauczycielką Teklą, co miała męża Rosjanina, jej dziewczęce „ćwiczenia stylistyczne” wzięte zostały wprost z rzeczywistości. Tylko o tym, ażeby Frania spisywała pamiętnik, nic w powieści nie jest wiadomo i od tego punktu rozchodzą się losy autorki i bohaterki książkowej. Ów właśnie pamiętnik miał się stać pierwszym utworem Gojawiczyńskiej, dzięki któremu zadzierzgnięty został kontakt z literaturą. Stało się to już po śmierci ojca, po przerwaniu nauki w szkole powszechnej i wstąpieniu na kursy ochraniarskie, w r. 1914. Pamiętnik, o którym mowa, powędrował pocztą do Gabrieli Zapolskiej i powrócił wraz z listem. Znana pisarka odkryła w tych dziewczęcych zapiskach talent i dała obszerne wskazówki, jak go rozwijać i kształtować.

Wybucho pierwsza wojna światowa i nie ma wiele okazji do systematycznej pracy nad sobą. Najbliższa rodzina wyjechała w głąb Rosji i odtąd ochraniarka

zdana jest wyłącznie na własne siły. Na początku niemieckiej okupacji Warszawy udaje jej się uzyskać nagrodę w konkursie *Echo Pragi* za niewielką nowelkę pt. *Dwa fragmenty*. Poza tym dni są dość jałowe — bieda, często zmiany pracy. W ten sam mniej więcej sposób przebiegało życie Poli Gojawicyńskiej przez cały okres wojny aż po r. 1918, który zastał ją w Zakroczymiu. Natychmiast powraca do Warszawy i stąd, po zamążpójściu, z braku pracy musi jechać na Kresy Wschodnie, gdzie przez kilka lat działa jako sekretarka sejmiku. Kiedy powtórnie zjeżdża do stolicy i jest znów bez pracy, wiezie w pamięci obrazy niedawnego życia; obrazy tak przydatne później podczas tworzenia *Rajskiej jabłoni*. Mąż Cechny, starosta kresowy i maleńka, lecz świetna panorama tamtejszego życia, to na pewno owoc lat obserwacji podczas sekretarskiej pracy.

Gojawicyńska po powrocie z Kresów zabiera się znowu do pisania, drukuje od czasu do czasu drobiazgi w *Kurjerze Warszawskim* czy *Bluszczu*. Ją i jej rodzinę nęka nieustannie niedostatek, ale nie on staje się odtąd zmorą codziennego życia. Dużo bardziej męczy młodą kobietę przekonanie o powołaniu pisarskim, które coraz wyraźniej dochodzi do głosu w jej świadomości. Dręczy ją nieustannie kompleks niższości, niedouczenia, niemożności sprostania zadaniom, jakie los stawia. I teraz pora wspomnieć o Stefanie Jaraczu. Dosłownie w przeddzień przymusowej podróży za pracą na Śląsk znalazła się Pola Gojawicyńska na premierze w teatrze Ateneum. Wzruszona znakomitą kreacją aktora i przygnębiona zarazem wypadkami kupuje za ostatnie pieniądze dwie róże i dołącza do nich bilet z numerem telefonu. Wszczę tego samego wieczora Jaracz dał znać o sobie. O nic nie pytał, słuchał, starał się pocieszyć. Podczas całego kilkumiesięcznego pobytu Gojawicyńskiej na Górnym Śląsku utrzymywała się żywa korespondencja z artystą. Jaracz potrafił wykurować pełen kompleksów organizm psychiczny. Przez długie lata pisarka powtarzała w każdym wywiadzie zapamiętane jego słowa: „Niech pani pamięta, że człowiek ma jedno w życiu do zrobienia: umiłować jakąś pracę i doprowadzić ją do końca”.

Ale przerwijmy już tę relację przedliterackiego życiorysu Poli Gojawicyńskiej. Bogaty był on w doświadczenie i długo można by przytaczać coraz to nowe jego epizody. Co zostało powiedziane, wystarczy chyba w zupełności dla zrozumienia przyczyn późnego wystąpienia pisarki. Wystarcza też do uwydatnienia jej mocnych i głęboko zakorzenionych powiązań z codziennym życiem. Przejdźmy więc od razu do omówienia książek i kilku związanych z nimi spraw. Jest to trochę paradoksalne, ale właśnie pisarstwo Gojawicyńskiej, o którym wszyscy mówią jako o pełnym prostoty — wywołało w swoim czasie nieco nieporozumień. Ta uwaga odnosi się szczególnie do tomu nowel *Powszedni dzień* i do powieści *Ziemia Elżbiety*.

Gdyby zająć się do znanej książki Kazimierza Czachowskiego, *Obraz współczesnej literatury polskiej*, zauważylibyśmy w tomie III że zdziwieniem, iż Pola Gojawicyńska przedstawiona tam została jako pisarka regionalna, śląska. Wprawdzie po zastanowieniu łatwo jest zrozumieć pochodzenie podobnej oceny, bo przecież III tom dzieła Czachowskiego oddany został do druku z końcem r. 1934, gdy pisarka wydała dopiero dwie swoje książki, ale nieświadomy błąd świetnego kronikarza życia literackiego trzeba uznać za bardzo charakterystyczny. Pola Gojawicyńska istotnie dała powody do takiego właśnie odczytania *Powszedniego dnia* i *Ziemii Elżbiety*. Opowiadania możemy w tej chwili pominąć, żeby mieć szczegółowiej zająć się utworem powieściowym.

Powieść pt. *Ziemia Elżbiety* przechodziła skomplikowane dzieje. Początkowo nazywać się miała zupełnie inaczej — *Ligenzowie* czy też *Ród Ligenzów*. Taki projekt był adekwatny w stosunku do planu treści, pomyślanej jako obraz dziejów pewnej śląskiej rodziny. Już w toku szkicowania wysunęła się na plan pierwszy postać Elżbiety. Rodzące się i pogłębiające zainteresowanie pisarki sprawami psychiki dorastającej dziewczyny przesądziło sprawę. Gojawicyńska zdecydowała się

napisać powieść o Elżbiecie. Ukazująca się w druku książka dowiodła jednakże, że zamiar pisarski nie został do końca przeprowadzony konsekwentnie. O ile pierwsza część poświęcona jest rzeczywiście wyłącznie dziewczynie i reszta wątków ubocznych stanowi tylko tło, o tyle w części drugiej sprawa Elżbiety rozplywa się w mnogości barw krajobrazu. To, co miało być najważniejsze, bezślubne macierzyństwo Elżbiety Ligęzy, znalazło się w rezultacie na liście wielu, zupełnie równorzędnych wątków. Powstała powieść obyczajowa o środowisku. Łatwo zresztą odgadnąć przyczynę. Śląsk nie był rodzimym terenem autorki. Dwuletnie studia nad środowiskiem dały dość czasu na stwierdzenie masy faktów, ale nie wystarczyły dla oswojenia się z nimi, dla selekcji spraw. Zbyttno zafrapował pisarkę sam koloryt miejscowy, aby mogła konsekwentnie kontynuować ekspozycję tylko jednej kwestii.

W dwa lata po wydaniu *Ziemi Elżbiety* ukazały się *Dziewczęta z Nowolipek*. Kiedy trzeba było zrezygnować z nazywania Gojawiczyńskiej regionalistką, prędko znaleziono dla niej miejsce wśród pisarzy zwanych populistami. Było to określenie nowe i bardzo modne. Odkąd w r. 1924 francuski pisarz Lemonier wystąpił ze swoim manifestem głoszącym potrzebę powrotu do powszedniości i „szukania małowicznej prostoty jego (proletariatu) życia”, zaczęto i w Polsce szukać odpowiedników paryskiego populizmu. Nie miejsce w krótkim artykule, na szczegółową dyskusję tego problemu. Był na pewno w *Dziewczętach z Nowolipek* jakiś procent pokrewieństwa z tendencjami Lemoniera, ale trudno orzec, czy nie wynika to z przypadku. Zresztą każdy staranny czytelnik książki o Frani, Cechnie, Bronce i Kwirynie przyzna, iż nierównie ważniejsza jest w niej kwestia literacko-psychologicznej analizy ich kobiecych losów. Jeżeli nawet sposób budowania przez Gojawiczyńską panoramy tła społeczno-obyczajowego harmonizuje z zasadami populizmu, w niczym to nie zmienia głównego kierunku zainteresowań autorki. Kiedy wspomniane już nieraz *Dziewczęta*, *Rajską jabłoń* czy późniejszą, powojenną *Stolicę* czytać dziś, bez uprzedzeń i zaciętrzewienia dyskusyjnego, jakie ciąży na enuncjacjach międzywojennych, rysują się wyraźnie dwa kapitalne walory tego piarstwa. Są to: głęboka znajomość dziewczęcej i kobiecej psychiki oraz umiejętność ukazania najtajniejszych, najbardziej immanentnych problemów życia sfery rzemieślniczo-małowieszczańskiej.

Zanim zakończymy krótkie rozważania o Poli Gojawiczyńskiej, trzeba jeszcze, korzystając z informacyjno-recenzyjnego charakteru tego artykułu, wspomnieć o jednej z książek nowo wydanych, a najmniej chyba znanej czytelnikom. Myślę o *Rozmowach z milczeniem* i nie wyróżniam ich ponad inne dlatego, żeby ją akurat przed tamtymi przedstawiać uczniowi. Tom impresji lirycznych Gojawiczyńskiej nie jest literackim szczytem jej osiągnięć, ale stanowi kwintesencję filozofii pisarskiej i niezawodny klucz do reszty książek. Najniesłuszniej *Rozmowy z milczeniem* nazwano „odejściem” od tej literatury, która inspirowała *Dziewczęta*, *Rajską jabłoń* czy inne utwory. Nie potrzeba żadnych specjalnych studiów porównawczych dla zorientowania się, że fragmenty takich np. utworów, jak *Gwiazda zaranna* (s. 9), *Rozmowy z milczeniem* (s. 33) czy *Strach* (s. 52) stanowią pierwsze wersje odpowiednich partii powstającej właśnie powieści o dalszych losach dziewcząt. Zmieniwszy formę „ja” na „ona” włożyła Gojawiczyńska swoje własne impresje w usta Bronki Mosakowskiej, obserwującej świat z okna swojego mieszkania na Mokotowie, albo córki Cechny — Zuzanny. Ale to tylko na marginesie i nie wspominałbym o tym jedynie dla pograżania jakiegoś mniej uważnego recenzenta. Sprawa jest ważna w innej przyczynie. Z miejsca zbija bowiem myśl o inności *Rozmów z milczeniem* w stosunku do pozostałych książek pisarki. Wprost przeciwnie, liryczny notatnik Gojawiczyńskiej jest właśnie sumą całej owej późnystytnkowej filozofii życia, z której zrodziły się wszystkie jej utwory od pierwszego do ostatniego.

Andrzej Chruszczyński

NA MARGINESIE REAKTYWOWANIA „PRZEDMIEŚCIA“

Na to zebranie warszawskiego „Krzywego Koła” szedłem naprawdę z dziwnym uczuciem. Oto bowiem jeszcze raz w najnowszej historii literatury polskiej miał nastąpić akt erekcyjny tej samej szkoły literackiej, szkoły, która równo 25 lat temu powstała, uwiędła i zdawałoby się — odeszła do historii. Słowo: szkoła wybieram celowo. Tak rozumiem i dawne, i obecne założenia „Przedmieścia”. Szkoła literacka — a nie nurt, nie kierunek, nie propozycja literacka. Szkoła literacka — a nie hasło współdziałania różnego autoramentu pisarzy.

Ktoś, kto odczyta podtekst rozpoczętych notatek, mógłby się zachnąć. Jak to? Nie minęło parę lat, a już ironia? Nie minęły grzmiące kampanie właśnie o nurty, kierunki, szkoły — a już zwątpienie?

Niestety, tak. Stąd także biorą źródła moje niepokoje, że wśród ciemnych ścian staromiejskiego domu kultury słuchałem słów padających z ust poważnych pisarzy, którzy po tylu latach doświadczeń, radości i niepowodzeń raz jeszcze sięgnęli po swoją „gwiazdkę betlejemską”.

Szkoły literackie były kiedyś modne. W szkoły literackie kiedyś wierzono. Ale nie tylko kiedyś. Trzy lata temu sztandar wyzwolenia z kanonów socklasy-cyzmu podjęto właśnie w imię wolności szkół i nurtów. Ba, gdyby to w imię! Ale właśnie w takiej geografii literackiej nasi współcześni twórcy widzieli główną siłę dynamiczną rozwoju literatury.

Trzy lata twórczości w warunkach, gdy wszystkie te postulaty mogły być bez ograniczeń spełniane, niestety, łagodnie kreśląc, nie spełniły nadziei wynalazców tego panaceum.

To prawda. Chyba nienaruszalna. Mit nurtów się rozwiął. Nie one stanowią o powstaniu dzieł wspaniałych.

Tym bardziej więc dziwne, że „Przedmieście” po tych najbliższych doświadczeniach sięga do zasad, które trąca anachronizmem.

Oto niektóre z nich drukowane w *Nowej Kulturze* w czerwcu br.:

„... Członkowie zespołu, zachowując nazwę „Przedmieście” przyjętą przed dwudziestu pięciu laty, chcą dać wyraz zarówno swemu przeświadczeniu o cenności tradycji w życiu artystycznym, jak i swemu zamiarowi podjęcia prac literackich, mających na celu lepsze poznanie tych środowisk społecznych, których nadal szukać należy raczej na przedmieściach niż w śródmieściu...”

Zespół pragnie skupiać pisarzy zaangażowanych społecznie, solidarnych z twórcami dóbr materialnych i kulturalnych. „Przedmieście” w literaturze polskiej winno stanąć w szercgu rzeczników swobód ludzkich i praw obywatelskich. Przeciwwstawiając się pewnym szkodliwym deformacjom życia społecznego w Polsce członkowie zespołu widzą jako zasadnicze, więc programowe dla siebie — uprawnienia społeczeństwa współczesnego do samostanowienia o sobie, do samorządowego rozwoju jego funkcjonalnych formacji, jak — produkcyjna, komunalna, zawodowa, konsumpcyjna, oświatowa, kulturalna itd. — między którymi właściwe sobie miejsce winien zająć samorząd pracowników myśli i słowa. Członkowie zespołu widzą „Przedmieście” jako jedno z ogniw takiego systemu samorządów.

Członkowie „Przedmieścia” doceniają potrzebę ścisłej współpracy z przedstawicielami innych dziedzin i kierunków w sztuce, a także ze środowiskami naukowymi, szczególnie z przedstawicielami takich dyscyplin, jak socjologia, ekonomia, prawo, historia, psychologia, pedagogia, medycyna społeczna itd. — zarówno w celu wymiany doświadczeń, jak i dla wzbogacenia oraz pogłębienia podstaw krytyki mitów i tendencji...

Zmierzając do zorganizowania pracy zespołowej pisarzy, których łączą wspólne zadania artystyczne i społeczne, a także wznowiając dawne Studium „Przed-

mieścia” jako instytucjonalną podstawę dla współpracy pisarzy z artystami innych dziedzin i kierunków w sztuce oraz z naukowcami...”

Deklarację zespołu literackiego „Przedmieścia” podpisali Helena Boguszewska, Jerzy Kornacki, Jan Józef Lipski, Jan Nepomucen Miller, Ignacy Narbutt, Jan Wyka.

* * *

Historię zespołu literackiego „Przedmieście” z lat 1933—1936 dziś trudno już jest odtworzyć. Pozostała wprawdzie część najważniejsza tych dyskusji, planów, zamierzeń i sporów — plon składający się z 9 tomów — ale nie doszły do nas dokumenty tworzenia się tych spraw, dokumenty, z których można by bezpośrednio odczytać stanowiska i poglądy, reakcje na bieżące sprawy społeczne, polityczne i literackie. Albowiem statut, sprawozdania, protokoły, listy czytelników, a było ich немало, bo około 200, zaginęły w czasie działań wojennych.

Pewne jest, że pierwsze rozmowy między późniejszymi założycielami „Przedmieścia” zaczęły się latem 1933 r. Omawiano potrzebę pracy zespołowej pisarzy i form jej organizacji, zasad światopoglądowych i celów społecznych, przedmiotu i tematyki twórczości. Dla jednych idea zespołowej pracy twórczej była już wówczas wynikiem, jak w wypadku inicjatorów — Boguszewskiej i Kornackiego — pewnych przemyśleń i koncepcji, dla innych, młodych, była wyrazem potrzeby dyskusji w okresie pisarskiego terminowania.

Ale zarówno jedni, jak i drudzy spotykali się na gruncie ówczesnej rzeczywistości i własnych doświadczeń życiowych, na gruncie podobnych idei społecznych. Idee te stawały się szczególnie jasne, gdy chodziło o protest wobec rzeczywistości tych lat, a zwłaszcza — o konieczność zespołowego manifestowania tego protestu.

W lipcu 1933 r. uformowało się grono założycieli zespołu. Stanowili je: H. Boguszewska, J. Kornacki, W. Kowalski, Z. Nalkowska, A. Rudnicki, G. Morcinek, Bruno Schulz i K. Muszałówna. Na przewodniczącą wybrano H. Boguszewską.

Powstaje więc zespół, który samym zestawieniem nazwisk niepokoi wówczas opinię publiczną. Powstaje zespół jako pewien organizm o wewnętrznej strukturze i zasadach. Opracowuje się jego statut, organizacyjne formy pracy, określa się cele działania.

Podstawą wszelkich poczynań jest „siedem punktów” sformułowanych przez Boguszewską i Kornackiego. Postulują one:

1. Stworzenie metod obserwacji artystycznej oraz nowych form zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego tworzenia.
2. Skierowanie uwagi i talentu na elementy życia proletariackiego w Polsce.
3. Szczególne uwzględnienie w procesie tworzenia artystycznego tragicznej postawy bezrobotnego proletariatu.
4. Nawiazanie kontaktów z literatami mniejszości narodowej w Polsce oraz bezpośrednia obserwacja proletariackich środowisk mniejszości narodowych.
5. Zapoznanie się z prądami literackimi i metodami współpracy zbiorowej literatów w innych krajach.
6. Zgrupowanie w ramach zespołu zastępu młodych pisarzy, rekrutujących się ze środowisk proletariackich.
7. Stworzenie studium przy szkole w celu zapoczątkowania współpracy zbiorowej literatów i naukowców (biologia, psychologia, socjologia).

Grupa przybiera nazwę „Przedmieście”. Nazwa ta ma być symbolem spraw, o jakie pragną walczyć jej członkowie. Ma oznaczać nie tylko teren obserwacji autorów, ale także wyrażać określoną socjologię oraz tendencję społeczną, a więc zaangażowanie się autorów w sprawy „przedmieścia” w opozycji wobec życia śródmiejskiego. Symbol „przedmieścia” zaczerpnięty z nowoczesnej socjologii miasta

kapitalistycznego — konkretnie z obserwacji nad kształtowaniem się społeczno-urbanistycznego podziału Warszawy — miał wyrażać w lapidarnym skrócie linię demarkacyjną między krzywdzonymi a krzywdzicielami.

Nazwa „Przedmieście” miała także swe znaczenie artystyczne. Była hasłem, zawołaniem bojowym dla członków zespołu, wyznaczała dla nich awangardowe miejsce w batalii o nowy kształt kultury. Nazwa ta w intencjach założycieli miała mówić, że program zespołu niesie nową formę, nową treść, nowe perspektywy w literaturze, że zespół staje na czele kultury proletariackiej przedmieścia. „W dziedzinie twórczości artystycznej słowo „przedmieście” zawiera w sobie również doniosłe znaczenie — czyż nie wyraża tego samego co słowo „awangarda”? — pisało w przedmowie do pierwszych utworów.

Etap początkowych dyskusji w zespole, etap krystalizowania się poglądów znajduje wyraz w pierwszym manifestie zespołu. Ogłasza go Jerzy Kornacki w sierpniu 1933 r. na łamach *Epoki*. W manifestie tym zespół podkreśla zasadnicze różnice między swoją koncepcją wspólnej pracy twórczej a dotychczas istniejącymi ugrupowaniami wśród literatów. „Przedmieście” to zespół twórczy, produkcyjny, organizm zbiorowy, zjednoczenie pisarzy przy wspólnym warsztacie pracy. Dziwna się wydaje taka myśl przy pobieżnym przeglądzie nazwisk założycieli, którzy w większości określili już swój warsztat pisarski. Helena Boguszewska, autorka *Tych ludzi*, i Bruno Schulz, Adolf Rudnicki, twórca *Szczurów*, Gustaw Morcinek i Zofia Nałkowska. Grupa pisarzy jak najmniej nadająca się do stworzenia jednolitego organizmu twórczego. Niemniej idei wspólnego warsztatu artystycznego nie porzucano się wyrzec, ponieważ wiązała się ona z innymi koncepcjami zespołu, wyrażała idee popularne w lewicowych kręgach literatów polskich, powtarzała głosne jeszcze w Związku Radzieckim hasła, a także wśród tak zwanych populistów francuskich. Idea zbiorowego warsztatu pracy twórczej wyrażała wówczas w intencjach niektórych pisarzy i krytyków to nowe, co przyniósł ze sobą proletariat i rozwój nauki XX w. Dlatego wydawało się członkom „Przedmieścia”, że zespół, kierując uwagę na proletariat, powinien podporządkować się nowoczesności, urzeczywistnić ideę kolektywizmu, że słowo: „...zespół bardziej niż grupa nasuwa pojęcie współpracy nad dziełem zbiorowym, a „Przedmieście” jest próbą zbudowania takiego właśnie zbiorowego warsztatu pracy twórczej” — pisał Kornacki. Dwa pierwsze zbiory utworów pt. *Przedmieście* i *Pierwszy Maja* są próbą zrealizowania tej koncepcji.

Główny akcent w manifestie położony jest na problemy obserwacji artystycznej. Zespół pragnie opracować taką metodę obserwacji artystycznej, jaka nie znana jest dotychczas w literaturze. Metodą taką może się już poszczycić nauka: biologia, psychologia i socjologia, gdy dotychczasowa literatura jest tylko sztuką fantazjowania, dalekiego od prawdy życia. Tak pisze o tym Kornacki: „Od dawna daje się odczuwać potrzeba zaistnienia badania literackiego, które by drogą twórczej współpracy poszczególnych członków umiało wywalczyć sobie chociażby podstawy metody obserwacji artystycznej. Wspaniała rozwój nauk przyrodniczych, psychologii, biologii itp., czyni z literatury sztukę li tylko fantazjowania czy zakłamywania, sztukę jakże daleką od prawdy życia. Coraz mniej poważne staje się wszystko, co mówi o życiu literat obdarzony tak zwany talentem, i wystarczy chociaż pobieżnie zapoznać się z metodami obserwacji naukowej, by stwierdzić upokarzającą nieodpowiedzialność literatury wobec rzeczywistości życia, którego piewą pragnie być olbrzymia większość literatów”.

O zerwaniu z dotychczasowymi schematami literackimi, z fikcją literacką, o zadaniu unaukowania literatury (termin jakże charakterystyczny dla terminologii Emila Zoli) pisze także H. Kraheńska: „Utwór literacki oparty na obserwacji pogłębia się w naszym przekonaniu i rozszerza do poziomu badania społecznego”.

W pierwszym manifestie „Przedmieścia” akcenty społeczno-polityczne zajmują niewiele miejsca. Idee społeczne określane są w sposób metaforyczny. Za metaforą kryje się niewątpliwie niezbyt wykrystalizowana postawa autorów. Wiara w zwycięstwo nowych sił społecznych opatrzona jest znakami zapytania. Jest to wyraz pełnej uczciwości ze strony pisarzy. Wiara ta może okazać się chwiejna, niepełna i zwodnicza, ale właśnie dla jej utwierdzenia niezbędne jest zbadanie i poznanie rzeczywistości przedmieścia w całej jego pełnej prawdzie. Ładnie pisze o tym Jerzy Kornacki:

„Spotkaliśmy się przy tym słowie (przy słowie „przedmieście” — R.K.) i stało się ono dla nas oceanem treści. Zapuszczamy się w naszą podróż po przedmieściach w wiatrową i chmurną nie pogodę, kryjącą w sobie zapowiedź czasów przemian. Czyżby właśnie te z głębin rosnące pomruki i fale przedmieścia sprawiły, że oto my na suchym brzegu jeszcze żyjący i ślepi dotychczas i głusi, dostrzegliśmy, usłyszeliśmy i zrozumieliśmy nie tylko żywioł otaczający nas, ale i naszą doń przynależność? Oddalamy się od nadbrzeżnego śródmieścia i stajemy się dla nich „widowiskiem literackim”, czyżby jedynie dlatego, że mamy na dnie przeznaczenia pewność, iż dłużej naszego „widowiska” niż widzów gapiących się w śródmieściu... Innymi słowy — czy barka nasza wydaje się nam być pewniejszą rzeczą niż suchy ład i czy istotnie tak bardzo wierzymy w jutrzejszy zalew śródmieścia przez przedmieście?”

*
* *
*

Podstawową formą pracy zespołu stały się cotygodniowe zebrania dyskusyjne omawiające utwory członków zespołu. Z dyskusji nad konkretnym opowiadaniem, nowelą, szkicem wylaniały się problemy ogólne. Sięgano do tradycji, do klasyków, do przeszłości. Odczytywano u mistrzów tajemnice ich widzenia świata, tajemnice artystycznego formułowania prawdy życia. Młodzi pisarze przychodzili do zespołu z tym, co mieli. W dyskusjach znajdowali krytykę i zachętę, a przede wszystkim szczegółową analizę utworu. Taką drogę od pragnień do pierwszych ciekawych utworów odbył w zespole Bolesław Piach-Zandberg. Szczegółowych dyskusji doczekał się Władysław Kowalski. W 1933 r. pisał on pozbawione wartości artystycznej obrazki *Dom na Ochocie*, a w r. 1936 wydał powieść *W Grzmiącej*.

W centrum sporów znalazła się sprawa literatury o proletariacie i dla proletariatu; literatury o prostym, szarym człowieku; literatury jednostronnej, politycznej, ukazującej robotnika tylko w walce i literatury ukazującej go w wielu aspektach codziennego życia. Podnosiły się głosy przeciw wyolbrzymianiu spraw głodu, bezrobocia i walki w literaturze rewolucyjnej, szczególnie w powieściach Wandy Wasilewskiej. Jednocześnie pierwszym opowiadaniem pisany w zespole patronowały *Pamiętniki bezrobotnych* i kryzys ekonomiczny. Z obserwacji skutków kryzysu zrodził się pomysł Boguszewskiej i Kornackiego, odczytywanie historii rodziny proletariackiej z książeczki kredytowej w sklepiku *Jadą wozy z cegłą*. Stąd też zrodził się protest wobec ukazujących się w tych latach ckliwych powieści o bezrobotnych.

Badania środowiska społecznego dokonywali członkowie zespołu w wycieczkach do fabryk, do szpitali, do domów bezrobotnych, na targ, na zabawę niedzielną, na widowisko uliczne. Chodzili do zakładów „Citroena” na Powiślu, do sądów dla nieletnich w charakterze pomocników lekarza kasy chorych, odwiedzali mieszkania robotnicze. Przebywali podczas strajku murarzy, podczas masówki młodzieży na Gęsiej, w cegielni na Kawęczyńskiej, w porcie nad Wisłą.

Ale nie tylko bezpośrednio poznawanie środowisk interesowało członków zespołu. Żyli aktualnym życiem politycznym. Brali czynny udział w walce z narastającym faszyzmem nie tylko jako pisarze, ale także jako działacze społeczni. Między innymi uczestniczyli w akcji protestacyjnej inspirowanej przez KPP przeciwko przyjazdowi Goeringa do Polski. Wśród członków zespołu byli także komuniści.

Komuniści i ludzie lewicy z zewnątrz kontaktowali się z zespołem. Kontakt z zespołem utrzymywali wówczas Bibrowski, Paweł Hoffman (Włodek), Rejchmanowie, Lucjan Szenwald, Hopenstand. Zespół współpracował z konspiracyjnym teatrem robotniczym pod kierownictwem Rejchmanowej i Dłużniewskiego, z Ligą Obrony Praw Człowieka i Obywatela. Tłumaczy to udział członków zespołu w Lwowskim Zjeździe Pracowników Kultury.

Program społeczny zespołu nie pokrył się z płodnością metody twórczej obranej przez zespół. Nowatorstwo treści społecznych nie znalazło swego artystycznego odzwierciedlenia. Gdyby podczas dyskusji członkowie zespołu sięgnęli po analogie do historii literatury, wiele spraw rzekomego nowatorstwa zapowiadanego w manifestach wyjaśniłoby się automatycznie. Po ukazaniu się pierwszych utworów uczyniła to krytyka wykazując, że program „Przedmieścia” nie był tak nowatorski, jak uważali to jego twórcy.

Zespół nie przedstawiał, mimo pozorów, wewnętrznej jednolitości i to zarówno pod względem ideowym, jak i artystycznym. Mimo pewnych cech wspólnych wymienionych wyżej był on raczej terenem różnych wpływów i teorii. Objawiło się to m. in. w historii tego zespołu, w „rotacji” jego członków. Na początku, jeszcze przed opublikowaniem I tomu, wystąpił z zespołu Adolf Rudnicki. W tym czasie przyjęto Sydora Reya i Halinę Krahełską. Wyraźny dystans dzielił Brunona Schulza od reszty członków zespołu. Doznali tego wszyscy, zwłaszcza po napisaniu przez niego opowiadania *Tłaja*, które nie weszło do I tomu. Urwał się kontakt z Morcinkiem. Zofia Nalkowska bardziej oddawała się pracom Akademii Literatury.

W wyniku tych zmian spowodowanych różnymi przyczynami uformowało się trwale tzw. warszawskie studium zespołu, najbardziej czynne, składające się z 5 członków: Boguszewskiej, Kornackiego, Kowalskiego, Zandberga i Reya. Realizując założenie rozprzestrzenienia działalności zespołu na całą Polskę powstaje lwowskie studium zespołu, do którego wchodzi także 5 osób: Jan Brzoza, Halina Górską, Włodzimierz Jampolski, Anna i Jerzy Kowalscy.

Zespół warszawski działał w latach 1933—1936. W sumie jego członkowie opublikowali 9 książek. Na skutek jednakże zarówno niemożliwości zrealizowania hasła wspólnego warsztatu twórczego, jak i szeregu przyczyn natury zewnętrznej, przede wszystkim powstania i rozwoju w latach trzydziestych frontu ludowego, zespół rozpada się i przestaje istnieć. Jest to oczywiste i konsekwentne, bo nawet Boguszewska i Kornacki, gdy pisali obrazki i szkice z obserwacji środowiska bezrobotnych, mieścili się w ramach ujętych założeń — to już nie mogli się zmieścić w zespole pisząc *Polonez*.

*

* *

Wydaje się, że dzisiejsi inicjatorzy reaktywowania zespołu nie wyciągnęli dostatecznych wniosków z doświadczeń lat 1933—1936. Przynajmniej pod względem artystycznym. Natomiast, jeżeli chodzi o sens społeczny przytoczonego na początku nowego manifestu „Przedmieścia”, należy się zgodzić z publicystą *Nowej Kultury*:

„Zespół powiada, że zgodnie ze starą, przedwojenną tradycją oraz zgodnie z nazwą chce zająć się problematyką ludową, to znaczy problematyką przedmieścia. Ale właśnie — czy „to znaczy”? Znow wraca sprawa Ważyka i jego słynnego zdania: „lud wejdzie do śródmieścia”... Bo jak jest naprawdę z tym ludem — wszedł czy nie wszedł? „Przedmieście” zdaje się powiadać, że nie wszedł. Ja powiadam, że wszedł. Inna sprawa — co z tego wynikło. I co jeszcze wyniknie. Ale wszedł na pewno. Jeśli „Przedmieście” ma rzeczywiście ambicję dokumentować historyczne i socjalne dzieje wyżej wzmiankowanego ludu, to omijanie śródmieścia będzie dziś nie lada anachronizmem. Myślę nawet, że nie tylko anachronizmem, ale i odcięciem sobie drogi do spraw bodajże kluczowych w naszej epoce — do tej baby, która w łazience

na MDM trzyma prosiaka i do tego jej syna z przedmieścia, który dziś został dyrektorem.

Byłoby wcale odważnym wyczynem zająć się tymi sprawami. „Przedmieście” w swym programie mówi o prowadzeniu studiów terenowych, które następnie będą podstawą dla twórczości artystycznej. A więc najpierw zbada się statystyki, fakty, dane, a potem się to wszystko zbeletryzuje. Ale kto dziś czyta *W Grzmiącej*?

Życzę „Przedmieściu” jak najlepiej. I może się mylę twierdząc, że proponowana przez zespół metoda trąci myszką”.

Podobnie sądzi autor wyżej przypomnianych faktów z przeszłości reaktywowanego obecnie „Przedmieścia”.

Ryszard Koniczek

WYDAWNICTWA PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU WYDAWNICZEGO

Wśród ostatnio wydanych książek przez PIW jest wiele pozycji, które radzi-
byśmy ustawić na półkach naszej biblioteki polonistycznej. Są w nich nie tylko
książki objęte serią „Biblioteki Szkolnej”, niezbędne w codziennej pracy szkolnej
(o tej serii *Polonistyka* będzie pisać osobno), lecz również interesujące wznowienia
i nowości, do których sięgamy, aby poszerzyć i pogłębić naszą ogólną kulturę hu-
manistyczną. Oto kilka szczególnie interesujących przykładów.

Carlo Goldoni — *Pamiętniki* (przekład Marii Rzepińskiej) — to bezcenne
źródło do poznania życia i twórczości znakomitego komediopisarza włoskiego
XVIII stulecia. To zarazem żywy i barwny obraz epoki, życia we Włoszech i Fran-
cji, obraz urozmaicony świetnymi anegdotami (np. o Janie Jakubie Rousseau)
wnikliwego obserwatora, jakim był autor sztuki *Sługa dwóch panów*. Warto sięg-
nąć do tej bogatej książki, tym bardziej że autor jest świetnym i dowcipnym narra-
torem. Lektura *Pamiętników* Goldoniego nasuwa przy tym ogólniejsze refleksje na
temat wagi biografii twórcy. „Życie moje — pisze z przesadną skromnością Gol-
doni we wstępie — nie jest interesujące. Może się jednak zdarzyć, że po pewnym
czasie odszuka ktoś w kącie starej biblioteki zbiór moich dzieł. Może zaciekawi
kogoś, by się dowiedzieć, kim był ten szczególnie człowiek, który zamierzył zrefor-
mować teatr swojego kraju, który dał na scenie oraz ukazał w druku sto pięćdzie-
siąt komedii — bądź wierszem, bądź prozą — zarówno komedii intryg, jak komedii
charakterów...”. Na marginesie tych zdań zanotujmy pytanie: Czy w pracy szkolnej
nie za mało uwzględniamy elementów biograficznych? Czy nie warto wprowadzić
do programu fragmentów — skoro mówimy o Goldonim, to przypomina się Fre-
dro — *Trzy po trzy* lub — sięgając do epok późniejszych — *Dzienników* Żerom-
skiego? Biografia pisarza — to zawsze rzecz interesująca miłośników literatury.
Trzeba chyba silniej, niż to czynimy obecnie, wykorzystać te naturalne zaintereso-
wania na lekcjach polskiego.

* * *

W związku z tym trzeba z radością powitać żywy ruch wydawniczy w dzie-
dzinie literatury pamiętnikarskiej. PIW wydał ostatnio z tego zakresu kilka inte-
resujących pozycji. Wspomnieliśmy już w *Polonistyce* o *Pamiętnikach czasów*
moich Niemcewicza, pisarza i działacza, z którym zrosł się wielki rozdział dziejów
polskiej historii kultury. To niezbędna książka w bibliotece polonistycznej; dodaj-
my, że pamiętniki Niemcewicza w opracowaniu wybitnego znawcy jego życia
i twórczości, Jana Dihma — zostały wydane bardzo starannie z wielu cennymi
ilustracjami.

Miłośnicy Warszawy z dużą przyjemnością przeczytają książkę Jadwigi Wajdel-Dmochowskiej pt.: *Dawna Warszawa*. To książka pełna uroku, miła mieszanina spraw białych (np. rozdziały „Kaprysy mody”, „Gry i zabawy”) i interesujących rozważań na temat życia obyczajowo-kulturalnego.

Poloniści ze szczególnym zainteresowaniem przeczytają rozdział „Pomnik Mickiewicza” lub wspomnienia o wybitnych pisarzach (np. Sienkiewiczu, Żeromskim) i artystach (np. uwagi o wielkim malarzu, Józefie Pankiewiczu) oraz uwagi o życiu teatralnym Warszawy.

*

Jak pamiętamy, Rok Conrada nie przyniósł większych pozycji na temat twórczości autora *Lorda Jima*. Z tym większym zainteresowaniem bierzemy do ręki książkę Gerarda Jean-Aubry pt. *Życie Conrada* (przekład Marii Kornilowiczówny). Książka francuskiego krytyka i przyjaciela Conrada oparta jest na bogatych dokumentach polskich, francuskich i angielskich. Napisana jasno i z pięknym sentymentem jest ona niezastąpionym źródłem do głębszego poznania życia i twórczości pisarza, który należał do najbardziej niezwykłych zjawisk nowoczesnej powieści światowej.

Wspomnijmy jeszcze — sygnalizując najcenniejsze wydawnictwa PIW — o dwóch tomikach poezji: Stanisław Ryszard Stande — *Wiersze* (wyboru dokonali i opatrzili wstępem Grzegorz Lasota i Stanisław Ludkiewicz) oraz Julian Ejsmond — *Bajki* (wyboru dokonał Tomasz Jodełka).

Wznowienie wierszy Standego wzbogaca naszą wiedzę o poezji lat międzywojennych. Przepiszmy fragment wstępu Lasoty, który następująco i chyba trafnie charakteryzuje poezję tragicznie zmarłego rewolucjonisty: „Stande był człowiekiem czynu: literaturę traktował jako narzędzie rewolucyjnej walki i temu podporządkowywał swą twórczość. Niestety, to co było szlachetnym porywem, szczerym zapałem, przeciwstawieniem się egotycznemu indywidualizmowi, w naszych czasach przeobrażone zostało w przykrą karykaturę: stąd dzisiejsze uczulenie na retorykę, na frazeologię polityczną, na krzyk poetycki. Po okresie liryki wyłącznie politycznej nawet poetyckie świecidełka sentymentalizmu wydają się bliższe czytelnikowi zmęczonemu nutą społeczną. Czytając wiersze Standego należy przyjmować je z koniecznym dystansem historycznym, z wycuciem momentu społecznego, który powołał do życia tę poezję rzeczywistej obywatelskiej troski. Wtedy dopiero odnajdziemy w wierszu Standego charakterystyczne oznaki pewnego sposobu odczuwania świata, mieszaninę młodzieńczego romantyzmu rewolucyjnego i goryczy działacza partyjnego, świadomość historycznych konieczności i chęć niepokój serca”.

Trwająca od wielu miesięcy konsekwentna akcja rewindykacji zapomnianych twórców z lat międzywojennych przyniosła i wznowienie bajek Ejsmonda. Miłośnicy tego gatunku literackiego powitają tomik z radością. (Warto jeszcze upomnieć się o wznowienie wspomnień i obrazków myśliwskich Ejsmonda). Jest w nich wiele dowcipu i kultury literackiej. (Pamiętajmy, że Ejsmond jest i wybitnym tłumaczem z łaciny — utworów łacińskich Jana Kochanowskiego, K. M. Sarbiewskiego oraz Owidiusza, Petroniusza i Swetoniusza). Szkoda, że wstęp T. Jodełki zbyt ogólnikowy. Dawniej pisywaliśmy nadmiernie długie i trudne wstępy, obecnie porzeczamy na nader skąpych uwagach. Szkoda, bo np. postać i twórczość autora pięknych wspomnień myśliwskich (*W Puszczy, Moje przygody łowieckie*) i rzetelnego poety (np. tomik *W słońcu*) zasługuje na nieco szersze przypomnienie i spopularyzowanie.

Zygmunt Wzdrega

KOŁO MIŁOŚNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO W TECHNIKUM BUDOWLANYM WYSTARTOWAŁO...

Zacząło się bardzo po prostu... Kiedyś na lekcji języka polskiego w klasie I (w roku szkolnym 1957/58), której młodzież była bardzo miła i inteligentna, jeden z uczniów zapytał: „Co to jest fundacja Nobla?” Wyjaśniłam to w kilku słowach, prosząc jednocześnie, że jeśli kto się tym interesuje, niech przyjdzie następnego dnia po południu, opowiem szerzej, pokażę ilustracje. Wywiesiłam na korytarzu ogłoszenie, przyszło 30 uczniów ze wszystkich klas i tak się zaczęło... Padł projekt, aby częściej się spotykać i rozmawiać o sprawach ciekawych. Ktoś zaproponował, że możeby założyć jakieś koło i... w tym samym dniu powstało Koło Miłośników Języka Polskiego. Wybraliśmy nawet zarząd z prezesem „Chrzanem” na czele („Chrzan” — bardzo dobry, kulturalny, inteligentny uczeń z klasy maturalnej).

Było wiele radości, dowcipów. Snuliśmy już nawet przyszły plan pracy... Nie będę o nim pisała, bo po co? Przedstawię tylko to, cośmy w naszym Kole zrobili.

Nawiązaliśmy stały kontakt z Klubem Międzynarodowej Prasy i Książki, gdzie wzięliśmy żywy udział w następujących wieczorach dyskusyjnych:

1. Czy warto grać, śpiewać i tańczyć? (Dzięki temu, że członkowie Koła brali udział w dyskusji, zdobyliśmy bezinteresowną pomoc dla naszego Koła w osobie aktora Teatru Olsztyńskiego).

2 K. I. Gałczyński.

3. Wieczór fraszki polskiej.

4. Plastyki na cenzurowanym — połączone z wystawą.

W konsekwencji nawiązaliśmy bardzo bliski kontakt z plastykami olsztyńskimi. Byliśmy w kilku pracowniach, gdzie odbywały się bardzo ciekawe wykłady z dziedziny plastyki oraz spotkanie z jugosłowiańską rzeźbiarką Jeleną Jowanovic. Plastyki odwiedzali nas także i w szkole.

5. Wieczór twórczości J. Conrada połączony z konkursem, w którym braliśmy żywy udział.

6. Wieczór poezji i piosenki.

7. Olsztyn przyszłości — spotkanie z architektami i urbanistami naszego miasta.

8. Alfred Camus — prelekcja oraz czytanie fragmentu jego dramatu przez aktorów Teatru Olsztyńskiego.

9. St. Wyspiański — plastyk.

10. St. Moniuszko.

11. Wieczór autorski Herberta.

12. Grunwald.

13. Wieczór autorski B. Ostromęckiego.

14. Współczesna literatura amerykańska.

15. Spotkanie z B. Taborskim, poetą polskim, przybyłym z Anglii.

16. Wieczór autorski E. Paukszty.

17. Wieczór w Klubie pt.: Jak Janusz Korczak kochał dzieci.

Wieczór ten w całości przygotowany był przez nasze Koło, z czego jesteśmy bardzo dumni. Wypadł bardzo dobrze. Wiem o tym z oceny kierownictwa Klubu, owacji ze strony obecnych słuchaczy oraz z bardzo wzruszającej rozmowy z nami bezpośrednio po wieczorze byłego wychowanka Janusza Korczaka. Jest on obecnie dyrektorem Studium Nauczycielskiego w Olsztynie. Za przygotowanie tego wieczoru

Koło otrzymało piękne książki do naszej biblioteczki na sumę 400 zł. W biblioteczce mieliśmy już trochę książek na sumę 300 zł. Zdobyliśmy je urządzając w szkole „bal” kostiumowy połączony ze „Zgaduj — Zgadulą” literacką. Nasi trzej bibliotekarze sporządzili katalog, obłożyli i ponumerowali książki oraz zrobili piękne ex-librisy. Biblioteczka to nasza duma.

Oprócz spotkań w Klubie urządzaliśmy także poranki autorskie w szkole. Dzięki naszej inicjatywie odbyły się w szkole spotkania z następującymi autorami: J. M. Gisgesem, J. Dybowskiem, węgierskim pisarzem dr T. Cserbą oraz dwa poranki w wykonaniu aktorów Teatru im. St. Jaracza poświęcone twórczości K. I. Gałczyńskiego i St. Wyspiańskiego.

Trzej członkowie naszego Koła brali udział w V Ogólnopolskim Konkursie Recytatorskim. Dwie osoby doszły do eliminacji wojewódzkich, a jedna pojechała nawet do Krakowa.

Raz na tydzień na apelu urządzamy „chwilki literackie”, które cieszą się w naszej szkole wielką popularnością. Stale także wywieszamy na korytarzu tablice ozdobne poświęcone „sprawom ciekawym”. Kilka słów o naszej gazetce szkolnej. Przez megafon szkolny ogłosiliśmy komunikat, że będziemy wydawali gazetkę i czekaliśmy na artykuły. Po jakimś czasie zebraliśmy ich sporo i przystąpiliśmy do pracy. Gazetka nie miała tytułu. Na okładce usianej znakami zapytania była tylko koparka (jako że nasze technikum jest budowlane). W artykule wstępnym Redakcja ogłosiła m. in. konkurs na tytuł gazetki, z nagrodami. W efekcie zebraliśmy 10 projektów tytułów. Jury wybrało tytuł *Fundamenciki* (w nawiązaniu do tytułu czasopisma budowlanego *Fundamenty*). Autor tego tytułu otrzymał I nagrodę, bon książkowy na 50 zł, II nagrodę za tytuł *Zaczkowe Nowinki* w postaci długopisu otrzymał uczeń I klasy, a III — za *Echo Budowlanki*, 2 bilety kinowe po 12 zł na film panoramiczny, uczeń klasy III. Konkurs ten wywołał bardzo duże zainteresowanie w szkole. Wydaliśmy w bieżącym roku szkolnym tylko 3 nasze dwutygodniki. Po wakacjach postaramy się wydawać je systematycznie.

W Dniach Oświaty, Książki i Prasy urządziliśmy imprezy, m. in. zabawę taneczną pod hasłem „Z satelitą na Księżyc”. Zarówno dekoracje sali, jak i konkursy literackie były odpowiednie do hasła tej imprezy; herbatkę z tańcami ze „Zgaduj — Zgadulą”, wystawę naszej biblioteczki, pokazy filmów oświatowych, trzy wycieczki: do biblioteki wojewódzkiej, do Studia Polskiego Radia oraz na zamek, gdzie była wystawa pamiątek Warmii i Mazur. Najciekawszą jednak imprezą był konkurs ortograficzny, o którym napiszę szerzej. Na początku Dni klasa I (w której ucze języka polskiego) wyzwala „na ubitą ziemię” klasę II (w której uczy koleżanka): Kto lepiej pisze po polsku? Przez 10 dni podawałam obu klasom po 20 wyrazów z tym, że uczniowie sami mieli sprawdzić ich ortografię w słowniku. Jeśli nie rozumieli znaczenia wyrazu, mieli prawo zajrzeć do słownika wyrazów obcych. Słownik ten, jak i *Encyklopedia* czy *Słownik poprawnej polszczyzny* znajdujący się w moim pokoju, gdzie także jest nasza biblioteczka i czytelnia pism ilustrowanych, których mamy zawsze wiele. Po lekcjach uczniowie mają tam wstęp. Jest tu także siedziba naszego Koła i Redakcji gazetki „spraw ciekawych” czy wreszcie „chwilek literackich”. Po 10 dniach nastąpił półfinał konkursu. W pięknie udekorowanej sali (cytaty, matki, ceramika, kwiaty) zebrało się całe grono zainteresowanych: Jury w osobach dyrektora szkoły, dwóch polonistek oraz prezesa Koła — uczniowie klasy maturalnej, 28 uczniów klas I i II stojących do konkursu oraz oczywiście masy kibiców. Nastrój był poważny, panowało duże zainteresowanie. Wyniki półfinału były następujące: na 14 uczniów z klasy I 10 nie popełniło żadnego błędu, dochodząc w ten sposób do finału, a 4 miało 1 błąd. Na 14 uczniów z klasy II — 4 napisało bez błędu, a reszta z 1, 2 i nawet 3 błędami. Po trzech dniach odbył się finał konkursu, w którym także zwyciężyła klasa I. Za otrzymane od Komitetu Rodzicielskiego pieniądze kupiliśmy nagrody. Wybraliśmy się wszyscy do księgarni, gdzie uczniowie

według własnego gustu wybrali sobie książki. Po drodze rozmawiali o konkursie i „grozili”, że na przyszły rok znów wyzwa klasę już wtedy III do ponownej rywalizacji.

Bardzo przyjemną imprezą były też „Mikołajki”, a także „Dzień Kobiet”, jaki chłopcy urządzili dziewczętom. Mamy ich w Kole 12. W dniu tym bawiliśmy się bardzo wesoło, nie zapominając oczywiście o tradycyjnym „hymnie” 100 lat na cześć naszych „kobiet”, z których każda otrzymała bardzo duży lizak z naklejoną fotografią aktora filmowego oraz barwną kokardkę. Śmiechu było wiele... Od czasu do czasu chodziliśmy wspólnie do teatru czy kina.

Do dyskusji na temat imprez teatralnych zawsze się przygotowujemy. Tak było np. przed *Cydem* czy *Antygoną*. Filmy omawiamy po ich obejrzeniu.

W stałych terminach odbywamy także tzw. przez nas „spotkania robocze”. Dyskutujemy na nich o sprawach związanych z pracą Koła oraz młodzież lub ja wysuwam tematy np. o A. Camusie, J. Conradzie, J. Korczaku.

Mieliśmy także stałe godziny czytania czy to pisarzy poważnych, np. Conrada — *Lord Jim*, czy też Makuszyńskiego *Szaleństwa Panny Ewy*.

Prowadzimy też kronikę, gdzie wszyscy nasi mili goście zostawiają po sobie pamiątkę. Mamy już w niej: karykaturę rzeźbiarki jugosłowiańskiej oraz kilka uprzejmych słów po polsku, jest także karykatura przemiłego malarza p. Dadleza, który nam wiele poświęca uwagi. Mamy w kronice piękny linoryt znanej graficzki olsztyńskiej i inne ciekawe rzeczy.

Pracy całego roku nie da się opisać w kilkunastu zdaniach. To trzeba widzieć i wtedy można stwierdzić, jak bardzo taka praca z młodzieżą jest potrzebna, wprost nieodzowna. Dała mi ona bardzo wiele przyjemności, a śmiem twierdzić, że i młodzieży także.

Miałam w Kole 35 uczniów. Dotrwali ze mną do końca pełni entuzjazmu i co najważniejsze — tacy mili, bliscy, kochani. Nigdy nie myślałam o młodzieży źle, a teraz cenię ją jeszcze bardziej i twierdzą, że gdyby w każdej szkole każdy nauczyciel zebrał wokół siebie garstkę młodzieży o wspólnych zainteresowaniach, problem chuligaństwa przestałby spędzać sen z oczu ludziom, którym dobro młodzieży leży na sercu.

Irena Palińska

WYCIECZKA POLONISTÓW DO KRAKOWA zorganizowana przez Ośrodek Metodyczny DOSZ w Poznaniu

W dniach 15—17 kwietnia br. odbyła się wycieczka grupy polonistów z Poznania i jego okolic do Krakowa. 35 osób spędziło bardzo pożytecznie 3 dni, poświęcając czas obcowaniu z zabytkami sztuki i przeszłości. Dni były ściśle zaplanowane, dzięki czemu starczyło czasu na dokładne obejrzenie imponującej wystawy Stanisława Wyspiańskiego, obejmującej ekspozycję o charakterze dokumentarnym, biograficznym i literackim. Porządek i koncepcję wystawy podyktowała twórczość Wyspiańskiego: pisarza, plastyka, człowieka teatru. Poloniści dużo mogli skorzystać z wystawy, szczególnie że nie absorbowała ich uwagi odpowiedzialność za młodzież, z którą najczęściej odbywają wycieczki. Podobną swobodę kontemplowania nad dziełami sztuki mieli na Wawelu i w Domu Matejki, w zabytkowych kościołach, gdzie wzajemnie mogli się dzielić spostrzeżeniami. Bytność w dwóch teatrach dopełniła bogaty pod względem intelektualnym program wycieczki, za co należy się podziękowanie kierownicze Ośrodka Metodycznego w Poznaniu mgr Alicji Szlązkowej i kol. Izie Ostrowskiej z Ośrodka Metodycznego w Krakowie.

Krystyna Szukszto

GŁOS W SPRAWIE (WYDAJE MI SIĘ) WAŻNEJ

Programy i instrukcje dotyczące nauczania języka polskiego zalecają prowadzenie lekcji z zakresu bieżącego życia literackiego, m. in. na podstawie czasopism społeczno-kulturalnych. Nauczyciele — rzecz jasna — takich lekcji nie unikają, chociaż nie są wolni od kłopotów, właśnie ze wspomnianymi czasopismami. Poloniści — bądź z przyzwyczajenia, bądź z powinności czytają *Nową Kulturę*, *Przegląd Kulturalny* i inne tygodniki, ale swoim przykładem nie mogą pociągnąć młodzieży. To jest rzecz dowiedziona. Bardzo nieliczny, po prostu nikły procent uczniów liceum systematycznie utrzymuje kontakt z określonym czasopismem społeczno-kulturalnym. Wiem z własnego doświadczenia, że tego rodzaju czytelnictwo można zorganizować wyłącznie w związku z zaplanowanymi lekcjami. Nic zresztą dziwnego. Ani *Nowa Kultura*, ani *Zycie Literackie* nie są w stanie zainteresować młodzieży licealnej klas VIII, IX, a nawet XI klasy. Nie są wszakże tym celom poświęcone.

Nie wynika z tego, że jestem za zerwaniem łączności młodzieży licealnej ze wspomnianymi czasopismami. Uczniowie powinni o nich wiedzieć, od czasu do czasu je wykorzystywać i przeglądać. A czytać mogliby co innego. To, czego jeszcze, niestety, nie ma.

Widziałem, jakie zainteresowanie wśród uczniów uczących się łaciny budzi *Filomata*, wzruszająco piękne piśmko filologiczne. Bez nakazu kupują również magazyn historyczny *Mówią wieki* czy geograficzny *Poznaj świat*.

I w tym wypadku nie ma się czemu dziwić. Uczniowie-czytelnicy trafili na swoje uczniowskie czasopisma. Niestety, poloniści nie mogą, jak nauczyciele geografii, łaciny czy historii, zachęcić do czytania uczniowskiego czasopisma polonistycznego. Z oczywistej przyczyny, że takiego nie ma. A zachęcenie na pewno nie byłoby uciążliwe.

Poszukajmy więc rozwiązania sprawy.

Oto parę propozycji:

1. Zastanowić się nad celowością wydawania czasopisma polonistycznego dla młodzieży szkolnej.
2. Przedstawić powyższy projekt nauczycielom polonistom i poprosić ich o nadsyłanie uwag z życzeniami (coś w rodzaju ankiety).
3. Dokładnie zapoznać się z zainteresowaniami uczniów (lektura, imprezy szkolne o charakterze polonistycznym itp.).
4. W wypadku uznania, że projekt jest godny realizacji, zaproponować redagowanie czasopisma ludziom znającym ten zakres pracy.

Antoni Mackiewicz

O EGZAMINACH WSTĘPNYCH Z JEZYKA POLSKIEGO NA WYŻSZE UCZELNIE

(Uwagi obserwatora)

Do egzaminów zgłosiła się jak zwykle znacznie większa liczba kandydatów, aniżeli przewiduje się wolnych miejsc. Przeważały dziewczęta. Dość licznie była reprezentowana młodzież pochodząca z prowincji. Odpowiedzi zarówno piśmienne, jak i ustne były na ogół słabe. Tematy egzaminów piśmiennych były rozwinięte przeważnie bardzo pobieżnie, co nie świadczy bynajmniej o dobrej znajomości materiału, którym należałoby się w wypracowaniu posłużyć. Młodzież napotyka trudności w wysłowieniu się, wiele pozostawia do życzenia interpunkcja, a zdarzają się także błędy ortograficzne, choć stosunkowo rzadziej niż w latach poprzed-

nich. Prace zostały przeczytane dość dokładnie i trafnie ocenione przez trzech recenzentów. Temat dotyczący problematyki powieści współczesnej wypadł niekiedy znacznie lepiej od odpowiedzi ustnej. W związku z tym nasuwa się przypuszczenie, że niektórzy z kandydatów liczyli się z tym, iż tego rodzaju tematyka będzie uwzględniona na egzaminie piśmiennym i przyszli na egzamin już odpowiednio przygotowani.

Egzaminy ustne wypadły jeszcze słabiej niż piśmienne, jakkolwiek pytania były bardzo dostępne. Wprawdzie zdarzały się takie pytania, jak: „Wyspiański jako dramaturg” lub „Co wiesz o współczesnej poezji polskiej” i parę jeszcze innych, które mogłyby sprawić pewną trudność przeciętnemu maturzyście, ale przecież trzeba mieć na uwadze, że od kandydatów, którzy mają zamiar studiować polonistykę, można wymagać bardziej gruntownego przygotowania. Abiturienti wykazali czytanie bardzo niewielkie, rzadko który czytał coś więcej poza lekturą podstawową. Bardzo nieliczne tylko jednostki czytały np. po wojnie wydane nowele Marii Dąbrowskiej („Wesele na wsi” i inne), jeden czytał Hłasę. Paru też wymienilo autorów amerykańskich Steinbecka czy Hemingwaya, a jeden „Dżumę” Camusa. Odpowiedzi z języka na pytania, zadawane raczej marginesowo i na poziomie egzaminów wstępnych do klasy ósmej, były bardzo słabe.

Zainteresowanie teatrem, muzeum, czasopismami literackimi czy literacko-społecznymi bardzo niewielkie, często nawet żadne. Dziwne, że lepiej wypadła prowincja niż Warszawa.

Niejednokrotnie odpowiedzi z historii były stosunkowo lepsze niż z języka polskiego. Na ogół biorąc młodzież, która nawet miała jako tako opanowany materiał do egzaminu, nie potrafiła go właściwie wykorzystać w odpowiedzi. Bardzo wyjątkowo tylko kandydaci dawali dowody samodzielnego myślenia.

Kandydaci na zapytanie, co ich skłoniło, by się zapisać na polonistykę, przeważnie nie potrafili dać konkretnej odpowiedzi. Niekiedy argumentowali w ten sposób, że lubią czytać. Również trudno się było dowiedzieć, jaką mają zamiar sobie obrać pracę zawodową po ukończeniu polonistyki. Jedna tylko z osób o bardzo słabym przygotowaniu oświadczyła, że chyba się zdecyduje na pracę pedagogiczną. Widać, że szkoły nie dostarczyły kandydatom odpowiednich wskazówek w sprawie studiów na uczelniach wyższych i wyboru zawodu.

Na ogół biorąc młodzież z prowincji przedstawiała się raczej lepiej od młodzieży warszawskiej, która szuka bardziej atrakcyjnych zawodów, niż dać może polonistyka. Zdecydowanie dobrą odpowiedź, zarówno piśmienną, jak i ustną, dał uczeń z Sokołowa Podlaskiego, nieco słabszą uczeń ze Szczecina. Reszta, mimo dobrych ocen, a nawet bardzo dobrych na maturze, odpowiadała dostatecznie, a nawet i gorzej.

O ile chodzi o Komisję Egzaminacyjną, to trzeba stwierdzić, że odnosiła się do kandydatów z pełną życzliwością, a nawet wyrozumiałością — brała pod uwagę wszystkie możliwe okoliczności łagodzące, ażeby młodzieży umożliwić wstęp na wyższą uczelnię mimo nadmiaru kandydatów.

Jakież mogą nasuwać się refleksje w związku z tymi egzaminami? Kwestii najmniejszej nie ulega, że młodzież dzisiejsza w bardzo małym stopniu interesuje się polonistyką mając zwrócone oczy przede wszystkim na nauki techniczne i medycynę. Toteż na studia polonistyczne zgłasza się prawie wyłącznie element o niskim poziomie umysłowym, a często też nie wyrobiony życiowo. Mimo wszystko jednak lekcje języka polskiego muszą być tak prowadzone, by wywoływały jak największe zainteresowanie młodzieży. Należy nie ograniczać się tylko do analizy tekstu — trzeba wykorzystać takie urządzenia techniczne, jak magnetofon, radiogramofon, telewizję itd., a także dążyć, gdy tylko warunki na to pozwolą, do zorganizowania pracowni polonistycznej. Wprawdzie mamy ciągle jeszcze nie do pokonania trudności, jak program nie dostosowany do poziomu intelektualnego mło-

dzieży, przeładowanie materiału, ciągle jeszcze są niezupełnie odpowiednie podręczniki (w zbyt wolnym tempie sprawa ta zdążyła ku lepszemu), brak korelacji z historią (to przecież jakiś dziwoląg dydaktyczny), no i wreszcie sprawa najważniejsza — to brak dwunastej klasy.

Wprawdzie o tych sprawach często się mówi i pisze, ale widocznie jeszcze za mało, bo są one nadal aktualne.

Stanisław Rutkowski

NOWE KSIĄZKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiąc: czerwiec i lipiec 1958 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

Dział I

Historia i teoria literatury.

Językoznawstwo.

Pamiętniki i wspomnienia

BRUN JULIAN

Stefana Żeromskiego tragedia pomylek. Słowo wstępne: L. Kruczkowski. Wyd. 1. Warszawa. „Książka i Wiedza”, s. 3—131, zł 6.

CZAPSKA MARIA

Ludwika Śniadecka. Warszawa. „Czytelnik”. Wyd. 1, s. 346, ilustr., portr. zł 25.

Wznowienie monografii ukazującej dzieje życia pierwszego miłośnika J. Słowackiego. Bogato zarysowane tło epoki, obraz stosunków społecznych i politycznych tego okresu.

KRZYŻANOWSKI JULIAN

Mądrej głowie dość dwie słowie. Trzy centurie przysłów polskich. Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 658, tabl. 12, zł 40.

MACIEJEWSKI JAROSŁAW

Gdy gościł w Wielkopolszcze. Adam Mickiewicz w Wielkim Księstwie Poznańskim 1831—1832. Wyd. 1. Poznań. Wydawn. Poznańskie, s. 289, portr., mapa, pl., zł 30.

„MATEJKO JAN”

Jan Matejko. Materiały z sesji naukowej poświęconej twórczości artysty 23—27. XI. 1953 r. Red. Marta Bonikowa. Warszawa. „Ar-

kady”, s. 354, bibliogr., s. 271—353.

Zawiera m.in.: Starzyński J.: Jan Matejko wielki realista i budowniczy świadomości narodowej. — Wyka K.: Ideologia i warsztat Matejki w ich wzajemnym stosunku. — Porebski M.: Realistyczny warsztat Matejki, jego źródła ideowe i jego aktualne znaczenie. — Wojciechowski A.: Matejko i Mickiewicz. — Wallis M.: Matejko na tle historycznym XIX w. — Zimand R.: Narodowa szkoła naszego malarstwa a tradycje epoki romantyzmu.

NITSCH KAZIMIERZ

Wybór pism polonistycznych. Wyd. 1. T. 4.: Pisma dialektologiczne. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 492.

TREUGUTT STEFAN

Pisarska młodość Słowackiego. Wyd. 1. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich. Wydawn. PAN, s. 286, zł 33.

Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich. Studia Historycznoliterackie, t. 18.

Wspomnienia

GERMAN JULIUSZ

Od Zapolskiej do Solskiego. Pośród przyjaciół. Wyd. 1. Przedmowa Stefana Lichańskiego. „Pax”, s. 264, zł 20.

Wspomnienia o pisarzach i aktorach, z którymi autor utrzymywał bliższy kontakt, a więc: o G. Zapolskiej, T. Pawlikowskim, J. Żuławskim, J. Kasprowiczu, W. Kozickim, A. Nowaczyńskim, L. Solskim, A. F. Ossendowskim. Dużo wiadomości o ludziach i epoce, często dotąd nie znanych.

MAŁKOWSKI HENRYK

Moje wspomnienia. Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 188, tabl. 2, portr. 11, nuty, zł 15.

Wspomnienia znanego aktora teatrów warszawskich.

WAYDEL-DMOCHOWSKA JADWIGA

Dawna Warszawa. Wspomnienia. Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 499, zł 22.

Dział II

Literatura piękna**BAUDELAIRE CHARLES**

Kwiaty złota. Wybór. Wyd. 1. Tłum. z franc. Oprac. i wstęp: Mieczysław Jastrun. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 144, zł 15.

Biblioteka Poetów. Tyt. oryg.: „Les fleurs du mal”.

BERENT WACŁAW

Dzieła wybrane. Diogenes w kontuszu. Opowieści biograficzne. Warszawa. „Czytelnik”, s. 181, zł 14.

Dwa zbeletryzowane studia historyczne z dziejów polskiego Oświecenia. „Diogenes w kontuszu” to opowieść o Fr. S. Jezierskim, a „Zabawy przyjemne i pożyteczne” traktują o emigracji polskiej z okresu przed powstaniem legionów Dąbrowskiego.

BERENT WACŁAW

Dzieła wybrane. Żywe kamienie. Warszawa. „Czytelnik”, s. 367, zł 23.

Pierwotny w czasopiśmie *Zdrój* w latach 1917—1918. Nota edytorska, przypisy, wykaz recenzji.

BUCK PEARL

Ludzie w rozterce. Przekł. z ang. Ludwika Ciechanowiecka. Przekład popr. i uzup. Aleksander Bogdański. Państw. Instytut Wydawn., s. 405. Trylogia t. 1—3, zł 54.

Tyt. oryg.: „A house divided”. Stanowi część 3 trylogii. Cz. 1 pt. „Ziemia błogosławiona”, Cz. 2 pt. „Synowie”.

BUCK PEARL

Synowie. Przekł. z ang. popr. i uzup. Aleksander Bogdański. Państw. Instytut Wydawn., s. 429. Trylogia t. 1—3 zł 54.

Tyt. oryg.: „Sons”. Stanowi część 2 trylogii. Cz. 1 pt. „Ziemia błogosławiona”. Cz. 3 pt. „Ludzie w rozterce”.

BUCK PEARL

Ziemia błogosławiona. Przekł. z ang. popr. i uzup. Aleksander Bogdański. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 342. Trylogia t. 1—3, zł 54.

Tyt. oryg. „The good earth”. Stanowi część 1 trylogii. Wznowienie znanej trylogii o życiu i obyczajach społeczeństwa Chin z końca XIX w. i początku XX w.

DYGASIŃSKI ADOLF

Gody życia. Opowieść. Warszawa. „Czytelnik”, s. 151, zł 9.

GOJAWICZYŃSKA POŁA

Opowiadania. Warszawa. „Czytelnik”, s. 282, zł 18.

Tom zawiera trzy cykle opowiadań: „Powszedni dzień”, „Dwoje ludzi” i „Opowiadania powojenne”.

GOMULICKI WIKTOR

Wspomnienia niebieskiego mundurka. Kraków. Wydawn. Literackie, s. 271, zł 12.

GRABOWSKA MARIA, JANION MARIA

Antologia romantycznej poezji krajowej 1831—1863. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 263, zł 7.

Biblioteka Szkolna. Zatwierdz. przez Min. Ośw. do bibliotek licealnych. Zbiór wierszy mniej sławnych poetów romantycznych, m. in.: Goszczyńskiego, Lenartowicza, Ujejskiego, W. Pola, R. Berwińskiego, W. Syrokomli, R. Zmorskiego, W. Wolskiego, M. Romanowskiego, Wł. Anczyca. W „Dodatku” materiały publicystyczne, pamiętnikarskie i literackie obrazujące sytuację polityczno-społeczną i kulturalną w kraju.

KRASICKI IGNACY

Myzzeidos. Pieśni 10. Oprac. Mieczysław Klimowicz. Wyd. 2 popr. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich. Wyd. „Nasza Biblioteka”, s. 93, ilustr. zł 3.

MALCZEWSKI ANTONI

Maria. Oprac. Ryszard Przybylski. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich. Wyd. 3 CXXVIII, 108, ilustr., portr., zł 17.

Biblioteka Narodowa, Seria 1, nr 46. — Dod.: Wiersze A. Malczewskiego. Listy. Dokumenty dotyczące zgonu poety.

OPPMAN ARTUR

Wiersze wybrane. Wyd. 1. Wybór: Maria Skalska. Wstęp: Paweł Hertz. Warszawa. Państw.

Instytut Wydawn., s. 252, portr. 1, z1 20.

Wybór podzielono na dwie części: dotyczącą Warszawy, zwłaszcza Starego Miasta i zawierającą utwory patriotyczne i historyczne, których bohaterem jest żołnierz polski.

ORZESZKOWA ELIZA

Listy zebrane. Wyd. 1. Red. Jan Baculewski. T. 4: Do literatów i ludzi nauki: Józefy Sawickiej «Ostoi», Wilhelminy Zyndram Kościałkowskiej, Jadwigi Łuszczewskiej «Deotymy», Ignacego Baranowskiego, Józefa Kotarbińskiego, Kazimierza Zdziechowskiego, Aurelego Drogoszewskiego, Eugenii Zmijewskiej, Marii Czesławy Przewoskiej, Mariana Dubieckiego. Do druku przygot. i komentarzem opatrzył Edmund Jankowski. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich. Wydawn. PAN, s. 455, portr. 8, z1 50.

PARANDOWSKI JAN

Podróże literackie. Wrocław. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. 277, portr., z1 20.

RUSINEK MICHAŁ

Królestwo pychy. Wyd. 1. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn., s. 565, z1 28.

Stanowi część 3 (i ostatnią) trylogii. Część 1: „Wiosna admirała”. Cz. 2: „Muszkieter z Itamariki”. Część trzecia opisuje przeżycia Arciszewskiego po powrocie do Polski i jego służbę w wojsku za czasów Władysława IV i Jana Kazimierza.

SIEROSZEWSKI WACŁAW

W matni. Nowele jakuckie. Warszawa. „Czytelnik”, s. 338, portr. 1, z1 19.

Jedna z pierwszych publikacji Sieroszewskiego. Autor opisuje pięknym i barwnym językiem życie i obyczaje mieszkańców Syberii — Jakutów.

STAFF LEOPOLD

Michał Anioł. Warszawa. „Czytelnik”, s. 115, tabl. 32, portr. 1, z1 18.

Wzniesienie. 1 wyd. w r. 1934. Piękny opis poznanych przez autora dzieł malarzkich, rzeźbiarskich i poetyckich Michała Anioła. Dużo reprodukcji w tekście.

SZELBURG-ZAREMBINA EWA

Wybór utworów. Wyd. 1. Warszawa. „Czytelnik”, s. 902, portr. 1, z1 50.

Wybór uwzględnia najlepsze pozycje

literackie. W zbiorze m. in.: „Ta, której nie było”, „Dokąd”, „Chusta Weroniki”, „Krzyże z papieru”, „Ziarno gorczyczne”, „W cieniu kolumny”, „Spotkania”.

SZERMENTOWSKI EUGENIUSZ

Młodość, talent, animusz. Opowiadania o malarzach polskich. wyd. 1. Warszawa. „Nasza Księgarnia”, s. 261, tabl. 24 w tym portr., z1 23.

Opowiadania dla młodzieży o polskich malarzach XIX w.: P. Muchałowskim, J. Cheimońskim, A. Grottgerze, J. Matejce, J. Kossaku, A. Gierymskim i in.

WOŁOSZYŃSKI JULIAN

Stowacki. Powieść poetycka. Warszawa. „Czytelnik”, Wyd. 1, s. 325, z1 20.

Dział III

Metodyka przedmiotu w szkole

JELEŃSKA LUDWIKA

Szkola kształcąca. Metodyka nauczania w szkole podstawowej. Warszawa. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 105, z1 3.60. Między innymi i o nauczaniu języka polskiego.

JUREWICZ IGNACY

Technika udostępniania księgozbioru w bibliotece szkolnej. Warszawa, s. 27, z1 3.10.

Omawia regulamin wypożyczalni i czytelnicy biblioteki szkolnej, objaśnia sposób wypożyczania kompletów książek dla poszczególnych klas, pracę uczniowskiego Koła Przyjaciół Książki, daje wskazówki dotyczące sporządzania sprawozdań. Pytania i ćwiczenia pomocnicze. Literatura przedmiotu.

PORADNIK METODYCZNY do nauki języka polskiego w klasie VII. Praca zbiorowa pod red. Michała Nowakowskiego. Wyd. 1. Z. 3. Autorzy: Jan Cofalik, Romualda Młotkowska, Elżbieta Przyklenk, Irena Tabakowska. Katowice, s. 70, z1 4.

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Katowicach. Sekcja Języka Polskiego. Biuletyn Metodyczny nr 12.

PORADNIK METODYCZNY do nauki języka polskiego w klasie VII. Praca zbiorowa pod red. Michała Nowakowskiego. Wyd. 1. Oprac. Jan Cofalik, Helena Karczewska, Irena Tabakowska, Alojzy Trojan. Z. 4. Katowice, s. 42, z1 3.50.

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Katowicach. Sekcja Języka Polskiego. Biuletyn Metodyczny nr 14.

TADEUSZ MIKULSKI

(1909—1958)

Dnia 26 sierpnia 1958 roku zmarł we Wrocławiu profesor Tadeusz Mikulski. Odszedł od nas w pełni sił twórczych wybitny historyk literatury ojczyściej, znakomity pedagog i wychowawca młodzieży, świetny pisarz, piękny i szlachetny człowiek.

Trudno w kilku słowach ogarnąć całokształt Jego dorobku naukowego i scharakteryzować wszechstronną działalność na polu nauki i kultury. Ci, co mieli szczęście obcować z Nim bliżej, wiedzą, jak wielki wpływ wywierał urok Jego osobowości. Ci, co znali Go tylko z książek, esejów i studiów, podziwiali głęboką wiedzę, trafność sądu i spostrzeżeń połączoną z wyborynym stylem i mistrzowską kompozycją. Był bowiem Tadeusz Mikulski niezwyklej miary pisarzem, obdarzonym darem słowa, celującym w drobnych szkicach i rozprawach. Jako historyk literatury polskiej interesował się całością jej dziejów. Pisał o literaturze staropolskiej i o czasach nowszych. Spod Jego pióra wyszły studia o Henryku Chęłchowskim i o dawnej krytyce literackiej w Polsce („Ród Zoilów”) jak również o Asnyku i Kasprowiczu. Ale najwięcej uwagi a może i serca poświęcił literaturze polskiego Oświecenia. Był jednym z najlepszych, jeżeli nie najlepszym, znawcą tego okresu dziejów naszej literatury. Stworzył szkołę naukową badaczy polskiego Oświecenia. Pod Jego redakcją ukazały się dzieła Ignacego Krasickiego, pod troskliwą opieką profesora dojrzawały prace Jego uczniów, odznaczające się gruntowną znajomością tematu i metodycznym sposobem jego ujęcia. Jako autor wielu rozpraw i studiów z literatury Oświecenia, z których znaczna część znalazła się w obszernym tomie pt. „Ze studiów nad Oświeceniem”, pokazał mistrzowski warsztat historyka literatury, a zarazem ołśnił sztuką ożywiania przeszłości literackiej.

Pod piórem Tadeusza Mikulskiego każdy, choćby najdrobniejszy fakt i szczegół literacki ożywał i nabierał znaczenia kulturalnego. Założeniem postawy badawczej Mikulskiego była wierność prawdzie. Poszukiwał jej stale w kwerendach bibliotecznych i archiwalnych, starał się do niej dotrzeć bez względu na to, czy dotyczyła rzeczy wielkiej, czy tylko drobnego szczegółu. Widział bowiem, że budowa wielkich syntez i tworzenie uogólnień wymaga oparcia się na żmudnej pracy przygotowawczej. A żądał zarówno od siebie, jak i od swych uczniów maksymalnej rzetelności we wszelkich czynnościach badawczych.

Do wiedzy o literaturze Oświecenia polskiego wniósł Mikulski wiele nowych sądów. Z Jego imieniem łączymy przekonanie o nowoczesnym charakterze literatury polskiego Oświecenia, On uświadomił nam rolę i znaczenie walki o język polski w drugiej połowie XVIII wieku, On wreszcie przekonał o tym, że Oświecenie w Polsce to nie tylko pisarze i poeci najwięksi, jak Krasicki i Trembecki, ale że tworzą je także pisarze mniejszego lotu, jak Piotrowski, Glińska czy Bykowski. Z Jego książki nauczyliśmy się, że Oświecenie w Polsce to nie tylko Warszawa Stanisława Augusta i Kuźnicy Kottąjowskiej, oraz Puławy Czartoryskich, ale także i głęboka prowincja, jak Szczerze Chreptowiczów.

Tadeusz Mikulski położył ogromne zasługi dla odrodzenia życia kulturalnego Wrocławia. Tam działał jako profesor Uniwersytetu, tam redagował „Zeszyty Wrocławskie” i „Pamiętnik Literacki”, tam kierował pracownią Oświecenia Instytutu Badań Literackich. Z Wrocławiem połączyły Go losy powojenne. Zżył się z tym miastem, pracował dla niego, przychylił się do przerwócenia jego polskiego oblicza. Każdy, kto czytał „Spotkania wrocławskie” wie, ile twórczego wysiłku, ile pasji badawczej włożył Mikulski w napisanie tej niezwyklej pięknej książki, urzekającej prawdą opisywanych faktów i wdziękiem ich przedstawienia.

Przedwczesna, niespodziewana śmierć zabrała Człowieka niezwyklej umysłu i nieskazitelnego charakteru. Okryta żalobą rodzinę, przyjaciół, uczniów, uczyniła głęboką wyrwę w nauce polskiej, zabierając jednego z świetniejszych jej przedstawicieli. Świadomość bolesnej straty każe tym goręcej przejąć się zasadami moralności naukowej Tadeusza Mikulskiego oraz iść śladami przez Niego wyznaczonymi.

Autor „Spotkań wrocławskich” pozostanie na zawsze wzorem uczonego, bezkompromisowego poszukiwacza prawdy i piękna, dobrego i serdecznego nauczyciela, kochanego, życzliwego Kolegi, służącego każdemu radą i pomocą.

Zdzisław Libera

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Bronisław Wieczorkiewicz — Prof. Stanisław Szober — Wspomnienie w dwudziestolecie zgonu (1879—1938)	1
Nieznany list Stanisława Szobera	7

ZAGADNIENIA METODYCZNE

Maria Swobodowa — O organizacji pracy nad lekturą na lekcjach języka polskiego w klasach V—VII	9
Antoni Piotrowski — O niektórych formach pracy nad językiem polskim w szkole średniej	37
Michał Dadlez — Wybór tematu (w związku z tegorocznymi egzaminami maturalnymi)	49
Paweł Bagiński — Jana Kochanowskiego „Odprawa posłów greckich” w klasie IX	52

SPRAWOZDANIA I OCENY

Jan Zygmunt Jakubowski — Spór nie tylko o Żeromskiego	59
Andrzej Chruszczyński — O Poli Gojawiczyńskiej	62
Ryszard Koniczek — Na marginesie reaktywowania „Przedmieścia”	65
Zygmunt Wzdrenga — Wydawnictwa Państwowego Instytutu Wydawniczego	70

KRONIKA

Irena Palińska — Koło Miłośników Języka Polskiego w Technikum Budowlanym wystartowało...	72
Krystyna Szukszto — Wycieczka polonistów do Krakowa zorganizowana przez Ośrodek Metodyczny DOSZ w Poznaniu	74
Antoni Mackiewicz — Głos w sprawie (wydaje mi się) ważnej	75
Stanisław Rutkowski — O egzaminach wstępnych z języka polskiego na wyższe uczelnie (uwagi obserwatora)	75
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny) opr. Władysław Słodkowski	77
Zdzisław Libera — Tadeusz Mikulski (1909—1958)	80



**KALENDARZ NAUCZYCIELSKI
NA ROK SZKOLNY 1958/59**

wydany przez

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego

Kalendarz zawiera działy:

Nauczyciele — szkoła — oświata na świecie

Mała encyklopedia pedagogiczna

ZNP — niektóre zagadnienia organizacyjne i pedagogiczne

Porady (renty, zasiłki, leczenie sanatoryjne itp.)

Ną drogach postępu nauki i techniki

(objętość 304 str., cena 13 zł)

**Kalendarz można nabywać za pośrednictwem Oddziałów Powiatowych
ZNP lub wpłacając należność na konto Zarządu Głównego ZNP w PKO
Warszawa nr 1-9-1200009 (z podaniem na odwrocie blankietu ilości
zamawianych egzemplarzy)**
