

GDANSKU

ROK XII

WARSZAWA

• WRZESIEŃ-PAŹDZIERNIK 1959

Nr 5 (66)

POLOONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

5

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

WYKAZ WYDAWNICTW

zatwierdzonych do użytku szkolnego
w czasie od 1 maja do 30 czerwca 1959 r.

JĘZYK POLSKI
Kl. V—XI

Książki pomocnicze

CZYTANKI ŚLĄSKIE DLA KL. V, VI, VII (materiały pomocn. dla szkół województwa katowickiego, opolskiego i wrocławskiego). Wyd. „Śląsk“.

Książki do bibliotek szkolnych

- Bacci M. Bacio NIEBO Z KAMIENIA (kl. VI—IX). Nasza Księgarnia.
 Banach A. POLSKA KSIĄŻKA ILUSTROWANA (lic.). Wydawnictwo Literackie.
 Boguszewska H. CZERWONE WĘŻE (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 PIEŚŃ O ROLANDZIE. Przekład T. Boya-Zeleńskiego, wstęp K. Kasprzaka (kl. IX—XI). PIW.
 Centkiewiczowie A. i Cz. PUŁKOWNIK ORWIN MYLIŁ SIĘ (kl. VII—IX). Nasza Księgarnia.
 CZYTANKI ŚLĄSKIE (kl. V—VII). Wyd. „Śląsk“.
 Daudet A. TARTAREN Z TARASKONU (kl. IX—XI). Nasza Księgarnia.
 Dębska A. KAPITAN JEŻ I SIERŻANT PSUJACZEK (kl. III—V). Wydawnictwo Literackie.
 Domańska A. PAZIOWIE KRÓLA ZYGMUNTA (kl. V—VII). Czytelnik.
 Gjems-Selmer A. NAD DALEKIM CICHYM FIORDEM (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Hartman S. MAŁY REN MAŁEJ CZONKI (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Jakubowski F. MAŁY SŁOWNICZEK WYRAZÓW OBCYCH (od kl. VI). Wiedza Powszechna.
 Kald St. KAMIKAZE — LOTNICY ŚMIERCI (lic.). Wyd. MON.
 Kirło-Nowaczyk F. SZKOŁA PRZY TOPOŁOWEJ DRODZE (kl. IX—XI oraz bibl. liceów ped.)
 Wydawnictwo Poznańskie.
 Klubówna A. i Stępieniowa J. KRAJOBRAZ Z TĘCZĄ (kl. VI—IX). Książka i Wiedza.
 Kownacka M. ROGAŚ Z DOLINY ROZTOKI (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
 Kopalko Z. ULUBIONE BAJKI (dział naucz. bibl. szkół podst.). Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego.
 Kryłow I. BAJKI. Wybór i parafrazy B. Hertza (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Korzeniowski J. KOLLOKACJA (kl. X—XI). Wydawnictwo Literackie.
 Łęga Wl. LEGENDY POMORZA (lic.). Wydawnictwo Morskie.
 Makuszyński K. BEZGRZESZNE LATA (lic.). Wydawnictwo Literackie.
 Makuszyński K. SZATAN Z SIÓDMEJ KLASY (kl. VII—VIII). Nasza Księgarnia.
 Ożogowska H. TAJEMNICA ZIELONEJ PIECZĘCI (kl. V—VI). Nasza Księgarnia.
 Pasternak L. FIGA Z MAKIEM Z PASTERNAKIEM (kl. X—XI oraz bibl. liceów ped.). Iskry.
 Piasecki J. PORTRET Z KONWALIĄ t. I i II (lic.). Nasza Księgarnia.
 Sieroszewski W. BAJKA O ŻELAZNYM WILKU (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Szekspir W. MAKBET. Opr. G. Sinko (lic.). Ossolineum.
 Swift J. PODRÓŻE GULIWERA (kl. V—VI). Nasza Księgarnia.
 Szczepańska N. ZEMSTA KARIBU (kl. V—VIII). Nasza Księgarnia.
 Szelburg-Zarembina E. NAJDZIELNIEJSZY Z RYCERZY. Seria „Teatr Szkolny“ (dział naucz. bibl. szkół podst.). Nasza Księgarnia.
 Szelburg-Zarembina E. O WARSZAWSKIEJ SYRENCE (kl. III—VIII). Nasza Księgarnia.
 Szklarski A. PRZYGODY TOMKA NA CZARNYM ŁĄDZIE (kl. V—VIII). Wyd. „Śląsk“.
 Wasilewska W. POKÓJ NA PODDASZU (kl. V—VII). Wyd. MON.
 WODA ŻYWA. Baśnie pisarzy polskich (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Żółkiewska W. SZABLA Z PEREĄ (kl. IV—V). Nasza Księgarnia.
 Zukrowski W. OKRUCHY WESELEGO TORTU (zakł. kształcenia naucz.). Wyd. MON.

Znacznie później, drugi alfabet, niesłusznie nazwany cyrylicą, wymyślony przez uczniów św. Cyryla i Metodego, przyjęli Serbowie, Bułgarzy i wszystkie narody ruskie. Alfabet ten, z małymi zmianami, jest do dziś używany przez te narody.

Drugi sposób obmyślił wielki reformator czeski Jan Hus na przełomie XV i XVI wieku. Starał się on pogodzić ubogi system literowy łaciński z bogatym systemem głoskowym czeskim przez wprowadzenie tak zwanych znaków diakrytycznych, to jest wyróżniających, a więc kropek, kresek i znaczków umieszczonych nad literami łacińskimi.

Reforma Husa była o tyle praktyczna, że nie burzyła całego systemu ortograficznego, wprowadzała bowiem zmiany proste i łatwe do zapamiętania i opierała się na zasadzie, aby każdej głosce odpowiadał jeden tylko znak literowy.

Trzeci sposób rozwiązania tych trudności, najbardziej rozpowszechniony i zarazem najmniej wygodny, polegał na tym, aby głoski obce systemowi łacińskiemu oznaczać przez różne kombinacje liter łacińskich, a więc na przykład głoskę *sz* oznaczano połączeniem liter: *s+z* albo *s+c+h*, albo jeszcze *s+c+h+z*. Niedogodność tego systemu polegała na tym, że kilka liter służyło do oznaczania jednej, niepodzielnej w mowie, głoski.

Polacy nie przyjęli i nie zastosowali żadnego z powyższych systemów. Nasza ortografia była i jest pomieszaniem dwóch systemów: systemu znaków diakrytycznych z systemem kombinacji liter. Zawilość i niepraktyczność naszej ortografii budziła niepokój nie tylko pisarzy, ale i drukarzy. Pierwszą próbę reformy mającej uprościć zasady ortograficzne podjął już w pierwszej połowie XV wieku profesor Uniwersytetu Krakowskiego Jakub Parkosz. Próba ta, jak również i projekt reformy wysunięty na początku XVI wieku przez ks. Stanisława Zaborowskiego nie dały żadnych praktycznych wyników. Zarówno jednak rozwój piśmiennictwa, jak i drukarstwa w wieku XVI wysuwał potrzebę uporządkowania ortografii. Nie przyjęły się jednak również i próby reformy, podejmowane przez naszych znakomitych pisarzy tego okresu, jak Jana Kochanowskiego i Łukasza Górnickiego. Praktyka życiowa narzuciła jednak pewien system przyjęty przez drukarzy krakowskich, którzy, nie zrywając z tradycją i licząc się z przyzwyczajeniami piszących i czytających, wprowadzili w wieku XVI niewielkie tylko zmiany do istniejącego systemu średniowiecznego. Nie wątpliwa to zasługa krakowskich oficyn drukarskich Hallera, Wietora, Wierzbiety i Andrysowicza.

Praca rozpoczęta przez drukarzy krakowskich nie rozwijała się jednak dalej w wiekach następnych, mimo że istniały ku temu sprzyjające okoliczności. W szkołach, najpierw protestanckich, a później i katolickich, zaczęto uczyć ortografii, a na końcu podręczników gramatyk łacińskich umieszczano rozdziały o ortografii polskiej oraz luźne uwagi o języku; prócz tego w drugiej połowie XVI wieku zaczynają się pojawiać pierwsze podręczniki gramatyk języka polskiego, których autorzy roztrząsają

także kwestie ortograficzne. Mimo to jednak, zmiany, jakie zaszły w praktycznej, przez ogół stosowanej, pisowni, w ciągu XVII i XVIII wieku, należy uznać za zwrot w kierunku wstecznym, a to z powodu niedbałości zarówno pisarzy tego okresu, jak i wydawców. Stan ten zmienia się dopiero na lepsze pod koniec XVIII wieku, kiedy Komisja Edukacji Narodowej wprowadziła do szkół gramatykę ks. Onufrego Kopczyńskiego. Po upadku niepodległości sprawa jedności ortograficznej nabiera znaczenia narodowego i wychowawczego. Przejęte tą sprawą Warszawskie Towarzystwo Naukowe powołuje w roku 1814 Deputację do zbadania tego zagadnienia. Owocem prac Deputacji były wydane dopiero w roku 1830 *Rozprawy i wnioski o ortografii polskiej*, ale wskazówki zawarte w tej pracy nie znalazły powszechnego uznania, a sprawę ortografii na długi czas przesłoniły wypadki polityczne. I dopiero około roku 1880 grono osób związanych z redakcją *Biblioteki Warszawskiej* podjęło sprawę ujednoczenia pisowni, wciągając do współpracy Polską Akademię Umiejętności w Krakowie.

Wreszcie w roku 1891 ogłoszono pierwsze uchwały Akademii w sprawie ortografii, które jednak nie upowszechniły się.

Po odzyskaniu niepodległości podjęto w roku 1918 znowu próbę reformy, tym razem już przy współdziałaniu towarzystw naukowych i przedstawicieli szkolnictwa z całej Polski. Przepisy wydane wówczas były obowiązujące, ale wywołały wiele zastrzeżeń i nieporozumień, bowiem nie zawsze były dostatecznie jasne.

Dlatego też w roku 1935, z inicjatywy PAU, w porozumieniu z ówczesnym Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, powołany został Komitet Ortograficzny, przy współdziałaniu przedstawicieli nauki, literatury, nauczycielstwa, dziennikarstwa oraz wydawców, który w roku 1936 uchwalił nowe przepisy pisowni, obowiązujące w zasadzie do dzisiaj.

W roku 1954 z inicjatywy Komitetu Językoznawczego PAN powołano Komisję Kultury Języka, której zlecono przygotować do druku przepisy pisowni polskiej, oparte na uchwałach z roku 1936. Nowe wydanie przepisów pisowni polskiej ogłoszono drukiem w roku 1957; nie jest ono dosłownym przedrukiem wydania z roku 1936, zawiera bowiem w stosunku do niego pewne zmiany, nie naruszające jednak podstawowych zasad.

Aby ustalić teoretyczne podstawy naszej ortografii, trzeba: po pierwsze — rozpatrzyć związek, jaki zachodzi między mową a pismem, po drugie — ponieważ — jak wykazała historia ortografii — związek ten uległ z biegiem czasu zmianom, wyjaśnić przyczyny tych zmian. Pismo, jak wiadomo, jest zjawiskiem wtórnym w stosunku do mowy. Język mówiony zmienia się daleko szybciej aniżeli język pisany, toteż normy ortograficzne podążają za normami ogólnojęzykowymi i dlatego mniej więcej co 50 lat trzeba przystosowywać przepisy ortograficzne do istniejących norm językowych. Korekty te jednak nie mogą naruszyć teoretycz-

nych podstaw, gdyż złamalibyśmy ustalony zwyczaj przekazany nam przez tradycję.

Dzisiejsza nasza pisownia opiera się właściwie na trzech następujących zasadach: 1) na zasadzie fonetycznej, według której piszemy wyrazy takie, jak: *tchnienie, tchawica, tchu* obok *dech*; 2) na zasadzie morfologicznej na przykład pisownia wyrazów *wieczny // wiek* oraz *wietrzny // wiatr*; 3) na zasadzie historyczno-morfologicznej, na przykład pisownia wyrazów *rzeka, żyto, pszenica, źródło*, gdzie bierzemy pod uwagę historyczne pochodzenie wyrazu.

Zasadę fonetyczną stosujemy wtedy, kiedy nie mamy świadomości budowy i pochodzenia wyrazu; zasada morfologiczna opiera się na świadomości budowy wyrazu, gdyż nasze poczucie językowe wskazuje nam na pochodzenie danego wyrazu, natomiast zasadę historyczną stosujemy wtedy, kiedy znajduje ona w ten czy inny sposób oparcie we współczesnym poczuciu językowym albo wtedy, kiedy mamy wyrazy zapożyczone z języków obcych. Jak to więc widać, jedynym kryterium decydującym o wyborze zasady jest poczucie językowe. Z tego też wynika, że główną podstawą naszej ortografii jest zwyczaj, kierowany albo przez współczesne poczucie językowe, albo oparty na przekazanej nam tradycji. Język bowiem i pismo są wytworami i własnością całego narodu, sumą wytwarzanych przez społeczeństwo zwyczajów, ulega więc, jak i inne zwyczaje, wpływom tradycji.

Współczesna ortografia polska w wielu wypadkach utrzymuje się tylko dzięki tradycji i nie zadowala naukowych wymagań, np. dwie litery pisze się często na oznaczenie jednej głoski, litera *i* pełni podwójną funkcję.

Rozróżnianie liter *ó — u* oraz *rz — ż* opiera się na zasadzie morfologicznej. Samogłoskę *u*, która w formach i wyrazach pokrewnych wymienia się na *o*, oznaczamy literą *ó*, np.: *stóg — stogi, rób — robić* itd. Podobnie głoskę *ż* oznaczamy przez litery *rz* w takich wypadkach, jak *lekarz — lekarstwo, wiatr — wietrzny*, ponieważ pozostaje ona w poczuciu językowym w związku morfologicznym ze spółgłoską *r*. Zatem, jak widzimy, rozróżnianie liter *ó — u* oraz *rz — ż* opiera się w całym szeregu wypadków na dzisiejszym poczuciu językowym. Są jednak takie wyrazy, których pisowni nie umiemy wyjaśnić, jak *rzeka, król* itd. Użycie liter *ó* i *rz* w tych wyrazach nie da się wytłumaczyć poczuciem językowym pochodzenia głosek *ż* i *u*, bowiem dzisiaj nie odczuwamy ich związku z głoskami *r* i *o*. Pisownię tę zachowujemy dzisiaj tylko ze względów tradycyjnych.

Litery *ę, ą* oraz połączenia *em, en, om, on* wyrażają, zależnie od okoliczności, albo samogłoski nosowe (przed spółgłoskami szczelinowymi), albo grupy dźwiękowe *em, en, om, on*, w których *n* przed spółgłoskami tylnojęzykowymi *k* i *g* wymawia się tylnojęzykowo, a więc: *wąs — fonet. wɔs; kęs, kredens — fon. kęs, kredɛs; dąb, Kompas — fonet. dɔmp, kom-*

pas; tęp*y*, temperament — fonet. temp*y*, temperament; ład, lont — fonet. lont; kół*o*, konkurs — fonet. konk*o*l, konkurs; sęk — fonet. senk.

Jak więc widać z przytoczonych przykładów, rozróżnienie w pisowni liter *ę*, *ą* oraz *em*, *en* *om*, *on* nie ma nic wspólnego z wymawianiem odpowiadających im dźwięków, lecz opiera się na zasadzie morfologicznej, na poczuciu pochodzenia wyrazów. W wyrazach swojskich piszemy *ę*, *ą* — natomiast w wyrazach obcego pochodzenia *em*, *en*, *om*, *on*.

Jednak należy zauważyć, że to rozróżnienie swojskości lub obcości wyrazów często się nie zgadza z obiektywnym stanem rzeczy, a więc nie ma tu jakiejś żelaznej konsekwencji, bo zresztą być jej nie może, np. takie wyrazy, jak: *pieniądz*, *ksiądz*, *ład* itp., są pochodzenia obcego, ale dzisiaj odczuwamy je jako swojskie i dlatego piszemy przez *ą*.

Rozróżnianie pisowni *h* i *ch* nie da się wyjaśnić względami fonetycznymi ani morfologicznymi. Wprawdzie wiemy, że na ogół wyrazy swojskie piszemy przez *ch*, ale odwrotnie nie wszystkie wyrazy obcego pochodzenia piszemy znowu przez *h*, np.: *echo*, *chemia*, *chór* itd. Litera *h* ma więc znaczenie wyłącznie ortograficzne i utrzymuje się w naszej pisowni tylko dzięki tradycji. Wyrazy pisane przez *h* to te, które weszły do naszego języka nie za pośrednictwem mowy żywej, ale za pośrednictwem pisma. Dlatego też zazwyczaj zachowuje się ich obca pisownia, mimo że wymawiamy je po polsku.

W pisowni przedrostków i przyrostków można wykazać chwiejność zasad naszej pisowni. Przyrostki takie, jak *-ewski*, *-owski* piszemy zgodnie z zasadą morfologiczną, chociaż nie wymawiamy w nich głoski *w* (wymawiamy: *kruleski*, *ojcoski*). Na pisownię taką wpływa świadomość związku z przyrostkiem *-ow*, *-owa*, *-owo*, (*-ew*, *-ewa*, *-ewo*), który ma znaczenie dzierżawcze, np.: *ojcowska kapota*, *ojcowa chata*. Inaczej już natomiast rzecz się ma z przyrostkiem *-ostwo*, *-estwo*, który piszemy tak, jak wymawiamy, bowiem związek tego przyrostka z przyrostkiem *-ow* (*-ew*) nie jest uświadamiany i rzeczowniki *królestwo*, *ojcostwo*, *sędziostwo* łączymy dzisiaj bezpośrednio z rzeczownikami *król*, *ojciec*, *sędzia*, a nie za pośrednictwem przymiotników dzierżawczych *królów*, *ojców*, *sędziów*. Podobne zjawisko zachodzi również w pisowni przedrostków *bez-* i *roz-* oraz *z-*, *wz-*, *wez-*. Pierwsze mają pisownię morfologiczną, np. *bezpłatny* (wymawiamy *bespłatny*), *rozpacz* (wymawiamy *rospacz*), drugie natomiast mają pisownię fonetyczną: *zbierać*, *westchnąć*, *sprzedać*, *wezbrać* itd.

Po rozważeniu tych podstawowych założeń nasuwa się pytanie, jak określić pisownię polską? Co jest jej cechą charakterystyczną? Nie jest ona bowiem ściśle fonetyczna, chociaż na ogół wszystkie litery się wymawia. A zatem jej charakterystyczną cechą jest zasada fonetyczności miarowana względami na budowę wyrazu, czyli względami morfologicznymi. Porównując pisownię polską z innymi pisowniami, zwłaszcza słowiańskimi, można stwierdzić, że nie jest ona najgorsza, gdyż u podstaw jej leży ta właśnie rozsądna zasada, wspólna pisowniom czeskiej i rosyjskiej. Inne

pisowni, jak na przykład angielska czy francuska, są o wiele trudniejsze. Francuskie *vingt* (dwadzieścia) piszemy za pomocą pięciu liter dla oddania dwóch głosek *vę*. Zatem trzy litery są tu zupełnie zbędne i są tylko pewnego rodzaju ozdobą graficzną. Podobnie rzecz się ma i z pisownią angielską. Przeciwno więc uproszczeniu pisowni w kierunku jej sfonetyzowania — jak tego domagają się niektórzy dyskutanci — przemawiają następujące względy: po pierwsze — pisownia fonetyczna jest jedną z najtrudniejszych, a po drugie — gdyby każdy pisał tak, jak wymawia byłoby tyle pisowni, ilu piszących, a więc nie byłoby mowy o jakiejś pisowni wspólnej, a przecież pisownia jest zjawiskiem społecznym, środkiem komunikowania się ludzi.

W tych wyjaśnieniach natury teoretycznej, dotyczących podstaw naszej ortografii, można wrócić do pytania postawionego na początku, a mianowicie: jakie są przyczyny złego stanu ortografii w szkole? Powszechnie przyczyny te upatruje się w źle skonstruowanym programie, niedobrych podręcznikach oraz niewłaściwych metodach nauczania. Wyłącza się zatem nauczyciela i rolę, jaką odgrywa on w procesie nauczania.

Tego rodzaju sądy są jednak nieprzemysłane i zarzuty takie mogą stawiać tylko ci, którzy nie zastanowili się nad istotą zagadnienia. Opinie takie mają posmak taniej demagogii, a ponieważ są dosyć efektowne, chętnie są przyjmowane.

Język jest zjawiskiem społecznym, stąd też ortografia jako sposób przekazywania języka opiera się na umowie społecznej, przekazanej nam przez tradycję, która jest jednym z elementów kultury. Jesteśmy obecnie świadkami niewątpliwego obniżenia się poziomu kultury języka, o czym w ostatnich czasach wiele się mówi i pisze. Lekceważenie języka i jego roli społecznej obniża znaczenie ortografii i spycha ją do roli podrzędnej i mało ważnej. Owo obniżenie się poziomu kultury języka jest wynikiem z jednej strony kataklizmu wojennego, z drugiej zaś — obniżenia się ogólnego poziomu kultury wskutek gwałtownego jej upowszechnienia, bowiem dojście do kultury szerokich mas musiało obniżyć jej poziom. Zjawisko to w odniesieniu do języka nie jest zjawiskiem nowym, zna je historia, są to okresy przejściowe, które wyrówna okres życia jednego pokolenia. Nie jest to jednak jedyna przyczyna, jest ona chyba najważniejsza, ale nie najgroźniejsza. Jako następne przyczyny wymienilibym: niewystarczające przygotowanie naukowe i dydaktyczne polonistów (mam tu oczywiście na myśli najmłodsze pokolenie), dalej: brak egzekutywy ze strony nauczyciela oraz wadliwą konstrukcję dotychczasowego programu, traktującą ortografię jako oddzielny przedmiot, nie powiązany ściśle z gramatyką. Jak więc widzimy, wiele elementów współdziałających ze sobą składa się na taki obraz, jaki mamy przed oczyma, i nie należy zjawiska tego zbyt upraszczać. Stopniowe usuwanie tych poszczególnych przyczyn będzie wpływało na polepszenie się obecnego stanu i w tym kierunku idą w swoich poczynaniach władze oświatowe.

Troska Ministerstwa Oświaty o wyższy poziom nauczyciela, o bardziej upraktyczniony program, o lepszy podręcznik, o wzmoczenie egzekutywy — są wyrazem tendencji mającej na celu podniesienie ogólnego poziomu szkoły, zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym.

Zagadnienie przez nas omawiane wiąże się przecież z ogólnym stanem nauczania języka w szkole. Na Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów, który odbył się w Warszawie w ubiegłym roku, jeden z referatów, pt. „Uniwersyteckie studium polonistyczne a nauka języka w szkole średniej“, poruszał tę właśnie sprawę. Stwierdzając na wstępie, że młodzież wynosi ze szkoły bardzo skąpe wiadomości z zakresu nauki o języku, referent, dr E. Trzaska, starał się wykazać przyczyny tego niepokojącego zjawiska i słusznie podkreślił niebłahą sprawę obniżenia się kultury języka. Autor nie zanalizował jednak dokładnie przyczyn tego faktu, zamykając wywody zbyt pochopnym uogólnieniem o „podupadaniu języka, które obecnie się obserwuje“. Jako jedną z przyczyn wskazał autor, i to zupełnie słusznie, niechętny stosunek nauczycieli do przedmiotu i słabe ich przygotowanie teoretyczne. Ów niechętny stosunek jest tylko wypadkową niedostatecznego przygotowania nauczycieli pod względem wiedzy o języku, a nie — jak chce to widzieć referent — trudności, jakie nasuwa tak zwana „dobra lekcja“ językowa. Każda dobra lekcja jakiegokolwiek przedmiotu nasuwa te same trudności, których nie będzie miał nauczyciel dobrze przygotowany do zawodu, zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym. I ten brak odpowiedniego wykształcenia i przygotowania nauczyciela jest główną przyczyną istniejącego zła. Wypływają stąd zatem dwie sprawy: jak podnieść kwalifikacje czynnych nauczycieli oraz jak zreorganizować dotychczasowe studia polonistyczne. Zwracając uwagę jedynie na pierwszą sprawę, trzeba stwierdzić, że przeszkolenie czynnych nauczycieli na kursach zapoznających ich z obecnym stanem wiedzy o języku nie obejmie wszystkich nauczycieli, a tym samym nie rozwiąże tego zagadnienia. Drugim zatem, nie mniej ważnym, elementem w tej akcji będzie danie nauczycielowi do ręki podręczników przeznaczonych dla nauczyciela, z których mógłby uzupełnić i poszerzyć swoje wiadomości — ale podręczników przystosowanych do potrzeb szkoły i to zarówno w zakresie wiedzy teoretycznej, jak i metodycznej. Zapowiedzią tego typu podręczników jest ostatnio wydany podręcznik pt. *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, opracowany przez pracowników Zakładu Metodyki Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego.

Przechodzimy wreszcie do odpowiedzi na drugie i ostatnie pytanie: jakimi środkami dydaktycznymi dysponujemy, aby dobrze i skutecznie uczyć ortografii. Nasuwają się tu dwa ogólne założenia dydaktyczne: czego uczyć i jak uczyć.

Na pytanie, czego mamy się uczyć, odpowiada nam program. Uznając niezadowolający stan nauczania, oczywiście najprościej i najłatwiej jest

złożyć winę na program i na podręczniki, ale nie możemy zapominać o tym, że podręczniki są konsekwencją programu, a programy poszczególnych przedmiotów muszą się liczyć z ogólnymi wytycznymi programowo-wychowawczymi szkoły. Ostatnia instrukcja programowa wprowadziła jednak zasadnicze zmiany. Opiera się ona bowiem na nowym opracowaniu programu, które na pewno nie jest jeszcze doskonale, ale które daje zupełnie inną konstrukcję programu. Opracowanie to bardziej jeszcze urealniania naukę o języku, wiąże ją z życiem, pogłębia i poszerza materiał językowy, wprowadzając nowe, nie znane dotychczas działy, jak semantyka czy frazeologia, a w zakresie ortografii wiąże ją bardzo ściśle z poszczególnymi działami gramatyki. To właśnie ściśle powiązanie ortografii z gramatyką zmusza nauczyciela do ciągłej i systematycznej pracy, usuwając możliwości dorywczej tylko pracy nad ortografią; uczniowi zaś bezpośrednio wskazuje praktyczny cel nauki języka. Trzeba jednak pamiętać o tym, że materiał ortograficzny jest znacznie ograniczony przez wprowadzenie zasady tzw. form panujących. Materiał ten można jeszcze w dalszym ciągu ograniczać, posługując się metodą porównawczą, ze względu na naukę języka rosyjskiego od klasy V. Dotąd ciągle jeszcze nie wiemy, jaki powinien być zakres tego materiału i jak go należy rozłożyć we właściwy sposób na poszczególne klasy. Nie wiemy dlatego, że nie mamy dotąd opracowanego czynnego i biernego słownika ucznia, co w znacznym stopniu wpłynęłoby również na uproszczenie języka podręczników, który w wielu wypadkach jest dla ucznia za trudny.

Pierwszym i podstawowym warunkiem zapewniającym osiągnięcie wyników w nauczaniu ortografii jest ciągłość i systematyczność tej pracy. Ortografii nie można uczyć dorywczo, od wypadku do wypadku.

Tę ciągłość zapewnia nam właśnie obecny układ programu.

Nauczanie ortografii powinno się odbywać przy każdej sposobności i to jest celem wiązania jej z innymi działami nauki o języku. Nie znaczy to jednak, aby unikać metodycznego systemu nauczania, dającego się zastosować praktycznie i uświadamiającego zasady pisowni. Nauka ortografii jako odrębnej dyscypliny przychodzi dopiero wtedy, kiedy uczeń pozna pewną ilość zjawisk, które dadzą się uogólnić w jednym prawie. Systematyką więc zajmować można się dopiero wtedy, kiedy ma się już materiał do systematyzowania. W nauczaniu ortografii chodzi przede wszystkim o to, aby pisownię z wyboru zamienić na pisownię automatyczną. Do automatyzacji pisowni przyczyniają się pewne działy, które należy jak najbardziej wyzyskiwać w nauczaniu ortografii. Działami tymi są: nauka o rzeczach, ćwiczenia w mówieniu, czytanie oraz trzy podstawowe formy nauczania ortografii, a więc: przepisywanie, pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu. W czasie nauki o rzeczach uczniowie poznają między innymi i nowe wyrazy, oznaczające nowo poznane pojęcia. Do ćwiczeń ortograficznych należy jednak wybierać tylko te wyrazy, które uczniowie poznali uprzednio, zarówno pod względem treści, jak i wyobrażeń dźwiękowych

(słuchowych) oraz ruchowo-motorycznych. Ćwiczenia tego typu w sposób naturalny wiążą się z nauką o rzeczach. Dalszy etap tych ćwiczeń stanowi mówienie. Dbalność o poprawne mówienie, jak również pielęgnowanie starannej wymowy ma wielkie znaczenie dla nauki ortografii. Nie wystarczy jednak nauczyć dobrze wymawiać. Z dobrą wymową należy połączyć znaczenie wyrazu, czytanie oraz pisanie.

Znaczenie czytania dla nauki ortografii polega na tym, że wytwarza ono obrazy graficzne, związane z artykulacją danego wyrazu. Ucznia należy przyzwyczaić do zwracania uwagi na postać ortograficzną wyrazu, a to osiągnąć można dwiema drogami: 1) przez pytanie po przeczytaniu o pisownię wyrazów nowych, ważnych z punktu ortograficznego lub też wypisywanie tych wyrazów na tablicy, odczytywanie i przepisywanie ich przez ucznia, 2) przez analizę znaczenia nowych wyrazów, określanie ich pochodzenia i porównywanie z innymi pod względem pisowni.

Mówiąc ogólnie, jeżeli chodzi o czytanie jako o ćwiczenie ortograficzne, należałoby doprowadzić do tego, aby uczeń przyzwyczaił się rozpastrywać każdy nowy wyraz spotykany w tekście również i pod względem jego ortografii.

Porównywanie natomiast wyrazów pod względem ich pokrewieństwa prowadzi do „zrozumienia“, w pewnych wypadkach, dlaczego ten wyraz pisze się tak, a nie inaczej.

Znajomość pochodzenia wyrazu nie ma bezpośredniego wpływu na samą umiejętność pisania, na biegłość w pisaniu, jednak przynosi pewne korzyści, które można określić następująco: 1) w pozornej różnorodności form uczeń zaczyna odczuwać i odnajdywać pewnego rodzaju regularność, 2) znajomość wyrazu może być przydatna w wypadkach wątpliwych, np.: *marynarz* — *marynarski*. Ćwiczenia, które tu można stosować, mogą być najrozmaitszych typów, jako to: klasyfikowanie na jednolite grupy form fleksyjnych, ale nie w pojedynczych wyrazach, ale w zwrotach, tzw. konstrukcyjnych; odnajdywanie pod kierunkiem nauczyciela znaczenia tych właśnie fleksji; klasyfikowanie wyrazów z jednakowymi przedrostkami i przyrostkami oraz odnajdywanie znaczenia tych części itd.

Ogólnie rzecz biorąc, poznawanie znaczenia wyrazów wyrabia spostrzegawczość i zmysł krytyczny względem form ortograficznych. Tego rodzaju ćwiczenia mają może większe jeszcze znaczenie aniżeli sama tylko znajomość prawideł i reguł. Jakże należy więc zająć stanowisko wobec zasad ortograficznych i ich roli. Często słyszy się argument, że ktoś, kto nie zna zasad ortograficznych, pisze mimo to poprawnie, a uczniowie, którzy uczą się tych zasad w szkole, nie umieją pisać poprawnie. Oczywiście, że zasady pomagają tylko tym, którzy już umieją pisać, albo całkowicie, albo przynajmniej częściowo. Bo przecież pisać zgodnie z wymową może tylko ten, kto dobrze wymawia, pisać zgodnie z pochodzeniem wyrazu ten, kto zna pochodzenie danego wyrazu, a wreszcie trzeba znać zwyczaj, żeby się do niego móc stosować, czyli, inaczej mówiąc, należy praktycznie znać pi-

sownię większości najczęściej używanych wyrazów, aby zasady mogły mieć jakieś znaczenie. Nie należałoby jednak wyprowadzać mylnego wniosku, że naukę zasad ortograficznych trzeba całkowicie odrzucić. Przeciwno takiemu wnioskowi przemawiałyby dwa względy: po pierwsze, zadaniem szkoły jest nauczyć pisać świadomie, prawidła właśnie są tym uświadczeniem; po drugie, do uświadczenia tego uczeń sam dochodzi, tylko drogą okólną. Zasad więc należy uczyć, ale uczyć indukcyjnie, na podstawie własnej obserwacji uczniów, kierowanej przez nauczyciela.

Nauczanie ortografii sprowadza się do trzech zasadniczych form: przepisywania, pisania z pamięci i pisania ze słuchu. Najczęstszą formą, którą stosujemy w całym okresie nauczania, jest przepisywanie. Na to jednak, aby przepisywanie dawało pożądane wyniki, nie może być wyłącznie tylko aktem mechanicznym. Takie przepisywanie staje się zadaniem dla ucznia nudnym, rozprasza jego uwagę i prowadzi do błędów. A przecież chodzi nam o to, aby ucznia uchronić od popełnienia błędów, aby stworzyć mu takie warunki do pracy, które by temu zapobiegały. Toteż przepisywanie ma wartość o tyle, o ile staje się tzw. przepisywaniem kształcącym.

Polega to na tym, by uwaga ucznia skupiała się zupełnie na czymś innym i przepisywanie samo stawało się aktem automatycznego pisania. Dlatego też przepisywanie powinno być powiązane z różnymi typami ćwiczeń językowych, jako to fleksyjnych, słowotwórczych, stylistycznych, nie mówiąc już o tym, że powinno odpowiadać ogólnym założeniom dydaktycznym, to znaczy, aby teksty były łatwe, zrozumiałe, interesujące i nie za długie.

Pisanie z pamięci jest tą formą, którą posługujemy się przeważnie w nauczaniu na stopniu propedeutycznym, gdyż w początkowej swojej fazie jest ono tylko odwzorowywaniem. Nie będę opisywał sposobów przeprowadzania tego rodzaju ćwiczeń, są one bowiem aż nadto dobrze znane, chcę jednak zwrócić uwagę na możliwość tego typu ćwiczeń na stopniu systematycznym, ze względu na to, że ćwiczą one pamięć, są pewnego rodzaju współzawodnictwem oraz wiążą obraz graficzny danego wyrazu z jego desygnatem. Istnieje znana gra harcerska, która nazywa się „kim”. Polega ona na tym, że wyklada się różne przedmioty, na które uczestnicy patrzą przez pewien określony czas, po czym prowadzący grę zakrywa przedmioty, a uczestnicy zapisują ich nazwy w określonym czasie. Ćwiczenia tego rodzaju są bardzo kształcące i skuteczne. Można je organizować w zakresie bądź to pisowni trudnych wyrazów, bądź też określonych tematów ortograficznych.

Pisanie ze słuchu jest niczym innym, jak dyktandem, które może być ćwiczeniem roboczym (tzw. dyktando objaśniające) albo też sprawdzającym. Istnieje kilka typów dyktand, o których tu mówić nie będę, ale chciałbym chwilę zastanowić się nad tym, czy dyktando jest tylko formą kontroli. Otóż wydaje się, że nie, gdyż, jeśli chodzi o wyrazy, które uczeń już umie pisać, dyktando jest dobrym ćwiczeniem powtarzającym, a przez

to utrwalającym skojarzenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe. I mimo to, że dyktando ma wielu przeciwników, nie tak prędko zostanie usunięte z praktyki szkolnej, ponieważ celowość jego wydaje się jak najbardziej oczywista, dla tych wprawdzie, którzy rzecz ujmują powierzchownie, ponieważ inne ćwiczenia wymagają głębszej znajomości metodyki i obmyślenia planu pracy i wreszcie ponieważ jest ono tradycyjną formą nauczania. I tak jak i przepisywanie, na to, aby dyktando spełniło swą rolę kształcącą, musi być uwarunkowane szeregiem zabiegów, dotyczących zarówno jego przygotowania, jak i samego przebiegu. W nauczaniu ortografii nauczyciel posługuje się wieloma pomocami naukowymi, które nie zawsze w pełni i ze zrozumieniem bywają wykorzystywane. Do tych pomocy naukowych zaliczamy: podręcznik, który jest pomocą nie tylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela, słownik ortograficzny, tablice ortograficzne oraz wszelkiego rodzaju gry w postaci loteryjek, układanek itd. Wśród wymienionych tu pomocy chciałbym zwrócić szczególną uwagę na jedną, najniesłuszniej chyba wykorzystywaną w najmniejszym stopniu, a mianowicie na słownik. Słownik jest tą pomocą, a zarazem tą formą nauczania, którą na równi z przepisywaniem powinno się stosować w ciągu całego okresu nauczania. Z jakąś najprostszą formą słownika styka się uczeń już w klasie II, układa słowniczki w klasie III, a w klasie IV dostaje do ręki słownik ortograficzny, który przeważnie leży w domu i którego nauczyciel nie umie wykorzystać, nie zdając sobie sprawy z tego, jakie korzyści pozaortograficzne może osiągnąć uczeń z przyzwyczajenia go do posługiwania się słownikiem. Materiał ortograficzny, którego mamy nauczyć w szkole, jest właściwie niekreślony. Program mówi o tym, że mamy nauczyć pisowni wyrazów często używanych, wchodzących w zakres życia praktycznego. Ponieważ jednak w języku naszym nie mamy dotąd przeprowadzonych badań w zakresie częstotliwości użycia poszczególnych wyrazów, co, nawiasem mówiąc, jest wielką przeszkodą w ustaleniu polskiego systemu stenografii, nie wiadomo właściwie, jak w tym materiale wprowadzać zasadę stopniowania trudności, która wprawdzie jest na ogół stosowana w naszych podręcznikach ortograficznych, ale w pewnej mierze zależy to od widzimisię poszczególnych autorów. Dlatego też słownik jest pomocą niemal niezbędną, nie mówiąc już o tym, że jako zbiór materiału ortograficznego stanowi niewyczerpane źródło, z którego nauczyciel może czerpać zależnie od swej pomysłowości. Słownik powinien być nieodłącznym towarzyszem ucznia w jego pracy nad ortografią i uczeń musi wiedzieć, że w razie wątpliwości znajdzie w nim pomoc. Błędem oczywiście byłoby przyzwyczajanie ucznia do tego, aby każdy wyraz sprawdził w słowniku, gdyż uczeń musi osiągnąć pewność ortograficzną, natomiast zagłębienie do słownika nie jest czymś zenującym ani świadczącym o nieumiejętności, bo przecież, ile razy my, dorośli, korzystamy ze słownika, bo takie właśnie jest jego przeznaczenie. Toteż przyzwyczajanie ucznia już od klasy IV do właściwego korzystania ze słownika jest jedną

z form wzmacniających nauczanie ortografii. Trzeba tu jeszcze zwrócić uwagę i na to, że słownik nie powinien być pomocą ucznia tylko w jego pracy domowej. Wszystko, co powiedziało się wyżej na temat ortografii, można by, ze względu na charakter, ująć w następujące tezy:

Ortografia jest raczej sprawą pamięci niż rozumowania i rozumienia, przede wszystkim zaś pamięci ruchowej, a następnie wzrokowej i słuchowej.

Innymi słowy: najskuteczniej i najprędzej można nauczyć się pisać ortograficznie przez przepisywanie, czytanie, słuchanie i powtarzanie.

Nie należy ortografii przypisywać jakiegoś przesadnego znaczenia, ale trzeba przestrzec przed złym rozumieniem, które często szerzy się dzisiaj, że pisownia jest rzeczą drugorzędną i nieważną, bo nie o to chodzi — jak powiedział jeden z dyrektorów fabryki — jak się pisze wyraz *żelazo*, ale o to, aby tego żelaza produkować jak najwięcej. Podobne hasła mogą, oczywiście, wygłaszać tylko ci, którzy w ten sposób maskują brak swego wykształcenia. Możliwość wzajemnego porozumienia się oraz rozumienia pisma pokoleń dawniejszych, a następnie pewnego rodzaju prawo zwyczajowe, obowiązujące wszystkich do stosowania się do ogólnego i jednego tylko wzoru, zmusza do poznania i stosowania pisowni w tej postaci, w jakiej wytworzona została ona w ciągu wieków pod wpływem różnych czynników, postaci wprawdzie konwencjonalnej, ale nie dowolnej.

*Na prośby Czytelników przedłużamy termin zamknięcia
KONKURSU NA ARTYKUŁ POŚWIĘCONY ANALIZIE DO-
WOLNYCH UTWORÓW JULIUSZA SŁOWACKIEGO. Prace na
ten konkurs można nadsyłać do dnia 31 grudnia 1959 roku.*

REDAKCJA

JAN PILICH

SPOSOBY POPRAWIANIA PRAC PISEMNYCH

Kształcące znaczenie korekty

Aby uczynić zadość zasadzie stopniowania trudności, trzeba dostosować sposób poprawiania prac pisemnych do stopnia rozwoju umysłowego uczniów. Przez umiejętne ukazanie błędów i odpowiednią organizację lekcji poświęconej omawianiu prac nauczyciel osiąga różnorodne cele: wzbogaca wiedzę, wyrabia umiejętność poprawnego wypowiedziania się w piśmie, budzi samokrytycyzm, podnosi ogólną kulturę języka itd. Nie może jednak lekceważyć celów kształcących, na co chciałem zwrócić szczególną uwagę. Proces kształcenia zaczyna się tam, gdzie pojawia się trudność, którą pragniemy pokonać. Dokonując korekty, polonista musi stworzyć tę trudność i dlatego nie wolno mu błędów poprawiać, lecz tylko zwrócić na nie ogólnie uwagę, za pomocą umownych znaków zasygnalizować ich rodzaj i ewentualnie miejsce. Jeśli nauczyciel, np. za pomocą liczb, poprawi uczniowi szyk zdania: „Pisząc ten utwór Kochanowski oparł się na *Iliadzie* Homera” (kl. VIII) — usunie sam za niego trudności. Jeżeli natomiast podkreśli zdanie i na marginesie napisze „szyk”, zmusza ucznia do myślenia, poszukiwania, samodzielnego wysiłku, pokonywania trudności. Praca pisemna jest ćwiczeniem, a korekta dalszym ciągiem tego ćwiczenia. Jeśli polonista postawi za ucznia opuszczone przecinki w zdaniu: „Jak zaczął mówić, to nie wiedział, kiedy skończyć” — nie tylko nie osiągnie celu kształcącego, lecz opóźnia mimo woli czas opanowania przez ucznia interpunkcji.

Z drugiej strony, nie można stawiać zbyt wygórowanych wymagań. Zdarza się, że polonista podkreśla całe zdanie, strony i marginesy czerwonymi wężykami, których uczeń nie jest w stanie, mimo wysiłku, rozszyfrować i zniechęca się. Aby temu zapobiec, nauczyciel musi podać uczniom najbogatszy system znaków umownych — dla wszystkich zrozumiały.

Korekta jest więc i środkiem, i celem, gdyż kształci tak, jak rozwiązywanie zadań matematycznych. Poszukując, zastanawiając się uczeń jednocześnie gruntowniej poznaje błąd, dłużej się nad nim zatrzymuje, dłużej go pamięta, a tym samym w przyszłości zwiększa czujność, samokontrolę, która jest nieodzownym środkiem doskonalenia się.

Rodzaje korekty

1. W najmłodszych klasach nie powinno się zniekształcać wyrazu przez pisanie litery na literze lub nad nią, jak to robią niektórzy nauczyciele. Błędnie napisany wyraz przekreślamy i piszemy u góry poprawnie. Dziecko ujmuje cały wyraz, poznaje go wzrokowo, a wszelkie zniekształcenia utrudniają zapamiętanie. Źle jest również, jeśli nauczyciel wypisuje ten wyraz na marginesie, gdyż wyrwa go z tekstu.

Powoli jednak nauczyciel powinien przejść do posługiwania się znakami umownymi. Nie można określić, w której klasie wprowadza się je, gdyż wszelka normalizacja krępowałaby swobodę nauczyciela i ujemnie odbiła się na pracy ucznia. Najlepiej podchodzić do tej sprawy indywidualnie: na początku np. nauczyciel wprowadza znak „o“ na oznaczenie błędu ortograficznego i umawia się z najlepszymi uczniami w klasie, że będzie podkreślał im w wyrazie literę błędnie napisaną (np. pokuj), a na marginesie stawiał znak „o“. W ten sposób zwiększa powoli stopień trudności, gdyż uczeń musi zastanowić się nad błędem, poszukać go w książce, słowniku czy też spytać nauczyciela. Odtąd proces wprowadzania znaków umownych będzie szedł w dwóch kierunkach: zwiększania ich liczby w poszczególnych klasach i obejmowania coraz większego kręgu uczniów. Jest to stadium przejściowe do całkowitego wprowadzenia znaków umownych w kl. VIII.

2. W klasie VIII (I lic. ped.) podaję do wiadomości uczniom pełny zestaw znaków umownych, które częściowo przejąłem od innych, częściowo wymyśliłem sam na własny użytek. Uczniowie wpisują je na pierwszej stronie zeszytu domowego i posługują się nimi w ciągu czterech lat. Obok znaku podaję jego interpretację, np. pełne brzmienie wyrazu, oraz przykład, aby ustalić typ błędu.

Przytaczam swój zestaw znaków umownych z myślą, że dyskutujący przedstawiają również swoje sposoby znakowania, może doskonalsze, i będę mógł coś od nich przejąć, aby ulepszyć metodę pracy. Wydaje mi się, że znaki powinny być jak najkrótsze, aby wypisywanie ich nie zabierało poprawiającemu, np. dyktando, dużo czasu. Stąd np. zamiast rozpowszechnionego „ort“ posługuję się znakiem „o“, zamiast „int“ (interpunkcja) — przecinkiem.

o = błąd ortograficzny: „Walczymy o pokuj“.

gr = błąd gramatyczny: „Kobiety pracowali w fabryce“.

„Widzimy z tego, że chłopowi działa się krzywda“.

st = błąd stylistyczny: „Jacek Soplica pobrał za żonę pierwszą lepszą dziewczynę“. „Porwanie Heleny dało duże odbicie gwałtu w Grecji“. „Antygona czyn w pochowaniu brata wykonała mężnie“.

skł = błąd składniowy: „Gdy odbudujemy Warszawę“. „Pewnego razu gdy konie Gajdy weszły w szkodę“.

gw = błąd gwarowy: „Radek nie omylił ani jednego dnia“. (Nie opuścił — półn. Mazowsze).

sz = zły szyk: „Chcąc żona przekonać Orgona kazała mu wejść pod stół“.

w = źle napisany wyraz: „Kreon jest jednak nieubłagalny“. „Za zgniłe jabłko wyśmiewał się z gubernatora Paluszkiewicza“. „Porwanie Heleny było dużą obelgą dla Greków“.

prz = źle przeniesiony wyraz: „Parys szukał zwole-enników“.

t = źle napisany tytuł: „Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego“.

rz = błąd rzeczowy: „Słowacki napisał *Kordiana*, *Fantazego*, *Konrada Wal-lenroda* itd.“

2x = dwa razy powtarza się wyraz: „Zawołał Radka, który szedł drogą, który niósł tornister na plecach“. „W mowie Antenora Kochanowski mówi o przekupstwie w Polsce“.

v = brak litery, znaku diakrytycznego, wyrazu itd.: „Gocławski pracował fabryce“.

cyt = przekreślony cytat: „Rej powiedział: »Pan wini księdza, a ksiądz pana, a nam zewsząd nędza«“.

n = przekreślone nazwisko, nazwa: „Kreon zabronił grzebać Apolinejka“.

p = pomyłka: „Zaufaniem darzyła do pani Pernelle (go)“.

, = przecinek: Z lasu wypadł niedźwiedź do którego strzelił Tadeusz i Hrabia“.

: = dwukropek: „Świadczą o tym kolejno wypadki przyznanie się Anty-gony do winy, złamanie praw ludzkich, jej nieugięta postawa“.

“ = cudzysłów: „Powrót posła napisał Niemcewicz“.

? = niejasne, nieczytelnie napisany wyraz, niezrozumiała treść: „Mniej jawnym przedstawicielem obozu konserwatystów była Starościna“.

Po podaniu znaków uczniowie dokonują pierwszej korekty dlatego w klasie, aby mogli korzystać z moich dodatkowych wyjaśnień. Później jednak prace poprawiają wyłącznie w domu, samodzielnie. W wątpliwych wypadkach, gdy błędu, mimo znaku umownego, nie mogą rozpoznać lub poprawić, wolno im korzystać z pomocy kolegów, którzy przy okazji również się uczą. Nauczyciel powinien być ostatnią instancją, do której wolno się zwrócić o pomoc wtedy, gdy żaden z kolegów nie potrafi poprawić błędu. Poświęcam zwykle na to kilka minut przed zebraniem zeszytów, które przechowuję u siebie; robię to, aby zeszyty nie niszczyły się u uczniów, nie spowszedniały im, abym mógł przeprowadzić klasówkę nie zapowiadając, jeśli zajdzie potrzeba.

Korekta musi być dokładna, nie wolno uczniowi opuścić ani jednego naznaczonego błędu. Ponieważ powtórna kontrola wszystkich prac jest niemożliwa, gdyż zabrałaby mi dużo czasu, po zebraniu zeszytów w klasie na chybił trafił wyciągam z gromadki parę i sprawdzam korektę, stawiając odpowiednią ocenę. Przyzwyczajam w ten sposób uczniów do uczciwości.

3. W najstarszych klasach szkoły średniej zmieniam sposób poprawiania prac, zwiększając stopień trudności.

Trudno mi znowu określić klasę, w której to następuje. Raczej podchodzę do uczniów indywidualnie, zaczynam od najlepszych i stopniowo powiększam liczbę, licząc się w każdym wypadku z ich możliwościami. Najczęściej zaczynam od przecinków. O ile w klasie VIII stawiam na marginesie przecinek i podkreślam krótką kreską miejsce, w którym był niepotrzebny lub go brakowało, np. „Mimo, że Antenor nie poparł Parysa, posłów odprawiono z niczym“ — to w klasie IX, kiedy uczniowie jako tako utrwalili już sobie wiadomości ze składni, stawiam tylko przecinek na marginesie, a uczeń sam musi odszukać miejsce. Odzwyczajam w ten sposób uczniów od stawiania przecinków „na wyczucie“ i zmuszam do analizy składniowej, która jest nieodzownym warunkiem poprawnej interpunkcji. Aby nie stwarzać dwuznacznej sytuacji, stawiam na marginesie tyle przecinków, ile ich brakuje w danym wierszu.

W wypadkach wyjątkowego lekceważenia przecinków chwytam się radykalniejszych środków: niedbały uczeń uzasadnia krótko pisemnie w korekcie konieczność postawienia przecinka we właściwym miejscu, opierając się na przesłankach składniowych.

Stopniowo w starszych klasach, obejmując coraz to większą liczbę uczniów, zwiększam trudności w ten sam sposób i w pozostałych dziedzinach. O ile w klasie VIII podkreślałem literę błędnie napisaną w wyrazie, np. „przerzucia“, a później cały wyraz, o tyle w klasach X—XI ograniczam się do postawienia znaku „o“ na marginesie, sygnalizując, że w danym rzędku znajduje się błąd ortograficzny.

Zasadniczo więc w 11-letniej szkole powinno się wyróżniać trzy sposoby poprawiania prac pisemnych z całą masą stadiów pośrednich, zgodnie z rosnącą krzywą trudności: od najłatwiejszego do najtrudniejszego, od pisania wyrazów w klasach najmłodszych do zaznaczania ich rodzaju na marginesie w klasach X—XI (czy nawet całkowitego pomijania, aby w ten sposób przygotować absolwentów do sposobu poprawiania na uniwersytetach, gdzie profesorowie często ograniczają się do kreskowania).

Wyraźnie jednak zaznaczam, że nigdy nie stosuję jednego sposobu w jednej klasie. Zdarza się, że uczniom słabszym w najstarszych klasach poprawiam błędy stylistyczne i składniowe wypisując całe zdania, gdyż są wobec nich bezradni i odnoszą większą korzyść, jeśli mają możliwość skonfrontować błąd ze wzorem.

Kryteria ocen

Ilu uczniów, tyle kryteriów. Ilu w życiu miałem uczniów, tyle stosowałem kryteriów: 1) ponieważ wartość pracy i układ błędów w niej jest jednorazowy i niepowtarzalny, 2) ponieważ oceniam nie pracę, lecz żywego człowieka, przez pracę widzę ucznia. Zarówno fakt, że nauczyciel za 3—4



przecinki stawiał ocenę niedostateczną, jak i sama tzw. „punktacja“ wydają się czymś nieprawdopodobnym. Jak można przeliczać błędy na punkty, jak można stwarzać schemat do oceny pracy ucznia, jeśli — jak powiedziałem — nie tylko wartość pracy i układ błędów, ale i sama praca jako całość jest faktem niepowtarzalnym, tak jak *Lalka* czy *Chłopi*? Jeśli zaś na podstawie błędów oblicza się punkty ujemne, również powinno się obliczać punkty dodatnie.

Przykład. 1. Ludzie ci, nie dbali o ojczyznę. 2. Opowiadał jakie było życie za Sasów. 3. Prowadził hulaszczy tryb życia na skutek, którego majątek pana Jana topniał. 4. Gimnazjum było szkołą takich pisarzy, jak Żeromski i Dygasiński.

W przytoczonych zdaniach błędów przecinkowych nie można przeliczać na punkty, gdyż mają one niejednakową wartość. Najważniejszy jest błąd w zdaniu pierwszym, w którym uczeń oddzielił podmiot od orzeczenia przecinkiem. Na drugim miejscu należałoby umieścić zdanie następne, w którym uczeń nie oddzielił zdania nadrzędnego od podrzędnego. Jednocześnie rodzi się wątpliwość, czy nie umieścić na drugim miejscu zdania trzeciego, w którym uczeń mechanicznie postawił przecinek przed wyrazem *który*. Przecinek w zdaniu czwartym należy do subtelności przestankowych i nie może być stawiany na równi z błędem w zdaniu pierwszym.

Nie można zatem sumować ilości przecinków po poprawieniu pracy i przeliczać na punkty, gdyż skala ich wartości jako błędów interpunkcyjnych jest tak wielka, że w praktyce trzeba by tworzyć oddzielną punktację, i to bardzo rozległą, dla samych przecinków. Dochodzą do tego takie drobiazgi, jak ustosunkowanie się polonisty do przecinka, np. w zdaniu złożonym przed i po opracowaniu składni, niepowtarzalny układ przecinków w każdej pracy. Nie można pracy punktować, tak jak nie punktuje się np. dzieła literackiego, lecz omawia dodatnie i ujemne jego strony, przy czym kryteriów ocen jest bardzo dużo.

Uczennica klasy I lic. ped. we wrześniu popełniła w pracy domowej około 50 błędów. Na początku roku „przekreśliłem“ ją i przeznaczyłem na pozostawienie na drugi rok w tej klasie. Wszystkie jej prace były niedostateczne. Zauważyłem jednak, że treść jej wypracowań jest dostateczna, odpowiedzi ustne są dobre i do tego wspólnie z matką wiele pracuje nad poprawieniem ortografii. Na wiosnę stwierdziłem, że liczba błędów przez nią popełnianych wyraźnie zmalała i dlatego oceniłem jedną z jej prac pozytywnie, mimo iż była jeszcze pracą niedostateczną, gdybyśmy chcieli punktować. Radość była wielka. Ocenę ostatnią uważam właśnie za obiektywną, ponieważ mam zamiar uczennicę promować, przekonany, na podstawie doświadczenia, że za rok będzie miała ortografię dostateczną. Nie można jednej miarki przykładać do wszystkich uczniów, do wszystkich prac i punktować.

Uczeń klasy VIII jest ogólnie słaby. Mimo korepetycji (4 godz. dziennie z różnych przedmiotów), poprawa jest niewielka. Uczeń powinien powtórzyć klasę, gdyż za rok miałby ortografię gorszą od wymienionej poprzednio uczennicy. Czy można stosować jedno kryterium do oceny tych prac? Szeroko rozumiany obiektywizm wymaga, aby brać pod uwagę te różnice, przyszłości i przeszłości, gdyż wielu uczniów przychodzi ze szkół podstawowych stojących na bardzo niskim poziomie i dopiero po roku lub dwóch w szkole średniej jako tako dorównują innym.

Ten tolerancyjny obiektywizm, usprawiedliwiony w klasach VIII—IX, ustąpić musi miejsca obiektywizmowi bezwzględniemu w klasie ostatniej, a szczególnie przy ocenie prac maturalnych, gdzie tolerancja byłaby przejawem szkodnictwa społecznego: uczeń nie odpowiadający wymogom powinien powtórzyć klasę. Nie zgadzam się na ocenę „dostateczną“ i opis „niedomagania w stylu i ortografii“ pracy maturalnej, w której znajdują się takie błędy: *dojżalność, najemik, zostaje wykryta przez władzę carskie, opuszcza Litwe, na dużą skalę, sonety krymskie, wplutł, opószczeniu, wziąć, Mickiewicz piszę „Dziady III“, wspomieniami walkę narodową wyzwoleńczą, udaje się do Papieża, dzisiaj, pomiki, wiec (więc), organizację polityczne, książę, guślaż* (prawdziwe). Mimo dostatecznej treści jest to praca niedostateczna ze względu na jakość i liczbę błędów ortograficznych. Nie należy w tym wypadku, jak to się często zdarza, pisać: usterki ortograficzne, niedomagania (!), pewna ilość błędów, wartość pracy obniżają usterki ortograficzne itd., lecz wyraźnie: uczeń popełnił cztery ważne błędy ort., spora ilość drobnych błędów — aby nie maskować prawdy.

Oceniając pracę nie opieram się na punktacji, lecz właśnie „na ogólnym wrażeniu“. Myliłby się jednak ten, kto sądziłby, że to „ogólne wrażenie“ jest czymś nieuchwytnym, mglistym, niejasnym, zawsze bowiem mogę powiedzieć, dlaczego pracę oceniłem jako niedostateczną, dostateczną czy dobrą, tylko że ilość kryteriów jest tak duża, iż trudno byłoby mi wszystkie dodatnie i ujemne cechy pracy wypisywać, przeliczać na punkty i dopiero oceniać, gdyż zatraciłbym obraz pracy. Doświadczenie i wprawa pozwalają mi na wytworzenie właściwego sądu, ocenę wartości pracy, jej stron dodatnich i ujemnych. Ocena ta rodzi się w czasie czytania i jest nie sumą punktów, lecz sumą sądów, sumą wielkiej ilości uwag, które powstają w moim umyśle.

Przykłady. Czytam nagłówek, aby sprawdzić, czy uczeń napisał poprawnie skrót nr (Nr, nr, nr., Nr.). Jest to drobny fakt, wiele jednak mówiący o stosunku ucznia do moich okolicznościowych uwag na temat pisowni tego wyrazu, co powtarzam wielokrotnie, począwszy od pierwszej lekcji w klasie VIII. Jeśli dziesiątki razy omawiam pisownię tego skrótu i uczeń pisze go błędnie, rozrasta się w moich oczach ten fakt do wielkich rozmiarów, mimo iż jest to tzw. usterka ortograficzna i obiektywnie rzecz biorąc niewielki powinna mieć wpływ na ocenę. Przeciwnie, błąd poważniejszy, np. *spowrotem*, jestem gotów ocenić łagodniej, jeśli uczeń nie po-

trafi jeszcze zużytkować w praktyce teoretycznych wiadomości z gramatyki na temat pisowni przyimków z przyimkami i innymi wyrazami.

Nie mogę również oceniać tak samo dwóch jednakowych błędów ortograficznych, jeśli np. wystąpią w temacie napisanym na tablicy i w tekście. Uczeń szkoły średniej, który nie potrafi na tyle skupić uwagi, aby przepisać poprawnie tekst z tablicy, nie należy do rzędu ludzi: „Kto pili, nie zmyli“.

Czytam wstęp. Za najgorszy uważam wstęp uniwersalny, banalny, schematyczny, typu: Mickiewicz urodził się w r. 1798 w Zaosiu pod Nowogrodkiem; M. Rej urodził się w r. 1505; J. Kochanowski urodził się w r. 1530. W ten sposób uczniowie zwykli zaczynać prace, bez względu na temat. To pierwsze zdanie wstępu mówi mi, że uczeń nie myśli o rozwinięciu tematu, nie rozumie, nie może zdobyć się na samodzielny wysiłek, lecz powtarza wiadomości. Niewiele lepsze są wstępy typu: *Odprawę posłów greckich* napisał J. Kochanowski; *Ulanę* napisał Kraszewski; *Pana Tadeusza* napisał A. Mickiewicz. Albo: Kochanowski był najwybitniejszym poetą polskim; Mickiewicz był najwybitniejszym poetą polskim.

Jak nie ma dwóch takich samych liści na drzewie, nie powinno być takich samych wstępów i dlatego wszelkie schematy uważam za zjawisko ujemne. Poprawny będzie wstęp: „Tematy do swej twórczości czerpał M. Rej częściowo z życia codziennego“ („Obrazy z życia szlacheckiego w twórczości Reja“) Nie jest to jednak wstęp dobry, gdyż uczeń powtarza wiadomości z podręcznika historii literatury. Za dobry uważam wstęp całkowicie samodzielny, oryginalny i ściśle związany z tematem.

Im wstęp jest krótszy, tym lepszy. O ile klasyczny podział pracy na wstęp, rozwinięcie i zakończenie jest słuszny, o tyle długość poszczególnych części i wzajemny ich stosunek wymagają przedyskutowania. Można mówić w pracy o za długim wstępie, nie należy natomiast mówić o wstępie za krótkim i dlatego proponowany przez J. Buyno stosunek 1 : 2 : 1 jest zły. Uważam, że w 2-godzinnej pracy klasowej wystarczy 2, 3, 4 zdania wstępu. Wstęp powinien być tak skonstruowany, aby był i wstępem, i początkiem rozwinięcia, aby przejście między jedną częścią i drugą nie było przeskokiem. Jeśli uczeń w pracy maturalnej pisze 2—3 strony wstępu na 10—13 wszystkich stron, uważam to za kardynalny błąd w rozplanowaniu. Dobry jest nawet wstęp jednozdaniowy czy półzdaniowy, zdarza się bowiem, że końcowa część pierwszego zdania jest początkiem pomostu do rozwinięcia.

Już więc w czasie czytania tematu i wstępu nasuwają mi się różne myśli, których nie potrafiłbym wypunktować, ale w sumie decydują one o moim ogólnym sądzie i o końcowej ocenie. W ten sposób trzeba by kolejno omówić całą pracę, wszystkie ważniejsze i drobne myśli, które rodzą się w czasie jej czytania. Punktacja fałszuje obraz pracy, gdyż mimo woli nauczyciel zwraca większą uwagę na błędy i po obliczaniu punktów sąd nie jest tak świeży i bezpośredni.

NASZE BŁĘDY I ZANIEDBANIA W NAUCZANIU JĘZYKA OJCZYSTEGO

Wielkie ubóstwo języka ojczystego uczącej się młodzieży, nieporadność w wypowiedziach ustnych i pisemnych oraz nieumiejętność praktycznego zastosowania wiadomości gramatycznych wymagają od nas nauczycieli, abyśmy poważnie zastanowili się nad tym tak ważnym problemem.

Z wielu różnych zagadnień troska o podniesienie kultury języka uczniów i wytworzenie wśród nich właściwego stosunku do mowy ojczystej winna być wysunięta na czołowe miejsce w szkole.

W procesie nauczania języka ojczystego należy dążyć do tego, aby uczniowie nauczyli się swobodnie i logicznie wyrażać swoje myśli, uczucia i pragnienia w mowie i piśmie.

Podstawowym warunkiem do osiągnięcia tych celów jest stałe i systematyczne gromadzenie, rozszerzanie i wzbogacanie czynnego słownika uczniów.

Jest wielu nauczycieli, którzy rozumieją ważność pracy nad słownictwem, ale robią to zbyt powierzchownie, w sposób nieprzemyślany i bezplanowy. Praca ich najczęściej sprowadza się do mechanicznego wyjaśniania wyrazów; niezbędnych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nie przeprowadza się właściwie lub stosuje się je od przypadku do przypadku. Nie docenia się zasady powtarzania i utrwalania poznanych wyrazów. Ćwiczenia gramatyczne nie są powiązane z pracą słownikową.

Nic też dziwnego, że w wyniku takiego postępowania nie wzbogaca się słownika uczniów i nie posuwa się *naprzód rozwoju mowy* ojczystej w szkole.

Uważam za konieczne zwrócenie tu uwagi na to, że przyswajanie przez uczniów wyrazów, to nie mechaniczne ich zapamiętanie, lecz, że jest to proces złożony, zawierający wiele momentów kształcących i wychowawczych.

Wzbogacając swe zasoby leksykalne i opanowując zwroty i formy, uczeń stopniowo rozszerza krąg swoich wiadomości i na tym właśnie polega kształcące znaczenie wzbogacania słownika ucznia.

Czynnikami przyczyniającymi się do wzbogacenia czynnego słownika ucznia są:

1. Stały pokaz wzorowego i estetycznego czytania przez nauczyciela. Nauczyciel, który nie umie właściwie, żywo i wyraźnie przeczytać w klasie jakiegoś urywka utworu lub powiedziec z odczuciem z pamięci wiersza, nigdy nie wywoła u uczniów emocjonalnych przeżyć i wrażeń ani zrozumienia piękna i bogactwa naszego języka, a tym samym nie pobudzi ich do pracy nad pięknym, wyraźnym i rozumnym czytaniem.

2. Poprawna wymowa nauczyciela. Nie ulega wątpliwości, że żywe słowo nauczyciela, jego bogactwo słownikowe wywiera duży wpływ na poprawność języka ucznia. Każda wypowiedź nauczyciela, każde jego pytanie skierowane do uczniów powinny być dokładnie przemyślane oraz być wzorem i bodźcem do naśladowania.

3. Dobra organizacja nauki gramatyki. Gramatyka uczy zasad języka, zasad budowania zdań i dlatego nauczanie tego przedmiotu nie może być oparte na bezmyślnym wykuwaniu reguł i form gramatycznych, nie może być celem samym w sobie, ale ćwiczeniem językowym, powinno posiadać wartość praktyczną. Wszelkie zjawiska gramatyczne uczeń powinien poznawać nie w oderwaniu od żywej mowy, ale w ścisłym z nią związku, na podstawie dobranych ćwiczeń i obserwacji faktów językowych. Źle będzie jeżeli uczeń, bez najmniejszej nawet trudności, da właściwe określenie rdzenia czy przedrostka, lecz nie będzie umiał wskazać ich w zdaniu.

4. Słuchanie audycji radiowych. Słuchając audycji radiowych uczniów, obok wzbogacania wyobrażeń, ma możliwość nie tylko uzupełniania zasobu słów, ale uczy się praktycznie stosowania najrozmaitszych form wypowiedzi.

5. Czytanie prasy. Czytając prasę uczeń ma możliwość zapoznania się ze słownikiem dotyczącym życia kulturalnego, gospodarczego i politycznego.

6. Odpowiednie ćwiczenia, bez których nie można osiągnąć trwałych umiejętności i nawyków poprawnej wymowy i samodzielnego logicznego myślenia.

Jakimi drogami należy dążyć do rozszerzania i wzbogacania słownika uczniów?

W praktyce szkolnej stosowane są trzy sposoby:

1. Nauczyciel sam decyduje, które wyrazy uczeń powinien sobie przyswoić i które zamierza wykorzystać jako materiał do ćwiczeń językowych. Te wybrane wyrazy nauczyciel wypisuje sobie i, budując konkretny plan lekcji, obmyśla, kiedy i w jaki sposób wykorzysta je na lekcji czy też w pracy domowej uczniów.

2. Uczniowie sami podają niezrozumiałe dla nich wyrazy. Spotykamy się często z tym, że niektórzy z uczniów krępują się podać wyrazy. W takich wypadkach należy ich zachęcać i przyzwyczajając do tego.

3. Nauczyciel sam objaśnia wyrazy, które w omawianym tekście mogą być niezrozumiałe dla uczniów. Ma to miejsce wtedy, gdy jakiś wyraz lub zdanie posiada specjalny sens.

Kiedy jest lepiej wyjaśniać znaczenie wyrazów: przed czytaniem, w procesie samego czytania czy też po przeczytaniu tekstu?

Rozstrzygnięcie tego pytania będzie uzależnione od ilości niezrozumiałych wyrazów występujących w tekście.

Jeśli takich wyrazów w omawianym tekście jest dużo i mogłyby one utrudnić zrozumienie całego tekstu, lub też znacznej jego części, a wyjaśnianie ich w czasie czytania oderwałoby uwagę uczniów od treści, wówczas należy to robić przed czytaniem. Można je też wyjaśnić w pogadance wstępnej. W czasie czytania wyjaśniamy wyrazy, które mogą być objaśnione szybko przez zastąpienie ich synonimami.

Po czytaniu rozpatrujemy wyrazy, których znaczenia nie rozumie tylko niewielka część uczniów lub gdy mamy wykryć przenośnię, ironię itp.

Jeśli chodzi o wybór metody przy wyjaśnianiu wyrazów, to jest ona uzależniona od następujących okoliczności:

- a) niezrozumienia znaczenia wyrazów,
- b) tego, czy wyraz jest konkretny, abstrakcyjny lub złożony,
- c) tego, czy dany wyraz ma wejść do czynnego słownika uczniów czy też jest potrzebny jedynie do zrozumienia tekstu.

W pierwszym wypadku wyraz powinien być wyjaśniony szczegółowo.

Przyczyny niezrozumienia znaczenia wyrazów mogą być następujące:

1. Niezrozumiałe jest samo pojęcie wyrazu. W takim wypadku należy uczniom pomóc. W praktyce szkolnej posługujemy się takimi środkami:

- a. Pokaz przedmiotów (w naturze lub na obrazku) lub opis czynności — dokładne wyjaśnienie wyrazu, oznaczającego konkretne znaczenie. Tu jednak wymagana jest pewna metodyczna ostrożność. Na przykład uczeń nie rozumie znaczenia wyrazu *błękitny*.

Nauczyciel w celu wyjaśnienia pokazuje uczniom kawałek papieru tego koloru, lecz przecież właściwością tego kawałka papieru jest nie tylko jego błękitny kolor, może on być również błyszczący z gładką powierzchnią, matowy, cienki itd.

Z tego wynika, że przy objaśnianiu wyrazu należy uczniom dać dokładne pojęcie wyrazu, a następnie — dla sprawdzenia, czy uczniowie rzeczywiście ten wyraz przyswoili sobie — żądać użycia go w zdaniu.

Jest to najskuteczniejszy sposób sprawdzania, czy dany wyraz został dokładnie zrozumiany. W związku z danym przykładem wyjaśniamy, że *błękitne* jest *niebo* w jasny, pogodny dzień, że *błękitne* są kwiaty — *niezapominajki*.

- b. Objaśnianie nauczyciela. Przez pokaz możemy wyjaśnić tylko ograniczoną liczbę wyrazów. Natrafiamy nieraz na wyrazy, których pojęcie nie zawsze da się uzmysłwić na konkretach. Często trzeba wyjaśnić pojęcie przedmiotu, którego uczeń nigdy nie widział i nie zna jego praktycznego zastosowania, np. uczeń nie rozumie pojęcia *trolejbus*, ale widział autobus. Nauczyciel wyjaśnia, że trolejbus jest środkiem lokomocji, zewnętrznie podobnym do autobusu, że trolejbus, tak jak i autobus, służy do przewożenia pasażerów, lecz w ruch wprowadzany jest za pomocą elektryczności. To nowe pojęcie wyjaśniamy przez podanie uczniom po-

dobieństw i różnic między znanym autobusem a nieznanym trolejbusem. Może się zdarzyć, że uczniowie klas niższych nie rozumieją znaczenia wyrazu *narzędzie*, lecz znają pojęcia: *piła*, *topór*, *młotek*. Wyjaśniamy, że piła, topór, młotek to narzędzia, że wszystkie przedmioty, za pomocą których wykonujemy jakąś pracę, nazywamy narzędziami.

Przy wyjaśnianiu nowych wyrazów jest również wskazane zwracanie uwagi na znaczenie przedrostków, rdzenia, przyrostków, grupowanie wyrazów wokół jednego rdzenia, tworzenie przymiotników od rzeczowników itd. Ćwiczenia takie są bardzo celowe i w znacznej mierze rozszerzają zakres czynnego słownika uczniów. Pojęcia abstrakcyjne objaśniamy na życiowych przykładach. Żeby uczniowie dokładnie zrozumieli np. pojęcie *szlachetny*, nauczyciel podaje przykłady szlachetnego postępowania ludzi i uogólniając te przykłady mówi: „Takie postępowanie nazywamy szlachetnym“.

2. Pojęcie jest znane uczniom, ale pod innym wyrazem lub też znany jest synonim tego wyrazu. W takich wypadkach dobieranie synonimów staje się rzeczą konieczną. Synonimy są ważne z tego względu, że wnoszą do mowy dużą różnorodność. Należy wyjaśnić uczniom, że nie jest wskazane użycie w jednym i tym samym zdaniu lub w krótkim tekście kilka razy jednego i tego samego wyrazu. Jest to dowodem ubóstwa języka mówiącego lub piszącego. Język nasz posiada dużo synonimów, które umożliwiają usunięcie tej jednostajności w mówieniu i pisaniu. Weźmy dla przykładu zdanie. „Nauczyciel powiedział, że lekcje jutro rozpoczną się o godzinie dziewiątej. Dalej powiedział, że spóźnieni nie będą wpuszczani do klasy“. Zamiast powtarzać dwukrotnie wyraz *powiedział*, możemy wyrazić te myśli inaczej, np.: „Nauczyciel powiedział, że lekcje jutro rozpoczną się o godzinie dziewiątej, uprzedził dalej itp. W tym wypadku wyrazy *powiedział* i *uprzedził* są znaczeniowo bliższe i jeden może być użyty zamiast drugiego. W innym wypadku wyraz *powiedział* możemy zastąpić wyrazami: *zawiadomił*, *stwierdził*, *poinformował*, *wspomniał* itd. Różnice zachodzące między wyrazami synonimicznymi równoznacznymi i bliskoznacznymi należy uczniom wyjaśnić, gdyż w przeciwnym razie nie będą oni wykorzystywali synonimów, uważając, że jeżeli np. wyraz *ubiór* oznacza to samo, co *ubranie*, a wyraz *boleść* oznacza to samo, co *ból*, to nie ma potrzeby obciążać pamięci niepotrzebnymi wyrazami.

Ponadto nauczyciel powinien pamiętać, że całkowite zrozumienie wyrazów osiąga się tylko przez ćwiczenia i dlatego przy dobieraniu synonimów uczniowie muszą się wczuwać w sens każdego wyrazu i tworzyć zdania lub krótkie opowiadania, w których występowałyby te wyrazy.

W celu dalszego wzbogacania języka uczniów należy wziąć pod uwagę wyrazy o znaczeniu przeciwnym. Na przykład uczniowie rozumieją znaczenie wyrazu *oszczędny*, ale wyraz *rozrzutny* nie zawsze jest im znany. Dla ułatwienia uczniom rozpoznania tego nieznanego pojęcia, tworzymy pary wyrazów o znaczeniu przeciwnym, np.: *pilny* — *leniwy*, *oszczędny* —

rozrzutny. Porównując te pary wyrazów uczniowie z łatwością uświadomią sobie, że pojęcie *leniwy* jest przeciwne pojęciu *pilny*, a nie znane im pojęcie *rozrzutny* jest przeciwne pojęciu *oszczędny*.

3. Duże trudności w zrozumieniu wyrazu mogą powstać jeszcze wtedy, gdy uczeń w czytance lub utworze natrafi na wyrazy o jednakowym brzmieniu, lecz różniące się znaczeniami. W procesie wzbogacania języka wyrazy takie powinny być punktem wyjścia, gdyż dają one uczniom możliwość wykrywania nie tylko ich właściwego znaczenia, ale i ich zmianę, w zależności od tego, w jaki krąg słów i pojęć je włączamy, w jakich warunkach je używamy. Weźmy dla przykładu wyraz *głowa*. W celu wykazania uczniom, że wyraz ten może mieć różne znaczenie, piszemy na tablicy kilka zdań z tym wyrazem, np.: „Ile *głów*, tyle pomysłów“. „Od przybytku *głowa* nie boli“. „Żołnierz swoją odwagę przypłacił *głową*“. „On ma pstro w *głowie*“ itd. Gdybyśmy wyraz *głowa* podali uczniom w izolacji, w oderwaniu od konkretnego, to w świadomości uczniów powstałoby tylko jedno podstawowe pojęcie anatomiczne — *głowa* jako część ciała. Rozpatrywany jednak przez uczniów w zdaniach, w połączeniu z innymi wyrazami, da możliwość zrozumienia, że chociaż strona dźwiękowa tego wyrazu we wszystkich zdaniach jest jednakowa, to jednak szeroki jest jego zakres znaczeniowy.

Poza tym ważne jest, aby młodzież zdawała sobie sprawę, że wśród wyrazów, które mogą posiadać różne znaczenie są nie tylko rzeczowniki, ale jest również wiele przymiotników i czasowników. Dla potwierdzenia tego podajemy przykłady: *ciemny pokój*, *ciemna zasłona*, *ciemny człowiek*; *słodki cukier*, *słodki żywot*.

Następnie nauczyciel wyjaśnia, że bardzo dużą różnorodność znaczeniową posiadają czasowniki, że np. czasownik *podać* może mieć aż 8 różnych znaczeń, np.: *podać książkę*, *podać skargę do sądu*, *podać do stołu*, *podać się do dymisji*, *podać przykład*, *podać rękę*, *podać myśl*, *podać ton*. Po dokonaniu analizy tych przykładów, stwierdzających wieloznaczność wyrazu, możemy polecić, aby uczniowie sami odszukali wyrazy o różnym znaczeniu i wykryli ich sens. Można też dać uczniom szereg wyrazów, z poleceniem użycia ich w zdaniach i wykrycia istotnego ich znaczenia.

W toku dalszej pracy nad rozwojem języka uczniów należy zwrócić uwagę na wyrazy o znaczeniu przenośnym. W związku z tym nauczyciel wyjaśnia, że jeden i ten sam wyraz w potocznej mowie może być wykorzystany nie tylko w jego właściwym, ale i w przenośnym znaczeniu. Na przykład w wyrażeniu *czyste naczynie* wyraz ten będzie posiadał właściwe znaczenie, natomiast w wyrażeniach: *czyste niebo*, *czyste powietrze*, *czyste sumienie*, wyraz *czyste* będzie posiadać znaczenie przenośne. Rzeczownik *stół* we właściwym znaczeniu będzie oznaczał przedmiot domowego użytku, na którym możemy coś położyć, w znaczeniu przenośnym, np. *obfity stół*, oznaczać będzie dużą ilość podanych potraw.

Przymiotnik *chłodny* w podstawowym znaczeniu oznacza obniżenie temperatury (*chłodny wieczór*), w znaczeniu przenośnym (*chłodne przyjęcie*) oznacza niezadowolenie z przybycia kogoś. Mówiąc o wyrazach używanych w przenośni należy uczniom wyjaśnić, że w słownictwie naszym mamy również dużo zwrotów o znaczeniu przenośnym, np.: *postawić krzyżyk na czymś, wpadł z deszczu pod rynnę, patrzeć przez palce* itd. Po takim wyjaśnieniu możemy polecić uczniom ułożenie zdań z użyciem takich zwrotów — *łakomy kasek, kamienne serce, orli wzrok, podać rękę, oczy świecą* itp.

W klasach licealnych przy analizie utworów literackich trzeba koniecznie zwrócić uwagę na rolę epitetów i piękno metafor, które wywierają wielki wpływ na kształtowanie się mowy uczniów, dają bowiem wzór do naśladowania, do samodzielnego wyrażania swoich uczuć i myśli. Dla przykładu weźmy *Szyzyfowe prace* — Żeromskiego lub nowelę Sienkiewicza *Latarnik*. Omawiając te utwory, wskazujemy uczniom, jak za pomocą metafor i epitetów Żeromski opisuje piękno przyrody stron ojczystrych, jaki nastrój za pomocą epitetów i metafor wywołuje Sienkiewicz w *Latarniku*. Zwracamy uwagę młodzieży na piękno tych opisów, na siłę i bogactwo języka. Jako rezultat tej pracy uczniowie sami, na podstawie własnych obserwacji i przeżyć, opisują krajobraz swojej okolicy lub burzę, jaka nawiedziła ich miejscowość.

Należy poza tym na tym poziomie nauczania zwrócić uwagę na przysłowia, hasła i wypowiedzi wybitnych ludzi. Uczniowie powinni wiedzieć, że przysłowia są tworem rozumu narodowego: zawierają w sobie pogląd na świat i życie; praktyczna wartość wypowiedzianych przez nie zasad jest wielka i zwróciła już dawno uwagę myślących ludzi. Sposoby utrwalania przysłów mogą przybierać różne formy. Można polecić uczniom wykonanie takich ćwiczeń:

1. Przeczytać, objaśnić i zapamiętać następujące przysłowia (podajemy je).
2. Opowiedzieć swoimi słowami najbardziej popularne przysłowia.
3. Z danego utworu wypisać przysłowia i wykryć ich znaczenie. (Jeśli chodzi o hasła i wypowiedzi wybitnych ludzi, uczniowie powinni podać z czego są wzięte i co oznaczają).
4. W swej dalszej pracy nad podniesieniem kultury językowej uczniów powinien nauczyciel poświęcić również wiele uwagi wyrazom, które z punktu widzenia czystości języka są szkodliwe i które należy usunąć z naszego słownictwa. Mam na myśli wyrazy obcego pochodzenia, którymi i my, nauczyciele, często się posługujemy i którymi są upstrzone nasze wydawnictwa i prasa. Posługując się nimi, sami obniżamy poziom naszego bogatego i pięknego języka. Wyrazy te w naszym słownictwie są niepożądane i należy je wypierać, zastępując wyrazami polskimi, rodzimymi. Nie należy jednak rozumieć, że wszystkie wyrazy obcego pochodzenia należy usunąć z naszego słownictwa. Są wyrazy o znaczeniu międzynarodowym

wym, które w języku ojczystym nie posiadają odpowiednika i tych usunąć się nie da. Do nich zaliczamy: *uniwersytet, demokracja, dialektyka, profesor, partia, socjalizm, dyktatura, propaganda* i wiele innych.

Wydaje mi się, że w pracy nad wzbogaceniem języka należy również wyjaśnić uczniom, że język nasz jest językiem żywym, że z rozwojem historycznym naszego narodu zmieniał się i język, że zanika wiele wyrazów używanych dawniej, wychodzą z użycia, że powstają stale wyrazy nowe, w zależności od przemian, jakie zachodzą w życiu naszego narodu pod względem kulturalnym, politycznym, społecznym i gospodarczym. Trzeba ponadto wyjaśnić, że wyrazy, które wyszły z użycia, nie zginęły bez śladu, ale są trwałymi wartościami naszej kultury narodowej i że są one wykorzystywane przez pisarzy w celu odtworzenia dawnego historycznego życia. Przykładów takich dostarczą młodzieży omawiane na lekcjach utwory literackie. Poczynione przez uczniów obserwacje językowe pokażą im, jak każda miniona epoka w życiu narodu odzwierciedla się w dziedzinie słownictwa.

*

Objaśnianie wyrazów i zwrotów to dopiero pierwszy etap pracy nauczyciela nad słownictwem.

Każdy nowo poznany wyraz i zwrot musi być utrwalony w świadomości uczniów i wejść do ich czynnego słownika.

Uczeń powinien nie tylko znać znaczenie wyrazów i rozumieć zjawiska językowe, ale stosować je w mówieniu i pisaniu. Zmierzają do tego różne środki, a spośród nich na plan pierwszy należy wysunąć prowadzenie przez uczniów słowniczków, które w dużej mierze pozwalają na utrwalenie zasobu słownika uczniów. Słowniczkki powinny być prowadzone stale, przez cały czas pobytu ucznia w szkole.

Słowniczek powinien powstawać stopniowo w kolejności przerabianych na lekcjach czytanek i utworów literackich. Słowniczek nie może być traktowany jako zbiór wyrazów i nie może zawierać ich zbyt wiele.

Materiał słownikowy w nim zawarty powinien być wykorzystywany w ciągu całorocznej pracy w ćwiczeniach w mówieniu, pisaniu, ćwiczeniach gramatycznych i ortograficznych, w ćwiczeniach klasowych i domowych.

Według zadania, jakie słowniczek ma spełnić, dzielimy go na dwie części.

W części pierwszej uczniowie zapisują tylko te wyrazy, których znaczenia nie rozumieją i które według nauczyciela powinny być przez ucznia przyswojone i utrwalone.

Wyrazy te należy wpisywać w porządku alfabetycznym. Czynność ta powinna się odbywać na lekcji, tj. w czasie ich wyjaśniania przez nauczyciela.

Druga część słownika będzie miała specjalny charakter.

Dzielimy go na działy, w zależności od potrzeb. Może on posiadać mniej więcej takie działy:

1. Słowniczek tematowy.
2. Słowniczek synonimów.
3. Słowniczek epitetów, metafor, homonimów.
4. Słowniczek zwrotów frazeologicznych.
5. Słowniczek przysłów, haseł, wypowiedzi wybitnych ludzi itd.

Wyrazy i zwroty do tej części słowniczka uczniowie wpisują bez przestrzegania porządku alfabetycznego. Przenoszenie wyrazów do niego z pierwszej części słowniczka wchodzi już w zakres pracy domowej ucznia.

Doniosłą rolę w praktycznym opanowaniu języka spełniają ćwiczenia w mówieniu. Przy organizowaniu tych ćwiczeń należy przestrzegać następujących zasad:

1. Muszą być dobrze przemyślane i prowadzone na materiale dołożymie przez nauczyciela przygotowanym.

2. W ćwiczeniach w mówieniu należy dążyć do tego, aby uczniowie do rozmów wplatali poznane już wyrazy i zwroty i w ten sposób dobrze je sobie przyswoili i utrwalili.

3. Ćwiczenia te należy opierać na lekturze, dzięki której uczeń bogaci zasób swojego słownictwa i formy wypowiedzi, na ilustracjach, własnych obserwacjach, osobistych przeżyciach, wydarzeniach szkolnych itd.

4. Należy szczególną uwagę zwrócić na to, aby uczniowie, opowiadając o tym, co robili, słyszeli i czytali, dokładnie i poprawnie wypowiadali swoje myśli i przeżycia.

*

Dużo materiału do ćwiczeń w mówieniu dostarczą obrazy. Obraz jako środek poglądowy w kształtowaniu wymowy posiada wielką wartość dydaktyczną. Obraz daje bogaty, konkretny materiał do ćwiczeń językowych; gramatycznych i stylistycznych. Obserwując obraz, uczniowie w toku rozmowy przyswajają sobie nowe pojęcia i zwroty.

Obraz można wykorzystać w pracy nad synonimami, przenośniami, metaforami, epitetami itd.

Przy analizie obrazu stosować możemy różne formy pracy i podanie ich w ramach jednego artykułu jest niemożliwe. Ograniczę się więc do podawania ogólnych zaleceń.

Na niższym stopniu nauczania, obserwując obraz, uczniowie wymieniają przedmioty i czynności przedstawione na nim, układają odpowiedzi na pytania.

Następnie nauczyciel przechodzi do ćwiczeń, polecając uczniom, aby dali dwie lub trzy odpowiedzi na każde pytanie.

Potem, zapoznawszy uczniów z treścią obrazka, nauczyciel pisze na tablicy kilka pytań, na które uczniowie układają odpowiedzi.

Możemy dalej wykorzystać obraz do swobodnego wypowiedzania obserwacji na podstawie podanego uczniom planu.

Uczniowie rozpatrują obraz, sami bez pytań nauczyciela opowiadają o tym, co widzieli na nim. W toku opowiadania nie należy uczniom przerywać, ale dać im możliwość wypowiedzenia się do końca i dopiero po tym można przystąpić do poprawy ich wypowiedzi.

Jeśli uczeń napotyka na trudności w doborze wyrazów lub wyrażen, należy mu pomóc.

W klasach starszych przy rozpatrywaniu obrazów ćwiczenia w mówieniu powinny mieć poważniejszy charakter. Uczniowie muszą tu wyrazić swój stosunek do zaobserwowanej na obrazie akcji oraz wyjaśnić przyczyny wydarzeń i postępowania ludzi, przewidzieć następstwa.

W klasach licealnych należy zwrócić szczególną uwagę na krytyczną ocenę obrazu, przyczynia się to bowiem do głębszego zrozumienia treści ideowej utworu i właściwości jego formy artystycznej. Przy doborze obrazów nauczyciel powinien się zastanowić, czy wybrany obraz ułatwi zrozumienie zagadnienia, czy wyraża ideowy charakter utworu, charakter jego bohaterów, daną epokę oraz w jakim stopniu przyczyni się do wzbogacenia języka.

*

Wszelkie ćwiczenia mające na celu bogacenie słownictwa i form wypowiedzi uczniów powinny być powiązane z nauką gramatyki. Rola gramatyki przy opanowywaniu słownika polega na tym, że uczniowie praktycznie przekonują się, jak wielkie znaczenie posiada wyraz użyty w grammatycznie poprawnej formie. Gramatyka odsłania młodzieży różnorodność odcieni i w znaczeniu wyrazu, w zależności od liczby, przypadku i grupy wyrazów. Gramatyka uczy dokładnego zrozumienia i opanowania języka. Jak wykazują jednak obserwacje, w nauczaniu gramatyki wiele jest jeszcze bezmyślności i formalizmu.

Bezmyślna będzie odmiana rzeczowników, jeżeli uczniowie nie będą jej stosowali w zdaniach, lecz tylko odpowiadali na pytania, według tradycyjnych szablonów: *kto jest? — koń, kogo nie ma? — konia, komu się przyglądam? — koniowi* itd. Uczeń przyzwyczajony do takiej oklepanej odmiany uważa, że przy odmianie rzeczowników niepotrzebny jest sens i że wystarczy tylko zmienić końcówkę.

Z takimi i podobnymi absurdami spotykamy się często w szkole również przy odmianie przymiotników, czasowników itp.

Obserwujemy często jeszcze taki niedopuszczalny sposób określania przypadków. Uczeń natrafia na trudności przy określaniu przypadku wyrazu z *lasu* w zdaniu „Szkolna wycieczka wróciła z *lasu*“. Nauczyciel, chcąc pomóc uczniowi, poleca mu użycie szablonowych pytań. Uczeń

stawia pytania: jest co? — *las*, nie ma czego? — *lasu* itd. Uczeń mechanicznie odmienił wyraz *las* we wszystkich przypadkach i mimo to nie może określić przypadku, a to dlatego, że w zdaniu „Nie ma *lasu*“ wyraz ten otrzymał inny zupełnie sens. W zdaniu „Szkolna wycieczka wróciła z *lasu*“ *las* jest, z niego wróciła wycieczka, ale w nowym zdaniu *lasu* nie ma (nie ma czego? — *lasu*). Uczeń boryka się z tym otrzymanym absurdem i dlatego nie może oznaczyć przypadku. Należałoby zapytać: skąd (z czego) wróciła wycieczka?

Przypadek rzeczowników powinien być określony nie na podstawie bezmyślnych pytań, lecz na podstawie sensu zdania, w którym on występuje; nie wolno go wyrwać z tego zdania i przenosić do drugiego, posiadającego inne znaczenie.

Często uczniowie mieszają mianownik rzeczownika z biernikiem. Zdarza się to w tym wypadku, gdy uczniowie nie rozumieją znaczenia mianownika i biernika, a zwracają uwagę wyłącznie na końcówkę. Zamieszania tego nie będzie, jeżeli uczniowie zrozumieją, że jeden z rzeczowników jest w zdaniu podmiotem i wskazuje osobę, rzecz lub pojęcie, o którym jest mowa w zdaniu, a drugi rzeczownik jest drugorzędnym członem zdania i oznacza przedmiot, na który przechodzi czynność podmiotu.

Podmiot należy rozpatrywać z dwóch stron: ze strony jego właściwego znaczenia w zdaniu i ze strony jego formy, jego roli, jaką spełnia wśród innych wyrazów w zdaniu. Ze strony właściwego znaczenia podmiot jest pojęciem, które coś potwierdza lub zaprzecza w stosunku do orzeczenia. Ze strony formy, ze strony roli, jaką spełnia wśród innych wyrazów w zdaniu, podmiot jest wyrazem głównym, którego rodzaj, liczba, przypadek nie zależy od drugiego wyrazu w tym zdaniu i który dlatego zawsze będzie użyty w zdaniu w mianowniku.

Przykładów takiego niewłaściwego i bezmyślnego nauczania gramatyki przytoczyć można bardzo wiele. Z podanych jednak przykładów już wynika, że nauczanie gramatyki nie może być czynnością mechaniczną, lecz musi być ściśle powiązane z pracą nad rozwojem mowy uczniów. Podstawową jednostką mowy jest zdanie i dlatego każdy wyraz i każdą część mowy wchodzącą w skład zdania należy rozpatrywać nie w oderwaniu, ale na tle zdania.

*

Na zakończenie niniejszych rozważań pragnę dodać, że wzbogacenie słownictwa uczniów winno się odbywać nie tylko na lekcjach języka ojczystego, lecz na lekcjach wszystkich przedmiotów. Każdy przedmiot posiada swoją terminologię, swój sposób podawania materiału, swoje specjalne zwroty i dlatego każdy nauczyciel powinien się troszczyć o poprawność języka uczniów w mowie i pisaniu. Żadnego błędu językowego nie wolno pominąć bez wyjaśnienia.

JAK DOSTOSOWAĆ PRACĘ POLONISTY DO WARUNKÓW UCZNIĄ LICEUM DLA PRACUJĄCYCH

Praca polonisty w liceach dla pracujących jest szczególnie trudna. Gdy co roku analizuje on program, z uwzględnieniem instrukcji ograniczającej program szkół dla pracujących, pełen jest troski, że materiału nie zdoła w całości opracować, szczególnie w klasie X.

Nie możemy żądać od uczniów, którzy pracują zawodowo, tego, czego żądamy od uczniów, którzy zajęci są wyłącznie pracą szkolną. Mamy przy tym ambicje, że nasi uczniowie nie mogą wyjść z mniejszym zakresem wiadomości, niż to przewiduje program.

Można dyskutować czy program uległ takiemu skróceniu, by można się było zamknąć w czterech godzinach lekcyjnych języka polskiego tygodniowo. Redukcja materiału co najwyżej wyrównała zmniejszenie liczby godzin, a nie wyrównała warunków pracy ucznia pracującego w zawodzie. Zresztą dotknęła pozycji programowych raczej drugoplanowych, które uwzględniliśmy w naszej pracy w pewnej perspektywie.

Idealnie byłoby, gdybyśmy w liceach dla pracujących posiadali własne podręczniki do historii literatury i nauki o języku, ale ponieważ w tej chwili ich nie ma i rychło nie będzie, trzeba to jakoś wyrównać. Frekwencja w naszych liceach dla pracujących, ze względów nawet uzasadnionych, jest mniejsza niż w szkołach młodzieżowych. Opuszczają lekcje pod byle pretekstem uczniowie z tej grupy, która zachwaszczała szkoły młodzieżowe, a udało jej się przejść do nas, ale są liczne wypadki, gdy zakład pracy odrywa od szkoły, gdyż uczeń musi jechać służbowo, pracować pozaplanowo itd. Stąd powstają luki nie do wyrównania. Korzysta się wtedy z podręcznika, jeżeli on jest, jeżeli nie ma — z notatek kolegi, jakże często niedoskonałych. Komentarz metodyczny w rodzaju tych, które stosowane są w liceach korespondencyjnych, naszym uczniom jest bezwzględnie potrzebny. Uczeń liceum dla pracujących musi być zawsze przygotowany na przerwy w pracy szkolnej, a komentarz musi zapełnić luki powstałe w nauczaniu.

Głównym obiektem nauczania są w naszych liceach ludzie pracujący. I do nich dostosować trzeba naszą pracę lekcyjną. W tej dziedzinie, my poloniści, popełniamy często błędy. Słyszymy na lekcji przede wszystkim ucznia, który nie pracuje zawodowo, upajamy się jego wynikami, a nie widzimy tego w kącie, który z trudnością duka swoje odpowiedzi i ledwo może nadażyć z pracą w godzinach wolnych od zajęć zawodowych, a szkoła przecież jest dla niego.

Jakie stąd wnioski? Najważniejszy, że musimy dużą część ciężaru pracy ucznia przenieść na lekcje. To, co uczeń szkoły młodzieżowej przerabia w domu, będziemy musieli przerobić z nim w szkole. Stąd szczegól-

na rola nauczyciela. Uczeń powinien wszystkiego dowiedzieć się na lekcji albo otrzymać wskazania, gdzie może łatwo znaleźć materiał. Trzy lata temu jeszcze stosowałem metodę dłuższego zapisu na lekcji, który zajmował mi nawet do 15 minut (przeciętnie osiem do dziesięciu). Zapis ten sam dyktowałem. Obejmował on najważniejsze punkty przerobionego materiału. Zaczęły jednak pojawiać się ujemne strony. Zeszyty przedmiotowe zawierały bogaty materiał rzeczowy, podany w dostępnej dla ucznia formie, ale zaczęły one zastępować podręcznik. Uczono się tylko zapisywanego tekstu. Zaczęły się pojawiać wypracowania o jednakowym brzmieniu.

Obecnie zaniedbałem dyktowanie podsumowań lekcji i oglądając zeszyty domowe stwierdzam aż nadto żaloszny obraz. Wśród błędów ortograficznych widnieje bardzo słaba treść! Z takich notatek niczego się uczeń nie nauczy.

Zasadniczą kwestią, która wywołała różnicę zdań wśród moich uczniów piszących wypracowanie na temat „W jaki sposób nauczyciel polonista mógłby mi ułatwić naukę języka polskiego“, była kwestia, czy uczniowie więcej korzystają z wykładu nauczyciela o jakimś dziele, czy właściwsze jest przerobienie materiału przez omówienie go w dyskusji kierowanej przez nauczyciela. Padaly rozmaite wypowiedzi uczniów. Jest w tych wypowiedziach domaganie się aktywnego udziału w omawianiu utworów, ale i stwierdzenie, że chociaż to jest z korzyścią dla jednostek, ale z krzywdą dla ogółu uczniów, bo „dukane“ ucznia psuje lekcję, a także odpytywanie uczniów na początku każdej lekcji przedłuża ją niepomieranie. W ten sposób mierni uczniowie, których jest często większość, zatrzymują bieg normalnej pracy. „Ja nie mam czasu uczyć się z podręcznika, zresztą go nie mam. Chcę usłyszeć najwięcej od nauczyciela na lekcji. Chcę uczyć się na lekcji“ — wypowiadało się wielu.

Po przeczytaniu lektury i jej przerobieniu na lekcji daję szereg zagadnień wynikających z przeczytanej lektury do opracowania w formie referatów. I wtedy na lekcjach rozwija się dyskusja, bardziej lub mniej żywa, zależnie od tematu. Przy sposobności mam sprawdzian czytania uczniów. Niestety, nie zawsze takie lekcje są ożywione. Uczeń pracujący nie zawsze jest w stanie powtórzyć sobie tekst, przeczytany np. w czasie wakacji, i dyskusja „kuleje“.

Prace domowe w postaci referatów lub wypracowań zadaję przynajmniej raz na miesiąc. Liczę się z czasem uczniów pracujących, dlatego nie zadaję nigdy wypracowań na dzień naprzód. Zwalczam zwyczaj odrabiania zadania pisemnego w ostatnim dniu. Usiłuję zajrzeć do pracy ucznia od strony „kuchni autorskiej“. Niestety, oryginalnych wypracowań nie mam dużo. Większość wypracowań jest powtórzeniem materiału zdobytego w czasie lekcji lub zestawieniem wiadomości podręcznikowych.

Szczególna trudność — to brak książek do lektury oraz podręczników.

Kompletowanie większej liczby książek w zakresie lektury dla uczniów pracujących posiada szczególną wagę. Poloniści dobrze wiedzą, że gdy przystępuje się do przerabiania lektury w czasie zgodnym z przewidzianym programem rozpoczyna się wyścig w poszukiwaniu książek do lektury. W księgarniach rychło ich zabraknie (albo w ogóle nie ma). Gdy się ma możliwość (młodzież szkół porannych) kontaktowania się ze sobą przez cały dzień, sprawa zdobycia np. *Zmierzchu* czy *Zapomnienia* nie przedstawia większych trudności. Inaczej ma się rzecz u młodzieży liceum dla pracujących. Trzeba często uczniowi dać lekturę do ręki, bo inaczej nie przeczyta jej na czas.

Prowadzący bibliotekę powinien stale pozostawać w kontakcie z nauczycielami przedmiotów, informując o nowych książkach, ściągając nauczyciela do biblioteki, aby pokazać mu nowości. Nie może się ograniczać kontakt nauczyciela przedmiotu lub wychowawcy z biblioteką do wyciągania od uczniów książek nie oddanych na czas. Bardzo wymowna jest lista uczniów, którzy w ogóle książek nie wypożyczają. Pamiętajmy, że żyjemy w niebezpiecznym dla czytelnictwa czasie, kiedy wrogiem czytelnictwa staje się kino, a także i telewizja. Przy omawianiu nadesłanych do biblioteki wydawnictw może odegrać dużą rolę magnetofon, który staje się coraz bardziej niezbędną pomocą naukową. Bibliotekarz czy polonista może nagrać wiadomości o książce znajdującej się w bibliotece na taśmę, na niej umieścić ciekawsze recenzje z czasopism lub radia. Audycje takie można by nadawać przy sposobności lekcji magnetofonowych. Takie lekcje przeprowadzane są w mojej szkole i cieszą się specjalnym zainteresowaniem. Wspomnę o tym, gdy mówić będę o magnetofonie jako pomocy naukowej.

Niestety, warunki lokalowe naszych szkół, które prawie z reguły są sublokatorami nie pozwalają stworzyć właściwych warunków bibliotece liceum dla pracujących.

Na przykład w mojej szkole biblioteka ogranicza się do kilku szaf wstawionych do największej klasy. Biblioteka czynna jest przed lekcjami, po lekcjach i w czasie tzw. dużej przerwy, która trwa 10 minut. Biorącym książki można udzielać porad, jak to się mówi, „na stojąco“. Brak jest czytelnicy, w której mogliby uczniowie posiedzieć, popracować, przejrzeć encyklopedie czy słowniki.

W wypracowaniach na temat „Jak polonista ma pomóc klasie“ padały życzenia, by nauczyciel przypominał uczniom, jak pisze się wypracowania, by opracował z nimi plany, na których można się będzie wzorować, podawał przed odpytywaniem lektury, zagadnienia, na które należy zwracać uwagę. W ten sposób przygotowywałyby się ucznia do samodzielnej pracy. Niestety, przy metodzie wykładowej, którą trzeba stosować najczęściej przy niedużej ilości godzin, sposobność do ćwiczenia na lekcji w wypowiedzianiu się samodzielnym jest nikła. Żywego udziału w lekcjach uczniów domaga się większość wypowiadających się, ale równocześnie

podkreśla się znaczenie wykładu związanego z omawianym dziełem. Lekcje poświęcone omówieniu *Lalki* prowadziłem systemem pogawędki, w której brali udział uczniowie. Cóż z tego, kiedy lekcja, niewątpliwie dla nich ciekawa, zajęła mi zbyt wiele czasu. A jako zasadę przyjmuję, że wszystkie zagadnienia, które chcę, by uczniowie poznali, muszę omówić na lekcji. Inaczej jestem pewny, że ujdą uwadze większości uczniów.

Jeżeli chcę poprowadzić dyskusję, to przeważnie zamienia się ona rychło w dialog lub rozmowę z tymi samymi paroma osobami. Oczywiście trzeba pobudzać do dyskusji słabych. To będzie jednak kradzież bezcennego czasu innym.

Najwięcej w wypowiedziach uczniów „dostało mi się“ za słabą kontrolę wiadomości. Zasada wysuwana nieraz przez wizytatorów, że każda odpowiedź ucznia powinna być oceniana, oczywiście jawną oceną, podlegać może pewnemu podważeniu. Pytania, które się stawia uczniom, są tak nierównej jakości, że nie wszystkie kwalifikują się do natychmiastowej oceny. Ktoś rzuci mi datę życia i śmierci autora lub wydania dzieła, to jeszcze nie jest wiedza; decydująca jest odpowiedź na lekcji, na której pytam z całego okresu, nawiązując do materiału całorocznego. Przyzwyczaiłem już uczniów do tego, że pod koniec roku, np. w klasie XI, pytam i o Nałkowskiego, i o *Pamiętkę z Celulozy*. Uczniowie wiedzą, że materiał musi być w całości opanowany. Słyszałem o sposobie oceny jednej z polonistek szkoły młodzieżowej, która z zasady stawia uczniowi dwa pytania. Pierwsze z nowej lekcji; jedynie to pytanie otrzymuje ocenę. Jeżeli uczeń nie umie na nie odpowiedzieć, otrzymuje stopień niedostateczny. Jeżeli odpowie dobrze, oceny nie otrzymuje, gdyż to, czego się wyuczył, dajmy na to, poprzedniego dnia wieczorem — to jeszcze nie wiedza. Dopiero materiał powtórzeniowy daje podstawę do oceny.

Zagadnienie sprawdzania wiadomości w liceum dla pracujących trzeba inaczej postawić niż w szkołach młodzieżowych. Trzeba tutaj podchodzić bardzo indywidualnie. Nie może nikt dostać dwójki za nocny dyżur, za remanent, za przesiedziane w biurze nadgodziny, za wyjazd służbowy. Ocena pracy ucznia pracującego — to czasem moment decydujący o jego przyszłych losach. Niewłaściwa klasyfikacja może zniechęcić ucznia, który nieraz ostatkiem sił goni, aby uzyskać promocję czy maturę.

Wobec kilku zróżnicowanych wyraźnie kategorii uczniów w liceum dla pracujących nasuwa się konieczność stosowania różnych kryteriów wobec tych, którzy mają czas na naukę, gdyż żadne zajęcia zawodowe nie odrywają ich od pracy szkolnej, i wobec tych, którzy, pracując już zarobkowo, ostatnim wysiłkiem dążą do zdobycia wiedzy. Konkretnie mówiąc, za nieprzygotowanie lektury jednemu uczniowi mam nie tylko prawo, ale i obowiązek postawić ocenę niedostateczną, gdy innemu ocenę wolno mi zawiesić do czasu, gdy będzie mógł lekturę przeczytać.

Niestety, jesteśmy stale świadkami spadku zainteresowań kulturalnych młodzieży, a chyba i dorosłych. Słyszałem o spadku frekwencji

w teatrach. Odczyty z zasady cieszą się miernym powodzeniem, nie mówiąc o słabym czytelnictwie. Przeprowadzone przeze mnie rozważania na temat rozwoju zainteresowań kulturalnych ucznia liceum dla pracujących trudno byłoby sformułować w jakichś jednolitych wnioskach. Nasi uczniowie i uczennice mają bardzo zróżnicowane gusty w tej dziedzinie. Wykazuje to dyskusja np. po którejś z wystaw malarskich, a ofiarowany zbiorowo przez uczniów — z racji Dnia Nauczyciela — kicz malarski świadczy o słabym uczuleniu artystycznym. Raz po raz udaje mi się wprowadzić uczniów do pobliskiego muzeum na jakiś ciekawy odczyt z dziedziny literatury i sztuki.

Polonista jest w pierwszym rzędzie organizatorem zainteresowań kulturalnych ucznia. Wskazujemy, co warto przeczytać, my uczulamy na wykłady, które odbywają się w mieście, my wprowadzamy na wystawy, do teatru. Nie wspominam kina, bo ono nie potrzebuje propagandy. Nawiasem mówiąc, tragedią uczących i uczących się po południu jest „odcięcie się“ od popołudniowych imprez kulturalnych. Kika słów zachęty polonisty decyduje często, czy sala odczytowa jest pełna, czy nie. Pod tym względem polonista powinien zdobyć sobie zaufanie uczniów.

Zazwyczaj w piątek informuję moich uczniów o imprezach tygodnia, o których dowiaduję się wcześniej z oddziału kultury, zanim zostaną rozplakatowane. Co pewien czas stwierdzam, jak zainteresowano się wydarzeniami kulturalnymi w mieście. Część lekcji, a czasem nawet całą, poświęcam dyskusji na temat oglądanej imprezy. Zdarza się, że na niektóre imprezy idzie ze szkoły po kilkadziesiąt osób. A raz lub dwa do roku wspólnie idziemy do teatru — nauczyciele i uczniowie. Takie wspólne przebywanie w teatrze ma szczególne znaczenie.

Czytelnictwo czasopism nie przedstawia się imponująco. Oczywiście zwracam uwagę na to, by czytano, czasem zainteresuję artykułem, odczytam jego fragmenty. Niewiele to pomaga. W przeprowadzonej dorywczo ankiecie okazało się w klasie XI, że na 30 uczniów regularnie czyta: siedem osób — *Przekrój*, trzy osoby — *Przyjaciółkę*; *Nowej Kultury*, *Przeglądu Kulturalnego* ani *Życia Literackiego* nikt nie czyta regularnie.

Przez pewien czas, gdy uczyłem jeszcze w klasach VIII, prowadziłem dzienniczki lektury. Nie potrafiły one wywołać entuzjazmu u uczniów. Odnalazłem jednak inną szczęśliwą formę: „Dziennik moich zainteresowań kulturalnych“. I wydaje mi się, że przełamałem w wielu wypadkach lody. Pisanie dzienniczka lektury nie bardzo, a raczej z reguły nie porywało starszego ucznia, natomiast dzienniczki zainteresowań kulturalnych dają nawet w rezultacie oryginalną nie tylko treść, ale i formę. Proszę zawsze, by je traktowano najbardziej osobiście.

Nie wiem, czy dobrze czynię, że od prowadzących dzienniczki nie wymagam jakiegoś szczególnego podejścia. „Piszcie to, co chcecie powiedzieć koleżance lub koledze“. Pod względem „usystematyzowania“ dzienniczków został mi pewien uraz. Kilku uczniów, z jednej zresztą szkoły podwło-

clawskiej, prowadziło dzienniczek lektury pokrajany rubrykami jak np. księga sprzedaży i skupu mleka. Wszystko pesegregowane i wysuszone z osobistej treści. Z czym muszę walczyć — to z gustem „kinowym“ w dzienniczkach zainteresowań kulturalnych. Niektórzy dziedzinę zainteresowań kulturalnych ograniczają do sprawozdań kinowych i fotosów. W ten sposób dzienniczek zainteresowań kulturalnych zatracą swój właściwy charakter. Częściowo sytuację uratowałem, zaznaczając, że przez jeden okres każdy musi zamieścić w dzienniczku zainteresowań kulturalnych przynajmniej jedną przeczytaną lekturę uzupełniającą.

Należy dodać, że zanim doszedłem do dzienniczków zainteresowań kulturalnych prowadziłem teczki lektury poszczególnych uczniów, do których składano, notowane na kartkach, spostrzeżenia z lektury czasopism i książek. To mi ułatwiało segregowanie tematów do omawiania z uczniami np. czytanej prasy czy też zestawienia opinii uczniowskiej o tym lub innym utworze. Okazało się to jednak niepraktyczne, kartki myliły się — przy tym można było zauważyć pewną niestaranność w formie, brak troski o estetykę.

Nie mam u siebie w szkole kółka polonistycznego. Osobiście nie widzę do tego warunków. Przed południem nikt nie przyjdzie, po południu nie ma ani sali, ani atmosfery, jeżeli kółko takie ma być po godzinach lekcyjnych. Po lekcjach wszyscy są zmęczeni. Zdaję sobie jednak sprawę, że brak kółka polonistycznego — to luka w pracy polonisty.

Do najnowocześniejszych pomocy naukowych należy niewątpliwie magnetofon.

Na przestrzeni kilku miesięcy wypróbowałem w szkole to urządzenie. Oddaje ono nieocenione usługi również i we wspomnianym wyżej wychowaniu estetycznym. Lekcje magnetofonowe są przeżyciem dla klasy.

Próbowałem, z powodzeniem, dostarczyć uczniom nagrane we własnym zakresie fragmenty *Antygony*. Po odtworzeniu ich w kilku klasach padały głosy, że przeniesiony na taśmę dialog, przeczytany z odpowiednią intonacją, staje się bardziej dostępny.

Zamierzone utworzenie przy Zespole Teatralnym Związku Nauczycielstwa Polskiego we Wrocławiu Teatru Dramatu Czytanego umożliwi nagrywanie na taśmę audycji z twórczości tych autorów, których nie uwzględniają programy radiowe.

Ileż kłopotów nastęrczało w ubiegłym roku odtworzenie na lekcji *Pieśni filaretów* czy *Nie dbam, jaka spadnie kara*. Obecnie, gdy mam do dyspozycji magnetofon, zaśpiewa on za mnie tę pieśń.

Już raz próbowałem wejść w kontakt z prelegentami wykładów publicznych, aby nagrane referaty przekazać do naszej szkoły. Zamierzam kilka taśm nagrać powtórzeniem lekcji. Będę chciał w ten sposób nagrać kluczowe pozycje naszej literatury, które szczególnie znajdują wyraz w programie szkolnym. Mamy w liceum klasy na tyle poważne, że na lekcje powtórkowe mogą zbierać się we własnym gronie i prowadzić je

z nagranego tekstu, nawet bez obecności nauczyciela. Poza naszą szkołą próbowałem używać magnetofonu do poprawy dykcji, do nauki poprawnej recytacji.

Z innych pomocy naukowych używałem episkopu — przy omawianiu malarstwa XIX wieku i *Wesela*.

Kilka końcowych postulatów, które uwypukliłyby to, co należałoby uczynić dla ulepszenia pracy polonisty w liceum dla pracujących.

Oczywiście, przede wszystkim trzeba wypracować odrębne metody pracy, które uwzględniałyby wiek ucznia i warunki jego pracy.

Polonista raz na zawsze musi się pozbyć kłopotów związanych z wtłoczeniem programu w skromne wymiary godzin. Trzeba będzie poczynić skróty programowe poprzedzone dyskusją lub ankietą przeprowadzoną wśród polonistów liceów dla pracujących. Ponieważ ciągłość pracy ucznia zarobkującego może być w każdej chwili narażona na przerwę, wynikłą nie z jego winy, konieczne jest zaopatrzenie uczniów w komentarze metodyczne, które umożliwiłyby zachowanie ciągłości pracy w okresie nieuczęszczania ucznia do szkoły. Rozwiąże to również sprawę oceniania wyników, bo ubędzie ważny powód stosowania „taryfy ulgowej“. Nie będzie mogło być wymówek: „Nie byłem w klasie i nie mogłem przerobić materiału“.

Liczyć się musimy z tym, że uczeń liceum dla pracujących przychodzi na lekcje mając połowę dnia zajętą przez pracę zarobkową, że często nie ma czasu na przygotowanie lekcji. Materiał do przerobienia powinien być zadawany w takiej ilości, aby mógł być opanowany przez ucznia zajętego pracą zarobkową. Jako zasadę przyjąć trzeba, że najważniejsze partie materiału powinny być przerabiane na lekcji.

Szczególne znaczenie posiada biblioteka w szkole i jej kierownik. Biblioteka powinna obejmować w dużej liczbie egzemplarze lektury szkolnej, przede wszystkim obowiązującej. Bibliotekarz musi utrzymać kontakt z nauczycielami, zwłaszcza z polonistami. Dążyć należy do stworzenia czytelnicy-pracowni, a przy niej godzin konsultacji indywidualnej lub też w nielicznych grupach.

Polonista jest odpowiedzialny za rozwój zainteresowań kulturalnych uczniów. Należy propagować zajęcia związane z pogłębieniem kultury. Ważną rolę odegrać tu mogą „Dzienniczki zainteresowań kulturalnych“, które zalecałoby się prowadzić, zamiast stosowanych w szkołach dzienniczków lektury.

Pożyteczne będzie tworzenie kółek polonistycznych i wykorzystywanie nowych możliwości, jakie stwarza dla polonisty magnetofon, doskonale uzupełniający prace nauczyciela. Zagadnienie „fonetyki“ z taśmami magnetofonowymi — to nowy problem w udoskonaleniu pracy polonisty.

Oczywiście są to wszystko postulaty, które można rozszerzyć w dyskusji.

WYCIECZKI POLONISTYCZNE I SPOSOBY ICH WYKORZYSTANIA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W KL. V—VII

Z doświadczeń kierowników dzielnicowych ognisk metodycznych języka polskiego m. st. Warszawy: Z. Strzeleckiej, K. Rosnowskiej, M. Żurkowskiej, M. Makomaskiej, zebrała i opracowała Aniela Świerczyńska

Nauczanie, aby osiągnęło w pełni swoje cele, wymaga upogładowienia. Jednym z najlepszych sposobów zetknięcia z konkretem jest wycieczka.

Profesor Okoń w *Zarysie dydaktyki* (s. 100) mówi: „Wycieczki umożliwiają uczniom zdobycie dokładnych wyobrażeń o życiu przyrody i ludzi w bliższym i dalszym środowisku, dostarczają im głębokich i niezapomnianych przeżyć, wzbudzają miłość do kraju rodzinnego, wiążą nauczanie z pracą produkcyjną i życiem społecznym, rozwijają zdolność obserwacji, samodzielność, przyczyniają się do kształtowania naukowego poglądu na świat“.

To wszechstronne znaczenie kształcące i wychowawcze wycieczek posiada najważniejszą zaletę — zapewnia młodzieży przeżycia. Polonista, którego zadaniem jest nie tylko dostarczyć młodzieży wiedzy, ale ją do niej ustosunkować, ma wiele możliwości, aby uwrażliwić uczniów na piękno przyrody, dzieł sztuki, pomników kultury i wyrobić szacunek dla wysiłku i pracy ludzkiej.

Przedmiotem obserwacji na wycieczce mogą być te same obiekty, do których prowadzi biolog, geograf, historyk, ale przez polonistę inaczej wykorzystane.

Skoro wycieczki są źródłem rozmaitych przeżyć, mogą dostarczyć uczniom wiele doznań emocjonalnych. Do tego celu nadają się uroczystości, rocznice historyczne, imprezy artystyczne, odsłonięcie tablic pamiątkowych czy pomników, otwarcie wystawy itd.

Program języka polskiego nasuwa dużo materiału i okazji do prowadzenia wycieczek polonistycznych.

Przyroda ojczysta, dzieła sztuki, miejsce urodzenia lub zgonu wielkich ludzi, realia dotyczące ich życia, warsztatu pracy, nazwy ulic, biblioteki, muzea, miejsca akcji poznanych utworów, ośrodki przemysłowe, zwyczaje, obrzędy i gwary danego regionu.

Najważniejsze, aby nauczyciel planujący wycieczkę zdawał sobie sprawę z celów, jakim ma ona służyć. Pamiętać bowiem należy, że spełnia swoje zadania wówczas, gdy jest właściwie pomyślana i przygotowana. Przed dzieckiem trzeba wyraźnie postawić konkretne zagadnienia, musi ono wiedzieć, czego się od niego wymaga, na co ma zwrócić szczególną uwagę w czasie zwiedzania.

Pozostawienie dziecka samemu sobie, bez odpowiedniego przygotowania, utrudni mu skupienie się na sprawach dla niego najistotniejszych.

Nauczyciel powinien sam najpierw poznać dokładnie to, co chce pokazać uczniom.

Dlatego gromadzi i zapoznaje się z materiałem rzeczowym do zaplanowanej wycieczki (opracowania historyczne, geograficzne, biografia ludzi związanych z tym terenem), wyznacza trasę i udaje się na miejsce przyszłej wycieczki.

Uczniowie również powinni brać udział w przygotowaniu wycieczki. Do nich należy: zbierać przewodniki, gromadzić literaturę, fotografię, ilustracje i inne pomoce naukowe.

Wycieczki polonistyczne można wykorzystać do kształcenia różnorodnych form ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, jak: opisów przedmiotów, krajobrazów, sytuacji, zjawisk przyrody, sprawozdań, sporządzania notatek, dyskusji, a przede wszystkim do wzbogacenia czynnego słownika ucznia w zakresie nazw przedmiotów, czynności, stosunków przestrzennych, barw i ich odcieni, kształtów, wielkości, materiału, z którego są zbudowane przedmioty poznawcze itp. Uczą jednocześnie poszukiwać wyrazów dla najtrafniejszego oddania cech opisywanych rzeczy, faktów, środowiska.

Wycieczki do teatrów i kin umożliwiają praktyczne zastosowanie wiedzy z teorii literatury, gdzie dzieci bezpośrednio mogą stwierdzić zasady kompozycyjne utworu, jego rodzaj lub gatunek, rysy typowe i indywidualne postaci.

Realizacja działu programu „Wiedza o książce“ wymaga zorganizowania wycieczki do drukarni, księgarni, biblioteki, aby dostarczyć uczniom nie tylko wiedzy o jej powstaniu, ale ukazać ogromny trud tej pracy.

Łącznie z programem nauczania języka polskiego można zaplanować następujące wycieczki dla kl. V, VI, VII.

KLASA V

L.p.	Miejsce wycieczki	Cel	Wykorzystanie
1.	Pomnik Adama Mickiewicza	Zwiążanie z postacią wielkiego poety	Opis przedmiotu (pomnika)
2.	Grób Adolfa Dygasińskiego	Zwiążanie z postacią pisarza miłośnika przyrody	Opis przedmiotu (grobowca)
3.	Muzeum Narodowe — obraz J. Matejki „Bitwa pod Grunwaldem”.	Zasługi wielkiego malarza historycznego Polski, umiejętność patrzenia na dzieło sztuki	Próba opisu obrazu (dzieła sztuki)

L.p.	Miejsce wycieczki	Cel	Wykorzystanie
4.	Muzeum przyrodnicze lub Ogród Zoologiczny	Obserwacja zwierzęcia (zająca)	Opis zwierzęcia (porównanie opisu naukowego z literackim na podstawie poznanego utworu Z. Nałkowskiej).
5.	Park miejski, pole, las	Kształcenie wrażliwości na piękno przyrody	Opisy zjawisk przyrody np. „Drzewa owocowe na wiosnę” lub „kasztanowiec puszcza pąki”.
6.	Kino — film fabularny	Wyodrębnienie akcji i poszczególnych obrazów	Opowiadanie — Dzieje głównego bohatera

KLASA VI

L.p.	Miejsce wycieczki	Cel	Wykorzystanie
1.	Ul. Elektoralna, Plac Bankowy (obecnie Dzierżyńskiego)	Miejsce zamieszkania i pracy J. Słowackiego, powstanie <i>Marii Stuart</i>	Notatka z wycieczki
2.	Pomnik J. Sowińskiego na Woli	Budzenie uczuć patriotycznych i kultu dla bohaterstwa	Opis przedmiotu (pomnika)
3.	Grób St. Moniuszki na Powązkach	Budzenie uczuć dumy z osiągnięć polskich twórców kultury narodowej	Opis przedmiotu (płyty nagrobkowej)
4.	Katedra św. Jana w Warszawie	Pamiętki po wielkim pisarzu, miejsce spoczynku H. Sienkiewicza	Notatki z wycieczki
5.	Grób B. Prusa na Powązkach	Zaznajomięcie z miejscem spoczynku wielkiego pisarza Warszawy	Opis przedmiotu (nagrobka)
6.	Wycieczka nad Wisłę	Praca piaskarzy przy wydobywaniu piasku z Wisły	Sprawozdanie z wycieczki, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa technicznego.
7.	Wycieczka do spółdzielni produkcyjnej lub PGR	Zapoznanie z przemianami zachodzącymi na wsi polskiej	Sprawozdanie lub notatka
8.	Wycieczka do drukarni	Poznanie procesu drukowania książki	Sprawozdanie, notatka, plan

L.p.	Miejsce wycieczki	Cel	Wykorzystanie
1.	Szlakiem Kochanowskiego, Żeromskiego	Zwiążanie z postaciami wielkich pisarzy	Kronika szkolna, pamiętniki własne
2.	Teatr lub kino: sztuka A. Fredry — <i>Zemsta</i>	Ugruntowanie wiadomości z teorii literatury	Cechy utworu dramatycznego, kompozycja. Opis sytuacji, charakterystyka postaci utworu lub środowiska szlacheckiego
3.	Muzeum A. Mickiewicza	Realia Mickiewiczowskie	Sporządzenie i wykorzystanie notatek do dyskusji
4.	Reduta Ordon, kamień pamiątkowy	Odszukanie pamiątek historycznych i wiązanie z nimi faktów, pogłębienie wiadomości z teorii literatury	Opis przedmiotu (kamienia pamiątkowego), miejsce akcji utworu
5.	Pomnik M. Skłodowskiej-Curie przed szpitalem onkologicznym	Budzenie dumy narodowej z zasług polskiej uczonej	Opis przedmiotu (pomnika), charakterystyka uczonej
6.	Do miejscowości, w której znajduje się szkoła, którą opiekują się uczniowie	Nawiązanie przyjaźni z kolegami ze wsi, obserwacja warunków ich nauki	List do kolegi lub koleżanki

Podany projekt wycieczki nie wyczerpuje ani ilości, ani ich jakości i charakteru, uwzględniając środowisko warszawskie można bowiem dla oszczędności czasu organizować wspólnie wycieczki z geografem lub historykiem, którzy będą oświetlali obiekt z punktu widzenia potrzeb ich specjalności, polonista wykorzysta materiał do kształcenia uczuć emocjonalnych i estetycznych oraz ćwiczeń językowych.

Przykłady prowadzenia i wykorzystania wycieczek dla celów polonistycznych

Jedną z wycieczek, najbardziej pomocnych w realizowaniu programu języka polskiego w kl. VII jest zwiedzenie Muzeum Mickiewicza na Rynku Starego Miasta w Warszawie. Muzeum posiada kilkanaście sal, w których zobrazowano przebieg życia i działalności naszego wielkiego twórcy na tle epoki. Zgromadzono tu szereg bezcennych eksponatów, ofiarowanych między innymi przez rodzinę poety.

Po przerobieniu objętych programem klasy VII utworów Mickiewicza można urządzić wycieczkę do wyżej wymienionego Muzeum.

Cele wycieczki:

1. Utrwalenie i rozszerzenie wiadomości o życiu i poznanych utworach A. Mickiewicza.
2. Dokładniejsze poznanie epoki, w której żył poeta.
3. Uczuciowe związanie uczniów z osobą A. Mickiewicza przez bezpośrednie zetknięcie z pamiątkami po nim.
4. Zetknięcie uczniów z pracą w Muzeum.
5. Przyzwyczajanie uczniów do samodzielnego zbierania materiału i gromadzenia go w notatkach.
6. Wyrabianie nawyku kulturalnego zachowania się w miejscach publicznych.

Przed pójściem do Muzeum podać należy dzieciom zagadnienia, na które mają wyszukać odpowiedzi i zanotować je oglądając wystawę. Wybrać zagadnienia nie omawiane na lekcji, aby pobudzić zainteresowanie i samodzielność dzieci, np.:

1. Jakie książki czytał najchętniej Adam Mickiewicz w okresie szkolnym?
2. Jakie idee przyświecały filaretom i filomatom?
3. W którym roku i gdzie wydano pierwsze utwory Mickiewicza?
4. Jaki jest tytuł pierwszej wydanej książki Mickiewicza?
5. Podaj tytuły rękopisów Mickiewicza znajdujących się w Muzeum Mickiewicza.
6. Jakie były dzieje jednego z nich w czasie ostatniej wojny?
7. W którym roku i gdzie wydano po raz pierwszy *Pana Tadeusza*?
8. Jakie ciekawe eksponaty znajdujemy w sali poświęconej *Panu Tadeuszowi*?
9. Jakie znaczenie miały utwory Mickiewicza dla społeczeństwa polskiego w czasie zaborów?
10. Które eksponaty w Muzeum szczególnie ciębie zaciekały?

Jako pracę domową można polecić pisemne opracowanie odpowiedzi na podstawie zebranego na wycieczce materiału.

Jeśli nauczyciel prowadzi język polski w dwóch klasach VII, można zorganizować wycieczkę dla każdej z nich inaczej, tak, jak to przeprowadziła kol. K. Rosłowska, nauczycielka szkoły 11-letniej ogólnokształcącej w Falenicy. Ślabsza klasa zwiedzała Muzeum razem z nią. Nauczycielka zapoznała przewodniczkę z zagadnieniami, które dzieci miały opracować, prosząc, by pod tym kątem udzielała informacji. Przewodniczka w przystępnej formie podawała wyjaśnienia, zwracając uwagę dzieci na odpowiednie eksponaty.

Rola klasy ograniczała się do zbierania i notowania potrzebnych wiadomości. W wątpliwych wypadkach ze strony uczniów padały pytania.

Inaczej nauczycielka postąpiła z klasą zdolniejszą. Podala te same zagadnienia, zadając jako pracę domową, rozłożoną na trzy popołudnia, samodzielne zwiedzenie wystawy celem zgromadzenia odpowiedniego materiału i opracowanie go w formie pisemnych odpowiedzi.

Na lekcji omawiającej wyniki wycieczki zrobiła w obu klasach ciekawe spostrzeżenia. Wszystkie dzieci, nawet najsłabsze, miały wiele do powiedzenia o swoich przeżyciach i zdobytych wiadomościach. Przy sprawdzaniu zebranego materiału szczególnie ciekawe były odpowiedzi klasy, która miała przygotować się do lekcji samodzielnie. Dzieci poradziły sobie różnie. Większość wybrała się do Muzeum grupą i skorzystała z objaśnień przewodnika, którego poinformowała o zadanej pracy. Część dzieci, zwiedzająca wystawę następnego dnia, przyłączyła się do innej wycieczki. Ci uczniowie korzystali z objaśnień przewodnika, wyławiając z nich to, co było im potrzebne. Dostyć liczna grupa zwiedzała Muzeum pojedynczo. Dzieci korzystały z objaśnień umieszczonych w gablotach. Do tej ostatniej gromadki należeli zarówno zdolniejsi, jak i słabsi uczniowie. Interesujący jest fakt, że tak te dzieci, które miały pomoc przewodnika, jak i te dzieci, które się bez niej obeszły, dały równie zadowalające odpowiedzi na podane zagadnienia dorzucając jeszcze całe mnóstwo szczegółów jako ciekawostki, które same znalazły.

Omawiana klasa dowiodła, że jeśli dzieci odpowiednio się zainteresuje tematem i postawi się im konkretne zagadnienia, wtedy radzą sobie doskonale, rozwijając równocześnie samodzielność i wrodzoną niektórym z nich przedsiębiorczość. Warunkiem jednak powodzenia takiego eksperymentu jest dobre przygotowanie dzieci na lekcjach poprzedzających zwiedzanie.

Podsumowując wyniki wycieczki nauczycielka postawiła obu klasom pytanie: „Jakie korzyści dało zwiedzanie Muzeum Mickiewicza?“ W obu klasach dzieci doszły do prawie tych samych wniosków, które zapisały w następujących punktach:

1. Pogłębienie i poszerzenie wiadomości o życiu i utworach Mickiewicza.
2. Dokładniejsze poznanie epoki, w której żył Mickiewicz.
3. Zbliżenie do postaci i wydarzeń, o których pisał w *Panu Tadeuszu*.
4. Poznanie wpływu twórczości Mickiewicza na społeczeństwo polskie w okresie zaborów.

Należy przy tym zaznaczyć, że lekcje w obu klasach były bardzo żywe, dzieci bardzo chętnie się wypowiadały, nawet te najsłabsze. Widoczne było, że zwiedzaniu towarzyszyło głębokie przeżycie, że postać Mickiewicza stała się dzieciom bliższa, bardziej zrozumiała. Niektóre lekcje języka polskiego można by w ogóle przeprowadzać w terenie, nie w ławkach w zamkniętym pomieszczeniu. Taką lekcję przeprowadziła kol. Z. Strzelecka, kierownik ogniska metodycznego dzielnicy Warszawa-Ochota.

Poprzedniego dnia nauczycielka umówiła się z uczniami klasy VII na pierwszą lekcję na skwerku przy ul. Wawelskiej przed szpitalem radowym. Dzieci wiedziały, że będą uczyć się o Marii Skłodowskiej-Curie. Przyniosły ze sobą *Wypisy* i notatniki.

Nauczycielka miała fotografie wielkiej uczzonej, książeczkę H. Bobińskiej o Marii Skłodowskiej, książkę córki uczzonej — Ewy Curie, i słownik wyrazów obcych. Pogoda tego dnia była prześliczna.

Wiosenny poranek w warszawskich parkach ma wiele uroku. Odczuli to dzieci. Spokojnie siadły na ławkach, które zsunęły tak, aby można było cicho rozmawiać i patrzeć na pomnik odkrywczyni radu. Gdy nauczycielka czytała fragment z książki córki Marii, zawarty w wypisach, uczniowie patrzyli na pomnik.

Łatwo mogli wyobrazić sobie tę skromną kobietę, która zapatrzona w czarodziejski blask odkrytego pierwiastka nie czuła chłodu pracowni i nie lękała się ciężkiej pracy i prymitywnych warunków. Miała wiele cierpliwości i wytrwałości, bo kochała naukę i ludzi. Po przeczytaniu opowiadania podeszli do pomnika. Jeden z uczniów przeczytał napis na cokole. Inny opisał postać uczzonej. Dzieci zwróciły uwagę, że artystka (inż. Nitschowa) oddała w rzeźbie najważniejsze cechy Marii Skłodowskiej — skromność, prostotę i jakieś niezwykle skupienie.

Wątła, nikła postać uczzonej ginie po prostu wśród zieleni skweru. Ale wyrasta przed nią masyw szpitala onkologicznego jej imienia. Jedna z uczennic wyjaśniła, korzystając ze słownika, co znaczy słowo *onkologia* (chirurgia dotycząca wrzodów). Inna, której matka jest pracownikiem tego szpitala, opowiedziała, jak jest przechowywany rad i jak z niego korzysta wielu chorych. Jeden z uczniów mówił o tym, że ojciec jego pamięta, jak przyjechała M. Skłodowska-Curie do Polski i przywiozła w darze gram radu. W tym miejscu, uroczyście przyjmowana, kładła kamień węgielny pod przyszły szpital. Na zakończenie lekcji nauczycielka przeczytała wzruszający urywek z książki H. Bobińskiej o ostatnich chwilach życia Marii i o jej śmierci. Oddała życie dla dobra ludzi, bo praca w pobliżu działania promieni radowych przyspieszyła zgon. Tak często giną ludzie, którzy poświęcają się dla innych. Uczniowie zanotowali, że Maria Skłodowska była wielką uczoną, odkrywcą, bohaterem nauki i pięknym wzorem Polki-patriotki.

W drodze powrotnej z wycieczki dzieci rozmawiały o badaniach naukowych i odkryciach. Padały nazwiska prof. Joliot-Curie, i jego żony Ireny, prof. Łukaszczyk, który wywiózł rad z zajętego już przez Niemców szpitala.

Jako pracę domową nauczycielka zadała opracowanie i wpisanie do zeszytu przedmiotowego notatek robionych na wycieczce oraz przeczytanie w ciągu najbliższego tygodnia książki H. Bobińskiej o Marii Skłodowskiej-Curie.

Ta lekcja na pewno pozostanie długo dzieciom w pamięci, a postać Marii Skłodowskiej-Curie zwiążą z Warszawą i dzielnicą Ochota.

W procesie nauczania i wychowania wycieczki z młodzieżą do teatru odgrywają wielką rolę. Ukazują ścisły związek utworu dramatycznego ze sceną, kształcą wyobraźnię przez związanie słowa z gestem i mimiką, a akcji — z tłem: dekoracją, ubiorami, rekwizytami. Słuchanie zaś pięknej ojczystej mowy, udoskonalonej jeszcze przez kunszt aktorski, z pewnością wpłynie dodatkowo na kształcenie poprawnej i bogatszej mowy dziecka-słuchacza.

Wycieczkę na sztukę Al. Fredry *Wychowaną* zorganizowała kol. M. Żurkowska, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 29, dla dwóch klas, VI i VII. Zetknięcie się dziecka z utworem dramatycznym w kl. VII nasuwa dużo trudności, gdyż do tej pory spotykało się ono najczęściej z utworami epickimi. Poznanie więc utworu dramatycznego wcześniej niż w klasie VII ułatwi pracę nad tekstem *Zemsty*.

Przebieg jednak przygotowania i wykorzystania wycieczki w tych klasach był różny. W obydwóch klasach omówiono artykuł o teatrze z *Płomyka*. Zapoznał on dzieci bliżej z urządzeniami budynku teatralnego, z zespołem ludzi biorących udział w przygotowaniu widowiska. W każdej klasie temat ten był opracowany w ciągu jednej godziny lekcyjnej. Ćwiczenia słownikowe były głównym trzonem tych lekcji. Dalsze przygotowania do wycieczki obejmowały przede wszystkim klasę VI. W formie krótkiego opowiadania podano dzieciom nieco wiadomości o życiu Aleksandra Fredry, podkreślając jego pochodzenie socjalne (ze względu na środowisko szlacheckie przedstawione w jego komediach) oraz wspomniano o udziale pisarza w walkach o wyzwolenie narodowe.

Dzieci znały kilka drobniejszych utworów Al. Fredry. Sława jego jako największego komediopisarza polskiego była im obca, co jest zupełnie zrozumiałe.

Aby dać dzieciom ogólne pojęcie, jakiego rodzaju utworem jest komedia, nauczycielka przeczytała z *Zemsty* scenę pisania listu przez Dyndałskiego.

W klasie VII przygotowanie nie było potrzebne. *Zemsta* już była opracowana, dzieci miały już przedtem podawane wiadomości o życiu Al. Fredry.

Wykorzystanie wycieczki także przebiegało różnie w tych klasach. W klasie VI zwrócono uwagę na środowisko szlacheckie, w którym rozgrywa się akcja, na postacie, co w rezultacie dało pewnego rodzaju charakterystykę osób występujących w komedii, a jednocześnie uwydatniło sprzeczności ich interesów. Wypowiedzi dzieci na ogół były trafne i wykazywały zrozumienie treści utworu. W końcowej fazie tej dyskusji podkreślono kontrastowość postaci Zosi i Pauliny oraz komizm postaci Narcyza. Wypowiadały się również dzieci na temat komizmu, opowiadały o najkomiczniejszych scenach i postaciach.

Zadanie domowe było następujące: „Napisz kilka zdań o Zosi i kilka o Paulinie w ten sposób, aby stanowiły one całość sensowną“.

W klasie VII temat lekcji powycieczkowej nauczycielka oparła na zestawieniu dwóch znanych komedii: *Zemsty* i *Wychowanki* — chodziło o podkreślenie podobieństw. Podobne do siebie postacie komiczne, Papkina i Narcyza, wywoływały żywe wypowiedzi. Zestawiono również komiczne sytuacje: Papkin u Rejenta i generał u Narcyza.

Sledząc następnie przebieg akcji w *Wychowance*, dzieci stwierdziły, że w obydwóch komediach trudności się piętrzą, wytwarzając napiętą sytuację, po której następuje szczęśliwe rozwiązanie.

Jedna z dziewczynek wyraziła się: „Byłam bardzo zdenerwowana, bo nie wiedziałam, czy wszystko skończy się szczęśliwie“. Ekspozycję, zawiązanie akcji, punkt kulminacyjny i rozwiązanie znalazły bez trudu. Przyczyną było to, że te zjawiska odnajdywały już w *Zemście*, z drugiej strony naiwna i prostsza kompozycja *Wychowanki* nie sprawiała większych trudności.

Zadanie domowe polegało na napisaniu wypracowania na jeden z podanych tematów.

1. Opowiedz o komicznych sytuacjach i postaciach w komedii Al. Fredry *Wychowanka*.

2. Która postać ci się najbardziej podobała i dlaczego?

3. Czy Zosia ci się podobała i dlaczego?

Dzieci w klasie VII wykazały dużo entuzjazmu dla twórczości Al. Fredry.

„Chcielibyśmy jak najwięcej jego utworów zobaczyć na „scenie“ — powiedział jeden z chłopców. Cała klasa prosi o zorganizowanie jeszcze jednej wycieczki do teatru.

Cel został osiągnięty. Zamiłowanie i zainteresowanie się utworem dramatycznym zostało obudzone.

Realizacja działu programu „Wiedza o książce“ wymaga przeprowadzenia wycieczek.

One bowiem pozwalają uczniom bezpośrednio zetknąć się z pracą nad książką, np. wycieczka do drukarni, lekcje w bibliotece, zwiedzanie księgarni itp.

Wycieczkę do drukarni zorganizowała kol. M. Makomaska, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 75, w kl. VI, po opracowaniu utworu H. Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*.

Powieść bardzo podobała się dzieciom. Same doszły do przekonania, że dała im wiele korzyści. Nauczycielka wyzyskała ten moment stawiając pytanie (temat lekcji poprzedzającej wycieczkę do drukarni): „Jak powstała książka, jaką drogę przeszła, nim dostała się do rąk czytelnika?“

W toku lekcji uczniowie zrozumieli, że książka jest wytworem pracy

wielu ludzi. Na przykład Sienkiewicz musiał obmyśleć jej treść i budowę, przeczytać dużo dzieł pomocniczych, znać dobrze historię, geografie, zagadnienia medyczne, obyczaje murzyńskie itp. Musiał zbudować plan, napisać brulion, poprawić go i uzupełnić kilkakrotnie, przepisać na czysto.

Ogromna to praca, a jednak nie kończy się na niej trud powołania książki do życia.

Autor zajęty pisaniem książki, studiami, nie ma czasu zajmować się stroną techniczną wydania książki ani całym szeregiem nieuniknionych formalności: obmyślanie szaty zewnętrznej, zawarciem umowy z drukarnią, zezwoleniem cenzury, rozesłaniem książek do księgarni. Tym wszystkim zajmuje się wydawnictwo.

Uczniowie wymienili szereg znanych wydawnictw, zorientowali się bez trudu, że każde wydawnictwo ma określony dział książek.

Na swoich podręcznikach sprawdzili, że Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (PZWS) wydaje podręczniki szkolne, książki popularnonaukowe, lektury szkolne, pomoce typu graficznego.

Po podsumowaniu lekcji nauczycielka poleciła uczniom przynieść na dzień następny bruliony i ołówki i zapowiedziała wycieczkę do Zakładów Wklęsłodrukowych RSW „Prasa“, by zobaczyć, jak ogromną pracą nad wydaniem książki wykonuje drukarnia.

Zaplanowaną wycieczkę nauczycielka przygotowała wcześniej przez porozumienie się z dyrektorem drukarni. Zapoznała go z tematem i treścią poprzedniej lekcji, poprosiła o zapoznanie uczniów z pracą w drukarni nad powstaniem książki.

Zwiedzanie drukarni było bardzo ciekawą lekcją. Odkonano się pod opieką specjalnie przez dyrekcję wyznaczonego przewodnika. Nawiazaniem było opowiadanie uczniów, co już wiedzą o powstaniu książki. „Dalsza czynność, to praca drukarzy, a przede wszystkim zecera (składacza“ — mówił przewodnik, który zapoznając uczniów z jakimś działem pracy lub maszyną ukazywał nazwę wydrukowaną dużymi literami. Na przykład: „Skład ręczny“, „Łamanie szpalt“, „Odbitka z matrycy“, „Linotyp“, „Monotyp“, „Maszyna rotacyjna“ itp. Uczniowie notowali nazwy, robili notatki, które mieli uporządkować w domu na następną lekcję.

Sprawozdanie z wycieczki było początkiem ostatniej lekcji z tego działu. Ile pracy kosztuje książka, napisali w formie planu na tablicy i w zeszytach:

1. Pomysł autora, wykonanie rękopisu, poprawienie go.
2. Zawarcie umowy z wydawcą.
3. Ocena książki w redakcji pod względem rzeczowym i artystycznym.
4. Umowa z redaktorem technicznym dotycząca formatu książki, kroju czcionek, jakości papieru.
5. Łamanie szpalt.

6. Pierwsza korekta.
7. Odbitka z matrycy, druga korekta.
8. Praca maszyn drukarskich (linotyp, monotyp, maszyna rotacyjna).
9. Praca introligatora i ewentualnie ilustratora.

W procesie nauczania „Wiedzy o książce“ uczniowie dowiedzieli się nie tylko, jak powstaje książka, ale też zrozumieli, że każda kartka zawarta w książce jest pewną ilością zakrzeplej w kształt i barwę pracy ludzkiej. Wycieczka do drukarni umożliwiła poznanie, zrozumienie i docenianie ciężkiej pracy nad książką.

Program języka polskiego kładzie wielki nacisk na wszelkie ćwiczenia, które mają ucznia przygotować do samodzielnej pracy pisemnej. Wiele wysiłku wymaga nauczanie dzieci pisania wypracowań: właściwego doboru i układu treści, zachowania proporcji poszczególnych części, graficznego układu itp. „Na te sprawy — jak mówi program — należy zwracać uwagę uczniom przy każdej okazji oraz poświęcać im oddzielne lekcje lub części lekcji“.

W myśl tych wytycznych wycieczka może stanowić przygotowanie do napisania wypracowania przez zgromadzenie potrzebnego słownictwa.

Koleżanka Z. Strzelecka przeprowadziła wycieczkę w związku ze zbliżającą się wiosną do najbliższej położonego parku, aby nauczyć dzieci obserwować zjawiska przyrody, dostrzegać w nich piękno i umieć je wypowiadać własnymi słowami.

Przed wycieczką nauczycielka z uczniami klasy VI przeprowadziła krótką pogadankę o tym, na co należy zwracać uwagę w czasie spaceru po ogrodzie (oznaki wiosny).

Dzieci zapisały w notatnikach.

1. Pora roku — przedwiośnie.
2. Położenie ogrodu (sąsiednie budynki, kształt, ogrodzenie, otoczenie).
3. Aleje — drzewa, krzewy, trawniki, rośliny.
4. Ziemia.
5. Niebo — słońce, chmury.
6. Ptaki.
7. Wiatr, powietrze.
8. Dzieci w ogrodzie.

Po wejściu do parku dzieci miały pozostawiony czas na dokonanie obserwacji. Spacerowały po alejkach grupkami, po dwie osoby, niektóre samotnie. Jedne pobiegły na górkę, z której obserwowały cały ogród, inne między drzewami przyglądały się najdrobniejszym trawkom. Nauczycielka spacerowała z tymi dziećmi, które samorzutnie jej towarzyszyły i starała się po prostu dzielić z nimi własnymi spostrzeżeniami. Wyglądało to tak: podnosiła głowę do ciemnych konarów kasztanowca i wołała „Ach,

jakże błyszczą w słońcu te nabrzmiałe pąki, już niedługo będą pękać“ lub „Czujecie zapach ziemi?“, „Czy to pachną zeschnięte liście?“ itd.

Coraz więcej dzieci podbiegało do niej z najrozmaitszymi „odkryciami“. Wszystkie chciały dzielić się spostrzeżeniami. Po czym usiedli wszyscy na kilku ławkach na słoneczku, bo w cieniu jeszcze było bardzo chłodno, wyjęli notatniki i zaczęli rozmowę o oznakach wiosny. Stwierdzili i zanotowali:

1. Drzewa są jeszcze nagie, ogołoczone, bezlistne, ale gałęzie nabrzmiewają pąkami (kasztanowiec, wierzba, brzoza).

2. Ziemia — rozmiękła, rozmarznięta, pełna wilgoci, pulchna, błyszczą w słońcu, oddycha, paruje jakby pulsowało w niej nowe życie.

3. Słońce — świeci, grzeje, rozwija pąki, niesie radość, wesołość, nadzieję.

4. Powietrze — orzeźwiające, rześkie, nagrzane, lekkie, przyjemne, ale jeszcze w cieniu chłodne, przejrzyste.

5. Wiatr — powiew wiatru, wietrzyk wieje, wiatr huczy, świszczę, szumi, gwizdże, zawodzi w konarach drzew, bryka, rozbija się jak łobuziak (jak w wierszu J. Tuwima *Dwa wiatry*).

6. Niebo — zasnuwane mgiełką, niebieskie, błękitne, lazurowe, szafirowe, jasnyniebieskie, bladoniebieskie, mlecznobłękitne, głębokoszafirowe, na horyzoncie ołowiane chmury.

7. Ptaki — śpiewają, ćwierkają, świergocą, świergołą, wrona kracze, gołębie gruchają.

8. Trawniki, grządki, klomby, rabatki — zielone, szmaragdowe, świeża soczysta zieleń.

9. Dzieci — wesołe, roześmiane, radosne, rozgadane, pokrzykują, śmieją się głośno, biegają, skaczą.

Na zakończenie wycieczki nauczycielka przeczytała uczniom kilka króciutkich opisów lub nawet tylko zdań naszych wielkich pisarzy mówiących o przyrodzie na przedwiośniu.

Na przykład: „Słońce się już było podniosło i wszystko błyszczało różaną rosą, czarne role połyskiwały w słońcu, wody grały po rowach, skowronkowe głosy dzwoniły w chłodnym powietrzu, gdzie zaś pod kamionkami tliły się ostatnie płatki śniegów, żółte bazie na poniekórych drzewach trzęsły się kieby te bursztynowe paciorki... spośród rdzawych zeszlórocznych liści przedzierały się złotawe źdźbła traw młodych, gdzie znów patrzyły żółte oczy kaczeńców, wiaterek też wziął przygarniać leciuchno i roztrząsał wilgotne rzeźwe zapachy pól, pławiących się leniwie w słońcu, a wszędy było tak wiośniano, rozległe, jasno, chociaż i jeszcze ździebko szarawo..“ (Wł. Reymont).

„A już ruń dobywała się i parła gwałtownie nad ziemię, już trawki młode puszczały się na wilgotnych dołkach, już nad wezbraną strugą

czerwieniały pręty wikliny, a w cichym, mglistym powietrzu słychać było kruczenie żurawi, wysoko gdzieś, wysoko lecących“.

 (M. Konopnicka).

Dzieci zastanawiały się, czy pisarz jeden i drugi dobrze oddali urok życia w okresie budzącej się wiosny i na czym to polega w sztuce pisarskiej. Wskazały środki artystyczne, którymi pisarz się posłużył, wyszukały je i nazwały. Poznały właściwości stylu, które czynią opis plastyczny, kolorystyczny, dynamiczny i nastrojowy.

Wycieczka trwała dwie godziny. Dzieci wróciły do klasy ożywione i zadowolone, że tyle mogły zobaczyć w ogródku, obok którego codziennie przechodziły i który im się wydawał w marcowe dnie pusty i nieciekawym. Wypracowania, które dzieci pisały następnego dnia, wypadły dobrze. Nawet najslabsi uczniowie mieli wiele do powiedzenia, a u lepszych pojawiły się próby używania ciekawych przerośnięć, porównań i ładnych określeń. Przez poznanie wyrazów bliskoznacznym i poszukiwanie najtrudniejszych określeń dla wyrażenia opisywanych zjawisk przyrody wzbogacili swoją mowę. Ćwiczenia słownikowe wystąpiły tu ściśle w powiązaniu z ćwiczeniami w mówieniu i pisanym z ćwiczeniami językowymi i ortograficznymi.

Trzeba więc stwierdzić, że wycieczki tego rodzaju są niezbędną pomocą w nauczaniu języka polskiego. Dają one dzieciom nie tylko wiadomości rzeczowe, niezapomniane przeżycia, ale posiadają niezaprzeczalne wartości wychowawcze. Budzą inicjatywę i zamiłowanie do pracy samodzielnej, budzą chęć dalszego rozszerzania swoich wiadomości, wyrabiają szacunek dla pamiątek narodowych oraz przyzwyczajają do kulturalnego zachowywania się, zwłaszcza w miejscach wciąż otaczanych przez cały naród. Nauczyciela zbliżają do uczniów i dostarczają mu ciekawych spostrzeżeń i wskazówek co do dalszej nad nimi pracy.

JANINA BUDZYŃSKA

LEKCJA O KOMIZMIE W „SKĄPCU“ MOLIERA

Analizując w szkole jakąkolwiek komedię, zetkniemy się zawsze z pojęciem komizmu, ponieważ siła wrażenia artystycznego, jakie na nas wywiera ten gatunek dramatu, właśnie na komizmie polega. Fakt, że pojęcie to kursuje na lekcjach, nie wystarcza jeszcze, bo nie jest ono tak proste, jak się z pozoru wydaje. Młodzież posługując się nim winna rozumieć mechanizm komiki, umieć zdać sobie sprawę z istoty wywieranego efektu.

Dla analizy komizmu pierwszorzędną wartość posiadają zawsze utwory Moliera.

Przerabiając w tym roku *Skąpca*, zdaje się, że analizę tę przeprowadziłam z pewnym pożytkiem, dlatego dzielę się doświadczeniem.

Lekcja była trzecia z kolei. Dla pełności obrazu streszczę króciutko dwie poprzednie.

Temat pierwszej brzmiał: *Informacja o Molierze. Charakterystyka Harpagona.*

Informacja o Molierze dlatego jest kusząca, że korzystanie z bogatego materiału anegdotycznego, jaki zostawił nam T. Boy-Żeleński, jest zawsze przyjemne. Charakterystyką Harpagona interesuje się cała 3 klasa. Uwzględniliśmy 4 zagadnienia, a mianowicie — Harpagon w roli: 1) ojca rodziny, 2) pana domu, 3) posiadacza większej gotówki, 4) zakochanego. Temat zadania brzmiał: „Jakie spostrzeżenia na temat skąpstwa nasunęła mi komedia Moliera?”

Druga lekcja obejmuje: *Omówienie zadań domowych. Pojęcie typu w literaturze klasycznej.*

Po przeczytaniu kilku zadań porządkujemy spostrzeżenia. Okazuje się, że skąpstwo:

- 1) pociąga za sobą zwykle takie wady, jak: podejrzliwość, chciwość, skłonność do gniewu, egoizm, brak serca, kręactwo, dwulicowość;
- 2) że może być aż namiętnością i wtedy skąpiec — jak każda ofiara namiętności — bardziej budzi litość niż śmiech;
- 3) że wywołuje często osamotnienie, trwałe rozkład życia rodziny.

Tłumacząc pojęcie typu, które nieraz będzie mi potrzebne w związku z analizą utworów oświecenia, przeciwstawiam typ — indywidualności, która tak pociągać i pasjonować będzie później romantyków. Zdajemy sobie sprawę, że postać Harpagona jest jakąś syntezą skąpstwa w ogóle, samą jego esencją — więc tworem trochę sztucznym, mózgowym; fakt jednak, że Molier potrafił go mimo to uczynić żywym, przedstawić w nim jakby wszystkich skąpców świata — jest miarą geniuszu pisarza.

Na trzecią lekcję zadają przygotowanie materiału ilustrującego komizm w utworze. Klasę dzielę na 5 grup, tj. tyle, ile aktów zawiera *Skąpiec*. Każda grupa rozważa dokładnie jeden akt i sporządza z niego notatki.

Ponieważ z zagadnieniem komizmu zetknęliśmy się już przy analizie *Wieczoru trzech króli* Szekspira, następną lekcję rozpoczynam od nawiązania do dawnego materiału. Przypominamy sobie, że rozróżniamy: 1) komizm charakteru, 2) komizm sytuacji, 3) komizm słowny.

Pierwszy zasadza się na pokazaniu, że ludzie są śmieszni. W utworze Szekspira komediową wartość posiadają np. zarozumiałość Malwolia, tchórzostwo i głupota Chudogęby, pociąg do hulanki i kawałów, czkawki itp.

Nie tylko jednak ludzie są zabawni. Czasem śmieszne jest położenie, w jakim się znajdują. Jest to tzw. komizm sytuacji. Częstym jego źródłem są różne *qui pro quo*. Na przykład Szekspira Viola występująca w przebraniu chłopca jest przyczyną szeregu scen budzących wesołość.

Komizm słowny polega na żartobliwej grze słów. Należą tu: kalam-

bury, dowcipne aforyzmy itp. Najwięcej przykładów znajdziemy w wypowiedziach Błazna.

Po tej repetycji zapisujemy na tablicy temat: „Komizm *Skąpca* Moliera“.

Zaczynamy od przykładów komizmu sytuacji. Jest ich sporo. Po przejrzeniu ich z grubsza zauważamy, że niektóre są jakieś niewymyślne, polegają na obiciu czy przewróceniu kogoś, na przetrząsaniu jego hajdawców itp. Są pozostałością dawnej farsy francuskiej i nie wiadomo, czy poddyktował je Molierowi sentyment dla ludowych, jarmarcznych widowisk, oglądanych z zachwytem w dzieciństwie, czy względy dyrektora teatru dla niewybrednej publiczności parteru — w każdym razie znajdujemy je bodaj we wszystkich utworach pisarza.

Zauważamy dalej, że w *Skąpcu* występują także różne *qui pro quo*. Dla rozwikłania intrygi bardzo pomyślny okaże się fakt, że bogaty a podstarzały konkurent Marianny odnajduje po latach żonę i dzieci, że totum-facki Walery okaże się jego synem, więc panem wielkiego rodu, a Marianna posażną córką.

Najzabawniejsze są jednak te sytuacje, w których znajdują się ludzie wprowadzeni w błąd albo zaskoczeni. W *Skąpcu* jest ich pełno. A więc np. lichwiarz zdzierający skórę z dłużnika i wymagający gwarancji niedługiego czekania na spadek po ojcu okazuje się Harpagonem, pertraktującym z własnym synem i podpisującym wskutek tego wyrok niejako na siebie samego; Harpagon i Walery, rozmawiając o winie, mówią każdy o innej, jeden o zaginionej szkatułce, drugi o ujawnionej — jak sądzi — miłości z Elizą; Kleant wydaje entuzjastyczny sąd o Mariannie, póki myśli, że ojciec chce go z nią żenić, próbuje się z tego stanowiska wycofać, gdy dowie się o zamiarach starca, zaskoczony propozycją, żeby ożenił się sam — daje znowu ujście uczuciu, żeby dowiedzieć się ostatecznie, że nigdy nie dostanie Marianny. Trudno streszczać wszystkie zabawne sytuacje, ale należy tu i postępowanie Jakuba, zwiedzonego spokojem i uprzejmością Walerego, i wdzięczenie się, i mizdrzenie Harpagona, który myśli, że podoba się Mariannie, i położenie skąpca, gdy syn w jego imieniu nieoczekiwanie wręcza pierścień pannie, i domaganie się bezwzględного posłuszeństwa ze strony córki wobec Walerego, podczas gdy widz dopiero słyszał, jak ten namawiał ją do wspólnej ucieczki w świat, i komizm wszelkiego jednania zwaśnionych, z czego w sposób dość charakterystyczny wywiązuje się Jakub itd.

Zamykając dyskusję nad komizmem sytuacji stwierdzamy, że problem interesuje nas przede wszystkim z tego względu, że pomaga nam zrozumieć, jak wyglądał humor na scenie przed Molierem.

Rozważamy z kolei komizm charakterów, przyglądamy się więc temu, że człowiek skąpy jest śmieszny. Zastanawiamy się najpierw, o ile bawi nas wygląd człowieka z zakrzywionymi palcami, który „kaszle z wdziękem“, jest brudasem, stroi się w okulary itp. Zauważamy, jak nawet

ruchliwa gra fizjonomii staje się w rozmowie z Frozyną komicznym efektem. Przyglądamy się budzącym wesołość gestom, jak: odruchowe sięgnięcie do kieszeni po napiwek i wyciągnięcie chustki do nosa, gaszenie jednej z dwóch palących się świec itp. Analizujemy myśli, których wyrazem są monologi oraz różne kwestie „na stronie“, myśli tak rozgorączkowane i pełne niepokoju, że nie zawsze bawią. Szukamy potem słów, które rzucają snop światła na charakter, podkreślamy więc np. zachwyty skąpca nad sentencją, że „nie żyjemy po to, aby jeść, ale jemy po to, aby żyć“ i postanowienie wyrzycia jej nad kominkiem w jadalni, albo jego spostrzeżenie, że szerokie hajdawery służącego to po prostu „czyste magazyny złodziejskie“, albo uwagę Strzałki, że nieskory do dawania Harpagon mówi pewnie — zamiast „daję słowo“ — pożyczam słowo itp.

Przechodzimy do postępowania bohatera. Tutaj przykładów jest mnóstwo. Bierzymy już pierwsze z brzęga, więc np. stosunek do gości — dawanie niewielu potraw, przy tym tłustych, prędko sycących, rozcieńczanie wina wodą, polecenie domownikom, żeby dolewano go tylko na kilkakrotną prośbę gości, śmieszne oszczędności na ubiorze służących, żalowanie ściółki koniom, podkuwanie ich dopiero w ostateczności itd.

Ostatnim środkiem pomagającym nam zdać sobie sprawę z komizmu charakteru Harpagona są relacje Jakuba z tego, co o jego panu mówią w mieście.

Podsumowując dyskusję zauważamy, że Molier celuje w komizmie charakterów. W przedstawioną postać potrafił tchnąć tyle śmieszności, ponieważ zabawnymi uczynił i miny, i gesty, i myśli, i słowa, i czyny, i opinię otoczenia.

Komizm charakterów -- stwierdzamy — przedstawia wyższą klasę od komizmu sytuacji. Trudniej bowiem wydobyć go z charakteru człowieka, którego wady w życiu codziennym raczej nas martwią i denerwują, a nie bawią, niż wymyślić zabawny zbieg zdarzeń.

Pozostaje do rozważenia sprawa, czy komedia Moliera wyłącznie budzi w nas wesołość. Z poprzednich już lekcji wynika, że nie tylko, że zmusza obok tego do poważnej refleksji, że ujawnia jakąś wręcz tragiczną stronę życia. Ale dobrze to czy źle?

Po namyśle zgadzamy się, że bardzo dobrze. Wyłącznie komiczne widzenie świata byłoby jakieś płaskie. Nie oddawałoby też złożoności życia, w którym śmiech ociera się tak o cierpienie, jak tutaj komizm zazębia się o tragizm. Jest w tym właśnie zapewne jeden z elementów wielkości genialnego pisarza.

Lekcje o nim zamykamy też takim tematem zadania domowego: „W czym widzę wielkość Moliera“? Jeżeli nawet — wobec chronicznego braku czasu na lekcjach polskiego — nie będzie można już poszerzyć tego, co odczuła i zrozumiała sama młodzież, jakieś końcowe zebranie uwag, rozstrzelonych w toku całej analizy utworu wydaje się jednak ważne.

„MŁODA POLSKA“ — ANTOLOGIA J. Z. JAKUBOWSKIEGO I JEJ OPRACOWANIE METODYCZNE W PRACY SZKOLNEJ

W kl. XI mamy w bieżącym roku szkolnym do rozporządzenia dwie książki dla okresu Młodej Polski: *Antologię* J. Z. Jakubowskiego i jej *Opracowanie metodyczne*. Nie są one w pełnym sensie podręcznikami i każda z nich spełnia inną rolę. Jest więc zagadnieniem interesującym, jak zgrać te dwie pozycje, aby służyły nauczycielowi i uczniowi i pomogły w zrealizowaniu celów poznawczych i estetycznych.

Antologia J. Z. Jakubowskiego pt. *Młoda Polska* jest bardzo bogatym zbiorem tekstów, jej opracowanie metodyczne — skromną pomocą, ułatwiającą uczniowi pracę nad tekstem literackim, wskazującą kierunek i sposób interpretacji ideowoartystycznej utworów. Dysproporcja między objętością *Antologii* a szczupłością opracowania metodycznego polega na tym, że J. Z. Jakubowski zebrał wszystko, co najbardziej charakterystyczne dla okresu, dając piękną książkę do czytania wszystkim miłośnikom literatury, zaś opracowanie metodyczne, niewiele wykraczając poza program szkolny, z uwagi na potrzeby ucznia, omawia głównie pozycje lektury obowiązkowej i uzupełniającej. Nauczyciel, rzecz oczywista, w szkole skorzysta z tych tekstów antologii, które obejmuje program, nie musi wykorzystać wszystkich innych, jakkolwiek zechce na pewno zachęcić młodzież do lektury osobistej, pozaszkolnej. Wydaje mi się, że danie do ręki i nauczycielowi, i uczniowi tak bogatego zbioru utworów pozwala oczekiwać „rozczytania“, a co za tym idzie — kształcenia“ czytelnika literatury pięknej, który nie tylko „przerabia“ w szkole pozycje programowe, ale czyta dla siebie samego. To wykształcenie przyszłego samodzielnego czytelnika jest jedną z ważniejszych wychowawczych wartości takiego typu książki, jak antologia.

Ma ona także wybitne walory poznawcze. Znajdujemy w niej najcharakterystyczniejsze teksty, zarówno publicystyczne, jak z literatury pięknej, pozwalające zrozumieć tę kapryśną i niełatwą epokę przełomu wieków.

Krótki i zwarty wstęp do antologii (36 stron wstępu na 370 stron tekstów) porządkuje zasadnicze wiadomości, lapidarne notatki o autorach powiadają o ich biografii — mamy więc najkonieczniejszą podstawę historyczną — poza tym same teksty.

Z takiego układu materiału przebija intencja autora antologii i wydawnictwa, aby punkt ciężkości przesunąć na tekst literacki. On ma przyciągnąć uwagę czytelnika, związać go z epoką sugestią swego piękna, zniewolić do szukania i znajdowania coraz nowych treści — słowem rozmiłować w lekturze.

Nauczyciel-indywidualista lubi taką sytuację, kiedy nie jest prowadzony wskazówkami, może z młodzieżą zagłębić się w tekst i po swojemu wydobyć z niego to, co uważa za najważniejsze. Jemu nie jest potrzebny podręcznik ani żaden komentarz. Nauczyciel innego typu, którego zdyscyplinowana osobowość szuka raczej wskazówek, chętnie przyjmie i opracowanie metodyczne. Nie ma ono zresztą aspiracji stania się wzorem do naśladowania, a tylko pewnym przykładem pracy nad tekstem.

Antologia Jakubowskiego jest książką łatwą w użyciu dzięki przejrzystemu układowi: podział na wstęp ogólny, publicystykę i literaturę Młodej Polski, literaturę obcą, plus wkładka z reprodukcjami malarskimi — porządkuje, pozwala bez trudu wybrać to, co potrzebne. Jest też książką bardzo kształcącą dla ucznia, gdyż przez fakt zebrania pokaźnej ilości najciekawszych utworów zwraca uwagę na bogactwo pisarstwa poszczególnych autorów, którzy w programie szkolnym reprezentowani są bardzo skromnie, jak Tetmajer albo w ogóle nie figurują, jak Leśmian. Wprowadzenie zaś tekstów z literatury obcej rozszerza zakres pojęć o całości kształcie kultury literackiej epoki.

Wielką zaletę *Antologii* — jej walor estetyczny — stanowi bogactwo ilustracji. To jest owo novum podręcznika, sugestywnie kierujące uwagę czytelnika nie tylko w stronę literatury, ale i sztuki — malarstwa, grafiki i rzeźby.

Książka szkolna zatraciła dzięki temu sztywny, urzędowy charakter; stała się atrakcyjna i ładna, zawiera elementy, które pozwalają kształcić wrażliwość estetyczną młodzieży.

Ze zrozumiałych względów najslabiej przedstawia się tu sprawa muzyki. Malarstwo, grafikę, rzeźbę można pokazać, o muzyce — tylko mówić. Szkoda, że w *Antologii* zabrakło przynajmniej portretów czolowych kompozytorów np. Karłowicza i Szymanowskiego. Portrety popularyzują postać artysty, ułatwiają zapamiętanie nazwiska. *Antologia* Jakubowskiego mogłaby i w tej dziedzinie spełnić kulturalną, popularyzatorską rolę.

Fakt zamieszczenia w niej wielu reprodukcji malarskich stanowi nie tylko przyjemną dla oka atrakcję, ale pełni także wyraźną rolę dydaktyczną. Spróbuję pokazać, jak należy wykorzystać ten materiał. Ilustracje w *Antologii* dadzą się podzielić na kilka charakterystycznych grup: 1) podobizny pisarzy (portrety i fotografie), 2) reprodukcje obrazów i rzeźb, 3) grafika — przerywki i ozdobniki.

Podobizny pisarzy nie tylko informują o wyglądzie postaci, ale jednocześnie ukazują charakterystyczne cechy mody epoki — w stroju, uczesaniu, zaroście twarzy, nawet geście i te elementy powinien nauczyciel dostrzegać i pokazywać, by w ten sposób zbliżyć obyczajowość epoki do wyobrażeń ucznia. Natomiast portrety, malowane przez artystów winny nie tylko służyć jako podobizny pisarzy, ale być omówione przez nauczyciela jako dzieła sztuki, zwykle typowe dla swego okresu. Tak więc

autoportret Wyspiańskiego, portret Staffa pędzla Pautscha, Verlaine'a — malarza o nieustalonym nazwisku i Mallarmé — Maneta winny być zanalizowane dokładniej. Pokazując uczniom np. autoportret Wyspiańskiego, zwracamy uwagę na dwie sprawy: postać artysty i tło. Chociaż portret z natury rzeczy ma charakter realistyczny (z założenia wynika, że model winien być podobny do siebie), to przecież w omawianym dziele Wyspiańskiego widzimy, że artysta stara się raczej sugestywnie wyrazić zamyślenie czy smutek postaci a więc jej chwilowy nastrój, utrwala tylko przejściowy moment, pewną impresję. Poprzez realia portretu wyraża także styl i modę epoki — poeta ma wasy i brodę, nosi koszulę bez krawata (może to stylizacja ludowa — objaw ludomanii, zwłaszcza że i kożuch wyraźnie pachnie wsią?). Stosuje również technikę impresjonistyczną w rozkładaniu światła i cieni, sylwetkę rzutu na interesujące tło jakichś roślin i kwiatów. Tutaj mamy okazję do pouczenia młodzieży o tym, czym jest stylizacja secesyjna, w danym przypadku owa linia łukowata (gdzie indziej falista), po której ciągną się sztucznie ułożone liście i kwiaty.

Pewna sztuczność tła nie jest wynalazkiem malarzy tej epoki. Już dawniej w malarstwie staropolskim np. barokowym spotykaliśmy się z dążnością do uwydatniania reprezentacyjności postaci na tle kotar, krużganków, wspaniałej architektury (patrz portret Ł. Opalińskiego pędzla S. Kosteckiego). Różnice polegają na wprowadzeniu innych elementów do tła przez malarzy młodopolskich, bo o inne efekty im chodzi — przede wszystkim o nastrojową poetyzację postaci, ekspresję uczuć, chwilowych nastrojów i wrażeń. Na przykładach portretu St. Mallarmé pędzla E. Maneta, czołowego impresjonisty francuskiego, można omówić cechy tego kierunku: emocjonalne potraktowanie postaci (gest, wyraz twarzy, pełen zadumy), technikę malowania polegającą na rzutowaniu pewnych płaszczyzn a nie wyraźnym kreśleniu konturów, jasności tła, światło skupione na postaci.

Chodzi o to, abyśmy sami widzieli i umieli młodzieży pewne cechy malarstwa epoki pokazać. *Antologia* daje pod tym względem duże możliwości. Oto druga grupa ilustracji — reprodukcje obrazów i rzeźb.

Wkładka zawiera 16 reprodukcji malarskich 12 czołowych polskich artystów pędzla i jedną reprodukcję rzeźby. Mamy tu i malarzy realistów: Al. Gierymskiego, J. Chełmońskiego, St. Lentza i symbolistów: J. Malczewskiego, W. Wojtkiewicza i takich, w których malarstwie krzyżują się kierunki epoki, gdzie wpływy impresjonizmu są bardzo wyraźne — F. Ruszczyca i J. Stanisławskiego, J. Fałata, L. Wyczółkowskiego i J. Pankiewicza, jest — sam dla siebie ciekawy — Wyspiański.

Jak należy wykorzystać te reprodukcje?

Pewne lekcje dotyczące Młodej Polski poświęcimy malarstwu. Opowiemy wtedy w popularnym wykładzie o tych malarzach, których reprodukcje obrazów zawiera *Antologia*, polecając uczniom patrzeć na odpowiednie ilustracje, ale na tym nie możemy poprzestać. Młodzież zwykle

widzi tylko temat obrazu — jego treść, trzeba jej więc wyjaśnić nie tylko co maluje artysta, ale i jak, zwłaszcza że trudno liczyć na jakies silne wrażenia i odczucie młodzieży przy oglądaniu reprodukcji bezbarwnej i niedość dobrej technicznie.

Tematyka obrazów interesuje nas ze względu na realia, zwrócimy uwagę, że w malarstwie epoki, podobnie jak w literaturze, obok tematyki życia mieszczańskiego występuje zainteresowanie ludowością, przyrodą (Chelmoński, Ruszczyk, Fałat). Temat będzie się wiązał z wymową ideową obrazu. Oto pojawia się w tym czasie także element demokratyzacji tematu malarskiego („Piaskarze“ Gierymskiego, „Sierota z Poronina“ Ślewińskiego — charakterystyczne zainteresowanie dla folkloru podhalańskiego, słynny „Strajk“ Lentza, który przywołuje na myśl sonety Staffa „O bracie robotniku z młotem i w fartuchu“). Pamiętać jednak trzeba, że w sztuce plastycznej ważniejsze jest zawsze „jak“ niż „co“ i dlatego w malarstwie okresu, które odchodzi już od naturalizmu i czystego realizmu, wprowadzając elementy impresjonizmu i symbolizmu, bardzo ważne jest dostrzeganie tych nowych cech i umiejętność ich pokazania. Nie jest to sprawa łatwa i źle się stało, że opracowanie metodyczne literatury Młodej Polski nie daje żadnej w tym względzie pomocy. Tam było miejsce właściwe na przykładowe opracowanie reprodukcji, aby pomóc nauczycielowi w uczeniu młodzieży patrzenia na obraz i dostrzegania tego, co istotne.

Spójrzmy na przykład na obraz Jacka Malczewskiego pt. „Śmierć“. Symbol jest tu bardzo czytelny: staremu człowiekowi (nota bene — to autoportret) postać kobieca z kosą zamyka oczy, tradycyjny ruch przyciskania powiek nieboszczykowi i kosa — to znamienne symbole śmierci, natomiast postać kobiety nie zgadza się z przyjętym ogólnie symbolem, jakim jest szkielec, przeciwnie — rosła i mocna, pełna siły witalnej, poprzez kontrast kwitnienia życiem z funkcją, którą pełni (niesie zgon człowiekowi), wywołuje dodatkowy efekt: jest w tym pewna perfidia — śmierć tuczy się jakby życiem, które zabiera innym. Można by tu snuć inne jeszcze interpretacje, w każdym razie obraz uczy, że twórczość symbolistyczna jest trudna, ale i ciekawa, pozwala snuć domysły, wciąga widza w orbitę swoich treści, zastanawia.

Ciekawe jest również to, że Jacek Malczewski głęboko poetycki wyraz swoich wizji osadza w mocnym, jędrnym realizmie; zwróćmy uwagę na postaci obrazu, jego tło (dwór wiejski, drzewa, pole).

Przy wszelkich analizach reprodukcji pamiętać musimy, że mamy do czynienia tylko z szarą odbitką, że brak nam tu tych efektów kolorystycznych, które stanowią o istocie piękna, a często o największej wartości obrazu. W wypadku omawiania malarstwa Fałata np. brak ten odczuwamy nader dotkliwie. Nie mogę się oprzeć marzeniu o dobrych kolorowych reprodukcjach jako pomocach szkolnych, gdzie kolor sam mówiłby za siebie, usuwając zbędny komentarz słowny.

Ze zrozumiałych względów najbardziej interesować nas będzie malarstwo Wyspiańskiego.

O tym artyście jako malarzu mówić wypadnie dwukrotnie. Raz na lekcjach poświęconych malarstwu epoki i drugi raz przy syntezie poety.

Na wkładce znajdują się dwa obrazy: „Głowa dziewczynki“ i „Apollo“ (ilustracja do *Iliady*); w rozdziale poświęconym Wyspiańskiemu — autoportret; w rozdziale o sztuce epoki — Wawel i rysunek przedstawiający Solskiego w roli Starego Wiarusa z „Warszawianki“, wszędzie — bo i na wkładce, i na pierwszych stronach książki, i w tekście rozsiana grafika Wyspiańskiego — ozdobniki i przerywniki.

Na tych przykładach widać celność wyboru autora antologii, który pokazuje nam artystę w najcharakterystyczniejszych dla niego zainteresowaniach malarskich, jako portrecistę, malarza dzieci (ulubiony temat Wyspiańskiego), charakterystycznych widoków Krakowa, który w tyłu odmianach odtwarzał, jako rysownika postaci scenicznych, których wizję teatralną realizował aktor, wreszcie ilustratora *Iliady* Homera.

Ten piękny rysunek „Apolla miotającego strzały pomoru“, doskonale w swej precyzji, mówi o zamiłowaniach Wyspiańskiego do antyku, które tak wyraźnie wystąpiły w twórczości literackiej. Tutaj należy zwrócić uwagę, jak malarz wypełnia prostokąt przestrzeni obrazu: piękne rozłożenie rąk, rozmieszczenie nóg, łuk w prawym kącie obrazu — mówią o symetrycznym ładzie panującym w rozplanowaniu szczegółów. Na uwagę zasługuje odejście Wyspiańskiego od konwencji przedstawiania Apolla jako boga pięknego. Apollo Wyspiańskiego jest gniewny i groźny a piękno obrazu polega na harmonii kompozycji i precyzji rysunku.

Osobną sprawę stanowi grafika Wyspiańskiego — na niej najłatwiej pokazać charakterystyczne cechy secesyjnego zdobnictwa.

Przede wszystkim zwrócimy uwagę na inicjały S. W., które pozwalają nam poznać autorstwo obrazów i kompozycji graficznych. Zauważymy, że często monogram jest elementem składowym kompozycji, spójrzmy na „chaber“ na karcie tytułowej, czy „irysy“ na początku wstępu lub na „osty“ na początku antologii. Możemy zaproponować młodzieży poszukiwanie tych inicjałów na innych rysunkach, spróbować zachęcić ją do znalezienia cech wspólnych dla wszystkich kompozycji graficznych Wyspiańskiego. Zwrócimy przy tym uwagę na geometryczność kompozycji, wskażemy stylizację kwiatów, zresztą „prawdziwych“, rytmiczność pewnych elementów rysunku itp. Zagadnienie grafiki w *Antologii* Jakubowskiego jest specjalnie interesujące. Spójrzmy na str. 12—13 wstępu, jak wspólnie znajdujące się tu reprodukcje graficzne wprowadzają nas w atmosferę epoki! U góry str. 12 ozdobnik Turbi-Krzyształowicza wyobrażający słońce (a może księżyc?) zapadające w morze, którego wzburzone fale łączą się z groźnymi obłokami na niebie, uderza tu emocjonalne traktowanie tematu malarskiego, który służy wyrażeniu określonego nastroju; u dołu str. 12 — rysunek Józefa Mehoffera legendarnej chimery, pełen

niesamowitej fantazji; obok na str. 13 – reprodukcja strony tytułowej „Chimery” — rysunku E. Okunia. Tutaj zwrócimy uwagę na linie postaci centralnej, kształt drzew i obłoków, zauważymy przy tym, że motyw rąk i włosów kobiecych zlewających się z płomieniem, czy przechodzących w ciągnące się dymy lub fale — to ulubiony motyw ówczesnej secesyjnej grafiki (porównajmy rysunek ze str. 6 Okunia przedstawiający dziewczynę ze skrzypcami). Wydaje mi się, że warto pokusić się o zgrupowanie grafiki Wyspiańskiego oraz Turbi-Krzyształowicza i Okunia dla skonfrontowania różnic i odnalezienia podobieństw. Cechą wspólną będzie — secesyjna stylizacja motywów, esowate linie, dominowanie nastrojów melancholii i smutku. Turbia-Krzyształowicz najczęściej wykorzystuje rytmiczne powtarzanie elementów rysunkowych (patrz przerywnik wyobrażający makówki — trupie główki), Wyspiański uprzywilejowuje linie geometryczne i precyzyjny rysunek, Okuń wykorzystuje często motywy figuralne.

Oczywiście wszystkie te zabiegi oglądania, porównywania, wnioskowania mają prowadzić do jednego celu — pojmowania cech charakterystycznych epoki w szczególności, widzenia plastycznego w ogóle. Trzeba by doprowadzić do uświadomienia sobie, że Młoda Polska, choć nie rewolucjonizuje środków malarskich, zrywa już z dotychczasową dosłownością i chociaż ciągle jeszcze sztuka jej ma charakter literacki — stanowi ona krok naprzód w operowaniu formą.

Właściwe wykorzystanie ilustracji z antologii pozwala na nieszablonowe prowadzenie lekcji i ułatwia realizację postulatu estetycznego wychowania. Jaki sens ma wydanie opracowania metodycznego do *Antologii* Jakubowskiego?

Jest to pomoc dla ucznia. Można więc ją spożytkować w wypadku samodzielnej pracy ucznia nad tekstem lub pod kierunkiem nauczyciela. Można sobie wyobrazić, że czasem nauczyciel poleci młodzieży przeczytać i opracować pewien utwór samodzielnie według wskazówek opracowania metodycznego i tylko skontroluje efekty tej pracy; czasem uczeń, który np. opuścił większą ilość godzin lekcyjnych, może dzięki tej pomocy uzupełnić swoje braki. Pragnę mocno podkreślić, że opracowanie metodyczne nie ma ani eliminować nauczyciela, ani mu nic narzucać, przeciwnie, może być traktowane tylko jako pomoc stosowana przez nauczyciela według jego własnej inwencji. Poradnik ten jest tylko propozycją pewnego sposobu analizowania tekstu. Stawiając pytania, autorka nie miała aspiracji naśladowania drobiazgowych Kridlowskich analiz, starała się jedynie ukierunkować myśl ucznia podsuwając dość bezboleśnie (często w przypisach) pewne wiadomości nowe czy przypomnienia, jednocześnie kładąc nacisk na samodzielność myślenia. Temu właśnie służą cytacje wypowiedzi krytycznych, często sprzecznych lub pisanych z różnych stanowisk ideowych. Chodzi bowiem o to, aby uczeń był zmuszony wyrobić sobie własny pogląd. Zależnie od potrzeb i pomysłowości nauczyciel może spożytkować

pytania w ćwiczeniach piśmiennych lub ustnej rozmowie, wiele z nich może pominąć lub inaczej je sformułować. Rozdziały syntetyzujące mogą być przydatne przy powtórzeniach i całościowych ujęciach pisarzy.

W obecnym II wydaniu opracowania wprowadzono, podobnie jak do antologii, ilustracje. Zauważmy, że mają one inny charakter niż te, które znajdują się w książce Jakubowskiego. Tam była sztuka plastyczna jakby równoległą do literatury.

W opracowaniu metodycznym nie chodzi o sztukę a o ilustrację tematów. Tak więc obok obrazów przedstawiających pejzaże górskie przy tematyce wierszy tatrzańskich, obrazy z życia wiejskiego — przy *Chłopach* i *Komornikach*, a także fotografie z przedstawień teatralnych przy dramatach Wyspiańskiego i komedii Zapolskiej. Mając na uwadze pragnienie kształcenia ucznia jak najwszechstronniej, informujemy o wybitnych aktorach, rzeczą nauczyciela będzie wzbogacić te informacje dodatkowymi spostrzeżeniami np. o urządzeniu wewnątrz domu Dulskich, strojach postaci scenicznych. Pamiętajmy, że fotografie te, podobnie jak reprodukcje obrazów, podpowiadają realia epoki i dzięki temu mają wielką wartość poznawczą.

Dydaktycznym zamierzeniem jest również umieszczenie reprodukcji „Rybaka“ Puvis de Chavannes'a i Wenus z Milo. Skoro komentarz metodyczny zwraca uwagę na rolę tych arcydzieł w życiu ideowym bohatera *Ludzi bezdomnych* — to należy je uczniom pokazać. Jedyne w opracowaniu portret — młodego Żeromskiego służy jako ilustracja do książki o szkole i Żeromskim jako uczniu.

Warto zauważyć, że ilustracja, zamieszczona obok omówienia odpowiedniego utworu literackiego, współgra z tekstem, dopowiada go, precyzyjniej oddziałuje na wyobraźnię czytelnika. Porównajmy przykładowo „Morskie Oko“ Asnyka i Wyczółkowskiego, „Krzak dzikiej róży...“ Kasprowicza i „Limbę“ Wyczółkowskiego itp. Chociaż jednobarwne reprodukcje nie pozwalają snuć zestawień kolorystycznych opisu i obrazu, nastrój wierszy i ilustracji jest uchwytne i daje się porównać, a takie ćwiczenia w analizie artystycznej będą na pewno interesujące, niepowszednie i przede wszystkim kształce.

Na pewno można mieć różne zastrzeżenia co do techniki wykonania reprodukcji, jak i co do samego ich wyboru, wszystko zawsze można zrobić lepiej, wydaje mi się jednak, że przy dobrej woli i bogatej inwencji nauczyciela taki zestaw pomocy naukowych, jak piękna *Antologia* Jakubowskiego i jej opracowanie metodyczne pozwalają na swobodne, inteligentne i nieszablonowe prowadzenie lekcji o Młodej Polsce — a w tej nieszablonowości może leżeć tajemnica powodzenia w osiągnięciu pozytywnych rezultatów humanistycznego kształcenia osobowości ucznia — kultury jego uczuć i wrażliwości estetycznej.

DWADZIEŚCIA KSIĄŻEK DWUDZIESTOLECIA

Jeszcze nie tak dawno *Polonistyka* anonsowała ukazanie się pierwszych tomów „Biblioteka XX-lecia” a oto już możemy świętować mały jubileusz przekroczenia przez tę interesującą serię dwudziestu pozycji. Szarobłękitne tomiki zyskały już prawo obywatelstwa zarówno w publicznych i szkolnych bibliotekach, jak i w naszych księgozbiorach prywatnych, wypełniając rażącą lukę, lataną do tej pory sporadycznie zdobywanymi, nielicznymi, krążącymi jeszcze w handlu antykwarycznymi pozycjami. Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik” — instytucja słynna ze swej energii i ruchliwości nie tylko dlatego, że wpadła na kapitalny pomysł, ale jeszcze realizuje go z godną podziwu konsekwencją i sumiennością. To drugie zjawisko nie jest niestety regułą w pracy naszych wydawnictw i z nie zrealizowanych cykli, ciągnących się w nieskończoność subskrypcji, niedokończonych nigdy wydań zbiorowych dałoby się zestawić nie małą listę grzechów wydawców. Ale mieliśmy przecież mówić o jednej z ich większych zasług.

Bo „Biblioteka XX-lecia” jest niewątpliwie wydawniczym sukcesem. Została pomyślana jako „seria otwarta” nie ograniczona pod względem ilości pozycji, nie zamknięta określoną, z góry ustaloną listą wybranych tytułów (patrz PIW-owskie serie „Biblioteka Arcydzieł” i „Powieści XX wieku”). Kierując się rozsądną zasadą przypomnienia dzisiejszemu czytelnikowi wszystkich charakterystycznych i wartościowych pozycji okresu, pozostawia szerokie pole dla redaktorskiej inicjatywy i pomysłowości. Jest pierwszą próbą przemyślanego, kompleksowego odrabiania tak rażących do niedawna wydawniczych zaległości w literaturze tego okresu. Jest wielką i konkretną pomocą dla każdego, kto chciałby się bliżej zapoznać z tym ciekawym, bogatym i tak niedalekim rozdziałem naszej historii literatury. Jest wreszcie potężną porcją książek „do czytania”; znajdziemy tu pozycje naprawdę wybitne i godne polecenia.

W dotychczasowym dorobku „Biblioteki XX-lecia” znajdujemy pozycje najrozmaitsze: lepsze i gorsze, mniej i bardziej interesujące. Książki reprezentujące różne momenty tego okresu i różne typy twórczości. Niektóre z nich zainteresują zapewne tylko historyka literatury, inne stanowią rewelacyjne wprost odkrycia książek znakomitych a przecież nie tak znowu sędziwych. Zacznijmy od tych najciekawszych.

Do nich należy niewątpliwie świetna powieść Marii Kuncewiczowej *Cudzoziemka* (1936)¹. Książka w owych latach bardzo głośna, wydawana kilkakrotnie jeszcze przed wojną, odznaczona w 1937 roku Nagrodą Literacką Miasta Warszawy. Niesłychanie trudna i skomplikowana, a przecież tak czysta, wprost „krystaliczna” konstrukcja powieści świetnie realizuje jej literacki zamysł — psychologiczny portret kobiety. *Cudzoziemka* jest klasyczną „powieścią charakteru”, jednym z najbardziej reprezentacyjnych i najbardziej udanych przykładów tego popularnego w owych latach typu prozy. Konstrukcyjnym pretekstem jest tu opis ostatniego dnia życia bohaterki, ale ten podstawowy wątek fabularny jest tu punktem wyjścia do całego szeregu retardacji kształtujących wspólnie kompletną biografię psycho-

¹) Cyfry zamknięte w nawiasach oznaczają pierwsze wydanie omawianych pozycji.

logiczną. Elementem porządkującym jest czas, poszczególne spojrzenia wstecz są ułożone w porządku chronologicznym, każde z nich jest jednocześnie „rodowodem”, analizą wszystkich przyczyn i źródeł któregoś z elementów konstrukcji psychologicznej, reprezentowanej przez bohaterkę u schyłku jej życia. Każda taka retardacja jest usprawiedliwieniem kolejnego stanu psychicznego, kolejnego działania, kolejnej postawy reprezentowanej przez nią w powieściowym „czasie teraźniejszym”. Ale ta misterna tkanka ma w gruncie rzeczy jedną barwę — każdy jej wątek zmierza koncentrycznie do jednego punktu, służy jednemu celowi. Tytuł powieści jest najtrafniejszym określeniem psychologicznym sytuacji, w jakiej znajduje się bohaterka — wszystkie wątki powieści — i historia nieszczęśliwego życia osobistego i tragiczna dwoistość narodowościowo-kulturalna i wzrastający kompleks zmarnowania kariery artystycznej i cały szereg innych wątków mniejszego znaczenia — to wszystko służy jako ilustracja centralnego tematu: potęgowania się „cudzoziemskości” bohaterki. coraz większego poczucia obcości świata, w którym żyje, coraz boleśniejszego osamotnienia w życiu. Poczucie obcości rodzi nienawiść, toteż śmierć jest jedynym wyzwoleniem z tragicznej sytuacji człowieka obcego i nikomu niepotrzebnego.

Cudzoziemka jest powieścią w pewnym sensie mistrzowską, jest na pewno jednym ze szczytowych osiągnięć prozy dwudziestolecia, reprezentującym szereg jej charakterystycznych tendencji — śmiałość poszukiwań formalnych, odkrycie „człowieka psychologicznego”, ogromną dbałość o konstrukcyjne walory dzieła. Powieścią niejako bliźniaczą byłoby tu *Całe życie Sabiny* (1934) Heleny Boguszewskiej, książka równie interesująca, oparta na tej samej zasadzie symultaneizmu akcji, powieść jednak znacznie słabsza, nie operująca taką wirtuozerią konstrukcyjną jak powieść Kuncewiczowej. Tematyka jest podobna — umierająca powoli bohaterka przypomina sobie całe swoje życie według kolejnych ciągów, porządkujących — według sukien, mieszkań, służących, książek, zabaw... Różnica tkwi w operowaniu świadomością bohaterki, w *Całym życiu Sabiny* autor jest właściwie — poza ostatnimi zdaniem — nieobecny, cała fabuła jest przepuszczona przez pryzmat świadomości bohaterki.

Szersze potraktowanie obu tych powieści wydaje się celowe, charakteryzują one bowiem w czystej formie pewne główne tendencje prozy tego okresu. Twórczość innego nieco kręgu reprezentowałaby niemniej w swoim czasie głośna przypominana dziś przez „Bibliotekę XX-lecia” debiutancka powieść Tadeusza Brezy *Adam Grywałd* (1936). Ta interesująca książka była nowym głosem w dyskusji na temat nowoczesnej prozy polskiej, wywołała też w owych czasach ogromne zainteresowanie krytyki. Niektórzy z krytyków (Czachowski) widzieli w niej złowróżny sygnał końca tradycyjnej prozy — istotnie można mówić o schyłkowości tego gatunku, kiedy namiastką epizmu staje się awangardyzm. Inni (Zawodziński) zwracali uwagę czytelnika na chłód wiejący z kart tej książki, na dominujący w niej straszliwy obiektywizm autora, broniącego się przed jakimkolwiek emocjonalnym czy intelektualnym zaangażowaniem w losy opisywanych postaci. Stąd właśnie miała wynikać swoista antypatyczność, a nawet nienormalność bohaterów powieści.

Wydaje mi się, że niezwykle istotnym kluczem do tej książki jest zamieszczona w wydaniu „Biblioteki XX-lecia” przedmowa Henryka Berezę. *Adam Grywałd* jest bowiem niewątpliwie jakąś „wypadkową” panującego współcześnie klimatu filozoficznego. Ten niepokojący ówczesną krytykę chłód obiektywizmu, to wycofywanie się z jakichkolwiek możliwości ocen i wartościowań są na pewno związane w jakiś sposób z teorią ograniczonej poznawczości wiedeńskiej szkoły neopozytywistycznej, z propozycjami poprzestania na analizie zachowań się ludzkich wysuwanych przez najrozmaitsze odmiany behawioryzmu. Debiut Brezy był niejako egzemplifikacją tych teorii na gruncie twórczości literackiej, próbą — dodajmy — dzięki niewątpli-

wemu talentowi pisarza i ogromnej dyscyplinie intelektualnej na pewno interesującą.

Mówiąc o Brezie jesteśmy bardzo blisko Zofii Nałkowskiej. Cała twórczość autora *Adama Grywałda* — aż po dzień dzisiejszy — jest przecież pod wyraźnym wpływem tej potężnej indywidualności pisarskiej. Sprawa Nałkowskiej narobiła chyba redaktorom „Biblioteki XX-lecia” sporo kłopotu, ostatecznie zdecydowano się na wznowienie ostatniej jej przedwojennej powieści *Niecierpliwi* (1938) — książki zajmującej w dorobku wielkiej pisarki pozycję dość wyjątkową. Mówiąc o tragicznej historii Jakuba i Teresy Mrowów autorka próbuje, po raz pierwszy chyba w swojej twórczości odszukać jakieś motywy sprawcze losu bohaterów. Znajduje je w wyznaczaniu dróg ludzkiego przeznaczenia losami pokoleń poprzednich, determinacji życia potomków przez nie ukończone rozrachunki z życiem przodków. W tym wszystkim powieść jest pełna tak charakterystycznego dla Nałkowskiej pozornego chaosu życia — mistyfikacji będącej po prostu jej metodą twórczą. Nałkowska dekomponuje życie i układa je na nowo według własnych, indywidualnych zasad pojmowania świata.

Pierwszą pozycją „Biblioteki XX-lecia”, wydaną jeszcze zimą 1957 roku, była słynna powieść Brunona Jasińskiego *Pałę Paryż* (1929). Był to niejako — łącznie z pół roku wcześniej wydanym *Stowem o Jakubie Szeli* — oficjalny powrót Brunona Jasińskiego na półki księgarń, po jego rehabilitacji politycznej i literackiej. Niestety — lata dzielące nas od pierwszego wydania powieści poważnie zaważyły na jej dzisiejszej czytelności. Ze wszystkich kierunków uprawianych w tamtych latach przez literaturę ekspresjonizm zestarzał się chyba najszybciej. Świętym dokumentem heroicznego okresu naszej literatury rewolucyjnej, pełen żarliwej pasji politycznej i agitacyjnej namietności nonkonformistycznej jasności i pewności wiary w ideały, o które walczy, został zbyt zaszyfrowany hałaśliwą manierą metaforyczną, naiwnością i niekonsekwencją fabuły.

Pisarstwu Brunona Jasińskiego, bezpośrednio oddanemu w służbę konkretnym ideałom społecznym pisarstwu pełnemu hałaśliwej retoryki można by przeciwstawić skupioną, pozornie beznamiętną prozę Zbigniewa Uniłowskiego. W „Bibliotece XX-lecia” ukazały się dwie, jakże różne od siebie książki tego przedwcześnie zmarłego pisarza. Jedną z nich to powieść *Wspólny pokój* (1932) — debiut autora. Książka powszechnie znana, dwukrotnie przed „Biblioteką XX-lecia” wydana po wojnie, wielokrotnie analizowana i omawiana przez krytykę — nie ma więc potrzeby powtarzania tu ogólnie przyjętych sądów. Ale przy okazji zwróćmy uwagę na jedną sprawę, która uszła, zdaje się, uwadze badaczy. *Wspólny pokój* — z całym swoim ciężkim klimatem nudy, beznadziejności, niemożliwości wyjścia z tej sytuacji jest przecież kapitalną polemiką z XIX-wieczną münchowską konwencją „cyganerii”, z mitem paryskiego poddasza zamieszkałego przez malowniczych artystów i ich przyjaciółki.

Drugą książką Uniłowskiego jest tom opowiadań i grotesek *Człowiek w oknie* (1933). Tutaj autor *Wspólnego pokoju* ukazuje nieoczekiwaną stronę swoich pisarskich możliwości. Można by co prawda doszukać się jakichś wpływów szyderczej groteski spod znaku Stanisława Ignacego Witkiewicza — jednak uważna lektura tomu doprowadza do wniosku, że młody autor dokumentował niejako kolejnymi utworami swój własny stosunek do otaczającego go świata. Jest to jakby „notatnik pisarza obserwatora”, znajdziemy tu nawet coś w rodzaju aktualnej publicystyki („Opowiadanie antysemickie”, „Salon pani Lammeni”). Uderza bogactwo form, gatunków literackich, którymi Uniłowski działa z równą swobodą. Fantastyka, stylizacja, groteska, parodia, karykatura, pastisz — taką listę można by ciągnąć jeszcze dłużej.

„Fascynacją środowiska” można by nazwać inną z zasadniczych konwencji tematycznych prozy tego okresu. Pisarze odkryli — obok portretu psychologicznego —

nowy mikroklimat literacki — środowisko. Grupę ludzi połączonych jakąś wspólną zasadą, żyjących we własnym klimacie, rządzący się własnymi prawami. Ta literatura środowisk grawitowała często na pograniczu publicystyki, drobiazgowo opisując istniejący stan rzeczy miała często w zanadrzu cel wyraźnie interwencyjny. Do utworów tego typu można chyba zaliczyć większość książek grupy „Przedmieście”, literackie reportaże *Wiadomości Literackich* i wielu innych pism. Ta tendencja społecznikowska zajmowała zresztą bardzo różne miejsce w twórczości poszczególnych pisarzy, nie wychodząc niekiedy poza granice jak najdokładniejszej analizy, możliwej sumiennej i obiektywnej. „Biblioteka XX-lecia” przynosi całą grupę tych utworów.

Jednym z nich jest *Mój Żyrardów* (1934) Pawła Hulki-Laskowskiego — autobiografia, o poważnych ambicjach socjologicznych, znanego pisarza i działacza społecznego. Autor wywodził się z jak najautentyczniejszego środowiska żyrardowskich tkaczy, nie zrywając zresztą z nim nawet po zrobieniu kariery pisarskiej. Innym — *Droga z Martynowic* (1938) Edwina Jędrkiewicza — obraz życia w małym miasteczku pełnym prowincjonalnego kołtuństwa, zabójczej szarzyzny życia, z którego tak trudno znaleźć drogę wyjścia.

Obok *życia* (1924) Jerzego Ostrowskiego — jedna z pierwszych chronologicznie książek tego typu, to z kolei opis środowiska więziennego. Wbrew narzucającym się podejrzeniom nie jest to literatura „interwencyjna”. Ostrowskiego interesuje raczej proces wpływu środowiska na deformacje psychiki jednostki. Bohater książki spędziwszy większą część życia w więzieniach, nie potrafi już przystosować się do życia na wolności — zmiany psychiczne stały się nieodwracalne.

Dość egzotyczne dla przeciętnego czytelnika środowisko rewiowych teatryków i kabaretów ukazują powieści Stefana Otwinowskiego *Marionetki* (1938) i Marii Ukniewskiej *Strachy* (1938). Otwinowski szuka zresztą na tym terytorium prawd ogólniejszych — teatr jest dla niego swoistym, symbolicznym skrótem społeczeństwa, stąd pewna wymuszoność i sztuczność książki nagiętej do z góry założonej koncepcji. Prawdziwy obraz życia przedstawia za to powieść Ukniewskiej, niezwykle popularna przed wojną, przeniesiona nawet na ekran filmowy. Wreszcie *Stare grzechy* (1934) Gustawy Jareckiej dotyczą życia małego pomorskiego miasta i stosunków między fabrykantem i robotnikami, ujętymi zresztą wyłącznie z obyczajowego punktu widzenia. Całą tą serią chronologicznie rozpoczyna, zupełnie do tej pory zapomniana powieść Tadeusza Rittnera *Drzwi zamknięte* (1922) — wspomnienia autora z miejsc i czasów własnego dzieciństwa: środowiska galicyjskich miasteczek i wiedeńskiego ekskluzywnego zakładu naukowego. Ale powieść Rittnera można by właściwie zaliczyć do literatury nieco innego typu tematycznego. Nazwijmy ją literaturą wspomnień dziecińczych.

Drzwi zamknięte stojąc na pograniczu obu zresztą częściowo nakrywających się kręgów tematycznych, mają jeszcze pretensje do objęcia problematyki natury daleko ogólniejszej. Cała wspomnieniowa tkanka ma tu służyć jako pretekst do rozważań o sensie i celowości ludzkiego życia, o konieczności szukania jakichś samookreśleń filozoficznych, zresztą rozważania te prowadzą w końcu do dość emfaticznego stwierdzenia, że „życia właściwie nie ma i tylko czekanie jest życiem”. Podobną alegoryczną wizję filozoficzną przynosi jego *Most* (1923), książka od poprzedniej dużo słabsza, pełna dość pretensjonalnych a „głębokich” rozważań i sentencji.

Ale mieliśmy mówić o literaturze „wspomnień dziecińczych”. Na pierwszy plan wysuwają się tu niewątpliwie *Szczenięce lata* (1934) Melchiora Wańkowicza. Świetnie napisana książeczka, pełna humoru i liryzmu, przypomina dawno wymarły, dziś już egzotyczny dla nas świat litewskiej szlachty kresowej, pełen swobodnego sarmackiego rytuału dawno zapomnianych obyczajów. Adama Ważyka *Mity rodzinne* (1938) — to powieść o dojrzewaniu: umysłowym, politycznym, seksualnym mło-

dych chłopców i dziewcząt warszawskiego mieszczaństwa z czasów pierwszej wojny światowej.

Zbliżyliśmy się do końca naszego przeglądu. Pozostał jeszcze zbiór opowiadań Romana Flukowskiego *Pada deszcz* (1931), pełnych dużej kultury literackiej; nieudana próba stworzenia polskiej odmiany „vie romancée” czyli *Słowacki* (1929) Juliana Wołoszynowskiego i książka, która chyba tylko ze względu na datę należy do omawianej epoki *Historia jednego podwórza* (1920) Zygmunta Bartkiewicza.

*

Uwagi te, z konieczności dość pobieżne i niepełne, trzeba jeszcze uzupełnić kilkoma zarzutami i propozycjami skierowanymi do redaktorów „Biblioteki XX-lecia”. A więc — po pierwsze — nie wolno preparować tekstu literackiego, zwłaszcza wtedy, kiedy nie żyjący już autor nie może się obronić. Zauważyłem co prawda tylko jeden taki wypadek — *Mój Żyrdów* Hulki-Laskowskiego — mam jednak tym samym podstawę żywić niejaki obawy co do losu następnych pozycji serii. Po drugie — wydaje mi się konieczne, wobec praktycznie nieistnienia wyczerpującego i rzetelnego podręcznika historii literatury tego okresu — opatrywanie każdej następnej pozycji niewielkim wstępem czy posłowiem, omawiającym krótko literacką biografię autora, podstawową problematykę powieści, jej powiązania z literaturą okresu, klimat, w jakim powstawała itp. Po trzecie — warto by było zastanowić się nad poszerzeniem i wzbogaceniem serii o pozycje obejmujące inne gatunki literackie: poezję, reportaż, dramat czy publicystykę tamtych lat. Uwagi te załączam pełen uznania i zyczliwości dla twórców „Biblioteki XX-lecia”, traktując je jako zarzuty stawiane z pozycji przyjacielskich.

Andrzej W. Piotrowski

CO SLYCHAĆ U MŁODYCH PROZAIKÓW...

Różne tony, bardzo rozmaite wypowiedzi, zmieszany chór głosów, z których każdy próbuje po swojemu „wymierzyć sprawiedliwość widzialnemu światu” — jak określał to Conrad. I, nie wdając się jeszcze w ocenę wartości poszczególnych prób, można stwierdzić że już sama ich różnorodność, brak jednego obowiązującego stylu, jednej formuły oraz „sposobu” — każe myśleć o nich z pewnym umiarkowanym optymizmem.

A rezultaty poszukiwań? Nie podejmując próby szerszego omówienia aktualnego oblicza młodej prozy niniejsze notatki chcą zwrócić uwagę na kilka jej ważniejszych pozycji i zarazem — propozycji.

Magda Leja zadebiutowała tomem opowiadań „Umiejętność krzyku”; utwory w nim zebrane demonstrowały w równym stopniu wrażliwość i odkrywczość psychologiczną młodej autorki (Leja wyszła z kręgu Warszawskiego Koła Młodych Pisarzy) — co braki stylistyczne pewną naiwność i nieporadność fermy. Kolejna publikacja — opowieść *Histeryczka* oznacza poważny w tym ostatnim kierunku postęp. Jest to rzecz o współczesnym młodym pokoleniu, z jego trudną psychiką, widziana, w charakterystyczny dla Leji sposób, niejako „w zbliżeniu”, kameralnie, poprzez dzieje jednej postaci. Jest to studium ludzkiej wrażliwości, ścierającej się o ostre kandy świata. Tytuł *Histeryczka* ma ładunek ironiczny i polemiczny; autorka pragnie poprzez swą opowieść udowodnić, że Barbara Latowiecka nie jest histeryczką — to ludzie wolą ją za taką uważać.

Gdyby nie bać się wielkich porównań, można by za Flaubertem nazwać tę książkę *Szkolą uczuć*. Życiowa edukacja Barbary jest bowiem dość jednostronna, mieści się przede wszystkim w sferze erotycznej.

Erotyka książki — w przeciwieństwie do niektórych innych utworów młodych pisarzy — jest bardzo subtelna; autorka stosuje ją nie dla efektu, raczej ze świadomością, że w tej dziedzinie człowiek ujawnia się najpełniej. Stąd o szerszych zainteresowaniach, o pracy zawodowej Barbary dowiadujemy się mało — choć jest zdolnym architektem. Główny problem to jej stosunek do mężczyzn, skomplikowany, poplątany przez okoliczności, zawsze ją krzywdzący, choć zawsze z jej strony uczciwy. Autorkę spotkały już zarzuty, że opowieść jest „babska”, że nie umie znaleźć w człowieku innych motorów działania poza uczuciowymi. Wydaje się, że są to poglądy upraszczane. *Histeryczka* nie rozpatruje problemu „ich trzech i ona jedna” na płaszczyźnie sensacji i dreszczyku. Jest to poważne i skupione, celowo zawężone, ale dzięki temu głębsze studium psychologiczne o dość dużych walorach literackich. Znać dobrze wpływy lektury Francuzów; styl książki jest lakoniczny, zdania zwarte, z tendencjami do aforyzmu, z odrzuceniem wszelkiego słownego zdobnictwa. Czasem ta pogoń za skrótowością robi językowe łamańce — na ogół jednak wychodzi książce na korzyść.

*

Interesujący debiut Władysława Terleckiego *Podróż na wierzchołku nocy* prezentuje obraz pod każdym względem inny. Są to opowiadania przewrotne; rozmieszczają elementy powszednie, codzienne w sposób niezwykle i nadają im przez to — podobnie jak malarstwo nadrealistów — nowy sens. Jest to świat w zasadzie znany, ale nie pozwalający się konkretnie umiejscowić — jego mieszkańcy żyją „gdzieś” i „kiedyś”. Stąd atmosfera pewnej niesamowitości. Nie tylko to. Ostre światło niezwykłości dopomaga w szczególnie wyraźnym ukazaniu konfliktów. Jakich? Między jednostką a światem, który ją otacza, uciska, krępuje. Bohaterowie Terleckiego, to z reguły ludzie, którym się nie wie: starzec samotnik, nieudany pisarz, nieszcześliwy kochanek, zgorzkniały działacz. Ich chęci i marzenia doznają porażek w zetknięciu z życiem, staczają z nim krótką walkę, z której „świat” wychodzi zwycięsko. Finały walk bywają tragiczne (w opowiadaniu „Sznur” samotny starzec zostaje zmuszony do samobójstwa), a czasem komiczne — gdy tępawy proboszcz zechce z nadmierną łatwością skojarzyć swoje owieczki („Wizyta”). Terleckiego bawi wieloznaczność świata i fascynuje jego tajemniczość; nic nie jest dla niego niemożliwe, nawet obcowanie umarłych z żywymi. Zmienność i wieloznaczność różnych elementów jego prozy, ich aluzyjny, często ukryty sens — czynią z *Podróży* książkę dość trudną. Pokazywanie tych trudności daje jednak satysfakcję — toteż, jeśli ktoś lubi gimnastykę wyobraźni — niechaj odbędzie tę *Podróż* z autorem!

*

Jeszcze jeden, zupełnie odmienny debiut: cykl opowiadań Marka Nowakowskiego *Ten stary złodziej*. Są to sumienne studia obyczajowe jednego, zamkniętego środowiska, podobnie tym, jakich dokonywała przed wojną grupa „Przedmieście”. Tyle, że środowisko jest bardzo egzotyczne. Używa nawet własnego języka, ze słowami „miechy”, „klawisz” i „urke”. Jest to bowiem świat przestępców średniego i niższego szczebla — włamywaczy, kieszonkowców, „pajęczarzy” itp. Proszę się jednak nie bać zgorzenia — autor nie zachłystuje się z zachwyty nad swoimi złodziejaskami. Obchodzi go natomiast ich swoista obyczajowość, ich sposób myślenia, a zwłaszcza moralność, oparta na biologicznej zasadzie walki gatunków.

Nie jest to świat sielankowy i motyw bezlitosnej eliminacji słabszych przez silniejszych powtarza się w opowiadaniu wielokrotnie. Ale też Nowakowski nie każe nam podziwiać zwycięzców. Interesują go właśnie przegrywający, „outside-ry”, wystawieni na pośmiewisko, zdradzani przez własne żony. Interesują go mo-

menty złagodzenia okrutnych zasad środowiska i jego swoisty „kodeks honorowy”, nakazujący wspaniałomyślność wobec powalonego wroga, wierność wobec uwięzionego kochanka, powstrzymanie się od uderzenia słabszego. W centrum jego uwagi stoi nie amoralność, lecz swoista moralność złodziejska. Nie — specyfika świata „urków” i jego egzotyka — lecz styki ze światem ludzi uczciwych. Czytelniczy o nadmiernej wrażliwości na „demoralizatorstwo” literatury zechcą wziąć to — przed potępieniem młodego i zdolnego autora — pod uwagę. Nie chodzi bowiem o to, że się pisze „o złodziejach”. Chodzi o to, jak się o nich pisze.

...I U MŁODYCH POETÓW

Także — wiele nowego, ciekawego. Wybierzmy do omówienia zjawiska, jak się zdaje, charakterystyczne. I zarazem — nie sygnalizujące eksperymentów zbyt skrajnych, przeznaczonych dla ograniczonego kręgu odbiorców. Dość często przecież obdarza się młodą poezję w czambuł epitetem „niezrozumiała”. Czy rzeczywiście? Może raczej: żądająca od czytelnika pracy wyobraźni, dobrej woli, pewnego wysiłku?

Czasy, w jakich żyjemy, są skomplikowane — dlaczego poezja, która usiłuje przecież im sprostać, ma być łatwa? Oczywiście, są wśród młodych poetów i tendencje do skrajnej „hermetyczności”, nie zawsze w najlepszym wvdaniu. Nie o nich będzie tu mowa.

*

Stanisław Grochowiak, aktualnie naczelny redaktor *Współczesności*, autor tomu prozy *Lamentnice*, jest ponadto autorem zbiorów poetyckich *Ballada rycerska* i *Menuet z pogrzebaczem*. To oryginalny, świeży, zaskakujący pomysłami poeta, kontynuator linii Gańczyńskiego. Lubi odświeżać nasz świat, nieco sztywny od konkretnych i pojęć ogólnych — fantastyką, splatać ją z codziennością. Jest to, jak się zdaje, „poeta natus”, obdarzony spontaniczną świeżością widzenia. Jego kraje poetyckie są rozległe, ton swobodny, gest szeroki:

Lubię z blachy twego kubka	Albo gadam z pogrzebaczem
Pić herbatę gorzką, pani	Albo łąjam karbidówkę
Lubię głaskać twego szczura	Ordynarna to jest dama
Gdy się do mych nóg przyczołga	I niegodna twego dworu...

Słychać w tym żart, zaproszenie czytelnika do wspólnej poetyckiej zabawy. Widać w tym umiejętność znajdowania materiału poetyckiego wszędzie, dookoła siebie.

Grochowiak ma ponadto wyczucie plastyczności słowa, jego wagi, jego urody — umie nadawać mu sugestywność, nie tak często u młodych spotykana.

Tobie by to potrzeba zalotnych niedźwiedzi
Że z niedźwiedziach kozuchów wyjdiesz — Venus z fluktów
A tu taki małżonek jak piątkowy śledzik
Obsypany liryką i popiołem smutku.

Grochowiak dojrzewał poetycko w kręgach PAX-u, ale szybko porzucił wytwornie strzyżone ogródki tamtejszej poezji; zapewne jego żywiołowi, bujności, szalonemu gestowi było tam zbyt duszno. Ostatnio do jego liryki przenikają akcenty poważniejsze, dawny beztroski humor ustępuje głębszej zadumie o refleksji filozoficznej. Może to moment przejściowy, może po prostu konsekwencja wpływających lat? W każdym razie jest to poeta, o którym nie wystarczy mówić, że „rokuje nadzieje”. On już je spełnia.

*

Pokolenie Ernesta Brylla (debiut *Wigilie wariata*) nazwano kiedyś umownie „zetempowskim”. Jest to zarówno określenie wieku, jak i pewnych skłonności. Jego pierwsze wiersze chciały agitować, nawiązywały do Majakowskiego z pewną stylizacją szewczenkowsko-kozacką, były dynamiczne, ostro wybijane i zaśpiewane.

Debiut książkowy wypadł natomiast spokojniej i bardziej refleksyjnie.

Jego motyw przewodni to motto do tytułowych *Wigilii wariata*: „ludzie normalni wymyślili bombę atomową”. Brzmi tu szyderstwo, skoro rzekomo „normalny” świat dąży do zagłady — naprawdę normalni są tylko szaleńcy i szaleni poeci.

Stąd niepokój, zawarty w samej strukturze tych wierszy — wizje miast, wojсковych ćwiczeń, nawet kuchennych stołów są podminowane groźbą kataklizmu i chaosu.

Pozostał spokój. Mąka ocieka małymi słońcami żółtek,
stolnica wygładzona masłem —
— cień uścisku silnych palców...
Czarne krople much długo jeszcze wibrować będą z daleka
trwożne są.
Tylko płomień rozprysniętej marmolady:
pierwsza minuta nieszczęścia.

Bardzo zrozumiała u współczesnego poety obsesja. Prócz niej poezja Brylla posiada jednak więcej: sugestywność nastroju, wrażliwość na koloryt czysty, piękny ton erotyków. I, chętnie używaną, zadomowioną w naszych tradycjach, formę balady, która u tego poety, romantyka z nastroju, jest szczególnie na miejscu.

*

Inaczej Sławomir Kryśka (*Pięciogroszówki słońca*). Mniej efektownie, chociaż również interesująco. Kryśka ma także swoje zmartwienia.

Tu, gdzie na szybie ogłoszenie
— udzielam lekcji francuskiego —
w małym sklepiku wieczór drzemie
na smutnej skrzynce z kartoflami.
Wciąż tutaj wracam, po co — nie wiem
przecież nikogo tutaj nie znam
— Biega Dorotka wkoło płotka —
dzieci się bawią w szarym niebie.

Pejzaże małych miasteczek, koślawe domy, chude koty, mydliny — oto świat poetycki szczególnie bliski Kryśce.

W przeciwieństwie do Brylla, trapionego przez niepewność istnienia — ten poeta boi się bezruchu, stabilizacji odwiecznej drzemki miejsc, do których nie dotarły jeszcze żadne przemiany.

Kryśka świetnie zna i potrafi przekazać ich atmosferę, ich specyficzną filozofię i styl. W jego wierszach stale, w różnych układach, współlistnieją te same elementy: gipsowe aniołki, pelargonie, pocziwe ciotki, panienki pijące za szybą melancholijną herbatę. Nastrój ogólnej „niemożności”, skrzepowania udziela się jakby samemu poecie; dużo w tych wierszach nie udanych odejść, przymusowych powrotów, długotrwałego oglądania wystaw sklepowych. Tylko od czasu wybuchu bunt, jak gest ręki zamierzającej rzucić kamieniem w szybę — opadającej jednak.

Jest to subtelna, nastrojowa, nie pozbawiona autoironii poezja, która powiedziała dopiero swoje pierwsze słowo.

Andrzej Drawicz

NOWE WYDANIE „BOSKIEJ KOMEDII”

„Wiadomo, czym był Dante dla trójcy romantyków polskich, dla Norwida i Grotgiera, Lenartowicza, Asnyka i wielu innych...” — pisze Mieczysław Brahmer we wstępie do nowego wydania *Boskiej Komedii* (Państw. Inst. Wydaw. r. 1959). Nauczyciel języka polskiego wie z własnej praktyki, jak często w wyznaniach i w samej twórczości polskich autorów wraca wielki poeta włoski. Przypomnijmy w roku Słowackiego, choćby jeden przykład. „Szekspir i Dante są teraz moimi kochankami” — pisał Słowacki w liście do matki w r. 1834, a jego inwektywy w *Grobie Agamemnona* skierowane przeciwko Polsce usymbolizowanej w „czerepie rubasznym” czerpały wzór z kamiennych ataków Dantego na Florencję.

Boska Komedia ukazała się w starym przekładzie Edwarda Porębowicza. Przekład ten zyskał sobie od dawna prawo do własnego życia w polskiej poezji. Z niego poznawało *Boską Komedię* wiele pokoleń. I dziś jeszcze jest on niezastąpiony. Z Mickiewiczowskiego przekładu wziął Porębowicz sam początek pieśni III, niezapomniane słowa z napisu na bramie piekielnej:

„Przeze mnie droga w miasto utrapienia,
Przeze mnie droga w wiekuiste męki,
Przeze mnie droga w naród zatracenia.
Jam dzieło wielkiej sprawiedliwej ręki.
Wzniosła mię z gruntu Potęga wszechwładna,
Mądrość najwyższa, Miłość pierworodna;...

W jakiej mierze *Boska Komedia* znajdzie czytelników w naszych czasach? Odpowiada na to autor wstępu znakomity romanista: „Nie trzeba się łudzić, by większość tych, co docierają do Dantego, stać było na wysiłek przeczytania całej *Boskiej Komedii* — oczywiście poza Włochami, gdzie działa zresztą i obowiązek szkolny. Dla wielu Dante pozostaje autorem kilku czy kilkunastu ustępów wybranych, najsłynniejszych eksponatów, które w przewodniku po muzeum opatrywać się zwykło trzema gwiazdkami. Los to zresztą niejednego z klasyków. Z pewnością liczni z zaciekawionych zatrzymują się na *Piekle*, najsilniej i najłatwiej przemawiającym do wyobraźni: wszakże używając przysłowiowego zwrotu „sceny dantejskie” mamy na myśli właśnie grozę epizodów oglądanych w pierwszej części poematu”.

Lektura całej *Boskiej Komedii* nie jest istotnie rzeczą łatwą. Średniowieczne rozważania teologiczne wypełniające obficie arcydzieło włoskiego poety z przełomu XIII i XIV stulecia budzić mogą już tylko zainteresowania historyka kultury. Warto jednak wziąć do ręki to jedno z największych dzieł literatury powszechnej. Przebiega przez nie niejednokrotnie nurt głębokiego wzruszenia o niezwyklej sile poetyckiej. „Zawarło się w tych zaświatowych przestrzeniach — odwołajmy się jeszcze raz do wstępu prof. Brahmery — ogromne bogactwo ludzkiego doświadczenia: od najwyższych wlotów myśli i porywów heroizmu, od wzniosłości delikatności uczuć po kres znikczemnienia, nędzy i upadku, aż do wydania się na pastwę instynktów”.

Na końcu książki są wykresy ukazujące piekło, ziemię, słońce, cały system astronomiczny przyjęty przez Dantego i układ planet w dniu 14. IV. 1300 r. Po Dantejskich zaświatach możemy wędrować jak z mapą.

Boska Komedia została wydana bardzo starannie. Format niemal kieszonkowy, cienki „biblijny” papier, ładna oprawa.

Zygmunt Wzdrega

POLSKA KRYTYKA LITERACKA

Państwowe Wydawnictwo Naukowe podjęło publikację wypełniającą dotkliwą lukę w dziedzinie naszej wiedzy historycznoliterackiej. Jest to zbiór materiałów źródłowych pt. *Polska Krytyka Literacka (1800—1918)*. Ukazał się tom I obejmujący pierwsze trzy dziesiątki lat XIX wieku, do przełomu romantycznego. Zawiera on różne manifestacje krytyczne, które wyszły spod pióra Stanisława Kostki Potockiego, Franciszka Wężyka, Euzebiusza Słowackiego, Kazimierza Brodzińskiego, Jana Śniadeckiego, Mickiewicza, Lelewela, aż do Maurycego Mochnackiego. Tom II ma objąć lata 1830—63, tom III — kończy się na latach dziewięćdziesiątych, tom IV doprowadzony jest do r. 1918. Całość publikacji opracowali pracownicy naukowcy Katedry historii literatury polskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

„Trzeba stwierdzić — czytamy w przedmowie do omawianego tomu — że w badaniach nad dziejami krytyki w Polsce jesteśmy w sytuacji Mickiewiczowskiego rybaka, który „ledwo u brzegów zwiedza dno morza”. I zanim zbadamy — posłużymy się dalej Mickiewiczowską metaforą — „wnętrzne serca tajemnice” polskiej krytyki w jej rozwoju historycznym, trzeba rozpocząć od najprostszych przygotowań materiałowych — od zebrania tekstów, pozostających niejednokrotnie w zupełnym zapomnieniu lub znanych jedynie we fragmentach. Ta właśnie intencja towarzyszyła pracy nad wydaniem niniejszych materiałów do dziejów krytyki w Polsce, obejmujących wiek XIX i początki XX wieku... Oczywiście, na plan pierwszy wysunęły się w sposób naturalny artykuły programowe i manifesty. A następnie dyskusje i recenzje, a więc te wszystkie przejawy działalności krytycznej, które najbardziej bezpośrednio wprowadzają w życie literackie okresu. Nie znaczy to, jakobyśmy żywili przekonanie, że artykuły i rozprawy historycznoliterackie dotyczące czasów minionych nie pełniły twórczej roli w nowym życiu kulturalnym każdej epoki, że trzeba je programowo wyłączyć z naszego wyboru, petryfikując odrębność krytyki reagującej przede wszystkim na aktualne zjawiska w literaturze od badań naukowych nad przeszłością literatury. Dla każdego pokolenia wybór tradycji literackich jest sprawą bardzo doniosłą, a tym poszukiwaniom torują drogę przecież badania historycznoliterackie.

Rezygnując z zamieszczenia zarówno większych rozpraw, jak i drobiazgowych przyczynków o charakterze historycznoliterackim, staraliśmy się wszakże nie pomijać artykułów, które zawierają znamienity dla epoki wyraz poszukiwań i hierarchizowania tradycji literatury narodowej, jak np. Niemcewiczowska *Mowa na pochwałę Kochanowskiego* lub praca Spasowicza o Polu”.

Anna Szawarska

CENNE WYDAWNICTWA PWN Z ZAKRESU JEZYKOZNAWSTWA

Stanisław Szober — „Wybór Pism”

Wyboru dokonał i opracował oraz zebrał bibliografię Bronisław Wieczorkiewicz

Jan Rozwadowski — „Wybór pism”, t. I

Komitet Redakcyjny: Zygmunt Rysiewicz, Jan Safarewicz, Stanisław Urbańczyk

Nakładem Państwowego Wydawnictwa Naukowego w Warszawie ukazały się w bieżącym roku cenne tomy *Wyboru Pism* dwóch naszych językoznawców, zmarłych w latach trzydziestych naszego wieku — Jana Rozwadowskiego i Stanisława Szobera.

Wyboru Pism Stanisława Szobera dokonał i poprzedził obszernym wstępem („Życie i działalność naukowa Stanisława Szobera”) doc. dr Bronisław Wieczorkiewicz. Z bogatego dorobku naukowego Szobera, jak podkreśla Bronisław Wieczor-

kiewicz, „wybrano to zwłaszcza, co jest wyraziste i charakterystyczne dla epoki w dziejach językoznawstwa ważnej, określanej jako epoka psychologizmu”. Na pierwszy plan tomu wysunięte zostały więc artykuły i rozprawy z dziedziny językoznawstwa ogólnego: „O podstawach psychicznych zjawisk językowych”, „Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych”, „Podstawy pokrewieństwa językowego”, „Zjawiska stylu w stosunku do innych zjawisk językowych i stanowisko stylistyki wobec językoznawstwa”. W dziale drugim uwzględniono rozprawy z zakresu historii języka polskiego. Cennymi wznowieniami dla nauczyciela polonisty będą artykuły z zakresu metodyki nauczania języka (np. „Cele nauczania nauki o języku”, „Teoria języka polskiego w wykładzie szkolnym”) oraz kultury języka, zwłaszcza znane nam dobrze szkice pt. „Na straży języka”. (Część z nich może stanowić lekturę uzupełniającą w naszej pracy szkolnej). W ostatniej części *Wyboru* Bronisław Wieczorkiewicz zebrał kilka wspomnień poświęconych przez Szobera pamięci językoznawców polskich (Kopczyńskiemu, Karłowiczowi, Kryńskiemu, Baudouin de Courtenayowi, Łosiowi, Rozwadowskiemu). Na końcu tomu Bronisław Wieczorkiewicz zebrał bibliografię prac Szobera.

Nakładem również PWN ukazał się w maju br. I tom *Wyboru Pism* Jana Michała Rozwadowskiego. Redaktorem tomu I jest prof. dr Stanisław Urbańczyk. Dorobek naukowy tego „znakomitego uczonego i myśliciela” (jak go określał St. Szober) został przez Komitet Redakcyjny (Zygmunt Rysiewicz, Jan Safarewicz, Stanisław Urbańczyk) ujęty w trzy tomy. Tom pierwszy obejmuje prace z zakresu badań nad językiem polskim; tom drugi — rozprawy z dziedziny językoznawstwa indoeuropejskiego; w tomie trzecim zgromadzono artykuły i rozprawy z zakresu językoznawstwa ogólnego. Artykuły zostały przedrukowane w całości i bez zmian, prace w językach obcych przetłumaczono na język polski. Znajdujący się w naszych rękach tom pierwszy został poprzedzony rozprawami prof. S. Urbańczyka na temat życia i działalności Jana Rozwadowskiego w zakresie językoznawstwa polskiego. W tomie tym uwzględniono artykuły z zakresu historii języka polskiego, rozprawy i artykuły na temat wyrazów i zwrotów (np. o nazwach geograficznych Podhala, uwagi o nazwie Warszawy) artykuły o współczesnym języku polskim.

Wznowienie prac Jana Rozwadowskiego i Stanisława Szobera to wyraz szlachetnej troski Wydawnictwa „aby nie przepadło w pamięci to, co z dorobku wielkich naszych językoznawców może być nadal użyteczne”.

Z. J.

DLACZEGO DYGASIŃSKI NIE JEST CZYTANY?

Pod tym tytułem ukazał się w 120 rocznicę urodzin Dygasińskiego artykuł Jana Koprowskiego (w tygodniku „Orka” nr 19 r. 1959). Był to — dodajmy — chyba jedyny artykuł w naszej prasie literackiej na temat wspomnianej rocznicy.

Pytanie rzucone przez współczesnego poetę i powieściopisarza jest bardzo aktualne. Dlaczego ten bardzo oryginalny i samodzielny pisarz, którym tak gorąco entuzjazmował się Żeromski, pozostaje jakby na marginesie zainteresowań naszych historyków literatury i — co chyba najważniejsze — nie budzi zainteresowania w szerokich kręgach czytelników? Koprowski sądzi, że pisarz ten, „racjonalista, ścisły obserwator przyrody, nie odpowiada przeciętnej mentalności naszego czytelnika. Jego pisarstwa nie cechuje barwność narracji Sienkiewicza, ani dramatyczna moralistyka Żeromskiego... Jako jeden z wielbicieli talentu Dygasińskiego szczerze nad tym ubolewam”.

Sprawa jest istotnie warta dyskusji. Pisarstwo Dygasińskiego wbrew pozorom nie jest łatwe. Cechuje je swoista surowość i autentyzm. Nie apeluje ono do łatwej nastrojowości, nie porywa niezwykłością fabuły, nie poluje na utarte efekty. Jest ono — pominiemy najślabsze utwory pisane „dla zarobku”, w pośpiechu, jak np. *Nowe tajemnice Warszawy* — niewątpliwie samorodne i rzetelne, przynosi autentyczną wiedzę o polskim życiu (szczególnie wsi i małych miasteczek) w kształcie artystycznym bardzo oryginalnym przypominającym niekiedy osiemnastowieczne powiastki filozoficzne, i czerpie zarazem wiele z ludowej gawędy.

Warto tego oryginalnego pisarza szerzej popularyzować. Trzeba go po prostu umieć odczytać, wydobyć spod pozornie kronikarskiej relacji głęboką przeżyta i jakby skupioną w sobie prawdę o polskim życiu, o krajobrazie i świecie zwierzęcym, który opisywał z niezwykłym znawstwem i sympatią. Tak umiał odczytać spuściznę Dygasińskiego największy pisarz polski naszego stulecia, Stefan Żeromski, gdy w *Snobizmie i postępie* napisał — polemizując z jakimś recenzentem, który nazwał język Dygasińskiego zaniedbanym — te aktualne do dziś zdania, które warto szerzej przypomnieć: „Tymczasem to właśnie język literacki recenzenta, — którego nazwisko wypadło mi z pamięci — był zaniedbany, bynajmniej nie przez jakiś indywidualny defekt pisarski, lecz przez skąpość wyrazów, nazw rzeczy, barw zjawisk, przez oschłość, skostniałość, tosamotę z oschłością i skostniałością jego kolegów po piórze. Nieprzebrane zaś bogactwo języka i sposobów wyrażania się Adolfa Dygasińskiego — który miał w uchu jedną z najczystszych gwar, na południowych stokach i rozłogach Gór Świętokrzyskich, — okolic Wiślicy, Rytwian, Staszowa, Zborowa, Kurozwęk, Oleśnicy Stopnicy, — dziedziny Oleśnickich i Zborowskich, a prapopieliska Wiślan, który rozumiał i czuł, jak nikt inny istotę tamecznego życia, byt tamecznych ludzi, zwierząt, ptaków, roślin i kwiatów, lasów i pól, — streściło się w dziełach jedynych w swoim rodzaju, nienaśladowanych przezeń i nie dających się naśladować, znikąd nie wziętych, własnych tego pisarza, jak własną była jego dusza, jego rozum, pamięć, wyobraźnia, współczucie i wynikająca stąd forma jego dzieła. Gdy pod koniec czteroletniego pobytu w Szwajcaryi, „cnieć” mi się zaczęło chwilami wśród nudnych Szwajcarów, otwierałem na chybił trafił jakiegoś *Beldonka* czy *Gody życia* — i kraj daleki miałem przed oczyma, szum jego mowy i gwar jego życia miałem w uchu, a żywe bytowanie plemienne w samej jego istocie miałem w duszy”.

Ukazała się niedawno książka Andrzeja Górskiego (r. 1958, Instytut Wydawniczy Pax) pt. *Człowiek z rędzin*. Krytyka nasza, jak to często bywa, niemal nie dostrzegła tej cennej książki. A szkoda. Można tej powieści o młodości Dygasińskiego zarzucić zbytnią niekiedy rozwlekłość i przeładowanie zbędnymi epizodami. Ale w całości jest to piękna opowieść o trudnym dzieciństwie, młodości i o okresie krakowskim Dygasińskiego (książkę kończy scena, kiedy Dygasiński po bankructwie swojej księgarni opuszcza po kryjomu Kraków). Autor oparł swoją opowieść w znacznej mierze na niepublikowanych listach pisarza, oświetlił interesująco mało znaną historię jego miłości do Wandy Umińskiej i nasycił całość serdecznym sentymentem. Książka Górskiego istotnie zbliża postać Dygasińskiego do czytelnika, budzi żywe zainteresowanie postacią szlachetnego — mimo różnych ludzkich słabości — i bezkompromisowego człowieka, jakim był autor *Beldonka*.

Szczupłe miejsce, jakie „Polonistyka” z konieczności przeznaczają na recenzje, sprawia, że omawiamy nowe książki z dużym opóźnieniem. Ale choćby ze zwłoką warto zwrócić uwagę na książkę Górskiego wszystkim miłośnikom Adolfa Dygasińskiego, nie docenionego jeszcze i dziś klasyka polskiej prozy.

Jan Leszcz

WIOSNA LUDÓW W POZNAŃSKIEM

Na uwagę zasługuje interesująca książka, której treścią są dzieje rewolucji 1848 roku w Poznańskim. (Stanisław Helsztyński: *Pluton kosynierów*. Powieść historyczna z roku 1848; str. 470, Wydawnictwo Poznańskie).

Znany uczony, krytyk literacki, badacz literatury angielskiej objawia się nam jako interesujący powieściopisarz, który umiejętność naukowego opracowania zagadnienia łączy z dużym talentem literackim.

Dzieje walk polskich powstańczych pułków z Prusakami w miesiącach kwietniu i maju 1848 roku są ujęte tak interesująco i z tak przekonującą prawdą, że czytelnik z nieprzerwaną ciekawością zagłębia się w lekturę książki.

Czytamy o perfidnej polityce konserwatywno-szlacheckich grup w Poznaniu, które w obawie przed rozszerzającym się z szybkością pożaru ruchem chłopskim, pertraktują z władzami pruskimi chcąc doprowadzić do ugody i zapobiec rewolucji. Panowie poznańscy zdawali sobie sprawę, że chłopci-kosynierzy walcząc o wyzwolenie Polski z niewoli pruskiej walczą również i o swoją wolność, o wyzwolenie z wieloletniej nędzy i ucisku pańskiego. Obłudna polityka panów doprowadza do słynnej i hańbiącej ugody w Jarosławcu, na mocy której miano zwolnić do domów zmobilizowanych patriotycznych kosynierów. Jednak ruchu, zmierzającego do wyzwolenia się spod przemocy wroga, nie udało zahamować. Patriotyczna część szlachty i mieszczaństwa, tysiące kosynierów rozpoczęło bój o Polskę z przeważającą, doskonale zorganizowaną siłą wroga.

I oto w powieści *Pluton kosynierów* czytamy o niezwykłej ofiarności, męstwie, bohaterstwie rewolucyjnych wojsk chłopskich. Śledzimy zmienne losy poszczególnych bitew w Książu, Miłostawiu, Rogalinie, Śremie. Obok tych wielkich rozpraw wojennych, gdzie stosunkowo niewielkie siły Polaków stawiały mężnie czoła wrażym siłom pruskim czytamy o wielu potyczkach, wypadach wojennych, starciach, w których na przemian wstrząsają nami męstwo polskich oddziałów i podłość i zdrada wrogów.

W ten sposób *Pluton kosynierów* to powieść historyczna, która doskonale popularyzuje niezupełnie jeszcze dokładnie znany los rewolucji poznańskiej. Obok postaci fikcyjnych powieści, o pełnych i żywych cechach prawdziwie ludzkich, poznajemy postaci historyczne świetnie scharakteryzowane, zdarzenia pulsujące prawdą.

Prawdziwa jest postać Mierosławskiego, Stefańskiego, Bonawentury Garczyńskiego i innych. Pisarz bez wahania odsłania przed czytelnikiem gorzką prawdę o małości niektórych gloryfikowanych dotychczas postaci.

Ale pierwszym bohaterem powieści, zdolnym do największych poświęceń jest przede wszystkim lud poznański, ów tłum kosynierów, który w walce z wrogiem nie waha się poświęcić wszystkiego, do życia włącznie.

Książka znakomitego anglisty ma jeszcze inny walor. Zgodnie ze swoimi, związanymi z regionem i folklorem poznańskim zamiłowaniem Helsztyński wplótł w powieść wiele pieśni ludowych tworzonych w owym czasie przez domorosłych poetów ludowych jak ów popularny poeta żebrak Urban zwany „Kocham cię Boże”.

Książka jest godna polecenia tak polonistom i historykom, jak i uczniom od V klasy począwszy. Potoczystym, bezpretensjonalnym i żywym językiem pisana wciąga w swój żywy nurt narracyjny.

Uczy ona miłości ojczyzny, akcentuje wartość i siłę ludu, demaskuje podłość kunktatorów i tych wszystkich, którzy bojąc się utraty własnych majątków są zawsze gotowi paktować z wrogiem.

Końcowy fragment powieści przedstawiający koniec powstania, gdy partyzanci są zmuszeni do zaprzestania walki z wrogiem, brzmi jak fanfara pełna nadziei i jest jeszcze jednym dowodem nieśmiertelności narodu mimo jego chwilowej klęski.

Paweł Bagiński

POŻYTECZNE CZASOPISMO

(„Przegląd Humanistyczny“ jako pomoc dla polonisty)

Nauczyciel języka polskiego narzeka często, i chyba słusznie, że współczesna nauka i literatura daje mu zbyt mało pomocy w jego konkretnej pracy szkolnej. Nie mamy nowych, naukowych książek o największych pisarzach narodowych, brak nowych ujęć różnych podstawowych zagadnień metodologicznych. W tej sytuacji ze szczególną uwagą powinien polonista obserwować czasopisma naukowe. Chcę tu poruszyć przykładowo rolę, jaką w moich polonistycznych kłopotach odegrały niektóre artykuły w dwumiesięczniku „Przegląd Humanistyczny”, czasopiśmie wydawanym przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe*).

„Przegląd Humanistyczny” omawia zarówno zagadnienia związane z literaturą polską jak i literaturą powszechną. To bardzo istotna pomoc zarówno w uzupełnianiu wiedzy samego nauczyciela jak i w praktyce szkolnej. Wiemy z codziennych doświadczeń, że często młodzież na lekcjach polskiego (i w kółku literackim) pyta o pisarzy obcych. Zresztą polonista wie z własnych doświadczeń, jak bardzo można ożywić lekcje języka polskiego wprowadzając porównanie literatury narodowej z literaturą innych narodów.

Dotychczasowe numery „Przeglądu Humanistycznego” (wychodzi on od połowy roku 1957) zawierają cenne publikacje na temat literatury światowej zarówno dawnych wieków jak i współczesnej (np. K. Kumaniecki — *Cycceron, człowiek, polityk i pisarz* — nr 1 r. 1957), i pierwsze poważne studium o jednym z największych poetów XX wieku M. Żurowskiego — *Apollinaire w czterdziestolecie śmierci*, ostatnie numery, pierwszy i drugi r. 1959 przyniosły źródłowy szkic B. Wiśniowskiego — *Ernest Hemingway*). Cenną pomocą dla polonisty są szkice o charakterze porównawczym, jak np. studium Zofii Szymdowej — *Rousseau i Mickiewicz, W kręgu Filomatów* (nr 2, r. 1957) oraz *Erazm z Rotterdamu a Kochanowski* (nr 2/5, r. 1958).

Z dziedziny historii literatury polskiej dotychczasowe numery przyniosły m.in. szkic J. Z. Jakubowskiego — *Młoda Polska i Stanisław Wyspiański* (nr 2/5, r. 1958), studia A. Stawara o ostatnich latach Gałczyńskiego (nr 1, r. 1959) i o Sienkiewiczzu (nr 2, r. 1959).

Bardzo cenną pozycją wprowadzającą w sposób źródłowy w poezję najnowsza jest szkic historyczno-teoretyczny Jana Brzękowskiego — *Awangarda*. Dobrze się stało, że redakcja zamieściła obok tego studium wyjątki z pism teoretyków awangardy (w opracowaniu Juliana Przybosia). Zarówno szkic jak i wspomniane wyjątki pozwoliły mi głębiej i z większym zrozumieniem potraktować nową poezję głoszącą „dyscyplinę”, „rygor”, „pośredniość” i „wstydlivość” uczuć. Oto co pisał jeden z poetów awangardy: „Pamiętajcie. Skrót i szybkość. Wiele powiedzieć, mówiąc niewiele. Ujarmijcie tę armię słów nieopanowanych, która ciśnie się wam na papier. Umiar i wybór są zasadniczymi elementami tworzenia artystycznego. Dalej:

*) Warunki prenumeraty czasopisma są następujące: prenumerata roczna 150 zł., półroczna zł 75. Zamówienia i wpłaty przyjmują urzędy pocztowe lub bezpośrednio — Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Warszawa, ul. Srebrna 12, konto PKO nr 1—6—100.020. Informacje w sprawie sprzedaży egzemplarzy z poprzednich lat udziela wspomniana Centrala w Warszawie, ul. Srebrna 12.

— linia prosta. Najkrótsze połączenie wizji z przedmiotem. Liryzm telegraficzny. Słowa są jak bezrobotni. Kiedy ich nie potrzebujemy, chcą choć otrzymać zasiłek. Nie ulegajmy im, nie płacimy tego haraczu na rzecz gadulstwa”.

„Przegląd Humanistyczny” zamieszcza również wiele tłumaczeń. Dzięki temu możemy zorientować się w humanistyce innych narodów. Są to tłumaczenia zarówno szkiców dotyczących poszczególnych twórców (np. piękny esej T. Manna o Schillerze — (nr 5/8, r. 1958) jak i przekłady rozpraw teoretycznych (np. uczonych amerykańskich Rene Wellek’a i Austia Warren’a — *Gatunki literackie* (nr 3, r. 1957). Szczególnie cenny i pożyteczny wydaje się cykl tłumaczeń wprowadzających w problematykę nowoczesnej powieści, jak szkic José Ortega y Gasset’a pt. *Uwagi o powieści*.

W walce o podnoszenie naszych własnych kwalifikacji i pogłębianie pracy na lekcjach czasopismo „Przegląd Humanistyczny” może oddać nam dużą pomoc. Warto je czytać i sprowadzić do bibliotek szkolnych.

Anna Szawarska

K R O N I K A

WYSTAWA KU CZCI SŁOWACKIEGO

4 września br. w salach Muzeum Adama Mickiewicza w Warszawie odbyło się otwarcie wystawy poświęconej Juliuszowi Słowackiemu. Otwarcia dokonał minister kultury i sztuki Tadeusz Galiński. Urządzenie w Warszawie, w Muzeum Mickiewicza, jako jedynym w kraju muzeum literatury, centralnej wystawy w 150 rocznicę urodzin Poety — jest postulatem Komisji Roku Słowackiego.

Sprawa wystawy Słowackiego nastęrczała trudności. Tu wojna zrobiła swoje. Poza autografami, które w ogromnej większości znajdują się w Ossolineum i pierwodrukami, nie posiadamy żadnych prawie eksponatów, które stanowiłyby bezpośrednią, osobistą pamiątkę po Słowackim. Sprawa więc była trudna. Wystawa obrazująca życie i twórczość Poety z samych reprodukcji fotograficznych nie byłaby wystawą muzealną. Oparta na koncepcji dyrektora Muzeum Adama Mauersbergera wystawa stara się mówić o poezji Słowackiego. Zestawieniem kolorów, światła i czerni pragnie wywołać skojarzenia z tą poezją pełną blasków i barw. Wprowadzić w atmosferę, którą Poeta stworzył. Nie zdarzenia i fakty podane chronologicznie wysuwają się na plan pierwszy, ale uczuciowość, wyobraźnia i refleksja Poety, jego stosunek do ludzi i współczesnych mu wypadków. Eksponatom towarzyszy komentarz wzięty z listów i utworów Poety. Celem jest pokazać Słowackiego samotnika, który jednak zabiera głos w sprawach publicznych i Słowackiego, który matce poświęca najpiękniejsze słowa i najgłębsze uczucia. Wystawa ma służyć jako zachęta do poezji Słowackiego, wprowadzenie w jej artyzm i stan sprzyjający czytaniu wierszy. Barwność poezji Słowackiego jest po temu okazją wyjątkową.

Spróbujmy obejrzeć wystawę.

Już przy samym wejściu uderza nas dużych wymiarów panorama Krzemieńca z królującym nad nim liceum Tadeusza Czackiego i Górą Królowej Bony z ruinami zamku, o których Poeta mówi: „...W ten wieniec wyszczerbionych murów nasypię widm, duchów, rycerzy...”. Obok we wnęce, której ściany malowane w szaro-

-różowe pasy dwa małe portrety — to rodzice Poety: Salomea i Euzebiusz Słowaccy. Dalej komódka autentyczna Salomei z rodzinnego dworku w Krzemieńcu. To, by wywołać wrażenie jakie pozostawia dom rodzinny i dziecinny pokój.

Zanim opuścimy tę pierwszą małą salkę w pamięci naszej może utrwali się zestaw krzemienieckich kolorowych haftów ludowych, podany w czarnym passe partout, by podnieść go do godności witraża; w gamie kolorystycznej, która będzie widzeniem Słowackiego na całej przestrzeni jego poezji. Dalej w kolorowych ramach za szkłem (tę oprawę plastyczną mają wszystkie eksponaty) widzimy Czackiego i jego korespondencję z Kołłątajem, który kierował z ukrycia codzienną pracą kuratora liceum Tadeusza Czackiego. Po stronie przeciwnej fotokopie portretów: „Słowacki jako amorek” Rustema, jego matka już jako pani Bécu, dziadkowie Poety po kądzieli, miniatura przyrodniej siostry Hersylli, ciekawy rysunek siedmioletniego Julka „Psycha i Cupidyn idą do szlubu” i mało znany autograf Poety — wpis do sztambucha Babuni... „postępowaniem zaś moim usiłować będę, aby nigdy łąz z moiej przyczyny wylana nie mieszała się do uśmiechu, z którym Kochana Babuniu patrzeć będziesz na dobre, niewinne i szczęśliwe, bo pod Twoim bokiem rosnące wnuki”. Skończył się okres dzieciństwa.

Duże powiększenie fotograficzne Uniwersytetu Wileńskiego, profesorowie, portret ojca jako wykładowcy tegoż uniwersytetu i tom wydanych w Wilnie jego dzieł (egzemplarz należący do Juliusza Słowackiego, o czym świadczy jego podpis), pierwodruk „Sonetów” Mickiewicza — bo Słowacki zna go w Wilnie nie jako kolegę lecz jako poetę — to drugi okres życia — okres spędzony w Wilnie.

Następny będzie warszawski. Rozpędzone konie (rys. Piotra Michałowskiego) i wypowiedź o wypadku, który miał w dniu przyjazdu do Warszawy. Pierwsze mieszkanie na Lesznie, a dalej ogromnych wymiarów zdjęcie Placu Bankowego z gmachem Ministerstwa Skarbu. Duży sześcian z powycinanymi otworkami, które pozwalają zajrzeć do środka: wewnątrz na ścianach karykatury urzędników w rysunkach Kostrzewskiego. Tam również autograf „Bieg życia Juliusza Słowackiego” i akta personalne z Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu. Obok cytat: „Matka moja żądała, abym robił cywilną karierę w Warszawie w którym z biur.”

Ale Słowacki w Warszawie to nie tylko urzędnik, to przede wszystkim poeta. Tu powstają „Hugo”, „Mindowe”, „Jan Bielecki”, „Maria Stuart”. Oglądamy pierwodruk tego ostatniego dramatu, na którego karcie tytułowej jest odręczna notatka Poety mówiąca dokładnie o tym, kiedy go pisał i że miał wtedy 20 lat. Są tu klasyki warszawscy, jest i Niemcewicz (portret pędzla Brodowskiego). Jednak głównym tematem tej sali jest powstanie listopadowe i *Kordian*.

Obok powiększonej fotografii salonu warszawskiego, na czerwonym tle głowa podchorążego — to *Kordian*. Dalej portrety wodzów powstania i komentarz z *Przygotowania do „Kordiana”*. Tu także wszystkie druki powstańcze Poety i jego najpiękniejszy wiersz o Warszawie — „Uspokojenie” (autograf zakupiony z fundusów Komisji Roku Słowackiego). W sali tej zwiedzającym towarzyszy melodia marsza Chłopickiego ze starej pozytywki. Muzyka stopniowo załamuje się i wygasa. Podobnie wygasało upadające powstanie.

Pochmurne niebo i sylwetka pędzącego dyblżansu. Poeta opuszcza na zawsze Warszawę.

Satyra polityczna zarysowana już w *Kordianie* trwa nadal w późniejszych wypowiedziach i poglądach Poety. Słynne francuskie karykatury Philipona na wystawie ukazane są obok wypowiedzi Słowackiego o królu-gruszcze Ludwiku Filipie.

Oryginalne akwarele Uniechowskiego do utworu *Preliminaria Peregrynacji do Ziemi Świętej J. O. Księcia Radziwiłła Sierotki* są zapowiedzią wydawniczą mającego się ukazać niebawem albumu. Dalej (w sali trzeciej) najbardziej bogaty w twórczość poetycką okres, przypadający na lata emigracji. Motyw leczących

ptaków symbolicznie kojarzy się z wędrówką i wygnaniem. Z góry oglądamy panoramę Paryża i czytamy wiersz:

A pod stopami dalej miasto w chmurze
.....
Tu dzisiaj Polak błąka się wygnany
W nędzy — i brat już nie pomaga bratu
Wierzby płaczące na brzegach Sekwany
Twarze z marmuru — serca marmurowe.

W sali tej wiele tematów: Słowacki i emigracja, stosunek Poety do teatru (zbieżność poglądów Słowackiego i Chopina), pobyt w Szwajcarii przypomniany autografem *Balladyny* i sztambuchowym wierszem do Marii Wodzińskiej, rysunki Poety z podróży na Wschód, wszystkie pierwodruki jego utworów, autograf wiersza „Na sprowadzenie prochów Napoleona”, dwie karty z autografu *Beniowskiego*, list Poety i w krypcie o gotyckim sklepieniu wypowiedź Norwida o ostatnim spotkaniu z umierającym Poetą. Obok jakby na pożegnanie tekst Słowackiego: „Szukaj mojego śladu w powietrzu i na fali, a jeśli o mnie w powietrzu i na fali nic słyhać to znajdź mnie w sercu twoim i niech ja będę jeszcze z tobą przez jedną godzinę”.

U stóp krypty fotoofsetowe odbitki autografu „Testament mój” przeznaczone dla zwiedzających. Z myślą o nich umieszczane są również na wystawie podobizny autografów „Bieg życia Juliusza Słowackiego”, „Hymn o zachodzie słońca”, wpis do sztambucha Wodzińskiej, „Na sprowadzenie prochów Napoleona”, a także list Słowackiego do Księcia A. Czartoryskiego w sprawie utraconej przez Mickiewicza katedry w Collège de France.

W dalszym ciągu oglądamy, traktowaną jako kult Poety, ekspozycję poświęconą Helenie Modrzejewskiej w 50-tą rocznicę jej śmierci. Wystawę tej, która rozslawiła imię polskiego teatru na obu półkulach, która wprowadziła Słowackiego na scenę warszawską, tej która pragnęła, aby pamięć po niej w Polsce została związana z imieniem wielkiego Juliusza.

Nie chodziło tu o biografię słynnej artystki lecz o okazanie kunsztu jej gry. Służą temu nie tylko ogromne postacie ukazujące Modrzejewską w jej różnych rolach, lecz także wyświetlany dla zwiedzających krótki film o artystce, opracowany z licznych, zachowanych jej zdjęć (ponad dwieście). Tu oglądamy także słynny portret artystki pędzla T. Ajdukiewicza (Muzeum Narodowe, Kraków). W zakończeniu — wydania dzieł Słowackiego w Polsce Ludowej i informacja o ich nakładach.

I wreszcie w saloniku urządzonym w stylu drugiej połowy XIX wieku wpisujemy się do księgi pamiątkowej.

Oprawę plastyczną wystawy wykonali T. Babicz i J. Srokowski. Trzy zasadnicze elementy wystawy kolor, światło i dźwięk składać się mają na jedną całość sugerującą parafrazę poetyckiego języka.

Wystawa jest licznie nawiedzana. Wycieczek szkolnych bardzo dużo. Naturalnie ekspozycja jest najbardziej odpowiednia dla starszych klas licealnych. Licznymi gośćmi na wystawie są także szkoły podstawowe. O ile jednak z klasami V, VI i VII oprowadzający po wystawie mogą się porozumieć podając dzieciom garść danych z biografii Poety i odwołując się do ich wiadomości z historii (okres niewoli, powstanie listopadowe, rok 1848) o tyle przyprowadzanie klas IV wydaje się chyba nieporozumieniem. Ze względu na dużą frekwencję na wystawie nauczyciele powinni telefonicznie uzgadniać z Muzeum termin przyprowadzenia wycieczki, aby uniknąć długiego wyczekiwania lub zwiedzania bez przewodnika.

Muzeum Narodowe w Warszawie, Muzeum Narodowe w Krakowie, Muzeum Etnograficzne w Krakowie, Muzeum Historyczne, Biblioteka Narodowa, Biblioteka Kórnicka, Instytut Sztuki PAN, oraz prywatni posiadacze udostępniłi swe zbiory na zorganizowaną wystawę.

Zofia Adamczyk (adiunkt Muzeum A. Mickiewicza)

W POŁOWIE ROKU SŁOWACKIEGO

Swego czasu Kółko Poionistyczne przy Liceum Ogólnokształcącym w Nowej Rudzie podało projekt planu zajęć i uroczystości w związku z Rokiem Słowackiego (*Polonistyka*, r. 1958, nr 6). Dzisiaj, mniej więcej w połowie Roku, pragniemy zdać sprawozdanie, jak przebiega realizacja naszych zamierzeń (pisane w czerwcu).

Zmienić w stosunku do planu trzeba było sporo. Zdarzało się przesuwac terminy z powodu grypy lub czasem innej przeszkody. Mimo wszelkie komplikacje i trudności, o Rocznicy Słowackiego myśleliśmy dużo, a na myśleniu nie poprzestaliśmy.

Najpierw recytatorzy. W lutym zorganizowali wieczór żywego słowa, rozpoczynający cykl imprez tegorocznych. Koncert słowa, w głównej mierze tematycznie związany z poezją Krasińskiego i Słowackiego, stanowił jednocześnie szkolne eliminacje recytatorskie. Potem nastąpił powiatowy szczebel ogólnopolskiego konkursu recytatorskiego. Sukces w kategorii młodzieży szkolnej był do przewidzenia. Trzy recytatorki zakwalifikowały się do eliminacji wojewódzkich. Powiatowy Oddział Towarzystwa Wiedzy Powszechnej chętnie skorzystał z usług naszych recytatorek i zaprosił je do wzięcia udziału w uroczystościach zakończenia zajęć uniwersytetów powszechnych w Ludwikowicach i w Świerkach. Gościnne występy poświęciliśmy Słowackiemu.

Na początku maja odbył się w naszej szkole poranek muzyczno-recytatorski — „Juliusz Słowacki i powstanie listopadowe”. Wykorzystaliśmy do tej imprezy większość utworów Słowackiego świadczących o jego stosunku do powstania i bohaterów powstańczych. Wmontowaliśmy do całości wiersze innych poetów i daliśmy odpowiednie tło muzyczne.

Od dłuższego czasu zbieraliśmy materiały do wystawy szkolnej, a otwarcie jej nastąpiłoby niewątpliwie wcześniej, gdyby nie trudności lokalowe, nie było sali. Więc gdy tylko klasy XI zakończyły naukę, od razu przystąpiliśmy do organizacji wystawy, wykorzystując jedną z opuszczonych izb lekcyjnych. 16 maja przyjęliśmy pierwszych zwiedzających. Sala wystawowa, pięknie udekorowana, cieszy się wielkim zainteresowaniem. Ekspozaty nie mają wartości muzealnych, ale są godne obejrzenia. Prócz starannie wykonanych plansz, ilustrowanych wydań są stoły z przygotowanymi fragmentami różnych ksiąg — wiersze o Słowackim, wzmianki o poezji Słowackiego w większych utworach beletrystycznych. Zgromadziliśmy sporo wydań pamiętników aktorskich z fotografiami aktorów w rolach bohaterów dzieł Słowackiego. Portreciki, czasopisma, wydania zbiorowe dzieł, prace naukowe o Słowackim, autentyczne fotografie z Krzemieńca, dostarczone przez wychowankę Liceum Krzemienieckiego dopełniają reszty.

Dwukrotnie wyprawiliśmy się do Wrocławia. 14 marca obejrzeliliśmy spektakl *Fantazego* w Teatrze Polskim, a 20 maja byliśmy na operze Władysława Żeleńskiego pt. *Goplana*, której libretto osnute jest na *Balladynie*.

Tak wyglądamy w połowie drogi. I dalej nie chcielibyśmy ustać. Będziemy starać się, aby Słowackiego w 150 rocznicę jego urodzin uczcić jak najgodniej.

Antoni Mackiewicz

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiące: czerwiec i lipiec 1959 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

Dział I

Teoria i historia literatury Językoznawstwo Pamiętniki i wspomnienia

BENNI TYTUS

Fonetyka opisowa języka polskiego.
Z obrazami głosek polskich podług
M. Abińskiego. Wrocław 1959. Zakł.
Narod. im. Ossolińskich, s. 92, ilustr.,
bibliogr. zł 10.

MAŃKOWSKI TADEUSZ

Orient w polskiej kulturze artystycznej.
Przedm. W. Gębarowicza. Wro-
cław 1959. Zakł. Narod. im. Ossoliń-
skich, s. 255, ilustr., portr. zł 60.
Państwowy Instytut Sztuki. Studia z hi-
storii sztuki. T. 8.

O JULIUSZU SŁOWACKIM

1809—1959. Kom. Red.: Feliks Araszkie-
wicz, Irena Sławińska, Jerzy Starnaw-
ski, Czesław Zgorzelski. Lublin 1959.
Wydawn. T. N. KUL. s. 270 zł 45.
Wydawn. Tow. Nauk Kat. Uniw. Lub.
Roczniki Humanistyczne. T. 7: 1958.
Z. 1.

POLSKA KRYTYKA LITERACKA

1800—1918

Materiały. Wyd. 1. Red. J. Z. Jakubo-
wski. T. 1. Przygotowali: Julian Krzy-
żanowski, Zdzisław Libera, Ewa Wa-
rzenica. Warszawa 1959. Państw. Wyd.
Nauk. s. 467, bibliogr. zł 52.

SŁOWACKI I TEATR

Oprac. Alfred Wóycicki. Kraków 1959.
Państw. Teatr im. Słowackiego, s. 55,
ilustr., portr. zł 5.

Zawiera: J. Lechoń: Juliusz Słowacki. Frag-
menty — J. Krzyżanowski: Juliusz Słowacki
twórca polskiego dramatu narodowego —
J. Got: Słowacki i teatr krakowski. —
A. Wóycicki: Nieznana miniatura Słowac-
kiego.

STRADECKI JANUSZ

Julian Tuwim. Bibliografia. Warszawa
1959. Państw. Instytut Wydawn. s. 609.
zł 60.
Z prac Instytutu Badań Literackich
PAN.

Pamiętniki i wspomnienia

BRANDYS KAZIMIERZ

Wspomnienia z teraźniejszości. Wyd. 1.
Warszawa 1959. Państw. Instytut Wyda-
wniczy. s. 619. zł 30.
Zbiór nowel i szkiców literackich.

FIEDOR KAROL ORZECZOWSKI MARIAN

Ci, co przetrwali. Wspomnienia Pola-
ków z Dolnego Śląska. Wrocław 1959.
Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. XXXI,
tabl. 16, portr. zł 35.
Wrocław. Tow. Miłośników Historii.
Sobótka. Ser. B. z. 6.

HOESICK FERDYNAND

Powieść mojego życia. Dom rodziciel-
ski. Pamiętniki. T. 1—2. Wrocław 1959.
Zakł. Narod. im. Ossolińskich. s. 647,
tabl., portr.+s. 528, portr. zł 120.

LEŚNODORSKI ZYGMUNT

Wspomnienia i zapiski. Z przedm. W.
Zechentera, Kraków 1959. Wydawn. Li-
terackie, s. 288, ilustr., portr. zł 26.
Pamiętniki i Wspomnienia. Ser. 1: Pa-
miętniki Polskie.

MAJEWSKI DIONIZY

*Wspomnienia nauczyciela z lat 1893—
1945.* Wrocław 1959. Zakł. Narod. im.
Ossolińskich, s. 184, portr., ilustr. zł 16.

WYBITNI WIELKOPOLANIE XIX WIEKU

Praca zbiorowa pod red. Witolda Ja-
kóbczyka. Poznań 1959. Wydawn. Po-
znańskie, s. 463, portr., bibliogr. zł 30.
Zawiera sylwetki biograficzne, m. in.
Edwarda Raczyńskiego (1786—1845), Tytusa
Działyńskiego (1797—1861), Jana Karola Mar-
cinkowskiego (1800—1846), Karola Libelta
(1807—1875), A. Cienkowskiego (1814—1894),
R. W. Berwińskiego (1819—1875).

Dział II

Literatura piękna

DANTE ALIGHIERI

Boska komedia. Przeł. z włoskiego
Edward Porębowicz. Wstęp i red.: Mie-
czysław Brahmer. Przypisy: Jadwiga
Gałuszka. Warszawa 1959. Państwowy
Instytut Wydawn. s. 618, tabl. 4, portr.
Bibliografia. zł 50.
Biblioteka Poezji i Prozy.

ELUARD PAUL

Wiersze. Tłum. z franc. Adam Ważyk.
Warszawa 1959. Państw. Instytut Wyda-
wniczy, s. 160. zł 14,50.

HOMER

Odyseja. Przeł. z greckiego Lucjan
Siemiński. Wstęp i objaśnienia Tadeusz
Sinko. Wrocław 1959. Zakł. Narod. im.
Ossolińskich. s. CXI, 356, bibliogr. zł 31.
Biblioteka Narodowa. Ser. 2. nr 21.
Stustronicowy, bogaty w informacje o dziele
i autorze wstęp do wydania „Odysej“.

JAKUBOWSKI WIKTOR

Antologia literatury rosyjskiej XVIII wieku. Cz. 3: 1760—1800. Teksty. Przypisy. Warszawa 1959. Państw. Wydawn. Nauk. s. 257, 107. zł 28.

KRASIŃSKI ZYGMUNT

Nie-boska komedia. Oprac. Juliusz Kleiner. (Wyd. 8). Wrocław 1959. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, L, 153, bibliogr. zł 10.

KRASZEWSKI J. I.

Dziecię Starego Miasta. Obrazek narysowany z natury. Oprac. Wincenty Danek. Wyd. 3 zmienione. Wrocław 1959. Zakład Narod. im. Ossolińskich, s. CXXXV, 199, ilustr., portr., bibliogr. zł 22. Biblioteka Narodowa. Ser. 1. nr 71.

MACH WILHELM

Życie małe i duże. Wyd. 1. Łódź 1959. Wyd. Łódzkie, s. 196, zł 12.

Powieść, która otrzymała pierwszą nagrodę na ogólnopolskim konkursie literackim zorganizowanym przez Wydawnictwo Łódzkie.

MARIVAUX PIERRE DE

Życie Marianny. Przeł. z franc. Julian Rogoziński. Warszawa 1959. Państw. Instytut Wydawn. s. 640, zł 35.

Tyt. oryg.: „La vie de Marianne“.

PAPINI GIOVANNI

Dante żywy. Tłum. z włoskiego Edward Boyè. Warszawa 1959. „Pax“ s. 244, zł 35.

Tyt. oryg.: „Dante vivo“. Wydanie znanej i jednej z najlepszych prac o wielkim poecie włoskim z XIV w.

PRZEDMIĘSCIE

Wybór pism. Zespół literacki Przedmieście: Helena Boguszewska, Józef Czyściecki, Alfred Degal, Jerzy Kornacki, Władysław Kowalski, Gustaw Morcinek, Kazimiera Muszałówna, Zofia Nałkowska, Sydor Rey, Ignacy Robb, Bruno Schulz, Bolesław Piach. Warszawa 1959.

„Czytelnik“, s. 474, zł 30.

Przedmowa H. Krahelskiej.

SIENKIEWICZ HENRYK

W pustyni i w puszczy. Ilustrował Jerzy Srokowski. Warszawa 1959. Państw. Instytut Wydawn. s. 301, tabl. 16 zł 50.

Duże (w 4^o) wydanie powieści, bogato ilustrowane.

SŁONIMSKI ANTONI

Nowe wiersze. Warszawa 1959. „Czytelnik“, s. 32. zł 10.

SOKOŁOWSKA JADWIGA

Poezi renesansu. Antologia. Oprac. Warszawa 1959. Państw. Instytut Wydawniczy, s. 522. zł 30. Biblioteka Poezji i Prozy.

WELLS HERBERT GEORGE

Ludzie jak bogowie. Przeł. z angielskiego J. Sujkowska. Warszawa 1959. Państw. Instytut Wydawn. s. 327, zł 25. Tyt. oryg.: „Men like gods“.

WIERCZYŃSKI STEFAN VRTEL

Średniowieczna proza polska. Zebrał i opracował... Wyd. 2 zmienione. Wrocław 1959. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. CLXXVII 368, ilustr., bibliogr. zł 29. Biblioteka Narodowa, ser. 1, nr 68. Wydanie 1 ukazało się pt. „Polska proza średniowieczna“ w oprac. A. Brucknera.

Dział III**Metodyka przedmiotu
Podręczniki****KULPA JAN, CIESIELSKA KAZIMIERA**

Wiadomości o książce w szkole podstawowej. Warszawa 1959. Stow. Bibliotekarzy Pol. s. 130, bibliogr. zł 8. Przedmowa Emilii Białkowskiej.

POJAWSKA KAROLINA

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie związane z lekturą w klasach V—VII. Kielce 1958, s. 31. Zarząd Okręgu Zw. Naucz. Pol. Wydział Pedagogiczny w Kielcach.

Biblioteka Biuletynu Jęz. Polskiego w Sandomierzu. Nr 2.

Z DOŚWIADCZEŃ

bibliotek szkolnych i pedagogicznych. Praca zbiorowa pod red. Janiny Popławskiej. Wyd. 1. Warszawa 1959. Stow. Bibliotekarzy Pol. s. 96. zł 12.

Podręczniki**JODŁOWSKI STANISŁAW, RESPOND STANISŁAW, WIECZORKIEWICZ BRONISŁAW**

Język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu historii i kultury języka. Dla klasy XI. Wyd. 4. Warszawa 1959. Państw. Zakłady Wydawn. Szkoln. s. 122, ilustr. zł 4.

KOCHANOWICZ JAN

Podstawy recytacji i mowy scenicznej. Warszawa 1959. Państw. Wydawn. Nauk. s. 137, bibliogr. zł 14.

Skrypt przeznaczony dla wyższych szkół artystycznych.

PĘCHERSKI MIECZYŚLAW

Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni. Klasa VII. Warszawa 1959. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol. s. 175, zł 5.



TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Bronisław Wieczorkiewicz — Uwagi o ortografii i jej nauczaniu 1

ZAGADNIENIA METODYCZNE

Jan Pilich — Sposoby poprawiania prac pisemnych	14
Aleksander Kostrzewski — Nasze błędy i zaniedbania w nauczaniu języka ojczystego	21
Włodzimierz Gniazdowski — Jak dostosować pracę polonisty do warunków ucznia liceum dla pracujących	31
Aniela Świerczyńska — Wycieczki polonistyczne i sposoby ich wykorzystania na lekcjach języka polskiego w klasie V—VII	38
Janina Budzyńska — Lekcja o komizmie w „Skąpcu” Moliera	50
Maria Knothe — „Młoda Polska” antologia J. Z. Jakubowskiego i jej opracowanie metodyczne w pracy szkolnej	54

SPRAWOZDANIA I OCENY

Andrzej W. Piotrowski — Dwadzieścia ksiązek dwudziestolecia	61
Andrzej Drawicz — Co słycać u młodych prozaików... i u młodych poetów	65
Zygmunt Wzdreęa — Nowe wydanie „Boskiej Komedii”	69
Anna Szawarska — Polska krytyka literacka	70
Z. J. — Cenne wydawnictwa PWN z zakresu językoznawstwa	70
Jan Leszcz — Dlaczego Dygasiński nie jest czytany?	71
Paweł Bagiński — Wiosna Ludów w Poznańskim	73
Anna Szawarska — Pożyteczne czasopismo	74

KRONIKA

Zofia Adamczyk — Wystawa ku czci Słowackiego	75
Antoni Mackiewicz — W połowie Roku Słowackiego	78
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny opracow. Władysław Słodkowski)	79

REDAKCJA PRZYPOMINA

O ODNOWIENIU PRENUMERATY NA ROK 1960

Warunki prenumeraty są podane na II stronie okładki.

Prenumeratę można wpłacać od 15 listopada do 15 grudnia b. r.

WYKAZ WYDAŃ

zatwierdzonych w czasie od 1 stycznia do 28 lutego 1959 r.
do użytku szkolnego

JĘZYK POLSKI

Podręczniki

Kowalczevska A. i Morawska Z. JĘZYK POLSKI. Ćwiczenia z gramatyki i pisowni dla
kl. IV. PZWS.
Pęcherski M. JĘZYK POLSKI. Wiadomości z gramatyki i pisowni. Kl. VII. PZWS.

Książki do bibliotek szkolnych

Klasa V—VII

Baumgardten A. ZIELONE CZASY (kl. VII—IX). Śląsk.
Bernatt St. ZAGINIONE ŻAGŁOWCE (od kl. VII). Wyd. Morskie.
Bernatt St. TAJEMNICE SCAPA FLOW (od kl. VI). Wyd. Morskie.
Berno P. KOŃ BEZ GŁOWY (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
Beylin K. MY SAMI (kl. V—VI). Nasza Księgarnia.
Foglar J. CHŁOPCY ZNAD RZEKI BOBRÓW (kl. V—VII). Śląsk.
France A. ZAZULKA (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
Głowacki J. O WARSZU Z DĘBICY I WISLANEJ RUSAŁCE (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
Grabowski J. FINEK (kl. IV—V). Nasza Księgarnia.
Grahame K. WSPOMNIENIE Z KRAINY SZCZĘŚCIA (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
Hauff W. KALIF BOCIAN I INNE BAŚNIE (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
Januszewska H. RĘKOPIS PANI FABULICKIEJ (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
Morcinek G. JAK GÓRNIK BULANDRA DIABŁA OSZUKAŁ (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
Nosow N. WITIA MALEJEW W SZKOLE I W DOMU (kl. IV—V). Nasza Księgarnia.
Pertek J. NISZCZYCIEL „ORKAN” (od kl. VI). Wyd. Morskie.
Pertek J. OKRĘTY PODWODNE „ORZEŁ” i „SEP” (kl. VII—XI). Wyd. Morskie.
Pisarski P. RZEKŁA RZĘPA RZEPAKOWI (kl. III—V). Czytelnik.
Rudnicka H. POLNA ŚCIEŻKA (kl. VI—VIII). Ludowa Spółdz. Wydawn.
Sat-Okh. ZIEMIA SŁONYCH SKAŁ (kl. VI—VIII). Czytelnik.
Szeiburg-Zarembina E. DZIECI Z WYSP KORALOWYCH (kl. IV—VI). Ludowa Spółdz. Wydawn.
Woronkowa L. DZIEWCZYŃKA Z MIASTA (kl. V—VI). Nasza Księgarnia.

Klasa VIII—XI

Biskupski St. ORP „ORZEŁ” ZAGINAŁ (lic.). Nasza Księgarnia.
Bredel W. TWÓJ NIEZNANY BRAT (kl. X—XI). Wyd. MON.
Cronin A. J. GROBOWIEC KRZYŻOWCA (lic.). Iskry.
Filipowicz K. JUTRO ZNÓW WOJNA (kl. XI). Wydawnictwo Literackie.
Goździkiewicz T. CIENIE LASU (lic.) Nasza Księgarnia.
Grzędziński J. PASTERZ Z GÓR ATLASU (lic.). Wyd. MON.
Infeld L. WYBRAŃCY BOGÓW (kl. X—XI). Iskry.
Kipling R. PUK Z PUKOWEJ GÓRKI (VIII—IX). Nasza Księgarnia.
Kleiner J. ZARYS DZIEJÓW LITERATURY POLSKIEJ T. I. (dział naucz. bibl. szkół lic.). Ossolineum.
Kon W. ATLANTYCKIE PATROLE (lic.). Wyd. MON.
Maupassant G. WYBÓR NOWEL. Posłowie J. Szymańskiej (kl. XI). Czytelnik.
— OPOWIEŚĆ O CYDZIE. Oprac. M. T. Leon (kl. IX—XI). Nasza Księgarnia.
Pasternak L. W MARSZU I NA BIWAKU (lic. oraz dział naucz. bibl. szkół podst.). Wyd. MON.
Ptak Cz. OD ARTEMIZJUM DO OKINAWY (lic.). Wyd. MON.
Przyłubska E. i Przyłubski F. JĘZYK POLSKI NA CODZIEN (dział naucz. bibl. szkolnych oraz bibl. szkół i kursów dla dorosłych). Wiedza Powszechna.
Szmaglewska S. CHLEB I NADZIEJA (kl. XI). Wyd. MON.
Wyspiański St. DZIEŁA ZEBRANE (bibl. pedag. oraz dział naucz. bibl. lic.). Wydawnictwo Literackie.
Verne J. WOKOŁ KSIĘŻYCA (lic.). Nasza Księgarnia.