

POLOLISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

MILLENNIUM A WSPÓŁCZESNOŚĆ

Millennium i współczesność — to dwa problemy, które wypełniają ostatnio łamy pism codziennych, tygodników i periodyków naukowych. Nie może wobec nich pozostać obojętnie szkoła i nauczyciel języka ojczystego. I choć pozornie wydawać się może, że to sprawy odrębne, to w istocie łączą się one bardzo ściśle. Z tych względów trzeba im poświęcić nieco wstępnych refleksji, zanim w codziennej pracy przełożymy je na język szkolnej praktyki.

Otwarcie Tysiąclecia Polski ogłosiła przed dwu laty uchwała sejmo-
wa, zgodnie z badaniami historyków stwierdzających, że około roku 960 istniała już w pełni ukształtowana państwowość polska. Millennium to — oczywista — nie tylko sprawa uroczystych akademii, odsłaniania pomników i całego patosu i wzruszenia, jakie nas ogarniają, gdy spoglądamy na dzieje naszego narodu i państwa. To naprawdę żywa lekcja historii, kultury i politycznego myślenia. Jest to lekcja napełniająca nas niejednokrotnie dumą, gdy spoglądamy na najszlachetniejszych i najmądrzejszych przedstawicieli narodu, którzy wnieśli do naszych dziejów i kultury cenne wartości. Ale jest to i lekcja napełniająca nas często goryczą, płynącą ze zrozumienia niedojrzałości politycznej i lekkomyślnego zaprzepaszczenia wielkich szans historycznych. Przeżyć naprawdę Millennium — to odważnie i przenikliwie spojrzeć na historię Polski w jej wielowiekowym rozwoju.

Głos pierwszy mają tu, rzecz prosta, historycy, którzy zapewne wzbogacą naszą wiedzę o przeszłości nowymi pracami naukowymi i popularyzatorskimi. **Ale ważną rolę ma do spełnienia nauczyciel języka i literatury.**

Powie ktoś — cóż nowego wniesie Millennium w nasz codzienny trud polonistyczny? Zapewne, nie chodzi o to, abyśmy powiększyli np. godziny przeznaczone na nauczanie literatury staropolskiej. Nie możemy ich wygospodarować w naszym skromnym budżecie polonistycznym. Warto jednak właśnie w okresie obchodzonego Millennium uświadomić sobie głębiej i konsekwentniej realizować walory wychowawcze dawnej literatury. Słyszysz się często narzekania, że młodzież niechętnie zwraca się w przeszłość, zbyt bowiem pochłania ją teraźniejszość i wizja przyszłości. To prawda.

Ale warto poświęcić więcej naszych wysiłków, aby wyrabiać w młodzieży szacunek dla wielkich, postępowych tradycji przeszłości. Jak ożywić np. lekcje, na których jest mowa o Modrzewskim lub Staszicu? Ich dzieła, poznawane zresztą w drobnych fragmentach, są trudne i nie pasjonują młodzieży. To również prawda. Ale czy nie wydobyć mocniej wiedzy o życiu owych wielkich pisarzy politycznych, czy nie ukazać ich trudnych losów, losów Modrzewskiego walczącego o postęp swoich czasów, pisarza niejednokrotnie prześladowanego, który musiał część swego dzieła *O naprawie Rzeczypospolitej* (księga *O kościele*) drukować poza granicami ojczyzny? Czy nie wydobyć głębiej prawdy o trudnym życiu Staszica, syna mieszczańskiego, który przyodził suknie duchownego, bo to pozwoliło mu wówczas wejść w grono ludzi wpływających silniej na losy ojczyzny, a który jako nieodrodny syn epoki Oświecenia przeżywał głęboko rozterki światopoglądowe, bunt przeciwko feudalno-klerykalnej przemocy i swoją ofiarną i wszechstronną działalnością służył dobrze walce o postęp?

Nie chodzi tu o nużący i natrętny dydaktyzm. Ukazać dzieje literatury jako żywą, pełną dramatycznych, ludzkich napięć historię, która zawsze była pełna dynamiki i konfliktów — to sprawa niełatwa. Ale tu decyduje nie podręcznik, nie program, lecz osobista postawa nauczyciela, jego zaangażowanie się i zapał. Historia jest całością, trzeba ukazywać przeszłość tak, aby nie odsuwała nas ona od żywych konfliktów współczesnych, lecz ułatwiała czy wręcz narzucała kontakt z teraźniejszością. Czujna troska Modrzewskiego i Staszica o naprawę Rzeczypospolitej, ich walka z polskim ciemnogrodem trwa przecież, mimo odmiennej sytuacji społecznej, i w naszych czasach. Millennium to nie tylko rozpamiętywanie przeszłości, ale uważne spojrzenie na całość naszej historii i kultury, i na sprawy naszej bezpośredniej współczesności.

W roku 1960, w którym rozpoczynają się obchody i sprawy Tysiąclecia, Polska Akademia Nauk powołała do życia Komitet Kultury Współczesnej. Historycy, socjologowie, przedstawiciele nauk filozoficznych, badacze sztuki i literatury mają podjąć zorganizowane prace nad kulturą współczesną. Zdajemy sobie wszyscy sprawę, jak niełatwo jest prowadzić badania nad żywymi i zmieniającymi się procesami historii. Ale w fakcie rozpoczęcia Millennium i nowych badań nad współczesnością jest głębokie zrozumienie ciągłości historii i tkwi trafne przekonanie, że prawdziwie można zrozumieć przeszłość, jeśli widzi się jej kontynuację i konsekwencje w teraźniejszości, że rzetelna wiedza o współczesności musi mieć swoje korzenie w pogłębionym spojrzeniu na przeszłość. Płytko np. pojmuje współczesną literaturę ten, kto widzi tylko jej potknięcia, kto nie rozumie, że literatura realizmu socjalistycznego jest konsekwencją rozwoju naszej wielkiej literatury narodowej. Sięgnijmy po dwa przykłady. Rewolucyjni pisarze naszych czasów, Broniewski i Kruczkowski, wyrażają świadomość historyczną naszej epoki. Ale to właśnie oni — a nie ci, którzy zamknęli się w kręgu samotniczych rozmyślań o „istocie bytu” i bronią literatury „bezinteresownej”, niezaangażowanej w żywą historię naszych czasów — kontynuują tradycje wielkiej poezji narodowej, prozy i dramatu, uczą właściwego wyboru ideowego, ukazują sensowność świata i naszych wysiłków nad budową sprawiedliwej, socjalistycznej rzeczywistości. Pewni krytycy „wybrzydząją się” na literaturę socjalistyczną, bronią zaś literatury, która ukazuje świat jako chaos, a człowieka jako splot instynktów i irracjonalnych impulsów. Trzeba więc powiedzieć wyraźnie. Nie głosimy apologii słabych, wulgaryzatorskich powieści i deklaratywnych wierszy. Ale nadzieją naszej literatury są właśnie pisarze, którzy wiążą swoją twór-

czość z walką o socjalizm. Oni bowiem próbują przynieść prawdę o naszych czasach. Prawdy tej nie ukażą nigdy epigoni w rodzaju Kafki, ale pisarze socjalistyczni, którzy reprezentują najlepsze tradycje literatury polskiej, jej najbardziej autentycznego nurtu związanego z rzeczywistymi losami narodu.

Z uważnego wejrzenia w okresie Millennium w dzieje naszej literatury musimy wynieść głębsze zrozumienie współczesnej literatury. Pogłębione spojrzenie na przyszłość, na tradycję, powinno związać doświadczenie historii z naszą obecną walką o ugruntowanie rewolucyjnych, socjalistycznych przeobrażeń w ojczyźnie.

W latach 1960—1966 będziemy obchodzić kilka rocznic wielkich wydarzeń, które wpłynęły decydująco na naszą historię. Wymieńmy najważniejsze z nich, bo im trzeba specjalnie poświęcić wiele uwagi:

1. 1000-lecie wystąpienia Polski na widowień dziejową.
2. 550. rocznica bitwy pod Grunwaldem.
3. 600-lecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.
4. Rocznicę związane z walką narodowowyzwoleńczą naszego narodu (jak np. 100. rocznica powstania styczniowego).
5. 20-lecie Polski Ludowej.

Jaką rolę w uczczeniu tych rocznic spełni polonista?

Oczywista, bierzemy wszyscy udział w pięknym czynie całego społeczeństwa, które buduje tysiąc szkół, i podejmujemy inne służby obywatelskie. Warto jednakże przemyśleć w szczególach, w jaki sposób najczynniej ma włączyć się polonista do obchodu wspomnianych rocznic zgodnie ze specyfiką swego przedmiotu. Rzecz prosta, że uwzględnić trzeba w tej akcji odrębność tradycji regionalno-historycznych. Chcemy otworzyć łamy „Polonistyki” dla szerokiej dyskusji, w której moglibyśmy się podzielić indywidualnymi przemyśleniami i propozycjami. W tych wstępnych uwagach podkreśliliśmy jedynie najogólniejszy kierunek naszych poczynań — przypomnijmy raz jeszcze — wzmożenie wysiłków dydaktycznych i wychowawczych w celu silniejszego związania młodzieży z postępowymi tradycjami naszej historii, a tym samym aktywniejszego włączenia nowych pokoleń w budowę socjalizmu.

Stoimy np. w obliczu nadchodzącej (lipiec) rocznicy grunwaldzkiej. Poświęćmy temu tematowi artykuł wstępny w najbliższym numerze „Polonistyki”. Tymczasem stwierdźmy najogólniej, że nie chodzi tu tylko o rozpamiętywanie militarne triumfu. Przypomnijmy, że historycy pisali niejednokrotnie, iż owoce zwycięstwa grunwaldzkiego w znacznej mierze zaprzepaściła niedojrzałość polityczna. I trzeba, wnikając w sens Grunwaldu, podkreślić, że dopiero rewolucyjne przeobrażenia na ziemiach po prawej stronie Łaby zadały śmiertelny cios panoszącemu się tam do niedawna junkierstwu i prusactwu. Tak rozumiana rocznica Grunwaldu pozwoli nam głębiej zrozumieć historyczny sens zwycięstwa socjalizmu w Polsce.

NORWID I CHOPIN ¹⁾

I

Chopin był niejednokrotnie źródłem natchnienia dla pisarzy i poetów, malarzy i rzeźbiarzy. Zainteresowanie budziło zarówno dzieło, jak i sama osobowość artysty. Utwory genialnego muzyka próbowano wiele razy transponować na słowo poetyckie, a życie jego („Ariela fortepianu”) osnuła legenda, czyniąca z artysty symbol romantycznej muzy, zastygłej w patetyczno-nastrojowym geście na pomniku.

W jakiej mierze próby przenoszenia muzyki Chopina w dziedzinę słowa poetyckiego zostały uwieńczone powodzeniem?

Otwórzmy potężną rozmiarami antologię poetycką, opracowaną w setną rocznicę śmierci artysty ²⁾. Nie chcę tu kwestionować szlachetnych zamiarów wielu poetów, którzy sławili muzykę Chopina. Ale o większości owych wierszy trzeba powiedzieć to, co w roku 1856 napisał Norwid w liście do Marii Trębickiej: „Znałem ci ja Fryderyka Chopina, co tak na zabawkę poszedł bez-serdecznym i płaczącym nad nim konwencjonalizmom”. A gdy oglądamy niektóre płaskorzeźby i pomniki Chopina, to znów przypominają się słowa Norwida z cytowanego listu: „...suchoty cię spala, a potem ślicznie nad tobą płakać będą i postawią ci haniebnie rzeźbiony pomnik, udający kobietę, co płacze z lirą w rękę. Tak postawiono Fryderykowi tę kobietę, co tam płacze”.

Wydaje się, że Norwid miał prawo do surowej krytyki. Ze wszystkich poetów polskich on właśnie najgłębiej odczuł, zrozumiał i wyraził znaczenie muzyki Chopina. Norwid bowiem — nie ulegając łatwej i zwodniczej sugestii bezpośredniego przekładania utworu muzycznego na słowo poetyckie — stworzył poemat, który nie naśladuje muzyki, lecz środkami właściwymi poezji ukazuje wielkość i piękno innej sztuki. Mam na myśli — oczywista — *Fortepian Szopena*. A skoro wspomnieliśmy o rzeźbie, to trzeba stwierdzić, że właśnie Norwid stworzył najpiękniejszy pomnik Chopina. Myślę o zdaniach z *Nekrologu*, które w swojej tacytowskiej zwięzłości godne są utrwalenia w kamieniu lub metalu jako najtrafniejsza inskrypcja nagrobna. Oddać sprawiedliwość ich niepowtarzalnej lapidarności i prawdzie można jedynie cytując je w całości:

„Rodem Warszawianin, sercem Polak, a talentem świata obywatel, Fryderyk Chopin zeszedł z tego świata.

Choroba piersiowa przyspieszyła śmierć zawczesną artysty, w trzydziestym dziewiątym roku życia — dnia siedemnastego, miesiąca bieżącego.

Umiał on najtrudniejsze sztuki zadanie rozwiązywać z tajemniczą biegłością — umiał bowiem zbierać kwiaty polne, rosy z nich ani puchu nie otrząsając najlżejszego. I umiał je w gwiazdy, w meteory, że nie powiem w komety całej świecące Europie, ideału sztuką przepromieniać.

Przezeń Ludu polskiego porozrzucane łyzy po polach, w diademie ludzkości się zebrały na diament piękna, kryształami harmonii osobliwej. To jest, co największego dopiąć może wychodzić i tego Fryderyk Chopin dopiął.

Wszędzie jest — bo w Ojczyzny duchu mądrze przestawał — i w Ojczyźnie spoczął, bo jest wszędzie.

Kochanowski skarżył czasu swego:

»Tymoteusza sławnego muzyka ateńskiego nie wygnano, jedno iż był jedną strunę do swego instrumentu przyczynił; ale za naszego wieku nie jedną, ale dziewięć strun do lutnie przydano, a pieśni dzisiejsze tak daleko są różne od *Bogarodzice*, jak i obyczaje od Statutu. Tak oto odmiana w muzyce czyni odmianę i w Rzeczypospolitej«...

Kochanowski w *Sobótkach* pierwszy ludu poezję uczonemu światu uwidomił — w muzyce Chopin też uczynił?»

(Paryż, dnia 18 października 1849 r.).

Wrócimy jeszcze do *Nekrologu*, a tymczasem sięgnijmy do innych świadectw zainteresowania Norwida Chopinem.

Szukając jego śladów w twórczości Norwida zatrzymajmy się przede wszystkim nad trzema dokumentami pisarskimi:

po pierwsze — nad fragmentem prozy Norwida pt. *Czarne kwiaty*

po drugie — nad utworem poetyckim pt. *Prometidion (Dialog, w którym jest rzecz o sztuce i stanowisku sztuki jako forma)* oraz nad napisanym prozą *Prometidionem — epilogiem*;

po trzecie — nad poematem Norwida pt. *Fortepian Szopena*.

II

Charakter swojej prozy w *Czarnych kwiatach* określił Norwid następująco: „Rzeczy tu opisane, *Czarnymi kwiatami* zwać, wierne są, jak podpisy świadków, którzy, pisząc nie umiając, znakami krzyża niekształtnie nakreślonego podpisują się; — kiedyś, w literaturze, którą może zobaczą innym razem... pisma takie nie będą dziwnie wyglądały dla szukających powiastek czytelników”.

Istotnie, na tle nastrojowej i skłonnej do rozlewności prozy romantycznej *Czarne kwiaty* Norwida uderzają niezwykłą zwięzłością i oryginalnym realizmem. W kilkudziesięciu liniach wspomnień o Chopinie zawarł Norwid wiele: opis mieszkania artysty, samej jego postaci, fortepianu i wspomnienie różnych dyskusji z nim prowadzonych. Opisując złożonego chorobą Chopina porównał go poeta do postaci z klasycznych tragedii francuskich, postaci, które gra i interpretacja znakomitych aktorów potrafią „unaturalnić, uprawdopodobnić i rzeczywiście uklasycznić”. Coś z owej naturalności i zarazem uklasycznienia (nazwalibyśmy to dziś zapewne wielkim uogólnieniem artystycznym) jest w omawianym fragmencie *Czarnych kwiatów*, gdzie realistyczne szczegóły (jak np. „fortepian bynajmniej wykwinny... jakiego, zdaje mi się, już mało kto w ozdobnym używa mieszkaniu”) łączą się z sugestywnym opisem postaci artysty, który „na poduszkach oparty i okrecony szalem piękny był bardzo, tak jak zawsze w najpowszedniejszego życia poruszeniach mając coś skończonego. coś, co arystokracja ateńska za religię sobie uważać mogła była w piękniejszej epoce cywilizacji greckiej...”

Przytoczmy jeszcze jeden fragment z ostatniego spotkania dwóch artystów, fragment, gdzie spod zobiektyzowanej relacji przemawia ser-

deczna i czuła troska Norwida, jaką otaczał on Chopina, którego w jednej z rozmów porównał „do jakiegoś arcydelikatnego owadu, którego należało dotykać się z największą ostrożnością, ażeby mu nie uszkodzić skrzydeł”. Oto ów fragment nie poddający się w swoim oryginalnym kształcie zabiegom streszczenia:

„Owóż — przerywanym głosem, dla kaszlu i dławienia, wyrzucać mi począł, że tak dawno go nie widziałem — potem żartował coś i prześladować mnie chciał najmniej o mistyczne kierunki, co, że mu przyjemność robiło, dozwalałem — potem z siostrą jego mówiłem — potem były przerwy kaszlu, potem moment nadszedł, że należało go spokojnym zostawić, więc żegnałem go, a on ścisnąwszy mię za rękę odrzucił sobie włosy z czoła i rzekł: »...wynoszę się!«... i począł kaszlać, co jak mówił, usłyszawszy, a wiedząc, iż nerwom jego dobrze się robiło, silnie coś czasem przecząc, użyłem onego sztucznego tonu i całując go w ramię, rzekłem, jak się mówi do osoby silnej i męstwo mającej: »...wynosisz się tak co rok... a przecież, chwała Bogu, oglądamy cię przy życiu«.

A Chopin na to, kończąc przerwane mu kaszlem słowa rzekł: »mówię ci, że wynoszę się z mieszkania tego na plac Vendome«...

To była moja ostatnia z nim rozmowa, wkrótce bowiem przeniósł się na plac Vendome i tam umarł, ale już go więcej po onej wizycie na ulicy Chaillot nie widziałem...”

III

Kiedy Norwid poznał muzykę Chopina? Nie ma tu bezpośredniego i dokładnego świadectwa. Zapewne stało się to w Rzymie, w r. 1845, gdy 24-letni Norwid poznał i zakochał się w pięknej Marii Kalergis. I ona chyba, wówczas entuzjastka Chopina, patronowała spotkaniom poety z muzyką twórcy *Preludiów*³⁾. W roku 1849 nastąpiło osobiste i bliższe zetknięcie Norwida z Chopinem. Miało ono olbrzymie znaczenie dla Norwida, dla ukształtowania się jego poglądów na istotę sztuki i jej funkcję społeczno-narodową. Muzyka Chopina stała się dla niego najpiękniejszym uogólnieniem sztuki. Dał temu wyraz w *Prometidonie*, który rozpoczyna się od słów:

Taka rozmowa była o Chopinie,
(który naczelnym jest u nas artystą)...

Rozważając istotę sztuki, bolejąc nad tym, że niewola Polski skrzywiła również rozwój narodowej sztuki, podkreślając związek muzyki Chopina z życiem ludu polskiego przywoływał Norwid często świadectwo jego wielkiej muzyki. Oto słowa Norwida, które w dziejach naszej kultury pozostały do dziś najgłębszym, syntetycznym ujęciem znaczenia Chopina w dziejach polskiej sztuki:

„Podnoszenie Ludowych natchnień do potęgi przenikającej i ogarniającej Ludzkość całą — podnoszenie ludowego do Ludzkości nie przez stosowania zewnętrzne i koncesye formalne, ale przez wewnętrzny rozwój dojrzałości... oto jest, co wysłuchać daje się z Muzy Fryderyka jako zaśpiew na sztukę narodową.

...Narodowy artysta organizuje wyobraźnię jak, na przykład, polityk narodowy organizuje siły stanu...”

Wniknijmy uważnie w przytoczone zdania. To nie jest na pewno zdawkowa pochwała dzieła wielkiego muzyka. Norwid wyraził tu

dwie zasadnicze prawdy o sztuce Chopina. Spróbujmy przełożyć te lapidarne formuły na język naszych współczesnych pojęć.

Po pierwsze — muzyka Chopina wyrasta ze źródeł narodowych, jest głęboko związana z ludem. Ale nie jest kopiowaniem ludowych wzorów, lecz ich twórczym przeobrażeniem. I właśnie dlatego — pozostając narodową — wchodzi do skarbcza sztuki powszechnej, w żywe tradycje kultury ogólnoludzkiej, przemawia z niegasnącą siłą wszędzie tam, na szerokich obszarach świata, gdzie ludzie ze wzruszeniem wspominają swój kraj, obyczaj i kulturę;

po drugie — muzyka Chopina jest przykładem wielkiej roli, jaką pełni sztuka w życiu, jaką zajmuje w hierarchii najważniejszych spraw ludzkich, organizuje bowiem i wzbogaca świat wyobrażeń człowieka, uczucia i myśli całego narodu.

Norwid walczył w całej swojej twórczości o prawa sztuki i jej wysokie miejsce wśród najważniejszych wartości ludzkich. Widział w niej element równie ważny jak praca („Bo piękno na to jest, by zachwycało do pracy...”). W tej wielkiej batalii o prawa i rolę sztuki Chopin był dla niego przykładem i argumentem decydującym. Porównywał go z Dantem, a w jednym z listów z roku 1866 wyznaczył mu miejsce obok Michała Anioła i Beethovena.

IV

Norwid — poeta, malarz i rzeźbiarz zarazem — nie uprawiał muzyki. Ale motywy związane z tą dziedziną sztuki występują w jego poezji często. Aby nie odchodzić nadmiernie od zasadniczego tematu naszych rozważań wspomnijmy jedynie, że niejednokrotnie zwracał się on w swoich lirykach z apostrofą do muzyków. Znajdujemy w tych wierszach sugestywne metafory, świadczące, jak w istocie bliska mu była muzyka i jak głęboko odczuwał jej piękno i siłę. W wierszu *Do Nikodema Biernackiego* porównywał grę jego skrzypiec do „lipy czarnoleskiej”, co w ustach Norwida, gorącego czciciela pierwszego wielkiego poety polskiego, było wyrazem najwyższego uznania. W wierszu pt. *Słuchacz*, zwróconym do pianistki Olimpii Wagnerówny⁴⁾ wyraził najgłębszy podziw dla potęgi muzyki i jej roli w życiu narodu:

Znasz Ty ten kraj, znasz tę Narodu chwilę,
Gdy grajkom, wam, świat wtacza się do ręki,
Bo z żadnych słów nie dowie się nikt tyle,
Co z kłań, co z łez — bo idee są dźwięki!

Z określeń muzyki, jakich wiele w dziele Norwida, przytoczmy jeszcze jeden przykład, pięknie i z artystyczną prostotą sformułowany zachwyt:

...wiem co jest muzyka
I może lepiej wiem od grającego,
Jeśli mi serce bierze i odmyka,
Jak ktoś do domu wchodzący własnego.

Muzyką przeniknięte są i dramaty Norwida, szczególnie dramat *Za kulisami*, gdzie jeszcze przed *Warszawianką* i *Weselem* Wyspiańskiego wykorzystał poeta motywy muzyczne, towarzyszące akcji jako ważne elementy konstrukcji utworu dramatycznego, gdzie same instrumenty, stają się *personae dramatis* i przemawiają jak ludzie. Badacze poezji Norwida

zwracali uwagę niejednokrotnie na słynną symfonię nocy w dramacie *Kleopatra*:

Każde miejsce inakszą ma nocy symfonię!
Tu zaczyna się ona huczną wesołością,
Spadającą oklasków i śmiechów kaskadą
Na bruk miejski, przez lżejsze akordy. Następnie
Tony te milkną — ptaków nocnych słychać poświst,
Szczekanie psa nad brzegiem, kanału plusk w wodzie,
Wykrzyk daleki jakiejś wątpliwej natury,
Uciszenie głębokie — — potem szelest drobny
Niewieściego trzewika lub flet, który zaczął,
Lecz nie dokonał pieśni... potem jakby ducha
Niedotkliwego smętek w powietrzu i spadek
Jednego listka na bruk — potem wielka
Nocna cisza... — Aż nagle gromada wielbłądów
Człapie z rżącymi osły, koła tętnią — wreszcie
Przeklinania woźniców i modły poranne!

Kazimierz Wyka zwrócił słusznie uwagę, że nie chodzi tu jednak o zwykłe naśladownictwo dźwięków, uzyskiwane przez specjalną, muzyczną rytmikę wiersza, że zbliżenie poezji i muzyki dokonuje się u Norwida przez samą kompozycję owej symfonii nocy, że to jest po prostu konstrukcja znamienna dla utworu muzycznego⁵⁾.

Norwid był twórcą o dużej samowiedzy artystycznej. Rozumiał głęboko odmiennosc tworzywa różnych sztuk. I, rzecz znamienna, nie poszedł drogą, jaką często postępowali poeci transponujący utwory muzyczne w dzieła poetyckie. Schylając głowy przed zasługami w dziedzinie upowszechnienia dzieł Chopina przez bardzo popularne w XIX wieku *Tłumaczenia Szopena* Kornela Ujejskiego (przypomnijmy choćby słynny *Marsz pogrzebowy* „Tyle dzwonów! Gdzie te dzwony? Czy w mej głowie huczą?...”), trzeba wszakże stwierdzić, że najbardziej przejmujący artystycznie hołd muzyce Chopina złożył właśnie Norwid w poemacie *Fortepian Szopena*. Napisał go Norwid zgodnie z zasadą, którą ujął w następujących słowach: „W każdej ze sztuk niechże wszystkie lśnią prócz onej, przez którą utwór będzie wyrażony”. I tak jest właśnie w *Fortepianie Szopena*, w jednym z najpiękniejszych i najbardziej niepokojących utworów, jakie posiada cała poezja polska. Nie efekty nastrojowo-melodyjne, nie naśladownictwo dźwięków muzyki jest główną zasadą strukturalną tego utworu poetyckiego. Innymi środkami ukazuje Norwid znaczenie muzyki Chopina.

Jakimi? Nie podejmujemy tu pełnej analizy tego przedziwnego utworu, bo trzeba by tu przytaczać obfite przykłady tej subtelnej materii poetyckiej, której blask nielatwo odtworzyć w języku dyskursywnym. Zwróćmy wszakże uwagę na niektóre elementy.

Poemat zaczyna się od wspomnienia. „Byłem u Ciebie w te dni przedostatnie...” To echa ostatniego spotkania poety z Chopinem, o czym już czytaliśmy w *Czarnych kwiatach*. Poetycka wizja artysty została tu jednak skomponowana inaczej niż w owych wspomnieniach ostatniej wizyty opisaną prozą. Poeta dokonał tu bardzo wnikliwego wyboru elementów, które mają służyć wywołaniu obrazu artysty kończącego swoją ziemską wędrówkę. Właściwie wyeksponował Norwid głównie jeden motyw — obraz rąk muzyka. Ale uczynił to w sposób głęboko trafny i poetycki.

Widzimy piękną, białą, alabastrową rękę Chopina błędzącą po białej klawiaturze ze słoniowej kości. Piękna, delikatna, alabastrowa ręka, jej chwiejne dotknięcia, lekkie i długie „jak strusiove pióro” mieszają się z białą klawiszami w urzekającą całość, która stwarza sugestywny obraz grającego Chopina. Jest to obraz godny najsubtelniejszych płócien Rembrandta lub Vermeera, tak genialnie operujących światłocieniem. Z ostatnich dni Chopina, „błdych jak świt”, z mroku nadchodzącego zgonu wyłania się wizja artysty, łagodne i zarazem przenikliwe światło, biel rąk i klawiszów, światło i biel, które zdają się zadawać kłam ciemnościom śmierci. Subtelna i krucha ręka artysty góruje w tym obrazie „przedostatnich dni”, jak najgłębszy symbol jego nieśmiertelnej sztuki, trwającej ponad przemijającym bezlitośnie czasem.

A jak przedstawił Norwid samą muzykę Chopina? Jej niepowtarzalne piękno wyraził poeta przez porównania wzięte nie z muzyki, lecz z dziedziny innych sztuk, z tradycji kulturalnej różnych epok i narodów. Trzeba tu podziwiać artyzm Norwida, który raczej unika niepotrzebnej rywalizacji poezji z muzyką i nie nadużywa efektów tzw. melodyjności wiersza. Jest w muzyce Chopina — sięgnijmy przykładowo do dalszych części poematu — „doskonałość peryklejska” i jest „starożytna cnota”, która weszła w polski modrzewiowy dom. Są w tych poetyckich próbach określenia muzyki Chopina aluzje do wierzeń religijnych („Emanuel już mieszka na Tabo-rze”), są porównania wzięte z dziedziny rzeźby i literatury, przykłady wielkiej sztuki Fidasza, Dawida i Ajschylosa, przykłady, które charakteryzują twórczą rolę sztuki Chopina, sztuki, która, „tęczą zachwytu” przemienia rzeczywistość w nieśmiertelne trwałe piękno, sztuki, w której Polska „taż sama zgoła, złoto-pszczoła” jest Polską przeobrażoną, potęgą sztuki w Polskę „przemienionych kołodziejów”, doskonalszą i piękniejszą. Jest to w istocie ten sam motyw podziwu dla twórczej roli sztuki Chopina, którą określił Norwid w cytowanych na wstępie słowach *Nekrologu*, gdy — powtórzmy je raz jeszcze — stwierdził, że wielki muzyk „umiał ... najtrudniejsze sztuki zadanie rozwiązywać z tajemniczą biegłością — umiał bowiem zbierać kwiaty polne, rosy z nich ani puchu nie otrząsając naj-lżejszego. I umiał je w gwiazdy, w meteory, że nie powiem w komety całej świecące Europie, ideału sztuką przepromieniać”.

Dalsza część poematu ukazuje m. in. bardzo istotną cechę poezji Norwida, poezji zintelektualizowanej, która umiała wydobyć wzruszenie poetyckie precyzując pojęcia i oceniając fakty życia współczesnego najwyższą miarą historii i wielkich tradycji kulturalnych. Zjawiają się tu rozważania na temat Dziejów, Ery, Stylu, Ducha i Litery.

Poezji Norwida obcy był na ogół żywioł śpiewności (w stylu np. Bohdana Zaleskiego), gładka muzyczność, dążenie do tzw. melodyjności wiersza poprzez efekty onomatopeiczne. Oczywiście, korzystał z pewnych pokrewieństw poezji z muzyką (mamy tego świadectwo i w *Fortepianie Szopena*, np. w rymnice naśladowującej cwałowanie koni: „Patrz! z zaułków w zaułki kaukaskie się konie rwą... po sto — po sto...”), ale siła Norwidowskiej poezji tkwi przede wszystkim w precyzowaniu znaczenia słów, w zestawianiu pojęć, z którego wydobywał — jak nikt w naszej literaturze — siłę poetycką.

I wreszcie część ostatnia, rzucona na tło tragicznej historii Polski, płonących gmachów Warszawy, w której szaleją zaborcze wojska. Fortepian Chopina, „sprzęt podobny do trumny” zostaje zniszczony, wyrzucony na bruk. Odczytajmy jeszcze ostatnie trzy linijki utworu:

...Ciesz się, późny wnuku.
Jękły głuche kamienie:
Ideal sięgnął Bruku.

Jaką funkcję w całości poematu sławiącego muzykę Chopina pełnią ostatnie wiersze zamykające tragicznym akordem utwór? Odczuwamy je jako przejmujący dysonans. Miłośników poezji Norwida i jej badaczy niepokoił ten finał wiersza i nie są oni zgodni w jego interpretacji. Osobiście jestem skłonny rozumieć symbolikę zakończenia *Fortepianu Szopena* jako typową Norwidowską ironię, która towarzyszyła zawsze jego poezji, przenoszącej zdarzenia współczesne w wymiary historii, ironii, która dostrzegła skomplikowany i pełen sprzeczności sens dziejów ludzkich. O takim pojmowaniu ironii świadczy np. fragment *Listu do Walentego Pomiana*

...współczesność minie niestateczna,
Lecz nie ominie przyszłość — korektorka wieczna,
O! tak. O! tak, mój drogi... czas idzie... śmierć goni,
A któż zapłaci po nas — kto oprócz Ironii?

Jedyna postać, którą wcale znałem żywą,
Pani wielka i zawsze w coś ubrana krzywo,
Popioły ciche stopą lekką ruszająca
Z warkoczem rudym, twarzą czerwoną miesiąca.

Celem pełniejszego zrozumienia filozoficznej ironii Norwida kończącej poemat o Chopinie nie będzie rzeczą obojętną przytoczyć również fragment jego wiersza właśnie pt. *Ironia*:

Żeby to można arcydzieło
Dłutem wyprowadzić z grubych brył,
I żeby dłuto nie zgrzytnęło,
Ni młot je ustawnie bił a bił...

Żeby to tchem samym harmonii
Można było kręcić wozów oś,
I bez skrzywnięcia wstecz ironii
Żeby się to dało zrobić coś...

W świetle tak pojmowanej ironii rozumiemy lepiej sens cytowanego zakończenia *Fortepianu Szopena*. Oto muzyka genialnego artysty zesła istotnie w niziny, sięgnęła „bruku”, ale jednocześnie podzieliła tragiczny los narodu gnębionego przez zaborcę. „Gorzki to chleb jest polskość...” pisał Norwid, gorzka, tragiczna jest droga wielkiego artysty do społeczeństwa żyjącego w okowach niewoli⁶).

*
* *
*

Ukazaliśmy stosunek Norwida do Chopina jedynie w sposób fragmentaryczny. Wolno wszakże nawet na podstawie tego niepełnego wyводу stwierdzić, że Norwid zrozumiał muzykę Chopina w sposób głęboki i oryginalny. Jeśli poezja, jak twierdzi wielu badaczy zajmujących się genezą sztuki, zrodziła się w promieniach oddziaływania swej starszej siostry muzyki, to Norwid spłacił ten historyczny dług w sposób rzetelny i z hojnością naprawdę wielkiego poety.

Niewiele jest w literaturze powszechnej równie pięknych wyrazów hołdu, jakimi kiedykolwiek uczcił poeta wielkiego muzyka, jak to właśnie uczynił Norwid w *Nekrologu*, *Prometidonie*, w *Czarnych kwiatach* i w urzekającym i niepokojącym poemacie *Fortepian Szopena*. Spotkanie poezji Norwida z muzyką Chopina to jeden z najpiękniejszych epizodów w dziejach całej sztuki narodowej, gdzie — posłużmy się jeszcze raz słowami poety — nastąpiło zespolenie dwóch rodzajów sztuki:

Jak arfy dwie o złotej siatce strun,
tak drżącej,
Ze widzisz tylko jeden obłok górejacy.

PRZYPISY

¹⁾ Zasadnicze myśli niniejszego artykułu były podstawą referatu wygłoszonego przez autora na I Międzynarodowym Kongresie Muzykologicznym poświęconym Fryderykowi Chopinowi — Warszawa, luty 1960 r.

²⁾ *Fryderyk Chopin natchnieniem poetów*. W setną rocznicę śmierci, antologia poetycka. Opracowała Krystyna Kobylańska. Przedmowa Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego. Warszawa 1949.

³⁾ Por. uwagi Tadeusza Makowieckiego w szkicu *Fortepian Szopena* (w książce zbiorowej pt. *O Norwidzie pięć studiów*, Toruń, 1949): „W świat preludium, mazurków i nokturnów wchodził prowadzony przez „białe ręce“ pani Kalergis. Chopin w programach jej koncertów zajmował pierwsze miejsce (później wołała Liszta). Norwid, stały gość w jej saloniku, przewracając karty nut czy słuchając egzericyj młodzianki, pięknej, a tak świetnej już artystki, wchodził w świat muzyki drogą uczucia. Może zresztą było odwrotnie: może w świat miłości wchodził drogą muzyki. W każdym razie wtajemniczenie w sekrety wibracji tonów i uczuć musiało być niepowszednie, skoro w cztery lata później, kiedy dojrzały Norwid miał jeszcze szczęście osobiście poznać Chopina i zbliżyć się do niego, ten mawiał, że niewielu tak rozumie jego muzykę, jak młody poeta“.

Dr Franciszek German w dyskusji nad moim referatem na Kongresie Muzykologicznym zapowiedział ogłoszenie materiałów (pamiętnikarskich) świadczących, że Norwid zetknął się z muzyką Chopina wcześniej, w okresie warszawskim.

⁴⁾ O adresatce tego wiersza porów. przypisy do książki: Cyprian Norwid, *Okruchy poetyckie i dramatyczne*, zebrał i opracował Juliusz W. Gomulicki, Warszawa, 1956.

⁵⁾ Kazimierz Wyka *Cyprian Norwid, poeta i sztukmistrz*. Oto interpretacja zacytowanego fragmentu: „Odczuwamy tę «symfonię» złożoną wyłącznie z precyzyjnych, odrębnych, nie zachodzących na siebie obrazów i obserwacji jako coś muzycznego, ponieważ konstrukcja tego nagromadzenia obrazów jest konstrukcją napotykaną w utworach symfonicznych. Ten układ notat głosowych posiada wartość muzyczną, ponieważ jest zespołem głosów, dźwięków i szmerów, ale jego wartość muzyczna wynika ze specjalnej struktury całego zespołu. Oto zaczyna się on jak *gdyby* od hucznego tematu. Temat ów przebrzmiewa, padają odrębne i zrazu mocne akordy, potem cichną, przechodzą w pojedyncze tony, podawane coraz bardziej *piano* i to w ten sposób, że przy *pp* zupełnie się niejako dematerializują („*duch smutek w powietrzu*“), wreszcie zamierają w pauzie. Po pauzie nowy, wielogłosowy temat zupełnie odmiennej partii, *po nocy świt*. Jest to więc w poetyckich zapisach głosów powtórzony urywek prawdziwej symfonii czy suity muzycznej: temat główny jednej części, temat części drugiej“.

⁶⁾ Tadeusz Makowiecki w cytowanym już szkicu zwrócił również uwagę na zwłazek ideowego sensu zakończenia utworu z przemyśleniami Norwida na temat powstania 1863 roku. „Gdy przypominamy sobie, z jaką czcią poeta zwracał się do pierwszych ruchów w kraju w r. 1863, jak w religijnych manifestacjach, w uniwersałach, w tajnym, bezimiennym rządzie (który nie miał policji, sankcji karnych, a tylko autorytet moralny i — posłuch zupełny społeczeństwa) widział nowe, twórcze rysy „*przepromienionej polskości*“, z jakim oburzeniem mówił o butach żandarmów, które depta twórcze źródło życia — może nie będzie próżnym domysłem, że w fortepianie wyrzuconym na bruk widział także pohańbioną i rozbitą polskość, polską koncepcję życia, historii, przetwarzającą się twórczo, wziętą tęczą zachwyty“.

ZAGADNIENIA METODYCZNE

WANDA KWASKOWSKA

POPURZEZ LEKCJE JEZYKA POLSKIEGO MŁODZIEŻ POZNAJE WŁASNE ŚRODOWISKO

W przybliżaniu szkoły do życia najbardziej bezpośrednio wydaje mi się stopniowe, systematyczne, coraz rozleglejsze zapoznawanie ze środowiskiem, w którym dzieci się uczą, mieszkają, a ich rodzice pracują.

Wtedy proces zbliżania do życia odbywa się w sposób naturalny, młodzież nie tylko mu ulega, ale z czasem przechodzi do czynnej roli. Dokonywa się aktywizowanie samego procesu nauczania języka polskiego. Jednak w praktyce życia szkolnego aktywizacja młodzieży i aktualizacja nauczania pozostawiają jeszcze bardzo wiele do życzenia.

Bezpośrednie rozmowy z młodzieżą, udział w lekcjach języka polskiego przekonały mnie, że nasza młodzież szkolna jeszcze dosyć słabo orientuje się w swym środowisku, jego życiu, potrzebach, osobliwościach, nie posiada podstawowych wiadomości o nim, nie szuka ich, czasem nawet nie odczuwa jakiegś z nim uczuciowej więzi — przywiązania. Dlatego konieczne wydaje mi się poruszenie tej sprawy, przedyskutowanie w zespołach polonistycznych, jak nasza praca w realizacji powinna przebiegać, jakie przybrać formy, naturalnie przy uwzględnieniu odrębnych właściwości i potrzeb poszczególnych regionów naszego kraju.

Nie zamierzam tej pracy rozdzielać na poszczególne typy szkół, szczeble czy klasy, chcę raczej pomówić o naszej roli w tym dosyć zaniedbanym dziale, zachęcić do podjęcia na lekcjach języka polskiego tego aktualnego zagadnienia, które zresztą w programach nauczania znajduje wyraźne sformułowanie. Prowadząc niedawno wykłady dla niekwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych, przekonałam się, jak znikomy procent spośród tych sześćdziesięciu osób znał *Przepióreczkę* Żeromskiego. Z jakim zaciekawieniem audytorium zapoznało się z zespołem profesorów-wykładowców, entuzjastów swej specjalności, Przełęckim, ich kierownikiem, Smugoniem — gorliwym, twórczym nauczycielem nie tylko podczas kursów wakacyjnych, ale w pracy na wsi, we własnym środowisku. Jak żywa, realna okazała się taka forma dokształcania i samokształcenia, wskazana przez wielkiego pisarza-społecznika, który sam też chciał zostać nauczycielem ludowym. I dziś z tego utworu można się nauczyć, jak należy samemu coraz lepiej poznawać środowisko, innych do tego zachęcać i coraz ściślej wiązać z nim młodzież, a w pracy sięgać po takie formy i sposoby, które ożywiają, urozmaicają nauczanie szkolne, budząc nieraz specjalne zainteresowania i zamiłowania uczniów.

Celowo, świadomie zaczynam od wsi, gdzie jeszcze bardzo często wypada uczyć w trudnych pod każdym względem warunkach. Właśnie dlatego, w tych odległych, odosobnionych punktach trzeba zrobić wszystko, by młodzież stopniowo, systematycznie i możliwie wielostronnie poznawała własne środowisko, łącząc ten zakątek z życiem całego kraju. W tej pracy polonista nie powinien być sam: historyk, geograf, przyrodnik pra-

ują też w tym samym kierunku, polonista jednak ukazuje ludzkie, humanistyczne strony otaczającego życia. Nie tylko dba o dostarczenie wiedzy, ale chce obudzić wrażliwość na piękno krajobrazu, dzieł sztuki, zainteresować pomnikami kultury narodowej, znajdującymi się w otoczeniu młodzieży, obudzić szacunek dla pracy ludzkiej i twórczej myśli człowieka. Uczy, wychowuje, dostarcza przeżyć uczuciowych. Dzieciom trzeba ułatwić poznanie i określenie topografii tej wsi, sąsiedztwa z innymi, odległości od miasta powiatowego czy wojewódzkiego, dostarczyć wiadomości o komunikacji, pokazać drogi, szosy, budowę autostrady, odnogi kolejowej czy przewodów wysokiego napięcia: dopomóc do zorientowania się, jakie oblicze społeczne ta wieś posiada, jakie ma instytucje: np. gmina, PGR, spółdzielnia produkcyjna, placówki „Samopomocy Chłopskiej”, szkoły, stacja hodowlana, a także i zorientować ją w osobliwościach terenowych, charakterystycznych, odróżniających. Trzeba też sprawdzić, czy może jest miejscem urodzenia jakiegoś sławnego człowieka, a może posiada zabytki historyczne, np. piękne, stylowe budowle, pamiątkowe pobojowiska z odległych czy niedawnych walk. Czy z nim wiąże się jakaś akcja zbiorowa gromady: uroczyste obchody rocznic, wznoszenie pomnika, budowa szkoły lub domu dziecka. Nie wystarczy pamięciowe przyswojenie i wyrecytowanie nazw — młodzież musi je rozumieć, w codziennym życiu ich działania odnaleźć i niejedną przykład z własnych spostrzeżeń dołączyć.

Wychowawczo i poznawczo wartościowe będzie zwiedzanie, oglądanie tych miejsc i obiektów w różnych porach roku, aby można było zwrócić uwagę na coraz to inne prace zbiorowe, ich przebieg, różne narzędzia przy mechanizacji rolnictwa. Jest to doskonała sposobność do podkreślenia użyteczności tych prac dla życia ogólnego, a jednocześnie i budzenie wrażliwości na piękno oglądanych obrazów przyrody: różnorodność kolorów ziemi, odcieni zieloności, bogactwo kwiatów, kolory wody, nieba, układ chmur, ruchy i głosy ptactwa, zwierząt na pastwiskach.

Wycieczki, oglądanie, opisywanie przedmiotów, krajobrazów przyniosą wzbogacenie słownictwa czynnego, gdyż dzieci zapisują nowe słowa, poznają ich znaczenie, przyswajają sobie jednocześnie nowe wiadomości rzeczowe.

W początkowej fazie tych prac proponuję przeprowadzenie całego szeregu ćwiczeń słownikowo-językowych, np. gromadzenie przyswojonych, zrozumiałych rzeczowników, przymiotników, czasowników, dadzą one to tworzywo słowne, dzięki któremu młodzież będzie mogła budować coraz bogatsze, własne zdania w opowiadaniach, sprawozdaniach, streszczeniach, a także w opisach i dialogach.

Niewątpliwie, stopniowe poznawanie własnego środowiska taką drogą obudzi zainteresowanie szerszym, rozleglejszym kręgiem życia. Dużym ułatwieniem stanie się radio i film, lektura książek i czasopism ilustrowanych, wprowadzonych do świetlicy szkolnej, pokazy epidiaskopowe, przedstawienia objazdowego teatryku lalkowego, słowem — te wszystkie formy kulturalnego oddziaływania, które przychodzą z wiekiem, przejściem młodzieży na wyższy szczebel nauki szkolnej lub życiem w ruchliwszej miejscowości.

Bogatsze, większe skupienia ludzkie wchłoną poprzednio wymienione przedmioty obserwacji oraz pracy nad poznaniem środowiska, ale dostarczą nowych bodźców, ukazań nowe działy bardzo atrakcyjne, np. dworzec kolejowy, boisko sportowe, park, ogród zoologiczny, wielkie domy, w których mieszczą się szpitale, ubezpieczalnia społeczna, biblioteka, teatr, różne szkoły, instytucje społeczne, których nazwy odczytuje młodzież na licznych ta-

blizkach: Informujemy o nich stopniowo, rozmawiamy o tym, jakie mamy władze, jaki jest ich zakres działania; ukazujemy w ilu różnych kierunkach rozwija się, rozrasta kultura, kim i czym się zajmuje, co buduje, co wnosi do życia naszego miasteczka czy miasta. Jego nazwa, historia, dawność istnienia, losy, ważne fakty historyczne nie powinny być obojętne młodzieży.

We właściwym czasie, w związku z jakimś ważnym wydarzeniem należy młodzież zbliżyć do prezydiów rad narodowych (powiatowych czy wojewódzkich), np. zachęcić do zaproszenia przewodniczącego do szkoły albo grupie młodzieży zaproponować dotarcie do ksiąg lub dokumentów o założeniu osady, miasta, nadania mu praw. Relacja z tych poszukiwań będzie nie lada sprawozdaniem. Jakie bogactwo mieści się w nazwach placów oraz ulic naszych miast; jest to pogładowa lekcja wieków naszej kultury i cywilizacji. A czy młodzież potrafi dać zwięzłe, sensowne informacje? Przeważnie czyni to pobeźnie, chaotycznie, bez jakiegokolwiek osobistego zaangażowania. Tu już nie wystarczy spacer, obejrzenie, jednozdaniowa informacja — konieczna staje się inna wyprawa; zebranie z dostępnych źródeł (podręcznik, czasopismo, encyklopedia, specjalne wydawnictwa popularne) wiadomości o człowieku, którego nazwisko nosi ulica. Kim była ta jednostka, w jakim czasie i na jakim polu działała, dzięki czemu zasłużyła na wyróżnienie? Czy jej życie związane było z tym miastem, co mu zawdzięcza, czy odegrała jakąś rolę w jego rozwoju, życiu społecznym? Może wytworzyła się jakaś łączność między miastem a tym człowiekiem artystą, który utrwalił obrazy z jego życia? Może miasto stało się najpiękniejszym miejscem „kraju lat dzieciennych” lub wywarło specjalny wpływ na rozwój umysłowy czy bogactwo ideowe przyszłego naukowca, działacza, bojownika o wolność i sprawiedliwość społeczną?

Młodzież przechodzi koło pomników i domów z pamiątkowymi tablicami, podobne — ku uczczeniu dawnych wychowanków znajduje w auli wielu szkół. Dopomóżmy jej, by nie tylko umiała odczytać imiona i nazwiska poległych, zasłużonych, bohaterów, ale także poznała ich życie, czyny, związała je z chwilą dziejową, miejscem, ideą, której służyli wiernie i ofiarnie.

Uczymy odczytywania tych napisów z komentarzem, kamienie nabiorą życia, ludzie staną się bliscy, obudzą w młodych istotach poważniejsze refleksje i trwalsze uczucia. Muzea i wystawy oglądane wspólnie lub indywidualnie też bardzo pomagają do poznania środowiska.

Przejrzysty układ eksponatów, czytelne napisy, informacje, żywe słowo przewodnika zwiększają wyrazistość przedmiotów czy obrazów, przenoszą w czasy minione, ukazując odległe od naszych warunki ludzkiego bytowania. To też są pewnego rodzaju księgi o człowieku, jego życiu, pracy, kulturze. Jeśli w danej miejscowości albo w najbliższym sąsiedztwie znajduje się muzeum regionalne lub sklepy CPLiA, postarajmy się zainteresować młodzież okazami sztuki ludowej — niech ogląda stroje, meble, narzędzia pracy, ozdoby mieszkań, hafty, wycinanki, rzeźby z drzewa, ceramikę, a potem w miarę możliwości wprowadzi je dla ozdoby do klasy, świetlicy szkolnej, własnego mieszkania, nadając wewnątrz pewien akcent regionalny. Młodzież należy wcześniej oswajać z rodzimym zdobnictwem artystycznym, usuwając bibułkową tandetę.

Młodzieży trzeba pokazywać koloryt wielkich jarmarków, specjalną wyrazistość, wdzięk uroczystości i obrzędów ludowych, urok i bogactwo strojów, tańca oraz pieśni. Zwracać ją często ku rodzimemu, swojskiemu pięknu folkloru.

Rozmawiajmy z naszą młodzieżą nie tylko o tym, co wielkie, godne utrwalenia z naszej przeszłości. Do szkoły właśnie na nasze lekcje wchodzi bogate życie współczesne, jako sprawy aktualne, przemiany, które ze sobą niesie. Młodzież na nie patrzy, po swojemu w jakiś sposób w nich uczestniczy, nieraz nawet silnie przeżywa. Budzimy zainteresowanie wielkimi budowlami współczesnymi — wszak przybywają nowe kopalnie, zapory, fabryki, wielkie huty. Młodzież może zbierać wycinki z gazet, fotografie, wiadomości o tych gigantach z różnych pism ilustrowanych, w ten sposób towarzysząc wysiłkowi myśli i pracy ludzi dorosłych, jej rozmachowi, wielkim zmianom, które ze sobą technika niesie. Dobrana w porozumieniu z bibliotekarzem lektura, kółko polonistyczne, wieczornica czy poranek urządzone dla całej szkoły pomagają, obok obserwacji, wywiadów, wycieczek, do coraz lepszego poznawania środowiska. Jeśli żywo, pomysłowo, z wewnętrznym przekonaniem o celowości i słuszności naszej roboty prowadzimy pracę, niewątpliwie obudzimy zainteresowanie młodzieży tą częścią kraju, w której mieszka.

Lekcje nasze przesycone wiadomościami o własnym środowisku staną się żywsze, bliższe życia, ściślej z nim związane. Regionalizm powinien zespolic się z realnym patriotyzmem.

URSZULA WIŃSKA

KONTROLA WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI UCZNI NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Kontrola i ocena ucznia jest ważnym czynnikiem w procesie nauczania i posiada decydujące znaczenie w oddziaływaniu wychowawczym.

W procesie nauczania kontrola jest ogniwem, które łączy wiadomości znane z nowymi. Jeśli to ogniwo okaże się słabe, niepewne, nie można z nim wiązać nowego materiału; trzeba wpierw uzupełnić braki.

Kształcząca rola kontroli polega na tym, że uczniowie przysłuchując się odpowiedziom kolegów pogłębiają i utrwalają swoje wiadomości, sprawdzają, co sami opanowali, a czego nie umieją.

Systematyczna, regularna kontrola pobudza ucznia do systematycznej pracy; uświadomiona, kontrola wiadomości: „umiesz to, nie umiesz tego”, powinna prowadzić do oceny własnej pracy przez ucznia.

Dla pracy nauczyciela kontrola wiadomości i umiejętności ucznia ma również duże znaczenie. Może on się przekonać, które partie materiału zostały przez młodzież słabiej opanowane czy zrozumiane. Co wobec tego trzeba pogłębić lub uzupełnić.

Wyniki nauczania powinny skłonić nauczyciela do zanalizowania własnej pracy i do podjęcia innych metod, które dałyby lepsze rezultaty.

W praktyce szkolnej niestety mało spotykamy nauczycieli, którzy kontrolę i ocenę wiadomości i umiejętności ucznia stosują jako środek dydaktyczny i pedagogiczny. Przeważnie jest ona związana z oceną okresową, roczną lub końcową i ma charakter urzędowej kontroli wyników pracy ucznia, a powinna być również kontrolą wyników pracy nauczyciela.

W roku 1958 w czasie śródrocznej praktyki terenowej studentów WSP, która wypadła w III okresie klasyfikacyjnym, w niektórych szkołach

więcej niż 50% lekcji hospitowanych przeznaczono na odpytywanie i wystawianie stopni. W pięciu szkołach hospitowano 160 lekcji, z których 66 poświęcono na odpytywanie uczniów. W jednej szkole z 38 lekcji aż 23 poświęcono ustnemu i pisemnemu sprawdzaniu wiadomości.

Z dwunastu szkół hospitowanych tylko w czterech nie odczuwało się na lekcjach języka polskiego zbliżania się okresu klasyfikacyjnego.

Przy takiej organizacji pracy znajdują pełne uzasadnienie wypowiedzi samych nauczycieli: „straciłem wiele czasu na lekcji na odpytanie”.

Zważywszy, że na opiekunów praktyk studenckich wyznacza się nauczycieli doświadczonych o ustalonej u władz szkolnej opinii, zaobserwowany stan budzi niepokój i nakazuje poruszenie tej kwestii na łamach prasy zawodowej.

W literaturze dydaktycznej zagadnienie kontroli i oceny ucznia omawiane jest przede wszystkim w aspekcie postawy nauczyciela, jego błędów pedagogicznych, braku obiektywizmu lub z punktu kryteriów oceny pracy ucznia.

Wszyscy piszący stwierdzają, że niewłaściwe oceny są przyczyną powstawania skomplikowanych problemów pedagogicznych i słabych wyników nauczania. Jan Konopnicki w artykule „Niepowodzenia w nauce szkolnej”¹⁾, wykazuje, na podstawie badań przeprowadzonych z młodzieżą zaniedbaną i opóźnioną w rozwoju, że jedną z przyczyn tego stanu jest zła ocena ucznia.

Ciekawą próbę nowego ujęcia zagadnienia ocen daje artykuł Lemberga: „Kryteria wiadomości uczniów szkoły średniej”²⁾. Autor stwierdza, że wobec braku sprecyzowanych kryteriów w zakresie wiedzy zdobywanej przez uczniów, nauczyciele radzieccy sami poszukują norm pozwalających ocenić zarówno własną pracę, jak i wiadomości uczniów. Obserwując wskaźniki wymagań nauczycieli, Lemberg ustala cztery zasadnicze typy:

- 1) wymaga wiadomości bezbłędnych, świadomie przyswojonych,
- 2) oprócz wiadomości świadomie przyswojonych wymaga umiejętności ich zastosowania,
- 3) obok wiadomości i umiejętności wymaga jeszcze ogólnego rozwoju wyrażającego się w aktywności poznawczej i zainteresowaniach,
- 4) nie poprzestaje na tym, uważa, że wychowawczy wpływ nauki sięga głębiej. Zadania wychowawcze nauki nie ograniczają się do rozwoju zdolności, kształtowania zainteresowań, ale w procesie nauczania kształtują się poglądy, przekonania, wyrabia moralność i cechy charakteru.

W tych wymaganiach widać zrywanie z oceną tylko formalnych wiadomości i dążenie do sprecyzowania i pogłębienia wymagań stawianych uczniom.

Opanowanie materiału rzeczowego musi się łączyć ze zdobyciem umiejętności, nawyków, rozwojem uzdolnień i powinno mieć wpływ wychowawczy.

Jeśli takie wymagania stawia się nauczaniu wszystkich przedmiotów w szkole, to są one najbardziej uzasadnione przy nauczaniu języka ojczystego i literatury.

Różnorodność celów, jakie program określa, mianowicie: poznawcze, kształcące i wychowawcze, wymaga od nauczyciela stosowania różnych metod nauczania i różnych sposobów kontroli wiadomości i umiejętności ucznia, czyli wyników swojej pracy.

¹⁾ *Kwartalnik Pedagogiczny*. R. 1957.

²⁾ *Makiety do studiów pedagogicznych*. Warszawa 1956. PZWS. T. II, s. 339—368.

Dlatego omawiając zagadnienie kontroli na lekcjach języka polskiego należy ustalić:

- 1) co polonista powinien kontrolować,
- 2) kiedy i w jaki sposób to robi,
- 3) czego wymaga od nauczyciela ten sposób kontroli.

Co kontrolujemy? W procesie nauczania języka polskiego i literatury kontrolujemy: wiadomości, umiejętności, nawyki, wrażliwość uczuciową: moralną i estetyczną.

Wiadomości kontrolujemy: z literatury, historii literatury, gramatyki i teorii literatury.

Zakres wiadomości z poszczególnych działów dla odpowiednich klas ustala program.

Umiejętności sprawdzamy w zakresie:

- a) czytania, pisania, mówienia, recytacji,
- b) samodzielnego wysnuwania i formułowania wniosków,
- c) posługiwania się książką,
- d) ujmowania i przedstawienia istotnych zagadnień z przeczytanego utworu,
- e) oceny postaci i autora na podstawie przeczytanego utworu,
- f) opanowania różnych form wypowiedzi pisemnych, jak: plan, streszczenie, sprawozdanie, opowiadanie, opis, charakterystyka,
- g) umiejętności robienia notatek, pisania protokołu i innych pism użytkowych.

Nawyki kontrolujemy w zakresie:

- a) poprawnego i ortograficznego pisania,
- b) schludności i estetyki prac,
- c) systematyczności w pracy.

Każde z wymienionych zagadnień może być przedmiotem osobnych rozważań **metodycznych**. Tu jednak chodzi nie o metodykę kontroli w ścisłym rozumieniu, a o jej zakres w normalnym procesie nauczania.

Kontrolując wiadomości i umiejętności ucznia w pracy lekcyjnej, nauczyciel ma również możliwość czynienia obserwacji, które są podstawową metodą poznania młodzieży.

Bez poznania, bez zrozumienia właściwości rozwojowych, przeżyć, motywów postępowania, zainteresowań ucznia wszelkie zabiegi dydaktyczne i pedagogiczne będą przypadkowe.

Z kolei nasuwa się pytanie: **kiedy kontrolujemy?**

- a) na każdej lekcji,
- b) po przerobieniu zagadnienia, które było tematem kilku jednostek lekcyjnych,
- c) po przerobieniu materiału, który stanowi pewną całość,
- d) przy poprawie prac klasowych,
- e) przy egzaminach wstępnych, maturalnych.

Jeżeli nauczyciel przeprowadza kontrolę wiadomości w innym czasie i innych okolicznościach, robi to wbrew wszelkim wskazaniom dydaktycznym i pedagogicznym.

Na **każdej** lekcji w części wstępnej, której funkcją dydaktyczną jest nawiązanie do wiadomości znanych i wprowadzenie do nowych, nauczyciel kontroluje, w jakim stopniu i w jaki sposób (logiczny, werbalny) uczniowie opanowali materiał potrzebny do zrozumienia nowych wiadomości, a który mógł być owocem pracy na wielu lekcjach, a nie tylko wiadomościami z ostatnich zajęć.

Jakże często słyszy się w tej części lekcji schematyczne pytanie: powiedz X., co przerobiliśmy na ostatniej lekcji? Pytanie adresowane do ucznia nie mobilizuje klasy, a od zapytanego wymaga tylko powtórzenia wiadomości. Nauczyciel nie ma tu sprawdzianu, w jakim stopniu wiadomości stały się istotną wiedzą ucznia, jak potrafi on nimi operować, jak wiązać je logicznie z poznanymi już dawniej zagadnieniami i w jakim stopniu posłużą mu przy zdobyciu nowych.

Dlatego niezmiernie ważne, tak dla kontroli znanych, jak i dla procesu zdobywania nowych wiadomości w II części lekcji, są przemyślane i dobrze sformułowane pytania we wstępnej części lekcji.

Przygotowując się do lekcji, planując pytania planujemy zbadanie konkretnych uczniów. W ich odpowiedziach obok wiadomości i umiejętności poprawnego mówienia obserwujemy samodzielność i logikę myślenia, jasność wyrażania się lub przeciwnie. To rzuca światło na cechy umysłowości tak, jak solidność czy powierzchowność przygotowania, bagatelizowanie czy przejęcie się obowiązkami znamionuje cechy charakteru.

Przy opracowaniu nowego materiału jest też sporo okazji do sprawdzenia dawnych wiadomości przez odwoływanie się do nich w celu zrozumienia i powiązania z nowymi.

W pracy z książką w tej części lekcji sprawdzamy umiejętność:

- a) ujmowania i wydobywania istotnych zagadnień związanych z analizą utworu,
- b) wysnuwania i formułowania wniosków,
- c) prowadzenia dyskusji,
- d) robienia notatek.

Obserwując reakcję klasy i poszczególnych uczniów zwracamy uwagę na to, jak słuchają, pracują, myślą, czy są zainteresowani. Przy utworach poetyckich interesuje nas, czy i jak kto je przeżywa. Przy ocenie postaci i faktów, co się komu podoba, a co uczniowie potępiają.

Najwięcej okazji dostarczą osobiste wypowiedzi uczniów w dyskusji.

Po przerobieniu zagadnienia, które było tematem kilku lekcji, wymagania dydaktyczne nakazują skontrolowanie, czy uczniowie opracowany na poszczególnych lekcjach materiał potrafią powiązać w logiczną całość, a z poszczególnych wniosków sformułować uogólnienia dotyczące np. oceny bohatera, stanowiska autora, całości utworu itp.

Przerobienie większej partii materiału, która stanowi całość, np. autor, epoka czy dział gramatyki, daje jeszcze więcej możliwości do stwierdzenia, co już jest u uczniów ich wiedzą, a co werbalnie przyswojonymi wiadomościami.

W pracy domowej ucznia oprócz wiadomości skontrolujemy również umiejętność zastosowania różnych form wypowiedzi, jak: streszczenie, opowiadanie, opis, charakterystyka.

W okresowych pracach kontrolnych stwierdzamy:

- a) umiejętność poprawnego pisania w zakresie ortografii, interpunkcji, opanowanie języka i wyrobienie stylu;
- b) umiejętność planowego układu treści przejawiającą się w trójdzielnej kompozycji, w proporcji między tymi częściami oraz w sposobie ich łączenia;
- c) umiejętność logicznego myślenia, odróżnienia rzeczy istotnych od mniej ważnych szczegółów.

Z tego dość pobieżnego zestawienia widać, jak wiele uwagi powinien polonista poświęcić kontroli umiejętności ucznia. One w większym stopniu

niż wiadomości świadczą o metodzie jego pracy i o stopniu zrealizowania programu.

Drugie stwierdzenie, nasuwające się przy tym zestawieniu, dotyczy czasu i metod kontroli. Wszechstronną, wnikliwą i zindywidualizowaną kontrolę można przeprowadzić obserwując ucznia w procesie nauczania przy poszczególnych ogniwach lekcji. Trzeba tylko, by nauczyciel w czasie lekcji **miał** na uwadze nie tylko materiał programowy, ale by nie tracił z pola widzenia każdego ucznia i całej klasy.

Jak kontrolujemy? W praktyce polonistycznej najpospolitszymi środkami kontroli są odpowiedzi ustne i prace pisemne.

Różnorodność przedmiotu badań wymaga różnorodności metod. Toteż do najczęściej praktykowanych należy dodać jeszcze:

- a) pracę z książką,
- b) ćwiczenia na tekście przy sprawdzaniu wiadomości z gramatyki.

Odpowiedzi i wypowiedzi ustne ucznia są częścią składową każdej lekcji. Nie wszystkie mogą być oceniane stopniami, ale każdą odpowiedź należy zaobserwować.

Czasami odpowiedź krótka, trafnie ujmująca zagadnienie, więcej nam mówi o wiadomościach i umiejętnościach ucznia niż chaotyczne gadulstwo.

Nauczyciel sam musi rozstrzygnąć, którą odpowiedź ocenić jak.

Prace pisemne są szczególnie dobrym sposobem kontroli wiadomości i umiejętności. Wypracowanie pozwala na wszechstronne sprawdzenie wyników nauczania. Możemy skontrolować wiadomości ucznia, jego umiejętności, nawyki w ortografii, interpunkcji, zasób słownictwa, sposób myślenia, kojarzenia, nawet wyniki pracy wychowawczej, sferę uczuć, wyobrażeń, wrażliwość moralną.

Obok prac pisemnych praca z książką umożliwia poloniście wszechstronną kontrolę wiadomości, umiejętności, nawyków i wrażliwości ucznia.

W pracy z książką możemy skontrolować:

- a) umiejętność prawidłowego czytania i rozumienia tekstu (czytanego w klasie i w domu),
- b) nawyk wmyślenia się w treść tekstu,
- c) umiejętność ujmowania istotnych cech opisywanych zjawisk, wydarzeń, osób i zagadnień,
- d) **umiejętność** wyszukiwania przyczyn i skutków, czyli **umiejętność logicznego myślenia**,
- e) przy utworze poetyckim odczucie piękna obrazu poetyckiego, **nastrojów**,
- f) znajomość środków artystycznych, wersyfikacyjnych,
- g) **stopień** wrażliwości na zagadnienia natury moralnej,
- h) **umiejętność** wykorzystania nabytych wiadomości celem zrozumienia nowych, do ich powiązania i uzupełnienia.

Zakres kontroli, jaką powinien przeprowadzić nauczyciel języka ojczystego, jest szeroki i różnorodny. Może być realizowany jedynie *w realnie zaplanowanej, racjonalnie zorganizowanej pracy rocznej, okresowej, a następnie w dobrze obmyślanej i przygotowanej lekcji.*

Podstawą planowania pracy w nauczaniu języka i literatury są dwa czynniki:

- a) zespół uczniów, jego potrzeby i możliwości,
- b) program.

Potrzeby nowego zespołu klasowego powinien nauczyciel poznać, przynajmniej w zakresie podstawowych umiejętności, przed planowaniem

pracy. Najłatwiej ustalić je za pomocą ćwiczeń pisemnych. Może to być dyktando i krótkie wypracowanie na temat związany z życiem ucznia, może być streszczenie fragmentu utworu przeczytanego przez nauczyciela.

Taki sprawdzian przeprowadzony na jednej z pierwszych lekcji powinien być natychmiast poprawiony i oceniony. Nauczyciel wypisuje rodzaje błędów najbardziej typowych i robi dla siebie notatki o uczniach. Z klasą omawia stan ortografii, błędów gramatycznych, stylistycznych. Ocenia poziom zespołu, podaje wymagania, zapowiada, jaką pracę podejmie z klasą, by ten stan poprawić, jakie będą obowiązki uczniów.

Na podstawie programu nauczyciel opracowuje rozkład materiału, włączając w to zaplanowane ćwiczenia ortograficzne, językowe i stylistyczne.

Rozkład materiału ujęty w działy, jakie wyznacza program, powinien ilustrować zamierzenia nauczyciela w stosunku do każdego zespołu klasowego.

Konstrukcja i zawartość treściowa programu języka polskiego dla szkół podstawowych i licealnych ujęta jest w 3 działy:

- a) lektura z literaturą,
- b) nauka o języku,
- c) ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

Działy te przez cały ciąg nauczania wzajemnie się uzupełniają i prowadzą do jednego celu, tj. **osiągnięcia pełnych wyników** pracy polonisty. Te zaś, jak już podkreślono, przejawiają się nie tylko w wiadomościach, ale i w umiejętnościach poprawnego czytania, mówienia i pisania, w rozwoju umysłowym i kulturalnym.

Nasuwa się pytanie: czy polonista może planować pracę realnie? To znaczy uwzględniając możliwość i potrzeby zespołu położyć większy nacisk, dokładniej przerobić te działy czy partie materiału, które w jego konkretnej i uzasadnionej sytuacji są potrzebne, a inne potraktować bardziej powierzchownie.

Nowy program nauczania nie tylko dopuszcza, ale wręcz sugeruje nauczycielowi obowiązek realnego planowania pracy. Usunięta z programu receptura czasu i obowiązujących zagadnień pozwala nauczycielowi na samodzielną decyzję, co i jak planować.

Z planem w ogólnym ujęciu zapoznajemy młodzież, ustalając z nią pozycje i terminy lektury uzupełniającej.

Na tle ogólnego planu należy bardziej szczegółowo omówić wyniki nauczania za I okres.

Uczniowie powinni wiedzieć, co ich obowiązuje, by mogli otrzymać promocję do następnej klasy.

Po zaznajomieniu uczniów z planem, za wykonanie którego są odpowiedzialni wespół z nauczycielem, należy omówić terminy i metody pracy, tzn. co obejmie praca w domu, co w szkole.

Takie stanowisko nauczyciela prowadzi do planowanej kontroli, do jawnej i uzasadnionej oceny.

Przygotowanie do lekcji. W tej szczegółowej czynności nauczyciel przemyśli nie tylko rzeczowy materiał i jego metodyczne ukształtowanie, ale również i to, jakie możliwości kontroli dostarczy mu dana jednostka lekcyjna, jako i jak na niej zapyta.

W takim układzie czynności różnorodność kontroli wiadomości i umiejętności będzie planowa, systematyczna, pełna, wychowawcza i może być w większym stopniu obiektywna.

ROLA DEKLAMACJI UTWORÓW POETYCKICH NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH LICEALNYCH

Ogólnie znanym faktem z życia młodzieży jest jej obojętność wobec utworów poetyckich — zarówno pióra klasyków, jak i twórców współczesnych. Ten smutny objaw musi zaniepokoić każdego, komu leży na sercu podniesienie poziomu kultury narodowej. Nie może być mowy o jej rozwoju w społeczeństwie pozbawionym wrażliwości uczuciowej i zdolności odczuwania piękna.

Warto przypomnieć, jak doniosłe zadania pod względem kształcenia estetycznego stawia program szkolny przed lekcjami języka polskiego i nauczycielem polonistą w klasach licealnych.

W programie nauczania języka polskiego w klasach licealnych (wyd. w 1957 r.) znajdujemy m. in. „cele nauczania”:

„2. Rozwijanie uczuć patriotycznych, przywiązanie do kultury narodowej (...). (...) 4. Wyrobienie wrażliwości na piękno, pogłębianie kultury estetycznej. 5. Rozwijanie wyobraźni twórczej i uczuć...”.

W dalszym miejscu program podkreśla, iż „wartości emocjonalne i artystyczne utworu literackiego odpowiednio ukazane młodzieży powinny wykształcić w niej wrażliwość na piękno, pogłębić jej kulturę estetyczną i zamiłowanie do czytelnictwa”.

Podając zaś w programie cele nauki o języku w klasach licealnych podkreśla się — jako środek „praktycznego doskonalenia języka uczniów” „uwrażliwienie na wartości estetyczne językowych środków stylistycznych i pogłębienie kultury języka”.

Program nauczania języka polskiego uwzględnia w szerokim zakresie materiał z dziedziny poezji, który u świadomego swych zadań nauczyciela winien stać się podstawą do realizacji wymienionych wyżej postulatów. We wszystkich klasach licealnych znajdujemy bogaty wybór utworów, z których wydobycie elementów, składających się na wartość artystyczną może stać się punktem wyjścia dla rozbudzenia uczuć i rozwinięcia wiadomości, o których mowa w powyższych założeniach programowych.

Materiału poetyckiego w klasach licealnych nie brak. Czemuż jednak tak słabe są wyniki pracy na tym polu, czemuż poezja — bądźmy szczerzy — pozostaje dla absolwentów szkół ogólnokształcących światem na wskroś obcym, do którego nie będą wracać — poza wyjątkowymi wypadkami — po opuszczeniu murów szkolnych?

Do tego smutnego stanu rzeczy przyczyniają się błędy, popełniane przez nauczycieli polonistów przy zaznajamianiu młodzieży z utworami poetyckimi. Zwróciłbym tu uwagę na niektóre z nich, a mianowicie:

a) schematyczne, powierzchowne ujmowanie przerabianych wierszy, ograniczające się do analizy treści — przy zaniedbaniu spraw formy utworów,

b) pomijanie przez większość nauczycieli specyfiki dzieła poetyckiego,

c) brak wciągania uczniów do samodzielnej pracy nad zrozumieniem i odczuciem poezji,

d) niewykorzystywanie możliwości deklamacyjnych.

Oczywiście, nie można zaprzeczać istnienia wielu innych czynników, utrudniających pracę nauczyciela polonisty nad wychowaniem estetycz-

nym młodzieży. Jednym z nich — niestety nie jedynym, ale szczególnie rażącym — jest przeładowanie programu nauczania języka polskiego lekturą obowiązującą w klasach licealnych (kl. VIII), jak i kursem historii literatury, co zmusza wykładowców do robienia ciągłych skrótów i zbyt-niej kondensacji przerabianego materiału.

Wszystkie te przeszkody dadzą się jednak — jak sędzę — stopniowo przezwyciężyć dzięki wysiłkowi sumiennego nauczyciela. Za sprawę zasadniczą w wychowaniu estetycznym młodzieży uważam zrozumienie roli poezji w rozwoju kulturalnym człowieka.

Zwróćmy uwagę na pewne założenia ogólne, z których winna wyrastać systematyczna praca polonisty wychowującego młodzież na ludzi świadomych roli piękna i umiejących zeń korzystać.

Po pierwsze — konieczne jest przełamanie biernej postawy uczniów, wytworzonej niestety w znacznej większości szkół przez schematyczną interpretację dzieł poetyckich (np. osławione „rozbiory” *Pana Tadeusza*, po których wielu ludzi nie zagląda już do końca życia do tego arcydzieła). Nie można zapominać o fakcie, iż poezja jest sztuką — podobnie jak malarstwo i rzeźba — sztuką, która wymaga od uczniów poznania i zrozumienia głównych elementów jej struktury, tj. obrazu i słowa i ich wzajemnego artystycznego powiązania.

Po drugie — zasadniczą sprawą jest tutaj rola nauczyciela jako przewodnika po krainie wzruszeń estetycznych. Aby spełnić wymienione zadania, musi on mieć — oparty na dużym odczytaniu i pracy samokształceniowej — żywy stosunek do poezji, który może i powinien przekazać swoim uczniom.

Nieodzowna jest u nauczyciela duża suma wiadomości teoretycznych, znajomość głównych elementów formalnych poezji oraz orientacja w zasadach sztuki deklamatorskiej. To wszystko jednak musi być poparte rzetelnym i trafnym odczuwaniem piękna, czujną wrażliwością estetyczną.

Przystąpię teraz do szkicowego ujęcia konkretnego programu wykorzystania deklamacji poezji dla wychowania estetycznego w klasach licealnych.

Praca w tej dziedzinie wymaga umiejętnego wprowadzenia ze strony wykładowcy. Na początku winien on nawiązać do aktualnych w danym czasie uroczystości i jubileuszów i przy tej okazji uwydatnić wielką rolę, jaką państwo przypisuje poezji w życiu narodu i społeczeństwa.

Nadto — zwłaszcza w klasie VIII — może nauczyciel podkreślić, iż między twórcą pięknych wierszy a społeczeństwem występuje ważny pośrednik — deklamator lub recytator, który trafnym i wzruszającym wypowiedzeniem utworu sprawia, iż jego ładunek myślowy i uczuciowy staje się własnością szerokiego ogółu.

W ten sposób przystąpić można do właściwej realizacji programu kształcenia estetycznego.

Oczywiście do tej pracy konieczne są pewne ramy czasowe. Wyobrażam je sobie w postaci 1 godziny lekcyjnej na tydzień, którą całkowicie należy poświęcić zapoznaniu młodzieży ze znaczeniem piękna słowa poetyckiego.

Klasa VIII

Z działów A i B w programie lektury nauczyciel wybierze utwory poetyckie w pierwszym rzędzie takich poetów, jak Staff, Broniewski, Tuwim, którzy szczególnie łatwo przemawiają do serc i umysłów mło-

1.

dzieży. Nakreśliwszy w krótki, jasny sposób ogólne stanowisko tych twórców wobec konkretnej rzeczywistości historycznej zachęci następnie młodzież do uczenia się na pamięć wybranych wierszy, aby móc je potem możliwie jak najładniej wygłosić wobec klasy. Nie wystarczy mechaniczne przydzielanie poszczególnych wierszy uczniom, ale trzeba od razu porużyć ważną, a rzadko u nas omawianą sprawę: jak się uczyć na pamięć, żeby w możliwie krótkim czasie osiągnąć pożądany cel. (Dużo da tu nauczycielowi m. in. znana *Technologia pracy umysłowej* Rudniańskiego). Z biegiem czasu zapozna się też uczniów w związku z deklamacją z budową rozmaitych strof wierszowanych, z rodzajami rymów, z należytyim oddawaniem akcentu uczuciowego i logicznego, kwestią tempa wygłaszania itp. W tej klasie zatem młodzież uzyskuje ma wprowadzenie do świata twórczości poetyckiej i wzruszeń estetycznych.

Stopniowo poziom deklamacji będzie się podnosił, co wpłynie oczywiście na rozwój zainteresowania poezją w klasie. Korzystając z tego — rozwinię nauczyciel, zachowując ciągle niezbędny umiar — szlachetną rywalizację wśród uczniów, przy czym ogół klasy może w coraz większym stopniu brać udział w ocenie wartości poszczególnych produkcji.

Rola nauczyciela pozostanie zawsze pierwszorzędna. Musi on umiejętnie powiązać ocenę treści utworów z podkreśleniem ich artystycznej wartości. Winien ją uwydatnić w sposób jasny — z pomocą cytatów, unikając schematycznych ogólników i sloganów, natomiast w sposób jak najbardziej konkretny — tak, aby trafić do mało jeszcze wyrobionych pod względem estetycznym umysłów dzieci.

Niezmiernie ważnym postulatem dydaktycznym jest tu stopniowe wciąganie młodzieży do dyskusji — raczej na tym poziomie do rozmowy o poezji, czynnikach treściowych i formalnych, składających się na jej piękno.

Dla uniknięcia nieporozumień podkreślam, iż w całej tej pracy nie można bynajmniej pomijać omawiania treściowej zawartości poezji, która w wielu wypadkach (np. *Nauka, Do córki w Zakopanem* Tuwima) musi wysuwać się na czołowe miejsce, co oczywiście nie stoi w żadnej sprzeczności z opracowaniem tego rodzaju utworów w formie deklamacji.

Klasa IX

W klasie IX — pierwszej, której program opiera się na kursie historii literatury polskiej, nie jest oczywiście możliwe rozszerzenie ram czasowych lekcji, poświęconych bliższemu zapoznaniu młodzieży z poezją. Jednak program tej pracy winno się pogłębić zgodnie z wyższym poziomem umysłowym starszego zespołu uczniowskiego. Znajdzie to swoje odbicie we wprowadzeniu — w ramach zwykłego kursu tej klasy, obejmującego poetów renesansowych i barokowych z Kochanowskim, Potockim i Krasińskim na czele — deklamacji wierszy, wprawdzie autorów uwzględnionych w programie, ale które same do programu nie należą (np. wspaniały *Tren VII* Kochanowskiego, nie uwzględniony wśród lektury obowiązkowej). Uczniowie na tej drodze stopniowo dochodzą do samodzielnego wyboru utworów poetyckich ze względu na ich swoiste walory, a co za tym idzie — do samodzielnej oceny wartości artystycznej dzieł literackich. Oczywiście muszą oni już na kilka dni wcześniej zawiadamiać nauczyciela o swych ulubionych utworach tak, aby ten mógł w związku z deklamacją naświetlić okoliczności powstania wiersza i ułatwić klasie zdanie sobie sprawy ze składników piękna danego utworu. Na tym poziomie trzeba też pogłębić analizę estetyczną wierszy.

2

Uczniowie powinni podczas dyskusji dojść do rozróżnienia poszczególnych gatunków poetyckich — ody, sonetu, pieśni, trenu, fraszki, satyry, bajki itd. Omawiając związki historyczne, ideowe i formalne poezji renesansowej z twórczością Greków i Rzymian, nauczyciel może zapoznać uczniów z najpiękniejszymi pomnikami sztuki poetyckiej twórców starożytnych, utrwalić w umysłach młodzieży zrozumienie dla trwałych wartości wielkiej poezji antycznej (Homer, Owidiusz, Horacy, Wergiliusz).

Zwracając uwagę na wybitniejszych deklamatorów w zespołach klasowych, można już przejść do organizowania osobnych pozalekcyjnych wieczorków poetyckich, poświęconych wybitniejszym twórcom poszczególnych okresów (np. Kochanowski, Potocki, Krasicki), które w przekonywający, życiowy sposób ukażą uczniom społeczny aspekt działania wielkiej, humanistycznej poezji na ludzi pozornie nie mających z nią nic wspólnego. Z drugiej strony rodzice, zapraszani na takie wieczorki, będą mogli się przekonać, jak żywe, istotne wartości daje szkoła dzieciom, jak przemienia je w ludzi kulturalnych, umiejących własne zdobycze na tym polu przekazywać innym.

Klasa X

W kursie tej klasy młodzież zapoznaje się z wielką poezją romantyczną, poezją o najwyższym poziomie zarówno ideowym, jak i artystycznym. Nie trzeba chyba przypominać, jak olbrzymią rolę wychowawczą spełniała twórczość Mickiewicza i Słowackiego w okresie niewoli, jak pobudzała do życia choćby najgłębiej skryte uczucia i dążenia patriotyczne młodzieży (por. słynną lekcję języka polskiego z *Szyzyfowych prac* Żeromskiego).

Zgodnie z założeniami programu zwróci nauczyciel uwagę młodzieży na nowe gatunki poetyckie, związane z epoką romantyzmu. Szczególnie należy zaakcentować rozkwit wspaniałej romantycznej liryki patriotycznej i miłosnej. Warto podkreślić, jak wielkie wartości wychowawcze kryje w sobie deklamacja utworów poświęconych miłości mężczyzny i kobiety, w których ta wielka sprawa ludzka traktowana jest z całym szacunkiem i powagą (daleką od częstego dzisiaj rozwydrzenia i cynizmu), że wspomnę IV część *Dziadów*, *Do M...*, *Na Alpach w Splügen* Mickiewicza, odpowiednie partie *Mazepy* czy *Beniowskiego* Słowackiego. Korzystając z bogactwa formalnego tej poezji, w nawiązaniu do wiadomości z kl. IX nauczyciel zapozna młodzież klasy X z nowożytną rytmiką poetycką, nowymi sposobami obrazowania, rodzajami rytmu, głównymi gatunkami poetyckimi.

Na tym poziomie można już wprowadzić uczenie się na pamięć i deklamację większych fragmentów poetyckich. Młodzież uczy się dostrzegać i oceniać różnice w wartości artystycznej utworów. W tych warunkach może już nauczyciel powoli wprowadzać (np. w godzinach pozalekcyjnych, w ramach kółka literackiego) referaty, opracowane przez uczniów na takie tematy, jak np. stosowane przez danego poetę środki artystyczne, charakterystyczne obrazy w poezji Słowackiego, Mickiewicza lub innych twórców tego okresu.

Klasa XI

W klasie XI młodzież powraca, nawiązując po części do programu kl. X (Staff, Tuwim, Broniewski, Jastrun), do poezji współczesnej. Polonista zrobi na swych lekcjach, poświęconych wychowaniu estetycznemu dalszy ważny krok naprzód. Zorganizuje obecnie, na podstawie wiadomości uczniów, nabytych w poprzednich latach, samodzielne wybieranie przez młodzież utworów poetyckich z pism codziennych i — częściej — czasopism literackich, w celu starannego i poprawnego wygłaszania

ich na lekcjach. Oczywiście o swym wyborze winien uczeń powiadomić profesora na kilka dni przed daną lekcją, aby nauczyciel mógł dobrze ocenić wybrany utwór i na najbliższej lekcji krótko, lecz trafnie i pouczająco, przedstawić główne rysy charakterystyczne twórczości wybranego autora, ze szczególnym uwzględnieniem nowych, jemu właściwych zdobyczy artystycznych. Oczywiście w szerokim zakresie będzie nauczyciel propagował opracowywanie i deklamację poetów Młodej Polski, twórców z okresu międzywojennego i najnowszych. Podczas dyskusyjnego omówienia klasa dojdzie do syntetycznego ujęcia nie tylko istotnych wartości artystycznych, reprezentowanych przez poezję młodopolską i twórców czasów najnowszych, ale zapozna się bliżej z konkretnymi elementami warsztatu poetyckiego, z nowoczesnymi środkami ekspresji u poszczególnych poetów.

Przy samodzielnym wybieraniu wierszy niejednokrotnie zabrzmią w klasie słowa najwybitniejszych poetów obcych: rosyjskich, niemieckich czy francuskich, co w znacznym stopniu rozszerzy horyzonty myślowe młodzieży i wzbogaci jej zainteresowania stroną formalną utworów poetyckich (Majakowski).

Tak — w ogólnych zarysach — przedstawiam program konsekwentnie rozwijanego wychowania estetycznego młodzieży klas licealnych na podstawie materiału poetyckiego (przyszłość pokaże, czy nie można by tu uwzględnić również i najwartościowszych fragmentów prozy artystycznej, np. dzieł Zeromskiego, Orkana, Tetmajera czy Reymonta i innych).

Korzyści owej metody, której poszczególne składniki podlegają oczywiście — dyskusji, są, zdaniem moim, całkiem widoczne i istotne.

Oto niektóre z nich, może najbardziej uchwytne:

1) wytworzenie u młodzieży żywego, bezpośredniego, niekiedy nawet entuzjastycznego stosunku do poezji, który pozwoli na znaczne pogłębienie przeżyć estetycznych u dzieci, czyniąc z nich na przyszłość inteligentnych, gorących odbiorców dóbr kulturalnych, nie tylko w zakresie poezji i literatury;

2) metodyczne, stopniowe i konsekwentne pogłębienie dobrze ugruntowanych wiadomości o budowie utworu poetyckiego, gatunkach i rodzajach poezji, o licznych środkach wyrazu artystycznego;

3) wszechstronne i praktyczne zapoznanie uczniów z głównymi zasadami poprawnego i wartościowego społecznie wygłaszania wierszy, które będzie miało w przyszłości duży wpływ na rozwój całkowicie u nas obecnie zaniedbanej kultury pięknego słowa i ogólnej kultury estetycznej;

4) wyrobienie u młodzieży postulowanej przez program nauczania języka polskiego sprawności w wyrażaniu myśli poprzez ciągły kontakt ze znakomitymi w tej dziedzinie wzorami poetyckimi;

5) rozszerzenie bardzo niestety ograniczonych dzisiaj zainteresowań poetyckich naszej młodzieży na twórców nie objętych programem nauczania, których dzieła o niezaprzeczalnej wartości artystycznej powinny — jak sądzę — stać się własnością młodego, wchodzącego w trudne i bogate życie pokolenia Polski Ludowej.

Ktoś może mi zarzucić, iż na poświęcenie 1 godziny lekcyjnej w tygodniu dla poezji i deklamacji wierszy nie starczy czasu wobec i tak przeładowanego programu nauczania języka polskiego w klasach licealnych.

Odpowiem na to, iż jeśli nawet uczniowie przerobią mniej materiału streszczeniowego i interpretacyjnego, to korzyści pod względem estetycznym i uczuciowym można uznać za ważniejsze od tamtych braków, które

w życiu umysłowym i pracy społecznej absolwentów dzisiejszej szkoły nie będą miały z pewnością większego znaczenia, a zresztą mogą być w razie potrzeby w dość krótkim czasie wyrównane samodzielny wysiłkiem.

Każdy polonista, który poważnie traktuje problemy swego zawodu, swe zadanie i obowiązki, może przy poważnej i wytrwałej pracy nad sobą, popartej odpowiednią lekturą dojść do takiego opanowania sztuki czytania i deklamacji, odczuwania i rozumienia poezji, aby móc nią zainteresować już z natury wrażliwą uczuciowo młodzież.

Na zakończenie chciałbym wyrazić na tym miejscu nadzieję, iż w związku z opracowywanymi obecnie projektami reformy programu nauczania rozwinie się wśród nauczycieli polonistów żywa i owocna dyskusja nad metodami i środkami zmierzającymi do ożywienia u młodzieży zainteresowań, związanych z wciąż żywą i potrzebną twórczością poetycką.

WŁADYSŁAW PATALAS

UWAGI NA TEMAT NAUCZANIA ORTOGRAFII ¹⁾

Ucząc długie lata w szkole podstawowej, wyrobiłem sobie pewien pogląd na trudności, jakie dzieci napotykają w nauce szkolnej w ogólności i w przyswajaniu sobie zasad pisowni w szczególności.

Artykuł Tadeusza Krajewskiego na wstępie mówi o różnych wpływach, jakim dziecko ulega w swoim środowisku i licznych związkach sprzyjających lub utrudniających zapamiętywanie reguł. Wśród okoliczności sprzyjających na czoło wysuwają się związki sensowne i logiczne. Materiały oparte jedynie na pamięci mechanicznej, słownej i związkach czasowych są mniej trwałe.

W procesie uczenia się zasad ortografii, opartych o pewne reguły, udział biorą wszystkie rodzaje pamięci, przede wszystkim zaś pamięć słowno-logiczna, natomiast w procesie zapamiętywania materiałów ortograficznych nie związanych z żadną regułą główną, rolę odgrywa pamięć wzrokowa i pamięć ruchowa.

Pamięć wzrokowa opiera się na wyobrażeniach obrazowych, utrwalonych na podstawie spostrzeżeń. Charakterystyczną ich cechą jest to, że z daleko większą łatwością odtwarza się te fakty i zjawiska, które w jakiś szczególny sposób zwróciły na siebie naszą uwagę. Nastawienie uwagi, pewne wyróżnienie obrazu, jak np. podkreślenie kolorową kredą na tablicy szkolnej czy ujęcie w ramkę itp., decyduje o wartości i trwałości zapamiętania.

Pamięć ruchowa (motoryczna, kinestetyczna) odgrywa też znaczną rolę w procesie zapamiętywania, zwłaszcza wyrazów nie związanych z żadną regułą ortograficzną. Do niej to, na równi z pamięcią wzrokową, odwołujemy się często w praktyce pedagogicznej i życiu codziennym. Dziecku polecamy mianowicie przepisywać wyrazy, bądź teksty, podkreślać elementy przeznaczone do zapamiętywania itp., unikając szablonowego, mechanicznego powtarzania, nie związanego z działaniem czy jakąkolwiek

¹⁾ Na marginesie artykułu Tadeusza Krajewskiego „Kształtowanie nawyków ortograficznych w wyrazach nie związanych z żadną regułą” (*Życie Szkoły* Nr 7/8).

aktywnością ucznia. Sami zaś, zapomniany wyraz piszemy na kartce i przyglądamy mu się uważnie, wiążąc w ten sposób wyobrażenie wzrokowe z pamięcią ruchową. Jeśli ponadto obraz graficzny danego wyrazu natrafił, w chwili poznawania go, na optymalne ognisko pobudzania w naszym mózgu, wówczas zapamiętanie będzie jasne i trwałe.

Mając na uwadze ten sposób zapamiętywania, musimy pamiętać o ważnej roli otoczenia bliższego i dalszego, w którym dziecko spotyka dobre i złe przykłady. Chodzi o to, aby napotykało tylko i wyłącznie poprawne wzory. Jeśli zaś, w miejsce poprawnych zapisów, utrwałać sobie będzie błędy ortograficzne, wówczas musimy liczyć się z niebezpieczeństwem ugruntowywania się błędu w pamięci. Każdy popełniony i nie poprawiony błąd ulega takiemu ugruntowaniu.

Autor przytacza fragmenty badań Lewina, Baleya, Smirnowa i innych, dla uwypuklenia doniosłości samego nastawienia psychicznego ucznia w procesie zapamiętywania. Odpowiednie bowiem nastawienie na zapamiętanie nabiera szczególnego znaczenia wtedy, gdy chodzi o trwałe zapamiętanie pisowni wyrazów nie związanych z żadną regułą ortograficzną. Sama już tendencja do mniej lub więcej trwałego zapamiętania poznanych zjawisk ortograficznych gra tu poważną rolę. W szkole nastawiamy dzieci na zapamiętywanie zasad ortograficznych jak i tzw. wyjątków „na zawsze”. Ćwiczenia i sprawdziany, w takim wypadku, mają na celu wzmacnianie związków czasowych i skojarzeń.

Popatrzmy teraz, jak w świetle tych wywodów przedstawia się współczesna rzeczywistość.

Tempo współczesnego życia przewartościowało pewne zadania i cele szkolenia w mentalności ludzkiej. Dorośli ludzie przyjmują wobec zasad naszej pisowni jakąś dziwnie bez troską i — można by rzec — ignorancką postawę. Gorzej, jeśli ta „moda” ogarnia i tych, którzy mają uczyć, względnie pouczać, instruować albo nawet kontrolować i oceniać pod tym kątem innych. I tu rumieniec wstydu za obecny stan rzeczy...

Czym wytłumaczyć prawie powszechną dziś obojętność na zagadnienia pisowni i tolerancję błędów językowych? Czy tempo współczesnego życia względnie ogromny postęp techniczny usprawiedliwia brak wrażliwości językowej i skrupułów ortograficznych? Czy współczesnemu człowiekowi nie warto lub nie przystoi zajmować się tak drobnymi sprawami, jak poprawność i czystość naszej mowy? Czy wreszcie ludziom tak bardzo dziś zapracowanym lub „kręcącym się stale w ukropie życia” szkoda energii psychicznej na tak mało ważne i błahe sprawy, jak ortografia?

Otóż ani postęp wiedzy, ani walka o byt lub pozycję w życiu nie usprawiedliwia tego stanu rzeczy, do jakiego doszliśmy. Sama miłość Ojczyzny, której daliśmy i dajemy ofiarnie wyraz w okresie odbudowy i odnowy, nie może obyć się bez miłości języka ojczystego i rzetelnej troski o jego poprawność.

Przeżyłem już kilka zmian pisowni polskiej, ale nie było mi trudno jako nauczycielowi każdorazowo poznać te zmiany, opanować je i wcielać w życie w procesie nauczania. Nigdy, w takich wypadkach, nie czekałem na zarządzenia i polecenia władz szkolnych. Wręcz przeciwnie! Uważałem za ważny i podstawowy swój obowiązek doraźnie poznać wszelkie zmiany, przestudiować wszystkie zasady i uchwały, zanim stanąłem przed młodzieżą w roli nauczyciela.

Sam jestem pedantyczny i drobiazgowy, co wcale nie ułatwiało mi życia, ale uważam, że właśnie te cechy nauczyciel powinien w jakimś stopniu posiadać.

Żywię głęboką wdzięczność do dawno już nie żyjącego, pierwszego w mojej praktyce pedagogicznej i właściwie jedyne go mojego kierownika szkoły z prawdziwego zdarzenia, wobec którego zaniemówilem wprost ze wstydu, kiedy po przeglądzie i kontroli zeszytów klasowych wręczył mi kartkę z wykazem kilku przeoczonych przeze mnie i nie poprawionych czerwonym atramentem znaków pisarskich. Odtąd pilnowałem się jeszcze więcej, wiedząc, jakim chce mnie widzieć mój kierownik, jakim mam być dla młodzieży, i że od tego w dużej mierze zależy też mój autorytet.

Istotnie! W wychowaniu nie ma spraw małych i błahych! Wszystkie są ważne i wielkie! Od sumiennego, byle nie bezdusznego, przestrzegania nawet drobnych spraw wiele zależy. A może właśnie owe „drobiazgi” kryją w sobie największe walory wychowawcze i kształcące dla dzieci, które przecież cechuje konkretność myślenia oraz niezdolność do wielkich abstrakcji, szerokich uogólnień i syntez.

Myślę, że chcąc poprawić stan ortografii w naszych szkołach, trzeba najpierw uczulić (nastawić) w większym niż dotąd stopniu starsze społeczeństwo na powyższe zagadnienia. Niech, w wyniku tej akcji, młodzież czerpie zewsząd poprawne wzory wymowy i pisowni, niech nie widzi błędów ortograficznych, gramatycznych czy stylistycznych w podręcznikach i książkach, w gazetach i czasopismach oraz wszelkich napisach na ulicach, w sklepach itd.

A jak jest w rzeczywistości? Jaki pod tym względem, przykład daje dzieciom ich najbliższe otoczenie?

Oto na wywieszkach w ogrodach i na płotach pewnego miasta, oferujących sprzedaż tego czy innego produktu względnie artykułu, pisze się beztrzesko sz lub rz na końcu wyrazu „sprzedaż”.

Na wielu budynkach szkolnych widnieją dotąd napisy: *Szkoła Podstawowa Nr 2 w* (tu podana jest nazwa miejscowości). Żenuje nas świadomość, że kierownik szkolny lub nauczyciel miał względnie powinien mieć wpływ na treść i formę napisu.

Ileż szkół i różnych instytucji posługuje się dotąd stemplami i pieczęciami z napisami niezgodnymi z obowiązującymi zasadami pisowni? Osobiście w kilku wypadkach wycinałem ostrym scyzorykiem zbyteczne kropki na stemplach szkolnych, które przygodnie wpadły mi w ręce, jednak dużych liter na małe nie dało się doraźnie zmienić. Wygląda to tak, jak gdyby szkoła nie miała obowiązku przestrzegania zasad ortografii (duże i małe litery) i interpunkcji (skrót z kropką i bez kropki) — i uczenia ich.

Niedawno temu, na pewnej konferencji szkolnej, aktualna stała się sprawa deklinacji nazwy *Chocim*, jednak nie sama odmiana tego wyrazu przez przypadki, lecz dopiero konfrontacja ze słowniczkiem ortograficznym przekonała wszystkich o słuszności zarzutu (*Chocim — Chocimia, Chocimem*; podobnie *Oświęcim*). W tym samym czasie (wiosna 1959 r.) prasa poznańska (*Głos Wielkopolski*) zamieściła szereg artykułów, pisząc w nich kilkakrotnie *pod Chocimem* zamiast *pod Chocimiem*.

Powyższy przykład świadczy o tym, jak mało znane są zarówno rzadziej występujące formy gramatyczne, jak i tak zwane wyjątki ortograficzne.

Inny przykład: na małym budynku szkolnym była wywieszka: *Dla Mężczyzn* (duża litera oraz *szcz*). Zapytałem, kto to napisał i kiedy, na co odpowiedziano: „Gdzieś na początku wakacji spółdzielnia budowlana”... Przez pół roku przeszło 500 dzieci tej szkoły czytało ten napis i nikt na to nie reagował.

Na marginesie tego przykładu przypominam sobie skrupuły pewnego

Kończę wezwaniem, aby szczególnie w okresie Millennium ambicją szkoły była rzetelna troska o poprawność i czystość oraz ukochanie języka ojczystego, za pośrednictwem którego mamy przekazać potomności cały dorobek i twórczy wkład narodu polskiego w dzieło kultury i cywilizacji.

ZYGMUNT SALONI

CZY POTRZEBNE SĄ ZMIANY W ORTOGRAFII?

(Na marginesie XII wydania „Pisowni polskiej“)

Korzystam z zaproszenia redakcji *Polonistyki* i biorę udział w dyskusji nad ortografią polską. W przeciwieństwie do niemal wszystkich uczestników dyskusji stoję na stanowisku, że bezwzględnie pisowni zmieniać nie należy i to nawet w najmniejszym stopniu.¹⁾ Bynajmniej nie dlatego, że uznaję obecnie obowiązujące przepisy za doskonałe i spełniające wszystkie wymagania, lecz że uważam za bardziej sensowne utrzymanie stanu dotychczasowego, za którym przemawia tradycja, niż dokonywanie zmian, które też do ideału doprowadzić nie mogą. Z trudnościami ortograficznymi trzeba się pogodzić — będą one istnieć zawsze, przy każdej pisowni. Powodują je działające żywiolowo prawa rozwoju języka.

Wydanie XI *Pisowni polskiej* z r. 1936 poprzedzone było dużymi pracami przygotowawczymi — ostatecznie uchwalone zmiany były nieznaczne. Wprowadzenie ich jednak było konieczne, ponieważ pisownia polska nie była właściwie jeszcze ujednoczona, ortografii PAU nie akceptowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wydanie XII opracowane było, jak dowiadujemy się z przedmowy, „przy obowiązującym założeniu, że wznawiane wydanie XI *Pisowni polskiej* z r. 1936, nie naruszając w niczym jej zasad, które stanowią przecież rezultat dwuletnich rozważań, dyskusyj, polemiki nie tylko językoznawców i uczonych różnych innych dziedzin nauki, ale także literatów, pedagogów, władz oświatowych i szerokich kręgów społeczeństwa”²⁾.

Ale wydanie to nie było dokładnym przedrukiem poprzedniego, zmiany zawarte w nim przedmowa określa jako:

1) uściślenie tych sformułowań, które w praktyce mogły nastęrczać wątpliwości ich rozumienia i zastosowania;

2) uzupełnienie wskazówek, które dotyczą nielicznych zagadnień pominiętych w prawidłach z 1936 r.;

3) uwspółcześnienie egzemplifikacji dzięki odrzuceniu jednych, wprowadzeniu innych przykładów.

Wada takiego potraktowania sprawy tkwi w tym, że zmiany nie zostały w żaden sposób uwidocznione, tylko potajemnie wprowadzone do tekstu. Żeby stwierdzić, jakie owe zmiany są, trzeba porównać teksty obu wydań. Zrobił to doc. Tokarski w nrze 7—8 *Poradnika Językowego* z r. 1958. Ponadto prof. Klemensiewicz w nrze 2 *Języka Polskiego*

¹⁾ Od pomysłów reformatorskich nie ustrzegł się także Marian Jurkowski w artykule „Uwagi o ortografii i ortofonii polskiej” w 3 nrze *Polonistyki* z r. 1959.

²⁾ Polska Akademia Nauk: *Pisownia polska. Przepisy—słowniczek*. Wydanie XII. Wrocław 1957; s. 4.

z r. 1957 ogłosił uwagi o XII wydaniu *Pisowni polskiej*, w których zreferował najważniejsze różnice obu pisowni. (Szkolne *Zasady pisowni polskiej* Jodłowskiego i Taszyckiego zostały już zmienione według uchwały z r. 1956, a więc według XII wydania *Pisowni*. Grono czytelników *Języka Polskiego* i *Poradnika Językowego* jest jednak bardzo wąskie w porównaniu z wielką ilością osób posługujących się *Pisownią polską* na codzień¹⁾). Rezultat jest taki, że o zmianach z r. 1956 nikt prawie nie wie. Pytałem kilku polonistów niejęzykoznawców — nauczycieli i pracowników naukowych oraz studentów filologii polskiej o to, kiedy wprowadzono do ortografii polskiej ostatnie zmiany. Większość odpowiedziała, że w r. 1936, jeden tylko, że w r. 1956, a i ten nie orientował się, na czym one polegają. Sam nabyłem wydanie XII *Pisowni*, gdy tylko zobaczyłem je w księgarni, przeczytałem przedmowę, przerzuciłem przepisy, ucieszyłem się, że nic nie zmieniono, i odstawiłem książkę na półkę. O zmianach dowiedziałem się dopiero wtenczas, gdy zarzucono mi, że nie piszę ortograficznie (na przykładach „jakby”, „zwolna”).

Nie będę szczegółowo analizował różnic obu wydań (tekst porównał już Tokarski), zastanowię się tylko nad tym, jak XII wydanie spełniło zadanie, które postawili przed nim jego redaktorzy. Omówię tylko kilka spraw przykładowo, nie będę się powtarzał, bowiem niektóre nieścisłości nowej pisowni omówili już poprzedni dyskutanci. Jeśli chodzi o „uściślenie”, to wiele nowych sformułowań budzi poważne zastrzeżenia. Nie można powiedzieć, że przepis:

„Wyrazy obce dzieli się według tych samych prawideł, co rodzime. Co się tyczy reguły o przedrostkach, to osobom, które nie orientują się w słowotwórczej budowie obcego wyrazu, pozostawia się swobodę stosowania zasad pod B-1 i 2 (Dzielenie według sylab. — Z. S.). Kto natomiast potrafi poprawnie rozpoznać w obcym wyrazie przedrostki *ad-*, *dys-*, *dyz-*, *hiper-*, *in-*, *kontr-*, *per-*, *sub-*, *trans-*, powinien zastosować regułę B-3, to znaczy dzielić wyrazy w miejscu, gdzie się przedrostek kończy, przed spółgłoską, a nawet samogłoską dalszej części wyrazu, np. *sub-skrypcja*, *per-cepcja*, *dys-symilacja*, *hiper-bola*, *ad-ideacja*, *ad-iunkt*, *dys-automatyzacja*, *hiper-estezja*, *kontr-agitacja*, *per-integracja*, *sub-ordynacja*, *trans-atlantyki*. Wolno też dzielić obce *ia*, *ie*, *io*, *iu* w innej pozycji niż w zgłosce końcowej, np. *di-ariusz*, *di-eta*, *bi-ologia*, *hemi-opia*, *di-urnista*” (wyd. XII, s. 28)” — jest ucieleśnieniem dawnego:

„Wyrazy obce dzieli się w zasadzie według tych samych prawideł. Aby jednak osobom, znającym obce języki nie zakazywać dzielenia ich według ich części składowych, dozwala się następujących odstępstw:

a) po przedrostkach *ad-*, *dys-*, *dyz-*, *eks-*, *hiper-*, *in-*, *kontr-*, *per-*, *sub-*, *trans-*... wolno przerywać przed samogłoską, np. *ad-ideacja*, *dys-automatyzacja*, *hiper-estezja*, *in-okulacja*, *kontr-agitacja*, *per-integracja*, *sub-alterni*, *trans-atlantyki*.

b) wolno dzielić obce *ia*, *ie*, *io*, *iu* prócz w zgłosce końcowej, np. *di-ariusz*, *di-eta*, *bi-ologia*, *hemi-opia*, *di-urnista*” (wyd. XI, s. 34).

Nowe sformułowanie wnosi zupełnie niepotrzebnie moment subiektywny — zasada jest przeznaczona właściwie tylko dla ludzi orientujących się w budowie wyrazów obcych.

Zamiast wyjaśnienia pewnych kwestii przez dokładną analizę i rozszerzenie przepisów wniesiono w pewnych przypadkach tylko pogmatwa-

¹⁾ Piszę świadomie „na codzień”, mimo że taka pisownia w XII wydaniu „*Pisowni*” (s. 22) została uznana przez prof. Klemensiewicza w *Języku polskim* za błąd. *Słowniczek* tej samej książki podaje „na co dzień” (s. 118).

nie. Tak np. wyraz *jakby* został zaliczony aż do trzech kategorii, z podwójną pisownią (s. 19—20). Starając się uniknąć dawnych niekonsekwencji popełniono nowe, np. zapewne by wnieść oboczność *Alger* — *algierka* (wyd. XI, s. 18—19) zmieniono pisownię wyrazu *Alger* (a może przyczyną była tu pisownia stosowana przez prasę), ale zaliczono ten wyraz do rzeczowników pospolitych (wyd. XII, s. 11).

Duże zastrzeżenia budzi też „uwspółcześnienie” przykładów. Nieśluszenie usunięto prawie wszystkie terminy kultowe (zwrócił na to uwagę Tokarski). Inne zaś wyrazy niewątpliwie dziś nie używane są mechanicznie przepisane z wydania XI, np. na s. 15 wydania XII — *Bolszewia*. Można zakwestionować też nowe przykłady. Nie bardzo nadaje się przykładowa transkrypcja ukraińskiego Львів — *Lwiv* (s. 51), jeżeli stroną dalej jest sformułowanie: „W zasadzie nazwy geograficzne transkrybuje się według powyższych przepisów. W praktyce wydawniczej dawniej ustalone nazwy zostawia się jednak w tradycyjnej, mniej lub więcej spolszczonej postaci, np.: Киев — *Kijów*, Харків — *Charków*, Житомир — *Żytomierz*“ (s. 53). Zupełnie chybiony jest przykład *Warszawa Szczęśliwicka*, interpretowany jako rzeczownik z przymiotnikiem, potraktowany równorzędnie z nazwami *Warszawa Zachodnia*, *Nowy Targ* itd. (s. 27). Tymczasem wyraz *Szczęśliwicka*, w nazwie przystanku WKD, wskazuje nie na jakość stacji Warszawa (tak jak *Główna*, *Zachodnia*), lecz na ulicę, przy której przystanek jest umieszczony. Wobec tego należy pisać *Warszawa—Szczęśliwicka*, ponieważ drugi wyraz w tym połączeniu, mimo formy przymiotnikowej, pełni rolę rzeczownika. By się upewnić sprawdziłem nazwę przystanku w *Urzędowym rozkładzie jazdy pociągów. Zima 1959—60*, potwierdził on moje rozumienie nazwy, natomiast okazało się, że zupełnie nie stosuje pisowni prawidłowej i powszechnie przyjętej (stosowanej też przez PKP) podając np.: *Warszawa Praga*, *Warszawa Targówek*, *Warszawa Stadion* (s. 73), a nawet *Skarżysko Kamienna* (s. 70). Cóż więc można żądać od prywatnych ludzi, jeśli druki urzędowe nie stosują obowiązującej ortografii.

Można mieć zastrzeżenia nawet co do uzupełnienia wskazówek. Niepotrzebnie wprowadzono uwagę o odmianie nazwisk typu *Lenau* (s. 43), zbyteczną też jest zdanie: „Nie należy używać skrótu k. (koło) np. *Zalesie k. Warszawy*, bo to germanizm, a po polsku jest *Zalesie pod Warszawą*”, nawet jeśli nie będzie się wysuwać przeciwko niemu argumentów merytorycznych, jak Tokarski. *Pisownia polska* powinna rozstrzygać tylko kwestie ortograficzne.

Celem wydania XII było usunięcie nieścisłości XI, jednak niektóre, zupełnie oczywiste pomyłki przeszły bez zmiany. Tak np. na s. 78 w rozdziale IX „*Nawias*” figuruje punkt 1, a nie ma żadnego następnego, zupełnie tak samo, jak w wydaniu XI (s. 77).

Wydanie XII pominęło ponadto niektóre zagadnienia ortograficzne, których omówienie jest niewątpliwie potrzebne, a nawet umieszczone w *Zasadach pisowni polskiej* Jodłowskiego i Taszyckiego. Należy tu np. kwestia połączeń typu *Bóg-człowiek*, *roślina-zwierzę*.

Zdanie „*Wyrazy rodzime niewątpliwie złożone dzieli się w miejscu złożenia, np. noc-leg, kraj-obraz, drapi-chrust, staro-słowiański, a nie no-club, krajo-braz, drapich-rust, staros-lowiański*” (s. 28), przepisane z wyd. XI (s. 34) jest prawdopodobnie źle zredagowane. Chodzi chyba o to, do jakiej części słowotwórczej nie dołączać spółgłosek z drugiej; nie zaś o to, że można przenosić tylko w miejscu złożenia. Dopuszczalne jest przeniesienie np. *starosło-wiański*. Na sformułowanie to zwraca uwagę

Marian Jurkowski¹⁾, omawiając zresztą *Zasady Pisowni Jodłowskiego i Taszyckiego*, którzy przejęli dosłownie z *Pisowni polskiej* wyżej przytoczone zdanie (np. wyd. XIII s. 64). Jurkowski zrozumiał je dosłownie i polemizował z nim, ja dopatrywałbym się tu tylko złego sformułowania, które może być opacznie rozumiane.

Dodatkowym czynnikiem ujemnym wydania XII *Pisowni* jest bardzo niestaranne przygotowanie. Konsekwencją tego jest rozbieżność pisowni wielu słów w przepisach i słowniczku, a w jednym wypadku (*zwolna*) nawet dwukrotnie w przepisach (s. 22 i 23). Na fakt ten zwróciła uwagę w nrze 3 *Polonistyki* z r. 1959 Janina Kowalska²⁾, podając przykład *na codzień* (przepisy, s. 24 i *na co dzień* (słowniczek, s. 118). Już wtenczas ogłoszone było w *Języku Polskim* (op. cit.) omówienie XII wydania *Pisowni polskiej*, w którym prof. Klemensiewicz wyliczył i inne błędy korektorskie, zresztą nie wszystkie, tegoż wydania. Pisownię obowiązującą powinni znać wszyscy posługujący się językiem polskim w piśmie, liczba zaś czytelników *Języka polskiego* jest w porównaniu z liczbą piszących nader nikła i ogłoszenie erraty w tym czasopiśmie wcale nie rozwiązuje sprawy niekonsekwencji wydania XII.

Jak więc widać, wydanie XII *Pisowni polskiej* nie poprawiło sytuacji naszej ortografii, a raczej pogorszyło ją. Ukazanie się jego jest jednak faktem dokonany i przepisom trzeba się podporządkować. Będziemy musieli się pogodzić z tym, że nie bardzo wiadomo, jak się pisze *jakby*; że niektórzy będą pisali: *na codzień, zwolna, nielepszy, nienajdłużej, nienajdroższy, niezbyt, niewiadomo, Scot* itd., zaś inni: *na co dzień, z wolna, nielepszy, nie najdłużej, nie najgorszy, nie najdroższy, nie zbyt, nie wiadomo, Scott* itd. Do tych niekonsekwencji przyzwyczajamy się, z czasem ustalą się może zwyczaj pisowni jednolitej. Rozumiem, że trudno jest przygotować dobre wydanie przepisów ortograficznych, jak najściślej trzymając się tradycji, uniknąć niekonsekwencji, nie pominąć żadnego zagadnienia aktualnego w danej chwili. Wydanie XII *Pisowni polskiej* jest jednak zbyt niestaranne. Prócz tego wprowadzenie nieznacznych zmian jest niecelowe, gdyż *zostają one niezauważone*. Wydanie przepisów, które zawiera tak wiele błędów i nieścisłości, upoważnia niejako piszących po polsku do niezajomości ortografii, co jest szczególnie groźne, bo i tak wielu naszych inteligentów szczyli się niezajomością gramatyki i ortografii.

Dlatego zakończę parafrazą ostatniego zdania przedmowy do wydania XI *Pisowni Polskiej*: Oby XII wydanie *Pisowni* przetrwało choćby następne dwadzieścia lat i nie zostało zastąpione przez XIII, które może wnieść nowe zamieszanie!

1) *Polonistyka*. R. 1959, nr 3.

2) Poza tym głos Kowalskiej był już nieco spóźniony. Omawia ona rozbieżności między XII wydaniem *Pisowni polskiej* a obowiązującymi w szkole *Zasadami pisowni Jodłowskiego i Taszyckiego*. Gdy jej wypowiedź ukazała się, podręcznik ten był już dostosowany do tekstu *Pisowni polskiej* — pierwsze wydanie zmienione, XIII ukazało się w r. 1957 — omawia je Jurkowski w tym samym numerze *Polonistyki*. Nic więc dziwnego, że istnieją niezgodności między książkami omawianymi przez Kowalską. Znacznie bardziej niepokojącym jest, że rozbieżności, zresztą znacznie mniejsze, istnieją dziś. W ogóle Kowalska liczy, zdaje się, za poprzednie wydania *Pisowni polskiej* — wydania *Zasad pisowni* (rzeczywiście numeracja wydań ok. r. 1956 przypadkowo się zbiega), mimo że sprawę numeracji wydań omawia przedmowa do wyd. XII *Pisowni*.

KULTURA JĘZYKA, JEJ TRADYCJE I ROLA SPOŁECZNA

(Konspekt lekcyjny)

Zagadnienie jedności nauczania i wychowania często przewija się w wypowiedziach władz szkolnych, jest sprawą szeroko dyskutowaną na łamach czasopism pedagogicznych i w zespołach nauczycielskich. Hasło to już poniekąd staje się sloganem.

Dopóki jednak wszyscy nauczyciele przygotowując się do każdej lekcji nie będą pamiętali o ważności tego zagadnienia, dopóki nie stanie się ono sprawą żywotną i bliską ich sercu, trzeba na ten temat mówić.

O ile podstawowa zasada jedności nauczania i wychowania jest w mniejszym lub większym stopniu realizowana na godzinach przeznaczonych na zagadnienia literackie, o tyle lekcje nauki o języku bardzo często są całkowicie pozbawione wartości wychowawczych.

W programie jęz. polskiego na kl. XI przewiduje się szereg lekcji poświęconych nauce o języku. Powinny mieć one wymowę patriotyczną, budzić w młodzieży znajdującej się u progu nowego życia miłość dla mowy ojczystej i pragnienie pielęgnowania jej piękna.

A jak jest w praktyce? Często nauczyciele lekcje z zakresu kultury języka uważają za ciężki i przykry obowiązek. Niektórzy „przerabiają” problematykę językową w 2 partiach (2 razy po 5 godz.) i potem już do tych spraw nie wracają, inni odkładają je na później i w nawale pracy nie mają już czasu na omówienie zagadnień tak ważnych dla ogólnego kulturalnego rozwoju człowieka.

Źródło takiego stanu rzeczy leży często w słabym przygotowaniu nauczyciela pod względem rzeczowym, w braku zainteresowania dla zagadnień językowych, w lekceważeniu sumiennego przygotowania się do lekcji.

Temat: „Kultura języka, jej tradycje i rola społeczna” można by opracować w sposób następujący:

Na lekcji poświęconej zagadnieniu rozwoju języka nauczyciel poleca młodzieży wyszukać wypowiedzi naszych pisarzy, poetów i działaczy na temat języka i wybrać najbardziej charakterystyczne. Chcąc ułatwić pracę uczniom można by podzielić klasę na zespoły i każdemu zespołowi dać inne zadanie. Tak więc jedna grupa będzie robiła poszukiwania w epoce Odrodzenia, inna zastanowi się nad wypowiedziami na wyżej wymieniony temat pisarzy w XVII w., jeszcze inna zajmie się Oświeceniem itd.

Przed lekcją zawieszamy na tablicy mapkę dialektów polskich oraz wykonany estetycznie przez ucznia cytat z „Beniowskiego”:

Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa...

Lekcję zaczynamy od sprawdzenia stopnia przygotowania się uczniów na temat dróg rozwojowych języka ogólnonarodowego. Korzystając z mapki młodzież wyjaśni rolę poszczególnych dialektów. Powie też o oddziaływaniu innych czynników jak uniwersytet, stolica, wynalazek druku, ruch reformacyjny, stosunki handlowe itd.

Młodzież mówi o funkcji, jaką pełni język i podkreśla, że w pięknym dwuwierszu Słowackiego jest zaznaczony związek myślenia ze słowem.

Następnie przechodzimy do cytatów przygotowanych przez klasę. Nagromadzony materiał odznacza się bogactwem i różnorodnością. Młodzież cytuje Reja, Kochanowskiego. Mówi o obronie języka w *Dworzaninie* Ł. Górnickiego. Przytacza słowa Andrzeja Maksymiliana Fredry, Stanisława Konarskiego... Klasa podaje głosy uczonych, pisarzy i poetów. Obok nieznanego mistrza Akademii Krakowskiej, który jeszcze w dobie średnio-wiecza przemawia we wstępie do traktatu Jakuba Parkosza, obok znawcy języka Onufrego Kopczyńskiego i uczonego Jana Sniadeckiego przemawia Biernat z Lublina i Marcin Bielski, Piotr Skarga i Juliusz Słowacki, Maria Konopnicka i Stefan Żeromski.

Jedna z uczennic recytuje pełne ekspresji słowa Mieczysława Jastruna o mowie polskiej.

W związku z usłyszczanymi wypowiedziami nauczyciel otwiera dyskusję. Młodzież omawia zainteresowanie sprawami języka w naszej przeszłości narodowej. Głosy pisarzy i działaczy były podyktowane miłością ojczyzny, troską o język, jego czystość, prawidłowość i piękno. Uczniowie zwracają uwagę na szczególną rolę języka w okresie niewoli, kiedy był on czynnikiem wiążącym zabory, świadczył, że mimo zakusów germanizacyjnych i rusyfikatorskich naród polski żyje. W okresie tym troska o zachowanie ojczystej mowy była patriotycznym nakazem.

Następnie przechodzimy do zastanowienia się, jakie obowiązki mamy wobec języka w dobie dzisiejszej. Młodzież stara się określić, co oznacza „kultura języka”. Mówi, że trzeba wypowiadać się tak, by nas rozumiano, nie nadużywać wyrazów obcego pochodzenia. Nauczyciel przypomina błędne użycie przez jedną z uczennic wyrazu „konfrontacja” („konfrontacja życia biedoty wiejskiej z życiem dworu”). Uczniowie dają przykłady innych błędnych sformułowań. Mówią o konieczności przestrzegania w mówieniu prawideł gramatycznych i poprawności stylistycznej.

Nauczyciel uzupełnia wypowiedzi uczniów podkreślając, że podstawą kultury żywego słowa jest pieczołowita troska o staranne wymawianie wyrazów, dobrą dykcję i właściwą intonację.

Najpiękniejszą wypowiedź, najbardziej porywające słowa poety można zaprzepaścić przez niedbałość, czasem wręcz niechlujne ich wygłoszenie. Jako przykład właściwego podania tekstu przytaczamy słyszaną na lekcji recytację. Po czym następuje zebranie w punktach i zapis w zeszytach elementów kultury języka:

1. Sprawność komunikatywna języka.
2. Poprawność gramatyczna.
3. Troska o stylistyczne piękno języka.
4. Kultura żywego słowa.

Nauczyciel zachęca młodzież do korzystania ze słowników poprawnościowych oraz czasopism *Język Polski* i *Poradnik Językowy*.

Jako pracę domową uczniowie otrzymują zadanie opracowania odpowiedniego rozdziału z podręcznika oraz artykułu Tadeusza Lehra-Spławińskiego pt. „Troska o rozwój i kulturę języka polskiego” (*Szkice z dziejów rozwoju i kultury języka polskiego*, Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1938).

Na zakończenie lekcji nauczyciel odczytuje wypowiedź wielkiego językoznawcy prof. Jana Rozwadowskiego: „Z językiem jest jak z bardzo złożoną i misterną maszyną: nauczyć się nią posługiwać nie jest rzeczą trudną, ale tylko ten, kto zda sobie jasno sprawę z jej składu i działania, może ją naprawdę mieć w opiece”.

SPOSOBY BOGACENIA JĘZYKA UCZNIÓW W STARSZYCH KLASACH SZKOŁY PODSTAWOWEJ (Fragment odczytu pedagogicznego)

Różne są rodzaje ćwiczeń, ale w przygotowaniu wszystkich ich rodzajów można i trzeba doskonalić formę, styl i poznawanie języka. Niewielu nauczycieli zalecając pracę uczniom zdaje sobie sprawę z tego, co trwalego ma to zadanie dzieciom dać. Przeważnie chodzi o utrwalenie podanych wiadomości, wyrobienie charakteru pisma czy naukę ortografii. Wszystko to jest ważne, ale nie najważniejsze, bo lekcja języka polskiego ma cel główny, jakże często zaniedbywany lub zbyt mało uwzględniany, a celem tym jest:

- 1) nauczyć języka polskiego w słowie i piśmie,
- 2) pokazać i przyswoić dzieciom jego bogactwo i piękno na podstawie literatury i ćwiczeń.

Oczywiście, że do osiągnięcia tego celu i celów wychowawczych potrzebna jest odpowiednio dobrana tematyka, ale ona ma mieć charakter pomocniczy, a nie zasadniczy. Rozpatrzmy różne rodzaje zadań, a przekonamy się, że wszystkie one mogą służyć wyżej wymienionemu celowi. Po zapoznaniu się na lekcjach gramatyki np. z przydawką lub okolicznikiem, polecam uczniom napisać wypracowanie na ustalony temat, w którym użyją różnych przydawek lub okoliczników jak najbardziej trafnych. Zdań mogą szukać również w różnych książkach, a znalezione przystosować do wymagań tematu zadania. Dzieci wiedzą, że następnego dnia będzie kontrola i popis, bo każde z nich będzie mogło przeczytać swoje najpiękniejsze zdanie, klasa zaś rozstrzygnie, kto zwyciężył. Będzie to słuchowa poprawa zadań, która polega na ocenie właściwego i pięknego doboru słownictwa. Wysiłają się więc uczniowie i poszukują przykładów przenośni, porównań i innych zwrotów stylistycznych.

Inny rodzaj zadań to przepisywanie. Gdybym powiedziała dzieciom: Przeczytajcie w domu tę czytanekę, to połowa nie przeczyta, bo im się zdaje, że nauczyciel nie jest w stanie skontrolować tego rodzaju pracy. Gdy każę przepisać oznaczony urywek, przepiszą bezmyślnie i jeszcze zrobią błędy. Jeżeli natomiast polecę wypisać z czytanki (tytuł i strona) kilka zdań, które im się najlepiej podobają, to wiem, że szukając tych zdań musi dziecko czytać raz i drugi, nim znajdzie zdanie godne przepisania, aby zaś uznać je za najlepsze, musi je rozumieć. Naradzają się przy tym i debatuja, które piękniejsze, ale żadne nie zdaje sobie sprawy z tego, że uczy się języka i szuka jego piękna.

Aby wysiłki dziecka pokazać i nagrodzić, polecam na drugi dzień, aby każde przeczytało swoje najpiękniejsze zdanie. I padają zdania poprawne stylistycznie, o pięknym języku literackim, zdania, w których będą wyrazy zrozumiałe, ale takie, jakich dziecko nie słyszy w domu, a i nieczęsto w szkole. Dzieci uzasadniają, dlaczego te zdania wybrały.

Tak bogaci się język i wyczucie piękna — w przepisywaniu. Odczytanie po jednym wybranym zdaniu nie zabierze więcej czasu niż przegląd i kontrola zadań, a efekt większy. Określamy zwykle, kto zajął pierwsze miejsce.

Przepisywanie przygotowuję jeszcze w inny sposób. Ćwicząc technikę czytania czy zapoznając dzieci z podstawową lekturą, każę zakreślać uryw-

ki i zdania, które są nie tylko ładne, ale tworzą logiczną całość. Zebrane i przepisane razem dają skrót lekcji, zwarte opracowanie tematu, a niekiedy ładny obrazek (np. z czytanki Morstina „W Padwie”). Jeśli taki skrót jest udany, każe się go nauczyć i odtworzyć pamięciowo z dowolnymi zmianami. Jest wtedy z dobrze przemyślanego przepisywania wieloraka korzyść: ćwiczenie w mówieniu literackim językiem i poznawanie go, podawanie wiadomości w ładnej i łatwej formie i pisanie.

Nieco inne będzie przepisywanie, a równocześnie budowa zadania za pomocą własnych słów, wiążących urywki z książki, np. na temat: Wypisać z czytanki „U jubilera” (E. Orzeszkowej *Marta*) te zdania, które opisują upośledzenie kobiet w epoce kapitalizmu”. To nie będzie przepisywanie bezmyślne, ale twórcze wgłębianie się w treść i szukanie problemu w lekturze.

Najstaranniejszego przygotowania wymaga i najwięcej przedstawia trudności inny rodzaj zadań, w których uczeń może, ale nie musi posługiwać się książką. Zadania te będzie budował sam, na podstawie podanych na lekcji notatek, ułożonego planu i ewentualnie wiadomości zdobytych na własną rękę.

Temat, notatki i plan są przeze mnie dokładnie przemyślane i celowo ułożone, lecz dzieci mogą ten plan ułożyć inaczej na lekcji, zmieniając wyrazy i kolejność. Plan nie jest i nie musi być identyczny u wszystkich. Każde odmienne, ale poprawne ujęcie zyskuje pochwałę. Dzieci wiedzą, że mają unikać szablonu. Notatki lekcyjne i plan to budulec, z którego ułożą bez trudu obszerne i poprawne zadanie.

Na lekcji wpiszą dzieci pod liczbą porządkową zadania i datą temat, a pod tematem na marginesie jako podtytuł słowo: Notatki. W notatkach zapisujemy w toku lekcji w miarę objaśnienia skróty wydarzeń i momentów, w oderwanych słowach oddzielonych przecinkami. W notatkach znaleźć się musi przede wszystkim zasób wyrazów, które uczeń winien zastosować w wypracowaniu, a które wzbogacą jego słownik. Jeśli to będzie np. zadanie o zasługach Staszica, to w notatkach wpiszemy wyrazy i zwroty: pisarz polityczny, mieszczańskie pochodzenie społeczne, oznaczenie czasu kiedy żył, studia, geologia, kronika, akta i dokumenty jako źródła jego dzieł, tytuły tych dzieł, wzmianki o działalności, „ojciec górnictwa polskiego”, hutnictwo, podniesienie poziomu gospodarczego, pierwsze szkoły zawodowe, uwłaszczanie chłopów, Hrubieszów, Towarzystwo Przyjaciół Nauk, ofiarność, testament, cele narodowe.

Ułożenie według tych notatek planu zadania nie sprawi dzieciom trudności. Plan układamy wspólnie, a pierwszym jego punktem jest zawsze wstęp, czyli nawiązanie i wprowadzenie (któremu oczywiście także dajemy osobny tytuł). Następne punkty ułoży się według kolejności logicznej i chronologicznej: 2. Pochodzenie społeczne (które w tym wypadku miało wielkie znaczenie i wpływ na całą działalność i twórczość Staszica). 3. Studia zagraniczne. 4. Pobyt u magnata Zamojskiego. 5. Dzieła (tytuły i geneza podane na lekcji w notatkach). 6. Hrubieszów i szkoła rolnicza. 7. Górnictwo i przemysł. 8. Tow. Przyj. Nauk — pałac i biblioteka. 9. Testament Staszica. 10. Własne wnioski i zakończenie. Bez konspektu trudno to będzie improwizować i można wiele uronić, a trzeba dzieciom dać dużo materiału do rozwinięcia. Czy na podstawie tych notatek i tak szczegółowego planu każdy uczeń, który był na lekcji napisze dobre zadanie? Sądzę, że tak. Czy wzbogacił się słownik dzieci przez zastosowanie podanych w notatkach pojęć i wyrazów? Niewątpliwie tak.

KILKA UWAG O KONTROLI, SPRAWDZANIU, OCENIANIU I OMAWIANIU PRAC DOMOWYCH UCZNIÓW KLAS V—VII

Jakie wymagania stawia nauczycielowi program w zakresie kontroli prac domowych? W uwagach wstępnych do programu dla klas V—VII (str. 172) czytamy: „W związku z lekturą oraz nauką gramatyki i ortografii uczniowie wykonują prace pisemne klasowe i domowe o charakterze ćwiczeń. Nauczyciel powinien kontrolować na bieżąco wykonanie tych prac i codziennie sprawdzać po kilka zeszytów... Przynajmniej raz w ciągu okresu szkolnego należy dokładnie przejrzeć wszystkie zeszyty uczniów z pracami domowymi i omówić je w klasie.” Wymagania programu nie są jasne, dlatego w praktyce bardzo rozmaicie są realizowane. Byłoby idealnie, gdyby nauczyciel języka polskiego miał możliwość sprawdzić i doprowadzić do poprawienia przez uczniów wszystkich prac domowych. Ale w naszych warunkach jest to niemożliwe, choćby ze względu na dużą liczbę uczniów w klasach. Spróbujmy więc ustalić, co w warunkach obecnych naszej szkoły jest możliwe do wykonania i konieczne. Po pierwsze — możliwe jest i konieczne na początku każdej lekcji ustalenie, czy wszyscy uczniowie wykonali zadaną im pracę domową. Uczniom, którzy bez dostatecznie uzasadnionej przyczyny nie wykonali pracy, stawiamy oceny niedostateczne. Innych uczniów w czasie takiej kontroli prac chwalimy lub ganimy za czystość i staranność lub brak staranności i niechlujność pisma i zeszytu. Tę zewnętrzną kontrolę prac można stwierdzić umownym znakiem pod pracą ucznia, np. znakiem V (vidi — widziałem). Kontroli tej nie można zaniedbywać, gdyż dzieci, zwłaszcza w klasie V, nie są jeszcze dość zdyscyplinowane wewnętrznie, aby nie zaniedbywać się w wykonywaniu polecanych im zadań. A pochwały i nagany umiejętnie, pedagogicznie udzielane w czasie kontroli prac mają duże znaczenie.

Aby wykonywanie prac domowych nie było zdawkowe, należy po każdej lekcji brać kilka zeszytów do sprawdzenia prac i ocenienia ich. W dzienniku lekcyjnym, a zwłaszcza w osobistym notatniku najlepiej w oddzielnych rubrykach notować oceny za prace domowe wraz z oznaczeniem rodzaju błędów. Szczegółowsze notatki o sprawdzonych pracach domowych można robić w notatniku do ćwiczeń sprawdzających klasowych. Błędy uczniów nauczyciel zaznacza umownymi znakami na marginesie, podobnie jak w pracach klasowych sprawdzających. Błędy ortograficzne poprawiamy zawsze autorytatywnie z zaznaczeniem na marginesie czy jest to błąd poważny, czy też drugorzędny (błąd poważny oznaczamy podkreślonym O). Pożądane jest, aby uczniowie na początku zeszytu przedmiotowego, podobnie jak w zeszycie klasowym, prowadzili wykaz wykonanych prac. Wykaz ten nie obejmowałby ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych. Mógłby on mieć następujące rubryki: numer pracy, temat, rodzaj wypowiedzi (opowiadanie, opis, sprawozdanie itd.), kategorie błędów i ocena. Wykaz taki pozwala nauczycielowi łatwo skontrolować, których prac uczeń nie pisał, a ucznia dyscyplinuje do systematycznego i dobrego wykonywania prac. Naturalnie nauczyciel w swoim notatniku prowadzi również wykaz prac domowych, co pozwala mu prawidłowo rozkładać ćwiczenia w rozmaitych formach wypowiedzi. Ocenianie prac domowych jest zada-

niem bardzo trudnym. Często się zdarza, że prace domowe są niesamodzielne. Trzeba w tych wypadkach przeprowadzić skuteczne rozmowy z opieką domową i wyeliminować szkodliwą pomoc. Są dzieci, które nie mają odpowiednich warunków w domu do odrabiania piśmiennych prac. Nauczyciel winien znać warunki domowe dzieci i nie karać za czynniki niezależne od ich woli. Niezależnie od wymienionych okoliczności ocenianie prac piśmiennych jest kłopotliwe ze względu na brak ustalonych norm ocen. Próbę ustalenia jakichś norm ogólnych podjęli Cofalik, Nowakowski i Tabakowska w swojej pracy pt. „Poprawa wypracowań pisemnych z języka polskiego”. Wskazania dane w tej pracy mogą trochę pomóc polonistom w ocenianiu prac pisemnych, podobnie jak ogłaszane wnioski z badań wyników nauczania języka polskiego, przeprowadzane przez Instytut Pedagogiki czy też przez władze szkolne. W zasadzie jednak każde środowisko szkolne winno ustalić dla siebie kryteria ocen w oparciu przede wszystkim o wymagania programu i znajomość poziomu języka polskiego na danym szczeblu nauczania w danej szkole. Może się zdarzyć tak, że poziom nauki języka polskiego w danej szkole z tych czy innych względów odbiega znacznie od poziomu innych szkół. (Taka konfrontacja wymagań polonistów w różnych szkołach byłaby bardzo celowa). W takim wypadku nie do pomyślenia jest, aby polonista większości uczniów wystawiał oceny niedostateczne za prace piśmienne domowe czy klasowe. Wymagania swoje musi polonista w tych trudnych okolicznościach zwiększać stopniowo, aż powoli doprowadzi do stanu normalnego.

Z kolei wypada zastanowić się nad zagadnieniem omawiania prac domowych. Ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne, wykonane przez uczniów w domu, omawiamy zazwyczaj krótko i tylko wtedy, gdy mamy wątpliwości co do poprawnego ich wykonania. Inne piśmienne prace domowe z zasady omawiamy na lekcjach. Omawianiu prac często, zwłaszcza w V klasie, poświęcamy tylko małą część lekcji. Prace uczniów w klasie V są zazwyczaj krótkie. W ciągu kilkunastu minut można omówić pod jakimś względem dwie lub nawet trzy prace. Zawsze bowiem wyznaczamy sobie jakieś konkretne zadanie czy zadania, zgodnie z długofalowym planem naszej pracy w tym zakresie. Jeśli np. na danej lekcji zamierzamy zwrócić uwagę uczniów na różnice między opowiadaniem a opisem sytuacji, to przede wszystkim tej sprawie poświęcimy czas przeznaczony na omawianie prac domowych. Na innej znów lekcji poświęcimy wyznaczony czas na szukanie wyrazów w zdaniu. To nie znaczy, że pominiemy kiedykolwiek jakieś rażące błędy treści i jej układu lub też błędy językowe czy stylistyczne. W klasach VI i VII, a czasem i w V, prace domowe uczniów wiążą się z lekturą i są one jak by dalszym ciągiem opracowywania utworów. Takim pracom, ale i nie tylko takim, winniśmy omawiając je poświęcać całe lekcje. Jak organizujemy takie lekcje? Jakie formy i metody stosujemy na tych lekcjach? Metoda będzie zawsze naprowadzająca, a forma pogadanki w klasach V i VI i dyskusji w klasie VII. Na lekcji omawiamy zasadniczo dwie prace. Jakich uczniów? Czy tak zwanych „mocnego” i „słabego”, czy też „równnych” sobie. Aby pogadanki czy dyskusje były żywsze, ciekawsze dla uczniów, aby z góry przy porównywaniu prac nie zakładać „straconej pozycji” słabego ucznia, należałoby brać prace uczniów o mniej więcej jednakowym poziomie wiedzy i umiejętności. Czasem jednak dla „podciągnięcia” jakiegoś zdolnego leniucha zestawiamy jego pracę z dobrą pracą pilnego ucznia. Czy każdą z prac oddzielnie czytać i omawiać, czy też czytać kolejno obie i omawiać je obie przez porównywanie? To zależy od przygotowania klasy do takiego omawiania, od stopnia

umiejętności spostrzegania i notowania błędów. Początkowo, dopóki uczniowie nie wdrożą się do szybkiego notowania, trzeba omiawać oddzielnie prace, a następnie próbować porównywać. W klasie VII, a czasem i w VI od drugiego półrocza, należy omawiać prace wg ustalonego planu, ułożonego najlepiej w formie pytań. Plan taki może być następujący:

- 1) Czy autor zrozumiał temat?
- 2) Czy wyczerpał materiał w zakresie tematu lub też czy wybrał najważniejszy materiał, jeśli jest go dużo?
- 3) Czy zrobił błędy rzeczowe?
- 4) Czy zrobił niepotrzebne dygresje?
- 5) Jak ułożył materiał (czy w sposób planowy, czy zachował właściwą proporcję między wstępem, rozwinięciem i zakończeniem, czy powiązał sensownie poszczególne części pracy)?
- 6) Jaki jest język i styl pracy?

Dyskusję najlepiej przeprowadzać według planu, kolejno punktami. W wypadku, gdy jest różnica zdań między dyskutującymi, trzeba przyzwyczajając do argumentowania rzeczowego przez cytowanie fragmentów swoich prac lub tekstu literackiego. Po takim szczegółowym omówieniu obu prac jeden z uczniów próbuje dokonać podsumowania w porównywaniu obu prac, a inni uzupełniają go. Naturalnie autorzy zawsze mają możliwość bronięcia swych prac, a nauczyciel wydaje ostatecznie opinię o pracach. Nauczyciel pod koniec lekcji albo wystawia oceny za te dwie prace, jeśli zdążył sprawdzić je pod względem ortograficznym, albo zabiera je do domu. Uczniom biorącym zywyszy udział w dyskusji pożądane jest wystawić oceny. Niektóre prace winny być czytane dwa razy, aby uczniowie w czasie drugiego czytania mogli zanotować błędy układu treści, językowe, gramatyczne i stylistyczne, a nauczyciel w tym czasie może sprawdzić ortografię pracy. Aby uczniowie dokładniej robili notatki, mogą przygotowywać sobie kartki podzielone na kilka działów wg planu. Pożądane jest, aby nauczyciel po drugim czytaniu prac dyskretnie wstawił oceny do dziennika, co wpływa dodatnio na większą swobodę dyskusji nad pracami. W ten sposób omawiamy pracę domową uczniów, gdy nie znamy wszystkich prac. Inaczej wyglądać powinna lekcja omawiania prac, gdy nauczyciel przedtem w domu przeczytał daną pracę wszystkich uczniów. Przynajmniej raz na okres, jak wymaga tego program, obowiązuje polonista poprawić jedną i tę samą pracę domową wszystkich uczniów i omówić ją w klasie na specjalnej lekcji.

Organizacja takiej lekcji może być następująca. Najpierw ogólnie oceniamy pracę, podając, ile jest prac bardzo dobrych, dobrych, dostatecznych i niedostatecznych. Mówimy, kto napisał bardzo dobrze i dobrze. Czasem mówimy, kto napisał źle, ale tylko czasem, aby potępić leniuchów. Następnie pokazujemy przez odczytanie dobrą pracę w ogóle lub dobrą pod jakimś względem, aby dać przykład lub zagaić rozważania na pewien zaplanowany na tę lekcję temat. Szczegółowej dyskusji według ustalonego planu dla omawiania prac, nie przeprowadzamy, gdyż sporo czasu na takiej lekcji musimy poświęcić na poprawę typowych i indywidualnych błędów. Czy na takiej lekcji poprawiamy typowe błędy wszystkich kategorii, a więc i błędy układu treści i budowy pracy, fleksyjne i składniowe, stylistyczne i językowe. Czasem, jeśli jest ich mało, można to uczynić, ale zazwyczaj wybieramy na tę lekcję tylko jedną kategorię typowych błędów lub dwie, a inne błędy odkładamy do najbliższych lekcji, aby je powiązać z odpo-

wiednimi ćwiczeniami gramatycznymi i ortograficznymi. W ciągu kilkunastu minut, jakie mamy do dyspozycji na ten cel na takiej lekcji, nie sposób jest dokładniej poprawić różnego rodzaju błędy, a nie wolno nam stwarzać chaosu i przyzwyczajając uczniów do niedokładności w pracy nad poprawą błędów. Musimy jeszcze pamiętać, że w czwartej części lekcji tego typu: 1) ogólna ocena prac, 2) lektura i omówienie najlepszej pracy, 3) poprawa typowych błędów, 4) mamy udzielić dzieciom konsultacji przy poprawie przez nich indywidualnych błędów. Czasem na tę czwartą część lekcji trzeba poświęcić sporo czasu, gdy wdramy uczniów do dokładnego „odczytywania” błędów według świeżo ustalonych znaków lub też, gdy uczymy właściwego poprawiania błędów według świeżo ustalonych zasad. Uczniowie samodzielnie w domu najczęściej nie poprawią dobrze błędów frazeologicznych, stylistycznych czy gramatycznych i skutek jest taki, że w przyszłości popełniają je nadal. Dlatego musimy zawsze znaleźć czas na konsultacje, jeśli nie na tej, to na następnej lekcji, aby pomóc uczniom w poprawie niektórych błędów. Naczelnym zadaniem lekcji pierwszego typu, tj. lekcji, na których nauczyciel razem z uczniami zapoznaje się z dwiema pracami i omawia je razem z uczniami — jest zazwyczaj albo kształcenie umiejętności w wypowiedzianiu się uczniów w pewnej formie wypowiedzi (opowiadanie, opis, sprawozdanie itp.), albo powtarzanie pod pewnym kątem materiału przerabianego w cyklu lekcji. Np. omawianie w klasie VII pracy n.t. „Ocena Jacka Soplicy jako człowieka i Polaka” jest doskonałą kanwą do powtarzania materiału przerabianych fragmentów „Pana Tadeusza”. I wtedy, gdy takie zadanie postawimy danej lekcji, nie omawiamy szczegółów formy prac. Naczelne zadanie lekcji zawsze uświadamiamy wyraźnie uczniom przed czytaniem prac, aby wiedzieli, co przede wszystkim notować i nad czym dyskutować. Natomiast naczelnym zadaniem lekcji drugiego typu, tj. lekcji, na których omawia się prace po sprawdzeniu ich wszystkich przez nauczyciela — jest poprawianie błędów formy. Sprawa treści schodzi w tym typie lekcji na drugi plan.

Redakcja „Polonistyki” przypomina o odnowieniu prenumeraty na II półrocze.

Warunki prenumeraty są podane na drugiej stronie okładki.

O LITERATURZE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY W LATACH 1864—1914

Nie doceniany od zarania swego powstania „kopciuszek” — piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży, uprawiane często przez druzgórnych twórców, skazane dydaktyzmem, które przez długi czas odstręczało pióra krytyków i historyków literatury, doczekało się wreszcie nowego syntetycznego ujęcia w studium historycznoliterackim Krys-tyny Kuliczekowskiej *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864—1914*.

Ta pionierska praca rozwiązuje wreszcie część kłopotów, z jakimi musiał się borykać polonista, zobowiązany programem do omawiania tego działu piśmiennictwa, w liceum pedagogicznym i w studium nauczycielskim. Władze oświatowe, które wyszły ze słusznego założenia, wprowadzając do programów nauczania języka polskiego w zakładach kształcenia nauczycieli literaturę młodzieżową, nie pomyślały jednak w porę o jakimkolwiek podręczniku, który mógłby stać się przewodnikiem, jeśli nie dla młodzieży, to przynajmniej dla uczącego, by nie błądził po „bezdrożach”. Istniejące bowiem dawne opracowania krytycznoliterackie, z których należy wymienić *Naszą literaturę dla młodzieży* Anieli Szcówny i Stanisława Karpowicza, jako najlepiej ujmującą rozwój piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży od czasów najdawniejszych po współczesne autorom, tj. do 1890 r., dawno wyczerpane i nie wznawiane, są niedostępne dla nauczyciela z prowincji. Wreszcie nowe, powojenne, jak praca G. Lasoty *O sytuacji w literaturze dla dzieci i młodzieży*, bądź *Antologia literatury dla dzieci i młodzieży* I. Skowronkówny ze wstępem krytycznoliterackim i ostatnio wydane *Studia pedagogiczne*, t. V, pod redakcją K. Kuliczekowskiej, poświęcone literaturze dla dzieci i młodzieży, nie rozwiązywały z wielu względów kłopotów polonisty. Po pierwsze dlatego, że nie ujmowały całokształtu rozwoju piśmiennictwa młodzieżowego (jak. np. V t. *Studiów pedagogicznych*, który zawierał jedynie 4 rozprawy poświęcone piśmiennictwu młodzieżowemu m. in. I. Cieślukowskiego o W. Przyborowskim

i J. Z. Białka o H. Górskiej), po drugie zaś (tak jak praca G. Lasoty, na której wycisnął swe piętno wulgarnie pojmany realizm socjalistyczny) błędnie naświetlały szereg zjawisk z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży. Inne prace krytyczno-literackie nie mogą wchodzić w rachubę, bowiem stanowią je najczęściej drobne artykuły i recenzje rozrzucone po wszystkich czasopiśmiech.

Tak więc praca K. Kuliczekowskiej, która od dłuższego czasu zajmuje się tym działem piśmiennictwa, zamieszczając w *Nowej Kulturze*, *Życiu Literackim* i *Nowych Książkach* liczne artykuły i recenzje traktujące o utworach młodzieżowych, jest w chwili obecnej, po *Naszej literaturze dla młodzieży* A. Szcówny i St. Karpowicza, najpełniejszym studium krytyczno-literackim z zakresu piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, ujmującym w najogólniejszym zarysie jego rozwój w latach 1864—1914.

Literatura dla dzieci i młodzieży K. Kuliczekowskiej składa się z dwu zasadniczych części: pierwszą stanowi syntetyczne ujęcie pięćdziesięcioletniego rozwoju piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży; drugą stanowią wypisy.

W pierwszej części pracy — w części historycznoliterackiej autorka omawia w kolejnych rozdziałach następujące zjawiska w piśmiennictwie młodzieżowym lat 1864—1914:

- 1) krytykę literatury dla dzieci i młodzieży,
- 2) rozwój powieści o tematyce współczesnej, podróżniczo-przygodowej i historycznej,
- 3) twórczość poetycką i baśnie prozą i wierszem pisane,
- 4) czasopiśmiennictwo.

Rozdział pierwszy, zawierający zwią- złą ocenę krytyki literackiej, ukazuje jednocześnie rodowód literatury dziecięco-młodzieżowej. Autorka podkreśla w nim, że tym działem piśmiennictwa, od zarania jego powstania, zajęli się przede wszystkim pedagogowie. Oni by-

li pierwszymi autorami i jednocześnie krytykami utworów specjalnie pisanych dla czytelnika młodzieżowego, a to dlatego, że w pełni zdawali sobie sprawę z wychowawczego wpływu książki na młode pokolenie. Oni to właśnie nadają literaturze dziecięco-młodzieżowej określony kierunek rozwoju, bacząc pilnie, by utwory dla młodzieży miały właściwe „pochylenie” pedagogiczne. Z tych względów traktują piśmiennictwo dziecięce jedynie jako środek oddziaływania wychowawczego, zapominając często o jego walorach artystycznych.

Wskazując rodowód źle pojętej odrębności piśmiennictwa młodzieżowego od literatury dla dorosłych, autorka zwróci także uwagę na osobnioność głosy krytyków, którzy będą domagać się dla czytelnika dziecięco-młodzieżowego literatury pięknej w całym tego słowa znaczeniu. Na tym tle przedstawi w syntetycznym skrócie poglądy czołowych krytyków literatury dla dzieci i młodzieży doby pozytywizmu i przełomu XIX i XX w. Omówi więc stanowisko krytycznoliterackie Piotra Chmielowskiego, autora pracy *Czasopisma dla młodego wieku* (zamieszczonej w *Encyklopedii Wydawniczej* w roku 1885), która stanowi próbę syntetycznego ujęcia rozwoju czasopiśmiennictwa dla dzieci doby pozytywizmu. Dalej oceni poglądy na piśmiennictwo młodzieżowe Adolfa Dygasińskiego, autora *Krytycznego katalogu książek dla dzieci i młodzieży* wyd. w 1884 r., w którym ten wybitny pedagog i pisarz omawia bieżącą produkcję literacką dla dzieci i młodzieży. Wreszcie informuje czytelnika, jaką rolę w krytyce literackiej dla dzieci i młodzieży odegrali Aniela Szcówna i Stanisław Karpowicz, autorzy *Naszej literatury dla młodzieży*, składającej się z części historycznoliterackiej opracowanej przez A. Szcównę i teoretycznej — opracowanej przez St. Karpowicza.

W rozdziale drugim, z racji na bujny rozwój piśmiennictwa dziecięco-młodzieżowego w okresie pozytywizmu, a w szczególności powieści, Krystyna Kuliczowska omawia ten gatunek literacki rodzajami tematycznymi. Oceni więc w kolejności współczesną powieść obyczajową, powieść podróżniczo-przygodową i powieść historyczną, a więc najważniejsze pod względem tematycznym rodzaje powieści młodzieżowej okresu pozytywizmu. Ta wewnętrzna klasyfikacja, przeprowadzona w ramach omawianego gatunku, czyni jej wykład uporządkowanym i bardzo przejrzystym.

Pierwszy z wymienionych przed chwilą rodzajów tematycznych, a mianowicie powieść współczesną, rozpatruje autorka na tle ideologii pozytywistycznej, która wyznaczyła ideę przewodnią wszystkim niemal utworom młodzieżowym drugiej połowy XIX w. o tej tematyce. Autorka wykaże np., że hasła pozytywistyczne wycierają niemal ze wszystkich stronic współczesnych utworów Teresy Jadwigi Papi (1844—1906), tkwią wyraźnie w powieściach Zofii Urbanowskiej (1849—1939), w szczególności zaś w jej *Księżniczce*, nie będą również wolne od nich powieści Zofii Bukowieckiej (1844—1920), autorki utworów *Historia o Janku Górniku* i *Dzieci Warszawy*, czy wreszcie powieść Adolfa Dygasińskiego *Przygody młodzieńca, czyli Robinson polski*, chociaż Bukowiecka i Dygasiński sięgną już po realia z codziennego życia, dlatego tworzą utwory o większych wartościach artystycznych. Wymienieni pisarze, w swych powieściach o tematyce współczesnej, ukazywali pozytywistyczny ideał wychowawczy — pozytywistycznego bohatera, który przez praktyczną działalność, przez pracę w określonym zawodzie, po uprzednim zdobyciu odpowiednich kwalifikacji, miał się stać pożytecznym członkiem społeczeństwa.

Autorka słusznie podkreśla, że tendencyjna powieść pozytywistyczna, była skażona dydaktyzmem, dużo w niej było moralizowania — to wszystko oczywiście nie mogło pociągać czytelnika dziecięcego.

Niewątpliwie, gdy oceniamy tę powieść z perspektywy czasu, trzeba się zgodzić z sądem autorki, że ze względu na to, iż zawierała ona aktualne hasła pedagogiczne, nie przedstawia dziś dla nas większych wartości i że może obecnie zainteresować jedynie pedagogów. Wydaje się jednak, że powieści tej nie można jedynie oceniać kryteriami współczesnymi. Prawdą jest, że dzisiejszy czytelnik młodzieżowy może sięgnąć po utwory ciekawsze i bardziej zajmujące, wolne od dydaktyzmu i moralizowania, ale i te mniej zajmujące w swoim czasie odegrały określoną rolę w kształceniu wielu cnot obywatelskich wśród ówczesnej młodzieży. Wystarczy chociażby wymienić tutaj zaszczycony przez tę powieść kult pracy. Nie dysponujemy dziś ca prawda danymi danymi czytelnicznymi z doby pozytywizmu, ale to tym bardziej nie upoważnia nas do twierdzenia, że współczesna powieść młodzieżowa tego okresu z tego powodu, że zawierała aktualne hasła polityczno-wychowawcze, jest

tylko dokumentem panujących wówczas poglądów pedagogicznych.

Drugi z podstawowych rodzajów tematycznych powieści młodzieżowej lat 1864—1914 — powieść podróżniczo-przygodowa bierze swój początek — zdaniem autorki — w zachodnioeuropejskiej literaturze przekładowej. Przeróbki i różne adaptacje wielkich powieści siedemnasto- i osiemnastowiecznych: *Don Kichota* Cervantesa, *Podróży Guliwera* Swifta, *Robinsona* Crusoe Defoe, przekłady powieści Juliusza Verne dały początek polskiej młodzieżowej powieści podróżniczo-przygodowej. Zdaniem autorki — z tych właśnie utworów nasi pisarze przyswajali sobie różne typy konstrukcji fabularnych, zapożyczali rozmaite motywy i wątki. Na tym tle, na tle przekładowej literatury zachodnioeuropejskiej o tematyce przygodowej rozpatruje autorka dorobek pisarski czołowych twórców tego właśnie typu powieści — Wł. Umińskiego (1865—1953), autora *Podróży bez pieniędzy*, *Flibustierów*, *Znojnego chleba*, i H. Sienkiewicza, autora najciekawszej i najlepszej, w naszym młodzieżowym piśmiennictwie, powieści podróżniczo-przygodowej *W pustyni i w puszczy*. W ocenie twórczości tych autorów słusznie się podkreśla, że ich powieść podróżnicza w przeciwieństwie do utworów o tematyce współczesnej, wolna od dydaktyzmu i moralizowania, o żywej i interesującej fabule, przyciągała i przyciąga nadal czytelnika młodzieżowego pasjonującą i wychowującą przygodą oraz bogatą wiedzą o świecie.

Ostatni typ tematyczny powieści młodzieżowej z lat 1864—1914 — powieść historyczną — zrodziła się z zdaniem autorki, ówczesne warunki polityczne. Zabory, niewola sprawiły, że każdy pisarz uważał za swój patriotyczny obowiązek napisanie — jak powiada autorka — bodaj jednej powieści historycznej. Miała ona budzić w młodym pokoleniu miłość do kraju ojczystego, krzepić serca, podtrzymywać na duchu. Te właśnie cele przyswiecały wszystkim wybitniejszym twórcom młodzieżowej powieści historycznej omawianego okresu, m. in. Waleremu Przyborskiemu (1845—1913) i Wacławowi Gąsiorowskiemu (1869—1939), których utwory cieszą się niesłabnącym powodzeniem po dzień dzisiejszy. Pierwszy z wymienionych twórców — autor *Bitwy pod Raszynem* i *Szwedów w Warszawie* — zdobył niezwykłą popularność bardzo frapującą fabułą powieściową, która porwała wyobraźnię młodego czytelnika. Bohater utworów Przyborskiego, przedstawiony w działaniu, nie poucza i nie rezo-

nuje, jak to miało miejsce w tendencyjnej powieści o tematyce współczesnej. Powieść historyczną wyższej rangi dla czytelnika młodzieżowego tworzy — zdaniem autorki — drugi z wymienionych pisarzy — Wacław Gąsiorowski, autor cyklu powieści z czasów napoleońskich (*Huraganu, Roku 1809, Szwoleżerów gwardii*). Gąsiorowski, w przeciwieństwie do Przyborskiego, który lekceważył walory poznawcze w powieści — jak powiada Sienkiewicz (cyt. za autorką): „zbywał kilku pobieżnymi słowy historię” — daje gruntowniejszą wiedzę o naszej przeszłości narodowej. Nie jest więc zwolennikiem „gorszej” powieści historycznej dla młodzieży.

Rozdział następny swej pracy (trzeci z kolei) poświęca K. Kuliczowska twórczości poetyckiej i baśniowej. Po bardzo zdawkowej informacji o pomniejszych twórcach poezji dziecięcej z lat 1864—1914, wnikliwie analizuje twórczość poetycką i baśniową M. Kopnickiej. Najobszerniej, z racji na niezwykle walory wychowawcze i artystyczne, potraktowała baśń *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, która pozwoliła jej omówić szerszą funkcję fantastyki, rozwijającej wyobraźnię dziecięcą, w utworach dla młodzieży. Wysoka ocena baśni, urzekającej niezwykłym czarem, obrazowością i humorem, w której dobro zwycięża nad złem, szlachetność nad podłość, pokrywa się w zupełności z jej rzeczywistymi walorami artystycznymi i wychowawczymi.

Czwarty z kolei rozdział swego studium poświęca autorka szczegółowemu omówieniu czasopiśmiennictwa młodzieżowego. Na czoło wysunie *Przyjaciela Dzieci* i *Wieczory Rodzinne*. W obu tych czasopismach znajdzie wyraźne odbicie tendencja wychowawcza epoki. Pierwsze z nich wychowywało młode pokolenie w duchu fideistyczno-filantropijnym, uczyło umiłowania wiedzy i rozbudzało dążenie do zdobycia zawodu, pozwalające być użytecznym w rodzinie i społeczeństwie. Drugie — popularyzowało wiedzę przyrodniczą, geograficzną, i krajoznawczą, literaturę przekładową (utwory Waltera Scota, Mayne Reida, Marka Twaina, Conan Doyle’a, Juliusza Verne), zamieszczało „Pogadanki moralne”, łącząc w sobie elementy poznawcze i rozrywkowe w istocie także było zgodne z duchem epoki, z panującymi wówczas tendencjami wychowawczymi.

Swoje studium krytyczno-literackie zamyka autorka uwagami końcowymi, które stanowią piąty rozdział jej pracy. Podsumowując swe rozważania o literaturze dziecięco-młodzieżowej w latach 1864—1914, autorka z jednej strony do-

kona bilansu osiągnąć w piśmiennictwie młodzieżowym, z drugiej zaś — podkreśli, że nacisk tendencji wychowawczych, które patronowały temu piśmiennictwu, i fakt, że uprawiali je najczęściej pisarze drugorzędni — „przyczyniła się do wytworzenia, do dziś trudnego do obalenia, poglądu, że ta gałąź twórczości posiada swoją — wcale nie zasługującą na wysoką ocenę — »specyfikę«, że stanowi coś pośredniego między pedagogiką a literaturą”.

Obok części historycznoliterackiej w *Literaturze dla dzieci i młodzieży* K. Kulickowskiej znajduje czytelnik (o czym była już mowa) wypisy, które mają mu pomóc w poznaniu tego działu piśmiennictwa. Można w nich wyodrębnić materiały dwojakiego rodzaju — jeden stanowią fragmenty prac krytycznoliterackich dawnych badaczy piśmiennictwa młodzieżowego (Piotra Chmielowskiego, Adolfa Dygańskiego, Stanisława Karpowicza, Anieli Szczyówny i in.), drugi — fragmenty utworów dla dzieci i młodzieży — omawianego w studium okresu. Należy stwierdzić, że pierwszy rodzaj materiałów wchodzących w skład wypisów jest nader celowy, bowiem nie zawsze ten, kto interesuje się tym działem piśmiennictwa, może do nich dotrzeć. Drugi natomiast — niezbyt konieczny, bowiem każdy, jeśli zajdzie potrzeba, woli sięgnąć do całości utworu. W tym względzie należy się zgodzić z sądem J. Z. Bialka, który w swej recenzji „Książka o literaturze dla dzieci i młodzieży”, zamieszczonej w *Głosie Nauczycielskim* z 31 stycznia 1960 r., pisze: „Jeżeli wyjątki prac krytycznych, bardzo ciekawie dobranych i ważkich, nie budzą najmniejszych wątpliwości co do ich przydatności, to zamieszczanie urywków literackich **wyda**je się niecelowe. Nie dają one bowiem ani wyobrażenia o całości utworu danego pisarza, ani nie uzupełniają wywodów autorki; można je co najwyżej potraktować jako próbki stylu różnych zapomnianych pisarzy dla młodzieży”.

W całości studium K. Kulickowskiej jest cenne nie tylko ze względu na zawarty w nim materiał historycznoliteracki, ale i z powodu tego, że uczy praktycznie analizy utworów dziecięco-młodzieżowych. Autorka bowiem w swych **sądach** krytyczno-literackich doskonale **posługuje** się trzema podstawowymi kryteriami w ocenie utworów młodzieżowych — pedagogicznym, psychologicznym i artystycznym, które pomogły jej dokonać właściwej selekcji — odróżnić „ziarno od plewy” — w złożonym i bogatym ilościowo pi-

śmiennictwie dziecięco-młodzieżowym drugiej połowy XIX w. i początków XX w. Selekcja powyższa znalazła między innymi swój wyraz w objętościowym potraktowaniu pewnych partii materiału. Utwory najwartościowsze, jak np. powieść historyczna Przyborowskiego, powieść Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*, baśń Konopnickiej *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, omówione są wnikliwiej i bardziej wyczerpująco, zaś twórczość drugorzędnych pisarzy młodzieżowych — pobieżnie i zdawkowo. Niewątpliwie ta nierównomierność w potraktowaniu pewnych zjawisk w piśmiennictwie dziecięco-młodzieżowym omawianego okresu — z czego zdaje sobie sprawę sama autorka — ma również i inne podłoże, mianowicie nie zawsze i nie wszędzie mogła autorka korzystać z istniejących już opracowań krytycznoliterackich, ponieważ — jak sama mówi w słowie wstępnym do czytelnika — „ta gałąź twórczości była dotychczas terenem dorywczych i marginesowych zainteresowań badawczych”.

Praca K. Kulickowskiej różni się zdecydowanie od wszystkich wydawnictw typu podręcznikowego (o czym także mówi autorka w słowie wstępnym) — brak bowiem w niej biografii pisarzy dziecięco-młodzieżowych, brak ilustracji, portretów, a więc wielu niezbędnych elementów występujących w dobrze opracowanym podręczniku. Jest więc w istocie jedynie dość obszernym studium krytycznoliterackim, w którym autorka omawia piśmiennictwo młodzieżowe, szeregując je według gatunków literackich. To właśnie zwolniło ją od obowiązku umieszczenia wspomnianych wyżej elementów niezbędnych w każdym podręczniku. Studium K. Kulickowskiej może się jednak stać podstawą do opracowania wydawnictwa typu podręcznikowego, z którego mogłaby korzystać młodzież zakładów kształcenia nauczycieli. Należy się spodziewać, że takie właśnie wydawnictwo, jak również dalszą część literatury dla dzieci i młodzieży obejmującą piśmiennictwo młodzieżowe okresu międzywojennego i Polski Ludowej, opracuje autorka tego pierwszego po wojnie pionierskiego studium krytycznoliterackiego z zakresu literatury młodzieżowej. Wypada jedynie żałować, że tak bardzo potrzebną poloniście i młodzieży z zakładów kształcenia nauczycieli książkę wydano zaledwie w 8 tys. egz. W efekcie nie zdołała ona dotrzeć do tych wszystkich, którzy jej potrzebują, bowiem cały nakład jest już wyczerpany.

Stanisław Frycie

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych wydały piękny album pt. *Juliusz Słowacki* w opracowaniu St. Makowskiego i Zb. Sudolskiego pod redakcją Eug. Sawrymowicza.

Polonistów cieszy niewątpliwie fakt wzbogacenia ich warsztatu pracy wartościową pomocą naukową, którą można wyekskać w rozmaity sposób, o czym informuje dokładnie nota redakcyjna. Album składa się z części opisowej (słowo wstępne, uwagi szczegółowe o tablicach) i 36 plansz graficznych — wszystko ujęte w kartonową teczkę. „Uwagi szczegółowe o tablicach” mają wielką wartość poznawczą. W sposób prosty, ale bardzo treściwie podają wiele cennych wiadomości, często zupełnie nie znanych (jak sprawa stypendium im. Słowackiego) i pozwalają wreszcie w całości poznać życiorys Słowackiego, a nawet losy jego najbliższych. Wartość tych wiadomości polega poza ich rzetelnością i na tym, że ukazują szerokiemu ogółowi poetę jako żywego człowieka i zrywają z zakorzenionym mitem Słowackiego — fantasty oderwanego od rzeczywistości. Dowiadujemy się np., że lubił grać na fortepianie i z zapalem tańczył mazura.

Poszczególne objaśnienia tablic są związane ze sobą tematycznie i czasowo, pozwalają prześledzić życie poetę bardzo dokładnie i powiązać poszczególne fakty w jedną całość.

W informacjach o badaniach nad twórczością Słowackiego może warto było wspomnieć o ostatniej sesji naukowej PAN z okazji Roku Słowackiego, a w liście lektury uzupełniającej zaszyalizować dwie powieści o poecie: Juliana Wołoszynowskiego *Słowacki* i Stefana Flukowskiego *Płomienie róży*. Słuszne byłoby również poinformowanie, na jakie języki Słowacki był i jest tłumaczony.

Jako całość album przedstawia wielkie walory poznawcze i estetyczne. Dzięki chronologicznemu układowi tematów, podzielonemu na okresy mapami, daje pojęcie o całokształcie życia i twórczości poetę, a to jest bardzo ważne dla szerszej percepcji sztuki artysty o skomplikowanym i bogatym dorobku twórczym i urozmaiconym a niezbyt dokładnie znanym życiu.

Na uwagę zasługuje fakt, że autorzy albumu nie ograniczali się do jednego zagadnienia, a postarali się przedstawić Słowackiego jako człowieka i jako artystę. Przyjrzyjmy się tu koncepcji:

1) o życiu poetę mówią 24 plansze 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35.

2) O Słowackim — artyście — poecie, dramaturgu, rysowniku, mówi pozostałych 12 plansz.

Ta proporcja tłumaczy założenia autorów albumu. Chodziło im wyraźnie o biograficzny charakter publikacji, o zbliżenie do szerokiego ogółu postaci poetę jako człowieka mało znanego albo znanego jednostronnie. Mimo tej tendencji nie zagubiono artysty na rzecz osoby Słowackiego, bowiem wszystkie plansze „życiowe” przemawiają słowami poetę, wyjętymi albo z jego listów, albo wierszy. Dzięki temu równowaga wartości życia i sztuki została zachowana, a sugestywne słowo poetę przemawia z kart albumu na każdej stronie.

Album przekazuje nam wiadomości o rodzicach poetę, środowisku i miejscach, w których się wychował, kształcił, podróżował, o ludziach, z którymi się stykał i którzy oddziaływali na jego poglądy i twórczość. Ale tu właśnie odczuwam pewne braki. Chciałoby się np. „zobaczyć” Szpitznagla albo przynajmniej znaleźć o nim wzmiankę, ze względu i na piękno uczucia przyjaźni, które było udziałem młodości naszego samotniczego poetę, i z racji śladów, które to uczucie zostawiło w jego twórczości.

Wydaje mi się również potrzebne pokazanie Mickiewicza wcześniej, między planszą 13 a 14, ze słynną wypowiedzią o poezji Słowackiego „pięknej świątyni, w której nie ma Boga”. Bez tego akcentu zabrakło w albumie istotnego motywu twórczości poetę, jakim był antagonizm z Mickiewiczem. Fakt pokazania autora *Pana Tadeusza* dopiero w okresie 48 r. z cytatem z *Beniowskiego* naświetla sprawę jednostronnie, mówi tylko o kulcie Słowackiego dla piękna poezji „śpiewaka Litwinów”, nie informuje o ciężkiej na sztuce autora *Kordiana* opinii Mickiewiczowskiej. Osobiście chciałbym w albumie widzieć także Chopina, po prostu dla rozszerzenia kręgu znacznych osobistości, z którymi stykał się Słowacki w Paryżu. Wiemy, że nie lubili się nawzajem i złośliwie o sobie wyrażali. Widzę dla Chopina miejsce na planszy 29 obok Mickiewicza i Norwida. Wśród ludzi, którzy oddziaływali na Słowackiego, brak również Towiańskiego, a przecież, choć krótko, pozostawał pod jego wpływem i nie należy pomijać jego roli w mistycznym

okresie twórczości Słowackiego, co zupełnie zostało wyeliminowane z albumu.

Bardzo wyraziście za to została zaakcentowana rewolucyjność Słowackiego z okresu 1848 r. plansza 30. Na specjalne podkreślenie zasługują mapy podróży Słowackiego. Świetnie uplastyczniają kolejność etapów jego wjazdów, ułatwiają ich zapamiętanie. **Mapy są poza tym bardzo ładne jako rysunek.**

Słowacki — poeta przemawia także sam, dzięki obfitemu materiałowi ilustracyjnemu, tekstami poetyckimi i cytataми z listów. Dobór tekstów na ogół bardzo trafny, rzadko budzi pragnienie zmiany, jak np. na planszy 14 przy portrecie Marii Wodzińskiej, chciałoby się tu przeczytać zamiast dowcipnego fragmentu listu (a może obok niego) cytat z wiersza „W sztambuchu”: U. W. „Byli tam, kędy śnieżnych gór błyszczą Korony... Tam byli kiedyś i tam się rozstali”, który sugeruje uczuciowy stosunek poety do Wodzińskiej.

Na planszy 7 dotyczącej Ludwiki Sniadeckiej zrobiono to doskonale, umieszczając słynną wypowiedź „Twój czar nade mną trwa”.

Najslabiej wypadł Słowacki — dramaturg, a wydaje się, że to zagadnienie powinno być szerzej rozbudowane, właśnie dramaturgia Słowackiego najbardziej wiąże go z naszą współczesnością i z przyszłością, i ważność tej sprawy można było podkreślić przez ukazanie scen ze wszystkich dramatów Słowackiego granych w teatrach. Tymczasem w albumie znajdują się tylko sceny, zresztą świetnie dobrane, z *Kordiana*, *Balladyny*, *Mazepy* i *Fantazego*. Dodając plansze ze scenami z *Marii Stuart*, *Lilli Wenedy*, *Beatrice Cenci*, *Snu srebrnego Salomei*, *Zawiszy Czarnego* i *Złotej Czaszki* rozbudowano by znacznie część dotyczącą twórczości poety, uwypuklając znaczenie jego teatru.

Sądząc, że w następnych wydaniach można by to uzupełnić, chyba że jakaś inna publikacja w rodzaju *Słowacki na scenach polskich* wypełni ten brak. Dodatkowy efekt osiągnięto by w przypadku *Lilli Wenedy*, gdyby obok ilustracji Andriollego i pomnika bohaterki pokazano i sceny teatralne. Ich brak sugeruje, że *Lilla* to dramat niescenienny, może nie grywany w ogóle.

Interesująco wypadła próba przekazania nam wiadomości o Słowackim rysowniku. **Plansza 4** ukazuje rysunki dziecięce, **19 i 20** szkice z podróży na wschód, rozszerza to wiadomości o uzdolnieniach i artystycznej wrażliwości poety.

Bardzo cennym elementem albumu są te ilustracje sławnych malarzy, które bezpośrednio mówią o inspiracji twórczej, jaką wzbudzały w nich dzieła Słowackiego. Rysunki Andriollego do *Lilli Wenedy*, a zwłaszcza mniej popularne Jacka Malczewskiego do *Anhellego*, które podkreślają rolę Słowackiego w okresie Młodej Polski, wprowadzają do albumu dodatkowe wartości estetyczne.

Bardzo wymowne są dwie plansze końcowe, ładna i poetyczna plansza 33 i 36, dokładnie ukazująca to, co pozostało po wielkim poecie — „jego za grobem zwycięstwo”. Można się było pokusić jeszcze o fotomontaż z odbitek afiszów teatralnych (Teatr Polski posiada je wszystkie z całego kraju), aby znowu podkreślić znaczenie Słowackiego dla teatru. Warto również było pokazać fotografię z wystawy Słowackiego w Muzeum Mickiewicza w Warszawie, informując o tej pięknej ekspozycji jako formie uczczenia poety w Roku Słowackiego.

Wszystko to, co tu piszę, jest wyrazem zachłanności polonisty, który chciałby mieć jak najwięcej materiałów pomocniczych i jak najbogatszy ich wybór.

Niezależnie od tego pragnienia muszę stwierdzić, że album, który otrzymaliśmy, jest bardzo dobry, zarówno w pomysł, jak i w wykonaniu literackim i plastycznym. Reprodukcje są wyraziste, a wszelkie dyskretne zresztą ozdobniki — pomysłowe i kulturalne, np. dyliżans, statek na mapce, karabin na planszy o powstaniu. Całość, wykonana ze smakiem, cieszy oko i serce polonisty i na pewno przemówi do każdego, kto zetknie się z albumem.

Należy podkreślić właśnie tę trafność układu i pomysłu, która dotrze do bardzo szerokiego kręgu odbiorców, bowiem ma różnych adresatów: nauczycieli, młodzież, zarówno licealną, jak i z klas podstawowych, bywalców świetlic, bibliotek i pracowni polonistycznych. Oby więcej podobnych publikacji ukazało się na rynku! Potrzebne nam są albumy Mickiewicza i Norwida, Chopina i Fredry, Wyspiańskiego, Żeromskiego, Gałczyńskiego i wielu innych. Toteż cieszy nas zapowiedź PZWS, że album Słowackiego jest pierwszym z cyklu.

Autorom zrealizowanego już albumu należy się najwyższe uznanie za staranność w doborze tekstów, dobry smak w operowaniu fotografią, napisem i ozdobnikami oraz za rzetelną naukową podbudowę w opracowaniu całości.

Maria Knothe

„JULIUSZ SŁOWACKI“ PORADNIK BIBLIOGRAFICZNY

W Roku Słowackiego, obok innych wydawnictw, ukazała się skromna broszurka typu bibliograficznego, wydana przez Bibliotekę Narodową¹⁾. Zastępuje ona na to, aby zapoznali się z nią bliżej nauczyciele języka polskiego.

W założeniu wydawców broszura ta ma być pomocą w codziennej pracy bibliotekarzy, zwłaszcza pracowników sieci bibliotek powszechnych, a specjalnie dla tych osób, które — jak czytamy w nocie Redakcji — „od swych szkolnych czasów nie sięgnęły po utwory wielkiego romantyka”. Ma ona również być pomocna uczniom szkół licealnych. Adresowi wydawców odpowiada układ i treść tego poradnika bibliograficznego. Obok ogólnego wstępu (rzeczowa informacja o życiu i twórczości Słowackiego), znajdujemy w *Poradniku...* następujące działy: „Twórczość Słowackiego”, „Poszczególne utwory”, „Książki o Słowackim”.

W pierwszym dziale: „Twórczość Słowackiego” podane są — w szczegółowych notach bibliograficznych — informacje o powojennych zbiorowych wydaniach dzieł wielkiego romantyka, jak i o ważniejszych wyborach jego utworów. Między innymi jest tu mowa o wydaniu pod redakcją Juliana Krzyżanowskiego, przygotowanym przez Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza; o wydaniu *Dzieła wszystkie* pod redakcją Juliusza Kleinera i o wyborach pism Słowackiego, np. wydanie pod redakcją Adama Ważyka.

W dziale drugim: „Poszczególne utwory” zawarto notki informacyjne o treści niektórych, ważniejszych utworów lirycznych Słowackiego, o treści poematów, jak też i dramatów. Informacje te z konieczności skrótowe, ograniczone do kilku lub kilkunastu zdań — nie są zawsze wystarczające, a nawet w kilku przypadkach nie dość precyzyjne pod względem rzeczowym (np. przy omówieniu *Rozmowy z piramidami*, *Sowiński w okopach Woli* czy przy *Kordianie*, *Balladynie* i *Fantazym*). Rozumiejąc nawet dobrze intencje wydawców i ich „adres wyda-

wniczy” nie bardzo można się zgodzić na tę formę omówienia utworów poety. Streszczenia utworów są zbędne, tym bardziej że prowadzą zawsze do nieuniknionych uproszczeń głównych myśli twórcy. Brakuje natomiast wyraźne podania przy wyliczonych utworach poety tego materiału bibliograficznego, który by mógł pomóc w samokształceniu przez prezentowanie prac krytycznych o danym utworze Słowackiego. Wskazanie na główne, dostępne opracowania o utworze czy podsuniecie najciekawszego komentarza o nim byłoby na pewno bardzo cenne w dziele właściwego ukierunkowania samokształcenia odbiorców tego wydawnictwa, oszczędziłoby im wiele trudu i czasu na wyszukiwanie dobrze pod względem filologicznym skomentowanych tekstów.

Dział trzeci zawiera bibliografię prac o twórczości Słowackiego, a właściwie wybór powojennych prac o nim. W poddziale „Całokształt życia i twórczości” zamieszczono noty bibliograficzne i informacyjne o pracach: Jastruna, Kleinera, Krzyżanowskiego, Sawrymowicza i Wyki. W poddziale „Wybrane zagadnienia” wskazano na prace: Maciejewskiego, Starnawskiego, Szymdowej, Treugutta. W trzecim — „Słowacki w literaturze pięknej” uwzględniono prace: Hahna, P. Hertza, Flukowskiego, Jastruna, Mikulskiego, Wołoszynowskiego. O ile pierwszy poddział nie budzi zastrzeżeń, to jednak przy drugim i trzecim można mieć pewne zastrzeżenia co do ich tytułów i słuszności zakwalifikowania niektórych prac. Na przykład praca Jerzego Starnawskiego pt. *Juliusz Słowacki we wspomnieniach współczesnych*. (Wrocław 1956. Ossolin, s. 296, portr. 14) pasuje raczej do III poddziału, a zamieszczona została w części: „Wybrane zagadnienia”. Praca Pawła Hertza pt. *Portret Słowackiego*. (Warszawa 1959. PIW. Wyd. 5), to raczej opowieść biograficzna podobnie jak *Płomień róży* Flukowskiego i *Spotkanie z Salomeą* Jastruna i, oczywiście *Słowacki, powieść poetycka*. J. Wołoszynowskiego. Te pozycje warto było wyodrębnić i zestawić w oddzielnym poddziale bibliografii, a nie łączyć z częścią III, do której w zasadzie pasują tylko prace: J. Starnawskiego i W. Hahna. Natomiast omówienie w tym dziale najważniejszych prac o Słowackim z krótką adnotacją co do ich treści należy uznać za słuszne

¹⁾ *Juliusz Słowacki (1809—1849). Poradnik bibliograficzny*. Oprac. Maria Terajewicz przy współpracy zespołu Zakładu Bibliografii Zalecającej. Warszawa 1959. Biblioteka Narodowa. Instytut Bibliograficzny. Drukarnia B. N., s. 39. Cena zł 4.

i celowe. I jeszcze kilka drobniaków: na s. 7 wydrukowano tytuł wiersza błędnie: „Kulig”. Zgodne to jest z piśmownią polską (kulig albo kulik), ale niezgodne z intencją Słowackiego, który zatytułował swój wiersz „Kulik”. Na s. 29 inny błąd — chyba drukarski! Nie J. Jerschina, ale St. (Stanisław) Jerschina jest autorem opracowania *Fantazego*.

Należy podkreślić staranność edytorską tej broszury, jak również i przyklasnąć inicjatywie wydawców. Notabene nie jest to pierwsza praca B. N. w tym zakresie, warto tu przypomnieć wydany pod redakcją W. Bieńkowskie-

go *Album pisarzy polskich* (Warszawa 1956. „Sztuka”) z pięknymi reprodukcjami podobizn pisarzy i omówieniem ich życia i twórczości. Poza tymi B. N. wydaje rokrocznie pracę bibliograficzną pt. *Literatura piękna* (zapis całorocznej produkcji wydawniczej).

Myślę, że Biblioteka Narodowa będzie kontynuować prace o tym charakterze i swe bardzo starannie opracowane i pożyteczne wydawnictwa bibliograficzne w zakresie problematyki historycznoliterackiej udostępniać polonistom w całym kraju.

Władysław Słodkowski

DWA PAMIĘTNIKI Z XIX WIEKU

Nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego ukazały się niedawno dwie cenne publikacje pamiętnikarskie: Franciszka Salezego Dmochowskiego — *Wspomnienia od 1806 do 1830 roku*¹⁾ oraz *Kilka lat młodości mojej w Wilnie (1818—1825)* Stanisława Morawskiego²⁾. Pierwszą z nich uznać można za jedną z bardziej znanych pozycji pamiętnikarskich pierwszej połowy XIX stulecia. Książka poprzedzona jest obszernym i interesującym wstępem opracowanym przez prof. Zdzisława Libereę. Tekst obecnego wydania oparty na pierwodruku *Wspomnień...* z 1858 r. wzbogacony jest kilkoma rozproszonymi po czasopiśmie artykułami Dmochowskiego, które wespół z główną pracą są ciekawym materiałem dla poznania społeczno-politycznego i kulturalnego życia stolicy w wyżej wspomnianym okresie.

Autor pamiętników, pisarz, tłumacz, krytyk literacki, znany jest również z głośnego w historii literatury polskiej sporu z Mickiewiczem na temat poezji romantycznej.

W pamiętnikach Dmochowskiego wyróżnić można trzy części: pierwsza — dotyczy dzieciństwa i lat szkolnych pisarza, druga — przemian społeczno-politycznych w okresie Księstwa Warszawskiego. Obie te części, cenne jako dokumenty życia obyczajowego i poli-

tycznego kraju, nie decydują o wartości wspomnień w takim stopniu, jaki przyznać należałoby części trzeciej; ta bowiem kreśląc charakterystyki wydarzeń z literacko-kulturalnego świata Warszawy 20 lat ubiegłego wieku, przypomina szereg ciekawych i mało znanych faktów związanych z tym okresem.

Dużo cennych szczegółów dotyczących kulturalnego życia stolicy z pierwszych dziesiątków lat XIX stulecia wnoszą wiadomości o starcie ówczesnego szkolnictwa, ruchu wydawniczym, działalności Uniwersytetu Warszawskiego i Towarzystwa Przyjaciół Nauk, wreszcie o artystach i repertuarze warszawskich teatrów. Lata te, rozpoczynające się datą powstania Księstwa Warszawskiego, charakteryzują się znacznym ożywieniem życia kulturalnego kraju w porównaniu z poprzednim okresem rządów pruskich.

Dzieła i rozprawy naukowe, przekłady z literatury pięknej i oryginalne, choć nie zawsze najwyższej rangi artystycznej utwory literackie Koźmiana, Woronicza, Wężyka czy Kropińskiego opracowywane i wydawane staraniem Towarzystwa Przyjaciół Nauk były niewątpliwie pozytywnym wkładem do dziejów kultury polskiej. W działalności członków Towarzystwa, związanych jeszcze z epoką oświecenia — jak Staszic, Niemcewicz, Albertrandi, udział Dmochowski niezbędne przygotowanie gruntu dla następnej epoki: „...Czyli byłoby można przeskoczyć jednym rzutem od wierszy Załuskiego i ks. Epifanio Minasowicza, z epoki

¹⁾ F. S. Dmochowski *Wspomnienia od 1806 do 1830 roku*. Warszawa 1959. PIW.

²⁾ S. Morawski *Kilka lat młodości mojej w Wilnie*. Warszawa 1959. PIW.

Sasów do *Wiesława, Grażyny*, dum ukraińskich, *Marii, Mohorta* i tyłu innych pięknych tegoczesnych utworów?..." zapytuje autor pamiętników, podkreślając w ten sposób znaczenie niewątpliwie zasłużonych, choć nie zawsze najwybitniejszych poetów, pisarzy, tłumaczy.

Nie zapomina Dmochowski również i o roli teatru, choć był on, jego zdaniem, „najślabszą stroną ówczesnej literatury”. Decydował o tym brak dobrych sztuk polskich autorów, który starano się zastępować tłumaczeniami komedii francuskich i niemieckich. Sądzę że jest niewątpliwie zbyt surowy, jako że na okres Królestwa Kongresowego przypada przecież rozwój teatru narodowego, reprezentowanego przez dramaty Felińskiego, Kropińskiego, Wężyka.

Dla historyków literatury ciekawym momentem, dość szeroko potraktowanym na kartach pamiętnika, będzie niewątpliwie wspomniany już na wstępie spór klasyków z romantykami. Lata te to, jak wiadomo, okres gorących dyskusji między przedstawicielami dwóch kierunków literackich: klasycyzmu i romantyzmu. Dmochowski, zaangażowany osobiście w walkę klasyków z romantykami, wnosi do opisywanych przez siebie wydarzeń szereg ciekawych spostrzeżeń i uwag.

Znana rozprawa Mickiewicza *O krytykach i recenzentach warszawskich* skierowana jest w znacznym stopniu przeciwko Dmochowskiemu, którego autor *Dziadów* uważał za jednego z głównych przedstawicieli polskiego klasycyzmu. Opinia ta nie była zresztą w pełni uzasadniona; jakkolwiek bowiem całokształt twórczości literackiej i przekładowej Dmochowskiego pozwala zaliczyć go do grupy klasyków, to jednak szereg jego własnych recenzji i rozpraw, jak również wypowiedzi tak zdecydowanych zwolenników klasycyzmu, jak Osiański, Koźmian czy Franciszek Morawski stawiają go raczej na pograniczu obu kierunków.

Ciekawym porównaniem z omówionymi wyżej pamiętnikami jest druga z wymienionych we wstępie pozycji, *Wspomnienia* dra Stanisława Morawskiego; wydanie obecne opiera się na pierwszej edycji tychże pamiętników z 1924 r. opracowanych przez Bibliotekę Polską. Oba pamiętniki obejmują te same niemal lata; o ile jednak Dmochowski koncentruje swą uwagę na sprawach dotyczących Królestwa Kongresowego, o tyle autor drugiej z omawianych tu publikacji ogranicza się do środowiska wileńskiego i dzięki tej

właśnie różnorodności środowisk oglądanych w tym samym okresie obraz staje się bardziej interesujący i pełny.

Biegunowo inne jest ujmowanie przedstawianych wydarzeń przez obu pisarzy. W pamiętnikach Dmochowskiego nacisk położony jest przede wszystkim na szeroko pojęte sprawy kulturalne, społeczne i polityczne. Morawski interesuje się niemal wyłącznie stroną obyczajową wileńskiego życia, stąd gawędziarsko-anegdotyczny styl jego pamiętników.

Wspomnienia Morawskiego są żywą galerią ludzi i zdarzeń z wileńskiego świata — w obrazie tym dominuje jednak atmosfera rozgoryczenia w stosunku do ówczesnego społeczeństwa, w którym ten lekarz-mizantrop zamknięty pod koniec życia w granicach małej wsi litewskiej, dostrzegał przede wszystkim lekkomyślność, próżność, nieuczucie; w tym też świetle ukazuje obyczaje wileńskich kobiet, urzędników i ziemianstwa. Ten pewnego rodzaju krytycyzm jest charakterystyczną cechą pamiętników Morawskiego, wyróżniającą je od większości innych wspomnień, które idealizują najczęściej należące do przeszłości wydarzenia. Styl jednak — żywy, potoczny, pełen wdzięku i inwencji czyni z tych opowieści starego doktora lekturę interesującą i przyjemną.

Na uwagę zasługiwałyby w omawianym tu pamiętniku fragmenty dotyczące procesu filareckiego przedstawione przez naoczego świadka i jednego z członków towarzystwa. Nazwiska głównych oskarżonych — Zana, Mickiewicza, Czeczota, wśród których, gdyby nie przypadek znalazłby się z pewnością również i autor pamiętników, obok bezpośrednich sprawców procesu — Nowosilcowa, Bajkowa, Pelikana są jednym z ciekawszych dokumentów cytowanych przez Morawskiego, choć ze względów politycznych były podawane niejednokrotnie w sposób bardziej ograniczony, niż pozwalałyby istotne wiadomości autora.

Oba omówione przeze mnie pamiętniki różnią się zdecydowanie stylem i zasadniczym ujęciem tematu; są jednak lekturą, która w równym stopniu zainteresuje historyka i badacza obyczajów, jak i czytelnika literatury pięknej. Staranna szata graficzna, znaczna ilość ilustracji zamieszczonych w tekście podnosi wartość obu publikacji powiększającą ceną serię piwowskiej Biblioteki Pamiętników Polskich i Obcych.

Maria Prosnakówna

O WIERSZACH MAŁGORZATY HILLAR

Poezja Małgorzaty Hillar jest szeroko komentowana w prasie literackiej — i co tu dużo mówić — popularna i czytana przez czytelników. Zjawisko dość rzadkie we współczesnej poezji — zgodność w zasadzie opinii krytyki i czytelników, a przede wszystkim istnienie rzeczywistych czytelników twórczości poetki. W roku 1957 Małgorzata Hillar otrzymała nagrodę Stowarzyszenia Księgarzy Polskich za najlepszy debiut poetycki tegoż roku. Nagroda dotyczyła tomiku *Gliniany dzbanek*, wydanego przez „Iskry”.

Już wspomniane fakty upoważniają nas do stwierdzenia, że poezja Hillar jest zjawiskiem ciekawym i korzystnie wyróżniającym się na tle współczesnej młodej poezji. Bo też istotnie mamy w Polsce wielu młodych poetów, nie możemy uskarżać się na brak debiutów poetyckich, ale mało jest wierszy do czytania, zwłaszcza dla szerszego czytelnika, wierszy mówiących o doznaniach i wzruszeniach przeciętnego zjadacza chleba.

Poezja zaś Hillar uderzyła w ten właśnie ton, w ton najprostszego wzruszenia i uczucia, potrafiła o nim powiedzieć w sposób szczery, przekonujący i bezpretensjonalny, a jednocześnie zgodny z duchem czasu, nowoczesny, skrótowy, pozbawiony napuszonego gadulstwa i niepotrzebnej ornamentyki. Te zalety twórczości Hillar — sądzę — zadecydowały o popularności jej wśród czytelników, zwłaszcza zaś młodego pokolenia.

Poetka наша wydała dotąd dwa tomiki¹⁾. Pierwszy wspomniany już *Gliniany dzbanek* i *Prośbę do macierzanek*, nakładem Czytelnika w r. 1959. W skład drugiego zbiorku weszło część wierszy z *Glinianego dzbanka* i wiersze nowe. Drugi tomik nosi podtytuł „Egzotyki” — sporo ich także w tomiku pierwszym. Bądźmy zresztą od początku szczerzy — one są zasadniczym mięszem twórczości Hillar, one wychodzą poetce najtrafniej. Z prawdziwie kobiecą subtelnością a jednocześnie wnikliwością i znajomością dróg, po których kroczą ludzkie uczucia, rysuje poetka tę sferę ludzkich spraw. Liczy przy tym i ufa własnym obserwacjom i własnym doświadczeniom, dlatego też będą to przede wszystkim doznania dziewczyny, przeżycia młodej, współczesnej kobiety, która pragnie spotka-

nia miłości, wierzy w nią, a wie jednocześnie, w jak zawiły i gorzki sposób realizują się ludzkie uczucia, więc choć mija się ze swymi marzeniami — goni je dalej.

Sprawy stare jak świat i wręcz banalne przez swą powtarzalność w poezji. Na dobrą sprawę cała literatura jest przecież tylko powtarzaniem kilku odwiecznych spraw. Rzecz jednak w tym, że prawdziwy utwór nigdy nie powtarza, a przetwarza sferę spraw ludzkich w sposób nowy, zgodny z duchem jego czasu, z odczuciem jego współczesnych. Tak też właśnie czyni w swych wierszach Hillar. Pokazuje ona bowiem, jak sferę tych spraw przeżywa współczesna dziewczyna. Jest to miłość zmysłowa, a jednak subtelna, pełna wdzięku i zwykłej ludzkiej prawdy.

...Płynę w białej łódce
twoich ramion
przez głęboką ciemność
Rozczesujesz mi włosy
palcami

...Płynę w twoich ramionach
samotna aż do bólu
Wiem
powinam wreszcie
odejść
Lecz wciąż się boję
że utoną sama
w granatowych falach
nocy
albo w białych falach
dnia

Poezja uczuć i zwykłych, codziennych spraw i rzeczy, Hillar poetyzuje bowiem w swych wierszach drobiazgi życiowe, rzeczy codzienne, ożywiają je i pokazując ich skromny urok, sprawy dnia codziennego przetwarzając w rzecz poetycką. Spróbujmy to prześledzić w jednym z wierszy:

„W domu naprzeciwno
firanki w koła i winogrona
wygrzewają się na słońcu
Na balkonie w białym wózku
ludzkie piskląt wymachuje nóżkami
Wrócił z pracy mężczyzna
obejmuje kobietę całuje długo
Wróble na parapecie
porozumiewawczo kiwiają łebkami
W domu naprzeciwno
dziewczyna podlewa pelargonie
Po dachu chodzi gołąb
nastroszył pióra i grucha”.

Jest więc codzienność niestylizowana, wręcz banalna, uchwycona w prostych przejawach: firanki w koła, biały

¹⁾ Małgorzata Hillar *Gliniany Dzbanek*, „Iskry” 1957; *Prośba do macierzanek*, „Czytelnik” 1959.

wózek, całujący mężczyznę. Realia te jednak tak są dobrane, że tworzą sugestywny obraz roześmianego, nasłonecznionego domu, w którym mieszka miłość i w którym toczą się ludzkie, codzienne sprawy. Obraz prawdziwy, ciepły, zwyczajny, a jednak liryczny, utworzony za pomocą bardzo skromnych środków mowy codziennej. Jest jednak tajemnica poetycka w owych wierszach nierymowanych, pozbawionych metafor. Wiedzona prawdziwym instynktem poetyckim chroni Hillar swoje wiersze przed sentymentalną poetycznością oraz przed wulgaryzmem mowy potocznej. Tajemnica zaś wierszy tkwi po prostu w talencie młodej poetki, w umiejętności rezygnowania z szczegółów nieistotnych na rzecz trafego wyboru tych realiów, które, zebrane w jeden wiersz oddają zapach i kształt rzeczy, utrwalają życie w jego urodzie niedostrzegalnej gołym okiem.

Krytyka literacka sporo uwagi poświęciła poezji Hillar. Charakterystyczny podział ocen przebiegał w dwu kierunkach: ciepło i życzliwie przyjęto jej tomiki wśród tak zwanych poetów i krytyków dojrzałych, podkreślając oryginalność i świeżość, wdzięk i prostotę, a także własne, odrębne „ja” poetyckie, korzystnie odcinające się na tle współczesnej poezji młodych. Uznano powszechnie zapowiedź lirycznego talentu i dobry start do dalszych poszukiwań własnego, odrębnego stylu.

Dużo krytyczniej odnieśli się do Hillar młodzi poeci, jej własne pokolenie, zarzucając jej wierszom — znów w skrócie — wtórność poetycką, brak oryginalności, pływiczną intelektualną i banalność środków wyrazu. Zdania ostatnich kryteriów nietrudno zrozumieć: jak już na wstępie wspomniano, twórczość młodej poetki dość śmiało i zdecydowanie poszła własną drogą odcinając się od tak modnych współczesnie tendencji do poezji intelektualnej, filozofującej, obsesyjnie powtarzającej prawdy o absurdalności bytu.

Ten nurt uprawiany masowo w poezji nie przynosi większych rezultatów. Poprzez swą masowość nie robi wrażenia na czytelniku. Często zresztą pod pseudometaforamami trudno doszukać się głębszego sensu. Oczywiście, teza ta nie ma oznaczać, że nie posiadamy w młodym pokoleniu wielu talentów. Hillar jednak po prostu jest inna, innością oryginalną i swoją, szczerą i prostą. W tym chyba tkwi istota jej powodzenia. Nie chcemy jej narzucać tego, co jej jest obce. Poezja urody życia, urody rzeczy małych i prostych ludzkich uczuć jest potrzebna dzisiejszemu czytelnikowi. A jeśli dwa pierwsze tomiki były obiecujące, ale dopiero zapowiedzią dużego talentu, wiele jeszcze przyjdzie przeżyć nam wzruszeń nad jej wierszami.

Zenona Macużanka

POWIEŚCI BIOGRAFICZNE

Po książce o Londonie (Irving Stone *Zeglarz na koniu*), o Zoli (Armand Lanoux *Bonjour monsieur Zola*), o Wiktorze Hugo (André Maurois *Olimpio, czyli życie Wiktora Hugo*) otrzymaliśmy interesującą powieść o Dumasach (André Maurois *Trzej panowie Dumas*, przełożyła Hanna Szumańska-Grossowa. Warszawa 1959 PIW, s. 636).

Dopiero po przeczytaniu tej książki zdajemy sobie w pełni sprawę, kto to był Aleksander Dumas ojciec, Aleksander Dumas syn i w końcu trzeci Dumas, ojciec pierwszego, a dziadek drugiego. Przecież książki Dumasów, a zwłaszcza Dumasa ojca były, są i będą najbliższymi przyjacielami młodości. Któż z nas nie czytał *Trzech muszkietarów*, *Hrabiego Monte Christo*, *Wieży Nesle*? Któż z nas w latach młodości nie ronił łez nad *Damą Kameliową*, czy nie nucił melodii z *Traviaty*? Nie myśleliśmy wówczas o autorach. Przyjmowaliśmy

dar interesującej lektury, nie zastanawiając się nad tym, jak powstawały te dzieła, gdzie tkwiło źródło natchnienia inspirującego te utwory.

Dopiero powieść — biografia André Maurois roztacza przed nami barwny obraz życia trzech Dumasów.

Ten najstarszy Dumas, ojciec autora *Trzech muszkietarów*, nie pisał powieści i dramatów jak jego potomkowie. Jego życie jednak jest właśnie barwną powieścią przygodową. Urodzony ze związku francuskiego szlachcica i czarnej niewolnicy z San Domingo został w swej błyskawicznej karierze wojskowej generałem wojsk napoleońskich, był niezwykłym, dzielnym żołnierzem. Olsniewał fantastycznymi czynami, przechodzącymi możliwości najbardziej odważnych ludzi. To prawdziwy muszkietier nad muszkietierami, być może przewyższający swą dzielnością bohaterów powieści swego syna.

„Jego legendarne czyny — czytamy na stronie 20 — są nieprawdopodobne, ale prawdziwe. Listy Bonapartego potwierdzają, że generał Dumas zdobył własnoręcznie sześć sztandarów na wrogu silniejszym od jego wojska; że odkrył, zręcznie wzięwszy na spytki szpiega, plany Austriaków; że powstrzymał armię Wurmsera w Mantui i dwa konie pod nim zabito. Jak bohaterowie Homera...”

Czyż nie są to sceny z *Trzech muszkieterów*. Drugi Dumas, znany jest w literaturze francuskiej pod nazwiskiem Aleksandra Dumasa ojca. Gdy czytamy powieść o tym pisarzu trudno nam oddzielić fantazję znaną z jego książek od barwności niezwykłego jego życia. Zdaje się nam, że jest on żywym wcieleniem bohaterów swoich powieści.

Był współczesny Viktorowi Hugo, Balzacowi, Teofilowi Gautier, Alfredowi Musset. Mniejszy od nich znakomitością swoich utworów, ale jakże popularny, jakże czytany, jakże niezwykły w swoim życiu, w swoim postępowaniu i działaniu, w swojej olbrzymiej twórczości powieściowej, dramatycznej, dziennikarskiej i teatralnej. Zwiedził świat, był w Afryce, Hiszpanii, kilkakrotnie w Italii, w Rosji. Podróż, lektura, przygody własnego życia, spotkania, drobne ogłoszenia, wzmianka w prasie, przypadkowo przeczytana książka, artykuł w prasie, wszystko stało się dla niego źródłem twórczości, inspiracją do tworzenia.

Aleksander Dumas syn, natomiast „stara się ze wszystkich sił, po przemianieniu szarów młodości ująć swe życie silną dłońią i upodobnie do głoszonych zasad” (jak czytamy we wstępie).

Wprawdzie prowadził życie bardziej uregulowane, spokojniejsze, ale był jakby uzupełnieniem swego wielkiego ojca, a jego beztroskę, lekkomyślność zastępuje w życiu i w twórczości twardym moralizatorstwem, przechodzącym często w bezwzględne rezonerstwo.

Aleksander Dumas ojciec, syn Kreola (zrodzony ze związku francuskiego szlachcica i czarnej niewolnicy z San Domingo) cierpiał przez przesady rasowe, Aleksander Dumas syn, autor *Damy Kameliowej* przez nieprawe urodzenie. Obaj jednak przeszli do literatury Francji i świata na zawsze.

Dzieje Dumasów są oparte o bardzo bogatą dokumentację listów dotychczas nie znanych i nie wydawanych. W sumie: Książka André Maurois: *Trzej panowie Dumas* jest ze wszech miar godna polecenia, zwłaszcza polonistom.

Inną pozycją Państwowego Instytutu Wydawniczego jest powieść — biografia Leonarda da Vinci (Antoni Vallentin

Leonardo da Vinci, przełożył Stanisław Sielski. Warszawa 1959, s. 650).

Dzieje geniusza Odrodzenia przedstawione w książce Vallentin to nie tylko historia życia, odtworzona na podstawie niewielu zresztą źródeł i większej nieco ilości dotychczasowych biografii wielkiego malarza (na przykład Vasariego), to także historia sztuki, epoki odrodzenia, która zbliży do czytelnika trudne zagadnienia rozwoju malarstwa, rzeźby, stylu w czasach niezwykłego rozkwitu sztuk plastycznych we Włoszech na przełomie XV i XVI wieku i w wieku XVI.

Leonardo da Vinci — wielki, może największy człowiek Odrodzenia — miał wszechstronne zainteresowania. Wszystko prznikał swoją rozciekawioną badawczością, a zwłaszcza interesowały go prawa natury.

Projektował budowę kanałów, konstruował rozmaite maszyny, badał powietrze, wodę, rośliny, minerały, przeprowadzał sekcję zwłok. Był twórcą wielu przepięknych obrazów, z których mało autentyków się zachowało, ale pozostały liczne kopie jego uczniów. Nieustraszonego badacza.

Był wodzem, konstruował maszyny oblężnicze, projektował plany bitew, budował wspaniałe gmachy, marzył o naśladowaniu lotu ptaków.

Czytając książkę Vallentin przeżywamy w świecie Odrodzenia. Leonardo da Vinci stykał się z wieloma znakomitościami owych czasów. Zbliża się do nas tak odległa, a tak wspaniała epoka rodzącego się w trudzie i krwi i walkach nowoczesnego świata. Cezary Borgia obok Rafaela Santi, Macchiavelli obok Bramante, papież, kardynałowie, rzeźbiarze, najznakomitsi budowniczowie, Medyceusze, kondotierzy, zwykli bandyci, rozmaitego autoramentu karierowicze i rzeźmieszki, żołnierze, książęta, a wśród nich wspaniały mistrz Giocondy, badający wszystko, interesujący się życiem w jego najrozmaitszych przejawach jak nikt inny — oto Odrodzenie w monografii Vallentin.

Tragicznym akcentem książki jest jej zakończenie. Tylko domysły badaczy i czcicieli wielkiego Leonarda pozwalają nam wskazać miejsce, gdzie spoczywają zwłoki wielkiego mistrza.

„Leonardo — czytamy w końcowym rozdziale powieści, na stronie 846 — odszedł od życia niezauważony; stary człowiek umierający z dala od swojego kraju i od swych uczniów. Jedynymi żałobnikami, którzy szli za jego trumną, było paru ludzi, którzy utracili dobrego pana, i opłacony tłum biednych z najbliższego osiedla, którzy kołysali po-

chodniami i głośno zawadzili z powodu śmierci jakiegoś cudzoziemca”.

Pochowano Leonarda w cichej kaplicy w Amboise. Po burzach dziejowych pozostała z kaplicy jedynie kupka gruzu.

„Pewnej nocy miejscowy ogrodnik zgarnął porzucane szczątki i po ciemku pochował je. Zniszczone i rozrzucone jak tyle własnych jego dzieł, śmiertelne szczątki Leonarda zmieszane zostały z kośćmi innych ludzi i z ziemią pod murawą parku w Ambois”.

„Na prostym kamieniu kryjącym śmiertelne szczątki może Leonarda, a może innej osoby, znajduje się napis owiany taką samą atmosferą niepewności, jaką przenikało życie artysty. Szczątki te stały się przedmiotem domysłów i przypuszczeń podobnie jak przedtem życie i dzieła Leonarda”.

Do cyklu książek — powieści biograficznych zaliczyć należy również Stanisława Wasylewskiego: *Karolina Sobańska* (Kraków. Wydawnictwo Literackie, s. 241).

Podtytuł powieści „Występne życie i złochny tajnej agentki wywiadu carskiego” już nas informuje o istocie sprawy związanej z burzliwym życiem Donny Dżiowanny Mickiewiczowskiej w czasie pobytu poety w Odessie, Karoliny Sobańskiej siostry Eweliny z Rzewuskich primo voto Hańskiej, secundo Bal-

zakowej, oraz znakomitego gawędziarza Henryka Rzewuskiego.

Spotkanie Karoliny Sobańskiej z Mickiewiczem zostało w powieści potraktowane jako epizod. I słusznie, bo nie spotkanie z autorem *Konrada Wallenroda* było ważne w życiu Lolinki. Okazuje się że w pełni była oddana służbie carowi, przy każdej sposobności wyrzekała się polskości, a nawet jej nienawidziła.

Stała się przyczyną nieszczęść, areztowań i prześladowań wielu uczestników powstań i spisków. Przez całe swoje pełne burz życie oddana była jedynie chęci używania, zabawy, wykwintu i bogactw. Bez skrupułów spełniała funkcje szpiega rosyjskiego przy boku jedynego przez siebie kochanego człowieka, służącego carowi, hrabiego Witte — syna słynnej później Zofii Greczynki-Potockiej.

Czytając książkę Wasylewskiego obracamy się więc w świecie złych i okrutnych znakomitości owych lat 30 i 40, czasów powstań, spisków, bohater-skich porywów patriotycznych Polaków i niecnej zdrady popleczników carskich. Obracamy się w tłumie ludzi, którzy bez skrupułów zdradzają ojczyznę, a w Karolinie skupiły się chyba najgorsze cechy.

Paweł Bagiński

PRZYPOMINAMY IGNACEGO DĄBROWSKIEGO

Wydawnictwo Literackie w Krakowie wydało dwie książki Ignacego Dąbrowskiego: *Śmierć* i *Felka*. Trzeba z uznaniem podkreślić wytrwały trud Wydawnictwa, które od kilku lat konsekwentnie wznawia niesłusznie zapomnianych pisarzy XIX i początków XX wieku (przypomnijmy wydane uprzednio m. in. książki Sygietyńskiego i Gruszeckiego). Tradycje dobrej powieści i noweli realistycznej (niekiedy reprezentującej pewne tendencje naturalistyczne) zasługują w pełni na przypomnienie.

Felka — to interesujący i wnikliwie nakreślony obraz środowiska, które znamy z nowel, powieści i utworów dramatycznych G. Zapolskiej. W formie listów pisanych przez młodą i naiwną szwaczkę do matki ukazał autor obudę środowiska drobnomieszczańskiego. Nie jest to studium o wielkich problemach społeczno-moralnych, ale w drobiazgowych obserwacjach autora

jest wiele autentyzmu, który zawsze przemawia do czytelnika.

Większe ambicje poznawcze i artystyczne ma inna książka Dąbrowskiego, *Śmierć*. To pierwsza i najlepsza książka autora (miał on wówczas 23 lata). Tematem *Śmierci* jest analiza (autor dał książce podtytuł — *Studium*) przeżyć studenta Rudnickiego, który boryka się z gruźlicą i nadchodzącą śmiercią. Autoanaliza młodego człowieka, który w obliczu nieuchronnego końca życia zapisuje wiernie swoje doznania i który nie ucieka się do metafizycznej pociechy, uderza dziś jeszcze niezwykłą prawdą i powagą.

Dąbrowski żył w latach 1869—1932. Na żywszą uwagę zasługuje szczególnie jego wczesna twórczość. Zwięzłą i jasno napisaną informację o życiu i twórczości autora podaje Hugo Małanowicz w *Posłowiach* do obu wspomnianych utworów.

Jan Leszcz

Z NOWYCH KSIĄŻEK „NASZEJ KSIĘGARNI“

W pierwszym kwartale bieżącego roku wydawnictwo „Nasza Księgarnia“ dostarczyło młodemu czytelnikowi szeregu nowych, interesujących pozycji, jak np. Marii Krüger *Karolcia*, E. Nesbit *Feniks i dywan*, I. Krzywickiej — *Wicher i trzciny*. Jednakże ze szczególnym wzruszeniem weźmie każdy do ręki wznowienie (po wojnie drugie wydanie) uroczej książki Majorie Kinnan-Rawlings pt. *Rocznik*. Jest to historia o dojrzewaniu chłopca, który w ciągu jednego roku zmienia się z beztrojskiego dziecka w pełnego odpowiedzialności młodzieńca. Charakter młodego chłopca Jody Baxtera, krzepnie w obliczu pięknej, ale jednocześnie bezliźnie surowej przyrody dzikich jeszcze lasów na Florydzie. Ojciec jego, człowiek o prawym charakterze, uciekając od ludzkiej nieżyczliwości zakłada gospodarstwo w samym sercu puszczy, wołąc towarzystwo dzikich zwierząt, które „...były bodaj lepsze od ludzi, których znał. Złość niedźwiedzia, wilka czy pantery miała swe uzasadnienie, czego nie można było powiedzieć o okrucieństwie ludzkim...” Ojciec zapoznaje młodego chłopca z bezwzględnyimi prawami przyrody, odkrywając jednocześnie przed nim uroki i tajemnice życia zwierząt. Chłopiec przywiązuje się ogromnie do małego, samotnego jelonka, w którego towarzystwie spędza całe dni. Czas jednak szybko mija, jelonek rośnie, staje się niszczycielem całorocznych zbiorów. Trzeba go więc koniecznie pozbyć. I tu chłopiec przeżywa ogromny wstrząs — strata przyjaciela zwierzęcia, pozorna zdrada ojca, który nie bierze go w obronę — to zbyt wiele dla wrażliwego dziecka. Chłopiec ucieka z domu. Po kilku jednak dniach wraca do domu, a ojciec może do niego powiedzieć: „...Przybyłeś tu jakiś zmie-

niony. Cierpiałeś. Nie jesteś już roczniakiem, Jody...” I następnego dnia Jody stanie już do pracy w polu, wyręczając schorowanego ojca. Życie idzie nieubłaganie naprzód — skończył się okres beztrojskich zabaw, a zaczął się czas codziennego trudu.

Rocznik to powieść naprawdę piękna, urzekająca swym szlachetnym klimatem, można ją zaliczyć do klasycznych pozycji literatury młodzieżowej, czytanych z przyjemnością nie tylko przez młodego czytelnika. Jeżeli dodamy, że książka jest starannie wydana — twarda okładka, przyjemne, dyskretne ilustracje J. Wilkonina — to dojdziemy do wniosku, że nawet stosunkowo duży nakład (20 tys. egz.) nie wróży jej długiego pobytu na półkach księgarskich.

Bardzo interesująca jest również powieść I. Krzywickiej pt. *Wicher i trzciny*. Jest to ciekawie opowiedziana historia o prawdziwej przyjaźni i poświęceniu. Młody wysportowany chłopak, Grzegorz, dotknięty chorobą Heine-Medina zostaje sparaliżowany. O życie chłopca, a później o stworzenie mu znośnych warunków egzystencji walczą w równym zacięciu jego matka, jak i kolega szkolny Michał. Michał rezygnuje całkowicie ze swego osobistego życia, oddając wszystkie swe siły sparaliżowanemu koledze. Przede wszystkim dzięki jego wysiłkowi Grzegorz powoli powraca do zdrowia, może się uczyć, zdać maturę.

Książka ta nosi znamiona historii prawdziwie przeżytej, niemal autentycznej, jest napisana w sposób wielce interesujący i godna polecenia starszej młodzieży, która dziś może zbyt często wątpić w ideały prawdziwej przyjaźni.

Anna Szawarska

„MÓWIĄ WIEKI“

ilustrowany magazyn historyczny

Czasopismo popularnonaukowe, bogato ilustrowane, przeznaczone dla uczniów, nauczycieli i miłośników historii. Czasopismo zawiera: artykuły na różne tematy z dziejów Polski i powszechnych od starożytności do czasów najnowszych; ciekawostki i anegdoty historyczne; informacje o aktualnych badaniach i osiągnięciach nauki historycznej; recenzje książek, sztuk teatralnych i filmów o tematyce historycznej; zawiera zagadki historyczne i konkursy.

Prenumerata: roczna zł 48,—, półroczna zł 24,—, kwartalna zł 12,—.

Cena egzemplarza zł 4,—.

O DZIAŁALNOŚCI TOWARZYSTWA LITERACKIEGO IM. A. MICKIEWICZA W ROKU 1959

Ostatni rok sprawozdawczy Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza wykazuje ożywienie w różnych działach pracy. Przede wszystkim zorganizowano 170 odczytów, co w porównaniu z rokiem poprzednim wykazuje wzrost o 30 prelekcji. Były to odczyty organizowane zarówno w siedzibie Zarządu Głównego w Warszawie, jak i w pozostałych 18 Oddziałach w następujących miastach: Białystok, Cieszyn, Częstochowa, Gdańsk, Katowice, Kielce, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Opole, Poznań, Rzeszów, Siedlce, Szczecin, Toruń, Wrocław. W Warszawie zorganizowano 27 odczytów w siedzibie Towarzystwa na Uniwersytecie, bądź też na Centralnym Wakacyjnym Kursie dla Nauczycieli.

Z innych Oddziałów na pierwsze miejsce wysuwa się Lubelski, który zorganizował 15 odczytów naukowych i popularnonaukowych w Lublinie, a nadto 25 w różnych miejscowościach województwa lubelskiego, a jeden nawet w Zaganiu w woj. zielonogórskim.

Oddział Częstochowski zorganizował 17 odczytów, w tym cykl prelekcji poświęconych twórczości Słowackiego, dobierając prelegentów nie tylko spośród historyków literatury, lecz także z grona literatów (Paweł Hertz), jak i osób związanych z teatrem (dyr. Stanisław Balicki). Oddział Częstochowski urządził też sesję naukową poświęconą twórczości Słowackiego połączoną z wystawą obrazującą życie i twórczość autora *Anhellego*.

Wrocław urządził 15 odczytów, w tym akademię poświęconą pamięci zmarłego w ub. r. przewodniczącego Oddziału Towarzystwa — Prof. Tadeusza Mikulskiego, jak i sesję naukową związaną z Rokiem Słowackiego.

Siedlce zorganizowały 13 odczytów, w tym cykl odczytów dla maturzystów z zakresu literatury polskiej.

Toruń poświęcił wieczór Słowackiemu, na który złożyły się 3 prelekcje profesorów Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika. W recytacjach utworów Słowackiego wzięli udział studenci polonistyki tegoż Uniwersytetu.

Oddział Katowicki zorganizował 4 odczyty w ramach Sesji Sienkiewiczowskiej w siedzibie Oddziału i 14 odczytów w różnych miejscowościach Śląska.

Pozostałe Oddziały wykazały mniejszą aktywność. W ostatnim roku sprawozdawczym udało się ożywić działalność Oddziałów mniej aktywnych, jak: Kraków, Gdańsk, Olsztyn, Toruń, a także zorganizować pracę w tych Oddziałach, które ostatnio działalności nie przejawiały, jak: Łódź, Rzeszów, Koszalin. Powołano do życia nowy Oddział w Cieszynie.

Niektóre Oddziały nie ograniczają się tylko do akcji odczytowej. Oddział Częstochowski już trzeci rok prowadzi Studium Humanistyczne dysponując własnymi prelegentami i nie korzystając z pomocy finansowej Zarządu Głównego. Z inicjatywy Zarządu Oddziału uchwalono na posiedzeniu Miejskiej Rady Narodowej budowę nowego budynku Biblioteki Miejskiej i opracowanie monografii miasta.

Niektóre Oddziały przygotowały do druku publikacje, które będą wydane pod firmą Towarzystwa Literackiego i tak: Lublin przygotował pracę zatytułowaną na szeroką skalę pt. *Literatura i język regionu lubelskiego*, Katowice i Wrocław szkice z problematyki literackiej Śląska, Olsztyn zbiera materiały dotyczące regionalizmu Warmii i Mazur. Łódź projektuje: 1) w szczególności prac archiwalnych mających na celu szczegółową inwentaryzację i przygotowanie edytorskie nie publikowanych archiwaliów łódzkich, 2) opracowanie łódzkiej bibliografii literackiej (wielu wybitnych autorów jest z Łodzią związanych), 3) opracowanie bibliografii *Pamiętnika Literackiego* za ostatnie 15-lecie.

Towarzystwo Literackie współpracuje też z ogniskami metodycznymi; świadczą o tym kontakty zarówno Zarządu Głównego z Warszawą i Pruszkowem, ale także poszczególnych Oddziałów, jak: Olsztyńskiego, Siedleckiego, Koszalińskiego, Białostockiego i innych.

Bardzo ważną też rzeczą dla utwierdzenia pozycji Towarzystwa byłaby

akcja edytorska. Wprawdzie już w pierwszym kwartale br. ma się ukazać tom listów rodziny Słowackiego, może w niedługim czasie też wyjdzie z druku 7 odczytów poświęconych twórczości Sienkiewicza, ale cały szereg jeszcze prac gotowych czeka na oddanie do druku, a między innymi Księga Jubi-

leuszowa poświęcona działalności Towarzystwa (z okazji 75-lecia istnienia). Wszystkie te projekty mogłyby być zrealizowane, gdyby Towarzystwo otrzymało odpowiednio kredyty z Polskiej Akademii Nauk.

Stanisław Rutkowski

KONFERENCJA KIEROWNIKÓW WOJEWÓDZKICH OGNISK METODYCZNYCH JĘZYKA POLSKIEGO

W dniach od 25 do 30 stycznia br. w Państwowym Ośrodku Doskonalenia Kadr Ministerstwa Oświaty w Sulejówku odbyła się konferencja kierowników wojewódzkich ognisk metodycznych języka polskiego.

Podstawowym tematem konferencji były zagadnienia dotyczące dramatu i teatru.

Jerzy Koenig omówił dramat polski po roku 1945 oraz współczesną dramaturgię europejską.

Profesorowie Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej, Aleksander Bardini (reżyser i inscenizator), Kazimierz Rudzki (aktor i reżyser) — zaznajomili słuchaczy w interesującej gawędzie z warsztatem reżyserskim, z sytuacją w życiu teatralnym w Polsce, z kierunkami w nowoczesnym teatrze.

Przeprowadzono interesującą dyskusję na temat sztuki Leona Kruczkowskiego *Pierwszy dzień wolności*.

Prócz spraw związanych bezpośrednio z zagadnieniami teatru i dramatu przedmiotem obrad były również problemy pracy kierowników wojewódzkich ognisk metodycznych j. polskiego.

W czasie jednodniowego pobytu w Warszawie hospitowano dwie lekcje

w 11-letniej szkole nr 37 przy ul. Świętokrzyskiej 1. Interesującą lekcję na temat „Patriotyzm w *Panu Tadeuszu*” przeprowadziła koleżanka Maria Sitowicz w klasie VII, a w klasie X na temat „*Kordian* jako dramat romantyczny” poprowadziła lekcję koleżanka Maria Knothe. Lekcje te stały się przedmiotem ożywionej dyskusji. Przejrzano w tejże szkole bibliotekę, aktualną wystawkę poświęconą Słowackiemu, zbiory polonistyczne i pomoce do nauczenia języka polskiego.

Na temat „Roli wychowawczej nauki języka polskiego” mówiła koleżanka Wanda Kwaskowska, kierownik Ogniska Metodycznego Języka Polskiego w Poznaniu, a zasady hospitowania lekcji języka polskiego przedstawił kolega Jerzy Kram, kierownik Ogniska Metodycznego Języka Polskiego w Katowicach. W ożywionej dyskusji, podzielono się doświadczeniami z pracy ognisk metodycznych języka polskiego w poszczególnych województwach.

Konferencję podsumowała koleżanka Helena Staszczuk, wizytator Ministerstwa Oświaty.

B. P.

POLONISTA W BRONOWICACH

Z Krakowa do Bronowic wybraliśmy się w trójkę, dwóch młodych naukowców z Wrocławia i ja. Tramwaj zupełnie podobny do łódzkiego zawiózł nas na skraj miasta, gdzie rozpoczyna się ulica Bronowicka. Mogłaby się nazywać Polna. Przy asfaltowej pięknej szosie prowadzącej do Katowic małe domki, jak to na przedmieściu, a za nimi zielone pola i łąki, za którymi widać jak na dłoni Kopiec Kościuszki i zalesione wzgórza.

Jest chłodny, ale słoneczny dzień majowy. To nastraja radośnie. Prowadzimy wesołe rozmowy.

Dom, w którym odbywało się wesele Lucjana Rydla, znam ze zdjęć. Upatruję więc dookoła, ale nic podobnego nie wpada mi w oczy. Trzeba więc pytać. Pytamy zatem po kolei: sprzedawczynię lodów, w kiosku „Ruch” i w sklepiku spożywczym.

— To jeszcze daleko, za torami kolejowymi.

Mijamy więc tory kolejowe już zelektryfikowane (od czerwca będziemy jeździć do Krakowa koleją elektryczną) i jesteśmy w Bronowicach.

Idziemy jeszcze „i górą i dołem i górą” i wreszcie znajdujemy szukane obiekty. Wszystko co prawda jest inaczej niż w wyobraźni. Moje Bronowice to była wieś długa przy prostej drodze i w środku wsi po lewej stronie drogi dworek Tetmajera, w którym odbywało się *Wesele*.

Tymczasem Bronowice to kolistą asfaltową szosa biegnąca po stoku wzgórza, a od niej odpływają w dół polne dróżki, przy których przysiadły dawne drewniane chaty i nowsze domki z cegły. Ale dworek Tetmajera znajduje się w przyzwoitej odległości od drogi w starym parku. Prowadzi do niego pod górkę brukowany podjazd.

„Dwór pod lipą stoi biały”, jak w wierszu Wincentego Pola. Ganeczek na czterech drewnianych kolumnkach.

Towarzysze chcą popatrzeć i odejść — ja nawiązuję kontakt z mieszkańcami. Najpierw wybiega ładny chłopczyk, może dwunastoletni, potem młoda uśmiechnięta kobieta. Przepuszczamy chłopca do szkoły i przedstawiamy się niewieście.

Ta wprowadza nas grzecznie do pokoju o pastowanej i lśniącej podłodze, którą obawiamy się zbrukać. W pokoju, w fotelu przy oknie siedzi starsza kobieta o szlachetnej twarzy. Okazuje się, że to córka Włodzimierza Tetmajera, a wprowadza nas wnuczka, mogąca mieć lat trzydzieści kilka.

Kto chce poznać nasze uczucia w tym momencie, niech przeczyta sobie utwór *Podróżny i niewiasta* w tłumaczeniu Mickiewicza. Obok lęku o to, że zabrudzimy podłogę, ogarnia nas kojąca cisza pokoju z pamiątkami, w której przemawiają do intruza historia i dzieje sztuki.

Pod ścianą między oknami biurko zastawione fotografiami i pamiątkowymi drobiazgami. Na ścianie portret ołówkowy Strojńskiego przedstawiający głównego bohatera tego domu, Włodzimierza Tetmajera. Obok portretów młodego żołnierza. To syn, który zginął w pierwszej wojnie światowej.

Dzieł malarskich po Włodzimierzu raczej mało. Szkic do obrazu *Matki Boskiej Bronowickiej*, którego oryginał znajduje się w kościele w Bronowicach Dużych, jakaś scenka wiejska również na szkic wyglądająca i prawie koniec.

— Czy to w tym domu odbywało się słynne wesele Lucjana Rydla z Jadwigą Mikołajczykówną?

Okazuje się, że nie. Wesele odbywało się w innym domu, w tak zwanej Rydlówce, o dwie posesje dalej ku głównej drodze. Ten dom kupił Tetmajer od zgromadzenia franciszkanów, którzy tu mieli maleńkie gospodarstwo i własnoręcznie je uprawiali. Nowy gospodarz rozebrał ściany celek, dobudował ganek i nadał domowi wygląd dzisiejszy.

Dziękujemy uprzejmie informatorce i opuszczamy dom. Na dworze obleva nas majowe słońce. Jest godzina dziesiąta. Omijamy klomb przed gankiem i schodzimy brukowaną drogą pomiędzy lipami i klonami ku wsi. Taka sama droga pod górkę prowadzi do Rydlówki.

Teraz dopiero poznaję dawny dworek Tetmajera, a obecną Rydlówkę. To jest dom z obrazka w książce *O Weselu Anieli Łempickiej*¹⁾.

Dom szeroki, rozsiadły, budowany w kształcie litery T czy odwróconego L. Dach po krakowsku mocno wystaje poza ścianę, tworząc jakby podcienie pod szerokim okapem opartym na słupkach drewnianych, między którymi dawniej biegła jeszcze balustrada tworząc niejako krużganek czy werandę przed główną ścianą. Podobno w ten sposób chciał Tetmajer upodobnić ten dom do budownictwa podhalańskiego, które było mu przez wspomnienia dzieciństwa bardzo bliskie.

Przez maleńki ganeczek wchodzi do sieni, szukam mieszkańców. W pokoju na wprost znajduje młodą panią, która na moją prośbę, aby nam pokazano historyczny dom, woła do matki, znajdującej się na pięterku.

— Mamo, jacyś panowie proszą o pozwolenie obejrzenia domu.

Mama odpowiedziała z góry, że się ubierze i zaraz zejdzie. Wobec tego młoda pani proponuje nam małe posiedzenie w ogrodzie na ławeczce. Siadamy na tej, która znajduje się na słońcu i czekamy na naszego cicerone.

Wchodzi wysoka pani w średnim wieku, w okularach. Ciemne włosy gdzieniegdzie zdradzają nitkę siwizny — a po ceremonii powitania siada z nami na ławeczce i zaczyna opowiadać.

Ta pani to córka Lucjana Rydla poety z okresu *Młodej Polski*, autora słynnego dramatu *Zaczarowane koło*, opowiadań z dziejów greckich (*Ferenike i Pejsidoros*). A więc dzieje rodziny i dzieje domu.

Gdy Włodzimierz Tetmajer ożenił się w 1890 roku z Anną Mikołajczykówną, teściowie dali młodemu jedną izbę

¹⁾ Aniela Łempicka *O „Weselu” Wyspiańskiego*. Wrocław 1955 r.; s. 36 a.

w nieistniejącym już dziś starym domu ku przy drodze. Później zięć pobudował tu w ogrodzie główną, a więc podłużną część domu, jak się to mówi, sposobem gospodarczym. Dom był wiejski, czteroizbowy, z sienią na przestrzal. W jednym końcu w rodzaju drewnianej werandy — pracownia malarska. Później dopiero dobudowano część poprzeczną i pokryto budynek dachówką.

Rydel był przyjacielem Tetmajera. Jadwigę poznał jako dziesięcio- czy dwunastoletniego berbecia. Pasalo to go gąski i wydała się z domu na jakieś włóczęgi. Nazywano ją wietrznicą (na Kujawach powiedziano by — lofer dzieucha). Ale z podlotka zrobiła się ładna panienka i... w dziesięć lat po weselu Tetmajera zrobiło się drugie wesele.

Tu córka Lucjana i Jadwigi podnosi się i prowadzi nas na drugą stronę domu — właściwie frontową. Mijamy psią budę, w której siedzi stare psisko i patrzy na nas obojętnie. Widocznie mu goście w Rydlówce nie nowina.

— Popatrzcie państwo na te okna. Z prawego wyglądał poeta z Rachelą do ogrodu. Tu znajdowały się chochoły, róże owinięte w słomę przed mrozem, ale już ich nie ma. To okno zwrócone jest na wschód. W tym oknie świta, w to okno zapatrzeni w przedświtowe zorze goście weselni nasłuchują wieści od Krakowa. Tym oknem wypatrują Wernyhory...

Oglądam się na wschód, czy nie widać czasem Wawelu? Niestety Wawel schowany za wzniesieniem. Idziemy dalej ku frontowej ścianie. Znow ganelek, główne schody, dwie grządki czepek, główne schody, dwie grządki kwiatowe pod oknami, a dalej duże krzewy bzu, pełne fiołkowych kiści.

— Gdybyśmy wyjęli tę ścianę — objaśnia nasza przewodniczka, wskazując lewą połowę domu — mielibyśmy izbę, w której odbywało się wesele w dramacie Wyspiańskiego. Okno na lewo z widokiem na chochoły, na daleki krakowski gościniec, na Wawel i dalej na Wschód. Drzwi na wprost do alkierzyka, gdzie śpią dzieci, a na prawo do izby tanecznej...

W tej chwili, w jakiś przedziwny sposób zobaczyłem kilka scen z *Wesela* w ogromnym skrócie. Czepiec i Dziennikarz, Rączyni i Klimina, Poeta i Rachelę w poetycznej rozmowie o kwiatkach i rosach i o tej chacie rozpiewanej — a potem dramat narodowy — Wernyhora, Stańczyk, Rycerz spod Grunwaldu i Złoty Róg — i czekanie, czekanie na coś największego, na dzwony z Wawelu — na radosne Alleluja, na wielki „płacz zmartwychwstania”, jak napisał Słowacki w *Kordianie*...

Ale wchodzimy do domu. Zasiadamy w „izbie tanecznej” wokół stołu, na którym w wielkim wazonie całe naręcze bżów napełnia izbę zapachem.

Ze ściany spogląda na nas dobrotliwie przez okulary malowany Pan Młody — Lucjan Rydel. Patrzą na niego i na Jego córkę.

— Pani jest bardzo podobna do ojca — mówię.

— Owszem — odpowiada i wyjmuje puzdro rodzinnych fotografii. Czego tam nie ma. Lucjan Rydel jako kawaler z przyjaciółmi. Między nimi Wyspiański i Henryk Opięński — kompozytor *Młodej Polski*. Sceny rodzinne, rodzina przy stole. Ale najbardziej podoba mi się panna Jadwiga. Ładniejsza od starszej siostry Anny, choć podobno najładniejsza była najstarsza siostra Maryna, ta której ukazuje się w *Weselu* Widmo zmarłego narzeczonego.

— Nic dziwnego — mówię — że się pan Lucjan w niej zakochał.

Miłe są te słowa dla córki, ale ja nie mówię wszystkiego. Słucham gawędy. Patrzą przez okno na pławiące się w majowym słońcu kępy bzu, chwiejące się od wiatru. Czy to pod tę ścianę wyszli sobie zakochani młodzi w okresie narzeczeńskim i czy to nastąpiły „Oświadczyń”.

Poszła ze mną za dom do ogródka, usiedliśmy na ławce pod ścianą, była trwożna i taka cichutka, kiedym patrzył w twarz jej ukochaną.

— Chciałabyś mnie —

— Myśle, że bym chciała...

Wreszcie zaczyna się plotka o *Weselu*. Młodzi do ślubu jechali krakowskim wózkami w półdrabkach wyplatanych półkoszkami. Drużbowie na koniach. Pawie pióra, sukmany, barwne krakowskie sukienki i balowe stroje „panów” z miasta. Po ślubie zabrał pan Rydel Jadwisię do Krakowa, a pan Wyspiański napisał swoje nieśmiertelne *Wesele*.

Na premierze był autentyczny Pan Młody bez żony.

— Czemu?

— Nie chciała. Wstydziła się. Uważała, że jedno widowisko byłoby na scenie, a drugie na widowni. Ze wszystkim pokazywaliby ją palcami, że ku niej kierowałyby się wszystkie lornetki.

Panna Młoda poszła z córką na *Wesele* Wyspiańskiego dwadzieścia lat później. A gdy córka ją pytała, jak się jej podoba Panna Młoda ze sceny, odpowiedziała:

— Wcale do mnie niepodobna, szasta się po scenie, skacze, szczebioce, a ja byłam cichutka jak trusia, nie-

śmiała, zawstydzona. Nie śmiałam spojrzeć na nikogo, ani nie umiałam z nikim rozmawiać.

— Tak, to bardzo ciekawe.

I tak słuchalibyśmy jeszcze i jeszcze tej gawędy o *Weselu*. Pani mówi nam o družbach, o rodzinie Czepców, o Radczyń (Antonina Domańska, autorka *Historii żółtej cizemki*, ciotka Lucjana Rydla), o Kliminie itd.

Znalazła w nas wdzięcznych słuchaczy. Przyjemnie jej mówić do kogoś, kto zna, rozumie i lubi te sprawy, komu są one bardzo bliskie. Ale zrobiło się już późno. Czas wracać. Dziękujemy, żegnamy, życzymy zdrowia.

— Pani tak pięknie mówi — dodają na odchodnym. — Czy pani nie jest czasem nauczycielką?

— Tak, byłam. Kończyłam państwowe gimnazjum w Krakowie...

Być może, że jeszcze więcej, ale

skromność nie pozwala mówić — i jak mówi Kipling — to całkiem inna historia.

* * *

Wychodzimy do szosy głównej. Wracamy do Krakowa. Stąd, w wzgórze, z którego schodzimy po gładkim asfalcie, widać w dolinie Kraków z masywem kościoła Mariackiego i z mnóstwem wież. Wszystko to w mgiełce pełnej blasku jak w impresjonistycznym obrazie. A ponad morza domów, dachów, wież i baszt wznosi się święta, polska góra — Wawel z Katedrą i Zamkiem.

Tak — pomyślałem — okna z „izby przytaneecznej” wychodzą ku tej stronie — ku Wawelowi, ku wschodzącemu

Piotr Bąk

O PIERWSZYM CZYTANIU „LALKI“

Zdania uczniów kl. X o *Lalce* B. Prusa są podzielone. Oto na gorąco zanotowane zwłazie wypowiedzi: „Dość ciekawe”. „Podoba mi się Wokulski”. „Bez pamiętników byłoby lepsze”. „Nienadzwyczajne”. „Nie w moim guście”. „Dobre”. „Nudne”. „Wyłączając pamiętniki — ciekawe”. „Świetne”. „Mierne”. „Bardzo dobre”.

I tak co roku. Chyba zależy to w pierwszym rzędzie od jakości czytania. Niemała przy tym rolę odgrywa jakieś tradycyjne uprzedzenie, że *Lalka* jest powieścią nudną. A przecież to pozycja programowa, z której nigdy i w żadnym wypadku nie możemy zrezygnować. Tkwią w niej wartości pierwszorzędne, walory rzadkie, w razie pominięcia nie dające się zastąpić niczym innym.

Trzeba by więc dać uczniom — czytelnikom odpowiednio nastawienie przed lekturą, wprowadzić ich w inny świat — bohaterów, obyczajów i miejsc. Przekonać, że najlepsza powieść Prusa ma wiele uroku. *Lalkę* można i trzeba czytać z planem starej Warszawy w ręku — radził Jan Kott. „Kto nie zna topografii Warszawy, kto nie zna dziejów ówczesnego miasta — nie jest w stanie w pełni zrozumieć *Lalki* i zasmakować w jej lekturze — powiada Ludwik B. Grzeniewski — Idealnym wprowadzeniem w *Lalkę* byłaby więc księga poświęcona Warszawie z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia”.

Spróbowałem dać kilka kroków wprowadzenia. Były one trochę spóźnio-

ne, większość bowiem uczniów zdążyła *Lalkę* przeczytać wcześniej, zanim rozpocząłem swoją małą próbę. A ta okazała się potrzebna. Nawet ci, którzy przeczytali powieść wcześniej i na których nie wywarła ona silniejszego wrażenia, zaczęli przypominać, zastanawiać się i doszli do wniosku, że książka o Wokulskim jest naprawdę ciekawa.

Rozpocząłem od *Starej Warszawy* Antoniego Uniechowskiego — teki z 12 ilustracjami i ze wstępem Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego (Warszawa 1955. „Sztuka”). Obejrzelismy świetnie zrobione rysunki, przedstawiające warszawskie życie obyczajowe — lat 1870—1900 w całym jego bogactwie, z drobiazgami i ciekawostkami. Architektura, ruch uliczny, sylwetki studentów wyglądających z okna, gazeciarze, rzemieślnicy, starzy posłańcy, dryndziarze, dziewczęta u studni, ślizgawka, przechadzka w Ogrodzie Saskim, targ — to niektóre tylko motywy cyklu rysunkowego „Trudno też nie dostrzec — pisze autor wstępu — że *Stara Warszawa* Antoniego Uniechowskiego to jak gdyby cykl ilustracji do dzieł Prusa, przede wszystkim *Lalki*.”

Atmosfera Warszawy z końca wieku XIX dała się lepiej odczuć, stała się bliższa, a pojęcie o minionej epoce w wyobraźni uczniów nabrało cech bardziej plastycznych.

Potem, kiedy już każdy z uczniów przynajmniej rozpoczął lekturę powieści, kontynuowałem dalsze „wprowadzenie”.

Wielką pomocą w tym dziele były ilustracje Władysława Daszewskiego do *Lalki* — trafnie ocenione we wstępie przez Antoniego Słonimskiego (Warszawa 1956. „Sztuka”).

Pełne dowcipu, świetnie odtwarzające klimat powieści, ilustracje spodobały się uczniom. Z całą pewnością bohaterowie *Lalki* pozostaną w ich wyobraźni widziani oczyma Władysława Daszewskiego.

Bardzo przydatną, przekonującą o wartościach *Lalki* pozycją okazała się praca trzech autorów — Stefana Godlewskiego, Ludwika B. Grzeniewskiego i Henryka Markiewicza — zatytułowana *Śladami Wokulskiego* (Warszawa 1957 r. „Czytelnik”). Jest to, jak głosi podtytuł, przewodnik literacki po warszawskich realiach *Lalki*.

Po zapoznaniu się z fragmentami

oraz ilustracjami „przewodnika literackiego” autorytet powieści Prusa w gronie uczniów wzrósł niebywale. Dowiedzieli się bowiem, że *Lalka* była źródłem natchnienia do napisania pięknych sonetów o Warszawie, że przed wojną wmurowano na Krakowskim Przedmieściu wzruszające tablice pamiątkowe ku czci Stanisława Wokulskiego i Ignacego Rzeckiego — „postaci powołanych do życia przez Bolesława Prusa”. Odczytane fragmenty zorientowały klasę, jak dużo autentyzmu zawarł pisarz na kartach świetnej powieści.

I trzeba przyznać, że uczniowie „zasmakowali” w *Lalce*. Polubili tę powieść, potrafili przenieść się w świat jej bohaterów i lepiej go zrozumieć.

Antoni Mackiewicz

„DEUTSCH UNTERRICHT“

Od 1947 roku w Niemieckiej Republice Demokratycznej wychodzi miesięcznik: *Deutsch Unterricht* (Nauczanie niemieckiego) poświęcone sprawom nauczania języka ojczystego w szkole. W bieżącym roku rozpoczęło więc pismo 13 rok istnienia wydając w lutym 136 numer.

Każdy numer — 56 stron gęsto wydrukowanych — zawiera bogaty materiał literacki i metodyczny. Jego polityczne oblicze jest wyraźne. Wszystkie artykuły wstępne wiążą się z problematyką socjalistyczną, z zagadnieniami socjalistycznego wychowania. Jest w nich mowa o węzłowych, aktualnych zagadnieniach, jak np. „Co to jest socjalistyczna kultura?”, „Nauka, literatura i społeczna praktyka”, „O socjalistyczną metodykę” itp.

W zasadzie pismo ma, poza artykułem wstępnym, dwa podstawowe działy: „Historia literatury” i „Metodyka nauczania literatury” — to dział pierwszy; „Nauka o języku i metodyka nauczania języka” — to dział drugi. Często znajdujemy i inne działy jak: „Wymiana doświadczeń”, „Ogólny przegląd”, „Omówienie książek”.

W dziale — nazwijmy go metodyczno-literackim — znajdujemy wiele cennego materiału metodycznego, a więc takie artykuły jak: „Nauka literatury musi służyć socjalistycznemu wychowaniu”, „Planowanie w nauczaniu niemieckiego”, „Problem biografii pisarza na lekcjach niemieckiego”. Prócz tego znajdujemy tu nierzadko analizy dra-

matów Bertolta Brechta, Maksyma Gorkiego, Erwina Strittmatera. Nie brak i tekstów rozmaitych pisarzy, wierszy, utworów prozaicznych, fragmentów dramatów.

W dziale nauki o języku znajdujemy artykuły, które przypominają nam i nasze bolączki. A więc autorzy-nauczyciele ojczystego języka analizują problematykę ortografii, zastanawiają się nad metodami nauki o zdaniu, o słownictwie.

Znajdujemy wiele artykułów o czytelnictwie młodzieży, o metodzie właściwego doboru lektur szkolnych, o pomocach naukowych, przy tym szczegółowo omawiane są przedstawienia teatralne, wykorzystywane na lekcjach niemieckiego poświęconych analizie dramatów.

Niejednokrotnie poszczególne numery są bogato ilustrowane. Nie brak też wkładek ilustracyjnych przedstawiających współczesnych pisarzy jak Ludwig Renn, Willi Bredel, Hans Marchwitza, Erwin Strittmatter, Johannes R. Becher, Bertold Brecht, Erich Weinert, Anna Seghers i inni, czy też reprodukcji interesujących sceny przedstawień teatralnych, takich jak *Tragedia optymistyczna* Wiszniewskiego czy *Marinyarze z Cattaro* Fryderyka Wolfa.

Po przejrzaniu rocznika 1958 i 1959 można stwierdzić, że pismo „Deutsch Unterricht” jest interesujące i zawiera bogaty materiał literacki i metodyczny.

P. B.

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiąc grudzień 1959 i styczeń 1960 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

Dział I

Historia i teoria literatury Językoznawstwo

Pamiętniki i wspomnienia

a. Historia i teoria literatury

GOETHE JOHANN WOLFGANG, SCHILLER FRIEDRICH

Goethe i Schiller o dramacie i teatrze. Wybór pism. Przeł. i oprac. Olga Dobijańska. Wrocław 1959. Ossolin. s. 363, bibliogr. z1 45.—
Państw. Inst. Sztuki. Teksty źródłowe do historii dramatu i teatru, t. 4.

GRZĘDZIELSKA MARIA

Wiersze wybrane Marii Konopnickiej. Warszawa 1959. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln. s. 83, ilustr., bibliogr. z1 5.—
Biblioteka Analiz Literackich. Nr 2. Praca przeznaczona do użytku szkolnego dająca informacje o życiu i twórczości wybitnej poetki, jak i analizie ideowo-artystyczną wybranych jej utworów.

KULICZKOWSKA KRYSZYNA

Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864—1914. Zarys rozwoju, materiały. Warszawa 1959. Państw. Zakłady Wydawn. Szkoln. s. 229. z1 13,50.

KURKOWSKA HALINA I SKORUPKA STANISŁAW

Stylistyka polska. Zarys. Warszawa 1959. Państw. Wydawn. Nauk. s. 368. z1 50.—

Pierwsze opracowanie naukowe zagadnień stylistyki od czasu podręczników Galla, Wóycickiego i Komarnickiego. Praca zawiera działy: Przedmiot i zakres stylistyki, Pojęcie i rodzaje stylu, Elementy stylu (w tym: Euforia, Onomatopeja, Wartość stylistyczna norm morfologicznych. Leksykalne środki stylistyczne. Środki stylistyczno-składniowe). Główne odmiany stylowe języka polskiego. Literatura (prace dot. różnych problemów stylistyki), Wykaz terminów.

LEŚMIAN BOLESŁAW

Z pism... Szkice literackie. Oprac. i wstęp Jacek Trznadel. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 538, portr. z1 35.—

Pierwsze książkowe wydanie twórczości eseistycznej poety. Książka zawiera jego prace zebrane w działach: W kręgu filozofii i estetyki. O krytyce literackiej i problemach kultury. Wokół teatru i dramatu. Recenzje i kroniki poetyckie z lat 1910—1913. Uwagi o prozie. Wzory tradycje, lektury, wywiady. Obszerny wstęp, nota wydawcy i przypisy.

PISZCZKOWSKI MIECZYSLAW

Wieś w literaturze polskiego Renesansu. Wyd. 1. Kraków 1959. Uniw. Jagiell. s. 158. z1 22.—

Uniwersytet Jagielloński. Rozprawy i studia. T. 15.

SANDLER SAMUEL

Andrzej Strug wśród ludzi podziemnych. Warszawa 1959. Czytelnik. s. 345, tabl., portr., bibliogr. z1 25.—

SINKO TADEUSZ

Zarys historii literatury greckiej. T. 2: Literatura w epoce hellenistycznej i za Cesarstwa Rzymskiego. Warszawa 1959. Państw. Wydawn. Nauk. s. 944, bibliogr. z1 85.—

SŁOWACKI JULIUSZ

Juliusza Słowackiego myśli o literaturze i sztuce. Wybrał, oprac. i wstęp: Paweł Hertz. Warszawa 1959. Czytelnik. s. 210. z1 15.—

WALICKI ANDRZEJ

Osobowość a historia. Studia z dziejów literatury i myśli rosyjskiej. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 487. z1 30.—
Polska Akademia Nauk. Zakład Słowianoznawstwa.

b. Biografie i powieści biograficzne

BEYLIN KAROLINA

Jeden rok Warszawy — 1875. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn.
Cykl dwunastu rozdziałów obejmuje obraz stolicy w roku 1875. Notatki o ówczesnym życiu i twórczości Modrzejewskiej, Żółkowskiego, Sienkiewicza, Prusa, Deotymy i Żmichowskiej, Gierymskiego, Godebskiego, Andriollego i wielu in. Książka oparta na źródłach (pamiętniki, listy i wspomnienia).

CARCO FRANCIS

Spotkania ze sobą. Przeł. Joanna Guze. Wiersze przeł. Jadwiga Dackiewicz. Kraków 1959. Wydawn. Liter. s. 174. z1 16.—

Tyt. oryg.: „Rendez-vous avec moi-même.“ wyd. w 1957 r. Ostatnia powieść znanego francuskiego poety i powieściopisarza. Przedstawia w niej czasy swej młodości na tle życia artystycznej cyganerii Paryża w latach przed i wojna światowa.

DĄBROWSKA MARIA

Szkice o Conradzie. Wyd. 1. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 193. z1 16.—

MAURIAC FRANÇOIS

Życie Racine'a. Wyd. 1. Tłum. Maria Wierzbicka. Wiersze Jana Racine'a przeł. N. M. Przypisy: Leszek Kossobudzki. Warszawa 1959. Pax. s. 165. z1 15.—

SAWRYMOWICZ EUGENIUSZ

Juliusz Słowacki. W 150 rocznicę urodzin i 110 rocznicę zgonu. Warszawa 1959. Wiedza Powszechna, s. 70, portr., bibliogr. z1 2.—
Mała biblioteczka Tow. Wiedzy Powszechnej.

c. Pamiętniki i listy
Inne dokumenty autobiograficzne

**BOGUSZEWSKA HELENA, KORNACKI JE-
RZY**

Zielone lato 1934. Warszawa 1959.
Książka i Wiedza. s. 277. zł 20.—

Pamiętnik autorów z okresu ich pracy nad powieścią: „Jadą wozy z cegłą”, utworami: „Oczy i ręce” i „Za zielonym wałem” oraz z okresu pracy w zespole literackim „Przedmieście”.

HOESICK FERDYNAND

Legendowe postacie zakopiańskie. Wybór z „Tatr i Zakopanego”. Wyd. 1. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 720, tabl. 3, portr. 14. zł 55.—

Hoesick jako świadek i uczestnik życia środowiska intelektualnego w Zakopanem na przełomie XIX i XX wieku stworzył żywy i barwny, choć czasem niezbyt wiarogodny obraz środowiska pisarzy, uczonych, malarzy oraz wybitniejszych górali, jak Sabala, niektórzy przewodnicy tatrzańscy.

MORTKOWICZ-OLCZAKOWA HANNA

Bunt wspomnień. Warszawa 1959.
Państw. Inst. Wydawn. s. 446, portr. 32.
zł 35.

Pamiętniki dające wiele różnorodnych wiadomości o atmosferze i twórcach literatury międzywojennej, jak i o literaturze powojennej. M. in. wspomnienia o Żeromskim, Leśmianie, Tuwimie, Lechoniu, Uniłowskim, Schulzu, Korczaku, Sempolowskiej.

PRUS BOLESŁAW

Listy. Oprac., komentarz i postłowie Krystyna Tokarzówna. Warszawa 1959.
Państw. Inst. Wydawn. s. 438, tabl. 28,
portr. 20. zł 40.

Z prac Inst. Badań Literackich PAN. Wydane listy obejmują przeszło pięćdziesiąt lat życia Prusa. Poza listami do żony (wydanymi w r. 1953) znaczna większość korespondencji pisarza zostaje udostępniona po raz pierwszy (wyd. z rękopisów i trudno dostępnych dawnych czasopism). M. in. listy do Oktawii Rodkiewiczowej, Żeromskiej). Obszerne komentarze, przypisy i postłowie.

RABSKA ZUZANNA

Moje życie z książką. Wspomnienia. Wrocław. 1959. Ossolin. s. 307, tabl. 4,
portr. 12. zł 26.

Wspomnienia z dzieciństwa i młodości pisarki, z domu rodziców (Al. Krausharów) ukazują życie kulturalne Warszawy w II połowie XIX i początków XX w. Przedstawia spotkania z Orzeszkową, Dygasińskim, Konopnicką i Prusem oraz in. pisarzami. Dużo rozważań o starej Warszawie i o starożytnych książkach.

Dział II

Literatura piękna

a. Poezje

BAUDELAIRE CHARLES
Paryski spleen. Poematy proza. Wyd. 1. Przeł. Joanna Guze. Warszawa 1950.
Państw. Inst. Wydawn. s. 128, zł 15.
Biblioteka Poetów. Tyt. oryg.: „Le spleen de Paris”.

BRODZIŃSKI KAZIMIERZ

Dziewięć. Red. Stanisław Pigoń. Poezje. T. 1.: Utwory wydane za życia poety, T. 2.: Utwory nie wydane za życia poety. Oprac. i wstęp Czesław Zgorzelski. Wrocław 1959. Ossolin. s. XLI, 579, tabl. 8, port. 1+ s. 550, tabl. 8. zł 120.

HOMERUS

Odyseja. Przeł. i wstęp Jan Parandowski. Słownik imion, nazw i rzeczy Stanisław Juliusz Kołodziejczyk. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 419. zł 28.

Biblioteka Arcydział. Najslawniejsze powieści świata.

NORWID KAMIL CYPRIAN

Pamiętnik artysty. Wybrał i wstępem poprzedził Mieczysław Jastrun. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 319. zł 25.

Ciekawy i oryginalny w układzie wybór utworów K. C. Norwida w następujących działach: Z listów, Wiersze, Fragmenty poematów, Z tragedii („Kleopatra”), Utwory prozą (z „Czarnych i białych kwiatów”, „Ad leones”, „O Juliuszu Słowackim”, wyj. z „Milczenia”). Obszerny wstęp wybitnego znawcy twórczości Norwida.

PIEŚŃ O ROLANDZIE

Przeł. Tadeusz Żeleński (Boy). Wstęp: Krystyna Kasprzykówna. Przypisy: Jadwiga Gatuszka. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 172. zł 6.

Biblioteka Szkolna. Tyt. oryg.: „Chanson de Roland”.

SŁOWACKI JULIUSZ

Liryki. Wybór i oprac. Marian Bizan i Paweł Hertz. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 539. zł 35.

Biblioteka Poezji i Prozy.

SŁOWACKI JULIUSZ

Preliminaria peregrynacji do Ziemi Świętej j.o. księcia Radziwiłła Sierotki. Rys. Antoni Uniechowski. Przedm. Adam Mauersberger. Warszawa 1959.
Państw. Inst. Wydawn. s. nlb. 54. zł 70.

Wydanie albumowe ze świetnymi ilustracjami.

SŁOWACKI JULIUSZ

Utwory wybrane. T. 1—2. Postłowie Stefan Treugutt. Warszawa 1959.
Państw. Inst. Wydawn. s. 644 + 832.
zł 50.

Popularne wydanie dzieł Słowackiego dokonane w związku z Rokiem Jubileuszowym poety. Zawiera w t. 1: Wiersze, poematy, „Kordiana”, „Horsztyńskiego”, w t. 2: dramaty („Balladyna”, „Lilla Weneda”, „Mazepa”, „Fantazy”, „Złota Czaszka”, „Książę Niezłomny”, „Sen srebrny Salomei”, „Samuel Zborowski”). Postłowie dają ogólne omówienie twórczości poety i jego znaczenia w historii literatury polskiej.

TICHONOW N. S.

Wiersze. Tłum. z rosyjskiego. Pod red. Leopolda Lewina. Warszawa 1959.
Państw. Inst. Wydawn. s. 179. zł 12.

Biblioteka Poetów. Obraz twórczości z lat 1916—1951. Wiele utworów o charakterze autobiograficznym. Wstęp daje informacje o autorze i ogólną charakterystykę twórczości.

Cicer cum caule czyli groch z kapustą. Panopticum i archiwum kultury. Ser. 2. Przygotował Józef Hurwic. Warszawa 1959. Czytelnik s. 280. zł 25.
Przedruk z „Problemów” (1951—1952) ciekawostek humorystyczno-literackich.

b. Powieści

BALZAC HONORÉ DE

Komedia ludzka. Studia obyczajowe. Sceny z życia paryskiego. 12: Historia wielkości i upadku Cezara Birotteau, Bank Nuncingena. Król Cyganerii, Bez-wiedni aktorzy, Aferzysta. Przeł. Tadeusz Zeleński (Boy). Warszawa 1959. Czytelnik, s. 504. zł 38.

DOSTOJEWSKI F. M.

Bracia Karamazow. Powieść w 4 częściach z epilogiem. Cz. 1—2, 3—4. Tłum. Aleksander Wat. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 385 + 517. zł 55.

GONCZAROW I. A.

Obłomow. Przeł. Nadzieja Drucka. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 540. zł 32.

Biblioteka Arcydzieł. Najślawniejsze powieści świata. Powieść wyd. w r. 1859 odtwarza życie Rosji z II poł. w. XIX.

KACZKOWSKI ZYGMUNT

Murdelio. T. 1—2. Postowie: Antoni Jopek. Kraków 1959. Wydawn. Literackie. s. 223 + 327. zł 30.

KUREK JAN

Janosik. T. 1: Sława Głuchaczkom. T. 2: Śpiew świętej głowy. T. 3: W piekło zstąpienie. Warszawa 1959. Pax. s. 546 + 623 + 342. zł 100.

LIKSTANOW I. I.

Trudna miłość. Przeł. z ros. Tadeusz Żeromski. Warszawa 1959. Iskry, s. 437. zł 25.

MANN HEINRICH

Poddany. Tłum. z niem. Maria Wołczacka i Janina Marecka. Warszawa 1959. Czytelnik, s. 505. zł 28.

ZOLA EMIL

Trzy miasta. (2) Rzym. Przeł. Hanna Szumańska-Grossowa. Irena Wieczorkiewicz. Warszawa 1959. Państw. Inst. Wydawn. s. 487. zł 32.

Tyt. oryg.: Les trois villes. Rome.

c. Bajki i baśnie

Pieśni ludowe

KALTENBERG LEW

Ballady siedmiogrodzkie. Przeł. z rumuńskiego i węgierskiego, oprac. i wstęp.:..... Warszawa 1959. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 149, ilustr. zł 29.

Zbiorek zawiera ballady rumuńskie i węgierskie oparte na motywach baśniowo-podaniowych. Komentarze i objaśnienia historyczno-obyczajowe przy każdym utworze.

POREBOWICZ EDWARD

Pieśni ludowe celtyckie, germańskie, romańskie. Oprac.:..... Warszawa 1959. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 296, portr. bibliogr. zł 50.

Wznowienie wydania z r. 1909. Obszerny wstęp omawia genezę pieśni ludowych w poszczególnych krajach, z uwzględnieniem czynnika geograficznego, historycznego i stopnia kultury. Nota bibliograficzna i wydawnicza.

WYKAZ WYDAWNICTW DO UŻYTKU SZKOLNEGO zatwierdzonych w czasie od 1 XI do 31 XII 1959 r.

JĘZYK POLSKI

Książki do bibliotek szkolnych Kl. V—VII

Bunsch K. ZDOBYCIE KOŁOBRZEGU. PSIE POLE (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
Deotyma PANIENKA Z OKIENKA (kl. VII—IX). Nasza Księgarnia.
Dygasiński A. CUDOWNE BAJKI (kl. V—VII). Czytelnik.
Kucharski J. E. BUNKIER CYGANA (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
MYSLIWI CHARIBU. BAŚNIE WSCHODNIE. Opr. A. Brindarow (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
Sieroszewski W. BAJKI (kl. IV—VII). Wydawnictwo Literackie

Kl. VIII—XI

Kraszewski J. I. RESURRECTURI (kl. X—XI). Wydawnictwo Literackie.
Kraszewski J. I. STARA BAŚŃ. Oprac. J. WIECZERSKA-ZABŁOCKA (lic.). Ossolineum.
KWITNĄCY BEZ I INNE OPOWIADANIA (kl. XI). Iskry.
Rymkiewicz Wł. NOC SASKA (kl. IX—XI). Wyd. MON.
Scott W. IVANHOE (lic.). Nasza Księgarnia.
Wyka K. MODERNIZM POLSKI (dział naucz. lic. oraz bibl. ped.). Wydawnictwo Literackie.

TREŚĆ NUMERU

Millennium a współczesność	1
--------------------------------------	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jan Zygmunt Jakubowski — Norwid i Chopin	4
--	---

ZAGADNIENIA METODYCZNE

Wanda Kwaskowska — Poprzez lekcje języka polskiego młodzież poznaje własne środowisko	12
Urszula Wińska — Kontrola wiadomości i umiejętności ucznia na lekcjach języka polskiego	15
Jan Sokalski — Rola deklamacji utworów poetyckich na lekcjach języka polskiego w klasach licealnych	21
Władysław Patalas — Uwagi na temat nauczania ortografii	26
Zygmunt Solani — Czy potrzebne są zmiany w orografii?	30
Halina Korowajczykowa — Kultura języka, jej tradycje i rola społeczna (Konspekt lekcyjny)	34
Eugenia Polaczkowa — Sposoby bogacenia języka uczniów w starszych klasach szkoły podstawowej (Fragment odczytu)	36
Mikołaj Jędryszka — Kilka uwag o kontroli, sprawdzaniu, ocenianiu i omawianiu prac domowych uczniów klas V—VII	38

OCENY I SPRAWOZDANIA

Stanisław Frycie — O literaturze dla dzieci i młodzieży w latach 1864—1914	42
Maria Knothe — Album: „Juliusz Słowacki”	46
Władysław Słodkowski — „Juliusz Słowacki — Poradnik bibliograficzny”	48
Maria Prosnakówna — Dwa pamiętniki z XIX wieku	49
Zenona Macużanka — O wierszach Małgorzaty Hillar	51
Paweł Bagiński — Powieści biograficzne	52
Jan Leszcz — Przypominamy Ignacego Dąbrowskiego	54
Anna Szawarska — Z nowych książek „Naszej Księgarni”	55

KRONIKA

Stanisław Rutkowski — O działalności Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza w roku 1959	56
B. P. — Konferencja kierowników wojewódzkich ognisk metodycznych języka polskiego	57
Piotr Bąk — Polonista w Bronowicach	57
Antoni Mackiewicz — O pierwszym czytaniu „Lalki”	60
P. B. — „Deutsch Unterricht”	61
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny w opracowaniu Władysława Słodkowskiego)	62
Wykaz wydawnictw zatwierdzonych do użytku szkolnego	64

ROZSTRZYGNIĘCIE KONKURSU „POLONISTYKI“

na artykuł poświęcony
analizie utworów Juliusza Słowackiego

Jury Konkursu w składzie: Halina Bartnicka, Jan Zygmunt Jakubowski (przewodniczący), Mieczysław Jastrun, Jan Stanisław Kopczewski (sekretarz), Zdzisław Libera oraz Eugeniusz Sawrymowicz — po zapoznaniu się z 23 nadesłanymi na Konkurs pracami — zdecydowało nie przyznawać I nagrody, zwiększając liczbę nagród II do dwóch i ustanawiając 2 wyróżnienia; nagrody i wyróżnienia postanowiono rozdzielić w następujący sposób:

DWIE II NAGRODY (po 1500 zł) otrzymują:

- DANUTA ZAWIŚLAN z Torunia za pracę pt. „Balladyna« uczy harmonii”; (godło „Głóg”).
- MARIA DUBLEWSKA z Rybnika za pracę pt. „Liryka Słowackiego w kl. III technikum”; (godło „Śląsk—1”).

III NAGRODĘ (1000 zł) otrzymuje:

- TERESA TOMCZYSZYN-WIŚNIEWSKA z Warszawy za pracę pt. „Kilka uwag o »Horsztyńskim« Juliusza Słowackiego”; (godło „Monika”).

WYRÓŻNIENIA (po 500 zł) otrzymują:

- EDWARD WAWRZYKOWSKI z Orzechowa za pracę pt. „Realizm »Fantazego«”; (godło „Oset”).
- STANISŁAW OPIEŁOWSKI z Bielska-Białej za „Projekty metodycznego opracowania utworów J. Słowackiego pt. »W pamiętniku Zofii Bobrówny« (w kl. V), »Sowiński w okopach Woli« (w kl. VI) oraz »Hymnu« (w kl. VII)”; (godło „Nauczyciel ze Śląska”).

Autorzy, którzy pragną wycofać prace nadesłane na Konkurs, proszeni są o listowne zawiadomienie o tym Redakcji „Polonistyki” do dn.

15. IX. 1960.