

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

GRUNWALD W LITERATURZE POLSKIEJ

Jesteśmy w przededniu Rocznicy Grunwaldzkiej. Pamięć wielkiego zwycięstwa nad „przeniewierczym Zakonem” będziemy obchodzić w tym roku, w 550 rocznicę, bardzo uroczystie. Na polach pamiętnego zwycięstwa odsłonięty zostanie pomnik ufundowany środkami całego społeczeństwa. U stóp pomnika zgromadzą się delegacje z całego kraju, przybędą również przedstawiciele Polaków z zagranicy. Rocznica Grunwaldzka stanie się w ten sposób zarówno uczczeniem wielkiego zdarzenia w naszych dziejach jak i manifestacją łączności wszystkich Polaków rozsianych po całym świecie.

Sens Rocznicy Grunwaldzkiej jest wieloraki. Było to jedno z najważniejszych zdarzeń całej naszej historii. Przywołując jego pamięć wzmacniamy naszą więź z przeszłością i zespalamy zarazem naszą współczesną jedność narodową. Rocznica Grunwaldzka — to nie tylko wspomnienie dawnej chwały polskiego oręża. To zarazem fragment wielkiej nauki historii, jaką jest zawsze pogłębione obcowanie z przeszłością. Historycy pisali niejednokrotnie, że owoce zwycięstwa grunwaldzkiego zaprzepąściła niedojrzałość polityczna. Dziś — gdy ostatnia wojna i rewolucyjne przeobrażenia społeczne zadały śmiertelny cios prusactwu i junkierstwu między Odrą i Łabą, gdy Nysa płynąca przez ziemię starego plemienia Łużyczan stała się sprawiedliwą granicą pokoju, gdy budujemy nowy, sprawiedliwy porządek społeczny — dziś wspomnienie Grunwaldu zwraca nas nie tylko w przeszłość, lecz potęguje nasze siły w codziennej pracy nad utrwaleniem socjalizmu. Pamięć Grunwaldu w perspektywie wielowiekowych doświadczeń historii i obecnej chwili potwierdza słuszność drogi naszego narodu, który wrócił na stare ziemie polskie i dokonał wielkiego aktu sprawiedliwości politycznej i społecznej.

Z takim uczuciem, jakby spinającym kłamrą przeszłość z terażniejszością, sięgnijmy — zgodnie z naszymi polonistycznymi zainteresowaniami — do przypomnienia Grunwaldu w naszej literaturze.

Uczył to zaraz po wojnie (w roku 1945) Stanisław Lempicki w książeczce *Słowo o Grunwaldzie* zawierającej fragmenty z dzieła Długosza, ze *Staroświeckiej pieśni*, z poematu Jana z Wiślicy, ze *Spiewów historycznych* Niemcewicza, z dramatu Słowackiego *Zawisza Czarny* i z *Krzyżaków* Sienkiewicza. W artykule niniejszym — nadając mu raczej charakter gawędy — chcemy powiększyć ilość świadectw Grunwaldu, jakie zostały utrwalone w wielowiekowym rozwoju naszej literatury.¹⁾

II

Od dawna zdawano sobie sprawę z olbrzymiej, historycznej roli bitwy grunwaldzkiej. Największy historyk polski dawnych wieków Jan Długosz już w wieku XV przekazał następnym pokoleniom dokładny opis Grunwaldu zawarty w jego słynnym dziele *Historia Polski* (w dwunastu księgach). Długosz urodził się w roku 1415, a więc w pięć lat po słynnej bitwie. Ale pod Grunwaldem walczyli jego ojciec i stryj. Wspomnienia wielkiej rozprawy z zaborczym zakonem krzyżackim były więc żywe w rodzinie przyszłego historyka. I pewnie dlatego opis bitwy grunwaldzkiej w dziele Długosza uderza dziś jeszcze swoją prawdą i dokładnością. Jest to nie tylko sprawozdanie z najważniejszych fragmentów bitwy, ale pełen ruchu i życia opis nasycony osobistym, patriotycznym wzruszeniem pisarza, który zdawał sobie sprawę, że zwycięstwo grunwaldzkie położyło kres na wiele wieków zaborczym dążeniom germańskim. Na opisie Długosza oparł w znacznej mierze swój artystyczny obraz bitwy Sienkiewicz w *Krzyżakach*. Pełne ruchy sceny Długoszowego sprawozdania miał przed oczyma Matejko, gdy na wielkim płótnie unieśmiertlnił obraz bitwy w swym słynnym dziele.

Niebawem zaczęli opiewać Grunwald i poeci. Z wielu dawnych utworów — pisanych zarówno w języku polskim jak po łacinie — przypomnijmy przede wszystkim *Staroświecką pieśń o pruskiej porażce, która się stała za króla Jagielly Władysława*. Nie wiemy dokładnie, kim był jej autor. Badacze literatury staropolskiej sądzą, że wywodzi się on zapewne z grona poetów plebejskiego pochodzenia, z ubogich bakalarzy, którzy na początku XVI wieku, jeszcze przed Mikołajem Rejem, tworzyli początki literatury w języku narodowym. Wspomniana pieśń powstała w stulecie Grunwaldu, w roku 1510. Nie odznacza się wielkim artyzmem — widać, że to początki włączania mowy codziennej w służbę poezji, rytmu i rymu — ale jest świadectwem, jak żywe były tradycje bitwy grunwaldzkiej w sto lat po tym historycznym zdarzeniu. Nieznany autor korzystał zapewne z Długosza i innych opowiadań o Grunwaldzie i starał się odtworzyć w skrócie dzieje bitwy:

Zaczęła się bitwa sroga,
Śmierć, krew, dusza tam niedroga;
A mąż się do męża kwapił...

i radość ze zwycięstwa nad dumnym i okrutnym wrogiem:

¹⁾ W najbliższym czasie nakładem PZWS ukaże się obszerna książka-antologia o Grunwaldzie w opracowaniu Mateusza Siuchnińskiego i Jana St. Kopczeńskiego, zawierająca zarówno bogaty materiał historyczny, literacki i obyczajowy, jak i liczne ilustracje.

Obóz, działa wszystkie wzięto,
Tak Niemcom pychę odjęto,
A łańcuchy zgotowane
Na ichże szyje wkładane.

Po bitwie stał się koniec,
A do Polski posłał goniec,
Iż król wygrał, a mistrz stracił,
I gardiem tego przypłacił.

Więszymi ambicjami artystycznymi odznacza się pierwszy poemat o Grunwaldzie wydany w roku 1516 pt. *Wojna pruska (Bellum Prutenum)*. Napisał go również syn mieszczańskieji rodziny, Jan z Wiślicy, poeta i uczo-ny profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pisał po łacinie, ale utwór świadczy o żywym patriotyzmie poety, który pierwszy wśród ówczesnej grupy twórców nazywanych poetami polsko-łacińskimi wprowadził do literatury wielki temat narodowy. Jan z Wiślicy miał głęboką świadomość narodową i trafnie dostrzegał znaczenie Grunwaldu jako ostrzeżenia dla niemieckiego dążenia na wschód, gdy w swoim poemacie napisał słowa (cytujemy je w przekładzie Karola Mecherzyńskiego, wydaje się on bar- dziej udany od przekładu Jana Smereki, który cytował Lempicki):

O! nienawistny rodzie, gdzież teraz twa wielkość,
Twoja sierzista pycha i płocze przechwałki?
Czym owe miecze krwawe, którymi w podarku
Śmiałeś wielkiego króla uragać potędze?
Czym ślubowana wierność Konradowi księciu,
Coć świętymi unowj lenne nadał ziemie,
W zamian za przyrzeczoną pomoc i usługę?
Otóż godna zdradziectwa twojego zapłata:
Odjętoć przywłaszczone mitry i dziedzictwa;
Zdeptali dumne karki Prusaków Polacy;
Dzierżą i wiecznie dzierżeć będą w swoim ręku
Dawne swe zamki, grody, ludy, ziemie, porty.

W wędrówce po drogach literatury polskiej opiewającej chwałę Grun- waldu musimy, oczywista, pominąć wiele świadectw i zatrzymać się tylko nad najważniejszymi. Wspomnijmy więc już tylko, że u schyłku XVI wie- ku, w roku 1582 pisał o Grunwaldzie i autor słynnej *Kroniki*, Maciej Stryj- kowski (*Która przedtem nigdy światła nie widziała, Kronika Polska, Li- tewska, Żmudzka i wszyskiej Rusi...*) W tekst *Kroniki* włączył Strykowski fragmenty pisane wierszem, a wśród nich jest *O sławnej wojnie i szczęśli- wej bitwie Jagiellowej i Witoldowej z Krzyżaki Pruskimi Książęty Nie- mieckiej Rzesze roku 1410*). W spokojnym rytmie trzynastozgłoskowca opiewał autor męstwo dawnych Polaków:

Zbroję i męów dzielnych wysławiam Sarmackich,
I potłumioną hardość wielkich sił Krzyżackich...

III

Tradycja Grunwaldu odżyła z nową siłą w latach niewoli w wieku XIX. Przywołując obraz dawnego męstwa wzmacniała świadomość patriotyczną i prawo narodu do życia w wolnym państwie. Dał temu przekonaniu wyraz np. Julian Ursyn Niemcewicz, który w cyklu utworów poetyckich, opiewa- jących dzieje Polski *Śpiewy historyczne* (pierwsze wydanie w roku 1816) napisał w związku ze zdobytymi pod Grunwaldem sztandarami:

Szernią je wieki, zaginą ich szczątki,
Lecz nikt nie zgładzi dnia tego pamiątki.

Pamięć Grunwaldu była żywa i w poezji romantycznej. Juliusz Słowacki w dramacie o *Zawiszy Czarnym* wzywał współczesnych, aby nie zapomnieli o wielkim przykładzie Grunwaldu. Przypomnijmy słowa, jakie w dramacie śpiewa *Chorus*:

Słyszycie jęki? To Polska złamała
Czarne szwadrony Krzyżaków — goni.
Litwin na czele w okrwawionej dłoni
Trzyma chorągiew, a chorągiew biała;
A on ją spuścił i we krwi umoczył,
Około kija okrecił — i skoczył.
A za nim, niby tężowe chmury,
Pełne słońc — lecą husarze w pancerzach.
„Lob der Gott” — krzyczą żelazne komtury —
I dzidy czarne, jako szceć na jeżach,
Szceć, najprzód strachem zjeżona do góry,
A potem w polskich tężowych odzieżach
Serc szukająca.

Oto dziś, zaśpiewawszy pieśń Bogurodzica,
Rzucili się pod Grunwald — szwadron za szwadronem;
Nie spuszczaćmy ich z oczu, nie odwróćmy lica,
Oczyrna ich oświećmy, pochłońmy ich łonem...

Z bogatych świadectw artystycznych Grunwaldu w literaturze XIX wieku wspomnieć trzeba i *Krzyżaków* J. I. Kraszewskiego. Sława późniejszego arcydzieła Sienkiewicza przysłoniła znaczenie powieści najprawdopodobniejszego i najplodniejszego z polskich pisarzy. Godzi się wszakże w naszej czulej polonistycznej pamięci zachować (a może po prostu odczytać — właśnie ukazało się nowe wydanie tej książki!) to nadmiernie usunięte w cień dzieło zasłużonego powieściopisarza.

Gdybyśmy chcieli wymienić dwa największe dzieła artystyczne o Grunwaldzie w całej naszej kulturze — to, oczywiście, przypomnimy obraz Matejki i *Krzyżaków* Sienkiewicza. Nie omawiamy tu dzieł malarskich, więc tylko wspomnimy, że cokolwiek krytyka fachowa powiada o pewnych błędach artystycznych obrazu (natłoczenie postaci, wady perspektywy), *Grunwald* Matejki wrósł tak głęboko w wyobraźnię szerokich rzesz społeczeństwa, że trudno pomyśleć o słynnej bitwie, aby przed naszymi oczyma nie zjawiała się potężna wizja wielkiego narodowego malarza.

Znaczenie słynnej powieści Sienkiewicza jest ogromne. Gdybyśmy chcieli nieco schematycznie przedstawić to znaczenie w punktach, trzeba by wymienić trzy przynajmniej.

Powieść Sienkiewicza — po pierwsze — zawiera żywy, przemawiający do wielu, niezwykle plastyczny opis przeszłości, a m. in. obraz bitwy grunwaldzkiej. Znakomity powieściopisarz oparł swój opis Grunwaldu na wspomnieniach Długosza. Ale ożywił prawdę starego dokumentu wielkim artyzmem, siłą swego talentu, umiejętnością plastycznego przedstawienia ludzi i zdarzeń. Przykładów nie trzeba, mamy je wszyscy w pamięci!

Krzyżacy — to, po drugie — gorący protest przeciwko prześladowaniom Polaków pod zaborem niemieckim u schyłku XIX wieku, przeciwko polityce Bismarcka i hakaty mierzącej do zniszczenia polskości na starych naszych ziemiach nad Odrą, Notecią i Wartą.

I wreszcie, po trzecie, powieść Sienkiewicza to zawsze aktualne ostrzeżenie przed germańską zaborczością, ostrzeżenie, które przemówiło do nas wszystkich z nową siłą w czasach najnowszych. Wnikliwa charakterystyka „pobożnych komturów” w powieści Sienkiewicza ma swój genialny wzór w niezapomnianym zwięzłym obrazie Mickiewiczowskim:

...w szyszaku i zbroi;
Niemiec na koniu nieruchomy stoi;
Oczy utkwivszy w nieprzyjaciół szaniec,
Nabija strzelbę i liczy różaniec.

W sposób nieoczekiwany wraca ona w naszych czasach, gdy dowiadujemy się, że oto kanclerz współczesnych Niemiec Zachodnich, Adenauer, odbywa złowieszczą maskaradę i przywdziewa płaszcz Zakonu Krzyżackiego.

IV

Tradycja Grunwaldu odżyła w naszym stuleciu ze szczególną siłą dwukrotnie. W przededniu pierwszej wojny światowej, w roku 1910 zjednoczył się naród żyjący pod rozbiorami w obchodach 500-lecia Grunwaldu. I po raz drugi — w latach ostatniej wojny.

W pięknym przemówieniu w czasie odsłonięcia pomnika mówił Ignacy Paderewski:

„Dzieło, na które patrzymy, nie powstało z nienawiści. Zrodziła je miłość głęboka Ojczyzny, nie tylko w jej minionej wielkości i dzisiejszej niemocy, lecz i w jej jasnej, silnej przyszłości. Zrodziła je miłość i wdzięczność dla tych przodków naszych, co nie po łup, nie po zdobycz szli na pole walki, ale w obronie dobrej, słusznej sprawy zwycięskiego dobyli oręża.”

Sienkiewicz, złożony chorobą, nie mógł wziąć udziału w uroczystościach krakowskich. W liście do prezydenta Krakowa, Juliusza Leo napisał:

„Łączę się z tymi wszystkimi, którzy wierzą niezachwianie, iż obchody dawnych wielkich zwycięstw wówczas tylko mogą wydać błogosławiony owoc, gdy stają się — nie krzykiem chełpliwym, ale arką przymierza między dziećmi jednej Ojczyzny, bodźcem do poprawy dusz własnych i zachętą do pracy, do cnoty publicznej i ofiarności.

Łączę się z powszechną duszą polską, która w skupieniu i w powadze godnej jej majestatu, czerpie w przeszłości nadzieję na przyszłość i w takim stanie silniej niż kiedykolwiek odczuwa własną nieśmiertelność.”

Przytoczone fragmenty cieszą nas nie tylko świętym tokiem jasnego, rozbudowanego okresu, w którym płynie czysta fraza dobrej polszczyzny! Jest w nich i słuszna i narzucająca się i dzisiaj myśl, gdy w pięćdziesiąt lat później odsłaniać będziemy nowy pomnik Grunwaldzki. „Nie krzykiem chełpliwym” chcemy uczcić wielką rocznicę! Jest ona fragmentem obchodów Tysiąclecia, gdy cały naród przeżywa — zgłębiając swoją przeszłość — wielką lekcję historii i gdy w różnych czynach obywatelskich (jak budowa nowych szkół lub — nie lekceważmy najdrobniejszych przejawów aktywności społecznej — w sadzeniu nowych drzew) akcentujemy naszą wolę budowania lepszego i piękniejszego życia. „W skupieniu i powadze” myślimy o wielkiej chwale Grunwaldu, ale ożywają nas pragnienia utrzymania pokoju. A jeśli z Niemiec Zachodnich dobiegają nas głosy nienawiści dawnych pretorianów Hitlera, to niech pamięć Grunwaldu przemówi i jako ostrzeżenie!

Wielu poetów naszego stulecia sławiło Grunwald. Czyniła to Maria Konopnicka, poetka, która nachylała się z uwagą i wzruszeniem zarówno nad niedolą ludu jak i nad przeszłością narodu. Wspomnienie Grunwaldu obudziło nowy ton w twórczości poety, który opiewał „melancholię, smutek, zniechęcenie...” Właśnie spod pióra Kazimierza Przerwy Tetmajera wyszedł piękny wiersz o bohaterze spod Grunwaldu, Zawiszy Czarnym. Przytoczmy choćby fragment:

Już też długo Krzyżak polskie pogranicze derbił,
 czas, by mu się na łbie twardym polski miecz wyszczerbił,
 ...Ma być zbroja hartowana z grubej w plecach blachy,
 abym ciężki był na koniu jak krakowskie gmachy,
 na ramiona kuj mi grubo, bym gdy się zamierzę,
 taki ciężar miał u miecza jak z kopalń mincerze;
 grubo kuj mi zbrój na uda i nagolenniki,
 bym parł konia jak kra drzewo, kiedy runę w szyki,
 li na piersiach kuj mi cienko, cienko jak opłatek;
 niechaj będzie stal tak cienka jak lilii płatek,
 jako lilie kuj od przodku, bym też za ojczyznę,
 jeśli Niemiec to potrafi, wziął na piersiach bliznę.

Bitwę pod Grunwaldem sławili również działacze narodowi na Warmii i Mazurach. Jeden z nich, Andrzej Samulowski (1840—1928) przesłał w roku 1910 do pism krakowskich na odsłonięcie pomnika grunwaldzkiego wiersz pt. *Na pięćsetną rocznicę Grunwaldu*. Niewysokiego lotu był to poeta, ale przytoczmy choćby jedną strofę szczerego patrioty i zasłużonego bojownika o zachowanie polskości Warmii:

Z ojca Bismarcka zrodzona hakata —
 Polska nie chciała przed nim karku zgiać —
 Z tego nienawiść — i chęć mieczem kata
 Jednym zamachem Polsce głowę ściać.
 Lecz za ich czyny przyjdzie im zapłata:
 Nienawiść sieją, pomstę będą żać.

Tradycja Grunwaldu była szczególnie żywa na ziemiach cierpiących pod zaborem niemieckim. Świadczą o tym wiersze poety Mazurów Michała Kajki (1838—1940). I on niewymyślnymi rymami opiewał zwycięstwo grunwaldzkie. Dla badacza i miłośnika literatury wiersz Kajki *Bitwa pod Grunwaldem* to również przykład wielkiego wpływu, jaki wywierała powieść Sienkiewicza, skoro bohaterzy z *Krzyżaków* wchodzili do ówczesnej poezji patriotycznej wespół z postaciami historycznymi:

Tedy skoczyli	Czarny Zawisza	Zbyszko z Bogdańca
Polscy rycerze,	I też Powąła,	Z swymi sługami
którzy służyli	Ten walką dysze,	Także do tańca
Królowi szczerze:	Ów jakby skała.	Szli z Krzyżakami.

V

Wspólna walka narodów słowiańskich z hitlerowskim najazdem nasywała oczywista wspomnienia historyczne sięgające w daleką przeszłość. Pod Grunwaldem walczyła przecież zbratana armia polsko-litewsko-ruska. Tę analogię historyczną podkreśla wiersz Edwarda Fiszera zaczynający się od strofy:

Grunwald, Grunwald sławimy...
 Pułki wawelskie, smoleńskie
 Bijące mieczem, toporem
 W karki wyniosłych komturów.

I ukazujący następnie, jak wizja Grunwaldu aktualizowała się po wiekach w walce z hitlerowskimi Niemcami:

Grunwald, Grunwald sławimy...
 Przez knieje, pagóry z chrzęstem
 Stąpają polskie kompanie
 Obok smoleńskich, siewierskich.

Jak przeżywa tradycje Grunwaldu poeta współczesny, jak zespalają się one w jego świadomości z nową rzeczywistością historyczną — to w poetyckim skrócie ukazał Władysław Broniewski w utworze *Wisła* (fragmenty).

Jest to jakby bardzo ogólny zarys poematu, coś na kształt szkicownika poetyckiego robionego w czasie „wiślanej” podróży:

na południe był Włocławek i Płock
w wodnej emalii.
Był wieczór. I całą nockę
tak byśmy stali.

Do wzruszeń — jakie ze szczególną siłą wracają zawsze w poezji Broniewskiego, gdy spotyka się on ze swoją najbliższą ojczyzną, Mazowszem (przypomnijmy: „mnie ta ziemia od innych droższa”) — dołączają się wspomnienia historyczne i tak powstaje obraz poetycki, w którym zawarł poeta w lapidarnym skrócie dzieje walk Polaków z Krzyżakami:

Kładło się słońce na ziemię
O cichym zmierzchu...
Krzyżak kładł nogę w strzemie,
lud pierzchał.

Krzyżak podchodził pod Włocławek, pod Dobrzyń —
luto! luto! —
Zamki krzyżackie dobrze
wymurowano, wykuto.

My sochą mazowiecką,
mazowieckim pokojem
ratowaliśmy żonę i dziecko
przed bojem, przed lutym bojem.

A kiedy przyszło do gardła
stawać — nasza góra!
Grunwald! Nasza ława przepała,
spadło z szyszaka pióro.

W dalszym fragmencie *Wisły* odczytujemy krótkie, urywane zdania, aluzje, refleksje zarysowane tylko najogólniej. Jest to monolog poetycki operujący niedopowiedzeniami. Cóż znaczy dziś wspomnienie Grunwaldu? Nie chodzi przecież o wojnę. Oczywiście, trzeba pamiętać o groźbie niemieckiej. Ale dokonał się przecież zasadniczy przełom w dziejach. Budujemy nowy ład społeczny. Powstała Polska, której obraz zamyka poeta w słynnej metaforze z *Fortepianu Szopena* Norwida. Zresztą nie przekładajmy poezji na język dyskursywny, szczególnie wówczas, gdy liryzm zawiera się przede wszystkim w niedopowiedzeniach i przemilczeniach. Odczytajmy.

Cóż to dziś znaczy,
socjalistyczny poeta?
Inaczej.
Nie to.

Ale ta ciemna sprawa
teutońska...
Złamana ich ława,
tu Polska,

Polska przemienionych kołodziejów,
potrzebniejsza niżli powietrze...
Widzę kołowrót dziejów
w wiślanym wietrze.

ZAGADNIENIA METODYCZNE

BRONISŁAW WIECZORKIEWICZ

KULTURA ŻYWEGO SŁOWA W PROCESIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Język jako narzędzie myśli i środek porozumiewania się jest podstawowym elementem ogólnego wykształcenia człowieka, jak również jednym z najważniejszych czynników jego rozwoju. Poprzez naukę języka każde nowe pokolenie poznaje życie swojego narodu, jego wielkie osiągnięcia i zamierzenia oraz uświadamia sobie swoje zadanie i rolę, jaką w życiu społeczeństwa ma spełnić. Język jest więc zarówno jednym z najważniejszych środków poznawania i przyswajania kultury narodowej, jak również i wychowania przyszłych obywateli. Przez opanowanie bowiem języka w stopniu umożliwiającym swobodne, poprawne i ściśle wyrażanie myśli w mowie i piśmie osiąga się możliwość brania czynnego udziału w życiu społecznym oraz kontaktu z bieżącym życiem kulturalnym. Ta funkcja społeczna języka, funkcja nadawczo-odbiorcza przebiega poprzez transmisję językową, która ze względu na swoją rolę musi podlegać pewnym normom społecznym, czyli normom poprawnościowym, inaczej ortofonicznym. W normach tych występują wyraźnie trzy najważniejsze elementy, a więc ortofoniczny, gramatyczno-strukturalny oraz estetyczny. Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, choćby tylko ze względu na cele wychowawcze, jakie osiągamy przez naukę języka ojczystego, że nauczyciel, a zwłaszcza nauczyciel języka ojczystego, powinien w stopniu możliwie jak najszerszym opanować teoretyczną wiedzę w tym zakresie oraz praktyczną umiejętność jej stosowania.

Ale równocześnie musimy pamiętać i o tym, że mamy tu do czynienia z dwiema formami wypowiedziania się: z formą pisaną i mówioną. Podłoże, na jakim wyrastają te formy, nie jest jednakowe, jak również i normy poprawnościowe, obowiązujące w zakresie tych dwóch form nie grupują się jednakowo. Język mówiony jest daleko trudniejszy, bowiem poza całą konstrukcją myślowo-logiczną działają jeszcze czynniki psychologiczno-biologiczne uniemożliwiające nieraz mówienie. Zatem kryteria poprawnościowe tego języka są daleko szersze i trudniejsze w opanowaniu. Oczywiście, że na pojęcie kultury języka mówionego będą się składały te same elementy, które się składają na pojęcie kultury języka, rozumianej w szerokim zakresie, a więc:

- 1) **sprawność komunikatywna** języka, to jest zdolność do formułowania wypowiedzi ścisłych i jasnych;
- 2) **poprawność gramatyczna**, to jest zgodność z przyjętymi normami gramatycznymi;
- 3) **estetyka języka**, oparta na wrażliwości na stylistyczne piękno języka.

Prócz tych elementów włącza się tutaj ponadto element czwarty, będący odpowiednikiem elementu ortograficznego w języku pisanym, a mianowicie **element ortofoniczny**. Zatem dochodzimy do wyodrębnienia dwóch pojęć, które mając cechy wspólne, w pewnych wypadkach przeciwstawiają się sobie, a więc języka mówionego i języka pisanego. Nie ma

chyba potrzeby określać wzajemnego stosunku mowy do pisma, ale trzeba zwrócić uwagę, że niestety, jeszcze i dziś, wśród szerokich warstw społecznych, nawet wykształconych gramatycznie, pokutuje tradycyjne przekonanie o zależności mowy od pisma. Z poglądem takim spotykamy się dość często, zwłaszcza w środowisku nauczycieli dykcji — aktorów, co praktycznie wyraża się zasadą przez nich poleconą: mów, jak piszesz. Ten tradycyjny pogląd utrwalił się u nas w końcu XVIII wieku poprzez gramatykę ks. O. Kopczyńskiego, która prawie do połowy XIX wieku wywierała przemożny wpływ nie tylko na poglądy językoznawcze, ale i na ogólną kulturę języka. Wprawdzie Kopczyński widział różnice dialektyczne, wprawdzie twierdził, że:

„Zaden ze znajomych języków nie ma tak przyrodzonego związku między ustną a pisaną mową, żeby pisał wszystko, jak się wymawia i nawzajem, wymawiał wszystko, jak się pisze...”¹⁾

— ale nie dostrzegał ogólnego rozwoju języka, tępił wszelkiego rodzaju wpływy obce, nie znał opisu fonetycznego języka polskiego, bo go zresztą wówczas jeszcze nie było, opierał się jedynie na tradycji, którą określał mglistym pojęciem „ducha języka”.

Te tradycyjne założenia utrwały się przez cały wiek XIX dzięki warunkom politycznym, w których język stał się jedyną ostoją utrzymania narodowości. Nie można tu pominąć jedynej instytucji publicznej, jaką był teatr polski w owym czasie, i jego wielkiej zasługi w krzewieniu kultury mowy ojczystej. Był to jedyny żywy wzór wymowy przekazywanej z pokolenia na pokolenie, wymowy klasycznej, stojącej w dużej sprzeczności z rzeczywistym stanem wymowy ogólnopolskiej.

Badania ortofoniczne mogły być podjęte dopiero wówczas, kiedy powstały zręby fonetyki polskiej, a więc na początku naszego stulecia, aczkolwiek pierwsze próby opisu fonetycznego zapoczątkował już na początku XIX wieku gramatyk Józef Mroziński²⁾.

Termin „żywe słowo” wprowadził Juliusz Tenner, którego prace są bez wątpienia pracami pionierskimi, mimo że wiele w nich nieścisłości i nieporozumień teoretycznych. Zakres pojęciowy tego terminu w ujęciu Tennera ograniczał się jedynie do techniki mówienia i estetyki wygłaszania. Tenner opierał się w swych wywodach w dalszym ciągu na tradycji określającej normy zwyczajowe wymowy teatralnej. Termin wprowadzony przez Tennera przyjął się i upowszechnił w dwudziestolecie³⁾, jest on bowiem wygodny, używamy go nadal i dzisiaj, ale chodzi o to, aby był rozumiany jednoznacznie.

„Żywe słowo” zatem odnosi się do języka mówionego, określa tylko jego właściwości ortofoniczno-estetyczne z pominięciem innych, jak na przykład gramatyczno-strukturalnych. Przyjmując więc taką definicję, jako kulturę żywego słowa będziemy rozumieli zespół tych wszystkich elementów, o których była mowa, a które składają się na ogólne pojęcie kultury języka, z tym zastrzeżeniem, że elementy te kształtują się wraz z rozwojem osobniczego języka, a narastają w miarę realizowania celów teoretyczno-poznawczych i normatywnych w szkole ogólnokształcącej. Na plan

¹⁾ *Poprawa błędów w ustnej i pisanej mowie polskiej przez Onufrego Kopczyńskiego*. W Warszawie, w drukarni pijarskiej. 1808; s. 21.

²⁾ Józef Mroziński: *Pierwsze zasady gramatyki polskiej*. Warszawa 1822 (wydanie drugie przez K. Jabłońskiego we Lwowie 1850).

³⁾ B. Wieczorkiewicz, H. Szletyński, J. Kochanowicz. *Zarys nauki żywego słowa*. Warszawa 1936. „Nasza Księgarnia”.

pierwszy zatem wysuną się tutaj elementy ortofoniczne, czyli elementy techniki mówienia i estetyki wygłaszania oparte na teoretycznej podbudowie wymowy. Te właśnie teoretyczne podstawy, jakich dostarczyła fonetyka opisowa i eksperymentalna, pozwoliły na opracowanie zasad ortofonii polskiej, ustalających szereg pojęć wstępnych, takich jak pojęcie normy wymawianiowej w ogóle czy też stosunek norm dzielnicowych do normy ogólnopolskiej. Mając określone teoretyczne podstawy, dopiero wtedy można było zająć się ustaleniem zasad poprawnej wymowy (rok 1924), mimo że w tradycjach naszego narodu kult żywego słowa był tak bardzo pielęgnowany ze względu na to, że wymowa była jednym z nieodzownych czynników uczestniczenia w życiu publicznym. Dowodem tego są dzieje krasomówstwa sejmowego i kościelnego oraz retoryka, jako jeden z przedmiotów nauki w szkole średniej. Inicjatywę uporządkowania zagadnienia wymowy podjął pierwszy Związek Artystów Scen Polskich (ZASP), powołując do współpracy językoznawców oraz zainteresowane instytucje, jak Akademię Umiejętności, organizacje nauczycielskie, literackie, dziennikarskie itd. Na jakich więc podstawach oparła się wówczas tzw. Komisja Sześciu¹⁾ opracowująca normy poprawnej wymowy i w jaki sposób zagadnienie to rozwiązała praktycznie?

Z jednej strony bowiem mieliśmy już opis fonetyczny, a niezależnie od tego prof. T. Benni napisał *Ortofonię polską*²⁾, która była traktowana jako materiał wstępny i dyskusyjny, z drugiej zaś — istniejący, współczesny stan wymowy z odchyleniami tradycyjnymi, o których już była mowa. Komisja więc musiała powiązać ze sobą teorię z praktyką, z istniejącym żywym zjawiskiem społecznym. Nie tworzyła zatem norm, nie narzuciła ich opierając się jedynie na przesłankach teoretycznych, jakby się to komu mogło wydawać, ale musiała mieć jasny obraz istniejących zwyczajów wymawianiowych polskich, po to, aby móc go skonfrontować z założeniami teoretycznymi. W tym też celu rozesłano ankietę do przeszło 500 osób: mówców, nauczycieli, kaznodziejów, aktorów, literatów i tak zebrany materiał posłużył do opracowania zasad normatywnych. W ten sposób opracowane normy oparte były o powszechnie panujący zwyczaj językowy.

Ze względu na to, że mowa nasza podlega różnym warunkom zewnętrznym oraz, że na wymowę danego osobnika działają stany uczuciowe i te wszystkie okoliczności, na gruncie których rodzi się akt mówienia, można mówić co najmniej o dwóch stopniach wymowy. Pierwszy typ to typ wymowy potocznej, codziennej. Wymowa wówczas jest wyrazem naszej biernej niejako poprawności, gdyż wszystkie wpływy, które działały na kształtowanie się naszego języka znajdują w wymowie tej odbicie. Drugi typ — to wymowa niecodzienna, okazjna, niejako „odświętna”, której używamy tylko w pewnych okolicznościach, na przykład w odczytach, mowach i wszelkiego rodzaju wystąpieniach publicznych. Wtedy natomiast będziemy zwracali uwagę na wymowę, nie tylko po to, aby nas dobrze rozumiano, ale także i dlatego, aby wywrzeć wrażenie na słuchaczach. Ten typ będzie oczywiście wyższy pod względem poprawności od poprzedniego. Na tej podstawie ustalono dwie, współistniejące obok siebie normy: *szkolną* i *sceniczną*. Różnią się one od siebie tylko nieznacznie: wymowa sceniczna

¹⁾ Skład Komisji Sześciu był następujący: Tow. Mił. Języka pol. reprezentowali prof. prof. Benni, Nitsch, Słoński; ZASP — Kochanowicz, Liśmanowski, Stanisławski. Sekretariat Komisji prowadził B. Wiczorkiewicz. Ponadto w obradach brali udział zaproszeni nauczyciele dykcji aktorzy: Gallowa, Nórski, Mikulski.

²⁾ Tytus Benni: *Ortofonia polska*. Warszawa 1924, „Książnica Atlas”.

odbiega w niektórych szczegółach od szkolnej. Ale każdy, kto chce dążyć do osiągnięcia pewnego stopnia poprawności wymawianiowej, może czerpać wskazówki zarówno z jednej, jak i z drugiej. Za normę o zakresie wymowy ogólnopolskiej uznano wymowę warszawską. Normy te uzyskały moc obowiązującą z chwilą zatwierdzenia ich przez ówczesne Min. Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (rok 1930) z poleceniem stosowania ich w szkole. Na tym zamknęła się sprawa teoretycznego rozwiązania tego zagadnienia, a fakt polecenia stosowania norm w pracy szkolnej miał rozwiązać stronę praktyczną. Zasady poprawnej wymowy stały się przez to równie ważne, jak zasady poprawnej pisowni, ale wiemy o tym wszyscy dobrze, że równoważność tych spraw była czysto teoretyczna, że w praktyce nie umożliwiono nawet ich stosowania, czemu dawały wyraz zarówno ówczesne programy szkolne, jak i formy kształcenia nauczycieli, zwłaszcza zaś polonistów. W praktyce spychano to na margines pracy polonistycznej, nie doceniając tkwiących tu wartości wychowawczych, wiązania nauki szkolnej z życiem codziennym oraz kształcenia estetycznego. Pozostawione to było właściwie dobrej woli nauczyciela, jego zamiłowaniu czy też zainteresowaniu. Inaczej zgoda wyglądała ta sprawa w szkole dzisiejszej. Stanowisko dzisiejsze jest zarówno wynikiem założeń ideologicznych szkoły socjalistycznej, jak również i obecnego stanu obniżenia się poziomu kultury językowej. To ostatnie zjawisko, wywołane działaniem wielorakich czynników, jest zjawiskiem zrozumiałym i równocześnie przemijającym, lecz tym bardziej zmuszającym nas do czujności. Widocznym wyrazem tego w programie nauki o języku jest omawianie zasad poprawnej wymowy na podłożu przerobionej fonetyki w kl. VIII oraz powrót do tych zagadnień w zakresie znacznie szerszym w klasie XI. Również odbicie tych zagadnień widzimy w programach kształcenia nauczycieli, w mniejszym znacznie stopniu na uniwersytetach, natomiast znacznie szerzej ujęte, traktowane również i z punktu widzenia praktycznego w wyższych szkołach pedagogicznych i studiach nauczycielskich. W imię prawdy, a nie gwoli samochwalstwu, muszę stwierdzić, że przed wieloma laty byłem inicjatorem wprowadzenia ortofonii do programu ówczesnej Państwowej Szkoły Dramatycznej w Warszawie, kierowanej przez A. Zelwerowicza, jako przedmiotu podbudowującego teoretycznie naukę dykcji. O celowości tej inicjatywy oraz pożytku, jaki przyniosła ona słuchaczom w późniejszej ich pracy zawodowej, przekonałem się po latach z oświadczeń moich b. uczniów, a dziś czołowych aktorek i aktorów sceny polskiej. Również i ja byłem inspiratorem wprowadzenia przedmiotu **żywego słowa** do programów wyższych szkół pedagogicznych, napotykając na pełne zrozumienie moich argumentów udowadniających potrzebę tego przedmiotu, jak również konieczność objęcia nim wszystkich kierunków studiów.

Przystępując do omówienia programu **kultury żywego słowa** oraz sposobów jego realizacji trzeba przypomnieć trzy zasadnicze pytania, trzy kompleksy zagadnień, jakie wysuwa metodyka. A mianowicie: kogo mamy uczyć, czego mamy uczyć i jak mamy uczyć. Zacznijmy od drugiego, to jest od omówienia treści programowych. Jak zapewne wszystkim zainteresowanym wiadomo, jesteśmy obecnie w trakcie prac zmierzających do zmian programów dla SN. Zmiany te, mam na myśli program języka polskiego, idą w kierunku uproszczeń, ujednoczenia terminologii, ściślej-szego powiązania z programem szkoły podstawowej oraz urealnienia możliwości wykonania programu. Jako przewodniczący Komisji Nauki o Języku zapytałem, czy komisja nasza będzie miała możliwość wypowiedzenia się w sprawie programu **kultury żywego słowa**. Otrzymałem na to odpo-

wiedź, że przedmiot ten podlega innej komisji, bowiem należy do grupy przedmiotów „A”. Mówię o tym dlatego, że takie odizolowanie jednego programu od drugiego nie jest chyba słuszne, zwłaszcza że jeden jest pochodną drugiego, opiera się na jego merytorycznych założeniach, wymaga korelacji, a po za tym na pewno nie jest doskonały i dotychczasowa praktyka z pewnością wykazała tak jego zalety, jak i niedociągnięcia.

Materiał programu dotychczas obowiązującego jest wyraźnie trójdzielny. Pierwszy, wstępny okres — to technika mówienia, a więc ćwiczenia w zakresie opanowania poprawnej wymowy przez słuchaczy. Drugi, będący koncentrycznym rozszerzeniem pierwszego — to recytacja oraz deklamacja, gdzie na podłożu opanowanych form wymawianiowych wystąpią zagadnienia stylistyczno-estetyczne. I wreszcie trzeci, bardzo ważny ze względu na wartości wychowawcze w nim występujące, ale stanowiący zupełnie odrębne i zamknięte w sobie zagadnienie — to teatr szkolny. Wszystko to razem zostało ujęte wspólną klamrą, spinającą te trzy zagadnienia — pojęciem kultury żywego słowa. Czy słusznie i czy metodycznie? Wydaje się, że nie. Jest to bowiem pomieszanie trzech wyraźnie odcinających się tematów, które razem nie mieszczą się przecież w pojęciu kultury żywego słowa. Dlatego też zagadnienie teatru szkolnego, według mojego zdania, powinno być wydzielone. Wydzielenie teatru szkolnego jako działu czy nawet odrębnego przedmiotu ma swoje uzasadnienie zarówno w wartościach wychowawczych, jak na przykład wyrabianie poczucia zespołowości i odpowiedzialności zespołowej, jak również i emocjonalnych. Jest to przecież pasjonujące zagadnienie nie tylko nauczyciela, ale i młodzieży, wśród której można odkryć drzemiące talenty aktorskie, reżysersko-inscenizacyjne i plastyczne. Dowodem tego był w okresie dwudziestolecia zorganizowany w Warszawie ogólnopolski, międzyszkolny konkurs Wyspiańskiego, ukazujący nowe zupełnie rozwiązania sceniczne i, jak to się dzisiaj powszechnie mówi: „odczytania”, zdumiewające takich mistrzów, jak Leon Schiller i Aleksander Zelwerowicz.

Program w obecnym układzie ma jeszcze jedną wadę. Są w nim pomieszane trzy zagadnienia: teoretyczne, praktyczne i metodyczne. Układ taki domaga się zmiany przez wydzielenie spraw merytorycznych, wymagających omówienia i dostosowania do nich tematyki ćwiczeń. Zagadnienia zaś metodyczne trzeba by ująć w osobny dział uwag metodycznych do programu.

Materiał ten, jak widzimy, jest bardzo obszerny, nasuwający znowu pytanie, czy istnieje możliwość wyczerpania go w dotychczasowej ilości godzin przeznaczonych na jego realizację. Ze względu na charakter tematyki ciężar pracy przesuwają się na stronę ćwiczeniową, a więc na pewno przydałby się większy przydział czasu. Ale dobrze jednak wiemy, jak te sprawy układają się na komisji ogólnej, gdzie każda z komisji przedmiotowych walczy o jak największy przydział godzinowy, i nie sądzę, abyśmy na tym polu mogli uzyskać jakiegoś efektu. Jednak z chwilą rozszerzenia studiów do lat trzech, o czym się głośno już mówi, trzeba by zagwarantować przesunięcie kultury żywego słowa na IV i V semestr i w tym jedynie przypadku istnieje możliwość powiększenia budżetu czasu. W obecnej jednak sytuacji musimy się ograniczyć do ram obowiązujących i w ramach tych starać się zmieścić obowiązującą treść programową. Jak to należy robić, aby jak najkorzystniej rozłożyć sobie pracę? Po prostu, wziąć ołówek do ręki i liczyć. Wyliczyć przede wszystkim, ile czasu mogą zająć zagadnienia merytoryczne, resztę zaś przeznaczyć na ćwiczenia. To wyliczenie powinno być jednak dokonane w porozumieniu i uzgodnieniu z wy-

kładowcami-polonistami, językoznawcą i literatem, gdyż znaczną część wiadomości teoretycznych studenci zdobywają na tych przedmiotach. Ogólnie więc rzecz formułując, w zakresie teorii nie powinniśmy wyprzedzać polonistów, gdyż taki tryb postępowania mógłby stać się przyczyną wielu zbędnych i szkodliwych nieporozumień.

Z kolei przechodzimy do drugiego pytania: kogo uczymy? Uczymy przyszłych nauczycieli języka polskiego szkoły podstawowej, a więc tego stopnia organizacyjnego szkoły, który kładzie fundament pod wykształcenie ogólne przyszłego obywatela. Uczymy kandydatów na nauczycieli języka ojczystego, przedmiotu, który jest centralnym przedmiotem nauki szkolnej, kształcącym nie tylko w kierunku poznawczo-normatywnym, ale w równej mierze, a może nawet większej — w kierunku wychowawczym. Z tych więc względów rola nauczyciela-polonisty nabiera szczególnego znaczenia. Polonista jest wzorem dla ucznia zarówno, co do swej postawy życiowej, jak i wypowiedzania się, bogactwa używanego słownictwa, poprawnej dykcji, pięknego czytania, pięknej recytacji itd. Dlatego też wymowa nauczyciela-polonisty powinna stać na takim poziomie, aby uczniowie widzieli w niej wzór, do którego dążą w opanowaniu sprawności swojej wymowy. Ale znowu poprawne opanowanie dykcji nie zawsze idzie w parze z możliwościami recytatorsko-deklamacyjnymi i w tych wypadkach, kiedy nauczyciela nie stać z różnych powodów na właściwą interpretację, taką, która by osiągnęła zamierzony efekt artystyczno-emocjonalny, lepiej poniechać tego, posługując się choćby takim uczniem, który może to dobrze wykonać. Pamiętać przy tym trzeba, że zwłaszcza polonista powinien być trochę aktorem, ale w tym dobrym znaczeniu, a więc nie dać się ponieść własnemu zadowoleniu i przyjemności i nie „zgrzywać się” wobec uczniów, co, niestety, często ma miejsce. W pracy nauczycielskiej potrzebne jest bowiem duże opanowanie, takt i należyty umiar.

Przechodzimy wreszcie do odpowiedzi na trzecie pytanie: jak mamy uczyć? Jakimi mamy posługiwać się metodami i formami pracy. Odpowiedź na to pytanie jest chyba najtrudniejsza. Nie mamy bowiem dotąd wypracowanych jeszcze metod, poruszamy się ciągle w sferze doświadczeń, zbieramy te doświadczenia, aby ich uogólnienia mogły posłużyć do wskazania właściwych dróg i metod pozwalających w jak najkrótszym czasie osiągnąć zamierzone cele. Dwa zasadnicze twierdzenia, będące podstawą i warunkiem tej pracy, nie ulegają wątpliwości. Pierwsze — to oparcie dykcji o podbudowę fonetyczną, co nie tylko pozwoli na rozumienie procesów zachodzących w mówieniu, ale i skróci całą pracę nad dykcją w czasie. Poznanie mechanizmu naszej mowy i jego działania oraz cech i właściwości naszej wymowy jest dzisiaj chyba nieodzownym warunkiem opanowania sprawności dykcyjnej. Nie można dziś mówić o ślepym naśladownictwie, bo w końcu każdy dla siebie staje się wzorem, bo w każdej wymowie będą się przejawiały jej cechy indywidualne, bo nie ma i nie może być dwóch identycznych sposobów mówienia, tak jak nie ma dwóch jednakowych liści. Normy podają nam wzorce, do których osiągnięcia powinniśmy dążyć, a taka czy inna wymowa jako słyszalny wyraz wzorca może być dla nas tylko ideałem, który będziemy starali się osiągnąć. Drugie — to warunek systematycznej i ciągłej pracy, pracy codziennej.

Ale od czego zaczynać pracę? Wydaje się, że chyba ze względu na rodzaj zawodu i charakter pracy nauczycielskiej najważniejszą sprawą ogólną będzie **postawienie głosu**. Właściwe ustawienie głosu rozwiąże wiele trudności zawodowych, gdyż nauczy racjonalnej gospodarki głosem i uchroni od wielu schorzeń tak często w tym zawodzie występują-

cych, najczęściej wskutek nadmiernego i nieumiejętnego szafowania organem głosowym. Nie potrzeba chyba dodawać, że na tym podłożu można dopiero rozwinąć prawidłowe mówienie oraz budować na nim elementy recytacyjno-deklamacyjne. Kolejnym etapem będzie nauczenie mówienia „na maske”, jak to się określa językiem teatru. WYROBIENIE obu tych umiejętności wymaga uciążliwej i systematycznej, a równocześnie ciągłej pracy. Tylko bowiem ta ciągłość i systematyczność własnej, codziennej pracy nad wyrobieniem poprawnej dykcji może zagwarantować w obiektywnych warunkach osiągnięcie celu. Każdy uczący się powinien być o tym przekonany, że tak jak opanowanie biegłości w grze fortepianowej bez ćwiczeń wstępnych jest niemożliwe, tak samo sprawność wymowy osiąga się drogą wyćwiczenia wymowy poszczególnych głosek, sylab, połączeń głoskowych trudnych do wymówienia. Biegłość mówienia, zależna od tempa, siły i nateżenia głosu, barw uczuciowych wymaga wysiłku fizycznego, pracy narządów mowy.

Takie wymagania, które są nieodzownym warunkiem wyćwiczenia dykcji, stawiamy osobie uczącej się. A czego byśmy teraz żądali od wykładowcy?

Wykładowcę poza rozplanowaniem pracy obowiązuje pedantyczna systematyczność oraz konsekwencja w egzekwowaniu przerobionego przez studenta materiału. Tylko taka postawa wykładowcy może zapewnić wyniki. Poza tym na wykładowcy ciąży obowiązek rozplanowania i organizacji pracy. W tym też celu wykładowca powinien w pierwszej fazie początkowej zapoznać się z tym materiałem dykcyjno-głosowym, który ma kształcić. A więc należałoby przebadać wstępnie wszystkich studentów i określić rodzaje błędów dykcyjnych i wad ich wymowy. Następnie dla każdego opracować odpowiednie ćwiczenia czy też teksty ćwiczeniowe, które by dopomogły do usunięcia tych indywidualnych wad. Błędy dykcyjne można ogólnie ująć w trzy grupy: pierwsza to te, które są wynikiem zaniedbanego stanu wymowy, druga — to błędy będące właściwościami wymowy gwarowej zarówno terytorialnej, jak i miejskiej, na przykład warszawskie *coś, ktoś* czy krakowskie *profesor* i wreszcie trzecia — te, które są wynikiem wadliwej budowy narządów mowy, czyli błędy powstałe wskutek tak zwanych wad przyrodzonych. Dwa pierwsze rodzaje błędów będzie można usunąć we własnym zakresie, trzeci natomiast wymaga porady specjalistów lekarzy, czy też poradni specjalistycznych, jak np. zacinanie się czy jąkanie.

Wydaje się, że do momentu wyrównania poziomu dykcji, które musi być określone w czasie, ćwiczenia powinny być prowadzone systemem indywidualnych konsultacji, aby móc kontrolować wyniki samodzielnej pracy studentów ukierunkowując ich na dalsze etapy. Okres wyrównania poziomu jest względny i trwanie jego zależy od miejscowych zindywidualizowanych czynników, z jedną grupą wyrównanie poziomu osiągniemy wcześniej, z inną będzie to trwało znacznie dłużej. Oczywiście, że pewną liczbę godzin zarezerwujemy na podanie niezbędnych wiadomości teoretycznych oraz sposobów posługiwania się najprostszymi pomocami naukowymi, obrazami głosek, lusterkiem, patyczkiem itd., oraz zwrócimy uwagę na wyrobienie w sobie umiejętności słuchania innych, ale również i słyszenia samego siebie. A umiejętność ta wcale nie jest łatwa i trzeba wiele cierpliwości i uwagi, aby ją w sobie wyrobić.

Błąd w wymowie stwierdzić jest bardzo łatwe; samo jednak stwierdzenie takiego faktu nie wystarcza, należy i trzeba umieć wskazać środki zaradcze, zmierzające do usunięcia błędu. Mechanizm bowiem błędu języ-

kowego, niezależnie od jego rodzaju, jest w zasadzie jednakowy, z tą różnicą, że przyczyny błędów ortofonicznych mogą być motoryczne. W tej pracy wykładowca nie powinien zapominać, że istnieją pomoce naukowe, które w jak najszerszym zakresie powinno się wyzyskać, tym bardziej że ich nie ma zbyt wiele.

Jak się natomiast powinno konstruować teksty dykcyjne, te najprostsze? Czy wystarczy pierwszy lepszy tekst, czy też muszą to być teksty specjalnie układane? Że teksty powinny być specjalnie dobierane, to chyba nie podlega dyskusji. Ale zachodzą dwie ewentualności: można się ograniczyć tylko do takich tekstów, które będą istniejącymi połączeniami głosek, sylab albo układać połączenia potencjalne, specjalnie trudne, faktycznie w języku nie istniejące. Wydaje się, że powinny być stosowane oba rodzaje tekstów. Ćwiczenia bowiem tego typu podobne są do palcówek fortepianowych i tak, jak trzeba doprowadzić do rozluźnienia i wyrobienia giętkości palców, tak samo należy doprowadzić do rozluźnienia działania narządów mowy i doprowadzić je do, możliwie szybkiego przestawiania swojego układu.

Po zakończeniu tego wstępnego okresu wyrównawczego można dopiero przystąpić do ćwiczeń recytacyjno-deklamacyjnych. Lecz tu rozłożenie stosunku godzin teoretycznych do godzin ćwiczeniowych z natury rzeczy będzie inne, bowiem stosunek ten określa jakość materiału. Pierwszą czynnością jest analiza tekstu, właściwe oznaczenie pauz, intonacji, rozłożenie akcentów, momenty znaczeniowo-uczuciowe itd. Jesteśmy tu nieco w lepszej sytuacji, gdyż ostatnio ukazały się z tego zakresu dwie interesujące publikacje¹⁾, które na pewno dopomogą do rozwiązania wielu napotykaných trudności oraz wskażą wzory opracowań.

Jak więc widzimy, w procesie kształcenia kadry polonistycznej ortofonia normatywna znalazła częściowo miejsce, niestety programy polonistyki uniwersyteckiej nadal omijają to zagadnienie, jak zresztą i wiele jeszcze innych potrzebnych w zawodzie nauczycielskim. Pod tym względem programy wyższych szkół pedagogicznych, a nawet studiów nauczycielskich są bardziej nowoczesne i bardziej wiążą się ze szkołą i jej potrzebami, toteż zawodowo niewątpliwie szkoły te przygotowują lepiej aniżeli uniwersytety.

Proces kształcenia przyszłej kadry nauczycielskiej w zakresie kultury żywego słowa nie może się kończyć stwierdzeniem faktu, że wypuszczamy absolwentów dobrze przygotowanych ortofonicznie. Musimy im jednak wskazać, w jaki sposób mają krzewić kulturę żywego słowa w codziennej pracy szkolnej, gdzie w ramach programu języka polskiego istnieją możliwości i właściwe miejsce na omawianie tych zagadnień. Opiekę nad mową dziecka powinien rozciągać dom, rodzina, a równocześnie szkoła. Ale wiemy dobrze, że z tą opieką nie jest najlepiej. Różne są tego przyczyny: między innymi ogólne obniżenie się poziomu kultury językowej, ciągły brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej itd. Wobec tego opieki tej nie daje dom i nie może jej zapewnić i szkoła. Sprawa ta w szkole albo ginie w powodzi zagadnień ważniejszych, albo jest po prostu nie dostrzegana czy nawet lekceważona przez polonistów, którzy na ogół nie bardzo wiedzą i umieją sobie z tym radzić. Z błędami gwarowymi, przeważnie terytorialnymi, walczymy już od pierwszego roku nauczania, zwrócenie jednak uwagi na błędy typu organicznego, wyselekcjonowanie

¹⁾ Stanisław Furmanik: *Zarys deklamatoryki*. Warszawa 1958. PZWS. Jan Kochanowicz: *Podstawy recytacji i mowy scenicznej*. Warszawa 1959. PWN. W druku są prace dra Kotlarczyka oraz B. Wieczorkiewicza pt. *Technika mówienia wraz ze słownikiem poprawnej wymowy*.

tych uczniów, skierowanie ich do odpowiednich poradni, czuwanie nad nimi, wydaje się hierarchicznie ważniejsze. Na poziomie propedeutycznym wszelkie zabiegi ortofoniczne będą szły drogą nawykową, podobnie jak częściowo ortografia czy interpunkcja. I dopiero na stopniu systematycznym, począwszy od klasy V przy elementach fonetyki można i należy pobudzić zainteresowanie w tym kierunku, oczywiście tylko wtedy, jeżeli lekcje fonetyki będą prowadzone metodycznie. Zagadnienie normy musi być uświadomione, gdyż wśród młodzieży naszej, a również i rodziców panuje powszechnie przekonanie, że w języku nie ma właściwie żadnych norm i wskutek tego można się wypowiadać tak, jak się komu podoba.

Pojęcie normy jako zjawiska społecznego obowiązującego nas wszystkich i regulującego nasze życie powinno być wyraźnie uświadomione, choćby nawet i z tego względu, że wkracza to w obręb zagadnień wychowawczych.

Podjąłem tu, jak mi się zdaje, zagadnienie ważne zarówno z punktu widzenia kształcenia kadry polonistycznej, jak i praktyki szkolnej. Znany założenia teoretyczne tego problemu, nie mamy natomiast opracowanych dotąd form metodycznych, którymi moglibyśmy się skutecznie posługiwać w praktyce nauczania. Formy te właściwie dopiero się rodzą i doświadczenia praktyki na pewno przyniosą szereg nowych i ciekawych rozwiązań.

Każdy błąd językowy, a więc i błąd ortofoniczny rozpatrywany jako odstępstwo od powszechnie przyjętej normy jest faktem dokonany. Toteż w każdym wypadku, kiedy istnienie takiego faktu stwierdzimy, musimy uznać, że zachodzi tu odstępstwo od normy. Ale wszelki błąd, a więc i błąd językowy jest czymś mimowolnym, nie zamierzonym, a więc czynnością odbywającą się poza świadomością i aktywnym udziałem naszej woli. Należy więc wyjaśnić, pod wpływem jakich bodźców tego rodzaju czynności są wykonywane, czy one są wyrazem bierności myślowej, czy też lenistwa i zakorzenionego nawyku. W zakończeniu chcę jeszcze zwrócić uwagę na jedno zagadnienie. Normy poprawnej wymowy obecnie obowiązujące nie odpowiadają istnjącemu stanowi wymowy polskiej. W pewnych swoich sformułowaniach są zbyt rygorystyczne, poza tym nie obejmują niektórych tendencji wymawianiowych, szerzących się obecnie powszechnie, a będących wynikiem przeobrażeń społecznych naszego życia. Dotyczy to choćby sprawy przesuwania się akcentu we wszystkich wyrazach obcego pochodzenia i przenoszenia się tego zjawiska na formy koniugacyjne.

Z tych więc względów zachodzi życiowa potrzeba rewizji norm dotychczasowych i konfrontacji ich z obecną rzeczywistością językową. Inicjatywę i tym razem podjął ZASP w ramach SPATiF-u. Prace wstępne są już zapoczątkowane i potoczą się trybem przyjętym w roku 1924. W skład tej komisji roboczej powołano między innymi organizatorów i żyjących jeszcze członków komisji z r. 1924.¹⁾ Ankieta tym razem będzie obejmowała szersze grono uczestników, a między innymi i wykładowców kultury żywego słowa. Po opracowaniu wyników ankiety zostaną one przedstawione Komisji Kultury i Poprawności Językowej PAN, po czym komisja wspólna PAN i ZASP wraz z powołanymi przedstawicielami zainteresowanych instytucji, jak Min. Oświaty, Min. Kultury i Sztuki oraz ZNP, dokona ostatecznych poprawek i nowe normy przedstawi do zatwierdzenia władzom administracyjnym.

¹⁾ Jan Kochanowicz, Walery Jastrzębiec-Rudnicki i Bronisław Wieczorkiewicz.

SYNTEZY LITERACKIE W NAUCZANIU SZKOLNYM

Opracowanie syntez literackich w właściwie rozumianym i organizowanym procesie nauczania historii literatury jest jednym z najbardziej ważnych i trudnych zagadnień metodycznych. Wszelkiego rodzaju syntezы literackie stanowią w obowiązującej u nas metodzie systematycznego nauczania historii literatury nie tylko etapy zamykające pewne większe całości metodyczne. Ich opracowanie wiąże się z rozwijaniem umiejętności i sprawności, które uznać należy za najwyższe i najtrudniejsze osiągnięcia w całej nauce szkolnej nie tylko w nauczaniu języka polskiego.

W naszej literaturze metodycznej problemy syntezy literackiej nie znalazły dotąd należytego odzwierciedlenia. To, co zostało napisane na ten temat przed 1945 r. jest ściśle uwarunkowane współczesnymi tendencjami panującymi w nauczaniu i nie jest wystarczające dla potrzeb dzisiejszych, nie zawsze odpowiada wymogom współczesnej naukowej metodyki.

Zagadnieniem syntezy literackiej pierwszy zajął się u nas Piotr Chmielowski w najwcześniejszej naszej *Metodyce historii literatury polskiej*, gdzie zamieścił obszerny rozdział na ten temat obejmujący wraz z bibliografią 67 stron. Rozważania jego, aczkolwiek bardzo pożyteczne dla nauczyciela, nie mają charakteru metodycznego w ścisłym tego słowa znaczeniu. Zagadnienie jest tu ujęte z punktu metodologii badań, obejmuje próbę określenia syntezy i sposobu naukowego dokonywania jej. Tak ujęty wykład stanowi niezbędną podstawę do rozważań metodycznych, ale tylko podstawę. Tym, jak powinno przebiegać nauczanie syntez, autor już się nie zajmuje. Nie odpowiada więc na najbardziej istotne pytanie, jakie stawia sobie współczesna metodyka.

Taki stosunek do zagadnienia jest zupełnie zrozumiały na tle poglądów pedagogicznych, jakie dominowały u nas w okresie pozytywizmu, kiedy to opanowanie pewnej wiedzy uważano za fakt wystarczający do jej przekazywania.

Druga z kolei praca, najbardziej odpowiadająca wymogom naukowej metodyki, *Rozbiór literacki w szkole* K. Wóycickiego, poświęca syntezie bardzo mało miejsca. W ostatnim rozdziale, w którym omówione są „zagadnienia historycznoliterackie”, sprawie tej przeznaczył autor zaledwie jedną stronicę. Tak bardzo marginesowe potraktowanie tej kwestii ma swoje uzasadnienie w samej koncepcji metody monograficznej opartej wyłącznie na heurzezie, metody, której najgorętszym propagatorem i twórcą był u nas K. Wóycicki. Jak wiadomo, autor uważał młodzież, nawet starszych klas, za jeszcze niedojrzałą do nauki historii literatury. Zagadnienie syntezy sprowadzało się w jego ujęciu głównie do informacji i uzupełnień podawanych uczniom w gotowej formie przez nauczyciela. Oto co pisze na ten temat na s. 93 swej książki:

„Zamknięcie rozbioru tworzy moment syntetyczny wyznaczania dziełu miejsca w szeregu ewolucyjnym, określenia jego roli w rozwoju tego lub owego gatunku, rodzaju poetyckiego, w rozwoju sztuki i życia narodu lub narodów. Rozwiązywanie tak olbrzymich zadań, podobnie jak podejmowanie najwyższej syntezy historycznej: charakterystyki kierunków i epok na podstawie cech łączących lub różniących grupy dzieł, przekracza siły ucznia i materiał, którym on operuje, musi mieć przeto raczej charakter spostrzeżeń, uogólnień, które wnoszą umysł młodzieży do pewnego po-

glądu na rozwój literatury i pouczają o mnogości zagadnień i trudności zadań”.

To w zasadzie wszystko. Znacznie bardziej instruktywny dla nas okazuje się zamieszczony w *Rozbiorze „Plan ogólny rozbioru literackiego”*, jedyny zresztą w naszej literaturze, zawierający również wytyczne dotyczące opracowania syntezy dzieła i syntezy historycznoliterackiej.

W trzeciej, najpełniejszej polskiej metodyce literatury K. Wojciechowskiego pt. *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski* nie ma również teoretycznego opracowania metodyki syntezy. Natomiast autor podaje wiele gotowych wzorów syntez poszczególnych utworów i epok. Metodyka została tu skwitowana tym, co dałoby się najlepiej chyba określić poradnictwem. Teoretyczne rozważania, ukazujące zagadnienia i wartości różnych metod dających się zastosować w opracowaniu tego typu zagadnień, zostały zastąpione często bardzo cennymi konspektami — wzorcami lekcji.

Z okresu po II wojnie światowej wymienić należy trzy pozycje stanowiące cenną pomoc w pracy nad syntezami literackimi. Pierwszą jest artykuł prof. J. Z. Jakubowskiego i prof. E. Sawrymowicza o syntezie końcowej, zawierający bardzo istotne uwagi metodyczne. Następne dwie to podręcznik doc. Wł. Szyszkowskiego *Analiza dzieła literackiego w szkole*, w którym uwagi teoretyczne, dotyczące różnych rodzajów syntez, powiązane są z wskazaniem praktycznymi i bardzo pomocny dla nauczyciela poradnik metodyczny M. Knothe *Literatura Młodej Polski*.

Jak wynika z tego krótkiego przeglądu problematyka syntezy nie budzi dotąd szczególnego zainteresowania wśród teoretyków i praktyków polonistów, mimo że w metodzie systematycznej nauki historii literatury urasta ona do zagadnienia dydaktycznego o pierwszorzędym znaczeniu. Spróbujmy je rozpatrzeć zarówno z punktu widzenia teoretycznego, jak i praktycznego.

Pojęcie syntezy w nauczaniu literatury

Termin synteza (greckie *synthesis*, od *synthithenai* — składać, zestawiać) oznacza metodę postępowania naukowego polegającego na łączeniu większej liczby pierwiastków w jedną całość, na przechodzeniu od zjawisk prostych do złożonych, od zasad do konsekwencji, od przyczyn do skutków. Pod terminem „tworzenie, dokonywanie syntezy literackiej” rozumiemy pewien określony proces myślowy, polegający głównie na uogólnianiu, inaczej — stosowanie metody rozumowego dochodzenia od zjawisk i pojęć literackich prostych (od elementów bardziej złożonego zjawiska) do zjawisk i pojęć literackich bardziej złożonych. Rezultatem takiego procesu jest utwór wyrażony ustnie lub pisemnie, zwany syntezą literacką. Stanowi on jedną z form piśmienniczych, jeden z rodzajów rozprawki, polegający na zwięzłym, zwartym określeniu cech pewnego złożonego zjawiska literackiego (np. epoki, gatunku literackiego, dzieła), zawierającym wszystkie charakterystyczne jego cechy, uwzględniającym jego związki przyczynowo skutkowe z innymi zjawiskami tego samego rodzaju oraz cechy i rysy wyróżniające je od innych zjawisk podobnych.

W nauczaniu syntezy literackiej wyróżnić należy:

A. Umiejętność dokonywania syntezy, która polega na przyswojeniu uczniom metody uogólniania, syntetyzowania, na przyswojeniu im określonego sposobu rozumowania.

B. Produkt syntetyzowania, syntezę rozumianą jako rodzaj rozprawki syntetycznej, stanowiącej zwięzłą charakterystykę określonego rodzaju zjawiska literackiego. Konkretyzować się ona może w formie ustnej, w wypowiedzi nauczyciela lub ucznia, zaś w formie pisemnej — w postaci oddzielnych publikacji, części podręcznika, wypracowań uczniowskich lub notatek. Gotowa synteza zawiera zwykle skondensowaną treść, zasób najistotniejszych faktów, sądów, pojęć, wyobrażeń i wrażeń, których utrwalenie w świadomości ucznia staje się jednym z ostatecznych zadań pracy szkolnej.

Synteza literacka wobec niektórych ogólnych założeń metody systematycznego nauczania historii literatury

Nauczanie historii literatury w szkole średniej, oparte na ogólnych założeniach przyjętych w latach 1948/49, w ciągu dziesięciu lat doświadczeń i poszukiwań umożliwiło wykrystalizowanie się metody systematycznego nauczania historii literatury, odmiennej zupełnie od wszelkich poprzednio istniejących u nas metod nauczania literatury ojczystej.

Niektóre założenia tej metody, najbardziej istotne dla właściwego traktowania problematyki syntezy, różniące ją od wszystkich poprzednich, dadzą się ująć w sposób następujący:

1. Młodzież nasza w wieku 16—18 lat, jeśli otrzyma odpowiednie przygotowanie w kl. poprzednich, jest zdolna do systematycznej nauki historii literatury, będącej jedną z dziedzin kultury narodowej i ogólnoludzkiej, stanowiącej niezbędny składnik wykształcenia ogólnego w społeczeństwie socjalistycznym.

2. Proces nauczania historii literatury nie polega, jak to było dawniej, na stopniowym opanowywaniu podręcznikowego kursu historii literatury, lecz głównie na trójstopniowym toku przyswojenia uczniom współzależnych, coraz bardziej poszerzających się kręgów wiedzy o literaturze. Stanowią je: a) opracowanie poszczególnych, najbardziej reprezentatywnych dla danego pisarza i epoki dzieł, b) opracowanie twórczości najbardziej reprezentatywnych dla danej epoki pisarzy, c) opracowanie epoki.

Czwarty, ostatni, stopień zamykający, uzupełniający i porządkujący wiedzę ucznia nabytą w szkole stanowi tzw. synteza końcowa.

3. W procesie tym podstawowym stopniem, stanowiącym punkt wyjścia w kształtowaniu wiedzy i kultury literackiej na stopniach następnych, jest opracowanie dzieł, poznanie samej literatury polegające na właściwym przestudiowaniu tekstu utworu, na przeżyciu i przyswojeniu sobie przez uczniów jego treści i artystycznej formy.

Bezpośrednie przeżycie poszczególnego dzieła i właściwa analiza jego treści i formy, przeprowadzona na tekście, powinna być czynnikiem głównym, podstawą wiedzy o pisarzu i epoce (nie odwrotnie!), czynnikiem decydującym o rozumowym i emocjonalnym stosunku do odpowiednich pisarzy, epok, do całej historii literatury jako jednej z dziedzin kultury narodowej czy ogólnoludzkiej.

4. Wybitnym osiągnięciem lat ostatnich jest zdecydowane zerwanie z wszelkimi przejawami werbalizmu i materializmu dydaktycznego i położenie silnego nacisku na wyzyskanie wszelkich kształcących walorów tkwiących w materiale literackim i językowym, w szczególności ściśle wiązanie procesu nauki z rozwojem samodzielnego, logicznego myślenia.

Poważne potraktowanie tego ostatniego założenia, które jest jednym z najbardziej istotnych założeń w nowoczesnej dydaktyce, spowodowało

bardzo daleko idące zmiany w obowiązującej u nas metodzie nauczania literatury.

Nauczać samodzielności myślenia, rozwijać umiejętność samodzielnego, prawidłowego i logicznego rozumowania, oto jeden z najwyższych celów, jakie stawiają sobie wszystkie nowoczesne systemy pedagogiczne. Zaniedbywanie tej sprawy, niedostrzeganie lub niewyzyskiwanie walorów kształcących tkwiących w materiale nauczania dowodzi ignorancji metodycznej uczącego i w sposób nieunikniony prowadzi do nauczania dogmatycznego, pamięciowego, do wykuwania cudzych zdań i sądów, do wiedzy frazeologicznej. Są to, jak wiadomo, najbardziej istotne cechy dydaktyki zamierzchłych epok — średniowiecza, oświecenia, XVII i połowy XVIII wieku. Niestety, jeszcze dzisiaj spotyka się, i to nierzadko, w nauczaniu historii literatury przejawy dogmatyzmu oraz frazeologizmu i, co gorsza, ci, którzy im ulegają, najczęściej nie zdają sobie sprawy ze swego zacołania i wstecznictwa metodycznego.

Wobec tych najbardziej wiążących się z omawianym zagadnieniem założeń ogólnych zastanówmy się, jak powinno przebiegać opracowanie syntez literackich i z jakimi ich rodzajami mamy do czynienia w pracy szkolnej?

Rodzaje syntez literackich i zasady ich opracowania

Głównymi składnikami każdej wiedzy, a więc i wiedzy z zakresu literaturoznawstwa, którą przyswajamy uczniom, są fakty i uogólnienia. Olbrzymia większość faktów istnieje w formie gotowej i w takiej zdobywają je uczniowie od nauczyciela, z pomocy szkolnych, drogą obserwacji i osobistych doświadczeń. Uogólnienia są wytworami ludzkiego myślenia. Dlatego mogą być w miarę potrzeby wytwarzane przez przygotowane do tego indywiduala lub przekazywane w formie gotowej. Każda synteza literacka jako produkt myślenia uogólniającego może być podana w formie gotowej — w postaci wykładu, referatu lub fragmentu podręcznika, książki albo może być wytworzona, wypracowana samodzielnie przez indywidualnego ucznia lub zespół klasowy.

Do syntez, nad którymi najczęściej pracuje się w szkole i które bezpośrednio wiążą się z kursem historii literatury w kl. IX—XI, należą:

- a) synteza dzieła,
- b) synteza twórczości pisarza,
- c) synteza epoki,
- d) tzw. synteza końcowa.

Nie są to, rzecz jasna, wszystkie rodzaje syntez, z jakimi stykamy się w szkole, ani też jedyne okazje do ich dokonywania, do ćwiczeń w uogólniającym, syntetycznym myśleniu. Uogólnienie w procesie nauczania literatury występuje bardzo często. Z dokonywaniem syntez spotykamy się wówczas, gdy staramy się sformułować ogólną charakterystykę postaci na podstawie szeregu dostrzeżonych czy wyodrębnionych z tekstu cech. Syntezy dokonujemy także wówczas, gdy dochodzimy z uczniami do takiego pojęcia, jak np. gatunek literacki, na podstawie wyodrębnienia szeregu cech wspólnych z poprzednio poznanych utworów danego gatunku. Jak z tego wynika, do uogólnień, syntetyzowania prowadzi zawsze opracowanie materiału oparte na toku indukcyjnym. Tok dedukcyjny w nauczaniu literatury zakłada podanie na wstępie gotowej syntezy, charakterystyki ogólnej, definicji czy określenia. Potem dopiero w najlepszym razie następuje wyjaśnianie, konkretyzacja tego, co w uogólnieniu jest dla ucz-

niów niezrozumiałe, niejasne, nieznane, werbalne, co jest pustym wyrazem, frazesem, materiałem nie skojarzonym z wyobrażeniami, pojęciami, wiadomościami, spostrzeżeniami i przeżyciami już przez nich posiadanymi. A przecież są uogólnienia opierające się na bardzo rozległym materiale. Do takich należą również syntezы literackie.

Jest to jeden z powodów, dla których podawanie gotowej syntezы literackiej w formie wykładu lub przyswajanie jej sobie przez uczniów nawet z najlepszego podręcznika uznaje się dzisiaj za błąd metodyczny.

Czy słusznie? — zastanawiają się niektórzy. Czy synteza, której wyuczy się uczeń z dobrego podręcznika, synteza opracowana przez wybitnego specjalistę, nie posiada większych wartości, nie gwarantuje większych korzyści niż ów samodzielny produkt klasy kierowanej przez nauczyciela, który często dopiero poprzedniego wieczora sam się jej uczył?

Synteza jako forma piśmiennicza, napisana przez specjalistę, i to wysokiej klasy, na pewno powinna być lepsza, doskonalsza. Ale przyswojenie jej treści, nawet o najwyższych walorach naukowych, kryje w sobie niebezpieczeństwo werbalizmu. Opiera się ono głównie na zapamiętaniu zasobu faktów, sądów i pojęć, może bardzo cennych, mądrych, słusznych i pięknie sformułowanych, ale cudzych, które przyjąć trzeba „na wiarę”. Uczeń nie może nawet wyrobić sobie własnego stosunku krytycznego do przyjmowanych treści, gdyż w zasadzie nie znane mu są elementy, które zostały tu uogólnione. Tak właśnie odbywało się nauczanie w szkole tradycyjnej, dawnej, w której kształtowanie wiedzy historycznoliterackiej polegało na bezkrytycznym wkuwaniu gotowych charakterystyk epok, twórczości pisarzy i ich dzieł. Warto podkreślić, że właśnie taki tok, uzupełniony biografiami i niekiedy streszczeniami ważniejszych utworów, był układem obowiązującym zarówno w podręcznikach, jak i w nauce szkolnej. Odwrót od takiej metody rozpoczął się u nas dopiero w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku.

Obok tej drogi opartej na wyuczaniu się gotowej syntezы, grożącej werbalizmem, niezdawaniem sobie sprawy przez ucznia, skąd wzięły się zawarte w syntezie twierdzenia i wnioski, jak do nich doszło, z jakich konkretnych przesłanek one wynikają — istnieje druga droga, polegająca na dopracowywaniu się syntezы pod kierunkiem nauczyciela, starannie organizującego ten proces.

Dorabianie się różnych syntez rozpoczynać się powinno od opracowania poszczególnych utworów jednego z najbardziej reprezentatywnych pisarzy. Możliwie dokładne poznanie najbardziej istotnych dla dalszej nauki elementów opracowanego tekstu, przeżycie go w sposób odpowiedni oraz pogłębienie rozumowe jego ideowo-treściowych i artystycznych walorów na skutek rozsądnej, nie przesadnej i nie nużącej analizy, dostarcza uczniom pewnego zasobu konkretnego materiału, opartego na bezpośrednich obserwacjach, spostrzeżeniach i przeżyciach, pewnej ilości wyobrażeń, faktów, pojęć, sądów i wrażeń. Z kolei zostają one przez młodzież uogólnione. Szczególnie przy pierwszych próbach dokonywania syntezы nauczyciel musi z góry opracować sobie zarys syntezы i w czasie analizy szczególnie nacisk położyć na elementy, które stanowić będą podstawę uogólnienia.

Tak np. nauczyciel, który planuje opracowanie syntezы *Dziadów*, z góry musi przewidzieć, jakie elementy będą składały się na jej konstrukcję. Licząc się z tym, że analiza w szkole nigdy nie jest pełna, wyczerpująca, nie powinien np. pominąć takiej sprawy w rozbiorze tego dzieła jak jego kompozycja. Zagadnienie to opracowane w drodze bezpośredniego obco-

wania z tekstem, utrwalone w syntezie dramatu jako istotny i nowatorski jego składnik, będzie w dalszym ciągu koniecznym składnikiem w opracowaniu syntezy twórczości pisarza. Nowa budowa dramatu mickiewiczowskiego uwypuklona w syntezie jego twórczości staje się materiałem ułatwiającym nam opracowanie utworów scenicznych Słowackiego, ich roli w całej jego twórczości. Treści dotyczące twórczości dramatycznej wszystkich poznanych romantyków zestawione ze sobą pozwalają wyciągnąć wnioski co do charakteru i znaczenia twórczości dramatycznej w całym okresie romantyzmu. W ten sposób, oprócz opartego na konkretnych przesłankach pojęcia dramatu romantycznego, uzyskujemy nowy, niewerbalny składnik do syntezy epoki.

Przez stosowanie takiej metody treść każdej z kolejnych syntez staje się treścią dobrze rozumianą przez uczniów, przeżytą i przyswojoną dokładnie.

Proces dorabiania się syntezy ma także niezwykle ważne znaczenie kształcące. Zdobywanie nowej wiedzy wiąże się ściśle ze stale uprawianą nauką logicznego myślenia i to tego najtrudniejszego dla uczniów szkoły średniej, najwyższego rodzaju — uogólniania, syntetyzowania. Praca nad syntezami literackimi jest doskonałą okazją do przyswojenia uczniom z jednej strony metody ich tworzenia, pisania, z drugiej — do rozwijania tej ważnej w ogólnym rozwoju współczesnego człowieka umiejętności, jaką jest samodzielne, logiczne myślenie.

Syntezy literackie, będące rezultatem dobrze zorganizowanej przez nauczyciela zespołowej pracy uczniów opartej na umiejętnym poznawaniu poszczególnych utworów, posiadają jeszcze jedną bardzo istotną wyższość nad syntezą gotową. Odbывające się tu procesy uogólnienia nie są li tylko kombinacjami suchych faktów, wiadomości, sądów i pojęć. Wszak mamy do czynienia z materiałem artystycznym ściśle powiązany z indywidualnymi odczuciami, wrażeniami i przeżyciami, które rodzą się głównie w momencie poznawania poszczególnych utworów i zabarwiają w swoisty sposób wszelkie następne ogólniejsze sądy i pojęcia na nich oparte. One też decydują o emocjonalnym zabarwieniu ostatecznych treści wszelkich rodzajów syntez. O taki charakter nie może się kusić synteza przyswojona uczniom w formie gotowej.

Proces dochodzenia do syntezy wymaga aktywności uczniów, a jednocześnie stwarza warunki pobudzające ją. Tu nie wystarcza ograniczenie się do uwagi, notowania i zapamiętywania treści podanych przez nauczyciela czy zawartych w książce. W czasie takich lekcji dominuje heureka i dyskusja. Metody podające ograniczone są siłą rzeczy do niezbędnych informacji i uzupełnień wiążących się ściśle z treściami opanowanymi w sposób pogładowy. W czasie takich lekcji wymagana jest ustawiczna praca myślowa, ustawiczne śledzenie toku zbiorowych rozważań.

Proces dochodzenia do syntezy konkretyzuje się w próbach jej formułowania. Jest to równocześnie najlepsza zaprawa do pisania wypracowań tego typu, stanowiących w klasach starszych przeważającą część ogólnej ilości prac piśmiennych.

Warto podkreślić i to, że lekcje, na których opracowuje się syntezę, są z natury rzeczy końcowymi lekcjami jednostek metodycznych. Toteż mają one zwykle w znacznym stopniu charakter powtórzeniowy, utrwalający poprzednio zdobytą wiedzę.

Jak przedstawia się zagadnienie pracy nad syntezą w obecnej praktyce szkolnej? Jak w każdej dziedzinie obok ciekawych rozwiązań i znacznych osiągnięć krzewią się i tu błędy i nieporozumienia. Wydaje się jednak, że

w ostatnich latach, które w naszej metodyce przebiegły, i słusznie zresztą, głównie pod hasłem artystycznej analizy utworu, problemy syntezy zbyt długo pozostawały w cieniu zapomnienia. Faktem jest, że od paru lat w sprawie tej w prasie metodycznej nie odezwał się bodajże ani jeden głos. Tymczasem analiza konspektów lekcyjnych początkujących nauczycieli, a szczególnie artykułów nadsyłanych do naszego pisma oraz prac kontrolnych studiujących czynnych nauczycieli wykazuje, że nie zawsze i nie wszystko przebiega tak, jak być powinno. Jedną z najbardziej niepokojących spraw jest dominowanie już od klas starszych szkoły podstawowej schematu opracowania utworu literackiego. Dadzą się w nim wyróżnić trzy następujące stopnie: a) wprowadzenie, które najczęściej polega na podaniu biografii pisarza (zdarza się, że nawet w klasie V opracowanie bajki, ballady i fragmentu *Pana Tadeusza* poprzedzone jest wiadomością o trzech okresach twórczości Mickiewicza, a w klasie VII uczniowie recytują, iż *Pan Tadeusz* powstał w trzecim okresie jego twórczości); b) opracowanie elementów treści; c) opracowanie strony artystycznej (elementy wersyfikacji, kompozycji, stylu, języka). Na tym kończy się zwykle jednostka metodyczna. Na syntezę najczęściej nie ma już miejsca, mimo że jest ona logicznym i dydaktycznym ogniwem zamykającym pracę nad utworem, utrwalającym materiał i przygotowującym elementy późniejszych syntez „wyższego rzędu”.

Lekcje poświęcone syntezie literackiej jako lekcje typowe

W poszczególnych rodzajach syntez literackich jako określonych formach piśmienniczych da się wyróżnić pewien zakres treści a nawet pewne właściwe im układy kompozycyjne. Z tego względu lekcje im poświęcone cechuje pewien z góry dający się przewidzieć zespół zagadnień oraz ich przybliżony tok. Możemy więc zaliczyć je do tzw. lekcji typowych, tym bardziej, że rola ich w procesie nauczania jest zawsze ta sama, a także spróbować ustalić ich zasadniczy schemat.

Wydaje się, że do spraw, jakie najczęściej omawia się na lekcjach tego rodzaju należą następujące:

A. Synteza dzieła

1. Geneza dzieła — warunki historyczne w jakich powstał utwór. Przyczyny, które zdecydowały o wyborze problematyki, tematu, środków artystycznych (o ile dadzą się ustalić). Geneza celu, idei, nastroju panującego w utworze.
2. Temat — sposób jego opracowania. Rzeczywistość, fantastyka, fikcja literacka — jej rola w opracowaniu tematu.
3. Tło, bohaterowie; realizm historyczny, obyczajowy, psychologiczny; realizm szczegółów. Sposób widzenia świata przez autora (o ile poszerza naszą sferę poznawczą). Czy jest tradycyjny, czy nowy?
4. Problematyka, idea przewodnia, kierunek jej rozwoju. Tradycjonalizm i nowatorstwo podejmowanej problematyki. Znaczenie podejmowanej problematyki dla chwili ówczesnej i obecnej. Postawa ideowa autora, jego światopogląd na podstawie problematyki utworu.
5. Rodzaj literacki, gatunek. Czym różni się od form istniejących poprzednio. W jakim stopniu stanowi o jego rozwoju?
6. Artyzm — kompozycja, styl, język. Środki artystyczne i posługiwanie się nimi. Czerpanie z istniejących środków, stopień ich wydoskonalenia; nowe środki artystyczne wprowadzone do utworu.

7. Stosunek utworu do innych dzieł tegoż autora poznanych przez uczniów i do innych poznanych dzieł z literatury naszej i obcej.

8. Znaczenie utworu dla współczesności; jego wpływ i znaczenie w późniejszych okresach; aktualne znaczenie. Trwałe wartości utworu.

9. Pozycja utworu w twórczości pisarza w rozwoju kierunku, do którego należy autor. Pozycja jego w rozwoju naszej historii literatury.

B. Synteza twórczości pisarza

1. Okres, w jakim pisarz tworzy. Czynniki warunkujące jego twórczość. Okresy jego twórczości. Pojmowanie roli sztuki.

2. Tematyka (jej rozwój w różnych okresach). Skąd ją czerpie? Stopień jej nowatorstwa.

3. Problematyka, jej bogactwo. Stopień jej postępowości na tle problematyki w literaturze narodowej tego okresu i powszechnej.

4. Wartości poznawcze twórczości pisarza, co nowego wniósł w sferę poznawczą literatury. Realizm (historyczny, obyczajowy, psychologiczny). Sposoby jego ukazywania.

5. Uczucia i nastroje; ich skala i charakter. Cel ich odzwierciedlania. Siła i sugestywność wzruszeń.

6. Rodzaje i gatunki, w jakich tworzy pisarz; w jakich osiąga szczególne powodzenie i dzięki czemu? Zaslugi w rozwoju gatunków literackich.

7. Mistrzostwo formy; jej zakres; doskonalenie istniejących środków artystycznych, tworzenie nowych.

8. Tradycjonalność i nowatorstwo pisarza. W czym był kontynuatorem swych poprzedników, co nowego wprowadził do sztuki literackiej.

9. Ogólny charakter jego twórczości. Wpływ na rozwijające się kierunki literackie.

10. Wpływ (zamierzony, nie zamierzony) na współczesne społeczeństwo. Wpływ na późniejsze okresy.

11. Zestawienie z innymi pisarzami tego samego kierunku, epoki, z niektórymi przedstawicielami innych epok.

12. Pozycja pisarza w naszej i światowej literaturze.

C. Synteza okresu

1. Nazwa okresu, jej uzasadnienie. Periodyzacja okresu.

2. Początek przełomu w literaturze. Jego przyczyny; czynniki dynamizujące postęp w tym okresie; kierunki myśli postępowej. Nowe tendencje w sztuce kształtujące świadomość twórców.

3. Utwory zapoczątkowujące przełom w literaturze (naszej i obcej). Kształtowanie się nowego kierunku, metody twórczej. Ich główne założenia ideologiczne i artystyczne. Główni przedstawiciele.

4. Najbardziej reprezentatywne utwory okresu. Jakie rozwijają się rodzaje i gatunki? Przyczyny ich rozwoju. Osiągnięcia w tej dziedzinie.

5. Główna tematyka i problematyka podejmowana w tym okresie. Jej postępowość i nowatorstwo; stosunek do aktualnych problemów epoki. Bohater jako wyraz ideowego i artystycznego przełomu w sztuce. Odmienne od poprzednich sposoby kształtowania artystycznego bohatera. Bohater jako wyraziciel nowych ideałów, dążeń, myśli, sposobów odczuwania i przeżywania.

6. Doskonalenie środków wyrazu artystycznego. Nowatorstwo w tej dziedzinie.

7. Ogólna ocena zmian i ich stopnia w stosunku do zmian, które zachodziły w innych okresach.

8. Społeczne znaczenie literatury tego okresu (czym była dla współczesnych, czym dla późniejszych pokoleń).

9. Jej wpływ na rozwój naszej literatury. Stopień trwałej wartości jej dzieł. Czy zaznacza się i w czym wpływ na obce literatury. Wpływ na aktualną twórczość pisarską.

10. Ogólne określenie jej miejsca i roli w łańcuchu rozwojowym naszej literatury.

Dokonana tu próba ustalenia wykazu zagadnień, które mogą występować na lekcjach poświęconych syntezie, ma charakter bardzo problematyczny, dyskusyjny. Jest również rzeczą pewną, że *tego rodzaju plany nigdy lub prawie nigdy nie są realizowane w całości. Ich zadaniem może być tylko pomoc nauczycielowi w wyborze zagadnień w momencie układania koncepcji jednostki metodycznej, w planowaniu analizy utworów, wreszcie w ustalaniu syntezy i przygotowaniu prac o charakterze syntez literackich.* Jednym słowem — ze schematów tego rodzaju, o ile są dobrze opracowane, czerpać można, ale należy to czynić z rozwagą i namysłem, mając zawsze na widoku konkretne cele jakie realizujemy w opracowywanym temacie oraz warunki, jakie wynikają z charakteru zespołu uczniowskiego i posiadanych pomocy naukowych.

STANISŁAWA SUFIN

WIADOMOŚCI O KSIĄŻCE CZY TECHNIKA PRACY UMYSŁOWEJ?

W uwagach wstępnych do programu języka polskiego dla klas V—VII sformułowano bardzo ważny postulat: „Trzeba nauczyć młodzież posługiwania się podręcznikiem, książką i czasopismem jako narzędziem pracy, trzeba ją zaznajomić z techniką pracy umysłowej”.

Sygnalizuje on nauczycielowi języka polskiego w szkole podstawowej poważne zadanie: rozbudzić i rozwijać zainteresowania ucznia, a także wyrabiać w nim dyspozycje, nawyki i umiejętności do samodzielnej pracy intelektualnej. Zadanie to jest tym trudniejsze, że mamy do czynienia z dzieckiem, dysponującym ograniczonym zasobem pojęć, myślącym jeszcze konkretnie, intelektualnie nie wyrobionym.

Te ważne, lecz trudne zagadnienia, ujmując odrębny dział w programie nauczania, nazwany „Podstawowe wiadomości o książce”. Samo sformułowanie takiego hasła wydaje się raczej umowne i wyraża pewien skrót myślowy. Nie chodzi tu bowiem tylko o zapoznanie ucznia z wiedzą o książce, lecz przede wszystkim nauczenie go techniki posługiwania się książką, podręcznikiem, czasopismem, techniki korzystania z biblioteki, czytelnicy, słowników, encyklopedii i innych środków, potrzebnych przy zdobywaniu, ugruntowywaniu i rozszerzaniu wiedzy. Chodzi chyba również o to, aby przyzwyczaić ucznia do korzystania z tych środków, wpoić w niego nawyk samodzielnego uczenia się.

Nie trzeba chyba uzasadniać, że takie postulaty są ze wszelkich miar uzasadnione potrzebami współczesnego życia. Wiele już na ten temat wypowiedziano autorytatywnych sądów. Zresztą większość nauczycieli do-

cenia potrzebę uczenia dzieci techniki pracy umysłowej. Wylania się tylko przed nimi problem — jak to zrobić?

Jak zaplanować sobie pracę, aby przez systematyczne prowadzenie różnych ćwiczeń osiągnąć dobre rezultaty w tym zakresie? Jakie ćwiczenia stosować, w jaki sposób prowadzić specjalne lekcje, tak aby każda z nich była nowym szczeblem w procesie kształtowania czynnej postawy intelektualnej ucznia? Jak zdobyte na tych lekcjach umiejętności przenosić i wykorzystywać na innych lekcjach języka polskiego i nie tylko języka polskiego. Chodzi o to, aby proces był ciągły, aby technika pracy umysłowej nie była celem samym w sobie, lecz środkiem do wszechstronnego rozwoju ucznia.

Tymczasem dział „Podstawowe wiadomości o książce” jest zazwyczaj realizowany sporadycznie i niekonsekwentnie. Nauczanie sprowadza się do jednej lub dwóch lekcji, przeprowadzonych przez bibliotekarkę. Na lekcjach tych zapoznaje się dzieci z układem książki, procesem jej powstawania i organizacją biblioteki.

Poloniści często omijają ten dział programu. Sądzę, że powodem tego jest sam program, gdyż formułuje on jedynie ogólne zalecenia, a nie podaje szczegółowych wskazań metodycznych dla praktycznej realizacji tego działu nauczania. Brak jest również przewodników metodycznych. Dlatego należy wyrazić serdeczne podziękowanie autorom jedynej tego rodzaju książki ¹⁾, p. Kazimierze Ciesielskiej i p. Janowi Kulpie, których praca może pomóc nam, nauczycielom języka polskiego w szkole podstawowej. Sama już wielokrotnie skorzystałam z praktycznych wskazówek zawartych w tej pracy, uważam ją więc za nader pożyteczną i w pełni doceniam jej wartość. Niech mi jednak wolno będzie wypowiedzieć kilka uwag krytycznych wobec lekcji, zaproponowanych przez p. Ciesielską.

Żeby być lepiej zrozumianą, przytoczę na wstępie definicję nauczania według prof. Okonia: „Nauczanie jest kształceniem organizowanym pod bezpośrednim kierownictwem nauczyciela. W toku nauczania uczeń a) zdobywa wiadomości, umiejętności, nawyki, b) zdobywa podstawy naukowego poglądu na świat, c) rozwija swoje zdolności i zainteresowania” ²⁾. Zaś przez kształcenie, zdaniem prof. Okonia, „należy rozumieć proces wyposażania uczniów w system wiadomości, umiejętności i nawyków oraz kształtowanie w nich naukowego poglądu na świat, jak również rozwijanie ich zdolności i zainteresowań” ³⁾.

Z powyżej przytoczonych definicji wynika, że rola nauczyciela winna być sprowadzona do funkcji przewodnika i organizatora procesu nauczania, natomiast zasadniczo czynną postawę musi zachować sam uczeń, bowiem bez tego niemożliwe jest zdobycie jakichkolwiek umiejętności i nawyków, lecz co najwyżej wiadomości. Otóż wydaje mi się, że na lekcjach kol. Ciesielskiej główną rolę odgrywa nauczyciel, który pokazuje pewne eksponaty (książki, czasopisma, katalogi, bibliotekę itp.) i objaśnia je; rola ucznia jest sprowadzona tylko do wypowiedzania i następnie zapisywania pewnych wniosków. Uczeń zdobywa i formułuje pewną wiedzę o tych eksponatach. Zasadniczo czynną postawę zajmuje nauczyciel, postawa ucznia jest bierna. Uczenie się nie występuje w dostatecznym stopniu, gdyż nie opiera się o samodzielną pracę ucznia z książką, czasopiśmie itp. Tymczasem chyba

¹⁾ Jan Kulpa, Kazimiera Ciesielska: *Wiadomości o książce w szkole*. Warszawa 1959. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.

²⁾ Wincenty Okoń: *Zarys dydaktyki*. Warszawa 1956. PZWS.

³⁾ Tamże.

szczególnie w tym przypadku, gdy chodzi o zaznajomienie ucznia z techniką pracy umysłowej, uczenie musi polegać na kierowaniu pracą ucznia, na stosowaniu różnych ćwiczeń, które by wyrabiały pewne sprawności, umiejętności i nawyki ucznia.

Nie chciałabym być gołosłowna i źle zrozumiana, dlatego też posłużę się przykładem wybranych lekcji z kl. VI i następnie przedstawię, w jaki sposób sama przeprowadziłam te lekcje. Chodzi o lekcje o czasopismach. Program kl. VI zaleca: „Ćwiczenia w umiejętności przeglądaniu i wykorzystywaniu czasopism dla młodzieży oraz najprzystępniejszych działów prasy codziennej dla wszystkich (kroniki życia bieżącego, teatr, kino, radio, wystawy, życie sportowe itp.). Gromadzenie materiałów z czasopism”.

Kol. Ciesielska poświęciła na to dwie lekcje. Na pierwszej omówiła rodzaje czasopism ze względu na ich treść i czas ukazywania się, na drugiej układ treści w czasopismach i uwagi, jak należy czytać czasopisma. Omówię, i to pobieżnie, tylko pierwszą lekcję, odsyłając czytelnika do źródła (*Wiadomości o książce w szkole podstawowej*. Lekcja 4, s. 97; lekcja 5, s. 100), aby mógł wyrobić sobie swój własny sąd.

Na lekcji nauczycielka pokazuje dzieciom czasopisma dla dorosłych i omawiając ich treść, podzieliła je na następujące rodzaje:

1. Czasopisma urzędowe (*Monitor Polski, Dziennik Urzędowy*).
2. Czasopisma polityczne (*Nowe Drogi, dzienniki stronnictw*).
3. Czasopisma zawodowe (*Głos Nauczycielski, Gazeta Lekarska*).
4. Czasopisma kulturalno-społeczne (*Przekrój, Świat, Stolica*).
5. Czasopisma literackie (*Nowa Kultura, Życie Literackie*).
6. Czasopisma popularnonaukowe (*Problemy, Poznaj świat*).

Podobnie posługując się gazetami i pismami dla dorosłych, rozróżniła je ze względu na czas ukazywania się. Na koniec tylko przypomniała, „że młodzież też ma swoje czasopisma”.

I to jest, moim zdaniem, błąd zasadniczy tej lekcji. Należało chyba sprawę postawić odwrotnie. Oprzeć całą lekcję o pisma znane dzieciom i czytane przez nie, a tylko ewentualnie na zakończenie zaznaczyć, że dorośli mają swoje pisma, jest ich bardzo dużo i są one różnorakie.

W każdym bądź razie wykorzystałam na swoich lekcjach wyłącznie czasopisma czytane przez dzieci. Chciałam na wstępie zaznaczyć, że z układem czasopisma (tytuł, wydawnictwo, spis treści itp.) zaznajomiłam już dzieci w kl. V.

Na czasopisma w kl. VI przeznaczyłam trzy specjalne lekcje. Na pierwszej z nich chodziło mi po pierwsze o zorientowanie się, jakie czasopisma dzieci czytają i co w nich interesuje je szczególnie. Po drugie, zorientowanie dzieci w różnorodności czasopism, zarówno jeśli chodzi o ich treść, jak też o czas ukazywania się. Przede wszystkim jednak chodziło mi o uświadomienie dzieciom, że w zależności od naszych potrzeb i zainteresowań możemy sięgać do różnych poszczególnych czasopism, przeznaczonych dla dzieci i młodzieży.

Dzieci miały przygotować się do lekcji w następujący sposób. Polecałam, aby każde przyniosło na lekcję ostatni numer najchętniej czytanego przez siebie czasopisma i aby zapoznało się możliwie dokładnie z jego treścią. Na wstępie lekcji dzieci zgłaszały „swoje” czasopismo. Okazało się, że czytają one: *Płomyk, Drużynę, Horyzonty Techniki dla Dzieci, Poznaj swój kraj, Sztandar Młodych, Płomyczek, Młody Technik, Poznaj świat, Przyjaźń, Dookoła świata, Przegląd Sportowy, Świat Młodych*.

Powyższe tytuły zapisujemy na tablicy. Przy okazji przypominamy sobie, jak się pisze tytuły czasopism, a jak tytuły artykułów i książek.

Zwracamy także uwagę na części mowy występujące w tytułach: poważnie rzeczownik i przymiotnik, rzadziej czasownik (tryb rozkazujący), a tylko niekiedy inne części mowy (w tym czasie powtarzaliśmy części mowy, uczyliśmy się o czasowniku).

Po stwierdzeniu, że zanotowaliśmy aż dwanaście tytułów rozmaitych czasopism, stawiam przed dziećmi problem: dlaczego wychodzi aż tyle czasopism, czemu jest ich tak dużo? Dzieci wyjaśniają, że poszczególne czasopisma zawierają rozmaite treści, tak aby czytelnik mógł sobie wybrać to, co go interesuje. Wobec tego polecam, aby dzieci przygotowały wypowiedzi na temat: „A czego ja szukam w czasopiśmie, dlaczego najchętniej czytuję to pismo, które dziś przyniosłem na lekcję języka polskiego”. Na przygotowanie wypowiedzi przeznaczam 5 minut. (Istnieje już na moich lekcjach zwyczaj, że każdy uczeń ma pod ręką ołówek i kartkę dla sporządzania sobie notatki do wypowiedzi). Po pięciu minutach dzieci zgłaszają się do odpowiedzi, uzasadniając swój wybór czasopisma. Uzasadnienia są różnorodne i rzeczowe. Na przykład: Marlenka G. mówi: „Najchętniej czytam *Płomyk*, ponieważ znajduję tam wiele ciekawych opowiadań na różne tematy. Bardzo interesują mnie opowiadania o życiu innych dzieci, nie tylko w Polsce. Dużo też w *Płomyku* jest opowiadań z historii i dużo ładnych, kolorowych obrazków. Przydają mi się także uwagi o tym, jak się ubierać”.

Krzysztof W.: „Czytam każdy numer *Horyzontów Techniki dla Dzieci*, bo technika mnie interesuje, a w tym piśmie piszą o trudnych rzeczach z fizyki i chemii tak, że wszystko rozumiem i mogę sobie nawet sam potem coś w domu zrobić. A nawet piszą o fizyce na wesoło i można się czasami uśmieć”.

Sylwia D.: „Czytam *Drużynę*, bo jestem harcerką i dowiaduję się, jak postępują inni harcerze, żebym też mogła lepiej postępować”. W podobny sposób wypowiedziało się sześcioro dzieci, uzasadniając najczęściej wybór zainteresowaniami.

Nawiązując do wypowiedzi uczniów stwierdzam, że mają one bardzo różne zainteresowania i w zależności od tego sięgają do różnych czasopism. W celu zorientowania uczniów rzucam pytania, na które otrzymuję krótkie, zwięzłe odpowiedzi. Pytam: „Kto będzie najchętniej korzystał z pisma *Poznaj swój kraj*”? Odpowiedź: „Ci, którzy interesują się geografią i historią Polski”. „Jak moglibyśmy wobec tego to czasopismo nazwać”? Odpowiedź: „Czasopismem historyczno-geograficznym” (były propozycje „naukowo-geograficznym”).

A *Drużyna*? Odpowiedź: „To jest czasopismo harcerskie”.

A *Płomyk*? Odpowiedź: „Ogólne młodzieżowe”, „Przyjaciół młodzieży” (były propozycje: „Magazyn młodzieży”). A *Młody Technik*? Odpowiedź: „Czasopismo techniczne”.

Stwierdzamy, że są czasopisma ogólne, zawierające bardzo różne artykuły i opowiadania, ciekawostki i porady oraz są czasopisma specjalne, poświęcone wybranym dziedzinom.

Stawiam pytanie: „Czy każdy z was jednakowo długo czeka na czasopismo, które czyta? Jak długo czekasz na »swoje« czasopismo”? Stwierdzamy, że czasokres jest różny i w zależności od tego rozróżniamy dzienniki, tygodniki, miesięczniki itd. Terminy te były już dzieciom znane.

Polecam ćwiczenie: „Zanotuj tytuły, tak jak na tablicy, obok tytułu każdego czasopisma dopisz, jak nazwałbyś to czasopismo ze względu na jego treść i ze względu na czas ukazywania. (Przypominam o możliwości posłużenia się przecinkami pod wyrazem, który się powtarza). Podczas wykony-

wania ćwiczenia wolno porozumiewać się z kolegami, przeglądać czasopisma przyniesione przez nauczyciela, zamieniać się pismami z kolegą. Na ćwiczenie przeznaczam 10 minut.

Uczniowie pracują samodzielnie, ja tylko kontroluję ich pracę, pomagam tym, którzy mają jakieś trudności czy wątpliwości. Po wykonaniu ćwiczenia jeden z uczniów je odczytuje, inni bezpośrednio korygują. w rezultacie powstaje zapis:

1. *Płomyk* — czasopismo młodzieżowe ogólne — dwutygodnik.
2. *Drużyna* — czasopismo harcerskie — miesięcznik.
3. *Horyzonty Techniki dla Dzieci* — czasopismo techniczne — miesięcznik.

W ten sposób zostały zaklasyfikowane wszystkie wymienione czasopisma.

Jako pracę domową polecam sprawdzenie w dziecięcej czytelni publicznej, z której dzieci systematycznie korzystają, jakie jeszcze inne, nie wymienione na dzisiejszej lekcji czasopisma tam się znajdują. Proszę o wynotowanie tych czasopism i zaklasyfikowanie na wzór dzisiejszego ćwiczenia.

Na zakończenie lekcji stawiam pytanie: „W jaki sposób wydawnictwa czasopism dziecięcych i młodzieżowych chcą zadowolić gusty i potrzeby swoich czytelników”?

Za dobrą uznaję odpowiedź, że „wydają bardzo wiele czasopism ogólnych i specjalnych, ukazujących się w różnych okresach czasu”.

Cel drugiej lekcji był następujący: zwrócić uwagę dzieci na artykuły o treści naukowej w czasopismach, na konieczność gromadzenia niektórych z nich jako pomocy do nauki oraz nauczyć uczniów techniki gromadzenia tych artykułów.

Polecałam przynieść na lekcję dowolny numer *Płomyka*, jeden lub kilka egzemplarzy czasopisma specjalnego oraz aktualny numer *Sztandaru Młodych*. Z jednym numerem czasopisma należało zapoznać się dokładnie. Polecałam również przynieść na lekcję sporządzone na zajęciach praktycznych tezki z szarego papieru.

Na wstępie przypomnieliśmy sobie, jakie czasopisma wydawane są dla młodzieży. Wykaz czasopism z poprzedniej lekcji uzupełniliśmy tytułami wypisanymi przez dzieci w czytelni. Następnie przeprowadzam szereg ćwiczeń sprawdzających, w jakim stopniu uczniowie znają zawartość czasopism i czy potrafią wyszukiwać potrzebne informacje. Pytam: „Na jakie filmy możesz pójść dziś po powrocie ze szkoły”? Dzieci szukają odpowiedniej rubryki w *Sztandarze Młodych*, podkreślają filmy dla nich dozwolone. Pytam: „A jakie jeszcze informacje, które ci pomogą zorganizować sobie rozrywki popołudniowe, zawiera *Sztandar Młodych*”? Dzieci mówią o teatrach i wystawach, odpowiadają, że informacje takie podają tylko dzienniki. Natomiast w *Płomyku* można znaleźć różne ciekawostki i porady. Dzieci je wyszukują i odczytują.

W odpowiedzi na pytanie: „Jakie jeszcze praktyczne nasze potrzeby zaspokajają czasopisma”?, dzieci wymieniają wiersze okolicznościowe na uroczystości szkolne, ilustracje do gazetek ściennych, rozrywki umysłowe, humor itp. Odgadujemy jedną zagadkę, odczytaną przez chłopca, słuchamy żartobliwego wierszyka.

Polecam przygotowanie wypowiedzi na temat: „Powiedz, w jaki sposób czasopisma zaspokajają praktyczne potrzeby swoich czytelników. Zbierz to wszystko, co na ten temat powiedzieliśmy przed chwilą”. Na przygotowanie przeznaczam 3 minuty.

Po wysłuchaniu trzech wypowiedzi, stawiam problem: „A co w czasopiśmie szczególnie może zainteresować ucznia jako człowieka kształcącego się i w jaki sposób może uczeń wykorzystywać takie cenne dla siebie materiały?”

Dzieci bardzo szybko wskazują, że takimi pożytecznymi materiałami są artykuły o treści naukowej. Natomiast mają sporo kłopotu z ustaleniem formy wykorzystania tych artykułów. Różne propozycje okazują się niepraktyczne, jak np. propozycja przechowywania czasopism. Wobec tego objaśniam dzieci, w jaki sposób ludzie, którzy się kształcą, gromadzą i porządkują materiały, pomagające im w nauce. Najlepiej jest artykuły o treści naukowej wyjmować z czasopisma. Zebrany materiał należy od początku porządkować, aby łatwo było z niego korzystać. Przede wszystkim na marginesie artykułu trzeba zapisać następujące dane: dziedzinę wiedzy, do jakiej materiał klasyfikujemy, tytuł, numer i rok czasopisma, z którego artykuł pochodzi. Pokazuję dzieciom kilka uporządkowanych w ten sposób artykułów. Pouczam je dalej, że materiały składamy do odpowiedniej teczki „Pomoce naukowe”. Teczka musi być dokładnie podpisana. Kiedy nagromadzimy większą ilość artykułów z różnych dziedzin wiedzy, założymy więcej teczek i podzielimy je na poszczególne działy. Pokazuję dzieciom swoją teczkę. Następnie zalecam ćwiczenie: „Poszukaj w czasopiśmie, które przeczytałeś na dzisiejszą lekcję artykułu o treści naukowej, zastanów się, o czym mówi ten artykuł i do jakiej dziedziny wiedzy możesz go zaliczyć”. Na pracę przeznaczam 5 minut. W międzyczasie przeglądam prace dzieci, niektórym udzielam pomocy. Po czym słucham wypowiedzi dwóch uczniów, którzy wymieniają autora i tytuł wybranego przez siebie artykułu, określają dokładnie czasopismo, w którym jest on zamieszczony, przedstawiają pokrótce, czego dotyczy treść artykułu i klasyfikują materiał do odpowiedniej dziedziny wiedzy.

W następnym ćwiczeniu dzieci podpisują teczki, wyjmują artykuły z czasopisma, spinają go oraz opracowują według podanego i objaśnionego wzoru. Na wykonanie tej pracy mają 10 minut czasu. I tutaj moja rola sprowadza się do pomagania tym, które zgłosiły trudności. Inne dzieci pracują samodzielnie. Po 10 minutach szybko przeglądam opracowane materiały, a następnie stawiam pytanie: „Do czego może ci się przydać ten »twór« artykuł?”

Po wypowiedziach, uzasadniających przydatność materiału, jedna z uczennic w ten sposób formułuje hasło lekcji: „Gromadź i porządkuj artykuły o treści naukowej — będziesz się lepiej uczył”. Dzieci zapisują hasło na teczce — „Pomoce naukowe”. Do domu polecam: dziewczętom — wypisanie z czasopisma praktycznej porady dla siebie, chłopcom — wypisanie z czasopisma jakiejś „rady dżentelmena”. Materiały te należy przygotować na najbliższą lekcję wychowawczą. Poza tym polecam gromadzić i porządkować artykuły o Rewolucji Październikowej i osiągnięciach ZSRR, ponieważ wypracowanie klasowe na ten temat będzie oparte tylko na wiadomościach, zgromadzonych przez uczniów samodzielnie. Zapowiadam, że będziemy się jeszcze uczyli, w jaki sposób sporządzić notatki ze zgromadzonych artykułów.

Apelując do uczniów, aby starali się samodzielnie poszerzać swoją wiedzę zaznaczam, że bardzo wysoko będę oceniała taką samodzielną pracę zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i historii. W ten sposób lekcja została zakończona.

W celu pełniejszego zorientowania czytelnika pragnę wyjaśnić, że na swoich lekcjach wprowadziłam specjalny system premiowania ucznia za

samodzielnie zdobyte materiały na tematy omawiane na lekcjach. Mianowicie uczeń, który przedstawi mi „opracowany” przez siebie artykuł, wiążący się tematycznie z jakąś lekcją oraz samodzielnie opowie treść tego artykułu otrzymuje ocenę bardzo dobrą w dzienniku szkolnym.

Taka metoda samodzielnego zdobywania wiedzy daje już pewne efekty. Wielu uczniów gromadzi materiały pomocnicze do różnych lub wybranych przedmiotów. Również i inni nauczyciele, którzy uczą w tej klasie, stwierdzają duże wiadomości uczniów, wykraczające niekiedy poza wymagania szkolne.

Trzecia lekcja, której ze względu na ramy artykułu nie będę dokładnie opisywała, poświęcona była sporządzaniu notatek z zebranych przez dzieci artykułów o Rewolucji Październikowej i osiągnięciach ZSRR. W międzyczasie dzieci otrzymywały różne polecenia i uwagi, dotyczące zbierania i porządkowania sobie materiałów, opracowany był także ramowy plan „referatu” (bo tak nazwaliśmy już ich przyszłą pracę). Na przykład kiedy na lekcji języka polskiego uczyliśmy się pisać streszczenie, to poleciłam jako pracę domową streszczenie jednego artykułu, gdy zaś była mowa o planie, poleciłam sporządzenie planu na marginesie innego. Na lekcji dzieci sporządzały notatki w formie streszczenia, planu oraz wybranych cytatów. Dużą uwagę przywiązywałam do zewnętrznej postaci notatki (odpowiednie kartki, dokładnie podane źródło wiadomości, sformułowane hasło tematyczne, numeracja, porządkny margines itp.).

Sporządzone na lekcji notatki zebrałam, przejrzałam je dokładnie w domu, następnie przekazałam dzieciom swoje uwagi. Ci, którzy źle opracowali notatki, musieli je poprawić i przedstawić mi do powtórnego wglądu.

Pracę klasową na temat „W rocznicę Wielkiej Rewolucji” pisali uczniowie przez dwie godziny lekcyjne. Wolno im było korzystać tylko z własnych notatek. Praca ogólnie wypadła dobrze. Okazało się, że niektórzy uczniowie zgromadzili bardzo dużo ciekawych wiadomości, związanych z tematem, a także podawali źródło tych wiadomości.

Zdaję sobie sprawę z tego, że metoda mojej pracy może budzić wiele zastrzeżeń i wątpliwości. Dlatego też oczekuję na uwagi krytyczne. Sądzę, że wielu z nas próbuje nowych sposobów nauczania i byłoby chyba pożyteczne ujawniać je we wzajemnej wymianie doświadczeń.

IRENA KALENKIEWICZOWA

PRÓBA ANALIZY WIERSZY LEOPOLDA STAFFA pt. „POŁUDNIE“ I „WIECZÓR“

W *Wypisach dla VIII klasy* Bagińskiego i Hajdrycha zamieszczone są m. in. dwa łączące się tematycznie wiersze Staffa — świetne przykłady liryki opisowej.

Celem lekcji będzie ukazanie nastroju wierszy, obrazu poetyckiego i środków artystycznych, jakimi autor posłużył się, przekazując czytelnikowi obraz południa i wieczoru. Lekcję traktuję jako jedno z ogniw w dążeniu do ćwiczeń wyobraźni, pobudzenia zdolności obserwacyjnych oraz kształcenia wrażliwości na piękno krajobrazu i języka. Jednocześnie będzie to ćwiczenie w mówieniu, częściowo także ćwiczenie słownikowe dzięki specjalnemu doborowi wyrazów (nazwy kolorów, światła).

Spróbuję omówić te wiersze tak, jak to czynię w swojej szkole.

Najpierw czytam wiersz sama, aby uczniowie zobaczyli obraz i ulegli nastrojowi. Oczywiście, żadnych komentarzy przy czytaniu. Uczniowie słuchają lub śledzą tekst w podręcznikach, zależnie od typu uwagi.

Potem pytam, co jest treścią wiersza i z odpowiedzi wyławiam słowo „obraz”, które niechybnie pada. Wtedy doradzam: „Skoro — obraz, to go namalujemy!” I oto strofka za strofką uczniowie kolejno opisują, co zobaczyli w wierszu. Żądam objaśnienia użytych przy „malowaniu” kolorów, tłumaczymy egzotyczny już obraz wołów w jarzmie oraz przenośnie, których wiersz jest pełen.

Wydobywamy nastrój obrazu: ogólne wrażenie — cisza, blask, upał, spokój, brak wszelkiego ruchu i pracy. Ludzie drzemają, woły czekają, nawet droga jest pusta. Panuje pogoda, sytość, obezwładnienie upałem. Podkreślam codzienność, nawet pospolitość widoku, znanego uczniom pochodzącym ze wsi z wieloletnich obserwacji, innym — z wakacyjnych wspomnień. Stwierdzamy harmonię i jednolitość nastroju we wszystkich strofkach.

Krótkie streszczenie wiersza ukazuje nikłość jego treści, ubóstwo nasyżych zdań w zestawieniu z obrazem, ukazany przez poetę, np. czwarta strofka:

„Wierzby-kumoszki, dróg siwe służebne,
Czują się jakoś smętnie niepotrzebne,
Nudzac się w ciszy, że nie mają kogo
W południe do wsi odprowadzać drogą”.

da się wyrazić trzema słowami: droga jest pusta.

Uwidoczniamy tu różnicę między suchością i obiektywizmem opisu rzeczowego a bogactwem opisu artystycznego. Zwracamy też uwagę na pubudzenie wyobraźni przez poetę, na trwałe skojarzenia, które mogą nam towarzyszyć stale w danych okolicznościach, np. widok wierzb plotkujących o przechodniach, a jednocześnie opiekujących się nimi, albo obraz domu pod opieką dużego drzewa. Podkreślam, że poeta jest tak wrażliwy i uczulony, że dostrzega piękno nawet w codzienności i potrafi nam je przekazać.

Po tych uwagach przyglądamy się kompozycji wiersza. Widzimy szereg obrazów luźno zestawionych, uchwyconych w momencie statycznym, tak jak byśmy powiedli wzrokiem od jednego krańca horyzontu do drugiego, zatrzymując oczy na coraz to innym szczególe. Brak elementów jakiegokolwiek ruchu pozwala na porównanie z nieruchomą fotografią w przeciwieństwie do filmu pełnego zmienności i ruchu. Elementem łączącym jest tylko nastrój.

Oglądamy rozkład barwnych, oświetlonych przedmiotów: chata, jasne niebo, grusza, sad, pole na wół zżęte, kopice zboża, droga, łąka z pasami bielącego się płótna... Na tym obrazie są jeszcze jaskrawsze szczegóły: biel ścian chaty, połysk sierpów, blask słońca. Przez kontrast pogłębiają one cień niektórych fragmentów: impresjonistycznie „błękitny cień żółtej kopicy” lub „modry dym z komina”, czy cień na drodze, osłoniętej wierzby.

Stwierdzamy brak w utworze wszelkiej akcji, podkreślamy nastrój — i tak dochodzimy do określenia liryki opisowej.

A teraz następne dociekanie, za pomocą jakich środków artystycznych uzyskał poeta wrażenia, które odnieśliśmy.

Tę część lekcji notujemy w zeszyte zostawiając wolne linijki na wpisanie w domu przykładów, będących dowodem zrozumienia użytych terminów.

1. O b r a z y jednolite pod względem nastroju w luźnym związku ze sobą... (chata na skraju sadu, pole ze żniwiarzami, woły przed stodołą, polna droga, łąka...). Zaznaczamy wyrazistość opisu znanych przedmiotów.

2. B a r w y — jaskrawość, operowanie światłem, bogactwo wrażeń wzrokowych, malarskość ujęcia.

Z kolei przechodzimy do:

3. Ś r o d k ó w s t y l i s t y c z n y c h

Wśród nich wymienimy:

a) dobór epitetów... (ciężkie sady, wysokie słońce, niska chata, skwarne południe, bezczynne sierpy, sen południowy, wiejskie słońce...); zwracamy uwagę na bogactwo tych epitetów, prawie każdy rzeczownik ma swoje określenia.

b) porównania... (niby owce na murawie),

c) przenośnie...(chata dymi, obłok dymu, chroma piecza starej gruszy, południe leży na lanach, lato ciężko dyszy, wierzby się nudzą, słońce się pasie...); obfitość i bogactwo przenośni jest tu wyjątkowe.

d) pełne, rozwinięte, pojedyncze (w większości) zdania oznajmujące, które przyczyniają się do wywołania spokojnego toku opisu.

4. Ś r o d k i r y t m i c z n e — równy, rozlewny tok 11-zgłoskowca o żeńskich rymach.

Jeśli czasu starczy, uczniowie czytają wiersz, próbując wydobyć właściwy efekt spokoju, piękna i zwyczajności, bez cienia patosu. Czytanie takie scala wrażenie, rozproszone przez szczegółową analizę, jest więc jak najbardziej pożądane.

Zadajemy wiersz do nauczania się na pamięć, polecając, aby recytujący starał się widzieć obraz, o którym mówi.

*

Na następnej lekcji, sprawdzisz zadane poprzednio uzupełnienie, bierzemy na warsztat króciutki wiersz pt. „Wieczór”. Jeżeli uczniowie ze zrozumieniem przeżyli pierwszą lekcję, zastosują poznany sposób analizy i zaraz podchwycą różnice.

Zauważą ogólny tylko zarys obrazów, zupełny brak barw, jakby zgaszonych wieczornym mrokiem, nikle lśni tylko wąski sierp księżycy i błyszczą gwiazdy. Trudno w tym oświetleniu dostrzec szczegóły, kontury i kształty przedmiotów są zatarte. Za to brak wrażeń wzrokowych — tak obfitych w poprzednim utworze — wynagradzają odczucia słuchowe: szum strugi, szmer drzew liściastych, chóry żab. Są także obficie zastosowane wrażenia węchowe i dotykowe: woń łąk, kadzielnny miód, przypomnienie ciężkiego upału, rzeźwy chłód, rosa nasycająca rośliny, wiatr wiejący między niebem (księżyc) a ziemią (drzewa). Kiedyś uczeń I (VIII) klasy określił to trafnie, choć dziecinnie: „Wiersz »Południe« musi czytać człowiek, który widzi, ale nie może być głuchy; a »Wieczór« może zrozumieć nawet niewidomy”.

Obfitość epitetów i przenośni jest i w tym króciutkim utworze bardzo duża. Wyszukujemy je razem z uczniami.

W przeciwieństwie do obezwładniającego upału „Południa” w „Wieczorze” odczuwamy „rzeźwy chłód”. Wobec tej zmiany temperatury obraz nabiera życia, tempo wiersza jest szybsze, co zaraz znajduje swój odpowiednik w zmienionym rytmie. Linijka jest skrócona do 6 tylko sylab, a rymy męskie przeplecione z żeńskimi na bardziej eksponowanej pozycji

(2 i 4 wiersz strofki) dają w efekcie pewną skoczność wiersza, rytm znacznie żywszy od poprzedniego. Obserwujemy tu zgodność użytych środków stylistycznych i rytmicznych. Termin „liryka opisowa” znów powraca.

Po zakończeniu tej analizy i odwołaniu się do doświadczeń własnych ucznia w zakresie opisywanych wrażeń, warto dodać kilka informacji o twórczości Leopolda Staffa, które teraz dotyczyć będą kogoś już znajomego. Daty graniczne jego życia (1878—1957) zanotujemy przy nazwisku, aby przypomnieć, że jeszcze niedawno poeta oglądał te obrazy, które dla nas utrwalił w swoich wierszach.

Portret Staffa, choćby niewielki, powinien zdobić klasę podczas lekcji.¹⁾

JAN TOKARSKI

PRZYSŁÓWEK W NAUCZANIU SZKOLNYM

Jeśliby można wiązać pojęcie pecha z takimi rzeczami jak klasy wyrazowe, przysłówek należałby do rzeczy najbardziej pechowych czy zapeszonych. Pechowym jest on i dla ucznia, który sobie nie umie z nim poradzić, i dla nauczyciela, mającego z nim kłopotów bez liku, kierowanego w dodatku w ślepią ulicę przez niefortunne sformułowania podręcznikowe, i dla samego siebie, bo rzadko co jest tak opłotkowane w gramatyce, jak właśnie przysłówek.

Przed wszystkim gdzie on został „zakwaterowany” w gramatyce, w częściach mowy czy częściach zdania? Takie stawianie sprawy wydaje się paradoksem. Przysłówek to część mowy, a więc klasa wyrazowa, skąd się więc wzięły przysłówki wielowyzrazowe typu *na co dzień*, *z daleka* itp. w niektórych podręcznikach, a nawet sformułowaniach przepisów ortograficznych? Pomijając sprawę wieloznaczności samego pojęcia wyrazu, doszło tu do pomieszania przysłówek — klasy wyrazowej z okolicznikami — częściami zdania na tej podstawie, że zarówno jedne, jak i drugie mogą odpowiadać na szkolne pytania: *jak*, *kiedy*, *gdzie*, zwłaszcza jeśli chodzi o okoliczniki bardziej zleksykalizowane. Ale w ten sposób postępując mogliśmybyśmy twierdzić, że np. *kierownik wydziału oświaty przy prezydium rady wojewódzkiej* wszystko razem stanowi rzeczownik, bo odpowiada na pytanie *kto*, tak samo jak wyraz *kurator*. Jeżeli więc granica między częściami mowy a częściami zdania ma być ostra, można w zupełności z przysłówek wielowyzrazowych po prostu zrezygnować.

Tak samo ujęcia definicyjne przysłówka przedstawiają łamańce isticie cyrkowe! Od nieuchwytnej „cechy cech” można dojść i do takiej, że „przysłówki są klasą wyrazów, która nie jest ani rzeczownikami, ani czasownikami, ani wykrzyknikami itd.”, aż do wyczerpania wszystkich części mowy.

¹⁾ Jestem zwolenniczką zawieszania portretu w klasie tylko w czasie zajmowania się danym autorem, gdyż stale wiszące obrazy nie są dostrzegane, a zmiana zawsze interesuje. Stąd wynika stały ruch portretów w moich klasach, ciągła ich zmiana wraz z tokiem realizacji programu. Ubolewam wielce, że brak mi wielu podobizn, tak potrzebnych przy nauce historii literatury, np. Niemcewicza, Asnyka, Ujejskiego, Zofii Kossak, Wacława Potockiego i wielu innych. Portrety niektórych z nich znajdujemy na mizernych odbitkach małego wymiaru w podręczniku, ale to już zupełnie inna kwestia.

Ta metoda definiowania przypomina sposób polowania na lwy, według którego bierze się sito, przesiewa pustynię, a to, co nie zostanie przesiane, to lew. Słowem, klasa przysłówków stanowi jak gdyby rupieciarnię językową, z którą nie bardzo wiadomo, co robić.

Czy tak jest naprawdę? Rupieciarnią mogłaby być klasa nieliczna i niejednorodna. Czyżby przysłówków było mało, zestawionych w dodatku jeden od Sasa drugi od Lasa?

Powierzchnowy nawet rzut oka na nie wykaże, że jest ich tyle niemal, co przymiotników, a więc spory tom wielkiego słownika, co więcej, że one zbyt sobą te przymiotniki przypominają: *Twardy — twardo, zimny — zimno, ładny — ładnie, zły — źle* itp. Tymczasem przysłowki typu *wczoraj, zawsze, bardzo* można niemal na palcach policzyć. Czy więc przypadkiem nie przydarzyło się tu coś jak pewnemu miastu, które związane administracyjnie z przyległym doń przysiółkiem i zaczęło odtańd dzielić losy tego przysiółka?

Rozpatrzmy więc, czym są owe najliczniej reprezentowane przysłowki odprzymiotnikowe w zdaniu, w związkach wyrazów.

Przymiotniki są wybitnie przystosowane do funkcji określeń rzeczowników w związkach zgody. Przystosowały się one do rzeczowników pod względem przypadku i liczby, mają do dyspozycji formy rodzajowe, zależnie od wymagań stawianych przez rzeczownik. Są więc one nie tylko dostosowane do rzeczownika cechą czy relacją znaczeniową, lecz przystają do niego formalnie, pasują jak dobrze uszyty kostium. Ale gdybyśmy spróbowali samą treść znaczeniową, jaką wyraża przymiotnik, użyć jako określenie czego innego niż rzeczownik, owe dopasowania zgody byłyby czymś zawadającym. Ząbki i wycięcia bowiem pasujące w kluczu dostosowanym do jednego zamka, są przeszkodą do otwarcia zamka niewłaściwego.

Otóż język dokonał — jeśli się tak można wyrazić — racjonalizacji w tym zakresie, po prostu owe znamiona zgody w przymiotniku obtrącił, by umożliwić jego stosowanie w związkach przynależności. W ten sposób dzisiejszy przymiotnik i przysłówek odprzymiotnikowy stanowią jak gdyby dwa elementy tego samego zespołu znaczeniowego, różnie wykorzystywane pod względem konstrukcyjnym: jeżeli potrzebna składnia zgody — mamy przymiotnik, a jeśli składnia przynależności — jest w zapasie przysłówek. Relacja ta nie jest dalsza, niż np. w czasowniku między formą osobową na prawach zgody, a bezokolicznikiem, używanym tam, gdzie zgoda byłaby krępująca.

Innymi słowy: przymiotnik i przysłówek można by teoretycznie potraktować, jako dwie formy jednej nie nazwanej klasy wyrazów (części mowy), której przymiotnik byłby formą deklinacyjną (rodzajową), zaś przysłówek — pozadeklinacyjną (bezrodzajową). Ze względu na liczebność tej klasy potraktowanie przysłówka jako afleksyjnego wariantu przymiotnika (analogicznie do bezokoliczników względem formy osobowej) dałoby duże oszczędności w leksykografii, zmniejszyłoby wielkie słowniki o jeden tom, który by można wykorzystać na szczegółowsze omówienie wyrazów bardziej rozbudowanych znaczeniowo czy składniowo. Tym się kierowano np. w opracowaniu dalszych tomów akademickiego słownika języka rosyjskiego, gdzie przysłowki nie stanowią z zasady odrębnych haseł, lecz są podawane jako podhasła (bez definicji) pod odpowiednimi hasłami przymiotnikowymi. Przysłówek odprzymiotnikowy w ten sposób stałby się po prostu jedną z form poszerzonej deklinacji przymiotników.

Lecz wspomniana wyżej racjonalizacja w języku nie nastąpiła od razu. Ogię przymiotniki odmieniały się tak samo jak rzeczowniki i dzisiejsze

przysłówki nie są niczym innym, jak wyspecjalizowanymi dawnymi formami owej deklinacji rzeczownikowej przymiotników. Przysłówki zakończone na *-o* są dawnymi mianownikami czy biernikami rodzaju nijakiego, np. *zdrow*, *zdrowa*, *zdrowo*, zaś zakończone na *-e* — dawnymi miejscownikami (czemu niektórzy przeczą ze względu na odmienne stosunki akcentowe w niektórych językach słowiańskich). Ponadto przez długi okres czasu były wahania co do tego, czy formy rzeczownikowej odmiany przymiotnika można wiązać z rzeczownikiem na zasadach zgody, czy przynależności. Były więc możliwe (jeżeli potraktujemy jak przymiotnik) takie użycia, jak w *Trenach* Kochanowskiego:

Zgwałciłaś niepobożna śmierci oczy moje,
Zem widział umierając miłe dziecię swoje.

przy czym *umierając* jest przydawką do *dziecię* (dziś powiedzielibyśmy *umierające*). Większa żywotność deklinacji rzeczownikowej przymiotników i mniejsza precyzja wyodrębniania przysłówek przebija się przez takie zwroty staropolskie, jak choćby podane w znanej gramatyce Łosia:

„abyć oni swoje odzienie prali i czysto je mieli”,
„iż mu się zdrowo powrócił”
„aby nago nie chodził”,
„krotko się czynił”
„dzbany rozbite czynił cało”
„Trofimam zostawił choro w Millecie”
„lepiej tobie mdo a chromo wniść do żywota”

Jeszcze i dziś mamy takie oboczności, jak *chodzę boso* i *chodzę bosy*, *wracaj zdrowo* i *wracaj zdrowy*, *spojrzał smutno* i *siedzi smutny*, *zdał egzamin śpiewająco* i *śpiewający*.

Sporo resztek przypadków zależnych dawnej deklinacji rzeczownikowej przymiotników mamy w rozmaitych mniej lub więcej zleksykalizowanych okolicznikach, złożonych z tychże resztek, połączonych z przyimkami, np. *bez mała*, *do czysta*, *do naga*, *do pełna*, *do późna*, *do sucha*, *od dawna*, *z bliska*, *z cicha*, *z chłopska*, *z dawna*, *z lewa*, *z prawa*, *z lekka*, *z pańska*, *z polska*, *z prawa*, *z rzadka*, *z wysoka*, *znowu* (pisane łącznie), *za młodu* (formy dopełniacza na *-a*, *-u*).

Jeżeli chodzi o celownik, mamy wiele złożzeń z przyimkiem *po*, np. *po bratersku*, *po cichu*, *po cichutku*, *po królewsku*, *po ludzku*, *pomału* (pisane razem), *pomaleńku* (podobnie), *po pańsku*, *po warszawsku*.

Liczną serię stanowią bierniki: *na biało*, *na czarno*, *nadaremno*, *na długo*, *na głucho*, *na gorąco*, *na lewo*, *na prawo*, *na sucho*, *na ślepo*, *na, trzeźwo*, *na zimno*. Czasem z owych resztek można skompletować niemal całą odmianę, np. *mało*, *bez mała*, *pomału*, *omal* (dawniej o *male*).

Powiązanie przymiotników i przysłówek im odpowiadających w jedną całość, pozwoliłoby lepiej zaszerzować i owe relikty dawnej odmiany, gdyż w dzisiejszym stanie rzeczy, po odcięciu przyimków, nie bardzo wiadomo, co z nimi począć. Nie pozostaje w gruncie rzeczy nic innego, jak uznać historyczny stan rzeczy i owe niewątpliwe okoliczniki (nie zaś przysłówki złożone) rozbić na przyimki i przymiotniki w dawnych formach odmiany rzeczownikowej. Wprawdzie można zarzucić, że te formy nie są samodzielne, gdyż występują jedynie w złożeniach z przyimkami, ale przecież to samo dotyczy dzisiejszego miejscownika rzeczowników, nie

używanego bez przymioków, choć dawniej były możliwe formy typu *lecie*, *zimie*, *poście*, równoważne dzisiejszym w *lecie*, *w zimie*, *w poście*.

Do częstych przysłówków pochodzenia nieprzymiotnikowego należą zleksykalizowane niektóre użycia form przypadkowych rzeczowników, zwłaszcza narzędnika, np. *razem* (od *raz*), *czasem* (od *czas*). Tu końcówka narzędnika bywa potraktowana jako samodzielny formant słowotwórczy, skąd mamy takie formacje jak *cichcem*, *cichaczem*. Ale tu przestrzec należy przed kwalifikowaniem do przysłówków zwykłych użyć form przypadkowych rzeczowników. Nie są przysłówkami formy *latem*, *zimą*, *ran-kiem*, *wieczorem*, bo należą one do pełnej odmiany wyrazów *lato*, *zima*, *ranek*, *wieczór*, to samo znaczących. Przysłówkami są natomiast *razem* i *czasem*, mimo istnienia wyrazów *raz* i *czas*, bo znaczenia tych form zbyt są odległe od znaczeń ich podstaw.

Ale tu już wychodzimy z rozległego „miasta” przysłówków odprzymiotnikowych do „przysiółków” typu lamusowego. Należą tu także formacje słowotwórcze utworzone od zaimków formantami — *-dzie*, *-ąd*, *-ędy*, *-dy*, traktowane przez jednych jako zaimki przysłówkowe, przez innych jako przysłówki zaimkowe, np. *gdzie* (dawnie *kdzie*), *ówdzie*, *(s)tąd*, *(do)kąd*, *tędy*, *kędy*, *tędy*, *kiedy* itp. Co z nimi zrobić?

Tu, obok odprzymiotnikowego przysłówka fleksyjnego mamy do czynienia z przysłówkiem jedynie syntaktycznym, do którego należą po prostu okoliczniki jednowyrazowe. Trzon tych okoliczników stanowią oczywiście przysłówki odprzymiotnikowe, ale po marginesach znajdzie się miejsce i na kategorii lamusowe. Nie one jednak powinny nadawać ton gramatycznej klasie przysłówków, zbyt bowiem są różnorodne i skąpo reprezentowane wobec jądra odprzymiotnikowego. Podciąganie tego jądra pod jego marginesy miałyby ten sens, co usiłowanie rozpuszczenia worka cukru w szklance herbaty.

Innymi słowy, kategoria przysłówka podatna jest na podwójną interpretację: ściślejszą, fleksyjną, obejmującą niezliczone przysłówki związane z przymiotnikami, jako ich formy niedeklinacyjne, i szerszą syntaktyczną, obejmującą wszelkie okoliczniki jednowyrazowe, w których na marginesie grupy fleksyjnej stanowiącej jej trzon mieszczą się i typy przysłówka lamusowe.

Z powyższej analizy wynika zasadniczy wniosek metodyczny. Wprowadzenie przysłówka w nauczaniu szkolnym może się dokonywać etapami. Pierwszy etap, najwcześniejszy, może mieć miejsce po zapoznaniu się uczniów z przymiotnikami i ich odmianą. Ograniczamy się wtedy do przysłówka odprzymiotnikowego, przeciwstawiając jego nieodmienność w stosunku do deklinującego się przymiotnika. Drugi etap, to przysówek syntaktyczny, o którym może być mowa dopiero po zapoznaniu się uczniów z okolicznikami jako częściami zdania. Przysówek syntaktyczny zmieści w sobie na ogół wszystko, co obejmował dotychczas, z wyjątkiem tzw. przysłówków złożonych (wielowyrazowych), z których dla jasności odróżnienia części mowy od części zdania należy po prostu zrezygnować. Wpłyne to także i na uproszczenie spraw pisowni łącznej i rozdzielnej przez zlikwidowanie klasy „wyrazów pisanych rozłącznie”.

STEFANIA SEMPOŁOWSKA

Państwowy Instytut Wydawniczy przystąpił do wydania prac słynnej działaczki społecznej i postępowego pedagoga — Stefanii Sempołowskiej. W marcu br. ukazał się tom pt. *Pisma pedagogiczne i oświatowe* autorki oraz tom wspomnień Stefanii Sempołowskiej. Redaktorem pierwszego tomu jest Marian Falski, drugiego — Natalia Gąsiorowska. Następnie ukaże się tom pt. *W więzieniach*, książka skonfiskowana przez cenzurę rządów sanacyjnych, a zawierająca opis kilkudziesięcioletniej pracy opiekuńczej Sempołowskiej nad więźniami politycznymi oraz tom *Publicystyka społeczna*, zbiór jej dotychczas rozproszonych artykułów i szkiców społecznych.

Nazwisko Sempołowskiej i jej różnorodna działalność społeczno-polityczna i pedagogiczna są powszechnie znane wśród starszego pokolenia nauczycieli. Warto, aby ta piękna i ofiarna bojowniczką o postęp stała się równie znana w kręgu nowych pokoleń. Do książek Sempołowskiej wrócimy po ukazaniu się wszystkich tomów jej pism. Tymczasem chcemy zwrócić uwagę na tom wspomnień o Sempołowskiej jako na bardzo cenne i interesujące wprowadzenie w dzieje jej niezwykłego życia i różnorodnej działalności.

Tom otwiera obszerne studium prof. Natalii Gąsiorowskiej pt. *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*. „Pamięć o panie Stefanii — pisze w zakończeniu swego studium prof. Gąsiorowska — zachowali uczniowie, kole-dzy, przyjaciele. Ale portret tej postaci, pamięć o jej życiu trzeba pozostawić następnym pokoleniom. O tym powinni pamiętać ci, którzy widzą w tym obowiązek społeczny”.

Sugestywny portret Sempołowskiej wyłania się już ze studium prof. Gąsiorowskiej, która omawia kolejno tradycje rodzinne Sempołowskiej (ta słynna działaczka rewolucyjna pochodziła z rodziny zubożałej szlachty), lata młodości, jej działalność w dziedzinie oświaty ludowej, udział w Kole Kobiet na przełomie wieku XIX i XX, jej walkę z niedolą młodzieży szkolnej po przymusowym wy-

siedleniu z Królestwa do Krakowa (w latach 1903—1905), walkę o szkołę i nauczyciela polskiego (w latach 1905—1914), opiekę nad więźniami politycznymi w czasach caratu (1895—1915), jej pełną inicjatyw działalność w okresie wojny światowej (sprawa nowej szkoły, literatura dziecięca), walkę o szkołę polską w odbudowanej Polsce, pracę naukową, pomoc więzienia w okresie dwudziestolecia i ostatnie lata wojny i okupacji (urodzona w roku 1870, zmarła w r. 1944).

Było to życie — jak nawet wynika ze schematycznego wyczerpania różnych rodzajów działalności Sempołowskiej — bogate, twórcze i piękne. Nie zamyka się ono tylko w owej wyczerpanej i obfitej działalności. Sama osobowość Sempołowskiej, jej olbrzymi wpływ i urok osobisty starają się odtworzyć liczni uczniowie i przyjaciele. We wspomnianej książce znajdujemy m. in. wspomnienie Zofii Dębickiej (siostrzenicy Sempołowskiej), Marii Dąbrowskiej, Neli Samotyhowej, Celiny Budzyńskiej, Henryka Lukreca, Janiny Doroszewskiej, Kazimierza Bujwidowej, Ewy Szelburg-Zarembiny, Janiny Mortkowiczowej, Władysławy Weychert-Szymanowskiej, Haliny Górskiej, Stefana Brzezińskiego. Jest tu również wspomnienie wdowy po M. Gorkim, Katarzyny Piezskowej oraz wspomnienie samej Sempołowskiej *Jubileusz Orzeszkowej* (z roku 1891) spisane w r. 1939 przez znanego historyka ruchu kobiecego Dionize Wawrzykowską-Wierciochową. „Nauczyciel życia” — tak nazwała Sempołowską we wzruszającym wspomnieniu Halina Górską. Przepiszmy początek tego szkicu:

„Gdy chce się pisać o tak pięknej i rzadkiej postaci, jaką jest Stefania Sempołowska, nie wiadomo doprawdy, od czego zacząć, co jest dla niej najważniejsze, najbardziej charakterystyczne. Zakres jej prac jest tak szeroki, tak wiele dziedzin obejmujący.

Czy pisać o bojownicze niepodległości i sprawiedliwości społecznej, która nie należąc do żadnej organizacji wykonywała sama prace i zamierzenia, przewyższające, zda się siły jednego człowieka.

Czy o twórcy lub współtwórcy wszystkich niemal nielegalnych uniwersytetów, kursów i szkół w b. Królestwie Kongresowym, człowieku, który położył niepożyte zasługi dla kultury polskiej i polskości.

Czy o płomiennym publicyście, którego głosu nie brakło nigdy, gdy potrzebna było wystąpić w obronie poniżonych i uciemiężonych.

Czy o opiekunie ludzi najbardziej bezbronnych, a najbardziej zasługujących na opiekę i szacunek — więźniów politycznych.

Czy o pedagogu, znakomitym krajoznawcy, geografie, wreszcie autorce jednej z najpiękniejszych książek arktycznych, sławiących bohaterstwo człowieka — *Na ratunek*.

Jeśli jednak piszemy o kimś, kto w pewnej epoce naszego życia zrosił się z nim tak, że wywarł decydujący wpływ na cały jego dalszy rozwój, to mimo woli wracamy myślą do tej właśnie epoki. I dlatego będę pisać o Stefanii Sempołowskiej jako o Nauczycielu, który pozostawił niezatarte ślady w sercach swoich uczniów”.

Wrócimy — jak wspomnieliśmy — do pism Sempołowskiej. Tymczasem przeczytając omawiany tom wspomnień o tym niezwykłym i pięknym człowieku. To był istotnie „nauczyciel życia”, osobowość, która utrwalała żywy ślad nie tylko w pismach i działalności, lecz i w sercach wielu ludzi.

Anna Szawarska

NIE WOLNO ZAPOMNIEĆ!

(W związku z publikacjami z czasów okupacji hitlerowskiej)

Pierwsze lata po wojnie przyniosły wiele opowiadań, wspomnień i wierszy, które ukazywały grozę doświadczeń obozowo-okupacyjnych. Pamiętamy wszyscy surowy autentyzm opowiadań Tadeusza Borowskiego (np. *Dzień na Harmenzach*), który z niezwykłą przenikliwością odsłaniał okrucieństwo obozów koncentracyjnych, gdzie zbrodnico-przemysłana organizacja prowadziła do odczłowieczenia więźniów. Pamiętamy wszyscy przejmującą prawdę *Medalionów* Zofii Nałkowskiej, *Dymów nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej, opowiadań Adolfa Rudnickiego, wierszy Tadeusza Różewicza. Przypomnijmy również, że był czas, gdy pewni krytycy głosili przekonanie, że dość już tych tragicznych wspomnień, że trzeba się odwrócić od stałego przywoływania ponurych lat wojny i okupacji.

Czyż można jednak o nich zapomnieć? Czyż nie wracają one do nas z nową siłą, gdy czytamy o zbrojeniach w Niemczech Zachodnich, o wzroście tendencji rewizjonistycznych i nacjonalistycznych w tym kraju, gdzie tak wielki wpływ posiadają dawni hitlerowcy, gdzie ręce zbirów malują znów na murach złowieszczy znak „hackenkreuz”, gdzie wśród rządzących znajduje się zbrodnicy Oberlaender, odpowiedzialny za wymordowanie polskich uczonych we Lwowie?

Tak, to prawda, że najbardziej pochłania nas troska o nasze aktualne życie. Ale, aby naszej budowie nowego życia nie stanęły na przeszkodzie nowe czasy śmierci, nie możemy zapomnieć o tamtych okrutnych latach. Pisząc niedawno (porów. 4 numer *Pol-*

nistyki z roku 1959) o ostatniej książce S. Szmaglewskiej (*Chleb i nadzieja*), książce, która zawiera głęboki protest przeciwko łatwemu zapomnianiu o tragicznych doświadczeniach historii, wyraziliśmy przekonanie, że wspomnienia i dokumenty z lat wojny i okupacji powinny być przedmiotem rozważań i na lekcjach języka ojczystego. „Nie zmacimy entuzjazmu młodzieży — pisaliśmy wówczas — i naszej wspólnej wiary w przyszłość, przeciwnie wzmocnimy, jeśli niekiedy spojrzymy w twarz bolesnej prawdy obozowo-okupacyjnych doświadczeń”.

Oto ukazały się nowe wspomnienia i bezpośrednie relacje z lat wojny i okupacji. Nakładem Iskier ukazał się *Dziennik* Dawida Sierakowiaka, 17-letniego chłopca z łódzkiego getta, chłopca, który stracił w getcie całą rodzinę, a sam zmarł w r. 1943 na gruźlicę. Oto w miesięczniku *Twórczość* (nr 1 br.) znana pisarka Maria Jarochocka opublikowała *Pamiętnik* Dawidka Rubinowicza (ostatnio *Pamiętnik* ukazał się w wydaniu książkowym). Biedny chłopiec żydowski (dziecko 12—14-letnie) spisał swoje tragiczne przeżycia z czasów, które on sam określił z lapidarną prawdą: „teraz jest czas, co nie wolno mówić, tylko wszystkim cierpieć”. Ten najgłębiej wzruszający dokument niezawinionych cierpień przemawia z ogromną siłą dzięki surowej prawdzie i prostocie dziecka notującego swoje przerażające obserwacje: „Jesteśmy teraz uwięzieni jak psy na łańcuchu. Jak naprzeciwko nas rodzice zostawili dwoje małych dzieci, a ich zabrali, a znów z drugiej strony za-

brali męża, jak spojrzeć w ich okna, to widać, że jest żałoba”.

Na łamach *Kuriera Lubelskiego* Józef Wnuk rozpoczął w marcu br. publikację artykułów ukazujących zbrodnie popełnione przez hitlerowców na dzieciach polskich. Akcja germanizacji dzieci polskich była zaplanowana bardzo dokładnie. Na przykład podczas głośniejszej akcji wysiedleńczej i pacyfikacyjnej w Zamojszczyźnie wielu dzieciom polskim, których rodzice zostali wymordowani, wystawiono — po zakwalifikowaniu do germanizacji — fałszywe metryki urodzenia i zmieniono nazwiska. Część tych dzieci wróciła do ojczyzny, ale część pozostała w Niemczech jako dzieci niemieckie. Józef Wnuk — jak doniosła *Trybuna Ludu* (numer z 13 marca br.) — kończy pracę nad książką *Dzieci polskie oskarżają* i jednocześnie zbiera materiały do innej książki pt. *Hitlerowskie zbrodnie wobec dzieci*, w której ukazany zostanie tragiczny los dzieci w wielu podbitych przez hitlerowców krajach Europy.

I jeszcze na jedną pozycję z lat okupacji chcemy zwrócić uwagę, na książkę Leona Wanata (z zawodu nauczyciela) pt. *Za murami Pawiaka* (drugie wydanie). Opowiada ona o losach i cierpieniach 90 tysięcy ludzi, którzy przeszli przez kaźnię tego więzienia. Ta pozornie bezamiętna kronika ma wagę wielkiego i oskarżycielskiego dokumentu.

Wbrew opinii niefrasobliwych krytyków, traktujących dokumenty z lat wojny i okupacji jako przykłady zbędnego rozpamiętywania przeszłości i „cierpiętnictwa”, jesteśmy przekonani, że stanowią one ważny element wychowawczy i na lekcjach języka polskiego. Trzeba choćby fragmenty wspomnianych tu pamiętników i relacji omówić na lekcjach i wprowadzić je do dyskusji na zebraniach kółek

polonistycznych. Oczywiście, nie chodzi tu o lekcje i przykłady stylu. Mały Rubinowicz pisał prosto, niekiedy wręcz nieporadnie i niepoprawnie. Ale siła prawdy tych dziecięcych wspomnień każe zapomnieć o stylu. Przemawia autentyzmem i ogromem rzeczywistego cierpienia. Poświęcić im chwilę refleksji — to wywołać najszlachetniejsze wzruszenia, obudzić najgłębiej przeżyty protest przeciwko siłom nienawiści i zbrodni, wzmacnić entuzjazm do pracy nad budowaniem w naszej ojczyźnie coraz lepszego życia i porządku społecznego.

J.Z.J.

P.S. Po napisaniu niniejszych uwag przeczytałem interesujący artykuł na temat *Pamiętnika Dawidka* pióra Jana Kuipy (polonisty z Krakowa) w *Głosie Nauczycielskim* (numer z 27 marca br.). Okazuje się, że *Pamiętnik* ocalał w znacznej mierze dzięki nauczycielowi (Antoniemu Wacińskiemu), wielkiemu miłośnikowi Bodzentyna i tamtejszego regionu. Kol. Waciński, jak pisze Kulpa, odczytywał niejednokrotnie wyjątki *Pamiętnika* kolegom i znajomym. Później wręczył go ob. Wałczykowi, który w latach 1957—1958 odczytywał *Pamiętnik* w tamtejszym radiowęźle. Ob. Wołczyk zapoznał z *Pamiętnikiem* M. Jarochońską, która go opublikowała. „Tak więc — stwierdza Kulpa — dzienniki Dawidka Rubinowicza łączą się w jakiś sposób z polskim nauczycielem-społecznikiem. Kol. Waciński to zapalony miłośnik swej miejscowości rodzinnej, gromadzący uparcie wszelkie dostępne materiały o Bodzentynie, aby kiedyś w wolniejszym czasie mogły służyć do opracowania monografii tego miasteczka zagubionego w „kraju puszczańskim”. Nie ma wątpliwości, że pamiętniki Dawidka ocalały w dużej mierze dzięki tej pasji kol. Wacińskiego, pasji tak bardzo rozpowszechnionej wśród polskiego nauczycielstwa”.

SPOTKANIE PO LATACH

Nowe wydanie poezji Edwarda Szymańskiego

Ukazał się ostatnio wybór wierszy ¹⁾ Edwarda Szymańskiego (1907—1943), wybitnego poety-rewolucjonisty, utalentowanego tłumacza, publicysty i satyryka. Wybór ten, bardzo staranny, opatrzony przypisaniami syna poety, Łukasza Szymańskiego i przedmową Władysława Broniewskiego, sprawia dużą

¹⁾ Edward Szymański: *Wiersze wybrane*. Warszawa 1959. „Czytelnik”, s. 347.

satisfakcję miłośnikom poezji zaangażowanej społecznie, sprawia także satisfakcję miłośnikom dobrej poezji w ogóle. Jest to drugie powojenne wydanie wierszy autora *20 milionów*, po tomiku z r. 1954. Szymański był poetą stosunkowo płodnym; drukował przede wszystkim w pismach robotniczych, związkowych bądź spółdzielczych, jak *Robotnik*, *Kolejarz* *Związkowiec*, *Spółnota* itp. Tomiki poezji, na które zresz-

ta, dość trudno byłoby znaleźć wydawcę, zawierają nieznacznie tylko część utworów Szymańskiego; olbrzymia reszta została rozproszona po czasopiśmie. Twórczość poety otaczała, przemyślała zupełnie, zmowa milczenia, przerywana tylko nielicznymi wzmiankami w prasie i dwoma większymi artykułami, kwitującymi jego bogatą i różnorodną twórczość. Powodem tego był „kłopotliwy” dla władz sanacyjnych charakter tej twórczości, ze względu zarówno na jej rewolucyjną pasję, jak i przede wszystkim na zawarte w niej oskarżenie systemu rządów.

Rzeczywiście, uderza nas czujność poety i wystrzony zmysł obserwacji. Nie uchodzi jego uwadze żadne prawie wydarzenie społeczno-polityczne dwudziestolecia, reaguje na nie z nieomylnym instynktem klasowym. Z goryczą i niepokojem obserwuje proces postępującej faszyzacji kraju; poezja jego bardzo aktualna, pisana niejako na zamówienie społeczne, pełni rolę demaskatorską w stosunku do skorumpowanej warstwy, rządzącej w kapitalistycznej Polsce i kapitalistycznym świecie. Dlatego też cenzura dość bezceremonialnie poczyniła sobie z utworami poety usuwając z tekstu najgorętsze jego strofy. Powstałych stąd luk nie udało się często uzupełnić do dziś. Ofiarą konfiskaty pada np. tomik *20 milionów*, zawierający dwa, szczególnie ostre w swej wymowie politycznej, utwory: *Pacyfikację* i *Iustitię*.

Początki działalności literackiej Szymańskiego przypadają na lata 1929—1933, a więc na lata kiedy literatura proletariacka, a zwłaszcza poezja proletariacka ma już niezaprzeczone osiągnięcia. W poezji proletariackiej ujawnił się już ogromny talent Władysława Broniewskiego, którego wpływ, podobnie jak i wpływ potężnej indywidualności twórczej Włodzimierza Majakowskiego, zaważył niewątpliwie na twórczości autora „Słońca na szynach”. Zwłaszcza kompozycja i styl jego wierszy świadczą o podobnym jak u Broniewskiego rozumieniu roli poety, poety-trybuna ludowego, poety-agitatora. Stąd też wiedzie swój rodowód szlachetna retoryka i patos rewolucyjny Szymańskiego.

Poeta czerpie także z tradycji literackiej wielkiej poezji romantycznej. Nie bez wpływu na jego twórczość pozostają antyklerykalne utwory Słowackiego, a także Ryszarda Berwińskiego, którym poeta żywo się interesował. Zachowywał się nawet materiały do zamierzonej przez poetę, który studiował

polonistykę, pracy magisterskiej o „Don Juanie Poznańskim”. Z tej też, prawdopodobnie, tradycji płynie nurt utworów rewizjonistycznych w stosunku do Boga i religii. Najsilniejszą wymowę posiada bodaj „Ballada Wielkanocna”, w której Chrystus ginie pod hitlerowskimi bombami w stolicy arcykatolickiego kraju — walczącym Madrycie.

Czerpał także Szymański z tradycji romantyków — poprzez Stanisława Wyspiańskiego. Podobieństwo to widoczne jest zwłaszcza w wierszu „Stefanowi Żeromskiemu”, którego rytm i melodyka bliskie są rapsodom z *Kazimierza Wielkiego*. Wiersz ten, stanowiący wyraz uznania i wewnętrznych związków z poglądami autora *Ludzi bezdomnych*, budowany jest na zasadzie śmiałych antytez:

„Dobrze, żeś wtedy umarł.

W polską nie-wolę z niewoli ruskiej,
W domach kamiennych nie szklanych
Pięścią i sercem, sercem i mózgiem
Bijemy, bijemy w ściany”

Tu właśnie poeta ostatecznie zapoin-tował ideowo problematykę *Przedwio-śnią*.

Zaznaczony wyżej związek z postępową tradycją wielkiej literatury narodowej stanowi o sile ideowo artystycznego oddziaływania twórczości Szymańskiego.

Oprócz wierszy o charakterze rewolucyjnym, operujących prostymi i oszczędnymi środkami wyrazu, pełnych gniewu, niekiedy głębokiej ironii i sarkazmu, budzących poczucie klasowej godności i siły, spotykamy w twórczości Szymańskiego wiele utworów, w których rewolucyjna treść najszczęśliwiej łączy się z nutą osobistej refleksji. O sprawach wielkich pisze w słowach prostych i tkliwych, tak jak człowiek, który ukochał ideę i przywykł do obcowania z nią na codzień. Dotyczy to zwłaszcza wierszy poświęconych Czerwonej Woli, gdzie się urodził i dojrzał chłonąc jej gorącą, rewolucyjną atmosferę.

„Było takie podwórce tuż pod ścianą
[przedziałni,

komórka,
nad komórką sadza,
dom — jak sztandar, czerwony,
dach — jak sztandar, czarny — — —
rosnąć nikt nie przeszkadzał.”

W obrazie domu rodzinnego, będącego jednocześnie symbolem rewolucji zawiera się, charakterystyczne dla Szymańskiego, widzenie świata, stanowiące o jego wysokim miejscu w rozwoju poezji polskiej.

Ewa Pieńkowska

Państwowe Wydawnictwo Naukowe wydało czterotomową antologię polskiej krytyki literackiej, obejmującą lata 1800—1918¹⁾. Praca o podobnym zakroju i znaczeniu powinna znaleźć szeroki oddźwięk w kołach nie tylko krytyków... Niestety, mimo tak licznych ostatnio głosów ubolewania nad nieposzanowaniem tradycji, wydanie *Krytyki literackiej* nie wzbudziło większego echa, chociaż jest to właśnie przedsięwzięcie, przełamujące niedobre tradycje w nieszanowaniu tradycji.

Nie trzeba chyba przekonywać o słuszności podjęcia takiej pracy, jej potrzebie, więcej — konieczności. We wstępie do pierwszego tomu profesor J. Z. Jakubowski przytacza słowa P. Chmielowskiego, który w roku 1902 obszernie uzasadnił potrzebę edycji dziejów krytyki literackiej, której brak, przy jednoczesnym braku szczegółowych opracowań działalności wielu krytyków, uniemożliwiał dotychczas dokonanie jakiejś ogólniejszej syntezy. Zdajemy sobie sprawę, że obecna antologia, plon zbiorowego wysiłku polonistów warszawskich, stanowi na tym gruncie pracę inicjatorską. Jest ona tym cenniejsza, że zawiera teksty krytyczne, mniej znane czy też trudno dostępne, wydobyte często z niemalym trudem z czasopism i dzienników. Antologia spełnia ów wysunięty przed laty przez Chmielowskiego postulat podstawowego przygotowania materiałowego.

Jakie są główne zasady edycji?

Profesor Jakubowski określa je następująco: „Dążyliśmy do tego, aby wszystkim tomom nadać układ możli-

wie jednolity, aby ugrupować materiały wokół centralnych problemów epok, aby połączyć zasadę chronologicznego układu z układem tematycznym”. Jest to bardzo słuszna i wieloaspektowa zasada i chociaż nie wszędzie ten zabieg kompozycyjny udało się zastosować konsekwentnie, bo nie zawsze bogaty materiał dał się podporządkować nadzrędnym rygorom, to wydaje się, że w sumie zamierzenie zostało spełnione. Dzięki temu tomy antologii nie tylko prezentują sylwetki krytyków w porządku chronologicznym, ale również, grupując się według zagadnień, wyraźnie rysujących się jako uchwytne i zasadnicze dla współczesnych, oddają charakter epok i kierunków, określają je. Bo właśnie teksty i manifestacje krytyczne, ujmujące w schemat intelektualny dążenia filozoficzne i artystyczne poszczególnych okresów, ujawniają złożoność danych prądów kulturalnych, ich zróżnicowane elementy. Przyjęta przez autorów antologii naczelna zasada edycji pozwala skonfrontować ujęte w krytyczne formuły historyczne i literackie konflikty z centralną problematyką epok, widzianą dziś z perspektywy historycznej, pozwala też sprawdzić, w jakim stopniu te formuły były trafne i wnikliwe, w jakim stopniu wyrażają zrozumienie współczesnych sobie zjawisk. Jednocześnie pozwala zobaczyć, czy i jak programy krytyczne wpływały na rozwój literatury, jaką rolę odegrały w jej kształtowaniu. Obok tekstów o charakterze programów literackich wyrażonych przez krytykę, autorzy antologii starali się umieszczać równocześnie rozprawy literackie z konkretnych utworów, jednym słowem — konfrontować teorię krytyczną z jej praktyką. I znowu trzeba by tu wskazać na słuszność takiego postępowania. Zmusza ono bowiem do rozważań nad kwestią wzajemnego stosunku literatury i krytyki, sugeruje nurtujące krytykę już od kilkunastu lat, i dziś niezmiernie żywe pytania o racje jej istnienia, o jej potrzebę, jej sens, rolę i kompetencje. Tych właśnie pytań i odpowiedzi na nie należałoby się spodziewać w wypowiedziach współczesnych krytyków nad antologią, która umożliwiła ich postawienie na rzetelnym, historyczno-literackim gruncie. Jak dzisiaj, z perspektywy historycznej oceniamy wystąpienia polskiej krytyki w jej ponad stuletnim rozwoju? Które z prezentowanych w antologii modeli krytycznych przetrwały do dziś jako żywe,

¹⁾ *Polska Krytyka Literacka (1800—1918)*, materiały opracowane przez zespół Katedry Historii Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego pod redakcją prof. dr J. Z. Jakubowskiego. Tom I (1800—1830) przygotowali: Julian Krzyżanowski, Zdzisław Libera, Ewa Warzenica; tom II (1830—1863) — Zofia Szymdtowa, Maria Grabowska, Maria Straszewska; tom III — Julian Krzyżanowski, Janina Kulczycka-Saloni, Stanisław Frybes (przy współpracy asystentów: Jana Detki, Teresy Garnysz, Hanny Ładyki i Czesławy Maciejewskiej); tom IV — J. Z. Jakubowski (przy współpracy asystentów Barbary Borkowskiej, Hanny Ładyki, Andrzeja Lama, Anny Reykowskiej, Janusza Rohozińskiego, Józefa Rurawskiego i Jadwigi Rytel).

które okazują się dla literatury i życia najbardziej zapładniające? I jaka może być krytyka przyszłości? Czy ta ferująca wyroki, o ambicjach w stosunku do dzieła tylko poznawczych, czy też ta o ambicjach szerszych, krytyka szlachetnie moralizatorska, krytyka typu Mochnickiego, Brzozowskiego, Irzykowskiego? Nie tu miejsce na próbę odpowiedzi. W każdym razie te pytania, nasuwające się nieodparcie przy lekturze antologii, powinny wywołać dyskusję wśród współczesnych krytyków, o ile mają oni coś do powiedzenia właśnie o ... krytyce.

W omówionych tu krótko zasadach kompozycyjnych zawarte jest implicitnie założenie o integralnym związku krytyki z literaturą i historią. Dlatego antologia jest nie tylko encyklopedycznym przeglądem, ale także dziełem o znaczeniu historycznoliterackim. Kryteria, jakie przyjęto w wyborze tekstów, chociaż na ogół efektywne, w realizacji wykazują jednak pewne usterki. Wydaje się niezgodne z naszym postulatami prezentowania centralnych zagadnień epok pominięcie w trzecim tomie artykułów: Wiśliczkiego „Groch na ścianę”, Chmielowskiego „Utylitaryzm w literaturze”, Krupińskiego „Romantyzm i jego skutki”. Autorzy tomu argumentują, że „są to artykuły bardziej charakterystyczne, niż istotnie ciekawe”. Tak, ale ta ich „charakterystyczność” wynika z emocjonalnego zaangażowania w walce o swoje ideały i ona też pokazuje prawdziwą temperaturę polemiczną epoki, bez której jej obraz nie jest pełny. Oczywiście, zaważył tu wzgląd na rozmiary tomów, chociaż w tym wypadku, gdy chodzi o dzieło tego formatu, sknerstwo jest doprawdy przykre. Dobrze się stało, że w tomie czwartym, obok czołowych krytyków epoki, znalazło się miejsce i na pokazanie mniejszych nazwisk, i na zapre-

zentowanie myśli teatralnej Schillera, i na uwagi z zakresu teorii sztuki E. Abramowskiego.

Wydaje się jednak, że zbyt skromnie jest reprezentowany Stanisław Brzozowski, w zestawieniu z jego bogatym dorobkiem. W wyborze znalazły się następujące pozycje: fragment z książki *Kultura i życie, Powieść mieszczańska i jej fazy u nas* (rozdział ze *Współczesnej powieści polskiej*), oraz „Kryzys romantyzmu” (rozdział z *Legendy Młodej Polski*). Dotkliwie natomiast daje się odczuć brak wypowiedzi Brzozowskiego na temat krytyki, zamieszczonych we *Współczesnej krytyce literackiej* (Stanisławów 1906), w których formułuje explicitnie swoje postulaty o jej roli, sprawdzianach i zadaniach; przytoczenie tych myśli Brzozowskiego uwypukliłoby jeszcze jeden ważny problem, szeroko w krytyce modernistycznej dyskutowany: spór o obiektywizm i subiektywizm. Wśród tekstów, ilustrujących walkę o ukształtowanie nowego pojęcia krytyki, nie powinno zabraknąć tego, w którym znajdujemy takie oto, bardzo charakterystyczne dla maksymalizmu postulaty krytycznych Brzozowskiego, zdania: (...) ma ona (to jest krytyka — przyp. mój) być samowiedzą literatury i sztuki, a nie stać ją na własną samowiedzę (...) ma ona być najgłębszą świadomością moralną swojej epoki. Na zakończenie wypada zwrócić uwagę na cenne novum, wprowadzone w antologii. Przypisy zawierają nie tylko obszernie objaśnienia, dotyczące pewnych sformułowań, ale także krótki zarys biograficzny, omawiający równocześnie postawę krytyka, oraz najważniejsze o nim opracowania.

Wydanie *Antologii* jest sygnałem i pierwszą w historii naszej krytyki, najniezbędniejszą podstawą do podjęcia prac nad jej syntezą.

Teresa Wróblewska

BIBLIOTEKA ANALIZ LITERACKICH

Komentowane wydawnictwa tekstów literackich przydatne dla potrzeb szkoły mają tę smutną tradycję, że żywot ich przeważnie jest krótkotrwały. Z czasów przedwojennych utrzymała się jedynie Biblioteka Narodowa, która zmieniła zresztą swój charakter o tyle, że obecnie nadaje się raczej dla studentów, a nie dla młodzieży szkół średnich. Poza tym zaczęły ukazywać się takie wydawnictwa, jak: Nowa Biblioteka Wiedzy (wyszyły 3 numery) pod

redakcją Szypera, Biblioteka Komentarzy Literackich, która wydała tylko *Lalkę* Prusa w opracowaniu Markiewiczza. Biblioteka pisarzy polskich i obcych wydawana przez Książkę i Wiedzę, która po paru latach została zlikwidowana, Nasza Biblioteka wydawana przez Ossolineum, wreszcie Biblioteka Szkolna (Państwowy Instytut Wydawniczy). Z tych wszystkich wydawnictw Nasza Biblioteka ogranicza się ostatnio do wznawiania publikacji

już poprzednio wydanych, a jedynie pełną żywotność wykazuje Biblioteka Szkolna, która stara się wypełnić luki w zakresie lektury nie tyle obowiązującej, ile uzupełniającej. W tych warunkach polonista ma duże trudności przy realizacji programu licealnego.

Toteż dobrze się stało, że zaczęły ukazywać się tomiki Biblioteki Analiz Literackich wydane przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych pod redakcją doc. Eugeniusza Sawrymowicza. Dotychczas ukazały się w opracowaniu Wandy Archemowiczowej *Nad Niemnem* Orzeszkowej, Marii Grzędzielskiej *Wiersze wybrane* M. Konopnickiej i Jerzego Starnawskiego *Wiersze wybrane* A. Asnyka, w druku znajdują się Juliana Kijasa *Polop* Henryka Sienkiewicza i Mieczysława Romankówny *Lalka* Prusa.

Za szczególną ceną pozycję należy uznać opracowanie *Nad Niemnem* Orzeszkowej. Powieść ta, która jest lekturą obowiązującą, nie doczekała się do tej pory, poza krótkimi recenzjami czy postawami, żadnego bardziej wyczerpującego opracowania. Archemowiczowa wykorzystała cały materiał bibliograficzny i zastosowała umiejętnie do potrzeb szkoły. Przy omawianiu genezy jak i znaczenia posługuje się często cytatami, które przyczyniają się do ugruntowania danego zagadnienia, przy czym autorka niejednokrotnie umieszcza pytania, które zmuszają młodzież do zastanowienia się i skontrolowania, w jakiej mierze poruszone zagadnienie zostało zrozumiane. Przy końcu rozprawki autorka podaje przykłady tematów do opracowania, a także i bibliografię. Uwzględnia tu także i bardziej cenne pozycje przedwojenne, a także podaje, co z tych rzeczy jest dostępne dla młodzieży.

Omawiany tomik posiada też cenne ilustracje (głównie fotografie rzadko spotykane) szkoda jednak, że odbite na tak fatalnym papierze, że dużej korekty nie przynoszą (lepiej tę sprawę rozwiązała w swoim czasie „Książka i Wiedza” wydając w Bibliotece Komentarzy Literackich w opracowaniu Markiewicza *Lalkę* Prusa, gdzie ilustracje zostały odbite na znacznie lepszym papierze, niż tekst drukowany).

Opracowanie *Nad Niemnem* oparte jest w głównych zarysach na wydawnictwach przedwojennej Wielkiej Biblioteki pod redakcją Włodzimierza Gałęckiego, ale bardziej dostosowane do potrzeb szkoły. Szkoda tylko, że nie podano objaśnień, jak to stosowała Wielka Biblioteka bo wprawdzie *Nad Niemnem* w 12 tomowym wydaniu

pism Orzeszkowej posiada bardzo sumiennie i umiejętnie opracowany komentarz pióra Edmunda Jankowskiego, należy się jednak z tym liczyć, że do rąk młodzieży dostanie się *Nad Niemnem* w różnych wydaniach, przeważnie pozbawionych komentarzy, a tak w jednej książeczce byłyby zebrany cały materiał potrzebny przy opracowywaniu powieści.

W następnym wydaniu tomiku Biblioteki Analiz Literackich, należałoby też uwzględnić bardzo ciekawy artykuł Edmunda Jankowskiego pt. „Rydel — poeta »zaśmieszony«, zamieszczony w *Przeglądzie Humanistycznym* z roku 1959 nr 2. Ze względu na korespondencję Orzeszkowej i Rydla w związku z *Nad Niemnem* i małżeństwem Rydla.

Drugi tomik Biblioteki Analiz Literackich pt. *Wiersze wybrane* Adama Asnyka opracował Jerzy Starnawski. Autor umieścił tu 31 wierszy Asnyka, jeden cykl obejmuje tematykę związaną z miłością i przyrodą, drugi poezję programową.

Poszczególne utwory są zaopatrzone w krótkie komentarze, a także znajdują się pytania, na które na podstawie tekstu młodzież ma dać odpowiedź. W tomiku są też podane wypowiedzi współczesnych potomnych o poezji Asnyka. Na końcu znajdują się także wskazówki bibliograficzne dotyczące zarówno wydań poezji Asnyka, jak i opracowań.

Trzeci tomik Biblioteki Analiz Literackich pt. *Wiersze wybrane* Marii Konopnickiej opracowała Maria Grzędzielska. Autorka wybrała tu 25 utworów, które ujęła w 5 cyklach. Jest to pierwsze opracowanie wierszy Konopnickiej z punktu widzenia potrzeb szkoły średniej. Autorka przeprowadza dość dokładną analizę ideowo artystyczną poszczególnych utworów, nie zapomina nawet o wersyfikacji, co na ogół biorąc w wydaniach szkolnych rzadko się zdarza. Często stosuje pytania, które powinny się przyczynić do rozwoju samodzielnego myślenia młodzieży. Duży nacisk kładzie na utwory będące pieśniami, niejednokrotnie opartymi na motywach ludowych. Poświęca też trochę miejsca biografii Konopnickiej, co nie zawsze jest potrzebne do wyjaśnienia genezy poszczególnych utworów. Tak sprawa przedstawia się w pewnej mierze z „uwagami wstępnymi”, a jeszcze bardziej z początkiem rozdziału zatytułowanego „Jak ci śpiewać, ziemio..”, gdzie jest mowa o fragmentach dramatycznych, jak i o pracy Konopnickiej w redakcji *Switu*, a prze-

cież zupełnie nie wiąże się z dalszą częścią tego rozdziału.

Rozdział zatytułowany „A jak poszedł król” kończy się zestawieniem dwóch wierszy o podobnej treści, ale różnym poziomie artystycznym, brak tu jednak jakiegokolwiek motywacji, co w wydawnictwie tego rodzaju nie powinno mieć miejsca.

W tym wyborze wierszy za mało uwzględniono utworów o pierwiastku patriotycznym, szczególnie razi brak *Roty*, która dziś już straciła wiele ze swej aktualności, ale szczególnie w

ostatnich latach niewoli była utworem bardzo popularnym.

Należałoby w tym zbiorze także powiększyć ilość objaśnień.

Biorąc pod uwagę wszystkie do tej pory wydane tomiki Biblioteki Analiz Literackich należy stwierdzić, że zostały one opracowane naprawdę z myślą o potrzebach szkoły, że górują nad wszystkimi innymi tego rodzaju wydawnictwami i na pewno przyniosą dużą korzyść przy opracowywaniu tych utworów w szkole.

Stanisław Rutkowski

„WSPOMNIENIA I ZAPISKI“

Spośród licznie pojawiających się w ostatnich latach na półkach księgarskich pozycji o charakterze wspomnieniowo-pamiętnikarskim zwracają uwagę zwłaszcza książki, ukazujące się nakładem krakowskiego Wydawnictwa Literackiego w serii pamiętników polskich, serii doskonale redagowanej przez Tadeusza Bukowińskiego. Obok *Spojrzenia wstecz* Jana Lorentowicza, *Pamiętników* Wincentego Poła, *Kopca wspomnień* — doskonałego zbioru szkiców o podwawelskim grodzie, serię tę wzbogaciło niedawno wydanie interesujących wspomnień Zygmunta Leśnodorskiego.

Autor urodził się w 1907 roku w Krakowie. Tu też po skończeniu gimnazjum im. Jana Sobieskiego studiował polonistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim pod kierunkiem znakomitych profesorów: Chrzanowskiego, Kallenbacha, Windakiewiczza, Łosia i Nitscha. Ukończywszy uniwersytet pracował jako nauczyciel oraz zajmował się dziennikarstwem. Równocześnie przygotowywał i w roku 1930 obronił pracę doktorską, publikując przy tym szereg rozpraw dotyczących zwłaszcza literatury wieku XVII i XVIII. W czasie okupacji Leśnodorski bierze czynny udział w tajnym nauczaniu, a także pisze swoje wspomnienia. Po wyzwoleniu jest jednym z bardziej czynnych organizatorów życia literacko-kulturalnego w Krakowie, wiele pisze w prasie literackiej i codziennej. Jego zasługą jest dokonanie udanej adaptacji scenicznej *Lalki* Bolesława Prusa. Po wypadku w Tatrach (był zamalowanym taternikiem), zapada ciężko na zdrowiu i umiera w 1953 roku.

¹⁾ Zygmunta Leśnodorskiego: *Wspomnienia i zapiski*. Kraków 1959. Wydawnictwo Literackie, s. 288.

*Wspomnienia i zapiski*¹⁾ — to uroczą i pełną wdzięku książka o starym Krakowie. Witold Zechenter, bliski przyjaciel autora, tak pisze o niej w przedmowie: „Wstaje w tych wspomnieniach przedwojenny Kraków... jest więc Zielony Balonik ze swoją legendą i plotką, jest Krumiowski ze swoją *Królową Przedmieścia*, jest legenda i tradycja szopki krakowskiej wraz ze związaną z nią rodziną Estreicherów, jest jakże piękne wspomnienie o Rydlu i jego największym sukcesie teatralnym — *Betlejem polskim*, jest niezapomniany profesor-przyjaciel Chwistek i krąg futurystów, ludzie „Zwrotnicy” i „Linii”, jest Różowa Kukułka i jej uroczy rodzic — Ludwik Puget, jest czarujący człowiek i urzekający aktor Osterwa, jest grono starych i młodych „Czasowników”, jak nazywano współpracowników najstarszego do wojny dziennika w Polsce *Czas* i w końcu zakopiański świątek z Szymanowskim, Witkacym, Choromańskim i wieloma innymi — na tle potężnej panoramy groźnych Tatr” (s. 12).

Poszczególne wspomnienia ułożone w pewien ciąg tematyczno-chronologiczny, a oceniane z perspektywy dzisiejszej, przedstawiają wartości różnorodne. Jedne z nich mają charakter faktograficzno-obyczajowy, inne są cenne ze względu na umiejętność oddania w nich atmosfery środowiska artystycznego, jeszcze inne mają ambicje poważniejsze, wykraczające poza relację pamiętnikarską, stanowią jak gdyby zgrabne i subtelnie wycienione portrety literackie, tych spośród krakowskich artystów, których autor szczególnie lubił i cenił. Należeli do nich przede wszystkim Lucjan Rydel i Leon Chwistek.

Duże walory ma szkic poświęcony Rydlowi, gdyż łączy ciekawie elementy wspomnieniowe z nowatorską i oryginalną

nalną próbą ujęcia twórczości pisarza, a także wskazuje, na czym polega wartość jego poezji. Przytoczmy interesującą konkluzję rozważań: „Młodo-polska maniera i barok stylu wlecze się przez piśmiennictwo polskie jak ogon komety. Na to mógł sobie jednak pozwolić tylko — geniusz. Jedyne symbole Wyspiańskiego pozostaną nieśmiertelne. Cała reszta utonie w zapomnieniu i w bibliotekach jako tematy dla przyszłych kandydatów na magistrów polonistyki. Pozostanie natomiast prostota i piękno. Pozostanie *Pan Twardowski*, *Betlejem polskie*, *Zaczarowane koło* i ich autor, poeta naszego dzieciństwa” (s. 77). Mimo tonu emocjonalnego sąd ten poddany naukowej weryfikacji wydaje się praw-

dziwy, zwłaszcza w odniesieniu do *Zaczarowanego koła*, którego wysoka pozycja w naszej literaturze dramatycznej utrwała się z biegiem czasu.

Wspomnienia Zygmunta Leśnodor-skiego to książka, której lektura daje rzetelną satysfakcję. A to dlatego, że jest to dzieło, które nie tylko uczy, wzbogaca erudycję, ale także potrafi zadzierzgnąć między czytelnikiem a występującymi na jego kartach postaciami intymną, niejako osobistą więź, przez co pozwala nam, chociaż na chwilę, stać się jak gdyby współuczestnikami wydarzeń, jakie miały miejsce w międzywojennym, burzliwym i ciekawym okresie rozwoju sztuki polskiej.

Janusz Rohoziński

WIERSZE JANA HUSZCZY

Czy nie nadmiernie — jak to się często słyszy w różnych dyskusjach — potępiamy współczesną poezję? Czy nieudane wiersze tych, o których pisał złośliwie Antoni Słonimski, że jeżdżą „na gapę”, nie przesłaniają nam twórczości poetów, których się naprawdę i z radością czyta?

Mam przed sobą ładnie wydany przez „Czytelnika” tom *Wierszy wybranych* Jana Huszczy. Zawiera on wybór utworów poety chyba niedocenionego przez oficjalną krytykę, piszącą w tygodnikach literackich. Są tu i wiersze z lat najwcześniejszych (1934—1939) i z późniejszych tomików (m. in. są tu utwory pisane w latach wojny w dalekim Kazachstanie). Poezja Huszczy łączy liryzm, często nasycony wzruszeniem wobec ojczystego krajobrazu, z elementami żartu i satyry. Wspomnienia lat dzieciństwa i młodości, uroda krajobrazu, miłość, czas bezlistnie mijający — to najczęstsze motywy wierszy poety ujmujących bezpośredniością, a często i zwartym, lapidarnym kształtem, jak np. w krótkim czterowierszu z roku 1942 pt. „Wigilia”:

Na stół pusty popatrzyli,
nieobecnych policzyli —
potem długo w noc mówili
o choince, o Wigilii.

Poezja Huszczy wyrosła z serdecznego przeżycia uroków ojczystego pejzażu jest bardzo ludzka i przeniknięta humanizmem. Przytoczmy, aby nie pozostać na tym ogólnikowym stwierdzeniu, dwa fragmenty wiersza pt. „Z Mazowsza”:

Nieraz słyszę zoilów wzgardliwe zarzu-
ty:
„Z krajobrazów czerpane wzruszeń je-
go nuty”.
O, brzozo, ty widziałaś, jak cię żołnierz
witał,
jak wracając z tułaczki i o ciebie pytał.
O, rzeki i strumienie, niejeden z nas
umie
poznawać was w ciemności jedynie po
szumie.
...W pejzażu nie udręka, nie dziwność
iśtnienia,
ale wiara z miłością i radość tworzenia,
ale świst lokomotyw, domów nowe
ściany
i szumiące na wietrze dojrzałych zbóż
łany...
Gdy spojrzysz na krajinę, wspólna wi-
dzisz sprawę,
czujesz wszędzie bijące jej serce —
Warszawę.

Huszcza — popularny satyryk przesłonił nadmiernie w oczach czytelników Huszcę — liryka. Dlatego na plan pierwszy — przypominając poetę — wysunęliśmy jego wiersze liryczne. Wspomnijmy wszakże i jego wiersze żartobliwe zawierające niejednokrotnie ostrą satyrę społeczną, jak np. „On” zaczynający się od następujących strof:

Muzo satyry, gniew opowiedz.
Oto zatrują nasze życie
bezideowy ideowiec,
noszący maskę znakomicie.
Obłudnik, troskę o prywatę
podciąga pod publiczne dobro.
W zapasie zawsze ma cytate,
bywa aniołkiem, bywa kobrą.

Na szczeblach różnych On się gnieź-
dzi,

ciągle o jakąś grając stawkę.
Mistrz w figurowej chyba jeździe,
pojmuje życie jak ślizgawkę...

Satyra Huszczy przybiera również
kształt lapidarnego aforyzmu. Oto
Fraszka refleksyjna:

Jedni w czoła pocie,
a drudzy w Sopocie.

Zarówno miłośnicy liryki, jak i entuzjaści dobrych wierszy satyrycznych znajdą w tomie *Wierszy wybranych* Huszczy wiele radości.

Jan Leszcz

Z NOWYCH KSIĄŻEK „NASZEJ KSIĘGARNI“

Nowe książki „Naszej Księgarni“ to, jak zwykle, bukiet bardzo barwny i różnorodny. Są wśród nich nowe książeczki dla najmłodszych (np. pięknie wydana książeczka Stefanii Szuchovej *Przygoda z małąką* ze świetnymi ilustracjami Janiny Krzemińskiej) i nowe pozycje dla dzieci starszych i młodzieży.

Wyróżnijmy z nich przede wszystkim nowe wydanie *Szatana z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego. To świetna, w najlepszym znaczeniu książka detektywistyczna dla młodzieży, zawierająca pochwale umysłowej dzielności i zaradności młodego chłopca, odznaczającego się przy tym szlachetnym sercem. Jakież to zarazem doskonały scenariusz dla frapującego filmu! Jak wiemy, film oparty na innej książce Makuszyńskiego, *Awantura o Basię*, spotkał się z dużym powodzeniem. Zapewne nie mniejszym sukcesem byłby *Satan z siódmej klasy*.

Miłośnikom powieści historycznej

warto zwrócić uwagę na książkę Marii Korewy pt. *W blasku Inti*. Miejsce akcji — to tereny zachodnich wybrzeży Ameryki Południowej. Czas akcji tej interesującej powieści — to wiek XVI, okres poprzedzający podbój Ameryki Południowej przez Hiszpanów. Powieść Korewy ukazuje z dużym talentem obraz życia i obyczajów egzotycznego kraju i starej kultury obejmującej dzisiejsze republiki Ekwadoru, Peru, Boliwii oraz północną część Chile. Książka Korewy uczy nie nudząc. Zapewne nie tylko młodzież, ale i starsi czytelnicy przeczytają tę książkę wskazującą dzieje pradawnej kultury zniszczonej później bezlitośnie przez białych najeźdźców. „Żyzne — pisze autorka w zakończeniu powieści — kwitnące do niedawna doliny, uprawiane pracowitymi dłońmi poddanych Inków, zmieniły się w pustkowia, gdzie widniały tylko ruiny, zgłiszczą i wody zalewających je rzek”.

Zygmunt Wzdrega

DZIELA EMILA ZOLI

Wydaje się, że otrzymamy niebawem po raz pierwszy w Polsce cykl powieściowy Zoli *Rougon-Macquartowie* (w Państwowym Instytucie Wydawniczym). Ukazały się ostatnio tomy czternasty (*Dzieło*) i piętnasty (*Ziemia*). Całość obejmie 20 tomów. Ta szeroka panorama społeczno-psychologiczna, jaką jest owa „historia naturalna i społeczna rodziny za drugiego cesarstwa” ukazuje w sposób pełny znaczenie Zoli w literaturze świata. Cokolwiek powiemy o jaskrawościach naturalistycznych dzieł Zoli, jedno jest pewne, że ten wielki pisarz wniósł do literatury powszechnej nowe i trwałe wartości. Jego ostrość widzenia życia jest niezaprzeczona. Wprowadził on do literatury bogaty świat ludzi i zdarzeń, całe obszary życia społecznego, nowe środowiska.

„W jego dziełach — pisał o Zoli Łukaś — człowiek i otoczenie są ostro oddzielone”. Jak czytamy na nowo tom

za tomem *Rugon-Macquartowie*, nie bardzo chcemy zgodzić się na ten apodyktyczny sąd. Chyba raczej miał Ludwik Krzywicki, który już w roku 1899 głęboko wniknął w prawdę dzieł Zoli, dojrzał w nich nie tylko naturalistyczne wyjaskrawienia, lecz wielki, epicki obraz rzeczywistości, obejmujący w jedność artystyczną świat ludzi, zdarzeń i całe bogate tło miasta i natury, na którym odgrywa się dramat człowieka. „Trzeba było posiadać nie lada odwagę — pisał Krzywicki — ażeby podjąć analizę brudów życia i dokonać jej z taką bezwzględnością, jak to uczynił Zola, istotny epik rozkładu społeczeństwa mieszczańskiego”. A w związku z książką Zoli *Wszystko dla pań* ukazującą losy olbrzymiego magazynu w Paryżu, zauważył Krzywicki słusznie: „Wszyscy w tej powieści czują, że olbrzymi twór żyje, i czytelnik odnosi to samo wrażenie”.

Zygmunt Wzdrega

PIEŚNI LUDOWE

Wznowienie przez Ludową Spółdzielnię Wydawniczą *Pieśni ludowych* (celtyckich, germańskich, romańskich) w opracowaniu i ze wstępem słynnego romanisty i tłumacza, Edwarda Porębowicza — to jedna z najcenniejszych inicjatyw wydawniczych roku 1959. Porębowicz, znakomity znawca literatury powszechnej, był wielkim entuzjastą ludowej poezji różnych narodów. Lud — jego zdaniem — to twórca i artysta (do ludu zalicza zresztą Porębowicz i dawną szlachtę zagrodową oderwaną od „dworskich wykwin-tów” i średniowieczne szlachcianki pędzące życie „przy krosnach i kądzieli”). Książka Porębowicza wyrosła zarówno z głębokiej wiedzy, jak i ze szczerego rozmiłowania w pieśni ludowej. Porębowicz miał rzeczywisty talent poetycki. Stąd jego przekłady mają walor szczerzej poezji.

Czytamy te *Pieśni ludowe* różnych narodów niejednokrotnie z uczuciem, że obucjemy tu z czymś znanym i ro-

dzimym. To jeszcze jeden urok tej pięknej książki. Kiedy np. czytamy pieśń francuską *Żona marynarza*:

Biedny majtek wraca z wojny

— Tak cicho —

W złym obuwii, w lichej szacie;

— Biedny majtku, skąd wracacie? — to przypomina się polska pieśń ludowa o podobnym motywie (powracający po latach nieobecności mąż zastaje ukochaną jako zamężną):

A ty ptaszku krogulaszku, wysoko

[latasz,

powiedzże mi nowineczkę, kedy ty

[siadasz?

Powiem ci ja nowineczkę nie bardzo

[dobra,

już tam twoją kochaneczkę do ślubu

[wiodą.

Trzeba pogratulować Ludowej Spółdzielni Wydawniczej cennej inicjatywy. *Pieśni ludowe* w opracowaniu Porębowicza — to piękna i pożyteczna ozdoba każdej biblioteki polonistycznej.

Jan Leszcz

NOWE NUMERY POŻYTECZNEGO CZASOPISMA

(„Przegląd Humanistyczny” w roku 1960)

Mam przed sobą dwa pierwsze numery br. *Przeglądu Humanistycznego*. Ten pożyteczny dwumiesięcznik konsekwentnie realizuje swoją działalność w trzech dziedzinach: po pierwsze — drukuje prace z historii literatury polskiej, po drugie — poświęca wiele uwagi ważnym zjawiskom literatury powszechnej, po trzecie — zajmuje się problemami teorii literatury.

I tak np. drugi numer br. przynosi artykuł Kazimierza Wyki „Słowacki a współczesność” i artykuł B. Wiśniowskiego o znakomitym pisarzu amerykańskim („W. Faulkner”). W tym samym numerze są rozważania G. Lukacs’a pt. „Szczegółowość jako problem estetyczny” (w numerze pierwszym jest bardzo interesujący artykuł Kaysera, pt. „Powstanie i kryzys nowocześniejszej powieści”).

Podkreślam te najważniejsze działy pisma, bo zainteresują one na pewno nauczyciela języka polskiego. Niestety, pismo jest w praktyce nie do otrzymania. Niewielki nakład dostosowany jest do liczby prenumeratów. Trzeba je dlatego abonować. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty* zalecił wprowadzić w ub. roku prenumeratę tego czasopisma, ale warto o tym przypomnieć właśnie polonistom, bo oni znajdują tu wiele cennego materiału zarówno dla

pogłębienia własnej wiedzy literackiej jak i dla bezpośredniej praktyki szkolnej (w klasach licealnych). Numer 3 *Przeglądu Humanistycznego* (maj-czerwiec) zapowiada artykuł J. Nowak-Dłużewskiego „O periodyczności polskiego Oświecenia”, J. Reichman — „O podróży Słowackiego na tle orientalizmu” oraz artykuł francuskiego krytyka Pierre Arnoud’a — „O współczesnej literaturze francuskiej”. W dziale recenzji jest omówiona książka K. Wyki *Rzecz wyobraźni*.

Numer 4 zapowiada m. in. studium W. Kubackiego o Słowackim omawiające *Hymn o zachodzie słońca* na szerokim tle porównawczym, artykuł dyskusyjny J. Szczepańskiego — „Humanizm i nauki humanistyczne”.

Przegląd Humanistyczny, wydawany przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe można zaprenumerować w „Ruchu”, w urzędach pocztowych, a pojedyncze egzemplarze nabywać w niektórych placówkach „Ruchu” i w księgarniach naukowych Domu Książki. W Warszawie: ul. Nowopiękna 3, Nowy Świat 72 (Pałac Staszica), Wiejska 14. Krak. Przedm. 7. Adres Redakcji: Nowy Świat 49. Zamówienia i wpłaty na konto PKO Nr 1-6-100-020.

Anna Szawarska

JUBILEUSZ PROFESORA JULIANA KRZYŻANOWSKIEGO

27 lutego br. w sali Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego odbyło się uroczyste zebranie Katedry Historii Literatury Polskiej poświęcone uczczeniu dwudziestej piątej rocznicy objęcia przez Profesora dra J. Krzyżanowskiego Katedry.

W uroczystości wzięli udział liczni pracownicy naukowemu Uniw. Warsz., pisarze, artyści, nauczyciele, dawni uczniowie Profesora i studenci. Uroczystościom przewodniczył rektor Uniw. Warsz., prof. dr Stanisław Turski. Przemówienia wygłosili prezes PAN, prof. dr Tadeusz Kotarbiński, wiceminister Eugenia Krassowska oraz przedstawiciele katedr historii literatury polskiej uniwersytetów z całej Polski. Profesor Krzyżanowski wygłosił wykład-wspomnienie na temat dziejów polonistyki w okupowanej Warszawie.

Na uroczystości wręczono Jubilatowi maszynopis książki, zawierającej dzieje polonistyki warszawskiej, opracowane przez członków Katedry Historii Literatury Polskiej U.W.

Ogromny dorobek naukowy największego współczesnego historyka literatury polskiej wszedł do cennych tradycji polskiej historiografii literackiej. Obejmuje on wszystkie epoki i różne dziedziny rozwoju literatury. Znakomity znawca ogarnia swoimi zainteresowaniami i pasją badawczą z równą swobodą dzieje literatury staropolskiej, romantycznej, czasów pozytywizmu i Młodej Polski. Korzystamy z tego dorobku w codziennej pracy polonistycznej, wówczas, gdy omawiamy dzieła Reja, Kochanowskiego, Krasickiego, Słowackiego, Kraszewskiego, Sienkiewicza, Reymonta, Orkana, że wymienimy tylko przykładowo autorów, o których pisał prof. Krzyżanowski. Jego zainteresowania skupiają się również na zagadnieniach folkloru, literatury ludowej, przysłów itp.

Dorobek naukowy prof. Krzyżanowskiego scharakteryzował prof. dr Zdzisław Libera. Mówił m. in.: „Wystarczy przejrzeć tylko bibliografię Jego dzieł liczącą z górą szesćset pozycji, by uświadomić sobie zdumiewająco wielki

zakres zainteresowań i możliwości twórczych profesora. Najlepszy w Polsce znawca literatury średniowiecznej i renesansowej, autor *Romansu polskiego wieku XVI*, studiów o Reju i Kochanowskim, jest równocześnie twórcą monografii o Orkanie i Reymontcie. Wydawca dzieł Mickiewicza i Słowackiego położył ogromne zasługi jako redaktor pism Kochanowskiego, Sienkiewicza i Orzeszkowej. Obok rozpraw o baroku i Sarbiewskim, znajdujemy studia o Krasickim, Kraszewskim, Łozińskim i Norwidzie. Jako autor *Kalendarza życia i twórczości Henryka Sienkiewicza* pierwszy w Polsce pokazał, jak należy tego rodzaju dzieła opracowywać, a jako wydawca staropolskich romansów w rodzaju *Poncjana czy Historii o żywocie i znamienitych sprawach Aleksandra Wielkiego* przedstawił się jako filolog-erudyta, panujący doskonale nad trudnościami edytorskimi i subtelnosciami języka staropolskiego. Osobny rozdział w biografii naukowej Juliana Krzyżanowskiego stanowią zainteresowania folklorem i literaturą ludową. Trzeba by znowu przytoczyć całe mnóstwo rozpraw i studiów dotyczących związków literatury pięknej z literaturą ludową, dzieł poświęconych problematyce bajki i przysłów, by zilustrować tę stronę działalności naukowej, którą redaktor naczelny *Literatury Ludowej* uprawia ostatnio ze szczególnym zainteresowaniem.” (Pełny tekst referatu prof. Z. Libery przynosi 4 numer *Przeglądu Humanistycznego*.)

O prof. J. Krzyżanowskim jako obywatelu i wychowawcy mówił prof. J. Z. Jakubowski: *Dobry obywatel i skrzętny gospodarz* na obszarach całej kultury narodowej w jej wielowiekowym rozwoju — tak chyba najprościej trzeba określić postawę prof. Krzyżanowskiego jako uczzonego, nauczyciela i wychowawcy. Poeta, o którym Profesor powiedział wiele rzeczy nowych i odkrywczych, Mikołaj Rej, pisał w *Żywocie człowieka poczciwego*: „Bo tak w żywocie swym, jako i w gospodarstwie jako jedną godzinę upuścisz,

już siła opuścisz; ale kędy możesz, uprzędaj, gdy czemu przypadnie pogoda, z każdym gospodarstwem”.

Prof. Krzyżanowski spełnia z nawiązką ideał Rejowskiego gospodarza, nie „upuścił” chyba żadnej godziny i w czas pogody i w czas niepogody, skoro wobec jego dorobku naukowego stajemy pełni najszczerzego podziwu.

Dobry obywatel i skrzętny gospodarz dostrzega jasno dwie zasadnicze funkcje pracy naukowej. I funkcję poznawczą, o czym świadczy ogrom prac zarówno szczegółowych, analitycznych, jak i wielkich syntez. I funkcję społeczną — wpływ badań naukowych na życie jednostki i społeczeństwa. A powodowany żywą troską o poszerzenie i upowszechnienie wiedzy o literaturze i kulturze narodowej żywi ambicję bardzo istotną — jasność wykładu; pisze w sposób możliwie przystępny o

najbardziej złożonych zagadnieniach. Dobry obywatel i skrzętny gospodarz — to wróg wszelkiej mistyfikacji, pretensjonalności, snobizmu, pozorowania głębi i pseudonaukowego zaciemniania problemów. Styl Profesora Krzyżanowskiego — oryginalny i zindywidualizowany, trafny i niekiedy dosadny w doborze słów, ożywiony ostrym dowcipem, często pełen polemicznej pasji — ma w sobie również walor starej, dobrej polszczyzny.”

* * *

Redakcja *Polonistyki*, składając Profesorowi Krzyżanowskiemu najserdeczniejsze życzenia dalszych lat pracy na umiłowanej niwie, jest głęboko przekonana, że wyraża życzenia i wdzięczność wszystkim nauczycieli języka polskiego.

Redakcja

TECHNIKA A HUMANIZM

Od kilku miesięcy na łamach pism społeczno-kulturalnych, a zwłaszcza *Nowej Kultury*, *Polityki*, *Przeglądu Kulturalnego* i *Życia Literackiego* toczy się pasjonująca dyskusja. Tematem jej jest wzajemna zależność technizacji i humanizmu we współczesnym świecie i współczesnej Polsce. Podjęty problem jest w istocie stary i bez trudu można by wskazać w historii okresy, kiedy zaprzętał on umysły ludzkie. Nie warto chyba sięgać pomiejscami do odległych koncepcji Rousseau, ale wypada zwrócić uwagę na powszechny entuzjazm, wzbudzony w pierwszych dziesięciatkach naszego wieku, żywiołowym rozwojem technizacji, entuzjazm, który ogarnął również środowisko ogólnie rzecz biorąc humanistyczne, czego dowodem chociażby zachwyt dla miasta, masy i maszyn wyrażony w poezji polskiej awangardy. To uniesienie przysnęło dopiero w obliczu tragedii II wojny światowej, a zwłaszcza grzyba atomowego nad Hiroszimą. Wówczas to zdano sobie, w całej pełni, sprawę z tego, jak obosieczną bronią może być technika i jak wiele zależy od kierunku, w jakim człowiek ją wykorzystuje.

Walor referowanej tu dyskusji polega więc nie tyle na teoretycznym rozważaniu kwestii: co stanie się z człowiekiem i z wartościami humanistycznymi wobec potęgi techniki, ile na próbie znalezienia możliwie najrozsądniej-

szych rozwiązań praktycznych w dziedzinie socjologicznej, które pozwoliłyby wykorzystać osiągnięcia myśli technicznej dla dobra ludzkości.

Podjęta dyskusja jest spowodowana, przede wszystkim, zmianami dokonywanymi się w strukturze naszego społeczeństwa, faktem, iż Polska staje się krajem coraz to silniejszym przemysłowo, tymi tendencjami techniczno-ekonomicznymi, które znalazły swój rezonans w obradach IV Plenum KC PZPR. Plenum pokazało, że sprawa związku ideologii marksistowskiej z walką o dokonanie rewolucji technicznej nie polega tylko na elementach ogólnie rzecz biorąc organizatorskich, lecz iż rzeczą najistotniejszą jest tu troska o wychowanie nowego człowieka socjalizmu, który będzie twórcą postępu i jego realizatorem. Te sprawy wysunęły się też na czoło w wypowiedziach prasowych.

Jednym z pierwszych, którzy zabrali głos, był Tadeusz Kotarbiński. Opublikował on w *Życiu Literackim* (nr 36 z 1959 r.) artykuł pt. „Zatrzymać się nie możemy”. Dał tu między innymi interesującą definicję techniki współczesnej: „Przez technizację o typie współczesnym rozumiem postęp i wzrost wszelkich unaukowionych kunsztów inżynierskich, a więc wszelkich osiągnięć i zastosowań wynalazczości opartej na wykrywaniu przyrodzonych

prawidłowości zdarzeń. Idzie tu więc nie tylko o działania i wyniki działań nad tworzywem martwym, co jest domeną inżynierii w węższym tego słowa sensie, lecz także np. o umiejętności szczepeń ochronnych, należąca do lecnictwa. Otóż tak szeroko podjęta technika współczesna prowadzi ludzkość do szybkiego już bodaj zasadniczego opanowania wszystkich pozaspołecznych groźnych sił rzeczywistości."

Autor dostrzega niebezpieczeństwo tkwiące nie tyle w samej technice, ile w sposobach jej wykorzystywania. Przeciwwstawiając się poglądom, głoszącym konieczność zahamowania postępu technicznego ironicznie zapytuje: „Czy druzgotać maszyny tkackie i wracać do kołowrotka? A może wyrzec się ognia, żywić się surowizną, w nocy korzystać tylko z księżycowego światła?” — i dalej stwierdza: „Przed wszystkim nie używać skarbów techniki w sposób niedbały, bezzmysłny albo złośliwy!... Tylko coraz wspanialszą uprawą techniki można się bronić przeciw niebezpieczeństwu, które ona ze sobą przynosi... Pędzimy naprzód i zatrzymać się nie możemy. Możemy tylko coraz sprawniej władać silnikami i sterami pojazdu."

Pytajniki Kotarbińskiego wyjaśnia w swoim artykule Krzysztof Wolicki (*Nowa Kultura* nr 4 z 1960 r.) omawiając stosunek opinii powszechnej do zagadnień technizacji: „Sprawą pierwszą jest samo zagadnienie postępu technicznego, jego ekonomicznych, technologicznych, organizacyjnych warunków. Tutaj, jeśli chodzi o skalę wartości, o cel proponowanych poczynań, panuje, jak można mniemać, jednorodność niemal zupełna. Wszyscy zgadzamy się, że przyspieszenie postępu technicznego jest w Polsce materialnie potrzebne i że jest konieczne, dyskusja dotyczy konkretnych warunków i metod działania i choć interesuje niewątpliwie każdego obywatela, którego w ogóle interesuje coś poza własnym nosem — głos w niej przynależy przede wszystkim ludziom kompetentnym". Za sprawą bardziej skomplikowaną i przez to trudniejszą do intelektualnego opanowania uważa jednak Wolicki co innego: „Istnieje sprawa druga, którą nazwałbym sposobem pojmowania roli i miejsca techniki we współczesnym świecie. Tutaj skala wartości nie jest bynajmniej jednoznaczna. Notujemy stanowiska najzupełniej rozbieżne: od potępienia cywilizacji technicznej jako źródła wszelkiego kulturalnego zła, aż do apoteozy wszechrozwiązującej formuły technizacji".

Dopatrywanie się wewnętrznych sprzeczności między rozwojem techniki a wartościami humanistycznymi przebija dość wyraziście z niektórych wypowiedzi. Zwłaszcza interesujący jest pod tym względem esej Marii Dąbrowskiej. Wybitna pisarka dostrzega w procesie technizacji dwa rodzaje zagrożenia — formułuje je w sposób następujący: „Sprawa przybrała zwłaszcza patetyczny wygląd, gdy się okazało, że w zakresie nauk ścisłych i techniki wynalazczość ludzkiego umysłu nie ma wręcz kresu. Człowiek wyprodukował nieznanne dotąd narzędzia masowej zagłady, wdarł się już w kosmos, stworzył maszyny zdolne zastępować nie tylko czynności ludzkich rąk, lecz i czynności ludzkiego mózgu. Ten imponujący postęp zagraża w pewnych swoich aspektach (fizyka jądrowa) biologicznemu istnieniu ludzkości, we wszystkich — atrofią człowieka integralnego, zredukowaniem jego wszechstronnie udarowej osobowości do mózgu wytwarzającego i automatu obsługującego maszyny. Ludzkość stanęła więc na nie byle jakim rozdrożu, mogącym ją napęlić tyleż dumą i nadzieją, co przerażeniem i zgrozą" (*Życie Literackie* nr 50 z 1959 roku). Czująca humanistka dotknęła sprawy bardzo doniosłej mówiąc o ograniczającym wpływie techniki na osobowość ludzką. W naszych warunkach życia współczesnego obserwujemy ten proces zmian w profilu wykształcenia i reagowania na rzeczywistość człowieka i wobec tego sygnał ostrzegawczy, choćby uderzał w ton najwyższy, jest zawsze na miejscu. Zwłaszcza biorąc pod uwagę, że żyjemy w okresie, kiedy nie zdążył się jeszcze w pełni przejawić zbawienny wpływ technizacji.

Można się wprawdzie nie zgadzać z nieco apokaliptycznymi wnioskami autorki, można próbować polemizować z nimi, jak to czyni M. Rakowski (*Polityka* nr 4 z 1960 roku), zarzucając koncepcjom Dąbrowskiej ogólnikowy katastrofizm i brak zrozumienia, iż w perspektywie nasz system społeczny wyklucza negatywne funkcjonowanie technizacji, ale trzeba przyznać także jej wywodom dużo racji i przenikliwości w widzeniu tego, co nas otacza.

Rzecz jasna, że nie idzie tu tylko o samo stwierdzenie faktu, iż w wieku techniki obserwujemy ograniczanie osobowości ludzkiej. Dopiero odkrywanie źródeł tego procesu i próba znalezienia środków zaradczych, a tego właśnie w eseju Dąbrowskiej zabrakło, powoduje ujrzenie problemu we właściwym świetle.

Rozsądnie i przekonująco wyjaśnia te sprawy w cytowanym już artykule Tadeusz Kotarbiński. Przez użycie odpowiednich kategorii socjologicznych sprowadza on zagadnienie do właściwych wymiarów, ukazując, iż u podstaw nieco metafizycznych niepokojów humanistów leży po prostu, ciągle postępująca zawodowa specjalizacja. Ma ona prócz stron dodatnich, polegających na coraz pełniejszym opianowaniu świata, także strony ujemne, gdyż może powodować, i często powoduje, jednostronny, i przez to intelektualnie ciasny rozwój jednostek i całych grup społecznych. Kotarbiński formułując tę myśl podnosi jednocześnie fakt, że specjalizacja pociągająca za sobą ograniczenie zawodowe pozwala także, na drodze osiągnięć technicznych, doprowadzić do skrócenia czasu pracy i przez to stwarza możliwości rzeczywistego rozwoju osobowości ludzkiej, dając temu materialną podstawę. Autor pisze: „Otwierają się wszelako perspektywy ratunku przeciwko zacieśnieniu zawodowemu. Zbliża się czas, kiedy będzie się miało aż nadmiar wolnego czasu, skoro maszyny (właśnie technikal) pozwolą ludzkości mieć wszystko co potrzeba, przy znacznie mniejszej niż dzisiaj ilości godzin pracy, niezbędnej do zdobycia dóbr materialnych”.

Podobne stanowisko reprezentuje w swoim artykule Jerzy Putrament (*Życie Literackie* nr 41 z 1959 r.). Nie zgadza się on na przeciwstawianie techniki humanizmowi, natomiast widzi: „niebezpieczeństwo, które pociąga za sobą coraz szybsza, coraz głębsza i węższa specjalizacja, nieodłączna od rozwoju techniki i postępu społecznego”. Szukając dróg wyjścia z tego impasu przyjmuje Putrament tezę Kotarbińskiego o możliwości rozwoju osobowości przy istniejącej wysokiej specjalizacji i próbuje nawet określić, co stanie się tu czynnikiem konstruktywnym: „Oczywiście, humanizm — w sensie ścisłym jako zespół nauk o rozwoju ludzkości i jej działalności duchowej, a zwłaszcza w sensie szerszym, to znaczy po dołączeniu doń wszystkich sztuk, z literaturą na czele — jest jedną z najpotężniejszych sił całkujących dzisiejsze społeczeństwo”.

Jednym z najciekawszych artykułów poświęconych powyższej problematyce jest artykuł Adama Schaffa zamieszczony w *Nowej Kulturze* w numerze 5 z 1960 roku. Schaff zajmuje stanowisko głęboko optymistyczne, pełne wiary w przyszłość ludzkości i wysuwa twierdzenie, iż nie tylko nie istnieją sprzecz-

ności i dysonanse między rozwojem techniki a humanizmem, ale wręcz przeciwnie, właśnie technizacja jest warunkiem rozkwitu wartości kulturowych. Trzeba przyznać, że stanowisko swoje motywuje bardzo silnie i to argumentami, których odparować nie sposób. Autor wychodzi od stwierdzenia, iż marksistowska definicja postępu technicznego, czyli rozwoju sił wytwórczych, zawiera dwa elementy, ściśle ze sobą związane, a mianowicie: rozwój narzędzi produkcji, a także ogólnie rzecz biorąc, człowieka, który się tymi narzędziami posługuje, przy czym składnikiem dominującym jest, rzecz jasna, człowiek. W tym układzie rozwój techniki zależny jest od rozwoju ludzkości, od osiągania przez nią coraz to wyższego poziomu intelektualnego, coraz to wyższych umiejętności. „Umieć, w świetle wymogów współczesnej techniki — pisze Schaff — już dziś oznacza podnoszenie poziomu kultury nie tylko technicznej, lecz ogólnej, bez czego rozwój kultury technicznej jest niemożliwy. Dlatego też planowanie postępu technicznego musi włączyć jako swój element podnoszenie ogólnej oświaty, podnoszenie poziomu i przebudowę szkolnictwa”. Konstatuje to autor w sposób następujący: „Aby to zadanie zrealizować, trzeba mieć głębokie przekonanie o jego doniosłości, o jego społecznym pozytywnym znaczeniu dla człowieka. Tu i ówdzie, właśnie wśród humanistów, dały się ostatnio słyszeć głosy wyrażające obawę, czy postęp techniczny, a w szczególności automatyzacja, nie odbierają człowiekowi jakichś wartości humanistycznych, nie sprowadzają go do roli automatu. Co za wypaczone spojrzenie na rzeczywistość! Przecież właśnie postęp techniczny niesie, a w każdym razie w naszym stroju, podniesienie poziomu życiowego człowieka, jego wyzwoleń od cisnących go trosk i trudności. I właśnie dlatego postęp techniczny przynosi jako swą konsekwencję możliwość rozwiązania wielu trapiących nas dzisiaj problemów moralnych. Cel godny chyba wysiłku i starań właśnie humanistów”.

Położenie akcentu na współfunkcjonowanie kultury technicznej z kulturą ogólną, wskazanie roli, jaką w tym procesie winien odegrać element humanistyczny, jest niesłychanie doniosłe. O ile uda się rozwiązać pozytywnie ten postulat w praktyce, byłoby to równoznaczne ze znalezieniem wyjścia z tego splotu trudności, o których była mowa wyżej.

Praktyczne posunięcia są obecnie żywo dyskutowane. O kierunku dyskusji informuje ciekawa wypowiedź Eugeniusza Olszewskiego zamieszczona w *Przeglądzie Kulturalnym* (nr 4 z 1960 roku): „Na pytanie więc: »co należy zrobić najważniejszego dla postępu technicznego w skali planu perspektywicznego?« — odpowiadam: »Należy podnieść poziom wykształcenia i wychowania kadr, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na szkolnictwo... Pozwalam więc sobie apelować, aby temu właśnie kompleksowi zagadnień poświęcone było V czy VI plenum KC PZPR».

W związku z proponowanymi zmianami w strukturze szkoły, programów i metod wychowawczych warto przytoczyć sąd Tadeusza Kotarbińskiego, który powinien zainteresować ludzi zajmujących się na codzień odpowie-

działną sprawą kształtowania postawy kulturalnej młodego pokolenia: „humanizm łączy się zwykle z historyzmem... Trudno, trzeba będzie znacznie rozluźnić ten związek... Przeszłość będziemy przeżywali w skrótach i w skrótach skrótów... Idziemy ku humanizmowi coraz mniej historycznemu, humanizmowi nieskończenie bogatej w twórczą treść ludzkości, ukształtowanej w jednię wspaniałego istnienia, dzięki świetnym zdobyczom unaukowionej techniki nowoczesnej”.

Dyskusja nie wypracowała jakichś formuł ostatecznych, gdyż podjęty w niej temat, tak jak i samo życie, w żadne formuły ostateczne zamknąć się nie da. Określono natomiast kierunek postępowania i zadania na najbliższą przyszłość. I to jest już wiele.

Janusz Rohoziński

O WŁAŚCIWĄ METODĘ NAUCZANIA

(Dyskusja na temat nauczania literatury w ZSRR)

Z górą dwa lata toczy się w ZSRR dyskusja na temat nauki literatury w szkole, ogarniając nie tylko środowisko nauczycielskie, resort programowy i metodyków; przeniosła się na łamy pism literackich i mieszczyńskich, poruszyła rodziców. Okazało się, że ta dziedzina nauk, powszechnie uznana za najciekawszą, budzi najwięcej sprzeciwów, że stała się częstokroć uprzykrzoną piłą, nagromadzeniem komunałów siejących nudę i spustoszenie w zainteresowaniach humanistycznych. Dyskutanci zastanawiają się, jakie są przyczyny tego zjawiska i jak mu zaradzić, jak odsonić tajemnicę piękna i nieprzemijalności, piękna prawdziwych dzieł sztuki, jak uczynić z literatury chleb powszedni uczącej się młodzieży radzieckiej, coś, co wyklucza wszelki przymus, staje się potrzebą wewnętrzną, źródłem radości płynącej z poznania.

Dyskutanci szukają przyczyn tłumiących te uczucia w zarodku, szukają źródeł spostonowania literatury, uczynienia z niej systemu zakłęb przydatnych zawsze, a wyjąłwionych z tej jedynej treści pełnej znaczeń i wzruszeń.

Czy szukać ich, jak chcą twórcy programów, w niewłaściwej metodzie nauki literatury w szkole, czy, jak chcą metodycy, w przeładowaniu materiałowym, czy, jak suponuje wielu innych, nie wyłączać rodziców — po trosze w jednym i drugim? Nic dziwnego, że kiedy rozproszone głosy dyskusji ze-

chciano skierować do jednego łożyska ukazał się w *Woprosach literatury* (1958/9) artykuł pt. „Pytanie dojrzałe do odpowiedzi”. Nie jest również przypadkiem, że właśnie w tym miesięczniku, który charakteryzuje nie tylko wysoki poziom badań zarówno w dziedzinie historii literatury, jak i krytyce literackiej oraz zagadnieniach teorii literatury — tę właśnie dyskusję na temat nauczania literatury uznano za celową, a nawet niezwykle pilną i ważną. Nauka literatury bowiem nie może być traktowana, jak podkreślają dyskutanci, wyłącznie *sub specie* opanowania materiału, zdobycia pewnej sumy wiedzy, funkcją nauki literatury w szkole musi być budzenie zainteresowania młodzieży literaturą w ogóle, uczynienie z utworu literackiego ogniwą niezastąpionego w jej rozwoju duchowym. Utwór literacki jako dzieło sztuki powinien przede wszystkim zaspokajać jej głód duchowy, który nie da się zaspokoić ani przez tajemnice techniki, ani zawrotne tempo rock'n rollu. A więc jak uczynić z obcowania z książką sprawę nadrzędną, nie podlegającą przypadkowym przypiływom i odpływom różnorakich zainteresowań? Uczeń pograżony w lekturze, uczeń pozostający pod urokiem piękna utworu, jego głębokich treści i kształtu artystycznego, uczeń poruszony i wzruszony — oto wizja wymarzona nie tylko przez skromnego nauczyciela, ale i profesora uniwersytetu, nie tylko świadomych rodziców — to wymarzona wizja

pisarskiego świata. Czy pozostaje ona wyłącznie w sferze marzeń? W wymienionym artykule „Pytanie dojrzałe do odpowiedzi” — autor Browman zaczyna swoje wywody od sprawozdania z dyskusji, której był świadkiem w 58 szkole moskiewskiej w kl. X.

Dyskusja nad książką Nilina pt. *Okrucieństwo*, wypowiedzi uczniów na temat młodzieńca lat dwudziestych, na temat roli obowiązku i uczucia, moralności komunistycznej — zaskoczyły jej przygodnego słuchacza szczerością i bezpośredniością sądów, głębokim ujęciem i przeżyciem, dalekim od kumalów i sztampy. Odpowiedź jednak nauczycielki, z którą Browman podzielił się swymi spostrzeżeniami, podkreślając owocność jej metody nauczania, była pełna wątpliwości: czy to właśnie udana dyskusja była funkcją nauczania literatury w szkole, czy też jej wynik od tego nauczania był niezależny, ba, stanowił jego przeciwieństwo? Wypowiedzi uczniów były niewątpliwie ciekawe, dotyczyły utworu literackiego w jego całokształcie jako zjawiska żywego, jako zwierciadła życia (prawdziwego czy nieprawdziwego — to inna sprawa). Podczas godzin lekcyjnych jednak, kontynuując nauczycielka, utwór odgrywa rolę eksponatu, który ma ulec preparowaniu, a nauczyciele mają odegrać rolę anatomopatologów w dziedzinie literatury. Czy ta sekcja może stać się źródłem radości, jaka płynie z obcowania z dziełem sztuki, czy potrafi rozwinąć i pogłębić więź z literaturą jako taką? A może przeciwnie? Zniechęci uczniów raz na zawsze nie tylko do utworu spreparowanego w szkole, lecz do określonego autora, do literatury w ogóle? Nawiązując do tej wypowiedzi i głosów innych dyskutantów — Browman zastanawia się, czy ciekawa dyskusja, której był świadkiem w szkole nr 58, nie należy raczej do chlubnych wyjątków; jeśli zaś tak, to sprawa metody nauczania literatury w szkole jest nadal kwestią otwartą i palącą. Nie chodzi oczywiście o podważanie podstawowych i niewątpliwych zasad metodyki radzieckiej, lecz o walkę z przestarzałymi kanonami, które stanowią zapórę w nauce literatury, o walkę z hołdowaniem schematom, stosowanym z uporem maniaka zawsze i wszędzie, bezkrytycznie, niezależnie od konkretnych warunków i poziomu przygotowania uczniów. Poszczególne głosy nauczycieli, którzy dzielą się swymi doświadczeniami, świadczą o tym zasadniczym nieporozumieniu nader wymownie. Okazuje się bowiem, że podział doświadczeń sprowadza się często do

propagowania recepty, przepisu z zastosowaniem wagi i miary, przepisu, jak twierdzą, nie tylko przydatnego, ale niezastąpionego, koniecznego powiedzmy np. dla uczniów kl. X, pracujących samodzielnie nad określonym tekstem. Paradoksalne w tej sytuacji jest to, że cała ta receptura ma być, ponoć, ostrzem swym skierowana przeciwko socjologizowaniu i schematyzmowi, że ma zaszczerpić umiłowanie „sztuki słowa”. Chcąc więc obudzić to drzemające uczucie do *Matki Gorkiego* np., autorka jednego z artykułów, nauczycielka, proponuje dwanaście zabiegów operacyjnych. Każdy z nich dzieli się na mnóstwo rozdziałów i podrozdziałów, punktów i podpunktów, a wszystko to razem ma „zbliżyć” do postaci Niłowny, do bohaterów *Zoranego ugoru* i innych. Plany przeżyć, plany wątpliwości, plany rozwoju duchowego matki, towarzyszy — poczynając od „budzenia się jej świadomości” poprzez obawę o syna i chęć odwrócenia od niego niebezpieczeństwa, aż do uznania słuszności jego poczynań — całe życie Niłowny rozłożone niejako na czynniki pierwsze, obwarowane punktami i podpunktami nazywa się wiedzą o literaturze. Cóż dopiero, gdy zostanie poparte odpowiednim wykresem? Czy trzeba dowodzić, że cała ta procedura wyklucza jakiegokolwiek wzruszenie zawartością ideową, eliminuje możliwość odczucia i zrozumienia wizji świata pisarza, jego kunsztu, czyni preparaty z żywych ludzi, a z utworu literackiego — zakalcowy knysz. I czy ta właśnie procedura ma coś wspólnego z wiedzą o literaturze? I na co przyda się młodzieży zarówno tej, która potrafi czytać i bronić swej interpretacji, jak i tej bardziej biernej — ten wykoncypowany schemat, narzucający nie tylko tak właśnie, a nie inaczej ujęte cechy, ba, nie tylko cechy, ale ich kolejność, ba, nie tylko kolejność, ale te właśnie, a nie inne rozdziały, części rozdziałów, akapity — jak to zaleca „dokładnie przemyślany plan”. Ta buchalteryjna metoda ustalająca, co *winien* zrobić uczeń na podstawie tego, co *ma* w planie, musi z konieczności prowadzić do dziwologów ustalających w % umiejętność ujmowania takich czy innych problemów literackich. Wynikające stąd „krzywe” są dowodem tej deformacji, do jakiej może doprowadzić źle zrozumiana nauka literatury w szkole, tego wyjałowienia, jakie powoduje martwy schemat we właściwej analizie ideowo-artystycznej, analizie, która powinna być funkcją właściwie pojętej metody. I znowu — nie chodzi tu o walkę z sy-

stematycznością, czy planem nauczania — chodzi tylko o wytrzebienie, wykarczowanie z nauki literatury płaskich formułek, mumifikujących żywą postać bohatera, umartwiających w kleszczach pseudoanalizy formalno-dogmatycznej żywy organizm dzieła sztuki. I czy nie tu właśnie tkwi przyczyna następnej, niemniej ważnej bolączki nauki literatury w szkole? — sugerują dyskutanci.

Chodzi o *wypracowanie* o słowo pisane. I tutaj często to samo wyjaśnienie w ujęciu tematu, ten sam brak samodzielności myśli, osobistego przeżycia, ta sama bezbarwność wypowiedzi, sprowadzająca się do komunałów i sztampy, operowanie z góry powziętymi tezami, w z góry powziętych sformułowaniach. I nic od siebie. Nic ze sfery własnych przeżyć, własnego widzenia, własnej oceny, zarówno pozytywnej jak i negatywnej. Wszystko zabija „dokładnie przemyślany plan” narzucony z góry, jak tabliczka mnożenia, niewątpliwy i nie podlegający dyskusji, decydujący o tym, co ważne i mniej ważne, niwelujący momenty „niepożądane”, a wraz z nim całe bogactwo problemu, postaci, ujęcia. Pozostają nędzne strzępy preparatu jeszcze bardziej zaakcentowane szarością, ubóstwem języka. Jedna z nauczycielek konstatując te fakty i szukając przyczyny często już nie tylko zobojętnienia, ale martwoty myślowej uczniów, stwierdza, że źródłem zła jest i niewłaściwa metoda, i program, i podręcznik, że te wszystkie czynniki zabijają cudowne obrazy literatury pięknej, włączając w głowy uczniów jakąś pseudowiedzę, pseudouogólnienia. I tutaj do dyskusji wkracza nowy czynnik: *podręczniki*. Zarzuca się im nudę i monotonię w doborze materiału i płynącą stąd nudę i monotonię „tematów” egzaminacyjnych, czy nieegzaminacyjnych. I w związku z tym — zagadnienie *programu*. Program nauczania dla klas VIII—X wysuwa jako trzon badanie tekstów. Szczegółowy komentarz, staranna i wnikliwa analiza, która prowadzi do zrozumienia specyfiki literatury pięknej, jest zasadniczym źródłem wychowania estetycznego młodzieży. Program nie podkreśla jednak w dostatecznej mierze sprawy ujęcia literatury jako dzieła sztuki, stąd owo zasypywanie pytaniami, owo narzucanie takiego właśnie a nie innego planu, czyli stosowanie metody nie różniącej się niczym od metody nauczania matematyki czy fizyki. I stąd sprzeczności z waleceniami wielkich pedagogów, ich walki z płaskim dydaktyzmem, ich walki

z formułkami, w których niewiadome są zawsze te same, a więc wykluczające w równej mierze jakąkolwiek inwencję nauczycielską, jak i twórczą myśl ucznia. W porównaniu z programem z roku 1939 obecny program, twierdzą dyskutanci, akcentując sprawę rozumienia utworu pomija sprawę przeżycia. Łącznie z komentarzem do programu budzi on nowe wątpliwości, które znalazły swój wyraz w *Literturnej Gazecie* z dn. 15 X 59 r. w artykule docenta Burlakowa i nauczycielki literatury Umanskiej. Sprawa dotyczy kl. IX—XI. Mówi się w programie o świadomym podejściu ucznia do utworu, o umiejętności odśladania bogactwa ideowego i specyfiki rosyjskiej literatury i sztuki. Kiedy ten dezzyderat może zostać zrealizowany? Tylko w tym wypadku, jeżeli nauka literatury będzie nauką jej specyfiki, jako sztuki słowa, jeśli potrafi obudzić i rozwinąć umiejętność ujmowania utworu literackiego w całokształcie zawartości ideowej i wyrazu artystycznego, w ich nierozzerwalnej łączności. Tego właśnie brak było od wielu lat w szkole. Niestety — twierdzą autorzy artykułu — nowy projekt nie wnosi zmian istotnych. Literatura bowiem w starszych klasach to według nowego programu kurs historii literatury. W badaniach literatury radzieckiej, jak i u poniektórych pisarzy zagranicznych, wysuwa się na czoło chronologia. Czy autorzy nowego programu szkolnego postąpili słusznie tworząc olbrzymi kurs literatury — w którym wykład, ogólny zarys, wysuwa się na czoło — pokaże przyszłość. Niepokojąca jest niewątpliwie ogromna przewaga tych ogólnych zarysów, przeglądów nad badaniem właściwego tekstu. Dla przykładu: w klasie IX na 117 godzin na analizę tekstów np. Gribojedowa *Mądremu biada* przeznaczają się godzin 12, pozostały kurs literatury w tej klasie sprowadza się zasadniczo do wykładu, zarysu ogólnej charakterystyki. Uczeń słucha, a nauczyciel na każdej lekcji będzie „posuwał się dalej” dając wykład o nowych pisarzach i nowych utworach. A twórczość Puszkina? Godzin 24 — na pozór niemało, ale program nie rezygnuje z niczego, 24 godziny pochłonie *Eugeniusz Oniegin* i *Borys Godunow*. A gdzie liryka? *Małe tragedie*, *Jeździec miedziany*, *Poltawa*? Wykład ma zapelnąć te wszystkie luki. Na literaturę zagraniczną — Homera, Ajschylosa, Szekspira, Cervantesa, Moliera, Goethego, Byrona, Balzaka, Romain Rollanda, Lusinia, Rabindranatha Tagore — na 11 pisarzy — godzin

dwanaście. Wniosek: telegraficzny styl „komunikatu informacyjnego”, który niewątpliwie da jedno: nieprzewyciężony wstręt do literatury i sztuki. Nie pomoże największy talent pedagogiczny — nie zastąpi on utworów ani ich oddziaływania na młodzież. I znowu — nie chodzi o walkę z metodą ujmowania literatury w jej rozwoju historycznym, chodzi o to tylko, by twórcy programów zrezygnowali z ambicji ogarnięcia wszystkiego, a więc ślizgania się po powierzchni, gubienia w ogólnikach. A przecież to właśnie grozi uczniom — jako konsekwencja wyżej stosowanych metod. I wobec tego, chcąc nie chcąc — twierdzą Buriakow i Umanskaja — trzeba powtórzyć po raz setny, że uczącej się młodzieży szkoły średniej należy przede wszystkim pokazać konkretne utwory literackie, dać jej odczuć żywe słowo pisarza, urok i siłę sugestywną najpiękniejszych utworów literatury w ogóle i literatury realizmu socjalistycznego w szczególności. W programie, który operuje pojęciem opanowania treści niektórych utworów literackich, opanowania podstawy nauki o literaturze, który podkreśla sprawę opanowania języka (o tym, jak trudnym to jest zadaniem — była już mowa) — w programie tym nie znalazł dostatecznej wymowy dezyderat na pewno nie mniej ważny od trzech wyżej wymienionych — ujmowanie utworu literackiego jako dzieła sztuki. Wspomina się o tym wyłącznie deklaratywnie w komentarzu do programu. W samym programie znalazło się dość czasu na literaturę dawną, na mnóstwo wykładów wprowadzających (najczęściej zbędnych) na naukę literatury jako rodzaj sztuki przeznaczają się godzin 2. Nie ratują sprawy luźne dopiski z zakresu poetyki, chociaż nazywa się je patetycznie „teorią literatury”. Wprost przeci-

wnie, te chaotyczne wiadomości przypadkowo rzucane, pojęcia takie, jak kompozycja, dygresja itp. zjawiające się i znikające jak kamfora przy omawianiu konkretnych utworów, nie prowadzą do żadnych wniosków. A przecież sprawa wprowadzenia czy wstępu do literaturoznawstwa, czy teorii literatury to podstawa, nieodłączne ogniwo nauki o literaturze jako dziele sztuki. Prymat metody historycznoliterackiej prowadzi w sposób nieunikniony do traktowania literatury jako ilustracji historii, wyjaławienie lekcji literatury z tych wszystkich wzruszeń, które płyną z dzieła sztuki, z jego niepowtarzalności i jedyności.

Dyskusja nie jest zamknięta. Wysunięte w pierwszej fazie na czoło zagadnienie metody nauczania literatury, stało się jednym z wielu, nieodłącznym od sprawy programu i podręcznika, wszystkie zaś łącznie, podkreślają dyskutanci, muszą wziąć za punkt wyjścia założenie o specyficzności utworu literackiego jako dzieła sztuki. Jedynie to założenie może prowadzić do zajęcia właściwego stanowiska w stosunku zarówno do metody nauczania, jak i programu i podręcznika. I jedynie to założenie może nadać nauce literatury rangę podstawowego czynnika w wychowaniu ideowo-estetycznym młodzieży, uczynić z literatury źródło radości poznawczej, pierwsze, niezastąpione ogniwo w dziedzinie poznawania roli i piękna sztuki w życiu człowieka radzieckiego i jej znaczenia dla narodu radzieckiego budującego komunizm.

W tej chwili, w przededniu Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli, w obliczu nowej szkoły dyskusja ta nabiera szczególnego znaczenia i szczególnej wymowy.

Barbara Rafałowska

PRZED KONGRESEM PEDAGOGICZNYM

Na bliskim już kongresie pedagogicznym mają być rozważone podwaliny przyszłego szkolnictwa i ustalony ogólny jego zarys. Zanim się jednak przystąpi do reform, należy zdać sobie sprawę ze stanu obecnego. Na tym miejscu omawiać można tylko to, co dotyczy stanu języka polskiego.

Jakiż więc jest obecny stan polszczyzny w społeczeństwie?

Dzisiejsza szkoła nie spełnia pod tym względem zadania, o czym świadczą najlepiej egzaminy maturalne. Społeczeństwo na łamach czasopism kultu-

ralnych bije na alarm, PZPR domaga się żywej, nie drętwej mowy, Prezydium Rady Ministrów w okólniku do urzędów zwraca uwagę na popełniane przez nie błędy językowe i wielkie zachwaszczenie mowy obcymi słowami, mnożą się w pismach tzw. kąciki językowe. Jednak żadne usiłowania nie pomogą, póki nie przyswoi sobie języka należycie sam nauczyciel. *Polonistyka* umieściła w swoim czasie dwa artykuły podpisane pt. „O wyższy poziom polszczyzny” (pierwszy powtórzono w zbiorze artykułów wybranych:

„Z zagadnień nauczania języka polskiego w kl. V—XI”). Lecz spodziewanych wyników jakoś nie widać.

Przyczyny ogólnie znane uniemożliwiły szkole powojennej należyte uporanie się ze wskazanymi brakami; szkody stąd wynikłe dla kultury naszego języka nie dadzą się już odrobić w tym pokoleniu, dorośli nie będą powtarzać nauki szkolnej. Niechaj więc chociaż przyszłe pokolenie szkoła wyposaży w narzędzie porozumiewania takie, jakim być powinno! Ale dokonać tego może jedynie nauczyciel mający sam wyrobioną kulturę językową. Stąd wniosek, że na język jako powszechne i jedyne narzędzie porozumiewania musi być położony szczególny nacisk, zwłaszcza w szkołach kształcących nauczycieli.

Jakież są główne braki tego narzędzia-języka?

Oto najpospolitsze przykłady z dzienników: „Gdy wśród mrowiska okrytych złotą jak mosiądz łuska karpi trafi się sztuka z gatunku...” zamiast: gdy wśród mrowiska karpi, okrytych złotą jak mosiądz łuska, trafi się... „Rozstrzygający o tytule mistrza A — klasy mecz między zgierskimi drużynami, przekształcił się...” zamiast: mecz między zgierskimi drużynami, rozstrzygający o tytule...)

Ten sztyk słów — niemiecki — już omawiałam na tym miejscu. Powyższe przykłady wyszły spod pióra ludzi mających co najmniej średnie wykształcenie.

Po wtóre: dzisiejsze narzędzie porozumiewania się nie jest sprawne, tj. nie przekazuje myśli jasno i niedwuznacznie. Na przykład „W końcu uroczystości nastąpiło rozdanie nagród artystycznych”. Miało to znaczyć: rozdanie nagród artystom, nie zaś artystycznie wykonanych. „Było to przedstawienie młodzieżowe”, znowu nie wiadomo, czy to było przedstawienie dla młodzieży, czy wykonane siłami młodzieży. „Deficytowość produkcji wołowiny” — czy to nie wystarczająca hodowla bydła, czy jej nieopłacalność? „Z tego placu ma się usunąć wszystkie obiekty” — to znaczy, co?

A oto próbki języka różnych odłamów społecznych.

Z pisma robotnika P R N m. Łodzi: „...mieszkanie ma ściany zdemolowane i zdefasowane okna. Poinformowano go, że interwencja rady zakładowej nie odniosła pozytywnego rezultatu i urząd kwaterekowy jego podanie złożone jako pierwsze załatwił negatywnie”.

Z przemówienia wyższego urzędnika „...istnieje konieczność opracowania kompleksowego perspektywicznego pla-

nu rozwoju rolnictwa. Opracowane projekty rozwojowe rolnictwa oparte o założenia rejonizacyjne powinny postulować właściwą lokalizację przemysłu...”

Z artykułu nauczyciela: „...pozytywne i negatywne rezultaty, realizacja lekcji wg opracowanego konspektu, informacje o dopełnieniu, reprodukowaniu rzeczy już znanych, pod kątem realizacji postulatów jedności nauczania i wychowania; nauczyciel mobilizuje aktywność ucznia i zapewnia atrakcyjność lekcji”.

Pracownicy naukowi (a może studenci?) z katedry socjologii UW w związku z ankietą wśród studentów piszą w *Nowej Kulturze* (12.X. 58): „Oddziaływanie ideologii socjalistycznej przy pomocy wszelkich środków masowej komunikacji w warunkach sprzyjających ujednoliceniu zachowań... Sytuacja sprzyjająca reakcjom nonkonformistycznym i możliwości wypowiedzi o własnych postawach ideologicznych... Dominują pozytywne reakcje na termin „socjalizm”. Badana populacja jest względnie wysoko zintegrowana i względnie egalitarna w swoich konkretnych postulatach”.

„Proponuje się dwa przeciwstawne i pozateoretycznie ufundowane sposoby odczytywania przytoczonych tu tabel (...) nazwać fanatyczno-masochistycznym i realistyczno-pyknicznym”.

Są to chyba wystarczające dowody, że język dzisiejszy bynajmniej nie spełnia swego zadania, którym jest, jak się rzekło, ułatwienie porozumienia się ludzi między sobą. Zważmy przy tym, że dążymy do kultury ogarniającej wszystkie warstwy społeczeństwa. Na przytoczenie codziennych usterek prasy i radia, wynikających z „niebąbej, lekceważącej postawy wobec tego narodowego dobra kulturalnego”, nie starczyłoby ani miejsca, ani czasu.

Dlatego dzisiaj społeczeństwo kieruje wzrok ku szkole. Tylko ona może wychować nowego obywatela, nie tylko światłego, lecz i prawego; tylko ona może wszczepić przywiązanie do mowy ojczystej i szacunek dla niej, która w czasach naszej świetności bywała mową nawet obcych dworów. W w. XVIII odrodzenie opierało się na jednostkach, dzisiaj stanąć muszą do pracy tysięczne rzesze odpowiednio przygotowanych nauczycieli, przeświadczonych, że „odbudować poszanowanie języka i przywiązanie do niego stanowi pedagogiczny nakaz chwili największej ważności” (Z. Klemensiewicz; *Język Polski* XXVI, 52—3).

Czy się tak stanie, rozstrzygnie postawa kongresu.

Maria Nalepińska

Rocznik 1959 *Literatury Ludowej*¹⁾ zawiera 6 numerów poświęconych następującym regionom: Kaszubom, i Pomorzu Zachodniemu, Warmii i Mazurom oraz Lubelszczyźnie. Na szczególną uwagę zasługują cztery pierwsze numery czasopisma, omawiające folklor Ziemi Północnych. Stanowią one dalszy ciąg cyklu zeszytów poświęconych Ziemiom Odzyskanym, będących jednocześnie wkładem naszej folklorystyki do Milenium.

Zeszyt kaszubsko-pomorski rozpoczynają prace Andrzeja Bukowskiego i Czesława Wycecha o folklorystach kaszubskich i pomorskich XVIII i XIX w. Autorzy omawiają relacje pierwszych podróżników i badaczy tamtych ziem, badaczy rekrutujących się także spośród uczonych niemieckich. I tak np. podróżnik niemiecki Johann Bernoulli w wydanych w 1779 r. opisach swych podróży pisze o dążeniach szlachty niemieckiej do tego, „ażeby wszędzie zaprowadzić język niemiecki, a kaszubski usunąć”, a pastor niemiecki Lorek, na ogół niesprzyjający Polakom, stwierdza, że „Kaszuba nienawidzi wszystkiego, co jest i nazywa się niemieckie”.

A. Bukowski i Cz. Wycech omawiają dalej postacie działaczy zasłużonych w historii Kaszub i Pomorza, m. in.: F. Ceynowy, Karnowskiego, Brilowskiego, Derdowskiego, Gołębiowskiego, Parczewskiego, Gulgowskiego, Majkowskiego, Patocka, ks. Kujota i in. oraz zasięgi współczesnych badaczy Kaszub: Ks. Sychty, L. Roppa, B. Stelmachowskiej. Podkreślić należy, że większość z tych działaczy to nauczyciele.

Autorzy innych prac działu rozpraw, E. Kamińska-Rzetelska, J. Krzyżanowski, J. Zieniukowa, L. Roppel, S. Swirko omawiają problemy językowe, przysłowia, kaszubską literaturę regionalną (wspomnienia o Sędzickim i Rogali oraz artykuł o pracy Sychty). Na uwagę zasługuje praca M. Woźniak opisująca słowiańskie wesele w Jamnie pod Koszalinem wg relacji etnografa niemieckiego Ulricha Johna oraz rozprawa B. Sychty o miastach, miasteczkach i wsiach w kaszubskiej literaturze ludowej, zawierająca dużo bardzo ciekawych, oryginalnych tekstów kaszubskich.

W dziale tekstów znajdują się opowiadania i pieśni (z nutami) z terenów Kaszub i pow. bytowskiego, przygoto-

wane przez II pracownię Dialektologiczną PAN i pracownię folklorystyczną PIS oraz teksty J. Patocka i facecjonisty ludowego Pawła Miotka.

Z następnych działów regionalnych numeru 1—2 *Literatury Ludowej* na uwagę zasługuje przemówienie Cz. Wycecha na uroczystościach odsłonięcia pomnika Derdowskiego w Wielu oraz bibliografia publikacji z zakresu folkloru kaszubskiego za lata 1945—1958 opracowana przez T. Brzozowską.

W części pozaregionalnej, ogólnej czasopisma Jerzy Słiziński omawia legendy bułgarskie osnute wokół postaci Władysława Warneńczyka, S. Swirko daje kartę z dziejów przysłowioznawstwa polskiego. W numerze tym znajduje się też praca nagrodzona w konkursie *Literatury Ludowej* pt. „Opowiadanie partyzanta” Michała Basy.

Następny zeszyt *Literatury Ludowej* (nr 3—4) poświęcony Warmii i Mazurom jest ostatnim z wydanych dotąd zeszytów poświęconych Ziemiom Odzyskanym (w przygotowaniu jest numer lubuski i szczeciński). Artykuł wstępny Władysława Chojnackiego pt. „Dzieje ludności polskiej na Mazurach” omawia kwestię osadnictwa na terenach dawniej pruskich, walkę z naporem najpierw krzyżackim później niemieckim. Autor przytacza bardzo wiele faktów świadczących o polskości tych ziem, wiele opinii Niemców uważających te obszary za bezsprzecznie polskie. Toż właśnie na Mazurach wydano pierwsze polskie tłumaczenie *Nowego Testamentu*, wydrukowano pierwsze zasady ortografii polskiej, pierwszą książkę Mikołaja Reja *Kupiec* i in.

Wł. Chojnacki przedstawia też dzieje walki Mazurów z germanizacją. Nasiłenie akcji germanizacyjnej rozpoczęło się w 1834 r., gdy wydano nakaz uczenia dzieci szkolnych tylko po niemiecku. Po ustawie tej stosowano takie np. „metody pedagogiczne”: dzieciom, mówiącym po polsku, wieszano na szyi klocek z napisem „Pollack” i nie zdejmowano póty, póki dane dziecko nie przyjąłoby innego na „przestępstwie” mówienia po polsku.

Autor omawia dalej działalność hakatystów, liczne na Mazurach czasopisma antypolskie, smutny dla nas okres lat 1918—1921, i dochodzi do lat 40, do czasów okupacji. I tu rzecz ciekawa: w odpowiedzi na projekt przesiedlenia Mazurów na Mazowsze i potraktowanie ich jako germanizatorów w stosunku do mieszkańców Rzeszy,

¹⁾ Rocznik 1958 omówiono w numerze 3/59 *Polonistyki*.

czołowi przedstawiciele partii hitlerowskiej piszą o Mazurach m. in.: „... Po mazursku mówią do siebie co najmniej rodzice, dziadkowie, często po mazursku mówi się do dzieci, a na pewno zawsze do bydła. Także i podejście do pracy, stan podwórza, rodzaj rozrywek... ma tam charakter odcinający się wciąż wyraźnie od ogólnych cech niemieckich. Pod względem polityczno-narodowym brak jednak im niekiedy obsołutnie pewnego odczucia, że Mazowszanin lub Polak to coś obcego, do czego należy się ustosunkować z rezerwą. Z tych powodów ostrzegamy z całym naciskiem przed osiedlaniem Mazurów w charakterze kolonistów w reencji ciechanowskiej”.

Taki był wynik blisko 200 lat trwającej, bardzo wyteżonej akcji germanizacyjnej na Mazurach i Warmii.

W omawianym artykule W. Chojnackiego oraz w artykule Wł. Gębika pt. „Folklor Warmii i Mazur i jego polscy badacze w XVII—XX w.”, znajdujemy krótkie charakterystyki i omówienie zasług ludzi, którzy z poświęceniem pracowali nad utrzymaniem kultury polskiej ludu Warmii i Mazur: Seklucjana, Gizewiusza, Mrągowskiego, Wojciecha Kętrzyńskiego, Sembrzyckiego, Barczewskiego, K. Małka, E. Sukertowej-Biedrawiny, M. Zientarowej-Malewskiej, A. Steffena i in.

Z dalszych artykułów na uwagę zasługują prace „Legends grunwaldzkie” E. Sukertowej-Biedrawiny, będąca swego rodzaju konfrontacją historii z legendą ludową, i artykuł E. Martuszewskiego pt.: „Nauka niemiecka a folklor Warmii i Mazur” wyjaśniający m. in. w jaki sposób powstawały niemieckie zbiory mazurskich pieśni ludowych. Autor podaje, że po prostu tłumaczono popularne pieśni mazurskie na niemiecki, dopasowywano do nich popularną melodię i traktowano — jako ludowe pieśni mazurskie. W ten sposób m. in. fragment pieśni Kochanowskiego stał się „świadectwem niemieckości” ludu mazurskiego.

W dziale rozpraw numeru 3—4 piszą jeszcze: W. Doroszewski o pracach dialektologicznych na Mazurach i Warmii, T. Oracki o zbiorze pieśni Gizewiusza i o Kajce, W. Gębik o uroczystościach Roku Kajkowskiego, S. Swirko o kancjonale pruskim.

Bardzo ciekawy jest w tym numerze dział tekstów. Część pierwszą opracował Wł. Gębik. Autor daje ciekawe zestawienie ludowych pieśni mazurskich znajdujących się w najstarszym ich zbiorze, tzw. *Rękopisie Thomasićka*, wydanym w Królewcu w 1798 r. z pie-

śniami zapisanymi na przełomie XIX i XX w. i pieśniami zapisanymi w latach 1950—1954 na Mazurach. I co się okazuje. Otóż lud Warmii i Mazur, odsunięty od literatury i języka polskiego przez germanizatorów już od połowy XVIII w., zachował polszczyznę XVI i XVII w. jako język codzienny, mówiony i śpiewany. Formy, słownictwo, całe nawet fragmenty pieśni i gadek wskazują na to, że Rej, Kochanowski i inni, polskie kantyczki i kancjonały były podręcznikami języka polskiego, podręcznikami, mimo wysiłków germanizatorów, kształcącymi Polaków. Zjawisko to potwierdzają pieśni Gizewiusza opracowane przez J. Lisakowskiego, pieśni warmińsko-mazurskie zapisane przez pracowników PIS w latach 1950—54, teksty przygotowane przez B. Falińską, zagadki, ballady i in.

Bardzo dokładna bibliografia etnografii Warmii i Mazur za lata 1945—1958 opracowana przez Wł. i J. Chojnackich zawiera 475 pozycji i jest dowodem ożywionej pracy grupy etnografów i folklorystów warmińsko-mazurskich i zainteresowania sprawami tych ziem w całej Polsce.

W części ogólnej znajdują się prace i materiały K. Ślaskiego, J. Krzyżanowskiego, J. Ondrusze, P. Wojciechowskiego, A. Pacha.

W całości omówione 4 numery *Literatury Ludowej*, poświęcone Ziemiom Odzyskanym, przedstawiają się bardzo ciekawie: są kolejnym dowodem polskości tych ziem i związku ich z Macierzą, są odpowiedzią na pretensje pewnych kół zachodnio-niemieckich do naszych Ziemi Zachodnich i Północnych. Powszechnie znane są przecież relacje Charlesa Wassermanna w *Unter polnischer Verwaltung* o „nieszcześliwej ziemi niemieckiej pod polską administracją”, znane, lansowane ostatnio w odpowiedni sposób, w Niemczech Zach. „prawo Niemców do stron rodzinnych”, znane ekscesy odwetowe i neofaszystowskie. Wszystko to wywołało falę oburzenia, protestów i odpowiedzi na „obiektywne relacje” i „święte prawa”. Jedną z takich odpowiedzi był specjalny numer *Ziemi* ze stycznia 1959 r. Jest nią też cały rocznik 1958 i cztery pierwsze zeszyty rocznika 1959 *Literatury Ludowej*.

Numer 5—6 rocznika 1959 poświęcony jest folklorowi Lubelszczyzny. W części rozpraw znajduje się praca H. Zwolakiewiczza, dająca przegląd badań folklorystycznych na Lubelszczyźnie, dalej E. i R. Rosiakowie omawiają ludowe zagadki lubelskie w zbiorach

Łopacińskiego. M. Pękalski pisze o tajnym języku sitarzy biłgorajskich (słowniczek), A. Bryk omawia elementy ludowe w muzyce Namysłowskiego. Polonistów zaciekawia niewątpliwie trzy artykuły z pogranicza folkloru i literatury: Tadeusza Kłaka o wpływie pieśni ludowej na twórczość Czechowicza, S. Świrki o Biernacie z Lublina jako pierwszym paremiografie i bajkopisarzu polskim oraz A. Aleksandrowicz o elementach ludowych w poezji Bojarczuka. W dziale tekstów znajdujemy pieśni (z nutami) z pow. lubartowskiego, w opracowaniu PIS, pieśni weselne i zwyczajne ludowe z Zamojszczyzny, pieśni dunajowe, sitarские i kołysanki z pow. biłgorajskiego, opowiadania, bajki itp. Bibliografię folklorystyczną Lubelszczyzny opracował H. Zwolakiewicz.

W części ogólnej znajdują się m. in. artykuł J. Krzyżanowskiego o międzynarodowym Kongresie Bajkownawczym w Kilonii oraz o bajkach „Tysiąc nocy i jedna”. Obydwie te prace dotyczą baj-

kownawstwa międzynarodowego. R. Wojciechowski publikuje dalej pracę pt. „Karczma i gorzałka w polskiej pieśni ludowej”, H. Kapełus pisze o bajkach łużyckich i in. Numer ten zawiera dużo materiału interesującego szczególnie dla miłośników folkloru lubelskiego oraz pracowników naukowych interesujących się bajką.

W roku 1960 wyjdą numery poświęcone następującym regionom: Mazowszu i Warszawie (w druk), Podlasiu, Suwalszczyźnie i Augustowskiemu, Pomorzu Szczecińskiemu, Ziemi Lubuskiej i Mazowszu Północnemu.

Poszczególne zeszyty *Literatury Ludowej* mogą stać się cenną pomocą dla nauczycieli-polonistów, geografów, historyków w ich pracy pedagogicznej i oświatowej, potrzebne są w świetlicach i drużynach harcerskich, w kółkach krajoznawczych i in. Dlatego też *Literatura Ludowa* winna się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej.

Maria Dobrosławska

KONFERENCJA WYKŁADOWCÓW KULTURY ŻYWEGO SŁOWA W STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

W dniach 11 i 12 marca 1960 roku odbyła się w Studium Nauczycielskim w Warszawie przy ul. Stawki 5 konferencja wykładowców kultury żywego słowa. Przedmiot to nowy nauczania, wprowadzony do programu studiów przygotowujących nauczycieli szkół podstawowych. Konferencja ta wzbudziła duże zainteresowanie, zgromadziła przeszło 50 uczestników z całej Polski. Można było stwierdzić, że każde Studium Nauczycielskie było reprezentowane.

Program konferencji przewidywał referat wprowadzający w zagadnienie dra Bronisława Wieczorkiewicza, dyskusję nad referatem i nad problematyką kultury żywego słowa, popisy słuchaczy Studium Nauczycielskiego w Warszawie przy ul. Stawki 5 oraz lekcje otwarte poświęcone zagadnieniom z zakresu kultury żywego słowa.

Program więc był bogaty, interesujący.

W poniższych uwagach pragniemy jedynie zreferować krótko przebieg dyskusji, która wykazała, jak wiele jest jeszcze do zrobienia w zakresie uregulowania i ujednolicenia problematyki przedmiotu, jak różne są poglądy związane z realizacją programu kultury żywego słowa. Była ona cenna. I każdy

z uczestników zdał sobie sprawę raz jeszcze, jak ważny jest to przedmiot, jak paląca jest sprawa ustalenia zakresu, programu, metod jego realizacji, celów, do których powinniśmy dążyć w pracy nad kulturą żywego słowa itd.

Pierwsza uwaga, która nasuwa się sprawozdawcy z dyskusji jest następująca: oto każdy wykładowca kultury żywego słowa pojmuje swoje zadania inaczej, inaczej je realizuje, swoiście traktuje założenia programowe.

W czasie dyskusji słyszeliśmy, że treścią pracy na lekcjach kultury żywego słowa, powinny być, poza zagadnieniami dykcji, właściwego ustawienia głosu, takie problemy, jak streszczenia, pogadanki, przemówienia, wreszcie recytacje.

Ze sprawą recytacji — twierdzili jedni — jest związana bardzo silnie sprawa właściwej analizy treściowej (ideowej) i formalnej wiersza.

Inni zwrócili uwagę na konieczność kształcenia wrażliwości estetycznej słuchaczy, stąd konieczność kształtowania wyobraźni poprzez analizę obrazów, rzeźb, kształtowania słuchu poprzez regularne poznawanie muzyki.

Jeszcze inni uporczywie domagali się, by obok kultury żywego słowa, a nawet w ramach tego przedmiotu wpro-

wadzić kulturę pisania, stąd konieczność wzmocnienia nauki ortografii, nauki stylu, a nawet kaligrafii.

Rozpatrywano sprawę teatru szkolnego. Jedni są zwolennikami tradycyjnego teatru, którego istotę widzą w wystawianiu przez słuchaczy studiów nauczycielskich arcydzieł dramatycznych naszych pisarzy, takich jak Fredro, Mickiewicz (*Zemsta*, *Śluby panieńskie* itd.); inni swoiście pojmują teatr szkolny jako teatr inscenizujący poprzez zbiorowe deklamacje, inscenizacje wierszy, bajek, łatwiejszych opowiadań, teatr często *del arte* wynikający z potrzeby dydaktycznej czy też artystycznej szkoły, zwanymi bardzo silnie ze szkołą, z jego zagadnieniami wychowawczymi i dydaktycznymi.

Znaleźli się również przeciwnicy ustawiania głosu na lekcjach kultury żywego słowa. Ci twierdzili, że sprawa ustawiania głosu należy do specjalistów-wokalistów, którzy latami nieraz muszą pracować nad głosami, by je właściwie ustawić.

Już z tego krótkiego przeglądu poszczególnych poglądów można stwierdzić różnorodność zdań, zapatrywać, uwag i rozwiązań poszczególnych wykładawców kultury żywego słowa. Czasami zdawało się, że dyskutują nie specjaliści w zakresie umiejętności właściwego mówienia, umiejętności wygłaszania wierszy, właściwej dykcji, poprawnej pod względem fonicznym wymowy, ale poloniści, estetycy, kierownicy klubów literackich czy świetlic.

Niezależnie jednak od tego wrażenia — wrażenia narzucającego się postronemu słuchaczowi dyskusji prowadzonej zresztą bardzo żywo, przy bardzo silnym osobistym zaangażowaniu się uczuciowym dyskutantów — można było dojść do pewnych zasadniczych i bardzo cennych wniosków, ustalających i bardzo niezbitie pewne tezy ogólne, którymi warto się kierować w realizacji programu kultury żywego słowa.

A oto one:

1. Wprowadzenie przedmiotu kultury żywego słowa do programu Studiów Nauczycielskich jest rzeczą bardzo cenną i wartościową. Przyszły nauczyciel studiujący w Studium Nauczycielskim musi zdawać sobie sprawę z ogromnej wagi poprawności mówienia, poprawności nie tylko gramatycznej, językowej i stylistycznej, ale także fonicznej, wymawianowej.

2. Wprowadzenie ilości godzin nauczania kultury żywego słowa jest bardzo mała (dwie godziny tygodniowo na 1 roku studiów, a na studiach popołudnio-

wych tylko 1 godzina), ale w ramach tego budżetu czasu należy w miarę możliwości zmieścić podstawowe zagadnienia związane z nauczaniem poprawnego mówienia. Do tych zagadnień należą przede wszystkim a) wstępne zagadnienia teoretyczne z zakresu fonetyki, b) zagadnienia związane z techniką poprawnego wymawiania, łącznie z najrozmaitszymi ćwiczeniami oddechu, głosu, dykcji z ustawianiem głosu włącznie, c) wreszcie sprawy analizy recytatorskiej utworów literackich, i to na wszystkich kierunkach, ze szczególnym uwzględnieniem recytacji, zbiorowej, chóralnej.

Nie wyklucza się oczywiście możliwości realizacji innych zamierzeń wspomnianych w dyskusji, jak inscenizacja, kształcenie wrażliwości estetycznej itd.

3. Ogół uczestników konferencji zgodził się z tezą, że lekcje kultury żywego słowa powinien prowadzić nauczyciel, polonista mający pełne kwalifikacje, mający przygotowanie teoretyczne w zakresie zagadnień z fonetyki. Oczywiście może je prowadzić również i aktor, ale tylko w tym przypadku, jeżeli wykaże znajomość i orientację w zagadnieniach teoretycznych. Przy tym zwrócono uwagę, że należałoby zorganizować kilkutygodniowe kursy wakacyjne dla wykładawców kultury żywego słowa, by pomóc im w pogłębieniu wiadomości z tej dyscypliny naukowo-praktycznej, będącej właściwie dotychczas w dużym zaniedbaniu.

4. Duża grupa dyskutantów była zdania, że wobec panoszących się błędów językowo-stylistycznych, wobec pogłębiania się trudności w ustalaniu kryteriów poprawności językowej na lekcjach kultury żywego słowa, powinniśmy stosować ostre rygory wymawianowe (dotyczy to na przykład spraw takich, jak przesuwanie akcentów w wyrazach obcego pochodzenia). W związku z tym należy zadbać o to, by w jak najszerszym czasie zostały ustalone przez komisję językową normy wymowy poprawnej polszczyzny, co zresztą zostało zapowiedziane w referacie prof. Wieczorkiewicza.

5. Konieczna jest sprawa ostatecznej redakcji programu nauczania kultury żywego słowa. Obecny program wobec małej ilości godzin jest nierealny. Poza tym nie spełnia on swego zadania wobec nieuporządkowania zagadnień w tym programie sformułowanych.

6. Uczestnicy konferencji, zwrócili uwagę na możliwości realizacji programu poprzez wykłady dla większej ilości uczestników, poprzez ćwiczenia w małych grupach ćwiczeniowych. Przy

tym akcentowali z troską, że nie zawsze to jest realne z powodu dużej ilości słuchaczy i małej ilości godzin.

7. Konieczną jest rzeczą, by na uniwersytetach zostały utworzone lektoraty wymowy. Powstaje błędne koło. Oto nauczyciele języka polskiego w liceach ogólnokształcących nie znający zasad poprawnego mówienia zarażają nieudolnością wymawiania swoich uczniów, którzy z kolei przychodzą do studiów nauczycielskich. Bez ustanowienia lektoratów wymowy na uniwersytetach wszelkie wysiłki zmierzające do poprawy stanu wymowy języka ojczystego będą nadaremne. Przykład najcenniejszy musi iść przede wszystkim od góry.

8. Dyskutancki zwracali uwagę na cenną pomoc, jaką przynosi w pracy nad kulturą żywego słowa magnetofon, „Karolinka” itp.

9. Kilkakrotnie podkreślano wagę recytacji zbiorowych, które mają ogromne znaczenie w wyrabianiu właściwej dykcji, są jakby przymusową gimnastyką narządów mowy, organizują uwagę zbiorową słuchaczy, kształcą dyscyplinę zbiorową.

10. Powtarzano kilkakrotnie o konieczności ustawiania głosu słuchaczy, o konieczności nauczania mówienia ich na tak zwanej „masce”. Mimo zastrzeżeń niektórych uczestników dyskusji, że są to sprawy trudne, zawiłe, wymagające wiele czasu, większość dyskutantów dochodziła do wniosku, że wykładowca kultury żywego słowa musi przynajmniej pokazać, właśnie pokazując swoim słuchaczom, o co właściwie w tym ustawianiu głosu chodzi, gdzie jest „maska” itp.

11. Niektórzy podkreślali, że uczyć kultury żywego słowa dochodzi do wniosku, że należałoby zmienić nazwę tego przedmiotu. Oto może już nie tyle

chodzi o kulturę żywego słowa, ile o nauczanie poprawnego wymawiania. Nauczyciel w szkole podstawowej powinien być wzorem dla ucznia, a zwłaszcza wzorem w poprawności mówienia tak pod względem gramatycznym, jak i fonicznym. Toteż studium nauczycielskie powinno go nauczyć poprawnie mówić, wymawiać.

12. Wbrew opinii niektórych dyskutantów, twierdzących, że na kierunkach matematyki, fizyki, biologii itd. można zrezygnować z zagadnień analizy recytatorskiej wiersza, ogół uczestników konferencji podkreślił konieczność upowszechniania recytacji wierszy na wszystkich kierunkach i to z dwóch względów: 1) recytacja wiersza, umiejętna, właściwa, kształci wrażliwość estetyczną; 2) często w szkole podstawowej matematyk uczy języka polskiego.

Podkreślono konieczność upowszechniania pewnych doświadczeń w zakresie nauczania kultury żywego słowa. Zaproponowano, i to wydaje się ze wszęch miar słusznie, by na łamach *Polonistyki* ukazywały się artykuły o sprawach związanych z kulturą żywego słowa. Skierowano więc apel do uczestników konferencji, by nadsyłali artykuły takie do redakcji *Polonistyki*.

Przebieg konferencji, referat, dyskusja, lekcje otwarte, pokazy, a zwłaszcza dyskusja, były bardzo interesujące. Uczestnicy brali w niej żywy udział. Uświadomili sobie wiele spraw, uzgodnili poglądy. Nie wszystko zostało jeszcze omówione, ustalone, ale został zrobiony pierwszy krok do uzyskania wyraźnego całokształtu problematyki kultury żywego słowa na lekcjach w Studium Nauczycielskim.

Paweł Bagiński

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiąc luty i marzec 1960 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

Dział I

Historia i teoria literatury Językoznawstwo Pamiętniki i wspomnienia

Historia i teoria literatury

ALEKSANDROWSKA ELŻBIETA

„Zabawy Przyjemne i Pożyteczne“ 1770—1777. Monografia bibliograficzna. Wrocław. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. s. XXXV, 237, tabl. 4, portr. 2, ilustr. zł 50.—

Instytut Badań Literackich. PAN. Biblioteka Narodowa. Książka o dawnej kulturze polskiej. Nr 9.

Biografie i powieści biograficzne. Rozprawy dot. poszczególnych pisarzy

BRODZKA ALINA

Maria Konopnicka. Przedm.: W. Kiernik. Warszawa. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 56. zł 5.—

NOFER ALINA

Henryk Sienkiewicz. Warszawa. „Wiedza Powszechna“. s. 402, portr. zł 20.—

JULIUSZ SŁOWACKI

W sto pięćdziesięciolecie urodzin. Materiały i szkice. Red. M. Bizan i Z. Lewinówna. Indeksy: T. Jodejka. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 465, tabl. 9. zł 60.—

Zawiera m. in.: J. Kleiner: Sztuka poetycka Słowackiego. — Cz. Zgorzelski: Słowackiego „Śpiewu tajemnicze“. — W. Hahn: Utwory Juliusza Słowackiego z l. 1825—1829. — P. Hertz: O sonetach J. Słowackiego. — S. Treugut: „Godzina myśli“. — S. Swirko: Warszawa w „Kordianie“. — E. Sawrymowicz: „Kordian“ a cenzura krakowska w l. 1834—1835. — J. Krzyżanowski: O przysłówiach w „Balladynie“. — K. Wyka: W kręgu „Genezis z ducha“. — B. Zakrzewski: Wokół zagadki wydania „Do Autora trzech psalmów“. — E. Sawrymowicz: Słowacki — Rybiński — Krosnowski. — T. Syga: Słowackiego droga do społeczeństwa. — J. Rudnicka: Słowacki w Warszawie doby międzywojennej. — M. Grabowska: Ocena Słowackiego w kręgu „Pszonki“. — Z. Sudolski: Początki dziejów spuścizny literackiej J. Słowackiego.

Pamiętniki

MISTRAL FRYDERYK

Pamiętniki i opowieści. Moje początki. Tłum. (z prowansalskiego) i przypisy A. L. Czerny. Postowie pt. „Mistral i Prowansja trubadurów i felibrów“ — Z. Czernego. Kraków. Wydawn. Literackie. s. 363, tabl. 16, portr. 1. zł 32.—

Pamiętniki F. Mistrala (1830—1914) — laureata Nagrody Nobla napisane z humorem, pasją, wielkim zmysłem obserwacji dają możliwość poznania środowiska i folkloru prowansalskiego.

PASEK JAN CHRYZOSTOM

Pamiętniki. Wybór. Wstęp i aneks Jadwiga Rytłówna. Warszawa. Państw. Inst. Wydaw. s. 250. zł 8.—
Biblioteka Szkolna.

Językoznawstwo

KLEMENSIEWICZ ZENON

Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego. Wyd. 2. Warszawa. Państw. Wydawn. Nauk. s. 152, rys., bibliogr. zł 18.—

Dział II

Literatura piękna

Powieści

AYMÉ MARCEL

Zielona kobyła. Powieść. Tłum. Krystyna Byczewska. Warszawa. Czytelnik. s. 263. zł 20.—
Tyt. oryg.: „La jument verte“.

BOULLE PIERRE

Most na rzece Kwai. Przeł. Julian Kydryński. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 189. zł 20.—
Klub Interesującej Książki.
Tyt. oryg.: „Le pont de la rivière Kwai“.

CONRAD JOSEPH

Lord Jim. Powieść. Przeł. Aniela Zagórska. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 479. zł 28.—
Seria: Powieści XX wieku.

DYGASIŃSKI ADOLF

As. Powieść. Warszawa. „Czytelnik“. s. 170. zł 10.—
Lektura uzupełn. dla kl. IX.

GAŚTOROWSKI WACŁAW

Księżna Łowicka. Powieść historyczna z XIX w. Warszawa. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 390, portr. 2. zł 38.—
Powieść o Joannie Grudzińskiej. Wstęp T. Jodełki w oparciu o materiały źródłowe zawiera wiele sprostowań i uzupełnień do dotychczasowych sądów. I wyd. powieści ukazało się w r. 1908.

GIDE ANDRÉ

Szkoła żon i inne opowiadania. Przeł. J. Rogoziński. Warszawa. Czytelnik. s. 357. zł 25.—
Tyt. oryg.: „L'école des femmes“. Zawiera trzy opowiadania: „Szkoła żon“, „Izabella“ i „Symfonia pastorałna“.

LAM JAN

Pan komisarz wojenny. Koroniarz w Galicji. Oprac. S. Frybes. Wrocław. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. s. LXXXI, 374, bibliogr. zł 25.—
Seria: Biblioteka Narodowa, Ser. 1, nr 173.

PAUSTOWSKI KONSTANTY

Łniące obłoki. Przer. St. Klonowski. Wiersze tłum. St. Srednicki. Powieść. Warszawa. „Czytelnik”. s. 350. zł 16.—
Powieść napisana w r. 1928. Jest jednym z pierwszych utworów Paustowskiego.

PRUS BOLESŁAW

Anielka. Postowie Alina Brodzka. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 235. zł 7.—
Biblioteka Szkolna.

PRUS BOLESŁAW

Sieroca dola. Wstęp: Krystyna Kulickowska. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 134. zł 4.—
Biblioteka Szkolna.

REMARQUE ERICH MARIA

Trzej towarzysze. Tłum. Zbigniew Grabowski. Warszawa. Czytelnik. s. 553. zł 40.—

Tyt. oryg.: „Drei Kameraden”. Powieść wydana poza granicami Niemiec w r. 1937.

RUDNICKI ADOLF

Krowa. Opowiadanie. Warszawa. Państw. Instytut Wydawn. s. 203. zł 12.—

RUDNICKI ADOLF

Zołnierze. Powieść. Warszawa. „Iskry”. s. 204. zł 10.—

Powieść osnuta na tle własnych przeżyć i doświadczeń autora w okresie służby wojkowej przed wojną.

SEWER (IGNACY MACIEJOWSKI)

Matka. Opowiadanie. Postowie Stanisław Frybes. Kraków. Wydawn. Literackie.

SIENKIEWICZ HENRYK

Nowele wybrane. Postowie Jana Kotta. Przypisy: Tomasz Jodelka. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 365. zł 10.—
Seria: Biblioteka Szkolna.

SZOLEM ALEJCHEM

Zaczarowany krawiec i inne humoreski. Przeł. z żydowskiego Ludwik Górski. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 288. zł 13.—

Nazw. autora Szolem Rabinowicz (1859—1916). Wydane poprzednio utwory pisarza zwanego klasykiem literatury żydowskiej: „Notatki komiwojażera”, „Motel syn kantora” (PIW 1958).

Antologie**ALMANACH MŁODYCH 1958/59**

Warszawa. „Iskry”. s. 399. zł 20.—
Wybór poezji i prozy ze wstępem A. Międzyrzeckiego.

LEWAŃSKI JULIAN

Dramaty staropolskie. Antologia. Oprac. T. 1. Sredniowieczny dramat liturgiczny. Komedia mieszczańska i moralitet. T. 2. Polski dramat humanistyczny. Misteria. Przypisy: Maria Bokszczanin. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 743+590, ilustr. zł 120.—
Instytut Badań Literackich PAN.
Wstęp pt. „W teatrach staropolskich”.

STASZCZYK STEFAN

Verte. Łacińskie przysłowia, sentencje i ułotne słowa. Zebrał, ułożył, przetłumaczył i opracował... przy udziale Karola Jawińskiego. Warszawa. PZWS. s. 267. zł 12.—

Vademecum. Biblioteka Klasyczna. Ciekawy zbiór zawierający 1485 przysłów i sentencji łacińskich wybranych z dzieł pisarzy rzymskich. Zbiorek skomponowany w działach tematycznych np.: Życie, Wiedza, Dom, Ojczyzna, Państwo.

Wstęp m. in. wyjaśnia pojęcia: sentencja, przysłowie, słowo ułotne. Wiele ilustracji w tekście, skorowidz.

LA ROCHEFOUCAULD

Maksymy i rozważania moralne. Przekł., wstęp i objaśnienia T. Boy-Zelenski. Warszawa. „Czytelnik”. s. 141. zł 14.—

Utwory sceniczne**BOHOMOLEC FRANCISZEK**

Komedie. Oprac. i wstęp J. Kott. Tekst oprac. Jerzy Jacki. Przypisy: Anna Zychówna. T. 1. Komedie konwiktowe. T. 2. Komedie na teatrum. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 484, portr., s. 520, tabl. 1, bibliogr. zł 70.—
Instytut Badań Literackich PAN.
Teatr Polskiego Oświecenia.

FREDRO ALEKSANDER

Zemsta. Wyd. 3. Oprac. J. Maciejewski. Wrocław. Ossolin. s. 167, portr., bibliogr. zł 5.50.—
Wyd. „Nasza Biblioteka”.

SOFOKLES

Antygona. Przekł.: K. Morawski. Oprac. Stefan Srebrny. Wyd. 9 zmienione. Wrocław. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. CII, 61, bibliogr. zł 13.—
Wyd. Biblioteka Narodowa, Ser. 2, nr 1.

WYSPIAŃSKI STANISŁAW

Warszawianka. Dramat. Wstęp i aneks: Aniela Lempicka. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 131, bibliogr. zł 6.—
Seria: Biblioteka Szkolna.

ZAPOLSKA GABRIELA

Moralność pani Dulskiej. Tragikomedია koftuńska w 3 aktach. Wstęp: J. Z. Jakubowski. Kronika życia i twórczości: J. J. Lipski. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 179. zł 5.—
Seria: Biblioteka Szkolna.

Dział III**Metodyka przedmiotu****Podręczniki****ACHREMOWICZOWA WANDA**

„Nad Niemnem” Elizy Orzeszkowej. Warszawa. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln. s. 86, ilustr., portr., bibliogr., zł 5.50
Seria: Biblioteka Analiz Literackich. Nr 1.

BOGUSŁAWSKA ZOFIA

Literatura okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego. Antologia i opracowanie. Dla kl. X. Warszawa. Państw. Zakłady Wydawn. Szkoln. s. 284, ilustr., portr. zł 8.50

STARNAWSKI JERZY

Wiersze wybrane Adama Asnyka. Warszawa. Państw. Zakłady Wydawn. Szkoln. s. 119, ilustr., portr., bibliogr. zł 7.—
Seria: Biblioteka Analiz Literackich. Nr 3.

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jan Zygmunt Jakubowski — Grunwald w literaturze polskiej . . . 1

ZAGADNIENIA METODYCZNE

Bronisław Wieczorkiewicz — Kultura żywego słowa w procesie kształcenia nauczycieli i w praktyce szkolnej	8
Karol Lausz — Syntezy literackie w nauczaniu szkolnym	17
Stanisława Sufin — Wiadomości o książce czy technika pracy umysłowej?	25
Irena Kalenkiewiczowa — Próba analizy wierszy Leopolda Staffa pt. „Południe” i „Wieczór”	31
Jan Tokarski — Przysłówki w nauczaniu szkolnym	34

OCENY I SPRAWOZDANIA

Anna Szawarska — Stefania Sempołowska	38
J. Z. J. — Nie wolno zapomnieć!	39
Ewa Pieńkowska — Spotkanie po latach (Nowe wydanie poezji Edwarda Szymańskiego)	40
Teresa Wróblewska — Polska krytyka literacka	42
Stanisław Rutkowski — Biblioteka Analiz Literackich	43
Janusz Rohoziński — „Wspomnienia i zapiski”	45
Jan Leszcz — Wiersze Jana Huszczy	46
Zygmunt Wzdrega — Z nowych książek „Naszej Księgarni”	47
Zygmunt Wzdrega — Dzieła Emila Zoli	47
Jan Leszcz — Pieśni ludowe	48
Anna Szawarska — Nowe numery pożytecznego czasopisma	48

KRONIKA

Jubileusz profesora Juliana Krzyżanowskiego	49
Janusz Rohoziński — Technika a humanizm	50
Barbara Rafałowska — O właściwą metodę nauczania (Dyskusja na temat nauczania literatury w ZSRR)	53
Maria Nalepińska — Przed kongresem pedagogicznym	56
Maria Dobrosławska — „Literatura Ludowa” rocznik 1959	58
Paweł Bagiński — Konferencja wykładowców kultury żywego słowa w Studiach Nauczycielskich	60
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny w opracowaniu Władysława Słodkowskiego)	63

**WYKAZ WYDAWNICTW
ZATWIERDZONYCH DO UŻYTKU SZKOLNEGO
w czasie od 1 stycznia do 29 lutego 1960 r.**

JĘZYK POLSKI

Książki do bibliotek szkolnych

kl. V—VII

- Bielicki M. LACHO Z RODU HA (kl. VII—IV). Nasza Księgarnia.
 De la Fontaine J. BAJKI (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Karwatowa M. CHOINKA AGATKI. Biblioteka Repertuarowa (dział naucz. szkół podst.). CPARA.
 Kipling R. SŁONIĄTKO (kl. III—V). Nasza Księgarnia.
 Koniuszowa I. ŻŁOTA DZIDA BOLESŁAWA (kl. IV—VI). Lubuskie Towarzystwo Kultury.
 Koźdub J. MYSLIWIEC W BOJU (od kl. VII). Wyd. MON.
 Lenartowicz T. WIOSNIANKI. Inscenizacja wierszy dla dzieci (dział naucz. szkół podst.). CPARA.
 Nesbit E. FENIKS I DYWAN (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
 Ostrowska E. CZARODZIEJSKI MOSTEK (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
 Przybylski S. GONIEC KROLEWSKI (kl. IV—VI). Lud. Spółdz. Wydawnicza.
 Rogowski S. HISTORIA OSTATNIEJ SEKUNDY (od kl. VI). Wyd. MON.
 Rudnicka H. ZA SIODMYM PROGIEM (kl. VI—VIII). Lud. Spółdz. Wydawnicza.
 Sat — Okh BIAŁY MUSTANG (kl. V—VII). Czytelnik.
 Szelburg-Zarembina E. KROLESTWO BAJKI (kl. III—V). Nasza Księgarnia.
 Villafane J. BAJKI I LEGENDY (kl. III—V). Nasza Księgarnia.

kl. VIII—XI

- Album JULIUSZ SŁOWACKI w oprac. S. Makowskiego i Z. Sudolskiego (lic.). PZWS.
 Clostermann P. WIELKI CYRK (lic.). Wyd. MON.
 Dumas A. WICEHRABIA DE BRAGELONNE (lic.). Iskry.
 Hikmet N. PARYSKIE ZGADYWANKI (kl. IX—XI). Iskry.
 Kaczkowski Z. MURDELIO t. I i II (kl. IX—XI). Wydawnictwo Literackie.
 Karolenko W. HISTORIA MOJEGO WSPÓŁCZESNEGO (zakłady kształcenia naucz.), PIW.
 Kraszewski J. I. MILION POSAGU (kl. IX—XI). Wydawnictwo Literackie.
 Kraszewski J. I. MOGILNA (lic.). Wydawnictwo Literackie.
 Krzywicka I. WICHER I TRZCINY (lic.). Nasza Księgarnia.
 Kuliczowska K. LITERATURA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY W LATACH 1864—1914 (zakłady kształcenia naucz.), PZWS.
 Lkstanow J. TRUDNA MIŁOŚĆ (kl. X—XI). Iskry.
 — LOT W NIESKONCZONOŚĆ — praca zbiorowa pod red. R. Flacha (lic.). Wyd. MON.
 Nofer A. HENRYK SIENKIEWICZ (lic.) Wiedza Powszechna.
 Rusinek M. MUSZKIETER Z ITAMARIKI (lic.). PIW.
 Skłodowska-Curie M. AUTOBIOGRAFIA (lic.). PWN.
 Słowacki J. BALLADYNA (lic.). CPARA.
 Wyspiański St. TWORCZOŚĆ PLASTYCZNA. ZIELNIK (lic.). Wyd. Literackie.