

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WOJCIECH NATANSON

W 130 rocznicę wybuchu  
powstania listopadowego

## NIEKTÓRE PROBLEMY W „WARSZAWIANCE“

STANISŁAWA WYSPIAŃSKIEGO

Zmaganie się ze śmiercią, bunt przeciw niej, wypełnia pierwszą sztukę Wyspiańskiego, która sobie zdobyła dostęp do sceny, pierwszą, która mu zapewniła rozgłos literacki; myślę o *Warszawiance*. Długo dręczył i nachodził poetę wielki temat tego utworu. Wedle dopisku w tekście, ogłoszonym w krakowskim *Życiu*, pisanie *Warszawianki* rozpoczęło się w Paryżu 12 sierpnia 1893. Widocznie dobrze zapamiętał Wyspiański tę datę, rozpoczynającą przeszło pięcioletni okres pracy nad utworem. Pamiętajmy, że w tym paryskim okresie śnił mu się żołnierz pędzony przez pole, zasłane samymi trupami. Myśl o śmierci masowej, wizja całego wojska poległych — to jeden z wielkich elementów dramatu o bitwie grochowskiej, toczonej 25 lutego 1830 roku. Drugim elementem była niezwykle sugestywna melodia pieśni, jaką kompozytor Karol Kurpiński napisał do poematu francuskiego romantyka i polonofila, Kazimierza Delavigne *La Varsovienne*. Pieśń tę przełożył Karol Sienkiewicz i w tym tekście zdobyła ona dużą popularność (po raz pierwszy wykonała ją w warszawskim Teatrze Narcdowym 5 VI 1831 roku). Po klęsce powstania listopadowego publiczność wielu miast francuskich (np. Tuluzy) domagała się grania *Warszawianki* tuż po „Marsyliance“. Píše o tym prof. Jean Fourcassié w swej książce *Une Ville à l'époque romantique. Toulouse* (ed. Plon 1953). Wyspiański jako dziecko słuchał *Warszawianki* u Leontyny Bochenek, starej panny, ulomnej, która na brzęczącym klawikordzie grała pieśni narodowe. Na tekście *Warszawianki* drukowanym w *Życiu* umieścił młody poeta znamiennej dedykację: „J Wielmożnej Pannie zacnej, Leontynie Bochenek, poświęca autor“. Wrażliwość naszego poety na muzykę, a szczególnie na

pieśń była ogromna; w szkole chciał uczyć się gry na pianinie u siostry kompozytora Henryka Opieńskiego; później marzył o pisaniu libretta do oper czy raczej dramatów muzycznych w pojęciu Wagnerowskim. Muzyka — a szczególnie pieśń — wyzwała w Wyspiańskim nie tylko głębokie emocje, ale i ostre, nieraz krytyczne i tragiczne myśli. Taka była rola pieśni w genezie zarówno *Warszawianki*, jak i *Wesela*. W drugim wydaniu *Warszawianki* (z 1901) umieścił nawet Wyspiański kartę z nutami.

W pieśni Delavigne'a i Sienkiewicza jest jedna strofa, z punktu widzenia myślowej genezy *Warszawianki* Wyspiańskiego niezmiernie ważna:

Powstań Polsko, skrusz kajdany,  
dzisiaj twój triumf albo zgon.

W *Warszawiance* Wyspiańskiego słowa te wywołują gwałtowny protest, bunt jednego z głównych protagonistów dramatu, generała Chłopickiego:

Otóż to, otóż to: zgon! wtedy, gdy trzeba żeby  
Mars w pełnej zbroi gnał przez pola,  
Tu jest ukryty miazm rozstroju i rozkładu  
w malowniczości zgonu.  
To poemat dla romantycznych głów...

Chłopicki raz po raz do tej myśli powraca i szeroko ją argumentuje. Upojeniu romantycznemu, pędowi do samozatraty przeciwstawia tężyznę i siłę żołnierzy napoleońskich:

...Myśmy szli, wśród gradu kul,  
przez deszcz kul, pod górę, pędem...  
Zadnemu nie ocieniła czoła myśl o zgonie.

Tę walkę Chłopickiego z romantycznym kultem śmierci — śmierci nie jako konieczności wojennej, ale jako zatracenia instynktu życia — nieraz identyfikowano z późniejszą polemiką Wyspiańskiego przeciw mesjanizmowi i pogładowi, że Polska jest Chrystusem narodów. Ale przypomnieć warto, że i sam Chłopicki, gdy uległ namowom kolegów-generałów i bojąc się, że go posądzą o brak odwagi, obejmuje dowództwo pierwszej linii bojowej i jedzie, by szukać śmierci:

Snadź przeznaczeniem dzisiaj u wrót stoje,  
które są wrota śmierci.

Tak brzmią ostatnie w sztuce słowa najgorętszego i najwymowniejszego w utworze przeciwnika nastrojów sprzecznych z instynktem życia i zwycięstwa. Dodajmy, że historyczny Chłopicki w bitwie pod Grochowem został ranny kartaczem w obie nogi i musiał się wycofać do końca wojny z terenu rozgrywek; zmarł w Krakowie w 1854 roku.

Ale warto jeszcze zwrócić uwagę na moment drugi. Chłopicki jest w dworku grochowskim uważany za najzdolniejszego, a nawet za jedynie kompetentnego stratega. Podczas narad wojennych jego tylko zdanie jest brane pod uwagę; on z góry przewiduje przebieg wydarzeń, a nawet czas ich spełnienia. Tak np. na początku akcji ustala, że dywizja gen. Żymirskiego na Olszynie Grochowskiej zostanie w ciągu pół godziny wycięta w pień. I przewidywanie to wypełnia się dokładnie. Dlaczego więc Chłopicki nie przeciwstawia się błędnym rozkazom? Dlaczego, mimo ogólnych próśb, nie obejmuje naczelnego dowództwa? Ponieważ pycha osobista i zawodowa duma każą mu poświęcić los wojny, życie całych oddziałów,

a nawet dywizji, ba! los kraju — manewrom ambicyjnym. Wynika stąd ta konkluzja, że nie tylko dekoracyjny romantyczny kult śmierci, ale i intrygi wyższych dowódców wojskowych, oraz rozgrywki osobiste są przyczyną słabości i klęsk listopadowej insurekcji. Chłopicki z oskarżającego staje się oskarżonym.

Istotnie jest ktoś w dramacie, kto na niego bardzo wyraźnie wskazuje jako na głównego sprawcę nieszczęścia. To jedna z dwóch młodych i uroczych panien, zamieszkałych w dworku, mieszczącym naczelne dowództwo, na południowym krańcu wsi grochowskiej: Maria. Jej narzeczony, Józef Rudzki, prosił Chłopickiego, by go wysłano na straconą pozycję. Działał przez ambicję i chęć zdobycia sławy. Romantyczny zmysł dekoracji kazał mu prosić narzeczoną o szarfę, która miała mu, zgodnie z tradycją, przynieść możliwość odznaczenia. Ale i Maria, a nawet Józef nie zdawali sobie sprawy z tego, że pozycja jest zupełnie stracona, że wypad na nią równa się wyrokowi śmierci. Wiedział o tym tylko Chłopicki, a zatem (nie zdając sobie sprawy ze związków uczuciowych Marii ze swym adiutantem) wydał nań wyrok śmierci. Maria więc ma prawo zawołać do Chłopickiego:

— Boś jest, generale, winny!

Co więcej, Maria zaczyna przeczuwać, a nawet zdawać sobie sprawę z faktu, że i cała dywizja Żymierskiego została stracona z winy Chłopickiego i rozgrywających z nim swe ambicyjne sprawy generałów (z wyjątkiem uczciwszego od innych Skrzyneckiego). I jakby dla potwierdzenia zarzutów Marii zjawia się w tym salonie z raportem o wybitcu całej dywizji i ze skrwawionym zwitkiem (który pozostał z szarfy danej Józefowi) — prosty żołnierz, który w zupełnie niemej scenie staje tu przed Chłopickim. Gdy generałowie klócili się i intrygowali, oni to, prości żołnierze, walczyli w milczeniu, z największą karnością, z niezachwianą niczym wiernością wobec narodowej sprawy. W strukturze utworu te dwa oskarżenia — wypowiedziane (Marii) i nieme (Starego Wiarusa) — tworzą jakby całość, która się uzupełnia.

Można jednak odnaleźć w dramacie — myśl jeszcze śmielszą. W końcowych scenach Maria oskarża nie tylko lekkomyślnego i egoistycznego dowódcę, ale i cały mechanizm wojny. Zrazu myśl ta łączy się z troską o narzeczonego.

*Chłopicki:* Ktoś wam drogi, panno, jest żołnierzem.

Teraz wojna i bitwa dziś.

*Maria:* Żołnierza kraj po wojnie potrzebować będzie

rolę siał zbożem... na czas trudów inny —  
wrócić powinien i przyjść.

Gdy dziewczyna zdobyła już pewność strasznego faktu, protest jej staje się — na prawach rozpaczli — ostrzejszy i śmielszy:

Ja widzę cały kraj w krwi, kraj cały w męce  
w tej waszej wojnie.

„Waszej“ wojnie. Brzmi to tak, jakby się Maria przestała solidaryzować z toczącymi się śmiertelnymi zmaganiem narodu. Wprawdzie na razie dodaje:

...Słuchaj, generale,

wy ostaniecie wszyscy tam, we chwale,

wy piękni, wy boscy — wy skarb, duma nasza...

...Własnych mnie moich słów klątwa przestrasza.

Już wam wrota podziemi otwarli...

wy ostaniecie wszyscy tam: umarli.

Maria dostrzega też rozdzwięk między słowami „Pieśni“ a rzeczywistością, głębszy jeszcze i ostrzejszy niż ten, który przed chwilą widział Chłopicki,

Zwycięstwa grom, a słowa moje kłamią!  
Ginać będą, padać od kul  
szeregi za szeregami.  
Przed oczyma je widzę pokotem...

W kobiecym umyśle utrata ukochanego jest równoznaczna z zatraceniem się celu i sensu całej walki:

Byłam wolna,  
buntowna przemocy:  
oto mnie w kajdany zakuto.

Bunt Marii jest tak śmiały, że przeraża Annę, jej siostrę, która może za kilka godzin znajdzie się w równie strasznym położeniu (gdyż i jej narzeczony wyrusza na walkę straceńczą).

Mario, na miłość Boga, co ty mówisz, Mario!  
Oni się idą bić za ojczyznę  
i tak ty wołasz straszno...

Laodamia buntowała się przeciw heroicznemu poświęceniu Protasilasa; Maria też próbuje się przeciwstawić nieszczęsnemu działaniu śmierci. W obu wypadkach walka kończy się klęską:

Co widzę? Czego chciałam?  
Szłam z Nią w zawody;  
przeklętej nie strzymałam:  
Moje serce w dłoń zimną ujęła  
jako kwiat mnie zwarzyła i zgięła.

\*

\*

\*

*Warszawianka* ukazała się w *Życiu* (redagowanym wtedy przez Przybyszewskiego), w numerach z 26 listopada i 3 grudnia 1898. Z tego druku ukazała się też odbitka stanowiąca pierwsze wydanie utworu. Wyspiański ściśle wtedy współdziałał z pisarzami skupionymi dookoła *Zycia*. Do dziś przechował się, na pamiątkę tej współpracy, w krakowskim Muzeum Narodowym skomponowany przez naszego artystę afisz do wieczoru Maeterlinkowskiego w krakowskim teatrze (20 II 1899): na wieczór ten złożyły się Stanisława Przybyszewskiego *Mistyka Maeterlincka* oraz *Fantazja dramatyczna*, belgijskiego poety *Wnętrze*, z udziałem aktorskim Kamińskiego, Bednarzewskiej, Przybyłkówny, Romana, Siemaszkowej, Zapolskiej i innych. Afisz przedstawia młodą kobietę w czarnej sukni, siedzącą na krześle, z rozpuszczonymi włosami, ze splecionymi rękoma, o wydłużonych palcach. W kącie afisza charakterystyczny skrót: S.W. (Stanisław Wyspiański).

Zacząła się też wtedy współpraca Wyspiańskiego z teatrem krakowskim. 27 czerwca 1898 opracował artysta jako scenograf apoteozę Mickiewicza, w poświęconym mu wieczorze. O tej pracy z zachwytem po latach opowiadał Teofil Trzciański (który był na nim dwukrotnie). Istotą tej apoteozy był hold kwiatów dla Mickiewicza. „Na owe czasy, zwłaszcza kwiaty

stylizowane były czymś niesłychanie śmiałym, jak też niesłychanie śmiała była ta prostota, że te właśnie polskie kwiaty składają hołd Mickiewiczowi... Kurtyna unosiła się kilka razy do góry, tak wszyscy byli tym poruszeni". Wiosną 1898 złożył Wyspiański egzemplarz *Warszawianki* dyr. Pawlikowskiemu. Wkrótce potem 1 V 1898 przyrzekł Pawlikowski wystawienie utworu razem z *Wnętrzem* Maeterlincka. Ale *Wnętrze* zagrano dopiero rok później, a tymczasem Pawlikowski zainteresował się *Legendą*. Niestety, techniczne możliwości wystawienia *Legendy* w teatrze krakowskim nie były wystarczające; zresztą Wyspiański chciał ten utwór gruntownie przerobić. Dlatego powrócono do *Warszawianki*. Zagrano ją istotnie, 26 listopada 1898. Niesłuszne jest więc twierdzenie zanotowane nawet przez Stefana Żeromskiego w *Snobizmie i postępie*, że „Pawlikowski latami trzymał w biurku *Warszawiankę*”.

Niesłuszne są też twierdzenia o niedbałym jej wystawieniu. Nie tylko główne role zostały obsadzone świetnymi aktorami, jak Knake-Zawadzki (Chłopiccki), Kotarbiński (Skrzynecki), Siemaszkowa (Maria), Przybyłko (Anna), Solski (Stary Wiarus). Nawet i drobne postacie, role nie posiadające w tekście sztuki zadań indywidualnych, obsadzono aktorami, a nie statystami. W swym eseju o teatrze Wyspiańskiego, drukowanym w *Scenie Polskiej* w 1937 roku, Leon Schiller zwrócił uwagę na różnicę między statystami w *Warszawiance*, czyli „chórem“ (żołnierze ukazujący się za oknami), a postaciami, nie wygłaszającymi „tekstu“ utrwalonego w dialogu poetyckim, którym jednak autor każe prowadzić głośną rozmowę, w miarę gry cichnącą. Są to ni mniej ni więcej, dwaj Niemojewscy — i inni, a więc osoby historyczne, grające niepoślednie role w rewolucji listopadowej! Wedle oryginalnego afisza prapremiery, reprodukowanego przez A. Brayera w jego pracy *60 lat teatru krakowskiego*, Barzykowskiego grał znany aktor Stępowski (późniejszy Stary Aktor z *Wyzwolenia*, przyjaciel Wyspiańskiego), Piotra Wysockiego — Senowski, Umińskiego — Zawierski itd. Niesłuszne jest więc twierdzenie Schillera, że nigdy się „reżyseria nie chciała liczyć“ z rozróżnieniem przez Wyspiańskiego postaci niemych i statystów.

Recenzje z krakowskiej prapremiery były dość przychylne. *Czas* pisał: „Utwór trzeba uważać jako próbę młodego poety szukającego nowych form artystycznych... Z teatralnego punktu widzenia *Pieśń*<sup>1)</sup> jest raczej chybiona, ale i autor najwidoczniej nie pisał jej dla teatru. ...Nie odważę się rozstrzygnąć, czy metoda wierszowania, użyta przez Wyspiańskiego, nie ma uzasadnienia w naszym języku. Mimo tego wdzięczni jesteśmy autorowi, że dzięki niemu przeżyliśmy górną jedną chwilę szarej codzienności“.

W dziejach scenicznych recepcji *Warszawianki* wielkie znaczenie miała następna premiera: lwowska z 1 VII 1901. Odbyła się ona na życzenie występującej tu gościnnie Heleny Modrzejewskiej, która sobie wybrała rolę Marii (jak wiemy, rozentuzjasmowana nową urzekającą poezją). Za tym przykładem poszedł teatr poznański (29 XI 1902).

Wspomniany przed chwilą esej Schillera pt. „Teatr ogromny“, napisany w 1937 roku na trzydziestą rocznicę śmierci Wyspiańskiego, a drukowany w *Scenie Polskiej*, przyniósł szereg stwierdzeń niezmiernie przenikliwych i doniosłych. Na przykład już w samym zawartym w tekście wstępnym opisie dekoracji dostrzegł Schiller „symfonię białą-czarną,

<sup>1)</sup> Wyspiański nazwał *Warszawiankę* — *Pieśnią* z roku 1831.

z lekkimi akcentami złotymi“, a więc dekoracyjnie chaotyczną lecz kolorystycznie uporządkowaną, „spokojne tło architektoniczne, dla rozgrywającego się na nim ruchu“. Jest to „zasada“, którą ustalili o wiele później Edward Gordon Craig i która zwróciła się w nowoczesnej inscenizacji“. Ponadto „we wszystkim przebija celowa oszczędność“. Tylko takie sprzęty znajdują się na scenie, które są dla gry nieodzowne: np. klawikord („umieszczony na pierwszym planie, jako sprzęt najdramatyczniejszy“) i okna (za nimi przejeżdża wojsko). Jak wykazał L. Schiller, już w *Warszawiance* wyprzedził Wyspiański całą późniejszą wielką „reformę teatru“, tj. idee E. G. Craiga, Reinharda, Apia, Fucha i innych, postulat muzyczności i malarskości widowiska jego rytmizację i polifonizację „według zasad muzyki, dekorację skrótową, celowo skonstruowaną i do ducha utworu dostrojoną, a przy całej skali odcieni psychologicznych, pewnego rodzaju posagowość figur“.

WANDA LEOPOLD

## ANDRZEJ STAWAR <sup>1)</sup>

Andrzej Stawar, sześćdziesięcioletni już dziś krytyk literacki, zajmuje od dawna odrębne, a ostatnio coraz wybitniejsze miejsce w polskiej krytyce i badaniach historycznoliterackich. Od lat wczesnej młodości związany z polskim ruchem rewolucyjnym i KPP współpracował w latach międzywojennych z *Dźwignią* i *Miesięcznikiem Literackim* i tam też zamieszczał pierwsze swoje prace krytyczne. Część z nich znaleźć dziś można w tomie *Szkiców krytycznych*, wydanych w r. 1957. W dalszym ciągu swej twórczości, obok drobniejszych prac krytycznych i pracy przekładowej, w której do trwałych osiągnięć należy przede wszystkim dokonany wspólnie z Wacławem Rogowiczem przekład *Cichego Donu* Szołochowa i *Zoranego ugoru* — podjął Stawar kilka wielkich cykli problemowo-krytycznych, które w konsekwencji złożyły się w ostatnich latach na trzy książki o charakterze monograficznym. Są to *Tadeusz Żeleński-Boy* (1958), *O Gałczyńskim* (1959), *Pisarstwo Henryka Sienkiewicza* (1960), w przygotowaniu zaś znajduje się książka o Stanisławie Brzozowskim.

Od początku twórczości aż po ostatnie prace krytyczne Stawar reprezentuje w swoich badaniach metodę, którą sam — i całkiem pełnoprawnie — nazywa marksistowską. Termin ten, dewaluowany wciąż przez licznych wulgaryzatorów, w zestawieniu z pracami Stawara nabiera pełnej, określonej wartości. Stawar wielokrotnie przypominał w swoich szkicach, iż: „...marksizm występujący jako doktryna walki politycznej proletariatu stosunkowo mało uwagi mógł udzielić sprawie nadbudowy kulturalnej. Toteż, o ile zasadnicze kwestie społeczne i ekonomiczne były gruntownie opracowywane, to o sprawach kulturalnych tego powiedzieć nie można. Tutaj szereg zagadnień został postawiony niedawno — naukowe badanie literatury jest dopiero w powijakach, co poniekąd wyjaśnia wielką ilość przejawów o charakterze wulgaryzacyjnym“ (szkic „O kry-

<sup>1)</sup> Kontynuując cykl artykułów na temat literatury współczesnej (por. Polonistyka, nr 4 z br.), zamieszczamy uwagi na temat działalności krytycznej A. Stawara, autora znanych i pożytecznych w praktyce polonistycznej książek o Sienkiewiczu, Boyu-Zeleńskim i Gałczyńskim. (Red.)

tyce“ (r. 1930). Z tego stanu rzeczy Stawar wyciągnął wnioski, których suma daje zarówno obraz jego konsekwentnej metody badań, jak i określa jego indywidualne cechy jako krytyka. Właściwa Stawarowi postawa umysłowa, to postawa czujnego, ostrożnego we wszelkich uogólnieniach empiryka. Przyjmując tezy Marksa o klasowym uwarunkowaniu i funkcjonowaniu literatury, jako tezy sprawdzalne, Stawar wprowadza w analizę tych powiązań szereg dyrektyw, teoretycznie dość oczywistych, w praktyce badań literackich bynajmniej jednak nieprostych. Krytyk bowiem, uznający za podstawowy związek między procesami społecznymi a kształtowaniem się literatury musi orientować się doskonale zarówno w przebiegu owych procesów społecznych i politycznych jak i w literaturze, w tym, co stanowi jej autonomię i specyfikę, do spraw najbardziej „zawodowych“ włącznie. Musi uwzględnić nawarstwienia tradycji, działającej samą masą swego bezwładu, musi zdawać sobie sprawę z historycznych i współczesnych wpływów kulturalnych, orientować się w charakterystycznych cechach narodowych i środowiskowych, chwycać związki między postępowaniem techniczno-cywilizacyjnym a kulturą itd., itd. Musi, słowem, panować nad ogromnymi dziedzinami wiedzy, by móc je wykorzystać jako narzędzia swojej pracy dla udokumentowania myślowego przewodu. W taki właśnie szeroki i rzetelny sposób pojmuje pracę krytyka Stawar. Nie tylko pojmuje, ale i stosuje. Posiada ową imponującą, wielostronną wiedzę i umiejętność jej wykorzystania, zawsze ściłą i celową, nie będącą nigdy czczym popisem erudycji. Każdy swój wywód przy tym Stawar rozpoczyna od zasadniczych stwierdzeń i prowadzi argumentację bez omijania żadnych ogniw. Sprawia to czasami, iż z wnioskami całkowicie odkrywczymi sąsiadują rzeczy oczywiste czy dość banalne. Drażni to niekiedy specjalistów, ale jest metodą zamierzoną. Dzięki niej, czytelnik nie specjalista, a nawet nie przyzwyczajony do rozsypywania trudniejszych problemów literackich, nie obznajmiony z fachową terminologią, może przy odrobinie skupienia i uwagi prześledzić ze zrozumieniem tok myśli, przyjąć nie na wiarę wnioski krytyka. Tak więc książki Stawara, mimo że operują wielkim materiałem z zakresu kultury i przeprowadzają często analizę zjawisk bardzo skomplikowanych — są dostępne i czytelne nie tylko dla znawców literatury.

Ten swoisty dydaktyzm Stawara łączy się u niego z zagadnieniem szerszym — z uważnym śledzeniem reakcji czytelnicznych, z całościowym zainteresowaniem sprawą odbioru kulturalnego. Stawar, z natury swojej postawy i zasadniczych, marksowskich założeń nie opowiadający się za żadnym literackim programem, występujący przeciwko estetyce normatywnej, jeżeli wysnuwa jakieś wnioski uogólniające, jeżeli zarysowuje jakieś perspektywy rozwoju — to właśnie w oparciu o szeroko pojmowany odbiór społeczny danego zjawiska. Stąd książki Stawara pozbawione są wszelkich prorocत्व, kategoriycznych przesądzeń. Ich hipotezy wydedukowane są z możliwie najbardziej empirycznie sprawdzalnego materiału.

Nie jest też przypadkiem, że przedmiotem szczególnego zainteresowania Stawara, wyrażającego się w poświęceniu im osobnych książek, stali się pisarze bardzo różni, ale wszyscy o wielkim zasięgu popularności: Boy-Żeleński, Gałczyński, Sienkiewicz. Z tych trzech pozycji szczególnie bogata i cenna wydaje się przede wszystkim książka o Gałczyńskim. Płynie to zapewne i stąd, że większość materiału historycznego (dwudziestolecie międzywojenne), to sprawy, których autor był bezpośrednim obserwatorem a często i uczestnikiem i ma je niejako „w małym palcu“. Te

części książki wykraczają daleko poza tytuł *O Gałczyńskim*, dają szeroki przegląd głównych postaw ideowo-artystycznych tamtego czasu. Jednocześnie zaś książka z natury rzeczy zawiera najwięcej elementów dotyczących sprawy współczesnego rozwoju literatury, zagadnień rzutuujących i na jutrzejsze perspektywy, jak np. bardzo cenne rozdziały „Realizm i surrealizm“, „Estetyzm i antyestetyka“.

Do problemów trwale interesujących Stawara i przewijających się przez całą jego twórczość należy też problem demokratyzacji kultury, występujący także i w ustroju kapitalistycznym wskutek postępu technicznego, a więc rozwoju prasy, radia, filmu itd. Jednocześnie Stawar śledzi wpływ tych czynników na kształtowanie się nowych gatunków literackich, wiążąc owe procesy z zanikiem prymatu poezji i powieści, a może nawet w ogóle tzw. beletrystyki, która u dawniejszych odbiorców, a także w mieszczańskiej krytyce i teorii literatury, była uważana za hierarchicznie najwyższe osiągnięcia literackie. Ten właśnie spłot zagadnień będzie fascynował krytyka w książce o Boyu-Zeleńskim, z podobnych też względów zwróci po wojnie jego uwagę książka Lucjana Rudnickiego *Stare i nowe*. Jeszcze w roku 1930 pisał Stawar: „Pamiętajmy, że literatura nie jest tworem jakiegoś mistycznego cechu zawodowców, że, jak to zresztą zawsze bywało, jutrzejszą literaturę stworzy dzisiejszy czytelnik“. Przypadek Rudnickiego był tego bardzo wyraźnym przykładem, jak też i jeszcze jednym potwierdzeniem tezy o przekształcaniu się gatunków literackich i prawdopodobieństwie zupełnie innej ich hierarchii.

Obok literatury polskiej trwałym zainteresowaniem Stawara cieszy się literatura rosyjska oraz literatura i kultura Związku Radzieckiego. Wymienić tu należy przede wszystkim jego studia o Dostojewskim, Bielińskim i Szołochowie, a także drobniejsze prace zamieszczone w tomie *Szkiców*, z których do najciekawszych należy „*Otello i okopowizny*“, analizujący rolę społeczną literatury w Związku Radzieckim. Szczególnie powiązanie przez autora procesu masowej laicyzacji z kształtowaniem się roli literatury jako powszechnej więzi społecznej — jest pasjonująco ciekawą sprawą. „Beletrystyka — pisze Stawar — jest nie tylko konkurentką hagiografii i opowieści kościelnych, ale zarazem najsilniejszą konkurentką konfesjonau“.

Cała twórczość Stawara skupiona jest wokół takich i tym podobnych istotnych problemów kulturalnych współczesności. Nie traktuje on ich jednak w oderwaniu, ale w dużym ciągu historycznych uwarunkowań. Stąd też konsekwentna praca krytyka, który w swoich studiach zanalizował już przeszło półwiecze naszej żywej tradycji kulturalnej i którego dorobek już dziś ma znaczenie trwale dla historii literatury, wskazując jednocześnie metodyczne i problemowe perspektywy dalszych studiów.



ANTONI PIOTROWSKI

## O PRACACH DOMOWYCH UCZNIA I ICH ROLI W PROCESIE NAUCZANIA <sup>1)</sup>

(Szkoła średnia)

Zagadnienie prac domowych w procesie kształcenia pozostaje ciągle jeszcze otwarte. Obciążają one ucznia bardzo poważnie, a nie zawsze przynoszą odpowiednie rezultaty w stosunku do wysiłku i czasu, jakiego wymagają. Oczywiście przyczyny tego zjawiska są różne. Zdaje mi się jednak, że najważniejszą z nich stanowi to, że nauczyciel od początku swej pracy uważa, że mają one doniosłe znaczenie i spełniają olbrzymią rolę w procesie kształcenia. Z tego faktu wynikają już inne ujemne konsekwencje, jak zbytnie oderwanie tematyki ćwiczeń domowych od treści nauczania lekcyjnego, jak brak proporcji w stosowaniu różnych typów ćwiczeń itp.

Jeśli na ogół uwrażliwieni jesteśmy na jakość lekcji, na jej formę i treść, to o wiele mniejsze uczulenie wykazujemy w stosunku do prac domowych. W traktowaniu i planowaniu pracy dydaktycznej przejawiają się one dość często jako zagadnienie marginesowe.

Artykuł niniejszy ma głównie na celu wskazanie konieczności widzenia ścisłych związków między lekcją a tym, co uczeń robi w przedmiocie w godzinach pozalekcyjnych. Z potraktowania bowiem lekcji i ćwiczeń domowych jako jednolitości dydaktycznej wynika poważna rola prac domowych w procesie nauczania, zaś z uświadomienia sobie tej jednolitości wypływają odpowiednie wnioski tak dla nauczyciela, jak też i dla ucznia.

Konkretnie, pragnę na tym miejscu podzielić się kilkoma uwagami, które nasunęły mi się w trakcie licznych w ciągu wielu lat hospitacji lekcji języka polskiego, w wyniku przeglądania zeszytów przedmiotowych kilku szkół średnich i wreszcie uwagami wynikającymi z własnego eksperymentowania.

### I. Zadawanie prac domowych

Większość nauczycieli, u których byłem na lekcjach, podaje temat pracy domowej na kilka minut przed końcem lekcji. Jest to uzasadnione i celowe, zwłaszcza wtedy, gdy zadanie domowe opierać się ma na materiale przerobionym na danej lekcji. Ale bywa też tak, że ma to miejsce wraz z zakończeniem lekcji. Oczywiście, w tym wypadku atmosfera dzwonka powoduje, że nauczyciel podaje temat pracy w pośpiechu, a uczniowie przygotowujący się niecierpliwie do wyjścia, nie zawsze orientują się wtedy dostatecznie, o co właściwie chodzi. Rozumie się, że po pracy zaaranżowanej w takich okolicznościach niewiele można się spodziewać.

Zdarzają się wypadki jeszcze gorsze, gdy nauczyciel nie ma przygotowanego tematu i dopiero w momencie dzwonka myśli nad tym, co

<sup>1)</sup> Artykuł traktujemy jako dyskusyjny. W następnym numerze wrócimy do tego tematu. (Red.)

zadać. Jeśli uda mu się sformułować temat celowo i jeśli młodzież potraktuje zadaną pracę poważnie — to raczej kwestia przysłowiowego luta szczęścia niż świadomej działalności dydaktycznej.

Spotyka się też wypadki zadawania pracy domowej — pisemnej czy ustnej — na początku lekcji. Ma to miejsce zwłaszcza w sytuacji, gdy ćwiczenie nie posiada ściślejszego związku z omawianym materiałem na danej godzinie lekcyjnej.

Wykluczając ze względów pedagogicznych i dydaktycznych jedyny wypadek podawania tematu prac domowych po dzwonku, zdaje się, że nie tyle jest rzeczą ważną, kiedy podaje się temat pracy domowej — na początku, w trakcie czy w końcu lekcji — ile, jak się go podaje.

Uczeń tylko wtedy docenia powagę i wartość nakładanych na niego obowiązków, jeżeli docenia i szanuje ją sam nauczyciel. Stara to prawda, której bagatelizowanie prowadzi zwykle do lekceważenia przez młodzież przedmiotu, a niekiedy i osoby nauczyciela. Niejeden z tych nauczycieli, którzy uskarżają się na niewdzięczność swego zawodu, na rozzuchwalenie, opieszałość i nieróbstwo młodzieży, gdyby chciał szukać przyczyn tych zjawisk, na pewno znalazłby je w braku konsekwencji pedagogicznych, a więc w braku przykładania uwagi do tego, co sam podaje i zarządza.

Dlatego też zadawanie pracy domowej, posiadającej przecież zasadnicze znaczenie dla procesu kształcenia, a zwłaszcza z uwagi na to, że uczeń w tej pracy pozostawiony jest sam sobie, powinno przebiegać w atmosferze niezakłóconego spokoju. Przeznaczenie zatem kilku minut na podanie, wyjaśnienie zakresu treści i metod realizacji jest niezbędnym warunkiem rzetelnej pracy ucznia i pomyślnych rezultatów.

Uczeń musi być przekonany o słuszności i celowości tego, co robi. Wtedy widzi sens swej pracy i stara się lepiej ją wykonać. Jeśli również stawiamy ucznia przed problemem, to powinniśmy mu zabezpieczyć warunki do jego rozwiązania.

Osiąga się to tylko wtedy, jeśli zalecamy pracę zgodnie z celami dydaktycznymi, w odpowiednich warunkach i zgodnie z możliwościami ucznia, jeśli wyjaśnimy jej sens, określimy granicę i sposób realizacji aż do całkowitego zrozumienia przez młodzież, jeśli do pracy ucznia podejźmy z powagą i szacunkiem.

Zdawałoby się, że powtarzanie tych komunałów to wybijanie dawno otwartych drzwi, że wszyscy o tym dobrze wiedzą. Na pewno wiedzą. Chodzi jednak o to, że ta wiedza do dziś rozmija się z codzienną praktyką.

## II. Typy prac domowych

Jest niemal zasadą, że nauczyciel zadaje coś do domu na każdej lekcji. Zasada ta niewątpliwie słuszna. Zależy nam przecież na pogłębieniu, utrwaleniu czy przygotowaniu materiału do następnej lekcji. Już sama wielka ilość prac domowych oraz systematyczność ich stosowania domaga się pewnej ich klasyfikacji, choćby dla uświadomienia sobie różnorodności ich typów, dla zdania sobie sprawy z proporcji w ich stosowaniu, o czym w ciągu pracy szkolnej jesteśmy skłonni nieraz zapominać.

W klasyfikacji tej nie chodzi o rodzaje ćwiczeń i zadań ze względu na rodzaj treści, bo te wyraźnie określa program, chodzi natomiast o podział najczęściej spotykanych ćwiczeń i zadań pod kątem form czy też metod pracy ucznia.

Wiadomo, że jedne ćwiczenia wymagają relacji z tego, czego uczeń dowiedział się na lekcji, drugie — poszukiwań w tekście, wreszcie inne —

tworzenia syntetycznych całości z tego, co zdobył na lekcjach, czytał, słyszał lub widział. Jednym słowem różne ćwiczenia domowe postulują różność form pracy ucznia. I od tej strony rzecz biorąc, stosując częściowo własną nomenklaturę, mogę podzielić je z grubsza na następujące typy: 1) ustne — zobowiązujące i zalecające, 2) sprawozdawcze, 3) syntetyczno-koncepcyjne, 4) poszukiwawczo-analityczne.

Omówienie prac domowych ustnych nie leży w zamierzeniach niniejszych rozważań, dlatego tylko krótka o nich wzmianka.

Ustne ćwiczenia — to zobowiązujące prace, które uczeń otrzymuje konkretnie do wykonania i za których wykonanie osobiście odpowiada, które wreszcie nauczyciel może z łatwością wyegzekwować. Niestety, dzisiaj, w szkole średniej ograniczają się one do nielicznych i to nie zawsze w pełni wykorzystanych form, a mianowicie: a) przygotowanie przez uczniów odpowiednich wyjątków z dzieła literackiego do podanego zagadnienia, mającego być tematem przyszłej lekcji, czasami pamięciowego ich opanowania, b) zreferowania danego problemu i c) rzadziej wreszcie opowiadania treści utworów w klasach niższych.

Przy tym, jak to się spostrzega, za mały kładzie się nacisk na poprawność językową uczniowskich wypowiedzi.

Nie trzeba uzasadniać znaczenia nawet tych kilku typów ustnych prac domowych w pierwszym wypadku dla poszerzenia wiedzy ucznia i w dwu pozostałych dla kształcenia językowego, jeśli oczywiście wypracowanie i wyćwiczenie przez ucznia właściwej, poprawnej, a nawet pięknej formy tych relacji, będzie podstawowym zamierzeniem nauczyciela. Oznacza to, że w praktyce, bo wynika to z celów nauczania języka polskiego, podlegać ocenie polonisty powinno nie tylko to, co uczeń powiedział, ale również, a może i przede wszystkim — jak to powiedział.

1. Ćwiczenia ustne zalecające ilustrują takie oto mniej więcej przykłady: „Przemyślcie problem moralny w *Granicy* Nałkowskiej“. „Prześledźcie proces rozpadania się warstwy szlacheckiej w *Nocach i dniach* Dąbrowskiej“. „Zwróćcie uwagę na przyczyny rozwoju ruchu komunistycznego w *Przedwiośniu*“. Oczywiście tego rodzaju zaleconych prac nie można uważać za ćwiczenia, nie ćwiczą bowiem ani języka ucznia, ani nie wyrabiają poglądu na literaturę. Nie są nawet zadaniem, bo niczego konkretnie nie zadają. A już najbardziej pod znakiem zapytania jest ich dydaktyczna wartość.

Praca domowa, jak każda zresztą praca, daje rezultaty, jeśli jest konkretna, celowa i sprawdzalna. Temat pracy powinien określać jej zakres, powinien zobowiązywać do zebrania i uporządkowania materiału, do jego opracowania pod względem formalnym i wreszcie, co najważniejsze — do odpowiedzialności. Tymczasem tego rodzaju zalecenie nie zobowiązuje ucznia właściwie do niczego. Jestem przekonany, a miałem na to niejedną dowód, że uczeń po takim zaleceniu w ogóle nie będzie „śledził, przemyślał, zwracał uwagi“ itp., nie zawsze nawet sam przeczyta wskazany urywek czy utwór. On, przy tego rodzaju zbiorowej, a bardzo równocześnie problematycznej odpowiedzialności, w zasadzie za nic nie odpowiada. Jest pewny, że jeśli nie odpowie on, to może odpowie kto inny i dlatego takie zalecenia puszczą sobie mimo uszu.

2. Do następnego typu, czyli zadań i ćwiczeń sprawozdawczych, pisemnych, bo tylko te będziemy tu brać pod uwagę, zaliczylibyśmy nie tylko często spotykane sprawozdania z lekcji, ale także prace oparte na przerobionym materiale danej lekcji. Będą to niejednokrotnie wypracowania powtarzające dosłownie temat i treść lekcji lub stojące bardzo

blisko tego tematu. Przykłady: Na lekcji omawiano obrazy życia klas społecznych w *Przedwiośniu*; praca domowa może być albo ściśle pod tym samym tytułem, albo też: „Opis życia proletariatu miejskiego w *Przedwiośniu*“. Na lekcji mówiono o przemianach w życiu wsi w Polsce Ludowej według Dąbrowskiej (*Na wsi wesele*), praca domowa ma tytuł: „Stare i nowe na wsi Polski Ludowej na podstawie przeczytanego opowiadania“.

Niewątpliwie nie można odmówić tej tematyce pewnej wartości. Systematyzuje wiedzę zdobytą na lekcji, prowadzi do wprawy w języku pisanym. A jednak stosowanie takich ćwiczeń systematycznie, z prawem pierwszeństwa przed innymi, musi budzić poważne zastrzeżenia. Ćwiczenia te, budowane często jota w jotę na materiale, a nawet i toku lekcji, nie angażują albo angażują tylko w minimalnym stopniu funkcję myślenia. Uczeń nie akcentuje swego stanowiska, ujmuje mechanicznie to, co usłyszał. Zatem pracom tego typu nie można przypisać wiele właściwości kształcących. Wiemy z praktyki, jak uczeń czeka na słowa nauczyciela w lekcjach o literaturze, aby je następnie mechanicznie powtórzyć w odpowiedzi lub zastosować w pracy pisemnej. Ćwiczenia sprawozdawcze sprzyjają tym złym nawykom. Łatwiej powtórzyć, przyjąć gotowe sformułowanie, niż szukać w tekście i myśleć.

Oczywiście, przy uproszczeniach w ujmowaniu zagadnień przez młodzież, przy ominięciu tekstu, treść takich odpowiedzi czy opracowań sprządza się nierzadko do bezdusznych sloganów.

Prace domowe o charakterze sprawozdawczym przejawiają się szczególnie jaskrawo w klasach, w których nauczyciel wykazuje tendencje do zbyt schematycznego opracowania zagadnień, co nie zawsze wychodzi na korzyść rozumieniu i odczuciu literatury. W tych klasach również, co jest charakterystyczne, przywiązuje się nadmierną wagę do notatek z przebiegu lekcji, a wyjątkową — z wykładu nauczyciela.

Ogniwo się zamyka: nauczyciel wiąże ze sprawozdaniem wiarę w jego wyjątkową celowość i wartość, a nawet wyłączność, zatem buduje konstrukcję lekcji w taki sposób, aby uczeń mógł najłatwiej odtworzyć jej schemat. Nie jest to metoda szczęśliwa, a zwłaszcza w stosowaniu na dłuższą metę. Skrytykowano ją i nawet wysłano na przykładzie praktykowanej niegdyś analizy *Pana Tadeusza*. Zamiast obrazu bujnego życia, jaki niesie ze sobą Mickiewiczowskie arcydzieło, w świadomości ucznia wytwarza się schemat, który zresztą bardzo szybko zostaje zapomniany. Uzasadnienie potrzeby nadmiernego schematyzowania pogładowością jest, według mnie, przynajmniej pomyłką. Pogładowość w nauczaniu literatury, która ostatecznie jest nauką o życiu — to stosowanie tych wszystkich środków i bodźców, które pobudzają sferę intelektualną i emocjonalną młodzieży, które stwarzają nowe wyobrażenia, pojęcia i wizje, które wreszcie angażują uczuciowo. Schemat, który jest zawsze uproszczeniem, nie spełnia tych warunków, a metoda pracy, z którą się najczęściej wiąże metoda podawania, nie należy do najkorzystniejszych.

Oczywiście, wspomniane ćwiczenia nie wyczerpują całego ich zakresu. Bo weźmy dla przykładu sprawozdanie z wycieczek, ze zwiedzania muzeów i wystaw, recenzje przeczytanej lektury czy oglądanych widowisk. Pisze je uczeń najczęściej całkowicie samodzielnie, bez uprzedniego omawiania w klasie. Chodzi przecież przy ich stosowaniu przede wszystkim o to, aby uczeń określił w nich swój osobisty stosunek do rzeczy oglądanej czy czytanej, żeby oddał swe własne wrażenia, żeby wyraził swe własne sądy. Te właśnie wymagania nadają ćwiczeniom wysoką

rangę. Ale właśnie przez nie, jak i przez fakt, że uczeń przystępując do opracowania takiego sprawozdania musi samodzielnie przyjąć i rozwiniąć koncepcję konstrukcyjną, przez fakt, że wymienione cechy powodują indywidualny charakter każdej pracy, wreszcie, że wykonanie pracy jest na ogół całkowicie samodzielne, ćwiczenia te stoją na pograniczu następnego typu, ćwiczeń syntetyczno-koncepcyjnych.

3. Do ćwiczeń syntetyczno-koncepcyjnych należą wszelkiego rodzaju rozprawki. Przykłady: „Poezja polska okresu pozytywizmu“, „Rzeczywistość polska na progu wolności w powieści *Popiół i diament*“, „Uzasadnić tytuł *Noce i dnie* dla powieści Dąbrowskiej“. Ćwiczenia te mają ustaloną tradycję i wartość ich jest niezaprzeczalna pod warunkiem, że tytuł prac nie będzie się pokrywał z tytułem lekcji, bo w tym wypadku byłoby to ćwiczenie sprawozdawcze. Uczeń zabierając się do pracy tego typu musi powtórzyć materiał, wyłowić z niego elementy zasadnicze do danego ćwiczenia, podkreślić wyjątki, które chciałby następnie zacytować, wreszcie musi uporządkować materiał i nadać mu odpowiednią formę. W pracach o tym charakterze, a więc przede wszystkim we wszelkiego rodzaju rozprawkach, samodzielność jego musi ulec dalszemu spotęgowaniu. W notatce swej nie znajdzie gotowych sformułowań tak co do treści, jak i kompozycji. Sam musi przyjąć koncepcję pod tym względem.

Zadanie myślowe, które go oczekuje, to: a) uświadomienie sobie idei tematu, a zatem i zakresu jego treści, b) poszukiwanie odpowiedniego dla tej idei materiału w dziele literackim, c) segregacja materiału literackiego pod kątem motywacji tematu, jak i kompozycji pracy, d) koncepcja formy, w której zamierzona idea odbiłaby się najpełniej i najwyraźniej.

Samodzielność oceny tematu i materiału, jak i samodzielność opracowania, która przy tego typu pracach wyraźnie się zaznacza, to ważny czynnik w procesie kształcenia. Obok wymienionych korzyści prace te syntetyzują i pogłębiają wiedzę o przedmiocie. Ćwiczenia te są, a przynajmniej być powinny, wynikiem uprzedniej drobiazgowej nieraz pracy nad tekstem, są rezultatem analitycznych dociekań, rezultatem całej często wiedzy ucznia z nauki o literaturze. W nich to przejawia się, na ile uczeń potrafi wykorzystywać i kojarzyć wiedzę zdobytą już nie w trakcie ostatnich dni, ale miesięcy i lat, w nich przebija się inteligencja ucznia. Ale bywa i tak, że zadajemy pracę koncepcyjną z materiału, który nie był przedmiotem jakiegokolwiek opracowania na lekcji.

Czy i w tym wypadku praca ta będzie mieć charakter syntetyzujący? Niewątpliwie tak. Z tym tylko, że uczeń całkowicie samodzielnie zdobył to, co normalnie zdobywa poprzez lekcje. Reszta, tj. proces kojarzenia i wykorzystania wiedzy, odbywa się normalnie jak przy ćwiczeniach na materiale znanym.

Ćwiczeniom syntetyczno-koncepcyjnym, mimo ich bezspornych walorów pod względem kształcenia myślenia, a przede wszystkim kształcenia językowego, w czym żadne inne nie potrafią ich zastąpić, nie można jednak przyznać prawa wyłączności. W niewielkim tylko bowiem stopniu prowadzą do zdobycia nowej wiedzy. Dlatego też ich nadmierne uprzywilejowanie kosztem innych, poszukiwawczo-analitycznych, byłoby z punktu widzenia dydaktyki poważnym błędem. Przy tym stosując je, a stosować ze względu na poważne korzyści należy, trzeba mieć na uwadze jedno, że to praca z tekstem. W przeciwnym razie tracą właściwy sens, prowadzą do pływaczności, martwych uogólnień i zwyczajnej frazeologii. Przyzwyczajenie ucznia do opierania się na tekście, do wydobywania motywów,

przesłanek i wniosków z treści utworu i odwrotnie — niedopuszczanie do dyskusji nad utworem poza jego treścią, jak to ma niekiedy miejsce, należy do zadań nauczyciela polonisty. Trzeba też pamiętać o tym, że prace koncepcyjno-syntetyzujące wymagają dużo wysiłku i czasu, dlatego lepiej je stosować z umiarem, ale za to poświęcać im więcej uwagi.

4. Następny typ prac domowych to ćwiczenia poszukiwawczo-analityczne. Nie wymagają one wiele pisania ani specjalnej troski o kompozycję. Nie mają bowiem na widoku, jak ćwiczenia koncepcyjne, celów stylistycznych. Wystarczy nieraz kilka punktów, pewna klasyfikacja materiału w odpowiednich tabelkach, zgrupowanie cech, nazwisk, zdarzeń itp.

Cel ich jest wyraźny: zdobyć wiedzę o przedmiocie w sposób samodzielny. Z tego powodu ćwiczenia te mogą być realizowane jedynie na podstawie tekstu. To jest zasadniczą ich cechą i to decyduje o ich wartości. Oto dwa przykłady tematów i rozwiązań tych ćwiczeń (przytaczam dosłownie z zeszytów):

Na podstawie wiersza „Trumna jesionowa“ wymień elementy, którymi się zasadniczo różnią wiersze o Ance Broniewskiego od trenów Kochanowskiego. Uzasadnij przykładami.

Motywy przyrodnicze:

... styczniowy krąży śnieg puszysty  
... i jak kwietniowy kwiat nam wiślił  
... była jesienna Kielecczyzna  
i w stu wrześniowych barwach Ojców.

Ukonkretnienie:

Jak tu tak samo na Powązkach...  
... po drogach Polski i pamięci  
... drogę z Krakowa aż do Gdańska  
Była jeszcze Kielecczyzna...

Związek z życiem:

... i ciężar pieśni ludziom oddam,  
co na budowach światła pałą.

Wiara w sens życia:

Ale nie poddam się, nie poddam  
i będę kroczył w dal za dalą,  
i ciężar pieśni ludziom oddam...

Inny stosunek do zjawiska śmierci:

Nie jesteś duchem, tyś wspomnienie,  
które za włosy w przeszłość wlecze.  
Nie wierzę w elizejskie cienie,  
lecz w ciężkie, gorzkie lzy człowiecze.

Nowoczesność metafor:

ciężar pieśni...

Rym asonansowy:

Powązkach — wąska.

Porównaj dwie postacie: Hrabiego i Tadeusza. Określ ich wiek, pochodzenie, wykształcenie, stosunek do rzeczy i spraw ojczystych i postawę wobec rzeczywistości. Porównanie przeprowadź w tabelce, odpowiedzi uzasadnij właściwymi cytataми z *Pana Tadeusza* (por. tabelę na sąsiedniej stronie).

Ćwiczenia te, aczkolwiek znów nie mogą mieć prawa wyłączności, dają uczniowi poważne korzyści: a) zaznajamiają dokładnie z tekstem, b) stwarzają możliwości całkowicie samodzielnego zdobywania wiedzy o przedmiocie, c) wyrabiają krytyczne spojrzenie na wartości formalne utworu. Ten typ ćwiczeń poszerza i uzupełnia wiedzę i to wyłącznie przez samodzielną pracę ucznia, ten typ ćwiczeń stanowić może często podbudowę materialną lekcji następnej.

Postać	Wiek	Pochodzenie	Stosunek do rzeczy i spraw ojczystych	Postawa wobec rzeczywistości
Hrabia	Młody Hrabia, panicz młody, wielkiego domu dziedzic. (Ks.V.w.8).	Arystokrata Hrabia pan. Zmienni w gustach są ludzie majętni. (Ks. V. w. 20). Czy nie dosyć się jeszcze pański honor plami, że pan jadasz i pijasz z tymi Sopolicami? (Ks. V. w. 626).	Obojętny ...do obrazu trzeba nieba włoskiego. (Ks. III. w. 612). Hrabia nie pojął, nie znał wiejskiego zwyczaju, (Ks. III. w. 258).	Dziwak, artysta Hrabia lubił widoki niezwykle i nowe. Zwał je romansowymi, w istocie był wielkim dziwakiem. (Ks. II. w. 130).
Tadeusz	Młody — 17 lat Tak nazywano młodzieńca... na pamiątkę, że w czasie wojny się urodził (Ks.I. w. 170).	Bratanek Sędziego szlachcica — ziemianina ...Zostawię mu kęs niezły szlacheckiego chleba. (Ks. III. w. 359).	Kocha rzeczy i sprawy ojczyście ...Trzeba wiedzieć, że to jest Soplićów choroba, że im oprócz Ojczyzny nic się nie podoba. (Ks. III. w. 622).	Realista — chłopiec przeciętny Tadeusz się od przodków swoich nie odrodził, do brze na koniu jeździł, pieszo dobrze chodził. Tępy nie był. (Ks. I. w. 632).

### III. Zasada proporcji

W zasadzie nie spotyka się nauczyciela, który by stosował jeden tylko z tych rodzajów ćwiczeń. Natomiast bardzo często widzi się w zeszytach uczniowskich przewagę jednego typu prac domowych nad innymi. Najczęściej obserwuje się przerost ćwiczeń sprawozdawczych i syntetyzujących.

Aczkolwiek pierwsze, jak i drugie posiadają swoje określone wartości, to jednak zbyt węższe wiązanie z nimi nadziei dydaktycznych pozostaje pod znakiem zapytania. Pierwsze w dużym stopniu i większości wypadków są tylko procesem technicznego porządkowania wiadomości zdobytych w trakcie lekcji, co zresztą jest niezbędne, drugie, chociaż poważnie nieraz angażują funkcje myślowe ucznia, przez co mają charakter kształcący, chociaż poważnie wpływają na wyrabianie poprawności, a nawet estetyki językowej, to jednak w procesie zdobywania nowej wiedzy posiadają raczej znaczenie drugorzędne. Nie byłoby też racjonalne, z punktu widzenia celów nauczania języka polskiego, uprzywilejowanie ćwiczeń analitycznych na niekorzyść innych. Ćwiczenia te bowiem, przy niewątpliwie wysokich walorach, takich jak sprzyjanie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, jak kształcenie myślenia, nie ćwiczą ucznia albo ćwiczą za mało we władaniu słowem, a przecież to jest jednym z zasadniczych celów pracy nad językiem polskim w szkole. Każdy z tych typów ćwiczeń ma swe zalety i braki, każdy z tych typów może wypełnić tylko część zadań, które wiążemy z pracami domowymi. Zatem wszelka jednostronność będzie tu, jak zresztą i wszędzie, błędem. Zachowanie odpowiednich

proporcji w stosowaniu różnego typu ćwiczeń to zasada, której dla pełnego wykorzystania pracy domowej ucznia należałoby ściśle przestrzegać.

Ale osiągnięcie korzyści z pisemnych prac domowych nie jest tylko rezultatem zachowania odpowiednich proporcji, albo inaczej — niezadowolające niekiedy osiągnięcia nie są jedynie wynikiem ich naruszenia.

#### IV. Prace domowe a lekcja

Zagadnienie maksymalnego wykorzystania prac domowych wiąże się ściśle z dwoma podstawowymi sprawami, tj.: 1) egzekwowania i oceny, 2) związku ćwiczeń domowych z nauczaniem lekcyjnym.

Niewątpliwie ważne jest to, co się zadaje, ważne jest to, jak się zadaje, ale chyba rzeczą równie ważną, a może najważniejszą, jest co się z tym zadaniem robi. Jeśli zasługuje na uwagę inwencja nauczycieli w doborze odpowiedniej tematyki, obserwujemy na ogół celowość i pomysłowość sformułowań zadawanych prac, to sprawa ich „odgłosu“ oraz ich wykorzystanie w procesie nauczania lekcyjnego pozostawia niekiedy wiele do życzenia.

Hospitowałem niemało lekcji otwartych, po których toczyła się żywa i twórcza nieraz dyskusja i zauważyłem, że do wyjątków należą wypadki poważniejszego zastanawiania się nad zagadnieniem roli ćwiczeń domowych w całości nauczania, a nie spotkałem się z wypadkiem, aby ktoś przeglądając tematykę tych ćwiczeń w zeszycie ucznia, zapytał, co nauczyciel z tym ćwiczeniem zrobił. Najczęściej jeszcze pada pytanie, jak uczeń przygotował się do danej lekcji. Ale przygotowanie ucznia do lekcji nie zawsze wiąże się z określonym ćwiczeniem. Może polegać na powtórzeniu, na przeczytaniu tylko. Do danej sprawy jeszcze powrócimy.

Tymczasem przyjrzyjmy się, jak wygląda najczęściej w praktyce sprawdzenie i ocena prac domowych.

Ćwiczeń tzw. zalecających w rodzaju „Przemyślcie taki, a taki problem“, nie będziemy tu brać pod uwagę. W założeniu mają mieć one charakter ćwiczeń ustnych, przygotowujących do odpowiedniego tematu lekcyjnego. Z powodu jednak braku konkretyzacji, jak i osobistej odpowiedzialności za nie uczniów, nie są w ogóle ćwiczeniami, bo uczeń niczego nie ćwiczy. Z tego powodu wartość ich dla tematyki lekcji równa się zeru. Wchodzić tu mogą w rachubę zadania pisemne.

Jaki one znajdują wyraz na lekcji? Zwyczajnie dzieje się to tak: nauczyciel każe otworzyć zeszyty, sprawdzi, czy wszyscy odrobili prace, następnie poleca czytać jedno czy dwa zadania i stara się przy pomocy uczniów oceniać ich wartość. Ma to zwykle miejsce na początku lekcji. To jest postępowanie niejako tradycyjne i — bardzo schematyczne. Przy tym, jak to zwykle bywa, jeśli nauczyciel każe czytać dwa zadania, to zwykle dla kontrastu, czyta uczeń dobry i słaby. Reszta tych średnich, a jest ich najwięcej, nieraz przez długi okres zażywa błęgiego spokoju.

Nie neguję wartości tego rodzaju sprawdzania i wykorzystania ćwiczeń domowych na lekcji. Nauczyciel rzeczywiście sprawdził, poziom czytanych prac porównał, wykazał ich zalety i braki tak pod względem rzeczowym, jak też i kompozycyjnym. Pozostaje niesprawdzalna ich strona ortograficzna.

Przy umiejętnej jednak dyskusji nad tymi ćwiczeniami odnieść mogą korzyść wszyscy uczniowie. Cóż więcej może uczynić nauczyciel w ciągu niewielu minut, które na ten cel może przeznaczyć? Spotyka się też inne wypadki. Nauczyciel przepytuje z danego ćwiczenia. Ma to miejsce



w pracach o charakterze analitycznym, a niekiedy sprawozdawczym. Praktyka ta nie jest również bez uzasadnienia. W ćwiczeniach analitycznych uczeń konkretnie coś przećwiczył, coś zrobił. I o to można go zapytać. Można ostatecznie sprawdzić za pomocą pytań wartość ćwiczenia sprawozdawczego.

Trafiają się jednak wypadki, i to wcale nierzadkie, że nauczyciel na długi czas zapomina o pracach domowych. Ani ich nie czyta w klasie, ani nie poprawia w zeszytach. Nie trzeba chyba o tym przekonywać, że to jest głównym powodem ich bagatelizowania. Uczeń chce widzieć sens swej pracy, ma zatem prawo oczekiwać od nauczyciela jej oceny. Jeśli nie może się tej oceny doczekać, przestaje cenić samą pracę.

Trudno jest wiele czasu poświęcać ćwiczeniom domowym na lekcji. Jeśli tak, to aby osiągnąć większe efekty, należałoby szukać innego wyjścia. Nie mam poważniejszych zastrzeżeń co do omówionego postępowania z ćwiczeniami sprawozdawczymi i analitycznymi. Pierwsze są odbiciem tego, czego uczeń nauczył się na lekcji, drugie wyrazem tego, co uczeń zdobył samodzielnie. Pierwsze trzeba odczytać, drugie albo odczytać, albo sprawdzić pytaniami. Mam jednak pewne obiekcje co do takiego samego postępowania z pracami koncepcyjno-syntetyzującymi. Założenia bowiem tych prac, jak to już wskazywaliśmy, są z gruntu inne. Uczeń nie ma tu gotowego wzoru kompozycyjnego, jak przy pracach sprawozdawczych, nie ma też do rozwiązania określonych fragmentarycznych zadań, jak przy ćwiczeniach poszukiwawczo-analitycznych.

Ćwiczenia koncepcyjno-syntetyzujące to prace, w których uczeń sam dokonuje analizy i syntezy, w których wypowiada się samodzielnie tak pod względem sądów, jak i formy, zatem najważniejszą ich cechą jest indywidualność. Każda praca każdego ucznia będzie wtedy inna, niepowtarzalna, a zatem trudna do porównywania.

Wobec tego, nie negując wcale potrzeby wspomnianego odczytywania, stwierdzam, że tego rodzaju sprawdzanie jest z gruntu niedostateczne, a przez to, że nie dotyczy wszystkich prac, może budzić niebezpieczeństwo samouspokojenia wielu ich autorów. Wreszcie cóż osiągamy przez czytanie i dyskusyjną ocenę jednego czy dwu takich zadań? Wyłowimy i sprostujemy błędy językowe czy rzeczowe, ale przecież inny uczeń może tych błędów nie popełniać i powstaje pytanie, czy warto mu je przypominać. Ustalimy pewien schemat kompozycyjny dla tej pracy, ale nie trzeba zapominać, że dla tego samego tematu może być dobra różna kompozycja, którą akurat zastosować mógł inny uczeń.

Tak zatem ze względu na indywidualność każdego ucznia, jak i na indywidualność każdej pracy, takie postępowanie jest niewystarczające.

Jedyne wyjście to sprawdzenie przez nauczyciela wszystkich prac tego typu i konkretna, umotywowana ocena. Wtedy tylko, jeśli nauczyciel wykaże zalety i wady każdego ćwiczenia, jeśli zwróci uwagę na błędy typowe dla danego ucznia, jeśli pod zadaniem wystawi nie tylko sam stopień, ale udzieli życzyliwej porady, prace takie spełniać mogą swoje zadanie, uczeń może doskonalić swoje umiejętności pisarskie.

Inne sposoby są tylko półśrodkami. Tymczasem jednak sprawa sprawdzenia i oceny tego typu zadań przedstawia się na ogół nieszczęśliwie. Wiele na ten temat powiedzieć mogą zeszyty uczniowskie. Prac koncepcyjno-syntetyzujących spotyka się dużo, znacznie za dużo jak na czas, którego wymagają. Sprawdzanie i oceny należą raczej do rzadkości. I to jest przyczyną, że każda następna praca w wielu przypadkach nie jest lepsza od poprzedniej, a czasami następne są znacznie gorsze od

poprzedzających. Nic dziwnego, bo po co wysilek, skoro nikt się nim nie interesuje i nikt go nie ocenia? Oczywiście, sprawdzenie i ocenienie wszystkich, często obszernych, zadań tego typu zabiera nauczycielowi wiele czasu. Ale nie ma innego wyjścia. Prace o charakterze indywidualnym traktować trzeba indywidualnie. Trud jednak tej „poprawy“ się opłaca. Nauczyciele, którzy to praktykują, mogą w starszych klasach doczekać się chwili, kiedy wypracowania swoich uczniów czytać będą z przyjemnością.

Jednak nauczyciel stawia tu pewne „ale“ z innej jeszcze przyczyny. Aby uczniowie za długo nie czekali na zeszyty, należałoby wszystkie prace poprawić w ciągu jednego dnia. Praktycznie nie zawsze jest to możliwe. Przechowywanie zaś zeszytów, choćby przez kilka dni, paraliżuje uczniowi pracę, nie ma on w czym notować, nie ma z czego się uczyć. Zabieranie zeszytów do poprawy partiami, po kilka, jak to się najczęściej praktykuje, ma swoje ujemne strony. Po pierwsze nie możemy wtedy omówić z klasą usterek i błędów dotyczących wszystkich prac, po drugie taka spóźniona korekta nie budzi już większego zainteresowania, a więc i nie przynosi odpowiednich efektów.

Jest jednak wyjście z tej sytuacji. Nic nie przeszkadza, aby prace tego typu pisać nie w zeszytach przedmiotowych, ale na osobnych arkuszach, które nauczyciel przechowuje w specjalnych teczkach. Wtedy, nie naruszając porządku pracy ucznia, można spokojnie poprawić wszystkie zadania i następnie jednorazowo je omówić.

Niewątpliwie, opisane tu przejawy prac domowych na lekcji polegające na sprawdzeniu samego ich wykonania, jak też i oceny jakości na podstawie prac pojedynczych, przy takich czy innych niedostatkach, posiadają poważne znaczenie.

Nie wyczerpuje to jednak istoty zagadnienia, która polega na właściwym i wszechstronnym wykorzystaniu prac domowych w procesie nauczania lekcyjnego. W uczeniu się, tak samo jak w życiu, sens ma to, co się na coś przydaje. To, co oderwane, samo dla siebie, nie budzi głębszych zainteresowań. Zasada ta w odniesieniu do rozważanego przez nas zagadnienia wskazuje na integralność nauczania lekcyjnego i pozalekcyjnej pracy ucznia.

## V. Integralność nauczania lekcyjnego i pozalekcyjnej pracy ucznia

Polega ona po pierwsze na związkach merytorycznych, co oznacza, że ćwiczenie może być dopełnieniem lub przygotowaniem lekcji oraz na związkach dydaktycznych, przez co rozumiemy sposób wykorzystania pisemnych prac domowych w trakcie lekcji.

Praca domowa powinna być niejako przedłużeniem procesu nauczania lekcyjnego, jego uzupełnieniem i poszerzeniem. Zatem po omówieniu na przykład tematu „Mickiewicz w Rosji“, praca domowa nie powinna brzmieć: „przeczytajcie sobie o tym w podręczniku“, ani też „napiszcie na ten sam temat pracę domową“. Uczeń kopiuje schematycznie to, co słyszał na lekcji. Mylny też jest sąd, że takie dublujące ćwiczenia przyczyniają się do pogłębienia wiedzy. Bez trudu, zajrzawszy tylko do zeszytu ucznia, można się przekonać, na ile one spływają wiedzę, na ile, zamiast ją poszerzyć, schematyzują i sprowadzają do sloganów.

Ćwiczenie domowe winno posiadać dla ucznia cechę nowości. Sam jego temat powinien skłaniać do powtórzenia materiału lekcji, do czytania i do poszukiwania.

Gdy zatem nonsensem jest pisanie ćwiczenia na ten sam temat, na którym zbudowana była lekcja, to przykładowo, zamiast „Mickiewicz w Rosji“, korzystniejsze będzie streszczenie utworu Mickiewicza „Droga do Rosji“ lub „Pomnik Piotra Wielkiego“, a obok tego np. wykreślenie na mapie szlaku podróży Mickiewicza po Rosji, przy odpowiednich miejscowościach wypisanie nazwisk ludzi, z którymi się spotykał i tytułów dzieł, które tam napisał.

Zamiast wziętego z tematu lekcji tytułu pracy domowej: „Żeromski a romantyzm“, będzie, zdaje się, lepszy tytuł: „Który z bohaterów Żeromskiego przypomina Konrada Wallenroda i dlaczego?“.

W pierwszym przypadku uczeń poznał nowy utwór poety związany z Rosją, skojarzył zdobytą wiedzę z impresjami poety z zetknięcia z nieznanym krajem przemocy.

Poprzez tworzenie mapy poszerzył i utrwalił istotnie swe wiadomości. Wykorzystać też musiał podręcznik. W drugim wypadku przewertował jeszcze raz dzieło literackie opracowywane przed rokiem, wykorzystał jego znajomość dla pracy, której sam jest twórcą.

Gdy zakwestionowałem sens pracy domowej „Przeczytajcie sobie o tym w podręczniku“, to nie oznacza, że korzystanie z podręcznika nie jest wskazane, że należy go unikać. Wprost przeciwnie. Podręcznik jest jednym z najważniejszych źródeł zdobywania wiedzy i, niestety, ciągle jeszcze za mało wykorzystywany. Unikanie podręcznika przez młodzież jest ciągle naszą bolączką. Nie należy tylko, bo to nie daje efektów, wykorzystywać podręcznik we wspomniany sposób, nie jest wskazane polecać czytanie podręcznika, że tak powiem, „ogólnie“, bez szukania jakiegoś problemu, bez wyraźnego celu i zadania, które ucznia winno obowiązywać. Bo uczeń w takim wypadku najczęściej wcale nie będzie czytał.

Korzystanie z podręcznika winno mieć charakter poszukujący. Czytanie ogólne może mieć miejsce raczej przy powtórzeniu materiału.

Integralność nauczania lekcyjnego i pracy pozalekcyjnej ucznia wskazuje również na proces odwrotny. W omawianym wypadku lekcja była przygotowaniem ucznia do ćwiczenia domowego. W danym wypadku praca domowa ucznia ma za zadanie przygotowanie lekcji następnej. Przy tym założeniu lekcja staje się wspólnym — nauczyciela i ucznia — świadomym z obu stron przygotowanym tworem.

Oczywiście, współudział młodzieży w przygotowaniu materiału lekcyjnego wcale nie ułatwia, jak by to się mogło zdawać, zadania nauczycielowi. Przeciwnie, jego trudności powiększają się. Nauczyciel musi już widzieć kształt lekcji następnej, a wobec tego dostosować ćwiczenie, którego materiał staje się jednym lub szeregiem ogniw tej lekcji, musi przewertować dokładnie materiał tego ćwiczenia. Musi także pamiętać jeszcze o jednym. Tak jak w pierwszym przypadku ćwiczenie nie powinno być powtórzeniem lekcji, tak w drugim — lekcja nie powinna być powtórzeniem ćwiczenia. W obydwu wypadkach prowadziłoby to do mechanicznego odtwarzania znanego już materiału, do zaniku zainteresowań, wręcz do nudy.

Widzi się czasami przygotowane lekcje na pokaz. Łatwo odczytuje się ich całą powierzchowność, sztuczność i w konsekwencji niewielką wartość. Cecha nowości to ważna sprawa tak w ćwiczeniu, jak i w lekcji.

Takie traktowanie i wykorzystywanie prac domowych łączy się oczywiście z przygotowaniem się ucznia do lekcji. Jednak przez fakt, że ćwiczenia te nie polegają wyłącznie na reprodukcji znanego już materiału, ale na poszukiwaniu nowego, że nie tyle utrwalają, ile tworzą

wiedzę ucznia, że nie powtarzają lekcji odbytej, ale stanowią materiał budowlany lekcji następnej, spełniają rolę tzw. przygotowania uprzedzającego. I powiedziałbym nie tyle przygotowania do lekcji, ile przygotowania samej lekcji. Z funkcji tych prac domowych w procesie lekcyjnym wynika, że pierwsze miejsce zajmują tu ćwiczenia analityczne. Dotyczą określonej problematyki na podstawie tekstu znanego lub dopiero poznawanego w trakcie ćwiczenia. To właśnie bezpośrednie obcowanie z tekstem, samodzielne wartościowanie, a co może najważniejsze — świadomość celu tych poszukiwań sprawia, że z ćwiczeniami tymi wiążą się duże korzyści dydaktyczne i wychowawcze. Uczeń, który sam rzecz zbadał, a następnie przedyskutował podczas lekcji, czuje się pewny swojej wiedzy i przyswaja sobie ją na długo.

Przygotowaniu uprzedzającemu, obok zadań analitycznych, równie dobrze służyć mogą ćwiczenia koncepcyjne, a więc wszelkiego rodzaju rozprawki.

Przywykliśmy jakoś do tego, że zadajemy wypracowania na podstawie znanego materiału, omówionego na lekcjach i przedyskutowanego. Weszło to po prostu do tradycji nauczania. Nauczyciel nie ma odwagi zadać pracy pisemnej w formie rozprawki lub opisu z lektury, której jeszcze nie przerabiał, albo tematu ze znanej lektury, którego choć częściowo nie przedyskutował. Nauczyciel obawia się, że uczniowie „nie dadzą sobie rady“, że wyrobią sobie niewłaściwe poglądy, że wreszcie popełnią szereg błędów rzeczowych, które on będzie musiał dopiero prostować. Z powodu tych obaw woli uczyć „od nowa“. Zdaje się, że źródło tej zachowawczej postawy wobec stosowania wypracowań uprzedzających leży w obawie nauczyciela przed samodzielnością ucznia w ogóle. My, którzy najczęściej mówimy o samodzielności, odczuwamy równocześnie niemal przed nią lęk, a już w najlepszym razie odnosimy się do niej z rezerwą. To jest, niestety, nauczycielska cecha, której przyczyny powstania nietrudno byłoby wytlumaczyć. Wracając do rzeczy stwierdzam, że eksperymenty i dłuższe doświadczenie w tej kwestii dowodzą, że przygotowanie uprzedzające poprzez ćwiczenia koncepcyjne daje rezultaty i wszelkie zatem obawy nie są uzasadnione, nawet te, że ktoś zajrzy do zeszytu (władza!) i natrafi tam na błędne sformułowania.

Ćwiczenia koncepcyjne mogą mieć zastosowanie w przygotowaniu uprzedzającym i z tej racji, że zasadniczo, z punktu widzenia pracy ucznia, zbliżają się do ćwiczeń analitycznych. Wymagają one pracy poszukiwawczej, segregacyjnej i wreszcie planowania. Różnica leży tylko w formie. Gdy pierwsze stanowią schemat, to staje się on ich trzonem konstrukcyjnym, na którym uczeń przy użyciu własnego słowa buduje literacką całość. Różnica jest jeszcze i ta, że gdy rezultaty pracy ucznia w ćwiczeniach analitycznych z natury rzeczy posiadają cechę obiektywności, to w tych objawia się zarówno indywidualność stylu, jak i subiektywność interpretacji.

Na marginesie sprawy użycia ćwiczeń koncepcyjnych, jako przygotowania uprzedzającego, jeszcze jedna uwaga. Tak samo, jak i przy poprzednich, temat ćwiczenia, które nauczyciel przewiduje dla danej lekcji, nie powinien być zarazem jej tematem. Chodzi zatem o takie jego sformułowanie, aby praca na lekcji przebiegała na podstawie tego materiału z ćwiczenia, który nie był w zasadzie głównym jego zamierzeniem. Różnice nie muszą być duże, a jednak ich pominięcie zaważył potrafi na atrakcyjności lekcji, spowoduje, że lekcja może przebiegać wprawdzie gładko, ale bez zainteresowania uczniów, bez walorów kształcących.

Dla przykładu (wybieram z zeszytu) temat ćwiczenia uprzedzającego: „Obrazy życia proletariatu w *Przedwiośniu*“, temat lekcji: „Przyczyny rozwoju ruchu komunistycznego na podstawie *Przedwiośnia*“.

Taka ocierająca się o temat przyszłej lekcji tematyka tych ćwiczeń, nie pomniejsza atrakcyjności lekcji, a ponadto przynosi jeszcze te korzyści, że uczeń samodzielnie poznaje zagadnienia, których często z braku czasu nie zdołamy przerobić na lekcjach.

Zasadę integralności pojmować też możemy ze stanowiska dydaktycznego. Najczęściej rola pracy domowej w toku lekcyjnym kończy się z chwilą jej odczytania. Nauczyciel przechodzi następnie do tzw. lekcji właściwej, niezwiązanej już z tematem ćwiczenia. I tu kryje się poważny błąd. Polega on na braku celowych dydaktycznych związków między treścią lekcji a tym, co uczeń przygotował w domu. Jeśli ćwiczenie nie odezwie się w trakcie lekcji, jeśli jego rola skończyła się na ewentualnym odczytaniu, to w ten sposób traci ono w poważnej mierze swój pedagogiczny sens, bowiem uczeń odnosi wrażenie, że pisze pracę dla samej pracy, najwyżej dla stopnia, który w szczęśliwym wypadku może otrzymać. W ten sposób lekcja i praca domowa to często dwa twory obce lub obojętne sobie, których codzienne spotkanie się tak uświęciła tradycja, że nawet nie kwestionują ich celowości podręczniki traktujące o nauczaniu.

Dydaktyczny związek między tymi tworamii polega na tym, że ćwiczenie domowe znajduje swój wyraz, tj. „odzywa się“ w przebiegu „lekcji właściwej“. Oznacza to, że winno być jej koniecznym elementem. Praktycznie oznacza to taką konstrukcję planu lekcji, która w sposób naturalny „zaczepia“ o ćwiczenie i nakazuje odwołanie się do jego treści. W taki sposób uczeń ujrzy celowość pracy, której poświęca czas, a nauczyciel znów w sposób naturalny ma możliwość poruszenia zagadnień, które przewidział dla danego ćwiczenia, a których uczeń nie mógł sobie uświadomić. Chodzi tylko o to, aby planując pracę domową przewidzieć z góry jej zakres i miejsce w przyszłej lekcji. Oczywiście, zasada integralności, słuszna do omawianych typów ćwiczeń, nie może dotyczyć tzw. wolnych tematów, które wymagają specjalnego potraktowania.

Uświadomienie sobie poważnej roli pracy domowej w nauczaniu języka polskiego postuluje konieczność celowego ich planowania oraz poszukiwania najlepszych metod w celu wydobycia z nich wszechstronnych korzyści. Z rozważań niniejszych, które usiłują wskazać na jedność dydaktyczną lekcji i ćwiczeń domowych, a w związku z tym na pewne sposoby traktowania ćwiczeń, wypływają następujące wnioski:

1. Praca domowa może być sprawdzieniem, uzupełnieniem lub pogłębieniem wiadomości zdobytych na lekcji, może być też przygotowaniem lekcji następnej. Kształci myślenie i rozwija język ucznia.

2. Celom tym odpowiadają następujące typy ćwiczeń: sprawozdawcze, syntetyzujące — koncepcyjne i analityczne.

3. Ćwiczenia analityczne wybitnie sprzyjają samodzielnemu zdobywaniu wiedzy oraz tzw. przygotowaniu uprzedzającemu. Pozostałe, a zwłaszcza syntetyzujące, sprzyjają wykorzystaniu zdobytej wiedzy oraz kształtują język ucznia.

4. W stosowaniu poszczególnych typów ćwiczeń zachować należy odpowiednie proporcje.

5. Ćwiczenia i lekcja, to integralna, z góry zaplanowana całość. Zasada integralności polega na merytorycznych i dydaktycznych związkach między lekcją a pracą domową.

6. Prace domowe syntetyzująco-koncepcyjne, jako zasadnicze dla kształcenia językowego, z uwagi też na indywidualny charakter, powinny być, obok czytania na lekcji, z reguły poprawiane przez nauczyciela i oceniane tak w sensie dodatnim, jak i ujemnym.

7. Z uwagi na problemowość nauczania ćwiczenie nie powinno być powtórzeniem lekcji, lekcja nie powinna dublować ćwiczenia.

8. Zadawanie prac domowych powinno łączyć się z szacunkiem dla ich wartości.

W rozważaniach niniejszych, jak już wspomniałem, pomijam zagadnienie ustnych ćwiczeń językowo-literackich. Nie jest to skutkiem niedoceniań ich roli w całości procesu nauczania. Wiadomo bowiem, że ustne ćwiczenia językowo-literackie posiadają wprost kapitalne znaczenie dla opanowania i rozwoju języka ucznia.

Nauczyciele, którzy je stosowali, a byli tacy już w dawnych gimnazjach, osiągnęli pod tym względem nadzwyczaj pomyślne wyniki. Niestety, w latach powojennych sprawa tych ćwiczeń, mimo że rejestruje je program, nie budzi w poważniejszej mierze zainteresowań nauczycieli. Praktycznie w szkołach średnich ćwiczenia ustne nie istnieją. Nie poświęcają im też uwagi metodycy, o czym świadczy brak na ten temat jakiegokolwiek literatury. Pomijam na tym miejscu to ważne w pracy polonistów zagadnienie, nie tyle z braku doświadczeń w stosowaniu i użytkowaniu tych ćwiczeń, ile z tego powodu, że sprawa ta wymaga szerszego oświetlenia.

JANINA MALLY

## KILKA UWAG W SPRAWIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Autorka tych rozważań jako wieloletnia nauczycielka języka polskiego i łaciny miała sposobność obserwować trudności i błędy w nauczaniu. Obecnie — nie uczy w szkole już od dziesięciu lat, pracuje jednak nad zagadnieniami językowymi, interesuje się nadal szkołą. Rozmawia od czasu do czasu z młodzieżą, ogląda jej zeszyty i czasem pomaga w przewyciężaniu trudności, obserwuje te trudności z punktu widzenia pracy domowej. Niektórymi obserwacjami w zakresie nauczania języka polskiego pragnęłaby się podzielić z nauczycielami. Uwagi są celowo niepełne — mają bowiem na celu zainicjowanie dyskusji.

Nauczanie języka — zwłaszcza ojczystego — jest bodaj największą sztuką, jakiej się wymaga od nauczyciela. Spróbujmy wyliczyć, co musi polonista osiągnąć w ciągu jedenastu lat szkoły: nauczyć dzieci techniki głośnego i cichego czytania, techniki pisania, ortografii, należytego rozumienia tego, co się czyta, należytego wypowiedzania się ustnie i pisemnie, gramatyki, musi „przerobić“ w klasie mnóstwo utworów literatury polskiej i obcej, kierować lekturą ucznia, wreszcie nauczyć go historii literatury od średniowiecza po dzień dzisiejszy. Dodać do tego należy omawianie zagadnień społecznych, gospodarczych i politycznych, kierowanie poglądami młodzieży. Nic dziwnego, że nie wszystko zostaje wykonane. Na przeszkodzie stoi czas, przepełnienie klas (jak np. nauczyć płynnie czytać klasę o 40 lub więcej uczniach, bez pomocy w domu dziecka, jak sprawdzić zeszyty itp.); na przeszkodzie stoi często naukowe i metodyczne przygotowanie nauczyciela, brak inwencji metodycznej,

zmęczenie, przepracowanie, wreszcie — jakże często — postawa części młodzieży nie mającej zainteresowania nauką w ogóle, a humanistyką w szczególności. Braki z mijanymi latami rosną, trudności się mnożą, błędy wielokrotnieją.

\*

Jedną z klasycznych trudności, jakie napotykają nauczyciele i młodzież przy nauce gramatyki, jest trudność praktycznego rozróżniania części mowy i zdania. Trudność ta jest naturalna i płynie z samej polszczyzny, mocno w tej dziedzinie skomplikowanej.

Będę operowała konkretnymi przykładami.

Uczennica 3 klasy odrabia lekcję. Ma zadane: wybrać z czytanki rzeczowniki, czasowniki i przyimki. Dziewczynka ma 9 i pół lat, jest zdolna, bystra i nieprzeciętnie logiczna. Nauczycielka, polonistka z wykształcenia, z dużą praktyką, zamiłowana w swoim zawodzie i przedmiocie. A jednak nie przewidziała trudności i kłopotów. Siedzę obok pracującego dziecka i widzę, i słyszę, jak wypisując rzeczowniki zatrzymuje się na wyrażeniu *na złość*, zastanawia się i omija je, nie wypisując wyrazu *złość*. Nie koryguję, bo jakżebym to wytłumaczyła. Językoznawstwo traktuje wyrażenie typu „na złość” jako przysłówek złożony z przyimka i rzeczownika. Dziecko, które zna język z praktyki, traktuje wyrażenie jako całość i ma rację. Wyjaśnianie nic by chyba na tym poziomie nie dało, a jedynie zagmatwało pojęcia. Ale przecież kiedyś trzeba to będzie skorygować.

Obserwuję dalej. Dziecko wypisując czasowniki pomaga sobie pytając półgłosem: „co robi”. Dochodzi do wyrazu: *pisanie*. Zastanawia się, ale nie wypisuje tego wyrazu. Nie wypisało go również w grupie rzeczowników. Wydaje mi się, że dziewczynka swoim wahaniem i nierozstrzygnięciem wykazała niesłychaną intuicję gramatyczną. Przecież nawet językoznawcy spierają się o to, do jakiej kategorii zaliczać rzeczowniki odsłowne, w Komitecie redakcyjnym opracowywanego obecnie Słownika Języka Polskiego nie osiągnięto pełnego porozumienia i sprawę rozwiązano kompromisowo.

A teraz wyobraźmy sobie lekcję omawiającą pracę domową dzieci. Jestem pewna, że część uczniów wypisała *na* jako przyimek, *złość* jako rzeczownik, część ominęła (przysłóweków jeszcze klasa nie przerabiała), część wypisała zapewne *pisanie* jako rzeczownik, część jako czasownik, a część też i to ominęła. Wszystkie miały rację. Sytuacja nauczycielki nie do pozazdroszczenia: jedno dziecko czyta swoją pracę, inne protestują, inne się zgadzają. Jak wybrnąć z trudności? W trzeciej klasie?

Wydaje mi się, że tu była tylko jedna droga: zadając lekcję kazać dzieciom z tekstu, który będą opracowywały wypisując części mowy, wykreślić wyrazy mogące nasuwać różne w zasadzie słuszne interpretacje. Na wyższym poziomie łatwiej i moralniej uczyć niż korygować.

Uczeń VII klasy robi rozbiór logiczny zdania. Od razu natrafia na trudność w zakwalifikowaniu wyrażen typu: *na stole*, *w szafie*, *pod nogami*. Okolicznik miejsca czy dopełnienie? Nauczyciel próbuje wyjaśnić. Przypomina, na jakie pytania odpowiada dopełnienie, na jakie okolicznik. Wyjaśnienie jest prawidłowe, takie samo, jakie w jednej z radiowych pogadanek dał prof. Doroszewski na zapytanie w tej sprawie X czy Y klasy, jakiejś szkoły. Chłopiec, o którym mowa, sprytniarz, jakich mało, od tej chwili stale sobie ułatwia sytuację: jeśli tylko da się zastosować pytanie przypadku zależnego, kwalifikuje wyrażenie

jako dopełnienie, nie wdając się w analizę logiczną. I chyba nauczyciel nie może mu tego kwestionować, nawet jeżeli zdaje sobie sprawę, że chłopak odpowiada właściwie mechanicznie. Wyjaśnienie nauczyciela było prawidłowe, ale nie osiągnęło celu. Czegoś w nim brakowało. Chyba drugiej części wyjaśnień danych owym uczniom przez radio, części rozumowej. Ale tam pytali chłopcy siedemnastoletni, a tu ma się do czynienia z czternastolatkiem. Więc co począć? Chyba zrezygnować z precyzji.

Chłopiec z VII klasy, niezdolny do języków, ani rusz nie może rozróżnić przydawki dopełniaczowej od dopełnienia. Rzecz normalna, często zdarzająca się. Nauczył się w szkole, że dopełnienie odpowiada na pytania przypadków zależnych, a więc i pytania: kogo, czego? (młodzieź — i to ciekawe — z reguły nie rozumie pytania: czyj? i stale w wyrażeniu typu: *kartka papieru* mówi: czego? — dopełnienie).

Nauczyciel pomagający chłopcu w pracy domowej przerabia wobec tego całą partię ćwiczeń. Dyktuje krótkie zdania, gdzie występuje dopełnienie w drugim przypadku lub przydawka dopełniaczowa. Każe podkreślić dopełnienie raz, przydawkę dwa razy (korygując natychmiast błędy). Dalej każe podkreślić falistą linią wyrazy nadrzędne w stosunku do podkreślonych dopełnień i przydawek i wypisać je w dwóch rubrykach: w jednej dla dopełnienia, w drugiej dla przydawki. Każe sprawdzić, jaką częścią mowy są wyrażone. Wniosek wyprowadza sam uczeń: dopełnienie zależy od czasownika, przydawka od rzeczownika. Następnie jeszcze raz uczeń wypisuje wyrażenia rzeczownik, przydawka i zamienia przydawkę rzeczowną na przymiotnikową (*kartka papieru* — *kartka papierowa*). Jeszcze jedno ćwiczenie: nauczyciel dyktuje znów szereg zdań, w których są dopełnienia w przypadku drugim i przydawki dopełniaczowe. Zdania są pomieszane, są też między nimi takie, które nie zawierają ani dopełnienia w drugim przypadku, ani przydawki dopełniaczowej (chodzi o wyrugowanie wszelkiego zmechanizowania). Uczeń ma samodzielnie zrobić rozbiór logiczny każdego zdania i uzasadnić klasyfikację (wymienić wyraz nadrzędny i zamienić przydawkę dopełniaczową na przymiotnikową). Po godzinnym ćwiczeniu zadanie domowe zostaje odrobione bez błędu.

A teraz pytanie: czy nauczycielowi w klasie wystarczyłaby godzina? I czy może sobie pozwolić na takie „marudzenie“. A teraz inna dziedzina. Lektura domowa.

\*

Na podstawie obserwacji wydaje mi się, że rzadki jest nauczyciel, stosujący jakąś przemyślaną metodę. Przeciętnie wygląda to tak: gdzieś na początku roku szkolnego dyktuje się młodzieży tytuły uzupełniającej lektury, każe założyć zeszyt sprawozdań z przeczytanych książek. I kropka. Raz lub dwa razy do roku ogląda nauczyciel te sprawozdania i pisze ocenę wyrażoną stopniem. Jak przeciętny uczeń rozumie polecenie nauczyciela i jak je wykonuje? 1. Uważa, że jest obowiązany przeczytać wszystkie książki będące w spisie (jest ich około 20 dla klasy II, około 30—40 dla klasy VII), w praktyce nie czyta nawet trzeciej części. Powody: a) brak książek w księgarniach, b) brak czasu. 2. Nie mając wskazówek, jak sprawozdanie pisać, ogranicza się do streszczenia mniej lub więcej szczegółowego. Lektura i sprawozdania najczęściej nie są omawiane w klasie i uczeń pozostaje w błogim przekonaniu, że sprawozdanie z książki to jej streszczenie. Czasem błogość jest zakłócona dwójką, ale uczeń



(a często i nauczyciel) przypisuje ją niewykonaniu „normy“ liczbowej lub... ortografii.

Bywają wyjątki. W jednej ze szkół lubelskich w 3 klasie na początku roku szkolnego nauczycielka dyktując tytuły lektur, jednocześnie podyktowała schemat, jaki obowiązuje przy pisaniu sprawozdań: jeżeli książka dzieli się na rozdziały nie opatrzone tytułami — napisać własne tytuły, jeśli rozdziały są zatytułowane — wybrać dowolny rozdział i narysować do niego ilustrację, jeżeli książka nie dzieli się na rozdziały — przepisać tekst, który najbardziej się uczniowi podobał. Nauczyciel osiąga przez takie postawienie sprawy: uważne przeczytanie książki (daleko ważniejsze niż przy konieczności pisania streszczenia: wtedy można książkę tylko przerzucić), wyrabia krytycyzm i samodzielność myślenia.

W innej szkole, również lubelskiej, w klasie drugiej prowadzenie sprawozdań z lektury polega na rysowaniu ilustracji do wybranego przez dziecko tekstu danej książki.

W klasie VII szkoły warszawskiej nauczycielka podała uczniowi pytania, na które uczeń miał odpowiedzieć pisząc sprawozdanie z *Szatana z VII klasy* Makuszyńskiego. Pytania, jeżeli dobrze pamiętam brzmiały: 1. Kto nazwał Adasia szatanem i dlaczego? 2. Co skłoniło profesora historii do zaproszenia Adasia na wakacje? 3. W jaki sposób Adaś rozwiązał tajemnicę drzwi? 4. Jakie osoby — prócz Adasia — występują w książce? Pytania miały chłopcu — indywidualnie — ułatwić napisanie żadanego w klasie sprawozdania, bo ze streszczeniem nie mógł sobie z reguły radzić. Sprawozdanie, napisane samodzielnie, wyszło zupełnie dobrze, bez porównania lepiej niż poprzednie streszczenia. Jednak na ostatnie (czwarte) pytanie uczeń odmówił odpowiedzi, bo „u nas się tego nie pisze“.

Wydaje mi się, że reforma w zakresie lektur uzupełniających jest konieczna.

Trzeba zaradzić brakowi książek. Zasadniczo lektura uzupełniająca powinna być zaczątkiem osobistej biblioteki ucznia od najmłodszych klas. Dlatego należałoby dążyć do tego, aby każdy uczeń miał książki te na własność. Aby to osiągnąć, trzeba, by Ministerstwo Oświaty weszło w porozumienie z wydawnictwami (predestynowane do wydawania lektur wydawnictwa — to „Nasza Księgarnia“ i „Iskry“). Na podstawie statystyk, jakie każda szkoła dwa razy na rok wysyła do kuratoriów, można przewidzieć liczbę uczniów w każdej klasie miast, województw, powiatów. We właściwym czasie władze szkolne przesyłałyby cyfry wydawnictwom, wyznaczając terminy ukazania się książek. Terminy winny być nieprzekraczalne. Książki należałoby rozprowadzać przez szkoły, aby uniknąć „przeciekania“ na boki.

Stanowczo zmniejszyłabym liczbę obowiązujących lektur. Wydaje mi się, że dwie książki na okres, a więc osiem na rok — przy dzisiejszym przeładowaniu młodzieży pracą domową — najzupełniej wystarczy. Za to wybrałabym pozycje najbardziej wartościowe artystycznie i etycznie. I dostosowane do zainteresowań młodzieży. Poza beletrystyką powinny by się znaleźć — już do wyboru — książki przyrodnicze, podróźnicze, książki techniczne, dostosowane do danego poziomu.

Nauczyciel winien zwrócić baczną uwagę na jakość sprawozdań z lektury (np. nie nazywałabym tego „sprawozdaniami“, lecz „opracowaniem“ książki — w celu uniknięcia powstawania w umyśle młodzieży fałszywych pojęć o tym, co to jest sprawozdanie). Odeszłabym całkowicie od metody streszczeń albo żądała bardzo króciutkiego streszczenia głów-

nego wątku. Opracowanie winno być rozumowe. Dla nauczycieli nie mających inwencji metodycznej i mało doświadczonych ogniska metodyczne mogłyby opracować pytania i zagadnienia, jakie dawałoby się uczniom. Nauczyciel doświadczony, mający zainteresowania dydaktyczne, powinien mieć prawo i możliwość rozwinięcia i wyzyskania własnej pomysłowości.

Należy — a myślę, że można to zrobić już w trzeciej klasie — nauczyć ucznia i potem wymagać podawania metryczki przeczytanej i opracowywanej książki. W klasach młodszych wystarczyłoby: autor, tytuł, liczba stron; od klasy szóstej jeszcze: ewentualne nazwisko tłumacza, ilustratora, miejsce i rok wydania.

Lektura uzupełniająca musi być omawiana w klasie. W związku z tym uczniowie muszą dostawać termin prekluzyjny przeczytania i opracowania książki.

Omawianie lektury w klasie może, a nawet powinno wyglądać rozmaicie. Schematy w nauczaniu nie są wcale pożądane. Może to być np. czytanie przez paru uczniów ich opracowań i dyskusja nad nimi. Może być omawianie nowych zagadnień, nie postawionych uprzednio przy zadawaniu lekcji, a wysuwanych bądź przez nauczyciela, bądź przez młodzież.

Nie wolno zapominać, że to właśnie lektura uzupełniająca ma zachęcić i przywiązać młodzież do czytania, ma wyrobić pewne przyzwyczajenia i skłonności. Nie wolno z lektury robić piły. Trzeba dziecko zainteresować książką.

Z lektury nadobowiązkowej należy żądać opracowań bardzo ogólnych, np. krótkich odpowiedzi na pytania, odpowiedzi, które każą uczniowi zastanawiać się nad treścią utworu i zagadnieniami w nim poruszonymi.

W młodszych klasach metoda nauczycieli lubelskich wydaje mi się godna naśladowania i rozwinięcia. Można by dodać np. w klasie drugiej: narysuj osobę (dziecko, zwierzęta), o której najczęściej pisze autor, napisz, kto ci się najlepiej podobał w przeczytanej książce i dlaczego, czy ci się podoba zakończenie książki, dlaczego itp. Pytania muszą być, oczywiście, dostosowane do treści książki.

W klasie trzeciej można by np. dać zadanie: napisz, jak chciałbyś, żeby się książka kończyła (zadanie zwłaszcza dla książek z tzw. smutnym zakończeniem, którego dzieci nie lubią). Albo: jak zmieniłbyś tytuł książki X? To ostatnie zadanie mogłoby dać materiał do bardzo pięknej lekcji: dzieci podają swoje tytuły i zapisują je na tablicy, uzasadniając ustnie każde swój tytuł. Następnie odbywa się tajne głosowanie kartkowe, który tytuł najlepiej się podobał. Nagrodą za najlepszy tytuł może być jakaś wartościowa, a niedroga książeczka ofiarowana laureatowi przez komitet rodzicielski.

\*

Na zakończenie — kilka słów w obronie *Pana Tadeusza*. *Pan Tadeusz* jest mocną, „zasiedziała“ pozycją programu klasy siódmej. Od dawna, a w każdym razie od czasu po pierwszej wojnie światowej. Powody są zrozumiałe: duży procent młodzieży kończy naukę na szkole podstawowej, więc nie chciałoby się puścić jej w świat bez zetknięcia z arcydziełem literatury polskiej.

Jak jednak wygląda realizacja tego w zasadzie słusznego założenia? *Pan Tadeusz* jest utworem trudnym: język zawiera archaizmy i prowincjonalizmy, nierzadko są odstępstwa od reguł gramatycznych na rzecz rymu czy rytmu. Treść ma wiele wątków, rwących się, trudnych do wyodrębnienia, zwłaszcza gdy się czyta księgami, czas między lekturą poszcze-

gólnych ksiąg sięga czasem paru tygodni. Nauczyciele na ogół na jedną lekcję zadają do przeczytania całą księgę, więc uczeń czyta szybko, często przerzuca, często używa gotowego streszczenia (bryku). Że treść poematu Mickiewiczowskiego jest trudna do uchwycenia, dowodem ankieta, jaką w swoich czasach studenckich przeprowadził prof. Doroszewski: pytał mianowicie znajomych, jaka jest główna treść *Pana Tadeusza*. Ankietowani byli profesorowie, nauczyciele — poloniści i niepoloniści, koledzy uniwersyteccy i osoby różnych zawodów. Przepytał sporo osób. Nikt, dosłownie nikt nie dał dokładnej odpowiedzi. A każdy *Pana Tadeusza* czytał, nie tylko w szkole, i każdy się nim zachwycał. Może to właśnie piękno, ten czar języka, opisów, postaci, dialogów usunął treść na dalszy plan. Ale chłopak z VII klasy nie ogarnia treści z innych powodów: po prostu nie potrafi jej rozwikłać, a szkoła mu w tym nie pomaga. Nie przemawia do niego piękno języka, bo go nie rozumie, bo w ciągu jednego popołudnia mając do odrobienia fizykę, matematykę, rosyjski i przeczytanie całej księgi *Pana Tadeusza* nie ma czasu na dociekanie znaczeń wyrazów ani nawet przyswojenia treści, nie mówiąc już o tym, że piękno opisów jest bezpowrotnie stracone, choćby dlatego, że zwykle opisy się opuszcza. No, cóż? Ekonomia czasu! Czy nie można by przy przerabianiu *Pana Tadeusza* zrezygnować z czytania całości?

Byłyby różne możliwości. Nauczyciel wybiera i wskazuje do przeczytania urywki tworzące pewną całość treściową, np. „Dzieje Tadeusza“, „Dzieje Jacka Soplicy“, „Przygotowywanie się Litwinów do walki o niepodległość“, „Zatarg o Zamek“, „Soplicowie i Horeszkwowie“ itp.

Urywki te czyta się w klasie. *Pan Tadeusz* to nie jest lektura samodzielna dla dziecka czternastoletniego. Nauczyciel wyjaśnia archaizmy, prowincjonalizmy, daje wyjaśnienia historyczne. Czytać powinien tylko dobry lektor, nauczyciel lub uczeń. W domu uczeń opracowuje tekst mając dokładnie podany temat opracowania ustnego lub na piśmie.

Ponadto nauczyciel wybiera kilka opisów (np. jeden lub dwa opisy przyrody, tyleż — osoby, akcji), czyta na lekcji jeden opis, po czym następuje bardzo szczegółowy rozbiór językowo-stylistyczny. Należy omówić przerośnięte, wyrazy dźwiękonaśladowcze, personifikacje itp. Uczeń powinien odczuć piękno, obrazowość opisu, ale i zrozumieć sposoby osiągnięcia piękna, plastyczności, sugestywności.

Lekcja musi być tak obmyślona, żeby nie znudziła. Raczej zrezygnować z pewnych osiągnięć, niż odstręczyć młodzież od utworu. Po przerebobieniu analizy urywka lub partii urywków dobrze byłoby zaprosić do klasy jakiego dobrze mówiącego wiersze aktora. Niech przeczyta lub powie z pamięci przyswojone młodzieży urywki opisowe. Czar dobrze odczytanych słów podziała, zniewoli, zachęci, przywiąże do *Pana Tadeusza* i do Mickiewicza.

Myślę, że tyle by wystarczyło. Młodzież, której nie zdążymy obrzydzić *Pana Tadeusza*, której natomiast ukażemy jego piękno, którą zainteresujemy jego treścią, wróci do niego na pewno nie jeden raz..

\*

Rzuciłam tu garść uwag i spostrzeżeń z różnych dziedzin lekcji języka polskiego.

Czekam na materiały i uwagi nauczycieli czynnych, posiadających znajomość dzisiejszej młodzieży i dzisiejszych zagadnień dydaktycznych — i nauczycieli odeszłych od szkoły, którzy mają tę przewagę nad czynnymi, że mogą patrzeć z dystansu. *Sine ira et studio*.

GŁOS W DYSKUSJI <sup>1)</sup>

Dawno już nurtuje mnie myśl, że cała humanistyka szkoły średniej za mocno związana jest z historią. Zacząłem rozglądać się po świecie i porównywać, uczyć się, ale wszędzie jest mniej więcej jednakowo, z tym że na Zachodzie jeszcze dużą rolę odgrywa starożytność. Człowiek idący naprzód musi patrzeć przed siebie, przynajmniej pod nogi, a my ze swoją humanistyką przypominamy człowieka, który usiłuje iść naprzód z głową obróconą do tyłu. Z dużą nieśmiałością stawiam tę tezę: przede wszystkim współczesność i bliska, zrozumiała przeszłość (romantyzm, pozytywizm). Przy tym młodzieży dałbym tylko teksty, normalne książki, tomiki poezji, czasopisma. Ja sam nie zachwycałem się *Rozmową Mistrza ze Śmiercią*, a co dopiero chłopiec IX klasy, który pochłania pod ławką kryminały. Ustaliła się, umocniła przez tradycję jakaś chronologiczna zasada, która wygląda logicznie, ale tylko z pozoru.

500-letni tekst — to dla ucznia IX klasy łamigłówa, niedorzeczna i zniechęcająca. Urok tego języka i powagę treści odczuwa w klasie tylko nauczyciel. Nawet wielki Kochanowski wychodzi w klasie błado. Trzeba dużej kultury literackiej, aby wysączyć do dna całe piękno na przykład takiego wersetu:

Powstań, ucjęcho, powstań, lutni moja,  
Ruszwa różanej zarze z jej pokoja (Ps. CVIII).

Boję się wyjawic swych karkołomnych pomysłów, ale staropolska literatura w wyborze i literatura współczesna, ostatnie słowo poezji — powinny się znaleźć w programie klasy ostatniej, najdojrzałszej. Najbardziej dla naszej młodzieży jest zrozumiała pozytywizm, więc w kl. VIII czytać utwory pozytywistów: wybrane powieści, poezję. Też bez ambicji totalnych. Może być na przykład tylko Prus i Konopnicka. Czytamy więc *Lalkę* (tak!), *Faraona*, ale porządnie, dokładnie. Zmniejszyć ilość pozycji z korzyścią dla jakości przyswojenia. Zaznaczam, że nie układam programu, ale daję ogólne sugestie. Można przeczytać *Medaliony* Nałkowskiej czy jakieś opowiadanie współczesne lub łatwy artykuł. W tej klasie młodzież interesuje się powieściami kryminalnymi. Omówić tego typu pozycję, wyjaśnić fikcję, która jest często unowocześnioną baśnią. Zbliżyć lekcje do życia i zainteresowań młodzieży.

Jeśli w programie kl. IX zostawić średniowiecze i odrodzenie — to informacje i wybrane utwory wpleść w dobrą historyczną powieść. *Krzyżacy* Sienkiewicza — to bardzo atrakcyjnie i zajmująco przedstawione polskie średniowiecze. Przy rycerzach, przy opisie pojedynku Zbyszka z Rotgerem cofnąć się o dwa wieki i przeczytać *Pieśń o Rolandzie*. Znajdzie się okazja, aby poznać wiersz Słoty czy *Legendę o św. Aleksym*. Ale wszystko na tle powieści, na tle obrazów epoki wskrzeszonych piórem mistrza. Wystąpi tu również sprawa języka, archaizacja stylu, porównanie z oryginalnym językiem zabytków. Gdyby się jednak trzymać tej zasady, że starą literaturę ukazać w wyborze w kl. XI, to w kl. IX można by jeszcze pierwszą połowę roku poświęcić na *Potop* i *Nad Niemnem* (może tylko jedną pozycję?). Romantyzm wypadałoby rozpocząć przez czytanie i omawianie wyboru utworów Mickiewicza. Na klasę X zostaje reszta zagadnień romantyzmu i neoromantyzmu, Młoda Polska.

<sup>1)</sup> Por. poprzednie głosy dyskusyjne na temat nauczania literatury (numery 4 i 5 Polonistyki br.) Redakcja przypomina, że dyskusja trwa.

Zresztą układ, dobór poezji i kolejność, to sprawa dogadania się, przede wszystkim chodzi o przełamanie i rozbitcie sztywnej systematyki, która stała się scholastycznym kanonem i nudnym koszmarem.

Oto źródła nudy: przestarzały układ chronologiczny, historyzm z całym swoim konwencjonalnym aparatem i przelot odrzutowcem nad masami zagadnień i utworów. Wszystko nosi piętno niewykończenia. Nie ma czasu na utrwalenie, na przeżycie dzieła, jedna pozycja pociąga drugą systemem łańcuchowym, i stale lot, stale gonitwa. Hasłem szkoły stało się „dużo, wszystko“. I to we wszystkich przedmiotach. Wszystko ważne i najważniejsze. To „wszystko“ zasypało myśl, rozsądek.

Do czego zdążam? Treść literatury szkolnej należy uwspółcześnić. Współczesność musi wystąpić we wszystkich klasach, a w sensowym powiązaniu z nią nasza wielka literatura bliskiej i dalekiej przeszłości. Przy tym koniecznie trzeba analizować większe całości. Ileż wiedzy o epoce i nieprzemijających wzruszeń daje *Potop!* Jak po mistrzowsku przemawia Sienkiewicz do serca i wyobraźni młodzieży. Obcujmy z takimi mistrzami jak najdłużej! Przy *Potopie* można przeczytać fragmenty Paska, Twardowskiego czy parę wierszy Potockiego. *Potop* da nam wdzięczne tło. Podobnie jak *Lalka* umożliwia zrozumienie pozytywizmu, a *Przedwiośnie* — nastrojów wczesnego okresu międzywojennego. *Komorników* można sobie darować, ale *Chłopi* nadal mają swój urok i pociągają młodzież, szczerze podobają się.

Na arcydzieła literatury światowej znalazłoby się również miejsce. Ale podobnie krytycznie należałoby spojrzeć na etatowe pozycje *Makbetów* i *Don Kichotów*. Koniecznie i ten dział trzeba uwspółcześnić i to mocno uwspółcześnić. Po prostu muszą to być ostatnie głośnie książki, rzeczywiście godne pod każdym względem. Ośrodki doskonalenia powinny sygnalizować takie powieści, opowiadania, a nawet artykuły. Inteligentniejsza młodzież interesuje się tymi rzeczami poza szkołą i ponad szkołą. Tak pomyślany program wprowadziłby ożywienie w szkolnej humanistyce.

Jeszcze tylko parę słów pod adresem wykonawców. Niewielkie są wymagania: zajmująco, interesująco i z obliczeniem na przyszłość. Nie robić z polonistyki scholastycznej piły i rzemiosła. Dużo oryginalnego tekstu, a mało analiz i mędrkowania. Często nasza rola niech ograniczy się do celowego zestawienia fragmentów utworu i pięknej recytacji. Wskazać na to, co jest mądre, na to, co prawdziwe, co ukazuje życie, i na to, co wzrusza moralnie i estetycznie, co wzrusza głęboko, uszlachetnia. Najdoskonalszy utwór tak zwany dobry polonista potrafi „zarżnąć“, a co gorsza przestraszyć nim i obrzydzić. Idealnie byłoby, gdyby poeci lub artyści z prawdziwego zdarzenia deklamowali wiersze, a dramaty — oglądała młodzież na scenie. Ale sam odbiór to nie wszystko, młodzież musi wystąpić aktywnie, samodzielnie; musi dyskutować, oceniać, porównywać, szukać. Bo wielkie zadanie stoi przed szkołą średnią: zaszczepić w młodzieży namiętność poznania i odczuwania świata przez książkę, potrzebę obcowania z wielkimi umysłami, z wielkimi artystami i pisarzami. Po latach przyjemnie jest usłyszeć, że trzydziestoparoletni lekarz wypisuje cytaty z książek i twierdzi, że literatura daje mu wytchnienie po trudach zawodowej pracy, oddala kłopoty, utwierdza w wielu przekonaniach.

Ażeby humanistyce szkolnej przywrócić dawną siłę wychowawczą, a nawet ją spotęgować, należy dokonać radykalnych zmian w programie i metodach.

## GRAMATYKA HISTORYCZNA W SZKOLE ŚREDNIEJ

## Słownictwo i semantyka

Kiedy w numerze 1 „Polonistyki” z 1959 r. starałam się pokazać pewne zagadnienia z zakresu językowej analizy utworu staropolskiego (wiersz Słoty) w kl. IX, rozmyślnie opuściłam słownictwo i semantykę, pragnąc powrócić do tych działów nauki o języku w oddzielnym artykule. Obecnie chciałabym omówić pewne problemy dotyczące historii polskiego słownictwa na materiale „Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią”<sup>1)</sup>.

Ujmując zagadnienie budowy i znaczenia wyrazów od strony ich historycznego rozwoju, trzeba zwrócić uwagę na dwie sprawy: 1) na historię poszczególnych wyrazów: wyjaśnienie ich budowy słownotwórczej oraz znaczenia, a także, jeśli potrzeba, etymologii, 2) na pewne fakty ogólne, jak np. leksykalizacja i specjalizacja wyrazów, krystalizacja dominant słownotwórczych, produktywność i nieproduktywność pewnych sufiksów itp.

O ile zrealizowanie pierwszego postulatu jest stosunkowo łatwe i nie wymaga od nauczyciela specjalnego przygotowania, o tyle przeprowadzenie lekcji poświęconej zagadnieniom wymienionym w punkcie drugim wydaje się nieco trudniejsze.

Zapewne warunkiem powodzenia lekcji poświęconej ogólnym zagadnieniom słownotwórczo-semantycznym jest odpowiednie wybranie i naświetlenie materiału już w czasie opracowywania poszczególnych pozycji leksykalnych. Jeżeli przy omawianiu interesujących nas wyrazów, zwrócimy uwagę na to, że jeden z nich uległ leksykalizacji, a drugi się wyspecjalizował w jakimś znaczeniu, to później zebranie tych faktów będzie już o wiele łatwiejsze. A oto przykładowe opracowanie wybranych wyrazów z „Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią”.

## Nazwy zawodów

Myślę, że na początek można omówić dość licznie reprezentowane tu nazwy zawodów. W tym celu polecamy młodzieży, aby wybrała z tekstu wszystkie tego rodzaju rzeczowniki, a więc: *gwiazdarz*, *rzemieślnik*, *kupiec*, *oracz*, *lifnik*, *karczmarz* i *rostocharz*. Jak widać, większość z nich przetrwała do dzisiaj w tej samej formie i w tym samym znaczeniu. Na uwagę natomiast zasługują *gwiazdarz*, *rostocharz* i *lifnik*, które we współczesnej polszczyźnie nie są już używane.

*Gwiazdarz* — to ten, co obserwuje gwiazdy i wróży z nich, astrolog, wróżbita. Wyraz ten został utworzony suf. *-arz* od *gwiazda* i pod względem budowy słownotwórczej jest zupełnie przejrzysty. Był on używany jeszcze w wieku XVI zarówno w znaczeniu »astrologa«, jak i »astronoma«.

Po omówieniu wyrazów dziś już nie używanych wracamy do całej grupy nazw zawodów. Polecamy młodzieży, aby dokonała podziału słownotwórczego tych rzeczowników i pokazała, jakimi sufiksami zostały one utworzone, a następnie, aby zgrupowała je według tych sufiksów: *-arz*, *-nik*, *-ec*, *-acz*.

<sup>1)</sup> Uzględniam tu tylko 79 pierwszych wierszy z książki: K. Budzyk, Z. Libe-  
ra, J. Pietrusiewiczowa *Wypisy z literatury polskiej dla klasy IX*. Warszawa 1956.  
PZWS.

Zgromadzony w ten sposób materiał przykładowy jest zbyt szczupły, by można było wyciągać jakieś wnioski co do częstości występowania danych sufiksów w rzeczownikach będących nazwami zawodów. W tym celu jednak możemy się posłużyć przykładami współczesnymi, zgromadzonymi przy pomocy klasy.

Jak zobaczymy z naszego zestawienia, najwięcej będzie w nim rzeczowników utworzonych sufiksami *-arz* i *-nik*. Ciekawe jest, że oba przyrostki nie straciły przez tak długi okres swej żywotności i do dziś pełnią funkcję formantów tworzących nazwy zawodów. Świadczą o tym takie wyrazy jak *lotnik*, *kolarz* powstałe dopiero w ostatnim czasie.

Jednakże funkcja tych przyrostków nie ograniczała się jedynie do tworzenia nazw zawodów, o czym świadczą inne wyrazy występujące w „Rozmowie Mistrza Polikarpa ze śmiercią”. Suf. *-arz* występuje jeszcze w wyrazie *mordarz* — »morderca«, a suf. *-nik* w wyrazach *miłostnik*, *czestnik*, *okrutnik* i *złostnik*.

### Wyrazy, które zmieniły znaczenie

Następnym zagadnieniem, które możemy tu poruszyć, jest zmiana znaczenia wyrazów. W omawianym fragmencie zmianie znaczeniowej uległy następujące wyrazy: *wezwany* — nazwany, *prawie* — prawdziwie, *obraz* — wygląd, *życi* — łono, brzuch, *zbawić* — pozbawić, *zgodzić* — dogodzić, *skazywać* — pokazywać.

Rozpatrzmy na początek formy: *wezwać*, *zbawić*, *zgodzić*, *skazywać*. Wszystkie te wyrazy istnieją do dziś w języku polskim, ale znaczą co innego, treści zaś znaczeniowe właściwe dla nich w *Rozmowie* wyrażamy obecnie za pomocą czasowników utworzonych innymi prefiksami od tej samej podstawy słowotwórczej.

Zwać  $\left\{ \begin{array}{l} \text{wezwać} \\ \text{nazwać} \end{array} \right.$

Od wyrazu *zwać* zostały utworzone czasowniki *wezwać* i *nazwać*, przy czym wyraz *wezwać* mógł mieć dwa znaczenia:

- 1) powołać np. *wezwać kogoś na rozmowę*,
- 2) nazwać np. *Polikarpus tak wezwany*.

Tak więc na oznaczenie tej samej czynności mieliśmy dwa czasowniki utworzone od tej samej podstawy słowotwórczej dwoma różnymi przedrostkami. Współczesnemu polskiemu „nazwać” odpowiadało w stpol. i „nazwać”, i „wezwać”. To dawne znaczenie czasownika *wezwać* zachowało się do dziś w takich wyrażeniach jak kościół *pod wezwaniem* św. Michała czy Matki Boskiej — czyli kościół nazwany od imienia św. Michała czy Matki Boskiej. Z biegiem czasu dokonana się tu tzw. repartycja znaczeń, polegająca na tym, że każdy z wyrazów zachował tylko jedno znaczenie. Podobnie było i w przypadku pozostałych czasowników.

W rozwoju znaczeniowym omówionych wyżej czasowników istotne jest przede wszystkim to, że nastąpił tu wybór jednego znaczenia spośród kilku, jakie pierwotnie miała dana formacja. I na tę właśnie sprawę należy koniecznie zwrócić uwagę młodzieży.

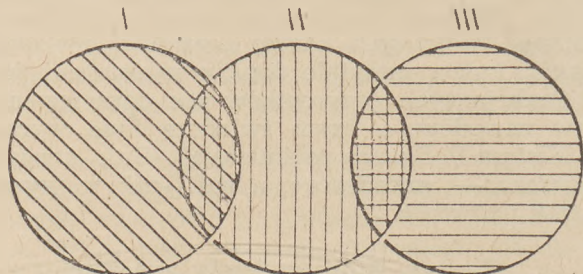
Nieco inna jest historia wyrazu *obraz*, który w naszym tekście ma znaczenie »wygląd, postać«.

Wyraz *obraz* zawiera ten sam rdzeń, co *rzeźba*, *rzeźbić* i pierwotnie oznaczał «to, co jest wyrzeźbione», najczęściej «posąg».

Ponieważ rzeźby były z reguły czyimiś podobiznami, więc z biegiem czasu wyraz *obraz* zaczął znaczyć również tyle, co »podobizna, postać, wygląd«.

W tym też znaczeniu występuje on w „Rozmowie”.

Następnie punkt ciężkości przenosi się ze znaczenia »czegoś wyrzeźbionego« na owo wtórne znaczenie »podobizny«, a wreszcie ogranicza się już tylko do »podobizny malowanej«.



- I — obraz w znaczeniu rzeźba  
II — obraz w znaczeniu podobizna  
III — obraz w znaczeniu malowidło (malowana podobizna)

Jak widzimy z powyższego schematu, zakresy I i II oraz II i III zachodzą na siebie. Właśnie owo wzajemne zazębianie się zakresów znaczeniowych przyczyniło się w tym przypadku do przejścia w wyrazie *obraz* od znaczenia »rzeźby« do »malowidła« (malowanej podobizny).

Obecnie w związku z rozwojem malarstwa abstrakcyjnego możemy właściwie mówić o czwartym z kolei znaczeniu tego wyrazu, który już oznacza nie tylko malowaną podobiznę, oczywiście w najszerszym zrozumieniu tego słowa, ale w ogóle coś namalowanego, jakąś kompozycję plastyczną.

### Wyrazy, które zmieniły budowę słowotwórczą

Przejdźmy z kolei do wyrazów, które zmieniły swoją budowę słowotwórczą, zachowując dawne znaczenie. Jako przykład niech nam posłuży przymiotnik *skarady*, występujący kilka razy w opisie Śmierci.

Są dwie różnice między dzisiejszym przymiotnikiem *skaradny* a stpol. *skarady*:

- 1) fonetyczna: w nagłosie *s* || *sz*,
- 2) słowotwórcza: suf. *-y* || *-ny*.

1. W języku polskim niejednokrotnie spotykamy się z obocznym występowaniem w nagłosie grup *sz* || *szk*, np. *skarpa* || *szkarpa* itp.

Podobnie jest i w wypadku *skarady* || *szkarady*. Być może, że do powstania odmianki z nagłosowymi *sz-* przyczyniło się także występowanie w języku staropolskim przymiotnika *szarzedny* o tym samym znaczeniu, co omawiany przez nas wyraz. Przymiotniki *skarady* i *szarzedny* używane były początkowo zamiennie, później *szarzedny* zaginął.

2. Nas jednak interesuje tu przede wszystkim różnica słowotwórcza, a mianowicie fakt, że forma *skarady* w pewnym okresie została zastąpiona przez formę *skaradny*.

Dlaczego tak się stało? Czy w ogóle można odpowiedzieć na tego rodzaju pytanie? Owszem, wiąże się to bowiem ściśle z produktywnością



lub nieproduktywnością pewnych sufiksów. W wyrazie szkarady występuje suf.  $-y < \text{b}j\text{b}$ , który spotykamy w najstarszych formacjach przymiotnikowych, np. *prawy, prosty*, stpol. *milosirdy*. Z biegiem czasu suf.  $-y$  stracił swoją produktywność i nie tworzył już nowych przymiotników. Niekiedy zdarzało się, że od tej samej podstawy tworzone nowe formacje innym już sufiksem, np., jak w naszym przypadku, suf.  $-ny$ . Wtedy w języku istniały obok siebie dwa wyrazy o różnej budowie słowotwórczej, ale o tym samym znaczeniu. Dalszy rozwój takich wyrazów mógł iść w dwóch kierunkach:

- 1) jedna z formacji ulegała zanikowi,
- 2) obie formacje zostawały w języku, lecz specjalizowały się znaczeniowo.

### Wyrazy, które wyszły z użycia

Przejdźmy z kolei do omówienia wyrazów, które wyszły z użycia. Jednym z ciekawszych zarówno ze względu na znaczenie, jak i budowę słowotwórczą, jest *samojeżdż*.

Rzeczownik *samojeżdż* jest wyrazem złożonym, tzn. że jego podstawą słowotwórczą był nie jeden wyraz, lecz dwa: zaimek *sam* i czasownik *jeść*.

Jak wiemy, wyrazy złożone dzielą się na tzw. *złożenia, zrosty i zestawienia*, należałoby więc jeszcze zastanowić się nad tym, do której grupy zaliczyć omawianą przez nas formację. Cechą charakterystyczną złożenia jest to, że między tematami występuje element łączący:  $-o-$  po temacie imiennym,  $-i(-y-)$  po temacie czasownikowym.

#### *sam-o-jeżdż*

Ponieważ ten warunek jest spełniony, rzeczownik *samojeżdż* możemy zaliczyć do tzw. *złożeń*.

W języku polskim spotykamy wiele wyrazów złożonych, w których pierwszym elementem jest zaimek *sam*. Są to: *samochód, samolot, samozwaniec, samolub, samobójca* i inne. Wszystkie wymienione tu wyrazy mają jedną cechę wspólną, a mianowicie są nazwami wykonawców czynności.

Ciekawe byłoby zatem prześledzenie, czy w jakimś innym wyrazie nie spotkamy się jeszcze z taką postacią drugiego członu, jaka jest w rzeczowniku *samojeżdż*. Owszem: odkrywamy ją trochę niespodziewanie dla niewtajemniczonych w nazwie *niedźwiedź*, która przedtem brzmiała *miedźwiedź* i znaczyła nie co innego jak »miodojad«.

#### *miedźw | jeżdż*<sup>1)</sup>

Dlaczego *niedźwiedź* został nazwany „miodojadem”? Łączy się to ściśle z dawną wiarą w magię słów. Pierwotni ludzie uważali, że samo wymówienie czyjegoś imienia może spowodować zjawienie się danej osoby. Stąd przysłowie: nie wywołuj wilka z lasu, i stąd trwożliwe omijanie

<sup>1)</sup> Tę samą postać tematu *miedźw-* mamy zachowaną w przysłówku *miedźwno*, występującym między innymi w wierszu Słoty „O zachowaniu się przy stole”:

„A grabi się w misę przod,  
Iż mu *miedźwno*, jako miod...”

Miód jest rzeczownikiem o dawnym temacie fleksyjnym na  $-u$ ; w wygłosie  $u > \text{z}$ , który potem zaginał. Natomiast w starych formacjach utworzonych od tego wyrazu  $u > w$  i w tej postaci się zachowało.

imion tych istot, z którymi pierwotny człowiek wołał się zbyt blisko nie stykać. Na naszej szerokości geograficznej jednym z najmniejbezpiecznych zwierząt był właśnie niedźwiedź, więc żeby nie zrozumiał, że to o nim mowa, nazwano go „miodojadem” — *miedźwiedziem* i tej nazwy używano. Później wyraz *miedźwiedź*, który już zatracił wyrazistość swojej budowy słotwórczej zaczęto wymawiać jako *niedźwiedź*, ale np. w języku rosyjskim do dziś zachował się

Tak więc i drugi człon występujący w złożeniu *samojeżdż* jest zaświadczony w tej samej postaci w jednym z dotychczas używanych wyrazów.

Na tym chciałabym zakończyć omawianie wyrazów, które nie tylko są już nie używane, ale w dużej mierze także niezrozumiałe dla przeciętnego użytkownika języka.

Omawiając poszczególne formacje słotwórcze i niektóre ogólne kierunki rozwojowe słownictwa polskiego pragnęłam zwrócić uwagę na te zagadnienia, które przy okazji opracowywania „Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią” można pokazać młodzieży. Oczywiście, trzeba tu zrobić co najmniej dwa zastrzeżenia. Po pierwsze, materiał podany w niniejszym artykule jest bardzo skondensowany. Na przykładzie omawianego zabytku należy opracować w zasadzie jakiś jeden problem, np.: „Wyrazy które zmieniły budowę słotwórczą”, czy „Wyrazy, które zmieniły znaczenie”. Po drugie, wybrane tu zagadnienia omawiałam często bardziej, wyczerpująco, niż to jest potrzebne dla celów nauczania szkolnego, wychodząc z założenia, że nauczyciel sam dokona niezbędnych skrótów, dostosowując podane wiadomości do poziomu swojej klasy, a po części i dlatego, by przypomnieć niektórym uczącym fakty, o których mogli zapomnieć.

\*

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę na to, jak ważną rzeczą przy nauce języka są wszelkiego rodzaju tabele, zestawienia czy słowniczki kompletowane i opracowywane przez uczniów<sup>1)</sup>.

Oto jedno z możliwych ćwiczeń:

Podane niżej przymiotniki (albo wybrane z tekstu przez ucznia) utworzone przyrostkiem *-ny* posegregować według załączonego wzoru.

Jęz. staropol.		Jęz. współczesny		U w a g i
Przymiotniki z przyr. <i>-ny</i>	Przymiotniki z przyr. <i>-ny</i>	Przymiotniki z przyr. <i>-owy</i>		
<i>piorunny</i>		<i>piorunowy</i>		Jeden wyraz zamiast dwóch jednoznacznych. Podział znaczeń.
<i>owocny</i>	<i>owocny</i>	<i>owocowy</i>		

<sup>1)</sup> Por. J. Dalbor-Żlabowa: „Jak prowadziłam naukę o wyrazach staropolskich w gimnazjum nowego typu?” *Polonista*. R. 1935, s. 196—201. Por. Z. Klemensiewicz: *Poradnik dla nauczyciela dla II klasy gimnazjalnej*. Lwów—Warszawa 1934, s. 13—15.

W ostatnim okresie na półkach księgarskich pojawiło się szereg ciekawych publikacji polonistycznych. Obok tomików Biblioteki Analiz Literackich, wydanych przez PZWS pod redakcją prof. Eugeniusza Sawrymowicza, o czym pisał w nrze *Polonistyki* Stanisław Rutkowski, na uwagę zasługują wydawnictwa Biblioteki *Polonistyki* pod redakcją prof. J. Z. Jakubowskiego, a mianowicie wartościowa praca J. Kulczyckiej-Saloni o Henryku Sienkiewicz i ze wszech miar godna polecenia poloniście publikacja B. Nadolskiego: *Jan Kochanowski. Życie — twórczość — epoka*. Bogaty materiał biograficzny i krytyczno-literacki zawarty w publikacji ukazuje Kochanowskiego jako poetę i człowieka renesansu na tle epoki, panujących wówczas prądów filozoficznych, literackich, religijnych i stosunków kulturalnych oraz na tle ludzi tych czasów, wśród których przyszło żyć i działać temu, niewątpliwie, największemu naszemu twórcy czasów staropolskich.

Książka B. Nadolskiego o Janie Kochanowskim składa się z dwu zasadniczych części: wstępu o życiu i twórczości Jana Kochanowskiego i z materiałów.

W pierwszej części pracy Bronisław Nadolski, oprócz biografii poety, omawia w skrócie jego spuściznę literacką, dając jednocześnie w krytycznym oświetleniu przegląd sądów dawnych i współczesnych historyków literatury o piarstwie Kochanowskiego. W ujęciu dziejów poety na plan pierwszy wysuwa przede wszystkim te czynniki, które kształtowały jego osobowość twórczą. Zwraca więc m. in. uwagę na zainteresowania literackie matki, Anny z Białaczkowskich, które zostały niejako przełane na synów, a tym samym i na Jana. Podkreśla niewątpliwie wpływ środowiska krakowskiego w czasie studiów Kochanowskiego w Krakowie, na kształtowanie się literackich zainteresowań przyszłego poety — w szczególności zaś poezji polsko-łacińskiej (utworów Kmity, Dantyszka). Zwraca uwagę na pobyt w Królewcu — ognisku ówczesnego ruchu reformacyjnego, gdzie kształtowały się sympatie młodego Jana do innowierców, a nawet w pewnym sensie jego racjonalistyczne przekonania. Podkreśla

wreszcie wagę studiów we Włoszech pod kierunkiem Robertella, które pozwoliły mu przyswoić renesansową kulturę literacką. Mówi wreszcie o pobycie Kochanowskiego we Francji i zetknięciu się z Ronsardem, co miało ponoć, jak twierdzą niektórzy badacze, zadecydować o narodowym charakterze jego piarstwa. W czasie pobytu w kraju, po odbytych studiach i wояażach, silnie akcentuje kontakt poety z renesansowym życiem dworu, które stanowiło ważną podnieętą twórczą.

W ocenie twórczości Bronisław Nadolski eksponuje przede wszystkim związki łączące poezję Kochanowskiego z kulturą antyczną (wzorowanie się na Propercjuszu, Horacym) oraz włoską (wpływ Petrarcki), przeciwstawia się natomiast zdecydowanie tezie niektórych badaczy, m. in. Windakiewicza, jakoby Francja i Ronsard, a nie Włochy, odegrały decydujący wpływ na kształtowanie się programu poetyckiego naszego piarza. Podkreśla również, że poezja wielkiego Jana czerpała z twórczości ludowej, na co wskazywał już Mickiewicz w swych wykładach z literatury słowiańskiej. Ocenia jej zaangażowanie w ówczesne życie polityczne kraju, jej uczestnictwo w walce o program egzekucyjny (*Satyr, Zgoda*), zwraca uwagę na jej narodowy, renesansowy i humanistyczny charakter (*Odprawa posłów greckich, Fraszk, Pieśni, Treny*), pisze o jej wielkości i nowatorstwie artystycznym (*Treny, Psalterz*), w ogólności zaś ustosunkowuje się do dawnych i nowszych sądów o piarstwie Kochanowskiego.

W drugiej części pracy, w materiałach, znajdzie czytelnik w kolejnych rozdziałach: 1) listy i mowy poety, 2) fragmenty prac i różnych publikacji o czasach i ludziach odrodzenia, 3) fragmenty dawnych i nowszych prac krytyczno-literackich o piarstwie Kochanowskiego, 4) utwory literackie, które pozwalają spojrzeć na Kochanowskiego oczami poetów i piarzy różnych epok.

Listy i mowy uzupełniają w pewnym sensie biografię poety. I tak np. list do księcia Albrechta i odpowiedź księcia wskazują na ścisłe związki łączące naszego poetę z ówczesnym ośrodkiem ruchu reformacyjnego, jakim był Królewiec. Mowa zaś z okazji śmierci brata Kacpra, który się opiekował staran-

nie rodzeństwem Jana po śmierci rodziców, mówi o jego postawie etycznej i filozoficznej. Poeta stanie tu, podobnie jak w *Trenach*, na stanowisku pisarza humanisty, broniącego ludzkiego prawa do płaczu i boleści.

Część drugą materiałów, o czym była mowa wyżej, stanowią fragmenty prac o czasach i ludziach Odrodzenia. Ukazują one zagadnienia przemian gospodarczych i społecznych, życie kulturalne i prądy społeczno-religijne tych czasów oraz ludzi, z którymi stykał się nasz poeta.

Trzecią z kolei część materiałów, jak informowaliśmy wyżej, stanowią fragmenty dawnych i nowszych prac krytyczno-literackich o piarstwie Kochanowskiego. Znaleźć można wśród nich publikacje traktujące o kształtowaniu się programu poetyckiego Jana z Czarnolasu, o artyzmie jego poezji oraz o języku i wersyfikacji poety.

Na uwagę zasługuje tutaj kolejność ułożenia poszczególnych fragmentów. Jako pierwsze zamieszczone zostały wycinki z tych publikacji (Windakiewicz, Morawski), w których wywodzi się program poetycki Kochanowskiego od Ronsarda i Plejady. Zarówno u Ronsarda, jak i u Kochanowskiego dopatruje się tego samego zachwytu dla literatury klasycznej, a ponadto obserwuje się usilne dążenie do stworzenia literatury narodowej. Następne z kolei publikacje (Hartleb, Sinko) wywodzą program poetycki Jana z Czarnolasu z kultury włoskiej — we Włoszech bowiem Kochanowski przebywał dłuższy czas na studiach, miał więc możliwość gruntownego poznania literatury antycznej i włoskiej. Wskazuje się przy tym wyraźne związki między twórczością Kochanowskiego a Horacego (w liryce — pieśni), a ponadto udowadnia się wpływ Petrarki i innych twórców włoskich w zakresie analogicznego dążenia do stworzenia poezji narodowej. Omówiony układ fragmentów pozwala lepiej zrozumieć tezę autora wstępu, który, podobnie jak prof. Sinko i Hartleb, upatruje początków programu literackiego naszego poety w kulturze włoskiej.

Fragmenty prac krytyczno-literackich, traktujących o artyzmie, języku i wersyfikacji Kochanowskiego, mówią o wielkości Kochanowskiego, o nieprzemijających wartościach jego poezji, która zachwycała dawniej i zachwyca dziś — mówią o różnych aspektach artyzmu piarstwa Jana z Czarnolasu. Podkreśla się w nich, że Kochanowski jest twórcą literackiej polszczyzny, zwraca się uwagę na pla-

stykę obrazowania, akcentuje nowatorstwo wersyfikacyjne w jego poezji (różnorodność strofiki, wiersz biały, wykształcenie rymu żeńskiego).

Część drugą materiałów, o czym była stanowią utwory literackie, w których pisarze różnych epok składają hołd wielkiemu poecie. Oglądamy w nich Kochanowskiego oczami Reja, Klonowica, Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Staffa, Tuwima, Jastruna, którzy podziwiali go, a niekiedy uczyli się od niego „rzemiosła” poetyckiego.

W całości ta nader interesująca publikacja ukazuje Kochanowskiego jako artystę i człowieka na tle jego czasów.

Drugim wspomnianym już wydawnictwem Biblioteki *Polonistyki* jest praca J. Kulczyckiej-Saloni poświęcona Sienkiewiczowi, książka ta zawiera wstęp o życiu i twórczości Sienkiewicza oraz cenne materiały biograficzne i krytyczno-literackie traktujące o jego piarstwie. W skład materiałów, zgrupowanych odpowiednio w zależności od ich charakteru w 3 kolejne rozdziały, wchodzi: 1) listy pisarza do krewnych i przyjaciół, 2) wspomnienia współczesnych o autorze *Trylogii*, 3) fragmenty prac krytycznych o plonie literackim Sienkiewicza.

Pierwsza część pracy, w której Kulczycka-Saloni omawia życie i dorobek literacki autora *Trylogii*, ukazuje dzieje sławy Sienkiewicza, który swymi utworami podbił serca niemal wszystkich Polaków i zdobył sobie niezwykłą popularność nie tylko w kraju, ale i poza jego granicami na różnych stopniach szerokości i długości geograficznej. Świadczyć o tym mogą liczne tłumaczenia jego dzieł na różne języki świata (a w szczególności takich utworów, jak *Bez dogmatu* i *Quo vadis*, które są znane poza granicami kraju ojczystego) oraz liczne adaptacje sceniczne i filmowe poszczególnych części *Trylogii* i *Quo vadis* (we Włoszech, Francji, Stanach Zjednoczonych i w wielu innych krajach). Burzliwe spory i gorące polemiki, które autorka relacjonuje i odpowiednio ocenia, wskazują na złożony charakter twórczości autora *Trylogii*.

Była ona rzeczywiście różnorodna i złożona. Początkowo służyła postępowi kapitalistycznemu — była związana z ideologią pozytywizmu (*Humoreski* z *teki Worszytły* i *Szkice węglem*).

Później znów, wskrzeszając przeszłość narodową z różnorodnym do niej nastawieniem (raz stanowiła apologię szlachty — *Ogniem i mieczem*, innym razem wykazywała zgubną jej rolę w dziejach narodu — *Potop*), mia-

ła charakter romantyczny, by w końcu znów stać się po części pozytywistyczną (*Rodzina Połanieckich*) i zupełnie wsteczną (*Wiry*). Ze względu na ów złożony charakter ideowy była różnie przyjmowana przez współczesnych. Z jednej strony — podkreśla Kulczycka-Saloni — zachwycała wszystkich plastycznymi wizjami, przepięknymi opisami scen batalistycznych, przygodą i awanturą romantyczną oraz dużym ładunkiem uczuć patriotycznych (*Trylogia, Krzyżacy*), z drugiej zaś — budziła jawną niechęć, bądź była przyjmowana z rezerwą z powodu zniekształceń historycznych i apologetycznego stosunku pisarza do ziemiaństwa (*Ogniem i mieczem, Rodzina Połanieckich*). Mimo niedomogi ideowo była ona jednak zjawiskiem wyjątkowym na tle politycznej niewoli narodu. Walory zaś słowa wyborczego stylisty, jakim był Sienkiewicz, czyniły ją i czynią nadal wiecznie żywą.

Drugą część pracy, którą stanowią materiały, rozpoczynają listy pisarza wysyłane do krewnych i przyjaciół w czasie wozajów po Ameryce, krajach bałkańskich i Afryce.

Te ciekawe dokumenty ukazują Sienkiewicza jako człowieka z jego różnorodnymi słabostkami. Sienkiewicz poszukiwacza przygód, żadnego wrażeń podróżnika, który odbył 3 wielkie peregrynacje po Stanach Zjednoczonych Ameryki, krajach bałkańskich i Afryce. Treść listów wskazuje, że Sienkiewicz był doskonałym obserwatorem przyrody, kultury, zwyczajów i życia politycznego tych krajów, po których podróżował. Zamieszczone w wyborze listy są ponadto doskonałym świadectwem niezwykle pikantnego dowcipu pisarza, co pozwala sądzić, że Sienkiewicz, obok swej genialności, był zwyczajnym normalnym człowiekiem, z czego nie zawsze zdajemy sobie sprawę (zwłaszcza wtedy, kiedy mówimy o naszych narodowych świętościach). Ten drugi właśnie obraz Sienkiewicza zbliża autora *Trylogii* do zwykłego „śmiertelnika”.

Po listach pisarza materiały przynoszą „głosy tych, co człowiekiem mogli go widzieć”. Znajdziemy tutaj wspomnienia bądź listy — Orzeszkowej, Prusa, Żeromskiego i Reymonta, z których odczytujemy recepcję dzieł Sienkiewicza u współczesnego mu pokolenia. Materiały te pozwalają nam również spojrzeć na osobę i pisarstwo Sienkiewicza oczami naszych wybitnych prozaików jego czasów. Głębokie i bardzo interesujące sądy wypowiedział Orzeszkowa, w której oczach Sienkie-

wicz jest mistrzem przepięknych, rozległych i niezwykle kolorowych wizji uzewnętrznionych w przedziwnie barwnych i plastycznych obrazach, opisach i scenach. Brak natomiast u Sienkiewicza — zdaniem Orzeszkowej — rozległej i głębokiej myśli oraz bogactwa uczuć, w czym upatruje słabej strony jego dzieł — niedoborów natury filozoficznej, społecznej, a nawet artystycznej. Niemniej ciekawe są sądy Żeromskiego o *Potopie*: podkreśla on wyraźnie podobieństwo między wizjami artystycznymi Sienkiewicza i Matejki. Obaj artyści, w pojęciu Żeromskiego, nie odrysowywali przeszłości i umiarłych pokoleń, ale je genialną intuicją stwarzali. „Sienkiewicz — powiada Żeromski — nie umie narysować życia naszych dziadów ze ścisłością archeologiczną Kraszewskiego — ale umie czuć tak, jak czuli tamci. W *Potopie* jest olbrzymie technicznie minionego wieku. Jest to obraz poetyczny, epos w guście Ariosta. Stąd podobieństwo jego do Matejki”.

W trzecim, ostatnim rozdziale materiałów zamieszczone zostały (o czym była już mowa) sądy dawnych i współczesnych krytyków i pisarzy o plonie literackim Sienkiewicza. Obok znanej powszechnie oceny B. Prusa o *Ogniem i mieczem* i Andrzeja Stawara o *Trylogii* na uwagę zasługują sądy Wacława Nałkowskiego (zawarte w pracy: *Geneza produkcji i chwaly pana Sienkiewicza*), Stanisława Brzozowskiego (zawarte we fragmencie: Henryk Sienkiewicz, z książki: *Współczesna powieść polska*) i Stanisława Witkiewicza (zawarte we fragmencie o Sienkiewiczu, z pracy: *Juliusz Kossak, tegoż autora*).

Scierają się tutaj z sobą entuzjaści i przeciwnicy Sienkiewicza.

Obok zdecydowanej krytyki ujemnych cech pisarstwa Sienkiewicza (jak apologetycznego stosunku do przeszłości szlacheckiej, zafałszowań historycznych — popelnianych często przez pisarza nieświadomie, za różnymi źródłami historycznymi), w której obok Brzozowskiego celował również Wacław Nałkowski, badacze ukazują walory artystyczne jego dzieł oraz zwracają uwagę, że w okresie niewoli politycznej, krzepiac serca Polaków odegrały one rolę wyjątkową. Mówi o tym np. Witkiewicz w następujących słowach: „Z powieści Sienkiewicza wydobywa się nie tylko bierna świadomość narodowej odrębności, buchnęła z nich elementarna siła narodowego życia, z taką mocą sugestywną, że ludzie wątpliwy ocknęli się i kajali się

za swoją niewiarę, za poniesienie dusz własnych, które było poniżeniem wielkiej przeszłości i tej przyszłości, w którą nikt żywy nie wątpi”.

Publikacja o autorze *Trylogii* jest więc, podobnie jak poprzednia o Kochanowskim, wiernym obrazem Sienkiewicza — artysty i człowieka, który w dziejach naszej kultury zapisał się złotymi głoskami.

Obie omawiane prace mogą oddać nieocenione usługi i okazać się bardzo pożyteczne nie tylko dla polonistów, ale i dla uczącej się oraz studiującej młodzieży. Pierwsza z nich pozwala bowiem poznać sądy dawnych i współczesnych krytyków i historyków literatury oraz pisarzy o dorobku literackim Kochanowskiego, druga zaś — analogiczne sądy o spuściznie literackiej Sienkiewicza, do których nie zawsze można było dotrzeć (mam tu na uwadze przede wszystkim dawne oceny). Ponadto należy dodać, że publikacje

te są pożyteczne i interesujące z tego względu, że nie narzucają jednej i określonej interpretacji utworów Kochanowskiego i Sienkiewicza, ale pozwalają dokonać wyboru spośród wielu ocen (często krańcowo różnych), co z kolei skłania do myślenia i wyzwała różnorakie refleksje u czytającego.

Na uwagę zasługuje również określona egzemplifikacja i należyty dobór materiałów krytyczno-literackich według określonej tematyki, co pozwoliło w skrócie przedstawić wyniki dotychczasowych badań nad twórczością Kochanowskiego i Sienkiewicza i w pewnym sensie uporządkować wiedzę o tych twórcach. Wartość obu publikacji podnoszą ilustracje, m. in. wyraziste fotokopie portretów pisarzy oraz stron tytułowych różnych wydań ich dzieł w Polsce i poza granicami kraju.

Stanisław Frycie

## WSPOMNIENIA JĘZYKOZNAWCY

Książka Kazimierza Nitscha, pt. *Ze wspomnień językoznawcy*, wydana po śmierci autora, napisana doskonałą polszczyzną oraz niezwykle żywo, jest zbiorem wspomnień odnoszących się zarówno do przeżyć czysto osobistych związanych z pracą i karierą naukową autora, jak również obrazująca ówczesne stosunki uniwersyteckie i akademickie oraz społeczno-polityczne na Pomorzu i Śląsku.

*Wspomnienia* nie są jednolitym pamiętnikiem. Trzon ich stanowi rozdział z tytułowany „Moje wspomnienia językowe” podyktowane przez autora w ostatnich latach jego życia. Poza tym pomieszczono tu szereg artykułów z dziejów językoznawstwa polskiego oraz sylwetki językoznawców polskich, którzy w rozwoju nauki o języku odegrali większą lub mniejszą rolę, a z autorem byli związani bądź koleżeństwem ławy uniwersyteckiej, bądź kontaktami osobistymi.

Autor *Wspomnień*, prof. K. Nitsch, należał do najwybitniejszych językoznawców polskich I połowy XX wieku. Zasiłki jego dla nauki polskiej są ogromne, był bowiem istotnym twórcą dialektologii polskiej. Badania dialektologiczne, zapoczątkowane przez niego na początku bieżącego stulecia w niesłychanie trudnych warunkach, objęły cały obszar Polski, ze szczególnym uwzględnieniem dzielnic zachodnich i północnych naszego państwa, co miało doniosłe znaczenie pozanaukowe, gdyż dawało świadectwo polskości tych

ziem. Pasja naukowa profesora i zdolności organizacyjne dały mu możliwość skupienia wokół siebie młodych naukowców, stworzenia na Uniwersytecie Jagiellońskim warsztatu pracy dialektologicznej, w którym wykształcił szereg językoznawców polskich prowadzących dalej jego umiłowaną pracę.

Prof. K. Nitsch był krakowianinem, urodził się w Krakowie w r. 1874 (zmarł w roku 1958) i przez całe życie był najściślej związany z tym miastem. Tu bowiem ukończył gimnazjum, tu pod kierunkiem najpierw prof. L. Malinowskiego, a później J. Baudouina de Courtenay odbywał studia uniwersyteckie oraz rozwijał później żywą i bogatą działalność naukowo-pedagogiczną. Był profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego, członkiem Polskiej Akademii Umiejętności (później jej prezesem), wreszcie wiceprezesem PAN.

Książka prof. Nitscha przeznaczona jest dla szerokiego kręgu czytelników niefachowców. W pierwszym rzędzie jednak powinni ją przeczytać wszyscy młodzi poloniści. Wnosi ona bowiem wiele nieznanych szczegółów oświetlających życie naukowe minionej epoki i stosunków uniwersyteckich, wiele osobistych sądów autora i spostrzeżeń niezwykle prostych i trafnych charakterystyk ludzi, z którymi autor się stykał i współpracował.

I choćby tylko dlatego — warta jest przeczytania.

Bronisław Wieczorkiewicz

Nazwisko prof. Krzyżanowskiego wraca często na łamy *Polonistyki*. Przyczyna tego jest prosta — ten najwybitniejszy współczesny historyk literatury polskiej o bardzo szerokim zasięgu zainteresowań wkraczających w różne dziedziny kultury (również i obcej), budzi podziw swoją niezwykłą pracowitością i coraz nowymi książkami. Pisaliśmy już o obszernym tomie *Mądrej głowie dość dwie słowie*. *Trzy centurie przysłów polskich* (por. nr 4 *Polonistyki* z 1958 r.). Obecnie, w r. 1960, ukazał się tom drugi z podtytułem *Dwie centurie przysłów polskich*. Jest to dalszy ciąg ogromnej pracy, jaką podjął autor nad wznowieniem *Księgi przysłów polskich* Adalberga, pracy polegającej nie tylko na sprawdzeniu *Księgi* lecz i na krytycznych sprostowaniach i wprowadzeniu nowych rzeczy pochodzących od współczesnego badacza. Stąd otrzymaliśmy właśnie drugą już książkę. Zawiera ona — obok owych dwóch nowych setek przysłów polskich dwie rozprawki: „U średniowiecznych źródeł przysłów polskich” i „O przysłowiach w *Balladynie*”.

Czyta się tę grubą księgę z zainteresowaniem i radością. Z zainteresowaniem, bo uwagi prof. Krzyżanowskiego na temat różnych przysłów — to miniaturowe rozprawki nasycone imponującą wiedzą o polskim życiu, kulturze, obyczajach. Z radością — bo te miniatury pisarskie są po prostu świetnie zrobione i cieszą dowcipem, polemiką, klarownością. Przykładów nie wskazują. Oba tomy *Mądrej głowie dość dwie słowie* — to książki niezbędne w bibliotece polonistycznej! Przydatne będą zresztą i w codziennej praktyce szkolnej, gdy — omawiając różnorakie teksty — będziemy starali się je sumiennie wyjaśnić (por. np. pierwszy przykład w tomie drugim — „Arbuz, kosz i inne symbole odprawiania z niczym” — zaczynający się od przypomnienia wiersza z *Pana Tadeusza*, „że mnie Jackowi czarną podano polewkę”). Podkreślając bogactwo poznawcze omawianej książki warto również zwrócić uwagę i na jej istotne wartości wychowawcze. Oczywiście, nie chodzi o to, aby szukać w rozważaniach na temat przysłów wskazanie moralno-wychowawczych (przysłowia, jak wiadomo, pruderyj nie grzeszą, por. np. doskonale udokumentowany rozdziałek pt. „Wziąć zadek w garść”). Rzecz w czym innym. *Mądrej głowie dość dwie słowie* — to księga, która uczy sza-

cunku dla szczegółu, ostrzega przed powierzchownym sądem, jest wzorem nauki dociekliwego czytania. To walory wychowawcze wcale nie pośledniego gatunku!

Państwowy Instytut Wydawniczy wyposażył książkę starannie: piócienna okładka, dobry papier, a przede wszystkim ilustracje — fotografie starzych drzeworytów, rysunków, rzeźb.

\*

Wspomnijmy jeszcze, choćby tylko najogólniej, o drugiej książce prof. Krzyżanowskiego opracowanej wspólnie z Kazimierzą Zukowską-Billip. Chodzi o *Dawną facecję polską*, która ukazała się również nakładem PIW w starannej szacie graficznej. Jest to zbiór anegdot, żartów, igraszek słownych, parodii wydobytych w przevažającej części z materiałów rękopiśmiennych XVII i XVIII stulecia. Książkę poprzedza esej pióra prof. Krzyżanowskiego, a sumienny komentarz opracowała współautorka wyboru.

Facecjonistyka staropolska — jak wykazuje prof. Krzyżanowski we wstępie — wykazywała niezwykłą żywotność, wkraczała ona piejednokrotnie do innych gatunków literackich, stawała się źródłem i inicjacją dla komedii, gawędy, „powieści błażeńskiej”. Próbowano ją też utrwalić, jak świadczą o tym np. *Księgi humoru polskiego* Kazimierza Bartoszewicza czy różne wybory anegdot. Odmienność omawianej książki podkreśla autor wstępnego eseju: „W przeciwieństwie do nich książka obecna ma charakter zdecydowanie odmienny. Gdy tam chciano bawić byle czym, tutaj usiłowano pokazać, jak przedstawia się nieznaną humorystyką staropolską w prozie. Sięgnięto więc do źródeł dotychczas mało, a w większości całkowicie nawet nieznanych. Starano się pokazać, że są one ilościowo bardzo bogate, jakościowo zaś reprezentują poziom artystyczny bardzo wysoki. I nie dziwnego, wprowadzono tu bowiem humoreski pióra Mikołaja Reja, Łukasza Górnickiego, Jana Kochanowskiego. Trzy te nazwiska samym swym ciężarem gatunkowym dowodzą, iż pierwsza w tej skali wyprawa w dziedzinę humoreski staropolskiej ma swój sens i swoją wymowę”.

Trzeba tę świetną książkę ustawić na półce polonistycznej tuż obok dwóch tomów *Mądrej głowie dość dwie słowie!* Do nich wszystkich warto niejednokrotnie sięgać!

J. Z. J.

Zainteresowanie twórczością Norwida rośnie coraz wyraźniej. Pisałiśmy o tym w *Polonistyce* (por. nr 4, 1958 r. zawierający trzy głosy o poecie). W ostatnim roku ukazało się kilka pozycji, które przynoszą nowe świadectwo przenikania tej trudnej, ale niewątpliwie wielkiej poezji w świadomość szerszych kręgów czytelników.

### Pamiętnik artysty

*Pamiętnik artysty* (PIW) — to wybór listów Norwida, jego wierszy i utworów prozą. Wyboru dokonał Mięczysław Jastrun, który poprzedził tę piękną książkę obszernym wstępem.

W niezapomnianym wierszu *Klaskaniem mając obrzękłe prawice* pisał Norwid:

...piszę pamiętnik artysty  
Ogryzmołony i w siebie pochylon —  
Obłądny. ...Ależ wielce rzeczywisty.  
Jastrun pamiętał o tych gorzkich i przejmujących wersach, gdy komponował omawianą książkę. Z listów i wierszy poety, z jego trudnych losów i jego wielkiej, tragicznie niedocenianej za życia twórczości ułożył książkę, która jest najbardziej „rzeczywistym” pamiętnikiem artysty w dziejach naszej narodowej kultury. Po raz pierwszy w okresie powojennym zostały przypomniane fragmenty listów poety. Jakaż to pasjonująca lektura! Ileż tu uwag, które sięgają w głąb naszej historii, kultury i charakteru! W liście do Augusta Cieszkowskiego w końcu 1864 dał Norwid np. pełną bolesnej ironii charakterystykę społeczeństwa polskiego „...w którym energia liczy 87 generałów i 2530 pułkowników i oficerów niższych stopni, ale w którym księgarzy-nakładowców jest 2 — moralistów zero — filozof 1 i czytających a kupujących książki 80 000 — słowem, gdzie energia wyprzedza zawsze inteligencję — i co pokolenie jest rzęż!”

Podobny sąd o niedojrzałości historycznej i intelektualnej społeczeństwa wypowiedział w liście do Władysława Benfkowskiego (z roku 1867), gdzie zamieścił wiersz *Do spótczesnych (oda)*, z którego wyjmujemy dwie strofki:

I pożegnałem kraj, i brzegi znane  
Odepchnąłem nogą, jak wioślarz  
[z łodzi  
Ziemie odpycha — i jałk odgarnia on  
[pianę  
Leniwo-płynną i luźną...

Kraj! — — ...gdzie każdy-czyn za  
[wcześnie wschodzi,  
Ale — książka-każda... za późno!  
...Och, wy! — którzy śpiewacie  
[krwawo i pożarnie,  
Kiedyż... zrozumiecie sąd?  
Żyć wy radzi w dziejach, lecz żaden  
[nie wie,  
Że cali urosliście w krwi-ulewie,  
Czyści i matematyczni, jak błąd!

Nadużywamy często pięknego określenia „pisarz-wychowawca”. W stosunku do Norwida, poety, który uczył dojrzałości dziejowej i ukazywał godność człowieka — twórcy historii i kultury, określenie to odzyskuje swój autentyczny blask i rzetelną prawdę. Lektura jego listów — to surowa, często gorzka, ale i głęboko pożyteczna lekcja historii. „U nas — pisał w liście z roku 1861 — poświęcenie to jest dopiero, ażeby umieć stracić wszystko dla sprawy — zacna precepta i konieczna, powtarzam, Starożytności precepta; ale u nas jeszcze nie pojmuje się poświęcenie jako zależące na tym, ażeby wszystko zyskać dla sprawy. I dlatego jest popiół.”

Z przeżyć i obserwacji poety spychanego na dno nędzy przez niezrozumienie i obojętność współczesnych rodziły się również refleksje pełne gorczy, ale jakże ostre intelektualnie i trafne. Sięgnijmy jeszcze po dwa przykłady — wychodząc poza fragmenty wybrane przez Jastruna. W liście do Tomasza Augusta Olizarowskiego w r. 1863 pisał poeta:

„Ludzie, którzy są tak skromni, że nie wazą swojego zdania, mają w zamian tę miłą korzyść, że nigdy się nie narażają na omyłkę — są oni nieomylnymi przez elastyczność — mają rodzaj papiewstwa — przez nicość!”

A w liście do Tytusa Maleszewskiego (r. 1868) jeszcze ostrzej scharakteryzował brak charakteru i lęk przed indywidualnością:

„Nic nie umiemy robić — tworzymy ciało i szukamy współpracowników podobnych do nas — łękamy się wszelkiej indywidualności umysłowej, bo jak palcem ruszy, to nas obali...”

Mieczysławowi Jastrunowi należy się najszczerza wdzięczność za opracowanie *Pamiętnika artysty*. Jest to wynik jego wieloletniego i zażyłego obcowania z dziełem Norwida. I zapewne jest to i rezultat pięknej „powinowactwa z wyboru.” Poezja Jastruna jest przecież w swoich najlepszych fragmen-



tach świadomą i twórczą kontynuacją tradycji norwidskiej.

Podziękowanie należy się współczesnemu poecie i za jego wnikliwy szkic poprzedzający *Pamiętnik artysty*. Powinien on wejść do kanonu lektury każdego polonisty. Przytoczmy więc jedynie zakończenie, gdzie Jastrun, niewątpliwie słusznie, podkreśla nowatorstwo i rzetelną nowoczesność Norwida:

„Literatura polska nawet w swoich najwyższych osiągnięciach dawała się wyprzedzić literaturom europejskim, fenomen Norwida polega na tym, że poeta ten w wielu wypadkach wyprzedził poezję krajów o starych kulturach, lecz pozostał nieznaną dla zagranicy. Nic dziwnego, jeśli nie był znany w ojczyźnie. Jego teoria przemilczeń i milczenia wyprzedziła pojmowanie sztuki poetyckiej w naszych czasach. Zwiążność i wieloznaczność, wprowadzenie do poezji języka potocznego odnowienia składni, podnoszenie szczegółu do rangi wielkiej przenośni — wszystko to zapowiada przemiany poezji w wieku dwudziestym. Cywilizacja, sztuka, moralność, wolność człowieka i wolność narodu — to był nieustający temat autora *Quidam* i jego nieustanna troska. Zawieszony między przeszłością a przyszłością, między tradycją a negacją, umiał zachować miarę najtrudniejszą — humanistyczną.”

### Cypriana Norwida myśli o sztuce i literaturze

Ukazały się one w bibliotece „Symposionu” założonej w roku 1909 przez Leopolda Staffa, przerwanej w r. 1917, a podjętej na nowo przez wydawnictwo „Czytelnik” w r. 1957. I tę książkę przygotował i wstępem poprzedził Mieczysław Jastrun. Oczywiście, wybór został tu oparty na innej zasadzie niż w *Pamiętniku artysty*. Zostały tu zgromadzone wiersze i wypowiedzi poety prozą, które charakteryzują świat pojęć estetycznych poety-myśliciela. Norwid był twórcą o bardzo czujnej samowiedzy artystycznej i intelektualnej. Był jednak filozofem, jak trafnie pisze Jastrun, „nie książkowym, lecz myślicielem, którego materiałem i surowcem jest — własne doświadczenie”.

Norwid, poeta kultury i historii, poeta, który jak nikt inny w dziejach polskiej poezji, potrafił wydobyć siłę wzruszenia z precyzowania pojęć, zostawił w swoich wierszach i listach bogaty zespół refleksji estetycznych powiązanych ściśle z jego rozumieniem historii i moralności. Odsyłając wszystkich mi-

łośników Norwida do omawianej książki (a mniemam, że liczba ich wykroczyła zdecydowanie poza szczupłą gminę wynawców) nie mogę jednak wyrzec się po prostu radości zacytowania fragmentu wiersza *Do Bronisława Z(alewskiego)*, fragmentu w którym poeta w najbardziej lapidarnym skrócie wyraził swoje rozumienie poezji i życia:

...oto list ten piszę do Ciebie —  
Zaś nie powiedz, iż drobną szlę Ci  
dań — tylko poezję!  
Tę, która bez złota ubogą jest, lecz  
złoto bez niej,  
Powiadam Ci, zaprawdę jest nędza-  
-nędz...  
Zniknie i przepelźnie obfitość rozmaita,  
Skarby i siły przewieją, ogóły całe  
zadrzą,  
Z rzeczy świata tego zostaną tylko  
dwie,  
Dwie tylko: poezja i dobroć...

### O Norwidzie

Pod tym tytułem ukazały się (PIW, r. 1960) rozprawy i notatki Wacława Borowego zebrane i opracowane przez Zofię Stefanowską. Przeważającą część książki zajmuje omówienie różnych prac o Norwidzie. Przez wiele lat rejestrował i omawiał Borowy literaturę o autorze *Vade-mecum*. Czytamy dziś te recenzenckie noty (pełne wnikliwych spostrzeżeń) z uczuciem żalu, że znakomity znawca poezji obdarzony wielką wrażliwością i gustem artystycznym (rzecz nie tak częsta wśród badaczy literatury) nie zostawił książki, która by w kształt monograficzny zamknęła jego bogatą wiedzę o poecie. Oczywiście, żal to próżny, więc tylko za Norwidem trzeba powtórzyć:

...a smucić pozwól się niesłusznie,  
Bo któryż smutek (rzecz biorąc  
wielkodusznie),  
Któryż bo smutek słuszny?!

Uważna lektura recenzji prac norwidskich pisanych przez Borowego od roku 1921 potwierdza trafność subtelnej uwagi uczynionej w nocie *Od Wydawców*: „Odnosi się wręcz wrażenie, że krytyk, który za jedno z głównych zadań historii literatury uważał ocenę dzieł literackich i tak wielką rolę przyznawał osobistemu gustowi badacza, w wypadku tego właśnie pisarza unikał ujawnienia swego osobistego stosunku — może dlatego, że był to stosunek naprawdę osobisty. Odsłania się on pośrednio, poprzez sądy o pracach innych badaczy. Można by powiedzieć, że na marginesach tych

prac napisał Borowy swoją książkę o Norwidzie — dzieło wielkiej erudycji, czułości krytycznej i umiłowania.” (We wspomnianej nocy znajdujemy również sumiennie zebrane informacje o działalności Borowego jako organizatora prac norwidowskich, wystaw, wydawcy i popularyzatora).

Zainteresowanie szerszych kręgów miłośników Norwida obudzić muszą przede wszystkim dwa syntetyczne szkice umieszczone na początku książki — *Norwid-poeta* i *Główne motywy poezji Norwida*. Obie rozprawy powstały po wojnie i przynoszą zarówno sumę przemyśleń Borowego nad ulubionym poetą, jak i świadectwo jego kunsztu pisarskiego. Są one przykładem spotkania bogatej wiedzy z piękną sztuką pisania. Borowy był mistrzem portretu literackiego, mistrzem eseju, który wyrasta z rzetelnej wiedzy o przedmiocie, ale zamiast usystematyzowanego wywodu posługiwać się lubi aluzją, niedopowiedzeniem, delikatną ironią, jest jakby rozmową, o której pisał Norwid, że „ma cel swój, acz o wszystko trąca”. Tak np. został skomponowany szkic *Norwid poeta* (opublikowany po raz pierwszy w książce *Pamięci Cypriana Norwida*, wydanej przez Muzeum Narodowe w Warszawie w 125 rocznicę urodzin artysty w r. 1946). Zawiera on przede wszystkim rozważania na temat różnych antynomii Norwida (jak np. trudność i przystępność, tradycjonalizm i nowoczesność, patos i „wielolica ironia”, „ciemność” i dążność do precyzji). Jest tu również wiele trafnych uwag wskazujących najogólniej kierunek interpretacji poezji Norwida, jak np. stwierdzenie (wsparte powołaniem się na wiersze *Tęcza*, *W Weronie*, *Narcyz*, *Bogowie* i *człowiek*, *Święty pokój*), że „najwymowniejsze” liryki poety poświęcone są demaskowaniu swoistych „falszów czy złudzeń i ukazywaniu poza nimi surowej (i w

swojej surowości wzniosłej) prawdy.” W znamienny sposób kończy Borowy omawianą rozprawę. Cytuje znany czterowiersz poety z listu *Do Bronisława Z* („Zniknie i przepelźnie obfitość rozmaita...”) i obdarza go lapidarnym stwierdzeniem: „Oto poeta”. A potem następuje pytanie: „A krytyka?”. W odpowiedzi przytacza Borowy zdanie Norwida z listu z 1881 roku: „Zadaniem krytyki jest wszystko postawić na właściwym miejscu i otworzyć okno pozostawiając resztę światu i czasowi — nie więcej!”

Przypomnieliśmy szkic *Norwid-poeta*, bo jeśli cały zawarty w nim tok rozważań Borowego mówi wiele o jego wnikliwości krytycznej i smaku artystycznym, to zakończenie ukazuje postawę badacza, który zna trudności oceny poezji i wie, jak bardzo kruche są nasze narzędzia poznawcze, gdy przechodzimy od opisu i analizy do oceny i wartościowania. Czy jest w tym rezygnacja poznawcza? Nie, to raczej ostrzeżenie przed zbyt pospiesznymi sądami i przypomnienie, że w poezji norwidowskiej jest wiele trwałych wartości. Wracamy do nich z podziwem i niepokojem, jakie budzą zawsze arcydzieła, „wielkie słowa”, o których sens pytał Norwid:

Czy też o jedną rzecz zapytaliście,  
O jedną tylko jakkolwiek nie nową!  
To jest: gdzie papier przepada jak  
liście,  
Pozostawując same wielkie słowa...?

...Ktoś je lat temu wypowiedział  
tysiąc,  
Lecz one dzisiaj grzmią — i ty, za  
stosem  
Ksiąg drukowanych, gotów byłbyś  
przysiąc,  
Że bliższe ciebie są myślą i głosem!

Jan Zygmunt Jakubowski

## PRZYPOMINAMY POEZJĘ BRUNONA JASIEŃSKIEGO

Dobrze się chyba stało, iż w ramach podjętej przez Związek Literatów Polskich akcji wydawniczej, mającej na celu udostępnienie szerokim rzeszom czytelników dorobku literackiego Brunona Jasińskiego, jako pierwsze ukazały się jego *Utwory poetyckie*, będące zresztą jedynym polskim wyborem poezji tego wybitnego pisarza i działacza rewolucyjnego. Dobrze dlatego, że właśnie w poezji osobowość i artyzm Jasińskiego ujawniły się w całej pełni.

Wagę tego wyboru podnosi fakt, że został on dokonany przez jednego z najbliższych współpracowników poety i wytrawnego znawcę literatury XX-lecia — Anatola Sterna.

Dotychczasowe publikacje (*Słowo o Jakubie Szeli* 1956 r., *Pałę Paryż* 1957 r., *Rzecz gromadzka* 1960 r., a także inscenizacja *Balu manekinów* w Państwowym Teatrze im. St. Wyspiańskiego w Katowicach), miały niejako na celu zaspokojenie pierwszopla-

nowej potrzeby: przywrócenie twórczości Jasińskiego należytego jej miejsca w polskiej kulturze.

Omawiany wybór wierszy, ma znaczenie tym większe, iż obok dokumentu literackiego epoki i podstawy do charakterystyki dróg kształtowania się światopoglądu i twórczości autora *Słowa* o *Jakubie Szeli*, stanowi przyczynek do historii powstawania i rozwoju poezji rewolucyjnej w Polsce. *Utwory poetyckie* zawierają wiersze z tomików: *But w butonierce*, *Ziemia na lewo*, poematy: *Pieśń o głodzie*, *Słowo o Jakubie Szeli*, a także utwory z jednodniówek futurystycznych, przedruki z *Dziwni*, *Zwrotnicy* i innych czasopism. W zbiorze zamieszczono również mało znane satyry, drukowane przeważnie pod pseudonimami w *Szczutku*, oraz interesujące przekłady z Majakowskiego i Jesienina. Tak więc w *Utworach poetyckich* znalazły się wiersze dla twórczości Jasińskiego reprezentatywne i pozwalające prześledzić także początki jego działalność literackiej, bez której właściwe zrozumienie dzieł później powstałych jest prawie niemożliwe.

Jasiński już jako student polonistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim, wspólnie z Tytusem Czyżewskim, Stanisławem Młodożeńcem i innymi, zakłada w r. 1919 Klub Futurystów pod nazwą „Katarynka”. Pochodzące z tego okresu głośne jednodniówki: *Manifest futurystyczny* i *Nuż w brzuchu*, których Jasiński był współautorem, to właściwie ekstrawaganckie wyzwanie rzucane sfilistrzałemu mieszcuchowi, epatowanie go niecenzuralnymi wyrażeniami oraz nonszalanckim stosunkiem do ortografii, którą futurystki traktowali jako przejaw skostniałego tradycjonalizmu. Dość znamienny pod tym względem jest pierwszy tomik Jasińskiego *But w butonierce*, tomik, w którym poeta poszukuje właściwie dopiero swojej drogi twórczej, a który zawiera już pewne cechy typowe dla jego dalszej twórczości:

„Idę młody, genialny, niosę BUT

W BUTONIERCE,

Tym co ze mną nie zdają, echo powie:

— Adieu —”

Daje się tu zauważyć charakterystyczny dla poezji okresu pierwszych lat po uzyskaniu niepodległości stosunek do świata, pełen witalizmu, pewności siebie, optymizmu życiowego, przy jednoczesnym odżegnaniu się od tradycji literatury, młodopolskiej, uważanej przez futurystów za skonwencjonalizowaną i estetyzującą. Jakkolwiek poezje z *Buta* w *butonierce* nie wolne są

niekiedy od naleciałości estetyzmu i sentymentalizmu (spod znaku Igora Siewieranina i Konstantego Balmonta, młodzieńcych sympatii poety datujących się jeszcze z czasu jego pobytu w Rosji) zamieszczone w tym tomiku wiersze, jak np. „Miasto”, wskazują przede wszystkim zasadnicze kierunki zainteresowań futurystów: cywilizację, miasto, maszynę (które znalazły później swoje odbicie w twórczości Awangardy), oraz ich zainteresowania społeczne, zbliżające futuryzm polski do rosyjskiego. Przesadą wprawdzie byłoby twierdzenie, że polscy futurysty odbyli drogę od *Obłoku w spodniach* do poematu *Dobrze*, jednak programowo podjęta przez ten kierunek problematyka „urbanistyczna”, uczulała ich na krzywdę ludzką, nasycała ich poezję elementami buntu społecznego. Protest przeciwko wojnie i niechęć dla klas posiadających widoczne są wyraźnie w wierszu *Marsz*, interesującym ze względu na wirtuozerię wersyfikacyjną poety, szeregującego wyrazy na zasadzie ich wartości dźwiękowej:

„Panie. Panny. Panowie. Konie.

Jedzie. Dzwoni. Auto. W melonie.

Pracunki. Szwaczki. Okrzyki. Kwiatki.

— Chodźmy. Panna. Do. Separatki. —

Panna. Płacz: — Idą. Na wojnę.

Takie. Młode. Takie. Przystojne. —

Rzędem. Za rzędem. Z rzędem. Rząd.

Wszyscy. Wszyscy. Wszyscy. Na front.

Ehby. Było. Młodych. Mam!

Tra-ta-ta-ta-tam. Tra-ta-ta-ta-tam.”

Napisany w roku 1922 poemat *Pieśń o głodzie* jest już utworem *par excellence* rewolucyjnym. Poematowi patronują wyraźnie: Włodzimierz Majakowski, co widoczne jest zwłaszcza w typie obrazowania, i Borys Piłniak, którego wpływ polega na traktowaniu rewolucji jako anarchicznego żywiołu. Właściwy przełom w światopoglądzie Jasińskiego następuje po roku 1923, po upadku powstania krakowskiego, któremu poświęcił poeta *Marsz powstańców krakowskich*. Pobrzmiwają w nim wyraźnie echa ideologii KPP, której członkiem staje się Jasiński niespełna rok później. W wydanej wspólnie z Anatolem Sternem *Ziemi na lewo* (1924) widoczne jest pogłębienie się zainteresowania poety dla tematyki rewolucyjnej.

W porównaniu jednak z wierszami z lat 1921—24, *Słowo o Jakubie Szeli*, napisane w Paryżu (1926), charakteryzuje się daleko idącym uproszczeniem środków wyrazu, śmiałym sięgnięciem nie tylko do wersyfikacji pieśni ludowej, ale i do ludowych wyobrażeń o świecie w ogóle. Poemat, który ode-

grał rolę równą *Paryskiej* Broniewskiego, podejmuje sprawę poruszaną już wcześniej przez Wyspiańskiego w *Weselu* i Żeromskiego w *Turoniu*, włączając się w ten sposób do wielkiej tradycji literackiej i do wielkiej dyskusji ideologicznej. W przypadku Jasińskiego jest to dyskusja prowadzona z odmiennych pozycji światopoglądowych, co implikuje jej odmienne rozwiązanie. Sugestywna wizja krzywdy chłopskiej, skala napięć zamknięta w jednolitej kompozycji epickiej, stawia ten utwór bardzo wysoko. Rewizja przeszłości historycznej dokonana w tym poemacie, wyprzedzająca o całe 6 lat ocenę ówczesnej doli chłopskiej zawartą w *Kordianie i Chacie* Kruczkowskiego oraz wymowa polityczna dzieła sprawiły, iż „Słowo” było utworem sztandarowym lewicowego ruchu ludowego w XX-leciu.

W okresie paryskim Jasiński napisał jeszcze sławną powieść rewolucyj-

ną *Pałą Paryż*, która stała się powodem deportacji „uciążliwego cudzoziemca” do Belgii, skąd poeta wyjechał na stałe do Związku Radzieckiego. Podczas pobytu w ZSRR powstała druga jego wybitna powieść *Człowiek zmienia skórę*, na której ukazanie się w polskim przekładzie z niecierpliwością oczekują wszyscy wielbiciele utworów Jasińskiego.

Wydaje się, że zarówno wydane dotychczas utwory, jak i przede wszystkim omawiany tom poezji przyczynią się do szerszego spopularyzowania tej ciekawej i ważnej dla naszej literatury twórczości, tak ze względu na jej związek z piękną tradycją ruchu komunistycznego lat międzywojennych, jak również ze względu na walory artystyczne i wysoką rangę estetyczną sztuki Brunona Jasińskiego.

Ewa Pieńkowska

## TRADYCJE REWOLUCYJNE (O dwóch pamiętnikach)

Literatura pamiętnikarsko-wspomnieniowa i dokumentalna pełni w ostatnich latach coraz poważniejszą rolę. Książki typu dokumentalnego i pamiętniki związane z ostatnią wojną, zarówno te, które dotyczą historii polskiego wojska i dziejów polskiej partyzantki, jak również oskarżające reżim faszystowski, cieszą się u czytelników dużym powodzeniem. Świadczy ten fakt o istniejącym zapotrzebowaniu na literaturę serio, dotyczącą ważkich zagadnień społecznych, niosącą poważny ładunek treści ideowych.

Coraz też więcej na rynku wydawniczym pozycji pamiętnikarskich, związanych z dziejami polskiej lewicy. Literatura ta nie ma jeszcze tak dużego wzięcia, jak wyżej wspomniana, poświęcona wojnie. Piękne tradycje walk KPP nie weszły jeszcze na trwałe do ogólnej świadomości społecznej. Taka jest jednak ich niewątpliwa przyszłość. Bohaterskie i pełne poświęcenia dzieje polskich KPP-owców należą do wyjątkowo pięknej tradycji narodowej. Literatura piękna podejmuje je jeszcze ciągle nader rzadko. Zresztą fikcja literacka nie jest w stanie zastąpić autentycznej wiedzy o tamtych latach i ludziach, głodu faktów o nich. Droga ludzi do rewolucyjnej walki, jakże często odmienna, niepodobna do siebie stanowił pasjonujący materiał

dla socjologa, badacza historii i kultury, a także po prostu dla człowieka, któremu bliskie są tradycje walk społecznych, tak bogate w naszym narodzie.

Z tego punktu widzenia warto poświęcić uwagę dwóm pozycjom wydawnym przez „Książkę i Wiedzę” w r. 1960 — Marii Kamińskiej *Ścieżkami wspomnień* i przede wszystkim Marjanny Fornalskiej *Pamiętnik matki*.

\*  
\* \* \*

Książka Marii Kamińskiej jest pasjonującą lekturą. Nie tylko dlatego, że jest szczerym, przejmującym dokumentem rozwoju duchowego tej odważnej kobiety, która zapragnęła żyć uczciwie i pragnienie swoje wcieliła w czyn. Nie ma wprawdzie nic bohaterskiego w jej czynach, wiele kobiet robotniczych i inteligenckich, podobnie, jak ona, oddało swą wrażliwość i inteligencję w służbę klasie robotniczej. Dzieje Kamińskiej o tyle może bardziej zaskakują na uwagę i szacunek, że jej sytuacja rodzinna i jej doświadczenia osobiste pchały ją w inny krąg doświadczeń, w inne koleiny chciał los ułożyć jej dzieje. Wrażliwość i uczciwość była to zaiste z dobrego kruszcu, skoro zdała egzamin.

Nie jest to zresztą jedyną zasługą książki. Obok osobistych dziejów rozwoju Kamińskiej książka przynosi rzetelną, ciekawie podaną i przemyślaną wiedzę o nurtujących partię sprawach ideowych, o faktach i ludziach, z jakimi stykała się Kamińska. Warszawa z czołowymi postaciami komunistów, Berlin i atmosfera walk ideowych — to wszystko znalazło interesujące odbicie w pamiętniku Kamińskiej i stanowić będzie cenny dokument walk polskich komunistów.

\*  
\*  
\*

*Pamiętnik matki Fornalskiej* wyrósł z odmiennych doświadczeń życiowych, inny los złożył się na bogatą, barwną księgę tego życia. Fornalska, córka uboższego chłopca lubelskiego, już od wczesnej młodości zaznała biedy i trudu. Wydana za mąż za podobnie biednego jak ona, wkrótce wydaje na świat sporą gromadkę dzieci. Los nie sprzyja ich ubogiemu gospodarstwu, dzieci dopominają się o swe prawa i biedna chłopka lubelska bierze się za bary z wszystkimi przeciwnościami w walce o szczęście swych dzieci, o prawo do lepszego ich życia. Na przysłowiowej wołowej skórze by nie spisał, ile cierpień zaznała ta liczna rodzina, pozbawiona sprytu życiowego, zdana na pracę rąk niewykwalifikowanego ojca i matki, których jedynym skarbem był upór i uczciwość.

Marcjanna Fornalska, prosta chłopka, analfabeta żyjąca w trudnych warunkach, borykająca się z wieczną troską o nakarmienie rodziny, postanawia swe dzieci wyuczyć, uczynić ich świątymi, dać im zawód do ręki. Sprzedaje swe skromne gospodarstwo i cała rodzina wyrusza w drogę do miasta. Tak rozpoczyna się tułaczka licznej chłopskiej rodziny, ponieważ z miasteczka do miasteczka w poszukiwaniu chleba i nauki dla dzieci. Zaiste, wzruszająca to księga, jedyna w swym rodzaju księga ludowej mądrości i gorzkich doświadczeń. Obejmuje ona szmat życia, bo autorka liczy dziś 90 lat. Stronica po stronicie przekazuje nam wzruszające dzieje prostej rodziny, połączonej wielką przyjaźnią, pomagającej sobie nawzajem. Spaja zaś rodzinę macierzyńska myśl, macierzyńskie serce, macierzyńska troska Marcjanny. Wszystko, co może być pięknego w matce, ucieleśniała w sobie Fornalska. Czuła, wrażliwa, oddana innym, wyżyta egoizmu, urodziwszy sześcioro dzieci, oddała im wszystkie swoje myśli i uczucia, przepojona odtąd jedyną

troską — wychowaniem dzieci na uczciwych i świątliwych ludzi. Idea Fornalskiej spełnia się po latach — ile jednak potrzeba było wyrzeczeń i mąk, ile troski i zgryzoty.

Pamiętnik matki, dzieje urodzin i wychowania sześciorga dzieci — oto główny nurt książki, wzruszający w swej prostocie i dobroci.

Dzieje Fornalskiej i jej dzieci rzucone są na bogate tło wydarzeń dziejowych w Polsce i Rosji od lat poprzedzających pierwszą wojnę światową do powstania Rzeczypospolitej Ludowej. Są to dzieje rewolucji widziane naiwnymi oczyma kobiety, której obce były spory polityczno-ideowe, która nie śledziła bieżącej literatury, ale doświadczyła spraw tego świata na własnej skórze, trudy życia poznawała w ciężkiej pracy. Ciężkie życie i miłość do ludzi — oto główni nauczyciele Fornalskiej i jej dzieci. Wkrótce też nauczycielami stały się dla matki jej własne dzieci. Razem z nimi wstępuje na drogę rewolucyjnej walki o zmianę ustroju społecznego, solidaryzując się z własnymi dziećmi wędruje do więzienia w Lublinie.

Niepodobna streszczać bogactwa doświadczeń Fornalskiej, niepodobna opowiedzieć w skrócie wzruszających i bogatych w tragiczne momenty przeżyć tej rodziny. Najcięższe doświadczenia, a potem śmierć pięciorga dzieci nie załamały jej, choć serce Marcjanny zamierało wraz z dziećmi wielokrotnie. Pozostała ona jednak wierna do końca sprawie wyzwolenia społecznego i narodowego i dlatego zgadzała się na rewolucyjną pracę swych dzieci, pomagała im w niej. Wychowała tak piękną postać, jak Małgorzata Fornalska.

Podziw i wzruszenie budzi suma doświadczeń i postawa moralna autorki. Nie mniej jednak przeżył dostarcza prosta i piękna, naiwna i poetycka forma tej książki, którą pisała kobieta niewykształcona, bardzo jednak wrażliwa na piękno natury. Jest to książka, którą poznać powinienni nauczyciel i wychowawca, bowiem dostarcza ona bogactwa refleksji i wskazówek. Pozwolimy na koniec przemówić Fornalskiej:

...,Pyłkiem byłam wśród liczego rodzeństwa. Myśl moja błąka się, trudno mnie odnaleźć miejsce, gdzie znajdowałam się wtenczas, wszak to upłynęło lat przeszło osiemdziesiąt. Zaczynam odgrzebywać wspomnienia spod grubej warstwy pyłu, popiołu, pleśni i wszystkiego czym burza rozporządza”.

Zenona Macużanka

Pod tym tytułem ukazał się zbiór wspomnień nauczycieli — uczestników tajnego nauczania w latach 1939—1945<sup>1)</sup>. Jest to wybór fragmentów pamiętników. Autorzy wykorzystali tu 20 prac spośród 143 pamiętników nadesłanych na konkurs, ogłoszony w 1956 r. przez redakcję *Głosu Nauczycielskiego*.

Autorzy opracowania postawili sobie trudne zadanie ukazania przy pomocy materiałów konkursowych przekroju szkolnictwa konspiracyjnego na różnych terenach Polski, które znalazły się pod hitlerowską okupacją (tytuły działań: „W b. Generalnej Guberni”, „Na tzw. ziemiach wcielonych do Reichu” i „Na terenach tzw. Ostlandu”). Realizacja tego zamierzenia, w oparciu o skromny jednak liczbowo plon konkursu, zmusiła do wykorzystania również materiałów wyraźnie słabszych.

Zacznijmy jednak od spraw pozytywnych. *Szkola w konspiracji* jest pierwszą po długim okresie milczenia pracą, która przypomina piękną i bogatą kartę polskiego ruchu oporu, jaką stanowią dzieje tajnego nauczania pod hitlerowską okupacją. Upłynęło już zbyt wiele lat od tego czasu, by móc zblekać ze zbieraniem i opracowywaniem materiałów dokumentujących walkę polskiego nauczycielstwa z planową zagładą kultury polskiej, prowadzoną przez okupanta. Konkurs *Głosu Nauczycielskiego* i jego rezultat — omawiana książka — powinny się stać zachętą do dalszego utrwalania i opracowywania materiałów dotyczących tych spraw. Wydaje się, że *Głos Nauczycielski* powinien kontynuować na swoich łamach gromadzenie wspomnień i dokumentów z tego okresu.

„Słowo wstępne” Mikołaja Kozakiewicza przedstawia w ogólnym zarysie sytuację i rozwój tajnego nauczania na różnych terenach okupowanej Polski. Jest tu również próba, nie tyle może syntezy, co „wypunktowania” problematyki ideowo-wychowawczej przewijającej się na kartach książki. Wydaje się, jednak, że autor wstępu zbyt podporządkował się treści zamieszczonych w zbiorze pamiętników. Należało może raczej przestrzec czytelnika, by nie traktował książki jako

pełnego obrazu tajnego nauczania, należało podkreślić ułamkowość wielu relacji, różny stopień poziomu obserwacji. Byłby to retusz łagodzący subiektywizm i fragmentaryczność niektórych pamiętników. Takich zastrzeżeń wstęp niestety nie zawiera. Roli tej nie spełniają również, nie zawsze zręczne, komentarze do poszczególnych pamiętników.

Przechodząc do samych pamiętników stwierdzić trzeba, że słuszny był zamiar zebrania w książce relacji jak najbardziej osobistych. Szkoda, że dla pełnego przekroju terytorialnego nieco obniżono poziom kwalifikacyjny. Obok wyraźnie słabszych znalazły się jednak w tomie tak wartościowe relacje, jak wstrząsająca historia rzeszowskich nauczycieli (J. Rohloff „W gestapowskiej kaźni”) lub dobrze napisane wspomnienia z tajnego nauczania w Warszawie (W. Janczewski „W mieście niepokonanym”). Ale i w słabszych narracyjnie pamiętnikach jest cenny materiał dokumentarny i zapoznanie się z nim poważnie wzbogaca wiedzę o bohaterskim, pełnym poświęcenia trudzie tysięcy „nieuzbrojonych żołnierzy” frontu tajnej oświaty. A przecież ilu spośród nauczycieli zawdzięcza jeszcze z pełnieniem swych zawodowych obowiązków służbę w podziemnych organizacjach wojskowych!

*Szkola w konspiracji* jest poważnym krokiem w gromadzeniu materiałów do historii tajnego nauczania. Byłoby dobrze, gdyby po tej publikacji przyszły następne, bardziej szczegółowo omawiające tajne nauczanie w poszczególnych ośrodkach, a szczególnie w Warszawie, która w latach okupacji najszerzej rozwinęła podziemne szkolnictwo, zarówno średnie, jak i wyższe.

„Prace zapoczątkowane w roku 1957 przez Związek Nauczycielstwa Polskiego — pisze autor wstępu — powołanie specjalnej komisji do opracowania historii tajnego nauczania pozwalają żywić nadzieję, że ten okres heroicznej pracy i walki nauczycielstwa polskiego doczeka się w ramach obchodów 1000-lecia Państwa Polskiego wszechstronnego oświetlenia naukowego, godnego historycznej roli, jaką w ogólnonarodowej walce wyzwoleniczej spełniło polskie nauczycielstwo, godnego wysokiej ceny krwi, jaką za tę pracę zapłaciło”.

J. St. K.

<sup>1)</sup> *Szkola w konspiracji*. Wspomnienia uczestników tajnego nauczania wybrali i opracowali Mikołaj Kozakiewicz i Stanisław Brzozowski. Warszawa 1960. „Nasza Księgarnia”, s. 350.

Rok 1960 przyniósł wyjątkowo dużo pozycji poświęconych wojnie i okupacji: liczne materiały do dziejów ruchu oporu, wspomnienia i pamiętniki z kampanii wrześniowej, walk partyzanckich, martyrologii narodu polskiego, przeżyć więźniów obozów koncentracyjnych. Wśród tych właśnie pozycji znalazła się między innymi książka Kazimierza Andrzeja Jaworskiego pt. *Serca za drutem*, wydana przez Lubelską Spółdzielnię Wydawniczą<sup>1)</sup>.

Tematem tej interesującej pozycji są przeżycia autora w obozie w Sachsenhausen. K. A. Jaworski znany jest dotychczas głównie jako poeta i tłumacz oraz założyciel i redaktor najstarszego dziś w Polsce czasopisma literackiego *Kamena*. Jakkolwiek ma on w swym dorobku szereg opowiadań i nowel, które publikowane były na łamach czasopism, to przecież książka ta jest pierwszym tomem jego prozy. A więc prawie debiut — i to w 40-lecie pracy twórczej. Tym ciekawsza winna być lektura wspomnień tego zasłużonego pisarza.

Problematyka *Serc za drutem* nie jest właściwie nowa, traktuje przecież o niemieckich obozach koncentracyjnych i okrucieństwie hitleryzmu, o czym pisano i pisze się nadal bardzo często. Wydawać by się zatem mogło, że wszystko na ten temat zostało już dawno powiedziane i trudno ukazać jakąś nieznaną stronę życia więźniów. Dlatego też należy niewątpliwie już na wstępie zapytać, w jakim stosunku do *Medalionów* Zofii Nałkowskiej, *Dymów nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej, *Pożegnania z Marią* Tadeusza Borowskiego i wielu innych utworów znajduje się książka Jaworskiego? Czy wnosi ona coś nowego do naszej wiedzy o latach wojny i postawie społeczeństwa polskiego w niemieckich obozach koncentracyjnych? Czy wydawanie tego typu pozycji w kilkanaście lat po zakończeniu działań wojennych ma jeszcze jakiś głębszy, pozaliteracki sens, jakąś określoną funkcję społeczną i polityczną?

*Serca za drutem* wyróżnia z tak innych pozycji poświęconych problematyce wojennej i obozowej przede wszystkim wysoka kultura, a dalej — metoda relacji, stosunek do przedstawianych

zdarzeń. Autor na każdym kroku podkreśla zwykłość wszystkich obozowych zjawisk. Wychodzi z założenia, że mordowanie nie jest czymś nadzwyczajnym dla hitlerowskich oprawców. Jest to ich zwykła, codzienna praca. „Śmierć jest ich rzemiosłem”. Ta pozorna beznamiętność i świetnie wyczuły dystans wobec przedstawianych wydarzeń — lepiej niż wszystkie inne metody i środki przekonują czytelnika, jak potworny jest faszyzm i jak tragiczne jest życie ludzi w takim ustroju.

Co najwięcej przeraża i wstrząsa, gdy czytamy *Serca za drutem*, to właśnie ta codzienność rzeczy dla człowieka w normalnym życiu niecodziennych, makabrycznych, trudnych nawet do wymyślenia.

W ślad za tym zjawiskiem, za tendencją autora zmierzającą do pokazanie powszedniego dnia życia więźniów w obozie koncentracyjnym, idzie już nawet nie realizm szczegółów, ale autentyzm, który — rzecz jasna — wiąże się ściśle z wątkiem autobiograficznym. Jaworski potrafił zespolic dwa światy, ukazać obie strony życia obozowego, życie fizyczne i psychiczne. To właśnie jest drugą zdobyczą autora *Serc za drutem*, umiejętność dokonania głębokiej analizy życia obozowego. Jaworski zdaje sobie sprawę z tego, że tortury i szykany mają jeden cel: zdeprawować człowieka, zohydżić go w jego własnych oczach, złamać charakter i uczynić z niego automat, posłusznie wykonujący każdy rozkaz „übermenschwów”.

Jak jednak walczyć o to, jak stałe koncentrować resztki bezustannie szarpanych nerwów, jak zachować zawsze godność człowieka?

Odpowiedź na to pytanie — to trzecia zdobycz Jaworskiego: ukazanie ogromnej roli literatury w codziennym życiu więźniów obozowych. I to jest cenne, nowe — ta specjalna, bardzo zaszczytna funkcja utworów Mickiewicza, Wyspiańskiego i Lechonia, Nezwała, Dantego czy Szekspira: być kołem ratunkowym, ostatnim punktem oporu dla tonących, spadających na dno poniżenia ludzkiego pariasów. Właśnie opisy wieczorów autorskich i wielkie kontakty z literaturą należą w opowiadaniach Jaworskiego do najlepszych partii. Wszystkie zresztą opisy, jak też i język autora *Serc za drutem* cechuje duża lakoniczność, widać tu wyraźnie zdyscyplinowanie słowa, nie ma rozwlekłych, nużących obrazów i tasiem-

<sup>1)</sup> Kazimierz Andrzej Jaworski: *Serca za drutem*. (Wspomnienia z Sachsenhausen). Lublin 1959. Lubelska Spółdzielnia Wydawnicza, s. 162, 2 nfb.

cowych zdań. W ślad za tym idzie prostota i duża komunikatywność oraz bogata skala uczuć. Obok fragmentów utrzymanych w tonie beznastrojowej, suchej relacji, spotykamy liczne partie liryczne i dramatyczne, a niekiedy autor stara się nawet o wychycenie motywów komicznych. Komentarz autorski jest ograniczony do minimum, natomiast zupełnie wyraźne jest dążenie do unaoocznienia czytelnikowi wszystkich zdarzeń i zaangażowania go tym samym w problemy życia obozowego. Ciekawą funkcję pełni także metafora, która najczęściej występuje w roli jakiejś uogólniającej pointy.

Dzisiaj, gdy tendencje rewizjonistycz-

ne w NRF przybierają na sile, każda tego typu praca, która przypomina okrucieństwa II wojny światowej, posiada bezcenną wartość. *Serca za drutem* są wyraźnym ostrzeżeniem przed groźbą nowego niebezpieczeństwa i o tej aktualnej wymowie dzieła trzeba bezwzględnie pamiętać. Należy zatem życzyć wspomnieniom K. A. Jaworskiego, by obok *Medalionów* Nałkowskiej znalazły się w spisie lektury szkolnej, by na ich podstawie młodzież poznawała ponurą prawdę lat okupacji, by uczyła się nienawidzić wojnę i cenić to, co dla człowieka przedstawia najwyższą wartość — pokój.

Roman Rosiak

## W TROSCE O MŁODYCH POLONISTÓW

Książka Alicji Szlązakowej jest przeznaczona, jak pisze autorka, przede wszystkim dla nauczycieli młodych, uczących w zasadniczych szkołach zawodowych<sup>1)</sup>. Ta ciekawa pozycja z pewnością jednak zainteresuje szerszy ogół nauczycieli, ponieważ celem jej jest ukazanie od strony praktycznej zagadnienia nauczania języka polskiego.

Zdaje się na to już wskazywać sam układ zagadnień:

I. Program nauczania.

II. Uwagi ogólne o metodach nauczania (obraz epoki, czytanki, sylwetki autorów, teksty literackie, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, bibliografia pomocnicza dla nauczyciela).

III. Nauczanie języka polskiego na podstawie podręcznika T. Wojeńskiego pt. *Dawne czasy* (wypisy z literatury dla I kl. ZSZ; rozkład materiału, opracowanie czytanek i tekstów literackich).

Uwagi końcowe.

W programie nauczania podkreśla autorka zmiany jakie zaszyły na lepsze, a jednocześnie stwierdza konieczność dalszej dyskusji, która będzie wpływała na kierunek dalszych zmian, bardziej dostosowanych do potrzeb zmieniających się warunków pracy i stosunków społecznych. Jako najważniejsze osiągnięcie obecnego programu uważa Szlązakowa, chyba jak najbardziej słusznie, wprowadzenie równowagi między lekturą i nauką o języku

z położeniem nacisku na wykorzystanie materiału tekstów literackich do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Pod kątem wymagań programowych opracowany jest następny rozdział. Autorka dzieli się w nim częstokroć uwagami na temat powszechnie stosowanych i wypróbowanych metod nauczania. I tak np. przypomina, że wielkie usługi w przyswajaniu przez uczniów obrazu epoki mogą dać odpowiednio dobrane czytanki, ilustracje, filmy dokumentalne, wycieczki do muzeów.

Przy omawianiu lekcji poświęconych czytankom szczególną uwagę zwraca na rozwijanie sprawności językowych ucznia, na prowadzenie systematycznych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Sylwetki autorów i ich życie, zdaniami Szlązakowej, powinny być traktowane pod kątem przydatności w rozumieniu utworów, pod kątem związku z dążeniami epoki. Cenną rzeczą w tej dziedzinie mogą się okazać powieści biograficzne i wycieczki związane ze zwiedzaniem miejsc pobytu pisarzy.

W pracy nad tekstem, jak słusznie podkreśla autorka, bardzo ważną rzeczą jest właściwe odczytanie utworu, właściwe zrozumienie jego zawartości ideowo-artystycznej. W związku z tym proponuje częste stosowanie ćwiczeń w głośnym czytaniu utworów i wyławianiu z nich najistotniejszych zagadnień. Autorka zaleca prowadzenie lekcji metodą pytań problemowych, pytań, z których jasno wynika czy uczeń ma opowiadać, streszczać czy też ogólniej wyciągać wnioski itp.

Dużo miejsca poświęca autorka na omówienie, jak powinno wyglądać pro-

<sup>1)</sup> Alicja Szlązakowa: *Nauczanie języka polskiego w zasadniczych szkołach zawodowych. Uwagi metodyczne*. Warszawa 1959. PZWS.



wadzenie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Ostatnia, najobszerniejsza i chyba najlepsza część pracy, ma charakter praktyczny. Autorka daje tu przykładowe opracowanie poszczególnych typów lekcji, stara się ukazać, jak należy w praktyce stosować uprzednio omówione uwagi metodyczne. Na wielu przykładach pokazuje, jak należy ściśle łączyć omawianie czytanek i utworów literackich z ćwiczeniami w mówieniu i czytaniu, że wspomnę tylko opracowanie czytanki Deotymy: „Pielgrzym”. Po dokładnym omówieniu najistotniejszych zagadnień i sposobów przeprowadzenia lekcji, autorka proponuje aż 7 różnorodnych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu i 4 tematy wypracowań domowych. Wybierać jest w czym...

Książka jest niewątpliwie jedną z ciekawych i udanych pozycji w dziedzinie poradnictwa metodycznego. Nawsuwają się jednak pewne uwagi krytyczne.

Autorka omawiając, w jaki sposób można zbliżyć uczniów do obrazu epoki, nie wspomina o znaczeniu telewizji, a przecież zaczyna ona ostatnio coraz bardziej zdobywać sobie prawo obywatelstwa i w szkole. Widowiska telewizyjne mogą oddać tu wielką usługę, że wspomnę choć znaczenie sztuk Ibsena (*Upiory*, *Dzika kaczka*) przy omawianiu literatury modernizmu. W szkole, w której jest telewizor nie jest do pomyślenia, aby polonista nie wykorzystał, przy charakterystyce tła społeczno-kulturalnego jakiegś epoki, telewizyjnego cyklu wykładów „Jak patrzeć na dzieła sztuki”, wykładów ilustrowanych pokazem poszczególnych stylów w architekturze, rzeźbie i malarstwie.

Podobnie bardzo cenną pomocą naukową w ćwiczeniach w mówieniu, a zwłaszcza w nauce recytacji, jest magnetofon. Za pomocą taśmy magnetofonowej możemy odtworzyć, uprzednio zapisane, teksty poetyckie, recytowane przez wybitnych deklamatorów. Takiej recytacji nie zastąpi odczytanie wiersza przez nauczyciela.

Zastrzeżenia w omawianiu metod pracy nad tekstem budzi pominięcie przez autorkę metody dyskusyjnej. Autorka omawia heurzę, podkreśla konieczność stawiania pytań problemowych, a o dyskusji jako wyższej formie prowadzenia lekcji nie mówi prawie nic, poza drobną wzmianką, że jest ona rzadkim zjawiskiem w ZSZ.

Doświadczenie wskazuje jednak, że w ten sposób można już prowadzić lekcje z dobrym skutkiem w klasie I. Rola nauczyciela polega wówczas na organizowaniu dyskusji, na dopuszczaniu do głosu, a nawet czasami na wywołaniu do wypowiedzi. Dobry nauczyciel w takich razach będzie wychodził od uczniów najsłabszych, aby włączyć ich w nurt lekcji, a następnie będzie udzielał głosu stopniowo coraz lepszym uczniom, których wypowiedzi powinny być krytyczne w stosunku do głosów poprzednich i jednocześnie twórcze przez wniesienie czegoś nowego do dyskusji, którą podsumuje ostatecznie nauczyciel. Tego typu lekcji nie zdoła zastąpić nawet najlepiej przeprowadzona lekcja metodą pytającą.

Te drobne przeoczenia w książce nie są jednak w stanie zaważyć na jej wartości. Książka jest godna polecenia i z pewnością zainteresuje wszystkich polonistów, a młodym może przynieść szczególnie cenne usługi.

Janusz Gajda

## KSIAŻKA O MARII SZYMANOWSKIEJ

Nie opracowywany przez wiele lat temat dotyczący życia i działalności artystycznej Marii Szymanowskiej zainteresował ostatnio muzykologów i literatów zarówno w Polsce, jak i w Związku Radzieckim. W wyniku rozpoczętych po wojnie badań nad twórczością Szymanowskiej ukazał się w r. 1953 w Krakowie album zawierający wiadomości biograficzne i wybór kompozycji pianistki, w kilka lat później wydano w Moskwie monografię opracowaną przez muzykologa radzieckiego, Igora Bełze, i wreszcie w ubiegłym roku ukazała się również w Kra-

kowie pierwsza polska monografia Szymanowskiej, pióra Marii Iwanejko.

Najnowszą publikacją popularyzującą postać sławnej w pierwszej połowie zeszłego stulecia pianistki i kompozytorki jest wydana przed kilku miesiącami obszerna praca T. Sygi i St. Szenia: *Maria Szymanowska i jej czasy* (Warszawa 1960. PIW, s. 524). Autorzy, sięgając często do materiałów pamiętnikarskich, do listów pianistki i jej sztabucha, potrafili nie tylko przypomnieć postać artystki, cieszącej się niegdyś sławą w całej Europie, ale równocześnie odtworzyć w interesują-

cy sposób środowiska, w jakich obra-  
cała się Szymanowska, jej kontakty  
kulturalne z najwybitniejszymi przed-  
stawicielami ówczesnego świata arty-  
stycznego. Wysokiej klasy talent mu-  
zyczny, inteligencja, energia, które po-  
zwoliły Szymanowskiej poświęcić się  
zawodowo pracy pianistycznej i uzy-  
skać na tym polu niecodzienne rezul-  
taty — wszystko to stanowi o jej nie-  
przeciętnej indywidualności, w pełni  
zasługującej na uwagę i zaintereso-  
wanie, jakie poświęcono jej w osta-  
tnich latach.

O ukształtowaniu się takiej właśnie  
osobowości artystki zadecydowały za-  
równo jej wrodzone zdolności, jak i  
wpływ najbliższego otoczenia. Życie  
kulturalne ówczesnej Warszawy, jak  
również zebrania towarzyskie odby-  
wające się w domu rodziców Szyma-  
nowskiej, pozwoliły jej na zawarcie  
znajomości z Niemcewiczem i Osiń-  
skim, z Elsnerem, Kurpińskim i Les-  
slem — znakomitościami ówczesnego  
świata literacko-muzycznego. Momen-  
tem tym zajmują się obszernie autorzy  
omawianej książki, ukazując czynniki,  
które wpłynęły na ukształtowanie się  
sylwetki twórczej artystki, reprezentu-  
jącej, według ostatnich badań, najpo-  
ważniejszą klasę pianistki polskiej  
w okresie przedchopinowskim. Frag-  
menty licznych recenzji z polskich i za-  
granicznych czasopism, na które po-  
wołują się autorzy wspomnień o Szy-  
manowskiej, są dowodem powszechnego  
uznania, jakim cieszyły się jej  
estradowe występy wśród ówczesnej  
krytyki muzycznej. Już jako młoda,  
20-letnia pianistka, wzbudzała Szyma-  
nowska swym talentem jednogłośnie  
podziw „największych znakomitości  
muzycznych, nawet odległego Paryża”,  
jak pisał w jednej ze swych prac  
T. Strumiłko.

Autorzy książki, przystępując do  
barwnej charakterystyki życia sławnej  
„fortepianistki”, wykorzystali bogaty  
materiał źródłowy; pozwoliło im to po-  
szerzyć omawiany temat, ujmując po-  
stać artystki w powiązaniu z jej epoką.  
Życie kulturalne i towarzyskie w Pol-  
sce ukazane jest na dość szerokiej  
płaszczyźnie — bo zarówno na terenie  
stolicy, jak i prowincji.

Początek lat dwudziestych ubiegłego  
stulecia, do których ograniczała się  
krajowa działalność Szymanowskiej,  
charakteryzuje się znacznym rozwojem  
gospodarczym i kulturalnym Warsza-  
wy. „Między Warszawą i Krakowem  
taka różnica, jak między stolicą żyją-  
cą a stolicą umarłą”, pisał jeden ze  
współczesnych. Ożywienie życia umy-

ślowego i towarzyskiego stwarzało  
wbrew wzrostowi represji politycznych,  
pozyry zupełnej bez troski i niczym nie  
zamąconej atmosfery, pozwalając nadać  
miastu określenie Paryża Północy.

Rozdział poświęcony tournée koncer-  
towemu pianistki we wschodnich re-  
jonach kraju zawiera sporo ciekawych  
i charakterystycznych obrazków doty-  
czących tamtejszych miast i miaste-  
czek. Wiele wiadomości dostarczają  
opisy podróży, nieskończenie długich,  
bo odbywanych kołami, a interesujących  
ze względu na swoistą egzotykę. Kijów,  
Żytomierz, Dubno, Krzemieniec i Lwów  
— kolejne etapy artystycznych podró-  
ży Szymanowskiej — ożywiały się  
w okresach słynnych występów, w cza-  
sie których tłumnie zjeżdżająca szlach-  
ta prócz transakcji handlowych miała  
okazję nawiązania stosunków towarzy-  
skich i kulturalnych. Wykupując bilety  
na wszelkiego rodzaju imprezy, szcze-  
lnie wypęniała również sale koncer-  
towe.

„Do tych odgłosów i uwielbień, które  
się rozlegają w Stolicy Królestwa, do  
tych znamion chwwały, którymi Cię za-  
szczylił najlepszy z Cesarzy i Królów,  
niech zostanie w pamięć i to prze-  
konanie o Twoich współziomkach: że  
Wolyń, stawiający posągi naukom  
i cnotom, wyprzedzić się nie dał nikomu  
w szacunku dla Ciebie, kiedy miał  
za największą pociechę widzieć Cię,  
słyszeć, poznać i ubóstwiać”, pisał  
w albumie Szymanowskiej profesor  
krzemienieckiego Liceum Alojzy Osiń-  
ski (s. 184), dając w pompatycznych  
nieco słowach wyraz powszechnemu  
uznaniu, jakim otaczano pianistkę. Za-  
graniczne podróże Szymanowskiej przy-  
sparzają jej również niebywałych suk-  
cesów. Po koncercie na dworze króla  
saskiego w Pillnitz „monarcha oświad-  
czył swoje ukontentowanie — jak po-  
dawał *Kurier Warszawski* z dn. 3 paź-  
dziernika 1823 r. — mówiąc, iż miło  
mu jest słyszeć damę i Polkę posiadają-  
cą tak rzadki talent” (s. 259). Dreźnie,  
Lipsk, Berlin, wreszcie Paryż i Londyn  
przyjmują występy pianistki nie mniej  
entuzjastycznie. Częste podróże za granicę  
odegrały w życiu Szymanowskiej  
niezwykle ważną rolę; były bowiem  
nie tylko miejscem jej sukcesów pia-  
nistycznych, ale także okazją do po-  
znania wielu sławnych osobistości  
epoki. Goethe, Walter-Scott, Cherubini  
i Field, w Petersburgu Mickiewicz,  
Puszkini, Malewskii — to kilka zaledwie  
nazwisk, z którymi łączy się działal-  
ność Szymanowskiej. Długotrwała przy-  
jaźń z Goethem odnotowywana jest

szczególnie wyraźnie przez wszystkich biografów Szymanowskiej. Znajomość zawarta w okresie pobytu artystki w Marienbadzie w r. 1823, trwa, wprawdzie tylko na drodze korespondencyjnej, ale aż do jej śmierci. „Tej uroczej kobiecie wiele zawdzięczam ... znajomość z nią i precudowny jej talent pozwoliły mi odnaleźć samego siebie” oświadczył kiedyś Goethe w rozmowie z kanclerzem Müllerem (s. 279).

Ostatni etap życia Szymanowskiej, zakończony jej niespodziewaną śmiercią w r. 1831, łączy się z pobytem artystki w Petersburgu. Prócz pracy zawodowej, dużo czasu poświęca wówczas Szymanowska, podobnie zresztą,

jak i dawniej, stosunkom towarzyskim. Salon jej staje się miejscem spotkań licznej grupy polonii przebywającej na emigracji i wielu spośród znanych przedstawicieli środowiska rosyjskiego. Bywają u niej Mickiewicz, Małewski, Odyniec, Puszkina, Glinka i wielu innych.

Interesująca treść książki, poparta bogatym materiałem źródłowym i szeregiem ciekawych ilustracji stwarza szerokie tło obyczajowo-kulturalne epoki, dając równocześnie jedyny w swoim rodzaju portret pierwszej w Europie zawodowej pianistki.

Maria Prosnakówna

## PRZYPOMINAMY KLEMENSA JUNOSZĘ (SZANIAWSKIEGO)

Nakładem „Czytelnika” ukazał się wybór opowiadań (pt. *Obywatel z Tamki*) zapomnianego, choć ongiś głośnego i zasłużonego prozaika, Klemensa Junoszy. Wyboru dokonał i wstępem poprzedził Józef Rurawski. Twórczość nowelistyczna była tylko częścią działalności tego autora wielu głośnych ongiś powieści, jak np. *Panowie bracia*, *Szyf*, *Pan sędzia*.

Twórczość Junoszy rozwijała się jakby w cieniu wielkich prozaików czasów pozytywizmu. Może dlatego historia literatury, która, jak wiadomo, bywa zarówno nierychliwa jak i... niesprawiedliwa, skazała ją na zapomnienie. Na pewno niesłusznie. Wykazuje to przekonywająco Rurawski w dobrze udokumentowanym i jasno napisanym wstępie, gdzie m. in. pisze: „...przecież w wielu swoich utworach wznosił się Klemens Junosza na szczyty prozy polskiej i godny jest pamięci przynajmniej takiej jak Lam czy Dygasiński”.

Omawiany tom zawiera *Obrazki warszawskie*, *Na prowincji*, *Monologi*. Ju-

nosza był mistrzem obrazków rodzajowych. Życie małych miasteczek i wsi, dworów szlacheckich, karczmny żydowski, postaci starowarszawskich — to wszystko umiał podpatrzeć bardzo wnikliwie. Świetny felietonista był również autorem monologów, które publikowane były w czasopismach wraz ze znakomitymi rysunkami Kostrzewskiego (znajdziemy je również w wydanej książce).

Dobrze się stało, że „Czytelnik” wznowił choć tę niewielką część spuścizny Junoszy. Ale warto się upomnieć o większy wybór jego pism. To naprawdę książki do czytania. Jest w nich urok starej, dobrej narracji dziewiętnastowiecznej i wiele rzetelnej wiedzy (nasyconej często liryzmem) o dawnym obyczaju. Poszerzenie w współczesnej świadomości kulturalnej tradycji polskiej prozy — to wcale nieostatnie zadanie rozsądnej polityki wydawniczej.

Jan Leszcz

W. Szyszkowski  
1959, str. 274, zł 22,50

### ANALIZA DZIEŁA LITERACKIEGO W SZKOLE

Praca zawiera obszerne omówienie rozległej problematyki dzieła literackiego, wskazujące co i jak wyczerpać w praktyce szkolnej. Liczne przykłady objaśniają wykład, podsuwając różne możliwości ujęcia lektury.

Pomoc niezbędna w ręku każdego nauczyciela języka polskiego w liceum będzie także przydatną dla nauczyciela szkoły podstawowej.

## O MARIU KONOPNICKIEJ

Fragmenty przemówienia wygłoszonego  
na Sesji Naukowej poświęconej twórczości Poetki

Nieraz zadaję sobie niepokojące mnie już od dawna pytanie: jak to właściwie jest z Konopnicką w Polsce dzisiejszej? Przy tym, mówiąc o Polsce dzisiejszej, myślę nie tylko o Polsce porewolucyjnej, ale i o Polsce lat międzywojennych.

No, bo proszę...

Konopnicka jest dzisiaj nadal autorką powszechnie czytaną. Jest to fakt bezsporny. Wprawdzie czytane są przede wszystkim jej nowele. To prawda. Ale, jak wiadomo, krąg czytelników poezji w ogóle jest w naszej epoce znacznie węższy od kręgu czytelników prozy artystycznej. Czyta się jednak i poezje Konopnickiej. Prawda, że poezje Konopnickiej czyta przede wszystkim młodzież w szkole. Ale nie tylko młodzież w szkole.

Konopnicka jest w Polsce, i nie tylko w Polsce, nadal bardzo popularna. Gdybyśmy przeprowadzili w kraju powszechny egzamin, kto dzisiaj z polskich poetów jest najpopularniejszy, okazałoby się na pewno, że to właśnie nikt inny, tylko Konopnicka. Ryzykuję twierdzenie, iż znaleźliby się tacy, którzy nie potrafiliby przytoczyć z pamięci ani jednej zwrotki Mickiewicza, natomiast trudno byłoby znaleźć takiego, który by nie potrafił zacytować jeśli już nie *A jak poszedł król na wojnę*, to przynajmniej jednej strofy *Roty*. I to ma swoją głęboką wymowę.

Konopnicką otacza w Polsce powszechny szacunek, ale jest to szacunek szczególny. Często — myślę o niektórych kręgach intelektualnych — jest to cześć, jaką żywimy dla szacownych prochów, które „nie wadzą nikomu”. Ilekroć wszakże próbuje się wskazać, że to nie tylko popioły, ale i ogień pod popiołami, natychmiast budzą się namiętne spory.

Myślę, że po prostu przy całej popularności Konopnickiej znajomość jej twórczości i jej majsterstwa artystycznego nie jest u nas zbyt gruntowna.

Mimo i dzisiejszej poczytności utworów Konopnickiej, i popularności, i

szacunku, jaki ją otacza, słaba jest znajomość artystycznego dorobku poetki „dla dorosłych” (nie tylko dla dzieci) Marii Konopnickiej. I jak fałszywe są dotąd o niej obiegowe opinie nawet w dzisiejszej Polsce — Polsce Ludowej.

Skąd się to wzięło?

Sądzę, że opinię tę o Konopnickiej ukuli pięknoduchowscy poeci (ci *minorum gentium*, którzy tak często tyle mają do powiedzenia, jeśli idzie o ocean) Młodej Polski. Opinia ta, znajdując doskonałe dla siebie podłoże w określonych tendencjach społecznych i politycznych, bynajmniej nie postępowych, przetrwała po dzień dzisiejszy w pewnych kręgach intelektualnych, wśród ludzi nauki, a zwłaszcza w środowiskach pisarskich, oddziałując nawet na ludzi, którzy z racji swoich poglądów nie powinni jej tak lekko-myślnie ulegać.

Marii Konopnickiej przyznano dumny tytuł poetki ludowej. I cóż z tego, że jednocześnie utwierdzono przekonanie, że tytuł ten jest formą degradacji artystycznej.

W tych okolicznościach obecna sesja naukowa poświęcona twórczości pisarskiej autorki *Pana Balcera w Brazylii* może i powinna odegrać ważną rolę nie tylko wobec samej Konopnickiej. Określenie właściwego stosunku do Konopnickiej — to znowu przede wszystkim nie byle jaka sprawa dzisiejszego i przyszłego rozwoju naszej poezji narodowej, która wprawdzie nie może naśladować przeszłości, ale i nie musi być polem dla harców estetyzujących snobów.

Chodzi o to, do jakich to tradycji ma ta dzisiejsza twórczość poetyczna w Polsce Ludowej nawiązywać. Chyba do tych, których linie wyznaczają, poczynawszy od XVI stulecia, świetne imiona Jana Kochanowskiego, poetów ariańskich, twórców doby oświecenia, wielkich i mniejszych romantyków postępowych, i patriotycznych, znakomitych reprezentantów krytycznego rea-

lizmu drugiej połowy XIX wieku, jak Orzeszkowa i Prus, autorów *Czerwonego Sztandaru* i *Warszawianki*, Stefana Żeromskiego — aż po Broniewskiego. W tym łańcuchu najcenniejszych tradycji polskiego piarstwa narodowego działalność poeticka Marii Konopnickiej stanowi ważne i wielkiej wartości ogniwo.

Nie mam prawa ani zamiaru pouczać ludzi nauki, ale wydaje mi się, że najszustniejszą metodą byłoby użyć wysiłku, by z ogromnego dorobku piarskiego Konopnickiej wydobyć jeszcze dzisiaj wszystko, co cenne i żywe, wszystko, co ma jakąkolwiek trwałą wartość i zachować dla kultury narodowej. A nie na odwrót — uporczywie szukać... dziur w serze szwajcarskim, niejednokrotnie jak gdyby nie dostrzegając samego sera.

Co jest w poezji autorki *Roty* zwiertrzałe czy też miernej wartości — a nie brak tego rzeczywiście w takim wielkim właśnie dorobku jej pracowitego życia — co straciło swój walor lub nigdy go nie posiadało, to nie przetrwa, choćbyśmy nawet chcieli, i nie mamy potrzeby zbytnio się o to martwić. Bo i po co?

A tymczasem?... Nie chcę ukrywać, że niepokoją mnie niektóre opinie dzisiejszych badaczy twórczości Konopnickiej. Bo i czegoś tu nie usłyszeliśmy o autorce *Wolnego najmity*?

Ze była sentymentalna. Ze brak w jej poezji elementu walki ... I tak dalej. I tak dalej.

Nie jest tu moim zamiarem wdawać się w spory o ideową wartość poetickiej działalności Konopnickiej, choć mógłbym przy tej sposobności raz jeszcze przytoczyć w odpowiedzi cytowany ostatnio, aż do znudzenia, fragment *Pana Balcera*, w którym jest i strajk, i pochód robotniczy, i czerwony sztandar... Ale nie mogę się oprzeć

pokusie przytoczenia tu przynajmniej jednego zdania, które brzmi jak parafraza *Międzynarodówki*: „Lud, co się sam nie zbawi, Pozostać rabem musi”. A przecież *Międzynarodówka* jest chyba utworem, w którym ... nie brak elementu walki. Cytatów w podobnym duchu można u Konopnickiej bez trudu znaleźć o wiele więcej. Trzeba tylko chcieć.

Ale nie o to mi idzie.

Idzie mi o to, że Konopnicka była nie byle jakim mistrzem w sztuce poetickiej, artystką, której lekceważyć nie wolno i nie można.

Wiele bezspornych dowodów na to przytoczyła w swojej pięknej obronie poetki Anna Kamieńska. Bez trudu również można by tu pomnożyć liczbę tych dowodów, przypominając choćby jej wiersze z Italii, niektóre fragmenty *Pana Balcera* czy też bezspornie mistrzowski przekład *Jobsjady* Kortuma.

Idzie mi o to, że bardzo źle byłoby, gdyby ogólnonarodowa opinia o Marii Konopnickiej miała się rozminąć z opinią ludzi nauki i współczesnych środowisk literackich w Polsce — pewnych naszych dzisiejszych kręgów intelektualnych.

Wreszcie ostrzec wypada przed tymi „entuzjastami” Konopnickiej, którzy pozostawiając na boku kontrowersyjną sprawę wartości artystycznej dzieła poetki, wynoszą pod niebiosy jej zasługi społeczne.

Mimo woli wyrządzają oni jak najgorszą przysługę i poezji Konopnickiej, i sprawie, o którą dzielnie walczyła przez całe życie. Bo są to dwie nierozdzielne strony działalności każdego wielkiego poety, których nie można i nie wolno oceniać z osobna, pod grozą wyrządzenia najcięższej krzywdy ... naukowej prawdzie o poecie i poezji.

Stanisław Ryszard Dobrowolski

## SESJA NAUKOWA W 50 ROCZNICĘ ŚMIERCI MARII KONOPNICKIEJ

Z inicjatywy i staraniem Towarzystwa im. M. Konopnickiej w Warszawie, pod protektoratem Ministra Kultury i Sztuki oraz przy współudziale Instytutu Badań Literackich i Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Rzeszowie została zorganizowana w 50 rocznicę śmierci Marii Konopnickiej uroczystość otwarcia Dwor-

ku-Muzeum M. Konopnickiej w Żarnowcu (przed niespełna 60 laty społeczeństwo polskie ofiarowało ten dworek poetce, jako dar narodowy w 25-lecie jej pracy literackiej). Natomiast w dniach od 15 do 18 września w Łańcucie zorganizowana została Sesja Naukowa poświęcona twórczości Poetki.

Na uroczystości te przybyli badacze literatury polskiej z kraju i zagranicy, literaci, przedstawiciele Ministerstwa Kultury i Sztuki i z wiceministrem Zygmuntem Garsteckim na czele, Ministerstwa Oświaty, przedstawiciele polonii zagranicznej i potomkowie rodziny M. Konopnickiej.

Na Sesję naukową ogłoszono 31 referatów, (w tym 13 z zagranicy).

Oto tematyka prelekcji związanych z różnymi dziedzinami twórczości Poetki: „Historia tekstu *Roty*. Wprowadzenie do stanu badań” (prof. J. Baculewski z Warszawy), „O poezji Konopnickiej” (prof. M. Dłuska z Krakowa), „Uwagi o liryce Konopnickiej” (mgr J. Komar z Warszawy), „Epitety »złoty« i »srebrny« w poezjach Konopnickiej” (doc. J. Trypućka z Upsali), „*Pan Balcer w Brazylii* na tle rozwoju poematu realistycznego w literaturze czeskiej i polskiej” (prof. K. Krejci z Pragi), „Technika nowelisticzna M. Konopnickiej” (prof. O. Scherer-Wirska z Bloomington), „Uwagi o problematyce artystycznej nowel Konopnickiej” (dr A. Brodzka z Warszawy), „Z problematyki studiów krytyczno-literackich Konopnickiej” (mgr M. Wantowska z Warszawy), „Konopnicka jako autorka baśni i liryków dla dzieci” (mgr K. Kuliczowska z Warszawy), „Wiersze Konopnickiej dla dzieci” (dr J. Cieślikowski z Wrocławia), „Konopnickiej *Na jagody* a poemat *Elsy Beskow*” (dr R. Heltberg z Kopenhagi), „O języku Konopnickiej” (prof. Z. Klemensiewicz z Krakowa), „Muzyka do tekstów Konopnickiej” (mgr J. Prosnak z Warszawy).

A oto tematyka referatów o tematyce biograficznej: „Kalisz w życiu i twórczości Konopnickiej” (mgr H. Sułtarzewicz z Kalisza), „Bronów i Gusin w życiu i twórczości Konopnickiej” (mgr A. Sławińska z Łodzi), „Dworek-Muzeum Konopnickiej w Zarnowcu w świetle dokumentów” (dr F. Błoński z Rzeszowa), „Wspomnienia o pobycie Konopnickiej i Dulebianki w Zarnowcu w latach 1903—1910” (prof. Ziemiński z Krosna).

Liczną grupę stanowiły również referaty dotyczące recepcji utworów Konopnickiej w kraju i za granicą: „Kult Konopnickiej na terenie szkoły średniej w byłym zaborze austriackim 1900—1912 — Galicja i Czechy” (M. Adamowski z Rzeszowa), „Rola poezji Konopnickiej na Śląsku w latach niewoli” (prof. S. Kolbuszowski z Wrocławia), „Więzy Konopnickiej z Polonią Amerykańską” (prof. S. Deptuła z

Wisconsin), „Twórczość Konopnickiej w Anglii” (dr W. du Fen z Manchesteru), „Konopnicka w literaturze czeskiej” (doc. H. Jechowa z Pragi), „Konopnicka w literaturze hebrajskiej” (prof. M. Altbauer z Jerozolimy), „Twórczość Konopnickiej w Bułgarii” (doc. K. Kujeva z Sofii), „Twórczość M. Konopnickiej na Węgrzech” (dr G. Kerenyi z Budapesztu), „Mania Konopnicka i jej dwaj korespondenci budapeszteńscy” (prof. I. Csaplaros z Warszawy), „Konopnicka w literaturze i krytyce rosyjskiej” (dr A. Piotrowska z Moskwy), „Konopnicka w literaturze serbochorwackiej” (prof. D. Zivnowić z Belgradu).

Wobec krótkiego czasu przeznaczonego na przygotowanie się do Sesji nie można było spodziewać się, że przedstawione prelekcje dostarczą jakichś rewelacyjnych wyników. W każdym razie należy stwierdzić, że zgłoszone referaty dały sporo ciekawych oświeleń, które mogą służyć jako wstępne badania nad rozległą twórczością Konopnickiej. Do tej pory bowiem spotykaliśmy się raczej z drobnymi próbami charakterystyki twórczości Konopnickiej, bądź też z przyczynkami. Tę Sesję należy uważać za punkt zwrotny w badaniach, które powinny wyznaczyć właściwe miejsce autorce *Pana Balcera w Brazylii* w historii literatury polskiej.

Prof. Baculewski omawiając stan badań nad twórczością Konopnickiej zwrócił m. in. uwagę na zdeaktualizowanie się wielu wierszy w związku z przewrotami, które dokonały się w ostatnich latach w naszej poezji.

Prof. Dłuska wiele miejsca poświęciła sprawie ludowości Konopnickiej wzorowanej na ówczesnym folklorze.

Mgr Komar analizując związek Konopnickiej z prądami literackimi podkreślił, że niesłusznie dotąd dopatrywano się związku Konopnickiej z twórczością wielkich romantyków. Jego zdaniem w tym wypadku znacznie większą rolę odegrał Lenartowicz.

Prof. Klemensiewicz charakteryzując język w poezji Konopnickiej, stwierdził, że nie wykazuje on żadnych specjalnych właściwości. Konopnicka pisze językiem przeciętnego inteligenta. Charakteryzuje ją wyraźna skłonność do zbyt częstego posługiwania się zdrobnięciami, które nabierają cech ekliwej rzewności.

Mgr Siatkowski zabierając głos w dyskusji przeprowadził porównanie między poezją Konopnickiej a poezją dzisiejszą. Dowodził, że Konopnicka w swych wierszach często jest „rozga-

dana", tymczasem w poezji współczesnej przeważa tendencja oszczędnego posługiwania się słowami.

W dyskusji zastanawiano się też nad tym, jakie miejsce należy przyznać Konopnickiej w historii literatury. Były głosy doszukujące się związku Konopnickiej z impresjonizmem i symbolizmem.

Dwa referaty poświęcono nowelom Konopnickiej. Dr Scherer-Wirska dopatrywała się w nowelach realizmu sentymentalnego, co jednak mogłoby znaleźć zastosowanie w odniesieniu do części nowel i to nie szczególnie charakterystycznych. Prelegentka wskazała na pewne podobieństwa między Konopnicką a Daudetem, a jeszcze bardziej Maupassantem.

Dr Brodzka podkreśliła w swym referacie, jak żywo Konopnicka interesowała się psychologią „ludzi czwartego stanu”.

Sporo cennego materiału przyniosły referaty omawiające literaturę dla dzieci w twórczości Konopnickiej. Sprawa ta do tej pory nie była wcale przedmiotem badań naukowych.

To samo da się powiedzieć o referacie mgr Wantowskiej, która wykazała, że wiele sądów Konopnickiej zawartych w jej studiach literackich do tej pory nie straciło na swej aktualności.

W dyskusji nad referatami zabierali głos oprócz naukowców także i literaci, którzy zwracali uwagę na wartości artystyczne i ideologiczne poetki i na jej wpływ na poetów, nawet dzisiaj, jak np. Stanisława Piętaka.

Szczególne zasługa jest zebranie przez Bibliotekę Uniwersytecką w Warszawie, z inicjatywy jej dyrektora prof. Jana Baculewskiego, szczegółowych informacji dotyczących zasięgu oddziaływania twórczości poetki za granicą. Okazało się, że utwory Konopnickiej przełożono na 22 języki, w tym chiński, perski, hebrajski, nie mówiąc już o językach europejskich. Wśród tłumaczy zasługuje na wymienienie znany poeta ukraiński Maksym Rylski, Paul Cazin tłumacz wielu utworów naszej literatury na język francuski, Zdenko Marković — poeta chorwacki. Recepcji Konopnickiej za granicą poświęcono aż 9 referatów. Wszyscy prelegenci obcokrajowcy przemawiali w języku polskim.

Podsumowując wyniki sesji łańcuckiej należy stwierdzić, że stworzyła ona podstawy do spojrzenia na twórczość Konopnickiej z dzisiejszego punktu widzenia, dostarczając równocześnie wielu cennych przyczynków.

Stanisław Rutkowski

## UROCZYSTOŚCI KU CZCI MARII KONOPNICKIEJ W SIEDLCACH

Staraniem Oddziału Siedleckiego Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza, przy współudziale Koła Przyjaciół Biblioteki Miejskiej w Siedlcach i przy wydatnej pomocy Zarządu Głównego Towarzystwa im. M. Konopnickiej została zorganizowana w Siedlcach dnia 21.IX.60 r. uroczystość jubileuszowa poświęcona twórczości Marii Konopnickiej.

Na program złożyły się następujące prelekcje: „O znaczeniu Sesji Naukowej poświęconej twórczości Marii Konopnickiej odbytej we wrześniu br. w Łańcucie” (dr S. Rutkowski z Siedlec), „Technika nowelistyczna Konopnickiej” (prof. O. Scherer-Wirska z Bloomington), „M. Konopnicka jako autorka baśni i liryków dla dzieci”, (mgr K. Kuliczowska z Warszawy), „Pan Balcer w Brazylii na tle rozwoju poematu realistycznego w literatu-

rze czeskiej i polskiej” (prof. K. Krejčí z Pragi).

Część artystyczną wypełniły udratmatyzowane fragmenty *Pana Balcera w Brazylii* (4 odsłony) w opracowaniu mgr I. Gawryjołkowej w wykonaniu młodzieży Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa w Siedlcach.

Na uroczystość przybyło około 600 osób, w znacznej większości nauczycielstwo z miasta i powiatu, a ponadto poloniści z sąsiednich miejscowości: z Sokołowa Podlaskiego, Mrozów i Łosic.

Jakkolwiek cała ta impreza trwała około 5 godzin — sala przez cały czas była wypełniona po brzegi.

Dla młodzieży szkolnej zorganizowano dwa poranki z tą samą częścią artystyczną. Pogadankę o twórczości Konopnickiej wygłosił mgr Ryszard Karpowicz.

S. R.

## KONFERENCJA KIEROWNIKÓW SEKCJI JEZYKA POLSKIEGO OKRĘGOWYCH OŚRODKÓW METODYCZNYCH

W dniach od 26 września do 1 października 1960 r., w Centralnym Studium Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sulejówku odbyła się konferencja kierowników sekcji języka polskiego okręgowych ośrodków metodycznych kierowana przez kierownika sekcji języka polskiego w Centralnym Ośrodku Metodycznym Języka Polskiego, mgr Alicję Szlązakową.

Tematyka konferencji obejmowała duży zakres zagadnień ideowopolitycznych, wychowawczych i historycznoliterackich.

Zagadnienie wychowania socjalistycznego omówił prof. Leopold Lewin, problematykę Tysiąclecia, sformułowaną w zagadnieniu: „Wkład literatury polskiej do literatury światowej”, przedstawił prof. dr Jan Zygmunt Jakubowski, „Kierunki językoznawstwa polskiego” prof. dr Witold Doroszewski.

W związku z rokiem Marii Konopnickiej stan badań i ocenę wartości spuścizny literackiej Marii Konopnickiej omówił prof. Jan Baculewski, a mgr Zofia Makuszkowa złożyła sprawozdanie z sesji naukowej, poświęconej twórczości Marii Konopnickiej.

Uczestnicy konferencji opracowali

wspólnie zagadnienie interpretacji utworów literackich w duchu laickiego poglądu na świat. Przeprowadzono dyskusję nad programami języka polskiego, przy czym dezyderaty i wnioski przekazano do departamentu programowego Ministerstwa Oświaty.

Część konferencji zajęły takie sprawy, jak: wykorzystanie audycji radiowych w procesie nauczania języka polskiego, zastosowanie filmu w nauczaniu i wychowaniu, plany wydawnicze PZWS, plany wydawnicze PIW, informacja o najnowszych wydawnictwach polonistycznych, informacja o szkolnictwie zawodowym: typy szkół, warianty programów.

Wiele czasu poświęcono przeprowadzonej w obszernym referacie mgr Alicji Szlązakowej analizie i ocenie prac sekcji wojewódzkich języka polskiego.

W żywej dyskusji uczestników konferencji podsumowanej przez kierowniczkę omówiono wytyczne do pracy sekcji języka polskiego okręgowych ośrodków metodycznych na rok szkolny 1960/61.

P. B.

## CENTRALNE KURSY DLA NAUCZYCIELI JEZYKA POLSKIEGO

W dniach od 4 do 22 lipca 1960 r. czynne były 2 centralne kursy dla nauczycieli języka polskiego. Zorganizowano je w Warszawie. Jeden dla kierowników powiatowych ognisk metodycznych języka polskiego, drugi dla nauczycieli przygotowujących się do egzaminu uproszczonego w zakresie Studium Nauczycielskiego.

Uczestników kursów umieszczono w pięknych, nowoczesnych, dobrze wyposażonych budynkach szkolnych przy ul. Nowy Świat 21 i Mazowieckiej 7.

W problematyce kursów uwzględniono zagadnienia: Tysiąclecie Państwa Polskiego, zbliżenie szkoły do życia, twórczość Wł. Broniewskiego wraz ze spotkaniem z autorem. Z nauki o języku — główne zasady pisowni polskiej. Prócz tego w programie znalazły swe właściwe miejsce wykłady poświęcone literaturze radzieckiej.

Uwzględniono też zagadnienia metodyczne, programowe, ogólnościowe.

W szerokim zakresie omówiono „Podstawowe formy wypowiedzi”,

„Wiadomości z teorii literatury” i trudności w nauczaniu gramatyki w klasach V—VII. Wiele korzyści uczestnikom zapewniły dobrze prowadzone przez asystentów seminaria.

Warto dodać, że uczestnicy kursów chwaliли wybór miejsca — Warszawę — jako ośrodek atrakcyjny dla nauczycieli z odległych od stolicy miast i wsi. Nauczyciele poloniści chętnie korzystali z teatrów, kin i muzeów. Byli na sztukach: L. Kruczkowskiego — *Pierwszy dzień wolności*, Fr. Schillera — *Don Carlos*, Millera — *Widok z mostu*, Al. Casona — *Drzewa umierają stojąc*; odbyli piękną wycieczkę autokarem po Warszawie i do Żelazowej Woli, spotkali się z przedstawicielami Zarządu Głównego ZNP.

Na podkreślenie zasługuje życzliwa i serdeczna atmosfera stworzona przez kierownictwo kursu, rozumna, zdyscyplinowana i czynna postawa słuchaczy centralnych kursów.

Jadwiga Gumińska



Ukazał się w Krakowie zeszyt 1—2 dwumiesięcznika *Ruch Literacki*. „Czasopismo — czytamy we wstępie redakcyjnym — związane z dawnymi współpracownikami, między innymi także z redaktorem Piotrem Grzegorzczakiem, pragnie utrzymać żywy kontakt ze wszystkimi polonistami pracującymi w szkołach, w wyższych uczelniach i instytucjach wydawniczych, z literatami i pisarzami, wreszcie z szerokimi kołami miłośników literatury. W tej pracy *Ruch Literacki* staje obok *Pamiętnika Literackiego*, *Polonistyki*, *Prac Polonistycznych i Przeglądu Humanistycznego*, podejmując jednak odmienne, swoiste i własne zadania”.

*Ruch Literacki* jest organem związanym z Polską Akademią Nauk Oddział w Krakowie. Ten regionalny charakter czasopisma tłumaczy fakt, że znajdujemy w kronice m. in. informacje o działalności Komisji historycznoliterackiej PAN Oddział w Krakowie (m. in. uwagi o pracach nad literaturą krajową lat 1939—44). Pierwszy zeszyt przypisała Redakcja prof. St. Pigionowi w pięćdziesięciolecie pracy naukowej.

Pamiętamy, jak pożyteczną rolę pełnił przedwojenny *Ruch Literacki*. Szczególne zainteresowanie budził zawsze dział recenzji i bibliografii. Wydaje się, że obecny *Ruch Literacki* będzie kontynuował tę pracę. Omawiany zeszyt zawiera bowiem poza artykułami (jak np. S. Pigionia o początkach pracy badawczej nad dziejami literatury polskiej, Jana Nowakowskiego o Cyganerii Warszawskiej, Tadeusza Bujnickiego i Mariana Stępienia

o kształtowaniu się marksistowskiej krytyki literackiej w czasopiśmie *Kultura Robotnicza*, *Nowa Kultura*, *Dźwignia* i *Miesięcznik Literacki*) bogaty dział recenzji i przeglądów. Sądzimy, że w coraz pełniejszej rozbudowie tego ostatniego działu są zawarte owe „odmienne, swoiste i własne zadania”. Wdzielibyśmy je również w pomocy, jaką *Ruch Literacki* winien służyć budzeniu zainteresowań naukowych wśród szerokiego kręgu polonistów. Dostojny *Pamiętnik Literacki* drukuje głównie obszerne rozprawy. *Przegląd Humanistyczny* stawia sobie za cel poszerzenie horyzontów naszych badań literackich poświęcając między innymi wiele miejsca tłumaczeniom prac humanistów obcych i problemom komparatystyki. *Polonistyka*, ograniczona rozmiarami, choć nie rezygnuje z druku artykułów naukowych i z działu recenzji, poświęcona jest przede wszystkim sprawom pomocy dydaktycznej dla nauczycieli. Nowy organ polonistyczny użyty na pewno więcej miejsca debiutom naukowym i pracom badawczym, jakie niejednokrotnie podejmują koledy-polonisci na prowincji. (Oczywista, nie tylko regionu krakowskiego). Z tych względów cieszy nas to, że na czele *Ruchu Literackiego* stanął pedagog i badacz, rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie prof. dr Wincenty Danek, najwybitniejszy obecnie znawca olbrzymiej spuścizny J. I. Kraszewskiego.

Nowemu czasopismu życzymy owocnej pracy w służbie polonistyki.

Redakcja

## „LOGOPEDIA“

Pod tym tytułem ukazał się nakładem Lubelskiej Spółdzielni Wydawniczej jako organ ZNP (Zarząd Okręgu w Lublinie) zeszyt poświęcony zagadnieniom kultury żywego słowa (pod redakcją naczelną prof. Leona Kaczmarka, kierownika Katedry Języka Polskiego Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej). Zawiera on m. in. artykuły *Opieka nad wymową dziecka w Polsce* (pióra L. Kaczmarka), *Praca z uczniami o trudnej wymowie* (Edward Góra), *O możliwościach prowadzenia na terenie szkół ćwiczeń rehabilitacyjnych z jakającymi się przy pomocy*

*aparatu wytwarzającego echo* (Bogdan Adamczyk) oraz bogaty dział sprawozdań i ocen. „Logopedia” będzie niewątpliwie poważną pomocą dla nauczycieli w ich walce o poprawę wadliwej wymowy dzieci i młodzieży. Słusznie bowiem podkreślono we wstępie *Do czytelnika*, że zagadnienia logopedyczne nie powinny być sprowadzane jedynie do dyskusji w gronie nauczycieli szkół specjalnych, bo istotnie „sprawa ma znacznie szerszy aspekt i zasługuje na pełne upowszechnienie, jako istotne dla całego młodego pokolenia”.

Red.

Podwójny (7—8) numer *Teatru Ludowego*, miesięcznika Związku Teatrów i Chórów Ludowych, zawiera urozmaicony zbiór materiałów widowiskowych, które przydadzą się zespołom teatralnym młodzieży szkolnej. Dwie inscenizacje fragmentów *Chłopów* Reymonta zainteresują miłośników tej głośnej powieści. Sztuka w dwóch aktach Teodory Banasiłowej *Uczciwe nazwisko*, traktująca o problemach moralnych chłopów powinna specjalnie zainteresować zespoły szkolne wiejskie. Obrazki taneczne do *Starej baśni* w układzie Jadwigi Mierzejewskiej można wyzyskać nie tylko przy realizacji scenicznej tej powieści, ale również jako samodzielne tańce w programie każdego wieczoru świetlicowego i widowiska składanego. Zamykają dział repertuarowy numeru 7—8 zawsze poszukiwane ske-

cze, tym razem tłumaczone z węgierskiego, i mało znane pieśni dożynkowe.

Z artykułów zamieszczonych w tym numerze warto przeczytać sprawozdanie Bronisława Nycza z pierwszej wystawy ruchu amatorskiego zorganizowanej w Rzeszowie oraz wrażenia Zdzisława Kwiecińskiego z kongresu teatrów amatorskich Niemieckiej Republiki Demokratycznej.

Kronika, sprawozdania z pracy zespołów amatorskich oraz recenzje wybitnych przedstawień teatru zawodowego i amatorskiego dopełniają treści każdego numeru. Podręczna encyklopedia teatralno-muzyczna, która czerpie hasła z treści czasopisma, ułatwi pracę oświatowo-artystyczną zespołom mniej zaawansowanym.

Red.

## NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiące sierpień i wrzesień 1960 r.

Opracował

Władysław Słodkowski

Dział I

### Historia i teoria literatury

#### Językoznawstwo

#### TEORIA LITERATURY

JASTRUN MIECZYSLAW

*Między słowem a milczeniem.* [Eseje]. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 484, zł 35.—

KRZYWICKI LUDWIK

*Artykuły i rozprawy 1888—1889.* Warszawa. PWN. s. 602, zł 73.— (Dzieła. T. 4).

Artykuły z okresu wykładów wybitnego krytyka na tzw. Latającym Uniwersytecie. Publikowane w „Prawdzie” i w „Głosie”. Są wśród nich i rozważania na temat literatury.

KUŹNIAR JAN

*Chronologia i ustalanie tekstu utworów drobnych Juliusza Słowackiego z okresu 1843—1849.* Wrocław. Ossolin. s. 19—174.

Nadb. J. Słowacki: *Dzieła wszystkie.* T. 12.

LUŻNY RYSZARD

*Rosyjskie czasopiśmiennictwo satyryczne XVIII w.* Wybór źródeł. Przeł. i oprac.... Wrocław 1960. Ossolineum s. CLX, 346, portr., bibliogr. zł 35.—

Biblioteka Narodowa Ser. 2 nr 120.

MISCELLANEA Z DOBY OŚWIECENIA

Wrocław. Ossolin. s. VII, 589, bibliogr. zł 82.

Polska Akademia Nauk. Instytut Badań Literackich. Archiwum Literackie 5. Zawiera

szereg rozpraw o pisarzach Oświecenia, m. in. o „Panu Podstolim” Krasickiego, Fr. S. Jezierskim i Fr. Karpińskim.

NORWID CYPRIAN KAMIL

*Myśli o sztuce i literaturze.* Wybór, wstęp i objaśnienia: Mieczysław Jastrun. Warszawa. „Czytelnik”. s. 256, zł. 18.—

Symposion.

#### LISTY I PAMIĘTNIKI

BYRON GEORGE

*Z pism... Listy i pamiętniki.* Red. Juliusz Żuławski. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 652, tabl. 8, portr. 1, zł 50. Wybór z „Letters and journals”. 1922.

MALCZEWSKI RAFAŁ

*Pepek świata. Wspomnienia o Zakopanem.* Warszawa. Czytelnik. s. 175, portr. 1, zł 15.

Wspomnienia syna wybitnego malarza Jacka Malczewskiego o ludziach związanych z Tatrami. Anegdota i plotki o przedstawicielach świata nauki i sztuki w początkach okresu dwudziestolecia międzywojennego.

#### POWIEŚCI BIOGRAFICZNE

GÓRSKI ANDRZEJ

*Klerk wojujący. Opowieść o Adolffie Dugasińskim.* Warszawa. „Pax”. s. 477, zł 50.—

KARST ROMAN

*Drogi samotności. Rzecz o Franzu Kafce.* Warszawa. „Czytelnik”. s. 197, portr. bibliogr. zł 18.—

## Literatura piękna

## POEZJE

## EMINESCU MIHAİL

*Poezje.* Wybór, opracowanie i wstęp Stanisława R. Dobrowolskiego. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 108. zł 12.—

Biblioteka Poetów. Wybór utworów wybitnego poety rumuńskiego.

## GOMULICKI WIKTOR

*Wiersze wybrane.* Wybór i wstęp: Paweł Hertz. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 197. zł 15.—

Nowe — po latach — wydanie poezji wybitnego pisarza i poety warszawskiego, autora znanej powieści „Wspomnienia niebieskiego mundurka“.

## JASIEŃSKI BRUNO

*Utwory poetyckie.* Wybór i wstęp: Anatol Stern. Warszawa. „Czytelnik“. s. 243, portr. 1. zł 20.—

## KOCHANOWSKI JAN

*Psalterz Dawidów.* Oprac. Jerzy Ziomek. Wrocław. Ossolineum. s. CLXXXIII, 303, ilustr. bibliogr. zł 30.—

Biblioteka Narodowa. Ser. 1 nr 174. Pierwsze wydanie „Psalterza“ w serii Biblioteki Narodowej. Oparte na edycji z r. 1583. Obszerny wstęp, przypisy i bibliografia.

## STAFF LEOPOLD

*Wybór poezji.* Wybór i wstęp: Artur Sandauer. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 137. zł 12.—

## DRAMAT I KOMEDIA

## KONOPNICKA MARIA

*Z przeszłości. Fragmenty dramatyczne.* Wstęp i oprac. Marian Dobrowolski. Warszawa. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 140. zł 15.—

## POWIEŚCI I NOWELE

## JUNOSZA-SZANIAWSKI KLEMENS

*Obywatel z Tamki i inne opowiadania.* Wybór i wstęp: Józef Rurawski. Warszawa. „Czytelnik“. s. 309, portr. zł 20.—

## MANN THOMAS

*Doktor Faustus.* (Powieść). Przeł. Marja Kurecka i Witold Wirpsza. Warszawa. Czytelnik. s. 668. zł 58.—

## ORZESZKOWA ELIZA

*Ngd Niemnem.* T. 1—3. Postłowie: Julian Krzyżanowski. Przypisy: Edmund Janowski. Warszawa. „Czytelnik“. s. 204+220+285, bibliogr. zł 30.—

## PRUS BOLESŁAW

*Kroniki.* T. 9. Oprac. Zygmunt Szweykowski. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 644. zł 60.—

Z prac Instytutu Badań Literackich PAN.

## RITTNER TADEUSZ

*Nowele.* Warszawa. „Czytelnik“ s. 314. zł 18.—

## RYCHLEWSKI JANUSZ

*Habit i czako.* Powieść z okresu powstania listopadowego. Warszawa. Lud. Spółdz. Wydawn. s. 471. zł 35.—  
Powieść oparta na pamiętnikach Białyniaka, drukowanych w r. 1877.

## SEMPOŁOWSKA STEFANIA

*Pisma.* T. 4. Publicystyka. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 411, portr. tabl., plany. zł 35.—

## SIENKIEWICZ HENRYK

*Krzyżacy.* T. 1—2. Drzeworyty: Stanisław Toeffer. Warszawa. Państw. Inst. Wydawn. s. 476, tabl. 10+537, tabl. 14. zł 90.—

Wyd. w 550 rocznicę zwycięstwa pod Grunwaldem.

## SZANIAWSKI JERZY

*Łgarze pod Złotą Kotwicą.* Zbiór nowel. Kraków. Wydawn. Literackie. s. 155.

Przedruk z r. 1928.

## WAŃKOWICZ MELCHIOR

*Tworzywo.* Powieść. Warszawa. „Pax“ s. 540, tabl. 44, mapa 1. zł 75.—

## Dział III

Metodyka przedmiotu  
Podręczniki

## CZERNIEWSKI W., SŁODKOWSKI WŁ.

*Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych.* Wstęp i redakcja Wincentego Okonia. Warszawa. Państw. Zakłady Wydawn. Szkoln. s. 171.

Instytut Pedagogiki. Książka zawiera dwie rozprawy: Wiktor Czerniewski — „Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej z okresu międzywojennego“ Władysław Słodkowski — „Wybrane problemy poznawcze i wychowawcze nauczania literatury w szkole średniej“.

## PĘCHERSKI MIECZYŚLAW

*Przewodnik metodyczny do podręcznika gramatyki i pisowni dla klasy VII.* Warszawa 1960. PZWS. s. 68. zł 4.—

Książka stanowi dalszą część przewodników metodycznych do podręczników gramatyki i pisowni w szkole podstawowej. Omawia cele nauczania gramatyki i pisowni w kl. VII, daje analizę materiału programowego tej klasy i podaje szczegółowe wskazówki metodyczne.

## ROMANKÓWNA MIECZYŚLAWA

*„Lalka“ Bolesława Prusa.* Warszawa. Państw. Zakłady Wydawn. Szkoln. s. 104, pl. 1., ilustr., portr., bibliogr. zł 8.—

Biblioteka Analiz Literackich. Nr 4. Dalsza pozycja w tej serii instruktywnych komentarzy naukowo-literackich i metodycznych wyzyskujących osiągnięcia współczesnej wiedzy historycznoliterackiej.

Sprostowanie: W numerze 5(72) „Poionistyki“ mylnie podane zostało nazwisko autora „Sprawozdania z XX Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Językoznawczego“. Sprawozdanie to opracowały dla naszego czasopisma Barbara Bartnicka i Roxana Sinielnikoff.  
Red.

# WYKAZ WYDAWNICTW ZATWIERDZONYCH DO UŻYTKU SZKOLNEGO

w czasie od 1 czerwca do 31 lipca 1960 r.

## JĘZYK POLSKI

### Książki do bibliotek szkolnych (kl. V—XI)

- Achremowiczowa W. „NAD NIEMNEM” ELIZY ORZESZKOWEJ. Biblioteka Analiz Literackich (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). PZWS.
- Arct B. POMOC MUSI NADEJŚĆ (kl. VI—IX, ZSZ, techn. i zakł. kształcenia naucz.). Nasza Księgarnia.
- Brzechwa J. STO BAJEK (szk. podstawowe). Czytelnik.
- Dobrowolski St. B. A JEŚLI KOMU DROGA... (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Wydawnictwo Literackie.
- Chamiec J. TROJKOLOROWA KOKARDA (lic. kl. VII—IX, techn. kl. I—III i ZSZ). Nasza Księgarnia.
- Chłędowski K. KRÓLOWA BONA (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). PIW.
- Dobrowolski St. B. A JEŚLI KOMU DROGA... (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). PIW.
- Dold-Mychajłyk J. BARON VON GOLDRING (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Czytelnik.
- Diarnowska J. GDY INNI DZIEĆMI SA... (lic., techn., ZSZ i zakł. kształcenia naucz.). Nasza Księgarnia.
- Foglar J. CHATA NAD JEZIOREM (kl. VI—VIII i ZSZ). Nasza Księgarnia.
- Goździkiewicz T. GNIADĘ, KARE, KASZTANKI (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- Górska P. PALETA I PIÓRO (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Wydawnictwo Literackie.
- Grin A. SKARB AFRYKAŃSKICH GÓR (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
- Grodzińska W. ŚLADAMI POETY (kl. V—VII i ZSZ). Nasza Księgarnia.
- Gruszecka A. W GRODZIE ŻAKÓW (kl. VI—VIII, techn. i ZSZ). Czytelnik.
- Haddad M. OSTATNI OBRAZ (lic. kl. X—XI, techn. kl. IV—V i zakł. kształcenia naucz.). PIW.
- Januszevska H. SREBRNA KOZKA (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- Kljas J. „POTOP” HENRYKA SIENKIEWICZA. Biblioteka Analiz Literackich (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). PZWS.
- Kipling R. KAPITANOWIE ZUCHY (kl. VII—IX). Nasza Księgarnia.
- Klubówna A., Stepieniowa J. KRAJOBRAZ Z TĘCZĄ cz. I i II (kl. VI—IX, techn., ZSZ i zakł. kształcenia naucz.). Książka i Wiedza.
- Kłoś K. KACPER Z PANNY WODNEJ (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
- JAN KOCHANOWSKI. Opr. Br. Nadolski. Biblioteka „Polonistyki” (działy nauczycielskie lic., techn. i zakładów kształcenia naucz.). PZWS.
- Kolberg O. Komplet dzieł pt. LUD, JEGO ZWYCZAJE, SPOSOB ŻYCIA, MOWA, PODANIA, PRZYSŁOWIA, OBRRZĘDY, GUSŁA, ZABAWY, PIESNI, MUZYKA I TAŃCE (lic., techn., zakł. kształcenia naucz., bibl. pedagogiczne i bibl. przykładowe szkół podstawowych). Wyd. Polskiego T-wo Ludoznawczego.
- Koszutska H. PSIA SŁUŻBA (kl. IV—VII). Czytelnik.
- Kraszewski J. I. KRZYŻACY (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Śląsk.
- Kudłińska T. Z TARCZĄ CZY NA TARCZY (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Nasza Księgarnia.
- LUDZIE BLISCY — praca zbiorowa (lic., szk. zawodowe i zakł. kształcenia naucz.). Iskry.
- Łopalewski T. PRZESŁAWNA PREGRYNACJA TOMASZA WOLSKIEGO (lic. kl. IX—XI, techn. i zakł. kształcenia naucz.). Nasza Księgarnia.
- Markiewicz H. TEORIA BADAŃ LITERACKICH W POLSCE. Wypisy (działy nauczycielskie lic., techn. i zakładów kształcenia naucz.). Wydawnictwo Literackie.
- Nienacki Z. SKARB ATANARYKA (lic., szk. zawodowe i zakł. kształcenia naucz.). Nasza Księgarnia.
- Nitsch K. ZE WSPOMNIENIA JEZYKOZNAWCY (działy nauczycielskie lic., techn. i zakładów kształcenia naucz.). PWN.
- Palman W. WIĘZNIOWIE KRATERU (kl. VII—IX, ZSZ, techn. i zakł. kształcenia naucz.). Iskry.
- Pauszer-Klonowska G. ŚWIATŁO ZNAD NIEMNA (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Nasza Księgarnia.
- PIERWSZE SKRZYDŁA (lic., szk. zawodowe i zakł. kształcenia naucz.). Wyd. MON.
- POLSKA KRYTYKA LITERACKA (1800—1918), t. IV (działy nauczycielskie lic., techn. i zakładów kształcenia naucz.). PWN.
- Prus B. GRZECHY DZIECIŃSTWA (kl. V—VII i ZSZ). PIW.
- Przyborowski W. SZWEDZI W WARSZAWIE (kl. V—VII i ZSZ). Nasza Księgarnia.
- Romankówna M. „LALKĄ” BOLESŁAWA PRUSA. Biblioteka Analiz Literackich (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). PZWS.
- Rychliński J. B. FAMA KAPITANA MORY (kl. X—XI). Wyd. MON.
- Sieciechowiczowa L. ZA KRAKOWSKĄ BRAMĄ (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Nasza Księgarnia.
- HENRYK SIENKIEWICZ. Oprac. J. Kulczycka-Saloni. Bibl. „Polonistyki” (działy nauczycielskie lic., techn. i zakładów kształcenia naucz.). PZWS.
- Sienkiewicz H. SZKICE WEGŁEM (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). PIW.
- Sołtowski L. ZACZAROWANY KSIĄŻĘ (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Iskry.
- Sperry M. CZARODZIEJSKI PŁASZCZ (kl. III—V). Nasza Księgarnia.
- Sujkowski B. DWA ZAKONY (lic., techn. i zakł. kształcenia nauczycieli). Nasza Księgarnia.
- Szełkspir W. WIECZÓR TRZECH KRÓLI. Oprac. Wł. Lewik (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). PIW.
- Travers P. L. AGNIESZKA WRACA (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
- WOLNA MYŚL FRANCUSKA XVII WIEKU. Oprac. R. Brandwajna. Cykl „Myśli złote i srebrne” (lic., techn. i zakł. kształcenia naucz.). Wiedza Powszechna.
- ZESZYTY REPERTUAROWE Nr 7 (działy nauczycielskie szk. podstawowych). T-wo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej.
- Zótkiewska W. TRZY KOSTKI CUKRU (kl. III—V). Nasza Księgarnia.
- Zukowski W. BAŚNIE (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
- Zukowski W. WĘDRÓWKI Z MOIM GURU (starsze klasy lic., techn. i zakładów kształcenia naucz.). Wyd. MON.

## TREŚĆ NUMERU

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Wojciech Natanson — Niektóre problemy w „Warszawiance” Stanisława Wyspiańskiego	1
Wanda Leopold — Andrzej Stawar	6

### ZAGADNIENIA METODYCZNE

Antoni Piotrowski — O pracach domowych ucznia i ich roli w procesie nauczania (Szkoła średnia)	9
Janina Mally — Kilka uwag w sprawie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej	22
Edward Góra — Głos w dyskusji	28
Roxana Sinielnikoff — Gramatyka historyczna w szkole średniej (Słownictwo i semantyka)	30

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Stanisław Frycie — Biblioteka „Polonistyki”	35
Bronisław Wieczorkiewicz — Wspomnienia językoznawcy	38
J. Z. J. — Nowe prace prof. Juliana Krzyżanowskiego	39
Jan Zygmunt Jakubowski — Nowe Norwidiana	40
Ewa Pieńkowska — Przypominamy poezję Brunona Jasińskiego	42
Zenona Macużanka — Tradycje rewolucyjne (O dwóch pamiętnikach)	44
J. St. K. — „Szkoła w konspiracji”	46
Roman Rosiak — Literatura za drutami	47
Janusz Gajda — W trosce o młodych polonistów	48
Maria Prosnakówna — Książka o Marii Szymanowskiej	49
Jan Leszcz — Przypominamy Klemensa Junoszę (Szaniawskiego)	51

### KRONIKA

Stanisław Ryszard Dobrowolski — O Marii Konopnickiej (fragmenty przemówienia)	52
Stanisław Rutkowski — Sesja Naukowa w 50 rocznicę śmierci Marii Konopnickiej	53
S. R. — Uroczystości ku czci Marii Konopnickiej w Siedlcach	55
P. B. — Konferencja Kierowników Sekcji Języka Polskiego Okręgowych Ośrodków Metodycznych	56
Jadwiga Gumińska — Centralne Kursy dla Nauczycieli Języka Polskiego	56
„Ruch Literacki”	57
„Logopedia”	57
„Teatr Ludowy”	58
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny w opracowaniu Władysława Słodkowskiego)	58

*Do numeru dołączony jest spis treści rocznika 1960 „Polonistyki”*

605/10 TK

## „MÓWIĄ WIEKI“

### Ilustrowany magazyn historyczny

W numerach styczniowym i lutowym znajdują się następujące materiały:

W numerze styczniowym:

- ▶ A. Przyboś — „Merkuriusz Polski”
- ▶ Z. Sztetyło — Wystawa Luwru w Warszawie
- ▶ J. Lewandowski — Obszarnik i rewolucjonista (o dzienniku hr. Kossakowskiego)
- ▶ H. Zins — The Tower of London — symbol Anglii średniowiecznej
- ▶ Pamiętniki Tadeusza Bobrowskiego
- ▶ J. Łojek — Prawdziwe dzieje bohaterów „Huraganu”
- ▶ M. Bogucka — Kuba
- ▶ Wywiad z prof. K. Kumanieckim
- ▶ Kronika „Mówią wieki” — Wykopaliska w Bułgarii
- ▶ Zabytki mówią — Nieborów
- ▶ Płołki z brodą
- ▶ O stylach — Egipt
- ▶ Calendarium — styczeń 1942

Ponadto jak zawsze: konkurs lub krzyżówka, listy do Redakcji, odpowiedzi Redakcji, notki o książkach, recenzje filmowe i teatralne.

W numerze lutowym:

- ▶ K. Piwarski — Monachium
- ▶ W. Hensel — Początki państwa polskiego
- ▶ A. Komornicka — O Neronie dobrze i źle
- ▶ Bogusław Leśnodorski — Franciszek Fiedler
- ▶ T. Milewski — Carillony i kuranty
- ▶ J. Bieńkowski — Kolberg
- ▶ Mała Encyklopedia Stronictw i Grup Politycznych w okresie Dwudziestolecia
- ▶ Zabytki mówią — Legnickie mauzoleum Piastów
- ▶ Plotki z brodą
- ▶ Calendarium
- ▶ O stylach — Grecja
- ▶ Krzyżówka

Ponadto jak zawsze: listy do Redakcji, odpowiedzi Redakcji, notki o książkach, recenzje filmowe i teatralne.

---

Do nabycia w kioskach „Ruchu”