

OKAZOWY

ROK 1

WARSZAWA • STYCZEŃ-MARZEC 1948

# POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

1



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

## T R E Ś C N U M E R U P I E R W S Z E G O

	Str.
1. Od Redakcji . . . . .	1
2. Dyskusja nad projektami programu szkoły podstawowej trwa . . . . .	3
A r t y k u ł y i r o z p r a w y	
3. Ewa Korzeniewska — Z zagadnień dzieła literackiego . . . . .	5
P r o g r a m y i p r a k t y k a s z k o l n a	
4. Henryk Szyper — Założenia nowych programów języka polskiego . . . . .	14
5. Jan Zygmunt Jakubowski — Sprawa współczesnej literatury polskiej w szkole . . . . .	18
6. Maria Gutry — Lektura uzupełniająca . . . . .	30
7. Janina Chmielowcowa — Nauka o języku w szkole dzisiejszej . . . . .	32
8. Janina Dembowska — Próba opracowania „Siłaczki“ Żeromskiego w VIII klasie szkoły podstawowej . . . . .	37
9. Maria Walicka — Jak opracowałam „Maraton“ w VI klasie szkoły podstawowej . . . . .	40
O c e n y i s p r a w o z d a n i a	
A. Książki	
10. Zdzisław Libera — „Biblioteka Pisarzy Polskich i Obcych“ . . . . .	44
11. J. Z. Jakubowski — Henryk Szyper: Adam Mickiewicz, poeta i człowiek czynu — . . . . .	46
12. Paweł Smoczyński — 1. T. Lehr Splawinski: Język polski, pochodzenie — powstanie — rozwój, 2. T. Milewski: Zarys językoznawstwa ogólnego, Cz. I — teoria językoznawstwa . . . . .	48
B. Czasopisma	
13. J. Z. J. — Pożyteczne czasopismo . . . . .	52
K r o n i k a	
14. J. Z. J. — Centralne Kursy Wakacyjne dla naucz. języka polskiego . . . . .	54
15. Z działalności Ognisk Metodycznych . . . . .	55
16. Barbara Kruk — Młodzi poloniści . . . . .	57
17. Ossolineum we Wrocławiu . . . . .	58
18. Zjazd literatów . . . . .	59
19. Wizyty pisarzy słowiańskich w Polsce . . . . .	60
20. Irena Korzyńiewska — Państwowy Teatr Wojska Polskiego w Łodzi w Czechosłowacji . . . . .	62

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY PRZY  
WSPÓŁPRACY ŁÓDZKIEGO ODDZIAŁU TOWARZYSTWA LITE-  
RACKIEGO IM. A. MICKIEWICZA



115238

## OD REDAKCJI

Przed dwoma laty, wznawiając po wojnie czasopismo *Polonista*, pi-  
sała w słowie wstępnym redakcja: „*Polonista* chce służyć, jak dawniej,  
sprawie nauczania języka ojczystego w szkołach wszystkich typów. Zbie-  
rając plon indywidualnych przemyśleń i doświadczeń pragniemy współ-  
działać przy wznoszeniu gmachu nowej polskiej szkoły. Zwracamy się  
o współpracę do ogółu polonistów. *Polonista* chce skupić rozbite przez  
wojnę i dziś jeszcze rozproszone wysiłki myśli polonistycznej”.

Z perspektywy dwóch lat widzimy, jak bardzo potrzebna była ta praca.  
„*Polonista*” przychodził z radą i pomocą wielu nauczycielom języka polskiego  
w trudnym okresie bezpośrednio po wojnie. Łódzki Oddział Towarzystwa  
Literackiego im. A. Mickiewicza, inicjator wznowienia *Polonisty* doko-  
nał pożytecznego wysiłku.

W ciągu dwóch lat dzieło reformy szkolnej posunęło się znacznie. Po-  
wstały nowe programy, zbliżyła się możliwość realizacji jednolitej szkoły,  
„maleje, — głosi enuncjacja Ministerstwa Oświaty — zaciera się cezura  
i organizacyjna, i programowa między szkołą podstawową a szkołą średnią”.

Przed czasopiśmem dla polonistów stanęły nowe, pełniejsze zadania.  
Podejmuje je *Polonistyka* zgodnie z treścią i duchem wielkiej reformy  
szkolnej.

Czym chcemy być? Przede wszystkim pełną, rzetelną informacją i sku-  
teczną pomocą dla wszystkich nauczycieli języka ojczystego w szkołach róż-  
nych typów.

*Polonistyka* otwiera dział naukowy, gdzie będziemy informować o aktualnym stanie i dorobku naukowej polonistyki, gdzie zamieszczane będą artykuły z dziedziny językoznawstwa, teorii i historii literatury.

Każda koncepcja programowa dopiero w ogniu życiowych doświadczeń przechodzi najważniejszą próbę. Zgodnie z tym prawem poddamy dokładnej analizie nowe programy i podręczniki.

Dużo miejsca poświęcimy sprawom praktyki szkolnej i samokształcenia. *Polonistyka* chce być czasopismem, które będzie towarzyszyć nauczycielowi w jego codziennych troskach. Otwieramy w następnym numerze *Polonistyki* — „Poradnik polonistyczny”, będziemy w tym dziale udzielać odpowiedzi na pytania czytelników (bez wymieniania adresata), będziemy zmierzać wspólnie do rozwiązania różnorodnych trudności. Kierujcie pytania pod adresem redakcji.

Troskliwą opieką otoczmy dział ocen i sprawozdań, omawianie nowych książek i przegląd czasopism. Przystępujemy do gromadzenia bibliografii z omawianiem najważniejszych pozycji.

Chcemy informować pożytecznie i możliwie najpełniej. Otwieramy dział pt. „Kronika kulturalna”, gdzie zamieszczać będziemy przegląd wydarzeń kulturalno-społecznych, bliżej interesujących polonistę.

O współpracę zwracamy się do nauczycieli-polonistów na terenie całej Rzeczypospolitej Polskiej. Czasopismo nasze dotrze do wszystkich szkół i wszędzie czeka na żywe echo. Chcemy być pismem nie dla niewielkich grup, ale dla całej wielkiej rodziny polonistycznej w szkołach wszystkich typów. Dla dobra sprawy nauczania języka ojczystego ważne jest każde doświadczenie i każde przemyślenie.

Łamy *Polonistyki* stoją otworem dla wszystkich, którzy podejmują krytykę programów i odczuwają pożyteczną potrzebę społeczną podzielenia się płonem własnych doświadczeń.

Wypowiadajcie opinię o naszym czasopiśmie w listach do redakcji. Będziemy starali się je udoskonalić. Niechże będzie ono wyrazem zbiorowego wysiłku polonistycznego w służbie nowej, jednolitej szkoły.

## DYSKUSJA NAD PROJEKTAMI PROGRAMU SZKOŁY PODSTAWOWEJ TRWA

*Inicjując nowy typ czasopism pedagogicznych, czasopisma przedmiotowe, których zadaniem jest pomagać w pracy samokształceniowej i w pracy zawodowej nauczycielom wykładającym dany przedmiot w szkołach różnych typów i poziomów, Ministerstwo Oświaty upatruje w tych czasopismach dodatkową gwarancję jednolitości programów nauczania. Jednolita szkoła — to przecież państwowy postulat demokratycznej przebudowy oświaty.*

*Oświatowym odpowiednikiem demokracji ludowej jest między innymi jednolitość szkolnictwa. Na czym ta jednolitość polega? Jednym z jej znamion jest jednolitość struktury ustrojowej, drugim — jednolitość wewnętrznej organizacji szkół, trzecim — jednolitość programów nauczania. Aby dziecko mogło swobodnie przechodzić z jednego szczebla nauki na drugi i ze szkoły do szkoły, nie wystarcza jednolitość ustroju szkolnego, konieczna jest jeszcze jednolitość programów nauczania. Drożność systemu szkolnego opiera się zatem w równej mierze na powyższych cechach jego ustroju, jak na jednolitości programowej. Ten sam plan lekcyjny, ten sam program, ten sam podręcznik dla danego roku nauczania — oto istotne znamiona jednolitości.*

*Szkoła podstawowa łącząca w ramach 8 lat nauczania i 8 klas programowych elementy wiedzy dotychczasowej szkoły powszechnej i niższych klas dotychczasowego gimnazjum, ta półśrednia szkoła dla wszystkich dzieci w przyszłości — to polskie rozwiązanie palącej potrzeby umasowienia awansu oświatowego, podniesienia poziomu kultury ogólnej, upowszechnienia zarówno wiedzy ścisłej, jak i elementów naukowego poglądu na świat.*

*Szkoła podstawowa stanowi jedyną podbudowę kształcenia na poziomie średnim. Pomiędzy szkołą podstawową a szkolnictwem średnim, liceami ogólnokształcącymi czy zawodowymi będzie istniała ciągłość organizacyjna i programowa. Programy wszystkich szkół średnich opierać się będą na programach szkół podstawowych. Maleje, zaciera się cezura i organizacyjna, i programowa między szkołą podstawową a szkołą średnią. Zarysowuje się jednolita struktura pełnej szkoły średniej. Istnieje już obecnie możliwość stawiania zagadnień programowych i szerzej — zagadnień dydaktycznych — w płaszczyźnie jednolitości, w podłużnych przekrojach przedmiotowych po-*

przez szkołę powszechną i szkołę średnią. Zadanie to podejmują właśnie czasopisma przedmiotowe dla nauczycieli.

Szkoła powszechna pracuje od roku szkolnego 1945/46 w oparciu o programy przejściowe, zmieniane w roku 1946/47 i 1947/48. Programy przejściowe pomogły szkole powszechnej przestawić pracę na nowe treści poznawcze i wychowawcze. Obecnie ukazał się drukiem komplet projektów programu szkoły podstawowej (14 broszurek w zielonej okładce). Prace nad redakcją projektów programów dla szkoły średniej znajdują się w etapie końcowym.

Trwa dyskusja publiczna nad projektami programu szkoły podstawowej. Przed szkołą, przed nauczycielstwem stoi doniosłe zadanie. Szkoła zgromadziła ogromne doświadczenie w ciągu tych dwu i pół lat pracy. Praktyka szkolna ujawniła niedociągnięcia sformułowań programowych, luki czy przerosty w projektowanym systemie wiadomości. Trudności wynikające z braku podręczników, z niedostatecznej ich ilości, z niedokładności kolportażu należą w zasadzie — z wyjątkiem jednego tylko przedmiotu — do przeszłości. Nastąpił więc moment przystąpienia do obiektywnej oceny zalet i braków nowych dokumentów programowych, najszerzej i najbardziej swobodnej dyskusji przed ich ostateczną redakcją.

Dla tej dyskusji stoją otworem łamy „Nowej Szkoły” i wszystkich czasopism przedmiotowych PZWS. Redakcje tych czasopism uważają za swój obowiązek przyczynić się w pełni do zorganizowania i ożywienia tej tak ważnej dyskusji. Na skutek porozumienia z Ministerstwem Oświaty Zarząd Główny ZNP wprowadził na porządek dzienny jesiennych i zimowych konferencji rejonowych dyskusję nad projektami programów 8-letniej szkoły podstawowej jako jeden z naczelných punktów pracy. Do udziału w dyskusji zapraszamy ogniska metodyczne i pracownie dydaktyczne, rady pedagogiczne szkół i poszczególnych nauczycieli. Zapraszamy wydziały pedagogiczne ZNP i pracowników pedagogicznych administracji oświatowej. Zapraszamy przedstawicieli nauki pedagogicznej i działaczy społecznych zainteresowanych sprawami programowymi. Program nauczania — to dokument wielkiej wagi państwowej. Program szkoły dla wszystkich — to klucz do kultury narodu. Należy więc uczynić wszystko, by ostateczny tekst programu dojrzał w najszerzej dyskusji publicznej, by szlif końcowy przeprowadził tu i szeregowy nauczyciel, i wybitny specjalista, i praktyk-społecznik, i polityk-demokrata.

Listopad, grudzień i styczeń bieżącego roku szkolnego przechodzą więc pod hasłem: „Wykuwamy w dyskusji ostateczne teksty programów szkoły podstawowej”.

Materiały, uchwały i wnioski należy w tej sprawie kierować pod adresem: Warszawa, Ministerstwo Oświaty, pokój 363.

EWA KORZENIEWSKA

## Z ZAGADNIENŃ DZIEŁA LITERACKIEGO

*Chcemy informować o aktualnym stanie i dorobku naukowej polonistyki, nie możemy więc pominąć sprawy teorii literatury, dyskutowanej obecnie tak gorąco. (Pamiętamy przy tym, że w szkole podstawowej mamy zapoznać młodzież z podstawowymi wiadomościami z nauki o literaturze). Dlatego drukujemy informacyjny artykuł o dwóch biegunowo różnych koncepcjach: jedna wyrosła z ducha idealistycznej filozofii, ujmując dzieła literackie jako zjawisko oderwane w swej „istocie“ od podłoża historyczno-społecznego, przypisuje mu wartość odrębnego bytu i, w konsekwencji, sprowadza się głównie do opisu formalistycznego; druga, oparta na zasadach materializmu dziejowego, umieszcza dzieło w konkretnej rzeczywistości historycznej, włącza je w logiczną całość procesów i wytworów życia społecznego, nie poprzestaje na opisie, lecz wprowadza wartościowanie, określając rolę i zadania dzieła sztuki w życiu społecznym.*

*Do poruszonych w artykule zagadnień wrócimy w następnych numerach.*

REDAKCJA

## I. Uwagi wstępne

Tak pozornie niewinna rzecz, jak powieść czy zbiór poezji, które czytamy wszyscy, staje się problemem, w którym można ugrzęznąć na całe życie, skoro się chce zrozumieć, czym jest dzieło literackie, jaka jest jego „istota“, struktura i funkcja. Wchodzi się wówczas w splecione chaos zagadnień z teorii literatury, filozofii sztuki, metodyki badań literackich. Tak zwany „zdrowy rozum“ zawodzi w tym wypadku zupełnie. „Na zdrowy rozum“ bierze rzecz czytelnik, który traktuje literaturę jako przyjemne i pożyteczne spędzenie czasu, który czasem pasjonuje się problematyką, a kiedy indziej „tonie“ w świecie fikcji. Okazuje się, że tak nie wolno badaczowi literatury. Z jednej strony od idealistów czekają go gromy wówczas, skoro „wychodzi poza dzieło“, traktuje sądy dzieła jako sądy rzeczywiste — z drugiej strony marksistowska teoria literatury ostro zabrania rozumienia literatury jako „świata fikcji“, świata niezależnego od realnego życia. W obecnej chwili żywych i pasjonujących teorii zajmujących się sprawą dzieła literackiego jest trzy. Właściwie można by mówić o dwóch: idealistycznej i materialistycznej — bowiem psychologizm został już przewyciężony. Jednak jest on tak żywy jako przedmiot jeszcze ciągłego obstrzału, jest przeciwnikiem, który pokonany ciągle jeszcze powstaje do walki, że nie podobna pominąć milczeniem i tej teorii.

Chciałoby się o tych sprawach mówić jak najprościej — nie przez brak szacunku dla ścisłości filozoficznych rozważań, lecz po prostu z uporczywej tęsknoty do zrozumiałości. Zyskiwałoby się przez to jedno — oto że zagadnienia te, niezwykle ważne dla życia kulturalnego, nabrałyby żywszych rumieńców życia. Stałyby się problemami nie tylko dla uczonych, którzy powinni i nadal zgłębiać ich najskrytsze tajemnice, ale również mogłyby zainteresować krytyków i nauczycieli.

## II. K o n c e p c j e i d e a l i s t y c z n e

Od strony psychologizmu i idealizmu najbardziej zasadnicze pytanie dotyczące dzieła literackiego brzmi tak: Czym jest właściwie dzieło literackie, w jaki sposób istnieje, czy w ogóle istnieje coś poza papierem i drukiem książki? Psychologizm w swych krańcowych sformułowaniach odpowiadał: — Istnieje przeżycie autora i istnieją za każdym razem inne przeżycia czytelników. Poza tym mamy do czynienia z systemem znaków pisarskich, które są zdolne wywołać pewne przeżycia psychiczne. W tym ujęciu dzieło literackie właściwie nie istnieje. Zajmując się badaniem dzieła musimy badać psychikę pisarza nie tylko jako źródło, z którego powstało dzieło, lecz jako podłoże konkretnych przeżyć stanowiących dzieło literackie. Teoria ta, jak słusznie twierdzono<sup>1)</sup>, prowadziła do sceptycyzmu: bo jakże można poznać w sposób poprawnie naukowy coś, co było kiedyś czymś przeżyciem, bądź jest na nowo, ale każdorazowo innym przeżyciem psychicznym. Ważny staje się autor lub nawet czytelnik i jego osobiste doznania, ale dzieło schodzi do roli niewinnego bodźca, zdolnego wywołać pewne stany i przeżycia psychiczne.

Przewyciężenie psychologizmu na terenie nauk humanistycznych doprowadziło do krańcowo różnych koncepcji dzieła literackiego. Jedną z najbardziej szeroko rozbudowanych jest teoria uczonego polskiego Romana Ingardena. Ingarden rozważa problem, w jaki sposób istnieje dzieło literackie — czy posiada ono byt realny, czy też może istnieje w jakiś inny sposób. Zgodnie z nauką filozofa Husserla odpowiada, że istnieją przedmioty posiadając b y t i n t e n c j o n a l n y (a więc jakiś byt, którego istnienie jest uwarunkowane intencją sprawcy danego wytworu) i do nich zalicza dzieło literackie. Byt ten jest istnieniem niezależnym od psychiki autora i czytelnika. Dzieło trwa i posiada pewne specyficzne właściwości, które są zawsze te same i nie mogą podlegać w swej istocie żadnym zmianom. Przypisanie dziełu literackiemu swoistej formy istnienia pociąga za sobą daleko idące konsekwencje, które Ingarden uwzględnia aż do najdrobniejszych szczegółów. Najważniejsza z nich godzi w podstawową tezę realizmu, tezę, która głosi, że dzieło odtwarza rzeczywistość.

---

1) Manfred Kridl: *Wstęp do badań nad dziełem literackim*. Wilno 1936.



Otóż Ingarden zastrzega się bardzo ostro przeciw takiemu pojmowaniu dzieła literackiego. Według niego rzeczywistość dzieła i rzeczywistość świata otaczającego są czymś zupełnie różnym. Dzieło literackie posiada swą własną rzeczywistość, którą trzeba poznawać i oceniać z punktu widzenia kryteriów zupełnie innych niż porównanie ze światem rzeczywistym. W dziele nie ma nawet sądów — tylko quasisądy, które wyglądają wprawdzie na jakieś oceny rzeczywistości, lecz są sędami tylko w stosunku do intencjonalnych przedmiotów przedstawionych, stanowiących jedną z warstw dzieła literackiego. Jeden z artykułów w książce pt. *Szkice z filozofii literatury* Ingarden poświęca właśnie zagadnieniu „Zdań twierdzących w dziele sztuki literackiej“. Rozdział ten nosi tytuł *O tak zwanej „prawdzie“ w literaturze*. Sformułowanie tego nagłówka i cudzysłów przy słowie „prawda“ wskazują może nie mniej silnie niż rozważania zawarte w tym rozdziale, jak dalece problem ten wydaje się autorowi fałszywie postawiony i nieuzasadniony logicznie. Do podobnych wniosków dochodzi i Kridl<sup>2)</sup>, tylko w sposób słabiej umotywowany naukowo i mniej oszczędny w ostatecznych sformułowaniach. „Wiadomo wszystkim, nawet dzieciom — mówi autor — że świat literatury jest światem nieprawdziwym, „wymyślonym“, nierzeczywistym. Tłumacząc ten stan rzeczy na język naukowy . . . powiemy, że świat ten nie rości sobie i nie może rościć żadnych praw do prawdy w ścisłym tego słowa znaczeniu, tj. określonego stosunku pomiędzy autentycznym sądem (w sensie logicznym) a będącą jego treścią, obiektywnie istniejącą, rzeczywistością, stanem rzeczy, przedmiotem. Nie ma tu bowiem ani sądów logicznych, ani obiektywnej rzeczywistości — nie ma więc miejsca dla prawdy w sensie powyższym.“ I dalej — „Okazuje się tedy jasno, w ujęciu ścisłym i logicznym to, co już dawniej wiedzieliśmy (a co przez Ingardena zostało dokładnie sformułowane), że świat literatury jest światem odrębnym, rządzącym się swoimi własnymi prawami różnymi od praw życia, rzeczywistości nauki“. Stąd rodzi się wniosek, że świat literatury jest „światem fikcji“, który posiada swoją własną prawdę poetycką.

Drugą niemniej ważną konsekwencją przyznania dziełu literackiemu specyficznej formy istnienia jest badanie jego struktury bez związku z psychiką autora i bez uwzględniania warunków społecznych i historycznych. Poszukuje się więc specyficznych cech dzieła literackiego, właściwych mu jako intencjonalnemu przedmiotowi, który istnieje niezależnie od doznań autora i czytelników, i niezależnie od funkcji społecznej, którą spełnia. Ingarden stwierdza, że dzieło literackie jest tworem wielowarstwowym, w którym należy odróżnić — warstwę brzmień, warstwę znaczeniową, warstwę uschematyzowanych wyglądków oraz warstwę przedmiotów przedstawionych. „Prócz struktury wielowarstwowej dzieła lite-

2) Manfred Kridl: *Wstęp do badań nad dziełem literackim*. Wilno 1936.

rackie odznaczają się szczególnym uporządkowaniem swoich faz - części w szczególności zdań. Dzięki temu dzieło literackie ma swą „rozpiętość“ od początku do końca, jak też różne właściwości kompozycyjne i dynamiczne<sup>3)</sup>. Wszystkie warstwy dzieła posiadają oczywiście byt intencjonalny, istnieją bez względu na to, czy ktoś czyta dane dzieło, i niezależnie od pisarza, od którego dzieło uniezależniło się i trwa w sposób sobie właściwy. W każdej z warstw dzieła można znaleźć specyficzne cechy „utworu literackiego“ różniące go od prac naukowych i publicystycznych. Jednakże specyficzne właściwości dzieła literackiego występują najwyraźniej w warstwie wyglądown schematycznych i w warstwie przedmiotów przedstawionych. Dzieło literackie bowiem w przeciwieństwie np. do rozprawy naukowej zawiera właśnie ów świat intencjonalny — przedstawione postacie, krajobrazy, sytuacje unaocznione czytelnikowi poprzez warstwę wyglądown schematycznych. Przedmiotem przedstawionym — jak się zdaje — jest w myśl intencji Ingardena i sam autor, o ile jakoś widać go w dziele. Gdy chodzi o lirykę Ingarden mówi o „podmiocie lirycznym“, nie chce bowiem indentyfikować kogoś, kto wyraża swe przeżycia, z autorem. Jest to tylko ktoś przeżywający, ktoś, kto w taki sposób doznaje i wyraża swe uczucia i nastroje. W powieści kogoś, kto wygląda na autora, można by nazwać zapewne podmiotem epickim. Gdzież jednak w czterech warstwach dzieła pomieścić tę postać? Jak się zdaje, będzie ona należeć do warstwy przedmiotów przedstawionych, do intencjonalnego świata literatury, który się rządzi własnymi prawami i którego nie wolno i nie trzeba mieszać ze światem rzeczywistym.

### III. M a r k s i s t o w s k a t e o r i a l i t e r a t u r y

Marksistowska teoria literatury ujmuję zagadnienia dzieła literackiego w sposób krańcowo różny<sup>4)</sup>. Przede wszystkim zajmuje się literaturą jako czynnością, nie zaś jako systemem wytworów. Stąd wynika ten na pierwszy rzut oka zadziwiający fakt, że w książce swej Timofiejew prawie nie mówi o „dziele literackim“, używając najczęściej terminu „literatura“. Uczony sowiecki nie interesuje się problemem takiego czy innego sposobu istnienia dzieła literackiego. W jego ujęciu literatura jest specyficzną formą odtworzenia życia, a tym samym jedną z form działalności ideologicznej. Odtwarzanie życia w literaturze nie jest i nie może być kopiowaniem lub fotografowaniem. Autor wybiera z rzeczywistości tylko pewne fakty i ustala takie a nie inne stosunki między zjawiskami, gdyż podchodzi do rzeczywistości z ustalonym poglądem na życie, który mu nakazuje w pewien sposób dobierać elementy i komponować całość. Dlatego „... w dziele literackim, jak i w każdym zjawisku ideologicznym,

<sup>3)</sup> Roman Ingarden: *O poznawaniu dzieła literackiego*, Lwów 1937.

<sup>4)</sup> L. I. Timofiejew: *Teoria literatury*. Osnovy nauki o literaturie. 1945.

mamy do czynienia z odtworzeniem życia danym jako sąd pisarza o życiu, jako jego stosunek do życia“. Całe dzieło jest przesiąknięte ideologią pisarza, a ponieważ autor wyraża ideologię swej klasy, tym samym dzieło musi reprezentować ideologię klasową. W każdym dziele istnieje więc obiektywna rzeczywistość i dająca się wyczytać choćby „między wierszami“ ideologia. Dzięki tym dwóm elementom literatura daje poznanie życia i kształtuje je, bowiem pisarz odtwarzając rzeczywistość stara się ją jakoś formować. Przedstawiając różnych ludzi i różne sposoby postępowania aprobuje jedne, gani drugie i w ten sposób ustala ramę formy postępowania. „Literatura — jak mówi Timofiejew — jest więc ideologią, pomagającą człowiekowi poznawać życie i działać w nim“. Jednakże określenie to odnosi się i do innych form działalności ideologicznej, np. do nauki, dlatego, poszukując specyficznych cech literatury w jej formach wyrazu, autor dochodzi do wniosku, że specyficzność literatury polega na „odtworzeniu życia w obrazach“. Przedmiotem każdego „obrazu“ musi być rzeczywistość świata realnego, ale pokazana w określonym załamaniu, tak jak wygląda w konkretnym życiu poszczególnego człowieka. Literatura bowiem — i to jest jedna z zasadniczych tez Timofiejewa — zawsze zajmuje się człowiekiem. W dziele literackim nawet najbardziej abstrakcyjna problematyka jest czymś przekonaniem lub sądem, nawet najbardziej liryczne przeżycie jest czymś przeżyciem. Liryka byłaby więc obrazem wewnętrznego życia, epika — obrazem złożonych stosunków świata otaczającego, odbitych w psychice autora i postaci. W ten sposób powstaje pierwszy człon definicji „obrazu“ — jako karty ludzkiego życia i pojęcie „charakteru“ jako formy „uczłowieczenia rzeczywistości“.

Charakter w rozumieniu Timofiejewa jest pewnym „chwytym“, który kształtuje dzieło i pośredniczy między autorem i czytelnikiem. Wszystkie postaci literackie są charakterami, nie jest to bowiem pojęcie związane z jakąś wartością etyczną czy estetyczną. Nie jest też przeciwstawieniem „typu“. Timofiejew występuje przeciw rozróżnianiu indywidualności i typów w literaturze, uważając, że każda postać literacka musi być równocześnie zindywidualizowana i typowa. Indywidualizacja jest koniecznym warunkiem „artystycznego odtworzenia życia“, daje bowiem wrażenie prawdy i konkretności. Sugeruje, że dana postać jest wzięta z rzeczywistości i że żyła naprawdę lub mogłaby żyć. Równocześnie obrazy artysty muszą przerastać te życiowe fakty, których są ilustracją. „Fakt artystyczny“ jest poprawionym faktem życia. Pisarz obserwując zjawisko usuwa zeń cechy przypadkowe i drugorzędne, a wybiera tylko istotne i charakterystyczne. Fakt artystyczny, aby doróść swej miary, musi ilustrować prawa życia. Z tego powodu w charakterach muszą istnieć cechy indywidualne i typowe. Jest to konieczny postulat marksistowskiej teorii literatury, w której rozumieniu charakter nie jest taki jak np. dla realizmu celem samym w sobie. Timofiejew reprezentuje

pogląd, że charakter ma na celu, podobnie jak eksperyment w nauce, udowodnienie pewnych praw rządzących stosunkami społecznymi. Z charakteru wyprowadzamy sądy o jego środowisku, o warunkach życia, które go w ten sposób ukształtowały. Nie znaczy to jednak, aby można było zredukować dzieło do jego zawartości ideologicznej. Timofiejew zastrzega się przeciw takiemu rozumieniu jego wywodów i twierdzi, że sprowadzanie dzieła do jego treści ideologicznych zuboża i jedno, i drugie, gdyż „w utworze literackim wszelkie uogólnienia są dane i muszą być dane w całej bezpośredniości faktu życiowego“. Powyższe rozważanie sprawy charakteru doprowadza do sprecyzowania danego poprzednio określenia obrazu — „Obraz — mówi teraz autor — jest konkretną i równocześnie uogólniającą kartą ludzkiego życia“.

Dalej autor rozważa rolę fantazji w twórczości literackiej. Tutaj mówi o metodzie twórczości, czyli całkiem wyraźnie o drodze, którą kroczy każdy artysta tworząc swoje dzieło. Droga ta jest równocześnie drogą artysty i uczonego. Każdy z nich zaczyna od poznania życia, potem gromadzi odpowiednie fakty, odrzuca cechy przypadkowe i wybiera istotne. Dopiero sposób przedstawienia jest u obu różny. Tylko artysta konkretne fakty przetwarza na fakty artystyczne, które wprawdzie wrastają mocno w realną rzeczywistość, ale dzięki swej typizacji dają lepsze wyobrażenie o gruncie, z którego wyrastają, niż zjawiska życia. W tym procesie przechodzenia od faktu życia do faktu artystycznego musi współdziałać fantazja. „Wymysł“ — jest więc tylko sposobem wyboru materiału najbardziej charakterystycznego dla życia, jest znalezieniem indywidualnych form dla uogólnień. Ów „wymysł“ w literaturze może posiadać estetyczne znaczenie, lub być go pozbawionym. Wartość estetyczna „wymysłu“ będzie uzależniona od tego, w jakiej mierze odpowiada „realnym“, „życiowym stosunkom“, które stanowią „pierwovzór“ dzieła. „Znaczenie sztuki — mówi autor — polega na tym, że wywołuje w nas ona przedstawienia o wartości, pokazując ją w bezpośrednio oddziaływającej na nas formie konkretnych życiowych zjawisk“. Artysta rozbudza w czytelniku wartościujący stosunek do życia pokazując zjawiska realne jako „wcielone piękno“. Estetyczne znaczenie literatury polegałoby więc na tym, że artysta daje w obrazie konkretne wcielenie ludzkich ideałów. „Sztuka prowadzi człowieka do wartościowania, pokazuje mu cele i drogę do ich osiągnięcia“. Tak więc w rozumieniu Timofiejewa sąd estetyczny jest sądem o wartości.

Te rozważania stanowią podstawę do całkowitego uzupełnienia, określenia obrazu, które w ostatecznym sformułowaniu wygląda tak: „Obraz jest konkretną i równocześnie uogólniającą kartą ludzkiego życia, stworzoną przy pomocy fantazji i posiadającą znaczenie estetyczne“.

Określenie obrazu charakteryzuje literaturę ze względu na jej „treść“ (odtworzenie rzeczywistości poprzez przedstawienie ludzkiego życia) i ze

względu na jej formę (indywidualizacja, typizacja, wymysł). To nie wyczerpuje jednak problematyki dzieła w koncepcji marksistowskiej. Pozostaje jedno z najbardziej zasadniczych zagadnień, a mianowicie sprawa funkcji literatury. Jak już zostało przez Timofiejewa stwierdzone przy innej okazji, dzieło literackie daje poznanie życia pokazując procesy życiowe w konkretnych, bezpośrednich formach. W ten sposób utwór literacki uzupełnia i wzbogaca wiedzę o życiu, daną przez inne formy działalności ideologicznej. I to jest pierwsza z jego funkcji. Równocześnie każdy autor zgodnie ze swym pojmowaniem wartości ustala w obrazach dzieła to, co jest społecznie cenne. W tym znaczeniu literatura ustala normy postępowania, a więc jest normatywna. „Literatura — mówi Timofiejew — zarysowuje przed czytelnikiem normy ludzkiego postępowania, gdyż określa w swych obrazach to, co powinno być, co jest społecznie cenne jako piękno w człowieku i w przyrodzie“. Te rozważania wyznaczają drugi typ znaczenia społecznego literatury — a mianowicie jej funkcję wychowawczą.

Po ustaleniu specyficznych cech literatury i jej funkcji społecznej Timofiejew przechodzi do problemu stosunku dzieła i pisarza. Daleki od tego, jakoby dzieło było czymś psychicznym, stwierdza jednak, że każdy utwór jest odtworzeniem życia „z punktu widzenia danego pisarza“. Dzieło bowiem wyraża uczucia i myśli autora, jest, co najważniejsze, wyrazem jego poglądu na świat i jego oceny rzeczywistości. W ostatecznym sprecyzowaniu dochodzi do wniosku, że nie ma żadnego elementu w dziele literackim, który nie wiązałby się ze światopoglądem pisarza. Od autora nie zależą tylko fakty życiowe, które dowolnie wybiera, wiąże i ocenia. Pojęcie niezależności faktów wynika konsekwentnie z materialistycznej teorii poznania, uznającej obiektywizm ludzkiego poznania. Tym się tłumaczy wniosek, że dzieła literackie zawierają realne, życiowe fakty, niezależne od prawdziwej, czy fałszywej oceny pisarza. Wobec tego w dziele należy odróżnić „obraz“ i ideę pisarza, przy czym pojęcie obrazu jest szersze od pojęcia ideologii — może się bowiem zdarzyć, że obraz „mówi“ więcej, a nawet co innego, niż chciał i mógł powiedzieć pisarz zamknięty w ramach swego klasowego światopoglądu. Trzecim czynnikiem warunkującym nie tylko „treść“ dzieła, ale i specyficzne cechy obrazu, są warunki historyczne. Ten problem jako już zbyt oczywisty i wielokrotnie omawiany autor lekko zaznacza podkreślając jednak, że nie tylko badania historycznoliterackie, ale i teoretycznoliterackie nie mogą się obyć bez uwzględniania roli warunków historycznych.

W końcowych rozważaniach części pierwszej swej książki Timofiejew określa pojęcie artyzmu, które odróżnia literaturę (szerzej — sztukę) od innych form działalności ideologicznej. Pojęcie artyzmu w rozumieniu „specyficzności“ pokrywa się z pojęciem obrazowości, ale prócz

tego jest też zagadnieniem jakości (wartości). Ponieważ marksistowska nauka o literaturze wychodzi z założenia, że dzieło odtwarza rzeczywistość, kryteria oceny — całkiem przeciwnie niż u idealistów — będą wynikały z pytania „w jakiej mierze w danym dziele realizują się właściwości przynależne literaturze jako specyficznej formie odtworzenia życia?”. Wymienione sprawdziany, jakkolwiek mogą być przydatne w badaniach praktycznych, nie są dostatecznie precyzyjne w rozprawach teoretycznoliterackich.

Pojmowanie arcyzmu jako wartości dzieła nie zamyka całego problemu oceny. Nie wystarczy stwierdzić, że dzieło odtwarza rzeczywistość zgodnie ze wszystkimi wymogami „wiernego odtwarzania“, aby mu dać najwyższą rangę. Istnieją prócz tego inne kryteria wartości utworu literackiego. „Artyzm — mówi Timofiejew — przechodzi w swą wyższą formę, w narodowość, która przejawia się w wyborze zagadnień o znaczeniu ogólnonarodowym, w ich oświetleniu zgodnym z intencjami narodu, w przedstawieniu człowieka współpracującego nad duchowym rozwojem narodu i w demokratyzacji formy umożliwiającej przyjęcie dzieła przez całe masy społeczeństwa“. Sprawa wartości jest więc przede wszystkim sprawą doniosłości i charakteru problematyki, sprawą ideologii dzieła i jego funkcji społecznej. Tutaj nie mniej ostro jak we wszystkich zagadnieniach dotyczących dzieła literackiego widać krańcowe różnice między obu omawianymi teoriami dzieła. Twierdzenie Kridla, że o wartości dzieła sztuki nie rozstrzyga w żadnej mierze jego problematyka, stanowiłoby ten drugi, bardzo zresztą niebezpieczny kraniec. Kridl<sup>9)</sup>, jak i formalisci dążyli do tego, aby kryteria oceny wynikały z analizy dzieła, jako tworu niezależnego od rzeczywistości, aby odnosiły się jedynie do „wewnętrznej prawdy“, harmonii i budowy dzieła. — Tak więc na przykład zarzut fałszywej motywacji czy złej konstrukcji godził w wartość dzieła, natomiast każda problematyka i każda postawa ideologiczna byłaby równie wartościowa, o ile by mieściła się i usprawiedliwiała względami „wewnętrznej prawdy poetyckiej“ dzieła.

#### IV. Uwagi końcowe — zestawienie

Pytanie, które syntetyzuje całe zagadnienie, mogioby więc brzmieć: jaki jest cel badania dzieła literackiego, czy będzie on celem poznawczym czy praktycznym? Zwolennicy formalizmu odpowiadają tak jak Kridl, że badając dzieło literackie dążymy do opisu danego zjawiska. Opis zaś jest rozumiany „jako dążenie do poznania istoty przedmiotu, istoty, w której skupiają się wszystkie cechy, wyróżniające dany „fenomen“ i odgraniczające go od innych“. W opisie tym może badacz posługiwać się uogólnieniami pojęciowymi lub abstrakcjami oglądowymi (my-

<sup>9)</sup> Manfred Kridl: *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936.

śleniem obrazowym), przy czym „rolę podstawową gra tu intuicja, a jednym z najwালniejszych środków poznania jest analiza, która ... musi utrafić w sam rdzeń utworu, jego ton główny, w dominantę...”. Dominanta, czyli istota utworu, jest w tym rozumieniu jakimś centrum organizującym, dzięki któremu dzieło stanowi jednolitą strukturę i jest równocześnie jakimś „punktem obserwacyjnym“, który umożliwia prawidłową interpretację rozmaitych właściwości dzieła literackiego i pozwala zrozumieć rolę wszystkich jego elementów.

Marksistowska teoria literatury badaniom nad dziełem literackim stawia cel praktyczny. Analizuje się utwory literackie po to, aby określić poznawczo-wychowawczą wartość dzieła i jego rolę jako czynnika kształtującego życie społeczne i kulturalne. Badanie dzieła będzie więc tylko pierwszym etapem pracy naukowca, który na jej podstawie musi wyznaczyć utworowi miejsce w życiu narodu. W związku z tymi postulatami analiza dzieła rozpada się na kilka różnych stadiów. Pierwsze stadium stanowi badanie dzieła jako pewnej struktury, drugie — określenie ideologii autora, trzecie — określenie obiektywnego sensu obrazów w dziele. Dopiero bowiem na zasadzie analizy tego rodzaju dochodzi się do typowej dla marksistowskich badań oceny, która odrzuca np. ideologię dzieł Lwa Tołstoja jako reakcyjną, ale wysoko ceni jego utwory za prawdę faktów życiowych zawartych w obrazach i za realizm jako artystyczną właściwość jego twórczości.

Zestawienie idealistycznej i materialistycznej koncepcji dzieła literackiego jest tym bardziej charakterystyczne, że stanowią one dwa biegunowo różne krańce sposobów ujmowania i interpretowania dzieła. Po między nimi istnieje oczywiście cały szereg teorii mniej krańcowych. Ich większa kompromisowość wynika czasem z powodu eklektyzmu, kiedy indziej z logicznych i samodzielnych przemyśleń ich twórców. Wszystkie jednak muszą się mieścić gdzieś pomiędzy pierwszą teorią uznającą specyficzną formę istnienia dzieła literackiego, a drugą, która traktuje literaturę jako „jedną z form działalności ideologicznej“ i wiąże ją z osobą autora, środowiskiem społecznym i warunkami ekonomicznymi.

# PROGRAMY I PRAKTYKA SZKOLNA

HENRYK SZYPER

## ZAŁOŻENIA NOWYCH PROGRAMÓW JĘZYKA POLSKIEGO

Koncepcja szkoły podstawowej różni się zasadniczo od ustroju dotychczasowej szkoły powszechnej. Gdy bowiem tam klasa VII stanowiła „czapkę“, tu klasy VI—VIII realizują kolejno określony materiał programowy: wykształcenie na poziomie średnim. W nowej strukturze klasy I—V szkoły podstawowej obejmują propedeutyczny kurs wiedzy w zakresie danego przedmiotu, klasy VI—VIII kurs systematyczny niższy, a przyszła szkoła średnia oparta na ośmioletniej szkole podstawowej — kurs systematyczny wyższy.

Oczywiście nie ma mowy o realizowaniu w klasach VI—VIII treści programowej dzisiejszego gimnazjum. Natrafiłoby to przede wszystkim na trudności psychologiczne ze względu na niższy wiek normalnych uczniów szkoły podstawowej, po drugie — doprowadziłoby do stłoczenia materiału, co w dalszej konsekwencji uczyniłoby szkołę podstawową uczelnią elitarną, dostępną tylko dla młodzieży szczególnie uzdolnionej. Toteż upowszechnienie wykształcenia na poziomie średnim w klasach VI—VIII oznacza jedynie wprowadzenie podstawowych elementów, a nie pełnej treści programowej dotychczasowego gimnazjum.

W okresie przedwrześniowym wypadało na około 27 000 szkół powszechnych, przeważnie nisko zorganizowanych, około 800 szkół średnich, w dużej mierze prywatnych. Szkoła średnia była zatem uczelnią mało dostępną dla szerokich warstw społecznych. Powstanie gęstej sieci szkół podstawowych ośmioletnich i ośmioklasowych, które wedle swych założeń mają upowszechniać oświatę na poziomie średnim, musi spowodować ogromne podźwignięcie się mas na wyższy szczebel kultury, rewolucję kulturalną o takim zasięgu, że doniosłości jej dziś jeszcze w całej pełni ocenić nie potrafimy.

Jeśli chodzi o język polski, wprowadzono w programie kl. VI—VIII kurs systematyczny tylko w zakresie nauki gramatyki. Natomiast w odniesieniu do lektury okazały się za trudne do przyjęcia na tym poziomie dwie możliwe do wyboru podstawy systematyki. Pierwsza — to zasada chronologiczna (ciąg historycznokulturalny czy historycznoliteracki), druga — to teoretycznoliteracka (przerabianie lektury wedle rodzajów i gatunków literackich). Po długich sporach zwyciężyli zwolennicy kon-



cepcji, że należy kształcić na tym szczeblu odpowiednio wyrobionego czytelnika, zdolnego po ukończeniu szkoły do obcowania ze słowem drukowanym przez samouctwo oraz do korzystania z rozrywek kulturalnych. Temu celowi służy układ zagadnieniowo-tematyczny, który wprowadza selekcję w materiale lektury, opartą bądź to na żywych zainteresowaniach młodzieży w tym wieku, bądź też na zainteresowaniach, które już budzić można. Wyraźnie wystąpiła tematyka historyczna i społeczna, która wywołuje wśród nauczycielstwa duże zastrzeżenia. Padają zarzuty, że w ten sposób grozi często językowi polskiemu spełnianie roli, która należy do historii, nauki o Polsce współczesnej czy propedeutyki nauk społecznych. Zachodzi pod tym względem zasadnicze nieporozumienie. Nie brzmienie tematu rozstrzyga, lecz to, że ujęcie jest diametralnie inne na lekcjach języka polskiego. Wszelka tematyka występuje tu w zasadzie na płaszczyźnie literatury pięknej i to o tyle, o ile reprezentują ją utwory o wysokiej wartości estetycznej. Proza popularno-naukowa pojawia się raczej jako wyjątek niż reguła. Czy polonista ogranicza się do spełniania jakiejś służebności na rzecz historii, jeśli np. omawia przepiękną nowelę Orzeszkowej *Gloria victis*, która obrazuje literacko tragiczny epilog powstania 1863 roku? Czy umniejsza wartość *Janka Muzykanta* jako lektury fakt, że utwór ten jest zarazem ilustracją tematu socjalnego, który nazwano w programie „Dostęp dziecka chłopskiego do oświaty“?

Autonomia lektury polonistycznej jest konieczna w tym sensie, że praca nad nią musi się opierać na utworach wysokowartościowych, a nie na sztucznych, lichych preparatach, mających ilustrować jakieś problemy historyczne czy społeczne. Natomiast nie mają racji ci, którzy rozumieją tę autonomię w ten sposób, że wybór lektury powinien uwzględniać tylko „to, co jest piękne w literaturze“, a stosowanie również kryteriów wychowawczych, np. natury społecznej, uważają za jarzmo narzucone językowi polskiemu. Jeżeli w każdej epoce szeroki ogół dokonywa rewizji w ocenie piękna utworów uznanych za arcydzieła literatury, jeżeli na tej zasadzie odbywa się zmiana poczytności wśród warstwy kulturalnej, to tym bardziej szkoła, która zgodnie ze swym przeznaczeniem posiada cele wychowawcze, ma prawo i obowiązek nie umieszczać lektury w pozaspołecznej próżni jakiegoś panestetyzmu poza czasem i przestrzenią, lecz wiązać ją z życiem, z ideałem wychowawczym, któremu służy.

Nowy program akcentuje cele wychowawcze, które od dawna język polski dzielił z innymi przedmiotami: rozwijanie uczuć etycznych, społecznych, narodowych i estetycznych oraz wdrażanie do jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia.

Zagadnienie ogniskowe programu brzmi: „Współczesna Polska demokratyczna oraz kształtowanie się jej w dziejowej walce i pracy na tle Europy i świata“. W związku z tym na czoło wybił się okres nowszy,

od końca XVIII stulecia, tj. ta epoka, w której kształtuje się już pełna kultura narodowa, nie oparta o monopol jednej tylko warstwy — szlachty. Nie znaczy to, by lekceważono dawność (są tematy do niej się odnoszące), ale mając dokonać selekcji uprzywilejowano materiał nowoczesny jako łatwiejszy, psychicznie bliższy i związany z kształtowaniem się współczesnej Polski demokratycznej.

Podkreśla się w programie świadomy patriotyzm, który na przestrzeni dziejów Polski XIX i XX w. wiązał się ściśle z ideą wyzwolenia społecznego mas ludowych. Patriotyzm ten ma się wyrażać w ukochaniu państwa polskiego jako realizatora demokracji politycznej i społecznej, w umiłowaniu ziemi ojczystej i jej krajobrazu, kultury narodowej, ludu i folkloru, piękna mowy ojczystej. Przeciwstawiamy go szowinizmowi i imperializmowi, a wiążemy z dążeniem do braterstwa między narodami miłującymi wolność oraz z czujnością wobec niemieckiego sąsiada.

Program akcentuje bardzo silnie przywiązanie do idei demokratycznej. Chodzi o nawiązanie przerwanej nici z bogatą tradycją rodzimą. Kołłątaj i Lelewel, Szymon Konarski i ks. Piotr Ściegienny, Worcell i Kamiński, Jarosław Dąbrowski i Walery Wróblewski, Bolesław Limanowski i legion innych bojowników demokracji w Polsce i poza Polską — to nie „nowinki“, ale kość z kości narodu, tytuł do jego dumy i chwały!

Oczywiście — wychowanie demokratyczne winno być realizowane samorzutnie, bez sztucznego aktualizowania i agitacyjnego apostołstwa.

Przechodząc do tematyki lektury w poszczególnych klasach podkreślić należy tę nowość w programie, że omawianie lektury łączy się ściśle z udzielaniem elementów teorii literatury, zwanymi „Podstawowe wiadomości z nauki o literaturze“ oraz inną nową dyscypliną: „Wiedza o książce i zasadach pracy umysłowej“.

Układ oparty na selekcji tematów nie może mieć nigdy cech idealnej ciągłości, podstawy jego są skojarzeniami, którym zawsze narzucić można pewną sztuczność, jest to rzecz nie do uniknięcia.

Tematyka klasy VI rozpoczyna od świata dziecka, przechodzi potem do ojczyzny, którą omawia od strony emocjonalnej (miłość ojczyzny, tęsknota za ojczyzną), następnie opisowej (krajobraz), na koniec zajmuje się ludem (obyczaje, wierzenia, twórczość). Stąd przejście do folkloru słowiańskiego, następnie greckiego. Z antyku prócz mitologii poznają uczniowie na tle korelacji z historią odzwierciedlenie w literaturze ideałów demokratycznych tej epoki („Maraton“ Ujejskiego, „Olimpijczyk“ Konopnickiej). Z tym łączy się dola warstw uciemnionych w Polsce, a zagadnienie dostępu dziecka chłopskiego do oświaty stanowi nawrót do tematu pierwszego, oglądanego teraz w płaszczyźnie socjalnej.

W kl. VII temat 1 „Z minionych wieków“ pozwala sięgnąć w przeszłość i rzucić snop światła na zdobycze duchowe humanizmu, pogłębić uzyskaną w kl. VI wiedzę o ojczyźnie przez ukazanie kultury życia co-

dziennego w przeszłości. Wiąże się z przeszłością w dużym stopniu również temat 2 „Zmagania się Polaków i innych narodów słowiańskich z naporem germańskim“. Chcąc uniknąć zagęszczenia w kl. VIII materiału opartego na korelacji z historią, a niezmiernie doniosłego pod względem wychowawczym, program wprowadza już w kl. VII obrazy najbardziej popularnych postaci i wydarzeń związanych z dążeniami niepodległościowymi naszego narodu i walkami o wyzwolenie społeczne warstw pracujących w XIX i XX w. (temat 3).

Z zagadnieniem postępu łączy się pionierska rola młodzieży, której poświęcono punkt 4.

Punkt 5 dotyczy postępu od jego strony technicznej, cywilizacyjnej.

Zainteresowaniom podróźniczym młodzieży odpowiada temat ostatni: „Podróże i przygody. Obrazy z życia w różnych krajach Europy i globu. Egzotyka krajów mało znanych.“

W kl. VIII zostają pogłębione — w oparciu o korelację z historią i propedeutyką nauk społecznych — zagadnienia klas poprzednich; jednocześnie najsilniej występuje współczesność. Temat końcowy (7), poświęcony zagadnieniu współżycia narodów, które epizodycznie pojawiała się w poprzednich klasach, stanowi syntezę ideałów, określanych w założeniach programu jako kult zdobyczy duchowych ludzkości i braterstwa narodów miłujących wolność.

Szkoła średnia, zarówno gimnazjum jak liceum, otrzymały na rok szkolny 1945/46 instrukcje programowe w sprawie nauczania języka polskiego, które obowiązują nadal. W gimnazjum zachowano zasadniczo program dawny, zrewidowano tylko cele wychowawcze i dokonano przesunięć w doborze lektury. Głębiej sięgały zmiany w programie licealnym. Zamiast dawnych zagadnień z pogranicza historii literatury i dziejów kultury, które częstokroć miały charakter tematów proseminarium uniwersyteckiego, były za trudne i przez to umożliwiały operowanie frazesem i błagą, przywrócono systematyczny kurs historii literatury polskiej w oparciu o lekturę wybranych arcydzieł. W układzie materiału podkreślono w znacznej mierze momenty doniosłe w dziejach walki literatury polskiej o postęp społeczny, jak również te, które świadczą o związkach kulturalnych z innymi narodami słowiańskimi.

Przyszła szkoła średnia oparta na ośmioletniej szkole podstawowej i mająca jako szkoła jednolita zastąpić obumierające gimnazjum i liceum zrealizuje systematyczne nauczanie literatury.



## SPRAWA WSPÓŁCZESNEJ LITERATURY POLSKIEJ W SZKOLE

### U w a g i w s t ę p n e

W artykule niniejszym będzie mowa o tym, w jaki sposób ma ustosunkować się nauczyciel języka ojczystego do współczesnej produkcji literackiej w związku ze swoją pracą na lekcjach polskiego.

Do zajęcia określonego stanowiska w tej sprawie skłaniają nas konkretne, życiowe potrzeby. Zainteresowania nasze zwracają się w stronę nowych zjawisk literackich w sposób naturalny. Nawet najgorętszy czciciel klasyków literatury, (a któż z nas nie zawdzięcza najgłębszych chwil swego istnienia obcowaniu z wielkimi dziełami przeszłości?) nie może oderwać się zupełnie od książek pisarzy żyjących i od współczesnych czasopism.

Nie może odsunąć się od współczesności i nauczanie języka ojczystego; nauczyciel-polonista musi się liczyć z faktem wtargnięcia do szkoły aktualnej literatury i czasopisma, i powinien ująć w pewien ład spontaniczne zainteresowania młodzieży. Sprawa domaga się dokładniejszej analizy tym bardziej, że żyjemy w okresie tworzenia nowych programów.

Wywody tego artykułu nie mają ambicji ustalania kanonu lektury współczesnych dzieł literackich w szkole. Pragną one przede wszystkim p o s t a w i ć s a m p r o b l e m i w z b u d z i ć p o ż y t e c z n ą d y s k u s j ę.

Propozycje praktyczne (skierowane zarówno pod adresem szkoły podstawowej jak i średniej ogólnokształcącej i zawodowej) próbujemy poprzedzić rozważaniami zasadniczymi, bo zagadnienie posiada już swoją bibliografię i nagromadziło się wokół niego wiele nieporozumień, często uprzedzeń, w dyskusjach międzywojennego dwudziestolecia.

### D a w n o ś ć i w s p ó ł c z e s n o ś ć

Nie trzeba dziś walczyć o zasadę wprowadzenia literatury współczesnej do szkoły. Byłoby to wyważanie otwartych już dawno drzwi. Sprawa zamieszczenia w programach szkolnych utworów aktualnej produkcji literackiej była w ostatnich 30 latach przedmiotem gorących sporów w naszej i zagranicznej dydaktyce. Na łamach przedwojennego „Polonisty“ wystąpiono z opracowanymi listami utworów współczesnej literatury, które należałoby wprowadzić do szkoły (np. Janina Garbaczewska, Jan Krammer). Na ten temat dyskutowano na Zjeździe Naukowym im. Ignacego Krasickiego we Lwowie w 1935 roku (referat Zofii Mianowskiej i Stanisławy Osieckiej). Znany krytyk literacki i polonista, Leon Pomi-

rowski, poświęcił tej sprawie ostatni rozdział swej książki<sup>1)</sup>). Literatura współczesna zajęła zwycięsko pozycje i w programach szkoły powszechnej i w dawnym gimnazjum i liceum.

Sprawa budzi jednak wśród polonistów niepokój, który zawiera się w dwóch punktach:

1) czy wprowadzenie literatury współczesnej nie uszczupli w szkole praw klasyków, czy starczy po prostu czasu na omówienie uznanych arcydzieł, w których zamknęło się piękno i doświadczenie przeszłości, jeśli zajmiemy się żyjącymi pisarzami;

2) czy literatura współczesna, często pod względem formalnym bardzo trudna, nowatorska, jest w ogóle odpowiednia dla młodzieży? Czy nie byłoby sensowniej poczekać, aż ją sprawdzi korekta przyszłości?

Trzeba rozważyć najpierw niepokój pierwszy, dość częsty, jak stwierdza doświadczenie. Tu nie chodzi jedynie o obawę, że zabraknie czasu. Przyczyna niepokoju tkwi głębiej, w niechęci do wulgarnej aktualizacji, jakiej przykłady dawały nam ostatnie lata przed wojną. Poglądy dydaktyczne, panujące wówczas, wywodziły się z metody heurystycznej. Nikt nie będzie kwestionował jej dwóch zasadniczych zdobyczy: że nauczanie literatury winno się oprzeć na lekturze arcydzieł oraz że trzeba szanować autonomię duchową młodzieży, jej prawo do swobodnych, indywidualnych wypowiedzi i poszukiwań. Ale zwycięstwo heurezy manifestowało zarazem dominowanie określonej postawy filozoficznej: antyracjonalistyczne przekonanie, że dzieło sztuki należy w szkole przeżywać a nie poznawać. Z tym przekonaniem wiązało się antyhistoryczne i antysocjologiczne tłumaczenie utworu literackiego.

Jest to stanowisko obce zasadniczym koncepcjom programowym obecnej szkoły polskiej.

Antyhistorycyzm w nauczaniu literatury polskiej nie może być bliższy naszej epoce. Nową Polskę zdeterminowały przeobrażenia społeczno-polityczne, które narzuciły nam pogłębiony stosunek do tradycji. Fakt, że decydującym dysponentem w dziedzinie gospodarczej, politycznej i organizacyjnokulturalnej stały się w Polsce klasy robotnicza i chłopska, wysuwa bardzo wyraźnie problem ciągłości kulturalnej życia narodu. Ludowa Polska chce znać dobrze stary i piękny rodowód współczesnych ruchów postępowych, nawiązuje przez wiedzę o przeszłości do własnych, demokratycznych tradycji. Nowa polska szkoła nie chce w nauczaniu języka ojczystego odcinać się od przeszłości. Nie chodzi o uszczuplenie praw naszych klasyków. Przeciwnie, chcemy ich znać bliżej i lepiej zrozumieć w związku z procesami historyczno-społecznymi. Powiązanie

---

1) L. P o m i r o w s k i: *Nowa literatura w nowej Polsce*. Warszawa, 1933.

w nauczaniu literatury dzieł, które przynoszą z dalekiej przeszłości to, co w niej pozostało żywe, wartościowe i zapładniające, z utworami, które ogarniają nas oddechem współczesności, wydaje się prostą konsekwencją wielkich przemian historycznych, kształtujących całe nasze życie. Konflikt jest w istocie pozorny, problem sprowadza się do zabiegów dydaktycznotechnicznych, chodzi o sensowne rozplanowanie materiału, aby zapoznając młodzież z wielkimi dziełami przeszłości nie lekceważyć naturalnego zainteresowania współczesnością.

### K r y t e r i u m w y b o r u l e k t u r y

Jeśli ogół polonistów godzi się w zasadzie na wprowadzenie literatury współczesnej do szkoły, to jednak dość często zjawiają się wspomniane już wątpliwości, czy naprawdę znajdziemy w aktualnej produkcji pisarskiej dzieła, które odpowiadają poznawczym i wychowawczym celom szkoły. Nasuwa się przede wszystkim konieczność znalezienia kryterium wyboru lektury. Ustalenie go ma specjalne znaczenie w okresie tworzenia nowych programów, ważne jest np. w tej chwili dla szkół średnich, które pracują na podstawie instrukcji nie precyzującej wymagań w omawianym zakresie. Zresztą i dokładne listy współczesnych dzieł zaleconych przez Ministerstwo Oświaty nie zwalniają całkowicie nauczyciela od konieczności wyboru. Oto uczniowie proszą o omówienie jakiejś nowej książki, oto nagrodzono pewnego pisarza i trzeba zaspokoić naturalną ciekawość młodych czytelników, oto pytają o radę, czy warto pewną książkę przeczytać itd.

Trudno, oczywiście, wymagać od polonisty zarówno w szkole podstawowej jak i średniej, aby uganiał się za każdą nowością, aby był snobem współczesności. Trzeba jednak orientować się w zasadniczych kierunkach i osiągnięciach nowej literatury.

Kryterium wartościowania jest tu bardzo trudne. Należy najpierw wspomnieć o ostrzeżeniu, które wyraził wybitny poeta współczesny Mieczysław Jastrun:

„W każdym wypadku nie byłoby wskazane wprowadzenie utworów tylko ze względu na ich treść ideologiczną. Należy bezwzględnie unikać tromtadracji demokratycznej, lichych wierszy, płytko-aktualnych, źle napisanych reportaży“ (*Kuźnica*, nr 25, 1947).

Będziemy wprowadzać do szkoły te utwory literackie, które łączą wysoką rangę artystyczną z jasnym, humanistycznym poglądem na człowieka, życie i historię.

Zdaję sobie sprawę z ogólnikowości tego sformułowania. Uzupełnię je przykładami. Wprowadzimy np. chętnie na lekcje polskiego popularne wiersze Wł. Broniewskiego, bo są klarowne w formie, trafiają bezpośrednio w wrażliwość przeciętnego odbiorcy poezji, mają ludzką, prostą

treść, wyrażają wiarę w człowieka i w przyszłość, budowaną świadomym, zbiorowym wysiłkiem:

Do nas należy ziemia ogromna,  
nasze ją ręce ujmą, ażeby  
na niej zbudować dom dla bezdomnych,  
w domu tym radość dzielić jak chleby. (*Twarde ręce*)

Będziemy czytać w szkole i trudniejsze poezje, np. wiersze M. Jastruna, bo mówią one pięknie i prawdziwie o przeżyciach powszechnych, o umiłowaniu wolności, o sprawie walczącego o sprawiedliwość człowieka:

A kiedy walka się zaczyna,  
Walka o wolność, ludzką rzecz,  
Dziedzictwo ojca ręce syna  
Podnoszą jak szerniały miecz. (*Do Grecji*)

Wprowadzimy do lektury rozważanej wspólnie z klasą *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, bo w tych lapidarnych ośmiu opowiadaniach w kształcie artystycznie doskonałym jest zawarte wstrząsające (tym bardziej, że utrzymane w rygorach zdyscyplinowanej narracji) świadectwo o latach okupacji i obozów, bo ta niewielka książeczka jest oskarżeniem i sądem nad hitlerowskim, antyhumanistycznym sytemem polityczno-społecznym.

Nie będziemy podchodzić do literatury współczesnej z żądaniem, aby dała szkole natychmiast arcydzieła. Byłaby to demagogiczna próba odsunięcia się od rzeczywistości. Poszukamy jednak pilnie utworów, które mówią o troskach, poszukiwaniach i pracy naszych czasów. Czy je znajdziemy? Wymieniłem przed chwilą pewne nazwiska. Sądzę, że można ich liczbę powiększyć. Zresztą literatura współczesna nie jest tworem zastygłym, lecz żywym, rozwijającym się istnieniem. Drogi jej rozwoju wyznacza rytm całego naszego życia w Polsce. Trzeba się dobrze w nie wpatrywać. „W k a ż d y m k i e r u n k u — pisał Norwid — żywotnym i nie tylko na cmentarzach trzeba być przytomnym, wdzięcznym i czującym.“

### S z k o ł a p o d s t a w o w a

Układ zagadnieniowo-tematyczny programu w sposób naturalny wprowadza do szkoły podstawowej pisarzy współczesnych.

W klasie VIII punkt 6 tematyki brzmi następująco: „Ku lepszej przyszłości: odbudowa kraju: reformy społeczne Polski odrodzonej, odzyskanie dla polskości nowozdobytých obszarów, upowszechnienie oświaty i kultury, rozwój spółdzielczości. Znaczenie niepodległości, nasze stosunki z narodami słowiańskimi, perspektywy rozwojowe demokratycznego państwa polskiego.“

Ilustracje poetyckie, beletrystyczne lub popularnonaukowe tych wszystkich zagadnień znaleźć można jedynie w twórczości literackiej współcze-

snej. W szkole podstawowej prawa aktualności produkcji literackiej są wyraźnie zagwarantowane. Zachodzi nawet obawa, że trudno będzie niejednokrotnie znaleźć odpowiednie utwory. Szkoła wysuwa tu olbrzymie zamówienie społeczne pod adresem współczesnych pisarzy.

Zgodnie z zasadniczą linią nowych programów języka polskiego widoczna jest w programie szkoły podstawowej wyraźna tendencja do łączenia dwóch ośrodków zainteresowania: współczesności i przeszłości. Stąd np. obok cytowanego wyżej punktu 6 w tematyce klasy VIII znajdują się punkty inne, np. 1, które zwracają się do żywotnych tradycji: „Idea postępu na przełomie XVIII i XIX stulecia. Walka z ciemnotą i zacofaniem, zagadnienie cnót społecznych oraz praw człowieka i obywatela w dobie oświecenia.“ W konsekwencji występuje podwójny materiał zarówno w lekturze podstawowej jak dodatkowej i uzupełniającej.

Lekturę podstawową znajdzie nauczyciel w wypisach, podzieloną na działy zgodnie z układem tematyki, tak jak to np. czynią autorzy *Czytaniek polskich* Fr. Bielak, Wł. Szyszkowski, A. Bardach. Lektura dodatkowa zawiera utwory literackie o ustalonej wartości artystycznej, jak np. w klasie VII: Sienkiewicz — *Krzyżacy*, Orzeszkowa — *Gloria victis* itd. lub w kl. VIII: Mickiewicz — *Pan Tadeusz*, Fredro — *Zemsta*, Żeromski — *Syzyfowe prace*. Nie są to utwory nowe w naszej szkole i choć niektóre z nich (szczególnie *Syzyfowe prace*) wydają się bardzo trudne do omówienia w szkole podstawowej (zobaczymy, jakie wyniki przyniesie próba realizacji w tym roku), jednak sprawa ich omówienia nie zaskakuje nauczyciela, są to przecież uznane pozycje literatury ojczystej.

Niepokój dydaktyczny budzą natomiast utwory z listy lektury uzupełniającej. Program zapowiada: „Spis lektury uzupełniającej ogłasza się osobno“. Nauczyciel ze zrozumiałym zainteresowaniem czeka na ten spis. Podam dla przykładu pozycje lektury uzupełniającej, zamieszczone w wykazie obowiązującym na rok 1947/48 (wykaz obejmuje książki zatwierdzone w okresie od dnia 1. VIII. 1947 r. do dnia 15. XI. 1947 r.):

- H. Bobińska — *O szczęśliwym chłopcu* (kl. V),
- H. Górską — *Nad czarną wodą* (kl. VIII),
- W. Katajew — *Samotny biały żagiel* (kl. VIII),
- M. Konopnicka — *Dym — Martwa natura* (kl. VIII),
- Wł. Orkan — *Juzyna* (kl. VIII),
- L. Pasternak — *Lata powrotu* (kl. VIII),
- B. Prus — *Na wakacjach — Katarynka* (kl. VI—VIII),
- H. Sienkiewicz — *Wspomnienia z Maripozy* (kl. VIII),
- H. Sienkiewicz — *Za chlebem* (kl. VII—VIII),
- H. Sienkiewicz — *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* (kl. VIII).

I w tej liczbie widzimy konsekwentne wiązanie przeszłości z terażniejszością. Obok starych znanych występują nazwiska nowe w lekturze szkolnej: z literatury obcej — Katajew, z polskiej — Pasternak.



Jak potraktować w pracy szkolnej lekturę uzupełniającą z literatury współczesnej?

Weźmy np. tomik poezji Leona Pasternaka pt. *Lata powrotu*. Jest to liryczny pamiętnik poety z lat 1939—1945. Jak omówić ten zbiór poezji w szkole?

Niewątpliwie zwiążemy go z 4 punktem tematyki — „Zbrodnie faszyzmu. Druga wojna światowa i zmagania z okupacją niemiecką“. Nасuwają się dwa rozwiązania dydaktyczne. Albo wybranymi wierszami zbioru wzbogacimy materiał zawarty w wypisach (w *Czytankach polskich* na kl. VIII w cyklu „Nie złamie wolnych żadna klęska“ znajdziemy poezje Słonimskiego, S. R. Dobrowolskiego, J. Przybosia, M. Piechala, fragmenty prozy J. Iwaszkiewicza, J. Meissnera, St. Klimczaka, J. Góreckiego i innych), albo omówimy tomik w związku z tematem, ale jednocześnie jako odrębną strukturalną całość.

Sądzę, że układ książeczki Pasternaka wyraźnie narzuca drugie rozwiązanie. Osiągniemy, dodać należy, w ten sposób i zdobycz formalną, wchodzącą w zakres wiedzy o literaturze — nauczymy młodzież rozumieć, że odrębny tomik poezji stanowi najczęściej artystyczną jedność, że poszczególne wiersze składają się tu na treściową i uczuciową całość.

W praktycznym rozwiązaniu nie będziemy czytać wszystkich wierszy po kolei. Wybierzemy jednak kilka lub kilkanaście (prosty, jasny język, zrozumiała powszechnie treść przemówią, wydaje się, do młodzieży łatwo i bezpośrednio), aby ukazać różnorodność tonów, jak: tęsknota za ojczyzną — wyrażona szczególnie w wierszu *Patrząc na Wołgę*:

Kiedy Polska w niewoli, jam choć wolny w niewoli  
— powtarzają spalone me wargi —  
O mój bracie znad Wołgi, nie odczujesz, jak boli,  
nie zrozumiesz ty mojej nostalgii.

żołnierski entuzjazm i optymizm (*Do Polski, Werbel, Warszawskoje szose* itp.), wiara w przyszłą Polskę, która rozwiąże „rachunki krzywd“ — te słowa Broniewskiego kładzie Pasternak jako motto wiersza *Do wizji*, w którym ostatnia strofa brzmi tak:

Wierzę — będziesz wolna, ojczyzno!  
Kto cierpiął i walczył — ten wierzy.  
Nie przesłonią nam ciebie, o wizjo,  
mury Wronek i druty Berezy.

Nie wszystkie wiersze będziemy dokładnie analizować. Jedynie trudniejsze (np. cytowany ostatnio). Trzeba młodzież uczyć korzystania z tomików poezji, nie znużyć wrażliwości nadmierną ilością i natrętnym komentarzem. Formy tych bezpretensjonalnych wierszy również nie poddamy analizie. Zwrócimy jedynie uwagę na prosty słownik poetycki, tak zwiążany z charakterem poezji, z tonem żołnierskiego pamiętnika. Wy-

rażniej wystąpi w tym wypadku życiowy, społeczny sens twórczości poetyckiej.

Specjalną troską w związku z zagadnieniem współczesnej produkcji literackiej otoczy polonista w szkole podstawowej sprawę czasopism. Program kl. VIII zawiera punkt: „Rola i rodzaje prasy. Umiejętność czytania gazet“. Pomocą w realizacji tego postulatu będą dla nauczyciela następujące opracowania: K. Budzyk — *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej*, J. Skarżyńska — *Jak czytać książki i gazety*, K. Wojciechowski — *Praca umysłowa, podręcznik samokształcenia*.

Polonista nie zadowolony się jednak pouczeniem młodzieży o samej technice korzystania z prasy, o działach treściowych, o rodzajach pism itp. Wykorzysta on zetknięcie uczniów z czasopismem literackim dla celów ściślej polonistycznych, dla odszukania ciekawego materiału lektury.

Oto dwa przykłady z praktyki szkolnej, kiedy czasopismo posłużyło jako środek wprowadzający do dokładniejszego opracowania określonego punktu programu.

1. Nauczyciel przystępuje do zagadnienia „odzyskanie dla polskości nowozdobytch obszarów“. Chce zacząć nie od wypisów. Sądzi, że trzeba tu zademonstrować pewne fakty kulturalne, które świadczą o repolonizacji Ziemi Odzyskanych. Polonista przynosi do klasy kilkanaście pism codziennych, wychodzących w różnych ośrodkach, kilka tygodników. Uwaga uczniów skupia się najbardziej na pięknie ilustrowanych egzemplarzach *Odry*, szczególnie numerach specjalnych, poświęconych Szczecinowi i Wrocławowi. Nauczyciel ma okazję powiedzieć o Ossolineum i uniwersytecie we Wrocławiu, o czasopismach, (jak np. *Zeszyty Wrocławskie*, kwartalnik wydawany przez Miłośników Literatury i Języka Polskiego we Wrocławiu), o książkach, które ukazują się w tym największym ośrodku kulturalnym na Ziemiach Odzyskanych itp. Wprawdzie ani wspomniany kwartalnik, ani *Odra* nie nadają się jako lektura młodzieży ze szkół podstawowych, ale np. w numerze specjalnym *Odry* (nr 25-26, 1947) poświęconym Szczecinowi i „Sprawom morskim“, znajdzie nauczyciel dostępny materiał literacki (np. artykuły pt. *Odwiedziny u Krzywoustego*, *Dwie wiosny*, *Meldunek z Huty Stolecznej*, poezje A. M. Swinarskiego), który posłuży mu do dalszego rozwinięcia tematu.

2. Polonista w klasie VIII przystępuje do omawiania „naszych stosunków z narodami słowiańskimi“. I w tym wypadku sięga po czasopisma, po numery specjalne (np. *Odrodzenie*, nr 22, 1947). Lektura czasopism literackich jest niewątpliwie za trudna dla młodzieży czternastoletniej. Ale zamieszczone we wspomnianym numerze wiersze poetów czeskich (Franciszka Halasa, Józefa Kajnara i Jarosława Seiferta) zbliżają nieco młodzież do współczesnej literatury sąsiada z południa.

Od lektury *Dziennika Literackiego* (Kraków, nr 2 (36), 1947) wyszedł polonista wówczas, gdy ukazywał stosunki kulturalne polsko-radzieckie. We wspomnianym czasopiśmie znalazł popularne opowiadanie Ilii Erenburga o partyzantach radzieckich z ostatniej wojny pt. *Nawałnica* oraz dostępne dla młodzieży wiersze Aleksandra Twardowskiego i Piotra Browki. W związku z tym omówił sprawę wzajemnych przekładów narodów słowiańskich. W ten sposób zyskał naturalne przejście do omawiania materiału z wypisów i oderwał zagadnienia od tanich frazesów i egzaltacji — sprawa stanęła na gruncie konkretnych faktów, które świadczą o tym, że w dziedzinie współczesnej współpracy kulturalnej słowiańskiej coś się naprawdę robi.

Częste posługiwanie się w szkole podstawowej czasopismem ułatwi poloniście realizację wielu punktów programu, a jednocześnie zaszczepi w młodzieży potrzebę zbliżenia się do życia społeczno-kulturalnego poprzez czytanie prasy. Polonista sam musi stać się wytrwałym poszukiwaczem wśród czasopism i książek. Jest to trud duży, ale rzetelnie pożyteczny. Ożywi to lekcje, uchroni je od szablonu. Nie damy uczniowi w szkole podstawowej systematycznej wiedzy z historii literatury, nie damy mu jej tym bardziej z literatury współczesnej, ale trzeba wykształcić zamiłowanego czytelnika, który umie szukać książek, który ma w sobie pragnienie dalszej pracy nad sobą i środowiskiem.

#### W s z k o l e ś r e d n i e j

Instrukcja programowa w sprawie nauczania języka polskiego w liceum w r. 1945/46 (obowiązująca i obecnie do czasu ukazania się nowego programu) opiera się na systematycznym kursie literatury. W interesującej nas sprawie literatury współczesnej zawiera następujące sformułowania: „Antologia poezji polskiej w latach 1918—1939. Pięć powieści polskich wybranych ze spisu lektury obszerniejszej. Wybór publicystyki polskiej lat 1918—1939. Antologia poezji polskiej z okresu drugiej wojny światowej.“

Instrukcja akcentuje mocno zasadnicze przesunięcia ogólnej postawy dydaktycznej w stosunku do systemu zagadnieniowego:

„Nauczanie języka polskiego w liceach ogólnokształcących obejmuje jednolity kurs literatury, który uczniowie winni sobie przyswoić głównie na podstawie bezpośrednich zetknięć się z odpowiednimi zjawiskami literatury, źródłem wiadomości może być również wykład dostarczony przez podręcznik lub też wypowiedziany przez nauczyciela na lekcji.“

Czy ta sugestia odnosi się również do literatury współczesnej? Bez względu na to, jak sprawę aktualnej produkcji pisarskiej rozwiąże nowy program, trzeba się nam zastanowić: czy możemy w szkole średniej wprowadzić systematyczny kurs literatury współczesnej?

Sądzę, że nie. Brak do tego podstaw naukowych, bibliografii. Można, oczywiście, czynić próby pewnej systematyzacji w stosunku do literatury międzywojennego dwudziestolecia, ale i tu będziemy zdani niemal wyłącznie na własne siły. Brak przecież poważniejszych opracowań.

Czy jednak to poznawanie aktualnej produkcji literackiej ma być w szkole średniej jedynie przygodne?

I w tym wypadku trzeba odpowiedzieć — nie. Materiał współczesno-literacki powinien w pewien usystematyzowany sposób przedostawać się do szkoły.

Nasuwają się tu trzy drogi:

1. Stała lektura współczesnych czasopism literackich. W związku z tym odczytywanie i omawianie w klasie utworów poetyckich, krótszych fragmentów beletrystycznych, artykułów publicystycznych i przykładów prozy krytycznej. Trzeba będzie dokonać pewnych wyrw w programie historycznoliterackim, aby znaleźć przynajmniej dwie godziny w miesiącu na ten cel.

2. Zainteresowanie młodzieży życiem współczesnej literatury przez informowanie o aktualnych zdarzeniach literackich, jak nagrody, rocznice, ciekawsze polemiki. Trzeba omawiać stosunek literatury do życia bieżącego.

3. Wprowadzenie literatury współczesnej w aktualizującym ujmowaniu przeszłości, wprowadzanie utworów, wiążących się z omawianymi epokami historycznymi.

Kiedy omawiamy np. fragmenty literatury antycznej, to niewątpliwie nasuwa się w sposób naturalny chęć zaznajomienia młodzieży z wierszem Witlina do Homera, fragmentami z *Dwóch wiosen* Parandowskiego i *Lauru olimpijskiego* Wierzyńskiego. Gdy omawiamy średniowieczne fragmenty literackie i czytamy *Legendę o św. Aleksym*, to pożyteczną rzeczą wydaje się nam odczytanie wiersza Iłakowiczówny pt. *Żale żony św. Aleksego*, jaśniej wystąpi wówczas niepokojący sens ascezy. Gdy próbujemy ukazać piękno starej literatury ojczystej czytając Kochanowskiego, wówczas pokażemy młodzieży żywotność poezji czarnoleskiej w wierszach poetów współczesnych (np. *Urszula Kochanowska* Leśmiana, w *Wyborze poezji* w wydaniu powojennym „Książki“, następnie *Gospodarstwo*, *Kochanowski mówi* i *Do młodej lipy* Iwaszkiewicza, również w powojennym wydaniu „Czytelnika“ pt. *Wiersze wybrane*).

Te różnorakie skojarzenia niewątpliwie ożywią lekcję, wyrobią w młodzieży kulturę literacką. Ale w szkole średniej — jak była mowa wyżej — trzeba dążyć do systematyczniejszego informowania w aktualnych zjawiskach literackich.

Szerzej niż w szkole podstawowej sięgniemy ze starszą młodzieżą do czasopism literackich. Wdzięczny materiał stanowią tu rocznice i w związku z tym numery czy artykuły specjalne. Oczywiście, zrezygnujemy z ma-

teriału, który nie wnosi świeżych wartości krytycznych, ale ostatnie np. dwa lata przyniosły kilka interesujących pozycji, pobudzających do pożytecznych przemyśleń, często do rewizji utartych sądów.

Przykłady z praktyki. Uczniowie II klasy licealnej, podzieleni na grupy, przystąpili do zbierania bardziej interesujących artykułów w związku z 90 rocznicą śmierci Mickiewicza oraz ze stuleciem urodzin Prusa i Sienkiewicza.

W wyniku poszukiwań zostały opracowane w formie sprawozdawczej następujące pozycje:

Mickiewicz — numer specjalny *Twórczości*, zeszyt 4, 1945; artykuły: Przyboś — *Historia szlachecka czyli baśń* (*Odrodzenie*, nr 52, 1945), M. Jastrun — *Dwie współczesności „Dziadów drezdeńskich”* (*Kuźnica*, nr 18, 1945).

Prus — K. Wyka — *Żywotne tradycje prozy polskiej* (*Odrodzenie*, nr 53, 1947), J. Kott — artykuły w *Kuźnicy* nry 13 - 16, 1947).

Sienkiewicz — A. Stawar — *Sienkiewicz* (*Kuźnica*, nry 30 - 33, 1946), Z. Szweykowski — *Trylogia Sienkiewicza jako baśń na tle dziejowym* (*Życie Literackie* — Poznań, nr 12, 1946), J. Kleiner — *H. Sienkiewicz* (*Zdrój* nr 11, 1946, Lublin).

Na zakończenie rozważań chcę wspomnieć o książkach współczesnych, które próbowano omawiać w kilku szkołach średnich w Łodzi.

Z prozy powojennej: Zofia Nałkowska — *Medaliony*, Seweryna Szmaglewska — *Dymy nad Birkenau*, K. Brandys — *Miasto niepokonane*; ze wznowień beletrystycznych: Leon Kruczkowski — *Kordian i cham*, Jan Parandowski — *Niebo w płomieniach*; z publicystyki: Edmund Osmańczyk — *Sprawy Polaków*, Jerzy Zagórski — *Indie w środku Europy*.

Z poezji: Władysław Broniewski — *Troska i pieśń*, *Drzewo rozpaczające*, *Bagnet na broń*; Włodzimierz Słobodnik — *Dom w Ferganie*; Mieczysław Jastrun — *Rzecz ludzka*.

Były to próby podjęte przed ukazaniem się wykazu Ministerstwa Oświaty na rok 1947/48, który zresztą zawiera niemal wszystkie wspomniane wyżej książki.

Dla przykładu podaję, dlaczego wybrałem do omówienia w liceum tomik poezji Jastruna pt. *Rzecz ludzka*. (Ze zbioru tego zostało wybranych kilkanaście wierszy, tak aby nie zacierać koncepcji całości).

Sądzę, że *Rzecz ludzka* to tomik poezji, który prawdziwie pomoże poloniście przy realizacji w liceum punktu programu na temat literatury okresu wojennego. Przekonanie to motywuję następująco:

1. Jastrun w swoich wierszach przedstawia tragedię lat okupacji. Motywy „zagłady szalejącej“, „powietrza pełnego śmierci“, „spalonej przestrzeni“, „kamienia grobowego leża“, „lat śmierci i milczenia“, „śmier-

cią osaczonego domu“ itp. w sposób poetycki i sugestywny odzwierciedlają grozę wojennych lat. Powiększa ją częsty u Jastruna motyw cienia i nocy. Tym głębszego sensu nabiera w *Rzeczy ludzkiej* przewycięzenie tragicznych przeżyć. Jastrun nie chce zapomnieć:

.....My  
uczyliśmy się, jak krew pisze  
i że tej krwi nie można zmyć.

Poeta ma za sobą autentyzm doznań:

Uczyliśmy się praw historii  
na własnych ciałach.

Ukazanie grozy lat okupacji łączy się u Jastruna z odkryciem trudu, jaki był potrzebny do jej przewycięzenia.

Więc niech jak chrzęst pancernych wozów  
Godziny słyszę, gdy mijają,  
Ale nie ugnę się przed grozą  
W tym gorzkim kraju.

Ta powaga ujęcia, również daleka od łatwego zapomniania i optymistycznych uproszczeń jak i od beznadziejnego pesymizmu, wydaje mi się prawdziwym walorem wychowawczym wierszy Jastruna.

2. Najgłębszą jednak wartość wychowawczą zbioru *Rzecz ludzka* widzę w pięknym rozwinięciu dwóch motywów: walki i wolności. Występują one w stałym zespoleniu: „Walka o wolność, ludzką rzecz“. Poeta daje i apoteozę pracy konspiracyjnej pod okupacją (np. *Dedykacja*, *Pieśń gminna*) i wiąże ostatnią wojnę z tradycją dawnych walk polskich (*Tak niegdyś w listopadzie szli...*). Co więcej — Jastrun poświęca kilka wierszy zmaganiom o wolność innych narodów (*Wojna w stepie*, *Pocisk*, *Do Grecji*, *O Francji*). Sprawa wolności Polski wiąże się z głęboko pojętą ideą solidarności z narodami, które w tej wojnie złożyły również ofiarę krwi w obronie swego bytu („Krew jest ta sama i boli wszędzie“). Podkreślam, że w rozwinięciu motywów walki i wolności Jastrun zachowuje piękną miarę, tłumiony liryzm i umiarkowany patos, nawet wówczas, gdy w poezji jego dochodzą do głosu pewne tony profetyczne (np. w wierszu *Ludzie wolni*). Ten artystyczny umiar wydaje mi się szczególnie cenny z punktu widzenia szkoły.

3. Jeśli chodzi o przyjęcie poezji współczesnej przez młodzież, to *Rzecz ludzka* ułatwi przełamanie niechęci, jaka panuje często w stosunku do poezji nowej, której zarzuca się niezrozumiałstwo. Wiersze Jastruna nie należą do poezji łatwej. Ale *Rzecz ludzka* mimo całej nowości wyrazu artystycznego jest wyraźnym nawiązaniem poety współczesnego do wiel-

kich tradycji naszej poezji. Nie tylko dlatego, że sam tytuł jest powtórzeniem słów Norwida. Kiedy czytamy wiersz Jastruna pt. *Zima 1945*:

Wszyscy na Zachód! Niebo odetchnęło szerzej —  
Z dniem każdym rosną ziemi przestrzenie, a nocą  
Wschodzą helmy i armie pancerne łomocą

wówczas słyszymy tu echa poezji Mickiewicza.

Wszyscy na północ...  
Konie, ludzie, armaty, orły dniem i nocą  
Płyną: na niebie gorą tu i ówdzie łuny,  
Ziemia drży, słychać, biją stronami pioruny.

Sądzę, że Jastrun, entuzjasta Mickiewicza, (któremu poświęcił w omawianym zbiorze lapidarny czterowiersz) świadomie przeciwstawiając nowy kierunek dziejów Polski („Wszyscy na Zachód“ — „Wszyscy na północ...“) nawiązuje do wielkiej tradycji poezji Mickiewicza i składa jej hołd przejmując od niej kształt artystyczny, uznając go za doskonały i niezastąpiony. Ten swoisty tradycjonalizm Jastruna uwydatnia się w używaniu klasycznej formy inwokacji („O drzewa! może jeszcze w waszych szumach sennych...“ — „O nasze dawne zabawy...“), w operowaniu nazwiskami wielkich pisarzy przeszłości lub postaci przez nich powołanych do życia (np. wzmianki o „Grecji Byrona“, o Słowackim — „List z Krzemieńca“, o Mickiewiczu, Hamlecie, Homerze, Ronsardzie itp.). Sądzę, że to włączenie aktualnych refleksji ideowych przez poetę współczesnego w nurt wielkiej tradycji europejskiej kultury podnosi z punktu widzenia szkoły użyteczność wierszy Jastruna. Prosta np. aktualizacja Homera powinna przemówić bezpośrednio do młodzieży:

Wróg był bardziej okrutny niż Grecy Homera,  
Lecz ten sam płomień świecił nam, obrońcom Troi...  
... Inaczej dziś będziecie czytali „Iliadę”  
Młodzi chłopcy warszawscy, Trojanie waleczni...

\* \* \*

Sprawy współczesnej literatury w szkole nie można rozstrzygnąć w ramach jednego artykułu. Trzeba do niej wracać. Sądzę, że byłoby bardzo pożyteczne, gdyby wokół tej sprawy rozwinęła się dyskusja oparta na doświadczeniach indywidualnych.

## LEKTURA UZUPEŁNIAJĄCA

Lektura uzupełniająca jest podłożem samodzielnego czytelnictwa dzieci szkolnych. Przeznaczona do czytania w domu, które dużo trudniej sprawdzić, jest raczej tłem rozmów, dyskusji czy osobistych rozważań, aniżeli szczegółowej analizy. Lektura uzupełniająca powinna być zrębem biblioteki szkolnej, a więc niejednokrotnie jedynym materiałem, do którego dziecko ma dostęp.

Książka z lektury uzupełniającej — jako częściowo lektura dobrowolna — może być bodźcem lub hamulcem w rozwoju zainteresowań czytelniczych dzieci szkolnych. Toteż zestawienie jej zasługuje na baczną i troskliwą uwagę.

Z radością stwierdzić należy, że lektura uzupełniająca, która przed wojną uwzględniała tylko trzy wyższe oddziały szkoły powszechnej, teraz ogarnęła całą szkołę podstawową od II do VIII klasy włącznie. Największa ilość książek przypada na klasy wyższe od V klasy wzwyż i słusznie, bo od tego okresu zaczyna się najzarliwsze czytanie. Dużą ilość pozycji wykazuje lista książek dla II oddziału — są to książki o małej zawartości tekstu z przewagą ilustracji, materiału do czytania jest niewiele, stąd pewno wypływa duża ich ilość.

Gdyby wszystkie książki umieszczone w lekturze były dla dzieci dostępne, nauczyciel nie miałby kłopotów. Niestety, na 96 książek zatwierdzonych mamy na rynku 74; 22 dziełka od roku czekają na nowe wydanie. Najbardziej są tu poszkodowane klasy najniższe. Klasa II ma do swego rozporządzenia tylko 6 na 14, klasa III — 4 na 9 poleconych. Choć wydanie książek obrazkowych przedstawia pewne trudności natury materialnej i technicznej, trudności te są jednak do przezwyciężenia. Dowodem tego jest fakt, że po wojnie właśnie najwięcej ukazało się książek dla dzieci najmłodszych. Są one bogato ilustrowane, wydane na kosztownym papierze. Z przykrością stwierdzić trzeba, że teksty tych książek z punktu widzenia zarówno wychowawczego jak i literackiego budzą duże zastrzeżenia. Czy nie lepiej byłoby wydać *Lokomotywę* Tuwima, *9 płaczek nieboraczek* Porazińskiej (tłumaczona na angielski), *Szelburg-Zarembiny Podróż po mieście* lub *Nasi ojcowie pracują* Themersona (można wyszczególnić dużo więcej pozycji).

W spisie uderza znikoma ilość książek napisanych po wojnie — pięć pozycji, pozostałe — to wznowienia. Umieszczenie w spisie 91 książek przedwojennych jest dowodem, że książki nie straciły swej przydatności.

Na podstawie spisu lektury uzupełniającej na tle całokształtu piśmiennictwa dziecięcego należałoby odpowiedzieć na pytanie, czym odznaczają się wybrane pozycje? Wszystkie mają wysoką wartość wychowaw-



czo-społeczną. Widać troskę o poziom literacki. O ile było możliwe, lektura uzupełniająca jest ilustracją lub dopełnieniem niektórych punktów programu. Tę korelację z programem nie zawsze udało się uzyskać, zważywszy na kolidujący z problematyką programu poziom książek (za trudne lub przeciwnie, zbyt naiwne ujęcie tematu dla określonej klasy). Widać również, że reprezentowani są tu niemal wszyscy dobrzy autorzy dziecięcy: dawni z Konopnicką i RogoszoŹną na czele, współcześni, jak PoraŹńska, Zarembina, Dąbrowska.

W lekturze kaŹdej niemal klasy są różne typy twórczości: powieść obyczajowa, historyczna, podróżnicza, baśń czy bajka. Dla młodszych dzieci przewag stanowią książki pisane wierszem lub proz rymowaną, dla starszych proz.

W książkach występuje bogactwo i różnorodność problemów: praca, zabawa, Źycie zespolowe w klasie, świetlice czy na kolonii, wspżycie ludzi różnych ras, wyznań i narodowości, Źyczliwy stosunek do zwierząt, obrazy z Źycia niektórych regionów Polski. Niektóre tematy są różnie oświetlane przez dwóch lub trzech autorów, np. problem pracy u Zarembiny, Morcinka.

Większość książek — to dziełka autorów polskich.

Mamy teŹ 18 tłumaczeń umieszczonych w lekturze klas wyŹszych. Dziełka to o nieprzemijającej wartościci, słuŹyły kilku pokoleniom, a i następne pewno czerpać z nich bd mądrości i piękno. Wymienię tylko *Baśnie Andersena*, *Robinsona Kruzoe* Defoeego, *Chat wuja Toma* Beecher Stove'a.

Wśród książek autorów cudzoziemskich reprezentowane są różne narodowościci. Źycie Danii widzimy w pełnej wdzięku, prostoty i humoru książce Karin Michaelis *Dzieci z Nyhavn*, z ZSRR mamy książk z okresu poprzedzającego rewolucj *Samotny biały Źagiel* Katajewea. O chłopcach włoskich dowiadujemy się z niezapomnianej, chociaŹ juŹ na wspczesne wymagania zbyt cikliwej książki *Serce* Amicisa, nie mówiąc o literaturze anglosaskiej, reprezentowanej przez pisarzy tej miary co Dickens, Kipling, Twain itd.

Większość książek jest dostosowana do poziomu młodocianego czytelnika. Widać, Źe przy kryteriach doboru obok postulatów wychowawcy decydowały równieŹ zainteresowanie młodzicy i jej moŹliwościci językowe i pojęciowe.

Biorąc pod uwagę, Źe lektura uzupełniająca ma być pomostem do samodzielnego czytania i dalszej, dobrowolnej lektury, nie moŹemy lekcewaŹyć postulatów wyptywajcych z upodobań dziecięcych przy doborze tej lektury. Upodobania te długie lata szły jedną utorowaną drog. AŹ do znudzenia co rok powtarzały się w spisach książek najpoczytniejszych te same pozycje. Okres okupacji, walki o niepodległośc skierowały zainteresowania dziecięce na inne tory. Książka przygodowa, która największą

cieszyła się poczytnością, została zrównana w swych prawach z książką historyczną, a bodaj czy nie zdystansowała jej. Przeżycia niedawno minionego okresu przestały już być koszmarem. Pozostaje po nich nalot bohaterstwa, niemal zrównanie w prawach do walki dziecka z człowiekiem dorosłym. Teren Polski nie ustępuje terenowi akcji rozgrywanej na odległych preriach Ameryki Północnej lub niedostępnych szczytach Himalajów. Dawna przygoda wśród Indian maleje kosztem „przygody“ przeżytej przez młodocianego czytelnika lub jego najbliższych.

Tęsknota do bohaterstwa jest ta sama, tylko szuka ona innego terenu, innego bohatera i należałoby ją w lekturze uzupełniającej zaspokoić.

JANINA CHMIELOWCOWA

### NAUKA O JĘZYKU W SZKOLE DZISIEJSZEJ

(Na marginesie podręcznika Z. Klemensiewicza,  
J. Żlabowej „Nasz język“, PZWS, Warszawa 1947)

#### I. Nauczanie gramatyki w ośmioletniej szkole podstawowej

W programie ośmioletniej szkoły podstawowej nauczanie gramatyki stanowi ważny składnik całości kształtu nauczania języka polskiego. Przy swajanie materiału wiedzy językowogramatycznej winno dokonywać się na drodze kształcenia zdolności rozumowania. W związku z tym zarówno w całości pracy nad gramatyką, jak i w zakresie każdej poszczególnej lekcji wyróżnimy materiał rzeczowy, tj. zakres wiadomości — oraz formę, tj. dydaktyczne kształtowanie materiału, czyli przebieg procesu nauczania i uczenia się.

W nauce gramatyki występują wartości wychowawcze z punktu widzenia rozwoju intelektualnego ucznia: uczenie się myślenia logicznego w formie gimnastyki umysłowej. Dlatego też w realizacji programu gramatyki w 8-klasowej szkole podstawowej należy nadal uwzględniać podwójny cel dydaktyki nauki gramatyki:

1. teoretyczną znajomość najważniejszych zjawisk i przebiegów językowych,
2. ćwiczenie i rozwijanie myślenia na materiale językowogramatycznym.

Program nauki w klasach VI—VIII ujmuje zjawiska językowe w system, ukazując uporządkowany ich układ od elementów do form najbardziej złożonych. W miejsce propedeutyki językowej, wprowadzającej dziecko w zjawisko mowy od strony jego treści (w klasach I—V), w klasach VI—VIII występuje dążność do zebrania i uporządkowania zdobytej

dotychczas wiedzy w system powiązanych i logicznie narastających wiadomości. W związku z tym punktem widzenia po raz pierwszy wysuwa się zagadnienie podręcznika gramatyki, który winien spełniać rolę dwójką:

1. ująć całość materiału gramatycznego ściśle wedle wskazań programu,
2. w układzie i traktowaniu materiału zastosować postępowanie systematyczne, zgodnie z wymaganiami instrukcji dydaktycznych programu.

## II. Rola nauczyciela i ucznia w nauczaniu gramatyki

Nauczyciel spełnia w nauczaniu gramatyki rolę czynnika kształtującego materiał programu w zależności od poziomu umysłowego ucznia i czasu, którym dysponuje w zasięgu danego materiału. Równocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że nacisk musi położyć nie tylko na wzbogacanie zasobu językowej wiedzy ucznia, lecz przede wszystkim na usprawnianie zdolności samodzielnego i krytycznego myślenia, na wdrażanie do czynności badania i doświadczania, na umiejętność poszukiwania prawdy w sposób systematyczny i celowy.

Tworząc jednostkę lekcyjną nauczyciel zdaje sobie sprawę, że jej celem jest równocześnie pomnażanie wiedzy i kształcenie myślenia. W tym sensie program podkreśla konieczność wytyczania w temacie lekcyjnym takiego zasięgu materiału, który by można w zamierzonym czasie przepracować i wyczerpać jako całość rzeczową i metodyczną: „Niech raczej będzie szczupły rozmiarami, niżby miał zmusić nauczyciela do pośpiechu i powierzchowności.“

Od nauczyciela zależy dobór metod pracy nad gramatyką. Dobór ten pozostaje w związku:

1. z aktywnością umysłową zespołu uczniów,
2. ze stopniem wyrobienia językowego.

Aktywność uczniów jest dla nauczyciela wskaźnikiem co do doboru ilości materiału na jednostkę lekcyjną. Lekcja gramatyki — wedle programu — polega na poszukiwaniu nowej wiadomości, która jest odpowiedzią rozwiązującą jakieś zagadnienie dotyczące mowy. Program w tym względzie opiera się na cennej zasadzie dydaktycznej: do ożywienia umysłów dążyć przez rozwiązanie rzeczy nieznanych przy pomocy znanych. „Podstawy zainteresowań szukać przede wszystkim w żywym potocznym języku ucznia, w praktycznych jego potrzebach, pospolitych spostrzeżeniach, narzucających się wątpliwościach. Dopiero w drugim rzędzie, gdy tych pobudek nie stanie, można się odwołać do budzących się zwolna w jego umyśle potrzeb czysto poznawczych.“

Im większa aktywność uczniów, tym bogatszy materiał lekcji. Materiał ten wyłoni się z aktualnej pogadanki wstępnej, niekiedy z błędu wypracowania domowego, z doraźnego spostrzeżenia ucznia, dokonanego pod zręcznym impulsem nauczyciela, ze swobodnej rozmowy na temat ukazanego przedmiotu lub obrazka. Pobudzona w ten sposób klasa sama materiał lekcyjny spostrzeże i określi. W przeciwnym razie materiał obserwacyjny przygotowuje i podaje nauczyciel w formie tekstu lub przykładów zmuszających ucznia do obserwacji i poszukiwań.

Stopień sprawności językowej ucznia wpływa na aktywność i tempo lekcji. Obserwacja zjawisk językowych wymaga ich formułowania — czyli oblekania spostrzeżeń w poprawną i logiczną szatę słowną. Im bardziej samodzielny i sprawny jest język ucznia, tym słabsza ingerencja nauczyciela, ograniczająca się do kierowania spostrzeżeniami, które uczeń możliwie samodzielnie wypowiada. Dlatego w toku lekcyjnym dwa zasadnicze nurty, tj. rozumowanie i formułowanie wniosków, winny postępować obok siebie jako równoległe i posiłkujące się wzajemnie składniki pracy. Należy pamiętać, że praca nad poszukiwaniem rozwiązań lekcyjnych dostarcza materiału do myślenia, myślenie zaś pobudza inwencję językową, podsuwa materiał słownikowy i konstrukcję zdania formułującego spostrzeżenia i twierdzenia.

W pracy nauczyciela nad gramatyką wyłaniają się zatem dwie funkcje zasadnicze, nierozzerwalnie splecione w zabiegach metodycznych nad każdą lekcją: myślenie i mówienie w związku z tą częścią wiedzy gramatycznej, którą uczeń potrafił zrozumieć, jasno określić, sformułować i zastosować.

### III. Jaką rolę winien spełnić podręcznik nauki gramatyki jako pomoc naukowa

Rozważając problem czynnika dydaktycznego, który usamodzielnia ucznia w poszukiwaniu i przyswajaniu wiadomości gramatycznych, należy wziąć pod uwagę nie tylko bezpośredni wpływ nauczyciela, lecz także rolę podręcznika. W zagadnieniu podręcznika musimy rozważyć jego przystosowanie do założeń treściowych i dydaktycznych programu, jego rolę posiłkującą pracę metodyczną nauczyciela i wysiłek umysłowy ucznia, wreszcie jego znaczenie w systematyce całości wiedzy gramatyki, wskazanej jako zasadniczy postulat nauki gramatyki w klasach VI—VIII.

Omawiając wzajemny stosunek pracy nauczyciela i podręcznika należy zwrócić uwagę na rolę tych dwóch czynników w pracy metodycznej. Biorąc pod uwagę przyswajanie wiadomości gramatycznych wyłącznie na drodze kształcącej zdolności rozumowania, należy wytyczyć lekcji pewne składniki aktu refleksyjnego, przez które trzeba przeprowadzić umysł ucznia, poznającego nową prawdę. Przytaczam charakterystyczne momenty pracy, oparte o proces kształtowania się nowego pojęcia gramatycznego w świadomości ucznia:

1. zwracamy uwagę na zjawisko językowe występujące w zespole treściowym,
2. przypominamy dawne wiadomości — zatrzymujemy się na „nieznany”, a tym samym wyłaniamy zagadnienie lekcji bieżącej,
3. gromadzimy intrygujący, jeszcze nieznaną materiał na tablicy, porządkujemy go wzrokowo, pytaniami zwracamy uwagę na zjawisko, które obserwujemy, opisujemy jego szczegóły i wykrywamy między nimi związki,
4. zbieramy spostrzeżenia (nowe wiadomości o zjawisku) — uczniowie usiłują ułożyć językowe sformułowanie spostrzeżeń w formie wniosku,
5. utrwalamy zdobyte wiadomości przy pomocy ćwiczeń,
6. ustalamy temat pracy domowej ucznia.

Jaka rola w wymienionym procesie pracy przypada wyłącznie nauczycielowi, w których zaś momentach pomaga mu odpowiedni podręcznik?

Podręcznik gramatyki nie tylko może znaleźć się w ramach nauki o języku, lecz winien być stosowany systematycznie i celowo. Wprawdzie nie będzie stanowić dla nauczyciela czynnika krępującego jego samodzielność i hamującego pomysłowość, musimy jednak zgodzić się z prof. Z. Klemensiewiczem (*Polonista*, zeszyt V - VI, 1933: *Gramatyka polska w programie języka polskiego*), że „nauczycielowi podręcznik da często gotowy szkielet, gotowe ramy pracy.”

W tym sensie podręcznik dostarcza nauczycielowi treści pracy, dla której sam sobie stwarza ramy metodyczne, rozciągliwe i odpowiednio ukształtowane pod kątem opracowywania tematu. Kształtowanie tych ram i samodzielne wypełnianie ich treścią, dostarczaną przez podręcznik, zapewnia pracy żywotną pomysłowość i zadowolenie twórcze.

Zagadnienie to dotyczy z jednej strony przykładów sformułowań teoretycznych dostarczonych przez podręcznik — z drugiej zaś zbioru zadań i ćwiczeń powiązanych metodycznie z poszczególnymi działami wiadomości gramatycznych.

Jeśli chodzi o sprawę wniosków rzeczowych, sformułowanych przez podręcznik, nauczyciel może utworzyć sobie dwojaki do nich stosunek:

a) albo z podręcznika nie korzysta, lecz proces refleksji nad zjawiskiem gramatycznym przeprowadza drogą wysiłku klasy do ostatecznego sformułowania wniosku. W następstwie indukcyjnego toku rozumowania, dokonywanego pod kierunkiem nauczyciela, uczeń tworzy słowne ujęcie twierdzenia, prymitywne, nieraz naiwne, dla klasy jednak zrozumiałe jako wynik jej samodzielnego wysiłku. Po lepsze, doskonalsze sformułowanie lub klasyfikację można odesłać ucznia do podręcznika. Program przewiduje jednak, że wówczas „rozumienie formy podręcznika będzie niezawodnie łatwiejsze, pełniejsze i głębsze, jeśli się oprze na uprzednim samodzielnym wysiłku myślowym“,

b) albo każe uczniowi wykonać ćwiczenie z podręcznika (można je także kazać zrobić po cichu) — następnie na zebranych w ten sposób materiale przeprowadza proces myślowy wiodący do wniosku uogólniającego, który każe wydobyć z podręcznika: ciężar samodzielnej pracy ucznia przenosi się na utrwalenie nowej wiadomości przez odszuukiwanie jej w przykładach z języka potocznego lub z lektury. W ten sposób dokonana się przesunięcie procesu myślowego z łamów podręcznika gramatyki na teren swobodniejszy, rozszerzający podstawy doświadczenia językowego.

W szkole przedwojennej utarł się do pewnego stopnia pogląd, że w nauce gramatyki podręcznik powinien znaleźć się na ostatnim miejscu. W szkole dzisiejszej jednak podręcznik jest zarówno dla ucznia jak i nauczyciela przewodnikiem w zakresie przedmiotu. Nauczycielowi dostarcza materiału do ćwiczeń i ułatwia pracę nad formułowaniem i ustalaniem pojęć gramatycznych. Dla ucznia jest potwierdzeniem tego, co zapisał podczas lekcji w zeszytach. Może go również zainteresować ujęciem tego samego zagadnienia w formie trudniejszej, bardziej zwartej, a tym samym pobudzić dążenie do porównania tych samych wniosków: własnego — i zawartego w podręczniku. Wreszcie podręcznik staje się dla ucznia „magazynem wiadomości“ (wyrażenie prof. Klemensiewicza) — do którego sięga celem powtórzenia materiału naukowego w całości.

#### IV. Podręcznik gramatyki języka polskiego Z. Klemensiewicza, J. Żłabowej „Nasz język” dla klas VI, VII, VIII szkoły podstawowej w praktyce nauczania języka polskiego

Strona teoretyczna podręcznika odpowiada ściśle programowi. Całość stanowi system zwarty i przemyślany, utrzymany na poziomie jasnego i przystępnego wykładu. Wartości kształtujące tkwią nie tylko w systematycznym powiązaniu wiedzy rzeczowej, lecz także w metodycznym układzie elementów materiału. Podręcznik uczy zbierać materiał, obserwować, wysnuwać wnioski, formułować. Ćwiczenia są z jednej strony ilustracją zagadnienia i służą jako materiał badawczy do wyprowadzania wniosków, z drugiej zaś potwierdzają prawdziwość wyników badań i pozwalają wprowadzoną zasadę odnaleźć w konkretnej treści tekstu.

Obecnie pragnę wykazać, o ile podręcznik pomaga nauczycielowi w kształtowaniu materiału lekcyjnego i służy zarówno jemu, jak i uczniowi jako ważna pomoc w pracy nad gramatyką.

1. Podręcznik podchodzi metodycznie do nowego zjawiska językowego ukazując na tle zagadnień znanych moment nieznany, niepokojący, który wyłania się jako temat lekcji bieżącej.

2. Materiał nieznany jako podstawę nowej lekcji podręcznik podaje w formie przystępnego wykładu, popierając go przykładami. Oczywiście, że inwencja i zmysł dydaktyczny nauczyciela nie pozwolą mu na bierne

lub mechaniczne odwzorowywanie brzmienia wykładu: podręcznik jednak w tym względzie wskaże nauczycielowi drogi metodycznego rozumowania, dopomoże w zbieraniu materiału przykładowego dla obserwacji zjawiska językowego, ułatwi opis jego szczegółów i wykrywanie między nimi związków.

3. Sformułowanie wyników obserwacji zjawiska gramatycznego wino zasadniczo stać się dziełem pracy lekcyjnej ucznia. Wnioski rozważań, podane przez podręcznik jako wyniki toku rozumowania, może wyzyskać nauczyciel dla konfrontacji własnego sformułowania uczniów, zapisanego w zeszytcie, ze sformułowaniem podręcznika i oceny ich obu pod kątem zwięzłości i ścisłości.

4. W najszerszym zakresie korzysta nauczyciel z materiału ćwiczeń: teksty ćwiczebne podręcznika pozwalają nie tylko poszukiwać, lecz także utrwaląc zdobytą na lekcji wiedzę lub przekształcać zjawiska znane w myśl nowopoznanej zasady gramatycznej. Materiał ćwiczeń stanowi w tym względzie zarówno ważny sprawdzian wyników rozumowania podczas lekcji, jak i wartościowy materiał dla powtórzeń i utrważeń w pracy domowej, oraz jako punkt wyjścia dla rozważań nad nowym materiałem lekcji.

5. Jeśli dane zjawisko językowe znajduje w podręczniku wyraz w kilku tekstach ćwiczebnych o odmiennym charakterze i różnych formach pracy, można je wskazać uczniom do wyboru w pracy domowej, lub też rozdzielić je między kilka oddzielnie pracujących grup.

JANINA DEMBOWSKA

## PRÓBA OPRACOWANIA „SIŁACZKI” ŻEROMSKIEGO W KLASIE VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ

*Zamieszczając artykuły J. Dembowskiej i M. Walickiej redakcja nie chce stwarzać przekonania, że stanowią one obowiązujący kanon ujęcia omawianych utworów. Chętnie wydrukujemy i inne propozycje rozwiązania dydaktycznego, pragniemy bowiem, aby łamy Polonistyk i były terenem najżywszej wymiany różnorodnych pomysłów i doświadczeń.*

REDAKCJA

Lektura *Silaczki* w klasie ósmej szkoły podstawowej jest jedną z lektur trudniejszych. Jest to najczęściej pierwsze zetknięcie młodzieży z całym utworem Żeromskiego — wyjątki znają już uczniowie z wypisów; w klasach o słabszym poziomie trudność stanowić będzie nie tylko zrozumienie treści i zagadnień postawionych przez autora, ale również zrozumienie stylu zabarwionego specyficzną gorzką ironią.

Niemniej utwór ten warto opracować z klasą i jeśli z braku czasu wypadnie opuścić coś z lektury dodatkowej, to raczej powinniśmy pominąć *Syzyfowe prace* niż *Silaczkę*. *Silaczka* daje bogaty materiał do opracowania zagadnienia: roli, zadań i cech prawdziwego społecznika, i do uświadomienia dzieciom, że praca ofiarna działaczy społecznych daje bardzo niewiele, o ile nie jest oparta o działalność organizacji. Oczywiście na tym poziomie nie będziemy zajmować rewizjonistycznego stanowiska wobec indywidualistycznych i niesprecyzowanych poglądów autora; niedostateczność heroicznych wysiłków jednostki wypłynie sama przez się w toku omawiania utworu. Z opowiadania Żeromskiego wypłynie również w sposób zupełnie naturalny aktualizacja, bo młodzież sama porówna stosunki obecnie panujące na wsi i w małych miasteczkach ze stosunkami opisanymi w *Silaczce*.

W związku z jakimi zagadnieniami programu należy rozpocząć lekturę *Silaczki*? Można ją powiązać z tematem „Działalność budzielska inteligencji“, „Kwestia kobieca“, z tematem „Reformy społeczne Polski odrodzonej“. Zależnie od tego, jaki oberzemy sobie punkt wyjścia, albo damy rzut oka wstecz od dzisiejszej rzeczywistości i wtedy mocniej jeszcze uwypuklą się wobec dzieci obecne zdobycze społeczne, których tak pragnął Żeromski; albo też umieszczając lekturę z zachowaniem biegu chronologicznego nawiążemy do omawianych już zagadnień (poziom wsi, klasa VI: *Janko Muzykant*, *Antek*) i zaktualizujemy temat wyprzedzając obszerne omówienie go przy rozważaniu reform społecznych w odrodzonej Polsce.

Omówienie *Silaczki* w klasie miało następujący przebieg:

Ze względu na trudny styl Żeromskiego, po przeczytaniu przez uczniów utworu w domu, rozpoczęto omawianie *Silaczki* od wyjaśnienia niejasnych zwrotów i niezrozumiałych ustępów. Na plan pierwszy wysunęło się wyjaśnienie, co to jest owa „metafizyka“ opanowująca raz po raz doktora Obareckiego. Młodzież znalazła odpowiedź w tekście, której nie spostrzegła czytając: „Metafizyka, jakiej doktor Paweł doświadczał ostatnimi czasy raz, czasami dwa razy do roku — to kilka godzin świadomego samobadania“ ... itd. To spowodowało poszukiwanie i jeszcze dokładniejsze wyjaśnienie wyjątków tekstu określających stan psychiczny Obareckiego. Na tej samej godzinie wyłoniła się dyskusja nad warunkami, w jakich żył i pracował doktor Paweł, nad jego przeszłością, jego zamierzeniami i ich realizacją itd. W rzuconych uwagach widać było wyraźnie, że młodzież dzieli się na dwie grupy o różnych stanowiskach: jedni właściwie bronią doktora Obareckiego, drudzy go oskarżają. Nauczycielka wykorzystała ten moment i zadała jako ćwiczenie w mówieniu oparte na przygotowanych piśmiennie punktach następujący temat: „Oskarżam doktora Obareckiego“ i „Bronię doktora Obareckiego“. Tematy były zestawione do wyboru. Użyto terminów: obrońca, adwokat, oskarżyciel,



prokurator i podsądny. Z dużym zainteresowaniem uczniów postanowiono na następnej lekcji klasę zamienić na salę sądową i przeprowadzić sąd nad Obareckim.

Druga lekcja rozpoczęła się od rozprawy; oskarżycieli było mniej niż obrońców. Wybrany oskarżyciel wysunął szereg zarzutów:

brak wytrwałości,  
lenistwo,  
rezygnację z ideałów,  
przystosowanie do otoczenia,  
niechęć do czytania,  
złe spełnianie obowiązków lekarza,

wreszcie oskarżyciel obarczył doktora winą największą, uczynił go odpowiedzialnym za śmierć Stanisławy Bzowskiej.

Nauczycielka nie próbowała dopełnić oskarżenia uwagami innych uczniów, pozostawiła to do repliki prokuratora po obronie adwokatów.

Obronca wysunął następujące argumenty usprawiedliwiające podsądnego, które uczniowie, tak jak i punkty oskarżenia, zanotowali w zeszytach:

wrogi stosunek otoczenia (wybijanie szyb, odmawianie pacjentów itd.),  
brak kulturalnego towarzystwa,  
brak kulturalnych rozrywek,  
brak zrozumienia i pomocy choćby jednego przyjaciela czy towarzysza,  
nudę małomiasteczkowego życia,  
szarzyzną otaczającej przyrody.

Nie został pominięty argument ważki, świadczący, że lekarz nie był całkiem pozbawiony sumienia, gdyż w zamieć udał się do chorego narażając się na niebezpieczeństwo. Natomiast obrońca nie uwzględnił w swej obronie jedynie usprawiedliwiającego momentu podkreślonego przez autora, że doktor Obarecki widział bezskuteczność swoich zabiegów higienicznych i lekarskich wobec nędzy i ciemnoty chłopów. To było za trudne.

Sformułowania tu podane, zostały dokonane przez samych uczniów, ale klasa posiada grupę bardzo zdolnych chłopców o dużym wyrobieniu słownictwa. W klasie mniej dojrzałej sformułowania powinny być bardziej dziecinne, raczej wyrażone zdaniami niż punktami.

Teraz nauczycielka oddała głos oskarżycielowi. Występowała już z dodatkowymi oskarżeniami cała grupa. Przeciwstawiono argumentom obrońców postać „Siłaczki“. Scharakteryzowano Stanisławę Bzowską. Uwypuklono znaczenie tytułu. Nazwano doktora Obareckiego człowiekiem słabym. Wyjaśniono szczegółowiej, w jaki sposób Obarecki poniechaniem dobrego zwyczaju zabierania apteczki ze sobą przyczynił się do śmierci nauczycielki.

Na koniec padło pytanie: czy Żeromski stanął w opowiadaniu po stronie obrońców czy oskarżycieli. Przez odczytanie zakończenia klasa wyrobiła sobie właściwy pogląd na tę sprawę i zrozumiała styl Żeromskiego zabarwiony ironią.

Sąd wypadł potępiająco. Koniec lekcji zajęło wyjaśnienie, dlaczego każdemu przestępcy potrzebna jest obrona. Co to są okoliczności łagodzące. Czy adwokat przekonany o winie podsądnego może go bronić.

Lekcja była dwugodzinna, zainteresowanie i napięcie uwagi trwało przez cały czas. Jako pracę domową nauczycielka zadała uczniom rozpatrzenie warunków higienicznych wsi przedstawionych w *Silacze* i wybranie wyrażeń autora zabarwionych ironią.

Trzecia lekcja częściowo już tylko poświęcona była opowiadaniu Żeromskiego. Dzieci scharakteryzowały nędzę chłopów, żywienie się zgnilymi kartoflami, brud, ciemnotę, zabobony. Nauczycielka teraz pomogła do wyciągnięcia wniosków, że walka jednostki ze złem społecznym w wadliwym ustroju nie może być zwycięska. Naszkicowano dorywczo zmiany, jakie zaszły obecnie w życiu wsi przez wprowadzenie reformy rolnej, opieki społecznej, ośrodków zdrowia, uniwersytetów ludowych i ustalono, że trzeba zaznajomić się lepiej z tymi zagadnieniami. Lekcję zakończyło krótkie 15-minutowe ćwiczenie słownikowe: Jakie rysy charakteru powinny cechować prawdziwego działacza społecznego.

MARIA WALICKA

## JAK OPRACOWAŁAM „MARATON” W KLASIE VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

*Maraton* należy do najbardziej popularnych i lubianych przez młodzież szkolną utworów poetyckich w lekturze szkolnej. Patos i retoryka tej poezji, apelującej gorąco do patriotyzmu, trafiały zresztą od dawna i celnie w świadomość młodych czytelników i słuchaczy. W roku 1883 recytował poemat Ujejskiego młody Stefan Żeromski na uroczystościach szkolnych w Kielcach. W świetle wspomnień, zawartych w *Księdze Pamiatkowej Kielczan* (r. 1925), sprawa przedstawiała się następująco:

„Z zapartym oddechem oczekiwano teraz deklamacji Żeromskiego — *clou* całej imprezy. I oto za chwilę wybiega zza kulis krokiem niezwykle energicznym młodzian, zatrzymuje się przed samą rampą, potrząsa groźnie w stronę widzów ramieniem i krzyczy! nie! nie krzeczy, lecz grzmi! grzmi, jak trąba Archaniola:

— Ha! Sardes gore!

Gmach zatrzęsł się w swych posadach, szyby zadźwięczały, a na słuchaczy padł lęk okrutny...

...deklamacja wygłoszona płynnie, bez zająknięcia, pięknie modulowana i z przejęciem, choć krzykliwe, zjednała wykonawcy huragan oklasków.“

Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej zaliczył *Maraton* do lektury dodatkowej w klasie szóstej. Żywa zazwyczaj reakcja młodzieży na ten poemat nie pozwala go nam opuścić, jeśli by nawet nie zdążyło się omówić wszystkich pozycji w dziale „lektura dodatkowa“.

Artykuł niniejszy jest to opis próby, dokonanej w klasie szóstej jednej ze szkół łódzkich.

Kiedy trzeba ten utwór omawiać i z jakimi zagadnieniami programu należy go łączyć? To pytanie postawiłam sobie na początku roku. Nawsuwały mi się dwie drogi: połączenia *Maratonu* z opracowaniem trzeciego punktu tematyki („Miłość ojczyzny“) lub punktów siódmego i ósmego, opartych na tematyce świata greckiego. Wybrałam to drugie rozwiązanie, bo wydało mi się prostsze, bardziej naturalne, natomiast do zagadnienia trzeciego postanowiłam nawiązać po przerobieniu utworu.

Zgodnie z powziętym zamiarem trzeba było czekać do tego momentu pracy szkolnej, kiedy historyk omówił wojny perskie. Teraz wysunęła się sprawa: jak rozpocząć omawianie *Maratonu*? Czy czytać go w klasie, czy polecić jako lekturę domową? Ze względu na wyraźnie emocjonalny charakter utworu postanowiłam odczytać go sama w klasie. Poprzedziłam to rozmową na temat wojen persko-greckich, wyjaśniliśmy wówczas i trudniejsze wyrazy, nazwy miejscowości i nazwiska. Chodziło mi o to, aby uniknąć objaśnień bezpośrednio po lekturze.

Pierwsza lekcja została zorganizowana tak, że odczytanie wypadło na koniec godziny. Poleciłam przeczytać utwór jeszcze raz w domu (tekst *Maratonu* wydany został osobno, zresztą jest i w wypisach *Na przelomie*).

Następną lekcję rozpoczęliśmy od swobodnej rozmowy na temat wrażeń. W dyskusji zastanawialiśmy się nad tym, który fragment odzwierciedla zasadniczą myśl poematu. Zgodziliśmy się, że przemówienie Milcjadesa. Odczytaliśmy je jeszcze raz. Zebraliśmy argumenty mówcy. Podkreśliliśmy niezłomną wiarę w zwycięstwo, umiłowanie wolności i ojczyzny.

W związku z odszukaniem fragmentu, który zawiera podstawę ideologiczną poematu, w sposób naturalny uwaga młodzieży zwróciła się na sprawę kompozycji. Podkreślono odrębność scen-obrazów. Rozpoczęliśmy wyszukiwanie tytułów dla poszczególnych fragmentów. Zadałam to jako pracę piśmienną do domu.

W wyniku pracy domowej i dyskusji na lekcji ustaliliśmy następujące sceny-obrazy poematu, szukając podpisów w tekście samego poety:

1. „W Suzie na dworze król Dariusz ucztuje...“
2. „Przybieżał goniec i padł przed nim czołem...“
3. „Król, wściekły gniewem, wielki łuk naciąga...“
4. „A potem magów rozkazał przywołać...“
5. „Z czterech stron świata ciągną się zastępy...“
6. „W Atenach trwoga...“

Lud go otoczył, zwiesił skroń i słucha...“

7. „Nad Maratonem  
Wzniosło się niebo zarzewiem czerwonym...”
8. „W Atenach pusto...”
9. „Na pobojujowisku  
po całodziennym, morderczym igrzysku...”
10. „Wschodzący księżyc bije w lustr oręża:  
To Sparta idzie, zobaczyć ciekawa...”

Nie rozwijaliśmy dokładniej tego tematu. Podkreśliliśmy jedynie, że w utworach Ujejskiego są fragmenty, których nie można nazwać obrazami, bo mają charakter opowiadania lub refleksji samego autora („Magowie prawdę mówili Ci, królu...“). Chodziło przede wszystkim w przeprowadzonym ćwiczeniu o wyrobienie wrażliwości młodzieży na konstrukcję utworu oraz o umiejętność poszukiwania w tekście poetyckim odpowiednich cytów-dowodów.

Zbliżenie do tekstu postanowiłam wykorzystać następnie do wprowadzenia młodzieży w pewne elementy podstawowych wiadomości z nauki o literaturze. Chciałam dokonać próby realizacji punktu „język utworu literackiego“ („Literatura jako sztuka słowa. Elementarna charakterystyka języka literackiego podkreślająca jego bogactwo“).

Wybrałam następujący sposób. W pewnym momencie, kiedy ustaliliśmy tytuły dla poszczególnych scen-obrazów, zapytałam: czy np. w podręczniku historii pisze się tak, jak to czyni poeta:

„Nad Maratonem  
Wzniosło się niebo zarzewiem czerwonym...”

Nie, autor podręcznika historii czyni to inaczej. Odczytaliśmy następujący fragment:

„Decydująca bitwa rozegrała się pod Maratonem. Ateńczycy śmiało stawili czoło liczniej szeregom niepokonanych dotychczas Persów wiedząc, że od wyniku tej bitwy zależy ich przyszłość. Kierowani przez znakomitego wodza Miltiadesa, dzięki swej odwadze i poświęceniu zdołali przełamać i rozgromić szyki perskie.“

Odczytany fragment, zestawiony z *Maratonem*, posłużył nam do różniczenia piśmiennictwa artystycznego i użytkowo-praktycznego. W rezultacie stwierdziliśmy, że w poezji nie chodzi jedynie o treść rzeczową, lecz o przedstawienie o charakterze uczuciowym i obrazowym. W trakcie poszukiwania różnic między językiem potocznym a literackim sięgaliśmy po przykłady do *Maratonu*.

W związku z tymi rozważaniami trzeba było przypomnieć wiadomości z klasy piątej o określeniach, porównaniach, przenośniach i uosobieniach, opierając to na przykładach z omawianego utworu. Oto najbardziej charakterystyczne przykłady, wybrane przez młodzież:

## porównania —

„Naród to mały, lecz jak pszczoła w ulu...“  
„O, kraj to mały, niby szyba tarczy...“  
„Śród nich Miltjades, jak zesłannik bogów...“  
„Szarp, pij, a dziób twój, jak ramię, urośnie!“

## przenośnie —

„Ciągną szarańczą“. Z pięknego Miletu  
Zostały jeno ogryzki szkieletu...“  
„Żelazna ręka, co go w bój wypycha...“  
„Noga wprzód sunie, mur się tworzy z tarczy...“  
„Jednego sługę  
Odstawił, aby każdą rwącą strugę  
Wrzawych uczt jego tamował wykrzykiem...“  
„... Kraj ich za mały...“  
To szczypta ziemi...“

## uosobienia —

„Morska Eubeja w perzynie osiadła,  
Harda Exetria do ziemi przypadła  
I cała Grecja struchlała i zbladła.“

Jaka jest rola tych wszystkich środków wyrazu w *Maratonie*? Doszliśmy do przekonania, że chodzi tu o najsilniejsze wrażenie, o wywołanie uczucia. I stwierdziliśmy, że te właśnie środki są „na miejscu“ w poezji, a rzuciłyby nas w mowie potocznej.

Po tych stwierdzeniach prosta była droga do wniosku, że warto się nauczyć na pamięć jakiegoś fragmentu *Maratonu*. Zostawiłam to do wyboru uczniów. Większość wybrała następujące fragmenty: obraz bitwy, przemówienie Milejadesa, „na pobojuwisku“.

Od recytacji wyuczonych fragmentów rozpoczęliśmy naszą ostatnią lekcję, związaną z *Maratonem*. Dalszą jej część wypełniło odczytanie i omawianie fragmentu mickiewiczowskiego pt. „Zasługa dla ojczyzny“ (z wypisów *Na przelomie*). Było to już przejście do zagadnienia programu na temat „miłość ojczyzny“.

Jaką korzyść przyniosło opracowanie *Maratonu*? Sądzę, że znaczną. Poza wartościami ideowo uczuciowymi utwór ten stworzył podstawę do przeprowadzenia ćwiczeń związanych z techniką czytania i wygłaszania, następnie dał okazję do wprowadzenia młodzieży w pewne wiadomości z nauki o literaturze, szczególnie można było pokusić się o elementarną charakterystykę języka literackiego. Wszystkie te zabiegi odbyły się na materiale poetyckim niezbyt wysokiej wartości, ale dostępnym i przeżyłym przez młodego czytelnika.

# OCENY I SPRAWOZDANIA

## KSIĄŻKI

ZDZISŁAW LIBERA

### „BIBLIOTEKA PISARZY POLSKICH I OBCYCH“

Wyd. „Książka“, Warszawa, 1947)

Przeszło dwadzieścia tomików „Biblioteki Pisarzy Polskich i Obcych“, które ukazały się nakładem „Książki“, stanowi już cenną pozycję w ruchu wydawniczym. Istnieje w Polsce dawna tradycja podobnych serii wydawnictw: Biblioteka Narodowa i Wielka Biblioteka; Biblioteka Uniwersytetów Ludowych, Gebethnerowskie wydawnictwo „Pisarze Polscy i Obcy“. Biblioteka „Książki“ nawiązuje do tej tradycji i wzbogaca ją nowymi wartościami.

W związku z charakterem i celem tego rodzaju wydawnictw wyłaniają się dwa zasadnicze problemy: zagadnienie doboru tekstów oraz forma opracowania i wstępu. Jeżeli idzie o Bibliotekę Narodową, to miała ona przede wszystkim na celu uprzystępnienie utworów dawnej literatury polskiej i obcej szkolnej i uniwersyteckiej młodzieży. Poza tym dostarczała tekstów, które posiadają dla kultury narodowej ogólniejsze znaczenie. Każdy tomik Biblioteki Narodowej zawierał objaśnienia rzeczowe i wstęp do kładnie utworów omawiający. „Biblioteka Pisarzy Polskich i Obcych“ kontynuuje pod pewnymi względami tradycję Ossolineum, a nawet niektóre tomiki (Moliera *Skąpiec* i *Mizantrop* w opracowaniu Boya) ukazały się pod znakiem obu instytucji wydawniczych. Jak sądzić można z charakteru dotychczas wydanych książek i ze spisu zapowiedzianych, cele wydawnictwa idą w kierunku udostępnienia lektury szkolnej. Asnyk, Bałucki, Bogusławski, Brodziński, Fredro, Górnicki, Konopnicka, Korzeniowski, Krasicki, Krasieński, Kraszewski, Mickiewicz, Morsztyn, Niemcewicz, Norwid, Pasek, Prus, Potocki, Romanowski, Rej, Rzewuski, Słowacki, Ujejski, Witkiewicz, Woroniec, Zabłocki, Zaleski, Zapolska — oto nazwiska autorów, których utwory bądź już zostały wydane, bądź wydane zostaną w najbliższym czasie. Nadto ukazały się: *Bajka polska wieku oświecenia*, a zapowiedziane są *Liryka staropolska*, *Mysł pozytywistyczna na zachodzie i u nas*, *Publicystyka wielkiej emigracji*, *Satyry wieku oświecenia*, *Wybór wierszy reformacyjnych i Śląsk, Pomorze i Prusy w kronikach średniowiecznych*.

Jaką rolę ma spełniać wstęp poprzedzający utwór i jakim celom powinien służyć?

Omówienie utworu nie może zastępować jakiegoś fragmentu historii literatury czy nawet rozdziału monografii pisarza, ale wprowadzać powinno czytelnika w lekturę, ułatwiając zrozumienie tekstu i jego poznanie. Powinno ponadto dawać elementy wiedzy o danym dziele, potrzebne do wzbogacenia kultury literackiej i ułatwiające jej pogłębienie.

Inną rolę spełnia wstęp czytany przez nauczyciela, inną, kiedy korzysta z niego uczeń, inną jeszcze, gdy zagląda do niego zwykły czytelnik. Kieruje on uwagę czytającego w określoną stronę, uwidatnia tę czy inną własność utworu, podsuwa niekiedy interpretację, wpływa na charakter refleksji.

O ile komentarz rzeczowy ogranicza się do objaśnienia trudniejszych słów i zwrotów, jest jakby formą filologicznej egzegezy tekstu, o tyle wstęp dotyczy problematyki utworu i jego artystycznej ekspresji. Wstępy do utworów „Biblioteki Pi-

sarzy Polskich i Obcych“ nie są jednolite w ujęciu, jakkolwiek dostrzec w nich można rysy, które łączą wspólną nicią całe wydawnictwo.

W krótkich, bo ośmio- lub dziesięciostronicowych rozprawkach starają się autorzy wstępów oświetlić utwór ze stanowiska socjologicznego uwzględniając przede wszystkim jego tło społeczno-kulturalne.

Charakterystyczna pod tym względem przedmowa do *Anielki*, opracowana przez Szweykowskiego, uwypatnia rolę i znaczenie dziedzica i dworu na tle przeobrażeń gospodarczych i społecznych drugiej połowy XIX wieku. I jakkolwiek autor zaznaczył, że „Prus główny wysiłek twórczy w powieści skieruje na oświetlenie psychiki Anielki i jej przemian wewnętrznych“, chociaż pisze, że „powieść społeczna przemienia się w psychologiczną“, to jednak akcent analizy pada na stronę społeczną utworu. Pietrusiewiczowa rozpatruje *Powrót do gniazda* Kraszewskiego poświęcając specjalny rozdział ogólnej charakterystyce reformacji w Polsce. Mówiąc o rozwoju reformacji autorka wstępu w dociekaniu przyczyn tego zjawiska sięga do zagadnień gospodarczych. Analizując stosunki gospodarcze na Zachodzie i w Polsce uzasadnia społeczno-ekonomiczne przyczyny ruchu reformacyjnego, wyrażające się w chęci uniezależnienia się od Kościoła. Szlachta nie chce płacić dziesięcin i uwalnia się spod jurysdykcji duchownej. Dopiero po obszernym omówieniu zasadniczych problemów reformacji w Polsce przechodzi Pietrusiewiczowa do scharakteryzowania powieści Kraszewskiego jako wyrazu poglądów pisarza na reformację.

Społeczny punkt widzenia znajdzie czytelnik w przedmowie Adamczewskiego do wyboru pism Reja, we wstępie Szweykowskiego do *Dożywocia*, w rozprawce Żurawickiej o *Grubych rybach*.

Po raz pierwszy chyba doczekała się oddzielnego studium rozprawa Witkiewicza *Mickiewicz jako kolorysta*. Uwagi Jakubowskiego o Witkiewiczu i jego pracy wprowadzają w krąg zagadnień, które dotychczas nie posiadają odrębnej literatury, a w podręcznikach historii literatury potraktowane są bardzo pobieżnie. Zwięźle a treściwie przedstawia Jakubowski poglądy estetyczne Witkiewicza ukazując zarówno jego walkę z estetyką idealistyczną jak i własny program krytyki malarskiej.

Swoisty charakter mają wstępy Furmanika, który bada przede wszystkim stronę estetyczną utworu. Analiza formalna wiersza na poziomie szkoły średniej nie jest łatwa. Brak podręczników i niedostateczne wykształcenie polonistów w tej dziedzinie utrudniają nauczycielowi systematyczną i solidną pracę. Wstępne rozprawy do *Ballad i romansów* oraz do *Sonetów krymskich* oświetlają mickiewiczowskie utwory od strony ich artystycznego wyrazu. Wzorem analizy techniki artystycznej może być rozbiór *Lilii*. Furmanik zwraca uwagę na rozmaite chwytły artystyczne poety, i różnorodne środki ekspresji. Uwydatnia znaczenie czasu teraźniejszego, podkreśla rolę analogii i kontrastu, pokazuje nastrój liryczny i momenty dramatycznego napięcia. Szkoda tylko, że znany badacz wiersza i rytmu nie uwzględnił zagadnień wersyfikacji utworu. Pożytek z tego rodzaju wstępów jest duży, ponieważ nauczyciel-polonista znajdzie w nim pomoc, choćby w tym i owym szczególnie różnił się w poglądzie od autora. Furmanik pokazuje przede wszystkim elementy metodyczne, a zaleta ich polega jeszcze na tym, że przeciętnego czytelnika nie nużą, przeciwnie — zaostrzają wrażliwość estetyczną. Przydałoby się i we wstępach do utworów epickich i dramatycznych uwzględnić elementy analizy formalnej, nie jako metody wyłącznej, ale jako jeden z koniecznych środków poznania literackiego dzieła.

Szczególnego rodzaju studium stanowi wstęp Mieczysława Jastruna do *Dziadów*. Należy on do tego typu essayów, które na kilku stronicach starają się zamknąć prawdziwy, wieczny sens poetyckiego utworu. Analiza *Dziadów* ograniczona rozmiarami rozprawy, choć nie wnika w drobiazgi, porusza przecież wszystkie istotne problemy poematu. Jastrun robi nowe spostrzeżenia, które na świeżo pozwalają ocenić całość utworu. Przeprowadza na przykład porównanie *Improvizacji* z częścią IV stwierdza-

jąc, że „w potoku nienjarzmionego zmiennego rytmu gwałtownych wyznań odnajdujemy Gustawa. Ta sama namiętność, ten sam tok mowy. Tylko człowiek dojrzalszy i dojrzalszy artysta. Ta sama namiętność, tylko przedmiot jej większy, już nie kobieta — Ojczyzna“. Jastrun dostrzega współczesność *Dziadów*. Widzi mianowicie, że „współczesność poematu, który powstał po klęsce powstania listopadowego, bogaciła się w drugą współczesność — czytających ten utwór po klęsce wrześniowej. Rzeczywistość caratu mieszała się z silniejszą stokroć rzeczywistością hitlerii, męczeństwo Polaków z pierwszych dziesiątków wieku XIX z martyrologią Polski okupowanej przez niemieckiego najeźdźcę w pamiętnych latach 1939—1944“.

Uwydatnienie aktualnej roli wydanego utworu legitymuje niejako potrzebę lektury, a w czytelniku utwierdza przekonanie, że ma przed sobą nie tylko dokument kultury literackiej, ale dzieło żywe, ludzką prawdą tętniące.

Nie tylko zresztą Jastrun stara się spojrzeć na komentowany utwór od strony dnia dzisiejszego. W informacjach, oszczędnych w słowa wstępach do wyborów wierszy Konopnickiej Zofia Rothertowa zwraca uwagę, że „zaborczość krzyżackiego sąsiada widziała poetka jasno i wypowiedziała mu walkę“, że „niezależnie od śpiewu wiersze Konopnickiej żyją swoim poetyckim życiem, warto ich się nauczyć, dobrze przyswoić sobie słowa ruchliwe i dźwięczne, a z tych słów przeniknąć do naszych dusz i miłość, i piękno“.

Tomiki „Biblioteki Pisarzy Polskich i Obcych“ znalazły się już w rękach uczniów i nauczycieli. Mało ukazało się utworów z literatury obcej i nie wiadomo, jakie pozycje redakcja projektuje na najbliższą przyszłość. Szkoda, że objaśnienia do *Skapca* i *Mizantropa* znalazły się na końcu książki, a nie pod tekstem, jak w pozostałych tomikach. Również niezrozumiałe wydaje się, że pewne utwory, jak *Pan Tadeusz*, *Beniowski*, *Poezje* Kochanowskiego — tworzą inną serię, a nie zostały włączone do tejże Biblioteki. Jeszcze ważna sprawa, to kolejność ukazywania się tekstów. Wydaje się, że zacząć trzeba od rzeczy najpilniejszych, których brak na rynku księgarskim, a które potrzebne są w szkole. Nie ma więc jeszcze *Nieboskiej komedii* Krasińskiego, *Zemsty* Fredry, a ukazały się mniej potrzebne w pracy szkolnej *Poezje* Romantowskiego czy *Grube ryby* Bałuckiego.

Jak sądzić można ze spisu autorów, których utwory Biblioteka obejmuje, wydatnie ograniczyć się do literatury dawnej.

Wobec wprowadzenia do programów szkolnych dużej ilości literatury współczesnej, dobrze by było włączyć do Biblioteki serię pisarzy nowszych. Przydałby się wybór nowel i utworów poetyckich z okresu dwudziestolecia międzywojennego, przydałby się wybór tekstów z okresu wojny i ostatniego dwulecia. Niechaj wstępy w takiej serii wydawniczej zawierają krótkie informacje o autorze i wiadomości potrzebne do lepszego zrozumienia utworu. Granica zakreślona Witkiewiczem i Zapolską wydaje się już dzisiaj zbyt oddalona.

J. Z. JAKUBOWSKI

HENRYK SZYPER: „ADAM MICKIEWICZ“,  
POETA I CZŁOWIEK CZYNU  
(„Czytelnik”, 1947)

„Celem niniejszej pracy — pisze we wstępie autor — jest przedstawienie w sposób popularny dorobku wiedzy historycznoliterackiej o największym naszym poecie“. Wydaje się, że Szyper osiągnął zasadniczy, zamierzony cel. Jest to istotnie popularna (w najlepszym znaczeniu tego słowa) synteza wiedzy o Mickiewiczu, którą z zadowoleniem powita każdy polonista. Szyper zebrał sumiennie najważniejsze osiągnięcia dotychczasowych badań nad twórczością i życiem poety. Mógł zresztą powołać się i na



własne, oryginalne poszukiwania naukowe, zawarte w jego książce pt. *Sentymentalizm w twórczości Mickiewicza* (1926 r.). „Popularny zarys“ zasługuje w pełni na zaufanie czytelnika.

Oczywista, zamknięcie na dwustu kilkudziesięciu stronicach bogatej treści życia i dzieł Mickiewicza nie było zadaniem łatwym do realizacji, tym bardziej, że autor świadomie zamierzył przedstawić jednocześnie „poetę i człowieka czynu“. Ambicja to bardzo wysoka, grozi w tym wypadku pewne zatarcie zasadniczych różnic między faktami życiowymi i faktami literackimi, uznanie dzieła sztuki za absolutny wyraz osobowości twórcy.

Dążenie Szypera do socjologicznej interpretacji pisarza i działalności literackiej jest charakterystycznym przykładem tendencji współczesnych badań literacko-naukowych, przewyżających biografizm i psychologizm. Książka o Mickiewiczu powinna obudzić głębsze zainteresowanie i ze względu na swoje metodologiczne zdobycze.

Jakie są wartości omawianej książki ze względu na potrzeby nowej szkoły polskiej? Podkreślę najważniejsze.

1. Przede wszystkim uderza mile jasna, bardzo przejrzysta kompozycja książki. Dokładnie zrobiony przegląd treści, tytuły marginesowe — to wszystko ułatwia zorientowanie się czytelnika w zawartości, pozwala bez trudu odszukać pożądaną partię. Bardzo pożyteczny jest rozdział ostatni, lapidarna synteza na temat znaczenia Mickiewicza i jego wpływu na literaturę polską i światową. Ten jasny układ książki nadaje jej duże znaczenie dydaktyczne.

2. Pozytywnie uderza w „popularnym zarysie“ trafne uchwycenie proporeji między kulturem, jaki żywi Szyper dla Mickiewicza — „pielgrzymka Wolności“, a ambicją badacza, który dąży do obiektywnego oświetlenia i momentów załamania się bogatej indywidualności wielkiego twórcy. Stąd obok serdecznego podziwu dla wielkości człowieka i poety zjawiają się w tej książce zdecydowane słowa o „czadzie towiańszczyzny“, o „niesamowitości tej zbiorowej psychozy“, o „niszczącym wpływie“ Towiańskiego na stosunek Mickiewicza do życia i poezji.

3. Najważniejszą wartością książki Szypera dla potrzeb nowej szkoły widzę w dążeniu autora do ukazania życia i twórczości Mickiewicza w związku z historią Polski i Europy w pierwszej połowie XIX wieku. Szyper wykazuje wyraźną troskę o to, aby ułatwić czytelnikowi zrozumienie życia i dzieł poety na tle określonych procesów społeczno-politycznych i kulturalnych. Stąd znajdujemy w omawianej książce analizę socjologiczną środowiska drobnoszlacheckiego, z którego pochodził poeta, stąd następnie oświetlenie postępowych tradycji oświecenia w Wilnie na początku XIX wieku i wykazanie, jak w promieniach tradycji rozwijała się młodzieńcza twórczość Mickiewicza.

Dwa momenty szczególnie należy podkreślić, kiedy socjologiczna metoda autora przyniosła szersze oświetlenie zagadnień mało znanych przez przeciętnego, inteligentnego Polaka: pobyt i twórczość Mickiewicza w Rosji oraz działalność publicystyczną i polityczną poety w okresie „wiosny ludów“.

Dość dużo miejsca poświęcił Szyper rozpatrzeniu stosunków Mickiewicza z rosyjską inteligencją postępową oraz dzieciom przyjaźni największego poety polskiego z „wieszczem ruskim narodu“ Puszkinem. Przekonywująco wykazał autor, jak Mickiewicz odgraniczał swój stosunek do caratu od sądu o narodzie rosyjskim: „Kiedy zaś zrodziły się *Dziady* — wielki akt oskarżenia przeciw zbrodniom caratu — zapragnął Mickiewicz wyraźnie zaznaczyć, że dzieło jego nie jest wyrazem nienawiści do całego narodu rosyjskiego. Odezuł potrzebę wyraźnego sformułowania tej prawdy, przeprowadzenia jasnej linii podziału. Tak powstał wiersz *Do przyjaciół Moskalt*“.

Jeden z najobszerniejszych rozdziałów nosi tytuł *Publicysta i działacz rewolucyjny (1848—1855)*. Jest to (obok rozdziału pt. *W Rosji [1824—1829]*) najbardziej oryginalny i świeży fragment książki, przynoszący interesujące przedstawienie działal-

ności Mickiewicza wówczas, gdy organizował on legion polski przy armii włoskiej oraz redagował *Trybunę Ludów*. Szyper ustrzegł się tutaj przed naiwną aktualizacją „Mickiewicza-socjalisty”. Operując dowodami (np. cytatami z *Trybuny Ludów*) wykazał jednak „przebłycki klasowości” w poglądach wielkiego poety, podkreślił jego piękną wiarę w „budującą siłę socjalizmu”, następnie trafną ocenę „burżuazyjnej miłości ładu społecznego” oraz realistyczny sąd o sensie solidaryzmu w ustroju mieszczańsko-kapitalistycznym. („Jak to?! Przynajmniej Pan — pisał Mickiewicz w polemice z ideologiem socjalizmu reformistycznego Considerantem — że społeczeństwo składa się ze zgangrenowanych żywiołów, wzajem sobie wrogich, że istnieją tylko niwolnicy i ciemiężcy, ofiary i katy, i chcesz uszczęśliwić ludzkość przez wprowadzenie harmonii między dobrem a złem, między życiem a śmiercią, między światłem a ciemnością? Chcesz Pan, aby wyzyskiwacze koronowani lub kapitaliści ustąpili przed logiką waszych dowodzeń, gdy oparli się poświęceniu i ofiarom całych pokoleń?”).

Wydaje się, że to wykazanie związku twórczości Mickiewicza z dążeniami wyzwoleńczymi narodu polskiego oraz z rewolucyjno-demokratycznymi nurtami myśli europejskiej nadaje książce Szypera dużą wartość naukową i wychowawczą. W świetle wywołów autora rozumiemy jasno i twórczość Mickiewicza, i jego związek z epoką.

Podkreślić należy staranną szatę wydawniczą książki oraz pięknie dobrane portrety. Całość pracy jest niewątpliwie udanym i pożytecznym osiągnięciem.

PAWEŁ SMOCZYŃSKI

### TADEUSZ LEHR SPŁAWIŃSKI: JĘZYK POLSKI

Pochodzenie — Powstanie — Rozwój.

Warszawa, 1947, s. 487

### TADEUSZ MILEWSKI: ZARYS JĘZYKOZNAWSTWA OGÓLNEGO

Część I: Teoria językoznawstwa.

Lublin — Kraków, 1947, s. 208

Książki obu autorów są pomyślnym wydarzeniem w polskiej literaturze językoznawczej. Omawiają bowiem w sposób przystępny i jasny, chociaż ściśle naukowy, z przeznaczeniem dla najszerszych warstw kulturalnych takie kwestie ogólne, jak historia kształtowania polskiego języka kulturalnego i literackiego oraz rozwój najistotniejszych doktryn językoznawczych od czasów najdawniejszych po rok 1939. W bogato zebranych materiale, bez zbyteczniejszego balastu skomplikowanego aparatu naukowego, uwzględnili autorzy najnowocześniejsze wyniki nauki dając doskonałą orientację w odnośnej polskiej i obcej literaturze, przez ostatnią pożogę wojenną jakże często niedostępnej nawet fachowcom.

Jak więc widać, użyteczność wymienionych prac jest tak wielostronna, że staną się nie tylko nieodzownym *valde mecum* każdego początkującego adepta polonistyki (tak „językoznawcy” jak i „literata”) ale przysłużą się także niezmiernie poloniście nauczycielowi przy nauce języka polskiego w liceum, będą pomocą wielu psychologom, socjologom i etnografom, będą też dobrym i uslužnym doradcą literatom i dziennikarzom, a najszerszym warstwom kulturalnym, którym wartości humanistyczne leżą na sercu, pozwolą rozszerzyć horyzonty i nauczą kochać i kultywować ojezysty język.

Dla lepszego udokumentowania tego, co powiedziałem, zaznajomię czytelnika z najważniejszymi problemami obu publikacji:

I. Prof. Lehr Spławiński zaczyna od zagadnienia pochodzenia i praojczyzny Słowian. Jest ono już znane niektórym czytelnikom z jego niedawnej pracy pod takim samym tytułem, wydanej przez Instytut Zachodni w Poznaniu. Autor przy wykorzystaniu dotychczasowych badań językoznawstwa porównawczego i uwzględnieniu osiągnięć historiografii, prehistorii i antropologii dochodzi do wniosku, że pochodzenia Prastłowian należy się prawdopodobnie doszukać w Wenetach, twórcach i propagatorach kultury łużyckiej, a praojczyznę ich umiejscowić na terenie mniej więcej między Odrą a Bugiem. Na tak ustalonym tle obserwuje autor dalszą ekspansję Słowian i różnicowanie dialektyczne ich prajęzyka, dając przejrzysty i jasny pogląd na tzw. genealogię języków słowiańskich.

Następnie uwaga autora skupia się na Słowianach Zachodnich. Omawia ich stosunki plemienne i językowe, dłużej się zatrzymując przy tzw. grupie lechickiej, a w niej przy najdalej na zachód wysuniętych i ogółowi najmniej znanych Drzewianach.

Teraz dopiero dochodzi do narodu i języka polskiego. Na tle układu dawnych plemion szuka związków z obecnymi kompleksami gwarowymi, obserwuje straty i zyski polskiego obszaru językowego na wszystkich obecnych pograniczach i wreszcie wywodzi swój pogląd na z dawną głośną i dyskutowaną genezę polskiego języka kulturalnego, umieszczając jego ośrodek w Wielkopolsce.

Przechodząc do istotnego tematu swego dzieła, tzn. do historii polskiego dialektu kulturalnego i jego języka literackiego, najpierw określa to, co jest w nim dziedzictwem prastłowiańskim, i stwierdza, że „zasadniczy zrąb budowy został ten sam“.

Jesteśmy już w Polsce średniowiecznej (XI i XII w.). Stykamy się z najdawniejszymi jej zabytkami: *Bullą gnieźnieńską*, *Bogurodzicą* i *Kazaniami Świętokrzyskimi*. Obserwujemy ówczesną pisownię i śledzimy ciekawe zabiegi uczonych, by pod jej, zdawałoby się, obcą postacią, odkryć ogólnie nam znane dźwięki i wcale nie obce nam, chociaż w wielu wypadkach już nie używane, formy i słowa. Równocześnie jesteśmy świadkami pierwszych naszych kontaktów kulturalnych z narodami ościennymi, mianowicie z Czechami i Niemcami.

Następne wieki: XIV i XV przynoszą coraz więcej śladów naszego życia kulturalnego. Spotykamy już obszerne zabytki: *Psalterz floriański*, *Kazania gnieźnieńskie*, *Psalterz puławski*, *Biblię Królowej Zofii*, *Roty przysięg* i pierwsze wiersze świeckie. Stwierdzamy coraz liczniejszy i pełniejszy materiał do uogólnień. Autor rozpatruje go według zabytków stosując jednolity porządek: pisownia, właściwości fonetyczne, fleksyjne i słownictwo. Główna uwaga skupia się przy tym na pewne kompleksy zjawisk najistotniejszych, a więc: nosówki, grupy spółgłoskowe, iloczasy, czasy złożone, charakterystyczne końcówki fleksyjne, zachowanie cech gwarowych i wpływy czeskie. Mało materiału jedynie widać z zakresu słowotwórstwa i składni.

W następnej fazie wchodzimy w okres tzw. wieku złotego, trwającego do połowy XVII stulecia. Nieporadny i niekiedy trudno zrozumiały dotychczas język staje się literackim w całym znaczeniu tego słowa. Kształtuje się język poetycki i dochodzi do wspaniałego rozkwitu w osobie Jana Kochanowskiego. Obserwujemy w nim nie spotykaną dotąd zwięzłość, staranność w doborze wyrazów, unikanie rubaszności i dbałość o nastrój i poziom uczuciowy. Obok poezji jesteśmy świadkami niebywałego rozwoju prozy w osobie Skargi. Spotykamy już przykłady nowożytnej indywidualizacji językowej oraz celowej jego stylizacji. W dłuższym wyjątku z *Dworzanina Górnickiego* zapoznajemy się z prądami i wpływami działającymi na ówczesny rozwój języka, które tym bardziej są ciekawe, że autor ich wykazuje „zupełnie nowoczesne ustosunkowanie do sprawy języka kulturalnego“. Autor nasz przy tej okazji daje wyczerpujące dane, dotyczące wpływów hiszpańskich, włoskich, francuskich, ruskich, łacińskich, węgierskich i wschodnich. Coraz rzadziej spotykamy się ze zjawiskami z zakresu fonetyki i fleksji, bo te zaczynają się ustalać do stanu dzisiejszego, do wyjątków należy

wyczerpujące omówienie samogłosek ścieśnionych. Więcej za to materiału z zakresu składu i stylistyki.

Od połowy XVII wieku obserwujemy na oryginalnym materiale powolny upadek i obniżanie się poziomu tak języka poetyckiego jak i prozaicznego. Świadczy o tym nadmiar łaciny i „każenie języka i stylu obcymi naleciałościami“. Ze zjawisk gramatycznych interesują nas jeszcze samogłoski ścieśnione oraz głoski *rz* i *ż*, ustalanie się rodzaju męskoosobowego i rzeczowego, wypieranie pewnych starych jeszcze form odmiany i powolne tworzenie dzisiejszej odmiany liczebnikowej. Z wpływów obcych uwaga skupia się na bardzo istotnym czynniku kresów wschodnich.

Odrodzenie zatrwającego stanu rzeczy następuje w epoce stanisławowskiej. Język poetycki Krasickiego osiąga poziom Kochanowskiego i wszechstronnie rozwija się język prozaiczny. Tworzy się styl naukowy i beletrystyczny. Jednak w dobie pseudoklasyycznej język poczyna „sztywnieć i kostnieć“. Jest wprawdzie staranny i poprawny, wyszukany w doborze wyrazów i zwrotów, ale właśnie przez to i sztuczny, i konwencjonalny. Odrzuca się od swego naturalnego podłoża, jakim jest mowa żywa.

Zmianę wprowadza romantyzm.

Odtąd zagadnienia stylistyczne będą tematem najważniejszym, w naszej nauce w tak szerokim i uogólniającym ujęciu dotychczas całkiem nieznanym. Poświęca im autor 140 stron, ucząc należycie rozumieć istotę języka literackiego, jego właściwy stosunek do mowy żywej i gwar ludowych oraz umiejętnie zasilając go archaizmami. Poglądy autora cechuje umiarkowanie, trzeźwy sąd oraz duża dbałość o przyszłe losy naszej największej świętości narodowej. Ujęcie materiału grupuje się częściowo wokół najważniejszych ówczesnych prądów kulturalno-literackich, mianowicie: romantyzmu, pozytywizmu i realizmu, „Młodej Polski“, albo wokół pewnych zagadnień, po pierwszej wojnie światowej bardziej zróżnicowanych, więc: archaizacji, dialektyzacji, regionalizmu i dążności poezji „integralnej“. Analiza obejmuje wyjątki utworów Mickiewicza, Krasińskiego, Słowackiego, Goszczyńskiego, Kraszewskiego, Prusa, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Witkiewicza, Tetmajera, Orkana, Reymonta, Żeromskiego, Wyspiańskiego, Kasprówicza, Powalskiego, Bechzyca-Rudnickiej, Moreinka, Kędziora, Kuncewiczowej, Boguszeńskiej i Kornackiego, Jareckiej, Nałkowskiej, Andrzejewskiego, Tuwima, Brękowskiego, Wierzyńskiego i Jasnorzewskiej-Pawlikowskiej. O wielu innych spotykamy krótkie, ale bardzo wymowne notaty.

Całość dzieła zaokręglają wiadomości, dotyczące współczesnego języka użytkowego i mowy codziennej warstw wykształconych. Rozdział ten mówi o sprawach niewątpliwie mniej górnoletnich, jednak równie ważnych, bo dotyczących języka ntesłusznie mniej na ogół cenionego i dbałego o jasność, czystość i piękno, mianowicie o języku urzędowym, naukowym i dziennikarskim. Książkę kończą uwagi o zróżnicowaniu społecznym i terytorialnym narzecza kulturalnego.

Obok przedstawionego bogactwa problemów i dobrze, i obficie dobranych tekstów zasługuje jeszcze na wyróżnienie ładna szata zewnętrzna książki: dobry papier i druk, staranna i na ogół poprawna korekta. (Z ważniejszych niedopatrzeń narzuca się niekonsekwentna transliteracja zaimka *się* w tekście na str. 144—145, niekonsekwentna transliteracja grupy *-szcz-* w tekstach na str. 186—189, mniej staranne odróżnianie znaków *a—a* w tekście Reja str. 228—229, wreszcie rozmaite przeoczenia w tekście Górnickiego str. 256—262 oraz w tekście Chmielowskiego str. 259—297). Zaletą książki jest też w miarę wyczerpująca bibliografia uwzględnionej literatury oraz szczegółowy, dokładny przegląd treści, doskonale orientujący w mnogości omówionych kwestii.

II. W inny rodzaj zagadnień wprowadza nas książka prof. Milewskiego.

Dzieli się ona zasadniczo na dwie części. Pierwsza omawia historię doktryn lingwistycznych od czasów najdawniejszych aż po najnowsze, druga na tym tle po-

rządkuje i precyzuje cele i metody różnych dyscyplin lingwistyki, czyli daje jej metodologię i metodykę.

1. Przejdźmy do zaznajomienia się z problematyką części pierwszej.

Układ materiału, jaki autor tu wprowadza, jest oczywiście chronologiczny. Ujmuje więc badania w trzy epoki: I — do r. 1800, II — wiek XIX, III — wiek XX. Epoka II dzieli się jeszcze na dwa okresy, mianowicie od 1800—1870 oraz od 1870—1914.

a) W pierwszej epoce badania językowe, teoretycznie biorąc, mają charakter opisowy, biorąc zaś praktycznie — funkcyjno-normatywny.

Wśród panujących ówczesnie doktryn zwraca autor uwagę na pogląd przyjmujący język za system znaków albo naturalnych (*physei*), albo konwencjonalnych, umownych (*thesei*). Ze stanowisk tych zwyciężył kierunek *thesei*.

Ślady jednak pierwotnego zapatrywania utrzymały się w dwóch dalszych, nowszych kierunkach, mianowicie analogistów, stwierdzających prawidłową regularność, więc skrajnie stojących na stanowisku teorii *thesei*, oraz anomalistów, stwierdzających w języku dowolność, więc bliższych teorii *physei*.

Najdoskonalszy wyraz dwie te zasadnicze postawy znalazły w poglądach Epikura i św. Augustyna. Pierwszy stworzył podstawy badań nad ewolucją języka, drugi dał fundament pod lingwistykę funkcyjną.

Następne po nich wieki poza ich krąg nie wyszły.

b) Druga epoka przynosi bardzo zasadniczą zmianę: wprowadza do badań metodę porównawczą.

Do roku 1870 kwitną badania porównawcze oparte na obu już znanych postawach, tzn. porównawczo-ewolucyjne jak i porównawczo-funkcyjne. Pierwsze reprezentuje Szkoła Grimma, drugie Bopp i Humboldt.

Coraz jednak większy rozwój nauk przyrodniczych tworzy nowy okres badań od roku 1870—1914, grupując się około tzw. Szkoły Młodogramatyków, która zaczęła pojmować język nie jako twór, ale działanie: istnieje więc on realnie tylko w jednostce, tym samym podlega nieustannemu ruchowi i dlatego nie może być produktywnie inaczey badany, jak ewolucyjnie.

W oparciu o tego rodzaju nastawienie Młodogramatycy zaniechali badań nad lingwistyką porównawczo-funkcyjną, rozwinęli za to w niebywały sposób badania porównawczo-rewolucyjne. Ich osiągnięciom na polu praw głosowych, analogii, semantyki i geografii ligwistycznej autor poświęca sporo miejsca, dając doskonałą i przejrzystą orientację w owych wynikach badań.

c) Szkoła Młodogramatyków przez swój kierunek skrajnie ewolucyjny, przyczynowy, indywidualistyczny i psychologiczny szybko wywołała reakcję.

Wyraziła się ona poprzez Szkołę Etnograficzną z takimi jej głównymi przedstawicielami, jak Wundt, Cassirer i Schmidt. Wznowili oni tradycję Humboldta i Boppa, zastępując postawę przyrodniczą ujęciem humanistycznym.

Z uwagi jednak na to, że uczeni powyżsi nie byli językoznawcami, a filozofami lub etnografami, więc i oni nie byli w stanie obronić się przed jednostronnością.

d) Tym, który odrębność obu stanowisk językoznawczo umiał pogodzić, był dopiero wielki uczony Ferdynand de Saussure.

Wyszedł on w swych rozumowaniach od stwierdzenia, że mowa jako całość i jednia składa się z dwóch odrębnych elementów: istotnego — „języka“, który jest tworem społecznym i niezależnym od jednostki, oraz ubocznego — „mówienia“, które obejmuje akty tonacji indywidualne, zależne od osoby mówiącej.

„Język“ ma nastawienie czysto funkcyjne, celowościowe, „mówienie“ — ewolucyjne, przyczynowe.

Poglądy de Saussure'a okazały się niezwykle płodne. Im zawdzięczamy powstanie całkiem nowych dyscyplin, jak fonologia, morfologia i stylistyka. Ich przed-

stawieniu poświęcił autor również sporo uwagi, nie szczędząc jasnych i wyrazistych przykładów.

e) Dalszą, już ostatnią syntezę niezależnie od siebie rozwijających się szkół: Etnograficznej i de Saussure'owskiej usiłował dać Karol Buhler w r. 1934, niestety ukazał się w druku tylko jeden tom i przypuszczalnie dlatego przedstawienie jego poglądów wypada w naszej książce mniej przekonywująco i wyraźnie.

2. Przedstawiwszy historię doktryn językoznawczych autor przechodzi do utworzenia na ich tle metodologii i metodyki dzisiejszego językoznawstwa.

Dzieli więc lingwistykę na zewnętrzną, tzn. przyczynową i psychologiczną, oraz wewnętrzną, tzn. funkcyjną i fenomenologiczną. Do zakresu pierwszej zalicza fonetykę, psychologię i socjologię „mowy“, do zakresu drugiej „gramatykę“ i stylistykę: mogą one być traktowane w sposób obiektywny albo subiektywny, formalny albo treściowy.

W każdej tak wyodrębnionej dyscyplinie doszukuje się autor jej istoty, zasięgu i granicy, oraz zaznacza z jej metodą, szczególnie dużo miejsca poświęcając „gramatyce“ obiektywnej i stylistyce subiektywnej.

3. Taka jest mniej więcej problematyka części pierwszej. W druku są jeszcze dwie dalsze. Wszystkie razem dopiero utworzą całość.

I tak tom drugi zajmie się problemem ekspansji języków świata i ich rozmieszczeniem w czasie i przestrzeni, tom trzeci na tym materiale oprze syntezę, tzn. poda zasadnicze typy budowy języków, ich cechy wspólne i różne.

Jak widać ze streszczenia dzieło prof. Milewskiego zakrojone jest na dużą i w tej materii dotychczas w Polsce nieznaną skalę.

W tym leży jej nieoceniona wprost wartość dla każdego młodego adepta lingwistyki i jej nauk pokrewnych, bo umożliwi im łatwą i dobrą orientację w całości. W tym też tkwi niezastąpione źródło poszerzenia horyzontów myślowych szerokiej kół inteligencji, dotychczas jakby murem chińskim odgradzonych od wszelkich językoznawczych problemów.

Z błędów korekty zwrócę uwagę na następujące:

str. 12 wiersz 1 od góry: dz zamiast zd;

str. 83 wiersz 15 od góry: członem odróżniającym zamiast utożsamiającym;

str. 105 wiersz 6 od góry: zły przykład opozycji fonologicznej;

str. 156 wiersz 13 od góry: brak znaczków wzdłużenia nad samogłoskami długimi.

## CZASOPISMA

J. Z. J.

### POŻYTECZNE CZASOPISMO

Z początkiem 1946 r. zostało wznowione przedwojenne *Życie Literackie* (początkowo pod zmienionym tytułem *Zagadnienia Literackie*). Czasopismo jest poświęcone nauce o literaturze i zgodnie z intencją redakcji miało być „terenem, na którym spotkają się przedstawiciele wszelkich kierunków, gdzie tworzyć się będzie podwaliny naukowego badania literackiego“. Dotychczasowe numery świadczą dobrze o wysiłkach redakcji, której udało się skupić wokół czasopisma większość (ze szczytnej zresztą liczby) pracowników w zakresie badań teoretyczno-literackich, jak np. Juliusz Kleiner (*Pojęcie stylu, Sprzeczność w „Irydionie“ środkiem artystycznym*), Roman Ingarden (*O różnych rozumieniach „prawdziwości“ w dziele sztuki*), Stefania Skwarczyńska (*„Zima miejska“ Mickiewicza jako heroikomiczne „opisanie“, Filologia*), lub z młodszych — Kazimierz Budzyk (*O mowie potocznej i języku poezji*), Lidia Łopatyńska

(*O metodologię liryki*), Stefan Żółkiewski (*Potrzeby metodologii nauk humanistycznych w Polsce*). W ostatnich numerach sięgnięto i do tłumaczeń, zamieszczając z książki pt. *Rosyjska szkoła formalna* (wydrukowanej w r. 1939; cały nakład uległ zniszczeniu w czasie działań wojennych) prace *Literatura i biografia* (Borys Tomaszewski) oraz *W sprawie metody formalnej* (Wiktor Zirmunskij).

Na specjalne podkreślenie zasługuje numer poświęcony Prusowi, w którym zamieścili artykuły: Janina Kulczycka-Saloni (*Stan badań nad Prusem*), Stanisław Adameczewski (*Etyka pisarska Prusa*), Zygmunt Szweykowski (*Studia Prusa nad Egip-tem*), Feliks Araszkiewicz (*Prusowska teoria czynu*).

Zastrzeżenia w tym poważnym czasopiśmie budzą recenzje o nierównym poziomie.

W całości *Życie Literackie* spełnia rolę bardzo pożyteczną. Dla polonisty, interesującego się żywiej problematyką teoretyczno-literacką, jest to rzetelna pomoc w indywidualnych dociekaniach. *Życie Literackie* ukazuje się jako pismo Łódzkiego Oddziału Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza, nakładem Spółdzielni Wydawniczej „Polonista”, Łódź, Narutowicza 58.

J. Z. J.

## CENTRALNE KURSY WAKACYJNE DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO

W lecie 1947 r. odbyły się na Dolnym Śląsku, w Szklarskiej Porębie, dwa kursy dla nauczycieli języka polskiego zorganizowane przez Ministerstwo Oświaty. Oba kursy zgromadziły około 200 polonistów szkoły podstawowej z całej Polski. Były one jednym z etapów akcji prowadzonej przez Departament Reform Szkolnych, zmierzającej do głębszego zapoznania nauczyciela z treścią nowego programu języka polskiego oraz ukazania dróg jego realizacji. Poważne wyniki, osiągnięte na obu kursach, o czym świadczą m. i. głosy zawarte w ankiecie, nasuwają konieczność podsumowania dotychczasowych osiągnięć. Trzeba również, aby ogół polonistyczny bliżej zapoznał się z tą wielką akcją szkoleniową kadr nauczycielskich.

Nowe programy języka polskiego stawiają polonistę wobec konieczności dokonania znacznego wysiłku z a r ó w n o i d e o w e g o j a k i d y d a k t y c z n e g o.

Zagadnienie ogniskowe programu języka ojczystego brzmi: „Współczesna Polska demokratyczna oraz ukształtowanie się jej w dziejowej walce i pracy na tle Europy i świata“. W związku z tym czytamy dalej: „Jednym z zasadniczych składników polskiej ideologii demokratycznej jest świadomy patriotyzm obywateli wynikający ze ścisłej łączności w w. XIX i XX dążeń narodowo-wyzwoleńczych ze zmaganiem o społeczną emancypację mas pracujących... Nauka języka polskiego ma — wspólnie z innymi przedmiotami — wychować uczniów na świadomych szermierzy wolności, demokracji, postępu i humanitaryzmu, ma budzić cześć dla bohaterów walki o te ideały w przeszłości, kult społecznie użytecznej pracy we wszystkich jej przejawach, a odporny stosunek względem wszelkiego rodzaju pasożytnictwa społecznego, głęboki szacunek dla zbiorowego wysiłku i chęć aktywnego w nim współudziału“.

Jeśli przełożymy te sformułowania ideologiczne nowego programu na język codziennych trosk polonisty, wówczas stwierdzimy, że zawierają one postulat wzmoczenia naszych wysiłków, związania się silniej z aktualnym życiem, zapoznania się dokładniej z nurtami postępowej myśli społecznej w przeszłości i teraźniejszości. Krótko ujmując sprawę — polonista ma uzupełnić swoją wiedzę w dziedzinie postępowych tradycji oświaty polskiej, ma przemyśleć zagadnienia wychowania społecznego i podjąć ich realizację. Obowiązki polonisty wzrosły, ciężar odpowiedzialności wzniósł się znacznie. Trzeba to sobie otwarcie powiedzieć.

Nie więc dziwnego, że w programach kursów wakacyjnych zjawily się wykłady pod takimi tytułami: „Założenia ideowe nowej szkoły“, „Z zagadnień wychowania społecznego“, „Problemy wychowania w szkole powojennej“, „Postępowa tradycja oświaty polskiej“. Nie też dziwnego, że na obu omawianych kursach wygłoszono cykl wykładów pt. „Literatura a życie społeczne“. W pracy nad realizacją dzieła wielkiej reformy społeczno-kulturalnej, podjętej przez nową Polskę, nie może zabraknąć wysiłków nauczycieli języka ojczystego.

Ale polonista realizuje cele wychowawcze przede wszystkim przez swój przedmiot, przez nauczanie języka i literatury. I tu program wysuwa nowe obowiązki.



Oto w szkole podstawowej nauczyciel ma zapoznać uczniów z systematyczną gramatyką, wprowadzić podstawowe elementy z teorii literatury, z wiedzy o książce, oto silniej niż dawniej wtargnęły do nowej szkoły podstawowej areydziała literackie. I tu powiedzmy otwarcie — nauczyciel musi sam pogłębić swoją wiedzę teoretyczno-literacką, filozoficzną, uzupełnić wiadomości z socjologii, orientować się dobrze w nowszej literaturze przedmiotu.

Nie więc dziwnego, że znaczną ilość godzin poświęcono na kursach na usystematyzowanie wiedzy o języku, że wprowadzono cykl wykładów nt. „Wiedza o książce i zasadach pracy umysłowej“, następnie „Bibliografia dydaktyki języka polskiego w szkole podstawowej“, że wiele czasu zużyto na opracowanie lektury i podstawowej, i dodatkowej, ukazując jednocześnie możliwości nauczania zasadniczych elementów wiedzy o literaturze, że przeprowadzono „przegląd powojennej produkcji literackiej w Polsce“.

Oba kursy miały charakter wybitnie roboczy. Pracowano wiele, pod koniec kursu panowało wyraźne zmęczenie. Być może, że programy były zbyt obfite. Głosy, zawarte w ankietach, świadczą jednak wyraźnie, że kursy były potrzebne, że odpowiadają one wyraźnemu zamówieniu społecznemu szerokich rzesz nauczycielskich. Charakterystyczne, że punkt ankiety, który zapytywał uczestników kursu o sprawę podtrzymywania kontaktu dydaktycznego z Departamentem Reform Szkolnych, wywołał specjalnie żywe zainteresowanie. Padały w związku z tym różne projekty:

1. Tworzenie kursów (dwutygodniowych) i w okresie zimowym;
2. utworzenie stałych kursów korespondencyjnych o charakterze nie tylko metodycznym, ale i pogłębiającym zakres kultury ogólnej;
3. wydawanie biuletynu, zawierającego najważniejsze osiągnięcia kursu;
4. wydawanie stałych wskazówek bibliograficznych, informacyjnych, m. i. o współczesnym życiu literackim;
5. wyjazdy instruktorskie w teren;
6. pomoc w formie stałych odczytów radiowych.

Ze strony uczestników kursu wysuwano również projekty, aby doksztalcenie na kursach miało charakter usystematyzowany, żeby nauczyciel nie poprzestawał na wysłuchaniu jednego kursu.

Realizację niektórych projektów dotyczących pomocy dla nauczyciela-polonisty podejmuje nasze czasopismo. Wyniki osiągnięte na obu omawianych kursach wskazują wyraźnie na konieczność dalszej rozbudowy pożytecznej akcji Departamentu Reform Szkolnych.

## Z DZIAŁALNOŚCI OGNISK METODYCZNYCH

Ognisko Metodyczne Języka Polskiego w Warszawie odbyło pierwszą w bieżącym roku konferencję w dniu 30 października. Konferencja poświęcona była w I części sprawom organizacyjnym (ref. kierownik Ogniska — dr E. Sawrymowicz), w II — zagadnieniu nauczania literatury współczesnej (ref. dr Jan Z. Jakubowski).

Przy Ognisku zorganizowane zostały sekcje następujące: 1) Nauczycieli szkół podstawowych (kierownik sekcji — Wł. Janczewski); sekcja ta pracuje w porozumieniu z Ogniskami Rejonowymi Z. N. P. 2) Nauczycieli szkół zawodowych. W toku organizacji jest sekcja nauczycieli szkół średnich i podstawowych dla dorosłych.

P o d o g n i s k o w P ł o c k u, kontynuując akcję kulturalną zapoczątkowaną w ub. roku, zorganizowało w dniu 26 października recital szopenowski w wykonaniu Pawła Lewieckiego z przemówieniem z okazji 98 rocznicy śmierci Szopena, wy-

głoszonym przez dra E. Sawrymowicza. Na połowę stycznia projektowane jest uroczyste otwarcie pracowni humanistycznej w lokalu Płockiego Towarzystwa Naukowego. Pracownia już jest czynna, odbywają się w niej lekcje i samodzielna praca uczniów, którzy pod kierunkiem kierownika Podogniska, Nyrkowskiego, korzystają z bogatych zbiorów bibliecznych Towarzystwa.

Podognisko w Ciechanowie zorganizowało w dniu 8 grudnia konferencję poświęconą omówieniu najważniejszych trudności w nauczaniu języka polskiego w szkołach podstawowych i średnich (ref. mgr Kaniewski) i sprawie nauczania literatury współczesnej (ref. dr Sawrymowicz). Lekcję przykładową w kl. III Lic. Pedagogicznego przeprowadził kol. Trociński.

Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza w Warszawie w porozumieniu z Ogniskiem Metodycznym rozpoczyna akcję odczytową na prowincji, specjalnie uwzględniającą potrzeby nauczycielstwa.

W Warszawie odbyły się po wakacjach dwa zebrania naukowe Towarzystwa: w dniu 17 listopada znakomita pisarka Maria Dąbrowska wygłosiła odczyt o pamiętnikach Samuela Peepsa, nad których tłumaczeniem obecnie pracuje; w dniu 1 grudnia prof. dr Julian Krzyżanowski mówił o pracy Zygmunta Wasilewskiego pt. *Jadwiga Marcinowska*.

Ognisko Metodyczne w Łodzi poświęciło pierwszą konferencję w bieżącym roku szkolnym sprawie nauczania języka polskiego w szkole zawodowej (dnia 17 października 1947 r.). Program przedpołudniowy: lekcja w klasie II gimnazjum przedziału. (na temat „Antka” Prusa) — dr Aleksander Szymankiewicz: referat na temat programu języka polskiego w szkołach zawodowych — kol. Janina Bemowa. Po południu prof. dr Józef Chałasiński wygłosił referat pt. „Tendencje rozwojowe i kierownicze idee społeczeństw współczesnych”. Konferencja (wzięło w niej udział 67 osób z Łodzi i okolic) była inauguracją prac sekcji nauczycieli-polonistów szkół zawodowych.

Łódzki Oddział Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza wspólnie z Ogniskiem Metodycznym Polonistów w Łodzi przystąpił do organizowania odczytów naukowych w rejonie Kuratorium O. S. Ł.

W Łodzi odbyły się po wakacjach następujące zebrania naukowe Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza: 28 wrzesień 1947 r. — prof. dr Stefania Skwarczyńska — „Celestyna” w koncepcji Rojasa, Acharda i Schillera; 9 listopad — dr Jan Zygmunt Jakubowski — Rola „Wędrowca” (1884—87) w dziejach kultury literackiej w Polsce; 30 listopad — prof. dr Konrad Górski — Sztuka prozy.

Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy Języka Polskiego dla Szkół Zawodowych w Krakowie (Państw. Żeńsk. Gimn. Handlowe, ul. Loretańska 16) zorganizował dnia 6 listopada 1947 r. konferencję poświęconą zagadnieniu: czasopismo, radio i film oświatowy jako pomoc w nauczaniu języka polskiego w szkole zawodowej. Program był następujący: 1. lekcję nt. „Czasopismo w klasie” przeprowadziła M. Niesiołowska z uczennicami Państw. Liceum Gospodarczego; 2. referat na temat: „Czasopisma zawodowe” — mgr Lidia Kozakówna; 3. referat nt. „Czasopisma literackie” — dr Kazimierz Wyka; 4. wycieczki do redakcji „Dziennika Polskiego”; 5. referat nt. „Prasa codzienna w Polsce współczesnej” — red. Jalu Kurek; 6. referat nt. „Audycje literackie radia jako pomoc przy nauce języka polskiego” — dr Z. Leśnodorski; 7. referat nt. „Film oświatowy jako pomoc w nauczaniu języka polskiego” — przedstawiciel Instytutu Filmowego,

mgr Sęczkowski; 8. pokaz filmów oświatowych: a) sztuka ludowa w Łowickim, b) dzieje druku, c) turnieje rycerskie, d) Biskupin, e) opactwo w Oliwie.

Kierownikiem Ośrodka jest mgr Iza Ostrowska.

BARBARA KRUK

## MŁODZI POLONIŚCI

*Drukujemy sprawozdanie nadesłane przez uczestniczkę Zjazdu Akademickich Kół Polonistycznych, delegatkę Kolu Łódzkiego.*

REDAKCJA

W dniach od 30. X. — 3. XI. 1947 r. odbył się w Krakowie Ogólnopolski Zjazd Kół Polonistycznych Młodzieży Akademickiej, przy współudziale przedstawiciele nauki, krytyki i publicystyki polskiej (prof. Pigoń, prof. Ingarden, dr K. J. Wyka, dr J. Kott, red. St. Żółkiewski).

Zjazd zapowiedziany oficjalnie pod hasłem pozytywizmu odbył się pod znakiem aktualnych problemów naukowych, stał się wielką dyskusją o wybór właściwej metody w badaniach literackich. Centralnym zagadnieniem był spór między metodą socjologiczną a formalizmem we wszystkich jego odmianach.

Sprawę metody podniosła Łódź dając w dwóch teoretycznych referatach credo swoich naukowych założeń (Maria Janion i Tadeusz Drewnowski — „Zagadnienie fikcji literackiej”, Maria Żmigrodzka — „Zagadnienie tendencji w powieści realistycznej”).

Referat pierwszy atakował hipotezę formalistyczną o fikcyjnym bycie dzieł literackich. Dzieło wg tego poglądu wyróżnia się swoim fikcyjnym charakterem, jest fenomenem całkowicie autonomicznym, niezależnym od rzeczywistości pozaliterackiej, wymyka się tym samym wszelkim próbom konfrontacji z nią. Dalszą konsekwencją tego poglądu jest ograniczenie badań do analizy formalnej, do ujawnienia wszystkich chwytów technicznych autora.

Temu stanowisku przeciwstawili prelegenci założenia metody socjologicznej, która, uznając specyficzność kształtu literackiego, jego „fikcyjność”, sztuczność, uznaje literaturę za jedną z form ideologii, stąd dzieło literackie nie jest fikcyjną rzeczywistością istniejącą dla własnych celów, ale jest odbiciem rzeczywistości, jej praw i konfliktów. Tego stanowiska nie należy utożsamiać z „naiwnym” realizmem, który widział w dziele wierną i bezpośrednią kopię rzeczywistości pozaliterackiej. Problem fikcji — to zagadnienie zespołu środków literackich, które są tylko znakami i zawsze wyrażają jakieś treści ideowe. Literatura ma więc funkcję poznawczą, nie istnieje sama dla siebie.

Rozprawa z „fikcją formalistyczną” wywołała gorącą dyskusję, w której brał udział prof. Ingarden. Przedstawił on zebrany swoją tezę o „quasi sądach” w dziele. Odpowiedział dr Kott za pomocą analogii z mapą, która, jakkolwiek także posiada inny niż rzeczywistość kształt, niemniej jest symbolem rzeczywistości. Red. Żółkiewski zwrócił uwagę na to, że postawienie problemu quasi sądów jest nieodpowiednie na terenie badań literackich. Przedmiotem literackiego badania nie jest bynajmniej wyrwane z kontekstu literackiego poszczególne zdanie, ale utwór jako całość, jako kompozycja.

Drugą pracą kontynuującą spór o metodę był referat M. Żmigrodzkiej — „Zagadnienie tendencji w powieści realistycznej”. Omawiając historyczną genezę trzech terminów z zakresu estetyki i nauki o literaturze — idea, teza, tendencja — autorka uważała je za równoznaczne. Dzieło literackie zawsze ma pewien sens ideologiczny, wyraża bowiem stosunek pisarza do rzeczywistości, nie ma dzieł beżinte-

resownych w sensie jakiegoś absolutnie obiektywnego świata. Na tym tle sprawa tendencji w znaczeniu pejoratywnym zostaje zlikwidowana, można mówić tylko o nieumiejętności technicznej autora.

Przykładem szczególnym dla udowodnienia tego poglądu była powieść realistyczna, która na początku swej egzystencji forsowała ideologię postępowego mieszczaństwa i była przede wszystkim pewnym narzędziem walki ideologicznej.

Ilustracją tych poglądów były referaty grupy łódzkiej, poznańskiej i krakowskiej o *Dzieciach Prusa*. Referat łódzki (praca zbiorowa) wyjaśniał braki artystyczne powieści, postawę ideologiczną Prusa, „starego nauczyciela pozytywizmu” — i wyznawcy liberalizmu. Niezrozumienie postępowego charakteru rewolucji zdecydowało o deformacji obrazu, a tym samym o wszystkich niedostatkach artystycznych powieści.

Referat poznański był bardzo staranną i wnikliwą analizą formalistyczną. Kończąc dyskusję, jaka się rozwinęła nad dwojaką interpretacją utworu, powiedziano, że właściwie dwa stanowiska reprezentowane w referatach uzupełniają się. Analiza i opis formalistyczny są wstępem do właściwego postępowania naukowego — metody socjologicznej. Dopiero połączenie tych metod daje nam pełną wiedzę o dziele. Podobną tendencję reprezentował w swoim odczycie zjazdowym red. Żółkiewski („Obecny stan badań literackich“), w którym dał ogólny zarys emancypowania się nauki o literaturze równoległe z emancypacją nauk humanistycznych. Podkreślał historyczną postępowość formalizmu oraz jego zasługi w ugrupowaniu metod badań (wyodrębnianie przedmiotu badań dzieła, walka z psychologizmem i biografizmem), zarazem uznał jego rolę za skończoną. Jedyną drogą właściwą dla współczesnej polonistyki — jest badanie historyczne, socjologiczne z adaptacją pewnych niezbędnych zabiegów formalistycznych — jak rozpoczynanie od zbadania konstrukcji formalnej dzieła.

Cały zjazd był charakterystycznym objawem skupienia uwagi młodych polonistów na zagadnienia przede wszystkim z teorii literatury, co w rezultacie spowodowało pewne zaniedbanie historii literatury. Przykładem były wypowiedzi uczestników przeważnie ograniczające się do szablonowych poglądów na omawiany okres literacki (pozytywizm).

Dokonując oceny zjazdu należy podkreślić jego znaczenie nie tylko dla zamkniętego koła polonistyki, dla której sprawa metody i wyboru odpowiednich narzędzi poznania jest zarazem sprawą postępu naukowego. Ocenie zjazd należy w kategoriach postępu reformy kulturalnej w Polsce.

\*  
\*      \*

## OSSOLINEUM WE WROCŁAWIU

Nakładem Towarzystwa Przyjaciół Ossolineum (Wrocław, 1947 r.) ukazała się broszura dra Franciszka Pajęczkowskiego, informująca o losach cennego dorobku kulturalnego Polski — Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie. W czasie wojny zniszczeniu uległa stosunkowo niewielka część Biblioteki (około 1500 książek). Rozparcelowano natomiast między inne muzea związane ściśle z Zakładem Muzeum Lubomirskich. Niemcy wywieźli kilkadziesiąt pak z rękopisami, inkunabulami i starodrukami do Adelina na Dolnym Śląsku, gdzie znaczna część zbiorów uległa zniszczeniu.

Po ustaleniu granicy między Polską a Związkiem Radzieckim w wyniku rozmów dyplomatycznych specjalna Komisja przystąpiła do przejęcia polskich dóbr kulturalnych. Rząd Radziecki przekazał Polsce zbiory biblioteczno-muzealne. Postano-

wiono, że całe, niepodzielne Ossolineum powinno być umieszczone we Wrocławiu, w największym ośrodku kulturalnym na Ziemiach Odzyskanych.

Znaczna część zbiorów muzealnych i bibliotecznych znalazła się już we Wrocławiu. Prace nad uporządkowaniem tego największego skarbu kultury i historii Polski trwają. W bogatym dziale rękopisów znajdują się m. in.: Żywot św. Błażeja, Ortyle Magdeburgskie, Rachunki dworu Władysława Jagiełły, tzw. „dzikowski“ rękopis „Pana Tadeusza“, kilkadziesiąt rękopisów Słowackiego, rękopisy Sienkiewicza, Reymonta, Zeromskiego, Kasprowicza.

## ZJAZD LITERATÓW

W listopadzie 1947 r. odbył się we Wrocławiu trzeci w odrodzonej Polsce Walny Zjazd Delegatów Związku Zawodowego Literatów Polskich. Wybrano nowy zarząd w następującym składzie: Jarosław Iwaszkiewicz — prezes, Jerzy Zawieyski i Stefan Żółkiewski — wiceprezosi, Juliusz Żuławski — sekretarz generalny. Michał Rusinek — skarbnik, Kazimierz Wyka i Wilhelm Szewczyk — członkowie zarządu.

Dyskusja główna — po referacie Stefana Żółkiewskiego — toczyła się na tematy związane z ideologicznymi przeobrażeniami współczesnej literatury. Referent wysunął następujące twierdzenia, określające oblicze nowej literatury (cytuję wg *Kuźnicy* nr 49, 1947 r.):

1. „... należy podkreślić niezwykle znamienne przesunięcie się akcentów stylistycznych i przez to ideowych“. Ekspresjonistyczne, stylizatorskie, groteskowo-deformistyczne ujęcie człowieka i życia ustępują miejsca tendencjom realistycznym („Realizm, jak mówi historia literatury XIX i XX wieku, bardziej niż jakikolwiek inny styl sprzyja postępowej, nie cofającej się przed prawdą interpretacji ideologicznej świata“).

2. „...przezwyciężona została w szeregu wyróżniających się prac negująca czynniki społeczne, izolująca jednostkę od zbiorowości i historii psychologiczna i biologiczna konstrukcja losu ludzkiego“. Czyli — mówiąc prościej — chcemy wrócić do wielkich tradycji prozy polskiej, w szczególności do Prusa, który pokazywał człowieka w związku z określonym życiem społeczeństwa, który w swoich największych powieściach opisywał ludzi rzeczywistych, nie oderwanych sztucznie od rytmu przemian społeczno-historycznych.

3. „Trzecim z kolei osiągnięciem naszej powojennej prozy, które budzi i rokuje nadzieje, jest jej upolitycznienie“. Żółkiewski podkreśla, że tendencje te wystąpiły już w literaturze na początku XX wieku w twórczości Zeromskiego, Struga i Daniłowskiego (którzy, przypomnijmy słowa autora *Ludzi bezdomnych*, podjęli świadomie „sprawę cierpiącego w ojczyźnie człowieka“).

Referent, stwierdzając te zasadnicze tendencje nowej literatury, ograniczył się do oceny jedynie pozytywnej. Sądzi on, że dalszy rozwój literatury powinien iść żywo w kierunku postępu i użyteczności społecznej. Stąd wypłynęły następujące postulaty: nowa literatura powinna ukazywać związki różnych środowisk społecznych (inteligentkiego, robotniczego i chłopskiego) i obierać za punkt wyjścia „centralny problem przemiany naszego społeczeństwa“. Dłuższy wywód poświęcił Żółkiewski sprawie „falszywego, rzekomego humanizmu“, twierdząc, że prawdziwy humanizm nie ucieka się do irracjonalnego tłumaczenia życia człowieka, że doczesnymi środkami trzeba się nam bronić przed odrodzeniem faszyzmu i przed groźbą wojny. „To faszyzm, fakt społeczny, polityczny i gospodarczy a nie grzech katechizmowy zagroził naszym czasem... Prawdziwy humanizm broni praw człowieka do pełnego rozwoju. Lecz

ślady jego broni historycznej utrwalone są nie tylko w rozmyślaniach o życiu wewnętrznym ale przede wszystkim w programach ludowych ruchów społecznych i politycznych, które od stu lat walczą z konkretnymi formami przemocy politycznej, narodowej, ekonomicznej w życiu społecznym“.

Twierdzenia Żółkiewskiego wywołały żywą dyskusję na zjeździe. Toczyła się ona nad zasadniczymi zagadnieniami — humanizmu i wiary w człowieka. Godzono się ogólnie na jedno: pisarz współczesny nie może izolować się od społeczeństwa, od otaczającego go życia, od nowej rzeczywistości polskiej.

Na łamach *Polonistyki* w związku z ostatnim zjazdem chcemy stwierdzić: nau czyciel języka polskiego z rzetelną radością powita głębsze zespolenie pisarzy z uczuciami i doświadczeniami powszechnymi. Czegóż bowiem pragnie polonista od współczesnej literatury? Siegamy chętnie po każdą książkę, która nie fałszuje obrazu życia, która pokaże człowieka w walce o nową Polskę, która wzruszy nas ludzkimi sprawami. Taka książka jest najlepszą pomocą przy ukształtowaniu twórczej optymistycznej postawy młodego obywatela.

## WIZYTY PISARZY SŁOWIAŃSKICH W POLSCE

Celom wzajemnego poznania i ugruntowania przyjaźni narodów słowiańskich dobrze służyły w r. 1947 wizyty pisarzy czechosłowackich, radzieckich i jugosłowiańskich w Polsce oraz rewizyty pisarzy polskich.

W maju 1947 r. przebywali u nas (w Katowicach, Krakowie, Warszawie, Łodzi i na Wybrzeżu) pisarze czescy i słowaccy: Maria Pujmanova, Franciszek Halas, dr Rudo Brtan. Paweł Buńczak, A. C. Nor, Wacław Rzezac. *M a r i a P u j m a n o v a* — to najwybitniejsza powieściopisarka czeska laureatka państwowej nagrody w r. 1937 za powieść pt. „*Lide na krziževatce*“ (Ludzie na rozdrożu), autorka zbioru lirycznych wierszy oraz reportaży z pobytu w ZSRR. *F r a n c i s z e k H a l a s* jest poetą i organizatorem życia literackiego. Główne zbiory wierszy: *Tvarz* (Twarz), *Stare ženy* (Stare kobiety), *Kohout plázi smrt'* (Kogut płoszy śmierć), *Ladeni* (Nastroje). *D r R u d o B r t a n* jest badaczem literatury i essayistą, autorem rozpraw z historii literatury słowackiej. *P a w e ł B u ŋ c z a k*, poeta, dziennikarz redaguje pismo *Pravda* w Bratysławie. *A. C. N o r* należy do najpopularniejszych powieściopisarzy czeskich, jest autorem m. i. powieści: *Burkental* — na temat reformy rolnej, *Tvarz plna svetla* (Twarz pełna światła). Powieściopisarzem jest również *W a c ł a w R z e z à c z*, autor książek *Slepa uliczka* (Slepa uliczka), *Czerne svetlo* (Czarne światło) i in.

Wkrótce — jako rezultat czeskiej wizyty literackiej — ukażą się w Czechach dwie książki o Polsce, napisane przez M. Pujmanovą i A. C. Nora. I nasza wiedza o życiu czeskim ulegnie pogłębieniu. Wydana już została powieść *J a n a D r d y* pt. *Miasteczko na dloni* (w przekładzie Zdzisława Hierowskiego, Wydawn. Awir, Katowice, 1947). W najbliższym czasie ukażą się w przekładzie polskim powieści M. Pujmanovej, Wacława Rzezacza, A. C. Nora, K. J. Benesza oraz utwory Juliusza Fuczika pt. *Reportaż spod stryczka*.

W listopadzie 1947 r. odwiedzili Polskę pisarze jugosłowiańscy i radziecy. Delegacja jugosłowiańska składała się z pisarzy i plastyków. Na czele jej stał sekretarz Związku Literatów Chorwacji, prozaik, *V j e k o s l a v K a l e b*, autor opowiadań pt. *Trzydzieści koni*, *Przed progiem*, analizujących życie współczesnej Jugosławii. Inni członkowie delegacji: *D e s a n k a M a k s i m o w i ć*, poetka, laureatka nagrody państwowej za tom poezji z lat wojny i wyzwolenia pt. *Poeta i kraj*

rodzimy. I s a k S a m o k o v l i j a, autor opowiadań „bośniackich“ (np. *Tragarz Samuel, Od wiosny do wiosny*), oraz sztuk teatralnych (np. *Hanka, On jest szalony*). D o r e K l e m e n c i ć, malarz z Ljubljany, D ż i o r ż i e T e o d o r o v i ć, grafik z Nowego Sadu (Serbia).

*Dziennik Literacki* (Kraków, nr 2, 1947) zebrał kilka wypowiedzi jugosłowiańskich gości. Podajemy fragment:

„Ze wszystkich emocjonujących wydarzeń — stwierdziła Desanka Maksimović — jakiego mnie spotkały w Polsce — a było ich wiele — najsilniejsze było moje z językiem polskim zetknięcie. Wyjeżdżałam z troską z mej ojczyzny, jak się też będę porozumiewać z Polakami, a oto już po dwóch-trzech dniach zaczęłam rozumieć i radować się i dziwić się. Tyle wieków oddzielnego życia stoi między nami i tyle kilometrów, a tak dobrze się rozumiemy! Jeszcze wciąż tymi samymi nazwami nazywamy te najdroższe, najlepsze rzeczy w życiu naszym, nazwami, któreśmy im dali chyba w swej dawnej wspólnej ojczyźnie.

Ale co jest ważniejsze jeszcze od tej bliskości języka, t o b l i s k o ś ć n a s z y c h m y ś l i i u c z u ć, które — pewnie to one — sprawiają, że jedni drugich tak dobrze rozumiemy: takie same żywiny uczucia dla wolności, dla ojczyzny, honoru i wielu innych podstawowych wartości i to jest właśnie to, co mi w Polsce największą radość sprawiło”.

Manifestacją współpracy kulturalnej polsko-radzieckiej stała się wizyta pisarzy radzieckich (również w listopadzie 1947 r.). Przybyli do Polski: I l i a E r e n b u r g, twórca słynnych powieści, jak np: *Dzień dobry, Upadek Paryża* i i. Jest on również autorem ostrych, gorącym tonem pisanych artykułów, skierowanych przeciwko faszystom; A l e k s a n d e r T w a r d o w s k i, poeta, twórca poematów *Kraina mrówek* i *Wasilij Tiorkin*; P a w e ł T y c z y n a, poeta ukraiński, autor m. i. tomików poezji pt. *Wiatr z Ukrainy, Partia prowadzi, Stal i uczucie*; P i o t r B r o w k a, poeta Białorusi, opierający swoją twórczość na folklorze.

Pisarze radzieccy zwiedzili Warszawę, Łódź i inne znaczniejsze ośrodki Polski. I l i a E r e n b u r g w przemówieniu w Łodzi podkreślił swój kult dla literatury polskiej oraz znaczenie przyjaźni polsko-radzieckiej. Oto kilka fragmentów tej wypowiedzi:

„... Znam z poezji romantyczną miłość Polaków do tej ziemi. Znam światowe wyżyny tej poezji. Trzeba być barbarzyńcą, aby sztuki polskiej nie znać i nie cenić. Najbardziej uderza mnie w tej chwili w Polsce to, że Polacy umieją swój romantyzm przyoblec w ciało realności. Odbudowa zniszczonej Polski, to patos realizmu, bliski także i nam...

... Nie ta krew łączy, która płynie w żyłach, lecz najbardziej spaja i wiąże ludzi ta krew, która zostaje z żył wylana w godzinę śmiertelnych prób. Takie braterstwo i tak zrodzona przyjaźń okazują się silniejsze na późniejsze życiowe doświadczenia. Nie wierzę w przyjaźń, w przyjaźń, która rodzi się na bankietach, uroczystościach i imieninach, bo ta akurat tak długo trwa, jak długo starcza wina i wódki na stołach. Ale ufam przyjaźni, zrodzonej w ciężkiej chwili we wspólnej walce i wskutek wspólnych nieszczęść. Taka przyjaźń spaja, a jej narodziny stanowią zawsze obowiązujące wspomnienie“.

## PAŃSTWOWY TEATR WOJSKA POLSKIEGO W ŁODZI — W CZECHOSŁOWACJI

*Drukujemy sprawozdanie dra Ireny Korzyniewskiej, sekretarza naukowego Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Łodzi, w przekonaniu, że posłuży ono poloniście jako materiał przy omawianiu zagadnień naszych stosunków z narodami słowiańskimi.*

REDAKCJA

Spontaniczny kontakt kulturalny wyprzedza niejednokrotnie oficjalne akty przymierza. Zanim 10 marca 1947 r. Polska podpisała z Czechosłowacją umowę określającą wytyczne współpracy obu Państw, zrodziła się z jednej i drugiej strony potrzeba zblżenia, która znalazła wyraz w konkretnym projekcie.

Ambasador Czechosłowacji w Warszawie, Josef Hejret, wystąpił z inicjatywą zorganizowania na zasadzie wymiany objazdu Państwowego Teatru Wojska Polskiego po Czechosłowacji ze sztuką „Krakowiacy i Górale” symbolizującą niejako braterstwo dwu narodów przez osoby jej twórców: Wojciecha Bogusławskiego i Jana Stefaniego, Czecha, miłośnika i znawcy polskiej muzyki i pieśni ludowej. Utwór barwny ludowością, o nieprzybladłej do dziś ideologii postępowej, nadawał się szczególnie do pokazania w kraju, rozmiłowanym w twórczości ludowej i od dawna głęboko zdemokratyzowanym.

Wydział Polski Czechosłowackiego Ministerstwa Informacji w ścisłym porozumieniu z Biurem Współpracy z Zagranicą naszego Ministerstwa Kultury i Sztuki ułożył plan podróży, a teatr zorganizował 132-osobowy zespół, na nowo zmontował przedstawienie, wprowadził prolog i epilog w języku czeskim, dokonał koniecznych zmian reżyserskich i choreograficznych, wzbogacił orkiestrę, sprawił zupełnie nowe kostiumy i dekoracje.

Dnia 2 listopada 1947 r. zjawił się na stacji Łódź-Fabryczna niezaznaczony w stałym rozkładzie jazdy pociąg składający się z 8 wagonów osobowych, w tym jednego reprezentacyjnego, kilku towarowych i lor. Okna wagonu zdobiły chorągiewki o narodowych barwach polskich i czechosłowackich oraz kolorowe afisze z postaciami „Krakowiaków i Górali”. Żegnani przez przedstawicieli władz państwowych i municypalnych, delegatów Związku Artystów Scen Polskich, licznie zgromadzonych przyjaciół, kolegów, rodziny i zaciekawioną publiczność wyruszyli żywi „Krakowiacy i Górale” w nienotowaną dotąd, nie tylko w dziejach teatru polskiego, podróż artystyczną. Wielką odpowiedzialność, wielkie zadanie, olbrzymi trud wziął na siebie zespół Państwowego Teatru Wojska Polskiego z Dyrektorem Schillereim na czele.

Pierwszy kontakt z przedstawicielami władz i społeczeństwa czechosłowackiego nastąpił nad ranem następnego dnia na pograniczu w Petrowicach. Od razu w mowach powitalnych i przy skromnie zastawionym stole salonki wytworzyła się serdeczna i szczerą atmosfera, dobra zapowiedź dalszej drogi.

Tutaj pociąg powiększył się jeszcze o jeden wagon, który zajęli towarzyszący odtąd stale teatrowi przedstawiciele Ministerstwa Informacji i wysłannicy instytutu „Umeni Lidu” (Sztuka Ludu) i dziennikarze. Nowe dowody zapobiegliwości, dbałości, dobrej organizacji dały zespołowi pewność, że nie stanie na nowym gruncie samotny wobec nieznanymi warunków.

Trasa prowadziła przez Pragę, Kladno, Usti, Teplice-Sanov, Karlove Vary, Pilzno, Budziejowice, Krumlov, Brno, Ołominiec, Prostějów, Bratysławę, Zlin, Opawę i Ostrawę. Pobyt w każdym z tych miast zasługuje na obszerny opis, tytuł dostarczył



ciekawych a swoistych przeżyć, zetknął z tyloma ludźmi o wysokiej kulturze uczuciowej, umysłowej i artystycznej i takie budzi dla nich uczucia wdzięczności i uznania. Ale nie tutaj miejsce na drobiazgową kronikę.

Było wszędzie, mimo lokalnych różnic, coś wspólnego, charakterystycznego, co nadawało jednolity ton tylu odmiennym obserwacjom i doznaniom. Wszystkie miasta jakby się starały przelicytować w gościnności, dorównać przynajmniej Pradze, przyjmując najokazalej i najgoręcej, okazać swój dorobek kulturalny i gospodarczy, obdarować najszczodrzej, nakarmić najsmaczniej i najwykwintniej. W przyjęciu brały udział wysokie osobistości ze sfer rządowych i wojskowych, ministrowie i generałowie, prezydenci miast, zarazem przewodniczący Rad Narodowych, przedstawiciele wyższych uczelni, prezesi Towarzystw Przyjaźni Czechosłowacko-Polskiej, dyrektorzy teatrów, reżyserzy, dyrygenci, delegaci Związku Zawodowego Aktorów, Literatów, Dziennikarzy, Muzyków oraz najróżnorodniejszych stowarzyszeń i miejscowej ludności w strojach regionalnych. Obecni byli zawsze przedstawiciele naszych placówek dyplomatycznych.

Zaczynało się od przybycia na dworzec — powitanie na peronie i w salonie recepcyjnym, potem przyjęcie na ratuszu, zwiedzanie miasta, muzeów, udostępnienie kąpieliska i pływalni najnowocześniejszych, zwiedzanie fabryk, wycieczki do okolicznych, ciekawych miejscowości, przedstawienie, a na zakończenie dnia uroczysty bankiet. Wszędzie przemówienia, odpowiadał zazwyczaj Dyrektor Schiller. Na dworcu zawsze była orkiestra wojskowa. Nie, nie wszędzie, w Zlinie, mieście upaństwowionych teraz fabryk Bata, nie ma wojska. Za to sprowadzono dzieci i młodzież szkolną, która przepuściła gości przez długi szpaler wśród niemilkącego „Hurra“ i „na zdar“. Dworce, gmachy publiczne, teatry, zwiedzane fabryki udekorowane były czechosłowackimi i polskimi barwanymi narodowymi, portretami Prezydentów, a nierzadko w całym mieście powiewały flagi. Nie był to jedyny ani jednostronny objaw uznania powagi i doniosłości misji, jaką spełniał nasz teatr.

Na przyjęciu w naszej Ambasadzie w Pradze było 500 osób ze świata dyplomatycznego i artystycznego, w tym zespół Państwowego Teatru Wojska Polskiego. Poza tym z okazji powtórnego przyjazdu do Pragi dyrektora Schillera na odczyt o „Teatrze Demokracji Ludowej“, Ambada zorganizowała śniadanie dla przedstawicieli Ministerstwa Informacji, wybitnych reprezentantów sztuki i nauki w celu omówienia planu dalszej wymiany kulturalnej między Polską i Czechosłowacją. Na ostatnim etapie podróży, w Ostrawie, Konsul Generalny R. P. po wysłuchaniu sprawozdania dyrektora Schillera oświadczył delegowanym do niego członkom zespołu, że spełnili rolę ambasadorów polskości w Czechosłowacji.

Wiele uwagi poświęcała naszemu teatrowi prasa. Liczne konferencje prasowe i wywiady, w pismach wszelkich stronnictw, zdjęcia, artykuły, po kilka w jednym numerze — dają to miarę silnego zainteresowania szerokiego ogółu wizytą polskiego teatru.

Wieczorem w teatrze uczucia dochodziły do najwyższego napięcia po obu stronach rampy. Teatr dał w Czechosłowacji 17 przedstawień, grywał w dużych i małych miastach, w środowiskach robotniczych i eleganckich uzdrowiskach, dla wojska i ludności cywilnej, dla dorosłych i młodzieży, dla specjalnie zaproszonej publiczności i widowni nie zorganizowanej. Wszystkie spektakle odbywały się przy wypełnionej po brzegi sali, mieszczącej przeciętnie 1200 miejsc. Czasem już przed przedstawieniem, które rozpoczynała orkiestra polska odegraniem hymnów państwowych, a zazwyczaj po II akcie zaczynało się uroczyste powitanie teatru pięknymi przemówieniami i składaniem wieńców, kwiatów, przedmiotów pamiątkowych kierownictwu i członkom zespołu. Zebrana na sali publiczność wyrażała swój zachwyt dla utworów i jego wykonawców bardziej żywiłowo, niż oficjalne osobistości, różnie w każdym mieście, czasem huraganowymi nie kończącymi się oklaskami ze swoich miejsc, gdzie indziej

w niepowstrzymanym pędzie biegła ku scenie, okrzyki „bis“, „brawo“ przerywały akcję.

Na liczne jeszcze prośby o dodatkowe przedstawienia trzeba było odpowiedzieć odmownie, termin wyjazdu był ściśle ustalony.

22 listopada Państwowy Teatr Wojska Polskiego udał się z Ostrawy w drogę powrotną do kraju, odprowadzany przez swoich czechosłowackich towarzyszy do tych samych Petrowic, gdzie nastąpiło pierwsze spotkanie. Mimo dobiegającego końca pod róży każdy czuł, że coś dopiero zakiełkowało, że to dopiero początek najlepszych głębokich uczuć, które gorliwie, pieczołowicie pielęgnować trzeba i rozkrzewiać u siebie. Osobisty udział w akcji zbliżenia dwu sąsiedzkich narodów napawał członków zespołu dumą. Taki zaszczyt i zasługa rzadko bywa czymś udziałem, a nigdy dotąd nie spadał na stan aktorski, który dość późno przecież zdobył sobie równouprawnienie społeczne.

Na dworcu Łódź-Fabryczna czekały na powracających nieprzebrane tłumy, grała orkiestra wojskowa, zainstalowano mikrofony i aparaty filmowe. Było uroczyściej, niż przy wyjeździe, jakby teatr musiał jeszcze własnemu miastu, które oglądało „Kra-kowiaków” ponad 160 razy, dowieść, co jest wart.



---

*Redakcja prosi o nadesłanie egzemplarzy recenzyjnych pod adresem: „Polonistyka”, Łódź, ul. Bednarska 24, m. 6.*

# POŁONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY PRZY WSPÓŁPRACY  
ŁÓDZKIEGO ODDZIAŁU TOWARZYSTWA LITERACKIEGO IM. A. MICKIEWICZA

## SPIS TREŚCI ROCZNIKA I

1948

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

	nr	str
1. <i>Od Redakcji</i> . . . . .	1	1—2
2. <i>Doskonalenie kadr pedagogicznych</i> . . . . .	2	1—2
3. <i>Dyskusja nad projektami programu szkoły podstawowej trwa</i> . . . . .	1	3—4
4. <i>Podstawowe zadania w zakresie oświaty i wychowania</i> . . . . .	4	1—2
5. <i>Problem liczby lat trwania nauki w szkole podstawowej i średniej</i> . . . . .	3	1—2

## I. Artykuły i rozprawy

1. Budzyk Kazimierz — <i>Konrad Wallenrod</i> (próba interpretacji socjologicznej) . . . . .	3	21—28
2. Jakubowski Jan Z. — <i>Materiały do dziejów Młodej Polski</i> . . . . .	2	3—16
3. Kierczyńska Melania — <i>Powracająca fala</i> Bolesława Prusa . . . . .	4	12—15
4. Korzeniewska Ewa — <i>Z zagadnień dzieła literackiego</i> . . . . .	1	5—13
5. Libera Zdzisław — <i>Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Norwład w r. 1848</i> . . . . .	3	13—20
6. Mickiewicz Adam — <i>Artykuły w Trybunie Ludów, U papieża Piusa</i> IX. <i>Przemówienie w Mediolanie</i> . . . . .	3	4—12
7. Timofiejew L. I. — <i>Realizm</i> (przekł. E. Korzeniewskiej) . . . . .	4	3—11

## II. Programy i praktyka szkolna

1. Budzyk Kazimierz — <i>Sprawa rodzajów literackich w nowym programie</i> . . . . .	4	21—23
2. Chmielowcowa Janina — <i>Nauka o języku w szkole dzisiejszej</i> . . . . .	1	32—37
3. Dembowska Janina — <i>Próba opracowania <i>Silaczki</i> Żeromskiego w VIII kl. szkoły podstawowej</i> . . . . .	1	37—40
4. Gutry Maria — <i>Lektura uzupełniająca</i> . . . . .	1	30—32
5. Jakubowski Jan Z. — <i>Sprawa współczesnej literatury polskiej w szkole</i> . . . . .	1	18—29
6. Jakubowski Jan Z. — <i>Historia literatury w nowym programie</i> . . . . .	4	16—20
7. Kulezycka-Saloni Janina — <i>Poczytność B. Prusa w świetle cyfr</i> . . . . .	2	17—22
8. Nowicka-Rapačka Maria — <i>Inny projekt opracowania <i>Silaczki</i> Żeromskiego</i> . . . . .	3	36—38
9. Romankówna Mieczysława — <i>O lekcje języka polskiego w szkołach zawodowych</i> . . . . .	3	39—41
10. Sawrymowicz Eugeniusz — <i>Przykładowe rozwinięcie lekcji poświęconych omawianiu lektury polskiej w kl. VIII</i> . . . . .	2	27—36
11. Sawrymowicz Eugeniusz — <i>Nauka o języku w klasie IX</i> . . . . .	4	23—28
12. Smoczyński Paweł — <i>Znaczenie obserwacji błędów w uczniowskich ćwiczeniach gramatycznych dla metodyki nauczania gramatyki</i> . . . . .	2	36—44
13. Stolarzewicz Ludwik — <i>O język polski w liceum zawodowym</i> . . . . .	3	41—42
14. Szczerbowska Janina — <i>Literatura współczesna w szkołach średnich dla dorosłych</i> . . . . .	3	29—32
15. Szyper Henryk — <i>Założenia nowych programów języka polskiego</i> . . . . .	1	14—17
16. Trzynadłowski Jan — <i>Analiza nowej poezji w szkole</i> . . . . .	2	23—27
17. Walička Maria — <i>Jak opracowałam <i>Maraton</i> w kl. VI szkoły podst.</i> . . . . .	1	40—43
18. Walička Maria — <i>Ćwiczenia gramatyczne w kl. V szkoły podstawowej</i> . . . . .	2	45—47
19. Żłabowa Janina — <i>Wybrane wiadomości o języku w programie szkoły podstawowej</i> . . . . .	3	33—35
20. Żłabowa Janina — <i>Nauczanie gramatyki w liceach pedagogicznych</i> . . . . .	4	28—30

## III. Z codziennych doświadczeń

1. Podolecka Helena — <i>Jak rozpocząłam pracę w k. V</i> . . . . .	4	30—31
2. Rogalska Izabela — <i>Jak opracowałam <i>Antka</i> B. Prusa w kl. VI szkoły podstawowej</i> . . . . .	4	32—

## IV. Oceny i sprawozdania

## A. Książki

1. Biblioteka Pisarzy Polskich i Obcych — Z. Libera	1	44—46
2. Bruner-Niczowa W. — <i>Poezja w świetlicy</i> — A. Mirkowicz	4	44—45
3. Doroszewski W., Wieczorkiewicz B. — <i>Zasady poprawnej wymowy polskiej</i> (ze słowniczkiem) — St. Wyłębski	2	48—49
4. Doroszewski W. — <i>Rozmowy o języku</i> — P. Smoczyński	4	41—43
5. <i>Dwa wieki poezji rosyjskiej</i> , antologia, ul. i opr. M. Jastrun i S. Polak — J. Z. Jakubowski	4	33—35
6. Jodłowski St. — <i>Gramatyka polska</i> (Nowe podręczniki do nauki gramatyki języka polskiego dla kl. VI, VII i VIII) — P. Smoczyński	3	50—52
7. Klemensiewicz Z., Złabowa J. — <i>Nasz język</i> (Nowe podręczniki do nauki gramatyki jęz. polskiego dla kl. VI, VII i VIII) — P. Smoczyński	3	48—50
8. Książki o Grecji antycznej — H. Rudnicka	3	46—47
9. Landy-Brzezińska J. <i>Uczmyy czytać</i> — El. Greńkowska	4	43—44
10. Lehr-Splawiński T. — <i>Język polski, pochodzenie — powstanie — rozwój</i> — P. Smoczyński	1	48—52
11. Matuszewski R. — <i>Literatura po wojnie</i> (Książka o literaturze współczesnej) — J. Z. Jakubowski	4	37—40
12. Mickiewicz — <i>pisarz demokratyczny</i> . Wybór prozy publicystycznej opr. H. Szyper — El. Greńkowska	3	42—43
13. Milewski T. — <i>Zarys językoznawstwa ogólnego</i> — P. Smoczyński	1	48—52
14. Orzeszkowa E. — <i>Nad Niemnem, Cham, Meir Ezołowicz</i> (O wznawieniach powieści Orzeszkowej) — M. Żmigrodzka	3	43—46
15. Szyper H. — <i>Adam Mickiewicz, poeta słowa i czynu</i> — J. Z. Jakubowski	1	46—48
16. Ważyk A. — <i>Antologia współczesnej poezji francuskiej</i> I. Łopatyńska	4	35—37
17. Wojciechowski K. — <i>Praca umysłowa, podręcznik samokształcenia</i> — J. Z. Jakubowski	3	53—54

## B. Czasopisma

1. Czasopisma rosyjskie poświęcone sprawie nauczania języka i literatury — E. Sawrymowicz	2	52—55
2. <i>Język Polski</i> (Trzechlecie <i>Języka Polskiego</i> po wojnie) — Z. Stieber	4	49—
3. <i>Literatura w szkole</i> , Moskwa 1948, z. IV — W. Lipiec	4	45—48
4. Przegląd prasy — T. Drewnowski	3	54—57
5. Współczesna krytyka o Mickiewiczu — H. Podolecka	2	49—52
6. <i>Życie Literackie</i> (Pożyteczne czasopismo) — J. Z. J.	1	52—53

## V. Kronika

1. Centralne Kursy Wakacyjne dla naucz. jęz. polskiego — J. Z. J.	1	54—55
2. Centralny Kurs Języka Polskiego dla nauczycieli Z.K.N. — J. Złabowa	4	57—58
3. Instytut Badań Literackich — J. Z. J.	2	59—61
4. Ossolineum we Wrocławiu	1	58—59
5. Ośrodki dydaktyczno-naukowe języka polskiego (Z działalności Ognisk Metodycznych)	1	55—57
6. Ośrodki dydaktyczno-naukowe języka polskiego	2	62—64
7. Ośrodki dydaktyczno-naukowe języka polskiego	3	58—59
8. Ośrodki dydaktyczno-naukowe języka polskiego	4	58—61
9. Państwowy Teatr Wojska Polskiego w Łodzi w Czechosłowacji — I. Korzyniewska	1	62—64

	nr	str
10. Skarby rękopiśmienne Biblioteki Narodowej — St. Wierczyński . . . . .	2	56—59
11. Światowy Kongres Intelektualistów w Obronie Pokoju — J. Z. J. . . . .	4	50—52
12. Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza (Z działalności T. L. im. A. M.) . . . . .	3	58
13. Wizyty pisarzy słowiańskich w Polsce . . . . .	1	60—61
14. Współczesne życie literackie . . . . .	3	60—
15. Współczesne życie literackie . . . . .	4	53—55
16. Współczesne życie słowiańskie (Współżycie słowiańskie) . . . . .	3	61—
17. Współczesne życie słowiańskie (Sprawy słowiańskie) . . . . .	4	52—53
18. Wystawa rękopisów i starodruków Ossolineum . . . . .	4	57—
19. Zjazd literatów . . . . .	1	59—60
20. Zjazd Akademickich Kół Polonistycznych (Młodzi poloniści)—B. Kruk . . . . .	1	57—58
21. Zjazd Związku Kół Polonistycznych, III — M. Janion . . . . .	4	55—57

S k r z y n k a p o l o n i s t y c z n a

1. Skrzynka polonistyczna . . . . .	2	63—64
2. " " . . . . .	3	62—64
3. " " . . . . .	4	62—64

REDAKTOR :  
JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

SEKRETARZ REDAKCJI :  
ELŻBIETA GRENKOWSKA

KOMITET REDAKCYJNY :  
JAN A. BACULEWSKI  
KAZIMIERZ BUDZYK  
KAROL LAUSZ  
EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ  
HENRYK SZYPER

ADRES REDAKCJI: „P O L O N I S T Y K A“, ŁÓDŹ, UL. BEDNARSKA 24, M. 6

REDAKTOR PRZYJMUJE: W PONIEDZIAŁKI, W GODZ. 12 — 14  
TELEFON SEKRETARIATU REDAKCJI: 1-35-93

ADRES ADMINISTRACJI: KSIĘGARNIA PZWS WARSZAWA, PL. DĄBROW-  
SKIEGO 8, TEL. 8-53-30, WEWN. 06 i 07

WARUNKI PRENUMERATY: ROCZNIE ZA 4 NUMERY ZŁ 145.—  
CENA POJEDYNCZEGO EGZEMPLARZA ZŁ 40.—

KONTO PKO nr I-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS  
PRZY WPLACIE NALEŻY NA ODWRÓCIE BLANKIETU WPISAC NAZWĘ CZASO-  
PISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

Cena zł 40.—

C115238

BIBLIOTEKA  
UNIwersytecka  
Gdańsk

J. 14/6

