

OKAZOWY

ROK I WARSZAWA • KWIECIEŃ - CZERWIEC 1948

POŁONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



2

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

T R E Ś Ć N U M E R U D R U G I E G O

1. Doskonalenie kadr pedagogicznych	1
A r t y k u ł y i r o z p r a w y	
2. Jan Zygmunt Jakubowski — Materiały do dziejów Młodej Polski	3
P r o g r a m y i p r a k t y k a s z k o ł n a	
3. Janina Kulezycka-Saloni — Poczytność Bolesława Prusa w świetle cyfr	17
4. Jan Trzynadłowski — Analiza nowej poezji w szkole	23
5. Eugeniusz Sawrymowicz — Przykładowe rozwinięcie lekcji poświęconych omawianiu lektury polskiej w kl. VIII	27
6. Paweł Smoczyński — Znaczenie obserwacji błędów w uczniowskich ćwiczeniach gramatyczn. dla metodyki nauczania gramatyki	36
7. Maria Walicka — Ćwiczenia gramatyczne w kl. V szk. podstawowej	45
O c e n y i s p r a w o z d a n i a	
A. Książki	
8. Stefan Wyrębski — W. Doroszewski, B. Wieczorkiewicz: Zasady poprawnej wymowy polskiej (ze słowniczkami)	48
B. Czasopisma	
9. Helena Podolecka — Współczesna krytyka o Mickiewiezu	49
10. Eugeniusz Sawrymowicz — Czasopisma rosyjskie poświęcone sprawie nauczania języka i literatury	52
K r o n i k a	
11. Stefan Wierczyński — Skarby rękopiśm. Biblioteki Narodowej	56
12. J. Z. J. — Instytut Badań Literackich	59
13. Ośrodki Dydaktyczno-Naukowe Języka Polskiego	61
14. Skryzynka polonistyczna	63
15. Wykaz podręczników języka polskiego zatwierdzonych do użytku szkolnego na rok szkolny 1947/48	

POŁONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

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



DOSKONALENIE KADR PEDAGOGICZNYCH

Spośród wszystkich zabiegów i prac podejmowanych przez władze oświatowe Odrodzonej Rzeczypospolitej nad zbudowaniem nowej demokratycznej ludowej oświaty niewątpliwie na pierwsze miejsce wysunąć należy prace nad przygotowaniem, doksztalcaniem i doskonaleniem kadr pedagogicznych. Najważniejszym bowiem elementem szkoły był i pozostaje — nauczyciel. Od jego postawy życiowej, od jego horyzontów myślowych, od jego poziomu ideowo-politycznego, od jego przygotowania zawodowego zależy w znakomitym, w przeważającym stopniu efekt pracy szkoły. Spośród wielorakich elementów budujących oświatę, ustrojowych, społeczno-politycznych, ogólnokulturalnych, środowiskowych, organizacyjno-pedagogicznych — ten jeden element — nauczyciel — daje subiektywne gwarancje realności nowych programów, nowych podręczników, nowej treści i form pracy wychowawczej.

Dlatego też Ministerstwo Oświaty kładzie taki nacisk na szkolnictwo nauczycielskie. Dlatego poświęca tyle sił i środków na rozbudowę różnorodnych form pomocy nauczycielowi w jego pracy. Dlatego powołało do życia nowy dział pracy, wydział doskonalenia kadr pedagogicznych.

Potrzeba jest pilna i wyraźna. Nauczycielstwo szkół podstawowych napotyka na pewne trudności przy realizowaniu nowych programów. Ogół nauczycielstwa boryka się z niedoborem wiedzy ekonomiczno-społecznej, z brakiem przygotowania politycznego przez dziesięciolecia odsądzanego oficjalnie od czci i wiary, a tak dziś koniecznego dla dobrej orientacji w skomplikowanej problematyce współczesności polskiej i światowej. Nie

było i nie ma szkoły poza życiem. Nie było i nie ma nauczania i wychowania apolitycznego. A stąd potrzeba podwójna — uzupełniania, pogłębiania i systematyzowania wiedzy czynnego wykwalifikowanego nauczyciela szkoły podstawowej, a jednocześnie kształcenia ideologicznego i budzenia politycznego ogółu nauczycielstwa, a w pierwszym rzędzie — kadr kierowniczych tej stutysięcznej armii oświatowców, administracji, dyrektorów i kierowników oświatowo-wychowawczych.

Kierowane samokształcenie jest tu ideałem. Temu celowi służą wydawnictwa. Temu celowi służą liczne, po całej Polsce organizowane kursy, seminaria, zjazdy i konferencje. Temu samemu celowi służyc mają konferencje rejonowe, organizowane na zlecenie Ministerstwa Oświaty przez ZNP, ogniska metodyczne i pracownie dydaktyczne łączone obecnie w ośrodki pracy dydaktyczno-metodycznej, centralne i okręgowe, oparte w naszych zamierzeniach o rejonowe punkty konsultacji metodycznej, o instruktoraty przedmiotowe. Temu celowi ma służyć organizowany obecnie pod Warszawą Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty.

Temu też celowi służyc pragną nasze pisma przedmiotowe, dostarczające nauczycielowi danego przedmiotu na szczeblu wszystkich szkolnictw, specjaliście i nie specjaliście, informacji naukowej, porady fachowej, wiedzy i orientacji ogólnej. Ministerstwo doprowadziło dwa kolejne numery wszystkich sześciu czasopism przedmiotowych do wszystkich szkół Rzeczypospolitej bez żadnych opłat. Od numeru trzeciego obowiązuje prenumerata, obliczona jednakże w ten sposób przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (145 zł rocznie), że nie stanowi istotnej przeszkody dla korzystania z pisma dla żadnego nauczyciela.

Ministerstwo wyraża przekonanie, że czasopisma przedmiotowe odpowiadają tak żywej i pilnej potrzebie szkoły, oraz że tak rzetelnie służyć chcą i służą nauczycielowi w jego pracy nad doskonaleniem zawodowym i naukowym, że każdy nauczyciel sięgnie do tych czasopism.

Kraj, który wstąpił na drogi planowej gospodarki, zerwał z przypadkowością na każdym odcinku życia narodowego. Kraj, który rozpoczął życie i pracę planową, musi także wkroczyć na drogi masowego i zorganizowanego samokształcenia.

Uczą się wszyscy. Doskonają fachowo i dojrzewają ideologicznie kadry rozmaitych zawodów. A w tej narastającej potężnej armii nowych konsumentów kultury, wyzwolonych dla poznania i wiedzy przez nasze wielkie reformy społeczne, nie zabraknie niewątpliwie na najbardziej odpowiedzialnych, na najbardziej eksponowanych kierowniczych posterunkach kadr oświatowych. Ucząc innych, będziemy się sami doskonalić systematyczną uporczywą pracą w zakresie wiedzy naukowej i w zakresie wiedzy ideowo-politycznej.

Doskonalenie kadr pedagogicznych — oto jedno z naczelných zadań demokratycznej oświaty Polski Ludowej.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

MATERIAŁY DO DZIEJÓW MŁODEJ POLSKI

Rozprawa niniejsza otwiera na łamach Polonistyki cykl zamierzonych prób oświetlenia różnych epok literacko-kulturalnych. Redakcja zdaje sobie sprawę z trudności, jakie stwarzają ramy zwięzłego szkicu dla możliwie pełnej rekonstrukcji literatury całej epoki, zwłaszcza gdy pragniemy zjawiska literackie związać w całość z ogółem procesów życia społecznego. W takim ujęciu zarysować się mogą tylko główne zagadnienia. Trzeba będzie do wielu spraw jeszcze wracać. Na razie chodzi o zajęcie pozycji wyjściowych do dalszych rozważań zgodnie ze stanowiskiem, że zjawiska sztuki nie są czymś odosobnionym od ruchów ideowo-społecznych.

REDAKCJA

1. Uwagi wstępne

Dotychczasowy stan badań nad literaturą okresu Młodej Polski nie pozwala na budowanie odpowiednio udokumentowanej syntezy. Nie można jej wznosić w oparciu o materiał anegdotyczny, choćby tak interesujący i instruktywny jak artykuły Boya-Żeleńskiego w książce pt. *Znasz-li ten kraj*. Nie dają też dostatecznej gwarancji prawdziwości rekonstrukcji epoki studia dotyczące jedynie szczytowych zjawisk literackich, np. twórczości Żeromskiego, Wyspiańskiego i Kasprówicza. Do stworzenia przekonującej syntezy potrzebne są dokładne badania nad życiem kulturalno-artystycznym i społeczno-politycznym czasów na przełomie XIX i XX wieku.

Historycy literatury eliminowali na ogół te dziedziny ze swoich poszukiwań. Socjologia literatury i historia społeczno-gospodarcza nie wniosły tu również znaczniejszych wkładów. W badaniu złożonych stosunków, jakie łączą podbudowę społeczno-ekonomiczną, ideologię epoki i jej artystyczne odbicie, jesteśmy dopiero na początku trudnej drogi poznawczej. Tym pilniejsza jest sprawa zbierania materiałów, które pozwolą dokładniej odczytać społeczny i artystyczny zarazem sens literatury Młodej Polski.

Sądzę, że rozważenie postulatów ideologicznych pokolenia Młodej Polski, wyrażonych bezpośrednio w artykułach publicystycznych i manifestach estetycznych, jest niezbędnym przyczynkiem do badań ściśle literackich, do interpretacji dzieł, w których ideologia epoki, uwarunkowana społecznie i historycznie, przybrała określony kształt artystyczny.

Taki cel — daleki od ambicji wyczerpania tematu — zakładają sobie niniejsze rozważania, w których przedstawiam część materiałów z badań nad publicystyką i krytyką literacko-artystyczną Młodej Polski. Będzie tu mowa o najogólniejszych zagadnieniach literacko-kulturalnych epoki. (Ze względu na rozmiary pracy nie omawiamy chwilowo kompleksu zagadnień literackich związanych z rokiem 1905).

Wzgląd na zamknięcie tych fragmentarycznych uwag w użyteczną całość zdecydował o tym, że w materiałach niniejszych przypomniane zostały i rzeczy powszechnie znane, jak np. sprawa terminu lub przegląd najważniejszych sądów krytycznych o Młodej Polsce.

2. Sprawa terminu

Terminu *Młoda Polska* użył po raz pierwszy Artur Górski. W roku 1898 ogłosił on w krakowskim *Życiu* cykl artykułów, w których ukazywał oblicze ideowo-artystyczne młodego pokolenia, wstępującego do literatury z końcem XIX wieku. Cykl nosił tytuł *Młoda Polska* i termin ten szybko zyskał popularność u współczesnych, niewątpliwie w związku z analogicznymi nazwami, jakie przyjmowali młodzi pisarze w krajach zachodniej i północnej Europy (o Młodej Belgii pisał Miriam Przesmycki we wstępie do przekładów dramatów Maeterlincka, popularna była wówczas i Młoda Skandynawia, między innymi ze względu na związki, łączące z nią Stanisława Przybyszewskiego).

Później Młodą Polską nazwano cały okres literatury, obejmujący schyłek XIX i początek XX wieku.

Nie jest to jedyna nazwa uprawniona przez historię literatury. W rozprawie pt. „Poezja polska nowego stulecia” (*Pamiętnik Literacki*, 1902 r.) Edward Porębowicz pierwszy określił nowe prądy literackie jako nawrot do romantyzmu: „... Być może, iż to, co dziś oglądamy, jest dopełnieniem się romantyzmu. Neoromantyzm lub neoidealizm — tak zatem określić wypada kierunek poezji polskiej u progu nowego stulecia”.

Zamiennie z zaproponowanym przez Porębowicza terminem neoromantyzm (powtarzany wielokrotnie przez późniejszych krytyków i historyków literatury) używano nazwy *modernizm*. Ignacy Matuszewski, który dał najbardziej szczegółowe i źródłowe ujęcie dążeń literackich i estetycznych przelomu XIX i XX wieku, uzupełnił tytuł swej książki — *Słowacki i nowa sztuka* (1902 r.) — nawiasowym wyjaśnieniem — *modernizm*.

Z tych trzech terminów, z których każdy ma historyczne uzasadnienie, najczęściej używany jest termin *Młoda Polska*, przywołujący najsilniej na myśl sprawę nowej generacji literackiej (która u schyłku XIX stulecia zdobyła literaturę polską), a przede wszystkim sprawę określonego stylu, nadającego znamię jedności tej skomplikowanej epoce kulturalnej, tego stylu, który w ujemnym sensie zwykliśmy nazywać manierą młodopolską.

3. Materiały do genezy

Rozważania na temat genezy Młodej Polski zaczęły od przypomnienia znanego zjawiska — w ostatnich latach XIX wieku w umysłowości europejskiej zaczynają dominować prądy antyracjonalistyczne. Fala wiary w tajemne, metafizyczne siły przesyła ówczesną filozofię i sztukę. Poezja symboliczna, dramaty Maeterlincka przekonywały, że sprawy najgłębsze dzieją się w świecie wewnętrznym człowieka, zawistym od tajemniczych, irracjonalnych czynników. Niewiara w naukę i siłę poznawczą rozumu zjawia się coraz częściej w wynurzeniach publicystycznych i literackich na przełomie XIX i XX wieku. Julian Ochorowicz, wybitny popularyzator hasła pozytywizmu, który w rymowanej publicystyce wysuwał program walki z ciemnotą

„My chcemy walki, co kraj oświeci
Od piwnie aż do poddaszy!
Co kraj oświeci wiedzy światłością...“

u schyłku stulecia przeszedł pod sztandary irracjonalizmu i zajął się „wiedzą dla wtajemniczonych”: hipnotyzmem, mediumizmem i telepatią.

Filozoficzne i społeczne postulaty pozytywistów stają się przedmiotem ataków. Kwestionuje się możliwości naukowego badania rzeczywistości społecznej. Na łamach *Chimery*, najbardziej reprezentatywnego czasopisma Młodej Polski ukazały się takie oświadczenia o pozytywizmie:

„...Schlebiając płaskiej zarozumiałości, lenistwu myślenia, wygodnemu agnostycyzmowi i wszelkiej miernocie, pozytywizm Comte'a natychmiastowe zyskał uznanie i w triumfatorskim pochodzie zagarnął wszystkie kraje i warstwy społeczne. Uświadomił on i uprawnił wszystkie bezwiedne pochylecia tłumów z powrotem ku zwierzęcości, całą ich rezygnację z godności człowieka...“ (*Chimera*, 1901 r.).

W świetle tych głosów występuje wyraźnie zerwanie z tradycjami pozytywizmu. Nie ma miejsca na racjonalistyczny optymizm. Intelkt zostaje potępiony. Rzeczywistość osłania się tajemnicą. Dalecy jesteśmy od ambicji „pracy u podstaw”. Następuje swoista ucieczka od odpowiedzialności społecznej. Miriam Przesmycki we wstępie do *Wyboru pism dramatycznych Maeterlincka* (1894 r.) za największą wartość pisarza belgijskiego uważa to, że potrafił on ukazać człowieka poza historią:

„...Zatrzeć wszelkie ślady przejściowej typowości i anegdotyczności, oczyścić z wszelkiej naleciałości samą istotę uczuć niezmiennie i ogólnie ludzkich, jednym słowem spod warstwy różnoczasowych i różnokrajowych wpływów, nawyków i konwencji wydobyć wiekiustą historię człowieka, z całą świeżością i wyrazistością instynktowych, bezwiednych przebudzeń, rzutów i odruchów, w których właściwie wyblyskuje pierwiastek transcendentny“.

Mamy tu zerwanie nie tylko z tradycją literatury realistycznej i naturalistycznej, ukazującej człowieka zdeterminowanego przez czynniki biologiczne i społeczne. „Wiekiusta historia człowieka” Maeterlincka jest bowiem również odmienną koncepcją od mickiewiczowskiego „człowieka wiecz-

nego”, wyrosłego z tradycji narodowych i religijnych. To po prostu tajemnica instynktu, człowiek-mit, uchylający się od wszelkich kryteriów poznawczych.

*

Gdzie szukać przyczyn tej utraty wiary w postęp i w twórczą siłę rozumu? Dlaczego entuzjaści pozytywizmu, nawet jego niektórzy ideologowie, zaczynają stwierdzać „bankructwo wiedzy”?

Próbowano ówczesne antyracjonalistyczne tendencje tłumaczyć — jak głoszą popularne podręczniki historii literatury — „znużeniem i przesycaeniem hasłami pozytywizmu”, buntem przeciwko „krępowaniu fantazji i uczucia”. Ten sposób interpretacji przemian w poglądzie na świat opiera się na teorii, która tłumaczy rozwój epok kulturalnych prawem falowań nurtów irracjonalnych i racjonalistycznych, „odwieczną” walką między uczuciem i rozumem. W istocie jest to konstrukcja bardzo dowolna, zamiast wyjaśnienia przynosi ona nową zagadkę, odwołuje się bowiem do niezależnych rzekomo dziejów ducha ludzkiego, nie wyjaśnia natomiast rzeczywistego podłoża przemian w konkretnych sytuacjach społecznych. Sądzę, że trzeba dążyć do przedstawienia wzrostu tendencji irracjonalnych u schyłku XIX wieku w instancji ludzkiej, w historii, która tworzy człowieka i która jest zarazem dziełem człowieka.

Dotychczasowe badania historyczno-literackie nad wiekiem XIX, choć bardzo jeszcze niepełne, stwierdzają jednak wyraźnie, że dwa wielkie prądy w naszej kulturze zeszłego stulecia — romantyzm i pozytywizm — swój najgłębszy sens ukazują wówczas, kiedy rozważamy je w związku z wielkimi przemianami historyczno-społecznymi. Wiemy np. — patrząc na sprawę w najogólniejszych zarysach — że mistyka wielkiej poezji romantycznej wyrosła jako konsekwencja warunków historycznych, w jakich żyło pokolenie powstania listopadowego na emigracji, że realizm literatury po roku 1863 — znów stwierdzam jedynie główne linie rozwojowe — był artystyczną formą ideologii, jaką zrodziły rodzime procesy społeczno-polityczne, nawiązujące zarazem do zdobyczy europejskiej myśli pozytywistycznej.

Z jakim fragmentem historii wiąże się ostatni etap naszej literatury XIX wieku, epoka Młodej Polski?

Rewolucja 1905 roku była raczej zamknięciem. Genezy nowego prądu kulturalnego trzeba szukać wcześniej, jeszcze w ostatnich dwóch dziesiątkach XIX wieku, kiedy silne były tradycje pozytywistyczne. Wyraźne podanie daty orientacyjnej natrafia na trudności. Nie zawsze historia polityczna jest tak usłużna, by wielką datą wyznaczyć słup graniczny dla prądu kulturalnego.

Żaden wielki moment historyczno-polityczny w dziejach Polski nie oddziela neoromantyzmu od epoki pozytywizmu. Ostatnie dziesiątki XIX w. niosą jednak szybkie tempo przemian gospodarczo-społecznych. W strukturze klasowej społeczeństwa występują ważne przemiany zdeterminowane szczególnie rozwojem przemysłu wielkokapitalistycznego w tzw. Królestwie Polskim.

Do rangi pierwszorzędnego problemu urasta sprawa robotnicza. „Rozwój wielkiego przemysłu — pisze Ludwik Krzywicki we *Źsponnieniach* („Czytelnik”, 1947 r.) — stwarzał dokoła fabryk nowoczesną warstwę pracującą najmitów, tę warstwę junacką, która już w latach dziewięćdziesiątych miała stać się potęgą ideową, programem swoim torując drogę ku przyszłym zmaganiom się o Polskę Niepodległą”.

Jest to okres narodzin klasowego ruchu socjalistycznego. Dojrzewa on w ogniu walki, w fali strajków, jakie przychodzą w latach osiemdziesiątych zeszłego wieku (np. słynny strajk w Żyrardowie w roku 1883). Świadomość klasowa robotników znajduje wyraz w pierwszych organizacjach. Cytuję fragmenty z programu „Komitetu Robotniczego” (*Przedświt*, Genewa, rok 1882), gdzie znajdujemy wiadomość o powstaniu *Proletariatu*:

„Wielkie to zadanie socjalistycznego przewrotu proletariat polski dokonać potrafi, odpowiednio przygotowawszy się do roli, jaką mu historia wyznacza. Przygotowawszy więc pracę mającą na celu zespolenie wszystkich sił robotniczych w kraju naszym w jedną organiczną całość, świadoma swych interesów i dążąca do urzeczywistnienia wskazanego powyżej programu, jest jednym z najpierwszych zadań robotniczego ruchu u nas. Zadaniu temu zadośćuczyni organizacja socjalno-rewolucyjna „Proletariat”, w której kierownictwo nad walką ekonomiczną i organizacją objął Komitet Robotniczy.”

Sprawa *Proletariatu* znalazła zakończenie w wielkim procesie politycznym, w śmierci lub uwięzieniu najwybitniejszych proletariaczyków (1885—1886). Ruch robotniczy organizował się jednak dalej — w dziesięć lat po założeniu *Proletariatu* powstaje Polska Partia Socjalistyczna, w roku 1893 — Social-Demokracja Królestwa Polskiego.

Wystąpienie na widownię historyczną nowych sił społecznych musiało zaniepokoić klasy i grupy społeczne związane z ustalonym porządkiem. Koncepcjom solidaryzmu społecznego głoszonym przez ideologów liberalnego mieszczaństwa, które drogą cywilizacyjnego postępu chciało rozwiązać konflikty społeczne nie naruszając przy tym swej władzy i stanu posiadania, przeciwstawiła się historyczna świadomość klasowa robotników. Ludwik Waryński w mowie sądowej w czasie procesu *Proletariatu* oświadczył:

„Nie ma takiego rządu, który by znajdował się w zupełnej niezależności od wchodzących w skład danego państwa klas społecznych. Wpływ ich na ustrój państwowy znajduje się w prostym stosunku do stopnia ich rozwoju politycznego i organizacji. Dotąd przewaga pod tym względem znajdowała się po stronie klas uprzywilejowanych — burżuazji i szlachectwa. Występując na polityczną arenę klasa robotnicza powinna organizację wystawić przeciw organizacji i w imię określonych ideałów prowadzić walkę z istniejącym ustrojem społecznym...”

Trzeba teraz przypomnieć stwierdzone uprzednio antyracjonalistyczne tendencje u schyłku XIX wieku. (Wyżej cytowane były również znamienne wypowiedzi). W zestawieniu z najogólniejszą choćby informacją o ówczes-

snych ruchach ideowo-społecznych zyskują one jaśniejszy sens. Znajdujemy ich źródło w dziedzinie konkretnych zjawisk społecznych. Najogólniej sformułowany wniosek brzmiałby następująco: racjonalistyczny optymizm publicystyki i krytyki pozytywistycznej — wyrażający poglądy liberalnego mieszczaństwa i postępowej inteligencji (wywodzącej się głównie według znanej tedy prof. J. Chałasińskiego z rozbitków dworu szlacheckiego) — uległ sposepnieniu u schyłku XIX wieku w obliczu narastających przeciwieństw klasowych. Postęp wiedzy przyniósł zarazem emancypację klasy robotniczej i wzrost świadomości ruchów chłopskich, które stały się, szczególnie w Małopolsce, poważną siłą społeczno-polityczną w rozgrywce z przeżytkami feudalizmu. Natomiast klasy społeczne, broniące ustalonego ustroju, ujrzały obecnie w racjonalizmie groźbę dla własnego istnienia. W bardzo znamienity sposób zespoliły się rezygnacja z wiary w postęp i siłę rozumu, tak charakterystyczna dla wielu enuncjacji literackich u schyłku XIX wieku, z niechęcią do żywego nurtu narastających nowych procesów i sił społecznych. Zauważył to jeden z pierwszych, tak sumienny zawsze krytyk, Piotr Chmielowski, gdy pisząc (*Dzieje krytyki literackiej w Polsce*, 1902 r.) o tęsknotach *Chimery* do irracjonalizmu i „intuicyjnych wizji”, podkreślił zarazem u jej redaktora niechęć do postępu społecznego, do haseł rewolucji francuskiej, do obowiązku powszechnego nauczania (miały one być przyczyną... „niewidzianego przedtem rozpasania najmaterialniejszych instynktów i żąd ludzkich...” — *Chimera*, 1901 r.).*)

*

Antypozytywistyczne i antyrealistyczne tendencje nie wyczerpują ideowej i artystycznej problematyki Młodej Polski: pozwalają jedynie uchwycić

*) Na charakterystyczną „zmianę klimatu” w okresie Młodej Polski i w stosunku do pozytywizmu zwróciła ostatnio uwagę krytyka socjologiczna. Cytuje kilka wypowiedzi:

„... Mieszczaństwo traci dawną wiarę w postęp, odwraca się od jego ideologów, przestaje szukać oparcia w trzeźwym rozumie, w nauce, jak zrezygnowany chory, który wie, że mu medycyna nie pomoże, zwraca się o pomoc do wszelkich znachorów, do cudownych miejsc, zgorzkniały i zrozpaczony szuka ratunku, w który w gruncie rzeczy sam mało wierzy.” (Andrzej Stawar, *Kuźnica*, nr 1, 1947 r.).

„W chwili kiedy ruch robotniczy otworzył perspektywę nowej cywilizacji, wolnej od przemocy człowieka nad człowiekiem, literatura kreuje obraz świata, który życie społeczne uczyni niezrozumiałym i bezsensownym” (Jan Kott, *Kuźnica*, nr 16, 1947 r.). Przypominam również uwagę Kazimierza Budzika na temat konsolidowania się solidaryzmu mieszczańskiego u schyłku XIX wieku. „W miarę wypływania na widownię nowych sił społecznych, wrogo nastawionych do każdej grupy społeczności kapitalistycznej, dotychczasowe przedziały zacierają się, inteligencja konsoliduje się jako grupa wyraźnie mieszczańska, dostarczając wspólnej platformy, na której zetkną się w zgodzie kupiec, działacz oświatowy, były ziemianin, arystokrata, nawet mało kulturalny w istocie dorobkiewicz. Solidaryzm mieszczański zaczyna święcić triumfy.” (*Kuźnica*, nr 50, 1947 r.).

najbardziej widoczne różnice dwóch sąsiadujących z sobą epok. Młoda Polska była bowiem prądem bardzo skomplikowanym, obfitującym w antynomie. Jeśli część pisarzy, odwracając się od trudnej problematyki społeczno-narodowej, szukała schronienia w estetyzmie, to jednak byli i pisarze, których pociągnęły nowe perspektywy społeczne, jakie otwierały ruchy ludowe, i którzy — według słów Żeromskiego — podjęli sprawę „cierpiącego w ojczyźnie człowieka”.

Rozmiary niniejszego studium zmuszają do skupienia uwagi na dwóch wybranych zagadnieniach, którym dajemy tytuły: Walka z filistrem i Czciociele sztuki.

4. Walka z filistrem

Słowo filister brzmiało w Młodej Polsce jak wyrok. Z równą pasją wypowiadali je estetyzujący zwolennicy hasła „sztuka dla sztuki”, jak i pisarze z obozu radykalizmu społecznego. Można by cytować tu np. wiele wypowiedzi Przybyszewskiego lub Nałkowskiego, w których wyraziła się cała nienawiść epoki do pewnych objawów kultury mieszczańskiej, do jej „zabezpieczonej”, małostkowej, fałszywej moralności i ciasnych horyzontów umysłowych.

Walka z filistrem miała jednak tylko pozornie jednoznaczny sens społeczny u różnych pisarzy Młodej Polski. Zajmę się najpierw najbardziej znanym wariantem tej walki — niechęcią artysty do mieszczaństwa.

„...Tylko pieniądz podnosi głowę i jest jedynym symbolem znaczenia społecznego, można by wierzyć Drummontowi, że w naszej epoce bankierowie są królami, monarchowie zaś wieckrólami...”

Tak pisał w r. 1897 w krakowskim *Życiu* jeden z ówczesnych publicystów (Bolesław Lutomski).

„...W naszej epoce bankierowie są królami...” — ta prawda nie przestawała niepokoić artystów, była ona przecież stwierdzeniem faktu, że decydującym dysponentem wartości materialnych stał się międzynarodowy kapitał finansowy, bogaci parweniusze w dziedzinie kultury. Protestowali artyści, od których wymagano, by zaspokajali powierzchowne na ogół postulaty kulturalne mieszczaństwa. Niechęć do filistra była buntem przeciwko społecznej degradacji wartości sztuki, była protestem ubogiego artysty przeciwko ludziom, którzy rozporządzali wielkimi środkami finansowymi i którzy deprecjonowali znaczenie sztuki i upokarzali niezależność twórców.

„...Można by wierzyć... że w naszej epoce bankierowie są królami...” — w tym warunkowym „można by” tkwiła jednak jakaś nadzieja nieokreślona bliżej, ale prowadząca do arystokratyzmu „czystej sztuki”, która stawiała się swoistą rekompensatą dla artysty za słabość ekonomiczną, stwarzała złudzenie niezależności artysty od surowych praw życia w ustroju ka-

pitalistycznym. Artysta, walcząc z filistrem, bronić miał najczystszych wartości duchowych. Miriam Przesmycki pisał w *Chimerze*:

„Obniżenie poziomu duszy doszło do ostatnich granic. 99% tego, co się szumnie dzisiaj zwie inteligencją podciągnąć można stanowczo pod kategorię burżuazji, która życiem swym zadaje kłam racji swego istnienia. Nikt dziś prawie nie żyje, nie czuje, nie myśli dla siebie, dla zgłębienia, rozszerzenia i podniesienia własnej duszy. Same cele doczesne i przemijające; o wielkim Słowie: „cóż mi przyjdzie, chochym świat cały zyskał, jeżeli duszę stracił”, nikt zdaje się nie pamiętać”.

Podniosły apel do sumienia filistra zamieniał się często w satyrę. Ale i w jednym i drugim wypadku słowa „filister”, „bankier”, „burżuazja” były pojęciami psychologicznymi. Walka artysty z mieszczaństwem nie wkraczała najczęściej w dziedzinę świadomej działalności klasowej, kończyła się na troskach o „podniesieniu własnej duszy”. Bunt przeciwko „królom-bankierom” był patetycznym lub ironicznym gestem, jakim osłaniał się artysta w pozorowanej walce, która stawała się w istocie ucieczką od odpowiedzialności społecznej do „zaczarowanej krainy” — Miriam pisał już w roku 1887 w warszawskim *Życiu*:

„Czyż mamy koniecznie zapominać o tym, że poza folwarkiem, fabryką, sklepem lub warsztatem istnieje przepiękny świat poezji, harmonii, kształtów i barw, zaczarowana kraina tonów“.

Artysta-cygan — według określenia Boya Żeleńskiego — „w niechlujnej pelerynie, w rozłożystym czarnym kapeluszu, w powiewnym krawacie, z długimi włosami, ze źle ogoloną brodą” — sprowadzał walkę z mieszczaństwem do wyśmiewania „filistra”, „mydlarza”, czynił z niej konflikt obyczajowy, podobnie w istocie jak literatura naturalistyczna, która przesuwala ją w sferę krytyki zakłamaney moralności, dulszczyzny.

Jak przedstawiała się sprawa „walki z filistrem” w określonych ruchach społeczno-politycznych, które, opierając się na odmiennych założeniach ideologicznych, potępiały zgodnie mieszczaństwo jeszcze przed wystąpieniem *Chimery*?

Od roku 1886 na łamach *Głosu* kształtowała się ideologia narodowo-ludowa. Redakcja stwierdzała w deklaracji programowej, że nie chce „hołdować ideałom kapitalizmu”. Redaktor Jan Ludwik Popławski pisał w roku 1887:

„Dziś mamy do czynienia z mieszczaństwem triumfującym, które już „zgromadziło materialne dostatki“, z tym filisterstwem pewnym siebie, cynicznym, sytym, w którym nadmierna tusza zabiła wszystkie żywsze popędy, albo ze sferą łowców, chciwych łupów a głodnych, którzy poza kaskiem „chleba powszedniego” niczego nie widzą i widzieć nie chcą. Uczucia, ideały — towar taki nie ma pokupu na tym targowisku.“

„Triumfującemu mieszczaństwu” przeciwstawiał Popławski wysoką wartość rodzimej kultury ludowej, zachwycał się jej „uczuciem gromadzkim, ładem wewnętrznym i spokojną twórczością”. Ideologiczno-społeczna treść

wystąpienia *Głosu* była znamienna dla przemian w strukturze klasowej społeczeństwa polskiego u schyłku XIX wieku, wyrażała się w niej niechęć do kapitalizmu i mieszczaństwa. W istocie jednak — jak wykazywał to już w latach 1889—90 Ludwik Krzywicki — zwrot do ludowości w interpretacji *Głosu* daleki był od racjonalistycznego sądu nad ustrojem mieszczańsko-kapitalistycznym, mimo radykalnych pozorów (ataki przeciwko „pańskiej kulturze”) miał on treść społeczną konserwatywną, wyrażał w okresie narastających konfliktów klasowych ucieczkę od konkretnej walki społecznej do „krajiny zaczarowanej”, tym razem nie „czystej sztuki”, lecz mitów ludowych — do „starej cnoty”, „rodu starożytnych kmieci”, do „mądrości społecznej”, która „...nie zależy od naukowego wykształcenia”, bo „polega na przyrodzonym zupełnie przywiązaniu do tego, co jest swoje” (wyrażenia Adolfa Dygasińskiego. *)

Pochwałę rodzimej kultury podjęli niebawem publicyści, poeci i powieściopisarze Młodej Polski. Zachwyt nad cięższą chłopską przeciwstawianą mieszczańsko-inteligenckiemu chleractwu („...te dzielne postacie chłopów, to nie zmarniały, nikczemne figurki białych nerwowców...” — pisał Włodzimierz Tetmajer w *Życiu krakowskim* w r. 1898) — stał się jednym z ulubionych motywów literackich epoki, modnym ornamentem, pod którym ukrywała się często niechęć do prawdziwego postępu społecznego. Sam Popławski i jego najbliżsi współpracownicy znaleźli się wkrótce w stronnictwie narodowo-demokratycznym. Walka z „triumfującym mieszczaństwem” skończyła się w tym wypadku kapitulacją.

Prowadzili ją natomiast dalej pisarze z obozu socjalistycznego. Ludwik Krzywicki we *Wspomnieniach*, niedawno wydanych, zwrócił uwagę na fakt, że, kiedy u schyłku XIX stulecia poczęły się zjawiać u wielu publicystów i pisarzy mieszczańskich akcenty irracjonalne i pesymistyczne, to jednocześnie coraz silniej płynął nurt myśli, wywodzących się z socjalizmu naukowego, przesyconych nowym racjonalistycznym optymizmem ruchów robotniczych:

„Kozrastala się i krzepła Polska buntownicza... Przewodzał inicjatywę najwcześniejszą, energią swoją i poświęceniem, stanowczością haseł i nieliczeniem się

*) Wśród współpracowników *Głosu* znalazł się i stary chorąży pozytywizmu Dygasiński. Zaatakował on wartość nauki, która nie uczyniła człowieka szczęśliwym, głosił natomiast apoteozę chłopstwa i swojskości („Chłop jest mędrzy od inteligencji, ponieważ w każdej chwili ma na oku byt i jego postawę...”). Przeciw Dygasińskiemu wystąpił wówczas Wacław Nałkowski: „Stanęliśmy przed psychologizną zagadką — Dygasiński, który przez wiele lat nie odznaczał się ani „zgodnością”, ani „przystosowaniem” i ma za sobą chwalebny przeszłość bojownika o wiedzę, teraz uląkł się i trąbi do odwrotu, rzuca broń, amunicję, rzuca tornister z zebranymi zapasami, pozostawia towarzyszy, cofa się w nieładzie na tyły armii, poza linię furgonów i myśli się bronić metodą strusia, wsadzając głowę w „swojski” piasek, lub, co najmniej, radzi wznosić mur chińsko-polski i spoza niego wywijać maczugą jaskiniowych przodków” (cytuje za Z. Szwejkowskim — *Dramat Dygasińskiego*, 1938 r.).

z jakimikolwiek względami oportunistycznymi odłam związany z ruchem robotniczym. Po latach 1877—1882 począł się ten odłam otrząsać z mglistości i zamętu ideowego, a nawet utopijności politycznej okresu „dojrzewania.“

W krytyce ustroju mieszczańsko-kapitalistycznego silnie zabrzmiał głos uczonego, wybitnego geografa, Wacława Natkowskiego. W głoszonych przez „rozczarowanych” pozytywistów hasłach powrotu do natury i kultury ludowej (jak w wypadku Dygasińskiego) dostrzegał niepokojącą treść antyracjonalistyczną i sprzeciwiał się im w imię postępu społecznego. We wstępie do książki *Ziemia i człowiek* (1901 r.) pisząc o trudnościach w pracy naukowej, jakich doznał ze strony „rutynistów”, tak tłumaczył swoje zajęcie się sprawami społeczno-obyczajowymi:

„Zrozumiałem, że obecny grunt społeczny, zwłaszcza u nas, to pole zachwaszczone, na które rzucać bezpośrednio ziarna wiedzy jest to je marnować: bo i ziarna te, produkowane i rzucone resztkami sił, będą słabe i grunt dla ich wzrostu — nieodpowiedni. Zrozumiałem, iż należy wprzód chwasty wyrwać z korzeniami i grunt ten przeorać pługiem krytyki społecznej, którego żelazo zostało zahartowane w ogniu doświadczeń i zawodów: rozumiałem, że one nie były bezwartościowe: owszem, zużytkowane właściwie, jako motory, mogą się stać ważniejszymi czynnikami rozwoju kulturalnego, niż jakieś specjalno-naukowe odkrycia uczonego filistra.“

Słowo „filister” w tym wypadku być nie tylko pojęciem psychologicznym, zyskiwało bowiem określoną treść socjologiczną. Krytyka mieszczaństwa w artykułach i pracach Krzywickiego i Natkowskiego była etapem walki o nowy ustrój społeczny.

5. Czcziciele sztuki

„Czczicielami światła” nazwano trafnie pokolenie pisarskie epoki pozytywistycznej (Julian Krzyżanowski: *Nauka i sztuka*, nr 7-9, r. 1946). Jeśli szukamy podobnie syntetycznej formuły dla nowej generacji literackiej z okresu Młodej Polski, nasuwa się jedyna: czcziciele sztuki. Można by wiele stronic wypełnić ich wyznaniem, przesyconymi religijną niemal czcią dla sztuki. Słowami antyfony pisał np. o literaturze A. Górski w głośnych artykułach w *Życiu krakowskim* w roku 1898:

„Literatura — to Pani nasza, Orędowniczka nasza, Pocieszycielka nasza, której my grzeszni wołamy z głębokości naszych pragnień i smutków.“

Kult sztuki, podobnie jak walka z filistrem, łączy wszystkich pisarzy na przełomie XIX i XX wieku. Ale i w tym wypadku posiada on niejednoznaczny sens społeczny.

Przypomnieć najpierw trzeba historię tego kultu, cytując zarazem najbardziej znamienne wypowiedzi, tak charakterystyczne dla epoki i w tonie uczuciowym i w wyrazie artystycznym.

Najbardziej programowo przemówiła cześć dla sztuki na łamach trzech czasopism: *Życia warszawskiego* (1887—1890), *Życia krakowskiego* (1897—

1900) i *Chimery* (1901—1908). Sprzeciw wobec pozytywistycznych kryteriów estetycznych znalazł jednakże swój wyraz wcześniej, w latach 1884—1887 w *Wędrowcu* (St. Witkiewicz i Antoni Sygietyński). Walka toczyła się początkowo na terenie sztuk plastycznych. Chodziło o to, aby dzieło oceniać zgodnie z jego wartością artystyczną. W obrazie nie jest ważny temat, nawet najbardziej patriotyczne i estetyczne walory tematu nie powinny przesłaniać zasadniczej sprawy: jak obraz jest namalowany. Wydając swoje artykuły z *Wędrowca* w książce pt. *Sztuka i krytyka u nas* (1891 r.) pisał Witkiewicz w przedmowie: „Książka ta jest historią walki o niezależne stanowisko sztuki w dziedzinie ludzkiej myśli i o niezawisłość indywidualności w sztuce”.

Wraz z pojawieniem się tendencji neoromantycznych kult sztuki zyskuje sankcje metafizyczne. W całej pełni przemówiły one w twierdzeniach Miriama we wstępie do dramatów Maeterlincka:

„Sztuka wielka, sztuka istotna, sztuka nieśmiertelna była i jest zawsze symboliczna: ukrywa za zmysłowymi analogiami pierwiastki nieskończoności, odślania bezgraniczne, pozazmysłowe horyzonty“.

Od roku 1897 wchodzimy w najbardziej bojowy okres Młodej Polski, w którym stoczono zasadnicze polemiki i ogłoszono programowe manifesty. W tym roku zaczyna wychodzić *Życie* krakowskie.

Programowym manifestem nowej sztuki stał się słynny artykuł Stanisława Przybyszewskiego pt. „Confiteor” (*Życie*, nr 1 z 1899 r.).

Ton mistycznej wiary w wysokie posłannictwo sztuki wyraził się po upadku *Życia* w *Chimerze*. Redaktorem jej przez cały okres był Miriam Przesmycki, tak ujmujący cel nowego czasopisma:

„Konieczność stałej placówki ku osłanianiu prawej, nie czyniącej kompromisów ani kabotynizmów sztuki, albo lepiej mówiąc konieczności graniczącego muru między tym, co jest sztuką, a tym, co ją tylko udaje, bije wprost w oczy. Być taką strażnicą, być świątynią szczerego, zbożnego i gorącego kultu dla sztuki z absolutnych płynącej źródeł — pragnie *Chimera*“.

Czasopismo Miriama Przesmyckiego było istotnie najbardziej reprezentatywnym wyrazem gorącego kultu dla sztuki, jaki głosiła generacja z czasów Młodej Polski. Na łamach *Chimery* drukowali swoje utwory najwybitniejsi pisarze epoki: Jan Kasprówic *Hymny* (m. in. „Moją pieśń wieczorną”), St. Żeromski — *Powieść o udatym Walgierzcu*, Wacław Berent *Próchno*, następnie — Wyspiański, Reymont, Przybyszewski, Miciński, Lemański, Staff, Zawistowska, Lange, Ruffer i inni. *Chimera* utrzymywała nieprzerwany kontakt z kulturą europejską, zamieszczając liczne przekłady z literatury obcych — francuskiej, włoskiej, angielskiej, belgijskiej, hiszpańskiej, duńskiej i słowiańskich. Jej redaktorowi przypadła historyczna zasługa odkrycia zapomnianych i niedocenionych pism Norwida. (Jeden z tomów *Chimery* został w całości poświęcony jego utworom).

Wołanie o sztukę „z absolutnych płynącą źródeł” nie rozbrzmiewało w próżni społecznej. Warto zapytać: jaki sens miało ono w ówczesnej rzeczywistości historycznej.

I *Życie*, i *Chimera* były zgodnie z koncepcją redaktorów czasopismami dla wybranych. Miriam zwracał się do „nielicznego grona istotnie pragnących nowej miary i wartości”, Przybyszewski apelował do czytelników w nadziei, że w społeczeństwie „znajdzie się tysiąc wytwornej arystokracji ducha”. Jednocześnie w charakterystyczny sposób tłumaczono niechęć do poruszania zagadnień społecznych. „Usunęliśmy dział społeczny — pisał Przybyszewski w *Confiteor* — ... bo dział społeczny redagowany przez kogokolwiek bądź zawsze jest stronnym ...” Lęk przed „stronnością”, przed poruszaniem problematyki społecznej posiadał wyraźną wymowę w okresie wzrastających konfliktów klasowych, w promieniach nadchodzącej rewolucji 1905 roku, kiedy trzeba było zająć określone stanowisko, kiedy istotnie część pisarzy przesycala swoje utwory treścią polityczną. Hasło „sztuka dla sztuki” ukazało i w *Życiu*, i w *Chimerze* swoją historyczną rolę. Kiedy toczyła się walka o zmianę ustroju, wołanie o odsunięcie sztuki od życia stawało się faktycznym pogodzeniem się z niesprawiedliwą rzeczywistością społeczną.

Entuzjazm dla sztuki zyskiwał odmienny charakter, gdy wiązał swoje najpiękniejsze nadzieje z nowym ustrojem społecznym, jak np. w pismach Edwarda Abramowskiego:

„...im silniej wstrząsa ludzkością siła wyzwalająca jednostkę z jarzma pracy i troski, tym żywotniejszym staje się dla niej zagadnienie sztuki — jako zagadnienie społeczne. Występuje bowiem na widownię dziejową nie tylko możliwość jej „demokratyzacji”, lecz i co więcej, jej przeistoczenie się w nowe, niebywałe dotychczas środowisko życiowe człowieka, tj. podniesienie sztuki do takiej potęgi, która by ujęła główny ster dalszych losów ludzkości i popchnęła jej rozwój ku nieznanym dzisiaj wytycznym. Wobec tej „sztuki przyszłości”, wcielonej w życie powszednie i zastępującej miejsce osobniczego interesu walki, cała dotychczasowa sztuka przedstawia się jako ewolucyjny szereg prób wytwarzania się przyszłego środowiska duszy ludzkiej” („Co to jest sztuka“, *Przegląd Filizoficzny*, 1898 r.).

Kult sztuki — bez względu na swoją społeczną treść — znajdował u pisarzy Młodej Polski zawsze słowa piękne i uroczyste. Epoka, która kochała się w przymiotnikach takich, jak „przepaścisty”, „dostojny”, „mocarny”, nie ceniła prostoty stylu. Patos — to jeden z najbardziej charakterystycznych znaków rozpoznawczych Młodej Polski.

6. Młoda Polska we własnym zwierciadle

W roku 1901 rozpoczęła *Chimera* druk powieści Wacława Berenta pt. *Próchno*. Autor skupił w obrazie epoki niemal same ujemne strony, Z grona pisarzy Młodej Polski, w okresie jej pełnego rozkwitu, wyszła surowa krytyka ówczesnego pokolenia.

Była to bowiem epoka rozmiłowana w analizie psychologicznej, podejmująca chętnie spowiedź z własnych słabości, epoka żywego rozwoju krytyki literackiej, manifestów i sporów estetycznych.

Już w roku 1902 ukazała się książka Ignacego Matuszewskiego — *Słowacki i nowa sztuka (modernizm)*, pierwsza próba w wielkim stylu ujęcia najistotniejszych cech nowej literatury.

Matuszewski był zwolennikiem krytyki psychologicznej, uważając ją za specjalny rodzaj sztuki. Posiadał on gruntowną wiedzę, szczególnie doskonałą znajomość literatur zachodnio-europejskich. Bronił zasadniczo hasła „sztuka dla sztuki”, lecz nie nadawał mu akcentów społecznych. Z żywym zainteresowaniem obserwował nową literaturę. Jego książka o Słowackim jest przekonującym wyjaśnieniem, dlaczego ten poeta wydał się tak bliiski Młodej Polsce, dlaczego generacja poetycka na przełomie XIX i XX w. szukała patronów u przedstawicieli mistyki i symbolizmu. Spokojny, oparty na wielkiej wiedzy sąd Matuszewskiego o nowej sztuce jest próbą (mimo całej jednostronności — bo opartą przede wszystkim na przekonaniu o olbrzymiej roli tradycji literackich) ujęcia krytycznego dużej miary.

Z grona pisarzy Młodej Polski wyszedł pierwszy jej historyk, Wilhelm Feldman. Jego *Współczesna literatura polska*, poświęcona w przeważnej części twórcom z epoki neoromantycznej, odegrała wielką rolę w spopularyzowaniu wartości literatury młodopolskiej, narzuciła społeczeństwu na wiele lat spojrzenie na Młodą Polskę. Wystarczy przypomnieć, że książka ta osiągnęła osiem wydań (ostatnie w roku 1930). Jest to istotnie synteza zbudowana na fundamencie bogato zestawionych faktów, choć mało obiektywna. Stworzył ją bowiem pisarz, który był zarazem bojownikiem, wielbicielem romantyzmu, entuzjasta sztuki, patetyczny w wyrazie i umiłowaniach jak epoka, której był typowym przedstawicielem.

Surową ocenę Młodej Polski przeprowadził jeden z jej najgłośniejszych pisarzy — Stanisław Brzozowski. W roku 1909 wydał on książkę pt. *Legenda Młodej Polski*. Ostry sąd nad estetyzmem łączył Brzozowski z krytyką społecznego ustroju. Dążeniom klas posiadających do „spokojnej wygody jako postulatów dziejowym” przeciwstawił „świadomość heroiczną klasy robotniczej”.

Krytyka Brzozowskiego daleka była od precyzji i konsekwencji. Gorączkowy poszukiwacz prawdy w różnych systemach filozoficznych, odkrywał ją na przemian w najbardziej odmiennych ideologiach, w marksizmie i katolicyzmie. Sam zresztą pisał o swoich książkach: „W ogóle chciałbym, aby czytelnik zrozumiał, że moje książki są zawsze systemem wezwań i podziękowań intelektualnych, że nie mają gotowej treści i na próżno by jej w nich szukał”. Tak pojęte dzieła Brzozowskiego są doskonałym odzwierciedleniem epoki, jej fermentów ideologicznych i sprzeczności. Wydaje się, że słusznie

napisał o Brzozowskim współczesny mu Feldman: „Dobrze jest przejść przez elektryczną kąpiel: biada tym, co w niej zostaną”.*)

Walka Brzozowskiego z ideologią Młodej Polski toczyła się w atmosferze gorącej i górnej. Inaczej postępował Karol Irzykowski, autor powieści analityczno-psychologicznej pt. *Paluba* oraz zbioru artykułów, aforyzmów zawartych w książce pt. *Słowo i czyn* (z nawiasowym uzupełnieniem *Głosy sceptyka*). Przeciwnik pozy i łatwej nastrojowości za zadanie swoje uznał demaskowanie zakłamanego idealizmu epoki. Podejrzliwie patrzył na wszystkie sztandarowe wiary Młodej Polski. Nawet w głośnym, od romantyków przejętym hasle — Czas uderzyć w czynów stal! — dopatrywał się często jedynie gestu i lęku przed odpowiedzialnością intelektualną i moralną.

Reakcja przeciwko wartościom ideowym i artystycznym epoki wzrastała coraz silniej po r. 1905, przybierała różne kierunki, zależnie od tego, jakie tendencje Młodej Polski budziły sprzeciw. Głównie atakowano jej neoromantyzm: mistycyzm i estetyzm.

Zasadniczo styl Młodej Polski dominuje jednak do czasu, kiedy po odzyskaniu niepodległości w roku 1918 nowy etap historii poczyna się wiązać z odmiennymi próbami literackimi. Konwencje stylowe trwają dłużej niż obiektywne przyczyny, które je zrodziły. Echa symbolizmu i ekspresjonizmu Młodej Polski dostrzec można we współczesnej prozie i poezji.

*

Rozważania niniejsze miały z konieczności charakter fragmentaryczny. Jednak i ten cząstkowy materiał przekonuje, że nie można sensownej analizy zjawisk literackich Młodej Polski oderwać od interpretacji występujących wówczas procesów rozkładu ideologii mieszczaństwa, które zdradziło pozytywistyczne ideały postępu i racjonalizmu.

Dodać należy — analiza socjologiczna dorobku literackiego Młodej Polski nie jest łatwa. Wystąpił wówczas skomplikowany zespół tradycji światopoglądowych i estetycznych, przeniesionych z przeszłości, ze struktur kulturalnych różnych epok i narodów. Historyk (i miłośnik) literatury będzie odczytywał sens artystyczny i społeczny różnorodnych kostiumów stylowych i filozoficznych epoki (jak np. estetyzm, kult wartości irracjonalnych, ludowość, skłonność do historyzmu) sięgając zarówno do dziejów świadomości klasowej różnych warstw, do dziedziny walk społecznych i tradycji kulturalno-literackich, z których czerpała generacja pisarzy na przełomie XIX i XX w.

*) Wysoka początkowo pozycja St. Brzozowskiego w dziejach myśli polskiej radykalnej uległa już w międzywojennym dwudziestoleciu zakwestionowaniu ze względu na niejasność, brak pionu intelektualnego (studium Ludwika Frydego w czasopiśmie *Ateneum*). Po ostatniej wojnie przystąpiono do wyraźnego przewartościowania spuścizny pisarskiej Brzozowskiego. Świadczy o tym praca Pawła Hoffmana (w czasopiśmie *Nowe Drogi*) analizująca krytycznie historyczną treść ideologii autora *Legendy Młodej Polski* i wykrywająca pod bujnym, radykalnym frazesem załączki tych myśli, które dojrzały później w ruchach antydemokratycznych.

PROGRAMY I PRAKTYKA SZKOLNA

JANINA KULCZYCKA-SALONI

POCZYTNOŚĆ BOLESŁAWA PRUSA W ŚWIETLE CYFR

Rozważania moje stanowią właściwie kontynuację artykułu p. Anieli Mikuckiej pt. *Poczytność Sienkiewicza w świetle cyfr*, ogłoszonego w numerze 1-2, r. 1947 *Polonisty*. Autorka omówiła w nim częściowo wyniki badań przeprowadzonych przez Instytut Badania Czytelnictwa przy Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik“.

Badań tych dokonano wśród młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Łodzi, Warszawie, Krakowie, Katowicach i Chorzowie. Pytanie ankiety brzmiało: wymienić pięciu autorów i tytuły książek ulubionych.

W wyniku ankiety Sienkiewicz zajął bezspornie pierwsze miejsce: jak to już było podkreślone, cieszy się on popularnością wyjątkową, drugie natomiast miejsce, zaraz po tym fenomenie popularności, zajął nasz wielki „szarak“, Bolesław Prus.

Jest on pisarzem cenionym raczej przez dziewczęta niż przez chłopów, liczba maksymalna 60,9% wśród dziewcząt łódzkich. Stanowi to niespodziankę, ponieważ „aprioryczne“ rozważanie twórczości Prusa jako pisarza „młodzieżowego“ kazałoby przypuszczać raczej większą poczytność wśród chłopów. Opanowana, powściągnięta uczuciowość, wyraźny pierwiastek refleksyjny, głębia i bogactwo intelektualne tej twórczości, jej tak swoisty humor, socjologiczne zainteresowania pisarza czyniłyby go raczej lekturą, w której młodzież męska zechce szukać uspokojenia swoich niepokojów, odpowiedzi na dręczące ją pytania. Widocznie jednak dziewczęta znalazły przeciwwagę tych cech „męskich“ w sentymentalności *Anielki*, sprawach erotycznych *Lalki* czy *Emancypantek*.

Dalej, co było już zresztą do przewidzenia, jest on pisarzem młodzieży starszej, rozporządzającej pewnym zasobem doświadczeń życiowych i przemyśleń. Minimum — to 13,2% wśród 12-latków śląskich, poczytność jego wzrasta z wiekiem młodzieży, aby osiągnąć maksimum 72,6% wśród 18-latków warszawskich. Krzywa poczytności wśród ogółu młodzieży przebiega w sposób następujący: minimum 26,9% wśród 12-latków, maksimum 55,1% wśród 17-latków, po czym opada do 53% wśród 18-latków. Jeśli chodzi o wiek społeczny, zaobserwujemy to samo, może z mniejszą nieco



rozpiętością: minimum poczytności to klasa I gimn. (badania były rozpoczęte w roku 1945, kiedy istniało jeszcze 4-klasowe gimnazjum) 27,5%, maksimum to 68,5% — klasa I licealna. Krzywa poczytności przebiega w sposób następujący — minimum to kl. I gimn. 38,9%, maksimum — to klasa I licealna 59%, w klasie natomiast II licealnej poczytność opada do 58,1%. Zastanawiającym zjawiskiem jest maksymalne nasilenie poczytności w klasie I licealnej, podczas gdy „urzędowe“, programowe zainteresowanie Prusem przypada na klasę II, kiedy to poczytność właśnie maleje. Rozbieżność ta mogłaby stanowić podstawę przypuszczenia, że popularność Prusa jest niezależna od wpływu szkoły i jej oficjalnych wymagań, że czyta się go niezależnie od tego, co przeczytać trzeba, dla własnej prawdziwej przyjemności. Przypuszczenie to jednak powinno być sprawdzone dodatkowymi badaniami. Sygnalizuję w każdym bądź razie ten fakt jako zastanawiający.

Przed omówieniem krzywej poczytności w grupach społecznych przypominam, że na podstawie danych o zawodzie ojca i matki podzielono badaną młodzież na 3 grupy: środowisko o wyższym, średnim i najwyższym stopniu wykształcenia. Liczby w tym zakresie są rozłożone równomiernie, chociaż pewną przewagę zauważyć można w grupie drugiej.

W grupach lokalnych natomiast największe zainteresowanie Prusem wykazuje młodzież warszawska. Tu naturalnie nasuwa się myśl, że może dzieje się to skutkiem tradycji i kultu pisarza w jego najściślejszej ojczyźnie. Najmniejsze zaś zainteresowanie obserwujemy na Śląsku — tutaj zaś chyba dostatecznym wyjaśnieniem jest świadoma działalność okupanta, skutkiem której młodzież napotyka poważne trudności przy lekturze dużych i trudnych całości.

Wśród poszczególnych dzieł Prusa największą poczytnością cieszy się *Lalka*: 11,4%, z kolei *Placówka*: 9,4%, *Nowele* (traktowane łącznie) 9,3%, *Anielka*: 8,3%, *Faraon*: 8,2%, *Emancypantki*: 3,9%. Tutaj niespodziankę stanowi tylko *Placówka*, która zajęła tak wysokie miejsce, bo aż przed *Anielką*, ukochaną, łzami gorącymi oblaną przez wszystkie chyba dziewczęta. Doświadczenie nauczycielskie pozwala mi traktować *Placówkę* jako pozycję dla młodzieży trudną i mało atrakcyjną. Wypracowania szkolne, które w dalszym ciągu omówię, potwierdzają moje przypuszczenie. Do tej książki Prusa młodzież ma najbardziej chłodny, najbardziej urzędowy stosunek. Ale w pracy szkolnej pierwszych lat po wyzwoleniu największy kładziono na nią nacisk — młodzież ją dobrze „umie“, dokładnie ją „przerobiła“, więc może dlatego ją tak często wymienia.

Lalka, a myślę, że gdyby wśród czytelników dorosłych przeprowadzić analogiczną ankietę, zajęłaby wśród dzieł Prusa także pierwsze miejsce, osiągnęła większą poczytność wśród dziewcząt, niż wśród chłopców. Dziewczęta 14,9%, chłopcy tylko 7,6%. Może rzeczywiście w reakcji czy-

telniczkiej perypetie miłosne Wokulskiego stanowią całą zawartość powieści. Naturalnie poczytność *Lalki* wzrasta z wiekiem młodzieży: najmniejsza wśród 12-latków: 1,7%, największa wśród 18-latków: 24,3%, najmniejsza w klasie I gimn.: 2,2%, największa w klasie II licealnej. Tutaj znowu nasuwa się pytanie, czy czynnikiem decydującym był fakt, że *Lalka* jest na liście lektury obowiązującej na tę klasę.

W grupach społecznych wyraźną przewagę okazuje w grupie pierwszej: 14,2%, natomiast w grupie III opada do 8,1%. W grupach lokalnych wyraźną przewagę okazuje Warszawa, gdzie *Lalka* osiągnęła 17,2%, najmniejszą liczbę natomiast ma Śląsk. W tym wypadku zdaje się decyduje działanie tradycji, związanie Prusa z Warszawą. Wysuwanie go przez krytykę i publicystykę literacką jako jej piewcy ma znaczenie niewątpliwe.

Drugą z kolei pod względem poczytności pozycją Prusa jest *Placówka*; zgodnie z teoretycznymi przewidywaniami czytają ją raczej chłopcy (10,7%) niż dziewczęta (8,3%). Wysunięcie na czoło problematyki społeczno-gospodarczej czyni tę powieść bardziej odpowiadającą upodobaniom chłopięcym niż dziewczęcym. Wymaga ona także pewnego rozwoju umysłowego i dlatego cieszy się największą popularnością wśród 17-latków (12,7%), najmniejszą zaś wśród 12-latków (5,4%). Najchętniej czyta ją klasa IV—12,5%, co także potwierdza moje przypuszczenie, że w tym wypadku oddziaływanie szkoły i jej wymagań w zakresie lektury ma znaczenie ogromne. Zjawiskiem ciekawym jest, że *Placówka* cieszy się największą poczytnością wśród młodzieży grupy III: 10,1%, najmniejszą wśród grupy I: 8%; z pewnym wahaniem można zaryzykować tu przypuszczenie, że może młodzież grupy III jest najsilniej związana z zagadnieniami ekonomiczno-społecznymi i dlatego najbardziej nimi zainteresowana.

Młodzież zaś grupy pierwszej, do której prawdopodobnie należą przede wszystkim inteligenci miejscy, odczuwa *Placówkę* jako utwór środowiskowo i tematycznie obcy. W grupach lokalnych największą poczytność zdobyła *Placówka* w Krakowie: 11,8%, najmniejszą znowu na Śląsku: 5,1%.

Anielka, jak to także z góry można było przewidzieć, jest lekturą dziewcząt: 12,6%, co jest zrozumiałe w stosunku do powieści, którą Zawodziński uznał słusznie za arcydzieło sentymentalizmu wszystkich czasów. Wśród chłopców zaś ta powieść o dziewczynce ma tylko 4,3%. W zależności od wieku maksimum osiągnęła *Anielka*: 11,2% wśród 15-latków, co można potraktować jako przejaw spowodowanego wojną „lekturowego” opóźnienia młodzieży. Szkoda tylko, że przypuszczenia tego nie można poprzeć danymi liczbowymi sprzed wojny. *Anielka* najchętniej czytana jest w klasie II — 13,2%, co także jest zrozumiałe, ponieważ należy do lektury w tej klasie obowiązującej. W grupach społecznych wykazuje także wy-

rażną przewagę w grupie trzeciej: 9,7%, podczas gdy w grupie pierwszej tylko 6,7%. W grupach lokalnych osiągnęła największą poczytność na Śląsku: 10,9%, może także dlatego, że jest utworem czytelniczo bardzo łatwym, o silnym ładunku uczuciowym, a więc atrakcyjnym w środowisku o niskiej kulturze czytelniczej. Najmniejsza jest poczytność *Anielki* w Krakowie: 6,2%.

Emancypantki, jak można się było spodziewać, są niemal wyłącznie lekturą dziewcząt — 6,7%, podczas gdy chłopcy pogardzają zapewne tego rodzaju „babską“ lekturą — 1,1%. Jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli zważymy na problematykę powieści, która interesuje, a nawet emocjonuje dziewczęta, ale znowu, jak można było z góry przewidzieć, zainteresuje dziewczęta starsze, które szukają już własnej drogi i próbują formułować swój stosunek do świata i ludzi. A więc poczytność najmniejsza wśród 14-latków 0,8%, największa zaś wśród 18-latków 10,1%. Czynnikiem ważnym będzie jeszcze długość utworu, wymagającego większej kultury czytelniczej. W grupach „klasowych“ maksimum poczytności osiąga klasa II licealna: 13%, co także jest jasne, bo chociaż powieść nie należy do lektury obowiązującej, to autor „jest w programie“ tej klasy. W grupach społecznych niespodziewanie faworyzuje ją grupa II. Natomiast w grupach lokalnych znów Warszawa wykaże największe zainteresowanie powieścią: 5,2%, najmniejsze znów Śląsk: 3%.

Faraon przynosi badaczowi Prusa niespodziankę — czytają go więcej dziewczęta: 8,9% niż chłopcy: 7,5%. Tymczasem teoretycznie przypuszczać by można, że będzie to raczej utwór „męski“, cechuje go bowiem tematyka polityczno-społeczna, przewaga momentów intelektualnych nad emocjonalnymi, wreszcie taka surowość i ubóstwo motywów erotycznych, że współcześni Prusowi krytycy zapowiadali mu całkowitą niełaskę u płci pięknej.

W zależności od wieku biologicznego krzywa poczytności przebiega zgodnie z przewidywaniami — minimum wśród 12-latków 2,7%, maksimum wśród 18-latków 14,6%, zrozumiałe, ponieważ jest to utwór „trudny“, wymagający pewnej kultury intelektualnej i zamiłowania do poważnej lektury.

Ciekawe jest jednak, że czytają go wcześniej niż *Emancypantki*, które wymieniły dopiero czternastolatki; czyżby przypisać to elementom sensacyjnym, które czynią powieść atrakcyjną nawet dla młodych czytelników? W grupach „klasowych“ znowu przebieg łatwy do przewidzenia: w klasie I gimnazjalnej — 2,1%, w klasie II licealnej — 20,1%, co znowu zrozumiałe ze względu na wpływ programu lektury w tej klasie. W grupach społecznych maksimum poczytności zaobserwujemy w grupie I — 12,1%, minimum w grupie III — 5,5%, co znów jest zrozumiałe ze względu na to, że jest to utwór raczej trudny i wymagający

wysokiej już kultury intelektualnej. W grupach lokalnych mamy już pewną niespodziankę: tu bowiem raz jedyny przoduje Kraków: 9,4%, a nie Warszawa, minimum ma Śląsk 6,2%.

Pozycję *Nowele* trudno omawiać i charakteryzować, nie wiadomo bowiem, jakie utwory mieli na myśli czytelnicy Prusa, natomiast ten dział jego twórczości, który nazywamy potocznie nowelami, zawiera pozycje tak różne pod względem tematyki i formy, że nie sposób jest traktować je globalnie. Ograniczam się więc tylko do podania danych liczbowych: znowu przewaga u dziewcząt: 10,5%, chłopcy: 8,3%. Maksimum poczytności wśród 15-latków 14,1%, oraz w II klasie gimnazjalnej 12,1%, w III grupie społecznej 10,9% oraz w Krakowie 10,8%.

Ciekawym uzupełnieniem poprzedniej ankiety jest przeprowadzona wśród młodzieży łódzkiej ankieta w formie wypracowania na temat: *Bohater, który mi się najlepiej podobał*. Wypracowanie było bezimienne, co miało zagwarantować szczerłość wypowiedzi. Wśród wymienionych bohaterów postaci prusowskie zajmowały miejsce wcale pokaźne: przeczytałam tych wypracowań około 40. Na pierwsze miejsce wysunął się Wokulski — młodzież widzi w nim postać tragiczną, wyrażającą antynomie społeczne: walkę jednostki szlachetnej z chorym i złym społeczeństwem. Sympatię młodzieży zyskał, bo choć jest człowiekiem silnym i wytrwałym, obca mu jest wszelka brutalność, przeciwnie, potrafi być dobry i delikatny. Jest to siła podporządkowana zasadom etycznym, siła, która za swój obowiązek uważa opiekę nad ludźmi słabymi. Jedna z dziewcząt pisze, że postanowiła znaleźć w życiu człowieka o takim charakterze jak Wokulski. Irytująca jest jego namiętna miłość do Izabeli, ale imponujące połączenie inteligencji praktycznej, ogromnej trzeźwości ze zdolnością do takich uniesień. „To umożliwiło mi uznanie go za swój ideał, poza tym naśladowuję go w uporze i wytrwałości“.

Inna czytelniczka znów zarzuca mu beznadziejną miłość do Izabeli, rada by go widzieć jako szczęśliwego wielbiciela Wąsowskiej.

Irytuje się na niego i pisze: „Rażą mnie błędy bohatera powieściowego, jak rażą mnie błędy najbliższej przyjaciółki.“ A jest dla niej idealnym bohaterem, wzorem do naśladowania, jako wcielenie siły, hartu życiowego, „woli, której nie łamią żadne przeciwności losu.“ Chłopak znów interpretuje go jako bohatera toczącego straszną walkę między pragnieniem osobistego szczęścia a pracą dla ogółu. Wzbudza więc szacunek tym, że nie chce biernie pogрузić się w mieszczańskim dosycie, że chociaż częściami udaje mu się realizować zamiar uszczęśliwienia innych.

Ale znów inny chłopiec, którego nie zadowoliła praca Wokulskiego dla społeczeństwa, formułuje zarzut, że „kochanek zabił w nim człowieka czynu.“ Ale wina za to spada całkowicie na społeczeństwo, które przez

system bezsensownych zakazów i ograniczeń zmarnowało w nim wartościową twórczą jednostkę.

Na drugim z kolei miejscu umieściłabym Ramzesa, który został wymieniony co prawda tylko trzykrotnie, ale doczekał się najbardziej interesujących omówień. I tak dziewczyna pisze, że zachwycił ją swoją odwagą, męstwem, prawością, poczuciem bezwzględnej uczciwości. „Pokochałam Ramzesa, wzbudził we mnie prawdziwe uczucie miłości“, ale równocześnie jego losy stały się dla niej ostrzeżeniem, że wyłączone kierowanie się uczuciem, zlekceważenie trzeźwego wyrachowania musi doprowadzić do klęski.

Zupełnie podobnie 17-letni chłopak pisze: „Kocham tego władcę, zachwyca mnie jego miłość ojczyzny, miłość bliźniego, która kazała mu nie cofnąć się przed walką ponad siły, jego nadzwyczajna odwaga w boju.“ Ale znów ten czytelnik wysunął jako wady Ramzesa jego nieuctwo, lekceważenie nauki.

Niemniej pozytywnej oceny doczekała się Madzia, wymieniona pięciokrotnie. Za cechę najistotniejszą uznają jej altruizm, jej odwagę, która pozwala zlekceważyć pozory i plotki i pełnić to, co uważa za dobre. Naiwność Madzi podkreślona kilkakrotnie, wywołuje w czytelnikach (wymieniły ją tylko dziewczęta) pełną aprobatę: jest ona „czysta jak łza, jej naiwność jest godna szacunku, stosunek do pana Kazimierza godny jest podziwu, a jej przeżycie zaprzecza potocznemu sądowi, że pocałunek nie jest grzechem.“

Wreszcie dwukrotnie został wymieniony Ślimak, ale tu, jak już wspomniałam wyżej, mamy do czynienia z oficjalną, szkolną „władzą“ o Ślimaku. Czytelnicy ci dali tylko poprawne szkolne wypracowanie, nie próbując nawet formułować swego stosunku do postaci.

Omówione wyżej ujęcia bohaterów Prusa przez młodych czytelników w swojej merytorycznej zawartości nie odbiegają od tradycyjnego, szkolnego potraktowania.

Ciekawy jest natomiast żywy stosunek emocjonalny do postaci oraz częste podkreślanie, że postaci prusowskie zaspokajają tęsknotę młodzieży do ideału, realizują w części przynajmniej jej marzenia o człowieku doskonałym, stąd też częste sformułowanie, że się bohaterów Prusa samemu naśladuje lub też szuka się w życiu ludzi do nich podobnych.

Materiały zebrane przez Instytut Badania Czytelnictwa rzucają ciekawe światło na stosunek młodzieży szkół średnich do Prusa i choć nie dają jeszcze podstawy do formułowania wniosków ostatecznych, rozpoczynają opracowywanie sprawy dotychczas u nas mało znanej: pozwalają spojrzeć na pisarza nie okiem krytyka-zawodowca w sprawach literatury, lecz oczyma jej czytelnika-konsumenta, dla którego jest przeznaczona.

ANALIZA NOWEJ POEZJI W SZKOLE

Charakterystyczne dla szkoły dawnego typu było to, że nie tylko na szczeblu nauczania powszechnego, ale nawet na stopniu średnim i licealnym rzadko albo prawie nigdy nie docierano do literatury najnowszej, szczególnie do najnowszej poezji. Jeżeli jednak nauczyciel sięgnął do literatury najnowszej, to albo ukazywał ją w jej przejawach tradycyjnych, albo poprzestawał na ogólnej charakterystyce „od siebie”, nie ucząc młodzieży odpowiedniego spojrzenia na nową sztukę słowa artystycznego, nie odsłaniając jej oryginalnych założeń konstrukcyjnych. Rezultat tego był taki, że młodzież żywsza umysłowo skazana była na poszukiwania samodzielne, „na własną rękę”, reszta zaś pozostawała w mniemaniu, że poezja polska skończyła się na Kasprowiczu, to zaś, co rozwija się w dalszym ciągu, to grafomania zrozumiała jedynie dla nie mających większych zmartwień „wtajemniczonych”. Że nie jest to publicystyczne gołosłowie, na to piszący te słowa ma żywy dowód w postaci szeregu absolwentów licealnych, którzy na progu studiów uniwersyteckich stają wobec twórczości Przybosa, Czechowicza, Słobodnika czy Miłosza zakłopotani i bezradni, a często z ironicznymi uwagami.

Młodzież musi już w szkole podstawowej zbliżyć się do przejawów najnowszej polskiej twórczości poetyckiej. Współczesna szkoła rozumie ten postulat, a program nauki języka polskiego wskazuje nauczycielowi drogi do realizacji tego postulatu. Rzecz jasna, że młodzież uczęszczająca do szkoły podstawowej jest umysłowo nie przygotowana do czytania i estetycznego przeżywania szeregu utworów naszej nowszej poezji. Z tego też względu i wypisy szkolne i sam nauczyciel dostarcza utworów odpowiednio łatwiejszych. Systematyczne kształcenie w elementach utworu literackiego, należyte stopniowane, rozszerzane i pogłębiane i idące równolegle zbliżanie do utworów coraz to trudniejszych i kompozycyjnie bardziej skomplikowanych — oto metoda, która stosowana we właściwy sposób musi dać dobre rezultaty.

Obecnie spróbujemy na przykładzie współczesnego utworu poetyckiego podać próbę opracowania nowego zjawiska literackiego na lekcji języka polskiego w wyższych klasach szkoły podstawowej. Analiza utworu nie będzie w toku pracy szkolnej czymś przypadkowym. Nauczyciel zwiąże ją z ogólnym planem lekcyjnym w sposób podwójny i raz **t e m a t y c z n i e**, włączając dany utwór w aktualnie omawiane **z a g a d n i e n i e**, po drugie **f o r m a l n i e** — traktując odpowiedni wiersz jako materiał ilustracyjny do wymaganych przez program nauki rozważań **t e o r e t y c z n o - l i t e r a c k i c h**. Takie rozwiązanie sprawy będzie właściwe i z metodycznego punktu widzenia i zgodne z postulatami programu, wzbraniającymi czytać z „nauki elementów teorii literatury” wykłady samodzielne.

Punktem wyjścia do naszych rozważań będzie utwór Mieczysława Jastruna — *Ludzie wolni*:

Kto wolny żył i dla wielu,
Temu dziś wolność służy,
I synów mieć będzie i wnuków
Na czas pogody i burzy.
I powie Francuz i Hiszpan
Krwia brodząca na bruku gorzkim:
— „Za mnie, za wiek, za komunę
Umierał Polak Dąbrowski.“
Kto zaczął dzień od miecza,
Niech nie wypuszcza go z dłoni,
Bo jest to rzecz człowiecza:
Bronią wależyć o jutro bez broni.
Aby, gdy walka się skończy,
Gdzie odpoczynek nas czeka,
Nie było nic oprócz oczu
I nagich dłoni człowieka.

Tematycznie nauczyciel zwiąże ten utwór z zagadnieniem o wolność narodów, o wolność Polski w szczególności i o nowy porządek na świecie, w którym zapanuje powszechny pokój i sprawiedliwość. Ze stanowiska nauki elementów teorii literatury umieści powyższy wiersz w ramach rozważań nad liryką. W pierwszym rzędzie przypomni zasadniczy charakter utworu lirycznego: wypowiedanie pewnej postawy poety wobec interesującego go zagadnienia. W naszym wypadku jest to zarówno intelektualne (umysłowe, rozumowe) jak i emocjonalne (uczuciowe) stanowisko poety wobec tego jutra, które musi nadejść po światowej tragedii ostatniej wojny. Jak poeta wypowiada swe stanowisko, w jaki sposób występuje o n s a m w utworze, to zobaczą uczniowie później, po dokładniejszej analizie całości.

W pierwszym rzędzie nauczyciel zwróci uwagę na fakt, iż poeta nazywa w sposób ogólny jak gdyby „bohatera” utworu, tę zasadniczą postać, o której jest mowa, wymienia ją tylko i niejako zaznacza, nie mówiąc wcale, czy jest to Polak, czy też ktoś inny. „Kto wolny żył...”, „Kto zaczął dzień...” — to zwrócenie uwagi na k a ż d e g o, kto tak właśnie postępował. To ponadnarodowe wzniesienie się do wszystkich ludzi dobrej woli nadaje utworowi cechy powszechności; wiersz tego typu przesycony jest l i r y c z n y m o g a r n i ę c i e m wszystkości. Przestaje on być związany z jednym środowiskiem i jednostkową sytuacją i apeluje do wszelkich sytuacji analogicznych. Podobnie w drugiej zwrotce liczba pojedyncza zdania: „I powie Francuz i Hiszpan” nie oznacza bynajmniej jednostkowych przedstawicieli tych narodów; jest to często stosowana forma zastępcza: liczba pojedyncza zastępuje tu liczbę mnogą — Francuzi i Hiszpanie. Użycie takiej formy zastępczej potęguje wyrazową siłę tego zwrotu: poetyckie sprowadzenie całych narodów do dwu jednostek reprezentujących

uplastycznia i konkretyzuje sytuację. Trudno nam sobie wyobrazić cały naród składający się z milionów jednostek różnego wieku i płci. Gdy stają przed nami poszczególne jednostki, są one czymś uchwytnym i określonym, stają się niejako postaciami bezpośrednio działającymi. W ten sposób poeta w pełni artystycznie uzasadnia wypowiedź tych postaci: „Za mnie, za wiek, za komunę umierał Polak Dąbrowski.” Wypowiedź jednostkowa jest równocześnie zgodnym chórem wolnych narodów. Tak więc przy pomocy lirycznej reprezentacji poeta przedstawia i wypowiada więcej, niż się mieści w dosłownym znaczeniu tych zdań, a równocześnie wypowiada to artystycznie, piękniej i z większą siłą przekonującą.

Zaznaczone uogólnienia i konkretyzacje w zakresie osób, o których mowa, związane są organicznie z charakterystycznymi wyszczególnieniami i cechami tych ludzi, z dokładnym ukazaniem ich jako typów społecznych. O ile nie ważną było rzeczą, czy ów „kto” to jednostka a, b czy c, o tyle pierwszorzędnej wagi jest fakt, jacy to ludzie, gdyż oni właśnie wedle przekonania poety mają być budowniczymi lepszej przyszłości wszystkich ludzi. Dlatego też w utworze zostały wprowadzone charakterystyczne cechy życia i zachowania się tych ludzi w chwilach ważnych, decydujących, jednakże nie cechy wszystkie, lecz w danym zespole treści najważniejsze i najistotniejsze. Są to ludzie, którzy „wolni żyli i dla wielu”, ci, którzy „zaczęli dzień od miecza”. W ten lapidarny, zwięzły, a zarazem ukazujący istotę rzeczy sposób charakteryzuje poeta swego „bohatera lirycznego”, identyfikując go bezpośrednio i jednoznacznie: jest to człowiek walczący za wolność wielu. To stwierdzenie typu ogólnego znajduje natychmiast jak gdyby symboliczne uzasadnienie i podkreślenie w mocnym i pięknym dwuwierszu o (Jarosławie) Dąbrowskim, bohaterskim wodzu Komuny Paryskiej. Określenie ogólne zostaje poparte konkretną ilustracją; z prostych a silnych słów poety wyziera historia, wielka dziejowa prawda o narodzie, który wydawał synów składających swe życie „za wolność naszą i waszą”. Odwołanie się do przeszłości historycznej jest w utworze odskocznią w przyszłość: wczorajsza i dzisiejsza walka ma być decydującą i ostatnią walką o jasne jutro powszechnego pokoju.

W tym miejscu przejdzie nauczyciel do wyjaśnienia roli osobistej podmiotowej postawy poety w utworze, jego postawy uczuciowej, tak znamiennej dla gatunku lirycznego. Wprawdzie poeta nie mówi o sobie bezpośrednio, ukrywa swoje „ja” poza pozornie obiektywne wypowiedzi, jednakże da się łatwo wyśledzić i wskazać. Przede wszystkim apostroficzna forma utworu upoważnia nas do stwierdzenia, że tym, kto przemawia („Gdzie odpoczynek nas czeka”) jest sam poeta. Dalej mocne uczuciowe zabarwienie poszczególnych zwrotów, a więc typowo liryczna forma wypowiedzi skłania nas do poszukiwania i wskazywania podmiotu zabarwiającego w ten sposób całość utworu poetyckiego.

Program nauki „elementów teorii literatury” na kl. VII szkoły podstawowej w punkcie „Język utworu literackiego” wskazuje następujące rozważania: „Pogłębienie charakterystyki języka literatury: środki wyrazu oraz ich rola (obrazowość języka poetyckiego — określenie, porównanie, przenośnia, uosobienie...”). Analizę naszego utworu oprze nauczyciel właśnie na wymienionych wskazaniach programu. W pierwszym rzędzie poleci uczniom zwrócić uwagę na określenia („Kto wolny żył...”, „...na bruku g o r z k i m”, „...jest to rzecz c z ł o w i e c z a”, „...n a g i c h — dłoni człowieka”). Wydobyć roli tych określeń, stosunkowo nielicznych w utworze, lecz bardzo ważnych, odsłoni przed młodzieżą zasadę ekonomii wyrazowej i celowości w wybieraniu jednych zwrotów a pomijaniu innych. Wskazane określenia rozbudowują zasadnicze cechy elementów wprowadzonych: wolność, gorycz (trud, ciężar) walki, powołanie człowieka do walki o sprawiedliwość powszechną, pokój, kiedy dłoń człowieka będzie „naga”, tzn. nie uzbrojona przeciw drugiemu człowiekowi. Omówienie tych określeń doprowadzi do wniosków o roli określeń w ogóle, jako środków do precyzyjniejszego, dokładniejszego i w danym utworze najistotniejszego ukazania treści podstawowych.

W naszym utworze poeta w dalszym ciągu potęguje funkcję określenia przez nawarstwienie słów określających i budowanie przeciwstawień (antytez). „Kto wolny żył... — temu wolność służy, „Bronią walczyć o jutro bez broni.” Zwroty tego rodzaju, oparte na określeniu, rozrastają się do roli obrazu i dają w skrócie rozległą perspektywę na ważne zagadnienia życia zbiorowego współczesnych społeczeństw. Niezależnie zaś od zawartej w nich siły wyrazowej te zwroty określeniowe działają na nas swą surową oszczędnością i pięknnością. Ich prostota i wielka trafność są przyczyną, iż działają na nas tak przekonująco.

Obok określeń na specjalną uwagę zasługują przenośnie. „Czas pogody i burzy”, „...na bruku g o r z k i m”, „Kto zaczął dzień”, „...Nie było nic oprócz oczu I nagich dłoni człowieka”, to przenośnie, słowa zastępcze w takim układzie: pogoda i burza — pokój i wojna, bruk — pole walki, dzień — nowy okres życia, oczy, dłonie — w ogóle szczerzy, sprawiedliwy człowiek (ludzkość) bez groźnych narzędzi zniszczenia. Użycie słów przenośnych w tym utworze spełnia podwójną rolę: najpierw przez o b r a z o w e ukazanie podstawowych treści u p l a s t y c z n i a je, pokazuje dokładniej i precyzyjniej, zbliżając niejako do kręgu naszego codziennego życia, a dalej maluje je piękniej, bardziej poetycko, a tym samym działa mocniej na nasze uczucie i wyobraźnię. Przenośnia, tak częsta w języku codziennym, nabiera w języku utworu literackiego pełnej samodzielności przez swój kształt nowy i oryginalny. W ten sposób obrazowość języka poezji to nie tylko cecha o funkcji zdobniczej, lecz w pierwszym rzędzie wyrazowa siła tego języka. Analizowany utwór może być z tego względu dobrym przykładem, iż pokazuje konkretnie, jak

naprawę społecznie postępową liryka świadomie przełamuje sztuczne ramy pustego estetyzowania samego „dla siebie” i służy celom społeczności, w jakiej powstała. Piękno staje się ideowym narzędziem walki o lepsze jutro człowieka.

Analizowany utwór M. Jastruna może stanowić dobry wstęp do rozpatrywania utworów wyrazowo bardziej skomplikowanych (z czego nie wynika, że artystycznie lepszych). Uczeń przyzwyczai się do poetyckiej formy budowania zdań i nauczy analizować te ustroje tak z punktu widzenia formalnego, jak i znaczeniowego. Analiza ta odśloni przed młodzieżą tajniki wyrazowej funkcji poszczególnych słów i zwrotów, prowadząc w rezultacie do pełnego rozumienia utworów nowej poezji polskiej i należytej oceny ich kulturalno-społecznej roli. Efektem nie najmniejszej wagi będzie również wzbudzenie w młodzieży zamiłowania do samodzielnej lektury utworów poetyckich. Poezja bowiem to nie sztuka dla wtajemniczonych, lecz jeden z artystycznych wyrazów kulturalnej i socjalnej samoświadomości narodu.

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

PRZYKŁADOWE ROZWINIĘCIE LEKCJI POŚWIĘCONYCH OMAWIANIU LEKTURY POLSKIEJ W KL. VIII.

W związku z artykułem niniejszym (stanowiącym początek dłuższego cyklu) przypominamy redakcyjne oświadczenie w numerze 1. P o l o n i s t y k i — nie chcemy stwarzać przekonania, że artykuły w dziale „Programy i praktyka szkolna” stanowią obowiązujący kanon. Traktujemy je jako jedno z możliwych rozwiązań dydaktycznych.

REDAKCJA

Przy omawianiu lektury polskiej należy pamiętać o dwu zasadniczych sprawach: 1. lektura jest najważniejszym na lekcjach języka polskiego materiałem ideowo-wychowawczym, 2. jest oparta na utworach w pierwszym rzędzie literackich, tj. artystycznych.

Obie te wartości muszą być uwzględnione na lekcjach we właściwy sposób, gdyż pomijanie którejś z nich może wypaczyć zasady, na których oparta jest struktura języka polskiego w szkole ośmioletniej. Omawianie wyłącznie tzw. treści ideowej utworu prowadzi do zubożenia wrażliwości estetycznej młodzieży i ukazuje utwór literacki odarty z jego zasadniczych cech różniących go od jakiejś rozprawki, omawianie zaś wyłącznie formalnych wartości utworów to droga do tworzenia oderwanych od życia bieżącego pięknoduchów.

Treść ideowa i jej ukształtowanie artystyczne w utworze literackim stanowią organiczną całość, która jako całość właśnie powinna być na

lekcjach omawiana. Młodzież powinna z lekcji języka polskiego wynieść przekonanie, że żadne streszczenie, żadne odtworzenie „swoimi słowami” myśli autora, żadne wreszcie mechaniczne wymienianie zawartych w utworze przerośni, porównań, apostrof itd., nie może zastąpić utworu literackiego, w którym wszystko jest stopione w całość niepodzielną. Każdy element utworu ma swój sens określony tą całością, staje się pozycją martwą po wyrwaniu z niej. Jeśli np. Żeromski opisując pracę robotników w fabryce cygar ukazuje „ludzi miotających się jak gdyby w drgawkach, w konwulsyjnych rzutach”, to przerośnia ta ma sens jedynie tylko w tym utworze, gdzie autor podkreśla mękę fizyczną pracy w okropnych warunkach higienicznych, prowadzących do chorób i śmierci, i gdzie wszystkie elementy służą do oświetlenia tematu z tego właśnie punktu widzenia: jeżeli uwzględnimy jeszcze, że jest to opis oglądany oczyma lekarza Judyma, to sens tych przerośni z dziedziny patologii stanie się zupełnie jasny i nie trudno będzie podsunąć młodzieży wniosek, że przerośnia ta tylko w tym właśnie utworze jest na właściwym miejscu, bo uzasadniona jest treścią całości i jednocześnie jest jednym z elementów tworzących tę treść. Ta sama przerośnia w innym utworze, np. opisującym pracę robotników w jasnej, dobrze wentylowanej, obszernej sali, nie miałaby żadnego sensu.

Niżej podane przykładowe opracowania lekcji oparte więc będą na zasadzie jedności treści ideowej i jej kształtu artystycznego w każdym utworze literackim. Zasada ta nie ma, oczywiście, zastosowania przy omawianiu różnych rozprawek, w których wartości czysto literackie mają znaczenie podrzędne.

Omawianie utworów literackich i rozprawek w kl. VIII powinno być oparte przede wszystkim na metodzie dyskusyjnej, dającej pole do swobodnych wypowiedzi młodzieży. Przedmiotem dyskusji powinien być utwór, lecz można, a w licznych wypadkach wprost należy wyprowadzać dyskusję poza ramy utworu w dziedzinę zagadnień z życia współczesnego. Należy tylko uważać, by te „marginesowe” zagadnienia wynikały w sposób naturalny z omawianego utworu.

Wysuwanie takich marginesowych zagadnień może być jednocześnie traktowane jako uzupełnienie materiału podręcznego, który w wypisach nie dostosowanych ściśle do programu, jak *Ku lepszej przyszłości* i *Nad pozioły*, jest często zbyt ubogi w stosunku do niektórych tematów programu.

Przykładowe opracowania lekcji podane są tu według tematycznego układu programu, przy czym pominięty jest temat trzeci, który nie może być wydzielony w odrębną jednostkę, lecz musi być wplatany w tok lekcyjny poświęcony innym tematom (na zasadzie związku chronologicznego lub tematycznego). Proponowany tu układ materiału i jego wybór należy rozumieć jako przykład jednej z możliwości, lecz nie jako obowiązujący wzór. Program dozwala np. rozkładać materiał nie według kolejności tematów, co, jeśli chodzi o podręcznik *Droga do jutra* Lausza i Ferencowej,

w którym układ materiału jest chronologiczny, byłoby może nawet bardziej wskazane: nie uwzględniamy tu tej możliwości tylko dlatego, żeby utrzymać jednolitość opracowania. Upraszcza to bowiem sprawę i pozwala na wyśunięcie orientacyjnych terminów dla przerabiania poszczególnych grup utworów. Terminy te obliczone są w ten sposób, że na dany okres (np. miesiąc) na lekturę przeznaczają się połowę ogólnej ilości godzin z małą nadwyżką (np. na 16 godzin w miesiącu na lekturę bierzemy 9 - 10 godzin). Pozostałe godziny lekcyjne przeznaczone być muszą na gramatykę, ćwiczenia piśmienne itd., a także na utwory z III tematu. Każdy temat opracowany jest w tylu wariantach, ile jest podręczników w obecnej chwili, tj. *Ku lepszej przyszłości* Szypera i Wojęńskiego, *Nad poziomy* Kreczmara i Salonięgo, *Drogu do jutra* Lausza i Ferencowej, *Czytanki polskie zeszyty 1 i 2* Szyszkowskiego, Bielaka i Bardacha.

TEMAT I.

„Idea postępu na przełomie XVIII i XIX stulecia. Walka z ciemnotą i zacofaniem, zagadnienie cnót społecznych oraz praw człowieka i obywatela w dobie oświecenia. Działalność Kuźnicy Kollątajowskiej. Demokracja kościuszkowska i legionowa.”

Poza materiałem podręcznikowym należy w czasie poświęconym utworom wiążącym się z tym tematem przerobić także *Zemstę* Fredry i *Pana Tadeusza* Mickiewicza, które treścią swą łączą się z omawianą epoką. Cały materiał powinien być przerobiony w ciągu września i października, tj. na 18—20 godzinach lekcyjnych. Z tego na utwory z wypisów wypadnie 6 - 7 godzin, reszta na *Zemstę* i *Pana Tadeusza*. Z konieczności więc ilustracja „czytankowa” tematu musi być uboga, toteż konieczne tu będzie częste stosowanie metody zagadnień „marginesowych”, a nawet uzupełnianie wiadomości młodzieży krótkimi wykładami, np. o pisarzach doby stanisławowskiej. Tyczy się to szczególnie podręczników *Ku lepszej przyszłości* i *Nad poziomy*, gdzie materiał do pierwszego tematu jest w ogóle bardzo nikły. W dwu pozostałych podręcznikach, tj. w *Czytankach polskich* i *Drodze do jutra* jest on bogaty i wielostronny, ale nie da się w całości przerobić na ograniczonej ilości godzin lekcyjnych. Należy dążyć więc do tego, by młodzież przeczytała w domu wszystkie utwory mające w tych podręcznikach związek z pierwszym tematem, choć tylko część ich będzie omawiana w klasie: na lekcjach łatwo będzie nauczycielowi nawiązywać i do tej lektury domowej. Uwagę tę należy przyjąć jako zasadę obowiązującą stale i przy następnych tematach.

Wariant I — wg *Ku lepszej przyszłości*

1. Krasicki — *Ptaszki w klatce* — str. 202
2. Staszic — *Rolnictwo* — str. 207

3. Ujejski — *Pogrzeb Kościuszki* — str. 195
 4. Kormanowa — *Na skrzydłach legendy* — str. 197
 5. — *Nasz hymn narodowy* — str. 29
- Z lektury dodatkowej — *Zemsta i Pan Tadeusz*

L e k c j a 1. — Krasicki: *Ptaszki w klatce*.

Forma dialogu: rozmawiają dwa czyżyki. Sytuacja: oba siedzą w klatce. Różne przeżywanie sytuacji przez obu, zależnie od życia dawniejszego. Podkreślenie niezwyklej lakoniczności bajki, która wszystko to ukazuje przy użyciu minimalnej ilości słów, przy czym jasność treści nic na tym nie traci (można zaproponować uczniom, by spróbowali napisać treść tej bajki używając mniejszej od Krasickiego ilości słów: podkreślić trzeba przy omawianiu tych prób, które na pewno będą nieudane, że Krasicki miał do pokonania dodatkową trudność — formę wierszową). Myśl, wynikającą z dialogu czyżyków, można podkreślić przez wyszukanie przysłowia, które by ją wyraziło (np. „syty głodnego nie rozumie” i „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”). Zastosowanie tej myśli do sytuacji ówczesnej Polski (pokolenie przed- i porozbiorowe). Jeśli czas pozwoli, to dobrze byłoby przeczytać na lekcji jeszcze parę krótkich bajek Krasickiego.

L e k c j a 2. — Staszic: *Rolnictwo*.

Ze względu na zawiły sposób wyrażania myśli u Staszica lekcję należy rozpocząć od przeczytania całej rozprawki z ewentualnymi wyjaśnieniami, najlepiej w formie zbiorowej pracy uczniów. Przy omawianiu rozprawki zwrócić uwagę na kontrast w kompozycji (kraj dziki — kraj cywilizowany) uwzględniając różnice w doborze słów o wyraźnej treści ekspresyjnej (w pierwszym obrazie: gąszcze, legowiska, zgnilizna, błocko, trzciniśko itp., w drugim bujna pszenica, najpiękniejsza dolina itp.). Krótka informacja o postępowości poglądów Staszica. Zagadnienia marginesowe: sprawa obecnego stanu kultury gospodarczej na wsi polskiej, konieczność jej podniesienia (motoryzacja w rolnictwie, regulacja rzek, gospodarka leśna itp.).

L e k c j a 3—6. — Fredro: *Zemsta*.

L e k c j a 7—8. — Ujejski: *Pogrzeb Kościuszki*.

Szczegóły w obrazowym ujęciu pogrzebu (dzwony, trumna na ramionach, orszak odprowadzających, wejście do katedry . . . , zwrócić przy tym uwagę na powolny i wybitnie rytmiczny tok wiersza naśladujący rytm marsza żałobnego). Podkreślenie kontrastu w opisie zachowania się panów i chłopów. Sens dialogu z Kmitą i słów Kazimierza W. Kontrast w opisie wnętrza krypty wawelskiej („ciemność sklepień”, straszący chłopów „blask pozłoty”, „drzwi zaparli, rygle zasunęli . . .”) i w opisie pragnień chłopów,

by Kościuszko pochowany był w czystym polu (zielona łąka, słońce, odgłosy pracy rolników itp.). Z kontrastu tego wywodzi się końcowy obraz sypania Kopca Kościuszki pod Krakowem. Po omówieniu treści wiersza w powyższy sposób, należy przejść do wyszukania w nim aluzji do życia i czynów Kościuszki, by z nich wyprowadzić wnioski o jego znaczeniu jako działacza narodowego i demokratycznego. Przy tej pracy należy zwrócić uwagę na liczne w wierszu szczegóły podkreślające wielkość Kościuszki (dzwon Zygmunta, pochowanie w krypcie Królów, liczebność orszaku, usypanie kopca itp.). Na zakończenie można spróbować przeciwiczenia deklamacji zbiorowej z podziałem na role, zwracając przy tym uwagę na właściwe tempo i rytmiczność oraz na intonację (dźwięk dzwonów, jęk, płacz...).

L e k c j a 9. — Kormanowa: *Na skrzydłach legendy*.

Nastrojowy wstęp (kontrast w opisie Włoch, gdzie idea legionów narodziła się i w zarysie dalszych ich losów). Część druga, informacyjna, do omówienia bez analizy literackiej. Zgodnie z tematem programu nacisk należy położyć na sprawę ideałów demokratycznych przejętych przez legiony z rewolucyjnej Francji i na ich idee walki o nową Polskę ludową.

L e k c j a 10. — *Nasz hymn narodowy*.

Krótkie odtworzenie informacji o powstaniu Mazurka Dąbrowskiego. Analiza tekstu: budowa zwrotkowa z refrenem, rytm mazurkowy (a więc pieśń o narodowym charakterze polskim); prostota wyrazu poetyckiego (brak artystycznych przenośni, porównań itp.) jako cecha bezpretensjonalności piosenki żołnierskiej; idee legionowe w poszczególnych zwrotkach (walka na obczyźnie o Polskę, odwołanie się do rycerskiej tradycji Czarneckiego). Jeśli klasa nie zna dalszego ciągu Mazurka, to należy ją z nim zapoznać, by podkreślić jeszcze obraz optymistycznych nastrojów w kraju (ojciec i Basia) oraz odwołanie się do tradycji Kościuszki w zwrotce ostatniej (nawiązać do poprzedniej lekcji o demokracji Kościuszki).

L e k c j a 11—18. — *Pan Tadeusz*.

Wariant II — wg *Nad poziomy*.

1. Naruszewicz — *Chudy literat* — str. 214
2. Krasicki — *Z bajek i przypowieści* — str. 347
3. Niemcewicz — *Rozmowa o reformach (Powrót posła)* — str. 186
4. Ujejski — *Pogrzeb Kościuszki* — str. 54
5. Wybicki — *Mazurek Dąbrowskiego* — str. 39
6. Rembek — *Józef Wybicki* — str. 40

Z lektury dodatkowej *Zemsta* i *Pan Tadeusz*.

L e k c j a 1 i 2. — Naruszewicz: *Chudy literat*.

Omówienie tej satyry można oprzeć o plan przygotowany przez młodzież w domu; wyłoni się wtedy od razu sprawa kompozycji satyry, która składa się z dwu części: część I — dialog autora z literatem, część II — opowiadanie literata. Przy analizie części I zwrócimy uwagę na sens artystyczny metafor (ton ironiczny w stosunku do społeczeństwa, które obsypuje tymi pochwałami literatów nie czytając ich pism); w odpowiedzi literata — ton rozgoryczenia widoczny w złośliwej charakterystyce zajęć różnych przedstawicieli ówczesnego społeczeństwa. Ironia autora i rozgoryczenie literata dają satyryczny obraz ciemnoty Polski w połowie XVIII wieku, przy czym nacisk położony jest na nieuctwo szlachty („Chłopi tylko a kupcy są obywatele”). Część II — opowiadanie literata ujęte w formę dialogu szlachcica z księgarzem. Warto podkreślić celowość w doborze proponowanych przez księgarza książek: dobiera on je parami kontrastowymi, jak np. po *Kazaniach* (kościelnych) — Tacyt (poeta „pogański”), po „strasznym *Sejmie szatańskim* — „arcyśliczna książka o patriotyzmie”, po „błazeńskich wierszach — poważne *Dzieje Polski*. Taki dobór podkreśla, że szlachcicowi niczym dogodzić nie można, że on nic w ogóle czytać nie chce. Warto też zaznaczyć, że Naruszewicz przytoczył utwory rzeczywiście w owym czasie znane (szczegóły w objaśnieniach), przez co nadał swej satyrze pozory opisu faktu rzeczywistego. Na zakończenie można nawiązać do punktu wyjścia i zbadać, jaki jest stosunek drugiej części satyry do pierwszej (zilustrowanie na konkretnym przykładzie myśli wypowiedzianych poprzednio).

L e k c j a 3. — Krasicki: *Z bajek i przypowieści*.

Do szczegółowego omówienia weźmiemy jedną z bajek np. skomentowaną w poprzednim wariantcie *Plaszki w klatce*, parę innych, jeśli czas na to pozwoli, można omówić pobieżnie, stosując tę samą metodę. Jeżeli nauczyciel wybierze którąś z dłuższych bajek, np. *Przyjaciele*, to trzeba będzie zwrócić uwagę na rozbudowane tło (las, łąka, polowanie...) i szczegółową charakterystykę postaci (zajączek miły, łagodny, ulubieniec wszystkich zwierząt...).

L e k c j a 4. — Niemcewicz: *Rozmowy o reformie*.

Krótkie przypomnienie wiadomości o pracach sejmu czteroletniego. Na tym tle uwydatni się kontrast w doborze postaci (postępowi Podkomorzostwo i zacofany Starosta). Analiza poglądów Podkomorzego i Starosty z punktu widzenia postępu i zacofania; stąd wnioski o roli myśli postępowej w Polsce drugiej połowy XVIII wieku. Podkreślenie formy dialogowej fragmentu jako jedyne źródła informującego o treści (brak elementów opisowych, jak np. przy dialogach w *Chudym literacie*). Będzie to wstępem

do analizy formy dramatycznej, którą dokładniej trzeba będzie przeprowadzić przy *Zemście*.

L e k c j a 5—8. — Fredro: *Zemsta*.

L e k c j a 9—10. — Ujejski: *Pogrzeb Kościuszki*.
Jak w wariacie pierwszym.

L e k c j a 11. — Rembek: *Józef Wybicki*.
Wybicki: *Mazurek Dąbrowskiego*.

Rozprawka Rembeka może być potraktowana jako źródło informacyjne oraz jako materiał pomocniczy przy omawianiu *Mazurka*, które przeprowadzimy według wskazówek z wariantu pierwszego.

L e k c j a 12—19. — *Pan Tadeusz*.

Wariant III — wg *Droga do jutra*.

1. J. Parandowski — *Encyklopedyści* — str. 9
 2. Kraszewski — *Tulacze* — str. 21
 3. Staszic — *Chłop pańszczyźniany* — str. 23
 4. Sempołowska — *Warszawa na czele ruchu miejskiego* — str. 26
 5. Niemcewicz — *Powrót posła* — str. 32
 6. Żeromski — *W legionach Dąbrowskiego* — str. 38
- Z lektury dodatkowej *Zemsta* i *Pan Tadeusz*.

L e k c j a 1. — Parandowski: *Encyklopedyści*.

Wnętrze pokoju Diderota jako motyw charakteryzujący jego osobowość. Uzupełnienie charakterystyki przez opis wyglądu Diderota, jego zachowania się, stosunku do ludzi itp. Jego naczelne dzieło — *Encyklopedia* (szczegóły charakteryzujące ją: zwrócić uwagę na to, że z początku dowiadujemy się o jej niezwykłej poczytności, a potem mamy uzasadnienie tej poczytności przez wyliczanie cech, podkreślenie wartości i znaczenia itp). *Encyklopedia* jako wyraz nowych idei, z których narodzi się rewolucja (stąd wrogi do niej stosunek sfer rządzących). Dokładne wymienienie tych idei. Zakończenie opowiadania jako wyraz historycznego znaczenia *Encyklopedii* (wybuch wielkiej rewolucji).

Jako marginesowe zagadnienie — zapoznanie się z encyklopedią, ćwiczenia w praktycznym korzystaniu z niej (np. przez wyszukanie artykułów rozszerzających wiadomości o wymienionych u Parandowskiego postaciach pisarzy francuskich, objaśnienia niezrozumiałych słów itp.).

L e k c j a 2. — Kraszewski: *Tulacze*.

Rozmowa Kościuszki z Pułaskim w Ameryce (zwrócić uwagę na różne przyczyny ich pobytu w Ameryce i udziału w wojnie o niepodległość Sta-

nów Zjednoczonych). Poglądy społeczne Pułaskiego jako wyraz konserwatyizmu starszlacheckiego, poglądy Kościuszki jako odpowiednik postępowych poglądów encyklopedystów. Stosunki społeczne w ówczesnej Polsce w świetle rozmowy obu postaci.

L e k c j a 3. — Staszic: *Chłop pańszczyźniany*.

Nawiązując do ostatniego zagadnienia poprzedniej lekcji rozwinąć na podstawie szczegółów opisanych przez Staszica obraz stosunków społecznych w ówczesnej Polsce. Dalej jak w wariacie pierwszym — tylko z pominięciem sprawy kontrastu, którego we fragmentach omawianych nie ma. Zwrócić natomiast dodatkowo uwagę na apostrofy, którymi Staszic operuje w celu osiągnięcia jak największego wrażenia u czytelników (apostrofa jako bezpośrednie zwrócenie się do czytelnika, nadające utworowi pozory przemówienia zwróconego do obecnego słuchacza).

L e k c j a 4. — Sempołowska: *Warszawa na czele ruchu miejskiego*.

Rozprawka o charakterze informacyjnym, a więc nie wymagająca analizy literackiej. Należy przy jej omawianiu zwrócić uwagę na przełomowy charakter wystąpienia mieszczan Warszawy i na łączność ich dążeń z dążeniami mieszczaństwa francuskiego w okresie rewolucyjnym (wpływ pisarzy encyklopedystów). Ugodowość Warszawy w porównaniu z rewolucją w Paryżu. Wystąpienie Staszica w obronie chłopów, a Kołłątaja i innych mieszczan warszawskich w obronie mieszczaństwa jako wyraz ideałów demokracji. Porównać to z wypowiedziami Kościuszki i Pułaskiego.

L e k c j a 5. — Niemcewicz: *Powrót posła*.

Szarmancki i Walery jako wyraziciele źle i dobrze pojętego postępu. wydobyć to przez analizę kontrastów w ich przedstawieniu przez autora (wygląd, sposób mówienia, zainteresowania itp.). Specjalną uwagę zwrócić na różny u obu stosunek do takich spraw, jak rewolucja francuska, demokracja angielska, obowiązki obywatela wobec państwa itp.).

L e k c j a 6—9. — Fredro: *Zemsta*.

Nie podajemy wzoru opracowania lekcyjnego tych dwu utworów, ponieważ wymagają one obszernych rozważań, którym powinny być poświęcone specjalne artykuły.

L e k c j a 10—11. — Żeromski: *W legionach Dąbrowskiego*.

Analiza opisu wyglądu chłopów-legionistów (wydobyć momenty charakteryzujące nędzę legionistów, a więc i ich poświęcenie się, oraz momenty informacyjne, np. o mundurach kroju austriackiego, kościuszkowskiego, demokratyczna dewiza itp.). Zwrócić uwagę na to, że opis ten pochodzi od autora i jest przede wszystkim wskazówką dla inscenizatora. Potem mamy

bezpośrednie wystąpienie postaci scenicznych (dialog dramatyczny): każdą z tych postaci poznajemy z jej własnych słów i zachowania się, a nie z opisu (nędza: łatanie butów, narzekanie na podarte mundury, brak płaszczy itp.; pochodzenie legionistów: zbiegowie pańszczyźniani, dezercerzy z armii austriackiej, weterani kościuszkowscy...; demokratyzm: swobodna rozmowa z oficerem, żywe tradycje rewolucji francuskiej). Analiza poszczególnych fragmentów sceny: rozmowa o butach jako wyraz tęsknoty do Polski; wspomnienia z Polski — wyraz niedoli pańszczyźnianej; słowa Sułkowskiego jako wyraz idei demokratycznych i rewolucyjnych; przeszłość i przyszłość Polski w oświeceniu legionistów.

Lekcja 12—19. — Mickiewicz: *Pan Tadeusz*.

Nie podajemy przykładu opracowania lekcyjnego tych dwu utworów, ponieważ wymagają one obszernych rozważań, którym powinny być poświęcone specjalne artykuły.

Wariant IV — wg *Czytanek polskich*.

1. Naruszewicz — *Chudy literat* — str. 21
2. Krasicki — *Z bajek i przypowieści* — str. 31
3. Staszic — *O poprawie doli włościan* — str. 36
4. Kołłątaj — *O wolność chłopów* — str. 39
5. Limanowski — *Kuźnica Kołłątajowska* — str. 41
6. Reymont — *Kościuszkowo w Tyńcu* — str. 54
7. Żeromski — *Żeby po sprawiedliwości* — str. 68
8. Wybicki — *Pieśń legionów* — str. 81

Z lektury dodatkowej *Zemsta* i *Pan Tadeusz*.

Lekcja 1. — Naruszewicz: *Chudy literat*.

Jak w wariantcie drugim z pominięciem rozważań związanych z pierwszą częścią satyry.

Lekcja 2. — Krasicki: *Z bajek i przypowieści*.

Jak w wariantcie drugim.

Lekcja 3. — Staszic: *O poprawie doli włościan*.

Jak w wariantach poprzednich.

Lekcja 4. — Kołłątaj: *O wolność chłopów*.

Limanowski: *Kuźnica Kołłątajowska*.

Krótkie zreferowanie poglądów Kołłątaja na sprawę chłopską (porównać je z poglądami Staszica, zwrócić uwagę na zupełnie inny sposób wypowiedzenia ich u obu pisarzy). Rozprawka Limanowskiego jako źródło informacji o Kołłątaju i Kuźnicy; szczegółowo omówić postępowość poglądów społecznych i politycznych Kołłątaja i jego współpracowników.

Lekcja 5—8. — Fredro: *Zemsta*.

Lekcja 9. — Reymont: *Kościuszko w Tyńcu*.

Demokratyczne idee Kościuszki wydobyc przez analizę samego utworu, a nie drogą zreferowania wyrażonych w nim myśli. A więc od razu z rozmowy z Bujakiem dowiemy się, że Kościuszko głosi idee wolnościowe, do których chce pociągnąć szlachtę, gdyż potrzebne mu są środki materialne; liczy jednak przede wszystkim na udział w powstaniu chłopów, którzy zaczynają już otaczać go kultem niemal religijnym. Potem widzimy demokracizm Kościuszki w jego prostym odnoszeniu się do chłopów. (Bujak dziwi się nawet tej poufałości). Rozmowa Kościuszki z żołnierzami-chłopami ukazuje w pełni jego dążenia i idee, a jednocześnie rzuca światło na wartość chłopów, którzy mimo swej ciemnoty mają dużo zdrowego rozsądku i orientują się w bieżących sprawach (przykłady na to).

Lekcja 10. — Żeromski: *Żeby po sprawiedliwości*.

Jak w wariacie trzecim, z pominięciem początkowego fragmentu i późniejszych odwoływań się do niego.

Lekcja 11. — Wybicki: *Pieśń legionów*.

Jak w wariacie pierwszym.

Lekcje 12—19. — Mickiewicz: *Pan Tadeusz*.

PAWEŁ SMOCZYŃSKI

ZNACZENIE OBSERWACJI BŁĘDÓW W UCZNIOWSKICH ĆWICZENIACH GRAMATYCZ- NYCH DLA METODYKI NAUCZANIA GRAMATYKI

(Artykuł dyskusyjny)

W s t ę p

Będę mówił o błędach, spotykanych w ćwiczeniach uczniowskich, ale nie o poprawnościowych, wynikających z kolizji z ogólnie przyjętą normą społeczną, tylko o błędach sprzeciwiających się teoretycznemu wykładowi gramatyki.

W tych wypadkach całą winą obarcza się przeważnie ucznia, wytykając mu niewłaściwe opanowanie podstaw, lenistwo albo wręcz niedorozwój umysłowy. Jest w tym trochę prawdy, ale nie tłumaczy to wszystkiego, zwłaszcza jeśli błędy pojawiają się u większej ilości tego samego zespołu, w tych samych zjawiskach, i polegają na tym samym w istocie nieporozumieniu. Wówczas błąd tkwi albo w fałszywie podanej zasadzie ogólnej, albo wynika z nieprzepracowanej i nieprzemyślanej metody, a wtedy winą leży wyłącznie po stronie nauczyciela.

Te wypadki nie są wcale odosobnione, nie są jednak też i groźne, o ile tylko nauczyciel w porę się zreflektuje i zdobędzie na bezstronny auto-krytycyzm.

O tym najlepiej i najbardziej bezpośrednio przestrzegą go błędy uczniowskie, rozumiane w naszym sensie, a jakie z tego wynikają korzyści dla obojga stron, mam zamiar poniżej wyłożyć. Oczywiście nie będę się starał wyczerpać całego zagadnienia. Moim zadaniem będzie tylko zaostrzyć obserwację nauczyciela i wskazać mu jeszcze jedno bogate źródło osobistej satysfakcji, jaka czeka każdego za celową i dobrze przeprowadzoną codzienną robotę.

Wywód swój przeprowadzę ilustracyjnie poprzez wybrane zagadnienia z wszystkich działów gramatyki. Da to w wyniku z jednej strony dowód o jak najszerszym stosowaniu wzmiankowanego zabiegu, z drugiej pozwoli na wyciągnięcie paru ważnych wniosków metodycznych ogólniejszej natury.

Przechodzę do tematu.

I. Głosownia

1. Podstawowym, elementarnym zagadnieniem tego działu jest rozumienie różnicy między głoską a literą. Z przechowanych ćwiczeń uczniowskich cytuję parę charakterystycznych błędów:

d-z-i-e-ń, dzi-ś, dź-ś, kie-sz-e-ń, ki-e-sz-ń.

Co z nich wynika?

Młodzież słyszała o literze i głosce, na ogół wie, że są głoski przedstawiane przez jedną lub parę liter, robi jednak podział fałszywie, w sposób niepewny i przypadkowy, w pływającym wyłączeniu z niewłaściwego podejścia.

Niewłaściwość ta polega na zakorzenionym przez nauczyciela nawyku do analizowania przykładów, pisanych na tablicy lub w zeszycie, a nie, co jedynie jest możliwe, produkowanych głosowo.

Przy głosowym produkowaniu wyrazu *dzień* łatwo i bezbłędnie określimy głoski: *dzi-e-ń*, a przy wyrazie *kieszeń*: *ki-e-sz-e-ń*. Głoski te wszyscy słyszymy, więc nie może być żadnej wątpliwości co do słuszności naszego podziału. Ale z drugiej strony nie możemy mówić o tym, czego nie słyszymy, tzn. dzielić *de-zet-i-e-ń* lub *dzi-ś* czy *kiesze-e-ń*, bo są to nazwy liter, a nie głoski. W tym właśnie leżałby cały błąd: dzielilibyśmy bowiem wyraz na cząstki graficzne, czyli litery, a nie na cząstki akustyczne, czyli głoski, a przecież tylko te ostatnie należą w swej istocie do tzw. głosowni.

2. Omówione zagadnienie wcale nie jest błahe. Odbija ono swoje błędne podejście na wielu dalszych procesach, np. przy podziale na zgłoski. Podam takie przykłady:

dzi-e-ń, a-u-to, kie-sze-ń.

Dlaczego i w tym podziale roi się od nieporozumień?

Wymówmy te wyrazy głośno. Nie mamy wątpliwości, że słyszymy następujące odgraniczone większe całości:

dzień, au-to, kie-szeń.

Uczeń przejęty jednak stosowaniem przykładów podanych w sposób graficzny, nie mając żadnego oparcia sprawdzalnego w doświadczeniu, trzyma się kurczowo liter i ich nazw, i tkwi w tym samym, poprzednio omówionym, błędzie.

3. Następstwa tego stanu rzeczy prawem serii odbiły się też na upodobnieniach.

Wskazują na to takie „klasyczne” przykłady:

przechadska, sąsietski,

gdzie wyraźnie zespół liter *dz* traktuje się jako dwie głoski.

Inne znów przykłady, jak:

*posdać dostojna, jakpy,
lis fytrwały*

najdobitniej przekonują, że w klasie tej nie stosowano głosowego produkowania przykładów.

II. Słowotwórstwo

Zakorzeniona błędna analiza przenosi się nawet na inne działy gramatyki. Ilustrują to dobitnie poniższe przykłady:

sąd, sąd-zić, sąd-zenie;

wód-a, wod-zianka, po-wód-ź;

po-strz-ał, strz-elba;

o-gró-d, o-gro-dzenie.

Wynika z nich po pierwsze nierozumienie różnicy między literą a głoską, a ponadto dużo jeszcze innych „ciekawych” błędów:

1. Dwa pierwsze szeregi przykładów np. bardzo dowodnie wskazują na wychodzenie w analizie wyłącznie od rdzenia, który nb. rozumiano niewłaściwie, bo jako cząstkę niezmienną znaczeniowo i głosowo. Wskazuje na to trudność z obocznością funkcjonalną: *d: dź: dz* i kwalifikowanie jej jako zjawiska fonetyczno-morfologicznego na równi ze zjawiskami ściśle słowotwórczymi, tzn. formalno-znaczeniowymi.

2. Trzeci i czwarty szereg wskazuje na trudność wydzielenia sufiksu, a tym samym i rdzenia.

Uczeń wie, że należy rozróżniać trzy rodzaje części znaczeniowych: rdzeń, przyrostek i przedrostek, ale nie wie, że wszystkie te części niekoniecznie w każdym wyrazie muszą być zawarte, czyli że istnieją wyrazy, składające się tylko z rdzenia, jak: *sąd*, *woda*; z rdzenia i przyrostka: *sądz-ić*, *sądz-enie*, *wodzi-anka*, *strzel-ba*; z rdzenia i przedrostka: *po-wódź*, *po-strzał*, *o-gród*; lub ze wszystkich tych części, jak: *o-grodz-enie*.

Jednym słowem, uczeń nie wie nic o wyrazach rdzennych i pochodnych oraz o tym, że istnieją podstawniki bezpośrednie i pośrednie:

sąd - sadić - sadzenie lub *grodzić - ogród - ogrodzony - ogrodzenie*.

3. W związku z tymi brakami nie zdaje sobie sprawy z istoty przedrostka i przyrostka, nie wie, że właśnie one umożliwiają tworzenie coraz dalszych wyrazów i że tę właściwość posiadają dzięki temu, że są wspólne pewnym grupom znaczeniowym, a więc w wyrazie *sadzić* występuje przyrostek *-ić* taki, jak w wyrazach: *chwalić*, *robić*, *czynić* itp. i że się go spotyka w bezokoliczniku czasowników koniugacji: *-ę*, *-isz*, w wyrazach zaś *sądzenie* lub *ogrodzenie* występuje przyrostek *-enie* taki, jak w wyrazach: *chwalenie*, *palenie*, *ćwiczenie* itp., oznaczający czynność lub jej wytwór.
4. Jak wynika z przytoczonego przedstawienia sprawy, winę za wytworzony stan rzeczy ponosi jedynie nauczyciel, bo nie wyjaśnił młodzieży części słowotwórczych jako wyłącznie *znaczeniowych*, oraz, że przy analizie ograniczył się do części „najpopularniejszej”, mianowicie *rdzenia*, pozostałe określając po prostu jako leżące za nim i przed nim. Tymczasem rdzeń, jako człon wyróżniający wyrazu, jest wspólny całej tylko ilości wyrazów, bo tzw. rodzinie (nb. podlega on często wielu zmianom fonetycznym trudnym do wykrycia dla początkującego), przyrostki zaś i przedrostki jako człony utożsamiające tworzą, poza nielicznymi przeżytkami, duże grupy znaczeniowe, analiza będzie więc znacznie łatwiejsza i niezawodniejsza, kiedy zaczniemy ją od nich. Oczywiście, przykłady muszą być dobierane celowo, od łatwych i nieskomplikowanych do coraz trudniejszych, przy czym muszą być pominięte takie, które już częściowo lub całkowicie straciły przejrzystość swojej budowy, w naszym wypadku np. *strzelba*. Należy więc unikać kuszącego ale bardzo niebezpiecznego etymologizowania, bo na tym poziomie nie przyczyniłoby się to do rozwijania zdolności analizy, a raczej zachęciłoby do szkodli-

wego puszczenia wodzów nieskoordynowanej i niesprawdzalnej fantazji.

III. O d m i e n n i a

Słowotwórstwo przeważnie stanowi mile wśród uczniów widziany dział gramatyki i właśnie stąd wywodzi się niewłaściwe przenoszenie jego zasad m. in. na odmiennie.

1. Zaoberwujemy to na uczniowskich przykładach, ilustrujących podział na temat i końcówkę:

strzał-ka, strzel-ba, skazani-ec,
powód-ź, wyręcz-yć.

Widać z nich, że młodzież tak samo traktowała części fleksyjne jak i słowotwórcze, a tymczasem różnica między nimi jest aż nadto wyraźna.

Części fleksyjne bowiem nie mają wpływu na ogólne znaczenie wyrazu, są jedynie określeniem jego znaczenia „przypadkowego”, tzn. wyrażeniem stosunku, jaki go łączy z innymi wyrazami w zdaniu. Stąd metodyczna niemożność określenia przypadku bez znajomości całego zdania.

Z istoty końcówki, jako elementu nie wyróżniającego, ale utożsamiającego, bo właściwego całej grupie wyrazów należących do tej samej gromady deklinacyjnej, wynika poza tym wyraźny metodyczny postulat zacyzania analizy o d n i e j, a n i e o d t e m a t u, i określenia tego ostatniego jako c z ą s t k i, p o z o s t a ł e j p o o d c i ę c i u k o ń c ó w k i. Popularne bowiem określenie tematu jako „c z ą s t k i n i e z m i e n n e j w o d m i a n i e” uniemożliwia młodzieży rozumienie często spotykanych tematów obocznych, np. *strzałk-a* ale *strzałc-e*, *strzelb-a* ale *strzelbi-e*, oraz stwarza niepokonalne trudności w pojęciu tzw. końcówki zerowej, jak w przykładach: *skazaniec - skazańc-a*, *powódź - powódz-i*.

2. Młodzież musi zrozumieć, oczywiście nie bez pomocy nauczyciela, że są wyrazy, których temat całkowicie pokrywa się z rdzeniem, ale i to, że przeważnie temat stanowi rdzeń, rozszerzony jeszcze przez inny element, np. *strzał-k-*, *strzel-b-*, *-ręcz-y-*.

Szczególne trudności pod tym względem nastęrcza analiza form naszego czasownika, w którym trzeba wyróżnić dwa tematy: bezokolicznika (inaczej zwany tematem czasu przeszłego) i czasu teraźniejszego, a w temacie czasu teraźniejszego przy pewnym typie czasowników jeszcze specjalny temat 3 os. l. mn., rozszerzony przez element *-j-* lub *-dz-*, np. *śpiewa-j-a*, *wie-dz-a*.

O trudnościach w tym względzie świadczą nie tylko błędy spotykane u młodzieży po prostu n a g m i n n i e (dlatego ich nawet nie zacytowałem), ale nawet błędy w niektórych podręcznikach, np. Cyganow-

skiego lub Boniakowskiego, które jakimś dziwnym zbiegiem okoliczności wciąż jeszcze używane są po szkołach i polecane przez księgarń!!

IV. Składnia

Składnia jest działem w szkole bardzo „oklepanym”, ale równocześnie też bardzo mętnym. Przyczynia się do tego fakt, że stanowi ona dział najwyraźniej podległy teoretycznemu usystematyzowaniu, tak że nieznaomość pewnych jej części uniemożliwia rozumienie jej systemu, oraz to, że dokładnie i zrozumiale poznaje ją uczeń najczęściej już po niefachowym przeszkoleniu przez nauczycieli języków obcych, narzucających rozumienie własnej składni podług składni naszego językowi obcych, np. języka łacińskiego. Tak przynajmniej było w systemie szkolnictwa przed rokiem 1939.

Widać z tego, że jej metodyczne przepracowanie będzie wymagało od nauczyciela szczególnej pieczy.

1. Wyjdę od przykładów ilustrujących trudności w określaniu podmiotu:

Nie mam *pieniędzy*. Biję *kolegę*.
Na boisku spotkałem kilku *kolegów*.

Przykłady wskazują, że młodzież natrafia na trudności w rozumieniu podmiotu domyślnego i rozgraniczeniu go od logicznego.

Przyczynę tego faktu upatruję w zaczynaniu analizy zdania od podmiotu, a nie od orzeczenia.

Zdanie mówi nam albo o jakimś sądzie, albo coś stwierdza, albo coś poleca, tyle więc jest w każdej całości myślowej, uczuciowej lub woluntatywnej zdań, ile zdarzeń, stwierdzeń lub poleceń, a ponieważ te ostatnie są określane przez orzeczenia, stąd tyle zdań — ile orzeczeń, a nigdy tyle zdań, ile podmiotów!

Wychodzenie właśnie od orzeczenia na pewno pozwoli bez trudności znaleźć podmiot gramatyczny i domyślny, da sprawdzalną w praktyce możliwość szybkiego wykrycia podmiotu logicznego i ułatwi bezbłędne rozpoznanie równie dla uczniów trudnego zdania bezpodmiotowego, którego bezpodmiotowość przecież warunkuje się jedynie jakościową odrębnością orzeczenia.

Weźmy przykład: *dnia ubywa*. Wychodząc od orzeczenia pytam: co ubywa? Otrzymam bezsporną odpowiedź: dzień, *dnia* jest więc podmiotem logicznym. Albo: *pięciu uczniów szło ulicą*. Pytam: kto szedł?, wiadomo: uczniowie, podmiotem jest więc *uczniów*, że to zaś właśnie podmiot logiczny, już nie trudno wyjaśnić!

Samo jednak orzeczenie może też powodować trudności. Uczą nas o tym inne przykłady:

*ściemniło się,
móglby powiedzieć,*

podawane jako orzeczenie imienne.

Teraz błąd tkwi w popularnym i lapidarnym sloganie, że orzeczenie imienne w przeciwieństwie do czasownikowego jest dwuwyrazowe. Zasada ta jest zwodna, bo mimo wielowyrazowości nie należą tu np. czasowniki zaimkowe, jak *bać się, modlić się* itp., ani też zestawienia, jak *dać ognia, wyjść za mąż*, ani takie, jak *mogę*, które w towarzyszącym bezokoliczniku wyrażają dopełnienie.

2. Przy składni zdania pojedynczego nierozwiniętego i rozwiniętego, a o takim tylko do tej chwili jest mowa, ważną jest jeszcze rzeczą stosowanie członkowania zdania na grupę orzeczenia i grupę podmiotu. Takie bowiem członkowanie umożliwia młodzieży łatwiejsze rozpoznanie tego, co nazywamy przydawką, okolicznikiem i dopełnieniem, i chroni przed takimi nagminnie w tym zakresie spotykanymi błędami, jak:

ściemniło się zupełnie = przydawka,
na zamarzniętych błotach = okolicznik,
zimnym blaskiem = przydawka, itp.

Niesłuszne jednak jest utrzymywanie przy tym podziale wprowadzonego przez prof. Szobera określenia: podmiot i orzeczenie rozwinięte i zasadnicze. Jeżeli bowiem przyjmujemy podział zdania na człony, podmiotem zaś nazwiemy człon od pozostałych niezależny, a orzeczeniem człon zależny jedynie od podmiotu, to tym samym stwierdzamy, że mogą one być tylko nierozwinięte, bo to, co za nimi istnieje w zdaniu, to już nie podmiot ani orzeczenie, tylko określenia łączące się jedynie w grupę z orzeczeniem lub podmiotem.

3. Jeśli chodzi o składnię zdania złożonego, to należy tylko stwierdzić, że będzie ona jasna, o ile została jasno wyłożona składnia zdania pojedynczego, bo zdanie złożone jest tylko komplikacją utworzoną z członów zdania pojedynczego.

4. Przy klasyfikacji zaś zdań pobocznych należy pamiętać o jasnych i niedwuznacznych pytaniach ze stanowiska zdania głównego, klasyfikacja ta jest bowiem uzależniona od tego, jaką część składniową zdania pojedynczego zastępują zdania poboczne. Ważne też jest nie posługiwać się spójnikiem jako elementem różnicującym, co jeszcze tu i ówdzie pokutuje po szkołach w spadku po popularnie traktowanej gramatyce łacińskiej, jak np. utożsamianie zdania podmiotowego i dopełnieniowego z uwagi na ten sam spójnik *że*:

*Zdaje się, że jutro będzie pogoda.
Twierdzę, że jutro będzie pogoda.*

V. Wnioski

Przedstawiona rozumowana analiza błędów uczniowskich doprowadziła nas do następujących wniosków metodycznych ogólniejszej natury:

1. Żeby nauka gramatyki w szkole przyniosła młodzieży korzyści materialne i formalne, musi być prowadzona systematycznie od działu do działu, ze zdaniem sobie sprawy z ich zakresu i granicy. Znaczy to, że głosownia analizuje elementy słuchowo-wymawianiowe, że słowotwórstwo opracowuje już pewne całości, bo poszczególne wyrazy, ale z punktu widzenia tylko formalno-znaczeniowego, że odmiennia też się zajmuje wyrazami, ale tylko dla określenia ich wzajemnych stosunków w zdaniu, że składnia dotyczy największych całości, bo mniej lub bardziej rozwiniętych przedstawień myślowych, uczuciowych lub woluntatywnych. W wyniku tego rozgraniczenia otrzymujemy przy analizie głosowni elementy wymawianiowo-słuchowe, w słowotwórstwie elementy formalno-znaczeniowe, w odmienni elementy fleksyjne, w składni elementy sądu, faktu i polecenia.

2. W wyniku powyższego rozgraniczenia otrzymujemy następujące wskazania szczegółowe dla poszczególnych działów:

a) Zjawiska głosowni mogą być obserwowane i badane tylko w trakcie ich realizowania, tzn. podczas ich wymawiania lub słuchania. Przykłady pisane na tablicy, w zeszytach, lub odczytywane (cicho) z książki muszą być całkowicie pominięte lub przynajmniej ograniczone do minimum. Stąd postulat stałego operowania eksperymentem, bezpośrednią obserwacją innych lub siebie samego przy pomocy lusterka; przy faktach zbyt sugestywnych, jak podział na zgłoski lub upodobnienia, zalecić możemy wykorzystywanie wierszy sylabicznych (np. *Wlazł kotek na płotek...*) lub rymów (np. *...tez ...kres, ...nóg ...mógł, srebrnych ...podniebnych itp.*).

b) W słowotwórstwie konieczne jest uwzględnianie tylko punktu widzenia formalno-znaczeniowego, z przeniesieniem w analizie dotychczasowego punktu ciężkości z rdzenia przede wszystkim na przyrostek, a także na przedrostek, oraz uwzględnianie czynnika rozwojowego, tzn. podstawy i kolejności następstwa w powstawaniu wyrazów, z ominięciem jednakże takiego etymologizowania, którego uczeń nie potrafi sprawdzić.

c) Odmiennia wymaga uświadomienia, że nie chodzi w niej o znaczenie ogólne wyrazów, a tylko o stosunki wzajemne między nimi w danym zdaniu, i że analiza jej elementów musi

wychodzić od końcówki, bo ta stanowi jej część istotną. Żeby uniknąć mylenia zakresu odmienni z dosyć podobnym dla ucznia zakresem słowotwórstwa, należy jasno uwypuklić stosunek między tematem a rdzeniem, oraz między końcówką a przyrostkiem.

- d) Składnia wymaga przesunięcia punktu ciężkości analizy z podmiotu na orzeczenie oraz stosowania dogodnego w praktyce członkowania zdania na grupę orzeczenia i podmiotu, z pominięciem jednak zbyt licznych określeń: podmiot i orzeczenie zasadnicze. Przy omawianiu orzeczenia należy zwrócić uwagę na orzeczenie imienne, pamiętając o czasownikach zaimkowych i zestawieniach. Składnia zdania złożonego musi być oparta na dobrze opanowanej składni zdania pojedynczego, przy zdaniach pobocznych należy stosować jasne pytania ze stanowiska zdania głównego i ograniczyć zbytnio w praktyce uczniowskiej przerosłą rolę spójników.
3. W zastosowaniu do wszystkich działów unikać należy zakorzenionych i bezmyślnie przez wszystkich stosowanych ogólników, jak spopularyzowanych a nieściśłych definicji rdzenia, tematu, końcówki i orzeczenia imiennego.

Zakończenie

Artykuł mój jest właściwie ilustracją formowania tzw. dydaktycznego doświadczenia nauczyciela. Widzieliśmy, że wyjściową jego podstawę mogą tworzyć m. in. także błędy uczniów.

Żeby jednak wynikające z nich wnioski były słuszne i usprawiedliwione, muszą one być oparte na notowaniach stałych, w różnych klasach, a także bezwzględnie kontrolowane doświadczeniami innych, zawartymi np. w programie ministerialnym oraz w obiegowych podręcznikach różnych autorów.

ĆWICZENIA GRAMATYCZNE W KL. V SZKOŁY PODSTAWOWEJ (Próby realizacji programu)

Na temat nauki języka ojczystego, nowych podręczników z ćwiczeniami gramatycznymi itp. czytaliśmy już parę artykułów na łamach *Polonisty* i *Polonistyki* (np. artykuły Janiny Żłabowej, Janiny Chmielowcowej, recenzje Pawła Smoczyńskiego). Wszystkie te uwagi pobudzają nauczyciela, który chciałby jak najwłaściwiej realizować postulaty programu i jak najlepsze osiągnąć wyniki nauczania.

W codziennej pracy lekcje gramatyki nasuwają sporo kłopotów. Weźmy pod uwagę klasę V szkoły podstawowej. Materiał nauczania jest obszerny (porównajmy program przedwojenny) i dość trudny (np. rozpoznanie form czasownikowych). Nie wolno nam jednak z tego zakresu nic pominąć, przesunąć na klasy wyższe. Materiał musi być w całości przyswojony przez ucznia i dokładnie utrwalony w jego pamięci. Jest to bowiem klasa, na której wiadomościach zamyka się propedeutyczny kurs gramatyki. Klasy wyższe (VI, VII i VIII) na tym podstawowym materiale budują systematyczną naukę o języku. Dlatego nie ma bezpośredniej ciągłości w ćwiczeniach gramatycznych między klasą V a VI, jak to było w klasach niższych, gdzie materiał z biegiem lat rozszerzał się. Klasa VI poświęcona jest wyłącznie uporządkowanej nauce o zdaniu (od elementów do form najbardziej złożonych) i musi być oparta na pewnych choć elementarnych wiadomościach o częściach mowy i głosowni. (Na temat nowego podziału programu pisze Janina Żłabowa — *Polonista*, R. X, zeszyt IV - VI).

Przygotowując lekcje dla kl. V starałam się pamiętać o tych zależnościach programu

Lekcje o rzeczowniku związałam z czytankami z cyklu *Bohaterowie pracy*. Chodziło mi o nagromadzenie materiału, na którym dzieci mogłyby zaobserwować pełną odmianę rzeczownika. (Pamiętałam, że w kl. IV spostrzegły one, „że istnieją rozmaite postaci tego samego rzeczownika”, a nawet zapoznały się z nazwami przypadków, ale nie wypisywały oddzielnie, ani nie zestawiały całej odmiany). Wprowadzenie klasy do znanego jej tematu zajęło tylko część lekcji. Materiału dostarczyły ćwiczenia w mówieniu, na których uczniowie po opracowaniu czytanki Gjenes Selmer pt. „Ojciec” (podręcznik *O świecie* — K. Lausz, K. Staszewski, Z. Zwierzchowska-Ferencowa) — mówili o zawodzie lekarza. W drugiej części lekcji dzieci zapisały w zeszytach siedem zdań tak wybranych przeze mnie, aby wyraz *lekarz* wystąpił w siedmiu przypadkach liczby pojedynczej. Zdania uszeregowane były dowolnie. Nad zdaniami pozostawiły dzieci jeden wiersz wolny na tytuł ćwiczenia, który mieliśmy ustalić i zapisać przy końcu

lekcji, (aby dzieci same uświadomiły sobie, że zajęliśmy się odmianą postaci rzeczownika). Z kolei zadawałam dzieciom pytania i polecałam szukać na nie pełnej odpowiedzi wśród zapisanych zdań. (Zwróciłam uwagę na zdanie wykrzyknikowe, które nie odpowiada na żadne pytanie). Następnie polecałam dzieciom, aby powtórzyły te same pytania, ale odpowiadały na nie jak najkrócej, tj. jednym wyrazem (np. Kto pracuje ciężko? — *Lekarz*). Rzeczownik *lekarz* kazałam we wszystkich zdaniach podkreślić i przyrzyć się jego postaci. Dzieci łatwo zwróciły uwagę na odmieniającą się postać rzeczownika. Parę z nich przypomniało klasie, że w tych zdaniach odmieniliśmy rzeczownik *lekarz*. Wtedy dopiero ustaliliśmy z klasą tytuł napisanego ćwiczenia: *O d m i a n a r z e c z o w n i k a l e k a r z*. (Tytuł spełnił rolę zapisanej przez uczniów wiadomości gramatycznej). W końcu lekcji doszliśmy do wniosku, że myśli zapisane w zeszytach, choć mówią o jednym lekarzu, nie odnoszą się tylko do jednego o wyjątkowym charakterze lekarza (np. do lekarza, o którym czytaliśmy w książce), ale powinny znamionować wszystkich ludzi, którzy poświęcili się temu zawodowi). Wobec tego polecałam dzieciom, żeby w domu napisały podobnych siedem zdań, w których rzeczownik *lekarz* odmienia w liczbie mnogiej i podkreślą go. Przy każdym zdaniu miały ułożyć odpowiednie pytanie. Dzieci same podały tutaj ćwiczenia domowego: „Odmiana rzeczownika *lekarz* w liczbie mnogiej”.

Ta więc lekcja wprowadziła dzieci do znanego im z kl. IV zagadnienia odmiany rzeczownika w zdaniu, przypominała o rozróżnieniu liczby pojedynczej od mnogiej, zgromadziła w sposób samorzutny do poznania pełnej odmiany materiały.

Wybór rzeczownika do odmiany na tej lekcji, jak i na następnych nie był przypadkowy. Wszystkie zapisywane do zeszytu rzeczowniki były niezmiennie-tematowe, aby ten materiał wykorzystać w przyszłości do nauki wstępnej o temacie i końcówce.

Następna lekcja całkowicie była poświęcona ćwiczeniom gramatycznym. Chodziło o dalsze zapoznanie dzieci z pełną deklinacją rzeczownika: uszeregowanie przypadków, pytań i nazwanie ich. Na podstawie pracy domowej dzieci zwróciły uwagę, że każda postać rzeczownika *lekarz* wiąże się z jakimś pytaniem. Aby im dobrze uświadomić tę łączność, układaliśmy pytania i odpowiedzi (pełnymi zdaniami) z rzeczownikami: *nauczyciel*, *murarz*, *góral*. Dzieci zabierały głos żywo: materiału do zadań im nie brakło (np. o *murarzu* i *domu* mówiliśmy dużo na jednej z poprzednich lekcji w związku z wierszem St. Themersona pt. „Murarz”).

Chcąc wprowadzić pytajniki o rzeczowniki nieosobowe podyktowałam dzieciom siedem zdań, zawierających pełną odmianę rzeczownika *dom*. Utrwaliliśmy w pamięci te pytania rozmawiając o *szkole*.

Do wprowadzania nazw przypadków, znanych już dzieciom z klasy IV, dopomógł mi podręcznik (*Ćwiczenia i wiadomości gramatyczne dla V klasy szkoły powszechnej* — Jadwigi Dańcewiczowej). Według stronicy 35 tegoż

podręcznika przepisały dzieci do zeszytów pytania, nazwy przypadków i odmianę rzeczowników *góral* i *dom*; między innymi zwróciłam im uwagę na powtarzający się pytajnik *kogo?* w bierniku i dopełniaczu, zaznaczając, że jest między tymi pytajnikami różnica w treści, którą zaobserwują na wielu przykładach.

Na następną lekcję miały dzieci ustnie przygotować ćwiczenie z podręcznika 96 i piśmiennie 97, aby utrwalić w pamięci łączność postaci rzeczownika z pytaniem.

Nie rozpoczynałam od ćwiczeń z podręcznika nauki o odmianie rzeczownika, ponieważ nie chciałam z góry narzucać dzieciom zagadnienia gramatycznego; było to zresztą zgodne z uwagami do programu, który zaleca, aby na tym propedeutycznym poziomie nauczania podręcznik służył „do utrwalenia i powtarzania poznanych wiadomości”, a nie był „wyłączną podstawą nauczania”.

Na następnych kilku lekcjach, poświęconych mówieniu, czytaniu lub pisaniu dzieci przy różnych nadających się do tego okazjach odmieniały w zdaniach rzeczowniki i rozwiązywały ćwiczenia z książeczki gramatycznej.

Do zagadnienia rozpoznawania tematu i końcówki dopomogły nam zapisane przez dzieci rzeczowniki niezmiennotematowe. Ten temat związałam bezpośrednio z ćwiczeniami ortograficznymi: *ę* w wygłosie wyrazów, a niektóre ćwiczenia ortograficzne z *Nauki pisania* Józefy Rytłowej spełniały równocześnie dwa cele: ortograficzny i gramatyczny (np. ćwiczenia z rozdziału VI: „Niektóre formy deklinacyjne: *ę* w wygłosie”).

Przy wielu jeszcze okazjach dzieci wracały do odmiany rzeczowników, do wyróżniania przypadków na tle zdania, wdrażały się do poprawnego używania form gramatycznych. Na przykład na jednej z lekcji — poświęconej pisaniu — dzieci zaobserwowały, że po przeczeniu (pytaniu z *nie*) używamy zawsze dopełniacza.

W wyniku przemyśleń i doświadczeń, osiągniętych przy realizacji programu gramatycznego w kl. V, dochodzę do wniosku, że materiał nauczania (obszerny i dość trudny) można w tej klasie wyczerpać i zadowalająco przyswoić. Nauczyciel jednak musi lekcje gramatyki prowadzić sprężysto, wykorzystywać do nich zainteresowania dzieci, przy każdej okazji materiał poznawany utrwalać w pamięci. Zagadnienie nowe powinno zawsze wypływać w sposób naturalny z ćwiczeń w mówieniu lub pisaniu, uzupełnione może być (ale nie musi) ćwiczeniami i wiadomościami z podręcznika gramatycznego. Utrwalona wiadomość powinna być wyzyskana do poprawnego stosowania form gramatycznych przez dzieci i stać się pomocą przy nauce ortografii.

STEFAN WYRĘBSKI

WITOLD DOROSZEWSKI — BRONISŁAW WIECZORKIEWICZ: ZASADY POPRAWNEJ WYMOWY POLSKIEJ (ze słowniczkiem). PZWS, Warszawa, 1947 r.

Język jest społecznym narzędziem, które wymaga ustawicznej troskliwej opieki, czujności i dbałości. Jako wyraz wrodzonej człowiekowi potrzeby ekspresji i porozumiewania jest najlepszym sprawdzianem kultury jednostek, społeczeństw i narodów. Dlatego też praca nad językiem jest pożyteczna dobra i równocześnie obowiązkowa. Z tego też względu z prawdziwą radością powitać należy świeżo w witrynach księgarskich wystawioną szarą książeczkę — *Zasady poprawnej wymowy polskiej* — opracowaną przez prof. Witolda Doroszewskiego i dra Bronisława Wieczorkiewicza.

Ciężar gatunkowy tej książeczki jest duży a znaczenie wielostronne. „Zasady” — składają się z dwóch części: teoretycznej i słowniczka podającego pisownię wyrazów (ortografię), poprawną formę w mowie (ortoepię) i uwagi o formach niepoprawnych. Część teoretyczna podzielona jest na 24 krótkie lekcje i zakończona tablicami spółgłosek i samogłosek. Wprowadza ona czytelnika w pojęcie języka wykształconego, mówi o niejednolitości mowy polskiej, kryteriach i normach poprawnego wymawiania, o różnicy zachodzącej między pismem a mową itd. Po tych uwagach autor przechodzi do omówienia ogólnopolskich artykulacji samogłosek pochylnych, dalej spółgłosek: p', b', m', f', v', a następnie l, ł, ch, i h. W następnym rozdziale daje nam autor normy poprawnej artykulacji samogłosek nosowych w zależności od pozycji w wyrazie i od pochodzenia wyrazu. A oto brzmienie zasady VIII odnoszącej się do wymowy spółgłosek g, k, oraz g', k', w pozycji przed e, ę:

1. k, g, wymawia się twardo:

a) przed ę np.: kęs, gęsty;

b) przed e wygłosowym, które powstało z ę wygłosowego, np. nogę — noge, mogę — moqe.

2. k, g, wymawia się miękko przed e śródgłosowym, np. kiedy, giez. Wziąłem przykładowo jedną z trzynastu zasad, które autor podaje. Jakie odchylenia artykulacyjne panują w tej dziedzinie na terenie Polski, łatwo się przekonać, zdaniem autora np. w Warszawie i Płocku. Podróżny wychodzący z terenu dworca w Warszawie wpadał w kłębowisko handlarzy, wózkarzy, riksiarzy, szoferów i chłopców oferujących swe usługi: „może odnieść walizki?”. Ponad tym żywiołem unosiły się jakżeż radosne głosy warszawiaków: „na Pragę! na Pragę!” (Zasada mówi: k, g, wymawia się twardo przed e, ę wygłosowym, a więc walizkę — walizke lub Pragę — Prage). Chłopiec sprzedający cukierki w Płocku wykrzykuje „cukierki!” (Zasada mówi: k, g wymawia się miękko przed e śródgłosowym: cukierki). W tej małej książeczce znajdujemy wiele ciekawych a dla niejednego z czytelników nowych i pouczających wiadomości. Rozdział 20 mówiący o międzywyrazowych upodobnieniach spółgłosek uświadomi nam różnicę zachodzącą między Łodzią i Warszawą w wymowie takich par wyrazów, z któ-

rych pierwszy kończy się spółgłoską bezdźwięczną, a drugi w nagłosie ma głoskę półotwartą, np.: Warszawa mówi: Głos ludu, a Łódź — Głoz ludu. Uwagi takie normalizujące wymowę Polaków znajdziemy także w słowniczku, stanowiącym drugą część książeczki. Oto jedna z nich: „Spółgłoskom, które w piśmie oznaczamy literami podwójnymi, w mowie odpowiadają brzmienia pojedyncze, wydłużone (np. piszemy Apollo, wymawiamy Apolo — l wydłużone) itd.

Każda strona słowniczka podzielona jest na trzy kolumny, z których pierwsza podaje pisownię wyrazu, druga poprawną formę w mowie a trzecia uwagi, np. algebra — algiebra — nie aligiebra.

Zauważyć należy, że w kilku przypadkach istnieją różnice w opinii między częścią teoretyczną a słowniczkiem. Oto jedna z nich: zasada VIII mówi, że g przed e w wyrazach pochodzenia obcego wymawia się z a w s z e miękko bez względu na pisownię. Tymczasem słowniczek informuje nas, że poprawną formę w wymowie jest legenda a nie legienda. Uwaga przy podaniu zasady VIII o istnieniu wyjątków usunęłaby tę drobną niekonsekwencję.

Powstaje pytanie: kto powinien posługiwać się książeczką? Obowiązkiem wszystkich powinna być troska o poprawność językową. Szczególnie jednak nauczyciele języka polskiego i uczniowie powinni zapoznać się z treścią „Zasad”. Wynika to z rodzaju i charakteru ich pracy oraz założeń Programu, który mówi (str. 181): „Ponieważ uczeń ma wynieść ze szkoły umiejętność posługiwania się językiem kulturalnym, językiem warstw wykształconych, nauczyciel nie może się ograniczyć tylko do przygodnego poprawiania błędów, ale musi organizować planowe i systematyczne ćwiczenia z zakresu ortofonii i ortopeii”. Na zakończenie stwierdzić należy, że jest to książeczka bardzo pożyteczna a znaczenie jej wielostronne. Ona ułatwi nam kontrolę nad własnym językiem, wyprowadzi z wielu błędów, pomoże w wątpliwościach a wreszcie może przyczynić się do głębszego poznania i silniejszego pokochania języka, który przecież jest „życiem załamującym się w pryzmacie słowa”.

C Z A S O P I S M A

HELENA PODOLECKA

WSPÓCZESNA KRYTYKA O MICKIEWICZU

Uwagi Heleny Podoleckiej otwierają stałą rubrykę w P o l o n i s t y c e. Będziemy w niej informować o najciekawszych artykułach literackich, skupiając je wokół postaci lub zagadnień.

REDAKCJA

W związku z 90-tą rocznicą śmierci Adama Mickiewicza ukazał się szereg artykułów wybitnych poetów i pisarzy, poświęconych twórczości naszego największego poety. Z artykułów tych możemy wysnuć wnioski, jak współczesność odczuwa i przyjmuje spuściznę poetycką Mickiewicza.

Wybrałam spośród nich te, które w nowym świetle współczesnych badań ukazują nam twórczość poety czy też samego Mickiewicza jako poetę-działacza.

O takie traktowanie poety dopomina się A. Ważyk (*Kuźnica*, 1945 r., „Kłótnia o Mickiewicza“). Zarzuca on przedwojennym komentatorom literatury, że pomijali

działalność Mickiewicza jako socjalisty, chociażby w okresie pracy w *Trybunie Ludów*. Bez uwzględnienia tych momentów postać Mickiewicza staje się niepełna, okaleczona z bardzo istotnych rzeczy. Fakt, że Mickiewicz uchodził za piewę szlachty, świadczy tylko o nieznaomości oblicza ówczesnego socjalizmu silnie zabarwionego religijnym mistycyzmem i w tej formie przejawiającego się w twórczości poety. Zespolecie dążeń rewolucyjnych z mistycyzmem i tradycjonalizmem nie było wówczas tak krańcowo przeciwnym zespoleniem, lecz dopełniającym się wzajemnie splotem dwu różnych pierwiastków.

Mickiewicz, który „pałał żądzą wielkiej i rychłej przemiany świata... pragnął w ten nowy, lepszy, doskonalszy świat wnieść wszystkie skarby wielkich tradycji: religijnych, kulturalnych, narodowych...” (Juliusz Kleiner „Rewolucjonizm i tradycjonalizm Mickiewicza” — *Odrodzenie*, nr 10—12). Zespolecie rewolucjonizmu z tradycjonalizmem uwidacznia się w całej twórczości poety. Pełnym kształtem tego zespolenia jest zdaniem Kleinera *Konrad Wallenrod*. Rewolucjonista Konrad urzeczywistnia dążenia Halbana, który jest ousobieniem tradycji.

Podobne cechy można dostrzec w *Księgach Narodu* i *Trybunie Ludów*, gdzie Mickiewicz - rewolucjonista zgodnie z religijnymi tradycjami głosi socjalizm chrześcijański. Nie jest to stanowisko kompromisowe, stwierdza Kleiner, bo Mickiewicz „ogarniał harmonią potężnego umysłu obie dążności, z których jedna wiedzie ku przemianom koniecznym, druga stwarza solidarność między pokoleniami i przekazuje nowym generacjom skarby zdobyte”.

Wyraźną tendencję do wykazania związku zachodzącego między Mickiewiczem a epoką, z której wyrasta, widać w artykułach Jastruna i Przybosia.

Zdaniem dwu wybitnych poetów przede wszystkim rzeczywistość historyczna determinuje twórczość Mickiewicza. Z doskonałej znajomości układu sił społecznych i politycznych ówczesnego świata plynie potęga realizmu poezji mickiewiczowskiej, która najbardziej przemawia do współczesnego czytelnika. Dotychczasowe pomijanie czynnika historycznego w ocenie twórczości poety pociągało jej fałszywe rozumienie. Poezję Mickiewicza trzeba rozważać na podłożu historii, gdyż zdaniem Jastruna (M. Jastrun „W strefach ulewy i grzmotu” — *Kuźnica*, nr 15, 1946) jest ona „wynikiem skrzyżowania się różnych tendencji i sprzeczności okresu; wypadkową wielkich ruchów społecznych i narodowych”.

Jastrun podziwia zmysł historyczny Mickiewicza, wyrażający się we wnikliwej „ocenie historycznej zjawisk życia i sztuki”. Stąd większość utworów Mickiewicza to „genialna poezja ale zarazem doskonały traktat polityczny”.

Mimo usiłowań Mickiewicza, aby „pominąć strefy ulewy i grzmotu”, nie może się poeta wydostać z orbity zakreślonej przez historię. Twórczość publicystyczna Mickiewicza, nacechowana głębokim zrozumieniem i znajomością praw rządzących kapitalistycznym światem, przemawia również, zdaniem Jastruna, za ujmowaniem twórczości Mickiewicza z historycznego punktu widzenia. Ścisła rzeczowość Mickiewicza, nie odbiegająca od prawdy historycznej, nadaje wstrząsającą potęgę realizmu nawet takiemu misterium, jakim są *Dziady*. (M. Jastrun „Dwie współczesności *Dziadów* drezdeńskich” — *Kuźnica*, nr 18, 1946). Śmiałe wprowadzenie wypadków współczesnych na scenę, przedstawienie piekła ziemskiego, które jest dziełem caratu, potęguje jeszcze umieszczenie w poemacie „świadców zaziemskich”. W tym właśnie poczuciu Mickiewicza wobec historii tkwi jego żywotność i siła, mimo odległości czasowej przedstawionych zdarzeń.

„*Dziady* — to poezja prawdy” — mówi Jastrun i dlatego w czasie ostatniej wojny były specjalnie bliskie i zrozumiałe dla polskiego społeczeństwa, właśnie dzięki

temu, że jest w nich Mickiewicz tak rzeczowy i sprawdzalny. Nawet wizjonerstwo Mickiewicza jest jakies materialne i postacie wizji są „istotami z krwi i kości”, obdarzonymi ponadto jakąś miazdzącą siłą, którą oddziaływają na świat ludzi żyjących.

Kłęska wrześnieowa, okropności okupacji zaktualizowały ten poemat, toteż współczesność przenosi *Dziady* nad inne poematy, stawiając je w rzędzie arcydzieł poezji Mickiewicza. Widać natomiast niechęć do utworów o przewodzie pierwiastka mistycznego, który Jastrun nazywa „chorobą emigracji”. Na drugi plan schodzą więc *Księgi Narodu* jako widoczny symptom tejże choroby.

Zstępuje również *Pan Tadeusz* z piedestału epopei narodowej do charakteru pięknej baśni. Co składa się na takie ujęcie poematu?

Zdaniem Przybosia — (J. Przybóś „Historia szlachecka czyli baśni”, *Odrodzenie*, nr 52, 1945) — sam świat szlachecki uczujący, polujący, prześwietlony humorem jest już baśnią dla dzisiejszego czytelnika. Wrażenie to potęgują liczne personifikacje przyrody, która „została w obrazowaniu poetyckim przebrana za człowieka”.

W miarę czasowego oddalania się od poematu zmienia się *Pan Tadeusz* na coraz bardziej nierzeczywistą baśń. Jako przykład przytacza autor opis bitwy w Soplicowie, tak wesoło nierzeczywistej i bajecznej w epoce bomby atomowej. „*Pan Tadeusz* — to polonez wyobraźni narodowej” — stwierdza Przybóś i czas porzucić doszukiwanie się w nim cech epopei narodowej i skarbnicy patriotycznej wiedzy.

Juliusz Kleiner („Konrad Wallenrod“ — *Twórczość*, zeszyt 4, listopad, 1945), wysuwa na czołową pozycję *Konrada Wallenroda*, gdyż uważa go za utwór, który jest „głosem chwili dziejowej w Europie, szczególnie w Rosji samodziernawnej”. Konrad stał się przedstawicielem zamaskowanej, rewolucyjnej Europy a zarazem wyrazicielem „patriotyzmu niewoli”.

Istota poematu tkwi w sile realizmu i obiektywizmu historycznego. Wartości artystyczne, piękno formy czynią tę prawdę historyczną poezją wysokiego gatunku.

W końcowej części tego sprawozdania podam wypowiedzi o Mickiewiczu-artystycie.

J. Przybóś — „Uwagi O Mickiewiczu poecie” — *Odrodzenie*, nry 10—12, 1945. „Słowo ostateczne” — *Twórczość*, z. 4, 1945. Prawdziwa poezja w ujęciu Przybosia jest mową największej zwięzłości, mową odkrywczą, nie dopuszczającą dowolności. Tę wielką sztukę formułowania swych uczuć posiadał Mickiewicz. Można o nim powiedzieć, że stworzył nowy język polski.

„Sekret Mickiewiczowskiego geniuszu, pisze Przybóś, leży w tym: poeta mówi słowo, a słowo to samo przez się, bez wsparcia innych, promieniuje poetycko”. Słowo Mickiewicza, określające dany fakt, nie jest słowem wybranym spośród innych, lecz jest niejako „wyciągiem wszystkich możliwych słów, określających ten fakt, jest ich syntezą. Poza tym jednym słowem poety wyczuwa się wiele innych możliwych słów i to ich odczuwanie pogłębia przeżycie tego faktu”.

Przybóś, porównując poezję Mickiewicza i Słowackiego, podkreśla, że słowo Mickiewicza jest „cięższe, nieoderwane od rzeczy”, nie ma „słowa — bańki mydlanej”, wszystkie są rzeczywiste, „za każdym z nich stoi fakt sprawdzony wyobraźnią i uczuciem”. Natomiast słowo Słowackiego, lotne, „wyzbyte ciężaru rzeczy” nuży czytelnika, bo jest niesprawdzaalne, oderwane od doświadczenia.

Z przeglądu tych kilku artykułów widać, że dla współczesnych Mickiewicz jest równie wielkim poetą i człowiekiem, jak dla wielu poprzednich pokoleń. Nowe metody badań wiążą jedynie osobę poety i jego dzieła jak najściślej z ówczesną epoką, wydobywając bliskie rozumieniu dzisiejszego czytelnika momenty realistyczne o nie-zrównanie pięknej formie. Czym była poezja Mickiewicza w czasie ostatniej wojny

dla szerokich mas społeczeństwa, czym jest obecnie również i dla nowych kadr pisarzy i poetów, o tym pięknie napisał Przyboś: „Największy z ezujących był w tych okrutnych czasach najprawdziwiej, współcześnie obecny“, a jeżeli „kiedyś pisarz musi wymierzyć sprawiedliwość widzianemu światu tej wojny“ wtedy sięgnie po słowo „po to wieczyście wierne, na zawsze sprawdzone słowo Mickiewicza, po jego nieustępliwą moc sumienia“.

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

CZASOPISMA ROSYJSKIE POŚWIĘCONE SPRAWIE NAUCZANIA JĘZYKA I LITERATURY

Ministerstwo Oświaty ZSRR wydaje dwa dwumiesięczniki: *Russkij język w szkole i Literatura w szkole*. Pokażnych rozmiarów zeszyty (80 str.) redagowane są bardzo starannie, z wyraźną dbałością nie tylko o poziom artykułów, ale i o stronę graficzną. Oba czasopisma są ciekawym obrazem dążeń i trudności nauczyciela języka ojczystego w szkołach radzieckich.

Z artykułów *Języka* (piszę to na podstawie trzech pierwszych numerów 1947 r.) widać, że jednym z największych pragnień nauczycieli jest wpojenie w młodzież głębokiego umiłowania mowy oczystej. Nie chodzi zresztą o jakiś sentyment, gdyż oparte to jest na uświadomieniu roli, jaką język rosyjski odegrał w historycznym procesie tworzenia się państwa rosyjskiego. Bardzo ważnym podłożem, na którym rozwija się wyżej podkreślone dążenie, jest też konsekwentne socjologiczne ujęcie zjawisk językowych, w szczególności traktowanie języka literackiego jako własności kulturalnej nie elitarniej grupy, lecz całego społeczeństwa demokratycznego.

W numerze I artykuł S. D. Nikiforowa pt. „Język piśmiennictwa moskiewskiego w XIV — XVII w.“ daje ciekawy obraz formowania się rosyjskiego języka literackiego na podłożu dialektu moskiewskiego. Autor ukazuje, jak na kształtowanie się języka warstw wykształconych wpływały czynniki natury historyczno-kulturalnej, np. zapożyczenia z języków południowo-słowiańskich w mowie uroczystej, wzorowanej na stylu ksiąg cerkiewnych, penetracja języków zachodnich, m. in. w XVII w. polskiego, a za jego pośrednictwem i łaciny: ogromną rolę odegrały tu także czynniki natury socjalnej — stopniowe zasilanie języka sfer dworsko-bojarskich przez język mieszczaństwa moskiewskiego i pozamoskiewskiego.

Numer II otwiera artykuł L. I. Sperańskiej pt. „Walka pisarzy dekabrystów o stworzenie narodowego języka literackiego“, podkreślający rolę takich pisarzy, jak Fonwizin, Gribojedow, Bestużew i inni w procesie „odeuropeizowania“ języka rosyjskiego przez powiązanie współczesnego języka potocznego z tradycją starosłowiańską i staroruską. Proces ten autorka tłumaczy rewolucyjno-patriotycznym nastawieniem dekabrystów w przeciwieństwie do zachodnio-europejskiej orientacji kół zachowawczych, reprezentowanej w pierwszym rządzie przez Karamзина.

Oba artykuły przepojone są gorącym umiłowaniem mowy ojczystej i dumą z powodu jej bogactwa i piękna. Ten ostatni moment silnie występuje też w artykule D. N. Wwiedzińskiego o wypowiedziach Puszkina na temat języka rosyjskiego (nr I).

Jak z tego zestawienia artykułów wynika, czasopismo zajmuje się wyłącznie językiem literackim. Jest to konsekwencja wspomnianego wyżej traktowania języka jako wyrazu upowszechnionej wśród mas kultury. Ze stanowiska tego wynika jeszcze jedna ciekawa konsekwencja, która występuje we wszystkich artykułach numeru II.

Jest to numer w całości poświęcony zagadnieniom ortopepii, przy czym termin ten u autorów rosyjskich jest pojmowany wężej niż u nas, oznacza mianowicie wyłącznie poprawność wymowy, tj. ortofonię.

Obszerny artykuł R. I. Iwaniesowa pt. „Praca nad rosyjską wymową literacką w szkole“ stawia postulat, by ze względu na to, iż język literacki jest wyrazem kultury mas oraz więzią łączącą różne narody Związku Radzieckiego, szkoła dążyła do opanowania przez młodzież jednolitej poprawnej wymowy, której wzorem jest wymowa moskiewska. Dążyć do tego należy przez zwalczanie odchyień, jakie do języka literackiego wprowadzają naleciałości gwarowe i żargonowe, skłonność do podporządkowania wymowy ortografii, oraz nieprawidłowa artykulacja dźwięków rosyjskich przez nie-Rosjan. Na 17 stronach autor podaje szczegółowy, a nawet drobiazgowy opis wszystkich właściwości poprawnej mowy literackiej.

Dział zagadnień szczegółowych potraktowany jest w omawianym czasopiśmie w sposób mający na celu dokształcanie nauczycieli w dziedzinie wiedzy o języku. Są więc artykuły o współczesnym systemie przestankowania, o tworzeniu różnych form gramatycznych itp.

Dział artykułów z dziedziny metodyki i praktyki nauczania jest obrazem trudności, z jakimi borykają się nauczyciele języka. Są to na ogół te same trudności, na które i iny narzekamy. A więc przede wszystkim i niemal wyłącznie świadomość, że młodzież lekcji gramatyki nie lubi, że uważa je za nudne i martwe. Stąd szukanie sposobów ożywienia lekcji, wzbudzenia zainteresowania.

Bardzo ciekawe pod tym względem są artykuły, których autorzy występują ostro przeciw rutynizacji i formalistycy na lekcjach gramatyki. W numerze I Małachowski zwalcza rutynę i szablon w naszym układzie lekcji. Lekcja musi być żywa, każde zagadnienie gramatyczne wymaga innego traktowania, innej metody. Metodyka teoretyczna wymaga, by rozważania gramatyczne były związane z nauką lektury: w praktyce sprowadza się to do używania na lekcjach gramatyki tekstów literackich, które, wyrwane z jakiejś całości, nie mogą wzbudzić żadnego zainteresowania, a do celów lekcji najczęściej nie są w pełni dostosowane. Opisując szereg wizytowanych przez siebie poprawnych metodycznie, ale nudnych i martwych lekcji Małachowski wzywa wprost kolegów, by mieli odwagę zerwać z teorią, by zmieniali układ lekcji, by rozważania językowe opierali na przykładach specjalnie do tego celu tworzonych, a jeśli można, to wprost na tekstach wypracowań uczniowskich.

Jeszcze dalej idzie M. W. Uszakow w artykule pt. „O tak zwanej kakografii“, w którym broni potępionej przez teoretyczną i urzędową metodykę „kakografii“, tj. metody uczenia ortografii przez dawanie uczniom do poprawiania celowo błędnie napisanych tekstów. I tu mamy do czynienia z przejawem zwalczania szablonów i teorii.

Poza omówionymi artykułami każdy numer zawiera jeszcze dział recenzji i kronikę, a także dział porad metodycznych i naukowych wyjaśnień. Te ostatnie, przez swą liczebność i rzeczowość, świadczą o zainteresowaniach lingwistycznych i metodycznych wśród szerszych mas nauczycielskich.

Jest także parę artykułów poświęconych sprawie nauczania języka rosyjskiego w szkołach nierosyjskich. Jest to jednak zagadnienie mniej nas interesujące, gdyż związane ściśle ze strukturą narodowościową Związku Radzieckiego.

Drugie z omawianych czasopism, tj. *Literatura w szkole*, mogą scharakteryzować na podstawie tylko dwóch numerów, a mianowicie II i III z roku 1947.

Zawartość obu ułożona jest wg następujących działów: 1) Teoria i historia literatury, 2) Metodyka literatury, 3) Z doświadczeń szkolnych, 4) Recenzje, 5) Kronika.

W numerze III jest jeszcze dział zatytułowany „Trybuna filologa (słowiesnika)”: jest to rozdział poświęcony wypowiedziom o charakterze dyskusyjnym. W omawianym numerze tematem dyskusji jest zagadnienie „Jakim powinien być podręcznik historii literatury w szkole średniej”. Jest to zagadnienie tak ważne i żywe również i u nas, że od niego zaczniemy omawianie czasopisma.

W dyskusji mamy podane poglądy czterech autorów, z których najobszerniej i najgłębiej sprawę ujął P. D. Krajewski, kierownik sekcji metodyki literatury w Akademii Nauk Pedagogicznych.

Autor wysuwa następujące tezy: 1) Materiał historycznoliteracki w podręczniku powinien być dany nie tylko w sposób naukowy, jak to się zwykle dzieje, ale i pedagogiczny, tj. uwzględniający konieczność rozwijania umysłowego młodzieży i jej wychowania. 2) Podręcznik, w ramach programu szkolnego, powinien dać systematycznie ułożony materiał, który młodzież mogłaby żywo przemyśleć i zapamiętać. 3) Materiał poznawczy podręcznika powinien jednocześnie być środkiem wychowawczym, mocną pobudką dla intelektu i uczuć młodzieży. 4) Podręcznik powinien być zbudowany na zasadzie stopniowania trudności w kolejnych klasach (po reformie szkoła sowiecka ma 11 klas: systematyczny kurs literatury objęty jest programem czterech klas najwyższych).

Jeśli chodzi o rolę podręcznika w procesie nauczania literatury, to Krajewski wysuwa tezę następującej kolejności: od tekstu utworu do nauczyciela, od nauczyciela do podręcznika. Podręcznik powinien zatem nie tyle rozpoczynać, ile kończyć pracę nad utworem czy tematem.

Zawartość podręcznika historii literatury powinna, wg autora, uwzględniać w każdym okresie dwa momenty: 1) Pogląd ogólny na epokę ukazujący m. in. zależność zjawisk literackich od walki społeczno-politycznej. 2) Opracowanie monograficzne dające krótkie wiadomości biograficzne o autorach, analizę najważniejszych dzieł, wyjątki z literatury krytycznej o ważniejszych pisarzach i dziełach, wreszcie omówienie tła historyczno-literackiego i ideowo-politycznego oraz znaczenia artystycznego ważniejszych utworów.

Chodzi zatem o podręcznik historii literatury który nie zabijałby samodzielności w pracy ucznia i nie zastępował nauczyciela przez sprowadzanie jego roli do zadawania materiału i przepytывania wyuczonych lekcji. Poza tym ważną cechą tego podręcznika jest metoda socjologiczna w oświetleniu zjawisk literackich.

Przy silnym podkreśleniu metody marksistowskiej pisarze rosyjscy troszczą się jednocześnie o to, by nauczyciel nie wpadł w jednostronność wyłącznie ideowej analizy utworu. Podkreślają więc, że nie należy zapominać, iż idea utworu literackiego jest wyrażona w określonym kształcie artystycznym, od którego odrywać jej nie wolno. Kształt artystyczny jest funkcją założeń ideowych i w tej swojej roli musi być przy analizie wydobyty. Z tego punktu widzenia metodycy rosyjscy potępiają ostro metodę omawiania utworu literackiego na podstawie wyłącznie jego streszczenia. Przeciwni też są na ogół poznawaniu w szkole utworów we fragmentach, nie w całości i z tego względu krytykują liczne z używanych wypisów.

Utwór musi być przez młodzież rozumiany, przeżyty i opanowany pamięciowo. Pominięcie jednego choćby z tych momentów jest rażącym błędem metodycznym. Dlatego niewłaściwe jest poznawanie utworów, szczególnie arcydzieł, w sposób pośpieszny, z lekcji na lekcję. Nie daje to bowiem możliwości ani zrozumienia go, ani przeczytania, ani opanowania. Stąd rada, by arcydzieła młodzież poznawała w klasach niższych i tam je opanowała pamięciowo w takim stopniu, aby w klasach wyższych można było na tym opanowaniu się oprzeć.

Związek literatury z życiem — to jeden z naczelnych postulatów metodyki rosyjskiej: stąd obszerne rozważania na temat metod aktualizacji przy omawianiu utworów i stąd nacisk na literaturę współczesną, która ma być przerabiana nie dorywczo, lecz w sposób systematyczny.

Na tę literaturę współczesną duży nacisk położony jest i w dziale artykułów krytycznoliterackich. W omawianych dwu numerach znajdują się np. dwa artykuły o Majakowskim: D. I. Jeriomina — „Majakowski o Moskwie” i N. L. Stiepanowa — „Majakowski a współczesność”. Stiepanow daje charakterystykę związków twórczości czołowego poety radzieckiego z życiem współczesnym: artykuł to rzeczowy, ale utrzymany na poziomie popularnym.

Naukowo-socjologiczny charakter ma natomiast artykuł D. E. Michalcziego pt. „Don Kiszot Serwantesa” (w nrze III). Autor ukazuje twórczość Serwantesa, w szczególności „Don Kiszota”, jako wykwit i jednocześnie obraz ówczesnej rzeczywistości hiszpańskiej oraz jako wyraz walki o przewyżczenie tej rzeczywistości. Wywody Michalcziego są ciekawe i rzeczowe, jego zaś analiza postaci Don Kiszota jako wyraziciela cech warstwy zubożałych hidalgów, a Sanezo Pansy jako reprezentanta cech chłopstwa hiszpańskiego — to ciekawy przykład charakterystyki literackiej, która zresztą nie jest celem, lecz argumentem autora dla udowodnienia, że w ramach zakreślonych przez te dwie kontrastowe postacie mieści się obraz rzeczywistości hiszpańskiej na przełomie XVI i XVII wieku. Ciekawe są też spostrzeżenia na temat niezwyklej popularności dzieła Serwantesa wśród szerokiej mas czytelników Związku Radzieckiego. Artykuł ten, podobnie jak liczne wzmianki w artykułach treści metodycznej, świadczy, że szkoła radziecka nie zamyka się w granicach literatury rosyjskiej, lecz ukazuje ją w łączności ze zjawiskami literackimi Europy.

Ani jednak literatura dawna, ani zachodnio-europejska nie przesłaniają w Związku Radzieckim literatury współczesnej, która w szkole otaczana jest specjalną troskliwością. Uważając współczesną literaturę radziecką nie tylko za wierne odbicie rzeczywistości radzieckiej, ale i za jeden z ważniejszych czynników w tworzeniu tej rzeczywistości, najwyższe władze szkolne ZSKR przywiązują ogromną wagę do właściwego jej uwzględniania w praktyce szkolnej. Ciekawe informacje o tym podaje w numerze drugim sprawozdawczy artykuł Czelpanowej o Konferencji nauczycieli literatury zwołanej przez Ministerstwo Oświaty w styczniu 1947 roku.

Artykuł zawiera m. in. rzeczowe streszczenie referatu T. M. Jegolina. Referat ten wskazuje na wielkie osiągnięcia literatury radzieckiej i nauki o literaturze prowadzonej coraz rzetelniej w oparciu o metodę socjologiczną. Niedawne jeszcze błędy, jak np. wulgaryzowanie przy socjologicznej interpretacji zjawisk literackich albo tendencyjne „retuszowanie” dzieł i pisarzy w celu nagięcia ich do z góry przyjętych założeń powinny całkowicie zniknąć z nauki, a zatem i ze szkoły. A nauka o literaturze powinna już zająć się literaturą współczesną na równi z dawną; naukowe badanie współczesnych zjawisk literackich powinno znaleźć odpowiednie miejsce na Uniwersytetach i w Wyższych Zakładach Pedagogicznych. Nauczyciele szkół średnich muszą na swych lekcjach ujmować tę literaturę w sposób systematyczny. Należy bowiem jasno zdać sobie sprawę z odrębności literatury radzieckiej od wszystkich innych. Nie jest ona bezpośrednią kontynuacją dawnej literatury rosyjskiej, lecz wyrosła w walce rewolucyjnej, a utrwaliła się w przewyżczeniu reakcyjności dekadentyzmu, symbolizmu itp. Wywalczyła swe własne oblicze — socjalistyczny realizm, stała się odbiciem socjalistycznej rzeczywistości Związku Radzieckiego, wyrazem dążeń i potrzeb najszerszych mas społeczeństwa.

STEFAN WIERCZYŃSKI

SKARBY RĘKOPIŚMIENNE BIBLIOTEKI NARODOWEJ
Wspomnienia i fakty

I

Biblioteka Narodowa, założona w r. 1928, ale nawiązująca do świetnej tradycji Biblioteki Załuskich (1747), zasłynęła wkrótce bogactwem i jakością swych zbiorów, zarówno zabytkowych jako też nowszych. Była to księżnica przede wszystkim polonistyczna, zadziwiająca obfitością i różnorodnością polskich źródeł historycznych i materiałów literackich — ale posiadała również pierwszorzędne zbiory obiektów cudzoziemskich o znaczeniu ogólnoeuropejskim i międzynarodowym.

Największą jej chlubą był wspaniały, najpotężniejszy w Polsce, zbiór rękopisów: bezcenny skarbiec kultury narodowej, panteon pamiątek, niewyczerpane źródło prac i badań naukowych. Na tę jedyną w swoim rodzaju kolekcję złożyły się głównie: zbiory rapperswilskie (przewiezione w r. 1927 do kraju) i pokrewne im batignolskie; zbiory Załuskich, odzyskane w drodze rewindykacji na podstawie traktatu ryskiego, wilanowskie, następnie liczne i bogate dary, nowsze zakupy i depozyty.

Cóż tam było w tej skarbnicy piśmiennictwa narodowego i obcego?

Trudno na tym miejscu wymieniać wszystkie — choćby tylko ważniejsze — zabytki i pamiątki. Trzeba się ograniczyć do wskazania tylko najwybitniejszych grup i najważniejszych pozycji szczegółowych.

Były więc przed wojną w Bibliotece Narodowej niezmiernie bogate materiały, związane z epoką naszych walk wolnościowych (zwłaszcza z rokiem 1830/31 i 1863, jak: archiwa i akta organizacji, komitetów towarzystw i redakcji emigracyjnych, korespondencja, dokumenty historyczne, głównie ze zbiorów rapperswilskich i batignolskich. Były, licznie reprezentowane, rękopisy średniowieczne od wieku XI począwszy, kodeksy pergaminowe, bogato i kunsztownie zdobione, treści teologicznej i prawniczej, historycznej i literackiej, matematycznej i przyrodniczej, rękopisy polskie i obcojęzyczne — przeważnie rewindykaty po wielkiej Bibliotece Załuskich. Zabytkowe mszały i graduały, brewiarze i biblie, kazania i modlitewniki, roczniki i kroniki (Gall, Kadłubek, Długosz), dzieła pisarzy starożytnych i średniowiecznych, wspaniała kolekcja autografów (listy królewskie, bogata korespondencja o znaczeniu państwowo-historycznym, teki gen. Dąbrowskiego), teksty staropolskie (jak słynne „Kazania świętokrzyskie“ z wieku XIII, jak „Wiersz o zachowaniu się przy stole“, „Legenda o św. Dorocie“, apokryficzna „Sprawa Chędogo o Męce Pana Chrystusowej“) — wchodziły w skład tego potężnego i bezcennego zbioru. Wspaniałą ozdobą i najcenniejszym klejnotem Działu rękopisów był sławny „Psalterz floriański“ z wieku XIV, nabyty w r. 1931 przez rząd Rzeczypospolitej i przekazany z kolei Bibliotece Narodowej.

Z epoki późniejszej pochodziły rozliczne rękopisy literackie, dawne i nowsze: Krzycki, Waclaw Potocki, Drużbacka, Morsztyn, Pasek, Staszic, Mickiewicz (rękopisy utworów: „Kartofla“, „Mieszko“, „To lubię“, listy), Słowacki („Balladyna“), Krasiński,

Norwid, Libelt, Kraszewski, J. Korzeniowski, Sienkiewicz, Berent, Kasprowicz, Konopnicka, Orzeszkowa, Przybyszewski, Reymont, Żeromski, Żuławski — by najważniejsze tylko wymienić pozycje; z większych zaś zespołów całościowych: archiwum Tuhanowickie Wereszczaków, Zamoyskich z Podzamecza, archiwum redakcyjne „Chimery“ Przesmyckiego, „Przeglądu Warszawskiego“, „Ruchu Literackiego“. Do działu tego należały jeszcze bogate i obfite kolekcje rękopisów teatralnych i muzycznych — tak że całość zbioru rękopisów Biblioteki Narodowej wyrażała się imponującą liczbą ok. 55.000 obiektów!

II

Gdy w lecie r. 1939 niebezpieczeństwo wojny było groźne i bliskie, kwestia zabezpieczenia zbiorów stała się jedną z najgłębszych trosk Dyrekcji. Sytuację pogarszał fakt, iż Biblioteka nie posiadała własnego gmachu, nowoczesnie urządzonego, nie miała do swej dyspozycji żadnych podziemnych opancerzonych schronów, w których mogłaby pomieścić i zabezpieczyć swe skarby biblioteczne. Mimo tych braków i trudności, Biblioteka Narodowa — jedna z pierwszych w stolicy — przedsięwzięła wszelkie, jakie tylko były możliwe, środki ostrożności. Rękopisy najcenniejsze (22 woluminy), wśród nich „Psałterz floriański“ i „Kazania świętokrzyskie“, pergaminowe księgi iluminowane oraz tekę z rękopisami muzycznymi Chopina, złożono, jako depozyt, w pancernym skarbcu Banku Gospodarstwa Krajowego. Znaczną ilość cennych rękopisów zapakowano do skrzyń i umieszczono w kazamatach fortu Sokołnickiego na Żoliborzu i Legionów na Cytadeli. Resztę zniesiono do piwnic (Pałacu Potockich-Tyszkiewiczów przy Krakowskim Przedmieściu), a gdy tam nie starczyło miejsca, do sal parteryowych, jako niżej położonych i mniej narażonych na pociski i bomby.

W niewiele dni po wybuchu wojny (w pierwszych dniach września r. 1939) Bank Gospodarstwa Krajowego zarządził ewakuację swoich depozytów w kierunku wschodnim — i wówczas to wywiózł także złożone tam dwa kufrы z najcenniejszymi rękopisami Biblioteki Narodowej. Rękopisy te — jak się później okazało — dotarły do Kanady. Te więc najcenniejsze rękopisy, najdroższe klejnoty substancji bibliotecznej („Psałterz floriański“ z wieku XIV, „Kazania świętokrzyskie“, pergaminowe iluminowane, rękopisy muzyczne Chopina) ocalały szczęśliwie z pożogi wojennej i wróca do nas, by świadczyć o starodawności naszej kultury i służyć polskiej nauce. Uratowały się też rękopisy zabezpieczone na fortach: żoliborskim i Legionów.

Przyszła długotrwała okupacja. Niemcy wbrew kardynalnym zasadom bezpieczeństwa, zwłaszcza czasu wojny, kazali zgromadzić w jednym miejscu (w gmachu Biblioteki Krasieńskich na Okólniku) najcenniejsze partie zbiorów trzech głównych bibliotek warszawskich (Narodowej, Uniwersyteckiej, Krasieńskich): rękopisy, grafikę, kartografię, muzykografię, stare druki. W czasie powstania w magazyn Biblioteki Krasieńskich uderzyła bomba, a po kapitulacji i zakończeniu działań wojennych w Warszawie, późną jesienią r. 1944 okupanci podłożyli ogień pod gmach Biblioteki Krasieńskich i spalili doszczętnie nagromadzone tam w piwnicach skarby biblioteczne: rękopisy, stare druki i inne zbiory specjalne. Spaliły się wówczas bezcenne, przeważnie niewyżyskane kodeksy Żaluskich, dalej związane z historią naszych walk wolnościowych rękopisy rapperswilskie i nowsze, teatralne i muzyczne, inkunabuły i stare druki, zbiory kartograficzne i graficzne. Po bogatym, wspaniałym zbiorze poloników pozostała w podziemiach Biblioteki tylko gruba warstwa popiołu.

III

Po zakończeniu działań wojennych zaczęła się w Bibliotece Narodowej (urucho- mionej z dniem 1 kwietnia 1945 r.) gorączkowa praca nad odbudową zniszczonych zbiorów. Przeszukano najdokładniej wszystkie kąty pomieszczeń, badano ruiny i po-

gorzeliska, witając ze wzruszeniem i radością każdy uratowany obiekt biblioteczny; zorganizowano akcję reewakuacyjną (z Niemiec i Austrii) i rewindykacyjną, podjęto starania o nowe dary, o środki na nowe zakupy, o ekwiwalenty za poniesione w zbiorach szkody i straty. Akcja reewakuacyjna dała już w krótkim czasie pozytywne wyniki, które pozwoliły na stworzenie pewnej podstawy pod odbudowę zniszczonego zbioru rękopisów. Plastyczne wyobrażenie o stratach, jakie Biblioteka poniosła, o stosunku tego, co posiadała przed wojną, do tego co przypadkowo ocalało na miejscu lub wróciło z reewakuacji, daje proste zestawienie cyfr statystycznych: z dawnego zasobu, który w r. 1939 obliczano na ca 55.000 obiektów rękopiśmiennych — ocalało zaledwie ca 2 000 pozycji! Reszta, olbrzymia większość, rzecz można, niemal całość, przepadła na zawsze, zniszczona zbrodniczą ręką okupanta. Cały zaś obecny zbiór rękopisów, z trudem dźwigający się z ruiny i pogorzele, z niedużym zasobem nowych nabytków (dary, zakupy) liczyć można na ok. 5 000 pozycji.

Trudno na tym miejscu wymienić i omawiać wszystko. Będzie to przedmiotem specjalnego opracowania w fachowym katalogu, który poszczególne obiekty zarejestruje i szczegółowo opisz. Na razie niech wystarczy wiadomość o niektórych ważniejszych rękopisach lub ich grupach, które wzbudzić mogą zainteresowanie ogółu.

Jeżeli idzie o rękopisy średniowieczne, to — jak już wspomniałem ocalały owe „supercymelia”, ewakuowane w r. 1939, a nie zwrócone dotychczas przez Kanadę, jak „Psałterz floriański”, „Kazania świętokrzyskie”, „Rewelacje św. Brygidy”, Kronika Galla i Kadlubka, „Godzinki” (artystycznie iluminowane rękopisy pergaminowe), zażytkowe mszały, ewangeliarze, psalterze, „Rocznik świętokrzyski” dawny, „Roman de la rose” oraz rękopisy Chopina... Zachowały się szczęśliwie: tekst „Bogurodzicy” z wieku XV, tzw. warszawski, w kodeksie Mikołaja z Błonia, kronika wielkopolska i Janka z Czarnkowa, tzw. „Kronika turecka” (z w. XVI), „Żywot ojca Amandusa”, apokryficzna „Sprawa Chędogo o Męce Pana Chrystusowej wraz z Ewangelią Nikodema i Historią Trzech Króli” w kodeksie Wawrzyńca z Łaska z r. 1544 — oraz pozyskany ze zbiorów kapituły greckokatolickiej w Przemyślu cenny apokryf literacki pt. „Rozmyślenia o żywocie Pana Jezusa” z wieku XV.

Z czasów późniejszych zachowała się „Komedia o mięsopuście”, zabytki prawnicze z wieku XVI (jak „Statuta mazowieckie” z r. 1525, „Artykuły prawa magdeburskiego”, J. Bartłomieja Zimorowicza „Historia urbis Leopoldis” (w odpisie z r. 1765), „Pamiętniki” Paska, rękopisy Wacława Potockiego („Nowy zaciąg”, „Pieśni pokutne”, „Pieśni różne...”), Stanisława Herakliusza Lubomirskiego („Ermida albo królewna pasterska”), Stanisława Staszica (przekład „Iliady”), papiery po Michale Groelu (przywileje księgarskie).

Z nowszych zaś czasów (wieku XIX i XX), z ogromnej niegdyś obfitości i różnorodności, ocalały z pożogi wojennej lub już po wojnie zostały nabyte niektóre rękopisy naszych wybitnych poetów i pisarzy, jak Słowackiego („Balladyna” — autograf), Kraszewskiego, Ludwika Mierosławskiego, Emira Wacława Rzewuskiego rękopis francuski „Sur les cheveux orientaux et provenants des races orientales”, Wład. Mickiewicza (Historia emigracji), dalej rękopisy: Berenta („Próchno”), Kasprowicza (przekład „Franceski z Kimini” G. d’Annunzia), Prusa („Faraon”), Przybyszewskiego („Synowie ziemi”), Reymonta („Osądzona”), Sienkiewicza („Wyrok Zeusa”, „Sabałowa bajka”, „Krzyżacy”, listy do Kaz. Pochwałskiego), Wacława Sieroszewskiego (liczne autografy: prace, utwory, materiały, listy), Zeromskiego („Dzienniczek”, listy).

Wśród innych materiałów, które znajdują się dziś w zbiorach Biblioteki Narodowej wymienić należy takie pozycje, jak np. Archiwum Józefa Jankowskiego (dar), szczytki Archiwum „Chimery”, fragment archiwum „Kuchy Literackiego”, bardzo cenny zbiór „Norwidianów”, m. in. świeżo (1947) w podobiznie wydane „Vade-mecum”, oraz

puścizna Hoene-Wronskiego ze zbiorów po Zenonie Przesmyckim; „Pamiętnik literacki” F. Hoesicka (1907—1920), duży zbiór korespondencji (wśród niej obszerniejsze zespoły): Załuskich (część), Józefa Korzeniowskiego, Kraszewskiego, Syrokomli, Deotymy, Kownopnickiej, Oppmana, Kallenbacha, Dicksteina, Zuzanny Rabskiej... Drobne autografy Małaczewskiego, Kleszczyńskiego, Zegadłowicza.

Godzi się też wspomnieć o zachowanych w Bibliotece autografach muzycznych: Chopina, Karola Szymanowskiego, Wojciecha Sowińskiego...

*

W Bibliotece Narodowej znalazły się obecnie cenne partie zbiorów wyniszczonych pożarami, wspaniałej niegdyś Biblioteki Zamoyskich. Z bogatego zbioru jej rękopisów ostał się np. iluminowany „Mszał tyniecki” z XI wieku; ocalała cudownie Kronika Galla (w kodeksie z wieku XIV) i Kadłubka (w odpisie z wieku XV), „Historia Polonica” Długosza, „Victoria Deorum” Klonowica; zachowały się nadto: polski przekład Plutarcha, Kraszewskiego „Morituri” i szereg innych rękopisów, które wróciły do Biblioteki drogą reewakuacji.

Wymieniamy te pozycje nie w formie ścisłego katalogu, lecz raczej dla informacji orientacyjnej i dla przykładu, co z katastrofy wojennej ocalało, co z tulaczki ewakuacyjnej wróciło, co później nabyto i do zbiorów bibliotecznych przyjęto. Daliśmy tylko wybór materiału, by nie nużyć czytelnika zbyt daleko idącym wyliczeniem. Ale o jednym jeszcze wspomnieć się godzi: oto zachowała się w Bibliotece Narodowej tak nam wszystkim droga i wzruszająca pamiątka, jaką jest pierwszy tomik „Poezyj” Słowackiego, wydany w Paryżu w r. 1832, z własnoręczną dedykacją Poety: „Kochanej Matce mojej Juliusz Słowacki”. A do tej, z pietyzmem przechowywanej książeczki, przysunęły się inne, podobne pamiątki z własnoręcznymi podpisami: Mickiewicza czy Żeromskiego... Oby przybywało ich jak najwięcej!

INSTYTUT BADAŃ LITERACKICH

Wiadomość o powołaniu do życia Instytutu Badań Literackich wywołuje zrozumiałe zainteresowanie ogółu polonistów. Nasuwają się proste pytania: jaki jest konkretny plan pracy tej nowej instytucji? w jakiej mierze działalność Instytutu zwiąże się z potrzebami szkoły? jaką pomoc przyniesie poloniście-praktykowi?

Prześledzenie przebiegu zjazdu (zorganizowanego przez Instytut) przedstawicieli polskiej nauki o literaturze będzie zarazem odpowiedzią na postawione pytania.

Zjazd odbył się w dniach 1—2 lutego 1948 r. w Warszawie. Otworzył go w imieniu Ministerstwa Oświaty doc. dr Kazimierz Budzyk. Obradom przewodniczył prof. dr Juliusz Kleiner. Referat, przedstawiający zadania Instytutu, wygłosił dyr. Stefan Żółkiewski. Dla uzasadnienia potrzeby powołania Instytutu, przed podaniem programu prac referent scharakteryzował ogólnie istniejące dotychczas syntezy historyczno-literackie, a mianowicie:

1. syntezę pozytywistyczną,
2. syntezę antypozytywistyczną,
3. syntezę socjologiczno-marksistowską.

Synteza pozytywistyczna szukała wzorów w badaniach przyrodniczych. Wykazywała ona przerost elementów biograficznych i psychologizmu, badała bowiem przede

wszystkim przeżycia twórcy i czytelnika, natomiast lekceważyła szereg dziedzin literackich bardzo istotnych.

Synteza antypozytywistyczna — dominująca w badaniach w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat — broniła autonomii badań humanistycznych. Badania antypozytywistyczne doprowadziły do formalizmu, przyniosły wiele wnikliwych oświeleń na temat walorów estetycznych dzieła, ale zarazem odrywały je od historii.

Synteza marksistowska, bynajmniej nie nowa, daje możliwość wielostronnego poznania i ujęcia dzieła literackiego przez zwrócenie uwagi szczególnej na więzy łączące utwór z epoką, z dziedziną walk społecznych. (Przypominamy, że o metodach idealistycznych i marksistowskiej pisała w pierwszym numerze *Polonistyki* w artykule wstępnym Ewa Korzeniewska).

Referent stwierdzał naukową i społeczną niewystarczalność dotychczasowych osiągnięć badań teoretycznych i historyczno-literackich, postulował natomiast badania, które ukazywałyby powiązanie kierunków literackich i dzieł z nurtami społeczno-politycznymi.

Praktyczny program prac Instytutu na najbliższą przyszłość przewiduje m. in.:
sporządzenie kartoteki druków polskich od XV do XVIII wieku,
sporządzenie bibliografii literackiej,
opracowanie komentarzy do szkolnych wydań klasyków,
przystosowanie tekstów literackich dla pracy oświatowej (dla świetlic, dla instytucji oświatowych pozaszkolnych),

prace naukowe, które należy wykonać w związku z potrzebami ogólnego programu kulturalnego,

prace związane z zagadnieniami metodologicznymi,

prace nad podręcznikami, poprzedzone wydawaniem materiałów do historii literatury,

materiałne popieranie pracowników w dziedzinie badań literacko-naukowych,

W kilkunastu godzinnej dyskusji, która rozwinęła się po referacie Żółkiewskiego, (zabierali w niej głos m. in. J. Kleiner, W. Borowy, R. Pollak, M. Dluska, M. Kzeuska, K. W. Zawodziński, M. Kierczyńska, K. Wyka) omówiono dokładnie zadania Instytutu wysuwając sprawę wydawania dzieł rzadkich, wyczerpanych, badania nad literaturą drugoplanową, edycje dawnych krytyków, ochronę istniejących zbiorów i unikatów (sporządzanie fotokopij).

Bardzo interesujący przebieg miała dyskusja teoretyczna, najbardziej chyba istotna od czasów Zjazdu Naukowego im. Ignacego Krasickiego. Zmienił się jednak główny przedmiot zainteresowań teoretyczno-literackich. Wówczas, w roku 1935, w centrum uwagi i sporów stała sprawa formalizmu. Obecnie dyskusja skupiła się wokół marksistowskiej metody badań literackich.

Jakie konkretne prace należy najpierw rozpocząć — o tym mówiono w drugim dniu obrad. Postanowiono przystąpić do kilku prac zbiorowych, jak np.: opracowanie monografii powieści polskiej połączone z wznowieniem wydania zapomnianych choć cennych pozycji powieściowych — wysiłek niewątpliwie ogromny, wymagający przewertowania na nowo bardzo bogatego materiału; próba nowego ujęcia literatury polskiej drugiej połowy XIX w. (w szeregu rozpraw zamkniętych w pierwszym tomie, rozpoczynającym zbiór materiałów do historii literatury polskiej). Projektuje się również m. in. przygotowanie komentarzy do tekstów szkolnych oraz opracowanie zbiorowe podręcznika historii literatury.

Na łamach *Polonistyki* witamy powstanie Instytutu z niewątpliwym zadowoleniem. Sądzimy, że odegra on ważną rolę przewodnika i organizatora w dziedzinie badań literackich. Zgodnie z zasadniczą tendencją naszego czasopisma, które posta-

nowiło informować polonistę-praktyka o aktualnym stanie i dorobku naukowej polonistyki, będziemy pilnie obserwować prace Instytutu.

Ze względu na najbardziej palące potrzeby szkoły interesują nauczyciela języka polskiego przede wszystkim dwie sprawy:

1. wydania szkolne klasyków, teksty niezbędne w pracy szkolnej, opatrzone komentarzem, który, zgodnie z duchem nowych programów, ukazywałby związek dzieła z nurtem ówczesnego życia i zawierałby sensowną ocenę filozoficzną i estetyczną;

2. opracowanie nowej historii literatury, uwzględniającej i dorobek literatury współczesnej.

Sądzymy, że sprawy te staną się istotnymi zadaniami Instytutu Badań Literackich, który wyrasta z naukowych i społecznych potrzeb nowej rzeczywistości polskiej.

OSRODKI DYDAKTYCZNO-NAUKOWE JĘZYKA POLSKIEGO

W numerze I *Polonistyki* pisaliśmy o kursach wakacyjnych dla nauczycieli języka polskiego podkreślając, że są one jednym z etapów wielkiej akcji prowadzonej przez Ministerstwo Oświaty, zmierzającej do głębszego zapoznania nauczyciela z treścią nowego programu języka polskiego oraz ukazania dróg jego skutecznej realizacji. Akcja to niewątpliwie pożyteczna, ale wiemy, że nie zaspokoi ona całkowicie trosk, które wyłaniają się w codziennych wysiłkach polonisty. Potrzebna jest tu ciągła, zorganizowana praca samokształceniowa. Konieczność jej odczuwamy wszyscy. Dlatego jednym z najpilniejszych postulatów, które trzeba wysunąć w związku z realizacją wielkiej reformy szkolnej, jest sprawa dobrze przemyślanej organizacji Ośrodków Dydaktyczno-Naukowych Polonistycznych, w jakie zostały przekształcone dawne Ogniska Dydaktyczne.

Materiał ściśle sprawozdawczy, jaki podaliśmy w numerze poprzednim, oparliśmy na działalności trzech ośrodków: Warszawy, Krakowa, Łodzi. Sądzymy, że już w następnym numerze *Polonistyki* będziemy mogli uzupełnić sprawozdanie wiadomościami o pracy innych środowisk. Apelujemy do kierowników Ośrodków, aby na łamach naszego czasopisma dzielili się plonem różnorodnych doświadczeń dla dobra ogółu polonistów.

Tymczasem podsumujemy krótko znane nam wysiłki poszczególnych Ośrodków.

1. Zasięg działalności Ośrodków. Ogniska przedwojenne ograniczały działalność niemal wyłącznie do szkół średnich ogólnokształcących. Obecnie zgodnie z nowym ustrojem szkolnym i z charakterem ogólnych przemian społeczno-kulturalnych, zakres pracy Ośrodków uległ rozszerzeniu na szkoły wszystkich typów, szczególnie na podstawowe i zawodowe. W związku z tym wysunęła się sprawa dotarcia do mniejszych środowisk. Chodzi przecież o to, aby wszyscy nauczyciele języka ojczystego zostali włączeni do wielkiej akcji dokształcania, bo wszyscy stoją wobec postulatu wzmocnienia wysiłków zarówno ideologicznych jak i metodycznych w nowej szkole. W praktyce środowisk łódzkiego i warszawskiego widzimy próby organizowania grup metodycznych (podognisk) w miastach powiatowych. Kierownik Ośrodka kuratorskiego pozostaje z nimi w kontakcie bądź instruując je sam, bądź kierując odpowiednich prelegentów. Są to jedynie próby, nieregulowane dotychczas przez władze szkolne (np. sprawa zniżki godzin dla kierownika grupy).

2. Forma pracy Ognisk. Najpospolitsza forma — to konferencje metodyczne, z następującym programem: lekcja koleżeńska, referat, dyskusja. W pracach Ośrodków łódzkiego i warszawskiego widoczna jest troska, aby równomiernie z dokształca-

nieniem ściśle metodycznym wiązać pracę nad pogłębieniem naukowym i ideowym. Stąd w programach konferencji jest zwykle i odczyt naukowy, referujący najeźściej nowsze kierunki i osiągnięcia w dziedzinie językoznawstwa, teorii i historii literatury.

Potrzeby życiowe nasunęły drugą formę pracy — kierownicy Ośrodków w porozumieniu z inspektoratem organizują kursy dla nauczycieli szkoły podstawowej kl. VII — VIII. Chodzi o to, aby pośpieszyć z pomocą szybką i praktyczną. Szczególnie potrzebny wydaje się taki kurs (choćby kilkudniowy, choćby -nawet kilkunastogodzinny) na początku roku szkolnego, aby opracować wspólnie ramowy układ materiału i ustalić wytyczne pracy.

W stadium organizowania są pracownie dydaktyczne.

W trudnym położeniu znajdują się często nauczyciele języka polskiego w małych środowiskach. Konsekwentna praca zespołowa odnosi jednak zwycięstwo. Oto charakterystyczny przykład. W jednym z małych ośrodków polonistycznych w kuratorium łódzkim nauczyciele organizują zebrania co miesiąc. Poświęcone są one, obok omawiania doraźnych kłopotów dydaktycznych, sprawie wzajemnego informowania o współczesnym życiu literackim. Każdy z uczestników referuje np. ciekawsze pozycje z jednego czasopisma literacko-społecznego.

Członkowie tego zespołu proszą o prelegentów z większych środowisk. Sądzę, że w związku z tym konkretnym przykładem wysuwa się sprawa utworzenia Centralnego Ośrodka Polonistycznego w Ministerstwie Oświaty, który, dysponując grupą instruktorów w całym kraju, przystąpiłby do uregulowania działalności istniejących ośrodków kuratorskich i ustalił organizacyjne formy kontaktów z małymi środowiskami polonistycznymi. Szczególnie potrzebne wydają się wyjazdy instruktorskie w teren.

*

W uzupełnieniu powyższych uwag podajemy informacje otrzymane w czasie druku numeru o pracy Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego na Śląsku. Został on zorganizowany w jesieni 1947 r. Kierownikiem jest dr Janina Żłabowa (Zabrze, Żeńskie Gimnazjum i Liceum, pl. Warszawski).

Obok Ośrodka Okręgowego (obejmującego okręg śląski) powstają liczne Ośrodki Rejonowe. W związku z tym w dniu 4. II. 1948 odbył się zjazd kandydatów na kierowników Ośrodków Rejonowych. Referat ob. Żłabowej pt. „Zadania Ośrodków Dydaktyczno-Naukowych Języka Polskiego i ich organizacja” oraz charakterystyka terenu podana przez delegowanych dały możliwość zaplanowania pracy. Po południu odbyła się ożywiona dyskusja nad programem szkoły podstawowej.

Kierownicy Ośrodków przyjęli na siebie na najbliższy okres następujące obowiązki:

1. Zaznajomienie się z polonistami wszystkich szkół i zorientowanie się, w jakiej dziedzinie potrzebują pomocy, a co mogliby dać z siebie.
2. Utworzenie tzw. aktywu, który stale współpracowałby z ośrodkiem.
3. Nawiązanie kontaktu z konferencjami rejonowymi, przygotowywanie tematyki dla konferencji rejonowych oraz zużytkowywanie ich wyników dla swoich celów.

Okręgowy Ośrodek postawił sobie następujące zadania na najbliższy okres:

1. Prowadzenie lekcji otwartych oraz konsultacji indywidualnych.
2. Utworzenie pracowni dydaktyczno-naukowej. Obecnie dzięki dotacji z Min. Oświaty zakupiono pewną ilość książek (teksty, książki pomocnicze, silesiana, slavica) i zaprenumerowano kilka czasopism. Zapoczątkowano gromadzenie pomocy naukowych.
3. Utrzymywanie stałego kontaktu z Ośrodkami Rejonowymi za pomocą korespondencji i zjazdów.

4. Krótkie kursy szkoleniowe. W marcu odbędzie się w Katowicach pierwszy kurs trzydniowy dla polonistów uczących w liceach pedagogicznych i seminariach dla wychowawczyń przedszkoli, na którym powołani wysłuchają referatów z zakresu metodyki nauczania języka, literatury, prowadzenia ćwiczeń w mówieniu i pisanii, zasadach planowania pracy polonisty, sposobach samokształcenia, otrzymają informacje o współczesnej produkcji literackiej, informacje bibliograficzne.

Na kwiecień przypadłby taki kurs na Opolszczyźnie. Przepracowalibyśmy na nim zagadnienia związane z metodami pracy nad wyrównaniem językowym młodzieży.

Okręgowy Ośrodek czyni już przygotowania do kursów wakacyjnych, które dałyby możliwość przeszkolenia pewnej grupy nauczycieli w szerszym zakresie, niż mogą je dać kursy kilkodniowe. Taki kurs powinien przejść każdy polonista, który zobowiązał się do pracy metodycznej w terenie.

SKRZYŃKA POLONISTYCZNA

W związku z ukazaniem się pierwszego numeru *Polonistyki* redakcja otrzymała szereg listów. Za przesłane życzenia dalszej, owocnej pracy dziękujemy. Na konkretne zapytania będziemy odpowiadać w naszej „skrzynce polonistycznej” nie wymieniając adresata.

Zamieszczamy część odpowiedzi.

1. „Bardzo przydałby się nam konspekt na każdy miesiąc naszego nauczania...” Wydaje się, że opracowanie takich konspektów na łamach *Polonistyki* byłoby niepożądane. Nie chcemy narzucać szablonów, kępujących indywidualny charakter pracy. Natomiast będziemy stale drukować artykuły o charakterze praktycznym, proponujące pewne rozwiązania dydaktyczne (przykłady były już w pierwszym numerze *Polonistyki* — np. artykuły Dembowskiej i Walickiej). Sprawie ramowego rozkładu materiału w poszczególnych klasach poświęcimy wkrótce obszerniejszy artykuł.

2. „Prosimy o informacje o obecnej literaturze...” Redakcja już w tym numerze drukuje przegląd najciekawszych artykułów współczesnych na temat Mickiewicza. O książkach i czasopismach współczesnych będziemy informować stale. Skarżycie się, że wiele rzeczy jest zbyt trudnych, po prostu niezrozumiałych. Oczywiście, trzeba wybierać. *Polonistyka* pośpieszy z pomocą. Sądzymy jednak, że nie można tak ostro potępiać naszej współczesnej literatury. W artykule J. Z. Jakubowskiego w pierwszym numerze *Polonistyki* była już o tym mowa, wysunięto tam pewne propozycje praktyczne. Przypominamy rzuconą tam ogólną uwagę: „nie będziemy podchodzić do literatury współczesnej z żądaniem, aby dała szkole natychmiast arcydziela. Byłaby to demagogiczna próba odsunięcia się od rzeczywistości. Poszukamy jednak pilnie utworów, które mówią o troskach, poszukiwaniach i pracy naszych czasów”. Przeczytajcie w tym numerze artykuł Trzynadłowskiego o współczesnej poezji w szkole. Naprawdę warto omówić z młodzieżą piękny wiersz Jastruna, tak lapidarnie i głęboko ujmujący sens walki o wolność i sprawiedliwość społeczną.

3. „Największą trudność mam przy nauczaniu tzw. podstawowych wiadomości o literaturze...” Przypominamy, że istnieje pożyteczna, instruktywna książka Kazimierza Budzyka pt. „Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej”. Ukazała się nakładem Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w roku 1946.

„W klasie VII np. mam objaśnić młodzieży, co to jest liryka, epika, dramat. Jak to zrobić? Czy podawać młodzieży definicje? W praktyce wydaje mi się to zbyt trudne...”

Odpowiedź na te wątpliwości przynosi w znacznej mierze wspomniana książka Budzyka. Tu podkreślamy: szkoła rezygnuje z definicji takich pojęć, jak np. liryka,

epika, dramat. Poprzestajemy na wydobyciu najbardziej charakterystycznych cech: np. — liryka odtwarza przeżycia wewnętrzne („poezja liryczna — pisze Budzyk — to świat uczuć i wzruszeń wyrażony w słowie artystycznym“); epika opowiada przede wszystkim o świecie zewnętrznym, przedstawia to, co kiedyś bywało, wprowadza wyraźny dystans czasowy między autorem a opisywanymi zdarzeniami; dramat przedstawia wydarzenia jakby dziejące się bezpośrednio przed nami, działające postaci same mówią, autor jakby znika itp.

Chodzi o to, aby nie stwarzać formułek (bo nie sposób w nich zamknąć tak trudne pojęcia), lecz odwołać się do potocznego doświadczenia literackiego młodzieży, do znanych jej utworów. Początkowo, aby wydobyć odrębność, będziemy przeciwstawiać sobie lirykę, epikę, dramat. W ostatnim roku pracy szkolnej pokażemy, jak często w jednym utworze literackim mamy ujęcie zarazem liryczne, epickie i dramatyczne. Niewyczerpanym źródłem przykładów jest *Pan Tadeusz*. Dyskusje na temat rodzajów literackich warto przeprowadzać w związku z próbami inscenizacji. Często, rezygnując z definicji, odwołamy się do samych twórców. Czyż np. nie jest swoistą definicją liryki krótki wiersz Leopolda Staffa pt. *Ars poetica* (cytujemy według tomu *Wiersze wybrane*, r. 1946, „Czytelnik“):

„Echo z dua serea, nieuchwytne,
Woła mi: „Schwyć mnie, nim przepadnę,
Nim zblednę, stanę się błękitne,
Srebrzyste, przezroczyście, żadne!“
Lowią je spiesznie jak motyla,
Nie abym świat dziwością zdumiał,
Lecz by się kształtem stała chwila
I abyś, bracie mnie zrozumiał.
I niech wiersz, co ze strun się toczy,
Będzie, przybrawszy rytm i dźwięki,
Tak jasny jak spojrzenie w oczy
I prosty jak podanie ręki“.

4. „Na lekcjach polskiego powinno się utwory przeżywać, rozważanie różnych spraw formalnych zabije wrażliwość młodzieży. Uważam, że trzeba w P o l o n i s t y c e poddać dyskusji sprawę niektórych części programu, jak np. sprawę „podstawowych wiadomości z nauki o literaturze...“

Na ten temat będziemy pisać dokładniej. Praktyka szkolna niewątpliwie wskaże nam, jakie partie programu powinny ulec zmianie. Nie sądzimy jednak, aby należało wyrugować z nauczania najprostsze elementy z wiedzy o literaturze. Sprawa przeżyć uczuciowych młodzieży odgrywa w zabiegach dydaktycznych polonisty rolę oczywiście doniosłą. Ale nauczanie języka ojczystego ma i określone cele poznawcze. W nowych programach występuje reakcja przeciwko wyłącznie uczuciowemu i nastrojowemu traktowaniu nauczania języka polskiego, przeciw przekonaniu, że utwór literacki trzeba jedynie przeżywać a nie poznawać. Jest to sprawa bardzo ważna, wiąże się ona z zasadniczymi filozoficzno-społecznymi fundamentami nowych programów. Poświęcimy jej w trzecim numerze *Polonistyki* artykuł pt. *Postawa dydaktyczna nauczyciela języka polskiego*. Prosimy wówczas o dokładniejsze uwagi, trzeba sprawę sumiennie prze-myśleć.

*

W związku z licznymi zapytaniami wyjaśniamy, że *Polonistyka* zakresem swoich artykułów obejmuje wszystkie typy szkół, zarówno podstawowej jak średniej, zawodowej itd.

Wykaz podręczników języka polskiego zatwierdzonych do użytku szkolnego na rok szkolny 1947/48

Podajemy pierwszą część wykazu podręczników języka polskiego.
W następnych numerach będziemy zamieszczać również spis książek
z lektury pomocniczej zatwierdzonych przez Min. Oświaty.

Klasa I szkoły podstawowej

Falski M.	— <i>Elementarz dla szkół miejskich</i>	P. Z. W. S.
"	— <i>Zadania elementarzone dla uczniów szkół miejskich (6 zeszytów)</i>	P. Z. W. S.
"	— <i>Wskazówki do zadań element. (miasto)</i>	P. Z. W. S.
"	— <i>Elementarz dla szkół wiejskich</i>	P. Z. W. S.
"	— <i>Zadania elementarzone dla uczniów szkół wiejskich (6 zeszytów)</i>	P. Z. W. S.
"	— <i>Wskazówki do zadań element. (wieś)</i>	P. Z. W. S.
"	— <i>Uwagi metodyczne do zadań</i>	P. Z. W. S.

Klasa II szkoły podstawowej

Baczyńska S., Kowalczew- ska A., Woyciechowska H.	— <i>Wśród dzieci. Czytanki polskie</i>	P. Z. W. S.
Froelichowa M., Ledóchow- ska J.	— <i>Ćwiczenia w pisaniu.</i>	P. Z. W. S.
Kytłowa J.	— <i>Nauka pisania. Ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne</i>	P. Z. W. S.

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 : 1-35-33

ADRES ADMINISTRACJI : KSIĘGARNIA PZWS WARSZAWA, PL. DĄBROW-
SKIEGO 8, TEL. 8-53-30, 8-33-02, WEWN. 06 i 07

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

KONTÓ PKO nr 1-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS
PRZY WPLACIE NALEŻY NA ODWRÓCIE BLANKIETU WPISAĆ NAZWĘ CZASO-
PISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY