

WŁADYSŁAW SZYSZKOWSKI

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI POŁONISTÓW W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH NA TLE AKTUALNYCH POTRZEB

W ciągu ostatnich kilku lat daje się zauważyć znamieny zwrot w podejściu do spraw nauczania na wszystkich szczeblach. Kiedy w poprzednich latach główna uwaga w rozważaniach tego rodzaju zwrócona była na materiał nauczania, to obecnie kieruje się ona coraz częściej w stronę osób zaangażowanych w owym procesie, tj. nauczyciela i ucznia. W krótkich odstępach czasu jawi się już trzecie wydanie szkiców prakseologicznych T. Kotarbińskiego pt. *Sprawność i błąd*¹, publikowanych, jak świadczy podtytuł, „z myślą o dobrej robocie nauczyciela”. Wytrawny pedagog St. Dobrowolski w swojej wydanej rok wcześniej obszernej książce pt. *Struktury umysłów nauczycieli*² próbuje dać na podstawie obserwacji lekcji i bogatego materiału ankietowego typologię nauczycieli, uwydatniając charakterystyczne cechy indywidualne ich umysłowości, wydany zaś w tymże roku przez W. Okonia zbiór rozpraw pod wspólnym tytułem *Osobowość nauczyciela*³ przypomina, co już dawniej na ów temat powiedzieli wybitni pedagodzy i psychologowie.

Również w związku z podjęciem reformy szkolnej, która wymagać będzie w najbliższych latach ogromnego wysiłku natury materialnej i moralnej, podkreśla się ważną rolę, jaką w tym dziele ma spełnić nauczyciel. „Nauczyciel jest centralną postacią systemu oświaty — stwierdzał I sekretarz Partii na krajowym zjeździe ZNP w grudniu 1960 roku — jego postawa społeczna, poziom wiedzy i kwalifikacji

¹ T. Kotarbiński: *Sprawność i błąd* (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela) Wyd. 3. uzupełn. Warszawa 1960.

² St. Dobrowolski: *Struktury umysłów nauczycieli*. Warszawa 1959.

³ *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya. Opracowanie i wstęp W. Okonia. Warszawa 1959.

pedagogicznych — decydują w ostatecznym rachunku o obliczu szkoły" ⁴. Omawiając zaś uchwały VII Plenum w sprawie reformy szkolnictwa, rektor naszej uczelni W. Danek ostrzega: „Bez świadomego tradycji i godności swego stanu nauczyciela, bez stworzenia nowych kadr wychowawców kierujących się świadomym powołaniem w wykonywaniu swej ciężkiej pracy, nie zbudujemy socjalistycznej reformy szkolnej, współuczestniczki budowy socjalizmu w Polsce" ⁵.

Jeżeli to wysunięcie na pierwszy plan w dziele reformy szkolnej osoby nauczyciela, i to nauczyciela z powołania, ma znaczenie dla wszystkich przedmiotów, to specjalnej wagi nabiera w stosunku do przyszłego polonisty, który obok cech właściwych każdemu nauczycielowi musi posiadać jeszcze walory swoiste, dostosowane do materiału, z jakim ma do czynienia w swojej codziennej praktyce szkolnej, i to na wszystkich szczeblach nauczania. Nie wystarczy tu bowiem tylko wiedza rzeczowa, opanowanie faktów językowych i literackich oraz umiejętność posługiwania się metodami wyłącznie intelektualistycznymi w obcowaniu z młodzieżą.

„Nauczyciel w ogólności musi o faktach wiedzieć i musi je rozumieć — wywodzi kierownik naszej katedry historii literatury Jan Nowakowski w artykule pt. *Osobowość nauczyciela polonisty a nauczanie literatury* — ucznia winien od doprowadzić do aktu poznania i do powstania określonych sprawności. W odniesieniu do polonisty nie mogą to być jednak kategorie dostateczne. Zresztą wiedza o faktach literackich, ich rozumienie nie są tym samym, co wiedza np. o podobieństwie trójkątów ani nawet tym samym, co wiedza o wojnie trzydziestoletniej. Czy można ten typ „wiedzy i rozumienia" równać z wiedzą o lirykach lozańskich", z ich rozumieniem? Czynności wyobraźni, przeżycie emocjonalne, aktywność swoistych intelektualnych skojarzeń — to, co nazwać możemy tylko „wrażliwością estetyczną", a również zdolność do organizowania podobnego sposobu percepcji i recepcji utworu w środowisku odbiorców, więc w świadomości indywidualnej uczniów — to wyznaczniki swoistości struktury osobowości nauczającego i nie mniejszej swoistości wchodzącego w rachubę zorganizowanego przebiegu „sekwencji dydaktycznej" ⁶.

Wielkie zaiste i bardzo odpowiedzialne zadanie staje przed katedrami uczelni pedagogicznych, zwłaszcza katedrami filologii polskiej. Muszą

⁴ Przemówienie Tow. W. Gomułki na krajowym zjeździe ZNP. „Ruch Pedagogiczny" 1961, nr 1, s. 9.

⁵ W. Danek: Dlaczego ośmiolatka. „Życie Literackie" 1961, nr 5.

⁶ J. Nowakowski: Osobowość nauczyciela polonisty a nauczanie literatury. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny", z. 12. Historia i teoria nauczania języka polskiego. Kraków 1962, s. 47.

one bowiem tak kształcić przyszłych polonistów, by mogli oni być prawdziwymi pośrednikami między językowym i literackim dorobkiem naszej kultury a jej przyszłymi konsumentami, by wyrabiali żywy, bezpośredni stosunek do książki jako źródła nie tylko wiedzy o świecie i życiu, ale także jako środka pogłębiania własnej osobowości.

Zadanie tym trudniejsze, że kandydaci na przyszłych polonistów nie zawsze kierują się świadomym wyborem kierunku studiów, co gorzej — wykazują poważne braki właśnie w owych dziedzinach, które mają podstawowe znaczenie dla dalszej nauki i przyszłego zawodu. Ogłaszane od lat kilku sprawozdania z egzaminów wstępnych do wyższych uczelni świadczą wprawdzie o stopniowym polepszaniu się ogólnego przygotowania kandydatów, niemniej jednak stwierdzają, że pewne niedomagania powtarzają się uparcie z roku na rok mimo niewątpliwych starań o podniesienie ogólnego poziomu nauczania w szkołach średnich.

W zakresie polonistyki do niedomagań takich należy przede wszystkim ogromna trudność poprawnego pod względem kompozycyjnym i językowo-stylistycznym wypowiedzenia się w mowie i piśmie. Stwierdzając jako zjawisko dodatnie unikanie sloganowości, żalą się nadal obserwatorzy egzaminów na chaos i bezplanowość oraz wielkie ubóstwo językowe, jakie cechują prace pisemne kandydatów. „Tak jak w latach poprzednich i obecnie — czytamy w sprawozdaniu z egzaminów na rok szkolny 1959/60 — ujawniła się nieporadność w rozwijaniu tematów o charakterze problemowym. Najczęściej kandydaci w takich przypadkach pisali wszystko, co wiedzieli o danym pisarzu i jego twórczości, lub po prostu bezkrytycznie streszczali utwory. Do rzadkości należały prace, które odznaczałyby się oryginalnym, własnym ujęciem tematu”⁷.

Niewiele zmieniło się pod tym względem u progu roku szkolnego 1960/61. „Najczęstszymi brakami występującymi w pracach pisemnych — stwierdza sprawozdanie tegoroczne — są: nieumiejętność samodzielnego podchodzenia do wybranego tematu, chaos wynikający z braku umiejętności rozplanowania pracy, streszczenia utworów zamiast omawiania problemów, dysproporcja klasycznych trzech części pracy na niekorzyść właściwego tematu, ogólnikowość, zbyt wierne trzymanie się sformułowań podręcznikowych”⁸.

Sporo do życzenia pozostawia nawet zewnętrzna strona prac. „Duża liczba kandydatów — czytamy w tymże sprawozdaniu — pisze po pro-

⁷ Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego. Ocena poziomu przygotowania młodzieży do szkół wyższych w roku szkolnym 1959/1960. Kraków 1961, s. 23.

⁸ Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego. Ocena poziomu przygotowania młodzieży do szkół wyższych w roku szkolnym 1960/1961. Kraków 1961, s. 27.

stu niechlujnie, nieczytelnie i bez troski o estetyczny wygląd swoich prac. Bardzo wielu zdających nie stosuje akapitów. Od początku do końca pracy pisemnej nie występują odstępy, które powinny zaznaczać pewne jej logiczne całości"⁹.

W dalszym ciągu dość opłakanie przedstawia się również sprawa znajomości gramatyki. Smutne doświadczenia, jakie pod tym względem poczyniono w latach poprzednich, spowodowały, że w niektórych uczelniach zrezygnowano w ogóle z pytań dotyczących owej dziedziny. Tam zaś, gdzie czyniono takie próby, wyniki były nadal niepomyślne. „Zdający nie znali podstawowych części zdania — stwierdzają przedstawiciele Uniwersytetu Jagiellońskiego — nie potrafili wymienić części mowy, szczególnie nieodmiennych (nie mówiąc już o podaniu przykładów), nie rozróżniali samogłosek od spółgłosek, nie umieli odmienić czasownika, nie znali podstawowych problemów kultury języka czy jego składników". Komisja egzaminacyjna Uniwersytetu Warszawskiego zaś oświadcza krótko: „Jeśli chodzi o znajomość gramatyki polskiej, to sprawa przedstawia się wciąż jeszcze źle"¹⁰.

To samo dotyczy też wiadomości z teorii literatury. Jak stwierdzają bowiem sprawozdania, rzadko zdarza się, żeby uczeń mógł coś powiedzieć o rodzajach i gatunkach literackich. „Uderzające braki wykazali kandydaci z teorii literatury — stwierdza delegat Kuratorium Okręgu Szkolnego obecny na egzaminach wstępnych do Uniwersytetu Wrocławskiego — np. nie odróżniają dramatu od poematu, rymu od rytmu, nie wiedzą, co to jest fabuła"¹¹.

Zwraca wreszcie uwagę brak czytania, i to zarówno w zakresie literatury pięknej, jak też prasy literackiej czy społeczno-kulturalnej. Wszelkie wycieczki poza program lektury obowiązkowej kończą się zazwyczaj fiaskiem.

Najpoważniejszy jednak zarzut, z którym spotykamy się nie od dziś we wszystkich sprawozdaniach z egzaminów wstępnych, to brak samodzielności myślenia, widoczny zarówno w rozwijaniu tematów prac pisemnych, jak i w odpowiedziach ustnych. Dotyczy to zresztą nie tylko przyszłych polonistów. W sprawozdaniu H. Izdebskiej z przebiegu egzaminów na wydział pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego w tymże roku 1959/60 czytamy m.in. taką charakterystykę kandydatów na przyszłych pedagogów: „Mankamentem prac pisemnych są ciągle jeszcze poważne usterki natury stylistycznej. Młodzież

⁹ Tamże, s. 27—28.

¹⁰ Ocena poziomu... w roku szkolnym 1959/1960, s. 25, 28. Por. też Ocena poziomu... w roku szkolnym 1960/1961, s. 31—34.

¹¹ Tamże, 1959/1960, s. 24, 1960/1961, s. 35 i in.

więcej wie i odczuwa, aniżeli potrafi przelać na papier. Nieumiejętność poprawnego sformułowania swoich myśli, ubóstwo językowe, nieporadność w podejmowanych przez egzaminatorów dyskusjach zwróciły uwagę wszystkich biorących udział w egzaminach wstępnych. Przyswojono sobie materiał określony programem i podręcznikiem. Przyswojono sobie również sposób interpretowania go i relacjonowania. Brak natomiast osobistego i samodzielnego angażowania się w problemy, brak umiejętności samodzielnej oceny dzieła literackiego, brak osobistego jego przeżywania". „Identyczne uwagi — dodaje autorka — zamieściłam w sprawozdaniu z rekrutacji przed dwoma laty. Nic się w tej dziedzinie nie zmieniło. Skończył się co prawda okres sloganowości, nie zaobserwowaliśmy prób przypodobania się egzaminatorom poprzez operowanie frazesami, ale ubóstwo języka, brak własnego zdania i nieumiejętność polemizowania pozostały" ¹².

Jak na tle tych ogólnych niedomagań przygotowania do studiów polonistycznych i pedagogicznych przedstawia się rekrutacja do wyższych szkół pedagogicznych? Opierając się na doświadczeniach krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, trzeba stwierdzić, że jak gdzie indziej, tak i tutaj, wiedza rzeczowa, przyswojona często drogą mechaniczną, ma widoczną przewagę nad umiejętnością samodzielnego rozumowania, że dużo łatwiej jest kandydatom wyrecytować wyuczone wiadomości z historii literatury niż samodzielnie zinterpretować nawet znany sobie utwór literacki i użyć przy tym właściwej terminologii z poetyki i stylistyki. Natomiast wiadomości z zakresu gramatyki, zwłaszcza u absolwentów liceów pedagogicznych i szkół zawodowych, są na ogół wystarczające, choć nie zawsze należycie ugruntowane. Najtrudniej zaś jest stwierdzić praktyczne opanowanie języka przez kandydatów ze względu na dość liberalny, podobnie jak się to dzieje również w innych uczelniach, sposób traktowania prac pisemnych oraz zbyt ograniczony czas obcowania z kandydatem na egzaminach ustnych. Toteż często zdarza się, że poważne braki w tym zakresie dają się stwierdzić dopiero w dalszym toku studiów, kiedy student staje w obliczu znacznie trudniejszych zadań niż na egzaminach wstępnych (prace seminaryjne i magisterskie). Warto przy tym przypomnieć, że wyższe szkoły pedagogiczne przyjmują największą ilość młodzieży pochodzenia chłopskiego i robotniczego (w roku szkolnym 1959/60 — 58,4%), co nie jest sprawą obojętną z punktu widzenia sprawności językowej i kultury ogólnej. Z drugiej zaś strony stale rosnące zapotrzebowanie na nauczycieli zmusza do szukania środków, by wszyst-

¹² H. Izdebska: Sprawozdanie z przebiegu akcji rekrutacyjnej na pedagogikę w roku akademickim 1959/60. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1960, nr 1, s. 196.

kich, którzy czują chęć i powołanie do tego zawodu, uczynić zdolnymi do pełnienia tych funkcji z jak najlepszym pożytkiem dla szkoły.

Biorąc to wszystko pod uwagę, korzystamy z przedłużenia studiów do lat pięciu nie dla forsowania nadbudówek mniej lub więcej specjalistycznych, lecz dla stworzenia gruntownej podbudowy dla całości studiów. Jak długo przygotowanie kandydatów do studiów wyższych jest tego rodzaju, iż nie daje dostatecznej rękojmi, by przyjęci kandydaci nie porali się ze zbyt wielkimi trudnościami w przyswajaniu materiału naukowego na wyższym szczeblu swoich studiów, tak długo konieczną jest rzeczą wyrównanie owych braków w czasie jak najkrótszym, tj. w przeciągu pierwszego roku studiów, i zapewnienie w ten sposób dalszego startu w warunkach jak najbardziej normalnych.

Jak więc ma wyglądać ukształtowanie studiów na tym pierwszym roku, który w odróżnieniu od następnych zasługiwałby na miano propedeutycznego? Musi on objąć przede wszystkim te dziedziny, w których kandydaci wykazują najczęściej luki, a które mają zasadnicze znaczenie dla dalszych studiów polonistycznych.

Na czoło wysuwa się tu oczywiście konieczność jak najlepszego opanowania praktycznego tego narzędzia, którym się będzie posługiwał polonista zarówno w dalszych studiach swoich, jak też w późniejszym zawodzie, a więc samego języka polskiego. Służące temu celowi ćwiczenia językowo-stylistyczne pojmujemy przy tym szerzej i głębiej, niż to sugeruje sam tytuł i dotychczasowa praktyka w tej dziedzinie. Zależy nam tutaj nie tylko na wyplenieniu błędów gramatycznych i stylistycznych, ewentualnie także ortograficznych, gdyż stanowią one bądź co bądź tylko indywidualne niedomagania poszczególnych studentów, lecz o wprowadzenie ogółu studiujących w arkana sztuki pisarskiej. Powinny więc wejść w zakres tego przedmiotu ogólne zasady kompozycyjne różnych gatunków prozy, ze szczególnym uwzględnieniem prozy opisowo-rozumującej (przemówienie, rozprawa, artykuł publicystyczny itp.), oraz ważne z punktu widzenia praktycznego elementy leksykologii, frazeologii i składni, a więc to wszystko, co stanowi zawartość tak popularnych za granicą podręczników sztuki mówienia i pisania. Dopiero bowiem w oparciu o tak szerokie podstawy możliwe jest na wyższym poziomie wymaganie od studentów poprawnie skonstruowanych sprawozdań i referatów w ramach ćwiczeń i proseminariów z różnych dyscyplin specjalnych. Nie trzeba bowiem chyba dodawać, że wysiłki nad doskonaleniem tej umiejętności muszą mieć charakter ciągły, jeżeli student ma przystępować do pracy magisterskiej z pełnym opanowaniem kunsztu pisarskiego.

Ujęte w ten sposób ćwiczenia językowo-stylistyczne mogą stanowić właściwy wstęp do wszelkiej pracy naukowej nie tylko dla polonistów,

lecz — z odpowiednim zróżnicowaniem materiału — także dla innych kierunków studiów. Natomiast ściśle polonistyczny charakter mają przewidziane na tymże roku „Podstawowe wiadomości z zakresu poetyki, stylistyki i wersyfikacji”. Wobec braku dostatecznych wiadomości z tych dziedzin, stwierdzanego na egzaminach wstępnych nie tylko do naszej uczelni, mają one na celu dopracowanie się wspólnego języka między wykładowcami a studentami w toku dalszych studiów przez uściślenie używanych w wykładach i ćwiczeniach pojęć i terminów z zakresu językoznawstwa i nauki o literaturze. Posługując się zaś licznymi przykładami z literatury polskiej i obcej, ćwiczenia te wdrażają jednocześnie w analizę utworów literackich z uwzględnieniem różnych ich elementów składowych i przygotowują w ten sposób do właściwego traktowania dzieł literackich zarówno w przewidzianych na lata następne ćwiczeniach z różnych dziedzin nauki o literaturze, jak i w ramach lektury indywidualnej.

Tu byłyby też najwłaściwsze miejsce dla nauk pomocniczych literatury, wykładanych obecnie dopiero na roku drugim. Mają one bowiem również charakter wprowadzający studenta w tok dalszej jego pracy. Warto przy tym nadmienić, że ważną pomocą naukową przy studio- waniu obu tych dziedzin może być wydany przez krakowską WSP *Słownik terminów literackich* St. Sierotwińskiego¹³, obejmujący zarówno teorię literatury, jak nauki pomocnicze literatury, oraz podaj- jący obszerną bibliografię dotyczącą obu działów.

Czym dla przyszłych studiów literackich są „Podstawowe wiadomości z zakresu poetyki, stylistyki i wersyfikacji”, tym dla studiów języko- znawczych jest gramatyka opisowa języka polskiego. Trzeba przy tym stwierdzić, że braki w tej dziedzinie bywają niekiedy bardzo rażące, choć gramatyka opisowa traktowana jest obecnie w szkole ogóln- kształcącej w dwóch kolejnych cyklach (kl. V—VII i VIII—IX) a przy- swajanie pewnych jej elementów sięga nawet okresu wcześniejszego (kl. II—IV). Jest to więc sytuacja niewątpliwie anormalna, gdyż tyle lat pracy poświęcanych owej dyscyplinie powinno dawać dużo lepsze owoce. Nie tu miejsce wchodzić w powody tego stanu rzeczy. Zmusza on jednak uczelnię wyższą do traktowania owego działu językoznaw- stwa w sposób niemal systematyczny w ciągu aż dwóch pierwszych lat nauczania ze szkodą dla innych jego działów, znacznie bardziej interesujących dla młodzieży, oraz do powtarzania dużej ilości rzeczy znanych już tej części studentów, która przyswoiła sobie dostateczny

¹³ St. Sierotwiński: *Słownik terminów literackich*. Teoria i nauki pomocnicze literatury. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie. „Rocznik Naukowo-Dydaktycz- ny” z. 9. Filologia polska. Kraków 1960.

zasób wiadomości z owej dziedziny na niższych szczeblach nauczania. Pożądane więc byłoby takie przygotowanie młodzieży w tej dziedzinie, które pozwoliłoby w ramach jednego tylko roku na powtórzenie i pogłębienie wiadomości wyniesionych ze szkoły średniej. Zbytne bowiem rozszerzanie tego działu na sprawy zbyt elementarne może pociągnąć za sobą skutki niepomyślne, wywołać raczej zniechęcenie niż pobudzić do głębszych studiów językowych. Słusznie, jak się zdaje, stwierdza Z. Klemensiewicz: „Młody adept polonistyki, mając znacznie gorsze warunki startu na odcinku gramatycznym niż literackim, musi pospiesznie i z oporem nadrabiać zaniedbania całych lat, nie bez kwasów i dąsów z powodu rzekomego przeciążenia materiałem gramatycznym. Przyswoiwszy go sobie nieraz z biedą i ledwie dostatecznie, wraca do szkoły już jako nauczyciel języka polskiego, aby ze zrozumiałych powodów po macoszemu traktować ten dział swojej specjalności. Tak się zamyka koło: szkoła podstawowa — liceum — uniwersytet — szkoła podstawowa i liceum, w którym to kole spełniają się oplakane losy zaniedbanego języka ojczystego”¹⁴.

Rozszerzeniu ogólnych horyzontów młodzieży winny służyć na pierwszym roku dwa przedmioty, które wykraczają poza język i literaturę, jednocześnie zaś stwarzają pożądane tło dla studiowania obu dziedzin w toku dalszych studiów. Są to: historia kultury i historia sztuki, dla których należytego uształtowania szczególnie pomyślnie układają się warunki w krakowskiej czy gdańskiej WSP ze względu na historyczne oblicze obu miast. Wykłady, ćwiczenia i wycieczki naukowe pozwalają studentom zetknąć się bezpośrednio z zabytkami kultury i sztuki. Przewidziane są one obecnie dopiero na drugim roku studiów. Właściwsze ich miejsce byłoby jednak na roku pierwszym, gdzie mogłyby skutecznie zastąpić historię Polski, przedmiot, który powinien być już dostatecznie znany młodzieży ze szkoły średniej, a którego niezbędne elementy wystąpią niewątpliwie jeszcze później w ramach historii literatury.

Na tym zamykałyby się wymagania pierwszego roku jako etapu wstępnego do dalszych studiów, tak koniecznego ze względu na liczne niedomagania, jakie w obecnej chwili wykazuje młodzież napływająca do wyższych uczelni. Warto jeszcze nadmienić, że układ taki i związany z nim dobór przedmiotów pozwala na przyjmowanie absolwentów studiów nauczycielskich bezpośrednio na rok drugi z koniecznością niewielkich tylko uzupełnień. Poetyka bowiem, i gramatyka opisowa to przedmioty, które są, albo przynajmniej powinny być, jak najpoważ-

¹⁴ Z. Klemensiewicz: Rola i miejsce nauczania języka polskiego w szkole ogólnokształcącej. „Język Polski” 1959, z. 1, s. 59.

niej traktowane w owym typie szkół, opanowanie zaś języka może już czynić zbędnymi ćwiczenia językowo-stylistyczne. Jedynie więc historia kultury i historia sztuki wymagałyby oddzielnego przesłuchania, co jest łatwe do zorganizowania w toku dalszych studiów.

U progu systematycznych studiów polonistycznych, jakie w tym układzie rozpoczynają się z drugim rokiem pracy, wyłania się jako problem naczelný zakres specjalizacji w ramach dwóch głównych dyscyplin: nauki o języku i nauki o literaturze. Ogólnie rzecz biorąc, trzeba stwierdzić, że o ile w uczelniach uniwersyteckich specjalizacja taka jest zupełnie uzasadniona z uwzględnieniem nawet dalej idących rozgałęzień, to w wyższych szkołach pedagogicznych, przygotowujących młodzież wyłącznie do zawodu nauczycielskiego, specjalizacja taka jest raczej niepożądana. Nie można oczywiście krępować studentów w doborze tematów prac magisterskich z jednej lub drugiej dziedziny, zasadniczo jednak przygotowanie naukowe z obu działów winno być dla wszystkich jednakowe. Zbytnią bowiem specjalizacja, zasklepienie się wyłącznie w jednej lub drugiej dyscyplinie, odbija się raczej ujemnie na przyszłej pracy nauczycielskiej. Tzw. „literaci” lekceważą często lekcje nauki o języku i doprowadzają w tej dziedzinie do wyżej wspomnianych opłakanych rezultatów, tzw. „językowcy” sięgają na lekcjach języka do materiału przerastającego możliwości uczniów, teksty zaś literackie traktują w sposób zbyt jednostronny, nie wyczerpując wszystkich tkwiących w nich walorów ideowych i artystycznych. Tymczasem programy obecnej szkoły średniej podkreślają w sposób niedwuznaczny ważność obu tych działów, współczesna zaś nauka o literaturze w coraz to większej mierze korzysta ze zdobyczy lingwistycznych przy interpretacji utworów literackich. Doprowadzenie do zrozumienia prawdziwego sensu przenikania się wzajemnego owych dwóch dziedzin winno być także jedną z wytycznych w doborze i rozłożeniu materiału z obu gałęzi studiów polonistycznych.

Jakież więc dyscypliny szczegółowe stanowią lub powinny stanowić główny ośrodek studiów polonistycznych w obu dziedzinach?

W zakresie wiedzy o języku pierwsze miejsce po gramatyce opisowej należy się oczywiście gramatyce historycznej, drugie zaś — dialektologii. Pierwsza z nich stanowi właściwe pogłębienie gramatyki opisowej i stwarza konieczną podbudowę dla wszelkich innych rozważań językoznawczych. Druga otwiera oczy na przestrzenne zróżnicowanie zjawisk językowych i stanowi właściwe przygotowanie do pracy zawodowej w różnych środowiskach. Historycznego i regionalnego podejścia wymagałyby także elementy semantyki i leksykologii w przeciwieństwie do opisowo-normatywnego traktowania tych zjawisk na stopniu średnim. Powinny by się wśród nich znaleźć także elementy onomastyki

i toponomastyki jako przygotowanie do tak chętnie podejmowanych prac magisterskich z owych dziedzin oraz późniejszej działalności oświatowej nauczyciela w różnych środowiskach.

Specjalnego ujęcia wymagałaby również historia języka. Jest to bowiem dziedzina, w której najłatwiej byłoby rzucić pomost między językiem a literaturą, o ile traktowałoby się ową dyscyplinę nie tylko pod kątem widzenia gramatycznym, lecz także stylistycznym. Od lat podkreśla się w programach szkolnych obowiązek charakteryzowania dorobku poszczególnych pisarzy i epok nie tylko pod względem ideowym, lecz także artystycznym, a więc i językowo-stylistycznym. Jak dotychczas jednak charakterystyki takie albo są całkowicie pomijane, albo gubią się w ogólnikach. Może by więc uwzględnienie w ramach historii języka także historii stylu rzuciło ciekawsze światło na wzajemny związek obu gałęzi wiedzy językoznawczej oraz przyczyniło się w ten sposób do pełniejszego przygotowania studenta w zakresie kultury tak językowej, jak i literackiej.

Zbędne natomiast wydają się, tak ze względu na potrzeby zawodowe, jak kulturę ogólną, oddzielne wykłady z zakresu stylistyki i kultury języka, traktowanych w sposób opisowo-normatywny. Pod tym względem wyręcza już uczelnię wyższą szkoła średnia, poświęcając sporo uwagi tym sprawom w dwóch ostatnich klasach. Sporo też elementów z tych dziedzin winno znaleźć teoretyczne oświetlenie i praktyczne zastosowanie w ramach przewidzianych na pierwszym roku ćwiczeń stylistyczno-językowych.

Jak w zakresie językoznawstwa naturalną nadbudowę gramatyki opisowej stanowi gramatyka historyczna i dialektologia, tak w dziedzinie nauki o literaturze na zrębach dostarczonych przez podstawowe wiadomości z zakresu poetyki, stylistyki i wersyfikacji na roku pierwszym buduje się w latach następnych systematyczny kurs historii literatury polskiej w oparciu o zasadnicze wiadomości z zakresu literatury powszechnej. Jakkolwiek bowiem ułożyłby się stosunek lektury do historii literatury w przyszłych programach szkoły średniej, chronologiczny kurs literatury musi stanowić główny trzon studiów w uczelni wyższej, przynajmniej tak długo, jak długo nie ukaże się podręcznik historii literatury przystosowany do potrzeb studentów szkół wyższych. Dyskusji mogą tylko podlegać czas trwania tego kursu oraz proporcje, w jakich mają w nim występować wiadomości z różnych okresów rozwoju piśmiennictwa. W obecnej chwili kurs historyczny literatury polskiej rozpoczyna się na roku drugim, zamykając w obrębie tego roku literaturę staropolską wraz z literaturą doby Oświecenia. Następne dwa lata obejmują romantyzm i pozytywizm oraz okresy późniejsze aż do literatury współczesnej włącznie. Literatura powszechna zaś zamyka

się w ramach zaledwie jednego roku i ogranicza się wskutek tego do bardzo ogólnego omówienia najważniejszych prądów oraz najwybitniejszych utworów literatury światowej. Słuszny więc wydaje się postulat — wysunięty przez WSP w Gdańsku — by literaturę powszechną rozpoczynać już w drugim semestrze pierwszego roku studiów, ponadto zaś dodatkowy semestr na piątym roku studiów poświęcić konwersatorium na temat literatury współczesnej polskiej i obcej. Za drugim projektem przemawiają także przemiany, jakim ulega dobór lektury w programach szkoły średniej.

Wzgląd na należyte przygotowanie studenta do przyszłej pracy zawodowej dyktuje jednak jeszcze inne postulaty dotyczące już nie tylko doboru materiału, lecz także metod nauczania w szkole wyższej. Jeśli w szkole średniej coraz bardziej punkt ciężkości przesuwa się z wiadomości historycznoliterackich na lekturę wybranych utworów, konieczna jest należyta rozbudowa ćwiczeń towarzyszących historii literatury polskiej i powszechnej w kierunku jak najbardziej wszechstronnej analizy opracowywanych tekstów literackich. Również przedmioty językoznawcze ze względu na zasadę pogłębienia stosowaną przy omawianiu zjawisk językowych w szkole podstawowej i średniej muszą być wyposażone w dostateczną ilość ćwiczeń, by wdrażać przyszłych nauczycieli w stosowanie właściwych metod. Zresztą przeniesienie punktu ciężkości z wykładów na ćwiczenia stanowi także jeden z zasadniczych postulatów w zakresie dydaktyki studiów wyższych¹⁵.

Godnym zamknięciem studiów językowo-literackich przyszłego polonisty powinny być obowiązujące wszystkich studentów wybrane zagadnienia z jednej strony z zakresu językoznawstwa ogólnego, z drugiej zaś — z teorii literatury. Jeden bowiem i drugi przedmiot, należycie postawiony, ma wszelkie szanse zarówno pogłębienia i ugruntowania studiów dotychczasowych z obu dziedzin, jak i ukazania szerokich perspektyw, które się otwierają przed badaniami lingwistycznymi i literackimi. Oświetlenie teoretyczne poznanych dotychczas dziedzin językoznawstwa i nauki o literaturze, ich związku wzajemnego i łączności z innymi dziedzinami wiedzy, logiką, psychologią, socjologią, filozofią, charakterystyka metod w nich stosowanych, ukazanie najbardziej aktualnych problemów badawczych i znaczenia ich dla poznania rzeczywistości i postępu wiedzy — to najbardziej ogólne wytyczne ujęcia obu tych dziedzin. Podkreślić zaś trzeba, że wraz z postępowaniem świata ilość tych problemów gwałtownie wzrasta, że, mówiąc o teorii języka i literatury, trudno już dziś pominąć zupełnym milczeniem takie kwe-

¹⁵ Szerzej omawiam tę sprawę w artykule: Aktualne problemy dydaktyczne studiów wyższych. „Wiadomości Historyczne” 1960, nr 2—3.

stie, jak teoria informacji, wyrażań, przekładu z języka na język i inne sprawy związane z rozwojem cybernetyki, skoro i tam mówi się o zjawiskach związanych z leksykologią i składnią. Rozszerzanie się kręgów cywilizacji na ludy uważane dotychczas za pierwotne nie pozwala już dzisiaj ograniczać się w typologii języków do rodziny indoeuropejskiej, lecz domaga się także ukazywania podstaw rozwoju języków wykraczających poza ów świat w oparciu o antropologię i etnologię. To samo dotyczy także teorii literatury. Nie może już ona dzisiaj wyprowadzać wszystkich gatunków literackich z piśmiennictwa grecko-rzymskiego, wiadomo bowiem, że wiele z nich znanych już było w literaturach wschodnich lub nawet egzotycznych. Jeśli wykłady z zakresu humanistyki mają rzeczywiście rozszerzać horyzonty umysłowe młodzieży, jeśli mają ją wiązać z życiem, konieczne jest już wykraczanie poza ramy ciasnych specjalności, szukanie węzłów łączących ją z idącym gwałtownie naprzód postępem świata.

Zarówno wykłady, jak ćwiczenia powinny jednak stanowić tylko pobudkę do samodzielnej pracy młodzieży, której głównym ośrodkiem, jak w innych dyscyplinach, jest przede wszystkim lektura indywidualna. I tu znów spotykamy się ze zjawiskiem, które wyodrębnia studia polonistyczne spośród innych, nie tylko o charakterze matematyczno-przyrodniczym, lecz nawet humanistycznym. Poza literaturą bowiem naukową z zakresu badań językowych i literackich student polonistyki musi posiadać jak najszersze odczytanie w literaturze pięknej, to zaś pochłania wiele czasu, jeżeli lektura przynosić ma prawdziwe korzyści. Toteż równomierne rozłożenie jej na poszczególne lata winno stanowić jedno z głównych zadań katedr filologii polskiej. Konieczne jest uwzględnienie tego postulatu już przy układaniu siatki godzin, a jeszcze bardziej — przy ustalaniu wymagań z poszczególnych przedmiotów wchodzących w zakres wykształcenia przyszłego polonisty. Dobór pozycji prawdziwie wartościowych, mających zasadnicze znaczenie dla każdej gałęzi wiedzy, z pominięciem drobiazgów świecących tylko jasnością jednodniową, liczenie się przy tym z budżetem czasu studenta i dostępnością owych źródeł, pomoc i kontrola nad ich stopniowym opanowywaniem — to konieczne warunki, które mogą zapewnić dopiero należyłą korzyść pracy studenta w tej dziedzinie. Toteż z prawdziwą radością należy witać wszelkie projekty zmierzające do skutecznego uregulowania tej kwestii, jak wyżej wspomniana propozycja WSP w Gdańsku, by przez rozszerzenie kursu literatury powszechnej na dwa dodatkowe semestry bardziej równomiernie rozłożyć lekturę studentów na poszczególne lata, chociażby to nawet częściowo łamało omówioną wyżej zasadniczą linię podziału studiów na kurs propedeutyczny i późniejszą systematykę.

Do samodzielnego studiowania literatury naukowej oraz późniejszego rozszerzania horyzontów wykształcenia ogólnego konieczna jest oczywiście znajomość języków obcych. Dla obu gałęzi studiów polonistycznych ważna jest znajomość języka rosyjskiego, a obok tego jednego z języków zachodnioeuropejskich. Z punktu widzenia potrzeb specjalistycznych zasługiwałyby na uwzględnienie zwłaszcza język angielski, jako ten, w którym pojawiają się najciekawsze pozycje z zakresu językoznawstwa i nauki o literaturze. Ze względu jednak na późniejszą przydatność w życiu trudno traktować rzecz zbyt rygorystycznie i raczej należałoby wybór jednego z tych języków pozostawić swobodnej decyzji studentów. Warto przy tym podkreślić, że pożądana byłaby w tym wypadku dalsza kontynuacja nauki języka znanego już ze szkoły średniej, a nie rozpoczynanie nauki nowego. Ważniejsze bowiem wydaje się dokładne opanowanie dwóch języków (w tym wypadku rosyjskiego i jednego z zachodnioeuropejskich) niż powierzchowna znajomość większej ich ilości.

Spośród języków tzw. martwych trzy występują w programach wyższych szkół pedagogicznych: łacina (obowiązkowa dla nie mających z tego przedmiotu stopnia ze szkoły średniej), tzw. elementy greki oraz język starocerkiewnosłowiański. Trudno zaprzeczyć przydatności łaciny nie tylko dla polonistów, lecz w ogóle dla humanistyki. Dość problematyczna natomiast wydaje się korzyść samodzielnego traktowania „elementów greki” i też chyba tylko elementów starocerkiewszczyzny w oddzielnych wykładach i ćwiczeniach, nb. bardzo skąpych, bo obejmujących zaledwie po dwie godziny w pojedynczych semestrach. Tyle bowiem, ile można dać z owych języków w czasie tak krótkim, zmieściłoby się z pewnością w ramach innych działów językoznawstwa (zwłaszcza gramatyki historycznej, gramatyki porównawczej języków słowiańskich i językoznawstwa ogólnego) i znalazłoby właściwsze oświetlenie na szerszym tle porównawczym. Warto przy tym zaznaczyć, że zarówno ze względów teoretycznych, jak z uwagi na naszą obecną sytuację polityczną, bardzo pożądanymi byłoby objęcie wykładami z zakresu porównawczej gramatyki języków słowiańskich nie tylko „językowców”, jak to jest obecnie, lecz ogółu studentów polonistyki.

Gdy mowa o lektoratach, nie można oczywiście także pominąć najważniejszego z nich, tj. lektoratu żywego słowa w języku ojczystym. Wzgląd zarówno na przyszłą pracę zawodową, jak na szerszą działalność społeczno-oświatową nauczyciela polonisty wymaga otoczenia tego lektoratu szczególną opieką ze strony uczelni i uczynienia zeń jednego z przedmiotów obowiązujących wszystkich studentów polonistyki.

Ukoronowaniem dawniej czteroletnich, obecnie pięcioletnich studiów

w zakresie filologii polskiej mają być, podobnie jak w innych uczelniach wyższych, prace magisterskie z dziedziny językoznawstwa lub nauki o literaturze. Wachlarz ich jest bardzo szeroki, przynajmniej w krakowskiej WSP. Część studentów, przechodząca przez seminarium prof. W. Danka, skupia już od dłuższego czasu wysiłki swoje na badaniu twórczości Kraszewskiego. Są to przeważnie monografie poszczególnych powieści, niekiedy z wyraźnym przystosowaniem do celów szkolnych (np. opracowanie wstępu i przypisów do wybranej powieści). Uczestnicy seminarium prof. J. Nowakowskiego zajmują się głównie odbiciem prądów literackich w twórczości wybranych pisarzy lub czasopiśmiennictwie epoki. Przepracowano już w ten sposób ludowość w literaturze krajowej po 1830 r. oraz naturalizm w literaturze u schyłku XIX i w początkach XX w. Obecnie zaś zainteresowanie zaczyna się przesuwac na okres dwudziestolecia międzywojennego. W seminarium dr L. Eustachiewicza głównym ośrodkiem prac magisterskich stała się twórczość Bałuckiego i Rydla, w studium dla pracujących zaś dorobek powieściowy Orzeszkowej. Inni słuchacze tegoż studium pod kierunkiem dr St. Sierotwińskiego zajmują się głównie liryką, opracowując takich pisarzy, jak S. Garczyński, M. Gosławski, E. Wasilewski i in.

Prace językoznawcze w seminarium doc. St. Jodłowskiego dotyczą głównie wybranych zjawisk z zakresu gramatyki opisowej na tle współczesnym i historycznym. Zdarzają się jednak także tematy z pogranicza gramatyki i dydaktyki, dotyczące błędów językowych uczniów lub trudności ortograficznych, oraz z zakresu dialektologii, oparte na bezpośredniej obserwacji środowiska. Prof. T. Milewski zaś w swoim seminarium organizuje na szerszą skalę pracę nad badaniem nazwisk i nazw miejscowych, szczególnie chętnie podejmowaną przez słuchaczy studium dla pracujących.

Jak świadczy ów z konieczności bardzo pobieżny przegląd prac prowadzonych w polonistycznych seminariach magisterskich krakowskiej WSP — a podobnie jest i gdzie indziej — o kierunku ich decydują głównie zainteresowania naukowe wykładowców, w pewnej zaś mierze także wzgląd na przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli. Podobnie jak w uniwersytetach, rozprawa magisterska ma być surogatem pracy naukowej. Polega ona na samodzielnym zbieraniu materiału, wysnuwaniu z niego odpowiednich wniosków i stosowaniu pewnego aparatu naukowego w postaci przypisów i bibliografii, czasem staje się nawet próbą monografii naukowej wybranego pisarza czy dzieła literackiego. Widoczne są przy tym, zwłaszcza w seminariach historyczno-literackich, tendencje do kompleksowego oświetlenia pewnych zagadnień w ramach zespołowej pracy seminaryjnej. Ułatwia to z jednej strony wykładowcom kierowanie pracami indywidualnymi studentów,

z drugiej strony zaś zapewnia uczestnikom wszelkie korzyści, jakie mogą wypłynąć z takiej organizacji seminarium. Pozwala wreszcie osiągnąć wspólnym wysiłkiem nawet pewne zdobycze naukowe o trwałym znaczeniu, jak w tym wypadku w badaniach nad życiem i twórczością Kraszewskiego czy ludowością w literaturze krajowej po 1830 r.

Jak w innych pracach studentów, tak i tutaj, pożądane jest jednak zachowanie pewnego umiaru. Biorąc pod uwagę budżet czasu studenta, nie możemy stawiać go nawet w ostatnim roku wobec zbyt wygórowanych i pracochłonnych zadań. Nie ilość bowiem zebranego materiału, ale sposób oświetlenia tematu, świadczący o ogólnym zasobie wiedzy i poziomie inteligencji kandydata, winien decydować o wartości pracy. Do tego zaś celu mogą wystarczyć prace nawet o węższym zakresie, niż się to zazwyczaj praktykuje, byle zmuszały nie tyle do inwentaryzacji materiału, ile do głębszego przemyślenia istoty tematu i bardziej samodzielnelnego jego oświetlenia.

Gdy mowa o pracach magisterskich, warto również zaznaczyć, że w związku z zasadniczym założeniem jednolitości studiów polonistycznych chętnie widzielibyśmy w wyższych szkołach pedagogicznych prace, które wykraczałyby poza zakres jednej specjalności, a przede wszystkim zmuszały do umiejętnego operowania wiadomościami z różnych dziedzin wiedzy o języku i literaturze. Analiza językowo-stylistyczna wybranych tekstów literackich, śledzenie ewolucji pewnych zjawisk językowych i literackich na szerszym tle historycznym, badanie funkcji artystycznej pewnych elementów gramatycznych, leksykalnych, frazeologicznych, syntaktycznych w dziełach literackich itp. zadania mogłyby stanowić wdzięczny materiał prac magisterskich ukazujących istotną korzyść studiów specjalistycznych z różnych dziedzin i jednocześnie ich wzajemną łączność na tle konkretnych przykładów. W katedrze historii literatury krakowskiej WSP czyniono już takie próby, badając np. funkcję archaizmów zaczerpniętych z „Pamiętników” Paska w powieściach Kraszewskiego. Pożądane byłoby, by także katedry języka polskiego próbowały nawiązać stosunki z literaturą przez dobór tematów, zmuszających do badania języka konkretnych tekstów literackich, pisarzy czy całych epok. Wzajemne bowiem współdziałanie obu katedr w tej dziedzinie może się znacznie przyczynić do wyrównania owych różnic, jakie obecnie istnieją między tzw. „językowcami” a „literatami”, i do bardziej wszechstronnego ujmowania materiału z obu dziedzin w szkole średniej.

Równolegle z kształceniem specjalistycznym postępuje w wyższych szkołach pedagogicznych przygotowanie przyszłego nauczyciela pod względem pedagogicznym, obejmując kolejno na poszczególnych latach historię wychowania, psychologię ogólną i rozwojową, pedagogikę

i dydaktykę ogólną, wreszcie metodykę nauczania danej specjalności. Nie tu miejsce wchodzić bliżej w problematykę tych przedmiotów, gdyż poświęcono im w niniejszym wydawnictwie oddzielny artykuł. Wystarczy poruszyć tylko te sprawy, które ściślej wiążą się z polonistyką.

Wspomnieliśmy już wyżej, jaką rolę odgrywa wzgląd na przyszły zawód nauczyciela w doborze prac magisterskich z zakresu językoznawstwa i literatury. Tu należy podkreślić, że ścisły związek z przyszłą działalnością polonisty ma wykładana na trzecim roku „Literatura dla dzieci i młodzieży”. Wobec braku zaś specjalnej katedry tego przedmiotu kierownicy seminariów historii literatury chętnie widzą w ramach swoich prac tematy związane z tym przedmiotem. Tak w seminarium prof. Danka opracowano w ostatnich latach indywidualnie takie tematy, jak „Twórczość poetycka W. Bełzy dla dzieci”, „J. I. Kraszewski jako pisarz dla dzieci i młodzieży”, „M. Konopnicka jako pisarka dla dzieci”, a w seminarium prof. Sierotwińskiego takie, jak „Twórczość E. Szelburg-Zarembiny dla dzieci i młodzieży” czy „Osobowość artystyczna L. Krzemienieckiej”. Zdaje się, że właśnie w tej dziedzinie otwierają się duże perspektywy badawcze przed wyższymi szkołami pedagogicznymi i w związku z tym byłoby bardzo pożądane tworzenie oddzielnych seminariów poświęconych tej specjalności. Zaczątkiem zaś poważniejszych prac z tego zakresu są powstałe w ramach krakowskiej WSP obszerniejsze rozprawy współpracownika katedry historii literatury J. Białka na temat życia i twórczości H. Górskiej oraz literatury dziecięcej w okresie międzywojennym¹⁶.

Drugim przedmiotem, który, należąc w zasadzie do dyscyplin pedagogicznych, ściślej wiąże się z polonistyką, jest metodyka nauczania języka i literatury polskiej. Brak wśród katedr pedagogicznych oddzielnej katedry dydaktyki eksperymentalnej, czyli, mówiąc językiem bardziej współczesnym, psychodydaktyki, która by przygotowywała studentów do podejmowania prac eksperymentalnych na warsztacie szkolnym, oraz brak takiego warsztatu w postaci szkoły eksperymentalnej, ściśle związanej z uczelnią, nie pozwala na bardziej śmiałe próby w tym zakresie. W krakowskiej WSP jedynie słuchacze studium dla pracujących, jako ściśle związani z życiem szkoły, podejmują samodzielne badania pewnych problemów dydaktycznych w swej codziennej pracy. Posiadamy już kilkanaście rozpraw magisterskich poświęconych

¹⁶ J. Z. Białek: Drogi życia i twórczości Haliny Górskiej. „Studia Pedagogiczne” pod red. B. Suchodolskiego. T. V. Wrocław 1958; Tenże: Literatura dziecięca okresu międzywojennego na tle ówczesnych prądów pedagogicznych. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” z. 12, Historia i teoria nauczania języka polskiego. Kraków 1962.

analizie stosunku młodzieży klas V—VII szkoły podstawowej, szkół zawodowych i niektórych klas licealnych do wybranych pozycji z zakresu tzw. lektury uzupełniającej¹⁷. W związku zaś ze zbliżającymi się obchodami tysiąclecia Państwa polskiego zapoczątkowano na tej samej drodze badanie sposobów uwzględnienia różnych środowisk kraju w nauczaniu szkolnym. Natomiast magistranci studium stacjonarnego zajmują się głównie badaniami z zakresu historii nauczania języka polskiego, rozszerzając w ten sposób swoje wiadomości dydaktyczne i zaspakajając jednocześnie swoje zainteresowania ściśle polonistyczne, zwłaszcza w zakresie recepcji pewnych pisarzy na gruncie szkolnym. Ważną pomocą w wykonywaniu prac tego typu będzie dla przyszłych słuchaczy opracowywana przez katedrę bibliografia metodyki nauczania języka polskiego, której część pierwsza, obejmująca okres dwudziestolecia międzywojennego, jest już gotowa.

Bardzo silnie daje się przy tym odczuwać zarówno w Krakowie, jak w innych uczelniach pedagogicznych potrzeba stworzenia przy katedrach metodyki nauczania języka i literatury polskiej pracowni zaopatrzonej w odpowiednią aparaturę techniczną, które by wdrażały przyszłych nauczycieli w należyte posługiwanie się w praktyce szkolnej różnego rodzaju pomocami naukowymi, jednocześnie zaś służyły jako archiwum prac podejmowanych w ramach katedry przez jej pracowników oraz studentów.

Poza tym katedry te utrzymują stały kontakt ze szkołą podstawową i średnią z racji stałych ćwiczeń dydaktycznych, które w wyższych szkołach pedagogicznych trwają obecnie półtora roku, oraz tzw. praktyk ciągłych, które studenci odbywają dwukrotnie, najpierw w szkole podstawowej, następnie w szkole średniej. Dzięki szerszemu obcowaniu ze szkołą i młodzieżą już w toku studiów studenci wyższych szkół pedagogicznych zdobywają dość wyczerpujące przygotowanie do przyszłej pracy nauczycielskiej.

Ścisła łączność z problematyką naukową i dydaktyczną szkół różnego stopnia, do której przygotowujemy kandydatów, to w ogóle jedna z zasadniczych tendencji wyższych szkół pedagogicznych. Wyraża się ona już w tym, że chętnie widzimy wśród grona ich wykładowców ludzi, którzy pracowali kiedyś w szkole średniej oraz że młodzi pracownicy naukowcy, zanim zaczną pełnić swe obowiązki asystenckie, muszą odbyć bodaj jednoroczną a przeważnie dwuletnią praktykę w szkole średniej. Wyraża się to także w dążeniach, by wszelkie

¹⁷ Zob. J. Kulpa: Stosunek młodzieży do lektury w świetle prac magisterskich krakowskiej WSP. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, j. w.

zajęcia w uczelniach tego typu stały na możliwie wysokim poziomie nie tylko naukowym, lecz także dydaktycznym.

Rezultatem tak pojętych zadań jest stały udział przedstawicieli nasyżych uczelni we wszelkich poczynaniach zmierzających do podniesienia poziomu nauczania w szkołach podstawowych i średnich. Spośród pracowników krakowskiej WSP wielu bierze czynny udział w pracach komisji programowych oraz dostarczaniu odpowiednich pomocy naukowych tak uczniom jak nauczycielom. W pierwszym rzędzie dotyczy to oczywiście dyscyplin pedagogicznych i dydaktycznych, ale nie stronią od tego również przedstawiciele innych katedr.

W zakresie polonistyki należy wymienić przede wszystkim autorów podręczników. I tak: St. Jodłowski jest współautorem podręcznika dla klasy XI pt. *Język ojczysty*¹⁸, L. Eustachiewicz podręcznika historii literatury dla techników¹⁹, autor niniejszego artykułu współautorem *Historii literatury polskiej dla klasy IX*²⁰ oraz autorem książki pomocniczej dla nauczyciela pt. *Analiza dzieła literackiego w szkole*²¹, J. Kulpa — wyczerpującego komentarza do programu języka polskiego klas I—IV²² oraz szeregu wydawnictw pomocniczych dla nauczyciela, jak *Wiadomości o książce w szkole podstawowej*²³ i in. Kłopoty ortograficzne zarówno starszego jak młodszego pokolenia zaspakajają słowniki ortograficzne opracowane przez St. Jodłowskiego wspólnie z W. Taszyckim, które osiągnęły już kilkanaście wydań.

Bezpośrednio lub pośrednio celom szkolnym służą też opracowywane przez członków uczelni wydawnictwa tekstów o charakterze nauko-

¹⁸ St. Jodłowski, St. Rospond, Br. Wieczorkiewicz: *Język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu historii kultury języka dla klasy XI*. Wyd. 5, Warszawa 1960.

¹⁹ L. Eustachiewicz: *Literatura okresu Młodej Polski*. Podręcznik dla techników; Warszawa 1960.

²⁰ K. Budzyk, Z. Libera, J. Pietrusiewiczowa, W. Szyszkowski: *Historia literatury polskiej dla klasy IX. Od początku piśmiennictwa do końca XVIII wieku*. Wyd. 11; Warszawa 1961.

²¹ W. Szyszkowski: *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Warszawa 1958.

²² Zob. *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Praca zbiorowa pod redakcją A. Maćkowiaka i S. Wołoszyna; Warszawa 1959.

²³ J. Kulpa i K. Ciesielska: *Wiadomości o książce w szkole podstawowej*. Warszawa 1959.

²⁴ S. Jodłowski i W. Taszycki: *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*. Wyd. 14 zmien. Wrocław 1960. Ciż: *Słowniczek ortograficzny z zasadami pisowni. Dla uczniów szkoły podstawowej*. Wyd. 12, Warszawa 1961.

wym i popularnonaukowym. W „Bibliotece Narodowej” ukazały się lub ukazą w najbliższym czasie powieści Kraszewskiego: *Dziecię Starego Miasta* i *Czasy zygmuntofskie* w opracowaniu W. Danka i *Wybór poezji Lenartowicza* w opracowaniu J. Nowakowskiego. Tenże sam autor opracował w wydawnictwie „Naszej Biblioteki” powieści Balzaca *Ojciec Goriot* i *Eugenia Grandet*. W ramach zaś redagowanej przez W. Danka „Bibliotece powieści historycznych Kraszewskiego”, wydawanej przez Ludową Spółdzielnię Wydawniczą, pojawiły się dotychczas *Bajbuza* i *Czasy Zygmunta III* oraz *Kraków za Łokietka* w opracowaniu W. Danka, *Boży gniew* w opr. A. Jopka, *Lubonie* w opr. J. Jarowieckiego i *Masław* w opr. St. Sierotwińskiego.

Zresztą dorobek pracowników katedry historii literatury oraz metodyki języka i literatury w ostatnich latach dokładniej prezentują ukazujące się jednocześnie specjalne zeszyty „Rocznika Naukowo-Dydaktycznego” WSP w Krakowie, zawierające rozprawy i artykuły z obu wymienionych dziedzin. Pracownicy zaś katedry języka polskiego zasilają swymi artykułami czasopisma specjalne, jak „Język Polski”, „Poradnik Językowy” i „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”.

„Ministerstwo Oświaty oczekuje — czytamy w uwagach wstępnych do sprawozdania z plenarnego posiedzenia Rady Głównej na temat udziału szkolnictwa wyższego w realizacji reformy szkolnej — że pracownicy nauki, wykorzystując swoje bogate doświadczenie pedagogiczne i głęboką wiedzę, włączą się do prac programowych i podręcznikowych dla szkolnictwa podstawowego i średniego, że pracą dydaktyczną obejmą nie tylko studentów — kandydatów na nauczycieli, lecz także czynnych nauczycieli, którzy w ramach systemu zaocznego pragną zdobyć wykształcenie”²⁵.

Wobec przedstawionych wyżej zainteresowań katedr polonistycznych apel ten znajdzie zapewne swój oddźwięk wśród pracowników wyższych szkół pedagogicznych. Z jednej strony udział w pracach programowych i podręcznikowych, z drugiej zaś praca nad możliwie najlepszym przygotowaniem kadr nauczycielskich — to zadania, jakie mają do spełnienia w czasie najbliższym wyższe uczelnie, a więc i wyższe szkoły pedagogiczne, O ile pierwsze z tych zadań wymaga wysiłków indywidualnych, to drugie musi być owocem pracy zespołowej, do której powołani są wszyscy pracownicy katedr. Praca da jednak odpowiednie rezultaty, gdy będzie się odbywała w ramach głęboko prze-

²⁵ Zob. „Nowa Szkoła” 1961, nr 5. Dodatek.

myślanego systemu kształcenia przyszłych nauczycieli. Niniejszy artykuł jest tylko drobnym przyczynkiem, który próbuje na tle potrzeb bieżących wytyczyć drogi dalszego rozwoju w ramach jednego tylko kierunku studiów, tj. filologii polskiej. Dopiero zaś szersze rozpatrzenie tych postulatów na tle całości problematyki związanej z kształceniem nauczycieli może dać im należyte ugruntowanie i zapewnić ewentualne powodzenie.