

ROK IV

WARSZAWA · STYCZEŃ - LUTY 1951

Nr 1 (15)

# POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

1

*Komplet*

*brak wpisu treści*

*e II 5238*

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

## T R E Ś Ć N U M E R U

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Stefan Żółkiewski — Znaczenie prac Józefa Stalina o językoznawstwie dla badań literackich . . . . . 1  
Jan Zygmunt Jakubowski — Stefan Żeromski . . . . . 5

### PROGRAMY I PRAKTYKA SZKOLNA

- Eugeniusz Sawrymowicz — Uwagi o realizacji nowego programu historii literatury w klasach licealnych . . . . . 18  
Wiktor Czerniewski — Badanie wyników nauczania języka polskiego w klasie IX . . . . . 28

### Z CODZIENNYCH DOŚWIADCZEŃ

- Pasierbiński i Starościak — Poprawianie błędów i omyłek ortograficznych . . . . . 37  
Ramowy rozkład materiałów z języka polskiego dla I kl. lic. pedagogicznego . . . . . 42

### OCENY I SPRAWOZDANIA

#### K s i ą ż k i

- Wanda Gumplowiczowa — J. Dembowska, I. Klingerowa, E. Sawrymowicz, M. Żmigrodzka *Wypisy polskie klasa VIII* . . . . . 44  
Zofia Jakubowska — Maksym Gorki *Moje uniwersytety* . . . . . 49  
Wanda Gumplowiczowa — Książki dla młodzieży . . . . . 50  
Jan Zygmunt Jakubowski — Spotkanie nauki z piękną sztuką pisania 53

#### C z a s o p i s m a

- Zbigniew Żabicki — Przegląd czasopism . . . . . 54

### KRONIKA

- Zenona Macużanka — Literatura w walce o pokój . . . . . 60  
Eugeniusz Sawrymowicz — Z działalności Ośrodków DN Języka Polskiego . . . . . 63

# POLONISTYKA

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY  
PRZY WSPÓŁPRACY INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

STEFAN ŻÓŁKIEWSKI

## ZNACZENIE PRAC JÓZEFA STALINA O JĘZYKOZNAWSTWIE DLA BADAŃ LITERACKICH

(Fragmenty przemówienia wygłoszonego na Publicznej Sesji Teoretycznej poświęconej pracom Stalina o językoznawstwie dnia 4 grudnia 1950 r., zorganizowanej przez Redakcję Czasopisma *Nowe Drogi* i Instytut Kształcenia Kadr Naukowych)

Prace Józefa Stalina o językoznawstwie są przełomem we współczesnej nauce. Jako twórczy krok naprzód w filozofii marksistowskiej dotyczą wszystkich dziedzin wiedzy. Niewątpliwie najwięcej dają naukom o społeczeństwie. Spośród tych nauk obok językoznawstwa da się wyodrębnić jako szczególnie zainteresowana problematyką wspomnianych rozpraw nauka o literaturze. Dzieła literackie są wyrażane zawsze w określonym języku. To stwarza swoistą pograniczną sferę zagadnień językowo-literackich.

Nie stać nas jeszcze dzisiaj na pełniejszą charakterystykę wniosków, które powinien wyprowadzić badacz literatury z podstawowych rozróżnień Stalina między bazą a nadbudową w odniesieniu do faktów językowych.

Trzeba cytując te prace mieć na uwadze nie tylko z genialną prostotą ujęty centralny problem stosunku języka do bazy i nadbudowy, lecz również bogactwo sformułowań ogólnometodologicznych i naukoznawczych, które wymieniane rozprawy zawierają.

„żadna nauka nie może rozwijać się i dojrzewać bez walki poglądów, bez swobody krytyki”. Co znaczy ta teza w konkretnych warunkach aktualnego stanu i rozwoju polskiej nauki o literaturze? W aktualnej sytuacji walki z rutyną i zacofaniem, kosmopolityzmem i idealizmem w naszej nauce o literaturze? W toku aktualnej walki o przełom w tej dyscyplinie, o literaturoznawstwo marksistowskie, służące budownictwu socjalistycznemu w Polsce, współdziałające w ukształtowaniu takiej literatury, jakiej lud potrzebuje?

Sądę, że cytowana teza oznacza konieczność walki z fałszywymi autorytetami.

O rozwoju literaturoznawstwa w dużej mierze zadecyduje bojowa i konsekwentnie marksistowska krytyka dziedzictwa idealistycznej, burżuazyjnej nauki; w tym zakresie szeroka kampania walki poglądów, planowo pomyślana akcja krytyki naukoznawczej, skupienie szczególnej uwagi na tej, nie docenianej u nas, dziedzinie pracy naukowej wysuwa się w myśl mądrych wskazań Stalina na jedno z czołowych miejsc. Redakcja centralnego polskiego pisma historycznoliterackiego *Pamiętnika Literackiego* świadomie podjęła trud zorganizowania działu krytyki naukoznawczej dotąd właściwie nieistniejącej w naszej prasie literackiej. W roku bieżącym wydano 40 arkuszy druku *Pamiętnika Literackiego*, w druku znajduje się już dalsze 40 arkuszy. Na treść *Pamiętnika* składają się rozprawy, materiały, krytyki. Przy wspomnianej objętości 80 arkuszy na dział krytyki przypada nie więcej niż 10 arkuszy i może jeszcze 10 arkuszy obejmują systematyczne rozprawy naukoznawcze. Ilość stron nie decyduje o wartości i wpływie pracy naukowej. Tym niemniej już to zestawienie cyfrowe mówi, iż walka poglądów, swobodna i bojowa krytyka nie jest dostatecznie rozwinięta na naszym froncie literaturoznawczym. Wzmóc krytykę, wzmóc walkę z fałszywymi autorytetami — oto taktyczne wskazanie, które i dla literaturoznawstwa wynika ze znakomitych i ożywczych prac Stalina o językoznawstwie.

Czy ma to oznaczać całkowite zerwanie z tradycją polskiej nauki o literaturze? Nie, gdyż zwalczamy złe, idealistyczne, wrogie tradycje naszej nauki, a z dumą sięgamy do jej postępowych tradycji. Wzorem dla nas jest stosunek radzieckiej nauki do wielkich krytyków rewolucyjnych — demokratów XIX w. — do Bielińskiego, Czernyszewskiego, Dobrolubowa. Nauka radziecka pokazała, jak myśl ich walnie służy walce o estetykę marksistowską, o realizm socjalistyczny, o teorię nowej literatury naszej epoki. Tradycja polskiej postępowej krytyki literackiej nie jest tak bogata. Nie mogliśmy pochłubić się tak wyjątkowym, jedynym, niepowtarzalnym w skali światowej zjawiskiem — jakim był genialny Bieliński. Lecz i my w skromniejszym zakresie i z całym krytycyzmem możemy i powinniśmy sięgać choćby do tradycji krytyka-rewolucjonisty Edwarda Dembowskiego, jak to dowodnie wykazał Leon Przemski w pracy *Dem-*

bowski jako teoretyk literatury, pracy drukowanej w zeszycie 2 *Pamiętnika Literackiego* z roku 1950. Wydobycie w pełni na światło naszej postępowej tradycji literaturoznawczej jest pilnym zadaniem. Omawiana tu walka z fałszywymi autorytetami nie może być przeprowadzona skutecznie bez dobrej i szerokiej znajomości wzorów nowoczesnego marksistowskiego literaturoznawstwa, jego metod walki, metod krytyki naukoznawczej, a to znaczy, że nie osiągniemy również i pod tym względem właściwych rezultatów bez dobrej znajomości radzieckiej nauki o literaturze, bez dobrej znajomości radzieckich metod walki i bezkompromisowej bolszewickiej krytyki fałszywych autorytetów. Arcywzorem będzie tu walka Lenina z liberalno-burżuazyjnymi falsyfikatorami twórczości Tołstoja. Szczególną wartość będzie tu miała codzienna praktyka bojowej nauki, bojowej krytyki naukoznawczej badaczy radzieckich, której przykładem może być świetna rozprawa z burżuazyjnymi falsyfikatorami ideologii Gribojedowa w pracy Nieczkinej *Gribojedow i dekabryści* (Moskwa, 1947).

Przełomowym naukowym odkryciem Stalina — decydującym dla rozwoju nauki o języku — jest ustalenie stosunku języka do nadbudowy. Pośrednio zaważyć to powinno i na rozwoju wiedzy o literaturze. Trzeba jednak pamiętać, że — jak pisze akademik Jegolin — „szczególnie ważne znaczenie ma twierdzenie towarzysza Stalina o niedopuszczalności «utożsamiania i mieszania języka z kulturą». Nie wolno także dopuszczać do utożsamiania literaturoznawstwa z językoznawstwem. Język to nie jest nadbudowa, ma on charakter ogólnonarodowy, a literatura — to część kultury, ona zawsze wyraża tę lub inną ideologię. Jeśli niedopuszczalne są określenia «klasowych» języków, «klasowych» gramatyk, to w zupełności prawidłowo mówi się o burżuazyjnej, proletariackiej itp. literaturze”. (*Izwiestia*, Akad. Nauk. T. IX, z 1, 1950, str. 75). Słuszna jest droga interpretacji dzieła literackiego jako faktu ideologicznego, interpretacja klasowa. Interpretacja, która za wzorem lenińskim szuka w literaturze po pierwsze społecznie kierunkowego odbicia obiektywnej rzeczywistości, po drugie — wyrazu określonej ideologii klasowej, po trzecie zaś bada dzieło jako narzędzie w konkretnej walce klasowej. Bada i ocenia dzieła z punktu widzenia kryteriów marksistowskiej estetyki, estetyki walczącej o prawdziwie nowatorską literaturę, o literaturę realizmu socjalistycznego. Lecz stalinowska teoria stosunku faktów językowych do zjawisk nadbudowy oświetla szczególnie ważne i trudne problemy z pogranicza nauki o języku i o literaturze, wskazując jednocześnie kierunek poszukiwań i rozwiązań naukowych tych problemów. Wiedza o dziele literackim powinna czerpać również z wiedzy o języku, w którym dane dzieło zostało napisane. Pełna wiedza o Mickiewiczu zakłada naukową znajomość polszczyzny, którą się poeta posługiwał. Lecz tu obok problematyki ściśle językoznawczej należy umiejętnie wyodrębnić trudne zagadnienia pograniczne, dotyczące jeszcze elementów dzieła literackiego,

a traktowanych już z punktu widzenia językoznawczego. I tak np. gdy badamy system wersyfikacyjny Mickiewicza, musimy pamiętać, że jego wiersz sylabiczny jest różny od sylabowca Kochanowskiego i różny od sylabowca Konopnickiej. We właściwościach i zmiennościach sylabowca mickiewiczowskiego, podobnie jak w faktach modyfikowania leksyki języka ogólnonarodowego przez wpływy klasowe, powinniśmy widzieć w określonej mierze fakty ideologiczne, fakty zależne od wkładu klasowego do języka. Lecz z drugiej strony system wersyfikacyjny Mickiewicza opiera się na podstawie, o której mówi nam prozodia języka polskiego. Prozodia mówi nam o danych nie należących nie tylko do nadbudowy, ale i do sfery ideologii. Prozodia języka polskiego służy zarówno burżuazji jak i proletariatowi, podobnie jak cała gramatyka ogólnonarodowego języka. Przed badaczami literatury i języka staje doniosłe zadanie przeprowadzenia ścisłych rozróżnień porządkujących tę pograniczną strefę problemów dotyczących utworów literackich rozpatrywanych z punktu widzenia języka, w którym zostały napisane. Z tych przykładów szczegółowych należy bowiem wyciągnąć wniosek ogólny: wysuwa się tu ważny problem teoretyczny charakteru wzajemnego związku tych dwóch rodzajów, tak różnych w świetle stalinowskiej teorii, faktów literackich i językowych, z którym to związkiem ma do czynienia i musi mieć do czynienia badacz literatury. Jest tu wiele zagadnień szczegółowych do rozwiązania. Rozwiązanie ich pozwoli przeprowadzić z powodzeniem walkę z idealistyczną poetyką, stylistyką i teorią wiersza. Przyczyni się waleń do wzbogacenia i ukonkretnienia wiedzy o mistrzostwie artystycznym. To zaś z kolei może i powinno odegrać doniosłą społeczną rolę w naszej aktualnej walce o mistrzostwo artystyczne dzieł literackich z jednej strony, o podwyższenie poziomu wymagań estetycznych czytelnika z drugiej strony.

Cytowany akademik Jegolin pisze: „Prace towarzysza Stalina o językoznawstwie wysunęły nowe zasady rozważania języka literackiego dzieł sztuki. Do tego czasu nierzadko pisano rozprawy o szlacheckim języku Turgieniewa, o proletariackim języku Gogola itp. Oczywiście, w języku tego czy innego pisarza wyraża się jego społeczno-klasowe stanowisko, lecz to ostatnie przy wulgarno-socjologicznym ujęciu twórczości pisarza pojmowane było w dość uproszczony sposób, i dlatego powstawały często błędne charakterystyki tego lub innego artysty słowa. Wskazanie przez towarzysza Stalina na to, że «język jest formą kultury narodowej», że «istnienie dwu kultur nie może prowadzić do zaprzeczenia jednego języka i kształtowania dwu języków», skłania badaczy literatury do zrewidowania problemu języka literackiego w utworach artystycznych; językoznawcy, literaturoznawcy, pisarze winni zjednoczonymi siłami prowadzić badania zagadnień analizy artystycznych swoistości dzieł w zakresie języka mowy autorskiej, dialogów, opisu zdarzeń, przyrody” (o. c. s. 76). Cyto-

wane słowa są godne uwagi. Nasi wielcy pisarze, Kochanowski, Potocki, Krasicki, Mickiewicz, Prus, porażali nas artystyczną siłą wyrazistości, jędrności, plastyki języka polskiego. Historyczne prace Stalina o językoznawstwie uczą nas, jak winniśmy w sposób istotnie naukowy pisać o pięknie i bogactwie polskiego języka w jego największych, trwałych artystycznych pomnikach.

Jest narodowym obowiązkiem patriotycznym polskich badaczy literatury i języka dać nowe, twórcze dzieła o polszczyźnie naszych wielkich pisarzy.

Drogę do naukowo-prawidłowego urzeczywistnienia tych zadań utrowały przełomowe, gruntujące prawdziwie marksistowską wiedzę o języku historyczne prace Stalina.

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

## STEFAN ŻEROMSKI

### I

W pierwszej powieści Stefana Żeromskiego, w *Promieniu*, jest scena przedstawiająca starego księgarza, który pokazuje swoje cenne zbiory bohaterowi utworu, Raduskiemu, i mówi: „...to nie księgarnia, to nie skład druku, to żywy organizm, zrozumiałe przemawiający. Każda z tych książek ma swoją historię i dla człowieka, co dłużej na nią patrzy a myśli, ma dziwny urok i wzbudza szacunek”.

Czy można by te słowa — w pięćdziesiąt trzy lata po ukazaniu się cytowanej książki (*Promień* drukowany był po raz pierwszy w warszawskim tygodniku *Głos* w roku 1897) i w dwudziestą piątą rocznicę śmierci Stefana Żeromskiego — zastosować do jego twórczości? Odpowiedzi nie można sformułować w jednym zdaniu ze względu na różną wartość ideowo-artystyczną poszczególnych części spuścizny twórczej pisarza. Jedno jest pewne — twórczość Żeromskiego ma „dziwny urok” i dla nas. Nie można przejść obok niej jako martwej pozycji historycznoliterackiej. Na uroczystej akademii ku czci Stefana Żeromskiego w Teatrze Polskim w Warszawie w grudniu 1950 r. mówił Leon Kruczkowski: „Zebraliśmy się dzisiaj, ażeby uczcić pamięć pisarza, któremu chyba każdy z nas zawdzięcza jakieś elementy w rozwoju własnej postawy i świadomości, a zwłaszcza własnego uczuciowego stosunku do walki z krzywdą społeczną. Śmiało powiedzieć można, że od pięćdziesięciu lat, od czasu ukazania

się *Ludzi bezdomnych*, nie było i nie ma w Polsce człowieka wrażliwego na sprawę walki o lepsze formy życia, który by w pewnym okresie swego rozwoju wewnętrznego jakoś nie przeżył, nie odczuł czy nie przemyślał twórczości Stefana Żeromskiego..”

Autor *Kordiana i chama* stwierdzał słusznie olbrzymie znaczenie twórczości Żeromskiego dla obu pokoleń ostatniego półwiecza. (Dowodów świadczących o tym, że Żeromski był dla owych pokoleń — że powtórzymy tu słowa wypowiedziane kiedyś o największym polskim poecie — „żółcią i krwią duchową” — można by przytoczyć więcej zarówno z wyznań pisarzy jak i czytelników). Ale autor *Ludzi bezdomnych* w nie-małym stopniu kształtuje — choć w innych proporcjach, bo po obaleniu ustroju opartego na „władztwie posiadaczy” — wrażliwość społeczną i artystyczną pokolenia dojrzewającego obecnie w Polsce Ludowej. (Przypomnijmy, że właśnie temu pisarzowi — gdy mowa o literaturze od schyłku wieku XIX do ostatnich lat — poświęcają stosunkowo najwięcej uwagi program języka polskiego jedenastoletniej szkoły i program polonistyki uniwersyteckiej. Stefan Żeromski wchodzi w świadomość społeczeństwa poprzez lekturę szkolną nieomal od pierwszych lat nauczania).

Dwudziestą piątą rocznicę śmierci Żeromskiego uczciliśmy licznymi akademiami i znaczną ilością artykułów. W Kielcach — w mieście, w którym Żeromski chodził do szkoły i do którego często wracał w swojej twórczości (np. Łzawiec w *Promieniu* lub Kleryków w *Szyzyfowych pracach*) — zorganizowano wystawę (o charakterze ogólnopolskim) poświęconą jego życiu i spuściźnie twórczej. W kieleckim parku miejskim położono kamień węgielny pod budowę pomnika Żeromskiego.

Oczywista, sprawy Żeromskiego nie zamknął przytoczony tu ogólnie rejestr uroczystości rocznicowych. Ta wielka i — nie trzeba tego kryć — pełna sprzeczności ideologicznych twórczość domaga się nowego odczytania, nowej interpretacji i oceny w oparciu o rzeczywiście naukowe marksistowskie pojmowanie procesu historycznoliterackiego i o wielkie doświadczenia historyczne naszej współczesności. To jest istotne zadanie, jakie przypomniła nam rocznica Żeromskiego i jakie musi podjąć nauka o literaturze.

Czy istotnie — że powtórzymy słowa z *Promienia* — jest twórczość Żeromskiego „żywym organizmem”, czyli, w jakiej mierze wiąże się z naszą epoką, z realizacją socjalizmu?

Nie odpowiemy na to zasadnicze pytanie w ramach szczupłego z konieczności szkicu. Już rocznicowe artykuły ukazały, jak wiele pracy badawczej trzeba dokonać, aby w sposób rzetelnie naukowy odczytać sens tej rzeczywiście skomplikowanej twórczości. Ale nie jest to przecież ostatni dyskurs, jaki prowadzimy o Żeromskim na łamach *Polonistyki*.



## II

Piszący o Żeromskim cytowali już niejednokrotnie wyznania pisarza ze schyłku jego życia:

„Moje rozumowanie było zawsze pomyłką. Każdy uczynek, każdy akt dokonany przez moje serce, chybiał celu. Wszystko inaczej wypadło, niżem zamierzył, przewidział, obliczył. Wszystko inaczej się stało, niżem wyśnił. Poza moim logicznym wywodem wszystko szło stronami swoją własną drogą”.

Cytowane słowa pochodzą z roku 1923 (*Pomyłki*), kiedy Żeromski poczynął przeżywać swoją bodaj najboleśniejszą pomyłkę, kiedy — po pierwszych latach upojenia niepodległą Polską — coraz widoczniej uświadamiał sobie rzeczywistość obszarniczo-kapitalistycznego państwa, które — wbrew utopijnym nadziejom pisarza — ujawniało swoją klasową, reakcyjną funkcję, uprawiało i uprawniało wyzysk „cierpiącego w ojczyźnie człowieka”. Pisarz, który z taką żarliwością wierzył, że wyzwolona Polska stanie się krajem sprawiedliwości społecznej, musiał stwierdzić: „wszystko inaczej się stało, niżem wyśnił...”.

Jest obowiązkiem badań historycznoliterackich wymierzyć skrupulatnie wszystkie pomyłki i sprzeczności ideologiczne pisarza, który z niespotykaną w literaturze polskiej czujnością i wrażliwością ukazywał cierpienia proletariatu, zarazem nie doceniał jednak jego historycznej i rewolucyjnej roli, który z taką gwałtownością i trafnością demaskował wyzysk feudalny i kapitalistyczny, zarazem jednak apelował do „szlachetności” i „dobrych uczuć klas posiadających”. Trzeba jednak stwierdzić — kiedy oceniamy całość twórczości Żeromskiego — że w jego dziełach dominują elementy mocnej i realistycznej krytyki społecznej, że pisarz ten — mimo różnorodnych sprzeczności ideologicznych — był przede wszystkim *wielkim oskarżycielem burżuazji i demaskował z olbrzymią siłą zbrodnie kapitalizmu*, „*świat starego łotrostwa*”. To decyduje o zasadniczo postępowej funkcji pisarstwa autora *Przedwiośnia*. Możemy o Żeromskim powtórzyć to, co pisał o Lwie Tołstojowi Lenin (nie kryjąc sprzeczności i słabości tego pisarza), że był to „*plomienny duch protestu, namiętny demaskator, wielki krytyk*”.

## III

Ten wielki demaskator burżuazyjnej praktyki społecznej był często fałszowany i swoiście rozbrajany przez reakcyjnych krytyków i historyków literatury. Posługiwano się kilku chwytami.

Po pierwsze — mieszcząc krytycy kwestionowali w ogóle prawdziwość obserwacji społecznych Żeromskiego, nazywali je „brutalnymi“

i „jednostronnymi“. Warto tu przypomnieć przykładowo argumenty jednego z ideologów mieszczańskiego wstecznictwa, Zygmunta Wasilewskiego (z artykułów z *Myśli Narodowej* z roku 1927). Cytował on przejmujące zdania ze *Słowa o bandosie* („Lał się z bandosa pot cuchnący w szmaty zgrzebne i w rudą jego sukmanę przez wieki. Żarło go robactwo i osaczała ze wszech stron choroba tajemnicza — żeby pańskie dzieciątko jaśnie świeciło zdrowem ciałkiem i galanto uczesanymi włoskami...“ itd.) i opatrywał je następującym komentarzem: „Mamy w tym kawałku ideologię społeczną, która na uwagę zasługuje jako wzór surowego prymitywu myślowego. Ten sam deseń bez tej stylizacji znajdujemy w mowach wiecowych dla fornali dworskich. Na całą cywilizację polską pada z tych słów cień antypatii... Na to, by wyprodukować owo socjologiczne „żeby“ wstawione dla oznaczenia, że cywilizacja cała rośnie cierpieniem mas ludowych, Żeromski musiał przekreślić w sobie cały swój historyczny i poetycki pogląd na rozwój tej cywilizacji“. Jesteśmy tu u źródła nienawiści polskiej reakcji do Żeromskiego. Wielki pisarz mącił jej spokój i budził lęk ukazując niedolę pogardzanych „fornali dworskich“. Endecki, faszyzujący krytyk, wbrew własnym zamierzeniom, wypowiedział tu — dodajmy — trafną pochwałę wielkości Żeromskiego, który (ulegając niejednokrotnie naciskowi ideologii burżuazyjnej i podejmując krytykę kapitalizmu z pozycji drobnomieszczańsko-demokratycznych, a więc bez zrozumienia istoty procesu historycznego i rewolucyjnej, twórczej roli proletariatu) dawał jednak wyraz prawdzie o decydującej roli mas ludowych w historii.

Po drugie — krytyka mieszczańska, bagatelizując wagę społecznych obserwacji Żeromskiego, sprowadzała je do uczuciowych, niemal historycznych odruchów nadwrażliwego pisarza. Istotnie, Żeromski w głęboko przejmujących, nasyconych liryzmem obrazach przedstawiał niedolę człowieka. Przykładów nie trzeba tu cytować, jest ich bardzo wiele w każdej książce autora *Ludzi bezdomnych*. W późniejszej swojej twórczości Żeromski niejednokrotnie gubił w lirycznych wylewach prawdę realistycznych obserwacji. Byłoby jednak krzywdzącym uproszczeniem czynić z wielkiego pisarza historycznego inteligenta. Sięgnijmy np. do opowiadania *Doktor Piotr*, do historii Bijakowskiego i starego Cedzyny, aby — obok istniejącego tu dramatu miłości ojcowskiej — dostrzec trafne obserwacje społeczne, jak np. w codziennej praktyce wyglądają hasła pozytywistycznej pracy organicznej, jak mechanizm ustroju kapitalistycznego posługuje się przedstawicielami warstw pośrednich dla usprawnienia eksploatacji proletariatu. („Cały sekret polega na tym — mówi stary Cedzyna — że Bijakowski dał mi upoważnienie do pobierania oryginalnej wprawdzie tantiemy. Od sprzedaży nigdy mi jej przyznać nie chciał, a natarczywe moje żądania zbywał zawsze jedną śpiewką: Produkuje pan

taniej... a co na tym osiągniesz, to twoje. Obiecał ludziom początkowo po trzydzieści kopiejek. Ja im dałem później po dwadzieścia, no i, rozumie się przystali, bo nigdzie więcej nie zarobią...“).

Po trzecie — pomijano w ogóle interpretację społecznego sensu twórczości Żeromskiego pisząc o nim jako o niezrównanym piewcy przyrody ojczyściej i subtelnym odtwórcy wnętrza ludzkiego, w szczególności doświadczeń miłosnych. Istotnie, Żeromski jak nikt w naszej literaturze pisał o miłości i z niegasnącym wzruszeniem odczytujemy np. historię Marcinka Borowicza i Biruty-Stogowskiej lub tragiczne losy Salomei z *Wiernej rzeki*. Żeromski stworzył również niezapomniane krajobrazy Poniżnia, ziemi sandomierskiej, pojezierza i krain pomorskich. Utrwalił w pamięci narodu piękno świętokrzyskiej puszczy jodłowej, której bronił przed kapitalistyczną eksploatacją i która nosi dziś miano od jego nazwiska. Ale historyk literatury, który analizował, niejednokrotnie bardzo wnikliwie, artyzm Żeromskiego w odtwarzaniu tzw. „urody życia“, a pomijał zasadniczy fakt, że pisarz ten wyrósł z wielkich doświadczeń historycznych narodu, umniejszał znaczenie autora *Przedwiośnia* w dziejach naszej kultury. Literatura — to przede wszystkim „rzecz ludzka“. Żeromski jest istotnie wielkim pisarzem wówczas, gdy liryczny komentarz, występujący u niego najczęściej w opisie krajobrazu, nie przesłania spraw ludzkich. Ta proporcja ulega często u Żeromskiego, szczególnie w okresie po *Ludziach bezdomnych*, zachwianiu na korzyść owego komentarza. Łączy się to z malaniem w dziełach Żeromskiego nurtu realizmu krytycznego po roku 1900.

#### IV

Realizm krytyczny dominuje natomiast w młodzieńczej twórczości Żeromskiego w okresie, kiedy wydaje on *Opowiadania* (r. 1895), *Rozdziobią nas kruki, wrony* (r. 1895), *Utworky powieściowe* (z *Promieniem*, r. 1898) i *Szyzyfowe prace* (r. 1898). Szczególnie w takich opowiadaniach, jak *Doktor Piotr*, *Zmierzch*, *Zapomnienie*, *W siódlach niedoli*, *Siłaczka* reprezentuje Żeromski istotne tendencje realizmu krytycznego: krytykę sprzeczności systemu kapitalistycznego (wiążącego się — w sytuacji polskiej — z trwającymi jeszcze formami ucisku na pół feudalnego), dostrzeżenie rozbratu między ideologią, którą głosiła burżuazja walcząc z feudalizmem o nowy, kapitalistyczny porządek a rzeczywistą jej praktyką społeczną.

Kto osiągnął korzyści z haseł pracy organicznej i pracy u podstaw? Odpowiada na to Żeromski w *Doktorze Piotrze*. Dorobkiewicz, inżynier Bijak vel Bijakowski kupił za bezcen majątek od bankrutującego szlachcica. Rozparcelował ziemię, a na niewielkiej resztówce założył cegielnię. „Smugi dymu — pisze Żeromski — płynące po przestworzu, wywabily

z dalekich wiosek, w lasach ukrytych, bezspodniowców z zapadniętymi brzuchami i wydłużonym przewodem pokarmowym wskutek bezwstydnego przeładowywania go samymi kartoflami. Przyszli i stanęli przed obliczem twórcy cywilizacji. Inżynier wejrzał okiem mędrca na ich wywiędłe kadłuby, na brudem obrosłe ich dzieci, na znikome resztki spódnic ich żon, córek, kochanek — i miłośnie wyznaczył im miejsce w postępie ludzkości“.

Jakie korzyści osiągnął wiejski proletariat włączony w „postęp ludzkości“? Sięgnijmy do opowiadania pt. *Zmierzch*: „... Sam rządca trzydzieści kopiejek od wyrzucenia sążnia kubicznego obiecał. Walek babę do kopania zajmował dzień dnia. Ona taczki naładowuje, on po tarcicach rzuconych przez bajora wywozi szlam na pole. Robota pali im się w rękach. Mają dwoje wielkich i głębokich taczek, nim Walek puste przyciągnie, już drugie naładowane; — szlę na ramiona narzuca i pcha pod górę. Żelazne kółko skrzypi przeraźliwie; rzadkie, czarne, cieknące, przeorośnięte korzonkami błoto pierzcha i flejtuchami pada na obnażone do kolan nogi chłopca; gdy taczki z deski na deskę przeskakują, szła wrzyna mu się w kark i ramiona, wyciskając na koszuli czarną pręgę cuchnącego potu, ręce mdleją w łokciach, nogi cierpną i drętwieją od zanurzania ich w szlamie — ale dwa kubiki na dużym dniu wybrane — to znaczy kawał grosza w kieszeni.

Mieli nadzieję, że pod koniec jesieni trzydzieści rubli odłożą, komorne zapłacą, beczkę kapusty zakupią, ziemniaków z pięć korcy, sukmanę, buty, zapasek ze dwie, szorc dla baby, płótna na koszulę, że przebidują do wiosny, to młocką, to tkactwem u ludzi dorabiając.

Aż tu rządca po trzydzieści kopiejek od kubika wydało się znieścacka za wiele. Zwąchał, że nie każdy się złakomi od świtu do nocy w błocie gmerać, że im tam widać dobrze dojadło, kiedy bez namysłu do takiej roboty się kwapią; po dwadzieścia kopiejek — powiada — to dobrze, a nie, to nie...

Od tego czasu — na małym dniu — te same dwa kubiki wyrzucają, od rannego brzasku do szczerzej nocy nie ustając w robocie...”

Przytoczone fragmenty z *Doktora Piotra* i *Zmierzchu* świadczą jasno o realistycznych osiągnięciach wczesnej twórczości Żeromskiego. Pisarz dostrzega *typowe fakty wyzysku i działania systemu kapitalistycznego*. Realistyczną wymowę posiadają również fragmenty jego prozy ukazujące pauperyzowanie drobnomieszczaństwa i jego nędzę moralną (np. *Promień*). Głębką, realistyczną prawdę przynoszą szczególnie opowiadania z życia wiejskiej biedoty. Jest tu gorący protest przeciwko krzywdzie Gibałów i Obalów, jest realistyczna prawda o sojuszu burżuazyjno-kapitalistycznym usprawniającym wyzysk pracujących nędzarzy. W tym sojuszu ma udział i kler. Obszarnik, który schwytał nędzarza wiejskiego na kradzieży desek na trumnę dla zmarłego syna, nie zapomni o tym sojuszniku: „Dasz cztery ruble i rubla na kościół lub pójdiesz do kry-

minału". (Tych realistycznych obserwacji społecznych Żeromskiego nie niweczą w zasadzie występujące niekiedy tendencje naturalistyczne, jak np. w zakończeniu *Zapomnienia* rozważania o błogosławionym prawie zapomnienia, jakim darzy chłopca i zwierzęta litościwa natura).

Sprawa odzyskania niepodległości to — obok walki z niesprawiedliwością społeczną — drugi główny problem twórczości Stefana Żeromskiego. Widzimy to np. w opowiadaniach *Rozdziobią nas kruki, wrony, Mogiła* i w powieści *Szyzyfowe prace*. Żeromski wnikliwie obnażył system wynaradawiania, jaki stosował carat i jego biurokracja. Ukazał również, jak spodłone polskie klasy posiadające dochodziły do porozumienia z caratem (np. postać Kłuckiego w *Mogile*) i zaatakował reakcyjne poglądy na powstanie styczniowe (antystańczykowski akcenty w *Rozdziobią nas kruki, wrony* — „Teraz dopiero wyleci na świat strach o wielkich ślepiach ze stojącymi na łbie włosami i wypędzi z mysich nór wszystkich metafizyków reakcji i proroków ciemnoty“).

*Szyzyfowe prace* — to synteza młodzieńczej twórczości Żeromskiego. Znajdujemy tu główny problem społeczny jego wczesnych opowiadań — nędzę proletariatu wiejskiego ukazaną w opisie dzieciństwa Andrzeja Radka i chłopskich Gawronek, gdzie nędzarz żyje ze „zgasłą twarzą“, a z jego pracy rośnie bogactwo wyzyskiwacza Scubiody. Spotykamy tu ginącego z wyczerpania entuzjastę nauki i „pracy nad ludem“, Paluszkiewicz-Kawkę, ideowego brata *Silaczki*. Ukazuje tu Żeromski „wysadzonych z siodła“ szlachciców i spauperyzowane drobnomieszczactwo. Jest tu gorący nurt uczucia patriotycznego, protest przeciw uciskowi narodowemu.

Powieść kończy się sceną, kiedy zgnębiony osobistym nieszczęściem młody szlachcic zyskuje pomoc w uścisku ręki „szerokoramiennego“ syna chłopskiego: „... i wspomógł się na siłach, czując uściśnienie kościstej, a jakby z żelaza urobionej prawicy Radkowej“.

Co znaczy ta scena? Jest tu pochwała osobliwego solidaryzmu chłopsko-szlacheckiego. Czy otwierało to prawdziwe perspektywy historyczne i możliwości usunięcia krzywd społecznych i narodowych, które tak przejmująco ukazywała wczesna twórczość Żeromskiego?

Czytelnik, który słusznie podziwia realizm krytyczny młodego Żeromskiego, ma prawo — zaniepokojony tą apologią sojuszu chłopsko-szlacheckiego — w związku z utworem zamykającym pierwszy etap twórczości pisarza, postawić te pytania. Nie można jednak na nie odpowiedzieć bez najogólniejszej choćby wiedzy o życiu społeczno-politycznym na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku. Szczególnie w tak zwanej Kongresówce, bo doświadczenia społeczno-narodowe Żeromskiego tu przede wszystkim się kształtowały. (Dodajmy wszakże, że na radykalizację poglądów pisarza wpłynęły i spostrzeżenia galicyjskie, świadczą

o tym np. jego listy z Krakowa do Oktawii Rodkiewiczowej pełne oburzenia na „nagą głupotę“ i „bezczelną podłość“ galicyjskiej arystokracji lub ostra krytyka w *Głosie* książki Stanisława Tarnowskiego *Z doświadczeń i rozmyślań*).

## V

Już słynne przemówienie Ludwika Waryńskiego w procesie *Proletariatszyków* stwierdziło historyczny fakt, że w Polsce wystąpiła na widownię dziejową nowa i twórcza siła społeczna — proletariats, który w oparciu o zasady naukowego socjalizmu wypowiedział śmiertelną walkę kapitalizmowi i burżuazji. W ostatnim dziesiętku XIX wieku walka staje się coraz bardziej zorganizowana, masowa, polityczna i rewolucyjna.

Rewolucyjne tradycje Proletariats przejął założony w roku 1889 *Związek Robotników Polskich*. Od roku 1893 działa *Socjal-Demokracja Polska* (później *Socjal-Demokracja Królestwa Polskiego i Litwy*), partia, która mimo niedoceniań przez jej działaczy wagi problemu narodowego w życiu narodu ciemzonego — „prowadziła klasę robotniczą do walki o obalenie kapitalizmu, o socjalizm. Była partią proletariatskiego internacjonalizmu. Zwalczała bezlitośnie wszelkie przesady narodowościowe, wychowywała masy robotnicze Polski w duchu najściślejszego sojuszu z ruchem rewolucyjnym rosyjskim, najbliższym towarzyszem walki polskiego ruchu“ (Bierut).

Burżuazja, zagrożona przez nowe siły społeczne, staje się klasą coraz bardziej wsteczną i rosnącej potędze proletariats przeciwstawia własne organizacje — w roku 1893 istniejąca już dawniej *Liga Polska* przekształca się w *Ligę Narodową*, z której w roku 1897 powstaje *Narodowa Demokracja*. Nacjonalistyczna ideologia przenika częściowo do ruchu robotniczego, pełni tam funkcję świadomie zamierzonej dywersji. Wyrazem tej zaostrzającej się walki klasowej w latach 90-ych ubiegłego wieku jest podział na dwa nurty w polskim ruchu robotniczym. Obok pierwszej partii marksistowskiej SDKPiL — działa (założona w r. 1892) *Polska Partia Socjalistyczna*. Grupuje ona m. in. elementy drobnomieszczkańskie i drobnoszlacheckie (które — radykalizując się — są jednak w zasadzie obce klasowej ideologii proletariatskiej), głosi hasła nacjonalistyczne i okazuje — w stosunku do rewolucyjnej ideologii marksistowskiej — tendencje reformistyczne.

Komplikująca się walka polityczno-ideologiczna w Polsce w ostatnich latach XIX wieku jest wyrazem zasadniczych przeobrażeń zachodzących w tym czasie w strukturze kapitalizmu. Jest to etap przejściowy do epoki imperializmu.

W okresie narastania imperializmu, kiedy centralnym konfliktem historycznym staje się walka między proletariatem a burżuazją, komplikuje się ideologiczna sytuacja Stefana Żeromskiego. Protest przeciwko podłości burżuazyjnej, obnażanie klasowego sensu ideologii pracy organicznej, te wszystkie elementy występujące w młodzieńczej twórczości Żeromskiego (dodajmy tu jeszcze uwagę o sytuacji społecznej pisarza znającego z własnych doświadczeń życiowych niedole inteligenckiego proletariatu, tak wyraziście przedstawione m. in. w opowiadaniu *W sidłach niedoli*) zdawały się zapowiadać coraz ściślejszy związek autora *Promienia* z ideologią i losami rewolucyjnej klasy robotniczej.

Tu jednak sprawa komplikuje się. Już *Syzyfowe prace*, w całości dzieło realizmu krytycznego, ukazywały na ostatnich stronicach, że wielki krytyk obłudy i chciwości klas posiadających okazał się bezsilny w wyjaśnianiu mechanizmu zła społecznego i narodowego. W okresie narastania przeciwieństw klasowych uścisk szlachecko-chłopskich rąk nie posiadał wymowy typowości. W okresie, gdy najbardziej rewolucyjny i konsekwentnie proletariacki odłam klasy robotniczej (SDKPiL) głosił współpracę z rewolucyjnym ruchem rosyjskim, tragiczna historia rodziny Biruty rzucała ponury cień na możliwość wzajemnego porozumienia postępujących sił narodu polskiego i rosyjskiego, ukazywała wsteczne tendencje nacjonalizmu burżuazyjnego.

Jak niebezpieczeństwo to było aktualne już w młodzieńczej twórczości Żeromskiego, świadczą opowiadania pt. *Mogiła*. Maurycy Zych boryka się z problemem: internacjonalizm proletariacki — czy idea narodowa. Nie umie ich pogodzić, zwycięstwo odnosi mogiła maciejowicka, zdająca się być symbolem przepaści nie do przebycia między narodem polskim i rosyjskim. Choć Żeromski napisze później, w roku 1907 (w *Nokturnie*) wznuszające słowa o rewolucyjnym braterstwie polsko-rosyjskim: „...czterej mężowie proletariatu, którzy po raz pierwszy w dziejach wschodu Europy złączyli wolne ręce i spolił święty entuzjazm ludu Polski ze świętym poświęceniem ludu Rosji, a za najdosłojniejszą sprawę... po społu bohaterkie gardła dali...”

Z takim szacunkiem i zrozumieniem nikt wówczas w literaturze polskiej nie pisał o *Proletariackich*. Ale przejście wielkiego pisarza na pozycje ideologii proletariackiej utrudniał nacisk burżuazyjnego nacjonalizmu posiadający w sytuacji Polski, kraju ciemzonego przez zaborcę, dużą siłę oddziaływania i mącenia świadomości klasowej proletariatu i inteligencji, utrudniał cały zawilży splot szlacheckich tradycji politycznych i kulturalnych, jakim podlegał Żeromski, pogrobowiec powstania styczniowego.

Ale nie mógł stać się Żeromski — pisarz o imponującej odwadze, uczciwości i szczerości — chwalcą sojuszu obszarniczo-burżuazyjnego i obszarniczo-kułackiego, jak np. Weyssenhoff. Gdzie indziej szukał rozwiązań ideologicznych.

Ale właśnie gdzie? Jakie trzecie rozwiązanie mógł Żeromski znaleźć wówczas, w okresie wielkiego historycznego konfliktu między proletariatem a burżuazją?

Odpowiedź znajdujemy już w *Ludziach bezdomnych* (rok 1900), pierwszej książce, która otwiera cykl utworów Żeromskiego zawierających próby pozytywnych rozwiązań ideologicznych. Powiedzmy od razu — były to rozwiązania utopijne, bo nie istniała przecież możliwość ominięcia konfliktu burżuazja — proletariatus. Nie klasa robotnicza — jedyna rzeczywista siła historyczna, która miała obalić władzę burżuazji, zniszczyć kapitalizm i unicestwić możliwość ucisku narodowego — lecz samotny szlachetny inteligent podejmuje walkę z krzywdą społeczną i narodową. Walka — rzecz prosta — jest skazana na niepowodzenie. Utopijny apel Judyma do lekarzy warszawskich i jego akcja w Cisach, falanstery Bodzanty (*Dzieje grzechu*, r. 1908), cudowne promienie Dana (*Róża*, r. 1909) — oto kilka przykładów utopijno-indywidualistycznych poczynań bohaterów Żeromskiego, którzy nie biorą udziału w klasowej, konkretnej walce robotników przeciw kapitalizmowi, lecz na własną rękę, w poczuciu odpowiedzialności moralnej pełnią patetyczną, lecz i bezowocną misję. To decyduje o strukturze nowych utworów Żeromskiego, o tym, że realistyczny obraz życia jest tu często zatarty, rozplywa się w lirycznych wypowiedziach i pejzażach. Bohater Żeromskiego łamie się wewnętrznie, autor obdarza go hojnie życiem uczuciowym (często — jak zauważył to już Karol Irzykowski — ponad miarę jego możliwości duchowych), wyolbrzymia problemy psychologiczne (np. sprawa Judyma i Joasi), które przesłaniają rzeczywiste, typowe konflikty historyczne. Ofiara zastępuje rzeczywistą walkę z niesprawiedliwym ustrojem, patetyczne potępienie lub apel do szlachetnych uczuć — zrozumienie praw rozwoju społecznego. Stąd prosta droga Żeromskiego do zachwyków nad koncepcjami anarcho-syndykalizmu (*Walka z szatanem*, r. 1916—1919), który obiektywnie pełnił rolę dywersji ideologicznej w rewolucyjnych walkach proletariatus z burżuazją.

Ale nurt realistyczny nie ginie nigdy zupełnie w twórczości Żeromskiego. Wielki krytyk burżuazji nie schroni się nigdy — mimo różnorodnych pomysłów utopijnych — w dziedzinę estetyzmu i propagowania zakłamanego hasła sztuka dla sztuki, nie będzie szukał ratunku w metafizycznych nadziejach Kasprowiczowskich *Hymnów* lub wieloznacznych miatach nacjonalistycznych Wyspiańskiego. W *Ludziach bezdomnych* ukaże przejmujące obrazy nędzy proletariatus już nie tylko wiejskiego, lecz i ro-



botniczego. W *Róży* — mimo nacjonalistycznego skrzywienia obrazu rewolucji, mimo utopijnego finału — stworzy ostrą satyrę na burżuazję polską, lękającą się panicznie rewolucji, szukającą — mimo patriotycznych frazesów — opieki w carskiej policji (sceny balu warszawskiego) <sup>1)</sup>.

## VII

Ostatnią wielką powieścią Żeromskiego, w której dominuje nurt realizmu, jest *Przedwiośnie* (1924). Wbrew opinii, którą sformułował Żeromski w odczycie zakopiańskim w roku 1915, że po odzyskaniu niepodległości literatura polska wręczy „całe dziedziny spraw politycznych i społecznych w powołane, wyciągnięte ręce“, że zajmą się tymi sprawami po prostu rządy i instytucje państwowe, Żeromski napisał wielką powieść społeczno-polityczną, najsilniejsze oskarżenie burżuazyjno - obszarniczych rządów w Polsce w literaturze międzywojennej.

*Przedwiośnie* wywołało gorącą polemikę. Śmiałość i wnikliwość, z jaką został tu obnażony wyzysk klasowy, wznowiły starą nienawiść burżuazji do Żeromskiego. „Zgorszenie spowodowała odwaga — pisał w roku 1926 Julian Bronowicz w pracy pt. *Stefana Żeromskiego tragedia pomylek* — odwaga oświeclania przepastnych zagadnień bez dania na nie natychmiastowej jasnej i kojącej odpowiedzi. Takich zagadnień organicznie nie znosi współczesna myśl polska. Musi ona za wszelką cenę (zazwyczaj za cenę na pół świadomego kłamstwa) bujać w jasności i niezmaconej pogodzie ducha, musi mieć przeświadczenie, że to, co jest, stoi jak mur, a na wszystkie niedomagania istnieć gdzieś muszą gotowe, poszufladkowane lekarstwa, po które wystarcza sięgnąć w odpowiedniej chwili...“

Krytyka reakcyjna — przykładowe jej wystąpienia zebrali Bronowicz w cytowanej pracy i Henryk Markiewicz w studium o *Przedwiośniu* zamieszczonym w *Twórczości*, r. 1950, zeszyt 2 — szafowała argumentami

---

<sup>1)</sup> Jeszcze w roku 1948 wybitny działacz SDKPiL, KPP i obecnie redaktor naczelny organu KC PZPR *Nowych Drog* Franciszek Fiedler wspominał realistyczną prawdę niektórych wizji z *Róży* (por. *Nowe Drogi*, r. 1948, nr 12 — artykuł o dziejach KPP „... Jest rzeczą znamionną, że 11 listopada 1918 r. — w dniu proklamowania niepodległości uzbrojone bandy peowiaków, dowórczyków i wehrmachtowców napady na redakcję pisma SDKPiL *Nasza Trybuna* i rozgromiły drukarnię, w której został wydrukowany specjalny numer pisma, poświęcony pierwszej rocznicy rewolucji radzieckiej. Wszyscy obecni w redakcji zostali aresztowani — burżuazja polska miała swych pierwszych jeńców. Jaskrawie naszkicowana ongiś przez Stefana Żeromskiego wizja reakcyjnej niepodległości burżuazyjnej zaczęła się jak gdyby urzeczywistniać już w pierwszym dniu niepodległości“. Dalej cytuje Fiedler słowa Zagrody w dyskusji z Czarowicem o Polsce burżuazyjno-obszarniczej, gdzie „wyje z bólu... polski chłop z cuchnących dzikich wsi“ i przygotowuje się „wielkopański najazd na chłopstwo ruskie i litewskie“).

o „zgniliznie moralnej“ Żeromskiego, o „chamstwie uczuć“ i „cuchnącej kloace *Przedwiośnia*“. W tych obrzydliwych atakach ukazała się jaskrawo trwoga i nienawiść klas posiadających do rewolucyjnych przemian społecznych.

*Przedwiośnie* nie wzywało do rewolucji proletariackiej. Żeromski chciał powieścią „ostrzec, przerazić, odstraszyć“, zmusić klasy posiadające do wielkich reform społecznych. „Za pomocą tego utworu usiłowałem — pisał Żeromski w związku z różnymi głosami o swojej powieści — o ile jest to możliwe, zabiec drogę komunizmowi...“ Wielki utopista chciał rozwiązać sprawę sprawiedliwości społecznej poza prawami walk klasowych! Ale wielki utopista był zarazem wielkim realistą. Nagromadzone w powieści materiały, skontrastowane obrazy z życia ziemiaństwa, burżuazji i proletariatu — mimo fałszywego ujęcia rewolucji paździenikowej, mimo jednostronnego potraktowania KPP jako grupki inteligencko-doktrynerskiej — miały rzeczywiście groźną wymowę dla burżuazji. Żeromski ukazał tu, że istotna walka o przyszłość Polski toczy się nie między różnymi frakcjami obozu burżuazyjno-obszarniczego, lecz między całym obozem wstecznictwa a klasą robotniczą i jej awangardową partią komunistyczną. Żeromski wskazał tu na partię rewolucyjną jako rzeczywistą siłę polityczną, potraktował z powagą sprawę komunizmu. Widział, że komunizm przynosi nową, wielką ideę, widział zarazem bezideowość burżuazji. Żeromski lękał się rewolucji, lękał się komunizmu jako ideologii rewolucyjnego proletariatu, nie rozumiał jej, ale wielkość jej dostrzegł. Ponad solidarystycznymi argumentami Gajowca góruje tu głos groźnych pytań i buntu: „Czemu tu tyle nędzy? Czemu każdy załamek muru utkany jest żebrakami... Lud zgłodniały po wsiach, lud spracowany po fabrykach, lud bezdomny po przedmieściach.

... Boicie się wielkiego czynu, wielkiej reformy agrarnej, nieznaney przemiany starego więzienia. Musicie iść w ogonie „Europy“. Nigdzie tego nie było, więc jakżeby mogło być u nas? Macież wy odwagę Lenina, żeby wszcząć dzieło nieznanne, zburzyć stare i wszcząć nowe? Umiecie tylko wymyślać, szkalować, plotkować...“

## VIII

„Sprzeczności w poglądach Tołstoja — pisał Lenin w roku 1910 — to nie tylko sprzeczności w jego poglądach osobistych, lecz odzwierciedlenie tych w najwyższym stopniu skomplikowanych sprzecznych warunków, wpływów społecznych, tradycji historycznych, które określały psychologię różnych klas i różnych warstw rosyjskiego społeczeństwa w okresie powłasczeniowym, lecz przedrewolucyjnym.

Dlatego też właściwa ocena Tołstoja jest możliwa tylko z punktu widzenia tej klasy, która przez swoją rolę polityczną i przez swoją walkę

w czasie pierwszego rozpięcia tych sprzeczności w czasie rewolucji dała dowód, że jest powołana do roli wodza w walce o wolność ludu i o oswobodzenie mas od eksploatacji — dała dowód, że jest bezgranicznie oddana sprawie demokracji i że jest zdolna do walki z ograniczonością i niekonsekwencją burżuazyjnej (w tej liczbie i chłopskiej) demokracji — jest więc możliwa tylko z punktu widzenia socjal-demokratycznego proletariatu . . .“

Nauka o literaturze i szkoła — kiedy zajmują się Żeromskim — powinny pamiętać o leninowskim wzorze interpretowania skomplikowanych, pełnych sprzeczności zjawisk literackich. Tylko w oparciu o leninowskie wskazania, z punktu widzenia ideologii proletariackiej, możemy trafnie odczytać sprzeczności w ideologii Żeromskiego, pisarza, który pełnił w polskim życiu przez wiele lat rolę postępową przez samo ostre i rzetelne stawianie trudnych problemów społecznych i który zarazem okazywał często bezradność w rozumieniu istotnych przyczyn zła społecznego. Był to pisarz, który — powiedzmy po prostu — gorąco kochał swój kraj i wzywał do nieustępliwej walki o jego byt niepodległy. Nie widział on jednak związku między odzyskaniem niepodległości Polski a jedynym, prawdziwym postępem, rewolucją proletariacką, nie widział, że hegemonem walki ze zniechęconym caratem, z uciskiem społecznym i narodowym, jest proletariatus rosyjski i jego partia marksistowska. Dlatego nie potrafił wyrwać się z odmętów drobnomieszczańskiego, bezpłodnego i wręcz wstecznego solidaryzmu i utopizmu, dlatego lękał się rewolucji proletariackiej. Mimo to pozostaje „dziwny urok“ jego książek, bo „wzbudza szacunek“ szlachetna miłość Żeromskiego do „cierpiącego w ojczyźnie człowieka“. Humanizm wielkiego pisarza jest bliski, „zrozumiałe przemawiający“ do nas budujących w wolnej Polsce socjalizm.

Wielkiego pisarza nie można określić tylko socjologiczną formułą jako radykalnego inteligenta-szlachcica. Kiedy odczytujemy *Zmierzch*, *Zapomnienie*, *O żołnierzu tułaczu* lub *Słowo o bandosie* nie możemy nie dostrzec, jak prawdziwie w krytyce społecznej autora *Przedwiośnia* przemawiały rzeczywiste losy wyzyskiwanych mas ludowych, jak przez to ma Żeromski, on właśnie jeden z literatury czasów imperializmu w Polsce, prawo do tytułu wielkiego pisarza narodowego.

# PROGRAMY I PRAKTYKA SZKOLNA

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

## UWAGI O REALIZACJI NOWEGO PROGRAMU HISTORII LITERATURY W KLASACH LICEALNYCH

(Fragmenty referatu wygłoszonego na Zjeździe Polonistycznym w maju 1950 r.).

Nowy program historii literatury w klasach licealnych zbudowany jest na nowych zasadach naukowych i ideologiczno-wychowawczych, co — rzecz jasna — wymaga nowych metod realizacji tego programu w szkole. Metody te często muszą być zupełnie różne od tych, do których wdrożyła nas szkoła średnia przed wojną i które kontynuowane były często w pierwszych latach powojennych.

Zmiany w programie nauczania wiążą się w organiczną całość ze zmianami, jakie dokonały się w całokształcie naszej rzeczywistości, a więc m. in. i w strukturze naszego szkolnictwa. Dlatego mówiąc o konieczności zmian w metodach nauczania, konieczność tę musimy wiązać nie tylko ze zmianami w samym programie nauczania, ale i z tymi zmianami w najszerszym znaczeniu.

Metody nauczania historii literatury według nowego programu należy zatem wyprowadzić z następujących zasad leżących u podstaw pedagogiki i dydaktyki marksistowsko-leninowskiej:

- 1) Nauczanie jest jedną z form wychowania, musi być zatem przepełnione treścią wychowawczą.
- 2) Wychowanie i nauczanie nie może być apolityczne, przeciwnie — musi być procesem świadomie i celowo upolitycznionym w kierunku ideologii klasowej proletariatu, tj. ideologii marksizmu-leninizmu.
- 3) Podstawą naukową treści nauczania jest materializm dialektyczny i historyczny.

Z tak postawionych zasad wynika przede wszystkim konieczność zajęcia przez nauczyciela innej postawy w klasie, niż ta, którą niekiedy lansowały teorie dydaktyczne przed wojną. Nauczyciel — jak stwierdza *Pedagogika* pod redakcją Kairowa — „jest najważniejszym i decydującym czynnikiem określającym wychowawczy efekt nauczania”; i dalej: „Nauczanie winno być rozpatrywane pod kątem widzenia kierowania

przez nauczyciela procesem zdobywania przez uczniów wiadomości, umiejętności i nawyków”<sup>1)</sup>).

Chodzi zatem o zdecydowanie aktywną postawę nauczyciela w klasie, postawę kierownika i organizatora procesu nauczania, którego źródłem i celem jest materialistyczny pogląd na świat. Obca nauczycielowi musi być postawa mniej lub więcej biernego obserwatora, do której dość często dochodziło przed wojną przy zbyt pochopnym i przesadnym interpretowaniu zasady wyrabiania aktywności uczniów. Przy niewątpliwym przerośnięciu metody dyskusyjnej w szkole przedwojennej zasada ta doprowadzała nieraz do faktu oceniania wartości lekcji literatury wedle tego, jak dużo mówili uczniowie, a jak mało — nauczyciel. Konsekwencją tego bywał niejednokrotnie werbalizm w dyskusjach, którego nauczyciel — niewłaściwie rozumiejąc swą rolę na lekcji — nie zwalczał w stopniu pożądanym.

Aktywna postawa nauczyciela, którą wysuwa pedagogika marksistowska, nie oznacza zabijania samodzielności uczniów lub narzucania im z góry pewnych sądów. Trzeba dobrze sobie uświadomić fakt, że dziś polonista, uzbrojony w naukową metodę i w pełni świadomy celów wychowawczych swej pracy, nie ma przed sobą rozbieżnych dróg, które by pozwoliły na dowolne interpretacje takich czy innych zjawisk literackich przez mniej lub mało świadomą tych celów młodzież. Nauczyciel dziś musi tak zorganizować pracę samodzielną uczniów i tak nią pokierować, by sami oni doszli — poprawnie myśląc i dyskutując — do wniosków uzasadnionych naukowo i przez to mających określony sens ideologiczno-wychowawczy. Aktywny nauczyciel — to nauczyciel-wychowawca, a więc nauczyciel mający właściwe przygotowanie naukowe i pełną świadomość polityczną. Mając te dwa atuty w rękę nie narazi się na zarzut narzucania czegoś młodzieży wbrew jej woli, nawet wtedy, gdy w procesie kierowania pracą uczniów przyjdzie mu autorytatywnie rozstrzygnąć jakąś wątpliwość czy niejasność.

W związku z powyższym, jak również w związku z konstrukcją nowego programu historii literatury, ważnym momentem w pracy lekcyjnej staje się metoda wykładu, niesłusznie uważana niekiedy za jakąś „gorszą” metodę. Niewątpliwie metoda dyskusyjna jest najbardziej pożądana, gdyż przy niej rola kierownicza nauczyciela oraz samodzielność pracy młodzieży występuje najsilniej. Ale nie wszystko da się metodą dyskusyjną osiągnąć. Ostatecznie o wyborze metody decyduje charakter materiału i cel lekcji. Są w programie partie, które nie tylko można, ale nawet trzeba przerobić metodą wykładu. Do takich partii należą przede wszystkim momenty informacyjne w programie, jak np. tła epok, wiadomości o pisarzach nie umieszczonych na liście lektury itp. Wobec tego, że między programem historii literatury i programem historii nie ma korelacji,

---

<sup>1)</sup> Kairov *Pedagogika*, przekład polski, Warszawa 1950, Tom. I, s. 71.

wykład jest tu metodą najbardziej pożądaną. Ale poza dodatnią stroną wykładu jako metody informowania trzeba jeszcze zwrócić uwagę i na to, że żywe słowo nauczyciela jest czynnikiem bardzo silnie działającym na młodzież. Nie należy więc wyrzekać się tego oddziaływania i stosować metodę wykładu — byle bez przesady — i w tych wypadkach, gdy pozwoli to na osiągnięcie lepszych wyników, a więc np. przy rozstrzyganiu trudniejszych zagadnień, przy rozwijaniu ważniejszych problemów, nawet niekiedy przy interpretowaniu jakiegoś trudnego utworu, gdy metoda dyskusyjna lub tzw. odpytywanie nie daje pożądaných rezultatów.

\* \* \*

Po tych uwagach wstępnych o roli nauczyciela przejdźmy z kolei do uwag szczegółowych, związanych z nowym programem historii literatury.

Stojąc na gruncie materializmu dialektycznego i historycznego program ten ujmuje wszelkie zjawiska literackie jako jeden z przejawów tzw. nadbudowy ideologicznej. Historia literatury jest zatem w programie ujęta jako złożony i pełen sprzeczności proces rozwijający się w związku z historycznymi warunkami gospodarczo-społecznymi w poszczególnych okresach i odbijający historię walk klasowych. Należy przy tym pamiętać, że owe warunki gospodarczo-społeczne oraz przebieg konfliktów klasowych w danym okresie stanowią nie tylko tzw. tło dla zjawisk literackich, ale że są to warunki determinujące te zjawiska w ich treści i formie. Tym się właśnie m. in. nowy program różni od dawnych, które niejednokrotnie wprowadzały termin „tło historyczne” i nawet podawały jego problematykę, ale które nie umiały znaleźć istotnych związków między owym „tłem” a literaturą danego okresu.

Realizując nowy program nauczyciel musi zatem wyzbyć się starych nawyków przy omawianiu „tła historycznego”. Musi z jednej strony przestać je uważać tylko za „tło”, z drugiej — za jakąś partię materiału nauczania, która stanowi cel dla siebie samej. Zgodna z założeniami marksizmu realizacja nowego programu wymaga zachowania pełnej łączności między materiałem stanowiącym „tło historyczne”, a materiałem ściśle literackim. Zjawiska literackie, a więc charakter danego kierunku literackiego, charakter twórczości danego pisarza, wreszcie konkretne dzieła literackie, wszystko to musi być wyprowadzane z przebiegu procesów społecznych, walk klasowych rozwijających się na podłożu stosunków gospodarczych w poszczególnych epokach. Inaczej mówiąc chodzi o to, by zgodnie z postulatami poetyki marksistowskiej ukazywać zjawiska literackie jako swoisty obraz rzeczywistości danego okresu, a więc ujmować literaturę jako pewną formę poznania tej rzeczywistości.

Nie wystarczy więc nakreślić „tło historyczne” np. pozytywizmu po to tylko, by w tradycyjny sposób ukazywać, że w dziełach — dajmy na to Prusa — są zagadnienia aktualne dla czytelników owego okresu. Trzeba natomiast cały charakter pozytywizmu, całą twórczość Prusa, poszcze-

gólne jego utwory interpretować tak, by z jednej strony uczniowie zrozumieli warunki gospodarczo-społeczne drugiej połowy XIX w. w zaborze rosyjskim jako przyczyny określające charakter tych zjawisk literackich, z drugiej zaś — by w zjawiskach tych dojrzeli obraz ówczesnej rzeczywistości ukazany w oświetleniu typowym dla klasowej świadomości autora (o grożącym przy tym niebezpieczeństwie tzw. wulgaryzmu będzie niżej mowa).

Postulaty te wprowadzają istotną zmianę postawy przy nauczaniu historii literatury w porównaniu z postawą tradycyjną. Oto na plan pierwszy wysuwa się wartość poznawcza (w najszerszym znaczeniu) literatury. Jeśli program nakazuje wydobywanie z dzieł literackich obrazu historycznej rzeczywistości, a więc odbicia złożonych procesów społecznych, rozwijających się na tle przemian gospodarczych i ukazywanych przez autora z punktu widzenia jego świadomości klasowej, to podejście nasze do dzieł literackich winno być przede wszystkim rozumowe. Dzieło musi być z r o z u m i a n e w swej wartości poznawczej, albo proces poznania dzieła w ogóle nie zostanie osiągnięty. Dopiero na tym rozumieniu można oprzeć to, co niejednokrotnie było najwyżej cenione w szkole przedwojennej: czysto emocjonalne ustosunkowanie się do niego.

Są dwa rodzaje przeżycia dzieła sztuki: albo głębokie przejęcie się jego wymową ideologiczną i estetyczną, albo kontemplacyjne uleganie jego wartości estetycznej i nastrojowej. Z przeżyć pierwszego rodzaju nie rezygnujemy, stawiamy je tylko głębiej niż w szkole tradycyjnej. Przeżycia drugiego rodzaju usuwamy natomiast całkowicie, gdyż chcemy zwalczać łatwe i bezprzedmiotowe wzruszenia, wszelką afektację, sentymentalizm i pięknoduchowstwo.

Właściwe przeżycie dzieła, rozumiane jako głębokie przejęcie się wymową ideologiczną i artystyczną utworu, jest jednym z niezmiernie ważnych momentów wychowawczych przy nauczaniu literatury, ale tylko wtedy, gdy oparte będzie na rzetelnym poznaniu i zrozumieniu utworu. Dopiero zrozumienie wymowy ideologicznej utworu na tle określonych stosunków społecznych może i powinno stać się podstawą do wytworzenia stosunku emocjonalnego. Na to, by młodzież przeżyła np. losy jakiegoś bohatera, musi przede wszystkim zrozumieć sens ideologiczny tych losów. Nie chcemy, by nasi uczniowie bezkrytycznie, jedynie w sposób kontemplacyjno-nastrojowy, przeżywali np. tragedię Hamleta, Kordiana czy Judyma, porwani współzuciem dla ich nieszczęśliwych kolei życiowych; pragniemy natomiast, by przeżycie to było skontrolowane rozumowo poprzez ocenę motywów, którymi postacie te w życiu swym się kierowały, i poprzez ocenę ich postawy w obliczu rozwijających się przed nimi konfliktów społecznych. Spadną przy tym z piedestałów niektórzy tradycyjnie za wielkich uznani bohaterowie literaccy, ale nie mamy powodu do żaloby po nich. Nowa rzeczywistość wymaga daleko idącego przewarto-

ściowania w dziedzinie wszelkiego rodzaju wielkości. Nie będzie więc już dla naszej młodzieży wielkością bezkrytycznie wielbioną ani stojący poza nawiasem życia społecznego Hamlet, ani niezdolny do życia w świecie realnym Kordian, ani przez cierpiętniczą ofiarę pragnący rozwiązywać konflikty klasowe Judym, ani... przykładów można by podać bardzo dużo.

Jako jeden z najważniejszych momentów w pracy polonisty wysuwa się więc moment *o c e n y*. W myśl postulatów podanych na początku niniejszych rozważań, podkreślających zasadę nauczania wychowującego, moment oceny staje się niezmiernie ważnym czynnikiem wychowawczym w procesie nauczania historii literatury. Kategorycznie musimy zerwać z postawą pedagogiczną pozwalającą na jakiegokolwiek niedomówienia lub na obiektywistyczne interpretowanie ideologicznej wartości dzieł literackich. Obiektywistyczna mianowicie jest tradycyjna postawa polonisty, który poprzestawał na stwierdzeniu istoty poglądu danego autora na daną sprawę, nie rozpatrując przy tym ani jaka była ówczesna wymowa ideologiczna tego poglądu, ani jaka ma być nasza dzisiejsza reakcja na ten pogląd. Rozpatrując poglądy autora wyrażone w tym czy innym jego dziele musimy przeprowadzić dokładną i umotywowaną ocenę tego poglądu, biorąc pod uwagę jego rolę w warunkach przebiegu procesów społecznych w okresie, w którym dzieło powstało, a także wartość tego poglądu dla czytelnika dzisiejszego. Nie wystarczy nam zatem stwierdzenie, że np. niektórzy pisarze okresu pozytywizmu głosili hasło zbliżenia dworu do wsi, lecz trzeba jeszcze ukazać młodzieży, że hasło to było przejawem ówczesnej mieszczańskiej ideologii solidarystycznej; z takiego zaś postawienia sprawy wyniknie różna ocena historyczna tej idei: w latach 70-tych, kiedy klasowy ruch robotniczy nie był u nas jeszcze rozwinięty, była to ideologia mieszczaństwa postępowego, ale w latach 80-tych, w latach *Proletariatu* Waryńskiego i narastania ruchu robotniczego ideologia ta stawała się już ideologią wsteczną. Obok tej oceny historycznej konieczne jest przeprowadzenie oceny z dzisiejszego punktu widzenia: stwierdzenie, że w dobie zwycięstwa w postępowych społeczeństwach rewolucyjnej ideologii Marksa—Lenina—Stalina idea solidaryzmu społecznego jest objawem zupełnego wstecznictwa i postawy wrogiej wobec klas pracujących.

Takie podejście do utworu czy pisarza pozwoli młodzieży na wyrobienie właściwego stosunku do problematyki literackiej, ustawi ją krytycznie w stosunku do pewnych pisarzy i pewnych postaci literackich, reprezentujących tendencje wsteczne lub błędne; jednocześnie ukaże to młodzieży w sposób przystępny istnienie dialektycznych sprzeczności w procesie rozwoju kultury oraz związek, jaki zachodzi między zjawiskiem literackim a podłożem gospodarczo-społecznym epoki. I znowu wypada tu powtórzyć, że nie mamy powodu do obawiania się strącenia z uznanych wyżyn tych czy innych wielbionych od lat pisarzy. Spadnie np.



przez to wartość ideologiczna np. Krasińskiego czy Wyspiańskiego, ale podniesie się rola np. wcześniejszych pism Prusa czy Orzeszkowej, a nawet młodzieńczych wierszy Kasprowicza czy utworów Orkana z okresu poprzedzającego ostatnią fazę jego twórczości.

Ocena postawy ideologicznej autora jest więc w procesie nauczania historii literatury wydobywaniem jednego z elementów poznawczych dzieł literackich. Warto na potwierdzenie ważności tego momentu przytoczyć tu zdanie, jakie na ten temat wypowiada znany dydaktyk radziecki Gołubkow:

„Pisarz wypowiada swe życiowe doświadczenie, daje skondensowane odtworzenie rzeczywistości, wyrażając w stworzonych przez siebie obrazach własny swój stosunek do istoty procesów społecznych zachodzących w życiu. Stąd ogromne znaczenie analizy poglądu na świat autora i reprezentowanej przez niego społeczno-politycznej postawy. Niezmiernie ważną rzeczą jest określenie, z jakiej pozycji klasowej artysta rozpatruje zjawisko społeczne, jak je ocenia. Ideologowie klas historycznie postępowych, przede wszystkim najbardziej postępowej klasy — proletariatu, mają przy tym wyraźne pierwszeństwo przed ideologami klas osadzonych przez historię na zmierzchu. Pierwszeństwo to polega na tym, że kierunek ideologiczny pisarzy proletariackich zgodny jest z rozwojem procesu historycznego i dlatego ich dzieła najprawdziwiej i najpełniej odbijają konkretną rzeczywistość”<sup>1)</sup>.

Jest jednak jedno wielkie niebezpieczeństwo czyhające na polonistów przy tak zrozumianym procesie nauczania. To znane niebezpieczeństwo wpadnięcia w wulgarny socjologizm. Aby tego uniknąć, nauczyciel stale winien pamiętać, że literatura jest nadbudową ideologiczną wyższej formy, jak ją nazywa Schaff<sup>2)</sup>. To znaczy, że twórczość literacka wiąże się z podstawą ekonomiczną nie w sposób bezpośredni, lecz za pośrednictwem całego szeregu ogniw pośrednich, często bardzo skomplikowanych i trudnych do wykrycia. Oto co pisze na ten temat Schaff:

„Marksizm nie ma nic wspólnego z takim wyjaśnieniem *Pana Tadeusza*, które genezę jego tłumaczy podwyżką czy zniżką cen zboża na Litwie, ani też z uzasadnianiem budowy dzieła literackiego szlacheckim lub proletariackim pochodzeniem autora”<sup>3)</sup>.

Tymi ogniwami pośrednimi mogą być czynniki bardzo różnorodne, jak np. oddziaływanie mecenatu (przykładem twórczość Janickiego, która mimo chłopskiego pochodzenia poety nie ma nic w sobie z ideologii ówczesnej warstwy chłopskiej); może to być wpływ tzw. konwenansów literackich (np. byronizm młodego Słowackiego), wpływ środowiska (np. dworski charakter poezji A. Morsztyna) itd., itd. Ważnym czynnikiem jest wpływ sytuacji ekonomicznej danej epoki lub danej warstwy na psychologię społeczną. Zmiana struktury ekonomicznej powoduje z reguły zmia-

<sup>1)</sup> W. Gołubkow, *Методика преподавания литературы*, str. 16.

<sup>2)</sup> A. Schaff, *Wstęp do teorii marksizmu*, Warszawa 1948, str. 179.

<sup>3)</sup> Tamże, str. 184.

ny w sposobie myślenia, zainteresowań, zamiłowań społeczeństw; wraz ze zmianą struktury ekonomicznej zmieniają się więc poglądy religijne, etyczne, filozoficzne itd. Tylko na tej drodze będziemy mogli wyjaśniać przemiany w prądach kulturalnych, a więc zamieranie jednych kierunków, a rodzenie się nowych. Za przykład (z konieczności bardzo uproszczony) niech tu wystarczy sprawa zamierania poglądów średniowiecznych a rodzenie się tzw. Odrodzenia pod niewątpliwym wpływem zmiany struktury ekonomicznej (upadek średniowiecznego feudalizmu), m. in. pod wpływem wzbogacenia się niektórych warstw, jak np. mieszczaństwa we Włoszech, na skutek odkrycia nowych źródeł surowców i nowych rynków zbytu w okresie od wojen krzyżowych do wielkich odkryć geograficznych włącznie.

Niebezpieczeństwo wulgaryzmu grozi m. in. i przy przeprowadzaniu oceny wartości ideologicznej dzieła. Gołubkow pisząc o tym tak mówi o błędach popełnianych przez wielu nauczycieli w pierwszych latach po rewolucji w Związku Radzieckim:

„(nauczyciele) wpadali w błąd wulgarnego socjologizmu i dzieła największych naszych klasyków rozpatrywali przeważnie jako objaw wrogiej i szkodliwej dla radzieckiego ucznia ideologii i psychologii, i dlatego za podstawowe zadanie nauczania uważali zaszczerpienie uczniom nawyków klasowej analizy literatury, wyrobienie w nich immunitetu przeciw zaraźliwemu oddziaływaniu sztuki okresu feudalizmu i kapitalizmu... Stopniowo na podstawie wskazań Lenina o przedrewolucyjnym kulturalnym dziedzictwie nastąpiło radykalne przewartościowanie pisarzy-klasyków, literaturę rosyjską nauczono się cenić nie tylko za jej wysoką wartość artystyczną, ale i za jej bogactwo ideowe”<sup>1)</sup>.

Uniknąć tego wulgarnego potępiania całego dorobku wielkiej literatury czasów minionych można jedynie przez ścisłe przestrzeganie zasady historycznego ujmowania zjawisk literackich. Każde dzieło powstało w określonym czasie historycznym, zdeterminowane określonymi warunkami gospodarczo-społecznymi, i ocena wartości postawy ideologicznej autora może być dokonywana tylko na tle tej historycznej rzeczywistości. Rzecz jasna, że taka historyczna ocena często radykalnie różni się od oceny dokonywanej z dzisiejszego punktu widzenia. Dziś nikt rozsądnie myślący nie uzna idei monarchicznej za postępową, ale np. u Skargi, w okresie walki anarchicznych żywiołów szlacheckich z władzą królów, idea absolutyzmu ma wartość ideologii postępowej. Co nie zaprzecza faktowi, że w wielu innych swych ideach Skarga był rzecznikiem wsteczności. Inny przykład: uznawana dotychczas za postępową ideologia późniejszej twórczości Prusa czy Orzeszkowej jest historycznie biorąc ideologią wsteczną w okresie narastających ruchów rewolucyjnych proletariatu polskiego.

---

<sup>1)</sup> Gołubkow, I. cit., str. 255.

I jeszcze jedno: w wypadku rozbieżności oceny historycznej i współczesnej należy jasno wobec młodzieży stawiać sprawę wartości danego pisarza. Jeśli dla czytelników swojej epoki autor był pisarzem postępowym, to jest to w pełni wystarczającym argumentem za uznaniem tego pisarza za godnego wysokiego szacunku, choćby dziś idee jego były już niemożliwe do przyjęcia. Cenić go musimy za to, że w swoim okresie głosił myśli postępowe, że twórczością swoją wiązał się z przodującymi siłami ówczesnego społeczeństwa. Odwołajmy się w tej sprawie raz jeszcze do Gołubkowa:

„Idee społeczne i teorie bywają różne. Istnieją stare idee i teorie, które przeżyły się w swoim czasie i służą interesom przeżywających się sił społecznych. Ich rola polega na tym, że hamują one rozwój społeczeństwa, jego postęp. Bywają nowe, przodujące idee i teorie, służące interesom przodujących sił społeczeństwa. Ich rola polega na tym, że ułatwiają one rozwój społeczeństwa, jego postęp, przy czym nabierają tym większego znaczenia, im dokładniej odbijają potrzeby rozwoju materialnego życia społeczeństwa.... Aby dać uczącym się prawdziwe zrozumienie walki społeczno-literackiej, trzeba obok pisarzy postępowych, którzy przeważają w programie szkolnym, zaznajamiać uczniów i z tymi pisarzami i utworami, w których ukazują się reakcyjne tendencje historycznych procesów. Uczniowie powinni wiedzieć, że jednocześnie z powieściami Puszkina powstawały powieści Zagoskina i Bułgarina, że w latach 60-tych jednocześnie z Niekrasowem pisali wiersze A. K. Tołstoj i Fet, że w tym czasie, kiedy rewolucyjna młodzież robotnicza zaczytywała się powieścią Gorkiego *Matka*, występowali w literaturze Balmont i Biely i że wszystko to nie było pokojowym współzawodnictwem różnych kierunków twórczości literackiej, lecz najprawdziwszą walką ideologiczną, która często przyjmowała formy bardzo ostre i miała ogromne znaczenie społeczne”<sup>1)</sup>.

Po przeniesieniu tych uwag na stosunki polskie będzie to zestawienie np. Modrzewskiego i Orzechowskiego, Mickiewicza i Krasińskiego, Korzeniowskiego i Rzewuskiego itd.

Na zakończenie tych zagadnień jeszcze jedna uwaga: ocena ideologii pisarza powinna być przeprowadzana przy możliwie pełnym uwzględnieniu warunków życia społecznego w danym okresie. Gołubkow pisze o tym, co następuje:

„Historia literatury zna szereg wypadków, kiedy najwięksi pisarze kreślili reakcyjne utopie, jak to było z Gogolem i L. Tołstojem. Konieczne jest wyjaśnienie uczniom, że przyczyna tych omyłek tkwiła częściowo w samym życiu, które nie ukazywało perspektywy wyjścia ze sprzeczności społecznych, częściowo zaś w klasowym ograniczeniu pisarzy, które przeszkadzało im dojrzeć to, co już się zaczynało objawiać i szło na miejsce starego życia”<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Gołubkow I. cit. str. 257.

<sup>2)</sup> Gołubkow I. cit. str. 258.

Oto droga do wyjaśnienia naszej młodzieży powodów zejścia z drogi postępu lub głoszenia wprost idei fałszywych przez takich nawet pisarzy, jak Prus, Żeromski czy Strug.

Wszystkie poruszone tu sprawy mają bezpośredni związek z zasadą marksistowskiej dialektyki, gdyż ukazują współistnienie sprzeczności, walki przeciwieństw w jedności, wzajemną zależność zjawisk i ich związek. Program historii literatury pozwala i nakazuje dialektycznie rozwiązać i inne jeszcze zagadnienia. A mianowicie zagadnienie powstawania i zamierania prądów i kierunków literackich czy kulturalnych. Odrzucamy oczywiście tradycyjne ujęcie tzw. walki starych z młodymi, klasyków z romantykami, pozytywistów z idealistami itp. Nie wprowadzamy umownych, a w gruncie rzeczy fikcyjnych dat granicznych między okresami literackimi. Ukazujemy natomiast narastanie sprzeczności w warunkach gospodarczo-społecznych i równoległe z tym narastanie i zamieranie prądów i kierunków w literaturze. Odrodzenie nie narodziło się nagle jako reakcja na ideały średniowieczne, jak naiwnie tłumaczyły to niektóre podręczniki szkolne. Genezy tego prądu szukać wypada, jak już było wspomniane, bodaj w wyprawach krzyżowych, które odkryły nowe drogi handlowe i możliwość bogacenia się mieszczaństwa włoskiego; dalszym ważnym momentem będą wielkie wyprawy geograficzne, które zmieniły warunki ekonomiczne ówczesnego życia. Podobnie w romantyzmie, pozytywizmie, naturalizmie itd. Wszędzie tu mamy do czynienia z dialektycznym prawem przemiany ilościowej w jakościową, wyznaczającym postęp w zjawiskach z dziedziny kultury.

Słowo „postęp” trzeba tu oczywiście brać z pewnymi zastrzeżeniami. Nikt bowiem nie uzna za postęp okresu naszej poezji barokowej w zestawieniu z Odrodzeniem, ani poezji Młodej Polski w zestawieniu z pozytywizmem. Decyduje tu zawsze podbudowa ekonomiczna i tocząca się na jej podłożu walka klasowa. Podkreśla to program unikając tradycyjnych terminów „Okres baroku” czy „Okres Młodej Polski”. Bo z punktu widzenia materializmu historycznego nie mamy tu różnych epok: wiek XVII jest dalszą fazą rozwoju formacji feudalnej, przełom XIX i XX w. — dalszą fazą rozwoju formacji kapitalistycznej. Mamy tu do czynienia nie z narodzinami nowego okresu, lecz ze zjawiskiem zmierzchu kultury klasy panującej, zbliżającej się do momentu nieuchronnego rozkładu. I tu więc trzeba będzie zerwać z wielu ustalonymi kanonami, co — jak można przewidzieć — napotka na szczególne opory przy poezji dekadentckiego symbolizmu Młodej Polski, tradycyjnie uznawanej za reprezentacyjną literaturę tego okresu. W nowym ujęciu będzie to natomiast objaw zmierzchu kultury burżuazyjnej, przeżywającej okres swego schyłku w warunkach po leninowsku pojętego imperializmu<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> W. Lenin *Imperializm jako najwyższe stadium kapitalizmu*.

W dotychczasowych rozważaniach była mowa jedynie o analizie elementów treściowych dzieł literackich. Mogłoby to wywołać zupełnie błędną sugestię, jakoby nowy program pomijał lub lekceważył stronę formalną, artystyczną literatury.

Aby uniknąć tego nieporozumienia, należy przypomnieć sobie poruszoną na początku niniejszego referatu sprawę przeżywania dzieła literackiego przez młodzież. Nie rezygnujemy z emocjonalnych wartości literatury, nie wysuwamy tylko ich na plan pierwszy.

W praktyce lekcyjnej jednym z czynników ułatwiających uczniom zbliżenie się do artystycznych walorów dzieł literackich, a więc i do wytworzenia postawy emocjonalnej, jest uwzględnianie przy analizie utworu także jego walorów artystycznych. Droga do tego prowadzi poprzez wiadomości z dziedziny teorii literatury, które program ujmuje w dwóch nurtach: 1) historycznym, przez rozpatrywanie takich zagadnień, jak historia rozwoju i zamierania gatunków literackich w różnych epokach, rozwój stylu poetyckiego i jego specyficzne cechy w różnych okresach i u różnych autorów; 2) walory artystyczne poszczególnych dzieł.

Nurt pierwszy musi być prowadzony równolegle z omawianiem rozwoju zjawisk literackich, drugi — jednocześnie z analizą elementów treściowych dzieł literackich. Oba zaś winny być oświetlane w swej społecznej wymowie.

Jeśli więc chodzi o zagadnienie powstawania gatunków literackich, to należy wiązać to z tłem gospodarczo-społecznym epoki, ukazując np. jak życie towarzyskie rozwijające się w zubożonych kręgach społeczeństwa renesansowego rodzi fraszkę, jak reformatorskie dążenia wieku oświecenia wpływają na rozwój satyry; jak pozytywny sposób myślenia mieszczaństwa w okresie rozwoju kapitalizmu wysuwa na pierwszy plan gatunki literackie pozwalające na maksimum realizmu, a więc powieść i nowelę, itd. Podobnie przy analizie właściwości języka poetyckiego w różnych okresach i u różnych pisarzy.

Przy analizie konkretnego dzieła literackiego musimy — zgodnie z tendencjami programu — stać na stanowisku poetyki marksistowskiej, ujmującej utwór w jedności treści i formy. Postulat ten nakazuje bezwarunkowo omawianie jednocześnie zagadnień treściowych i formalnych<sup>1)</sup>, tj. wyjaśnianie treści przez elementy kształtu artystycznego i ujmowanie walorów formalnych jako funkcji strony ideologicznej, a więc treściowej.

Trzeba zatem ukazać uczniom, jak kompozycja (w najszerszym znaczeniu tego pojęcia) i styl utworu uwarunkowane są jego treścią ideową i jak przez tę kompozycję i styl idea utworu zostaje wypowiedziana. A więc np. dobór metafor i porównań u Żeromskiego czy Kasprowicza

---

<sup>1)</sup> Por. Uwagi metodyczne w *Programie Języka Polskiego*, PZWS, Warszawa 1950, str. 221—222.

wyznacza już treść ideową: u Żeromskiego, gdy np. w opisie pracy robotników w fabryce cygar przeważają porównania i metafory podkreślające ból fizyczny („pył rozdziera tkanki”), chorobę („ruchy podobne do konwulsyjnych drgawek”), deformację ciała (postacie zgarbione, wykrzywione); u Kasprowicza — gdy np. w *Dies irae* czy *Święty Boże* nędra istnienia ukazywana jest w metaforze podkreślającej wysiłek fizyczny w wędrówce ku śmierci<sup>1</sup>). U Gorkiego przemiana, jaka dokonuje się w postaci matki (w powieści pod tym tytułem), wyrażona jest zmianą w samym sposobie jej mówienia, wyrażania się; w II cz. *Dziadów* sam układ treści (stopniowanie duchów) wyznacza ideę utworu. Przykłady można by mnożyć bardzo długo.

Analiza prowadzona tą metodą spełnia jeszcze jeden postulat programu, wyrażony we wskazówkach metodycznych: ukazuje pracę twórczą pisarza nie jako beztroskie pisanie pod dyktando tzw. natchnienia, lecz jako pracę ciężką, głęboko przemyślaną w szczegółach, odpowiedzialną nie mniej niż praca w innych dziedzinach życia ludzkiego. Zrozumienie tego, ugruntowane jeszcze np. ukazaniem odmian tekstowych, ilustrujących w sposób konkretnie dostrzegalny przebieg poszukiwania właściwej formy dla danej treści, wyrobią w młodzieży głęboki szacunek dla pracy pisarza i powiększą zrozumienie roli, jaką twórczość odgrywa w życiu społecznym. A tym momentem w wynikach nauczania literatury w żadnym wypadku pogardzić nie można.

WIKTOR CZERNIEWSKI

## BADANIE WYNIKÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE IX

Drukując niniejszy artykuł traktujemy go jako początek dyskusji nad środkami zmierzającymi do podniesienia wyników nauczania języka ojczystego. Autor artykułu wskazał ogólnie na pewne środki zaradcze. Rzecz prosta, że sprawa domaga się dokładniejszych rozważań np. na temat pracy nauczyciela nad sobą, roli samej młodzieży, poziomu ideologicznego ZMP, roli kół naukowych itd., itd. Otwieramy dyskusję!

REDAKCJA

### 1.

Przeprowadzone przez Państwowy Ośrodek Oświatowy Prac Programowych i Badań Pedagogicznych w czerwcu 1950 r. badania wyników nauczania dały dużo ciekawego materiału.

---

<sup>1</sup>) Por. uwagi S. Żółkiewskiego na temat klasowego aspektu w metaforze Kasprowicza (*O literaturoznawstwie burżuazyjnym epoki imperializmu w Polsce* — *Państwowy Miesięcznik Literacki* 1950, z. 1, str. 20).

Wiadomości i umiejętności uczniów klasy IX z zakresu języka polskiego zbadano metodą egzaminu pisemnego. Badaniami objęto 2 000 uczniów z klasy IX z 56 szkół ogólnokształcących na terenie całej Polski (z każdego okręgu szkolnego wybrano po 4 szkoły). Uczniowie opracowali następujący temat: „Staszic i Kołłątaj jako postępowi pisarze polityczni XVIII wieku”.

Przy opracowywaniu wyników badań wzięto pod uwagę tylko prace 1 608 uczniów (co stanowi około 4% ogółu uczniów klasy IX szkół ogólnokształcących w Polsce) z 48 szkół, gdyż w pozostałych ośmiu szkołach z powodu nieprzerobienia twórczości wymienionych pisarzy uczniowie pisali na inne tematy.

## 2

Prace pisemne uczniów zostały ocenione przez komisje badające wyniki nauczania i przez Ośrodek Badań Pedagogicznych. Za podstawę do oceny wzięto wymagania programowe. Temat egzaminacyjny dawał możliwość sprawdzenia „szczegółowej znajomości przez uczniów twórczości Staszica i Kołłątaja” jako jednych z „najwybitniejszych przedstawicieli myśli demokratycznej” oraz „sprawności w piśmie, niezbędnej do jasnego wypowiedzenia myśli, spostrzeżeń i wrażeń, jak też dla przeprowadzenia dłuższego wywodu rozumowego”.

(Ministerstwo Oświaty *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt.* PZWS, Warszawa 1949).

## 3

O poziomie nauczania języka polskiego w klasie IX zbadanych szkół ogólnokształcących informuje nas najogólniej zestawienie przeciętnej oceny rocznej oraz przeciętnych ocen Komisji i Ośrodka Badań Pedagogicznych opracowanych na podstawie materiałów dostarczonych przez szkoły i komisje oraz na podstawie wyników szczegółowej analizy uczniowskich prac pisemnych, przeprowadzonej w Ośrodku Badań Pedagogicznych.

Ocena przeciętna		
Szkół (roczna)	Komisji	Ośrodka
3,12	2,81	2,69

Podane oceny nie są co prawda całkowicie porównywalne. Ocena bowiem roczna szkoły oparta jest na wynikach całorocznej pracy ucznia w zakresie języka i literatury ojczystej i uwzględnia takie właściwości

uczni, jak zachowanie, pilność, uwaga itp., oceny zaś komisji i Ośrodka biorą pod uwagę tylko jedną pracę pisemną. Dają nam one jednak ogólną orientację co do poziomu zbadanych szkół. Oceny Ośrodka oraz komisji są znacznie niższe od ocen szkolnych. Różnica ta wynika częściowo z zastosowania innych kryteriów oceny przez szkołę i przez Ośrodek. Głównym jednak powodem różnicy jest zbyt łagodne ocenianie pracy uczniów przez szkoły. Na 48 bowiem zbadanych szkół w 7 szkołach nie wystawiono przy końcu roku szkolnego ani jednej oceny niedostatecznej z języka polskiego, w 10 zaś wystawiono tylko po jednej ocenie niedostatecznej. Tymczasem badania wyników nauczania wykazały, że w przeważnej części tych szkół liczba ocen niedostatecznych była dość wysoka. Należy przy tym stwierdzić, że zbyt liberalne ocenianie występuje najczęściej w klasach o bardziej niskim poziomie nauczania, natomiast w klasach o dobrym poziomie klasyfikacja jest ostrzejsza, bo większe są wymagania stawiane uczniom.

Widzimy więc, że oceny roczne w przeważnej części szkół jako zbyt subiektywne i oparte w różnych szkołach na różnych kryteriach nie dają właściwego pojęcia o poziomie nauczania.

Różnią się również między sobą oceny komisji i Ośrodka, chociaż zarówno Ośrodek jak i komisje brały pod uwagę wymagania programowe i oceniały te same prace. Wpłynęły na to różne kryteria oceny. Komisje, jak mówią o tym sprawozdania, oceniały częstokroć uczniów na tle ogólnego poziomu klasy. Kryteria poprawnościowe, zastosowane przez poszczególne komisje różniły się często między sobą.

#### 4

Aby oceny stały się sądami możliwie prawdziwymi, ujmującymi w sposób trafny wiedzę i sprawność uczniów w zakresie danego przedmiotu, zastosowano w Ośrodku w stosunku do wszystkich prac pisemnych jednolite kryteria oceny. Biorąc pod uwagę stopień poprawności pracy zarówno pod względem treści i jej układu jak i pod względem formy — każdej pracy dawano pięć ocen za 1) treść, 2) układ treści czyli plan, 3) styl i język oraz 4) ortografię i przestankowanie, piąta ocena była ogólna, za całość pracy.

Główną uwagę zwracano na treść; zgodnie jednak z wymaganiami programowymi za rażący brak poprawności w zakresie stylu, języka i ortografii nawet przy dobrym ujęciu treści oceniano pracę jako niedostateczną. Badając układ treści zwracano uwagę na planowość układu, zachowanie trójdzielnej kompozycji pracy pisemnej (wstęp, rozwinięcie, zakończenie), proporcję części składowych, powiązanie tych części ze sobą. Przy analizie treści badano sposób rozwinięcia i pogłębienia tematu w myśl wymagań stawianych przez program, zasób wiadomości rzeczowych o twórczości pisarskiej Staszica i Kołłątaja, sposób udowodnienia



twierdzenia o postępowości tych pisarzy. Zwracano przy tym uwagę na umiejętność logicznego i samodzielnego myślenia, odróżniania rzeczy istotnych i ważnych od szczegółów. Formę językową prac oceniano zarówno ze względu na styl (poprawność stylu, słownictwo) jak i na język (stopień poprawności w zakresie budowy zdania, fleksji, słowotwórstwa) oraz ortografię i przestankowanie. Jako „niedostateczne” oceniano prace napisane nie na temat lub ujęte zbyt powierzchownie i werbalnie, o chaotycznym układzie treści, z licznymi błędami w zakresie stylu, ortografii i interpunkcji (powyżej 4 błędów ortograficznych).

Ocenę dostateczną otrzymywały prace, odpowiadające w zasadzie tematowi, lecz nie odznaczające się ścisłością ujęcia i wyraźnym planem, zawierające niezbędne do opracowania danego tematu minimum wiadomości rzeczowych o politycznej twórczości pisarskiej Staszica i Kołłątaja, ze stosunkowo nielicznymi błędami stylistycznymi i ortograficznymi (od 2 do 4 błędów) i przestankowymi.

Jako „dobre” oceniano prace napisane na temat, odznaczające się ścisłym ujęciem, dobrą znajomością politycznej twórczości pisarskiej Staszica i Kołłątaja, o układzie planowym i poprawnej formie z bardzo nielicznymi i drobnymi błędami w zakresie stylu, ortografii i interpunkcji.

Ocenę bardzo dobrą otrzymywały wypracowania o bogatej, dobrze ujętej treści, z jawnym i logicznym planem, bez błędów stylistycznych, ortograficznych i przestankowych.

## 5

Ogólne wyniki oceny prac pisemnych uczniów na podstawie wymienionych kryteriów przedstawia poniższe zestawienie:

Liczba prac.		Liczba ocen				% ocen				Ocena przeciętna
		bdb	db	dst.	ndst. <sup>b</sup>	bdb	db	dst.	ndst.	
Ogółem <sup>1</sup>	1608	13	185	713	697	0,8	11,5	44,4	43,3	2,69
Szk. 11-letn.	687	7	103	327	250	1,0	15,0	47,6	36,4	2,81
Licea	921	6	82	286	447	0,6	8,9	41,9	48,6	2,62

Z zestawienia tego wynika, że wyniki nauczania języka polskiego w klasie IX zbadanych szkół ogólnokształcących nie są zadowalające. Uderza duża liczba ocen niedostatecznych. Gdyby tegoroczne badania wyników miały charakter egzaminów, decydujących o promocji ucznia do następnej klasy — 43% uczniów klasy IX tych szkół musiałoby pozostać na drugi rok w tej samej klasie lub zdawać na jesieni egzamin poprawkowy. Ta liczba ocen niedostatecznych powinna zaalarmować nauczycielstwo, rodziców i uczniów i stać się bodźcem do zespolenia wysiłków do walki o podniesienie wyników nauczania.

Porównanie ocen w szkołach jedenastoletnich i w liceach wykazuje, że szkoły jedenastoletnie mają lepsze wyniki nauczania i znacznie mniej-  
szy niż w liceach odsetek ocen niedostatecznych.

Przy ustalaniu wyników nauczania dla poszczególnych szkół zwraca-  
ją uwagę duże różnice między poszczególnymi szkołami.

Najlepsze wyniki osiągnęły szkoły 11-letnie w Płocku (przeciętny  
stopień 3,38 i 19,3% ocen niedostatecznych) i Włocławku (przeciętny stopień  
3,36 i 13,9% ocen niedostatecznych) oraz liceum w Kłodzku (prze-  
ciętny stopień 3,27 i 12,2% ocen niedostatecznych).

Nieźle wyniki osiągnięto tu, jak wynika ze sprawozdań komisji,  
dzięki właściwemu postawieniu problemu współpracy między nauczycie-  
lami poszczególnych przedmiotów, dobremu zorganizowaniu akcji pomo-  
cy koleżeńskiej wśród uczniów, nawiązaniu i ścisłej współpracy domu ze  
szkołą, przede wszystkim zaś dzięki stosowaniu właściwych metod nau-  
czania. W szkołach tych otrzymano nieźle wyniki pomimo braku podręcz-  
nika z historii literatury i pomimo dość dużej liczby uczniów w klasie IX  
(Włocławek — 36, Kłodzko — 41).

W kilku szkołach, które miały najśłabsze wyniki z języka polskiego,  
niski poziom nauczania spowodowany był płynnością kadr nauczyciel-  
skich, „deklaratywną i mało skuteczną” (jak czytamy w jednym ze spra-  
wozdań) współpracą ze sobą grona nauczycielskiego, brakiem współpracy  
domu ze szkołą, złą organizacją opieki nad uczniami nie nadążającymi za  
klasą, stosowaniem niewłaściwych metod nauczania i wreszcie — niezre-  
alizowaniem programu na skutek złego rozplanowania materiału dydak-  
tycznego i zmniejszonej ilości godzin nauki. Częściowy wpływ wywarła  
na ten stan rzeczy w niektórych szkołach duża odległość miejsca zamiesz-  
kania uczniów od szkoły oraz związana z tym słaba frekwencja.

## 6

Prace pisemne uczniów o Staszicu i Kołłątaju przynoszą wiele cie-  
kawego materiału, zasługującego na dokładne i szczegółowe zbadanie.  
W krótkim jednak sprawozdaniu uwagi o tych pracach muszą mieć z ko-  
nieczności charakter bardziej ogólny.

Dużo jest prac, które nie są na poziomie wymagań programowych.  
Na ogół jednak treść wypracowań ma mniejsze braki aniżeli ich forma.  
60% ogółu prac nie zawiera błędów rzeczowych, więcej zaś niż połowa  
prac ma ujęcie treści bądź zadowalające bądź dobre.

Na 48 szkół 16% otrzymało przeciętną ocenę za treść prac dosta-  
teczną, a 34% nawet więcej niż dostateczną (w granicach od 3,1 do 3,5).  
Były szkoły, w których odsetek ocen dobrych i bardzo dobrych za treść  
wahał się od 30 do 50%.

Były takie szkoły, w których przeważna większość uczniów ujęła

temat mniej lub więcej poprawnie, pisząc rzeczowo, bez ogólników i frazesów, wykazując dość dużą znajomość epoki oraz twórczości Staszica i Kołłątaja, przeprowadzając logicznie i konsekwentnie dowód postępowości tych pisarzy.

Są prace świadczące o wymaganej przez program „znajomości” przebiegu konfliktów społecznych i rozwoju idei postępowych w Polsce oraz świecie i zrozumieniu związków, zachodzących między rozwojem sił wytwórczych i stosunkami społecznymi a zjawiskami kultury i literatury.

Sporo bowiem było szkół, które w mniejszym lub większym stopniu zrealizowały cele wytknięte przez program. Świadczy o tym również poziom ideowy wielu wypracowań. Uczniowie tych szkół dobrze pojęli postępowe tradycje wieku XVIII oraz związek literatury z procesami społecznymi, wykazali szacunek i przywiązanie do postaci Staszica i Kołłątaja jako bojowników o wolność i sprawiedliwość społeczną. W wielu wypracowaniach spotykamy się z wypowiedziami, które mówią o „umiłowaniu Polski Ludowej, jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej, wolności i budownictwa socjalistycznego”. Wiele wypowiedzi nawiązuje do czasów dzisiejszych.

Występują jednak błędy wynikające z braku wiadomości, ze złego zrozumienia zasad marksizmu, błędy polegające na wyciąganiu fałszywych wniosków. („Staszic całą duszą przejął się ideałami komunistycznymi”, „Wszystko co się dziś mówi i pisze o demokracji, powiedzieli już Staszic i Kołłątaj”, „Staszic i Kołłątaj — to ludzie, którzy pragną najwyższego ustroju politycznego, jakim jest socjalizm”, „Staszic i Kołłątaj pragnęli, by nastąpiło bezklasowe państwo”, „Z nich to czerpali wzory wielcy postępowcy świata — Marks i Engels”, „Staszic chce wychować młodzież w duchu socjalistycznym”).

Częste są również błędy, wynikające z nieznaności gatunków literackich. („Staszic i Kołłątaj piszą satyry”, „Staszic pisze powieści”, „Staszic pisze satyry i fraszki”, „Broszury Kołłątaja miały charakter panegiryczny”, „Staszic i Kołłątaj to poeci”, „Kołłątaj jest postępowym poetą okresu saskiego”).

## 7

Układ treści w większości prac jest gorszy aniżeli ich zawartość treściowa. Na 48 szkół 14% szkół otrzymało przeciętną ocenę dostateczną za układ treści, a 30% więcej niż dostateczną (w granicach 3,1 do 3,6). Były szkoły, w których nauczyciele kładli duży nacisk na dobry układ treści prac. W wypracowaniach uczniów klasy IX tych szkół uderza dobre rozplanowanie materiału. Nic więc dziwnego, że odsetek ocen niedostatecznych za układ treści był w tych szkołach minimalny, natomiast odsetek ocen dobrych i bardzo dobrych wynosił czasem 50% a nawet i więcej.

Na ogół jednak układ treści w większości wypracowań pozostawia

bardzo wiele do życzenia. Nauczyciele większości szkół zbyt mały kładą nacisk na planowe ujęcie tematu. Uczniowie piszą przeważnie bez planu, a jeśli nawet i stosują plan — najczęściej nie przestrzegają go w trakcie pisania. Uczeń jest często niewolnikiem faktów i wiadomości, nie umie ich podać w odpowiednim układzie, śpieszy się, żeby jak najszybciej je odtworzyć. Skutek jest taki, że 17% ogółu prac ma układ chaotyczny, 36,8% prac pisano bez wyraźnego planu. Zasada trójdzielności układu treści jest rzadko przestrzegana. Tylko czwarta część ogółu prac posiada wstęp, zawierający wprowadzenie lub nawiązanie do tematu, rozwinięcie i zakończenie. Przeważnie jednak prace nie mają ani wstępu, ani zakończenia, lub mają tylko jedną z tych części składowych. W tych zaś wypracowaniach, które zachowują układ trój- lub dwudzielny, bardzo często nie jest przestrzegana proporcja części składowych. Wstęp jest przeważnie zbyt duży, czasem przerasta rozmiarami rozwinięcie, zakończenie zaś bywa zwykle krótkie. Dużo jest również takich prac, które mają wstęp i zakończenie bardzo lakoniczne, złożone z jednego, lub najwyżej dwóch zdań (przeważnie frazesów).

## 8.

Forma wielu wypracowań pozostaje daleko w tyle poza wymaganiami programowymi. Ponieważ jednak szczegółowej analizie błędów stylistycznych, językowych, ortograficznych i przestankowych, zawartych w tych pracach poświęcone będzie specjalnie studium, ograniczymy się tu jedynie do podania najogólniejszych danych z tej dziedziny.

16% ogółu zbadanych klas IX miało ocenę przeciętną za styl i język dostateczną, 22% — więcej niż dostateczną (w granicach od 3,1 do 3,9). Były szkoły, których znaczna większość uczniów pisała stylem wyrobionym, świadczącym o „wzbogaceniu” — zgodnie z wymaganiami programu „słownictwa w stopniu umożliwiającym poprawne ścisłe wyrażanie myśli w piśmie”. W większości jednak szkół przeciętny poziom stylu i języka prac jest niedostateczny. Prawie czwarta część prac pisana jest stylem niepoprawnym, niewyrobionym, a około 40% prac ma bardzo liczne błędy stylistyczno-językowe.

Również i poziom przeciętny umiejętności ortograficznych uczniów klasy IX jest jeszcze niezadowolający. (Stopień przeciętny z ortografii dla ogółu prac wynosi 2,8).

Na 48 szkół 13% miało ocenę przeciętną za ortografię i przestankowanie dostateczną, a 21% nawet więcej niż dostateczną (w granicach od 3,1 do 3,6). Są szkoły, w których poziom przeciętny umiejętności ortograficznych jest bardzo wysoki, przeciętny stopień z ortografii wynosi 3,6, na 1 ucznia zaś przypada przeciętnie 1 błąd ortograficzny i to przeważnie z kategorii niezbyt rażących. Takich szkół, w których przeciętna

liczba błędów, przypadających na 1 ucznia wynosiła mniej niż 2 było 31%. Są szkoły (co prawda nieliczne), w których poziom umiejętności ortograficznych klasy IX jest tak wysoki, że większość uczniów tej klasy nie zrobiła ani jednego błędu ortograficznego w wypracowaniu.

Znajomość zasad interpunkcji u uczniów klasy IX jest na ogół niska. (Przeciętnie na jednego ucznia przypada około 6 błędów przestankowych). Są jednak szkoły, w których większość uczniów stawia znaki przestankowe zupełnie poprawnie.

Zwraca również uwagę zbyt małe przywiązywanie przez nauczycieli uwagi do strony zewnętrznej prac. Większość zbadanych prac została napisana bardzo nieporadnie, pismem niestarannym, częstokroć nieczytelnym, zawierającym dużo przekreśleń i poprawek. Uczniowie przeważnie piszą wszystko jednym ciągiem, nie umieją wyróżniać nowych ustępów myślowych rozpoczynaniem od nowego wiersza.

Są jednak szkoły, których uczniowie klasy IX napisali pracę pisemną starannie i sprawnie, jest jednak takich szkół znaczna mniejszość.

## 9

Szczegółowa analiza prac pisemnych wykazała, że przeciętny poziom nauczania w klasie IX zbadanych szkół jest dosyć niski i że szkoła musi zespolić wysiłki nauczycielstwa, uczniów i rodziców, zmierzające w kierunku szukania środków zaradczych i podniesienia wyników nauczania.

Wyniki analizy prac uczniowskich i sprawozdań Komisji potwierdzają słuszność niejednokrotnie już stawianej tezy i dominującej roli nauczyciela w procesie nauczania. W takich samych bowiem warunkach obiektywnych (duża liczba uczniów w klasie, brak podręcznika literatury, wypisów historyczno-literackich oraz podręcznika metodyki nauczania zgodnie z nowymi założeniami programowymi) jedni nauczyciele osiągnęli niezłe wyniki, inni zaś — bardzo słabe. Byli nauczyciele, którzy potrafili przezwyciężyć trudności przy wyszukiwaniu odpowiednich materiałów i właściwych metod nauczania. Korzystając z opracowań Wszechnicy Radiowej, ze wskazówek dydaktycznych zawartych w programie i w czasopiśmie *Polonistyka*, z artykułów w czasopismach literackich i w prasie codziennej, realizowali program języka polskiego w klasie IX zgodnie z jego założeniami ideologicznymi i metodycznymi. Umieli zastosować metody, dające dobre wyniki.

Większość jednak nauczycieli zbyt powierzchownie realizowała cele nauczania, bez wnikania w istotne założenia programów. Nauczyciele ci powinni podjąć wysiłki w tym kierunku, aby w procesie nauczania zająć postawę bardziej aktywnej, zarówno pod względem ideologicznym jak i dydaktycznym i dążyć do osiągnięcia takiego poziomu, jaki mają w tej dziedzinie najlepsze szkoły. Musi być położony większy nacisk na stronę

wychowawczą i kształcącą nauczania, na zaprawianie ucznia do większej samodzielności w pracy, do logicznego i ścisłego myślenia oraz formułowania swoich myśli, na walkę z werbalizmem i powierzchownością oraz z błędami w wypowiedziach uczniów.

Skuteczną walkę z błędami rzeczowymi, stylistycznymi i ortograficznymi oraz z błędami w układzie prac pisemnych będzie mógł nauczyciel przeprowadzić tylko wówczas, jeśli zaostrzy wymagania stawiane uczniom w zakresie treści jak i formy prac pisemnych i wzmocni egzekutywę. Na terenie każdej szkoły powinny być przy tym podjęte badania typowych błędów uczniowskich oraz stosowanie w oparciu o te badania ćwiczeń, zapobiegających tego rodzaju błędom na przyszłość.

Obok ćwiczeń kontrolnych należy stosować w większym zakresie ćwiczenia mające na względzie cele dydaktyczne (a więc wszelkiego rodzaju ćwiczenia wdrażające). Do walki z błędami powinni przystąpić nauczyciele wszystkich przedmiotów, zwracając większą uwagę niż dotychczas na formę wypowiedzi uczniowskich.

Powinny być również zwiększone wymagania, stawiane stronie zewnętrznej prac pisemnych.

Musi być położony większy nacisk na czytelność nauczyciela (sprawozdania wykazują, że są szkoły, w których nauczyciele nie czytają nawet czasopism przedmiotowych) i uczniów. Zwiększenie bowiem czytelności wśród dzieci jest skutecznym środkiem do bogacenia słownictwa i poprawienia stylu, a nawet ortografii ucznia.

Ten fakt jednak, że pomimo dużego nakładu pracy nauczycieli w niektórych szkołach i zastosowaniu przez nich właściwych metod, najlepsze wyniki nauczania języka polskiego są w klasie IX tylko nieco lepsze niż dostateczne, wówczas gdy w klasach niższych wyniki z tego samego przedmiotu są znacznie lepsze — każe przypuszczać, że istnieją również obiektywne trudności w realizowaniu programów, niezależnie od nauczyciela. W przewyciężeniu tych trudności należy nauczycielowi pomóc, dostarczając mu w odpowiednim terminie podręczników literatury, wypisów historyczno-literackich względnie kompletów skomentowanych wydań lektury szkolnej.

Ze sprawozdań wynika, że dom i organizacje młodzieżowe nie zawsze dobrze spełniają swoją ważną rolę w walce o wyniki nauczania. Nie we wszystkich szkołach dobrze jest zorganizowana współpraca Komitetów Rodzicielskich i młodzieży ze szkołą, a nawet tam, gdzie ona istnieje — mimo najlepszych chęci nie zawsze daje dobre wyniki. Rodzicom i organizacjom młodzieżowym należałoby przyjść z pomocą opracowując centralnie, wzorem pedagogiki radzieckiej, popularne wskazówki metodyczne określające formy, cele i metody pracy rodziców i organizacji młodzieżowych na odcinku walki o dobry poziom nauczania. Broszury traktujące o tych sprawach powinny dotrzeć do wszystkich rodziców i uczniów,

# Z CODZIENNYCH DOŚWIADCZEŃ

PASIERBIŃSKI I STAROŚCIAK

## POPRAWIANIE BŁĘDÓW I OMYŁEK ORTOGRAFICZNYCH <sup>1)</sup>

Każdy praktyk wie, że poprawianie wszelkiego rodzaju wypracowań i ćwiczeń z zakresu języka polskiego jest dla nauczyciela nie małym obciążeniem w pracy. Wysiłek nauczyciela duży, a wyniki nieraz niewspółmierne małe. Zastanowimy się zatem, jaką obrać metodę poprawiania, by trud włożony mógł wydać rezultaty, jakich słusznie każdy z nas spodziewa się w wyniku pracy w określonym czasie.

Zrobimy naprzód krótki przegląd metod poprawiania błędów i omyłek. Już na wstępie należy zaznaczyć, że może w żadnym dziale nauczania tradycjonalizm nie wycisnął tak swego piętna, jak w nauczaniu ortografii. Po prostu z pokolenia na pokolenie przekazuje się pewne utarte zwyczaje. Początkujący nauczyciel poprawia ćwiczenia tak, jak poprawiał jego nauczyciel lub starszy kolega w szkole. W innych działach nauczania mamy już bogatą literaturę zarówno z zakresu teorii, jak praktyki nauczania. Jeżeli chodzi o nauczanie ortografii literatura jest uboga.

Sposobów poprawiania form błędnie napisanych jest kilka. Najczęstszym z nich jest następujący: nauczyciel przekreśla niewłaściwą literę wyrazu, nad nią wypisuje właściwą, podkreślając miejsce błędne jedną lub dwiema kreskami (najczęściej czerwonym atramentem).

Drugi sposób — to podkreślenie błędnej litery:

gurka, żołniez

W przypadku, gdy w wyrazie jest więcej błędów niż jeden, w dotychczasowej praktyce podkreśla się cały wyraz, a nad nim wypisuje się formę poprawną. Spotyka się i takie wypadki, że nauczyciel wyraz błędnie napisany zakreśla całkowicie, a nad nim wypisuje właściwą formę, lub nawet wyraz ten zakleja pasczkiem (!) z wypisaną na nim poprawną formą.

---

<sup>1)</sup> Fragment książki przygotowywanej do druku.

Rozpatrzmy po kolei wyżej przytoczone przykłady. Przekreślanie litery w wyrazie, czy całego wyrazu i wypisywanie nad nim poprawnej formy budzi zastrzeżenia. Skoro się przekreśla jedną, a wypisuje nad nią inną, poprawną formę, wówczas uczeń ma przed oczyma dwa obrazy: z błędem i bez błędu. Przyswaja sobie zatem wzrokowo obie formy. W rezultacie (mimo nawet dodatkowego przepisywania na marginesie) nie posiada utrwalonej formy poprawnej i nadal ma wątpliwości: tak — czy tak? Nauczyciel przekreśla, uczeń przepisuje, jednak liczba błędów w zeszytach nie zmniejsza się. Wystarczy przejrzeć kilka następnych ćwiczeń ucznia. Zauważymy tam często te same błędy, które nauczyciel stale poprawia. Błąd jest poprawiony, ale mimo to na dalszych stronicach znów występuje.

Drugi sposób — podkreślenie litery — też nie jest celowy. Uczeń bowiem po otrzymaniu zeszytu otwiera go i rzuca okiem na wyraz, w którym jest podkreślona błędna litera (np. gurka). Pierwszy obraz, jaki się utrwali w pamięci, to właśnie wyraz w formie błędnej. Nic tu nie pomoże fakt, że uczeń po zauważeniu podkreślenia orientuje się, jak być powinno. Wyrozumuje poprawnie, ale pisze dalej błędnie, bo utrwalił sobie w pamięci inny obraz (błędny). Pierwsze wrażenie wzrokowe odgrywa tu rolę ważniejszą, niż późniejsze na ten temat rozważania. Każdy nauczyciel języka polskiego wie o tym, że uczeń zapamięta szereg wyrazów mechanicznie, ale poszczególne z nich może pisać błędnie. Przyswoi sobie szereg pamięciowo, ale nie przyswoi właściwego obrazu poszczególnych wyrazów. Widzimy zatem, że przytoczone przykłady poprawiania błędów są niewłaściwe. Uczą błędnej formy.

Skoro te sposoby zawodzą, trzeba szukać innych.

Omówimy dla przykładu dwa:

1. Poprawiać tak, by uczeń nie spotykał w wypracowaniu (ćwiczeniu) błędnej formy;

2. Nie zaznaczać w zeszytach błędów w ogóle: oszczędza to wiele czasu nauczycielowi, ucznia zaś ratuje przed utrwaleniem w jego pamięci błędnej formy wyrazu.

Podane wyżej formy rozwiązania trudności wymagają szczegółowego omówienia. I tak. Poprawianie w formie pozytywnej opiera się na zasadzie podawania uczniowi dobrego wzoru. Nauczyciel poprawia błędną literę na właściwą tym samym atramentem. Przy tym podkreśla cały



wvraz. Podkreślenie nabiera wówczas innego znaczenia. Przyzwyczajają się uczniowie do tego, że takie podkreślenie oznacza: „uwaga! — ten wyraz tak się pisze“, „albo „to jest dobrze napisane“. Znika więc znaczenie podkreślenia jako piętna i ewentualna zapowiedź kary za popełnione błędy. Aby ucznia oswoić z takim znaczeniem podkreślenia, podkreślamy nieraz wyraz dobrze napisany i trafnie dobrany w wypracowaniu czy ćwiczeniu. Podczas omawiania poprawionych ćwiczeń uczeń zgłasza się do nauczyciela i dowiaduje się, że dobrze napisał, że właśnie tak trzeba pisać. Znika wówczas lęk przed kreskami i podkreśleniami. Uczeń obcuje z dobrym wzorem. Zaczyna utrwalać dobre nawyki, gdyż w zeszycie nie ma przykładów do robienia błędów.

Trudniej nieco przedstawia się sprawa, gdy w wyrazie znajdzie się kilka liter błędnie użytych. Np. w wyrazie napisanym *thusz*. Poprawianie w jednym wyrazie kilku liter nie jest wskazane, czyni go bowiem nieczytelnym. Wówczas lepiej będzie, gdy się zniekształci cały wyraz za pomocą kilku kresek lub kólek, a nad nim wypisze wyraz właściwy. W wypadku jednak, gdy uczniowie popełniają wiele błędów, lepiej będzie, jeśli nauczyciel zastosuje poprawianie wybranych tylko ćwiczeń i na tym materiale oprze dalsze ćwiczenia ortograficzne, tym bardziej, że jakość błędów poszczególnych uczniów na tym samym poziomie niewiele się od siebie różni. Jedno jest pewne. Jeśli uczeń na każdym kroku będzie się spotykał z poprawną formą, wtedy z dnia na dzień będzie popełniał mniej błędów, co znów przyniesie oszczędność czasu i sił nauczyciela. Trud włożony z początku zacznie wydawać rezultaty w następnych ćwiczeniach.<sup>1)</sup>

Drugie wyjście — niezaznaczanie błędów w zeszycie ucznia wymaga starannego omówienia. Podyktowane jest ono troską o oszczędność sił i czasu nauczyciela i nieproporcjonalne do tego wkładu pracy przy poprawianiu rezultaty. Niezaznaczanie błędów w zeszycie ucznia nie zwalnia nauczyciela od uważnego i starannego czytania ćwiczeń i wypracowań uczniów. Podczas czytania wypracowań (ćwiczeń) nauczyciel wypisuje na kartce wyrazy, które występują w wypracowaniach w błędnej formie. Ale typowy wyraz zapisuje w swej notatce tylko jeden raz. Np. spotka w ćwiczeniu wyraz *kożyść*. Mimo, że wyraz występuje w błędnej formie u wielu uczniów, notuje go tylko raz. Jest to dla niego znak, że w klasie ten wyraz występuje w błędnej formie. W ten sposób ma zapisane ty-

---

<sup>1)</sup> Stosowanie zasad dobrego wzoru w nauczaniu ortografii nie przekreśla możliwości wprowadzania jako ćwiczeń tekstów z błędami, z tym jednak zastrzeżeniem, że ten rodzaj ćwiczeń powinien wystąpić dopiero w klasach wyższych, lub jako odwzorowywanie i jako sprawdzian nabytych umiejętności.

powe błędy popełnione przez klasę w określonym wypracowaniu. Notatki takie prowadzi w oddzielnym zeszycie. Oto przykład:

*Dnia 15. IX. 1950 r.*

*Klasa V.*

Wypracowanie na temat: *O pracy mojego ojca*, uczniów 48.

Błędy:	1. współzawodnictwo	8. przodownik
	2. racjonalizacja	9. wyróżnienie
	3. osiągnąć	10. dążyć
	4. socjalizm	11. pracuje
	5. ustrój	12. zasługa
	6. premia	13. oszczędność
	7. zespół	14. zobowiązanie

Ma więc nauczyciel obraz błędów klasy popełnionych w jednym wypracowaniu. Jest to materiał, który wyzyska na odpowiednich ćwiczeniach. Niektóre z tych wyrazów uczniowie przeznaczą do tablic ortograficznych, słowników podręcznych, loteryjek, krótkich dyktand, ćwiczeń gramatycznych itp. Pod koniec roku zbierze się w ten sposób ciekawy materiał błędów danej klasy. Jeśli taki notatnik będzie dostępny dla uczniów, jeśli ci będą wciągani do wspólnej pracy, wówczas będzie można śledzić rozwój postępów klasy i poszczególnych uczniów. Np. zespół złożony z 3—4 uczniów może badać, jakie nowe błędy występują w klasie, które powtarzają się, które zanikają itp.<sup>1)</sup>

Notatki o błędach i omyłkach uczniów należałoby stosować również i przy poprawianiu wypracowań i ćwiczeń w zeszytach. Są one materiałem, który orientuje nauczyciela i uczniów w zakresie braków i postępów klasy<sup>2)</sup>. Ułatwiają rozplanowanie pracy w nowym roku szkolnym

---

<sup>1)</sup> Niezaznaczanie w zeszytach błędów i omyłek ortograficznych nie może być stosowane w sposób mechaniczny. Wymaga ono ze strony nauczyciela dużej czujności i staranności w prowadzeniu obserwacji. Z tego też względu uważamy, że zanim nauczyciel zdecyduje się na tę metodę, winien w tej sprawie porozumieć się z kierownikiem szkoły. I jeszcze jedno: metoda ta raczej nadaje się do zastosowania w klasach wyższych, jako próba.

Przy niezaznaczaniu błędów w zeszytach stosuje się również następujący sposób. Nauczyciel pisze w zeszycie ucznia — w wypracowaniu (ćwiczeniu) popełniłeś 4 błędy ortograficzne. Odszukaj te wyrazy i popraw błędy. Oczywiście uczeń obowiązany jest zgłosić się u nauczyciela do kontroli upewniwszy się uprzednio w słowniku ortograficznym, jak się pisać powinno.

<sup>2)</sup> Porównaj: A. M. Apakowa, Мой опыт преподавания русского языка; przy omawianiu błędów główną uwagę zwracam na błędy typowe, które występują często w wypracowaniach sprawdzających i ćwiczeniach domowych. Te błędy omawiamy w klasie (Учит. газета nr 67/1950).

nawet wtedy, gdy nastąpi zmiana nauczyciela. Umożliwiają one i zapewniają ciągłość pracy badawczej nauczyciela i uczniów. Wyrabiają czujną postawę uczącego i uczących się. Zapewniają rozwój współdziałania, a więc społecznej postawy w zakresie nauki szkolnej.

## Sprawa rozkładu materiału

*Zagadnienie właściwego rozkładu materiału nauczania jest jednym z najważniejszych elementów planowania pracy nauczyciela. Ważności tego planowania nie trzeba chyba dowodzić.*

*Nad zagadnieniem tym pracują Ośrodki Dydaktyczno-Naukowe i Zespoły, ale wyniki ich prac nie wyszły dotychczas poza ramy własnych potrzeb, ani nie są koordynowane na drodze jakichś publikacji do powszechnych dyskusji. Dlatego mimo niewątpliwie cennych niekiedy wyników tych prac, ogół nauczycielstwa mało o nich wie a w dziennikach lekcyjnych panuje ogromna różnorodność i... bardzo dużo nieporozumień.*

*W celu pobudzenia Ośrodków, Zespołów i jednostek do ogłaszania wyników swych osiągnięć oraz w celu dania ogółowi polonistów materiału do przemyślenia i przedyskutowania zagadnienia ogłaszamy ramowy projekt rozkładu materiału w kl. VIII, opracowany dla własnego użytku przez kol. Gotmanową z Opola. Traktujemy go zatem nie jako obowiązujący wzór, lecz jako przykład rozwiązania pewnych trudności, przede wszystkim powiązania różnych partii materiału nauczania, co najczęściej jest pomijane w dziennikach lekcyjnych.*

*Prosimy zarówno o dyskusyjne głosy o tym projekcie, jak i o nadsyłanie innych projektów dla różnych klas. Być może uda się na tej drodze stworzyć wzór ramowego rozkładu materiału, który stanie się jednym z elementów metodyki języka polskiego.*

REDAKCJA

RAMOWY ROZKŁAD MATERIAŁU Z JEZYKA POLSKIEGO  
DLA I KL. LIC. PEDAGOGICZNEGO

III okres roku szk. (od I. II – 15. IV) Liczba godzin w okresie: około 65.

Tematyka	Lektura	30 godz.		Cwiczenia w mówieniu, pisanii i słownikowe 15 godz.
		N A U K A	o języku	
Konflikty społeczne w Polsce kapitalistycznej	<p>Żeromski: <i>Co im dała Ojczyzna</i></p> <p>Dąbrowska: <i>Co kto z tego ma?</i></p>	<p>Jezyk utworu literackiego. Ideologia utworu: stosunek autora do postaci.</p>	<p>Zdanie pojedyncze nierozwinięte i rozwinięte.</p>	Opracowanie tematów z lektury i aktualnych.
Narastanie nurtu rewolucyjnego	<p>Kowalski: <i>Nurty</i></p> <p>Wasilewska: <i>Święta godzina</i></p> <p>Broniewski: <i>Na śmierć rewolucjonisty</i></p> <p><i>Odezwa K. C. K. P. P.</i></p>	<p>Utwór jako wyraz społeczno-egoświadczenia autora.</p>	<p>Części zdania: podmiot orzeczenie określenia</p>	Planowanie dyskusji na tematy aktualne.
Działalność K. P. P.	<p><i>Odezwa K. C. K. P. P.</i></p>		<p>Szyk wyrazów w zdaniu. Funkcja stylistyczna szyku przestawnego</p>	Przygotowywanie materiałów do rozszerzenia lub uzupełnienia tematów lekcji.
Efektowność radziecka oparciem dla ruchów robotniczych	<p>Broniewski: <i>Magnitogorsk</i> <i>Liść warszawskiego aktywisty...</i></p>		<p>Akcent w zdaniu.</p>	Prowadzenie notatek: a) z lekcji b) z odczytu.

Tematyka	Lektura	30 godz.		N A U K A		Cwiczenia w mównictwie, pisaniu i słownikowe 15 godz.
		o literaturze	o języku	20 godz.	20 godz.	
Międzynarodowa walka z faszyzmem	Majakowski: <i>Słoneczna chorągiew</i> Woroszyński: <i>Ballada o Walterze</i> Jao Szejn: <i>Niedawarzony</i> Broniewski: <i>Bagnet na broń</i> Nalkowska: <i>Medaliony</i> Eluard: <i>Gabriel Peri</i> Brandys: <i>Samson</i> Bierut: <i>PPR w okresie okupacji kieleckiej</i> Lampe: <i>Żołnierz wielkiej sprawy</i> Jaworska: <i>W latach walki</i> Szenwald: <i>Pieśń partyzantów</i> Wirta: <i>Bitwa stalingradzka</i> Bek: <i>Szosa Wołokotamska</i> Gruszczyński: <i>Leśno</i> Putrament: <i>Zamiec</i> Jastrun: <i>Zima 1945</i>	Wyodróżnienie elementów utworów: lirycznych, epicznych, dramatycznych.	Zdania urwane i niezupełne; równoważniki zdań. Ich rola w języku utworów literackich.	Gromadzenie wyrażeń z dziedziny politycznej i gospodarczej w związku z omawianiem tematów aktualnych i prasy		
Druga wojna światowa						
Zbrodnie hitlerowskie						
Ruch oporu						
Bojowe oddziały polskiej klasy robotniczej w walce z wrogiem						
Armia Czerwona w walce						
Polsko-radzieckie braterstwo broni						

# OCENY I SPRAWOZDANIA KSIĄŻKI

WANDA GUMFLOWICZOWA

J. DEMBOWSKA, Z. KLINGEROWA, E. SAWRYMOWICZ, M. ŻMIGRODZKA  
„WYPISY POLSKIE. Klasa VIII”. Część I i II. Stron 496

Według programu Ministerstwa praca nauczyciela-polonisty w klasie VIII opiera się przede wszystkim na lekturze większych utworów, a wypisy spełniają rolę pomocniczą. Jednakże dla ułatwienia realizacji celów programu dobrze ułożony podręcznik jest w tej klasie rzeczą bardzo ważną.

*Wypisy polskie* Dembowskiej i in. na ogół odpowiadają wymaganiom programu języka polskiego z 1950 roku.

Z lektury — poza dłuższymi utworami, które młodzież obowiązana jest poznać w całości — uwzględniają prawie wszystkie pozycje. Pominięto jedynie trzy: 1. fragmenty z *Ziemi Elżbiety* Gojawicyńskiej, 2. ustęp o uruchomieniu fabryki z *Fundamentów* Pytlakowskiego i 3. przemówienie na Kongresie Pokoju J. Dembowskiego.

Te braki sprawiają w pracy szkolnej trudności: urywek z powieści Wilczka *Nr 16 produkuje*, umieszczony w *Wypisach*, może ewentualnie zastąpić Pytlakowskiego, gdyż porusza podobne zagadnienie, a w związku z tematem walki o pokój nauczyciel powinien i tak sięgnąć do materiału aktualnego. Jedyne braki fragmentów z powieści Gojawicyńskiej jest istotny, tym bardziej że program nie ułatwia tu pracy nauczycielowi i nie wskazuje dokładnie, jakie ustępy należy przeczytać.

Dobór tematyki i układ materiału autorowie podręcznika dostosowali w zupełności do wymagań programu<sup>1)</sup>, przy tym kompozycja książki jest systematyczna i jasna. Każdy rozdział grupuje materiał wokół jednego zagadnienia centralnego. Tom I składa się z sześciu rozdziałów omawiających zagadnienia przeznaczone w programie na I okres roku szkolnego; tom II zawiera pięć rozdziałów i obejmuje materiał II i III okresu.

Rozdział I — zatytułowany „Wieś i dwór na przełomie” — porusza następujące zagadnienia:

1. Niedolę chłopca pańszczyźnianego (*Obrazek z lat głodowych* Orzeszkowej, *Burmistrz* Turgeniewa).
2. Wieś po uwłaszczeniu (*Wolny najmity* Konopnickiej, *Z chałupy* Kasprowicza, *Rzeka podpisuje* Sienkiewicza).
3. Los służby folwarcznej (*Stróż dworski* Dygasińskiego).
4. Rozkład obszarnictwa (*Diabli wzięli* Furdasówkę Prusa).

Ponieważ podręcznik jest bardzo obszerny i w całości nie da się w ciągu roku szkolnego przerobić, nauczyciel zmuszony jest dokonać wyboru i zrezygnować z opra-

<sup>1)</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*. Warszawa, 1950, (str. 62—64).

cowania niektórych tekstów. W tym cyklu np. można opuścić *Nieosiągalne* Orzeszkowej, gdyż to samo zagadnienie upadku dworu żywiej i ciekawiej występuje u Prusa.

W rozdziale II znajdują odzwierciedlenie hasła postępowej ideologii polskiego mieszczaństwa w pierwszym okresie pozytywizmu:

1. Gorąca wiara w postęp (wiersze Asnyka: *Uciszyć serce* i *Daremne żale*).
2. Kult wiedzy i techniki (*Z obłoków na ziemię* Orzeszkowej, *Kronika tygodniowa* Prusa). Ten sam problem lecz mniej wyraźnie występuje w *Dziwnej historii* Prusa — można więc ją pominąć, podobnie jak *Zwycięstwo inżyniera* Sienkiewicza (fragment w oderwaniu od całości wydaje się nieco naiwny).
3. Dążenie do równouprawnienia kobiet (*Niedouczona* Orzeszkowej).
4. Żądanie praw dla Żydów (*Żydzi z przedmieścia* Orzeszkowej).

*Nasz pozytywizm* Kotta jest bezwzględnie za trudny dla klasy VIII, przy czym wykracza poza wymagania programu, który mówi wyraźnie, że „...ujęcie problematyki wyklucza z góry jakiekolwiek tendencje oświeclania kierunków literackich panujących w poszczególnych okresach...<sup>1)</sup>”. W związku z tym wydaje się, że i nazwa rozdziału „Pozytywizm i pozytywści” nie jest najlepsza i powinna w przyszłości ulec zmianie.

W rozdziale III — „Budzenie się ruchu robotniczego” — spotykamy następujące zagadnienia:

1. Dola robotnika w ustroju kapitalistycznym (fragment referatu B. Bieruta *W fabryce cygar* Żeromskiego, *Na fabrykanta* Rudnickiego).
2. Pierwsze przejawy organizowania się klasy robotniczej (fragment referatu B. Bieruta, *Początki rewolucyjnej partii robotniczej w Rosji*, *Mowa przed sądem* i *Mazur kajdaniarski* Waryńskiego, *List z X pawilonu*).
3. Łączność polskiego ruchu robotniczego z rosyjskim (fragment referatu B. Bieruta, *Piotr Bardowski* J. Chamieca).

Czytanie dość słabej pozycji Buczkówny *Ludwik Waryński* nie wnoszącej nowych momentów nie jest konieczne.

Rozdział IV — „Powiew wolności” — wysuwa takie problemy:

1. Narastanie konfliktów między klasą robotniczą a kapitalistami (*W dniu 1 Maja* Gorkiego, *O rewolucji 1905 roku Lenina*).
2. Wzrastanie klasowego uświadomienia robotnika (*Nad Kapitałem* Olbrzymka, *W dniu 1 Maja* Gorkiego, *O rewolucji 1905 roku Lenina*, *Powiew wolności* Rudnickiego, *Bunt w więzieniu* Germana).
3. Demonstracje pierwszomajowe (*W dniu 1 Maja* Gorkiego, *Powrót na Powiśle* Dobrowolskiego).
3. Rewolucja 1905 roku w Polsce i w Rosji (*O rewolucji 1905 roku Lenina*, *Powiew wolności* Rudnickiego, *Warszawianka* Święcickiego).

Fragment Żeromskiego *Nagi bruk* nie wydaje się odpowiedni ze względu na trudny język i naturalistyczne szczegóły.

W rozdziale V — „Nędza i budzenie się wsi” — mamy następujące tematy:

1. Niedola chłopca bezrolnego i małorolnego (*Z pamiętników chłopów*, *Licytacja* Kasprzowicza, *Wesele Boryny* Reymonta, *Słowo o bandosie* Żeromskiego, *Za chlebem*

---

<sup>1)</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*. Warszawa, 1950 (str. 62).

Sienkiewicza, *Józek komornik* Orkana). Materiał jest bardzo obfity i nauczyciel z konieczności musi go zredukować opuszczając mniej charakterystyczne pozycje, jak np. *Licytację, Wesele Boryny, Za chlebem*.

2. Pęd młodzieży chłopskiej do oświaty (*Z pamiętników chłopów*).

3. Wzrastanie świadomości społecznej chłopów (*Józek komornik* Orkana, *Trzydzieści guldenów* Kruczkowskiego, *Wiejski pionier* Struga).

4. Przechodzenie jednostek z inteligencji na stronę klasy robotniczej (*Wiejski pionier* Struga). W razie braku czasu fragment Struga można pominąć, ponieważ to samo zagadnienie silniej i wyraźniej porusza *Doktor Piotr* Żeromskiego czytany przez uczniów w całości.

Fragment *Fasta Pojawił się węgiel...* wiąże się z punktem programu: „walki klasowe w literaturze obcej“<sup>1)</sup>.

W rozdziale VI — „Rozkład kultury burżuazyjnej“ — spotykamy takie problemy:

1. Bezideowość poezji na przełomie XIX i XX wieku (*Eviva l'arte* Tetmajera — wiersz trudny, wymagający komentarza nauczyciela).

2. Nastrojowość (*Deszcz jesienny* Staffa). Zrozumienie, że ten piękny utwór jest ucieczką od realnych zagadnień życia i przejawem degeneracji kultury mieszczańskiej, jest rzeczą trudną dla młodzieży i wymaga pomocy nauczyciela.

3. Fałszywa chłopomania (*My do sasa, wy do lasa* Wyspiańskiego).

4. Egoizm klasowy mieszczaństwa (*Jak pozytywista został spekulantem* Sienkiewicza, *Lekarze ludzi bogatych* Żeromskiego).

5. Zgnilizna moralna burżuazji (*Właścicielka kamienicy* Zapolskiej). Ponieważ degeneracja klas posiadających występuje wyraźnie w czytanej w całości *Anielce* Prusa, fragment Zapolskiej, wprowadzie silny i przekonujący, można ze względu na drastyczne momenty opuścić.

*Kraków Młodej Polski* Boya i *Piszemy, aby nie działać* Górskiego — teksty charakteryzujące kierunki literackie — są za trudne, przy czym podobnie jak wymieniony już artykuł Kotta wykraczają poza ramy programu. Nauczyciel może je śmiało pominąć. Fragment Prusa *Na zebraniu dobroczynnego stowarzyszenia kobiet* także wydaje się zbyt ciężki, bo w oderwaniu od całości trudno będzie młodzieży uchwycić w nim przejawy rozkładu kultury mieszczańskiej. Również nie jest konieczny *Taniec zbójnicki* Kasprowicza, z którego nie łatwo wydobyć fałszywą wiarę w zbawczą moc chłopów.

Tematyka rozdziału VIII, zatytułowana „Wielka Rewolucja Październikowa i budowa socjalizmu w Związku Radzieckim“, jest następująca:

1. Wielka Rewolucja Październikowa (*Międzynarodowy charakter Rewolucji Październikowej* Stalina, *Lewą marsz, Włodzimierz Iljcz Lenin* Majakowskiego, *Walka o chleb* Tołstoja, *Polacy w służbie Rewolucji Październikowej, Pieśń Czerwonego Pułku Warszawy*).

2. Budowa socjalizmu w Związku Radzieckim (*Budujemy socjalizm* Gładkowa, *Dobrze* Majakowskiego, *Prawa, które dał Stalin* Dżabajewa). Jako nie wnoszącą nowych problemów można pominąć pozycję: *Tryfon* Kobyleckiego.

Materiał rozdziału VIII, zatytułowanego „Narastanie konfliktów społecznych w Polsce i światowa walka z faszyzmem“ pozwoli omówić kilka problemów:

1. Zaostrzenie się konfliktów klasowych w kapitalistycznej Polsce w miarę jej faszyzacji (*Co im dała ojczyzna* Żeromskiego, *Kresowa hrabina na posterunku* Nakowskiej, *Nurty* Kowalskiego).

<sup>1)</sup> Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski. Warszawa 1950. Str. 60.



2. Wzrastanie nurtu rewolucyjnego (*Święta godzina* Wasilewskiej, *Na śmierć rewolucjonisty* i *Bagnet na broń* Broniewskiego).

3. Łączność polskiego ruchu rewolucyjnego z rzeczywistością radziecką (*Magnitogorsk...* Broniewskiego, *Odezwa Komitetu Centralnego K.P.P. z 1938 roku*).

4. Działalność Komunistycznej Partii Polski (*Odezwa Komitetu Centralnego K.P.P. z 1938 r.*). *List aktywu tramwajarskiego K.P.P.* porusza to samo zagadnienie — toteż możemy go opuścić.

5. Walka z faszyzmem na świecie (*Ballada hiszpańska o Walterze Woroszylskiego, Niedowarzony Suejina, Odezwa Komitetu Centralnego K.P.P. z 1938 r., Do brygad międzynarodowych Albertiego, Słoneczna chorągiew* Majakowskiego). Zagadnienie powtarza się w kilku pozycjach, nauczyciel może więc pominąć trudny wiersz Albertiego i *Słoneczną chorągiew* w słabym przekładzie.

W rozdziale IX — „Druga wojna światowa“ — mamy takie tematy:

1. Zbrodnie hitlerowskie (*Dorośli i dzieci w Oświęcimiu* Nałkowskiej).

2. Walka z faszyzmem w Polsce (*Żołnierz wielkiej sprawy* Lampego, *Polska Partia Robotnicza na czele narodu w okresie okupacji hitlerowskiej* B. Bieruta, *Samson* Brandysa).

3. Decydująca rola Armii Czerwonej (*Bitwa stałingradzka* Wirty).

4. Polsko-radzieckie braterstwo broni (*Zamieć* Putramenta, *Pieśń partyzantów* Szenwalda, *Lenino* Gruszczyńskiego, *Zima 1945 r.* Jastruna). Dwie pozycje z tego rozdziału możemy opuścić: trudny wiersz Eluarda oraz *W latach walki* Jaworskiej, gdzie powtarza się materiał z przemówienia B. Bieruta.

Problemy rozdziału X zatytułowanego „Odbudowa i przebudowa“:

1. Odbudowa zniszczeń wojennych (*Pierwsza przechadzka* Staffa, *Pieśń o odbudowie* Lewina, *Nr 16* produkuje Wilczka).

2. Przebudowa ustroju Polski (*Postępowe zadania polskiej demokracji* B. Bieruta).

3. Zjednoczenie partii robotniczych (*Pieśń robotników polskich* Broniewskiego, *Naprzód, ludu roboczy* Pasternaka).

4. Budowa podstaw socjalizmu (*Nr 16* produkuje Wilczka, *Ci, którzy przemieniają* Pogana).

5. Socjalistyczne metody pracy (*Rzecz o trasie W — Z* Kubiaka, *Stalin — inżynier naszych marzeń* Gruszczyńskiego, *Wrócił* Polewoja).

6. Kolektywizacja wsi (*Ci, którzy przemieniają*).

7. Praca w kołchozach (*Planujemy* Babajewskiego). Fragment *Kawalera Złotej Gwiazdy* jest trudny — w razie potrzeby nauczyciel może zastąpić go opracowaniem łatwej powieści Pawlenki *Słońce nad stepem*, którą młodzież czyta w całości.

Z powodu nadmiaru materiału proponuję pominięcie w tym cyklu kilku pozycji. Są to:

1. *Nowa naprawa* Olchy, która porusza zagadnienie dziś już nieaktualne,

2. *Zgromadzenie* Jastruna — wiersz za trudny,

3. Fragment *Czerwonej Trzebini* — nie konieczny wobec omówienia współzawodnictwa w związku z lekturą książki *Mój wielki dzień* Gościńskiego.

4. Szaginian *Pięciolatka w zakładach kirowskich* — trudne,

Zagadnienie rozdziału XI — „Walka trwa“:

1. Dwa obozy świata (*Droga walk i zwycięstw* marszałka Rokossowskiego, *Śmierć* Woroszylskiego, *Amerykańska demokracja* Erenburga, *Pieśń dla murzyńskiego śpiewaka* Wygodzkiego, *Rozmowa* Wójcickiego).

2. Walka o pokój (*Na defiladzie* Asiejewa, *John Bigg* Gribaczowa). Pozostały materiał dotyczący zagadnień pokoju, dobry w swoim czasie, stał się już za mało

aktualny — nauczyciel powinien więc sięgnąć do literatury współczesnej i przeczytać z młodzieżą coś z publicystyki (np. fragment przemówienia Erenburga na II Kongresie Pokoju) oraz z utworów poetyckich (materiał można znaleźć w *Sztafecie Pokoju — antologii poezji walczącej o Pokój* i w bieżących czasopiśmie literackich).

Zamiast reportażu Simonowa, który stracił dziś swą aktualność, lepiej dać jakiś przystępny współczesny utwór poetycki o Chinach Ludowych.

Dla silniejszego podkreślenia drapieżności amerykańskiego imperializmu warto wybrać z bieżących czasopism wiersze o walczącej Korei.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że podręcznik Dembowskiej całkowicie prawie wyczerpuje materiał programu klasy VIII. Z małymi wyjątkami wszystkie problemy zalecone przez program znalazły w nim swój wyraz. W kilku tylko wyżej wymienionych wypadkach nauczyciel jest zmuszony do szukania materiału poza *Wypisami*.

Poważną zaletą podręcznika jest wartość ideologiczna tekstów. Materiał literacki jest tak dobrany, że ułatwia uczniom zrozumienie roli literatury w walce o wolność i postęp społeczny, a podkreślając wyraźnie konflikty społeczne danej epoki przygotowuje młodzież do zrozumienia klasowego charakteru zjawisk literackich. Z literatury dawniejszej autorowie dobrali teksty związane z postępową tradycją piśmiennictwa polskiego i pokazali walki o wyzwolenie społeczne warstw uciskanych w Polsce w przeszłości oraz ich łączność z ruchem wyzwoleniczym w innych krajach. Odzwierciedlając zaś walki z faszyzmem i budownictwo socjalistyczne w Polsce Ludowej książka pomaga rozbudzić w młodzieży patriotyzm ludowy i internacjonalizm proletariacki, podkreśla wielkie międzynarodowe znaczenie Związku Radzieckiego w dążeniu ludzkości do postępu, budzi uczucie braterstwa w stosunku do narodów walczących o pokój i idących do socjalizmu pod przewodnictwem Kraju Rad. Słowem podręcznik pomaga nauczycielowi realizować cele wychowania socjalistycznego wskazane w programie.

Poza nielicznymi słabszymi pozycjami materiał zawarty w *Wypisach* łączy z wartością ideologiczną dobrą formę literacką — kształci więc kulturę estetyczną młodzieży. Wysokimi walorami artystycznymi odznaczają się np. poezje Asnyka, Staffa, Majakowskiego *Lenin* i *Dobrze, Pieśń o białym domu* Tuwima, pełna uroku *Widokówka z miasta socjalistycznego* Ważyka, *Na defiladzie* Asiejewa, oraz proza Żeromskiego *W fabryce cygar* i wiele innych pozycji.

Zaletą *Wypisów* jest odpowiedni dobór autorów, który zaznajamia młodzież z najwybitniejszymi naszymi pisarzami: z okresu pozytywizmu jest Prus, Orzeszkowa, Konopnicka, Sienkiewicz i Asnyk, z końca XIX i początku XX wieku — Tetmajer, Orkan, Żeromski, z okresu międzywojennego dwudziestolecia uwzględnieni są przedstawiciele nurtu rewolucyjnego — Broniewski, Wasilewska i Kowalski — i postępowego — Dąbrowska, Nałkowska, Tuwim; z współczesnych wreszcie mamy Szenwalda, Broniewskiego, Jastruna, L. Rudnickiego i innych.

W sumie jest to dobry, pożyteczny podręcznik, lecz mimo że ogólna jego ocena tak pod względem ideologicznym jak i literackim jest pozytywna, można wskazać w nim również pewne braki:

1. Książka jest za obszerna, co jest nieekonomiczne i spowodowało podział wydawnictwa na dwa tomy — rzecz dla ucznia niepraktyczna. Tak duże wypisy wcale nie są szkole potrzebne, bo z konieczności część materiału zostaje niewyzyskana.
2. Niektóre teksty są za trudne, co zbyt często zmusza nauczyciela do redukcji lektury domowej na rzecz czytania z objaśnieniami w klasie.
3. Stosunkowo niewiele mamy w podręczniku elementów pogody, radości, humoru — rzecz bardzo pożądana w książce dla młodzieży.
4. Za mało jest też utworów, w których bohaterem byłaby młodzież (np. ZMP).
5. Sprawa przypisów jest potraktowana zbyt powierzchownie. Jest ich o wiele za mało i to jest główna przyczyna utrudniająca uczniom lekturę domową i zmusza-

jąca nauczyciela do drobiazgowego językowego opracowania tekstów na lekcjach. Prócz tego podane przypisy budzą niekiedy zastrzeżenia. Oto przykłady: objaśnienie wyrazu „narodniki“ jest mętne politycznie (str. 116), komentarz do Henryka Rzewuskiego jest za mało krytyczny (str. 127), do Spencera — za trudny (str. 214), do Balzaka — nieścisły (str. 220); objaśnienie wyrazu „marszałek“ jest obiektywistyczne (str. 37), *Zapiski myślowe* Turgeniewa (str. 28) i *Dalekie i bliskie* Kowalskiego (str. 303) — to nie powieści.

Wszystkie wymienione niedociągnięcia podręcznika łatwo mogą być usunięte w następnym wydaniu.

ZOFIA JAKUBOWSKA

## MAKSYM GORKI: MOJE UNIWERSYTETY

Przekład St. Strumph-Wojtkiewicza

Wyd. „Książka i Wiedza“, Warszawa 1949

Książka Gorkiego *Moje uniwersytety* (jak wykazuje doświadczenie) dostarcza niezwykle bogatego materiału dyskusyjnego starszej młodzieży. Znakomity pisarz zaraża czytelnika swą młodzieńczą „niespokojną ciekawością, pragnieniem poznania wszystkiego i jak najprędzej“, styka bezpośrednio z faktami życia, zmusza po prostu do przemyślenia razem z nim wszystkich zagadnień. W niewielkim, stosunkowo opowiadaniu (9,5 arkusza obj.) zawarte są obrazy z życia wsi i miasta; patrzymy na inteligencję, robotników, chłopów, włóczęgów i prostytutki. Bo Gorki z całym realizmem mówi o wszystkim, z czym zetknął się, co kształtowało jego światopogląd, co budziło w nim oburzenie, niechęć — najserdeczniejszą troskę i podziw.

Uczyli go przede wszystkim ludzie — lektura. Była to nauka bardzo bolesna, ale (jak podkreśla autor) głębiej niż słowo pisarza wżerała się do młodego umysłu. Chłopiec szarpał się, toczył walkę ze sobą, popadał w zniechęcenie (nieudane samobójstwo), wreszcie pod wpływem opieki mądrego Romasia „wyprostowuje się moralnie“.

Gorki — sam pisarz — przestrzega wyraźnie przed „książkowym“ stosunkiem do życia: „Musicie się uczyć (pisze), ale tak, żeby książka nie przesłaniała ludzi“. Na przykładzie stosunku młodzieży postępowej uniwersyteckiej do ludu — wykazuje, jak „doświadczenia“ książkowe wypaczają rzeczywistość:

„Dla nich (inteligencji) lud stanowił wcielenie wyższej mądrości, piękna duchowego i szlachetności serca, istotę jednolitą stworzoną niemal na obraz boski, naczynie wszelkich pięknych, sprawiedliwych i wzniosłych pierwiastków.

Ja (dodaje autor) takiego ludu nie widziałem...“ A na dalszych stronach uczy Romas: „... czyż wolno nie dostrzegać ciemnoty ludu, zgadzać się z jego błędnymi pojęciami, pobbłażać wszelkim jego podłościom, wybaczając mu bestialstwa?... Chłopu trzeba wpajać — ty, bracie, choć sam z siebie jesteś człek niezły, ale żyjesz kiepsko i nie nie umiesz zrobić w tym kierunku, żeby życie twoje stało się lżejsze, lepsze. Kto wie, czy zwierzę nie trochę się o siebie rozsądniej niż ty, zwierzę lepiej o siebie dba. A przecież to właśnie z ciebie, chłopca, wszystko się rozrosło — szlachta, duchowieństwo, uczeni, carowie, wszystko to dawniejsi chłopci. Widzisz? Zrozumiałeś? No — więc ucz się żyć tak, żeby cię nie dręczono...“

Pragnienie młodego Maksyma — to wpajanie w lud, w robotników wiary w możliwość innego mającego więcej sensu życia. „...Czasem się to udawało i widząc, jak obrzękłe twarze rozświetlają się ludzkim smutkiem, oczy zaś zapalają się krzywdą i gniewem wpadłem w nastrój święteczny i z dumą myślałem, że „pracuję pośród ludu“, że „uświadamiam go...“.

*Książka o wielkiej wartości literackiej (tłumaczenie nie budzi zastrzeżeń), o wyjątkowych walorach wychowawczych.*

Czy jednak dostępna już będzie dla młodzieży szkolnej (lat 17—18), kl. XI, która w wielu wypadkach ma znacznie mniejszy kontakt z życiem niż młody Maksym?

Gdy nauczyciel wprowadzi tę książkę do biblioteki szkolnej — powinien otoczyć czytelników jej specjalną opieką. *Książka Gorkiego* — musi być wnikliwie przedyskutowana z młodzieżą, aby i ona umiała patrzeć, oceniać właściwie „desperacki cynizm“ robotników, dla których przeżycia w domach publicznych były jedynymi chwilami zapomnienia i pociechy, aby umiała potępić naukę o bezsensie życia, nieużyteczności pracy itd.

Dobrze przedyskutowana książka Gorkiego pt. *Moje uniwersytety* pomoże do przygotowania młodzieży do aktywnego udziału w budowaniu państwa socjalistycznego.

WANDA GUMFLOWICZOWA

## KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY

1. J. Broniewska: *Krystek z Warszawy*. Warszawa 1950, „Prasa Wojskowa“.
2. W. Żółkiewska: *Pluton Wacka Hutnika*. Warszawa 1948, „Książka“.
3. H. Rudnicka: *Połą ścieżka*. Warszawa 1949, „PZWS“.
4. I. Newerly: „Chłopiec z Salskich Stepów“. Warszawa 1949, „Czytelnik“.

W literaturze jednym z tematów silnie pociągającym dla dzieci i młodzieży jest walka z okupantem hitlerowskim a zwłaszcza udział w niej polskiej młodzieży. Dotychczas niewiele powieści młodzieżowych zaspokaja te naturalne zainteresowania młodych czytelników. Kilka z nich — najwartościowszych — pragnę dziś omówić.

Najłatwiejszą pozycją, odpowiednią dla uczniów klas IV—VI, jest *Krystek z Warszawy*.

Treścią powieści są ciekawe, pełne przygód dzieje 13-letniego Krystka Zarychty, który straciwszy rodziców podczas okupacji wychowuje się u stryja murarza, starego komunisty. W czasie powstania warszawskiego chłopiec styka się na Pradze ze zwiadowcami radzieckimi i polskimi, dostaje się do kościuszkowców i jako „dziecko pułku“ bierze udział w walkach z faszystowskim najeźdźcą. Widzimy go podczas wyzwolenia Warszawy, a potem w bitwach na Pomorzu i przy zdobywaniu Berlina. Chłopiec przeżywa różne niebezpieczne przygody i dokonuje wielu odważnych czynów. Po zakończeniu wojny Krystek z równym zapałem i entuzjazmem staje do pracy w Polsce Ludowej jako pomocnik murarski pragnąc przyczynić się do odbudowy ukochanej stolicy.

Lektura tej książki da możliwość nauczycielowi omówienia z dziećmi ważnych społeczno-politycznych problemów, jak np. polsko-radzieckie braterstwo broni, pomoc Związku Radzieckiego, łączenie walki o wyzwolenie narodowe z walką o Polskę sprawiedliwą, bez wyzysku, wzorującą się na przykładzie ZSRR. Treść powieści wykracza poza tematykę okupacyjną, toteż pozwoli nauczycielowi omówić również osiągnięcia i trudności pierwszego powojennego okresu odbudowy.

W postaci Krystka młody czytelnik znajdzie pozytywnego, godnego naśladowania bohatera: patriotyzm, męstwo, serdeczność w stosunkach rodzinnych, wierność w przyjaźni, entuzjastyczny stosunek do pracy, umiejętność łączenia pracy zawodowej z nauką i pracą społeczną — oto jego zalety.

Książce można postawić zarzuty, np. pewne uproszczenie zagadnień przez wprowadzenie białych i czarnych charakterów, zbyt nagromadzenie problemów, usterki stylu. W sumie jednak książka, jako wartościowa ideologicznie a dla dzieci bardzo zajmująca, stanowi pozycję cenną w bibliotece i przyteczną w pracy szkolnej. Pomoże nauczycielowi w realizowaniu programu języka polskiego w klasie V, gdyż tematycznie odpowiada punktom: „udział młodzieży w ostatniej wojnie“, „pomoc w odbudowie kraju“. Wiąże się również z programem historii w klasie IV.

Nieco trudniejsza lecz nie mniej interesująca jest powieść W. Żółkiewskiej.

Akcja toczy się w osadzie hutniczej pod Częstochową w ostatnim roku okupacji i pierwszych miesiącach po odzyskaniu niepodległości. Robotnicy uprawiają w fabryce sabotaż hamując produkcję dla Niemców. Młody hutnik Wacek Pajak, członek bojowej podziemnej organizacji, utrzymuje łączność z oddziałem partyzantów, którego dowódcą jest były zwiadowca huty, zwany, Czerwonym Wilkiem. Z pośród dzieci robotników i urzędników fabrycznych Wacek organizuje grupę chłopców do akcji pomocniczej. Autorka w przekonujący sposób pokazuje, jak rozbrykana i niesforna gromada, płatająca nieraz złośliwe psoty, zmienia się pod wpływem pracy w organizacji na lepsze, poważniejsze i szlachetniejsze.

Dzieje Wackowego „plutonu“, niebezpieczne przygody i odważne czyny chłopców stanowią główną treść książki. Pluton sprawuje się dzielnie i pracuje pożytecznie: przenosi broń, dostarcza żywność więźniom, uczestniczy w odbiciu aresztowanych robotników itp. Partyzantom pomaga również bardzo dzielnie mała 11-letnia dziewczynka, Majka, jako przewodniczka przez granicę. Po wyzwoleniu młodzież pod kierunkiem starszych przystępuje z zapałem do odbudowania zniszczonych warsztatów pracy: huty i szkoły. „Pluton Wacka Hutnika przestał być wojskiem na froncie walki z wrogiem, został wojskiem na froncie odbudowy“.

Pełna dramatycznego napięcia, emocjonująca fabuła odpowiada zainteresowaniom młodzieży, a jednocześnie książka ma duże walory wychowawcze. Porusza wiele ważnych i odpowiednich do omówienia przez nauczyciela zagadnień.

Autorka naświetla właściwie istotę walki konspiracyjnej z faszystowskim najeźdźcą o lepszą, sprawiedliwą przyszłość. Wacek mówi do chłopców: „W naszych szeregach najwięcej jest młodzieży robotniczej i chłopskiej. Młodzież ta walczy o Polskę, w której byłoby miejsce dla niej w gimnazjum i uniwersytecie, w której byłyby dla niej domy takie jak na kolonii u was na Dołku, a nie brudne i zaniedbane jak na Górcie. Idzie nam o to, żeby wielkie fabryki jak np. nasza huta należały do całego społeczeństwa...“.

Stosunki w Polsce sanacyjnej są przedstawione krytycznie: stary działacz robotniczy Piotrowski „na wiele lat przed wojną walczył o sprawiedliwe prawa dla hutników. To on założył szpital... on wywalczył dla dzieci przedszkole... to on prowadził hutników w majowe święto robotnicze i narażał się na wszystkie niebezpieczeństwa, jakie w Polsce sprzed września 1939 roku groziły każdemu, kto był po stronie chłopca i robotnika“. Teraz ten stary robotnik zostaje kierownikiem huty.

Ważnym wychowawczym momentem jest potępienie fałszywej romantyki bezmyślnych, bezcelowych przygód (ucieczka Stefka „z nudów“ do bandy faszystowskiej) i przeciwstawienie jej wspaniałej romantyki odbudowy i rozbudowy.

Książka zyskałaby na jaśniejszym postawieniu zagadnień politycznych: pożądaną ostrzejsze potępienie band faszystowskich i wprowadzenie Armii Ludowej (tu ruch podziemny i partyzancki jest „bezimienny“). Zastrzeżenie budzi też nadmiar gwary uczniowskiej, która jest wzięta z życia, ale z którą nauczyciel musi walczyć w szkole. Łatwo usunąć te usterki w następnym wydaniu.

Powieść jest odpowiednią lekturą dla klasy VI — VIII. Tematycznie wiąże się z programem języka polskiego w klasie VII („Partyzantka A.L.“, „Udział młodzieży w odbudowie kraju“) i z programem Nauki o Polsce w tejże klasie („Lata wojny i okupacji“, „Początki odbudowy kraju“).

Z tematyką języka polskiego wiąże się również książka H. Rudnickiej osnuta na tle bohaterskiej walki z hitlerowskim najeźdźcą i udziale w niej naszej młodzieży.

Rzecz dzieje się w ostatnim roku wojny na wsi w okolicy Ciechanowa, w części Polski włączonej podczas okupacji do Rzeszy. Głównym bohaterem jest 16-letni wiejski chłopiec Wojtek Wieloch, który bierze udział w pracy tajnej organizacji a potem w akcji partyzanckiej przeciw okupantom. Przeżywa wiele przygód i niebezpieczeństw. Ratuje 15-letnią Ninke, córkę lekarza warszawskiego, która pochwycona w łapance uciekła z transportu dziewcząt do Niemiec wyskakując z pociągu. Zmuszeni do krycia się przed Niemcami, Wojtek i Ninka tułają się przez czas pewien, ukrywają się we wsi, a potem mieszkają w opuszczonej chatce na poligonie. Wojtek zawsze troskliwie, po rycersku opiekuje się dziewczynką, a po zakończeniu wojny odprowadza ją do rodziców.

Praktyka wykazała, że młodzież chętnie czyta tę książkę i dyskutuje na jej temat. Utwór dostarczy nauczycielowi dużo materiału do omówienia. Cierpienia kraju podczas okupacji, walka z najeźdźcą i rola młodzieży w tej walce, przyjaźń polsko-radziecka i pomoc Związku Radzieckiego, potępienie rasizmu, gorliwe dążenie do zdobycia wiedzy — oto szereg zagadnień poruszonych w powieści.

Cel walki konspiracyjnej, łączącej hasła społeczne z narodowymi, postawiony jest jasno: „Dziś walka z faszyzmem a jutro jeszcze cięższy bój z kapitalizmem rodzimym i obcym. Walka do zwycięstwa...“.

Kwestię żydowską porusza autorka na pozytywnym przykładzie: pomoc i przyjaźń Wojtka i Ninki ratują żydowskiego chłopca, Marka, ofiarę hitlerowskiego bestialstwa, w momencie ostatecznego załamania fizycznego i duchowego. Program umieszcza zagadnienie walki z „z uprzedzeniami narodowościowymi, rasowymi...“ w tematyce języka polskiego w klasie VII.

Należy spodziewać się, że w następnym wydaniu autorka dla podniesienia wartości książki uczyni pewne poprawki, przede wszystkim wyraźniej sprecyzuje ideologię partyzantów Ałowców.

Centralna postać powieści *Chłopiec z Salskich stepów*, bohaterski lekarz, Włodzimierz Diergaczow, jest dzieckiem stancyi kozackiej. Życie ma burzliwe: z trudem wbrew woli ciemnego ojca zdobywa wykształcenie, bierze udział w drugiej wojnie światowej, a odcięty wraz z całym oddziałem od Armii Czerwonej przez Niemców walczy w partyzantce. Schwytyany przez wroga trafia do straszego obozu dla jeńców radzieckich w Komorowie. Zachowuje się tam po bohatersku, organizuje w śmiały i pomysłowy sposób opór przeciw oprawcom, a zdemaskowany ucieka wraz z dwoma towarzyszymi do puszczy Kurpiowskiej. Ofiarnie niesie pomoc lekarską miejscowej ludności i bierze udział w polskiej partyzantce tworząc oddział Gwardii Ludowej. Powtórnie schwytyany przez wroga zostaje zamknięty w obozie w Majdanku, a w końcu wysłany w transporcie na zachód ginie bez wieści.

Interesująca fabuła, zawierająca wiele elementów przygody i bohaterstwa, silnie przepełniona pierwiastkiem emocjonalnym, przykuwa uwagę młodego czytelnika. Przy dyskusji na temat książki nauczyciel może wydobyć z jej treści bogate wartości wychowawcze. Wyszyną się wówczas takie ważne tematy jak: wytrwałe dążenie do zdobycia wiedzy, okrucieństwa niemieckich faszystów, bohaterska walka z hitlerowskim najazdem, zorganizowany opór w koncentracyjnych obozach, działalność radzieckiej i polskiej partyzantki, porozumienie polsko-radzieckie. Z zagadnień ideologicznych na czoło wysuwa się problem łączenia patriotyzmu z internacjonalizmem i zwal-

czenie ciasnego nacjonalizmu. W obozach koncentracyjnych i w oddziałach partyzanckich współdziałają z sobą ludzie szlachetni różnych narodowości: polski komunista nauczyciel Stanisław, lekarz radziecki, Białorusin, Czech, Żyd... Autor nie idealizuje rzeczywistości. Pokazuje słabość i zdradę jednostek, lecz na czoło wysuwają się zawsze jasne postacie, godne podziwu i naśladowania — rzecz pierwszorzędnej wagi w książkach dla młodzieży.

Kompozycja powieści dość zawiła czyni ją w pełni zrozumiałą dopiero dla młodzieży od lat 14-tu. Nauczyciel może wyzyskać tę lekturę przerabiając program języka polskiego w klasie VIII, z którym bogata problematyka utworu ma wiele wspólnych momentów, np. „...zbrodnie hitlerowskie, kolaboracjonizm i ruch oporu w krajach okupowanych, decydująca rola Armii Czerwonej, polsko-radzieckie braterstwo broni“.

Dla podniesienia wartości książki przydałaby się miejscami korekta językowa.

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

## SPOTKANIE NAUKI Z PIĘKNĄ SZTUKĄ PISANIA

(Tadeusz Mikulski *Spotkania Wrocławskie*, Książnica-Atlas, Warszawa-Wrocław 1950)

Książka Tadeusza Mikulskiego wyrosła zarówno z głębokiej wiedzy znanego erudyty, z jego rzetelnej pracy jak i — nie trzeba lękać się uczuciowego akcentu — z serdecznego umiłowania przedmiotu. Na okazały, około 400 stron liczący tom złożyły się dwadzieścia cztery szkice o pisarzach (od Konarskiego do Kasprowicza i Reymonta), którzy utrwalili pewien ślad swego pobytu we Wrocławiu bądź w twórczości, bądź w listach. Część tych szkiców drukowana była w latach 1946—48 w czasopiśmie na ziemiach zachodnich (przede wszystkim w miesięczniku *Śląsk*, w *Odrze*, w *Zeszytach Wrocławskich*). Ten fakt nie jest bez znaczenia dla zrozumienia atmosfery ideologicznej i uczuciowej *Spotkań*. Powstały one w latach rewindykacji ziem nadodrzańskich dla polskość. Stąd niewątpliwie wywodzi się żarliwa skrupulatność, z jaką śledzi Mikulski drogi polskich pisarzy we Wrocławiu i ukazuje niezatarte mimo wielowiekowej germanizacji świadectwa jego polskość. Odbywamy tu pełną uroku wędrówkę po starych ulicach, zajazdach, oficynach wydawniczych, szkołach, parkach i okolicach Wrocławia. (Dodajmy, że tę podróż w przeszłość miasta ułatwiają i umilają dwadzieścia cztery celowo dobrane reprodukcje sztychów, obrazów, fotografii).

W obecnym wydaniu książkowym *Spotkania* (autor pomnożył ich ilość nowymi, niedrukowanymi i uzupełnił stare dodatkowymi szczegółami) nie straciły znamion żywej aktualności, ale zarazem ukazały wyraźniej swoją istotnie naukową wartość jako rzetelne, źródłowe przyczynki historyczno-literackie (np. szkic o Józefie Wybickim, Fryderyku Skarbku, Julii Molińskiej-Woykowskiej, Kornelu Ujejskim, Władysławie Syrokomli i in., gdzie Mikulski nie poprzestał na stwierdzeniu ech wrocławskich w listach i twórczości wybranych pisarzy, lecz w wielu wypadkach dał ich pełniejszą charakterystykę).

Termin „przyczynki historyczno-literackie“ w stosunku do *Spotkań* może budzić nieporozumienie, że omawiana książka zawiera tradycjonalistyczne przyczynki bez szerszych perspektyw poznawczych podane w formie rejestracji. W istocie *Spotkania* zawierają udokumentowane nowe szczegóły erudycyjne, wydobyte niejednokrotnie z materiałów rękopiśmiennych (z jaką rzeczywistą satysfakcją polonistyczną studiuje się sumiennie zrobione *Przypisy!*) i są zarazem interesującymi esejami,

w których trzeba podziwiać imponującą wiedzę historycznoliteracką w zespoleniu z piękną sztuką pisania, umiejętność naukowo-artystycznej rekonstrukcji całych fragmentów życia i działalności pisarzy ze szczupłych niekiedy jedynie okruszyn zawartych np. w liście lub notatce.

„Literatura ma swoje formy małe — pisze Mikulski w esesju pt. *Pamiętki dziewczęce* — na przekór wielkim arcydziełom. Miniatury również posiadają cechę wysokiej sztuki“. Mutatis mutandis można to słuszne stwierdzenie zastosować do *Spotkań*. Esseistyczne miniatury Mikulskiego posiadają wartość dobrej pracy naukowej. Autor posługuje się tu często formułą skrótową, metaforą lub aluzją, ale te esseistyczne „chwytaki“ włączone są w kontekst źródłowego materiału ukazanego w szczegółach aż do pedanterii. W ten sposób esesj zyskuje tu rzeczywiście wysoką rangę poznawczo-estetyczną.

Można by się niekiedy z autorem kłócić o to, że w pewnych wypadkach (np. wówczas, gdy pisze o sarmatyzmie Pola, parnasizmie Faleńskiego lub spirytystycznych tęsknotach Reymonta chodzącego do końca życia do wrózek i wróżbitów) rezygnuje z potrzebnej krytycznej oceny, że zbyt hojnie szafuje ciepłem sentymentu, który obficie nasycy całą książkę. Ale czytajmy uważnie tę zajmującą „narrację“ (jak trafnie określił charakter swojej książki sam autor w przypisku do Kasprowicza), aby odkryć w tej pozornie niefrasobliwej gawędzie celne i ostre w istocie, choć zawsze sformułowane bez uniesienia, sądy krytyczne jak np. uwaga o manierze i pozie epigona romantyków Kornela Ujejskiego: „Ujejski nie wzbogacił w sposób wydatniejszy literatury turystycznej swojego czasu i może nawet należy mu to lenistwo policzyć za zasługę. Ledwie kilka szczegółów zanotował w szczupłym pamiętniku *Moja autobiografia*, spisywanym w starości. Jeszcze wtedy wspomniał, że na kopcu Kościuszki w Krakowie zebrał «wiązkę trawy i kilka kwiatów», uwożąc je z sobą «jako talizman na pokusy paryskie». Jeremiemu nie wolno było inaczej podróżować“. Kiedy czytamy podobne uwagi — a jest ich tu więcej — przypomina się, że autor tych z sentymentem pisanych *Spotkań* jest zarazem autorem erudycyjnego studium z dziejów krytyki o *Rodzie Zoilów*).

Książka Mikulskiego, interesująca lektura dla polonisty, może oddać pewne usługi i w codziennej praktyce szkolnej. Z niewątpliwym pożytkiem można odczytać w klasach licealnych np. piękny esesj o Słowackim (*Syn i matka*), uroczą gawędę o romantycznych sztambuchach w opowiadaniu o Ujejskim (zawierającą trafne odwołanie historyczno-obyczajowej atmosfery epoki), lub szkice o Konarskim (*Dyplomata z księdza pijara*) i Kołłątaja (*Podagra Kołłątaja*) reprezentujące szerszą próbę charakterystyki społeczno-ideologicznej rzeczywistości XVIII i początków XIX wieku.

## C Z A S O P I S M A

ZBIGNIEW ŻABICKI

### PRZEGLĄD CZASOPISM

#### I

*Nowa Kultura* nie chce być zamkniętym pismem wąskiej grupy pisarzy. Zajmując trudną pozycję jedyne go ogólnopolskiego tygodnika literackiego o ideologii marksistowskiej *Nowa Kultura* „pragnie służyć wszystkim zbliżonym do tej ideologii



ludziom pióra, służyć nowej, oddanej sprawie socjalizmu i związanej z klasą robotniczą kadrze inteligencji twórczej, służyć wreszcie, na odcinku spraw kultury całej — tworzącej oblicze tej kultury w dzisiejszej Polsce — klasie robotniczej“.

Sądzę, że zacytowane zdanie — wyjęte z podsumowującego roczny dorobek artykułu Ryszarda Matuszewskiego *Jeszcze jeden rok przemian* (*Nowa Kultura*, nr 40, 31. XII. 1950) — charakteryzuje całkowicie trafnie rolę pisma literackiego w Polsce Ludowej, pisma, które stać się ma nie tylko platformą zbliżenia między ludźmi pióra a masami pracującymi — bo to odgraniczenie artysty od społeczeństwa dawno się już stało anachronizmem — ale pisma, które będzie aktywnym współtwórcą nowej kultury socjalistycznej.

Stąd też postulaty stawiane pismom literackim są dziś bardzo wysokie, a urzeczywistnienie ich nie zawsze jest już faktem dokonany. W cytowanym na wstępie artykule stwierdza Matuszewski znaczny postęp, jakiego dokonał zespół *Nowej Kultury* w porównaniu z dawną *Kuźnicą*. Wyrazem tego postępu jest zbliżenie „do spraw bieżącej aktualności kulturalnej i politycznej“, dalej usprawnienie „reagowania na nowe zjawiska w naszej literaturze, wreszcie pewne posunięcie się naprzód na drodze przewycięzania resztek formalizmu i estetyzmu w... ocenach krytycznych, w nawiązywaniu coraz szerszego kontaktu z czytelnikami, czego wyrazem jest między innymi wzrastający nakład pisma“. Te osiągnięcia — które oczywiście są nie tylko zasługą samej redakcji *Nowej Kultury*, ale przede wszystkim samego burzliwego rytmu przemian, zachodzących w Polsce Ludowej — nie pozwalają, rzecz prosta, zamknąć oczu na poważne braki pisma. Zalicza do nich Matuszewski małą atrakcyjność, często powierzchowność pisma, brak systematycznych omówień dzieł klasyków marksizmu-leninizmu, brak publicystyki politycznej, wreszcie niedomagania w niektórych innych działach pracy redakcyjnej.

Mimo to jednak działalność *Nowej Kultury* w roku ubiegłym ocenić należy pozytywnie. Jeśli chodzi o nasz reprezentacyjny miesięcznik literacki — *Twórczość* — to do pozytywnej jego oceny skłania się również Matuszewski pisząc, że mimo pewnych niedociągnięć „pismo to zajmuje wyraźne, ideowe stanowisko w wielu zasadniczych sprawach naszej literatury i jako organ Związku stanowi dziś w o wiele większym stopniu niż dawniej zwierciadło prac i osiągnięć ogółu naszych pisarzy“.

## II

Artykuł Matuszewskiego zawierający trafną na ogół charakterystykę naszych czasopism literackich pomija, jak sądzę, niesłusznie, rolę *Wsi* w naszym życiu kulturalnym. Mimo oczywistej specyfiki pisma, podtytuł *Wsi* — „tygodnik społeczno-literacki“ — nie jest bynajmniej pustym frazesem. Dział literacki pisma pretendować może, pomimo istniejących braków, do skali ogólnopolskiej, już to przez zasadnicze artykuły dotyczące najbardziej istotnych zagadnień bieżącego życia kulturalnego, już też przez opracowania przynoszące nowe oświetlenie pozycji z naszej przeszłości literackiej (prace Wyki o Żeromskim, Sobierańskiego o Reymoncie). Dlatego też należy na tym miejscu wskazać na przydatność *Wsi* dla każdego, komu nie obce są zagadnienia kultury, przydatność widoczną na każdym odcinku, także w codziennej praktyce szkolnej.

## III

Jednym z najbardziej pasjonujących zagadnień w ostatnim okresie sprawozdawczym, obchodzącym żywo nie tylko polonistę, stała się sprawa dalszego rozwinięcia materializmu dialektycznego i historycznego zawartego w pracach Józefa Stalina

o językoznawstwie. Zorganizowanie przez Instytut Kształcenia Kadr Naukowych przy KC PZPR i redakcję *Nowych Dróg* specjalnej sesji teoretycznej (w dniu 4. XII. 1950) poświęconej tej sprawie świadczy o wysokiej randze problemu. Najwięcej materiału dla zapoznania się z całokształtem zagadnienia przynosi, poza sumarycznym artykułem Romana Zimanda *Dyskusja o bazie i nadbudowie* (*Nowa Kultura*, nr 1 z 7. I. 1951 r.), zeszyt 6 z r. 1950 *Nowych Dróg*, gdzie obok referatu Jakuba Bermana *Baza i nadbudowa w świetle prac towarzysza Stalina o językoznawstwie* znajdujemy interesującą wypowiedź P. Trofimowa pt. *Czy sztuka jest nadbudową*. Autor tego artykułu pisze: „Sztuka rozpatrywana z punktu widzenia zawartych w niej obiektywnych wartości estetycznych, jest wytworem szeregu epok, w ciągu których kształtuje się ona, wzbogaca, rozwija i poleruje. Żyje ona nieporównanie dłużej, niż jakakolwiek baza, jakakolwiek nadbudowa, toteż w tym sensie nie mieści się w ramach definicji tych ostatnich. To co w sztuce należy do nadbudowy, to większa część idei, znajdujących w niej swoje wcielenie, nie ma zaś charakteru nadbudowy — właśnie prawda obiektywna, wartości estetyczne, wyrażone w dziełach sztuki“. „Nie oznacza to bynajmniej — pisze dalej Trofimow — że wartości estetyczne istnieją same przez się, niezależnie od ich treści ideowej, jako coś wiecznego i niezmiennego. Świadczy to tylko o tym, że wartości estetyczne, posiadające znaczenie obiektywne i stanowiące produkt wielu formacji, ani nie ulegają tak szybko zmianom, ani nie dają się zastąpić innymi w odróżnieniu od idei wyrażonych w dziełach sztuki“.

Cytowany powyżej artykuł Trofimowa jest wypowiedzią dyskusyjną z posiedzenia Rady Naukowej Instytutu Filozofii AN ZSRR. Dyskusja nad zagadnieniami języka, bazy i nadbudowy obejmuje w Związku Radzieckim kręgi coraz szersze. Sprawozdanie — z natury rzeczy dość szkicowe — z obecnego stanu dyskusji znajdziemy w artykule Józefa Spinca *Pierwsze echa dyskusji językoznawczej w radzieckiej teorii i krytyce literackiej* (*Twórczość*, nr 12 r. 1950). Pilne śledzenie dalszego ciągu dyskusji, jak również formułowanych w jej toku twierdzeń wydaje się koniecznością nieodzowną.

Koniecznością przede wszystkim dlatego, że jak słusznie stwierdza Roman Zimand (*Rozprawa z „metodą“* — *Nowa Kultura* nr 37 z 10 grudnia 1950) „idealiści różnego autoramentu „poculi się w obowiązku podjęcia próby zaatakowania marksizmu“. Właśnie stosunek sztuki do nadbudowy stanął w ogniu frontального ataku ideologicznej dywersji. Centralnym punktem argumentacji przeciwników marksizmu stała się sprawa języka artystycznego. Dzieło sztuki stworzone jest przy pomocy języka artystycznego, obojętne, czy literackiego, plastycznego czy muzycznego, że zaś język do nadbudowy nie należy, ginąć mają związki między sztuką a nadbudową. Umysłne wprowadzenie pogmatwań terminologicznych jest tu aż nadto widoczne. Utożsamianie języka z formą dzieła, zatarcie decydujących w dziele elementów ideologicznych występują zupełnie wyraźnie. Po bardziej szczegółowe kontrargumenty odesłać należy czytelnika do obu, wzmiankowanych powyżej, artykułów Zimanda.

#### IV

Ustalenie właściwego stosunku sztuki do nadbudowy pociąga za sobą rozwój metodologicznych założeń realizmu socjalistycznego. Cytuję raz jeszcze wypowiedź P. Trofimowa z 6 zeszytu *Nowych Dróg*. Czytamy tam: „Realizm socjalistyczny wyraża w postaci artystycznej idee, życie i walkę klasy robotniczej, narodów Związku Radzieckiego, interesy mas pracujących, interesy określonej (socjalistycznej) bazy i prowadzi walkę z ideami, obyczajami, polityką klasy wyzyskującej. Pod tym względem sztuka realizmu socjalistycznego jest nadbudową. Ale, ulegając zmianom rów-

noległe ze zmianami i rozwojem radzieckiego społeczeństwa socjalistycznego, sztuka realizmu socjalistycznego zawiera to, czego nie miała żadna forma sztuki realistycznej a mianowicie — taką treść życiową, takie idee i takie ich wcielenie w postaci artystycznej, które daleko wykracza poza granice tego, co rozumiemy przez nadbudowę“.

Problemy realizmu socjalistycznego omawia w najściślejszej łączności ze sprawą realistycznego języka artystycznego w 40 nrze *Nowej Kultury* z 31 grudnia 1950 r. (*Realizm socjalistyczny jako naukowa metoda kształtowania twórczości artystycznej*) Włodzimierz Sokorski. Szkic Sokorskiego ukazuje zarazem we właściwym świetle sprawę stosunku do postępowej tradycji artystycznej, bowiem, jak pisze autor „problem walki o sztukę realizmu socjalistycznego, to problem walki o nowe treści wyrażane realistycznym językiem artystycznym, którego podstawowe zasady rozwinęły się tak wspaniale w epoce Renesansu, doskonalily się w epoce Oświecenia i w wieku XIX i doskonalą się dziś w epoce socjalizmu, służąc nowym celom nowej epoki w oparciu o nową, doskonalszą metodę poznawczą, a tym samym o nową, doskonalszą metodę twórczą“.

Sprawie zastosowania i doskonalenia metody socjalistycznego realizmu we wszystkich dziedzinach sztuki poświęcona była I Ogólnopolska Konferencja Naukowa w sprawie badań nad sztuką (zakończona 16 grudnia 1950) w Krakowie. Cytowany artykuł Sokorskiego, jak również prace Juliusza Starzyńskiego *O wstecznych i postępowych tendencjach dotychczasowych badań nad sztuką polską* i Jerzego Toeplitza *Uwagi o dwóch scenariuszach filmowych* (obie w pierwszym numerze *Nowej Kultury* z 1951 r.) pozwolą na bardziej szczegółowe zapoznanie się z problematyką konferencji. Szczególnie wiele materiału przynosi nr 1 z br. *Wsi*, gdzie w artykułach Stefana Morawskiego, Edwarda Martuszeńskiego i Andrzeja Lama znajdziemy nasświetlenie praw plastyki, teatru i filmu, stawianych na konferencji wawelskiej.

## V

Budowa nowej, socjalistycznej kultury a jednocześnie jej umasowienie pociąga za sobą konieczność stałej i troskliwej opieki nad młodymi kadrami pracowników kulturalnych, konieczność starań o należyty, planowy dopływ tych sił, o rozszerzenie bazy robotniczo-chłopskiej inteligencji. Sprawa ta na odcinku literatury jest równie ważna jak i w innych dyscyplinach sztuki. Stąd też odbija się ona ostatnio coraz żywszym echem na łamach naszej prasy literackiej. IV i V Plenum wskazały zasadniczy kierunek tej dyskusji, której pierwszymi przejawami były artykuły na temat konkursów literackich w *Nowej Kulturze*, wypowiedzi zamieszczone w *Sztandarze Młodych*, a wreszcie obszerny cykl artykułów drukowanych w ciągu ostatnich miesięcy na łamach *Wsi*. Podsumowaniem dotychczasowego przebiegu dyskusji zajął się Andrzej Braun, który w nrach 37 i 40 *Nowej Kultury* wysuwa jednocześnie szereg słusznych niewątpliwie postulatów.

Dyskusja we *Wsi* mimo zasadniczo poprawnego punktu wyjścia nie uniknęła jednak wielu uchybień. Za głównie spośród nich uważa Braun niewłaściwie ujęty stosunek do postępowej tradycji kulturalnej — nasuwający skojarzenia z teorią „pisarzy proletariackich“ pierwszych lat porowolucyjnych w Związku Radzieckim — dalej zaś wysuwanie na plan pierwszy samouctwa jako „zasady awansu mas robotniczych“. U niektórych dyskutantów doprowadziło to w konsekwencji do projektów stworzenia osobliwego rezerwatu pisarzy proletariackich, do — jak pisze Braun — „mimowolnego propagowania jakiejś nowej literatury II klasy“ w postaci choćby proponowanej przez Chęcińskiego, a przeznaczonej specjalnie dla awansujących spośród mas pracujących debiutantów „Biblioteki Pisarzy Robotniczych i Chłopskich“. Samouctwo, rezerwat debiutancki, nie rozwiązują jednak zagadnienia, a przeciwnie — sprowadzają

je na błędne manowce. Planowo zorganizowane poradnictwo literackie wydaje się tu jedną z pierwszorzędných, a w każdym razie słuszną drogą wyjścia z trudnego problemu.

Jakie formy poradnictwa literackiego proponuje autor cytowanego z *Nowej Kultury* artykułu? Przede wszystkim nasuwa się tu oczywiście konieczność stałej, planowej akcji poradniczej ze strony redakcji czasopism literackich. „Zasadą naszego partyjnego stylu pracy — pisze Andrzej Braun — jest i musi być postulat: ani jeden głos z terenu bez odpowiedzi“. Ale same redakcje czasopism nie mogą być jedynym czynnikiem wychowania nowych kadr krytyków i pisarzy. Dalszą więc formą działania będzie akcja otwartych konkursów literackich, akcja jednakże w odróżnieniu od dotychczasowej prowadzona planowo i pod scentralizowanym kierownictwem Związku Literatów Polskich. Najwyższą formą szkolenia i kształcenia młodych pisarzy winny stać się Koła Młodych organizowane przy poszczególnych Oddziałach ZLP i obdarzane przez te Oddziały jak najprędzej troskliwą opieką. „Koła Młodych literatów przy ZLP — cytuje Brauna — winny być podstawową kuźnią młodych pisarzy robotniczo-chłopskich. Dlatego też muszą one z pozycji doczepek do Oddziałów Związku przejść w centrum zainteresowań i opieki ZLP“.

Wszystkie te formy poradnictwa literackiego zwracać muszą uwagę na sprawę dla wychowania nowych kadr pisarskich zasadniczą — na konieczność kształcenia się, poznawania najlepszych wzorów polskiej i obcej progresywnej tradycji literackiej. Pisarstwo bowiem „wymaga ciężkiej pracy, wymaga dużej nauki, w każdym bądź razie nie mniejszej, niż jakakolwiek bądź inna wysoko kwalifikowana praca“. Dopiero niestrudzone kształcenie się, aktywna i rzetelna praca w klubach sprawią, że utalentowana młodzież robotniczo-chłopska stanie się „armią, przy pomocy której wygramy bitwę o nowe kadry literatury polskiej“.

## VI

Stały dopływ nowości wydawniczych wymaga ze strony redakcji pism literackich zorganizowanej i planowej akcji recenzyjnej. Ilość recenzji zamieszczonych w ostatnich numerach *Nowej Kultury* nie jest zbyt duża; wskazać by należało przede wszystkim na artykuły Tadeusza Drewnowskiego oraz na sumaryczny — a dostarczający wiele materiału szczególnie pedagogowi — przegląd ostatnich wydawnictw dla dzieci i młodzieży pióra Krystyny Kulickowskiej (*Nowa Kultura* nr 39 z 24 grudnia 1950 r.). Słuszną, jak sądzę, politykę recenzyjną prowadzi redakcja *Wsi* grupując zamieszczane przez się recenzje w połączone wspólnym tematem cykle. I tak np. w nrze 48 *Wsi* znajdujemy cykl recenzji z najświeższych nowości radzieckich pt. *Narody radzieckie budują pokój*, w numerach zaś 51 i 52 omówienia dzieł pisarzy odznaczonych Nagrodami Pokoju. Jeden z takich cykli recenzyjnych, dotyczący wydanych po wojnie prób poematów epickich rozrósł się w obszerną dyskusję nad epiką, w dyskusję, która wymaga szczególnego ześrodkowania na niej uwagi czytelnika.

Ostatnim z artykułów drukowanych w ramach tej dyskusji jest zamieszczony w nrze 2 *Wsi* (z 14 stycznia 1951) szkic Heleny Żabikówny pt. *Poematy o gen. Świerczewskim*. Autorka formułuje na wstępie szereg teoretycznych twierdzeń, twierdzeń, jak się wydaje, słuszných i popartých trafną analizą przedmiotu. Widoczny w naszej poezji wyraźnie zwrot do epiki stał się — zdaniem Żabikówny — zasadniczym momentem zachodzących w twórczości poetyckiej przemian. „Ilość poematów epickich — lub jakoś zbliżających się do tego rodzaju poetyckiego — jest już znaczna. Odejście od epiki, brak poetyckiego zainteresowania działaniem człowieka, absolutyzacja problemów psychologiczných charakteryzowały poezję burżuazyjną w okresie dwudziesto-

lecia. Dokonywanie się wielkich przemian, tworzenie nowego typu człowieka... — są to tematy, które nie mieszczą się — w najczęstszych dotychczas — formach wierszy lirycznych z konieczności skondensowanych treściowo tak, że na pełne rozwinięcie tematu i przedstawienie zdarzeń nie ma miejsca“. Ta epika socjalistyczna różni się zasadniczo jednak od dawnej, jaką w sztywnych ramach definiowały pojęcia burżuazyjnej poetyki. Przede wszystkim zanika postulat pozornego obiektywizmu, „neutralności“ epika wobec przedstawianego tematu. Stąd też „postawę intelektualisty i sprawozdawcy“ zastąpić musiała „postawa poety w pełni świadomego ideowych zadań pracy poetyckiej i własnej odpowiedzialności“. Taka dopiero epika stać się może „rodzajem poetyckim najbardziej twórczym, najpełniej oddającym przemiany i patos epoki oraz najskuteczniej chyba mobilizującym masy“.

## VII

Obok omówień najnowszych zjawisk literackich szczególną rolę grać muszą w czasopiśmie artykuły dotyczące pozycji tak z rodzimej, jak i z obcej przeszłości literackiej. Rolę ważną przede wszystkim dlatego, że dopomagają do nowatorskiego ujęcia historii literatury, do nowego — jak to się zwykle mówi — odczytania dorobku literackiego minionych pokoleń. W ostatnim okresie sprawozdawczym wyróżnić należy na tym polu — w *Nowej Kulturze* artykuły Karsta o Tolstoju, essay Bidwella *O prozie Shawa*, szkic Anny Jakubiszyn *Lesage i jego arcydzieło*, we *Wsi* zaś wspomniane już prace Wyki o Żeromskim i Sobierajskim o Reymonce.

Anna Jakubiszyn całkowicie słusznie zwraca uwagę w 40 nrze *Nowej Kultury* (z dnia 31 grudnia 1950 r.) na twórczość „ojca współczesnej powieści realistycznej“, Lesage'a a, którego dzieła — jak stwierdza autorka — „należą w pełni do nurtu realistyczno-postępowego, jaki stanowiła do czasów Rewolucji Francuskiej literatura „stanu trzeciego“. *Przypadki Idziego Blasa* zajmują w tej twórczości niepoślednią pozycję, są one bowiem nie tylko dziejami awansu społecznego, wywalzonego w klasowym społeczeństwie, ale przede wszystkim — cytuję autorkę — „kroniką obyczajowo-społeczną Francji za okres półwiecza, kroniką oczywiście niepełną, ale nakreśloną przez bystrego i wnikliwego obserwatora“.

Szkice Leonarda Sobierajskiego o Reymonce (*Wiś*, nry 50 i 52 z 1950 r.) przynoszą szereg interesujących materiałów odnośnie biografii i twórczości pisarza, będącego — wedle naczelnej tezy Sobierajskiego — typowym przedstawicielem „klasy drobnomieszczańskiej w epoce rodzącego się imperializmu, klasy, której burżuazja wyznaczyła rolę swojej rezerwy w walce z krzepnącym coraz bardziej proletariatem“. Stąd też po wczesnych utworach, świadczących o pewnych zadatkach realizmu krytycznego, twórczość Reymonta stanęła w służbie burżuazji petyfikując obrazem literackim istniejące w kraju stosunki feudalno-kapitalistyczne.

\* \* \*

Dyskusje nad zagadnieniami sztuki i nadbudowy, nad metodą realizmu socjalistycznego, nad planową walką o kadry literackie i nad samą pracą literackich czasopism, nad rolą epiki w tworzącej się poezji socjalistycznej i nad nowym oświetleniem kluczowych pozycji literackiej przeszłości — to problemy niewątpliwie pierwszorzędnej wagi, nie mniej jednak omówione na tym miejscu tylko przykładowo. Nie wyczerpują one w żadnym wypadku wachlarza zagadnień poruszonych w naszej prasie literackiej — świadczy jednak o tym, co powiedziane było na wstępie — o żywotności tej prasy mimo pewnych jeszcze niedociągnięć, o jej niezbędności wreszcie na każdym odcinku życia kulturalnego.

ZENONA MACUŻANKA

## LITERATURA W WALCE O POKÓJ

II Światowy Kongres Obrońców Pokoju w Warszawie zmobilizował wszystkich postępowych działaczy politycznych i kulturalnych do zbilansowania ich wkładu w toczącą się na całym świecie walkę obozu socjalizmu o utrzymanie stałego pokoju. O znaczeniu i rozmachu tego potężnego, historycznego ruchu pisało już wielu wybitnych ludzi „od pióra“ i ludzi „od polityki“.

Literatura w latach wielkich przełomów staje się bardziej czuła na wszelkie przemiany zachodzące w życiu. A dni obecne szczególnie temu sprzyjają — zaostrzająca się sytuacja międzynarodowa mobilizuje pisarzy do bardziej wyteżonego wkładu w wielką i słuszną sprawę. Bilansem walczącej poezji i prozy będą liczne wydawnictwa, których data ukazania się na półkach księgarskich nie przypadkowo zbiegła się z miesiącem Kongresu warszawskiego. Trzeba tu od razu powiedzieć, że wszystkie te zbiory (o których mowa niżej) stanowią pozycje literackie, które nie tylko zasługują na przeczytanie, ale z którymi należy zapoznać szerokie koła młodzieży szkolnej, wykorzystywać je w pracy świetlicowej. Składa się na to postępowy ładunek ideologiczny i wysoki poziom artystyczny artykułów i wierszy.

Na czoło omawianych pozycji wysuwa się antologia poezji walczącej pt. *Sztáfeta pokoju* wydana przez PIW — opracowanie Jerzy Grygolunas. Starannie wydany tomik zwraca uwagę swoim szerokim rozmachem — obejmuje ona sto trzydzieści dziewięć utworów stu jedenastu poetów trzydziestu siedmiu narodów. Dobrze pomysłany układ tak bogatego zbioru czyni z tej książki pozycję niewątpliwie wartościową. Część pierwsza zawiera wiersze, o których Jerzy Grygolunas mówi, że są one „kluczem poetyckim do odczytania sensu naszych czasów i naszej walki“, czasów, w których myśli wyprzedzą czyny, czyny legną opoką“ (Broniewski). Przebija w tych wierszach poczucie łączności wszystkich ludzi, którzy chcą jasnej i dobrej przyszłości, ludzi którzy rozumiają historię i wiedzą, że o tę przyszłość trzeba walczyć. Pięknie mówi o tym postępowy poeta Niemieckiej Republiki Demokratycznej Bertold Kuba w wierszu pt. *Zawrzyjcie pokój*.

...Niechaj nikt nie zwleka  
by w naszym życiu zaprowadzić ład.  
Przeklęte niech będzie „dlaczego“?  
Ratunku pragnie owo „coś“,  
owo „jak“? Zawrzyjcie pokój w imieniu  
serca i ludzkiej powłoki, w imieniu  
powierzchni i wnętrza.  
Zawrzyjcie pokój w imieniu człowieka,  
w imieniu harmonii“...

W tej części poeci mówią o miłości do kraju, która przewodniczy w ich szlachetnej walce, mówią o miłości do człowieka, który sam jest symbolem tej walki. Najpiękniej wyraził to Władysław Broniewski w znanym już wszystkim poemacie *Słowo o Stalinie*.

...,Chwała tym, co wśród ognia i mrozu  
jak złom granitowy trwali,  
jak wcielona wola i rozum  
jak Stalin“.

W dalszym ciągu antologia ukazuje w szeregu wierszach obraz drugiej wojny światowej. Najpiękniejsza i najbardziej obszerna część ukazuje toczącą się walkę wyzwolenczą narodów kolonialnych i półkolonialnych. Wiersze te przejmują swą prostotą, z jaką ukazują bezmierny ucisk i upodlenie człowieka w koloniach przez imperializm, są pełne nienawiści do niego. Wiersze te przyjmują formę skargi. Zwracając zwłaszcza uwagę wiersze Luis Mody — murzyńskiego poety z Afryki francuskiej, Nicolas Guillen — murzyńskiego poety kubańskiego. Demaskują one ohydę kultury imperialistycznej, pokazują jak „biały człowiek“ uczy ludy podbite nienawiści do niego:

...,Wróg pokonany.  
Więc dlaczego nie widzę wolności?  
Kto ci kazał  
mundur znów włożyć?  
Kto ci kazał,  
towarzyszu z biwaków i marszów  
chwycić pejcz  
by mnie i me dzieci batożyć.

powiada w swym wierszu pt. *Ludożercy* Luis Mody, a Dawid Dio oskarża w *Czasach udreki* białego człowieka;

...,Biały zabił mojego ojca  
Bo mój ojciec był dumny  
Biały zgwałcił moją matkę  
Bo moja matka była piękna“...

Nicolas Guillen — murzyński poeta kubański, delegat na Kongres Pokoju w Paryżu daje piękne wiersze, które zachwycają czytelnika prostotą i trafnością środków artystycznych, a posiadają jednocześnie duży ładunek ideologiczny;

t...,Nie wiem żołnierzu, czemu ty  
myślisz, że wróg to właśnie ja.  
Jesteśmy jedno, mój żołnierzu  
i ty  
i ja...  
Jesteś ubogi, tak jak ja,  
Jestem na dole, tak jak ty  
skąd dziwny pomysł, czemu ty  
myślisz, że wróg to właśnie ja?“...

Wybraliśmy tylko przykładowo kilka zagadnień z tej antologii, o której należałoby zrobić obszerną, oddzielną recenzję.

Antologia pt. *Pisarze w walce o pokój* wyd. „Książka i Wiedza“ — W-wa 1950 ma charakter podobny — zawiera jednak prócz wierszy szereg artykułów i przemówień wybitnych pisarzy. Antologię otwiera piękne przemówienie Maksyma Gorkiego z r. 1932. Widzimy, że słowa wielkiego pisarza demaskujące burżuazję „po żebra-

czemu ubogą w siłę twórczą, zatruwającą masy“, a pokazujące właściwą drogę, którą winni iść ludzie kultury — drogę z postępowymi masami ludowymi — słowa te dziś są bardzo aktualne i trafne. Spośród pięknych przemówień trudno jest wybrać najtrafniejsze. Zwrócimy tutaj uwagę na przemówienia, które pokazują walkę o obronę pokoju ludzi „z tamtych krajów“, z krajów kapitalistycznych.

Pablo Neruda po powrocie z podróży do ZSRR i krajów Demokracji Ludowej w przemówieniu pt. „Dzień w którym sny stają się jawą“, wygłoszonym na kongresie w Meksyku tak mówi o swej poezji „... W żadnej z tych kart nie znalazłem kruszcza, potrzebnego do odbudowy — żadna z tych pieśni nie niosła ze sobą zdrowia i chleba, których łaknie ludzkość. Wyrzekłem się tych kart. Nie chciałem dopuścić do tego, aby obraz systemu, któremu zawdzięczamy najgorsze udręczenia, stał się zaczątkiem rozpaczy podważającej od wewnątrz gmach nadziei — owej rozpaczy, którą nasi wrogowie napiętnowali moją młodość“.

Zacytowana tu wypowiedź nie tylko wzrusza swą szczerością — pokazuje ona, jak kształtuje się i dojrzewa świadomość wielkich pisarzy, jak sprawy ludzi pracy mobilizują ich do wkładu w ich walkę. Pablo Neruda po powrocie z krajów, w których „wolni ludzie budują lepszy dzień“, wie już, że nie wolno mu poprzestać na krytyce — staje się czynnym obrońcą pokoju. „Mówić jednak muszę, skoro inni milczą. Będę mówił, choć tchórzostwo i nieświadomość zamyka usta wielu spomiędzy tych, których obowiązkiem jest ostrzegać przed destrukcyjnym wpływem wroga, przenikającym jeszcze z taką siłą naszą twórczość kulturalną“...

Jak widzimy, artykuły zawarte w tej antologii nie mają charakteru okolicznościowego — w tych fragmentach prozy zawarte są duże urywki historii. Pisarze, czuli „inżynierowie dusz ludzkich“, przekazują nam w nich troskę i walkę prostych ludzi w pięknych słowach. Paul Eluard, Ilija Erenburg, Leon Kruczkowski, G. B. Shaw, Jan Drda, Aragon mówią nam o wspólnych sprawach ludzi tak odległych a tak sobie bliskich.

Można by tu zacytować słowa Sibilli Alerano, poetki włoskiej, która po powrocie z Kongresu wrocławskiego tak powiedziała:

...,tych spojrzeń, tych spojrzeń nie zapomnimy.  
Tej żarliwości, tej natężonej nadziei.  
Zjawiliśmy się im jako posłańcy przyszłości,  
my z Włoch i z Indii,  
Z Afryki, z Francji, z Meksyku i Rosji,  
pokój na zawsze ubezpieczający“....

Dwie wymienione pozycje nie wyczerpują omawianych wydawnictw. Na uwagę zasługują wydane artykuły publicystyczne Ilii Erenburga pt. *W obronie pokoju* — wyd. „Prasa Wojskowa“. W-wa 1950. Pokazny tomik zawiera szereg pięknych przemówień i artykułów wygłoszanych na zjazdach przez znanego na całym świecie pisarza. Drugi podobny tomik to artykuły Jerzego Andrzejewskiego pt. *Aby pokój zwyciężył*, „Książka i Wiedza“ 1950. Wspomnieć tu również należy o drobnych tomikach *Poeci w walce o pokój* zawierających wiersze poszczególnych narodów: a więc narodów Azji, poetów francuskich, polskich — wyd. „Prasa Wojskowa“.

Problematyka tych wydawnictw zasygnalizowana wyżej pokazuje nam, jak bardzo są one aktualne w chwili, gdy na dalekim wschodzie naród Korei toczy walkę z „człowiekiem, który stał się oprawcą drugiego człowieka“. Pokazuje również ich przydatność dla pedagoga walczącego o wychowanie nowych, socjalistycznych ludzi. Toteż wymienione pozycje winny się znaleźć w bibliotekach szkolnych. Trzeba możliwie szeroko wykorzystać je na lekcjach języka polskiego. I tak np. w związku z pro-



gramem klasy VIII w okresie III przy omawianiu walki krajów demokracji ludowej o pokój można wykorzystać piękne przemówienie kongresowe Jerzego Andrzejewskiego wygłoszone na I Polskim Kongresie Obrońców Pokoju. Dla pokazania przodującej roli ZSRR w tej międzynarodowej akcji mogą posłużyć artykuły Ilii Erenburga w wymienionym zbiorze jak również z antologii *Pisarze w walce o pokój* artykuł Fadiejewa, Luis Aragona. Nie należy ograniczać się tylko do przemówień, można tu wykorzystać wiersze z antologii poezji walczącej, np. tytułowy wiersz Putramenta.

W klasie IX (podajemy tylko przykładowo) przy temacie — „współczesne życie literackie“ należałoby wykorzystać piękny artykuł Ilii Erenburga *List otwarty do pisarzy zachodu*, przemówienie Pablo Nerudy *Dzień, w którym sny stają się jawą*. W szerszym zakresie należałoby wykorzystać ten materiał do tematu „współczesne życie literackie“ w klasie X. — zwłaszcza poezję. W związku z tym tematem przydatne będą artykuły demaskujące obłudę kultury amerykańskiej, np. artykuł Melpo Axioti — przedstawicielki Grecji na Kongresie Pokoju (antologia *Pisarze w walce o pokój*), artykuł Wandy Wasilewskiej *To jest Paryż*. Należy tu również pokazać na przykładzie poezji walkę narodów kolonialnych z pseudocywilizacją zachodu, pokazać miłość tych narodów do walczącego proletariatu całego świata. Oto nieliczne przykłady wykorzystania tych interesujących wydawnictw. Nauczyciel w praktyce niewątpliwie je pomnoży.

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

## Z DZIAŁALNOŚCI OŚRODKÓW DN JĘZYKA POLSKIEGO

### I. Uzupelnienie danych personalnych

W ciągu I półroczu b. roku szkolnego następujący koledzy objęli stanowiska kierowników Ośrodków Okręgowych w nieobsadzonych przedtem Okręgach:

Koszalin — Małgorzata Winiewiczowa, Słupsk, Państw. Lic. Ogólnokszt.

Lublin — Maria Szeleźniakowa, Liceum Pedagog. TPD, Narutowicza 12.

Wrocław — Klara Dąbrowska, Liceum Ogólnokszt. TPD, Parkowa 18.

Zielona Góra — Józef Rybnik, Nowa Sól, Liceum Ogólnokszt.

### II. Zjazd Kierowników Ośrodków DN Języka Polskiego

W dniu 4 grudnia odbył się w Warszawie zjazd Kierowników Ośrodków DN Języka Polskiego, zwołany przez Ośrodek Centralny.

Celem zjazdu było scentralizowanie prac Ośrodków Okręgowych, nadanie jednolitej formy pracom Ośrodków, ustalenie zasad i treści doskonalenia ideologicznego i przedmiotowego nauczycieli języka polskiego, wreszcie ustalenie form wymiany międzyośrodkowej doświadczeń i osiągnięć.

Ponieważ był to pierwszy tego typu zjazd, nie można było umieścić w programie obrad wszystkich spraw, które wymagają zbiorowego przemyślenia i przedyskutowania. Sprawy te będą poruszone na następnym zjeździe, który ma się odbyć przed końcem b. roku szkolnego.

Najważniejsze osiągnięcia odbytego zjazdu są następujące:

1. Scentralizowanie prac Ośrodków Okręgowych przez ustalenie i rozdzielenie między Ośrodki pewnej ilości tematów prac, które w wyniku dadzą materiał do wyzyskania przy pracach programowych, dydaktycznych i organizacyjnych w dziedzinie polonistyki szkolnej (referat wygłosił kierownik Ośrodka Centralnego dr E. Sawrymowicz).

2. Ustalono obowiązujące formy prac terenowych poprzez Zespoły Powiatowe i Podzespoły (ref. wygłosiła kierowniczką Ośrodka Rzeszowskiego — Dr M. Lewicka).

3. Ustalono zasadnicze formy pracy nad doskonaleniem ideologicznym i przedmiotowym nauczycieli, w łączności z pracą samokształceniową prowadzoną przez ZOZ i MOZ.

4. Przyjęto jako sprawę do niezwłocznego zrealizowania — wymianę doświadczeń i osiągnięć między Ośrodkami, na drodze korespondencji, biuletynów, sprawozdań w *Polonistyce* i wzajemnych hospitacji kierowników Ośrodków Okręgowych (ref. wygłosił kierownik Ośrodka Kieleckiego — Dr S. Jerschina).

5. Przyjęto do wykonania postulat jak najszerszej współpracy z *Polonistyką*. Kierownicy Ośrodków Okręgowych mają nadsyłać do redakcji sprawozdania z działalności Ośrodków, spisy ciekawszych lekcji, sprawozdania z prac wybitniejszych nauczycieli, szczególnie z dalszych miejscowości. Mają się również starać o wciąganie do pracy ogółu nauczycielstwa.

Po zakończeniu obrad uczestnicy zjazdu gościli w Towarzystwie Literackim im. Mickiewicza, gdzie przy towarzyskiej rozmowie z członkami Zarządu Głównego T-wa omawiana była sprawa umasowienia T-wa przez wciągnięcie na członków ogółu polonistów. Rezultaty tej akcji, zapoczątkowanej jeszcze we wrześniu 1950 r., są już widoczne. Znacznie zwiększają liczbę członków oddziały istniejące dawniej (Kraków, Gdańsk i in.), powstają nowe oddziały, jak w Olsztynie, Katowicach. Współdziałanie Ośrodków DN Języka Polskiego z T-wem Literackim daje pozytywne rezultaty obu stronom, choćby przez zorganizowaną przy Towarzystwie, wspólnie z instytutem Badań Literackich, akcję odczytową, z której korzystają już niektóre Ośrodki (Warszawa, Olsztyn, Gdańsk).

## CENTRALA ZAOPATRZENIA SZKÓŁ

„C E Z A S“

Przedsiębiorstwo Państwowe Wyodrębnione

Warszawa, Al. I Armii WP 25

## ZAOPATRUJE SZKOŁY I ZAKŁADY

w pomoce naukowe z dziedziny:

Biologii, Chemii, Geografii, Geologii, Fizyki, Matematyki  
oraz w meble szkolne, sprzęt wychowania fizycznego i szafki  
narzędziowe do robót ręcznych

CENNIKI I INFORMACJE NA ŻĄDANIE

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

SEKRETARZ REDAKCJI

Elżbieta Greńkowska

KOMITET REDAKCYJNY

Jan A. Baculewski, Kazimierz Budzyk, Karol Lausz, Zdzisław Libera, Eugeniusz  
Sawrymowicz

---

---

ADRES REDAKCJI: *Polonistyka*

Łódź, ul. Bednarska 24, m. 6

Telefon Sekretariatu Redakcji 1-75-73

Redaktor przyjmuje: w poniedziałki  
w godz. 12—14

ADRES PRENUMERATY: PPK „RUCH“ Warszawa, ul. Srebrna 12  
Konto PKO nr I-14000

WARUNKI PRENUMERATY: Rocznie za 5 numerów zł 7,50  
cena pojedynczego egzemplarza zł 1,80

PRZY WPLĄCIE NALEŻY NA ODWRÓCIE BLANKIETU WPISAĆ NAZWĘ CZASOPISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY  
PRENUMERATY NALEŻY WPLĄCAĆ NA KAŻDE CZASOPISMO ODDZIELNYM PRZEKAZEM

---

## UWAGA PRENUMERATORZY

Przypominamy, że należy ponowić prenumeratę na rok 1951.

Podpisano do druku 22. II. 51

Arkuszy druku 4

Papier druk. sat. 60 g 70x100

Nakład 7000

Zamówienie nr 6422

16/51 - D-2 - 12646

*Zakłady Graficzne Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi*

Cena zł 1 gr 80


BIBLIOTEKA

W. S. P.

w

Gdańsku

**Kat. Hist. Lit.**

 - 5238

