

ROK VI

WARSZAWA

•

MAJ - CZERWIEC 1953

Nr 3 (28)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

3

BIBLIOTEKA
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W GDANSKU

Termin Polon

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono 10 czerwca 1953 r.

PISMO WYDAWANE
PRZY WSPÓLPRACY
INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

REDAKTOR

Jan Zygmunt Jakubowski

SEKRETARZ NAUKOWY

Paweł Bagiński

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Baculewski, Karol Lausz, Zdzisław Libera,
Aniela Piorunowa, Eugeniusz Sawrymowicz, Władysław Ślōdkowski

ADRES REDAKCJI:

Warszawa, Marszałkowska 20/22 m. 71.
Redaktor przyjmuje: w soboty w godz. 10—14

WARUNKI PRENUMERATY:

Rocznie za 6 numerów zł 12.—
Cena pojedynczego egzemplarza zł 2.—

P A N S T W O W E Z A K Ł A D Y W Y D A W N I C T W S Z K O L N Y C H

Nakład .010 egz.
Arkuszy druku 3 $\frac{1}{2}$

Podpisano do druku 26 V 53 r.
Papier druk. sot. kl. V 60 g 70x100 cm

Zamówienie 7968
D-4.19695

Z A K Ł A D Y G R A F I C Z N E P Z W S W Ł O D Z I

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

WARSZAWA
KRAKÓW
POZNAŃ
WROCŁAW
GDAŃSK

ODCZYTUJEMY NA NOWO DZIEŁA JÓZEFA STALINA

I

Po śmierci Józefa Stalina pisał największy współczesny pisarz radziecki, Michał Szołochow: „Ból i zgryzota palą nasze serca! Niechaj na wieki święty będzie żal po Ojcu, Nauczycielu, Wodzu i Przyjacielu, który odszedł od nas. Lecz nieprzemijające umiłowanie tego, który nas opuścił, osuszy łzy w naszych oczach! Najbardziej ludzki z ludzi, kochał on tylko mężnych, a nie słabych duchem... Pada na polu bitwy rażony śmiercią wódz, uciekają w popłochu lub dreczczą w miejscu tchórze i niedowiarki. Prawdziwi bojownicy walczą jeszcze zacieklej, jeszcze zawięcej...”

Proste, gorące słowa znakomitego pisarza odzwierciedlają uczucia milionów ludzi na całym świecie. Stalin nie zostawił nas bezbronnych. Jego genialna myśl i rewolucyjny czyn uzbroiły nas w wiedzę na przyszłość. Po dniach wielkiej żałoby, w jakiej pogrzyżyła nas śmierć genialnego Wodza całej postępowej ludzkości, sięgamy na nowo do Jego dzieła, studiujemy dzieje tego wielkiego życia i wspaniałą spuściznę naukową, aby czerpać stamtąd siły i wytyczne do dalszej twórczej pracy. „Wielka, potężna i niezwykła jest ta siła, to dzieło, ta idea — mówił Bolesław Bierut na lotnisku w Warszawie po powrocie z Moskwy — którą pozostawił naszemu pokoleniu Józef Stalin. Wielka i niezwykła jest armia bojowników, którą On wychował, wykształcił i uzbroił ideologicznie. Jest to stalowa i nieugięta siła milionów, scementowana jednością idei i jednością woli — woli zbudowania nowego społeczeństwa, którego najwyższym prawem jest praca nad maksymalnym zabezpieczeniem rosnących potrzeb materialnych i duchowych narodu, **nieustannego wzrostu jego dobrobytu...**

...Przyswajajmy sobie nieustannie wielkie nauki Towarzysza Stalina, studiujemy Jego dzieła, poznawajmy Jego wspaniałe, twórcze, ofiarne życie, bierzmy z Niego wzór i uczmy się postępować tak, jak On

postępował. Czerpać będziemy nieustannie z niezmierzonej skrabnicy Jego talentów, Jego geniuszu. Uczmy się od Towarzysza Stalina kochać bezgranicznie swój naród i służyć mu ze wszystkich swych sił, walcząc nieustannie o zwycięstwo wielkiej sprawy wyzwolenia ludu pracującego z jarzma ucisku i wyzysku, o zwycięstwo idei trwałego pokoju i postępu na całym świecie.“

II

Aby omówić całość genialnego dorobku myśli Stalinowskiej, potrzebny jest długotrwały wysiłek badawczy przedstawicieli różnych dyscyplin. Dzieła Stalina — to nieśmiertelny i wszechstronny wkład do skarbicy marksizmu-leninizmu. Stalin rozwinął twórczo teorię materializmu dialektycznego i historycznego. Jego znakomite prace pchnęły naprzód rozwój wielu nauk społecznych i przyrodniczych. Ileż cennych uogólnień i wytycznych zawdzięczają Stalinowi takie nauki, jak ekonomia, filozofia, historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo!

Nie będziemy — rzecz prosta — na łamach naszego czasopisma kusić się o omówienie całego genialnego wkładu Stalina w różne dyscypliny. Spróbujemy natomiast — choćby w najogólniejszym zarysie — zebrać to, co w dziełach Stalina jest szczególnie bliskie naszym polonistycznym zainteresowaniom. Przedtem przypomnijmy jednak, co mówił Stalin na temat znajomości marksizmu-leninizmu jako podstawy naukowej wszystkich dyscyplin: „Nie ma potrzeby, żeby specjalista-medyk był jednocześnie specjalistą w dziedzinie fizyki czy też botaniki, i odwrotnie. Ale istnieje jedna gałąź wiedzy, której poznanie powinno być obowiązujące dla bolszewików wszystkich gałęzi nauki — jest nią marksistowsko-leninowska nauka o społeczeństwie, o prawach rozwoju społeczeństwa, o prawach rozwoju rewolucji proletariackiej, o prawach rozwoju budownictwa socjalistycznego, o zwycięstwie komunizmu...“

O tym zasadniczym stwierdzeniu Stalina, że znajomość marksizmu-leninizmu jest konieczna dla każdego specjalisty w każdej gałęzi nauki, powinien pamiętać i nauczyciel języka ojczystego.

III

Szczególnie doniosłe znaczenie dla nauczyciela języka ojczystego mają genialne prace Stalina na temat narodu (m. in. *Marksiizm a kwestia narodowa*, 1913, i rozdział pt. *Kwestia narodowa w pracy* pt. *Podstawy leninizmu*, 1924). Przypomnijmy klasyczną definicję Stalina: „Naród — to historycznie powstała trwała wspólnota języka, terytorium, życia ekonomicznego i układu psychicznego, przejawiającego się we wspólnocie kultury.

Przy tym rozumie się samo przez się, że naród, jak wszelkie zjawisko historyczne, podlega prawu przemiany, posiada swą historię, początek i koniec.

Należy podkreślić, że żadna ze wskazanych cech, wzięta oddzielnie, nie wystarcza do określenia narodu. Co więcej: wystarczy brak chociażby jednej z tych cech, ażeby naród przestał być narodem...“

Nauka Stalina zadała kłam burżuazyjnym sugestiom, że zwycięstwo klasy robotniczej, zwycięstwo socjalizmu przyniesie likwidację narodów. Historia ukazała nieprawdziwość burżuazyjnych koncepcji na temat narodu. Powstały narody socjalistyczne i w Związku Radzieckim rozpoczął się nowy, wspaniały rozwój kultury tych narodów. W artykule pt. *Międzynarodowy charakter Rewolucji Październikowej* pisał Stalin: „Obalając obszarników i kapitalistów Rewolucja Październikowa rozbiła okowy ucisku narodowo-kolonialnego i wyzwoliła z tego ucisku wszystkie bez wyjątku narody uciskane rozległego państwa. Proletariat nie może wyzwolić siebie nie wyzwalaając narodów uciskanych. Cechą charakterystyczną Rewolucji Październikowej jest fakt, że przeprowadziła ona w ZSRR te rewolucje narodowo-kolonialne nie pod sztandarem nienawiści narodowej i starć między narodami, lecz pod sztandarem wzajemnego zaufania i braterskiego zbliżenia się robotników i chłopów wszystkich narodowości ZSRR, nie w imię nacjonalizmu, lecz w imię internacjonalizmu. . .

. . . Dawniej »było w zwyczaju« sądzić, że jedyną metodą wyzwolenia narodów uciskanych jest metoda nacjonalizmu burżuazyjnego, metoda odpadania jednego narodu od drugiego, metoda rozłączania ich, metoda potęgowania nienawiści narodowej między masami pracującymi różnych narodów. Teraz legendę tę należy uważać za obaloną. Jednym z najważniejszych wyników Rewolucji Październikowej jest fakt, że zadała ona tej legendzie cios śmiertelny, wykazując w praktyce możliwość i celowość proletariackiej, internacjonalistycznej metody wyzwolenia narodów uciskanych jako jedynie słusznej metody, wykazując w praktyce możliwość i celowość braterskiego sojuszu robotników i chłopów najróżnorodniejszych narodów na zasadzie dobrowolności i internacjonalizmu. . .“

W okresie przekształcania się naszego narodu w naród socjalistyczny powinniśmy sobie najgłębiej przyswoić Stalinowską naukę o narodzie.

IV

Podstawowe znaczenie dla nauczyciela języka ojczystego ma również praca Stalina pt. *Marksizm a zagadnienie językoznawstwa*. Precyzując pojęcie bazy i nadbudowy oraz odrzucając fałszywy pogląd na temat klasowego charakteru języka, w ten sposób określał Stalin charakter języka i jego stosunek do bazy: „Język nie jest wytworem tej czy innej bazy wewnątrz danego społeczeństwa, lecz wytworem całego przebiegu historii społeczeństwa i historii baz w ciągu stuleci. Nie został on stworzony przez jakąś jedną klasę, lecz przez całe społeczeństwo, przez wszystkie klasy społeczeństwa, wysiłkiem setek pokoleń. Został on stworzony dla zaspokojenia potrzeb nie jakiejś jednej tylko klasy, lecz całego społeczeństwa (wszystkich klas społeczeństwa). Właśnie dlatego powstał on jako język ogólnonarodowy, jeden dla całego społeczeństwa. . .“

czeństwa i wspólny dla wszystkich członków społeczeństwa. Wobec tego służebna rola języka jako środka komunikowania się ludzi nie polega na obsługiwaniu jednej klasy ze szkodą dla innych klas, lecz na jednakowym obsługiwaniu całego społeczeństwa, wszystkich klas społeczeństwa. Tym się tłumaczy, że język może jednakowo obsługiwać zarówno stary, umiერający ustrój, jak i nowy, wyrastający; zarówno starą bazę, jak i nową; zarówno wyzyskiwaczy, jak i wyzyskiwanych. . .“

Stalinowska nauka o języku łączy się ze Stalinowską teorią narodu: „Język należy do zjawisk społecznych, działających przez cały czas istnienia społeczeństwa. Rodzi się on i rozwija wraz z narodzinami i rozwojem społeczeństwa. Umiera wraz ze śmiercią społeczeństwa. Poza społeczeństwem nie ma języka. Dlatego też język i prawa jego rozwoju można zrozumieć tylko w tym wypadku, gdy bada się go w nierozzerwalnym związku z historią społeczeństwa, z historią narodu, do którego badany język należy i który jest twórcą i nosicielem tego języka. . .“

W oparciu o Stalinowską naukę o bazie i nadbudowie, o Stalinowską naukę o narodzie i języku współczesne literaturoznawstwo podejmuje badania nad problemem trwałych wartości dzieła literackiego, wartości, które żyją dłużej niż określona nadbudowa, przemijająca wraz ze swoją bazą, wartości, które stają się trwałymi elementami świadomości narodowej.

V

Stalin nie napisał odrębnych prac o literaturze. Ale w jego pismach są rozsiane genialne uwagi, które uczą głębiej, prawdziwiej rozumieć rolę literatury w życiu. Stalin nazywał pisarzy „inżynierami dusz ludzkich“, podkreślając w ten sposób wychowawczą rolę literatury realizmu socjalistycznego zgodnie ze swoją nauką o aktywnej roli nadbudowy, o czynnej roli idei kształtującej nowego, twórczego, socjalistycznego człowieka. „Filozofia kosmicznego smutku — pisał Stalin w roku 1924 do Demiana Biednego — to nie nasza filozofia. Niechaj smuć się ci, którzy konają i których czas przemija.“

Stalinowska formuła o pisarzach jako inżynierach dusz stała się wytyczną dla literatury radzieckiej. Na I Zjeździe Pisarzy Radzieckich w roku 1934 mówił A. Żdanow: „Towarzysz Stalin nazwał naszych pisarzy inżynierami dusz. Co to znaczy? Jakie obowiązki nakłada na was ta nazwa? To znaczy, po pierwsze, znać życie, aby je prawdziwie odzwierciedlić w dziełach sztuki, odzwierciedlić nie scholastycznie, nie martwo, nie po prostu jako »obiektywną realność«, lecz odzwierciedlić rzeczywistość w jej rewolucyjnym rozwoju. Prawdziwość i historyczna konkretność obrazu artystycznego powinna przy tym iść w parze z zadaniem ideowego przeobrażenia i wychowania ludzi pracy w duchu socjalizmu. Taka metoda literatury pięknej i krytyki literackiej jest tym, co nazywamy metodą realizmu socjalistycznego.“

VI

Tylko przykładowo przypomnieliśmy kilka wytycznych Stalina na temat pojmowania narodu, języka, literatury. Wytyczne te — jak wspo-

minaliśmy — są rozsiane w wielu rozprawach i artykułach na tematy filozoficzne, ekonomiczne, polityczne. Lektura pism Stalina jest wielką lekcją historii z tego względu, że uczy rozumieć problemy kultury w dialektycznym powiązaniu z całokształtem życia społecznego. Pięknym tego przykładem jest m. in. przemówienie Stalina w roku 1925 o politycznych zadaniach Uniwersytetu Narodów Wschodu, gdzie mówiąc o stworzeniu ognisk przemysłowych w radzieckich republikach Wschodu jako bazy dla zjednoczenia chłopów wokół klasy robotniczej, rozwinął zarazem Stalin słynną tezę o kulturze proletariackiej w treści, a narodowej w formie: „Mówiłem dalej o podniesieniu kultury narodowej w radzieckich republikach Wschodu. Ale co to jest kultura narodowa? Jak ją pogodzić z kulturą proletariacką? Czyż Lenin nie mówił jeszcze przed wojną, że mamy dwie kultury — burżuazyjną i socjalistyczną, że hasło kultury narodowej jest reakcyjnym hasłem burżuazji, która usiłuje zatruć świadomość mas pracujących jadem nacjonalizmu? Jak pogodzić budowanie kultury narodowej, rozwój szkół i kursów w ojczystym języku oraz przygotowanie kadr spośród ludzi miejscowych z budowaniem socjalizmu, budowaniem kultury proletariackiej? Czy nie ma tu sprzeczności nie do pokonania? Oczywiście, że nie! Budujemy kulturę proletariacką. To jest zupełnie słuszne. Ale słuszne jest również to, że kultura proletariacka, socjalistyczna w swojej treści, przybiera rozmaite formy i sposoby wyrażenia u rozmaitych narodów wciągniętych do budownictwa socjalistycznego, w zależności od różnic języka, warunków bytu itd. Proletariacka w swojej treści, narodowa w formie — taka jest owa ogólnoludzka kultura, do której zmierza socjalizm. Kultura proletariacka nie przekreśla kultury narodowej, lecz nadaje jej treść. I na odwrót, kultura narodowa nie przekreśla kultury proletariackiej, lecz nadaje jej formę. Hasło kultury narodowej było hasłem burżuazyjnym, dopóki burżuazja była przy władzy, a konsolidacja narodów odbywała się pod egidą ustroju burżuazyjnego. Hasło kultury narodowej stało się hasłem proletariackim, gdy przy władzy znalazł się proletariat, a konsolidacja narodów zaczęła przebiegać pod egidą Władzy Radzieckiej. Kto nie zrozumiał tej zasadniczej różnicy dwóch różnych sytuacji, ten nigdy nie zrozumie ani leninizmu, ani istoty kwestii narodowej.“

Przytoczyliśmy celowo obszerniejszy fragment z tego klasycznego wywodu Stalina, bo jest on — podobnie jak poprzednio cytowane fragmenty — wspaniałym przykładem jasności i precyzji sformułowań Stalinowskich. Lektura pism Stalina jest wielką i pogrzejającą lekcją historii. Odczytujemy je obecnie na nowo z myślą, która jest wspólna wielu milionom ludzi na świecie: Stalin jest z nami, nieśmiertelne jest Jego dzieło, nie jesteśmy bezbronni, towarzyszą nam Jego genialne wytyczne w walce o pokój i szczęście świata, o sprawiedliwy, godny człowieka porządek spraw ludzkich.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JAN BACULEWSKI

KIERUNKI ROZWOJU NURTÓW IDEOLOGICZNYCH I LITERATURY PO ROKU 1864

Prace nad nową bazą materiałową dla podręcznika historii literatury okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego nasunęły przekonanie, iż nie tworzy ona jednolitego obrazu literatury po powstaniu styczniowym. Jednolitość tę podważały rozbieżności ideologiczne wpływając na kształtowanie się zdecydowanie odrębnych, antagonistycznych nurtów w literaturze. Jednocześnie ujawniły się z całą wyrazistością sprzeczności założeń estetycznych. Obok estetyki programowej literatury pozytywistycznej wykazywały żywotność tradycje poetyki romantycznej; załączkowemu rozwojowi literatury kształtującego się proletariatu towarzyszyła dojrzała literatura mieszczańskiego realizmu krytycznego, odbijająca najszerzej proces historyczny okresu i krzyżowanie się wszystkich nurtów ideowych w rozwoju narodu.

W świetle nowych materiałów rozwój literatury pozytywizmu i realizmu krytycznego zarysował się jako rozwój różnorodnych jej nurtów. Przede wszystkim widoczny stał się nurt antagonistyczny wobec panującej kultury, tj. silnie tętniące pierwiastki literatury rewolucyjno-demokratycznej i narodowo-wyzwoleńczej oraz rozwijające się z wielką siłą załączki literatury socjalistycznej. Zastosowanie tezy o rozwoju realizmu jako podstawowego kryterium w ocenie literatury epoki pozwoliło dokonać zasadniczego zróżnicowania tzw. literatury pozytywistycznej. Doprowadziło to do wyodrębnienia realizmu krytycznego jako głównego nurtu literatury po powstaniu styczniowym; pozwoliło z tego nurtu wydzielić, a następnie sprowadzić do właściwej roli tendencyjną literaturę pozytywistyczną jako czynnik antyrealistyczny, hamujący rozwój realizmu.

Wymienione przesłanki do koncepcji epoki nie dojrzały jeszcze do wyczerpującej syntezy. Przed całym zespołem pracowników naukowych zajmujących się badaniami nad literaturą tzw. pozytywizmu stoi praca włączenia w tok rozważań ogromnego zakresu problemów teoretycznych i zjawisk historycznych, pogłębienia i rozszerzenia szczegółowych badań historycznoliterackich.

Ale już na obecnym etapie prac można sformułować kilka tez określających podstawy nowej koncepcji epoki. Rozwój literatury polskiej po roku 1864 jest w najogólniejszym przebiegu zgodny z rytmem zmian, jakie dokonywały się w rozwoju społecznym. Podobnie rozwój określonych nurtów literatury odpowiada rozwojowi głównych kierunków ideowych po powstaniu styczniowym.

Jakkolwiek terenem, na którym rozegrały się wydarzenia powstańcze, były ziemie zaboru rosyjskiego, to jednak społeczne i polityczne jego

znaczenie wykraczało daleko poza Królestwo Kongresowe. Powstanie sta-
nęło na granicy dwóch epok naszej historii, oddziaływało na rozwój całego na-
rodu, w konsekwencjach politycznych przeniknęło do wszystkich dzielnic
rozbiorowych, odegrało znaczną rolę na arenie międzynarodowej jako inspi-
racja — pośrednia — zorganizowania się Pierwszej Międzynarodówki Ro-
botniczej. Na drodze przemian społecznych w XIX wieku powstania na-
rodowe stanowiły wielką próbę rozwiązania podstawowych zadań, jakie
stały przed narodem polskim. Przed powstaniem styczniowym ukształ-
towały się dwie podstawowe koncepcje ideowe tych rozwiązań. Najbardziej
konsekwentnym wyrazem antyfeudalnych i narodowo-wyzwoleńczych dą-
żeń szerokich mas ludowych była koncepcja ideologiczna rewolucyjnych
demokratów, zmierzająca do oparcia walki narodowo-wyzwoleńczej na de-
mokratycznej rewolucji antyfeudalnej. Najbardziej konsekwentnym pro-
gramem rewolucyjno-demokratycznym był program rewolucji krakowskiej
w roku 1846. Klęska tej rewolucji osłabiła nurt rewolucyjno-demokratycz-
ny w polskim ruchu wyzwoleńczym. Stało się to już widoczne w wystąpie-
niach rewolucyjnych w Galicji w roku 1848, kiedy zwyciężyła koncepcja
liberalna, której zwolennicy: magnateria i liberalne elementy szlachecko-
burżuazyjne, przejęli kierownictwo ruchu. Podobnie klęskę powstania
wielkopolskiego w roku 1848 spowodowało jego szlacheckie kierownictwo,
które współdziałając z politykami pruskimi sparaliżowało ruch rewolucyj-
nego chłopstwa i nie dopuściło do realizacji konsekwentnej rewolucji de-
mokratyczno-burżuazyjnej. Po klęsce rewolucji krakowskiej i wielkopól-
skiej walka rewolucyjnych demokratów o powiązanie dążeń narodowo-
wyzwoleńczych z rewolucją agrarną napotykała coraz silniejsze przeciw-
działanie liberałów spośród obszarnictwa i burżuazji.

Konsekwencją walki między tymi obozami było to, iż w powstaniu
styczniowym raz jeszcze starły się dwie sprzeczne tendencje: rewolucji
agrarniej, do której dążyli rewolucyjni demokraci, i reformy odgórnej,
której rzecznikami byli feudałowie i burżuazyjno-szlacheccy liberałowie.
Udział ich w powstaniu dokonał się pod przymusem zarówno sytuacji re-
wolucyjnej, jak i tendencji antyugodowych, nurtujących część obozu szla-
checko-burżuazyjnego. Obóz ten paraliżował wszelkie posunięcia rewo-
lucyjne, a cele polityczne zamierzał osiągnąć przez interwencję reakcyj-
nych rządów Francji, Anglii, Austrii i Watykanu. W tych okolicznościach
rolę przywódcy antyfeudalnej walki mas chłopskich odegrali rewolucyjni
demokraci, stanowiący lewe skrzydło obozu Czerwonych. Byli oni zdecydo-
wanymi ideologami rewolucji chłopskiej, dążyli do likwidacji feudalizmu
i zniesienia pańszczyzny. Program lewicy Czerwonych zawierał postulaty
walki narodowo-wyzwoleńczej z caratem i uwłaszczenia chłopów za od-
szkodowaniem dziedziców ze skarbu państwa. Chociaż program ten obar-
czony był wieloma niekonsekwencjami wynikającymi z kompromisu
z prawicą Czerwonych, to jednak powstanie pod wpływem rewolucyjnych
demokratów dążyło do realizacji zadań rewolucji burżuazyjno-demokra-
tycznej, wysuwało koncepcję solidarności z rewolucyjnym ruchem rosyj-

skim, uznawało prawa narodu ukraińskiego i białoruskiego do samostanowienia.

Program lewicy Czerwonych, wiążąc w jedną całość sprawę wyzwolenia narodowego z walką mas ludowych przeciw feudalizmowi, był dziełem przodującej ideologii postępu społecznego, wyznaczał na tym etapie historii narodu polskiego normę postępowości dążeń społecznych.

Powstanie styczniowe zamyka okres antyfeudalnych rewolucji burżuazyjnych, których przywódcą były elementy szlacheckie i burżuazyjne, podstawową siłą napędową zaś rewolucyjne ruchy chłopskie. Jednocześnie otwiera perspektywy na nową epokę, w której w warunkach ustroju kapitalistycznego na czoło walki o przemiany demokratyczno-burżuazyjne wysuwać się będzie nowa siła społeczna — proletariat, podejmujący zmagania z ustrojem kapitalistycznym i burżuazją, klasą wsteczną i eksploata-torską.

Po powstaniu styczniowym zmieniają się więc historyczne warunki bytu narodu polskiego. Zmienia się klasowa struktura naszego społeczeństwa. Na miejsce uprzednich antagonistycznych stosunków między feudałami a chłopstwem pańszczyźnianym poczęły się kształtować nowe podstawowe antagonizmy między burżuazją a proletariatem. Zwycięstwo kapitalizmu i ukształtowanie się polskiego społeczeństwa burżuazyjnego zbiegało się z procesem ostatecznego formowania się polskiego narodu burżuazyjnego. Struktura społeczno-ekonomiczna narodu polskiego była już w podstawach swoich kapitalistyczna, typowa dla narodu burżuazyjnego. W normalnych warunkach niepodległego bytu struktura taka wymagała istnienia ściślejszej ekonomicznej więzi całego społeczeństwa, rozwiniętej wspólnoty życia ekonomicznego. W Polsce rozbiory uniemożliwiły tę wspólnotę. Brak jej hamował utworzenie się jednolitego narodowego organizmu gospodarczego, stając się barierą w rozwoju polskiego narodu burżuazyjnego. W tych warunkach silne obciążenia feudalne i ucisk zaborczy powodowały niewygasającą konieczność walki o przemiany burżuazyjno-demokratyczne z ich podstawowym zadaniem wywalczenia samodzielnego państwa jako organizatora wspólnoty narodu burżuazyjnego.

Znamienną cechą dla rozwoju nurtów ideowych po powstaniu styczniowym jest trwałość ideologii narodowo-wyzwoleńczej i ruchu rewolucyjno-demokratycznego. W dziejach walki o postęp społeczny i wyzwolenie narodowe działalność rewolucyjnych demokratów była w warunkach ówczesnych najwyższym punktem dojścia wyzwoleńczych ruchów społecznych i ideologów tych ruchów. Bezpośrednią kontynuacją ideologii rewolucyjno-demokratycznej po powstaniu styczniowym stała się działalność uczestników i przywódców powstania na emigracji. W praktyce rewolucyjnej przywódcy i ideologowie rewolucyjnej demokracji przeszli znamiennej ewolucję, która doprowadziła ich do następnego etapu dążeń rewolucyjnych, tj. do ruchu robotniczego.

Polscy demokraci rewolucyjni, jak Dąbrowski, Wróblewski, których klęska roku 1863 pozbawiła możliwości dalszej działalności w kraju, posta-

wieni w odmiennej historycznie fazie dążeń rewolucyjnych proletariatu zachodnio-europejskiego, odnaleźli drogę wiodącą do Komuny, rewolucyjnej walki proletariatu Paryża przeciw własnej burżuazji i pruskim najazdom.

Po klęsce Komuny działalność Walerego Wróblewskiego stała się pomostem łączącym rewolucyjno-demokratyczną emigrację polską z przywódcami międzynarodowego ruchu robotniczego. Droga od powstania styczniowego do Komuny Paryskiej i od Komuny do Pierwszej Międzynarodówki Robotniczej stanowiła wyraz konsekwentnej ewolucji ideowej rewolucyjnych demokratów, którzy na barykadach Komuny walczyli pod sztandarem socjalizmu.

W kraju żywotność idei narodowo-wyzwoleńczych i rewolucyjno-demokratycznych nie wygasła wraz z klęską powstania. Idee te żyły, wychowywały wierne postępowym tradycjom polskim pokolenia, kształtowały świadomość młodzieży, pisarzy, uczonych. Żywotność tę potwierdzają publikacje byłych kombatanów ruchu, wspomnienia uczestników powstania, działalność rewolucyjna młodzieży polskiej na uniwersytetach rosyjskich i w Warszawie, wreszcie literatura o tematyce rewolucyjno-wyzwoleńczej w kraju. Ideologia rewolucyjno-wyzwoleńcza kształtowała się w kraju w obliczu klęski powstania, braku żywego ośrodka działalności i myśli demokratyczno-rewolucyjnej, w warunkach konieczności przejścia na nowy etap, który otwierał rozwój ruchu robotniczego i rewolucyjnej ideologii proletariackiej. W tych okolicznościach kontynuacja ideologii rewolucyjno-demokratycznej w kraju przejawiała się słabiej i w mniej konsekwentnej postaci niż w ośrodku emigracyjnym.

Najsilniejszy wpływ wywarła ona na grupę pisarzy - kontynuatorów romantycznej literatury rewolucyjnej i narodowo-wyzwoleńczej. Wpływ ten w różnym stopniu wyraził się w postawie ideowej wymienionych pisarzy. Dlatego nie można mówić o konsekwentnej linii ideologicznej tej grupy, ponieważ aktywną rolę spełniały tu jedynie pewne tylko elementy ideologii rewolucyjno-demokratycznej.

Wpływ ideologii rewolucyjno-demokratycznej nie ograniczał się jednak do określonej grupy świadomych jej kontynuatorów. Idee rewolucyjno-demokratyczne oddziaływać będą jako czynnik rewolucjonizujący świadomość narodową i elementy postępowych tradycji kultury polskiej. Nim proletariatus — jego nowatorska teoria i przodująca nauka — otworzy nowe drogi dla rozwoju kultury i podda swoim wpływom jej twórców, ideologia rewolucyjno-demokratyczna wywierać będzie wpływ na kształtowanie się myśli społecznej, determinować postępowy nurt krytyki burżuazyjnej, stanie się ideową inspiracją postępowej literatury, urabiać będzie świadomość całego pokolenia pisarzy po roku 1864 — chociaż przejawia się w różnej skali u różnych twórców.

Przodujący twórcy okresu odwoływać się będą do tych tradycji, najsilniej związanych z dążeniami mas ludowych, jako do źródła najwyższych wartości kultury polskiej i miernika jej postępowości.

W stosunku do przodującej myśli społecznej rewolucyjnych demokratów z okresu wiosny ludów i do programu burżuazyjno-demokratycznego lewicy Czerwonych z roku 1863 — ideologia burżuazji polskiej po powstaniu styczniowym oznacza regres.

Ukształtowanie się burżuazji jako klasy panującej stanowiło ważne historycznie ogniwo w procesie rozwoju narodu polskiego. Budując podstawy ustroju kapitalistycznego przyspieszała ona dojrzewanie antagonistycznej siły proletariatu, grabarza burżuazji, a przywódcy narodu polskiego w walce o wyzwolenie społeczne i narodowe.

W warunkach polskich rola burżuazji była bardziej niż w innych społeczeństwach kapitalistycznych ograniczona, a jej względna postępowość — obliczona na krótką metę.

W pierwszym dziesięcioleciu po powstaniu styczniowym burżuazja polska przebywa okres swojej względnej postępowości. Jej dążenia społeczne i horyzonty ideowe znajdują odbicie w programie polskiego pozytywizmu.

Pozytywiści odcinali się od rewolucyjnych tradycji powstania styczniowego. Odrzucali drogę przemian burżuazyjno-demokratycznych, negowali potrzebę walki rewolucyjnej z feudalizmem, byli wrogami rewolucjonizowania mas chłopskich jako sił antyfeudalnych. Potępiali rewolucyjną „romantykę“ powstania styczniowego, odzęgnywali się od niepodległościowych dążeń powstańczych.

Odrzucając program przemian burżuazyjno-demokratycznych pozytywiści zaprzeczali naczelną sprawę tych przemian, tj. sprawę narodową, dążenie do stworzenia samodzielnego państwa narodowego, walkę o niepodległość kraju. Rezygnacja z walki o wyzwolenie narodowe prowadziła do wyrzeczenia się wszelkich dróg wiodących do tego celu, tj. wyparcia się powstań, odrzucania walki zbrojnej z zaborcą.

Pozytywiści zaprzepaścili walkę o przemiany burżuazyjno-demokratyczne w zasadniczej dziedzinie życia społecznego po powstaniu styczniowym, tj. w sprawie chłopskiej. Obrona interesów chłopstwa stanowiła jedno z podstawowych zadań walki o swobody burżuazyjno-demokratyczne wsi powłaszczeniowej. Pozytywiści zrezygnowali z walki o te swobody. Ograniczyli się do akceptowania reformy uwłaszczeniowej, która była wyrazem kompromisu z feudalami, pozostawiała więc na barkach chłopstwa tradycyjny balast obciążeń feudalnych: folwark i serwituty. Obciążenia te osłabiały walkę z oporem elementów feudalnych w ekonomice kapitalistycznej, hamowały tempo przemian kapitalistycznych, uniemożliwiały wprowadzenie struktury społeczno-politycznej właściwej rozwiniętemu kapitalizmowi. Stosunek do sprawy chłopskiej przesądzał o charakterze ataku pozytywistów na feudalizm. Nie był to atak rewolucyjny. Jego siłę motoryczną stanowił nie wzgląd na interesy drobnoburżuazyjnej masy chłopskiej, lecz potrzeba walki o sojusz burżuazji i obszarnictwa dla zapewnienia trwałych warunków rozwoju kapitalistycznego na tej drodze, na której dokonywał się on w Polsce.

Postawa ta przesądzała o kompromisowym stosunku burżuazji do przeżytków ustroju feudalnego i do ziemiaństwa i stała się fundamentem przyszłego sojuszu burżuazyjno-obszarniczego, który wzmacniał tendencje ugodowe z caratem, grabarzem niepodległości kraju i obrońcą nieprzeżytego feudalizmu.

Pozytywiści rezygnowali z walki o podstawowe ideały dążeń burżuazyjno-demokratycznych, chociaż w warunkach silnie ciężących na życiu polskim pozostałości feudalnych dalsza walka o przemiany burżuazyjno-demokratyczne stawała się koniecznością. Pozytywiści, usuwając się od tej walki, schodzili na boczny tor dążeń wyzwolenicznych podstawowych mas narodu polskiego.

Dążyli nie do walki w obronie wyzyskiwanych mas, lecz do pojednania z klasami wyzyskującymi. Głosili burżuazyjną zasadę wolnej gry sił, wierzyli w solidarny rozwój społeczny.

Stawiając na rozwój kapitalizmu, który rodzi antagonizmy klasowe i rozsadza społeczeństwo burżuazyjne, wierzyli w solidarny i harmonijny rozwój społeczny bez konfliktów i rewolucji.

Mimo wszystkie te ograniczenia program pozytywistów w dziedzinie umysłowej i kulturalnej zawierał elementy walki o swobody demokratyczne. W dążeniu do przemian kapitalistycznych pozytywiści odegrali historyczną rolę szermierzy walki z przeżytkami feudalnymi w świadomości i kulturze ówczesnej.

W walce z wsteczną ideologią szlachecką pozytywiści rozwinęli hasła świeckiej nauki, świeckiej oświaty, propagowali mieszczańską filozofię ewolucjonizmu i empiryzmu, racjonalizmu i humanitaryzmu, proklamowali postęp techniczny i cywilizację przemysłową, walczyli o tolerancję religijną oraz o równouprawnienie rasowe i narodowe i atakowali fideizm, klerykalizm i antysemityzm.

Atak pozytywistów na przeżytki feudalne w ideologii i kulturze ujawnił pewne rozbieżności między warstwami historycznymi a klasą „młodych zdobywców“. Ostrość walki pozytywistów była ściśle czasowa, nie wynikała z ostrości zasadniczych przeciwieństw. Rodowód oskarżeń pozytywistycznych nie był rewolucyjny. Pozytywiści podważali klasową dyktaturę szlachty w dziedzinie kultury, tępil „absenteizm“ w pracy nad zakładaniem fundamentów ustroju kapitalistycznego. Kapitalistyczną edukację ziemiaństwa podejmowali pozytywiści w obronie wspólnych interesów. Krytyka nadużyć odnosiła się w zasadzie do przeszłości. Równocześnie jednak pełniła ona aktualnie funkcję postępową. Nie broniła wprawdzie chłopą przed wyzyskiem kapitalistycznym, lecz domagała się dla niego praw obywatelskich, wykorzeniała feudalne tradycje stosunku do chłopą.

W literaturze w pierwszej fazie swojej działalności pozytywiści torowali drogę tendencjom realistycznym, forsując w walce z epigońską literaturą profeudalną problematykę współczesną, dając motywację racjonalną zjawisk, sięgając po bohatera z nizin społecznych. Równocześnie jednak

tendencja pozytywistyczna ograniczała rozwój realizmu, zakładając fałszywą, solidarystyczną koncepcję rzeczywistości, dając błędną hierarchię konfliktów społecznych i nieprawdziwe ich rozwiązanie.

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych pogłębiające się sprzeczności między kapitałem a pracą doprowadziły do zaostrzenia walki proletariatu z burżuazją. Znalazło to swój wyraz w zorganizowaniu się klasy robotniczej, w powstaniu pierwszej partii robotniczej „Proletariat“ w roku 1882, w procesie Proletariaczyków w roku 1886, w proklamowaniu święta 1 Maja w roku 1890, w potężniejących strajkach robotniczych, w organizacji powszechnego ruchu strajkowego robotników łódzkich w roku 1892.

Pogłębiające się sprzeczności między kapitałem a pracą zaostrzają rewolucyjną walkę klasy robotniczej i mas pracujących z fabrykantami i obszarnikami. W walce tej burżuazja stacza się na pozycje coraz bardziej reakcyjne, podejmując jawną walkę z klasą robotniczą i ideologią socjalistyczną, coraz bardziej zacieśniając ugodę z zaborcami.

W okresie zaostrzających się sprzeczności kapitalistycznych i pogłębiającej się walki z ruchem robotniczym uwaga burżuazji i obszarnictwa kieruje się przede wszystkim na walkę z niebezpieczeństwem rewolucji społecznej.

W tych warunkach burżuazji nie wystarcza pozytywizm, typowa ideologia burżuazji okresu przedmonopolistycznego, ideologia solidaryzmu, ugody i rezygnacji z dążeń niepodległościowych. Szuka więc ona programu bardziej dynamicznego od pozytywizmu, programu nacechowanego demagogią patriotyczną i narodową.

Na tej linii rozwoju sytuacji społecznej powstają burżuazyjne organizacje tego okresu, jak Liga Polska i Liga Narodowa, z których wyłania się następnie ugodowa Narodowa Demokracja, stając się rozsądkiem nacjonalizmu i szowinizmu i przewodnikiem antyrewolucyjnej i antysocjalistycznej propagandy wśród chłopstwa.

Jednocześnie podobna ideologia nacjonalistyczna poprzez Lud Polski, założony w roku 1880 przez B. Limanowskiego i PPS, drążyć zaczyna ruch robotniczy, ażeby ugruntować na nim swoje wpływy. W ten sposób burżuazja polska oddziaływała na rozwój ruchu narodowego w kierunku antyrewolucyjnym, nacjonalistycznym i jednocześnie antynarodowym. Dążąc do zachowania kierownictwa ideowo-politycznego nad całym społeczeństwem polskim, burżuazja polska wdawała się w coraz zacieklejszą walkę z proletariatem, z jego dążeniami do usamodzielnienia się i przygotowania do roli hegemonu narodu w walce o wyzwolenie społeczne i narodowe.

Szczególną cechą polskiego ruchu robotniczego, podobnie jak uprzednio ruchu demokratycznego, jest to, że formował się on w warunkach niewoli narodowej.

Specyficzne warunki historyczne stworzyły konieczność powiązania walki o wyzwolenie społeczne z walką z uciskiem zaborczym.

Kiedy w miarę zaostrzania się przeciwieństw klasowych i potężnienia ruchu robotniczego klasy posiadające w coraz większym stopniu prze-

chodzą na pozycje ugody z zaborcą, polska klasa robotnicza staje się jedynym obrońcą interesów narodu polskiego.

Przełomową rolę w kształtowaniu się świadomości klasy robotniczej odegrała ideologia socjalistyczna „Proletariatu“. Miała ona także wielkie znaczenie dla ewolucji ideologii burżuazji polskiej i jej wyrazicieli — pozytywistów. Druga połowa lat siedemdziesiątych przynosi załamanie się optymistycznej wiary pozytywistów w harmonijny rozwój społeczeństwa burżuazyjnego. Następuje gwałtowne uwstecznienie programu politycznego i ideologii burżuazyjnej.

Wówczas w zasięgu oddziaływania ideologii socjalistycznej i kształtujących się załączków nowej kultury socjalistycznej znalazły się niektóre postępowe kręgi inteligencji polskiej tego okresu. Poprzez czasopiśmiennictwo socjalistyczne, broszury, odezwy i przekłady dzieł marksistowskich działacze „Proletariatu“ oddziaływali na rozwój materialistycznych teorii i koncepcji naukowych.

Szkoła marksistowskiej myśli zaważyła w latach osiemdziesiątych w mniejszym lub większym stopniu na działalności krytyków i działaczy socjalistycznych oraz myślicieli i uczonych burżuazyjnych.

Rozwój klasy robotniczej i dojrzewanie jej świadomości klasowej aktywizowały masy pracujące Polski w walce przeciw burżuazji i zaborcom, potęgowały oddziaływanie na chłopstwo, warstwy drobnomieszczańskie i inteligencję.

W tych warunkach dojrzewa rola klasy robotniczej jako siły kierowniczej mas ludowych.

Rozwój ruchu robotniczego i ideologii socjalistycznej miał przełomowe znaczenie dla wszelkich ideologii tego okresu.

Walka proletariatu rozsądza budowę społeczeństwa burżuazyjnego, ujawniając wszelkie jego sprzeczności. Przerażenie burżuazji obalą mit solidaryzmu społecznego. Krytyczna myśl pisarzy-realistów wśród chaosu, który ogarnia świat burżuazyjny, próbuje dojrzeć obiektywne prawa rządzące tym światem. Rozszerzają oni pole swych obserwacji i zainteresowań społecznych, dostrzegają sprzeczności i konflikty społeczeństwa burżuazyjnego. Jako humanitaryści, mają wiele współczucia dla nędzy i cierpień proletariatu. Nie wierzą jednak w sens walki proletariatu, nie widzą treści humanistycznych tej walki.

Ostatnie lata XIX i pierwsze XX wieku wprowadzają kapitalizm w Polsce w ostatnią fazę jego rozwoju, w stadium imperialistyczne. Sprzeczności ustroju kapitalistycznego wystąpiły w tym okresie z całą jaskrawością. Kapitalizm, rozszerzając swoją bazę rozwojową, jednocześnie podcinał korzenie tego rozwoju, pogłębiał sprzeczności ustroju, hamował postęp społeczny. Imperializm jest okresem periodycznych kryzysów, klęsk bezrobocia, wojen i rewolucji.

Wyrazem międzynarodowego spiętrzenia sprzeczności imperialistycznych stała się w roku 1905 wojna rosyjsko-japońska.

Z końcem roku 1904 i na początku roku 1905 także i Polskę — pod wpływem wypadków w Rosji — ogarnia wrzenie rewolucyjne.

W Polsce, podobnie jak w Rosji, proletariat występował wówczas po raz pierwszy jako samodzielna siła polityczna i masa rewolucyjna w walce z absolutyzmem carskim i panowaniem kapitalizmu.

Rewolucja roku 1905, w której masy rewolucyjne występowały pod kierownictwem SDKPiL, stała się etapem zwrotnym w historii polskiego ruchu wyzwolenczego. Ujawniła ona rozmieszczenie sił klasowych w Polsce i stosunek różnych grup społecznych i partii politycznych do rewolucyjnej walki polskiego proletariatu, do sprawy narodowej.

Rozwój i dojrzewanie ruchu robotniczego w ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku stają się decydującymi czynnikami dynamiki rozwoju życia społecznego i kulturalnego. W miarę wzrastania samodzielności ideologicznej i świadomości rewolucyjnej, zaszczerpionych w masach ludowych przez walkę klasy robotniczej — zjawiska te stają się natchnieniem i źródłem postępowych wartości kultury i literatury.

W rozwijającej się na tle omówionych przemian literaturze okresu 1864—1890 znalazły odbicie różnorodne problemy życia narodu, a jednocześnie podstawowe nurty jego rozwoju.

Granice okresu wyznaczają lata 1864 i 1890. Powstanie styczniowe stanowi jego początek i wyznacza kierunek historycznego rozwoju. W ideologii jest to etap rozwoju pozytywizmu i kontynuacji nurtu rewolucyjno-demokratycznego na emigracji. W literaturze — to okres zamierającej kontynuacji rewolucyjnych tradycji romantyzmu w nurcie literatury demokratycznej i narodowo-wyzwolenczej w piśmiennictwie emigracyjnym i w twórczości niektórych pisarzy na terenie kraju, a jednocześnie rozwój pozytywistycznej literatury tendencyjnej.

Etapem zwrotnym w historii całego okresu jest wystąpienie w roku 1882 polskiej klasy robotniczej jako samodzielnej siły społecznej. Ten etap w rozwoju społecznym staje się też decydującym momentem zwrotnym w rozwoju kultury i literatury okresu. Ostatnie dwa dziesięciolecia XIX wieku przynoszą rozkwit głównego nurtu literatury okresu, tj. realizmu krytycznego. Jednocześnie jest to okres narodzin kultury i literatury socjalistycznej.

Około roku 1890, tj. na progu imperialistycznego stadium kapitalizmu polskiego, zarysowuje się nowy etap w przemianach społecznych i w ideologii. Następuje wówczas przegrupowanie sił klasowych, zaostrzają się walki między klasami antagonistycznymi, potęgują się tendencje rewolucyjne proletariatu, który staje się przodującą siłą społeczną narodu w jego dążeniach wyzwolenczych. Jednocześnie jest to okres szerokiego przenikania ideologii proletariackiej do mas pracujących narodu i rozkładowego jej oddziaływania na burżuazję. Na okres ten przypada końcowy etap rozwoju literatury realizmu krytycznego. Nasilają się wówczas cha-

rakterystyczne dla epoki imperializmu prądy ideowe i estetyczne, które znajdują swój odpowiednik w literaturze modernizmu i symbolizmu.

Okres ten jest zmięrczem twórczości tych pisarzy-realistów, których świadomość ideowa formowała się bądź w kręgu oddziaływania antyfeudalnych rewolucji burżuazyjno-demokratycznych, bądź doświadczeń wyniesionych z klęski tych rewolucji, bądź też w kręgu doświadczeń przedimperialistycznej fazy kapitalizmu. Jednocześnie okres ten otwiera nową fazę realizmu krytycznego, kształtującego się już w okresie oddziaływania rewolucyjnych ruchów proletariatu i powstawania hegemonii proletariackiej. W kręgu tego oddziaływania znajdują się przedstawiciele nowego pokolenia pisarzy (Żeromski).

Powyższe granice chronologiczne, wyznaczając historyczne etapy rozwoju społecznego, określają także sytuację i dynamikę rozwoju literatury.

W pierwszej fazie, tj. w dziesięcioleciu, które następuje bezpośrednio po powstaniu styczniowym, wraz z utwierdzeniem się społeczeństwa burżuazyjnego kształtują się w szybkim tempie podstawy kultury burżuazyjnej. W ramach tej kultury w oparciu o liberalne tradycje poprzedniego okresu rozwija się burżuazyjny nurt literatury. Nurt ten, związany najściślej z dążeniami społecznymi liberalnej burżuazji, stanowi istotę pozytywistycznej literatury tendencyjnej.

Tendencyjność tej literatury — tendencyjność pozytywistyczna — polegała na wyrażaniu i propagowaniu ówczesnych interesów i dążeń rozwojowych burżuazji polskiej. Walka o pozytywistyczną literaturę tendencyjną rozpoczęła się w najbliższych kilku latach po powstaniu.

W walce o nową literaturę brali udział przywódcy ideologiczni pozytywistów, krytycy i pisarze, jak Świętochowski, Bogacki, Krupiński, Chmielowski, Orzeszkowa, Prus i Sienkiewicz.

Pierwsze wystąpienia rzeczników programowej literatury pozytywistycznej przypadają na lata 1866 i 67. Wystąpienia te mają na ogół jeszcze charakter krytyczny. Są to ataki na współczesną literaturę ziemiańską, odciętą od przemian, zatopioną w bezkrytycznym uwielbieniu szlacheckiej przeszłości. Najbardziej świadomym wystąpieniem w tym okresie jest rozprawa Elizy Orzeszkowej pt. *Kilka uwag nad powieścią*, drukowana w roku 1866. Orzeszkowa, o kilka lat wyprzedzając generalny atak pozytywistów, rozprawia się w swym artykule z aspołeczną i schyłkową twórczością epigonów romantyzmu, poddaje ostrej krytyce wsteczną literaturę profeudalną, najchętniej sięgającą po tematykę związaną z tradycjami szlacheckimi. Na czoło rodzajów literackich autorka wysuwa powieść, uważając ją za najbardziej posłuszne narzędzie propagandy nowych idei; żąda od niej popularyzacji najnowszych osiągnięć nauki, kształcenia i wychowywania szerokich rzesz czytelników. Jako naczelny postulat wysuwa Orzeszkowa tendencyjność powieści, która ma się stać przewodniczką i wychowawczynią społeczeństwa. Ogólnikowe postulatory tendencyjności

i dydaktyzmu jako podstawowych cech powieści współczesnej nie oznaczały oczywiście nic innego, jak zaufanie do ograniczonej i krótkotrwałej postępowości liberalnych reform burżuazyjnych, dążenie do spopularyzowania ich i upowszechnienia wśród społeczeństwa.

Walkę o nową literaturę rozpoczyna również *Przegląd Tygodniowy*. W roku 1867 w artykule *Groch o ścianę* Adam Wiślicki podejmuje zjadliwą krytykę jałowej liryki epigońskiej. Po kilku latach w polemicznych felietonach *Pasożyty literackie*, *Pleśń społeczna i literacka* oraz *My i wy* występuje Aleksander Świętochowski.

W latach 1871—74 na łamach *Przeglądu Tygodniowego* i *Niwy* określona została rola literatury, wysunięta konkretna problematyka i postulaty dotyczące nowego bohatera. Postawiony został postulat społecznej użyteczności powieści, żądanie wprowadzenia problematyki życia człowieka pracy, zainteresowanie bohaterem z „nizin“ społecznych. Mimo oczywistej różnorodności poszczególnych wystąpień demokratyzm tych postulatów był dość ograniczony. Żądanie społecznej użyteczności literatury, wprowadzenie nowej problematyki — były to elementy programu kulturalnego burżuazji, która chciała odnaleźć w literaturze bohaterów reprezentujących jej dążenia społeczne, plany i ambicje życiowe.

Pozytywistycznych postulatów nowego bohatera literatury nie należy, mimo ogólnikowej, a przez to łudzącej frazeologii, rozumieć zbyt radykalnie. Walcząc z jednostronną idealizacją warunków życia i postaci „szlachetnie urodzonych“ pozytywiści przeciwstawiali tym tradycjom również ograniczone klasowo postulaty burżuazyjne o krótkotrwałej i względnej postępowości. Rzeczywistym odbiciem bytu szerokich rzesz społeczeństwa i wywodzących się spośród nich bohaterów stanie się literatura popowstaniowa dopiero w okresie zwycięstwa realizmu. Wtedy też dopiero, w okresie szczytowego rozwoju realizmu krytycznego, powieść polska rozwinięte demokratyczne tradycje realistycznej literatury przedpowstaniowej.

Konkretne zadania literatury współczesnej najbardziej przejrzyście ukazuje Orzeszkowa w swoich *Listach o literaturze*, ogłoszonych w *Niwie* w roku 1873. Rozprawa ta jest charakterystycznym wyrazem humanistycznych złudzeń przyszłej wielkiej realistki, która wierzyła w doniosłość i owocność ograniczonych reform burżuazyjnych. Pisarze powinni, według niej, opiewać postęp techniczny, kapitalizację gospodarki, sławić reformy społeczne i krzewić kult wiedzy wyzwolonej z więzów dogmatycznych. W tych „zdobycach XIX wieku“ widzi Orzeszkowa rękomię szczęścia społecznego, powszechnego dobrobytu i równości. Wiara w pomyślne skutki rozwoju kapitalizmu, zaufanie do burżuazyjnych reform podyktowały autorce entuzjastyczne słowa o nowych problemach i nowym bohaterze literatury.

Okres walki o literaturę tendencyjną zrodził programową poezję pozytywistyczną. Poezja ta, wzorowana na publicystyce „młodych“, była

rymowanym odbiciem haseł pozytywistycznych; spełniała rolę artykułu dziennikarskiego, przemawiała również jego językiem. Słownictwo poezji programowej wyrastało z polemik publicystycznych. Przedstawicielami tego rodzaju twórczości byli Michaud, w niektórych wierszach Grudziński, Ochorowicz i inni. Tendencyjna liryka pozytywistyczna pozostanie martwą pozycją w dziejach naszej poezji. Jej wartość sprowadza się jedynie do ilustracji programu burżuazji w latach siedemdziesiątych XIX w.

W dziedzinie twórczości powieściowej programowym postulatом pozytywistycznym odpowiada wczesna twórczość Orzeszkowej; w pewnej mierze znalazły one wyraz we wczesnej twórczości Prusa i Sienkiewicza; zdecydowanie pozytywistyczne tendencje wyrażały wczesne powieści Bałuckiego.

W tendencyjnych utworach pozytywistycznych propagowanie postępu burżuazyjnego, uznanie dla reprezentatywnych bohaterów burżuazyjnych, a nawet kult nauki i zdobyczy techniki wyraził się w fałszywym, solidarystycznym obrazie stosunków społecznych, w pochwalę fabrykanta i bankiera.

Walka o wprowadzenie tematyki będącej wyrazem i realizacją zadań programowych pozytywizmu w ramach powieści tendencyjnej błędnie wobec naporu konfliktów społecznych, jakie przyniósł rozwój stosunków kapitalistycznych z końcem lat siedemdziesiątych. W obliczu ostrych antagonizmów klasowych traci rację bytu burżuazyjny optymizm powieści pozytywistycznej, propagującej solidarność wszystkich klas społecznych w budowie kapitalizmu. Ideologia pozytywistyczna i powieść tendencyjna przestaje wówczas odgrywać nowatorską rolę w rozwoju literatury. Życie społeczne zaczyna bowiem pulsować nową treścią, wyłaniać nowe sprawy, ujawniać krzywdy społeczne, których nie była w stanie podjąć literatura, ograniczona postulatami tendencyjnej estetyki pozytywistycznej. Z końcem lat siedemdziesiątych krystalizują się nowe tendencje ideowe i nowe prądy estetyczne w literaturze.

Rozszerzenie horyzontów poznawczych i pola obserwacji literatury było pierwszym krokiem w kierunku realistycznego jej rozwoju. Realizm krytyczny staje się czołowym zjawiskiem sztuki i estetyki tego okresu. Rozwój jego po powstaniu styczniowym wkracza w nową fazę w stosunku do literatury realistycznej okresu poprzedniego. Istotę realizmu literatury mieszczańskiej stanowi krytycyzm wobec współczesnego, ukształtowanego społeczeństwa burżuazyjnego. Krytycyzm ten w literaturach rozwiniętych społeczeństw burżuazyjnych miał dwa ostrza: antyfeudalne i antyburżuazyjne. Realizm naszej literatury rodzi się przede wszystkim na gruncie krytyki przeżytków feudalnych w ustroju kapitalistycznym. Krytyka ta w utworach Prusa, Orzeszkowej, we wczesnej twórczości Sienkiewicza, w twórczości Lema, Zachariasiewicza i innych nie ograniczała się jedynie do krytyki obyczajowości szlacheckiej, ale wskazywała na nieuchronną zagładę arystokracji w jej dawnej funkcji społecznej, tępiła wszel-

kie tradycje szlacheckiej i jej przeżytki w praktyce społecznej. Krytyka społeczeństwa burżuazyjnego w twórczości naszych pisarzy wyrasta z pesymizmu wobec perspektyw rozwojowych kapitalizmu i rozczarowania wobec społecznej praktyki burżuazji. W dążeniu do odsłonięcia nadużyć ustroju pisarze ci obnażali sprzeczności społeczne i walki klasowe toczące się w społeczeństwie burżuazyjnym, toteż niejednokrotnie ukazywane przez nich obrazy rzeczywistości miały demaskatorski, antyburżuazyjny charakter.

Wartość największych utworów Prusa, Orzeszkowej, Konopnickiej, Asnyka, Sienkiewicza i innych polega na prawdziwości obrazu stosunków społecznych i typowości postaci ich utworów. Realizm krytyczny w różnym nasileniu występował w twórczości tych pisarzy. Już we wczesnym okresie swej twórczości Prus w *Powracającej fali*, Orzeszkowa w *Marcie*, Sienkiewicz w *Szkicach węglem* przedstawiali niedomagania, a nawet sprzeczności ustroju kapitalistycznego, ale nie potrafili wskazać na istotne ich przyczyny.

Dojrzała twórczość tych pisarzy jest wszechstronnym obrazem życia narodu w drugiej połowie XIX wieku. Różnorodne zjawiska rzeczywistości i stosunki społeczne tego okresu są centralnym problemem najznakomitszych ich utworów: *Lalki* Prusa, *Nad Niemnem* Orzeszkowej, realistycznej nowelistyki Konopnickiej. Pisarze ci nie stali się historykami społeczeństwa, jak Balzak, ani historykami jego rozkładu, jak Flaubert, ale dali szeroki obraz życia społecznego swoich czasów. W twórczości ich znalazł odbicie jeden z podstawowych problemów epoki — wzrastanie świadomości społecznej i narodowej mas ludowych, których byli rzecznikami i obrońcami. Wczesna ich twórczość była protestem przeciw uciskowi feudalnemu, w dojrzałej twórczości piętnowali stosunki kapitalistyczne unicestwiający twórcze wartości ludzkie, obnażali małość i pospolitość kultury burżuazyjnej.

W twórczości realizmu krytycznego znajduje odbicie centralny problem epoki, tj. wzrost proletariatu, rozwój ruchu robotniczego i ideologii socjalistycznej.

Bezwzględna eksploatację proletariatu i początki walki robotników z wyzyskiem kapitalistycznym ukazuje Prus w *Powracającej fali*. Orzeszkowa w grupie utworów, jak *Zygmunt Ławicz i jego koledzy*, *Sylwek cmentarnik*, *Pierwotni*, *Widma* i *Bańka mydlana*, wprowadza na karty powieści przedstawicieli proletariackich tendencji rewolucyjnych, wysuwając „trudną i groźną kwestię pracy i kapitału“. Ten sam problem wystąpi w niektórych nowelach Konopnickiej i w dramacie Świętochowskiego *Aureli Wiszar*. Fakty świadczące o działalności i propagandzie socjalistycznej znajdują również wyraz w największym dziele realizmu krytycznego tej epoki — *Lalce* Prusa.

W miarę zaostrzania się konfliktów klasowych i ujawniania rewolucyjnej siły proletariatu problematyka ta ustępuje z dzieł naszych pisarzy-

realistów; ograniczenia wynikające z więzi ideologicznej z burżuazją i poczucie wzrastającej bezradności wobec skomplikowania stosunków społecznych powodują omijanie przez nich tych podstawowych zagadnień.

Główne tendencje realizmu krytycznego tego okresu, tj. tendencja antyfeudalna i antyburżuazyjna, znajdują odbicie w *Lalce* Prusa, powieści ukazującej niezwykle wielostronnie problematykę życia naszego społeczeństwa z połowy XIX w. Znajdują one także wyraz w najbardziej reprezentatywnych utworach realistycznych Orzeszkowej, licznych nowelach i utworach powieściowych Prusa, obrazkach Konopnickiej, utworach amerykańskich Sienkiewicza.

W okresie rozkwitu realizmu krytycznego powstają utwory o tematyce chłopskiej, przedstawiające warunki rozwoju, bytu, sprzeczności klasowe wsi powłaszczeniowej. Do najważniejszych zdobyczy realizmu krytycznego w tej dziedzinie utworów należy *Placówka* Prusa, *Niziny*, *Dziurdziowie* i niektóre utwory nowelistyczne, jak np. *Tadeusz*, Orzeszkowej, rozległa tematyka ludowa nowel Sienkiewicza, jak *Janko Muzykant*, *Jamioł*, *Za chlebem*, oraz Konopnickiej *Pieśni* i jej nowatorskie nowele ludowe, np. ze zbiorów *Moi znajomi*, *Ludzie i rzeczy*, *Nowele*.

Jednocześnie do literatury realizmu krytycznego wkracza problematyka narodowa, obrazy walk narodowo-wyzwoleńczych i tradycje patriotyczne. Problematyka ta znajduje odbicie m. in. w szczytowych dziełach Prusa i Orzeszkowej, przeniknęła ona do licznych utworów Sienkiewicza podejmujących tradycje patriotyczne i tematykę ucisku zaborczego, jak *Niewola tatarska*, *Latarnik*, *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*, *Bartek zwycięzca*. Zdecydowane tendencje patriotyczne, nawiązujące do demokratycznych, narodowo-wyzwoleńczych tradycji postępowej literatury romantycznej, wyraża poemat Konopnickiej *Imagina* oraz liczne liryki i nowele (szczególnie ze zbioru *Na drodze*) tej pisarki. Podobne tendencje znajdują odbicie w licznych utworach poetyckich Asnyka powstałych w różnych okresach jego twórczości, jak np. *Apostrofa*, *W 25 rocznicę powstania...*, niektóre sonety z cyklu *Nad głębiami*.

Odrębny rodzaj osiągnięć w dziedzinie twórczości realistycznej stanowią powieści historyczne, w których w niezmiernie skomplikowanej postaci przejawiały się sprzeczności nurtujące świadomość ideową pisarzy-realistów. Problematykę historyczną podejmowało wielu pisarzy ówczesnych (m. in. Prus, Sienkiewicz, Orzeszkowa, Świętochowski, Konopnicka), sięgając zarówno do dziejów starożytnych, jak i do przeszłości Polski.

Problematyka historyczna wystąpiła w wielkim dziele Prusa *Faraon* jako próba przedstawienia koncepcji układu społeczeństwa klasowego na przykładzie państwa starożytnego Egiptu. Ukazując fragment dziejów starożytnego społeczeństwa klasowego dostrzegł pisarz skomplikowaną problematykę walk społecznych między klasami uciskanymi a panującymi, zaobserwował trafnie rolę państwa klasowego jako aparatu ucisku, słusznie ocenił rolę mas ludowych jako twórców dóbr materialnych i właściwych

sprawców rozwoju społecznego. Obok tych cennych i trafnych interpretacji w powieści znalazły również wyraz niewątpliwe ograniczenia świadomości klasowej pisarza. W ogólnej ocenie jednak *Faraon* stanowi wybitne osiągnięcie realistyczne, jako nowatorska powieść historyczna.

Odmienne stosunek do problematyki historycznej cechuje twórczość historyczną Sienkiewicza. Główną koncepcją jego powieści historycznych (związanych z dziejami Polski szlacheckiej) jest ukazanie walk wyzwolenczych w obrazach wojen w obronie Rzeczypospolitej szlacheckiej. Ten cykl powieści otwiera *Trylogia*. W pierwszej części *Trylogii*, tj. w *Ogniem i mieczem*, w dziejach wojny polsko-ukraińskiej, obrazy walki w obronie Rzeczypospolitej są pośrednim wyrazem kształtujących się tendencji burżuazyjnego nacjonalizmu przenikającego świadomość pisarza i prowadzącego do aprobaty nacjonalizmu szlachty XVII w. Natomiast dwie następne części *Trylogii*, a przede wszystkim szczytowe jej osiągnięcie — *Potop*, kreśląc dzieje najazdu szwedzkiego na Polskę w XVII w., przedstawia koncepcję wojny przeciw zaborcy, daje wyraz nie sprecyzowanym dokładnie dążeniom narodowo-wyzwolenczym. Przenosząc tę problematykę w wiek XV Sienkiewicz stworzył w *Krzyżakach* epopeję walki narodowej z zaborczością krzyżacką.

Wśród pisarzy realizmu krytycznego tego okresu na uwagę zasługują przedstawiciele realistycznej powieści tzw. galicyjskiej. Na czoło tych pisarzy wysuwa się Jan Lam, najwybitniejszy przedstawiciel wczesnej powieści realizmu krytycznego w Galicji, autor powieści *Wielki świat Capowic*, *Koroniarz w Galicji*, *Głowy do poźłoty*.

Należy wymienić również realistyczne powieści Jana Zachariasiewicza, jak *W przededniu*, *Jarema*, *Nemezis (Czerwona czapka)*, Ignacego Maciejowskiego — *Przybłądy*, *Biedronie i Naftę*, oraz Michała Bałuckiego, którego najlepsze powieści zawierają śmiałe obrazy realistyczne i silne elementy krytycyzmu antyszlacheckiego (*Z obozu do obozu*, *Błyszczące nędze*, *Siostrzenica księdza proboszcza*, *Przeklęte pieniądze*).

Realistyczną komedię reprezentują Józef Narzyski (*Pożytywni*, *Epidemia*), Józef Bliziński (*Pan Damazy*, *Rozbitki*), Michał Bałucki (*Klub kawalerów*, *Dom otwarty*, *Ciężkie czasy*) i inni.

Utwory dramatyczne Świętochowskiego są oskarżeniem przeszłości szlacheckiej, ucisku feudalnego (*Poddanka*, *Błazen*), dają ostro zarysowaną krytykę sprzeczności i antagonizmów społeczeństwa kapitalistycznego (cykl *Nieśmiertelne dusze*).

Tradycje realistycznej satyry mieszczańskiej podejmuje grupa satyryków, wśród nich przede wszystkim Mikołaj Biernacki (Rodoć), Włodzimierz Zagórski i Włodzimierz Stebelski, których twórczość niejednokrotnie przenikają elementy plebejskiej krytyki antyburżuazyjnej.

Wielcy realiści: Prus, Orzeszkowa, Konopnicka, w różnym stopniu, lecz silnie podlegali ograniczeniu świadomości ideowej burżuazji. Zależność ta osłabiała ich krytycyzm, a ze szczególną siłą wystąpiła w okresie

wzrastania socjalistycznej świadomości proletariatu. Zależność ta nie pozwoliła im również dojrzeć nowego bohatera historii w rewolucyjnym proletariacie i w masach ludowych.

W obliczu zbliżania się rewolucji proletariackiej postawa ideowa tych pisarzy uległa uwstecznieniu.

Z początkiem wieku XX klasa robotnicza staje się przodującą, najbardziej postępową klasą społeczną. Jej rozwój niesie ze sobą perspektywę społecznego i narodowego wyzwolenia Polski i pierwiastki odrodzenia kultury i literatury narodowej. W tym samym czasie burżuazja staje się klasą reakcyjną. Jej kulturę cechuje postępujące uwstecznienie, w literaturze następuje zanik krytycyzmu i załamanie się realizmu pod naporem antyrealistycznych, wstecznych tendencji właściwych kształtującej się wówczas literaturze okresu imperializmu. Tendencje te znalazły również wyraz w twórczości omawianych pisarzy. Dla schyłkowego etapu ich piśarstwa charakterystyczne są takie utwory, jak *Ad astra* Orzeszkowej, *Dzieci Prusa*. Najsilniej uwstecznienie kultury burżuazyjnej wyraziło się w tzw. powieściach współczesnych Sienkiewicza, jak *Rodzina Połanieckich* i *Wiry*, będących apologią reakcyjnej praktyki społecznej burżuazji i jej wrogości wobec walki klasy robotniczej.

Ostatnie utwory tych pisarzy (*Przemiany* Prusa, *Gloria victis* Orzeszkowej, *Legiony* Sienkiewicza) przynoszą znów ożywienie postępowych tendencji ideologicznych oraz elementów realizmu; szczególnie wyraźnie występują te zjawiska w ostatniej powieści Prusa i w nowelach Orzeszkowej. Utwory te nie otwierają jednak nowego etapu twórczości, nie oznaczają wyjścia z ideowego zagubienia, w jakie pogrążyły tych pisarzy sprzeczności ustroju i potęgujące się walki między proletariatem i burżuazją.

Wśród wielkich pisarzy realizmu krytycznego twórczość Marii Konopnickiej wykazuje odrębną dynamikę i odrębną ewolucję ideową. Jest ona najbardziej związana z losami i potrzebami mas ludowych. Najsilniej i najbardziej konsekwentnie spośród pisarzy-realistów nawiązuje do rewolucyjno-demokratycznych i narodowo-wyzwoleńczych tradycji polskiego romantyzmu. W ostatnim okresie, kiedy twórczość wielkich realistów wchodzi w etap schyłkowy, Maria Konopnicka w poemacie epickim *Pan Balcer w Brazylii* podejmuje próbę ukazania przemian świadomości klasowej mas ludowych po rewolucji roku 1905, przedstawiając lud jako samodzielną i twórczą siłę w walce o wyzwolenie społeczne i narodowe.

Proces demokratyzacji literatury realizmu krytycznego stał się najistotniejszym czynnikiem jej unarodowienia. W procesie tym dokonano się oparcie kultury narodowej na fundamencie nowoczesnego języka narodowego.

Literatura realistyczna rozszerzyła bazę języka narodowego o elementy ludowe — mowę chłopstwa, rzemieślników, plebsu miejskiego i inteligencji. Prus, Orzeszkowa, Sienkiewicz, Lam, Konopnicka upowszechniły

nili słownictwo i formy ludowe języka polskiego, utrwalając ich znaczenie literackie w języku narodowym.

Dla rozwoju literatury polskiej dzieła realizmu krytycznego mają znaczenie decydujące, one bowiem wytyczyły kierunek rozwoju nowożytnej powieści realistycznej. Prus i Orzeszkowa odegrali rolę pionierów współczesności. Przełomowe znaczenie ich twórczości polega na nowatorstwie tematyki i niezwykle szerokim zasięgu problematyki współczesnej, przenikliwości w jej doborze i interpretacji.

Miejsce powieści Sienkiewicza z drugiego okresu jego twórczości pozostaje, mimo ogromnej popularności pisarza, poza głównym nurtem rozwoju powieści mieszczańskiej. Powieść Sienkiewicza oparta była na tradycyjnym materiale powieściowo-literackim i służyła tradycyjnym zainteresowaniom czytelników. Łatwość narracyjna, którą zdobył Sienkiewicz na bazie tego materiału, oznaczała przewyżczenie wielu trudności techniki powieściowej utrudniających u nas rozwój tego rodzaju literackiego. *Trylogia* Sienkiewicza była przewyżczeniem prymitywizmu artystycznego powieści starszylacheckiej, lecz jednocześnie, zamykając pewien cykl rozwojowy naszej powieści, nie stanowiła punktu wyjściowego na przyszłość. Tę rolę spełnia właśnie powieść Prusa i Orzeszkowej. Lecz w innych dziedzinach nowatorstwo Sienkiewicza jest wspólne z Prusem i Orzeszkową. Dawna proza beletrystyczna wzorowała się na prozie poetyckiej, retoryce publicystycznej. Pisarze okresu pozytywizmu otwierali drogę nowemu stylowi realistycznemu w powieści. Nowatorstwo Sienkiewicza w tym względzie góruje nad zdobyczami jego wielkich współczesników. Spośród pisarzy tego okresu rola kodyfikatora współczesnego języka narodowego przypada przede wszystkim jemu. Codziennosc i potoczność języka czerpanego z mowy ludu uzyskala w prozie Sienkiewicza najwyższą siłę wyrazu artystycznego.

Obrazując życie narodu i stosunki współczesnego społeczeństwa burżuazyjnego pisarze tego okresu stworzyli podstawy sztuki realistycznej. Na fundamencie nowatorskiego języka narodowego wykształcili nowe formy artystyczne. Stworzyli arcydzieła powieści współczesnej, przebudowali i unowocześnili powieść i romans historyczny, osiągnęli wzrost sztuki artystycznej w noweli, rozwinęli i nadali ludową formę twórczości lirycznej. W twórczości ich ukształtowały się formy dramatu i komedii mieszczańskiej.

W warunkach bytu narodu polskiego, jakie ukształtowały się po roku 1864, dominującą rolę zdobył w pierwszym dziesięcioleciu powstaniowym nurt literatury pozytywistycznej, podporządkowanej ściśle dążeniom społecznym i programowi ideowemu liberalnej burżuazji. Równocześnie jednak obok tego nurtu, stanowiącego jedną z dziedzin kultury klasy panującej, trwał nadal i przejawiał się w twórczości literackiej nurt antagonistyczny, związany z tradycją kultury ukształtowanej w ludowych, antyfeudalnych i narodowo-wyzwoleńczych walkach rewolucyjnej demo-

kracji polskiej. Wśród reprezentantów tego nurtu w omawianym okresie znajdują się Świdziński, Bełza i Ordon, do tych tradycji ideowo-literackich nawiązywać będzie Konopnicka, Asnyk i inni.

Bełza, Ordon i Świdziński ukształtowali swoją postawę ideową w doświadczeniach roku 1863. Oznaczała ona wierność hasłom walki narodo-wo-wyzwoleńczej, bezwzględne potępienie oportunistów narodowego i ugody wobec zaborcy. Głosząc hasło walki wyzwoleńczej w okresie, kiedy ogół burżuazji polskiej coraz bardziej uzależniał się od rządów zaborczych, pisarze ci podejmowali elementy spuścizny ideowej postępowych romantyków, nawiązując zarazem do ukształtowanych przez nich tradycji artystycznych.

Młodzieńcze utwory Władysława Bełzy przenika wiara w zwycięską walkę o wyzwolenie narodu. Pisarz odwołuje się do demokratycznych i plebejskich tradycji walk narodo-wo-wyzwoleńczych Kościuszki, Szymona Konarskiego i innych. We wczesnie przerwanej twórczości Władysława Ordona problematyka narodo-wo-wyzwoleńcza występuje w ścisłym powiązaniu z ideologią demokracji i wolności społecznej. Ordon był pierwszym wśród generacji poetów po roku 1864, który sięgnął do tematyki z życia proletariatu (*Z piwnic*).

Odrębność nurtu rewolucyjno-demokratycznego i narodo-wo-wyzwoleńczego najsilniej występuje w twórczości Karola Świdzińskiego, jednego z dowódców partyzantki powstańczej. Jego wiersz *Ostatni toast...* jest wyznaniem ideowym kontynuatora programu lewicy Czerwonych. Wyrazem ideowej ewolucji, typowej dla rewolucyjnych demokratów typu Jarosława Dąbrowskiego czy Walerego Wróblewskiego, jest udział Świdzińskiego w Komunie Paryskiej oraz napisany w roku 1871 wiersz *Popiołom Nathaniela Rossela — ministra wojny w czasie Komuny Paryskiej*.

Epoka odwrotu od walk rewolucyjnych nie sprzyjała rozwojowi wielkiej poezji wyzwoleńczej. Atmosfera ideowa okresu nie kształtowała poetów na miarę romantyków. Stąd częste potknięcia artystyczne Świdzińskiego i innych poetów tego nurtu, wyrażające niedojrzałość ideową i osamotnienie pokolenia, które rozwijało linię poezji podejmującej problematykę walki o wolność i niepodległość narodu w warunkach odpływu fali rewolucyjnej i dążeń narodo-wo-wyzwoleńczych, w atmosferze ugody i bezideowości burżuazyjnej.

Walka klasy robotniczej i ukształtowanie się ideologii socjalistycznej tworzy zespół warunków sprzyjających dojrzewaniu nowych pierwiastków kultury i literatury w walce ze starzejącą się i obumierającą kulturą burżuazyjną. Wyrazem rozwoju nowych idei i tworzenia się zrębów nowej kultury staje się socjalistyczna publicystyka, krytyka oraz twórczość literacka okresu.

Jednym z terenów działalności rewolucyjnej pierwszych działaczy socjalistycznych i pierwszych członków socjalrewolucyjnej partii „Proletariat“ były pisma socjalistyczne i rozwijająca się na ich łamach publi-

cystyka socjalistyczna. Popularyzując zasady ruchu robotniczego i jego ideologii publicystyka ta atakuje rządy burżuazji i podejmuje podstawowe rozprawy z teoriami filozoficznymi i społecznymi ideologów pozytywizmu. Taką rolę spełniały popularnonaukowe prace Szymona Dicksteina, zwłaszcza broszura *Kto z czego żyje*.

Próbie zasadniczej krytyki ideologii burżuazyjnej podjął w swoich pracach Stanisław Krusiński, publicysta i uczoney zbliżający się do postawy ideowej marksisty. Bliska marksizmowi była w tym okresie działalność publicystyczna, oświatowa i naukowa Ludwika Krzywickiego, który w latach 1883—90 w pracach swoich przeprowadzał klasową krytykę teorii naukowych, moralności i kultury burżuazyjnej, ukazywał sytuację klasy robotniczej w ustroju kapitalistycznym.

W okresie działalności „Wielkiego Proletariatu“ rozwija się działalność krytyczna pierwszego krytyka socjalistycznego, Bronisława Białobłockiego. Jego poglądy krytyczne dojrzewają pod wpływem wielkich krytyków rosyjskich Czernyszewskiego i Dobrolubowa. W walce z serwilizmem, zdradą narodową i egoizmem klasowym burżuazji kształtuje Białobłocki program ideowy literatury podejmującej rewolucyjne i narodowo-wyzwoleńcze tradycje wielkiej poezji romantyków, sięgającej do nowych doświadczeń rewolucyjnej literatury rosyjskiej. Bliski kontakt z programem i działalnością „Proletariatu“ pozwolił Białobłockiemu wysunąć klasowe kryteria ocen ideowo-artystycznych i wstąpić na drogę marksistowskiej analizy literatury burżuazyjnej, podjąć pierwsze próby określenia programu literatury rewolucyjnej.

Kształtujący się ruch robotniczy zrodził zaczątki poezji proletariackiej. Były to na ogół utwory anonimowe, powstałe w więzieniach lub na zesłaniu, niekiedy drukowane w nielegalnych pismach i krążące w odpisach wśród uczestników ruchu.

Poezja ta była jednym z pierwszych przejawów tworzenia się nowej literatury rewolucyjnej. W dziejach kultury narodowej jest ona świadectwem przełomu, jaki przyniosły narodziny socjalistycznej ideologii proletariatu.

Pierwszym zbiorkiem liryki proletariackiej był tomik *Czegóż chcą?*, wydany w roku 1882 w Genewie przez redakcję *Przedświtu*.

Do zbiorku *Czegóż chcą?* weszła tylko część powstających wówczas utworów. Drukowane w pismach konspiracyjnych lub konfiskowane w legalnych, krążyły one wśród robotników jak wezwanie do uwieczonych towarzyszy. Takie były losy *Mazura kajdaniarskiego*: napisał go Waryński w więzieniu na Pawiaku przed zesłaniem do twierdzy Szlisselburskiej.

Jedną z form liryki proletariackiej są satyry zamieszczane w tajnych pisemkach więziennych. Złośliwe i odważne, stanowiły formę protestu przeciw terrorowi carskich służalców, podtrzymywały we współtowarzyszach wiarę w przyszłe zwycięstwo. Poezja proletariacka, towarzysząca działaczy rewolucyjnych, ukazuje drogi, na których powstawały początki nowej kultury socjalistycznej.

Odpowiednikiem powiązań nurtu rewolucyjno-demokratycznego z ruchem robotniczym w sferze ideologii stała się twórczość Bolesława Czerwieńskiego w dziedzinie literackiej. Twórczość ta rozwija się na drodze ideowej i artystycznej kontynuacji tradycji rewolucyjno-demokratycznych. Na drodze tej dokonał się w twórczości Czerwieńskiego jakościowy skok od rewolucyjnego demokratyzmu do socjalizmu.

Czerwieński jest m. in. twórcą pieśni *Czerwony sztandar*, która stała się hymnem robotniczym, autorem poematu *Uczony* i dramatu *Niewolnik*, który został skonfiskowany przez cenzurę.

Twórczość Czerwieńskiego, podejmując demokratyczne i narodowo-wyzwoleńcze tradycje ideologii romantyków, wzbogaca je nową problematyką walki klasowej proletariatu.

Obok Czerwieńskiego należy wymienić pieśniarza pierwszych więźniów-socjalistów, Wacława Świącickiego. Jego rewolucyjna *Warszawianka*, która ukazała się w pierwszym numerze *Proletariatu* w roku 1883, stała się pieśnią bojową wielu pokoleń rewolucjonistów polskich i rosyjskich.

Literatura proletariacka wraz z rozwojem klasy robotniczej i ideologii socjalistycznej stawała się nieodłączną uczestniczką zmagających o rewolucyjne przemiany ustrojowe, orężem walki o budowę nowej kultury socjalistycznej.

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

KAROL LAUSZ

W SPRAWIE PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH V—XI (Artykuł dyskusyjny) .

W połowie listopada 1952 roku Ministerstwo Oświaty poleciło Instytutowi Pedagogiki przeprowadzić rewizję wszystkich obowiązujących programów nauczania, przy czym rewizja ta powinna w konsekwencji zmierzać do przygotowania stałych programów.

Sprawa ta jest szczególnie ważna dla nauczania języka polskiego. Każdy nauczyciel uczący tego przedmiotu powinien czuć się współodpowiedzialny za wyniki nauczania w tej dziedzinie, za jej miejsce w planie nauczania, za stworzenie właściwych warunków do uzyskania pełni olbrzymich wartości kształcących i wychowawczych języka ojczystego i literatury. Każdy nauczyciel, który przemyślał wnioski wynikające z nauki Józefa Stalina o języku i ze wskazań XIX Zjazdu KPZR, powinien w okresie najbliższych miesięcy uważać za swój obowiązek wzięcie czynnego udziału w dyskusji nad programem. Powinna ona wyzyskać całe nasze doświadczenie i wiedzę do rozstrzygnięcia problemów nauczania języka polskiego w naszej socjalistycznej szkole.

Koncepcja obowiązującego obecnie programu powstała w roku 1949. Była to pierwsza próba oparcia programu na zasadach marksizmu-leninizmu.

Brak należytego przygotowania w owym czasie do tak ważnej pracy spowodował, że w programie tym są poważne braki, niedociągnięcia i błędy, z których dzisiaj zdajemy sobie sprawę i które potrafimy wskazać i usunąć.

Oceniając program, mimo corocznych poprawek, jakim on ulegał, należy wiedzieć w nim wytwór określonego historycznie etapu rozwoju naszego młodego Ludowego Państwa. Wiele faktów i ujęć w istniejącym programie, które dzisiaj będziemy krytykować i uznawać za przeżytek, cztery lata temu było wynikiem analizy aktualnej sytuacji politycznej. Podstawowym zadaniem było wówczas wprowadzenie do szkoły nowej treści nauczania. Trzeba było również liczyć się z tym, że szkołę prowadziła dawna kadra nauczycieli, której przede wszystkim należało dostarczyć socjalistycznej treści i ukierunkowanych ideologicznie tematów, wiadomości rzeczowych wolnych od interpretacyjnych fałszów burżuazyjnej pedagogiki i pseudonauki.

Sprawa treści nauczania decydowała wówczas — i słusznie — o konstrukcji, doborze materiału i ostatecznych sformułowaniach programu. Dopiero w następnych latach nauczanie języka polskiego oraz innych przedmiotów weszło zdecydowanie w drugą fazę: zdobywania umiejętności marksistowskiej interpretacji utworu i zapoznawania się z socjalistyczną metodyką nauczania literatury i języka.

Wynikiem takiego stanu rzeczy było niezbędne wówczas i skądinąd cenne dążenie do wyposażenia zarówno nauczyciela (który ucząc musiał sam jeszcze więcej się uczyć), jak i ucznia w maksimum wiedzy faktów i teorii koniecznych do prawidłowego poznania i oceny istniejącej rzeczywistości — przy czym z góry zakładało się przejściowość takiego stanu rzeczy.

Jeżeli przyjęcie na okres przejściowy takiego programu było uzasadnione i wynikało z gruntownej analizy sytuacji, w jakiej znajdowała się nasza szkoła, to rozważając kwestię nowego programu istotne będzie odpowiedzieć na pytanie, czy obecna sytuacja szkoły, a więc przygotowanie nauczyciela, zaopatrzenie jego i ucznia w podręczniki, rozwój naukowych badań nad naszą literaturą, językiem i metodami ich nauczania — jednym słowem, stopień socjalizacji szkoły i jej bazy materialnej — jest taki, że możemy już przejść na wyższe metody i formy nauczania języka ojczystego, czy nie. Gruntowna analiza może doprowadzić nas do wniosku, że moment taki jeszcze nie nadszedł lub że jest on już dawno poza nami i że przedłużanie istniejącego stanu rzeczy jest szkodliwe, opóźnia proces socjalistycznego wychowania młodego pokolenia, odgradza go od wysoko cenionych przez marksizm-leninizm dziedzin nauki, nie zmierza do celów, jakie szkoła socjalistyczna wytknęła nauce języka ojczystego, i nie korzysta z form i sposobów nauczania wypróbowanych przez ZSRR i przyjętych przez inne państwa demokracji ludowej.

Wyjaśnienie przytoczonych tu zagadnień da nam zdecydowaną odpowiedź na jedno z najbardziej niepokojących pytań: czy w obecnej sytuacji można poprzestać na poprawieniu — korekcie istniejącego programu (może nieco gruntowniejszej niż w latach ubiegłych) i przyjąć go za program stały, czy też uznając go za przestarzały, nie odpowiadający obecnym potrzebom wychowania ani osiągnięciom nauki i pedagogiki socjalistycznej — należy domagać się całkowitej jego przebudowy, która by choć częściowo uwzględniła wspaniałe, szerokie perspektywy, jakie i przed naszym narodem zarysowuje XIX Zjazd KPZR? Aby na to pytanie odpowiedzieć, należy przede wszystkim zebrać i zanalizować zarzuty stawiane obowiązującemu programowi.

Zarzuty wysuwane przez praktykę szkolną

Od chwili ukazania się programu opinie o nim były gromadzone różnorodnymi metodami. Na zebraniach, zjazdach, kursach wakacyjnych, zespołach przedmiotowych zbierano wypowiedzi praktyków przy pomocy indywidualnych rozmów, ankiet i specjalnych opinii pisemnych.

Treść wielu wypowiedzi jest na ogół zgodna, dlatego nie trudno wyłowić dominujące zarzuty (cytowane w tym artykule pochodzą głównie z ankiet piśmiennych przeprowadzonych na kursach wakacyjnych języka polskiego w roku 1952).

Niemal wszyscy wypowiadający się stwierdzają, że:

1. Programy klas zarówno V—VII, jak i VIII—XI są przeładowane. Ta wada naszych programów daje się we znaki szczególnie w szkołach o niepełnej liczbie godzin i w szkołach zbiorczych. Program w tych szkołach — jak głoszą niektórzy — jest niemożliwy do wykonania. Rokrocznie wydawane instrukcje nie uwzględniły tej sprawy, nie pomogły nauczycielowi w rozwiązaniu tak istotnych i dotkliwych trudności.

Program nie daje również żadnych wskazówek, co ma czynić nauczyciel pracujący w szkole, która rozporządza znacznie mniejszą liczbą godzin. Z zasady w te ciasniejsze ramy wtlacza się i tak ścięziony materiał; program tych szkół jest w kolejności jeszcze bardziej przeładowany niż w szkołach o pełnej liczbie godzin.

Coraz liczniej odzywają się też głosy stwierdzające, że:

2. Na skutek przeładowania programów tematyką historyczną i społeczno-polityczną, którą pod wpływem sugestii administracji szkolnej nauczyciele realizują przede wszystkim, lekcje języka polskiego zatracają swą specyfikę i przeradzają się w lekcje pomocnicze do nauki historii, nauki o Polsce współczesnej lub nauki o społeczeństwie.

Z roku na rok bogaci się tematyka historyczna i społeczna. Zagadnienia aktualne — należy to podkreślić — mają zdrową tendencję przenikania na lekcje języka polskiego. Ale jest jeszcze inna tendencja, mniej zdrowa: nieliczenia się z ich nadmiarem. Jeśli nie zdąży uwzględnić ich instrukcja, wprowadza je Wydział Ocen Ministerstwa Oświaty lub nawet PZWS w przygotowywanych podręcznikach. W ten sposób obok aż nazbyt ciasno słożonych tematów przewidzianych programem formuje się drugi łańcuszek tematów, mniej lub więcej aktualnych czy też nadających się do tzw. „aktualizacji“. Tak np. w kl. V, przy nie zmieniającej się liczbie 120 lekcji przeznaczonych na lekturę, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz ortografię, w roku 1950 program podawał w dziale *Tematyka* 33 hasła, z których wiele obejmowało szereg drobniejszych zagadnień wymagających 3, 4 i więcej lekcji (np. *Obrazy z życia wybitnych Polaków walczących o wyzwolenie narodowe i społeczne*), w roku 1952 instrukcja zawiera już 40 haseł. Wiadomo, że na rok 1953 PZWS starały się włączyć do podręcznika co najmniej cztery nowe tematy, które z całą pewnością powinny być uwzględnione w pracy szkolnej.

Te jednak zabiegi doprowadzają do całkowitego wykoszlawienia idei, która przyświecała Partii i Rządowi wówczas, gdy tak znacznie powiększono liczbę godzin na naukę języka polskiego. Na lekcjach tego przedmiotu uczeń ma przede wszystkim opanować w mowie i piśmie język ojczysty. Na specyficznym, zupełnie odmiennym niż na innych lekcjach, niezwykle cennym wychowawczo materiale, jakim jest język literacki i utwór artystyczny o możliwie wysokiej wartości, ma poznawać otaczającą rzeczywistość, wychowywać w sobie cechy przyszłego budowniczego socjalizmu, umacniać swój światopogląd. O specyficie pracy nad językiem ojczystym stanowi więc nie temat, ale rodzaj materiału, odmienny niż na wszystkich pozostałych lekcjach. Zasada ta dotyczy również w znacznym stopniu nauki o języku.

Tymczasem w wielu szkołach zapanowała metoda jak najbardziej błędna, według której nawet piękna czytanka literacka, utwór o dużych walorach artystycznych lub jego fragment jest tylko pretekstem do pogadanki na temat przewidziany programem. Mniej lub więcej udolne wypowiedzi nauczyciela, jego mniej lub bardziej słuszne pytania i odpowiedzi uczniów na tematy tzw. ideologiczne zastępują niejednokrotnie doskonały utwór, chociaż jego myśl na pewno nie jest płytsza od tej, którą w pogadance wywiedzie nawet nieprzeciętna klasa. Natomiast siła oddziaływania sztuki, jej piękno, potencjał emocjonalny właściwy dziełom sztuki na pewno

lepiej zwiąże młodzież z głoszoną ideą i bardziej ją umocni w duszy dziecka, silniej utrwali cechy moralności socjalistycznej niż stereotypowa pogadanka. Nie pamiętając o tym niektóre szkoły nie pracują nawet nad doskonaleniem czytania w kl. V—VII, praca nad ortografią odbywa się tam wyłącznie w domu.

Oto, jak na ten temat wypowiada się jedna z nauczycielek szkół warszawskich: „Uporczywość akcentowania w programie pewnych podstawowych, elementarnych spraw stała się dla ucznia nużąca, zbyt jednostronna, natarczywa, wreszcie nudna...“ Jest on „przekonany o ubóstwie literatury poruszającej wciąż te same problemy, gdy jego zainteresowania wzrastają i rozszerzają się“. Abstrahując od stopnia słuszności cytowanego sądu, należy stwierdzić, że taka sytuacja może być wynikiem nie tylko złych programów, ale i złych metod pracy stosowanych przez nauczyciela, który z nauki literatury, przedmiotu podejmującego poważnie kształcenie estetyczne, uczynił przedmiot nużący i nudny. Zagadnienie to powinno być również sygnałem, nad którym należy się zastanowić.

Jest rzeczą pewną, że język polski ma swe specyficzne cele, których realizacja aż nadto wypełnia czas przeznaczony w planie na jego naukę. Jednak od „służebnego“ charakteru nie ustrzegła się nawet historia literatury na stopniu licealnym. Normalnie rzecz biorąc wydawałoby się, że powinna ona korzystać z pomocy historii nauczanej w szkole licealnej. Wszak marksistowska nauka literatury nie dopuszcza rozpatrywania dzieła w oderwaniu od podłoża ekonomiczno-społecznego, od konkretnych warunków historycznych. I oto paradoksalne zjawisko: nauczyciel historii literatury, zamiast korzystać z wiedzy zdobytej przez uczniów na lekcjach historii, przystępując do omówienia jakiegokolwiek okresu historycznoliterackiego czy najpierw zarysu historii tego okresu, daje jego syntezę. I tak — od klasy IX poczynając, do matury — wyprzedza stale historię. Najpierw on uczy historii opierając się (stwierdzić należy gwoli prawdzie) na wiadomościach wyniesionych przez uczniów ze szkoły podstawowej przed 3—4 laty, a dopiero po nim opracowuje szerzej podobne tematy historyk. W konsekwencji nauczyciel języka polskiego traci zbyt wiele czasu na zagadnienia stanowiące zasadniczy materiał innego przedmiotu.

Nie znaczy to, aby polonista nie był obowiązany do podawania w ogóle tzw. tła historycznego do poszczególnych epok historycznoliterackich. Znaczy to tylko, że historia w liceum musi być inaczej ustawiona w planie: nie sukcesywnie w stosunku do historii literatury, tylko odwrotnie.

Nic więc dziwnego, że wśród wypowiedzi terenu pojawiają się głosy domagające się „dokładniejszego i wyrazistego wskazania celów nauczania języka polskiego. Lekcje języka polskiego stają się bowiem lekcjami historii lub analizą zagadnień polityczno-gospodarczo-społecznych.“

3. Program historii literatury na skutek przeładowania przerabia się typowo werbalnie. Szczególnie atakowane jest słóczenie materiału w kl. IX. Uczniowie uczą się historii literatury, ocen poszczególnych utworów — nie czytając dzieł. Wiele „z podstawowych, klasycznych utworów“ znają tylko we fragmentach, co uniemożliwia właściwe rozumienie i przeżywanie utworu artystycznego.

Z tym zagadnieniem łączy się najwięcej projektów rozwiązań. Są głosy domagające się rozpoczęcia historii literatury w kl. VIII, inne stanowczo domagają się zwiększenia liczby godzin w klasach IX, X i XI (np. w kl. IX—6, w X i XI po 7).

4. Wiadomości z teorii literatury potraktowane są zbyt marginesowo, zbyt w oderwaniu od lektury. Wskutek tego nauczyciel przyzwyczaił się traktować je jako sprawę drugorzędną, gdyż ani zakres, ani stopień ich opanowania, zarówno w szkole podstawowej, jak i licealnej, nie jest dość mocno i jednoznacznie określony. Poza tym czynniki sprawujące nadzór szkolny w ogóle nie zwracają uwagi na te zagadnienia.

5. Program nie dość dokładnie precyzuje, co należy przerobić, co wydobyć z danego materiału, jaki ma być istotny cel jego opracowania w klasie.

Poza przytoczonym powyżej domaganiem się dokładniejszego sprecyzowania

celów nauczania języka polskiego spotykamy się w ankietach z takimi oto zagadnieniami: „Program kl. VI i VII nie mówi wyraźnie, co trzeba wiedzieć o poszczególnych pisarzach i ich utworach. W rezultacie uczniowie mają o tym bardzo mgliste pojęcie lub nie mają go wcale.“ „O co chodzi w programie polecającym lekturę *Starej baśni, Pana Tadeusza, Zemsty*? Wiadomości o literaturze rozrzucone są w obrębie trzech klas i realizacja tego materiału pozostawiona jest dowolnej interpretacji nauczyciela.“ Programowi na stopniu licealnym zarzuca się, że we wskazówkach „nacisk położony jest wyłącznie na ideologiczną stronę lektury“; w zakresie innych spraw, choćby „artystycznej formy poznania rzeczywistości społecznej, poprzestaje na ogólnikach“. Nawet „uwagi metodyczne pomijają kwestię prac pisemnych, nie dają żadnych wskazówek ani planu pracy w tym zakresie“ itd.

6. Program, szczególnie w klasach licealnych, kładzie za mały nacisk na gramatykę. Mimo znacznej poprawy nie dość konkretnie powiązano naukę gramatyki z potrzebami praktycznymi. Są głosy, które domagają się kontynuowania nauki o języku w klasach X i XI. Odnośnie do klas V—VIII niektórzy domagają się stanowczo rozładowania programu, odciążenia go od szczegółów zupełnie zbędnych na tym poziomie, nie pomagających do opanowania poprawności językowej — na korzyść ćwiczeń praktycznych.

7. Nauka ortografii powinna mieć w programie swoje określone miejsce i cel. Niektórzy słusznie podkreślają ten brak naszego programu i domagają się wyznaczenia pewnej liczby godzin specjalnie na ortografię. W programach naszych ortografia dotychczas nie została właściwie związana z nauką o języku. Związanie jej z lekturą w przydzielone godziny w gruncie rzeczy powoduje to, że na lekcjach nie ma już czasu na pracę nad nią. W programie klas licealnych mimo bardzo złego stanu ortografii w naszych szkołach sprawa ta została zupełnie pominięta.

Problemem właściwie zupełnie niedostrzegalnym — rzecz dziwna — przez nauczycieli-praktyków są ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu. Ten tak istotny dział języka ojczystego, silnie akcentowany w pracach Józefa Stalina, nie znalazł wyrazu ani wśród ogólnych, głównych uwag, które zostały tu szerzej omówione, ani też wśród szczegółowych zarzutów, które w uwagach tych pominięto.

Program języka polskiego w klasach V—XI w świetle prac Józefa Stalina i metodyki socjalistycznej

Z genialnych prac Józefa Stalina o językoznawstwie z całą ostrością wynika konieczność podniesienia kultury językowej i literackiej dzieci i młodzieży, członków przyszłego społeczeństwa socjalistycznego.

W naszych programach to bojowe zadanie zostało ograniczone przede wszystkim do wyrugowania przejawów marryzmu, do nasilenia, a raczej uszczegółowienia materiału z gramatyki w klasach V—VIII i wprowadzenia pewnych zagadnień z zakresu nauki o języku w klasach IX—XI. Ze względu na przeznaczoną na nie znikomą ilość czasu z góry skazane były one na traktowanie dorywcze, okolicznościowe.

W świetle wskazań zawartych w *Ekonomicznych problemach socjalizmu w ZSRR* Józefa Stalina, w świetle wskazań XIX Zjazdu KPZR jeszcze silniej zarysowuje się bojowe zadanie szkoły socjalistycznej — walka o jasność, czystość, bogactwo i piękno języka ojczystego. Walka ta jest zarazem walką o jasność, logiczność, dokładność, o bogate, rozległe i śmiałe horyzonty myślenia naszych wychowanków.

Nauka Stalina wykazała ścisły związek mowy z myśleniem. „Język... związany jest bezpośrednio z działalnością produkcyjną człowieka i nie tylko z tym, lecz z wszelką inną działalnością człowieka we wszystkich sferach jego pracy, od produkcji do bazy, od bazy do nadbudowy... Dlatego też sfera działania języka, który obejmuje wszystkie dziedziny działalności człowieka, jest o wiele szersza i bardziej różnorodna niż sfera działania nadbudowy. Co więcej, jest ona niemal że nieograniczona

czona.“ (J. Stalin *W sprawie marksizmu w językoznawstwie*, KiW, Warszawa 1950, s. 11).

Zagadnienie roli języka, zależności rozwoju kultury języka od czytania i studiowania literatury pięknej znajduje swoje psychologiczne uzasadnienie w pracach Pawłowa o wzajemnym oddziaływaniu pierwszego i drugiego systemu sygnałowego oraz o roli słowa w przesuwaniu się dominacji z pierwszego systemu na drugi w miarę rozwoju jednostki.

Nauka Pawłowa wyjaśnia proces postrzegania i myślenia w ogóle oraz proces postrzegania mowy i literatury.

„Słowo dla człowieka jest takim samym realnym bodźcem warunkowym jak wszystkie pozostałe, wspólne dla niego i zwierząt, ale zarazem o tak wielkiej wartości jak żadne inne, nie dającym się pod tym względem porównywać ani co do jakości, ani ilości z bodźcami warunkowymi zwierząt.“

Słowa „przedstawiają pojęcia oderwane od rzeczywistości i pozwalają na uogólnienie, co właśnie stanowi nasze osobiste, właściwe tylko człowiekowi myślenie“. (Za L. W. Dubrowiną *O wospitatielnom znaczenii sowietskiej dietskoi literatury*, A. P. N., Moskwa 1952, s. 42).

Słowo na pewnym etapie rozwoju dziecka (jego mowy) umożliwia mu wydostanie się poza obręb zjawisk spostrzeganych bezpośrednio, umożliwia swoisty, właściwy tylko człowiekowi sposób zdobywania doświadczeń życiowych i rozwój osobowości. Jest przy tym rzeczą charakterystyczną, że na postrzeganie dzieci i rozwój pojęć wpływa stopień literackości mowy, poziom artystyczny utworu, że szczególną siłę i moc pod tym względem wykazuje dzieło literackie.

Istotą działania literackiego, jego stylu jest obrazowość — obraz artystyczny. Dzięki obrazowemu przedstawieniu rzeczy i zjawisk utwór artystyczny w szczególności umożliwia dziecku prawie nieograniczone rozszerzanie i wzbogacanie doświadczenia poza obrębem zjawisk postrzeganych bezpośrednio.

Nie wyczerpuje to jednak zadań, jakie nauka socjalistyczna stawia przed nauczycielem języka ojczystego w szkole.

Akademik W. Winogradow w broszurze *Podstawowe zadania sowieckiej nauki o języku w świetle prac Józefa Stalina o językoznawstwie* rozpatruje stylistykę jako ważny środek podniesienia kultury mowy. Podkreśla on jej ogromne znaczenie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Powinna ona, według niego, dać przykładowe pojęcie o systemie funkcjonujących stylów, ogólnonarodowym — obowiązującym w mowie potocznej i piśmiennictwie, oraz literackim i artystycznym. Zadaniem jej powinna być również nieustępliwa walka z wszelkiego rodzaju skażeniami mowy ojczystej, z naleciałościami, żargonowymi wyrażeniami i prowincjonalizmami, ze wszystkim, co jest niezgodne z wewnętrzną strukturą i prawami języka.

Organ Ministerstwa Oświaty RSFSR *Russkij jazyk w szkole* w artykule wstępnym nr 6/1952, wyciągając wnioski z dyrektyw XIX Zjazdu KPZR i postanowień w sprawie piętego pięcioletniego planu rozwoju ZSRR jako planu pokojowego i kulturalnego budownictwa, stwierdza m. in., iż szkoła radziecka do tej pory „prawie całą swoją uwagę poświęcała zagadnieniom języka pisanego (wypowiadaniu się na piśmie), zagadnieniom ortografii i przestankowania, ortopeii, nawykom prawidłowej literackiej wymowy; kulturze mowy ustnej przeznaczają się z zasady wyraźnie niedostateczne miejsce. Nie ma należytego zainteresowania zagadnieniami stylu, a przecie język to — „oreź rozwoju i walki“. (Nasz program dotychczas jeszcze nie potrafił się należycie ustosunkować do zagadnienia wzajemnej zależności ortografii i gramatyki.)

Język to „oreź rozwoju i walki“ — mówi Stalin. W tę potężną broń mamy uzbroić nasze młode pokolenie budowniczych socjalizmu i komunizmu. I chyba nigdy jeszcze tak jasno i wyraźnie nie przedstawiało się nie dające się z niczym porównać olbrzymie kształtujące i wychowawcze znaczenie języka literackiego, jak po

ukazaniu się genialnych prac Stalina. W świetle szerokiej, wspaniałej perspektywy przyszłości, jaką odkrywa przed całą ludzkością XIX Zjazd KPZR i do realizacji której porywa cały obóz walczący o pokój, o nowy, lepszy i piękniejszy świat, przytoczony powyżej szereg sądów dotyczących znaczenia języka powinien znaleźć swoje odbicie w programach. W każdym bądź razie czas najwyższy, aby przedmiotem poważnej dyskusji stały się sposoby ich realizacji w naszej szkole. Zadania, jakie stają przed szkołą, są zupełnie jasne i wyraźne. Jasne jest również, że nie są to zadania o podrzędnym znaczeniu, lecz zadania bojowe, niecierpiące zwłoki.

W dotychczasowym wywodzie starałem się zilustrować, jak wysoko podnosi rolę języka ojczystego socjalistyczna nauka o języku i metodyka nauczania, jaką wagę przywiązuje ona do kultury mowy w społeczeństwie i jak waga ta wzrastać będzie w niedalekiej przyszłości w społeczeństwie budującym komunizm.

Czy program nasz tak ustawia proces nauczania języka polskiego, aby zagwarantować zgodnie z tymi postulatami opanowanie kultury mowy? Praktyka najdobitniej mówi: nie.

Program nasz nie uwzględnia w należyтым stopniu wskazań, jakie wynikają z genialnych prac Stalina o wzajemnym związku mowy i myślenia, ani nie wyzyskuje do tego celu nauki Pawłowa. Rozpatrując go z tego punktu widzenia należy stwierdzić, że od czasu jego powstania niewiele, a właściwie nic się w nim nie zmieniło w zakresie tzw. ćwiczeń w mówieniu i pisanii, a w szczególności w zakresie ukierunkowania procesu pracy nad rozwojem słownika i słownictwa ucznia. Niezmienione pozostały tym samym dotychczasowe formy pracy nad kształtowaniem myślenia dzieci w kl. V—VII. Są one nadal takie same, jak na stopniu propedeutycznym.

Sprawozdania wojewódzkich wydziałów oświaty z przebiegu egzaminów promocyjnych w liceach pedagogicznych stwierdzają w kl. I trudności w wypowiedzaniu się z powodu ubóstwa słownictwa, słabą umiejętność samodzielnego, konkretnego myślenia na rzecz werbalizmu, ubogie słownictwo i używanie niewłaściwych określeń u abiturientów w czasie egzaminów maturalnych.

Analizując ten stan rzeczy dochodzimy do wniosku, że w procesie nauczania języka polskiego w klasach V—VII należy zapewnić należne miejsce ćwiczeniom słownikowym, organizować na innych niż dotychczas podstawach pracę nad rozwojem myślenia, nad rozwojem mowy dziecka.

Nauka Stalinowska wskazuje na wielką rolę opanowania gramatyki, na jej olbrzymie praktyczne i teoretyczne znaczenie w podniesieniu kultury mowy i jej funkcji komunikatywnej. Program nasz w zasadzie przewiduje zakończenie kursu gramatyki w klasie VIII. Tymczasem w cytowanych już tutaj sprawozdaniach znajdujemy narzekanie na luki w wiadomościach z zakresu gramatyki, na słabo opanowaną składnię, na niedostateczną znajomość gramatyki przy egzaminach maturalnych, na słabe wiadomości z zakresu nauki o języku (składnia i fonetyka). Z sygnałów tych trzeba przede wszystkim wyciągnąć wnioski: naukę gramatyki należy prowadzić systematycznie również w klasach wyższych liceum, a więc w ciągu całej nauki szkolnej od kl. I do XI.

Marksistowska metodyka ortografii ukazuje ścisły związek i współzależność między nauczaniem ortografii i gramatyki.

Mimo że szkoły wykazują w tej dziedzinie może najslabsze wyniki, program nie podjął próby wprowadzenia poważniejszych zmian w ustawieniu ortografii w planie nauczania, nie pokusił się o zapewnienie jej odpowiedniej ilości czasu w pracy lekcyjnej i — co najważniejsze — dotąd mimo corocznych poprawek nie polecił prowadzić nauki gramatyki i ortografii łącznie. Wiązanie ortografii z lekturą jest oczywiście błędem, jeżeli całej nauki języka polskiego nie potraktujemy kompleksowo. Nie ulega wątpliwości, że wydzielenie w klasie V—VII gramatyki i oderwanie jej od ortografii i stylistyki jest przejawem formalizmu. Taki stan rzeczy musi się odbić

na wynikach nauczania. Nic więc dziwnego, że w wymienionych sprawozdaniach egzaminacyjnych najgorzej przedstawia się ortografia.

Z zarzutów wysuwanych przez praktykę szkolną, jak również z przytoczonych tutaj uwag wynika następujący wniosek: w programach należy podnieść i wyraźnie określić pozycję ortografii. Należy zgodnie z wymaganiami metodyki socjalistycznej związać ściśle naukę ortografii z nauką gramatyki i ćwiczeniami stylistycznymi oraz w miarę możliwości z przerabianą lekturą. Program musi przewidzieć czas na ćwiczenia klasowe z ortografii w całej szkole.

Naukowe rozważania prac Stalina o języku (porównaj wypowiedź Winogradowa) każą nam również krytycznie ustosunkować się do sposobu potraktowania nauki stylu przez nasze programy, do materiału, na jakim ta nauka powinna być prowadzona, oraz do zagadnienia walki o czystość i piękno nauczanej w szkole mowy ojczystej. Można by i tutaj cytować uwagi ze sprawozdań poegzaminacyjnych: nieumiejętność komponowania i planowania wypowiedzi abiturientów, prymitywny styl i niepoprawne formułowanie myśli. Dlatego w programach języka polskiego należy przewidzieć czas na wzmoczoną pracę nad piśmiennymi ćwiczeniami redakcyjnymi i wdrażającymi — położyć znacznie większy nacisk na prace piśmienne uczniów, szczególnie w zakresie form powszechnie używanych w życiu społecznym członków państwa socjalistycznego.

Z zakresu kultury mowy pozostaje jeszcze jedno zagadnienie, jedna dziedzina, niemal zupełnie zaniedbana przez nasze programy. Jest ona nie mniej trudna niż zagadnienia stylistyki. Trudna choćby dlatego, że tak jak tamta, prawie wcale u nas nie opracowywana. Jest to zagadnienie systematycznej pracy nad wyrazistym i estetycznym wypowiedzianiem się i wygłaszaniem tekstów. Rzucające się w oczy zaniedbania w zakresie tej tak ważnej umiejętności w życiu ludzi aktywnych, jakich chcemy wychować, dotyczą całej szkoły: zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Ciągłą się one od pierwszych lat nauczania, od nauki elementarza. Dlatego program nasz musi również znacznie silniej zaakcentować konieczność nauczania dykcji, wyrazistego i estetycznego wypowiedzianiem się w mowie literackiej. Szczególnie innego niż dotychczas ustawienia wymaga ta sprawa w klasach najniższych i najwyższych (I—III i IX—XI).

Wszystkie przytoczone dotąd wnioski zmierzają do nasilenia w pracy szkolnej ćwiczeń z różnych dziedzin kultury mowy, do wyraźniejszego zaznaczenia zakresu i zwiększenia wymagań z poszczególnych dziedzin nauki języka, a co za tym idzie — większego nasilenia ćwiczeń. Nasuwa się więc pytanie, czy i o ile realizacja tych postulatów w pewnym zakresie jest możliwa bez zmian w siatce godzin przewidzianych na naukę języka polskiego.

Przewidziana w naszych programach liczba godzin na nauczanie języka i literatury ojczystej jest w stosunku do liczby godzin przeznaczonych na ten cel w innych państwach demokracji ludowej bodaj że najniższa. Wobec konieczności przeprowadzenia daleko idących zmian w klasach licealnych, IX—XI, dotychczasowy wymiar czasu jest na pewno bardzo skromny. Jednak główny tor prowadzący do pomyślnych rozwiązań i usunięcia istniejących braków należy widzieć gdzie indziej. W klasach V—VII niemal cały czas przeznaczony na lekturę, ćwiczenia w mówieniu i pisanii oraz ortografię pochłania objaśnianie czytanek stanowiących ilustrację przewidzianej przez program tematyki.

Ta supremacja czytania objaśniającego — w szkole socjalistycznej właściwa jedynie kursowi propedeutycznemu, natomiast w szkole burżuazyjnej typowa dla całej szkoły powszechnej — zaciążyła zdecydowanie na całym procesie nauki języka ojczystego. Czytanie objaśniające, realizując tematykę, w pewnym tylko stopniu może oprzeć się na wartościowym, literackim, wysoce artystycznym tekście. A tylko taki tekst uważa metodyka socjalistyczna za nadający się do kształtowania kultury mowy młodego pokolenia. Natomiast czytanki, preparowane pod kątem widzenia tematyki,

mają na ogół tylko poznawczy charakter, są stereotypowe, mało wartościowe pod względem artystycznym, rzadko stanowią wzór poprawności i piękna formy, nie nadają się więc do polonistycznego wyzyskania.

Najgorszą rzeczą jest jednak to, że młodzież przestała się zajmować samym utworem, przestała uczyć się odczuwać i rozumieć piękno utworu artystycznego, piękno i wpływ sztuki, tego potężnego oręża w walce klas, czyinika, którego wyjątkowa, specyficzna wartość pedagogiczna polega na tym, że oddziałuje on nie tylko na sferę poznawczą w sposób niemal nieograniczony, ale równocześnie atakuje nasze uczucia i wolę.

Olbrymie znaczenie wielkiej literatury tkwi w tym, że zawsze, z jakiegokolwiek strony spojrzeć byśmy chcieli na utwór artystyczny, zawsze ukazuje on nam psychikę człowieka, jego wewnętrzne walki, przeobrażanie się, stawanie się prawdziwym człowiekiem lub upadek. W naszej szkole literatura piękna musi być w pełni wyzyskana do wychowania w młodzieży poczucia piękna, do wychowania w młodzieży socjalistycznej świadomości, socjalistycznej moralności. Ten niezwykle wartościowy, specyficzny, jedyny materiał nie może być w żaden sposób uszczuplany na korzyść często wątpliwej jakości pogadank.

„Cóż jest w gruncie rzeczy przedmiotem literatury — mówił S. Marszak na wspólnej sesji Ministerstwa Oświaty i Związku Literatów ZSRR w styczniu 1952 r. — jeśli nie obyczaje i postęпки ludzi w różnych epokach i w różnych okolicznościach? W każdym dziele literackim, najswobodniej nawet planowanym, najbardziej nawet złożonym i głębokim, kryje się zawsze pewna idea moralna. W jednych gatunkach literackich jest ona tylko wyraźniejsza, jak np. w bajce, przypowieści, baśni, satyrze czy komedii, w innych — w powieści lub poemacie, zawołowana... Dotyczy to całej naszej literatury. Powieść, nowela, wiersze liryczne, dramat, komedia, każdy rodzaj literatury, rozwiązując swoje własne zadania, służy jednemu wspólnemu celowi: wychowaniu rozwijającego się człowieka, służy nie dydaktycznym moralizowaniem, nie natrętnym mentorstwem, lecz wszystkimi prawdziwie artystycznymi środkami wielkiej sztuki.“ (*Literatura Radziecka* nr 9, 1952, s. 134).

Należy tu z całym naciskiem podkreślić fakt, że przyjmowanie i przeżywanie dzieła literackiego, siła jego wpływu zależna jest w dużej mierze od stopnia literackiego wykształcenia, od znajomości teorii literatury, od umiejętności analizowania utworu.

Dotychczasowy stan nauczania, unormowany przez program, był daleki od realizacji wysuniętych tu postulatów. Tym samym nauczanie w kl. V—VII nie mogło przygotować naszej młodzieży do dwóch dalszych, niezmiernie ważnych zadań: do nauki historii literatury, którą trzeba było m. in. i z tych powodów przesunąć dopiero do klasy IX, oraz do nabycia najbardziej podstawowych umiejętności i nawyków marksistowskiej analizy utworu literackiego i jego najogólniejszej choćby oceny ideologicznej i artystycznej.

Stworzenie takiego stanu rzeczy przez program z roku 1949 i niezmiennianie go w latach późniejszych znajduje poważne uzasadnienie z jednej strony w sytuacji, jaka istniała wówczas u nas w dziedzinie literatury wchodzącej dopiero na drogi realizmu socjalistycznego, oraz w zupełnym braku przygotowania naszej kadry polonistycznej do marksistowskiej analizy i interpretacji utworu.

Obecnie obydwa te hamujące czynniki uległy wyraźnemu, choć jeszcze niedostatecznemu przekształceniu.

Nasza literatura realizmu socjalistycznego coraz bardziej przyczynia się do wypełnienia pustki w naszym materiale nauczania, mimo że nie wszystkie aktualnie ważne ideowo-społeczne zagadnienia znajdują w niej odpowiedni wyraz. Ale 1. — na lekcjach języka polskiego niekoniecznie musi się omawiać wszystkie aktualne ideowo-społeczne zagadnienia, szczególnie jeśli uczeń poznaje je w czasie nauki historii, konstytucji czy na innych przedmiotach; 2. — wydaje się słuszne, aby w programach

była wydzielona pewna liczba godzin w każdej klasie na aktualne, nadzwyczajne wydarzenia, które powinny znaleźć swe odbicie na lekcjach języka polskiego. Na tych lekcjach należałoby posługiwać się aktualnym materiałem literackim zawartym w codziennej i periodycznej prasie oraz w radiu. W ten sposób poza świeżością problemu dałoby się uczniom praktyczne przygotowanie do polonistycznego wyzyskiwania aktualnego materiału nie tracąc jego wychowawczego oddziaływania.

Od strony przygotowania kadr nauczających zagadnienie to na pewno wygląda lepiej niż w latach poprzednich. Ważną rzeczą jest to przede wszystkim, że mamy znacznie lepiej przygotowaną i zorganizowaną kadrę naukową i kadrę ośrodków dydaktycznych, które przy pewnym wysiłku w znacznie większym stopniu są przygotowane do udzielania faktycznej pomocy metodycznej.

Większość nauczycieli, mimo trudności w opracowywaniu poszczególnych utworów lub ich fragmentów, rozumie, że w stosunku do dawnej literatury nie chodzi o szermowanie metodycznym przeżytkiem okresu dwudziestolecia — o tzw. aktualizację utworu — lecz o stałe i konsekwentne wspieranie oceny historycznej „oceną z punktu widzenia najbardziej przodującej klasy naszej epoki“ (S. Żółkiewski *Stare i nowe literaturoznawstwo*, 1950, s. 22).

Z przytoczonych tu argumentów możemy znów wysnuć następujące wnioski: w programach naszych na obecnym etapie należy zerwać z metodą czytania objaśniającego, a poczynając od kl. V oprzeć całą pracę nad językiem polskim na najbardziej artystycznym, dostępnym dla uczniów tekście literackim. W celu zapewnienia miejsca na ważną, aktualną tematykę pewną liczbę godzin w każdej klasie należy zarezerwować na jej omówienie w oparciu o pisma periodyczne, słuchowiska radiowe lub — w wyjątkowych wypadkach — pogadanki nauczyciela.

*

Przystępując do analizy kursu historii literatury należy przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie: co w rezultacie kilkuletniej nauki w liceum powinien sobie uczeń przyswoić? Czy zakres obecnie zdobywanej wiedzy, umiejętności i nawyków z dziedziny literatury zaspokaja podstawowe potrzeby życiowe młodego obywatela? Tylko wtedy nauczanie literatury na stopniu licealnym spełni swe zadanie, jeśli w jego wyniku uczeń będzie miał przyswojony trwały nawyk czytania literatury i świadomego — że tak to określe — jej przyjmowania. Jednocześnie powinien umieć przeprowadzić samodzielnie najogólniejszą analizę marksistowską i dać w ogólnych zarysach trafną ocenę utworu z punktu widzenia marksizmu—leninizmu.

Cel ten jest nieosiągalny bez znajomości zarysu historii literatury, jej rozwoju, przyczyn, które ją kształtowały, kierunku jej oddziaływania w różnych okresach oraz bez dostatecznej znajomości teorii literatury.

Dotychczasowy program przewidywał przygotowanie do nauki historii literatury w postaci specyficznego, dodatkowego cyklu omawiania utworów literackich w klasie VIII. Uczeń poznawał szereg wybitnych pozycji naszej i obcej literatury i w pewnym zakresie zdobywał umiejętność analizowania utworów. Na tej właściwie podstawie oparty był silnie słoczony szczegółowy kurs historii literatury w klasach IX—XI.

Dobrą stroną tak ujętego programu było to, że młodzież poznawała prawie w całości obecny system jednej z dyscyplin naukowych, mianowicie historii literatury polskiej. Natomiast były tu również poważne braki. System ten pod względem naukowym w wielu punktach był jeszcze niedojrzały. Młodzież poznawała, co prawda, poważny zasób faktów przy pomocy podręcznika, w wykładach nauczyciela zapoznawała się z oceną poszczególnych dzieł twórczości autorów, zdobywała je jednak w oderwaniu od dzieła. Ujmując zagadnienie zbyt jednostronnie, program nie przewidział niezbędnego czasu na czytanie utworów, na poznanie w całości podstawowych pomników naszej literatury. Nadto popełniono w tej dziedzinie taki sam błąd, jak w nauczaniu gramatyki: uważano, że umiejętności w zakresie analizy

utworu, jakie uczeń wynosi z klasy VIII, będą z zasady wystarczające do dalszej, głównie teoretycznej nauki historii literatury.

Z całym naciskiem trzeba stwierdzić, że nauczanie historii literatury według metodyki socjalistycznej wówczas tylko osiąga cel, gdy jest oparte na gruntownym poznawaniu podstawowych utworów literatury. Inaczej historia ta staje się martwym zbiorem nie popartych niczym, niezbyt przydatnych, werbalnych wiadomości.

Wynika z tego, że zmiana programu powinna zmierzać do wprowadzenia (jak przy opracowaniu Mickiewicza i Słowackiego) większych przydziałów czasu na opracowanie całości podstawowych utworów. Nauka analizy utworów musi być kontynuowana do klasy XI włącznie. Uczniowie z każdej klasy muszą wynieść dokładną znajomość omawianych w niej podstawowych utworów i z roku na rok doskonalić się w samodzielnej analizie i w ocenie utworów zarówno ideologicznej, jak i artystycznej.

Z tak pojętym kursem historii literatury należy ściślej wiązać wiadomości z teorii literatury, z nauką o rozwoju języka oraz z ćwiczeniami z nauki stylistyki.

Realizacja tych postulatów wymaga — oprócz pewnych redukcji obecnego materiału w klasach IX—XI — zwiększenia liczby godzin nauczania. Rzecz jasna, że redukcja ta w żadnym wypadku nie może być krańcowa i sprowadzać się do wulgaryzacji omawianych zagadnień. Należałoby pójść w dwóch kierunkach jednocześnie. Wzorem innych krajów demokracji ludowej (np. NRD) podnieść liczbę godzin na język ojczysty w klasie IX—XI do 6 (łącznie na naukę języka, literaturę, teorię literatury, ortografię i stylistykę, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu), jednocześnie należy zlikwidować dotychczasowy cykl opracowywania utworów literackich w klasie VIII, licząc się z tym, iż w nowym układzie programowym zadania tego kursu przyjmuje na siebie kurs czytania utworów literackich w klasie V—VII. Umożliwi to rozpoczęcie historii literatury (po pewnym okresie przygotowawczym) już w kl. VIII.

Projektując te zmiany należy już sygnalizować niewłaściwy stosunek, jaki zachodzi między nauczaniem historii literatury i historii. Historia literatury musi być sukcesorem historii, a nie odwrotnie. Zagadnienie to wymaga innego układu cyklu w nauczaniu historii, a przede wszystkim znacznie wcześniejszego przerobienia historii starożytnej i okresu wczesnego feudalizmu.

Wnioski końcowe

Rozpatrując obowiązujący program klas V—XI z punktu widzenia osiągniętych wyników nauczania, obiektywnych trudności, jakie napotykają nauczyciele w jego realizacji, oraz z punktu widzenia socjalistycznej nauki o języku w literaturze i metodyki, należy stwierdzić, że nie może być on przyjęty nawet za podstawę stałego programu. Na obecnym etapie budownictwa socjalizmu w Polsce wymaga on nie tylko poprawek, lecz poważnych zmian. Kierunek ich da się ująć w następujące zasadnicze punkty:

1. Jedną z podstawowych zasad w opracowaniu nowego programu powinna być pełna realizacja celów polonistycznych w oparciu o artystyczny, literacki materiał, zezwalający na pełne wykorzystanie tkwiących w nim niezwykle cennych i specyficznych walorów kształcących świadomość i moralność socjalistyczną młodzieży.

2. Zgodnie ze wskazaniami wynikającymi z genialnych prac Stalina i z naukowych osiągnięć Pawłowa należy położyć znacznie większy nacisk na opanowanie literackiego języka ojczystego w mowie i w piśmie. Należy kontynuować systematyczną naukę gramatyki i ortografii w ciągu ostatnich trzech lat nauczania oraz wprowadzić bardziej systematyczną naukę stylistyki.

3. W kl. V—VII należy oprzeć całą naukę na jak najbardziej wartościowym ideologicznie i artystycznie tekście literackim, inaczej mówiąc — przejść zdecydowanie od czytań objaśniających do nauki czytania i wstępnej analizy utworów literackich. Należy zarezerwować pewną ilość czasu na niezbędne tematy aktualne, które powinno się opracowywać stosując polonistyczne sposoby pracy z dziennikiem,

czasopismem, książką popularnonaukową lub wyzyskując do tego celu audycje radiowe.

4. Należy zlikwidować kurs przygotowawczy do nauczania historii literatury w klasie VIII.

5. Historię literatury należy rozpocząć już od klasy VIII, aby wyzyskać czas na czytanie całości i gruntowne poznanie podstawowego kanonu dzieł literackich oraz na naukę analizy i oceny utworu literackiego, jako istotną umiejętność w życiu przyszłego obywatela kraju socjalistycznego.

6. W związku z pracą nad utworem literackim program powinien położyć nacisk na podniesienie na wyższy poziom prac piśmiennych i nauki wymowy.

7. Nowy program powinien w znacznie większym stopniu niż dotychczasowy wyznaczać przebieg procesu nauczania (np. w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu) i dokładniej, jaśniej określać wymagania stawiane nauczycielowi i uczniowi w związku z przerabianym materiałem.

Oto najogólniej ujęte kierunki zmian, jakim — wydaje się — powinien ulec program języka polskiego. Opinia jak najszerszej rzeszy polonistów, ich doświadczenie powinny przyczynić się do powstania nowego, jak najbardziej wartościowego i instruktynego programu.

TADEUSZ PARNOWSKI

SPRAWA POMOCY NAUKOWYCH DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE

Podstawowa zasada nauczania w pedagogice socjalistycznej, poglądowość, wysuwa pomoce naukowe na czoło wśród środków nauczania i wychowania. „Zasada poglądowości — to postulat takiego podania materiału nauczania, przy którym wyobrażenia i pojęcia uczniów kształtują się na żywym, bezpośrednim postrzeganiu badanych przez nich zjawisk względnie obrazów i zjawisk.“¹⁾ Zasada ta występuje w różnym, oczywiście, stopniu w nauce na różnych poziomach, w rozmaity też sposób będzie stosowana, zależnie od specyfiki przedmiotu nauczania.

Nas, polonistów, interesuje problem pomocy naukowej z zakresu języka polskiego, przedmiotu, w którym naturalnie obowiązuje zasada wyżej przytoczona, ale w którym wyzyskanie poglądowości natrafia na szczególne trudności i wymaga zmobilizowaniu dużych wysiłków i środków, aby przygotować wystarczający i dostatecznie przekonywający zestaw pomocy naukowych. Może właśnie dlatego sprawa poglądowości w nauczaniu języka polskiego nie doczekała się jeszcze właściwego oświetlenia, a pomoce naukowe z tego zakresu stanowią z reguły bardzo skromną pozycję inwentarzową w życiu szkoły. Przejrzenie katalogu PZWS i produkcji PZPS potwierdza ten stan rzeczy. Słowem, problem pomocy naukowych do języka polskiego to sprawa otwarta, pole do rozwinięcia szerokiej, twórczej i w pewnym stopniu pionierskiej pracy. Chodzi jednak o to, aby wysiłkowi i pomysłowości nauczyciela przyjść z pomocą nie tylko przez zaplanowanie akcji pomocy naukowych, ale także przez ich centralne opracowanie, szybką i dokładną informację o stanie prac w tym zakresie oraz sprawne rozprowadzenie. Oczywiście szkoła radzi sobie z brakiem pomocy przez wykonywanie ich własnym przemysłem. Odgrywają tu dużą rolę pozalekcyjne zajęcia kół naukowych. Jest to akcja słuszna, posiadająca wybitne walory kształcące. Jest to zarazem akcja trwała i nawet dobrze postawiona; praca instytucji centralnych nie powinna jej zahamować. Oczywiście jest jednak, że inicjatywa poszczególnych nauczycieli, ich uzdolnienia i wynalazczość, ambitne wysiłki zespołów młodzieżowych — wszystko to nie wystarczy, jeśli produkcja centralna będzie wyglądać w dalszym ciągu równie anemicznie jak obecnie.

1) J. Kairow *Pedagogika*. Nasza Księgarnia, t. I, str. 89.

W tej sytuacji podstawowe znaczenie ma publikacja Instytutu Pedagogiki¹⁾, ujmująca akcję produkowania pomocy naukowych w ramy długofalowego planowania.

Polonistę zainteresuje tam dział pomocy naukowych do języka polskiego (s. 23—47). Znajdzie *Uwagi wstępne*, dostarczające komentarza do układu i treści poszczególnych działów, następnie zaś zapozna się z normami ułożonymi w trzy grupy: 1. Tablice i obrazy; 2. Przewroczka, 3. Płyty. Poszczególne poddziały oraz grupy tematów reprezentują bardzo szeroki zakres możliwości. Wskazując przykładowo — można zwrócić uwagę na *Naukę o języku*, gdzie znajdziemy pomoce naukowe do opanowania techniki czytania w kl. I, tablice ortograficzne i różne schematy gramatyczne. Pomoce naukowe do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu obejmują rozległą tematykę, zgodną z wymaganiami programu (np. *Plan Sześćioletni i walka o pokój, Przyjaźń polsko-radziecka, Wychowanie w duchu patriotyzmu ludowego, dumy narodowej i internacjonalizmu* itp.). Nauczyciele klas licealnych zainteresują się szczególnie poddziałem 6 pt. *Twórcy i dzieła*, gdzie znajdują projekty pomocy naukowych do nauki historii literatury polskiej.

Zapoznanie się polonisty z tą publikacją ukaże mu duże możliwości nasycenia toku nauczania pomocami naukowymi, unaoczni mu w jego obecnej pracy duże braki w stosunku do zasady pogładowości.

Nauczyciel realizujący jedno z zasadniczych dążeń wychowawczych programu: *Walka o pokój i Plan Sześćioletni*, widzi wyraźnie wysunięcie tej tematyki na czoło poszczególnych działów; nauczyciela klas I—IV, borykającego się ciągle z brakiem pomocy do nauki czytania, mówienia i pisanja, zainteresują przede wszystkim zaplanowane łamigłówek obrazkowe, rozsypanki i układanki, historyjki obrazkowe itp.

Wszystko to zaostrza apetyt polonisty, niestety jeszcze niemożliwy do zaspokojenia. Ogłoszona bowiem publikacja postuluje tylko pomoce naukowe na okres paroletni. Wystarczy porównać bogactwo działu języka polskiego w *Normach z Katalogiem PZWS na r. 1952* (s. 22—27), aby dostrzec dystans, jaki istnieje między dezyderatami a obecnym stanem ich realizacji. Skądinąd jest to zresztą zrozumiałe, skoro *Normy* zawierają plan na lata przyszłe.

Cóż wobec tego da nauczycielowi języka polskiego zapoznanie się z *Normami*? Czy tylko nadzieję, że będzie lepiej?

Na poprawę istniejącego stanu rzeczy nauczyciel nie może czekać z założonymi rękami, zresztą nasz nauczyciel nie ma tego zwyczaju. *Normy* stawiają mu przed oczy w sposób konkretny i natarczywy problem pogładowości. *Normy* plastycznie uwidaczniają różnicę między tym, co jest, a tym, co być powinno. *Normy* przypominają dobitnie tezę Gonczarowa, że „nie ma szkoły bez pomocy naukowych“. I chociaż głównym adresatem *Norm* są odpowiednio instytucje centralne, każdy nauczyciel-polonista powinien się uważać za takiego adresata i traktować tę publikację jako inspirującą go do wykonywania na razie własnymi siłami pomocy naukowych. Oto np. polonista zobaczy (s. 38), że pożądane jest stosowanie syntetycznych tablic ilustracyjnych zawierających obrazy odnoszące się bądź do danego okresu życia autora, bądź do poszczególnego utworu. Inna inspiracja wskazuje na możliwość gromadzenia w albumie lub teczce utworów na temat Planu Sześćoletniego (fotografie, reprodukcje obrazów, utwory literackie). Jeszcze inna wskazówka mówi o przygotowaniu widokówek według określonego tematu, reprodukcji obrazów ilustrujących życie młodzieży itp.

Rezultatem przemyślenia przez nauczyciela języka polskiego bogactwa jakości pomocy naukowych pokazanego w *Normach* — powinno być wzmożenie akcji przygotowywania we własnym zakresie tych pomocy, których wykonanie nie nastęrcza zbyt wielkich trudności. Akcja ta (polonista ma prawo tego oczekiwać) będzie poparta fi-

1) Ministerstwo Oświaty *Normy zaopatrzenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe, materiały, meble, sprzęt szkolny*. PZWS, Warszawa 1952.

nansowo przez kierownictwo i dyrekcje szkół, komórki doskonalenia kadr obejmą zaś chętnie opiekę fachową nad tymi próbami. Nie trzeba także zapominać, że przy Instytucie Pedagogiki w Warszawie pracuje Komisja do Spraw Pomocy Naukowych z Zakresu Języka Polskiego, do której należy zgłaszać pomysły nadające się do rozpowszechnienia. Pobudzone odczytami pedagogicznymi, racjonalizatorstwo przodujących nauczycieli powinno i na tym polu przynieść wartościowe wyniki.

Celem tych uwag jest jednak nie tylko postawienie samego problemu pogłębienia w nauczaniu języka polskiego, nie tylko pobudzenie polonistów do twórczego zapoznania się z podstawową publikacją Ministerstwa Oświaty. Chodzi tu także o zwrócenie uwagi na te pomoce naukowe, które w ciągu paroletniej pracy instytucji wytwórczych i ośrodków pedagogicznych zostały już wyprodukowane. Istnieje bowiem uzasadniona obawa, że nauczyciel w terenie nie zawsze orientuje się w bieżącym stanie produkcji, nie wie, co może już wprowadzić do szkoły i jakie jej potrzeby zaspokoić.

Wyczerpujący wykaz pozycji zawiera katalog PZWS¹⁾, tutaj zaś zwrócimy uwagę na niektóre tylko przykłady.

Wyprodukowane dotychczas i zalecone do szkół pomoce można dla celów niniejszej informacji ująć w grupy zawierające: a) obrazy o tematyce historycznej lub społecznej, służące do upogładowienia postaci, wydarzeń lub pojęć przewidzianych do omówienia w programie; b) tablice syntetyczne, grupujące ilustracje do legend i baśni, pomocne przy rozważaniu problematyki społeczno-wychowawczej oraz przydatne jako materiały do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu; c) tablice ortograficzne. Osobną grupę pomocy stanowią przezrocza i filmy oświatowe.

Przy jakich okazjach i w jaki sposób może nauczyciel wyzyskać wspomniane wyżej pomoce naukowe? Nie wdając się w szczegółowe omawianie każdej z nich sygnalizuję tylko sprawy zasadnicze.

Obrazy grupy „a” ilustrują następujące tematy programowe: *Generalissimus Józef Stalin, Prezes Rady Ministrów Bolesław Bierut, Adam Mickiewicz, Maria Curie-Skłodowska, Mikołaj Kopernik* (portrety); *Warszawa-Belweder, Warszawa-Prezydium Rady Ministrów, Kościuszko pod Połańcem, Książd Ściegienny, Dekabryści, Upowszechnienie kultury, Spółdzielnia produkcyjna, Wieś zradiofonizowana* (obrazy). Z tego zakresu są w przygotowaniu: *Państwowy Ośrodek Maszynowy, Środki komunikacyjne, Ogólny widok huty: spust stali*.

Uwidoczniiona w tytułach tematyka wskazuje częściowo na sposób i miejsce jej wyzyskania. Ten rodzaj pomocy naukowej ma przyczynić się do konkretyzacji zdarzenia lub problemu, zwrócić uwagę uczniów na typowe jego cechy, pobudzić ich wyobraźnię i ewentualnie wzmocnić przeżycie. Ponieważ pomoce te mogą być stosowane na różnych stopniach realizacji programu, zależnie więc od tego wystąpią różne możliwości wyzyskania pomocy naukowej. W różnym też stopniu będą osiągnięte przy tym rodzaju pomocy wtórne cele, jak np. sprawnościowe ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Inaczej więc niż w klasach VIII i X można wyzyskać np. obraz *Książd Ściegienny* w klasie VI, gdzie postać ta nie jest w tematyce programu wymieniona, ale może być wspomniana przy *Obrazach z życia bojowników polskich o wyzwolenie społeczne i narodowe*. Przy pomocy tej tablicy wzbogacimy problem, charakterystyczne zaś cechy obrazu, ukazującego w rozległej perspektywie wielkie gromady chłopstwa skupionego wokół natchnionego swego rzecznika, zwielokrotnią i utrwalą wrażenie. W klasie VI, gdzie program przewiduje *Portrety biograficzne* i cytuje nazwisko Ściegiennego — sam obraz może stać się ośrodkiem zainteresowa-

1) Ponieważ wielokrotnie można w szkołach stwierdzić brak katalogów PZWS — trzeba, aby polonista przypomniał kierownictwu swej szkoły o konieczności wprowadzenia tych katalogów.

nia. Interpretacja artysty, odczytywana przez młodzież, stanie się interesującym punktem wyjścia omówienia problemu i zasadniczym założeniem metodycznym tego tematu. Ta sama tablica w klasie X spełni oczywiście rolę znacznie skromniejszą, wyłącznie ilustracyjną.

W obrazie *Kościuszko pod Połańcem* (dla klasy IV—VII) interesujące jest ukazanie w gromadzie chłopskiej przedstawicieli biedoty wiejskiej. W ilustracji *Dekabryści* (dla klas VI, VII, X) pokazano moment narady między spiskowcami rosyjskimi i polskimi; w naradzie uczestniczą znane postaci historyczne: Pestel, Murawiew-Apostoł, Krzyżanowski, Plichta i inni.

Tablice o treści społeczno-gospodarczej mają ułatwić opracowanie tematów programu ujętych jako *Obrazy z życia Polski Ludowej*. Na niższym stopniu nauczania, poza analizą zawartości treściowej, posłużą one do ćwiczeń w układaniu planu, w opisie lub za punkt wyjścia krótkich, samodzielnych wypracowań. W kl. XI wyzyskane będą prawdopodobnie łącznie w związku z lekturą współczesnej książki lub syntetycznym tematem programu. Należy przypomnieć, że niektóre z tych tablic (np. *Ogólny widok huty* lub *POM*) będą zaopatrzone w słowniczki wyrażen technicznych w celu przysłużenia się od tej strony problemowi politechnizacji.

Grupa „b” (tablice syntetyczne grupujące ilustracje do legend i baśni) obejmuje następujące tematy: *O stoliku nakryj się, baranku otrząś się i o kijach samobijach*, następnie *O dwóch braciach — bogatym i biednym*, *O złotym kubku i mądrym koczku*, *O mocnym chłopaku*, *O chrześniaku królewskim*.

Pomocę te są przeznaczone dla klas II—IV. Wykonane zostały starannie i interesująco pod względem graficznym. Dołączona do nich *Instrukcja* zawiera doskonale napisany tekst baśni oraz wartościowe uwagi metodyczne. Opracowanie to jest nader cenną pomocą dla nauczyciela. Ukazuje mu bowiem społeczny, uwarunkowany dziejową niedolą chłopów sens legendy lub baśni. W uwagach tych brakuje, niestety, wskazówek metodycznych związanych z możliwościami polonistycznego wykorzystania tablicy. Nauczyciel sam zatem postara się o znalezienie właściwej dla celów polonistycznych metody wyzyskania tych pomocy. Wobec dojmująco odczuwanego niedostatku pomocy naukowych do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klas I—IV należałoby gorąco życzyć wszystkim szkołom podstawowym jak najspiesniejszego zaopatrzenia się w tę cenną pomoc naukową.

W grupie „c” (tablice ortograficzne) znajduje się tylko jedna pozycja (*Tablice ortograficzne ruchome*), zapowiedziane są zaś dwie: *Tablice znaków przestankowych* i *Wyrazy podstawowe i pochodne*. Bardzo zasadnicze znaczenie mają wychodzące właśnie z produkcji *Tablice ortograficzne ruchome*. Jest to zestaw tablic zaopatrzony w szczegółową instrukcję manipulacyjną i metodyczną. Na komplet składają się trzy tablice-podkładki, tak przygotowane technicznie, że można zmieniać ich zawartość przez umieszczenie wyrazów przygotowanych osobno jako wkładki. Jedna z tablic jest jednowyrazowa, przeznaczona dla klas niższych, zaopatrzona w obrazki; chodzi tutaj o kojarzenie postaci ortograficznej wyrazu z obrazem odpowiedniego przedmiotu. Tablice obejmują wyrazy najczęściej używane zawierające ó, ch, rz, on, en, em... Tablice — na co instrukcja zwraca uwagę — mogą być użyte nie tylko przy nauce ortografii, ale także do ćwiczeń gramatycznych i słownikowych, zarówno przy wprowadzaniu nowych wyrazów, jak i przy ćwiczeniach utrwalających.

Ramy artykułu nie pozwalają na omówienie przezroczy (PZPS) i filmów oświatowych (Film Polski). Nieco inna specyfika tych pomocy wymaga także szerszego potraktowania sposobu ich wykorzystania. Poprzestaniemy więc na razie na stwierdzeniu, że w tych zakresach mamy już znaczny dorobek, że istnieją serie przezroczy, zwłaszcza dotyczących się Planu Sześćioletniego, że wśród filmów mamy i takie, które będą bardzo przydatne dla dzieci młodszych (np. *Pierwsze lekcje*, *Dbaj o zdrowie*, *Smok wawelski* itp.).

Dokonanie tego pobieżnego z konieczności przeglądu oraz przykładowe wskazanie na możliwości tkwiące w stosowaniu cytowanych pomocy naukowych nie wywoła należytego skutku, jeśli nie zostaną zasygnalizowane i należyście postawione zasadnicze sprawy ogólne. Myślę tutaj o trzech postulatach: 1. należyte informowanie szkół o stanie produkcji pomocy, o zamierzeniach w tej dziedzinie i o technicznych zabiegach towarzyszących otrzymaniu pomocy naukowych; 2. wysunięcie na czoło potrzeb pomocy dla klas I—IV; 3. zaopatrzenie każdej pomocy w instrukcje informujące o sposobie technicznego ich wykorzystania oraz zawierające uwagi na temat problematyki wychowawczej i komentarz metodyczny.

Każda z wyliczonych spraw wymaga krótkiego chociażby oświetlenia.

1. Informowanie nauczyciela o stanie produkcji pomocy naukowych nie jest — jak dotąd — zadowalające. Sytuacja bieżąca bowiem przedstawia się tak, że o tablicach szkoła może się dowiedzieć z katalogu PZWS, jeśli oczywiście katalog ten dojdzie do rąk kierownika szkoły i będzie przekazany nauczycielowi. Wbrew oczywistości tej sprawy nie dzieje się to wcale tak powszechnie, jak należałoby sądzić. Natomiast do tej pory czekamy na katalog PZPS (znajdujący się w opracowaniu), toteż o przezroczach np. dowie się tylko ten nauczyciel, który sam dokona wywiadu. O sposobie rozprowadzania filmów oświatowych, o braku należytego metodycznie ustawienia tej sprawy i o niewłaściwym stosowaniu zasady odpłatności należałoby napisać oddzielnie, gdyż problem ten jest nagły i wymaga rozstrzygnięć ze strony zainteresowanych instytucji centralnych. W ogóle zaś, rozważając kwestię informowania szkoły o wykonanych i zamierzonych pomocach naukowych — trzeba by podkreślić szczególnie postulat ogólny: obowiązkiem producenta jest uczynić wszystko, aby rzeczowa i wyczerpująca informacja dotarła do każdej, najdalej nawet położonej szkoły. Dotychczasowe zainteresowanie tą sprawą jest niedostateczne.

2. Należy wysunąć na czoło potrzeb pomocy dla klas I—IV. Postulat ten jest postulatem oczywistym. Znajduje swe uzasadnienie w założeniach metodycznych, które wskazują na konieczność nasycenia poglądownością przede wszystkim nauczania na stopniu najniższym ze względu na potrzeby umysłowości dziecięcej. Potwierdza to praktyka terenowa, wołanie nauczycieli, którzy bądź obywają się bez pomocy, bądź sami je przygotowują. Trzeba by więc oczekiwać, że w planowaniu na następne lata sprawy te znajdą należyte uwzględnienie.

3. Wreszcie trzeci z wyliczonych wyżej problemów to kwestia zaopatrywania pomocy naukowych w instrukcje nie tylko pozwalające nauczycielowi na zorientowanie się w stronie technicznej, ale pomagające mu w jak najlepszym wyzyskaniu pomocy.

Trzeba wysunąć postulat, że każda pomoc powinna być pieczołowicie i fachowo zaopatrzona w instrukcję przygotowawczą. Dotychczas tak nie jest. Część tablic PZWS ma takie instrukcje, przezrocza jednak są ich pozbawione, filmy szkolne zaś nie przeprowadziły nowelizacji instrukcji dawniej stosowanych i w rezultacie nauczyciel poznaje treść filmu równocześnie z patrzącą nań młodzieżą; lekcja oparta na takim „przygotowaniu“ musi mieć charakter improwizacji.

*

Uwagi niniejsze należy traktować przede wszystkim jako informacyjne. Mogą one pomóc nauczycielowi w przyspieszeniu ważnej i nie dość jeszcze rozwiniętej akcji i skłonić ośrodki produkcyjne do wzmocnienia uwagi przy wypełnianiu ich zadań.

Szkoła polska, realizująca założenia pedagogiki socjalistycznej, uczyniła już wiele w kierunku rozbudowania warsztatu metodycznego. Wzbogaci go jeszcze więcej realizowanie w pełni poglądowności w nauczaniu, zwłaszcza na stopniu najniższym. Przyspieszenie realizacji tego celu zależy od równoczesnego wzmocnienia akcji przez nauczyciela w terenie oraz przez centralne ośrodki produkcyjne i metodyczne.

W ZWIĄZKU Z ARTYKUŁEM MARII KNIAGININOWEJ
„PRZYDAWKI, DOPEŁNIENIA I OKOLICZNIKI”

Z prawdziwym zainteresowaniem przeczytałam w nrze 5/52 *Polonistyki* artykuł M. Kniaginowej pt. *Przydawki, dopełnienia i okoliczniki*.

Nareszcie coś z gramatyki, z tego działu, powiedzmy sobie szczerze, ciągle jeszcze — pomimo zaleceń Ministerstwa Oświaty — traktowanego po macoszemu.

A przecież dział gramatyki to dział nasuwający wiele najrozmaitszych wątpliwości i niejasności, na które przeciętny „polonista“ nie potrafi dać pewnej odpowiedzi.

I dlatego, według mnie, na szczególne podkreślenie zasługuje zdanie M. Kniaginowej na str. 40 wymienionego numeru *Polonistyki*: „Zagadnienie określić, ogromnie żywotne, nadaje się do dyskusji, która powinna by ustalić konkretne wskaźniki i wytyczne, tak bardzo potrzebne nam w praktyce. Bez wątpienia pomogą nam w tym językoznawcy, posiadający dość podstaw, aby autorytatywnie wskazać nam drogi wyjścia.”

Weźmy dla przykładu jeszcze raz to tak popularne wyrażenie, które dzisiaj znajduje się na ustach każdego uczciwego Polaka: „walka o pokój”.

Ileż ono kłopotów sprawia nam, przeciętnym nauczycielom języka polskiego, od czasu kiedy kilka lat temu znalazło się w zdaniu przeznaczonym do rozbioru na egzaminie z języka polskiego dla klasy VII!

M. Kniaginowa na str. 41 pisze, że analizując zdanie: „Walka o pokój ogarnia cały świat“ — „nie mamy żadnych skrupułów nazywając to określenie dopełnieniem“ (walka o co?).

Ba! Kiedy ja, a ze mną wielu innych polonistów, mamy właśnie skrupuły, czy to jest słuszne.

Bo np. u mnie w klasie zdania były podzielone. Ci, którzy postawili pytanie „o co?“, odpowiedzieli dopełnieniem, inni, a była ich większość, dali pytanie: „jaka walka“ — przydawka przyimkowa, wreszcie byli i tacy, którzy postawili pytanie: „w jakim celu?“ — okolicznik celu.

Zadnej z tych odpowiedzi nie uznałam za błędną, ponieważ uważałam, że jeżeli dziecko logicznie postawiło pytanie i właściwą na nie dało odpowiedź, to jest dobrze.

Rozmawiałam później na ten temat z wizytatorem. Przyznał mi rację.

Ale mnie w dalszym ciągu nurtuje pytanie, która odpowiedź jest słuszna.

Co tu zresztą mówić o dzieciach!

Półtora roku temu na kursie centralnym w Jeleniej Górze toczył się zacięty spór między jego uczestnikami o to samo właśnie wyrażenie. I tak „walka o pokój“ stała się przyczyną niepokojów. Ostatecznie kwestia nie została definitywnie rozstrzygnięta. Dla mnie sprawę ogromnie by uprościło, gdybyśmy przyjęli założenie, że przydawka określa rzeczownik (bez względu na to, czy to jest rzeczownik odczasownikowy, czy też nie).

Przyznam się, że sama zawsze w ten sposób wyjaśniałam to dzieciom, ale nie miałam pewności, czy tak jest istotnie. Po przeczytaniu jednak artykułu M. Kniaginowej uspokoiłam się nieco, bo choć należę, niestety, do tych nauczycieli, o których ona wspomina, że nie znają prac Klemensiewicza, to jednak wysnułam wniosek, że właściwie tłumaczę sobie zagadnienie. Kniaginowa pisze (str. 42):

„1. określenia rzeczowników — to różnorodne przydawki,

2. określenia czasowników i przymiotników — to dopełnienia i okoliczniki“.

Podobne określenie przydawki znalazłam również w *Gramatyce języka polskiego* T. Lehra-Spławińskiego i R. Kubińskiego (1952, str. 167): „...wyrazy, które określają w rozmaity sposób właściwości osób lub rzeczy, są przydawkami“.

Ze względu jednak na to, że w podręcznikach szkolnych sprawa ta nie jest przedstawiona jasno, należałoby ją autorytatywnie rozstrzygnąć, aby czasem nie było nieporozumień, zwłaszcza przy ocenach odpowiedzi uczniów przez komisję egzaminacyjną. Mogłaby bowiem między jej członkami zaistnieć rozbieżność zdań co do takiej czy innej klasyfikacji. I co wtedy? Albo byłoby może lepiej nie dawać takich spornych zdań do rozbioru?

Mnie osobiście wydaje się to bardzo słuszne. My sami, jak wykazałam powyżej na przykładzie, nie zgadzamy się niejednokrotnie, czy dana część zdania jest taka, czy inna, a jak na takich już bądź co bądź „subtelnościach“ ma znać się dziecko, nawet z klasy VII!

Taka nadmierna swoboda w definicjach może stać się dla niedojrzałego jeszcze umysłu dziecka niebezpieczna i wytworzyć w jego głowce kompletny chaos.

Z drugiej jednak strony, przeciwstawianie się M. Kniagininowej postulatowi dawania przykładów wyłącznie klasycznie jasnych, „klasowych“ — jak je nazywa, nie jest pozbawione słuszności i jej argumenty są nawet niezmiernie przekonujące, ale — uważałabym, że w odniesieniu raczej do klas licealnych.

W szkole podstawowej bezpieczniej jest unikać takich wątpliwych przykładów, tym więcej że i nasza znajomość zagadnień składni jest zbyt płytka, jak słusznie zauważyła M. Kniagininowa (str. 40).

Sprawa określeń to jedna wątpliwość.

Druga — to sprawa podmiotu wyrażonego kilkoma wyrazami. Na str. 18 podręcznika *Nasz język* Klemensiewicza i Żłabowej, klasa VII (1952), znajdujemy przykłady: „Na stole leżą książki, zeszyty, mapy i ołówki“ itd. Przykłady niewątpliwie jasne. Podobnie jasne jest zdanie: „Piotr z żoną przyjechali do rodziców“. Natomiast przykład: „Matka z dziećmi wyjechała na wczasy“, budzi poważne zastrzeżenia. Wyjechała z kim? „z dziećmi“ — dopełnienie. Potwierdza tę wątpliwość przykład dopełnienia dalszego (str. 26) z tegoż samego podręcznika: „Syn idzie z matką“. „Z matką“ — dopełnienie. Analogia nasuwa się wyraźnie.

Przykładem jeszcze bardziej sztucznym wydaje mi się zdanie: „Polska obok innych narodów miłujących pokój zwalcza propagandę wojenną“ (Polska i narody).

Dosyć zawzięcie dyskutowaliśmy nad tym na konferencji instruktorów języka polskiego województwa bydgoskiego i najbardziej przekonujące wydało nam się zdanie jednej z koleżanek, która twierdziła, że w zdaniach tego typu decyduje orzeczenie: orzeczenie w liczbie pojedynczej odnosi się do podmiotu wyrażonego jednym słowem, orzeczenie w liczbie mnogiej — do podmiotu wyrażonego kilkoma wyrazami. Potwierdzenie tej opinii znajdziemy w podręczniku dla klasy VIII B. *Wieczorkiewicz*, M. *Froelichowej*, S. *Szlify* *Gramatyka polska*. Czytamy tam w uwadze na str. 148 (u góry): „...w zdaniu: »Ojciec z matką pracuje w fabryce«, orzeczenie wyrażone jest w liczbie pojedynczej, a więc odnosi się tylko do wyrazu »ojciec«. »Matka« jest w tym zdaniu członem drugorzędny, uzupełniającym: z kim ojciec pracuje? Z matką — dopełnienie.“

Ba! Ale nas obowiązuje podręcznik dla klasy VII. Co mamy robić? Czekamy na odpowiedź.

I jeszcze jedno pytanie. W *Naszym języku* Z. Klemensiewicza i J. Żłabowej dla klasy V na str. 68 w § 35 o rzeczownikach własnych i pospolitych jest powiedziane tak: „Z rzeczownikami własnymi poznałeś się już przy nauce ortografii; pisze się je bowiem wielką literą, np. imiona i nazwiska ludzi... nazwy miejscowości, gór, rzek, państw, narodów itp.“. Tu następuje cały szereg przykładów zupełnie jasnych.

Ale bezpośrednio po tym mamy ćwiczenie 145, w którym znajdujemy takie nazwy złożone: „Związek Radziecki“, „Moskiewski Teatr Młodego Widza“, „Centralny Teatr dla Dzieci“. Wszystkie oczywiście wyrazy, z wyjątkiem przyimka „dla“, pisane wielkimi literami. Ale jak je traktować pod względem gramatycznym? Nie ma żadnego wyjaśnienia.

I znów nauczyciel ma wątpliwości.

Są to pytania może błahe, a jednak dokuczliwe, bo nauczyciel sam nie wie, czy błędnie nie tłumaczy dzieciom.

Tych wątpliwości miałabym znacznie więcej, ale po prostu aż nieprzyjemnie ciągle się pytać, żeby nie zyskać sobie miana wielkiej ignorantki.

Za jedyną moją obronę niech posłuży śmiało i szczere przyznanie się do niewiedzy. A gdzież, powtarzam, szukać odpowiedzi, jak nie w *Polonistyce*?

Czekam na nią niecierpliwie, a wraz ze mną cała rzesza nas, zwykłych nauczycieli, którzy nie wychodzą poza przeciętność.

MICHAŁ DADLEZ

JAK INTERPRETOWAĆ WIERSZ SŁOWACKIEGO „WYJDZIE STU ROBOTNIKÓW”

Lekcje poświęcone twórczości Słowackiego, których liczba, według instrukcji programowej Ministerstwa Oświaty, zupełnie słusznie została w bieżącym roku szkolnym zwiększona, trudne są nieraz do przygotowania z powodu braku odpowiednich komentarzy, wyjaśnień. W czasie hospitacji zauważyłem niejednokrotnie, że poloniści sami ograniczają się do znajomości tylko tych utworów poety, które są włączone do programu licealnego; poza tym korzystają oczywiście z prac krytycznych omawiających poezję Słowackiego jako „szermierza idei demokratycznych”. Przy objaśnianiu jednak utworów objętych programem polonista powinien korzystać z bogatego materiału całokształtu twórczości poety, poszukiwać, czynić notatki, rozszerzać swoje wiadomości, po prostu od czasu do czasu „przypominać” sobie inne utwory, pisma, listy: materiał ów, bliżej poznany pomoże w oświetleniu roli poety-rewolucjonisty.

Na marginesie poruszonego tutaj zagadnienia chciałbym tylko zaznaczyć, że np. dowody sympatii dla rewolucyjnych ruchów rosyjskich znajdziemy u poety nie tylko w *Fantazym*, ale i w *Księdzu Marku*, gdzie poza tym ostro skrytykowana jest polska magnateria; że w pismach prozaicznych jest bardzo wiele ciekawych uwag krytycznych o burżuazji; że wsteczna rola Watykanu uwypuklona jest nie tylko w *Kordianie* czy *Beniowskim*: atak na politykę papieżstwa, na wyższe duchowieństwo można znaleźć w różnych utworach poety, na różnych pozycjach (*Mindowe*, *Poema o Piaście Dantyszku*, listy poety); a ileż rozsianych wszędzie myśli postępowych i rewolucyjnych, piorunowych nawoływań z wiarą w siły ludowe, w Polskę nową (*O Polsko moja*, *Radujcie się*, *Horsztyński*, *Zborowski*, *Agezylausz*, listy do matki i inne), obrazów walk klasowych na Ukrainie. Zagadnienia te wymagają zresztą dokładnych, obszernych omówień na innym miejscu. Tu pragnę wysunąć do przedyskutowania sprawę oświetlenia na jednej z godzin lekcyjnych (poświęconych tematowi *Słowacki jako liryk*) jednego tylko utworu:

Wyjdzie stu robotników,
Oborzą miasta grunt,
Klatki pełne wróblików
Otworzą — i przed tłuszcą
Ptaszki na wolność puszczą...

Wiemy, z jakim entuzjazmem wyraża się Słowacki (w liście pisanym we Wrocławiu w czasie wiosny ludów do przyjaciela, artysty-malarza Karola Pétiniaud-Dubos) o ludzie walczącym o wolność, wbrew szlachcie chcącej pokoju za wszelką cenę, o siłach wulkanicznych narodu, który „przewyższa towarzyszy Leonidasa i za-

wstydzą żółtodziobych szlachciców, chcących mu rozkazywać“ (*qu'il surpasse les compagnons de Leonidas et qu'il fait honte aux blanc-becs des gentilhommes qui veulent de commander*): oto kosynierzy, żołnierze ludu.

Ale jest jeszcze inny dokument, w którym pewne wyrażenia wskazują na to, że w tymże samym czasie zapewne powstał ów wiersz o *Stu robotnikach*. W liście do Józefa Komierowskiego (Paryż, lipiec lub początek sierpnia 1848) poeta pisze: „Mówisz, że Poznań śpi; teraz więc czas jest, że słowa życia powinny mieć ogromną potęgę... Jeżeli w zwyczajnym czasie za grosz sprzedają czterech wróblików, to wróbliki te same, żywe i wolne, w czasie zupełnego wystrzelania ptaszków powinny mieć cenę kanarków... Ufaj Bogu — lada świergotem ptaszka obudzony, duch narodu wstanie groźniejszy niż przedtem.“ I dalej mówi poeta o „wskrzesitelnej jakiejś potędze“. Wróbliki owe to nowi żołnierze, z ludu, ci, którzy naród wyzwolą spod wszelkiego ucisku: „uszanuj grubą siermięgę — woła jego *Głos z wygnania* — bo to strój przyszłych żołnierzy, co Polskę wywalczą“.

W okresie wiosny ludów i przedtem jeszcze, o czym świadczą słowa podziwu dla rewolucji krakowskiej (list francuski z roku 1846, prawdopodobnie do George Sand pisany), podobna jej ocena jak u Marksa i Engelsa, poeta interesuje się wyraźnie przemianami społecznymi, choć ich oczywiście nie rozumie w pełni. Po zniesieniu pańszczyzny w Galicji w liście do Teofila Januszewskiego, któremu daje zresztą naiwne rady, raduje się, że „pańszczyzna i królowanie szlachty polskiej jest jedną z tych rajskich róż, które już Ewa-Polska na wieki utraciła.“ Uzasadnia, że powinna była ją utracić, że „ród szlachecki“ grzeszył ojczymostwem względem ludu, „gdy w ucisku i nędzy zostawali nasi bracia chłopci“ (*Głos z wygnania*).

Dlatego tak wielka jest z podmuchem wiosny ludów, a u sчыłku życia poety jego radość, że szare wróbliki, na wolność wypuszczone, będą śpiewać „hosanna“, że „lud księgi praw rozedrze“ i stworzy nowe prawa, nową konstytucję, zbuduje nową Polskę, „nagością żelazną beczelną, niezawstydzoną niczym, nieśmiertelną“ — Polskę żelaza, betonu i stali.

OCENY I SPRAWOZDANIA

PIOTR TURKOWSKI

„O MARKSISTOWSKIEJ TEORII LITERATURY“¹⁾

Wydana przed rokiem książka Henryka Markiewicza *O marksistowskiej teorii literatury* stanowi rzeczywiście bardzo doniosłą pozycję naukową w polskiej nauce o literaturze. Doniosłość jej widoczna jest z wielu punktów widzenia. Pierwszy punkt widzenia: jest to zbiór szkiców poświęconych problematyce marksistowskiej nauki o literaturze, ale zbiór tak skomponowany, że w jego zasięgu znalazły się najistotniejsze zagadnienia z dziedziny badań nad literaturą. Drugi punkt widzenia doniosłości książki Markiewicza wynika z pierwszego: jest to pierwsza książka tego typu napisana przez polskiego badacza, pierwsza u nas książka stawiająca sobie takie ambitne zadania. Oczywiście nie oznacza to, aby przed wydaniem tej książki nie podejmowano w Polsce prób rozważenia podstawowych wytycznych marksistowskiej metodologii badań literackich. Próby takie podejmowano. Ale wszystkie cechowała w większym czy mniejszym stopniu fragmentaryczność, zainteresowanie nie-

1) Henryk Markiewicz *O marksistowskiej teorii literatury*. Studia Historyczno-literackie IBL. Wrocław 1952. Ossolineum, str. VI + 126.

którymi tylko, centralnymi zagadnieniami marksistowskiej teorii literatury. Pomijając pewną ilość artykułów teoretycznych, drukowanych dość rzadko w naszej prasie literackiej przez Melanię Kierczyńską, Jana Kotta, Jadwigę Siekierską, Adama Ważyka, Kazimierza Wykę i innych, możemy wskazać nawet na dwie pozycje książkowe poświęcone marksistowskiej metodologii badań literackich: *Stare i nowe literaturoznawstwo* Stefana Żółkiewskiego oraz *Tezy Stalina o języku a metodologia badań literackich*. Druga z wymienionych książek, stanowiąca zbiór wypowiedzi o wnioskach wynikających dla nauki o literaturze z prac Stalina o językoznawstwie i mających przełomowe znaczenie dla całej nauki marksistowskiej, z natury rzeczy ma charakter fragmentaryczny, częściej sygnalizuje pewne problemy, niż wskazuje na drogi ich rozwiązania. Są to w istocie raczej głosy niezwykle płodne dyskusji, jaką wywołały prace Stalina, niż próba szczegółowej analizy określonych zagadnień. Odmienne znowu charakter ma książka Żółkiewskiego, napisana zresztą przed opublikowaniem prac Stalina. Książka ta traktowała problemy marksistowskiej teorii literatury w sposób bardzo ogólny, podkreślała tylko pewne strony marksistowskiej nauki: te, które miały pierwszorzędne znaczenie dla realizacji zadań, jakie sobie stawiał autor. Książka Żółkiewskiego w samym zamierzeniu miała inne zadania niż szczegółowy wykład nawet najbardziej centralnych problemów marksistowskiej teorii literatury. Była to książka przede wszystkim atakująca założenia i podstawy burżuazyjnej teorii literatury, idealistycznej metodologii badań, książka obnażająca jej bezpłodność, demaskująca jej bankructwo. Była to książka torująca u nas drogę marksistowskiej teorii literatury. Jej główne zagadnienia natomiast — jak się już powiedziało — ledwie szkicowała, można by rzec — tylko sygnalizowała. Zadanie ich szczegółowszego oświetlenia podjął dopiero Markiewicz. I tu docieramy do trzeciego wreszcie argumentu uzasadniającego doniosłość książki *O marksistowskiej teorii literatury*: „Książka Henryka Markiewicza — pisze w notatce wstępnej Jan Kott, redaktor Serii Studiów Historycznoliterackich IBL, w ramach której wydana została omawiana książka — powstała z wykładów dla nauczycieli — polonistów. Zrodziło ją bezpośrednie zamówienie społeczne, ogromny wzrost zainteresowania dla zagadnień marksistowskiej teorii literatury i jednocześnie brak opracowań zarówno o charakterze czysto naukowym, jak i popularyzatorskim.“ Szkice Markiewicza łączą obie formy opracowania. Z jednej strony, zawarty w nich jest trud przedstawienia przez autora przemyśleń własnych, zmierzających naprzód, ku rozwiązaniu niektórych problemów marksistowskiej teorii literatury, z drugiej strony, autor dąży do możliwie wyczerpującego oświetlenia w sposób popularny podstawowych zagadnień marksistowskiej metodologii badań literackich. Trzeba z uznaniem przyznać Markiewiczowi, że połączenie tych dwu zadań udało mu się zrealizować z dużym powodzeniem. Wszystkie szkice, które znalazły się w książce, cechuje konsekwentne dążenie do popularnego, względnie łatwo przystępnego wykładu zarówno opracowanych mniej lub bardziej szczegółowo problemów marksistowskiej teorii literatury, jak i własnych dociekań autora, samodzielnych prób rozwiązań, własnych propozycji sformułowania niektórych zagadnień.

Ten walor książki Markiewicza czyni ją właśnie tak doniosłym wydarzeniem z punktu widzenia dydaktycznego, przynosi walną pomoc nauczycielowi-poloniście, pomaga mu skutecznie w przyswojeniu zasad marksistowskiej analizy zjawisk literackich i stosowaniu ich w praktyce szkolnej.

Ale książka Markiewicza nie przynosi naturalnie pełnego wykładu marksistowskiej teorii literatury. Jest tylko zarysem wybranych zagadnień. Na korzyść autora trzeba jednak powiedzieć, że kieruje uwagę czytelnika na centralne zagadnienia. Wskazują na to same tytuły szkiców zawartych w książce: *Literatura jako forma świadomości społecznej*, *O genezie i funkcji społecznej dzieł literackich*, *O kryteriach oceny dzieła literackiego*, *O realizmie w literaturze*. Zbiór szkiców Markiewicza uzupełniony jest jego artykułem sprawozdawczym z dyskusji uczonych radzieckich

o zagadnieniach estetyki i teorii literatury, jaka toczyła się po ogłoszeniu prac Stalina o językoznawstwie. Sprawozdanie to zapoznaje czytelnika z najbardziej istotnymi wypowiedziami uczonych radzieckich i chociaż powstało w okresie, gdy dyskusja ta była właściwie dopiero zapoczątkowana, dobrze oświetla przełomowy charakter prac Stalina dla rozwoju marksistowskiej estetyki — w tym i teorii literatury. Równocześnie słuszny dobór głosów w dyskusji dokonany przez Markiewicza wskazuje, jakie zagadnienia marksistowskiej teorii literatury znalazły się w centrum dyskusji, rozważań mających na celu ich właściwe oświetlenie lub pogłębienie. Autor analizuje w tych szkicach zagadnienie stosunku literatury do nadbudowy, którego rozwiązanie wskazała genialna praca Stalina o językoznawstwie, rozpatruje sprawę specyfiki literatury wśród innych zjawisk świadomości społecznej, sprawę trwałych wartości w literaturze, zagadnienie stosunku do dziedzictwa artystycznego przeszłości, ludowości, zagadnienie stosunku sztuki do rzeczywistości, problemy treści i formy w dziele literackim, ich wzajemnej zależności, typowości, partyjności w sztuce. Wiele uwagi poświęca autor kryteriom postępowości dzieł sztuki, warunkującym ją czynnikom. Specjalny szkic poświęca autor zagadnieniom realizmu w literaturze, gdzie kreśli obraz form realizmu w przeszłości i ukazuje przełom jakościowy, jaki stanowi w dziejach sztuki zastosowanie metody realizmu socjalistycznego.

Nieuporządkowane według hierarchii ważności wyliczenie części tylko zagadnień analizowanych w książce potwierdza — myślę — pogląd, że Markiewicz w swej skromnej rozmiarami książce nie pominął chyba żadnego z najistotniejszych problemów ogólnych marksistowskiej teorii literatury. Ale na tym stwierdzeniu nie można poprzestać. Dodać należy, że czytelnik znajdzie w omawianych szkicach wiele ustępów rozpatrujących zagadnienia szczegółowe. I dobór analiz problemów, szczegółowych nie jest bynajmniej przypadkowy. Służy najczęściej uprzyśpieszeniu problemów naczynych, sprawie ułatwienia czytelnikowi zrozumienia niełatwych, skomplikowanych zagadnień. Nierzadko znowu wynika on z faktu konieczności oświetlenia tylko zagadnienia szczegółowego, ale tak skomplikowanego, że przejście nad nim do „porządku dziennego“ stanowiłoby dotkliwą lukę dla czytelnika pragnącego przyswoić sobie konkretne wskazania marksistowskiej analizy dzieła literackiego. Bo i to należy przyznać na korzyść autora, że nie uchyla się on od rozważania konkretnych, trudnych problemów, które mógłby, formalnie rzecz biorąc, pominąć, jako zbyt szczegółowe. Autor tego nie czyni. Za przykład może posłużyć zagadnienie realizmu w zakresie określonych gatunków literackich. Marksistowskiemu badaczowi najłatwiej ująć ten problem w obrębie powieści, szerzej biorąc — w obrębie prozy, gdzie jest on obecnie stosunkowo najlepiej opracowany. Zagadnienie kryteriów realizmu w liryce jest natomiast dotąd bodaj najslabiej opracowane. Markiewicz nie przeprowadza wprawdzie szczegółowej analizy owego zagadnienia, ale też go i nie pomija. Słusznie wskazuje tylko, że zasadniczym wyznacznikiem realizmu w liryce jest społeczna typowość artystyczne utrwałonych przeżyć.

Za dalsze przykłady niech posłużą rozważania Markiewicza na temat narodowej specyfiki literatury realizmu socjalistycznego. „Dzieło realizmu socjalistycznego — słusznie stwierdza autor — jest częścią składową kultury socjalistycznej w treści, narodowej w formie. Narodowa forma oznacza tu nie tylko język utworu i nie tylko zużytkowanie środków wyrazu artystycznego, specyficznych dla literatury danego narodu. Sens tego sformułowania jest szerszy: idzie o to, że literatura ta odtwarza treści socjalistyczne w tych konkretnych i swoistych formach, w jakich występują one w życiu materialnym i duchowym danego narodu.“ (s. 82)

Jeszcze innym przykładem może być analizowana przez Markiewicza sprawa trwałości pewnych form wyrazu artystycznego, wnikliwa analiza pojęcia treści i formy dzieła artystycznego, jeszcze innym — zagadnienie pewnych form stylu itp., itp. I dodajmy jedno jeszcze: szczególną wartość książki Markiewicza upatrywać można

właśnie w bogatym operowaniu przykładem, w rozważaniu trudnych, złożonych problemów na konkretnym podłożu historycznoliterackim, na przykładzie konkretnych dzieł. I to na przykładzie dzieł, zjawisk literackich zaczerpniętych z dziejów literatury polskiej. Na kartach książki znajdzie czytelnik rozważania określonych problemów teoretycznych na przykładzie utworów Mickiewicza i Broniewskiego i Berenta, Sienkiewicza, Nałkowskiej, Kochanowskiego, Słowackiego, Norwida, Krasickiego... Można by długo wyliczać. Ale chodzi tu tylko o to, aby uwydatnić charakterystyczny rys książki Markiewicza, przydający jej szczególnych wartości. Taka metoda wykładu przyczynia się bardzo skutecznie i do ułatwienia procesu przyswajania przez czytelnika treści książki, podnosi jej walory popularyzacyjne, równocześnie zaś przynosi sprawdzalne przejawy stosowania — rzecz jasna, że z konieczności tylko fragmentarycznie — marksistowskich zasad teorii literatury w analizie konkretnych, na ogół czytelnikowi znanych, dzieł i zjawisk literackich.

Wymienione zalety książki Markiewicza zdają się w pełni uzasadniać jej ważne znaczenie, uprawniają do uznania jej za istotnie duże wydarzenie w rozwoju marksistowskiej nauki o literaturze w Polsce. Nie osłabiają tego przekonania niewątpliwie istniejące braki i niedostatki książki. Trzeba to jasno powiedzieć, że niektóre sformułowania autora są niejasne, nie do końca przemyślane, inne budzą wątpliwości, inne wreszcie są wyraźnie fałszywe. Autor na przykład słusznie dowodzi, że stosowanie w sztuce metody realizmu socjalistycznego, metody opartej na światopoglądzie dającym najpełniejsze możliwości prawdziwego poznania rzeczywistości i reprezentującym najbardziej postępowe idee w dziejach ludzkości, umożliwia dopiero twórcy najpełniejsze odzwierciedlenie rzeczywistości. Słusznie wskazuje Markiewicz, że w pełni prawdziwe odzwierciedlenie rzeczywistości, pełnia realizmu w literaturze przedsocjalistycznej nie była osiągalna, że stanowiła tylko wzór, „normę“, do której pisarze zbliżali się mniej lub bardziej skutecznie. Ale wychodząc z tych słusznych twierdzeń autor dowodzi, że „realizm krytyczny stanowi szczytowe osiągnięcie literatury przedsocjalistycznej, najbardziej zbliżając się do owej «normy» realizmu“ (s. 74). Nie wydaje się to słuszne. W literaturze polskiej „normie“ tej bliższe były metody artystyczne rewolucyjno-demokratycznego nurtu literatury romantycznej, twórczość Mickiewicza, Słowackiego. W liryce polskiej do owej „normy“ nie zbliżał się najbardziej realizm krytyczny. Tak nie przedstawiają się dzieje dramatu i komedii światowej; twierdzenie to nie odzwierciedla rzeczywistych dziejów epiki. Twierdzenie Markiewicza najbliższe jest prawdy bodaj wtedy, gdy ograniczymy je do dziejów powieści polskiej i do dziejów powieści w innych literaturach narodowych.

Nie można też zgodzić się z autorem, gdy twierdzi, że powieść zajmuje „centralne miejsce w systemie gatunków literackich realizmu socjalistycznego“. Nie wynika to — jak sądzę — ani z podstaw estetyki marksistowskiej, ani z doświadczeń praktyki realizmu kilku dziesięcioleci. Do niejasnych niewątpliwie ustępów książki Markiewicza należą wywody o elementach nadbudowy zawartych w dziełach literackich (s. 29).

Nie wyczerpuje to z całą pewnością liczby zastrzeżeń, jakie budzi uważna lektura książki Markiewicza. Widoczne błędy czy usterki nie przekreślają jednak ogólnej pozytywnej oceny niezwykle wartościowej i pożytecznej pracy autora. Pracy służącej pogłębieniu wiedzy o podstawach marksistowskiej teorii literatury, popularyzującej ją, dowodzącej słuszności i płodności naukowej badań literackich opartych na materializmie dialektycznym i historycznym, w końcu wiodącej ku właściwemu zrozumieniu literatury i odczuwaniu jej piękna. Książka Markiewicza jest skutecznym narzędziem propagowania zasad marksistowskiej teorii literatury, torujących sobie drogę poprzez walkę z idealizmem i obecnie w dużym także stopniu poprzez przezwyciężania wulgarnych, pseudomarksistowskich poglądów na literaturę.

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA¹⁾

Przypominamy wielkiego satyryka

Po wznowionych w roku ubiegłym dwóch książkach Jana Lama (*Wielki Świat Capowic i Koroniarz w Galicji, czyli powagi powiatowe*) ukazała się ostatnio (nakładem „Czytelnika“) nowa pozycja znakomitego satyryka pt. *Rozmaitości i powiastki*. „Lam - satyryk — pisze we wstępie Z. Mitzner — ostrzej i wyraźniej niż wielu innych pisarzy przejrzał czołowe warstwy narodu: upadającą szlachtę, kształtującą się burżuazję, bezduszną, biurokratyczną inteligencję... Stwarzając świetne typy demaskował politykę, dążenia i oblicze klas, do których ludzie ci należeli.“

Poloniści witają radośnie pożyteczną inicjatywę wznawiania zapomnianych pozycji realistycznej prozy z XIX wieku, których lektura wzbogaca naszą wiedzę o cennych, postępowych tradycjach literatury narodowej.

Francuski laureat Nagrody Stalinowskiej

André Stil, wybitny intelektualista francuski, naczelny redaktor *Humanité*, centralnego organu Komunistycznej Partii Francji, znany był dotychczas u nas jako autor dwóch książek przełożonych na język polski: *Wola i gniew* oraz *Sekwana płynie na morze* (książka poświęcona walce o pokój). Ostatnio ukazał się pierwszy tom trzeciej książki Stila pt. *Pierwsze starcie* (tytuł oryginału *Le premier choc*), uwiecznionej w roku 1952 Nagrodą Stalinowską. Dalsze dwa tomy wyjdą wkrótce (wydawnictwo „Czytelnik“).

„Młodość nieujarzmiona“

Pod tym tytułem ukazał się przekład książki Stefana Hermlina o antyfaszystowskiej młodzieży niemieckiego ruchu oporu walczącego z hitleryzmem (nakład Wydawnictwa Ministerstwa Obrony Narodowej). „Książka ta — pisze we wstępie Leon Kruczkowski — spełni poważne zadanie również w rękach naszej młodzieży. Do wielkich wzorów Rutkowskiego, Kniewskiego, Hibnera, Hanki Sawickiej, Janka Krasickiego, Zofii Jaroszewicz, Jana Fajge i tylu, tylu innych bohaterskich postaci «pierwszego szeregu» polskiej młodzieży naszych dni doliczy ona z braterską czcią i miłością postacie Rudolfa Schwarza, Grete Walter, Lilo Hermann, Herberta Tschäpe i ich towarzyszy, jako tych, których imiona pomogą jeszcze mocniej uściślić i ukrzepić węzły już zadziergnięte między młodzieżą Polski Ludowej i Wolną Młodzieżą Niemiecką, współzawodniczącymi blisko obok siebie w wielkim światowym froncie sił pokoju, postępu i demokracji.“

Nowe przekłady z literatury radzieckiej

Bohaterska walka żołnierzy radzieckich z najeżdzącą faszystowskim i ofiarny wysiłek całego narodu radzieckiego wspierający walczących na froncie — to temat kilku powieści i opowiadań wydanych ostatnio przez Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, jak np. Wiera Ketlińska — *Blokada*, powieść odznaczona Nagrodą Stalinowską za rok 1947, E. Worobiov — *Dwaj towarzysze*, L. Rokowski — *Konstantin Zastonow*. Nakładem Wydawnictwa MON ukazały się również interesujące powieści przedstawiające walkę, jaką toczyła władza radziecka z różnymi siłami kontrrewolucyjnymi. L. Linkow w powieści pt. *Kapitan „Starego Żółwia“* opisał bohaterskie zmagania, jakie w okresie tworzenia Związku Radzieckiego prowadzili czekiści i żołnierze oddziałów ochrony pogranicza. Cennymi wartościami ideowymi,

¹⁾ Por. w związku z tym działem uwagi w poprzednim numerze *Polonistyki*, str. 58.

bogactwem realiów i pasjonującą fabułą odznacza się książka Mikołaja Nikitina pt. *Było to w Kokandzie*, ukazująca okres wojny domowej w Azji Środkowej, a następnie długą walkę z siłami kontrrewolucji inspirowanymi przez wywiad angielski.

Do najcenniejszych pozycji wśród ostatnich tłumaczeń z literatury radzieckiej należy książka Leonida Leonowa pt. *Nad rzeką Socia*, przedstawiająca walkę o uprzemysłowienie zapadłego kąta kraju. „Ta powieść produkcyjna — stwierdza słusznie *Posłowie redakcyjne* — jest świetną pozycją artystyczną. Jest to książka o szerokim polu widzenia, ostro zarysowanym konflikcie, silnych indywidualnościach bohaterów, a zarazem utwór mówiący o sprawach pierwszorzędnej wagi społecznej. Tłem powieści jest walka o uprzemysłowienie zapadłego kąta kraju, gdzie drzemią ogromne, niewykorzystane bogactwa naturalne. Jednocześnie z uprzemysłowieniem socjalistycznym wejdzie w ten kąt kultura i postęp polityczny, kolektywizacja. Lecz drogę dla kultury niełatwo jest przerywać w surowym żywiole. Pracy bolszewików przeciwstawiają się ślepe siły przyrody i opór reakcyjnych elementów na wsi. Mimo trudności, nawet niepowodzeń bolszewicy nie znają myśli o odwrocie — dzień dzisiejszy należy do nich. W pracę i walkę trzeba wkładać wszystkie siły, męstwo i rozum — ale to nie zuboża ludzi. Życie bohaterów Leonowa jest bogate, sprawa uczucia odgrywa w nim ważną rolę; pisarz jest zamiłowanym psychologiem...”

Powieść Leonowa ukazała się nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego. To samo wydawnictwo wznowiło piękną powieść z życia szkoły radzieckiej: T. Leontiewa — *Przyszłość należy do nich*.

Cenną pozycją wznowioną ostatnio przez Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej jest klasyczne już dzisiaj dzieło A. Serafimowicza *Żelazny potok*. Książka ta, przedstawiająca niezłomne bohaterstwo mas proletariackich w czasie wojny domowej, cieszy się w Związku Radzieckim ogromną poczytnością. Trzecim, staranne wydanie tej książki (będącej lekturą uzupełniającą w klasie IX) w przekładzie polskim jest również dowodem jej nieprzemijającej wartości i popularności wśród czytelników polskich.

Nakładem tegoż wydawnictwa ukazała się również w przekładzie polskim książka S. Rozenfelda *Doktor Siergiejew*. Krok w krok za frontem toczącym się na zachód w czasie wielkiej wojny z najeżdżącą faszystowskim postępują bataliony sanitarne ze wspaniałymi lekarzami-bohaterami, nie szczczędającymi trudu i sił w niesieniu bezpośredniej pomocy rannym. Jednym z takich lekarzy jest właśnie doktor Siergiejew. Osobiste, ciężkie przejścia nie załamują go, niezłomnie trwa na posterunku.

KPP w walce

Komuna miasta Łomży znanego poety Leona Pasternaka, książka, której drugie, staranne, oprawne w piótno wydanie ukazało się nakładem wydawnictwa MON, demaskuje bezmiar krzywd i zbrodni, jakich dokonywał rząd kapitalistyczny sanacyjnej Polski na najlepszych synach ojczyzny

Podziwiamy bohaterstwo i niezłomną postawę uwięzionych członków KPP, ich bezkompromisowość i niezachwianą wiarę w ostateczne zwycięstwo idei zapanowania sprawiedliwości społecznej. Po zwycięstwie — dzięki jednolitej postawie komuny więziennej — nad zwyrodniałymi sługusami policyjnymi faszyzmu członkowie komuny nie ustają w walce. „Już w dwa miesiące później komuna miasta Łomży szła do następnego szturm — czytamy w zakończeniu powieści. — Kiedyś o niej powiedzą: tak walczyli komuniści.”

Utwory sceniczne w wydaniu książkowym

W wydaniu książkowym ukazała się grana na wielu scenach europejskich sztuka Rogera Vaillanda *Pułkownik Foster przyznaje się do winy*. Imperialistyczny

rząd we Francji zakazał wystawiania tej sztuki na scenie, w krajach demokracji ludowej święci ona tryumfy, gdyż z wyrazistą prawdą ukazuje głębię zbrodni dokonywanych przez agresorów amerykańskich na broniącym swej niepodległości bohaterem ludzkie koreańskim.

Nakładem „Czytelnika“ ukazała się starannie wydana sztuka o Mikołaju Reju z Nagłowic: Ludwika Hieronima Morstina *Polacy nie gęsi*.

Książki Hercena

Książka i Wiedza rozpoczęła ostatnio wydawanie słynnych *Byłoby i dumy* Aleksandra Hercena, *Rzeczy minionie i rozmyślenia*, w tłumaczeniu Eleonory i Włodzimierza Słobodników, z wartościowym wstępem Samuela Fiszmana. Wyszły już trzy tomy, przewiduje się wydanie pięciu.

Poloniści powinni się tą książką zainteresować, zwłaszcza że np. w tomie III spotykamy się już ze sprawami polskimi, których jednym z najgorętszych i najgorliwszych przyjaciół był właśnie Aleksander Hercen.

Program języka polskiego na klasę X (str. 88, wydanie z roku 1950) zwraca uwagę na postać Hercena, na jego artykuły o powstaniu styczniowym, na artykuły Lenina o Hercenie. Książka *Rzeczy minionie i rozmyślenia* stanowi dużą pomoc dla nauczyciela języka polskiego w pracy szkolnej nad tym zagadnieniem, a wstęp Samuela Fiszmana przynosi wiele materiału poznawczego, jeśli chodzi o stosunki Hercena z Polakami.

Nie wahamy się napisać, że książkę Hercena czyta się jednym tchem, z niecierpliwością oczekując dalszych tomów. We wstępie Samuela Fiszmana czytamy: „Jakże wymowny jest fakt, że w 1919 roku, w okresie wojny domowej, gdy na frontach trwały walki z interwentami, Wydział Literacko-wydawniczy Komisariatu Oświaty przystąpił do pełnego wydania dzieł Hercena. Walcząc, ale zwycięska Rewolucja Październikowa oddała w ten sposób hołd swojemu zwiastunowi, który w ciężkich warunkach mikołajewskiego ucisku walczył o zwycięstwo ludu nad caratem..., wznosił sztandar rewolucji“ (str. X). A na str. XVII czytamy: „Serdeczne umiłowanie narodu polskiego, walczącego ze wspólnym wrogiem — uciskiem carskim, zrodzone w okresie powstania listopadowego, cechowało do końca życia każde wystąpienie Hercena w sprawie Polski i przejawiało się szczególnie w okresie powstania styczniowego w roku 1863.

K R O N I K A

HANNA BUDZYKOWA

PRZED ZJAZDEM POLSKIEGO ODRODZENIA

Jesienią br. obchodzić będziemy 400-lecie polskiego Odrodzenia — jubileusz epoki, która w owych czasach zrodziła najbardziej postępowe idee, wydała najtęższe umysły, najwspanialsze talenty. Na działalność naszych wielkich poprzedników spoglądamy dziś z perspektywy sukcesów osiągniętych we wszystkich dziedzinach w ciągu ośmiu lat istnienia Polski Ludowej. Z perspektywy tej o wiele jaśniej dostrzegamy działalność ludzi, którzy w poczuciu wielkości zadań historycznych swych czasów walczyli o nowe podstawy gospodarki, o sprawiedliwość społeczną, o prawidłowy kierunek rozwoju narodu.

„Mamy wiele powodów do dumy narodowej z naszych historycznych osiągnięć — mówił na VI Plenum KC PZPR Bolesław Bierut. — Powinniśmy umieć wydobyć z mroków historii wiele z tych osiągnięć i wiele postaci, na których talentach, ofiarnych wysiłkach, poświęceniu i bohaterstwie sami winniśmy się uczyć i uczyć naszą młodzież, ponieważ klasy panujące nie pokazywały najczęściej narodowi tego, co najbardziej było w nim cenne, wartościowe, postępowe i twórcze.“

Nie pierwsze to spojrzenie wstecz na osiągnięcia naszych poprzedników: w roku 1951 mieliśmy zjazd naukowy i wielką wystawę Oświecenia. Pamiętamy pokaźny tom tzw. Księgi Kołłątajowskiej — zbiór cennych, pionierskich prac odrzucających dotychczasowy balast zafałszowań nauki burżuazyjnej i przywracających pełnię postępowych tradycji narodowych. To samo zadanie stoi przed Zjazdem Polskiego Odrodzenia, który będzie wstępnym podsumowaniem intensywnych badań prowadzonych dotychczas. Nie ma prawie dyscypliny historycznej, która by nie notowała konkretnych osiągnięć w badaniach nad postępowymi tradycjami narodu i polskiej kultury narodowej. Rok temu zakończył swe prace Zjazd Historyków w Otwocku, który przyniósł nowe wytyczne dla syntezy różnych epok naszych dziejów, szczególnie dla syntezy okresu Odrodzenia. Osiągnięcia tego Zjazdu, które niedługo zostaną udostępnione drukiem, są tym bardziej cenne, że powstały przy dużej pomocy historyków radzieckich, oddających swą wiedzę i doświadczenie na użytek uczonych polskich z przyjazną uczynnością, nigdzie nie praktykowaną w stosunkach międzynarodowych. Odtąd z inną zupełnie energią zagłębiają się nasi historycy w mroczne tereny przeszłości. W odstępach paromiesięcznych odbyły się dwa dalsze zjazdy — jeden, w czerwcu 1952 roku w Kielcach, drugi — w marcu 1953 roku w Toruniu. Ten ostatni zjazd miał już bardzo konkretne cele: jego zadaniem było uzbroić w wiedzę historyczną badaczy sztuki, literatury i nauki, którzy w osobnych sekcjach wystąpią na Zjeździe Polskiego Odrodzenia.

Następnym z kolei terenem wspólnych spotkań rozmaitych dyscyplin historycznych badających okres polskiego Odrodzenia był Zjazd w Nieborowie, który odbył się w końcu kwietnia br. Na materiale obszernego referatu prof. H. Barycza na temat historii nauki polskiej przedyskutowano wszystkie problemy wynikające z nowych oświeleń, jakie do wspólnej wiedzy o polskim Odrodzeniu wnieśli historycy literatury, języka, sztuki, wreszcie historycy dziejów gospodarczych i społecznych. Nauka nasza uczyniła dalszy krok na drodze pracy zespołowej.

Specjaliści poszczególnych dyscyplin historycznych nie oczekiwali biernie na pomoc kolegów-historyków. W roku 1951 odbyła się związana z Kongresem Nauki I Ogólnopolska Konferencja Naukowa w Sprawie Badań nad Sztuką, która tak określiła swe cele: „W badaniach nad sztuką polską winniśmy ujawnić samodzielność jej rozwoju w oparciu o twórcze siły ludowego podłoża — winniśmy prześledzić i wydobyć trwającą w całym przebiegu dziejów walkę o jej ludowy i narodowy charakter. W badaniu i kształtowaniu polskiej sztuki realizmu socjalistycznego winniśmy twórczo nawiązać do społecznie postępowych, rewolucyjnych momentów przeszłości, z dziejowego dorobku naszej sztuki winniśmy wydobyć bezcenne skarby doświadczenia artystycznego, wartości naukowych, wyrosłych na gruncie realistyczno-poznawczego stosunku do rzeczywistości.“

Po tej pierwszej konferencji naukowej historyków sztuki nastąpiły dalsze, poświęcone już bezpośrednio epoce polskiego Odrodzenia: konferencja kielecka z lata 1951 roku, zjazd historyków sztuki w Poznaniu z marca 1952 roku i zjazd krakowski z listopada tego samego roku. Polonistów powinien zainteresować fakt nie notowany w nauce burżuazyjnej — ścisła współpraca historyków sztuki z historykami literatury, rozpoczęta już w roku 1950 na specjalnej konferencji w Nieborowie, poświęconej sprawie periodyzacji historii sztuki i literatury. Od tego czasu nie ma ani jednej poważniejszej konferencji naukowej, na której by nie wymieniali swoich do-

świadczeń przedstawiciele obydwu dyscyplin, konkretnie członkowie Państwowego Instytutu Sztuki i Instytutu Badań Literackich.

Poloniści zorganizowani w Instytucie Badań Literackich również przeszło od roku przygotowują się do Zjazdu Polskiego Odrodzenia. Rok temu ukazał się podwójny „staropolski“ numer *Pamiętnika Literackiego*, przynoszący wstępną syntezę historii polskiego Renesansu oraz bogate materiały szczegółowe. W następnym tomie *Pamiętnika* również znajdują się rozprawy i materiały z tej epoki. Sam Zjazd Polskiego Odrodzenia w istocie jest rozwiniętą inicjatywą Instytutu Badań Literackich, który organizował sesję poświęconą Modrzewskiemu przy współudziale przedstawicieli innych dyscyplin historycznych.

Zjazd Polskiego Odrodzenia zaplanowany jest bardzo szeroko. Obok referatów plenarnych poświęconych najwybitniejszym postaciom tej epoki: Kopernikowi, Modrzewskiemu i Kochanowskiemu, wiele referatów wygłoszonych będzie w sekcjach. Będą tam reprezentowane wszystkie niemal dziedziny historii: historia społeczno-gospodarcza, historia literatury, historia sztuki (sztuk plastycznych, teatru i muzyki), historia nauki, historia języka. Niezależnie od tego zorganizowana będzie wielka wystawa, która w analogicznych działach ukaze nam naocznie najwyższe osiągnięcia tej epoki, zbliży ją poprzez eksponaty szerokim rzeszom widzów. Podobną rolę spełnią monumentalne wydawnictwa pism Mikołaja Kopernika i Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Wielka impreza zjazdowa obejmie swym zasięgiem teatr, radio, prasę. Już w tym roku na sceny naszych teatrów weszły sztuki związane tematycznie z tym okresem, jak np. sztuka Maliszewskiego o Kochanowskim czy Morstina o Reju. Byłoby niezmiernie pożyteczne, abyśmy mogli zobaczyć przynajmniej jedną sztukę oryginalną z epoki — może udałoby się wystawić w czasie trwania Zjazdu *Odprawę posłów greckich* lub jakąś inną — rybałtowską. Najpiękniejszym tłem dla tego rodzaju widowiska byłby oczywiście Wawel.

Bogatej treści naukowej Zjazdu Polskiego Odrodzenia odpowiadać będzie z pewnością zainteresowanie całego społeczeństwa. Bo też nauka nie była nigdy tak bliska życiu i bieżącej praktyce społecznej jak obecnie. Dopiero teraz jesteśmy w stanie należycie ocenić uparte wysiłki naszych przodków zmierzające do samodzielności narodowej, którą tłumiono przed wiekami poprzez narzucanie zwierzchnictwa Kościoła, usuwanie języka narodowego na rzecz średniowiecznej łaciny, poprzez wysuwanie mirażu szczęśliwości niebieskiej po to, by ludzie pokornie znosili ucisk i nędzę tu, na ziemi, nie darmo nazywanej przez Kościół padolem płaczu. Ileż dumy narodowej tkwi w słowach wypowiedzianych w Polsce prawie 500 lat temu: „Nigdy nie przystoi tak pokornie i tak uniżenie pisywać do papieża, jak gdyby król w okowach w więzieniu papieża był trzymany.“ Mówił to Jan Ostroróg, który miał odwagę wysnuć stąd wnioski na owe czasy wręcz rewolucyjne: „Gdyby panowie biskupi i całe duchowieństwo istotnie tyle byli duchownymi, jak się być mienia, i gdyby często odczytywali, co się wyżej przytoczyło, pochwalilibym zaiste wtedy to, by żadna władza świecka nie mieszała się w wybór duchowieństwa... Przeto dla uniknięcia większego złego lepszy zdaje się wybór biskupów ze strony króla, by nie tylko uczeni, ale i przyjemni byli, iżby nieobyczajowość i niechęć osób nie pobudzała ciągłą nienawiścią jednego stanu przeciw drugiemu.“ Wielki następca Ostroroga, Modrzewski, wezwie „przed trybunał rozumu“ niesprawiedliwość ówczesnego ustroju, Kopernik natomiast wyzwoli myśl ludzką spod zwierzchnictwa teologii, aby ludzkość mogła swobodnie poznawać prawa rządzące przyrodą i dostosowywać ich działanie na użytek człowieka.

I właśnie to wszystko, to, co było w tej epoce najlepszym i stało się źródłem wielkich tradycji całej postępowej ludzkości — czcić będziemy podczas jubileuszu Polskiego Odrodzenia.

Z PRACY OŚRODKÓW DOSKONALENIA KADR

W dniach 21—29 stycznia rb. odbył się w Otwocku śródroczny Kurs dla powiatowych instruktorów języka polskiego, prowadzony przez kierownika sekcji CODKO. Kurs był przeznaczony dla tych czynnych instruktorów, którzy dotychczas nie zostali przeszkoleni centralnie. Dziewięćdziesięciu polonistów wysłuchało cyklu wykładów i brało udział w przewidzianych programem seminariach. Kurs został rozpoczęty wykładem ob. wiz. Lampasiaka na temat aktualnych zagadnień politycznych. W dalszych wykładach omówiono takie zagadnienia, jak: kształtowanie światopoglądu naukowego na lekcjach poświęconych lekturze, historii literatury i nauce o języku; metody walki o poprawność językową uczniów; podstawowe tezy marksistowskiej teorii literatury i ich znaczenie dla praktyki szkolnej; metodyka nauki o literaturze; realizm socjalistyczny w literaturze; błędy i osiągnięcia najnowszej prozy polskiej; metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu; polonistyczna praca pozalekcyjna; wykorzystanie pomocy naukowych w pracy szkolnej i in. Wykładowcami byli pracownicy ośrodków, a funkcje asystentów pełnili kol. kol. dr Papierkowski (Lublin) i dr Jerschina (Kielce).

Ponieważ Kurs odbywał się w okresie Dni Leninowskich, uwzględniono w pracy omówienie wielkiego znaczenia prac Lenina i jego zasług dla rozwoju teorii realizmu socjalistycznego w literaturze i sztuce.

Wielkie zainteresowanie wzbudziły wśród słuchaczy m. in. projekty pomocy naukowych przywiezione przez kol. Dąbrowską z Wrocławia i zademonstrowane podczas wykładu oraz udostępnione na zaimprovizowanej wystawie. Zgromadzone eksponaty, choć nieraz nie pozbawione usterek natury merytorycznej czy praktycznej, były dowodem podjęcia przez wielu polonistów zdecydowanej walki z werbalizmem w nauczaniu oraz świadczyły o twórczej, nowatorskiej inicjatywie nauczycieli, nie oglądających się na dostarczanie im przez produkcję fabryczną gotowych pomocy. Szereg pomysłów praktyków z dość nieraz głębokiego terenu zasługuje na upowszechnienie.

Ponieważ wśród uczestników Kursu było wielu polonistów uczących w miejscowościach odległych nieraz od większych ośrodków życia kulturalnego, udostępniono im obejrzenie kilku przedstawień w teatrach warszawskich; m. in. odbyto zespołowe wycieczki na *Lalkę*, *Rewizora*, *Drogę do Czarnolasu* i do teatru kukiełek.

Wielu słuchaczy Kursu wyrażało zadowolenie z możliwości wzięcia w nim udziału; niektórzy skwapliwie dopytywali się, co należy uczynić, by zapewnić sobie uczestnictwo w najbliższych kursach wakacyjnych. Fakt to o tyle radosny, że pytającymi byli niejednokrotnie nauczyciele młodzi, jak np. kol. Koselnik Daniela z Chojny (Szczecin) czy kol. Hass (woj. warszawskie). Aktywną postawą wyróżniła się także grupa młodych absolwentek WKN-u kieleckiego, które, jak np. kol. Pęksa Alfreda z pow. radomskiego, w godzinach wolnych od pracy szeroko dyskutowały treść wykładów i ćwiczeń. Spośród starszych nauczycieli zwracali uwagę kol. Moskaliń Krystyna (Kraków), kol. Klimoszowa Dorota (Rybnik) oraz grupa instruktorek z m. Warszawy.

Nie zabrakło na Kursie także i dyskusji o *Polonistyce*, którą przeprowadził ze słuchaczami przedstawiciel Redakcji kol. mgr Bagiński. Omówiono w niej zalety i braki pisma, wysuwano konkretne wnioski pod adresem Redakcji i udowodniono, iż pismo staje się coraz bardziej nieodzowną pomocą w codziennej pracy polonisty-

cznej. Słuchacze opracowali na miejscu kilkadziesiąt konspektów lekcyjnych, z których część Redakcja niewątpliwie wykorzysta i upowszechni. Dowodem, czy dyskusja była owocna, będą między innymi artykuły nadsyłane z terenu.

W marcu br. odbył się identyczny jak w Otwocku Kurs w Studium Doskonalenia Kadr w Bydgoszczy, który zgromadził dalszych 63 nauczycieli-polonistów, przede wszystkim czynnych instruktorów powiatowych. Program Kursu był taki sam jak w Otwocku, nowością było jedynie wprowadzenie wstępu recytatorskiego Zuzanny Pawłowskiej oraz dyskusji na temat roli żywego słowa poetyckiego w procesie nauczania języka polskiego i wychowania oraz w umiłowaniu mowy ojczystej. Piękna, realistyczna recytacja czołowych utworów naszej literatury — od Reja do Tetmajera — była punktem wyjścia wielce ożywionej dyskusji, która z jednej strony uzmysłowiła słuchaczom szereg doniosłych problemów wychowawczych związanych ze szkolną polonistyką (uwrażliwienie estetyczne naszej młodzieży, urobienie ich emocjonalnej postawy wobec języka swego narodu), z drugiej zaś wykazała, z jaką troską i powagą nauczyciel-polonista do tych zagadnień podchodzi. Na pewno rezultaty tej dyskusji dadzą się zauważyć w pracy szkolnej absolwentów Kursu. W końcowej naradzie wytwórczej stwierdzili oni jednogłośnie, że dzięki Kursowi będą się czuli obecnie pewniej w swej pracy, że uzyskali wydatną pomoc w przemyśleniu i przepracowaniu szeregu zagadnień metodycznych, wzbogacili swą wiedzę rzeczową.

Jaki nasuwa się ostateczny wniosek w związku z powyższymi kursami? Oczywiście miarą wartości i użyteczności przeszkolenia będzie dla nas przede wszystkim podniesienie się poziomu prac zespołów międzyszkolnych w powiatach oraz wyników nauczania i wychowania osiągniętych przez samych absolwentów w ich codziennej pracy szkolnej.

*

Drugie półrocze bieżącego roku szkolnego jest okresem wzmoczonej pracy między innymi nad zagadnieniami przydzielonymi we wrześniu do opracowania poszczególnym aktywnym sekcji polonistycznych WODKO. Wyniki tych prac, udostępnione Instytutowi Pedagogiki, pomogą może, choć w drobnej mierze, szybciej i lepiej przeanalizować oraz opracować w formie naukowej szereg problemów podstawowych dla polonistyki szkolnej.

W obecnej chwili przeprowadzono już w wielu województwach dyskusje nad konspektami opracowań i nad ich pierwszymi redakcjami. Na krajowej naradzie kierowników sekcji WODKO w lutym r.b. podzielono się uwagami i doświadczeniami. W czerwcu będzie więc można zebrać owoce doświadczeń i prac nauczycieli-polonistów, związanych z takimi m. in. problemami, jak:

1. Kształtowanie światopoglądu naukowego na lekcjach poświęconych opracowaniu lektury (Białystok, Poznań, Warszawa woj., Zielona Góra).
2. Wychowanie patriotyczne przez nauczanie języka polskiego (Białystok, Kraków, Łódź woj., Warszawa m.).
3. Zasady, metody i przykłady włączania zagadnień konstytucji do lekcji i pracy pozalekcyjnej (Koszalin, Opole, Toruń).
4. Metody walki o poprawność językową i umiłowanie języka ojczystego a proces wychowania patriotycznego (Kielce, Lublin, Opole).
5. Politechnizacja i kształcenie praktyczne na lekcjach języka polskiego i w polonistycznej pracy pozalekcyjnej (Gdańsk, Koszalin, Olsztyn).

6. Zagadnienie wytwarzania i wykorzystywania w pracy polonistycznej pomocy naukowych (Łódź woj., Rzeszów, Wrocław, Zielona Góra).

7. Jak urządzić i wykorzystać w akcji doskonalenia kadr polonistycznych wzorową pracownię (Katowice, Olsztyn, Poznań).

8. Zasady i metody pracy z tekstem na lekcjach języka polskiego (Gdańsk, Łódź m., Szczecin).

W miesiącach styczniu i lutym rb. aparat ośrodków przeprowadził w terenie dyskusję nad obowiązującymi dotychczas programami nauczania, m. in. języka polskiego. Akcja ta, podjęta w ramach współpracy z Instytutem Pedagogiki, miała na celu przynieść wyczerpujące odpowiedzi na szereg z góry sformułowanych pytań dotyczących treści programu, jego podstaw ideologicznych, celów wychowawczych przezeń określanych oraz samego układu, a także wciągnąć do pracy nad nowym programem najszerze rzesze wybitnych polonistów-praktyków. Dotychczasowe tego rodzaju akcje nie spełniały pokładanych w nich nadziei i przynosiły jedynie mniej lub bardziej ogólnikowe sformułowania, w których przebijał na ogół ton narzekania zamiast konkretnych wniosków, które by ułatwiły pracę Komisji Programowej.

I tym razem nie wszędzie umiano uniknąć owego błędu. Rezultaty w formie rzeczowych i twórczych uwag i wniosków przyniosła jedynie praca tych sekcji wojewódzkich języka polskiego, które we właściwy sposób zorganizowały całą pracę i które wciągnęły do niej naprawdę twórczych nauczycieli.

Oceniając ogólnie powyższą akcję trzeba stwierdzić, iż po raz pierwszy udało się zebrać w terenie dość bogate materiały, szereg śmiałych, odważnych i na ogół przemyślanych wypowiedzi, które powinny pomóc w stworzeniu nowego, dobrego programu.

*

W dniach 16—21 lutego rb. odbyła się w Otwocku II w tym roku krajowa narada kierowników sekcji języka polskiego WODKO w której wzięło udział także 8 członków aktywu terenowego.

W części naukowo-metodycznej zajęto się takimi zagadnieniami, jak: ogólna charakterystyka i ocena polskiej poezji współczesnej (wykład prof. dra J. Z. Jakubowskiego), kształtowanie naukowego poglądu na świat przez nauczanie języka polskiego (referat kol. L. Mikusińskiego, Poznań), metody walki o poprawność językową uczniów (referat kol. kol. dra Jerschiny z Kielc i dra Papierkowskiego z Lublińa), metodyka ćwiczeń w mówieniu (wykład kol. Pojawskiej z Kielc) oraz wykorzystanie pomocy naukowych na lekcji (referat kol. Dąbrowskiej, Wrocław).

Wiele czasu poświęcono sprawom tegorocznych egzaminów końcowych i pomocniczych. Przeanalizowano instrukcję egzaminacyjną, dyskutowano zagadnienie pytań, zastanawiano się nad sposobem przygotowania nauczycieli w terenie do tego tak ważnego zarówno pod względem politycznym, jak i wychowawczym wydarzenia w życiu naszej szkoły.

W części organizacyjnej narady przedyskutowano pracę sekcji WODKO w I półroczu, biorąc za punkt wyjścia sprawozdania kolegów Sładka (Kraków) i Bagiń-

skiego (Warszawa). Omówiono jej braki oraz osiągnięcia, stwierdzając stały wzrost jakości tej pracy, bogacenie się doświadczenia oraz coraz ściślejsze wiązanie się w pracy z aparatem administracji szkolnej. W podsumowaniu bogatej w problemy i wielce ożywionej dyskusji ustalono wytyczne pracy w II półroczu.

Pracę na powyższej naradzie urozmaicił występ recytatorski Zuzanny Pawłowskiej, odbyła się także wycieczka do teatru.

Kierownicy sekcji WODKO spotkają się w bież. roku szkolnym jeszcze raz — w maju, by przygotować się z kolei do tak ważnej w życiu naszej szkoły akcji, jaką stanowią doroczne konferencje sierpniowe.

KOMUNIKAT

o zmianie terminu przyjmowania zamówień i wpłat na prenumeratę

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę dzienników i czasopism poczynszy od bieżącego okresu przyjmowane będą w nowych terminach:

**Od dnia 11 każdego miesiąca do dnia 10 następnego miesiąca
— na najbliższy okres kalendarzowy.**

Na okresy półroczne — do dnia 10 grudnia i czerwca.

Na okres roczny — do dnia 10 grudnia.

TREŚĆ NUMERU

Odczytujemy na nowo dzieła Józefa Stalina 1

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jan Baculewski — Kierunki rozwoju nurtów ideologicznych i literatury po roku 1864 6

ZAGADNIENIA PROGRAMOWE I METODYCZNE

Karol Lausz — W sprawie programu nauczania języka polskiego w klasach V—XI 25

Tadeusz Parnowski — Sprawa pomocy naukowych do nauki języka polskiego w szkole 36

Jadwiga Gumińska — W związku z artykułem Marii Kniaginowej „Przydawki, dopełnienia i okoliczniki“ 41

Michał Dadlez — Jak interpretować wiersz Słowackiego „Wyjdzie stu robotników“ 43

OCENY I SPRAWOZDANIA

Piotr Turkowski — „O marksistowskiej teorii literatury“ 44

Nowe książki i wznowienia 48

KRONIKA

Hanna Budzykowa — Przed Zjazdem Polskiego Odrodzenia 50

Jerzy Kram — Z pracy ośrodków doskonalenia kadr 53



