

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

CZY POTRZEBNE SĄ ZMIANY W PROGRAMIE NAUCZANIA LITERATURY?

Na początek dyskusji *)

Mnożą się narzekania, że nasza współczesna szkoła jest tradycjonalistyczna, że nie nadaża za głębokimi przeobrażeniami dokonującymi się w całym życiu społeczeństwa, że metody nauczania są zbyt werbalne itp. itp. W chwili, gdy piszemy ten artykuł, rozpoczyna się na łamach różnych czasopism dyskusja na temat zasadniczej reformy szkolnictwa. Kwestionuje się m. in. przydatność wykształcenia humanistycznego według tradycyjnego wzoru, rozlegają się coraz częściej głosy domagające się ograniczenia humanistyki, aby znaleźć więcej czasu na zajęcia praktyczne zbliżające do produkcji i na przedmioty związane z dziedziną techniki odgrywającej tak olbrzymią rolę we współczesnym świecie.

Sprawa jest poważna i trudna. I nie chodzi o to, aby stworzyć dylemat: humanistyka lub politechnizacja nauczania, *humaniora* lub *pantechnika*. Sprzeczność jest bowiem pozorna. Przecież postęp techniczno-cywilizacyjny służyć winien temu, aby usprawnić ludzką pracę, aby w konsekwencji zwiększyć liczbę godzin wolnych od codziennego i żmudnego wysiłku, aby stworzyć możliwość pełnego rozwoju człowieka korzystającego szeroko z radości, piękna i mądrości sztuki i nauki.

Tak, to prawda, i na to godzą się chyba wszyscy, że przypomnimy cytowaną na łamach prasy parafrazę ewangelijnego wersetu: „technika z humanistyki powstała i w humanistykę się obróci”. Ale tymczasem to tylko wizja pięknej przyszłości. Szkoła dzisiejsza, szkoła, jak zwykle mówimy, epoki przejściowej, ma wiele pilnych i trudnych problemów do

*) Myśli zawarte w tym zagajeniu dyskusji rozwinąłem szerzej w artykule w „Nowej Kulturze”, nr 26 z br.

rozstrzygnięcia. Jak przeprowadzić reformę treści i metod nauczania, aby zmieścić w programie elementy nowoczesnej wiedzy uzbrajającej młodzież do aktywnego udziału w życiu epoki, która rozbiła atom, buduje mózgi elektronowe i sięga w przestrzenie międzyplanetarne? Czy w tej sytuacji nie należy po prostu ograniczyć encyklopedycznej wiedzy, na jakiej wspierają się niejednokrotnie przedmioty humanistyczne? Czy nie zmniejszyć, chociażby przejściowo, zakresu owych przedmiotów? Czy nie powinny one oddać nieco godzin przedmiotom takim, jak matematyka, fizyka, chemia, zajęcia praktyczne?

Nie rozstrzygamy trudnego problemu reformy programów zbyt pochopnie śladem niefrasobliwych publicystów, rzucających gromy na humanistykę i domagających się „radikalnej reformy” bez wnikięcia w złożoność zagadnienia. Na pewno, współczesna szkoła musi być silniej nasycona elementami wiedzy technicznej, musi być bardziej nowoczesna. Ale nie wylewajmy dziecka z kąpielą! Współczesna szkoła socjalistyczna nie może zrezygnować z wiedzy humanistycznej, z wiedzy o historyczno-społecznym rozwoju ludzkości, z wiedzy przynoszącej pogłębione poczucie społecznej odpowiedzialności, jak to w lapidarnym skrócie wyraził Mickiewicz w wykładzie w College de France w roku 1843: „Nikt bardziej od nas nie unosi się nad cudami, jakże przemysł wyrabia, nad tą jego niezmierną siłą, która musi opanować ziemię — ale i tu idzie o coś daleko ważniejszego: idzie o to, kto zgarnie w swoją dłoń te wszystkie ogromne środki, jaki duch obejmie rządy globu? Arsenale nie mają zdania: służą każdemu zdobywcy”.

Oczywista, konieczna reforma szkolna domaga się od nas polonistów, abyśmy uważniej wejrzeni we własny ogródek. Czy wszystko jest tu w porządku? Czy nauczanie języka ojczystego spełnia istotnie swoje odpowiedzialne zadania poznawcze i społeczno-wychowawcze? Czy np. dobór lektury odpowiada potrzebom nowych czasów? Czy nie należy odciążyć młodzieży od encyklopedycznego balastu? Czy lekcje polskiego nie są suche, nieinteresujące i czy nie odrywają młodzieży od żywych problemów naszej epoki?

Artykuł niniejszy nie odpowie na te wszystkie niepokojące pytania. Proszę go przyjąć jako początek dyskusji. Trzeba, żeby głos zabrali przede wszystkim koledzy praktycy ze szkoły, żeby rozwinęła się twórcza dyskusja. Łatwo, jak wiadomo, wołać gromko: potrzebne są radykalne zmiany w programie! Ale jak to robić w konkretnych szczegółach? Co zmienić? Co usunąć? Co dodać? Potrzebna, bardzo potrzebna jest rzetelna, odpowiedzialna dyskusja. Wysuwając kilka spraw pragnę ją zainicjować w przekonaniu, że zmiany są jednak konieczne, że nie można okopać się w pozycjach obecnych. Nie są to zresztą tylko nasze polskie kłopoty. Dyskusja na temat nauki literatury toczy się od kilku lat w Związku Radzieckim (referowała ją w poprzednim numerze *Polonistyki* Barbara Rafałowska). Niepokój nurtuje i szkołę francuską, jak o tym świadczy np. rozdział „Literatura a szkoła” w książce Rene Marill Abberesa pt. *Bilans literatury XX wieku*. A rzecz sprowadza się przede wszystkim do problemu: dlaczego nauczanie literatury straciło dawną siłę oddziaływania, dlaczego lekcje poświęcone temu przedmiotowi są często tak nudne i nie budzą głębszych zainteresowań humanistycznych? Czy przyczyna nie tkwi m. in. w przeładowaniu materiałem historycznoliterackim, czy nie należy nasycić programu silniej współczesnością, czy nie ograniczyć zakresu ogólnych kursu historii literatury, wiedzy encyklopedycznej na

rzecz po prostu lektury konkretnych utworów literackich? Czyli, czy nie zerwać z nadmiernym uhistorycznieniem nauczania literatury a uczyć po prostu czytania książek, wyrabiać potrzebę obcowania z nimi jako trwałego nawyku?

*
* *
*

Problem jest nienowy. Ma bogatą literaturę w polskiej i obcej dydaktyce od przełomu XIX i XX wieku. Kurs historii literatury w szkole podlegał niejednokrotnie krytyce. U nas najostrzej zaatakował go Kazimierz Wóycicki w znanej rozprawie *Rozbiór literacki w szkole* (rok 1922). Zresztą — wbrew utrwalonym sądom — sens kursu historii literatury kwestionował u schyłku swej różnorodnej działalności i *magnus parens* krytyki pozytywistycznej, Piotr Chmielowski, gdy w roku 1899 w *Metodyce historii literatury* pisał m. in. „Błędnym jest przeważnie jeszcze dotychczas panujący u nas zwyczaj zasadzania nauki historii literatury na przyswojeniu sobie pewnej liczby nazwisk autorów, tytułów dzieł, oraz ogólnikowych określeń ich wartości, jak niemniej ogólnikowych charakterystyk epok, na które dzieje literatury podzielono... Przystwojenie sobie wiadomości o życiu i pismach autora wzbogaca tylko pamięć, a wyuczanie się charakterystyk w najlepszym razie może pomnożyć ilość pojęć ucznia, opartych na cudzej powadze. I takie zaopatrzenie skarbnicy umysłowej jest niewątpliwie pożyteczne; lepsze jest ono od pustki zupełnej; lecz jeśli kto chce naprawdę poznać dzieje literatury, ten na nich poprzestać nie może, ten musi się zaznajomić z uczuciami, myślami i ideałami narodu zawartymi w dziełach znakomych autorów, ten musi je sobie przyswoić na najwewnętrzniejszą treść swego umysłu. Jakże tego inaczej dokonać, jeżeli nie przez czytanie dzieł? Zarówno badacz, jak uczący się powinien zacząć przede wszystkim od czytania autorów... Muszę wystąpić przeciwko błędnemu mniemaniu, podzielanemu przez ogromną część nauczycieli, jakoby należało zapoznawać ucznia z jak największą liczbą autorów i ich dzieł. Cała litania nazwisk, wyuczona na pamięć, nie ma tej wartości dla umysłu co dobre przestudiowanie jednego — jedyne go autora”.

Kurs historii literatury w szkole — kwestionowany w latach międzywojennych zarówno przez tych, którzy głosili kult intuicji i pojmowali literaturę jako dzieła niezwykłych duchów oderwanych w istocie od procesów historycznych, jak i przez zwolenników traktowania literatury z pozycji strukturalizmu i kryteriów formalnych — miał jednak zawsze wielu zwolenników wśród polonistów. Ukazać młodzieży całość dziejów literatury narodowej, jej piękno i bogactwo — to pociągało nauczycieli, którzy pragnęli zaszcześcić młodzieży poczucie słusznej dumy patriotycznej.

Nowym, powojennym programom nauczania literatury obce było zarówno pozytywistyczne rozumienie literatury oparte na koncepcjach Hipolita Taine'a, jak i estetyzująco-formalistyczna, ahistoryczna analiza dzieła literackiego. Programy powojenne uhistoryczniły nauczanie literatury w oparciu o metodę marksistowską, uczyły traktować dzieło sztuki w konkretnej rzeczywistości dziejowej, w kontekście walk ideowo-społecznych. Wprowadzono do liceum kurs historii literatury. W podręcznikach i w praktyce szkolnej wystąpiło jednak niebawem znamienne niebezpieczeństwo. Dzieło literackie pojmowano jednostronnie jako ilustrację procesów społecznych. Wywołało to w latach ostatnich reakcję, która zna-

laźla wyraz nie tylko w słusznej tendencji do traktowania utworu literackiego jako dzieła sztuki, lecz i w niechęci do analizowania jego ideowo-społecznej treści.

*
* *
*

To krótkie przypomnienie historyczne jest potrzebne, aby uniknąć błędów i jednostronności w momencie, kiedy chcemy dokonać współczesnienia programu nauczania literatury. W jakim kierunku powinny zmierzać zmiany? Propozycje dyskusyjne, dotyczące zarówno doboru materiału, jak i metod nauczania, ująłbym w następujące punkty:

1. *Zmniejszyć zakres materiału historyczno-literackiego, zrezygnować z ambicji ogarnięcia wielkiej ilości zjawisk literackich, z ogólnych zarysów historyczno-literackich.* Wydaje się, że trzeba iść za sugestią, jaką wysunął niedawno prof. Tadeusz Kotarbiński: „Humanizm łączy się zwykle z historyzmem... Trudno, trzeba będzie znacznie rozluźnić ten związek... Przeszłość będziemy przeżywać w skrótach i w skrótach skrótów... Idziemy ku humanizmowi coraz mniej historycznemu...”

2. *Przedmiotem lekcji trzeba uczynić niewielką, wyselekcjonowaną ilość konkretnych, najlepszych dzieł literackich, które uczeń sam rzeczywiście przeczyta.* (Unikać zdecydowanie rozprawiania o utworach znanych tylko z informacji!). Jest rzeczą sztuki dydaktycznej, aby zachować w analizie rozsądny umiar, aby nie powtarzać ani błędów osławionych rozbiorów *Pana Tadeusza* z wykresami akcji, ani ogólnikowych, pospiesznych omówień i wulgarnych ocen. Oparcie programu na lekturze wybranych utworów nie oznacza traktowania literatury w oderwaniu od procesu historycznego. Nie, chodzi o to, aby zrezygnować ze zbyt obfitego rejestru nazwisk, z nadmiaru materiału erudycyjno-informacyjnego. Skupienie uwagi na niewielkiej ilości utworów pozwoli na ich głębsze przeżycie i na żywsze odczucie uroku słowa artystycznego. Szersze niż dotychczas obcowanie z tekstem stanie się podstawą do wyrabiania nawyków lektury, do samodzielnego czytania książek. Oczywiście, znów jest sprawą sztuki pedagogicznej (dydaktyka to nie tylko *scientia* lecz i *ars*), aby z analizy dzieła literackiego nie uczynić formalistycznej nudy, aby w stylu i kompozycji utworu odkryć najistotniejsze problemy ideowe, obraz człowieka, świat jego myśli i dążeń. Fakt, że wulgarnie interpretacje sprowadzały dzieło sztuki do ogólnikowych formułek społeczno-politycznych, nie powinien prowadzić do ucieczki od rzetelnej analizy jego ideowej zawartości. Trzeba to po prostu robić lepiej. Trzeba poprzez analizę kształtu artystycznego docierać w głąb zagadnień ideowych, moralnych i społecznych dzieła sztuki. Tylko wtedy ożywią lekcje literatury poświęcone dawnym utworom.

3. *Przeżywając przeszłość „w skrótach i w skrótach skrótów” trzeba poświęcić więcej uwagi literaturze XX wieku.* Nie dlatego, żebyśmy byli przekonani, iż literatura współczesna przewyższa piękno i mądrość wielkiego, wielowiekowego dorobku historycznego. To absurd. Szkoła musi jednak pamiętać, że naturalne zainteresowania młodzieży zwracają się do współczesnej literatury. Polonista musi tu pospieszyć z pomocą, omawiać na lekcjach najwybitniejsze powieści i opowiadania, najbardziej ambitne osiągnięcia współczesnej poezji (przeprowadzając tu rozsądną selekcję, nie ulegając snobizmowi i mistyfikacji tych, o których Słonimski napisał, że „jeżdżą na gapę”). Wprowadziliśmy do programów w pewnym

okresie utwory współczesne bardzo słabe — powieści Hamery i Wilczka. To był błąd. Ale znów trzeba powtórzyć — nie wylewajmy dziecka z kąpielą! Nie uciekajmy od współczesności! Najlepsze dzieła literatury współczesnej polskiej i obcej (jak np. Hemingwaya i Szolochowa) nie powinny omijać szkoły. Trzeba zawarować więcej czasu na współczesne życie literackie!

*
* *

Uwspółcześnienie nauczania literatury — to nie tylko sprawa koniecznej redukcji materiału historycznoliterackiego. Uwspółcześnić, to:

po pierwsze — uczyć młodzież czytania autorów dawnych w sposób nie tylko historyczny, lecz współczesny, szukać w ich dziełach ważnych i żywych zawsze problemów życia jednostkowego i zbiorowego ze świadomością człowieka naszych czasów, dyskutować z nimi, z ich bohaterami;

po drugie — przygotowywać do korzystania z najcenniejszych osiągnięć literatury nowoczesnej, tej jej części, która głosi wiarę w człowieka, w skuteczność wysiłków człowieka budującego sprawiedliwy porządek rzeczy ludzkich.

Powie ktoś — to tylko ogólne sugestie. Naturalnie, ale od nich trzeba było zacząć, by przejść do dokładnych rozważań. Zaczniemy dyskusję: jak w szczegółach zreformować program i metody nauczania literatury, aby uczynić z dzieł literackich źródło najlepszych wzruszeń nad powagą i pięknem życia, aby literatura stała się istotnie życiową potrzebą uczącej się młodzieży. Otwieram dyskusję!

ZENONA MACUŻANKA

DROGA TWÓRCZA LEONA KRUCZKOWSKIEGO

Twórczość Kruczkowskiego stanowi w naszej literaturze zjawisko wybitne. Dwie jej cechy należy podkreślić u progu tej analizy: wierność przyjętej od początku idei pisarstwa społecznego, zaangażowanego oraz wstępującą i konsekwentną linię rozwoju ideowego i artystycznego. Kruczkowski nie był pisarzem miotającym się wśród skrajnych nastrojów i poglądów politycznych; nie zmieniał przyjętej raz idei.

Od początku twórczość jego cechuje dojrzałość intelektualna i społeczna. Odważnie wystąpił on w 20-leciu z niepopularną wówczas koncepcją literatury zaangażowanej, podejmującej ostre problemy moralne i społeczne. Już pierwszą powieścią określa swą osobowość pisarską, wyraźnie oddziela nią przeciwników od przyjaciół ideowych, wchodzi w sam środek utarczek i sporów polityczno-literackich. Po wojnie zaś z całą odwagą podejmuje konflikty zrodzone w wyniku ostatniej wojny — zarówno nasze, polskie, narodowe sprawy (*Odwety*), jak i szersze, nurtujące całą ludzkość (*Niemcy*). Druga wojna światowa dzieli twórczość Kruczkowskiego na dwa wyraźne etapy, występujące o tyle ostrzej, że i gatunki literackie, jakie interesują twórcę, są zgoła odmienne. Do wojny zasadnicza twórczość Kruczkowskiego to powieść, powstają wówczas: *Kordian i cham*, *Pawie pióra* i *Sidla*. Po wojnie zaś drogę pisarską wyznaczają: *Odwety*, *Niemcy*, *Juliusz i Ethel*, *Odwiedziny*, *Pierwszy dzień wolności*. W toku dalszej analizy będziemy uwzględniać ten podział.

I

Międzywojenna twórczość Kruczkowskiego jest nader ciekawą sprawą dla badaczy kultury, a nawet historii 20-lecia. W sposób najbardziej dojrzały w tym okresie wyraził on bowiem rewolucyjną koncepcję literatury, która dopiero kształtowała się w ostrej walce ideologicznej. Zrealizował w literackim kształcie to, co jeszcze niejasno, nierzadko postulowała pełna sprzeczności, rodząca się marksistowska publicystyka i krytyka. Wyraził to odważnie i w sposób przemyślany, zważywszy zwłaszcza, że był to początek drogi twórczej. Już *Kordian i cham*, a potem kolejno *Pawie pióra* i *Sidla* — to powieści zwarte, dojrzałe w kształcie fabularnym, formalnym oraz w wyrazie ideowym. Świadomie stawia tu pisarz w centrum intelektualnego i artystycznego wysiłku jasną tendencję polityczną i ideową, jej podporządkowuje wszystkie środki formalne. Kruczkowski już od początku twórczości z całą świadomością pisarską rozpoczyna kształtowanie charakterystycznego dla niego w tym okresie rodzaju powieści publicystycznej, powieści-polemiki, powieści, w której nad całością góruje zamysł ideowo-moralny (zwłaszcza *Kordian i cham* i *Pawie pióra*). Powieść Kruczkowskiego jest typowa dla okresów przełomów, dla nieokręplonych jeszcze ideowo i artystycznie kierunków.

Literatura rewolucyjna w 20-leciu, szczególnie zaś nurt związany wyraźnie z walką o socjalistyczne przeobrażenie społeczne nie mogła narzekać na brak różnorodnych talentów. Broniewski, Jasiński, Stande, Wandurski, Szymański, Szenwald, Kruczkowski, Wasilewska — oto niepełny rejestr nazwisk wskazujących na skalę i różnorodność talentów, często na nie zrealizowane możliwości artystyczne. Kruczkowski wśród tych nazwisk nie stanowił na pewno zjawiska olśniewającego barwą i bogactwem pióra, zjawiska z miejsca wyróżniającego się wysokim artyzmem. Ale wyróżnia się dojrzałością ideową i intelektualną, konsekwencją zaangażowania po stronie najbardziej rewolucyjnych sił w ówczesnym układzie społecznym. W sposób głęboko przemyślany wprowadza on do literatury ludowe spojrzenie na przyszłość i teraźniejszość, walczy o ukazanie procesu rozwoju życia narodowego i społecznego z pozycji najbardziej uciskanych mas ludowych. Tak dojrzała myśl społeczna idzie w parze z dużej miary precyzją pisarską, z świetnym stylem i językiem.

Pisarstwo ówczesne Kruczkowskiego jest w tym sensie zjawiskiem nader ciekawym, bo z całą świadomością towarzyszy rozwojowi ówczesnej myśli rewolucyjnej w estetyce, ówczesnym postulatом krytyki literackiej, często jest od niej bardziej dojrzałe i samodzielne, często zaś popołnia z całą świeżością i gorliwością te błędy, które legły także na rozwoju ówczesnej marksistowskiej myśli teoretycznej (np. sprawa narodowościowa).

Marksistowska teoria estetyczna, a także krytyka literacka, bardzo jeszcze załążkowa, stanowiły w 20-leciu żywą i ważną część składową ogólnej walki politycznej o postęp. Krytyka i publicystyka literacka idą w czołówce postępowej myśli. Nie ma sprawy społecznej, ideologicznej, która by nie została prześwietlona ostrym piórem literata. W tym leży siła frontu literackiego. Wiersze Broniewskiego, Jasińskiego, Standego, utwory Kruczkowskiego są ideowym sztandarem sił walczących. Pisarze lewicowi nie boją się występować w publicystyce i literaturze w roli agitatorów politycznych. Ich utwory zagrzewają do walki o postęp, do walki z rodzącym się w Polsce faszyzmem. Literatura tych pisarzy jest w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu literaturą polityczną. Tendencja polityczna nie obniżyła kształtu artystycznego twórczości takich pisarzy, jak Broniewski czy Jasiński, choć nie u wszystkich pisarzy walczących kształt artystyczny twórczości dorównywał szlachetnej idei. Twórczość Kruczkowskiego stanowiła zjawisko znamienne w tym sensie, że idea polityczna, moralna była w niej problemem naczelnym, prowadzącym do stworzenia specyficznego rodzaju powieści publicystycznej.

Wczesna twórczość Kruczkowskiego charakteryzuje się podejmowanym tematem. Nawet powierzchowne spojrzenie na literaturę 20-lecia upoważnia do stwierdzenia, że problem chłopski, problematyka przeobrażeń społecznych na wsi stanowi dla niej zagadnienie pierwszoplanowe.

Czy jest to tylko modny temat literacki, wysuwany przez lewicę na zasadzie pomysłu kawiarnianego? Sprawa chłopska, sprawa wsi wysuwa się na czoło rewolucyjnych żądań obozu lewicy. Reformy agrarne interesują także koła demokratyczne, umiarkowane postępowe. Lata 30 przynoszą falę rewolucyjnych strajków chłopskich, radykalizację ruchu ludowego. Jest to okres powstawania ludowych ugrupowań kulturalnych (działalność grupy Czuchnowskiego w Naprawie, okres wchodzenia do literatury pisarzy chłopskiego pochodzenia (Piętań, Pogan, Morton), okres, w którym problematyka nędzy wsi, przemian społecznych, jakie w niej zachodzą, skłaniała do rozpraw teoretycznych na te tematy pisarzy tej

miary, jak Dąbrowska. *Poemat o Szeli* Bruno Jasińskiego miał sens nie tyle historyczny co współczesny. Pisarzy kręgu rewolucyjnego pochłonięła ta problematyka.

Temat wsi, jej konfliktów społecznych i moralnych ma w literaturze polskiej długą i piękną tradycję (można by ten temat wyodrębnić aż od Reja, można by pokazać jego szczególne bogactwo w nurcie realizmu krytycznego). Jak pokazuje jednak historia, z samego tematu nie wynika jeszcze zbyt wiele i może on stać się pretekstem do pokazania różnych postaw moralnych i ideowych, służyc różnym tendencjom społecznym. Dlatego sam temat nie może być kryterium oceny realizmu utworu, ani też jego wartości ideowej. Nie zmienia to wszyskto faktu, że wieś z jej konfliktami staje się jednym z naczelných problemów w literaturze 20-lecia, a wobec nabrzmiewania tej sprawy w życiu politycznym jest wskaźnikiem powiązania literatury z życiem kraju, z walką narodu.

Kruczkowski ze swymi dwoma pierwszymi powieściami odegrał poważną rolę w mobilizowaniu opinii społecznej wokół nie rozwiązanych i palących spraw wsi. *Kordian i cham* i *Pawie pióra* nie przynosiły ze sobą epickiego, rozległego obrazu wsi, nie ukazywały one bogatej galerii jej przedstawicieli. Ich siła i nowatorstwo polegało na niedwuznacznej tendencji społecznej, na wyraźnym zaangażowaniu się w ocenie rzeczywistości społecznej po stronie najbardziej uciskanych mas. Była to siła i nowatorstwo przede wszystkim ideowe, nie dysponujące jeszcze bogatymi i dojrzałymi środkami wyrazu, które by nie tylko przekonały intelektualnie, ale poruszyły wyobraźnię i uczucie.

Z surowych, wypełnionych bez reszty przemyślaną i konsekwentną ideą powieści Kruczkowskiego bije siła ideowa i intelektualna, bije żelazna logika ukazującego procesu.

II. O prawdę historyczną

Kordian i cham wydany został w r. 1932. Był to pierwszy prozaiczny utwór Kruczkowskiego. Młody wówczas pisarz znany był dotychczas jedynie dzięki niewielkiemu tomikowi wierszy, wydanemu w r. 1928 pt. *Młoty nad światem*. W wierszach tych o dość niezindywidualizowanym jeszcze wyrazie artystycznym uwidaczniał się radykalizm poglądów społecznych. Mieścił się on jednak całkowicie w ramach programu poetyckiego postępowych kół literackich 20-lecia. Nic wówczas nie wskazywało, że talent Kruczkowskiego znajdzie wkrótce swój wyraz w powieści o tak wyraźnej i zdecydowanej wymowie ideowej, dojrzałej jednocześnie w swoim kształcie artystycznym. W ocenie tej książki jedna sprawa nie budziła wątpliwości wśród ówczesnej opinii publicznej — od kół endeckofaszystujących do lewicy społecznej: *Kordian i cham* był utworem dużej rangi, świadczył o określonym obliczu ideowym pisarza, znamionował duży, rozwijający się talent.

Powieść Kruczkowskiego była utworem podwójnie historycznym. Po pierwsze ze względu na temat dotyczący okresu w naszych dziejach narodowych mało opracowanego, budzącego wiele nieporozumień. Powieść zaś stawiała pewne rzeczy śmiało, otwarcie, zmuszała do dyskusji. Była ona jeszcze historyczna w tym sensie, że podejmowała pewne sprawy bardzo żywe w naszej literaturze, nawiązywała bezpośrednio, a także w sposób bardziej zamaskowany do żywych tradycji literatury narodowej.

Jak całe radykalne pokolenie inteligencji wychował się Kruczkowski na twórczości Stefana Żeromskiego, wyrósł w klimacie dyskusji wokół *Przedwiośnia*. Nic też dziwnego, że od początku drogi twórczej podejmie problemy nurtujące autora *Ludzi bezdomnych*, szukając jednak własnych dróg rozwiązań tych samych konfliktów.

Drugim okresem w literaturze pasjonującym pisarza był romantyzm. Kruczkowski pokusił się o odarcie z mitów niektórych postaci przekazywanych nam w spuściznie po wielkich romantykach. Młodemu pisarzowi nie brakło więc śmiałości i odwagi.

*

* *

Powieść o chłopie zbuntowanym przeciwko prawom feudalizmu wyrosła z pasji poszukiwania prawdy o przeszłości naszego społeczeństwa, z chęci rozbicia mitów, jakie stworzyła o naszej przeszłości narodowej nauka mieszczańska. Utwór był skierowany przede wszystkim przeciwko nie zdemaskowanej jeszcze ostatecznie i ciągle odżywiającej szlachetczyźnie. W sposób prosty, zautentyzowany, chciałoby się powiedzieć celowo oszczędny, powieść mówiła, jaki był główny i najistotniejszy konflikt tamtej epoki. Ukazywała, że przyczyną wszystkich klęsk narodowych była nie załatwiona, piekąca sprawa chłopska.

Nieprzypadkowy był zresztą wybór samego pamiętnika. Okres poprzedzający napisanie *Kordiana i chama* jest przełomowy dla pisarza. Kruczkowski — według osobistych relacji — był wówczas pod wrażeniem dwóch książek: głośnej publikacji Bruna Bronowicza *Stefana Żeromskiego tragedie pomyłek* i Lenina *Państwo i rewolucja*. Pierwsza z nich ukazywała sprzeczności społeczne i klasowe ulubionego pisarza, druga dawała wyjście z labiryntu sprzeczności, klucz do zrozumienia rozwoju dziejów.

Pamiętnik Deczyńskiego stał się w poszukiwaniach doskonałym punktem wyjścia. Prosta, lecz jakże wymowna historia Deczyńskiego nie potrzebowała już zdawałoby się żadnych przejaskrawień. Kruczkowski mówi na wstępie do powieści: „*Kordian i cham* jest w całości powieścią dokumentarną”.

Oczywiście, że dzieje Deczyńskiego i życie jego rodzinnej wsi Brodni pod piórem Kruczkowskiego stały się czymś zgoła innym niż pamiętnik nauczyciela z Brodni, mało komu znany, wertowany może tylko przez historyków. Nowy Deczyński zaczął żyć odmiennym życiem, pełnić funkcję społeczną, wynikającą ze specyficznych praw sztuki. Stał się uogólnieniem, które jednostkową sprawę Deczyńskiego podniosło do rangi typowości, stwarzając tym samym oskarżenie wielokrotnie głębsze.

Zaskakująca jest dojrzałość pisarska, z jaką kreuje Kruczkowski postać Deczyńskiego. Nauczyciel z Brodni piszący w tajemnicy wielki spis krzywd chłopskich do cara łatwo mógł przenieść w rewolucjonistę. Z wielkim umiarem i wyczuciem realizmu kreśli Kruczkowski jego dzieje. Niewielki zakres doświadczeń życiowych, ostre dostrzeganie krzywdy, ale wychodzące niedaleko poza granice Brodni — to wszystko decyduje, że Kazimierz pozostaje do końca skromnym, nieufnym, nieustępliwym chłopem.

Dziś dla nas dość trudna jest do uchwycenia rola, jaką w tamtym okresie odegrał *Kordian i cham*. Trzeba przypomnieć pewne dość oczywiste prawdy o latach trzydziestych, aby zrozumieć, jak silnym wyzwaniem, rzuconym rzeczywistości była powieść. Prawda o naszych dziejach

docierała do społeczeństwa w wersji wyidealizowanej. Historia ojczysta w panującej interpretacji przedstawiała się zgoła odmiennie, niż to pokazał *Kordian i cham*. Najwięcej zafalszowań uczyniła wszak nauka mieszczańska na odcinku interpretacji ruchów narodowo-wyzwoleńczych, w szczególności wieku XIX. Dominował w nich frazes o bohaterskim porwywie szlachty.

Czołowe prace historyczne okresu 20-lecia interpretują powstanie listopadowe jako zryw patriotów szlacheckich, upatrując jego klęskę w małej liczebności spiskowców, w niedostatecznym ich przygotowaniu wojskowym. Prace te nie usiłują nawet wiązać klęski listopadowej z ówczesnym etapem rozwoju ruchów społecznych, szczególnie zaś z nie rozwiązaną kwestią chłopską.

Tak mniej czy bardziej świadomie fałszowana lub przemilczana prawda o naszej przeszłości narodowej, patriotyczne kłamstwo, które służyło zacieraniu konfliktów współczesności, zrodziło powieść Kruczkowskiego. Przeciwno temu kłamstwu był skierowany protest pisarza. Przy okazji walki z brązownictwem nauki mieszczańskiej popełni Kruczkowski jednak błąd — utożsamia jej zakłamanie z tym, co nam o okresie spisków szlacheckich przekazała poezja romantyczna. To zacięży nad nurtem polemicznym z *Kordianem*.

Natomiast sprawa chłopska otrzymuje w powieści Kruczkowskiego po raz pierwszy w naszych dziejach nowy wymiar. W literaturze dotychczasowej (a także w nauce) dostrzegana nawet, nie miała istotnego wpływu na rozwój historii, na całokształt spraw politycznych i społecznych tamtej epoki. Powieść Kruczkowskiego ukazuje dobitnie, że konflikt chłop — dwór był najpoważniejszym konfliktem owych czasów, że bez rozwiązania owej sprawy nie można było rozwiązać żadnej ze spraw epoki.

Ostra wymowa antyszlachecka powieści miała wówczas mocną wymowę aktualną. Rozbijała mity patriotyczne, zmuszała do przemyśleń nad drogami rozwoju naszych walk narodowych.

*
* * *

Polemika z historiografią idealizująca sprawę klasowe sąsiaduje w powieści z drugim nurtem — z antyromantyczną koncepcją *Kordiana*. Odpowiednikiem postaci słynnego dramatu Słowackiego jest w powieści Feluś Czartkowski, ograniczony i przeciętny szlachcic o ciasnym horyzoncie umysłowym, którego głównym marzeniem jest zdobycie oficerskich szlifów. W chwili, kiedy marzenia o awansie wojskowym odsuwają się na czas nieokreślony, Feluś wiąże się ze spiskiem Wysockiego. Tak wyglądają drogi ewolucji szlacheckiego spiskowca, tym podszyta jest patriotyczna postawa odbrązowionego *Kordiana*. W koncepcji Kruczkowskiego szlachecki patriotyzm był tylko frazesem, spod którego wzywał egoistyczny interes stanowy. Pojęcie „ojczyzny” i „patriotyzmu” odarte tu jest ze wszystkich mitów.

Uwzględniając nawet ostry, polemiczny ton, świadome założenie uproszczeń gwooli odarcia z mitów czołowej literackiej postaci romantycznej Feluś Czartkowski nie jest udaną kreacją pisarską. *Kordian* w utworze Słowackiego to typ szlacheckiego spiskowca, skupiający w sobie wszystkie typowe cechy rewolucjonisty tego okresu: chęć walki o wolność narodu, patriotyczne oddanie i nieświadomość dróg prowadzących do

wyzwolenia narodowego. Kruczkowski był już zbyt dojrzałym pisarzem, aby sprawa dała się sprowadzić do uproszczenia. Taka właśnie koncepcja Felusia, urastającego w powieści do postaci będącej przeciwieństwem Kazimierza, jest celowym zamysłem pisarskim. Zresztą na kartach książki można odnaleźć inne postaci spiskowców tchnące wyższym tętnem i będące pełnokrwistymi ludźmi, na przykład Wysocki lub Lasota. Nie im wyznacza autor czołową, polemiczną rolę w książce, choć oni reprezentują rzeczywiste wartości moralne i ideowe, a ich spory i chęć walki wyrastają z szlachetnego, lecz niesprecyzowanego programu wyzwolenia narodowego.

Kruczkowski spiskowcom szlacheckim wymierza sprawiedliwy sąd z rzetelnością realisty i znawcy źródeł historycznych o tym okresie. Ostrze jego pióra skierowane jest jednak przeciwko Felkowi Czartkowskiemu, typowemu przedstawicielowi braci szlacheckiej, postaci bezdusznej, bezideowej, ograniczonej w myśleniu i działaniu interesem klasowym. Sprzeczności postawy i interesu Kazimierza i Feliksa, rozdarcie społeczne, jakie symbolizują losy biednego, prawego nauczyciela szkółki podstawowej i zajętego własną karierą syna szlacheckiego — oto jaki konflikt interesuje Kruczkowskiego. Był to konflikt społeczny, przenikający życie codzienne kraju. Tę prawdę zaś chciał wyeksponować autor. I mimo że w polemice ze Słowackim, z jego koncepcją bohatera-spiskowca uprościł mocno sprawę, mimo że jego Kordian jest po prostu inną postacią niż ten, którego stworzył nasz wielki romantyk, ostatnie karty tchną głęboką prawdą. Scena zetknięcia się z Kazimierzem zbuntowanego syna szlacheckiego, kroczącego na Belweder, jest wstrząsająca w prawdziwie i głęboko ukazanym konflikcie narodowym ¹⁾:

...Poznali się —

...Podchorąży Feluś Czartkowski —

— Dokąd? — mruknął Kazimierz.

— Z nami! Wrogowi moskiewskiemu do piersi uderzyć żelazem!

— Nie znam wroga moskiewskiego...

— Na Boga! Czyś oszalał, Deczyński!

— Przytomnie mówię... Któż jest wróg? Ten, co gnębi i jarzmi...

— Moskał!

— To szerokie słowo! Nie znam...

— Car!...

— Nie znam cara! Moim wrogiem są ciemiężcy i krzywdziciele ludu chłopskiego, których znam dobrze! Których synami wy jesteście. Wy!

— Milcz — zakrzyknął chrapliwie Feluś. — Jest rewolucja! Kto nie z nami, ten przeciw nam!

— Nie mi do waszej rewolucji, panie podchorąży!... Mojego ojca twój ojciec batogiem wychłostał — pamiętasz!

*

* * *

Drugi nurt polemiczny, nie przeprowadzony wprost, to spór przeciwko „żeromszczyźnie”, zwłaszcza zaś koncepcji walk narodowo-wyzwoleńczych w *Popiołach* i *O żołnierzu tułaczku*. Symbolizuje to postać Derkacza, nieletniego uczestnika walk w kampanii napoleońskiej. Jego dzieje, przeżycia i doświadczenia są bardzo znamienne, ukazują, jak trudna była droga chłopskiego bojownika o wolność. Derkacz jest wprawdzie postacią drugoplanową w powieści, doskonale jednak uzupełnia to, czego brak Deczyńskiemu — jest to człowiek o szerokim horyzoncie umysłowym, doświadczony i mądry obserwator życia. Jego dzieje przypominają hi-

storię Martusa Puluta z *O żołnierzu tułaczu*. U Żeromskiego prawda o kampanii napoleońskiej wdziera się do twórczości jakby na przekór autorowi. Romantyzm walk przesłania często ich sens. Tego romantyzmu nie ma w dziejach Derkacza. Chłopski bohater doznał wszędzie rozczarowania, „od podszewki” ujrzał dolę narodów. Po powrocie do Brodni nie organizuje walki społecznej, zrezygnowany patrzy pesymistycznie na poczynania Deczyńskiego. Nie wierzy w polskich panów (jak Pulut w *O żołnierzu...*), nie widzi możliwości zmiany w najbliższym czasie doli polskiego chłopca. Nie uznaje też sensu walki z krzywdą chłopską za pomocą petycji do rządu. Derkacz chyba najjaśniej widzi perspektywę walk społecznych, upatrując dróg poprawy doli chłopca w rozwoju społecznym i ekonomicznym kraju, i postępującym wraz z nimi rozwojem świadomości klasowej. Reprezentuje on w powieści, mimo swego sceptycyzmu, najbardziej dojrzałą koncepcję rozwoju kwestii społecznej i narodowej.

*
* *

Kordian i cham był jednym z najwywyszch zjawisk literackich 20-lecia. W wyniku ożywionej dyskusji został zaliczony do typu powieści rewizjonistycznych. Powieść dawała istotnie nowe spojrzenie na naszą historię XIX wieku, oskarżała dawną szlachecką Polskę, przypominała nabrzmiałe, nierozwiązane krzywdy, piętnowała egoizm klasy szlacheckiej. Jak przysłowiowy kij wsadzony w mrowisko, książka wywołała wielkie poruszenie w świecie literackim, a także naukowym. Obrazoburczy charakter powieści sprawił to, że poruszenie z jej powodu da się tylko porównać z dyskusją, jaką wywołało *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego. A przeciw problem *Kordiana i chama* — wydawałoby się — odległy był o 100 lat wstecz, tkwił w przeszłości. Dla wszystkich jednak aktualny, antyszlachecki sens powieści był oczywisty. „Odczuto świeżość tej książki... Była objawem chwili...” — powie o powieści w kilka lat później Boy. *Kordian i cham*, mimo wszystkich błędów spełniał istotnie rolę „przewietrzenia składów” zatęchłej nauki burżuazyjnej. W tym wyrażał się jego rewolucyjny charakter.

Ocena powieści była jednak niełatwa. Była to bowiem powieść głębokiej odwagi i rzetelnej myśli, nie pozbawionych jednak uproszczeń i nieporozumienia. Historia pisanej petycji do rządu w sprawie krzywd chłopskich oraz prześladowań spadłych z tego tytułu na skromnego nauczyciela świadczyła o dużej samodzielności w dochodzeniu do prawdy o naszej przeszłości narodowej.

Jednocześnie polemika przeprowadzona z romantyczną koncepcją szlacheckiego rewolucjonisty, rażące uproszczenia w interpretacji naszej tradycji literackiej i historycznej legły u podstaw niedoceniań powieści w latach jej powstania przez lewicę społeczną, ułatwiły walkę z nią krytyce zachowawczej. Ta sama przyczyna złożyła się na sporne oceny wokół książki do dnia dzisiejszego.

Boy, dzięki swemu racjonalizmowi od początku ustosunkowany do książki nader życzliwie, stwierdził, że powieść „dała powód do charakterystycznego i pełnego kurtuazji kontredansa ideowego”. Istotę owego kontredansa scharakteryzował sam Kruczkowski w artykule pt. „Bronię się”:

„Różnice między Radkiem, a powiedzmy Irzykowskim w danym wy-

padku leżą raczej w sferze subtelności terminologicznych, w tym, że np. pierwszy zarzuca mi »bękarci ekonomizm«, a drugi »forsowny marksizm«²⁾).

Niesprawiedliwa jednomyślność krytyki wpływała z nieporozumienia. Uznano, że polemiczne i niepozbawione uproszczeń potraktowanie postaci Kordiana jest jednoznaczne ze stosunkiem autora do kwestii narodowej. Tymczasem sprawa ta, choć wycinkowo, znajduje prawdziwe odbicie w postaci Wysockiego i Lasoty. Zresztą autor powieści nie jest zobowiązany do głębokiego i wyczerpującego traktowania całości problemu. Ostrość, polemiczność, zatrącające wulgaryzacją potraktowanie tradycji romantycznej przesłoniły niezbite, poważne walory książki. *Kordian i cham*, jedna z najważniejszych i najciekawszych pozycji literackich 20-lecia wzbudziła zrozumiałe zainteresowanie, ale nie doczekała się sprawiedliwej oceny współczesnych.

III. Przeciw chłopomanstwu

Pawie pióra podobnie jak pierwsza powieść Kruczkowskiego, już u tytułu zapowiadały polemikę, nowy obrachunek ideowy. W ślad za *Kordianem i chamem* utwór sięgał do żywych tradycji w naszej historii społecznej i kulturze, wypowiadał walkę mitom. Jednym z wątków *Kordiana i chama* dość zresztą chybionych, była polemika z ludowością poezji romantycznej. Szerzej zaś powieść mówiła o sprawie ludowej, chłopskiej w powstaniu listopadowym. *Pawie pióra* przedłużają linię poprzedniej powieści. Kruczkowski zapowiadał w nich walkę z ludomanstwem, z frazesem ludowym, służącym przykryciu interesów klasowych określonych grup społecznych. Wybór tego tematu był tym trafniejszy, że w latach 30 ludomanstwo przeżywa swój wielki renesans, staje się podstawowym hasłem prawicy społecznej w stosunku do wsi. Bujnie pleniący się frazes ludowości jest dymną zasłoną w walce burżuazji z narastającą falą radykalizacji wsi.

Pawie pióra są powieścią o gromadzie wiejskiej, można wprost powiedzieć, że bohaterem jest wieś Wierzchowice z jej konfliktami wewnętrznymi przed I wojną światową.

Splotły się w powieści — podobnie jak w *Kordianie i chamie* — dwie warstwy. Pierwszą wkraczają *Pawie pióra* od razu w gąszcz konfliktów, charakterystycznych dla wsi współczesnej: narastającego rozwarstwienia w ruchu ludowym, całego skomplikowanego wachlarza walki klasowej we wsi. Są to zagadnienia jak najbardziej aktualne dla frontu walk społecznych w latach 30.

Druga warstwa — to narastanie ruchu strzeleckiego, kształtowanie się ludowego frontu walki o niepodległość ojczyzny.

Jest to więc powieść polityczna w zamyśle. Idea polityczna nie wynika jednak pośrednio z treści, a przenika wprost każdy wątek powieściowy. Czachowski, czołowy historyk literatury 20-lecia tak scharakteryzował powieść Kruczkowskiego.

„...istotny artystyczny błąd tej powieści Kruczkowskiego tkwi w założeniu kompozycyjnym, którym był świadomy zamiar autora, aby napisać ... nie powieść o ludziach, lecz powieść o sprawach”³⁾).

Jak jest naprawdę z powieścią Kruczkowskiego? Czy mówi o ludziach czy też o sprawach? Czy innymi słowy jest to zbeletryzowana publicystyka, czy też mamy do czynienia z rzetelną robotą literacką?

Jakie względy przyświecały krytykom 20-lecia, zgodnie atakującym autora za jego nową powieść? Czy troska ta wynika z przyczyn natury estetycznej, czy też może bardziej zasadnicze sprawy raziły front literacki 20-lecia?

Pisarz świadomie w centrum powieści stawia gromadę wiejską wraz z jej konfliktami. Tu jest także poważna różnica w stosunku do *Kordiana i chama*. Deczyński był naczelną postacią pierwszej powieści, wokół niego ześrodkowały się inne wątki. *Pawie pióra* nie mają swej głównej postaci. W dramatycznym konflikcie — jaki powstaje na tle walki biedoty wierzchowieckiej o zachowanie gminnych gruntów na użytek publiczny przeciwko bogaczom którzy chcą te grunta zagarnąć dla siebie — uczestniczy wielu bohaterów. Poznajemy ich w ich sytuacjach życiowych, rodzinnych, we wzajemnych stosunkach w gromadzie. Powieść nie dostarcza jednak głębiej pokazanych psychologicznie sylwetek, motywacja poszczególnych czynów i decyzji występujących osób nie jest pokazana szerzej, poprzez analizę wewnętrzną przeżyć i doznań danego bohatera.

A przecież książka Kruczkowskiego pokazała wieś realistycznie, prawdziwie. Dominująca tendencja wydobycia konfliktów społecznych w Wierzchowicach spłotła się z plastyką zarysowanych postaci. Spójrzmy na galerię typów kreślonych z prawdziwym kunsztem pisarskim, w sposób oszczędny, ale bardzo trafny. Oto grono ludowców. Augustyn Smotr, początkowo nieustępliwy w walce o prawo chłopskie, powoli jednak odchodzący od rażącego, usypiający w dostatku swe wyczucie krzywdy chłopskiej, a po długotrwałych pracach poselskich dochodzi on do wniosku, że tylko zgoda klasowa potrzebna jest naszemu społeczeństwu. Albo pisarz Płonka, zapobiegliwy i wierny zauszniak proboszcza, szermujący również hasłami ludowymi, przyprawionymi sentymentalizmem i religianctwem. Czy wreszcie wójt Biedrowa, pewny siebie, swej władzy i znaczenia bogactwa. Czy też Karelus, zamożny chłop obojętny na ludzką krzywdę, zadowolony z własnej wspaniałomyślności wobec biedoty.

Wszystkie te postaci spotykamy zaledwie kilkakrotnie w powieści. A mimo to wyносimy plastyczny i zindywidualizowany ich obraz. Szkieletowość w potraktowaniu postaci może dać taki efekt tylko pod warunkiem rzeczywistych wartości literackich.

Drugi „obóz” postaci — biedniacki, mimo niewątpliwego ciepła, z jakim traktuje go pisarz, jest również potraktowany nader powściągliwie — Piotrek, Madej, Zydrzeń, Jędrzek — o to bohaterowie z drugiej strony barjakady.

Kolory, jakimi posłużył się pisarz w tworzeniu wymienionych postaci, są na pewno dwa — czarny i biały. O stosunku do życia i ludzi, o moralności bohatera decyduje w ocenie pisarza, czy dany bohater jest po stronie biedoty, czy też w trosce o własne dobro przechodzi na stronę panów. Jest to kryterium proste i w ostateczności niezawodne.

Kruczkowski nie stworzył w *Pawich piórach* szerokiego, epickiego obrazu Wierzchowic, nie ukazał całego skomplikowanego procesu zachodzącego w sercach i umysłach ludzi w obliczu zaostrzającej się walki wewnątrz wsi. Dał obraz tej walki skondensowany, surowy i prosty, przesycony jednak rzetelną prawdą. Obraz realistyczny. Dążył do jak największego zagęszczenia i wyostrenia konfliktu. Konfliktu zgoła niepowieściowego.

Atmosfera dążeń i starcie się dwu światów, dwu klas, które dotąd dwór, kościół a potem prawicowi ludowcy przywykli uznawać za jedność

wystąpiła w całej pełni. Zwarty organizm połączony pracą na roli pękł. Wokół konkretnej sprawy — pastwiska — dotyczącej interesów każdej z walczących stron kształtuje się postawa ludzi, odkrywa się oblicze moralne poszczególnych bohaterów, w jedną linię układają się postawy.

Powtórzmy więc raz jeszcze pytanie: czy pisarz typizuje tutaj tendencje, ideę, czy też ludzi i ich ludzkie dążenia? Czy maluje charaktery ludzkie w konkretnych życiowych sytuacjach, czy też założoną myśl przewodnią?

Wprowadzenie w środowisko Wierzchowice konfliktu o pastwisko pozwoliło w dramatycznym spięciu ukazać istotny, typowy konflikt dla wsi polskiej, odkryć jego istotę w nagiej konkretności. Sprawa walki o pastwisko zdynamizowała stosunki między ludźmi, jedne przyjaźnie i kontakty sąsiedzkie rozprzegła, inne zacieśniła i zbliżyła (Madejowa i spauperyzowany karczmarz, Piotrek i Jędrak, stosunki między Augustynem, Smotrem, Płonką i in.).

Przez Wierzchowice przebiegła linia ostrej walki klasowej i każdy z jej mieszkańców wziął udział po stronie jednej z walczących stron. Odbyło się to w większej części bez uświadomienia sobie tego procesu ze strony poszczególnych ludzi. Zwarty obóz bogaczy, wspierany teoretycznie przez ludowców wie, że broni swoich interesów. Wie, w imię czego występuje przeciwko rosnącej aktywności biedoty. Interesy „jedności braci chłopskiej” zbyt namacalnie kojarzą się z interesami własnymi. Spośród biedoty najjaśniej ocenia sytuację Zydron, potem Piotrek i Jędrak. Dramatyzm sytuacji wydobywa z ludzi ich postawę społeczną, prowadzi do jasnych postaw moralnych.

Konflikt zarysowany wyżej jest głównym konfliktem powieści. Polityczny, dotyczący na wskroś ogólnej sprawy, przebiegającej przez całą wieś, jest tu ukazany w całej konkretności codziennego życia Wierzchowice. Konkretni ludzie i motywy ich postępowania czynią sprawę ogólną przejrzystą i zrozumiałą dla każdego chłopca. W Smotrze czy Płonce bez trudu można było dojrzeć prawicowych polityków ruchu ludowego, którzy coraz bardziej odchodzili od spraw ogólnych, od spraw biedoty na rzecz własnego, klasowego interesu. W losach zaś Zydronia, Madeja i Piotrka, w ich życiu, troskach, w buncie mógł każdy biedniak odkryć część życia własnego i swoich najbliższych. Racja historyczna, społeczna, moralna jest po stronie biedniaków. To wynika z powieści bez żadnej dwuznaczności. I w tym kryje się jej rewolucyjna rola. Z żadnej dotąd książki w dziejach naszej literatury nie wynikała tak bezkompromisowa prawda o krzywdzie chłopca i myśl, że powinien dochodzić swej słuszności własną walką.

Prawda ta była obca konserwatywnym ludowcom. Z oburzeniem przejęli zerwanie mistycznej zasłony z jednolitej, zdrowej wsi i ukazanie jej konfliktów. Nieco uznał powieść Kruczkowskiego za powtórzenie „sowieckich wymysłów” o biedniaku i kułaku.

„...Nasi rodzinni wzorzyci usiłują dzisiaj to samo u nas robić. Ostatnia powieść Kruczkowskiego — pt. *Pawie pióra* jest najwymowniejszym tego wyrazem. Usiłuje być klinem, rozsadzającym możliwości jedności klasy chłopskiej na rzecz mistycznego pojęcia »proletariat«.”

Polemiczna część *Pawich piór*, skierowana przeciwko kułackiemu kierunkowi w ruchu ludowym, wynika z książki niedwuznacznie. Hasła umoralnienia i oświecenia chłopstwa na podstawie zdrowej gospodarzo wsi, oznaczały konkretnie politykę popierania bogatego kułactwa splecionego w trwałym sojuszu z plebanią i obszarnikiem. Konserwatywny kie-

runek w ruchu ludowym szermował przy tym hasłami pseudoludowymi, posługiwał się rekwizytami ludowości, wypranymi jednak z wszelkiej radykalniejszej treści społecznej.

Powyższe, bezsprzeczne walory książki dotyczą przede wszystkim sfery treści, mówią o społecznej, poznawczej warstwie, którą *Pawie pióra* przynosiły ze sobą. Na tle ówczesnego chłopomanstwa, szeroko pleniącego się frazesu ludowości powieść Kruczkowskiego stanowiła zjawisko szokujące racjonalizmem myśli, odwagą idei i koncepcją literacką. Powróćmy więc do problemu bohatera — gromady.

Niewątpliwie, pomysł fabularny był podjęty przez autora z całą świadomością. Widać w tym wpływ marksistowskiej krytyki literackiej, która przy okazji *Kordiana i chama* miała za złe pisarzowi, że nie pokazał szerzej całokształtu ówczesnych stosunków społecznych. Kruczkowski prawdopodobnie na serio traktował postulaty ówczesnej krytyki marksistowskiej. Przyjęta koncepcja bohatera — gromady istotnie lepiej pozwalała ukazać socjologię stosunków społeczno-kulturowych wsi galicyjskiej. Wpływ więc krytyki literackiej z jednej strony, z drugiej zaś zamysł pisarski, aby w powieści mówić o sprawie chłopskiej, sprzyjał takim właśnie poszukiwaniom literackim. Było dużo odważnej, prowokującej wręcz postawy w takim założeniu pisarskim. Nieromansowość, niepowieściowość *Pawich piór* na tle panujących tendencji powieściowych musiała szokować świat literacki 20-lecia.

Te wszystkie plusy idei Kruczkowskiego nie mogą przesłonić zasadniczego faktu niedosytu, jaki nasuwa się przy lekturze powieści. Niedosyt wypływa ze szkicowości w określeniu postaci, z publicystycznego traktowania bohaterów jako wykładników określonej myśli społecznej. Talent, wyczucie realizmu, trafności obserwacji ratują pisarza przed wulgaryzacją, przed popadnięciem w pływiczną publicystykę.

Jeszcze jeden walor książki Kruczkowskiego — obok zasadniczego ideowego — zasługuje na uwagę. Jest nim duży nerw dramaturgiczny, jaki pokazuje autor już w pierwszej, a następnie w omawianej powieści. Świetne dialogi pełne nerwu i spięć, narastanie konfliktowej sytuacji, splecenie wszystkich wątków w momencie zasadniczym — zbiorowej sceny walki wsi o pastwisko — ukazuje dziś z perspektywy, że Kruczkowski dramaturg nie urodził się nagle. Szkoda tylko, że ów talent dramaturgiczny rozproszył się w omawianej powieści na nadmiar polemik ideologicznych i politycznych, że przeplótł się dużymi partiami publicystycznymi. Nie umniejsza to jednak zasadniczych, ideowopoznawczych walorów *Pawich piór*.

IV. W poszukiwaniu idei...

Powtórny debiut — oto jak określono *Sidla*, nową powieść Kruczkowskiego, opublikowaną w r. 1937. Mamy istotnie do czynienia w tym utworze z nowatorstwem podwójnym: tematycznym i artystycznym. Odszedł tym razem pisarz od pasjonującego go problemu wsi na rzecz środowiska miejskiego, ściśle zaś przedstawicielei dwu jego grup — pauperyzującego się, bezrobotnego mieszczanina zaplątanego w sidła bezlitosnego systemu kapitalistycznego, oraz lewicującego inteligenta szukającego „miejsca na ziemi”, własnego systemu ideowego i politycznego, silnego oparcia w określonym światopoglądzie. Ważkości tego tematu w latach narastającego bezrobocia w kraju, ostrych walk politycznych i ideowych, nie ma po-

trzeby uzasadnienia. W sensie artystycznym zgotował Kruczkowski również niespodziankę — stworzył oto powieść, która, podejmując ostry społecznie temat, ukazywała go jednocześnie poprzez głęboko i nader interesująco przeprowadzoną analizę psychologiczną przedstawionych bohaterów. Nowatorstwo występujące w tej powieści jest więc zaskakujące, wielostronne, pokazujące dojrzałe możliwości pisarskie Kruczkowskiego.

Główny bohater, Henryk Bogdalski, niegdyś średniej kategorii urzędnik państwowy, na fali postępującego bezrobocia znalazł się w sytuacji zależności ekonomicznej od własnej żony. Żenujące położenie stabilnego niegdyś, nawykłego do spokojnego trybu pracy drobnomieszczanina, pozbawionego zainteresowań intelektualnych i społecznych staje się wkrótce nieznośne. Poszukiwania nowej pracy nie dają rezultatu. Henryk Bogdalski staje poza nawiasem normalnego życia; godzi się jednak z tą sytuacją, chce ją przeczekać, tworzy nawet na własny użytek odrębną filozofię. Prościutka koncepcja sprowadza się do tego, że życiem ludzkim rządzi ślepy los i tylko on jest sprawcą tej przykrew sytuacji Henryka. Los zaś, jako kategoria nieuchwytna, daleka, podlega specyficznym prawom walki — polegają one na próbach przechytrzenia go za pomocą gry w loterię. Proces wpadania Henryka w ślepe sidła beznadziejnej filozofii życiowej, odchodzącego od trzeźwej oceny swej sytuacji, niechętnego, nieprzyjaznego w stosunku do własnej żony jest przeprowadzony przez Kruczkowskiego w sposób bezbłędny i przemyślany. Drobnomieszczanin, brnący w ślepy zaułek drogi życiowej, próbuje do końca ratować pozory własnej egzystencji, żałośnie podtrzymywać rekwizyty świadczące o ważności jego osoby. Zagęszczoną sytuację psychologiczną i społeczną potęguje rosnący konflikt osobisty między Henrykiem i jego żoną, Janką. Inteligentna, trzeźwa Bogdalska reprezentuje inny świat, pojmuje go o wiele prościej, racjonalniej, choć nie potrafi wartościować go w kategoriach społecznych.

Między parę nie rozumiejących się już i uwikłanych w trudnej sytuacji życiowej dwojga ludzi wkracza ich sublokator, doktor Emil Rudny. Jego postawa, światopogląd stają się nowym punktem wyjścia do prze-wartościowania postawy Bogdalskiego, do odnalezienia drogi życiowej przez Jankę. Emil, lekarz o szerokich zainteresowaniach społecznych, nakreślony przez pisarza bardziej szkicowo niż Bogdalski, jest charakterystyczny dla części inteligencji lewicowej, ewoluującej w kierunku myśli marksistowskiej, choć próbującej odnaleźć do niej własną, indywidualną drogę przemyśleń moralnych i filozoficznych.

Emil i Henryk to dwa światy psychologiczne i dwie różne postawy społeczne, choć obaj należą do warstwy inteligencji. Obaj mężczyźni rywalizują o uczucie kobiety. Prawnie Janka należy do Henryka, choć łączy ją z nim jedynie uczucie litości wobec jego beznadziejnej sytuacji społecznej i osobistej. Do Emila zbliża ją rodząca się miłość i wzajemne zrozumienie. Sprawa ta, nieuświadomiona jasno na początku, staje się wkrótce zrozumiała dla obu mężczyzn. Nie to jest jednak barierą, która rozdziela ich drogi życiowe i stawia na dwu odległych biegunach. Emil jest człowiekiem dostrzegającym świat w kategoriach społecznych, próbującym zająć aktywną postawę wobec zachodzących w nim procesów. Bogdalski, inteligent z zawodu a mieszczanin z ducha nie rozumie świata, chowa się w skorupę przed ludźmi, licząc na bardziej sprzyjającą aurę losu. Ludzie ci obiektywnie nie są wrogami, choć dla Emila postawa Henryka, bankruta, jest obca, nie do przyjęcia. Mężczyźni nie zetną się

do końca. Henryk nie jest właściwym przeciwnikiem dla Rudnego; młody lekarz cofnie się przed starciem z człowiekiem, który z góry rezygnuje z walki.

Konflikt zarysowany pomiędzy parą Bogdalskich a Emilem Rudnym dał autorowi szanse przekonywującego i nowego pokazania zagubienia ludzi nijakich, staczania się drobnomieszczanina wkręconego w bezlitosne tryby systemu kapitalistycznego. Henryk usuwa się na margines życia, obcy jest dla niego Rudny, obcy jest także Koziak, pozbawiony pracy robotnik, który swoją sytuację życiową znosi godnie, po prostu. Nie znajduje wspólnego języka z faszyzującym przyjacielem z wojska. Samotny człowiek, pozbawiony celu życia, goniący za mirażem szczęścia, które dlań symbolizuje niebieskooka piękność, wpada w matnię nastrojów bez wyjścia. Nie pojmując sensu życia kończy jako prawdopodobny przypadkowy morderca. Historia Henryka Bogdalskiego jest głęboko wstrząsająca. Z wielką plastyką udało się pokazać Kruczkowskiemu, czym stał się człowiek nijaki, pozbawiony oparcia i racjonalnej idei w warunkach ówczesnego ustroju.

Działanie mechanizmu społecznego końca lat 30 ukazane jest w *Siddlach* przede wszystkim poprzez postać Bogdalskiego. Pisarz próbuje jeszcze scharakteryzować jego bezsens przy okazji działania instytucji „Usług specjalnych”. Międzynarodowe to towarzystwo trudniło się między innymi dostarczaniem kuropatw i wieloma innymi, dziwnymi i popłatnymi usługami, np. wykorzystaniem ludzkiej ułomności do rozwinięcia interesu.

Obraz ówczesnego ustroju rysuje się ostro, mimo nie podejmowania wprost analizy społeczno-politycznej, a ześrodkowania się na głównym konflikcie moralno-socjologicznym. Tworzy to autor poprzez obraz Warszawy nabrzmiałej ostrymi konfliktami społecznymi, Warszawy, w której rosą szeregi bezrobotnych i w której jednocześnie krzyżują się ostre i sprzeczne tendencje społeczne. Obraz niepokojący narastającą walką, zapowiadający ostre konflikty, choć narysowany w dość oddalonych, mglistych konturach.

Nowe siły i idee społeczne reprezentują w książce epizodycznie występujący Julek, brat Janki, który wyraźnie sympatyzuje z „czerwonymi” i Koziak, bezrobotny. Są to postacie drugoplanowe. Poprzez nich wprowadza jednak autor do powieści problematykę kręgów społecznych, które wówczas prezentowały postawę walki, nie godziły się ze złem społecznym. Pochód bezrobotnych w końcu powieści zapowiada nadchodzący konflikt. Tym dramatyczniejszej wymowy nabiera postać Bogdalskiego, który po dokonaniu bezsensownego zamachu postanawia oddać się w ręce policji. Kruczkowski w centrum stawia jednak inny problem — nie usiłuje dać szerszego obrazu klas i grup społecznych, a ogranicza się do nakreślenia drogi ideowej dwu bohaterów. Widać przy tym, że uwagę pisarza zajął problem kształtowania się postaw lewicowej inteligencji. Emil Rudny, lekarz, człowiek pędzący samotny tryb życia, nie związany mocniej z żadną grupą społeczną jest przeciwnie osobnikiem poszukującym mocniejszych, wyraźniejszych motywów swojego działania, wyższych racji dla wyznawanych poglądów. Rudny nie jest człowiekiem, który już swój system filozoficzno-społeczny odnalazł — przewartościowuje on natomiast świat, dokonuje ciągłej rewizji kursujących i utartych poglądów. Sceptycyzm i racjonalizm przeplatają się w jego poglądach i ocenach. Oto fragment jego zwierzeń do przyjaciela Karola:

„Zapewne, jeśli raz jeszcze wrócę do historii, trudno zaprzeczyć, że jest ona monstrem magazynem pogruchołotanych ryszunków ideologicznych”. „Integralny sceptycyzm” — oto taka postawa filozoficzna wydaje się w związku z tym najlepszą Rudnemu. Społecznik, znający blisko nędzę i cierpienia ludzi, odrzuci ją jednak.

Emil Rudny nie zdeklarował się do końca powieści jako zdecydowany marksista, choć droga jego prowadziła niewątpliwie w szeregi walczącej lewicy. Dialektyka wydarzeń zaprowadziła go z pewnością wkrótce w tym kierunku, dowodzi tego ocena wypadków wywołanych przez faszyzujących awanturników na odczycie publicznym. Dowodzi tego wreszcie końcowa scena nad ofiarą tych wypadków — zaduma nad kulą wyjętą z brzucha robotnika ma wręcz symboliczną wymowę.

Sidla są powieścią udaną. Należą do niewielu utworów 20-lecia, które ukazały wydarzenia dziejące się aktualnie. Socjologiczna i psychologiczna warstwa brzmi przekonująco, trafnie, a przede wszystkim tworzy sugestywny, plastyczny obraz. Ponad 20 lat życia powieści pozwala stwierdzić, że wytrzymała próbę czasu.

Podnoszono w 20-leciu problem pesymizmu *Sidel*. Istotnie, utwór nie ukazywał perspektyw walki w wyraźniejszym kształcie. W przeciwieństwie do poprzednich powieści, ta nie wychodziła z równie ostrą oceną polityczną, nie lansowała wyraźnych idei. W ocenie wydarzeń rozgrywających się na oczach pisarza zachował on większy obiektywizm, pokazał sporne kwestie. Zarówno Bogdalski, jak i Rudny, to postacie zmuszające do myślenia, każące zastanawiać się nad drogami, którymi kroczy polska rzeczywistość społeczna.

Kordian i cham i *Pawie pióra* wejdą do historii walk literackich i społecznych 20-lecia. Torowały drogę nowemu spojrzeniu na przeszłość. Nowatorstwo ich jednak leżało w sferze treści, miało charakter ideowy.

Sidla, mniej może rewolucyjne w koncepcji politycznej, trafnie, przekonująco obnażyły współczesną rzeczywistość, zmuszały do krytycznego oglądu zjawisk, które zachodziły na oczach współczesnych. Ukazały w losach pojedynczych ludzi, do czego prowadzi bezideowość, bezwyjściowość społeczna. Powieść adresowana przede wszystkim do środowisk inteligentkich stanowiła mocny, nieodparty argument na rzecz lewicowych ideałów społecznych.

V. Kruczkowski — dramaturg

Po wojnie Kruczkowski rozpoczyna drugi etap twórczości. Przeżycia obozowe, koszmar doświadczeń wojennych, które stały się również jego osobistymi przeżyciami, nie obniżyły lotu jego pióra, a również nie zamięciły linii poszukiwań ideowo-moralnych, nurtujących pisarza. Wręcz przeciwnie — twórczość Kruczkowskiego w naszym ustroju osiągnie znacznie wyższy etap rozwoju. Zmienia się jednak krąg tematyczny utworów, uwarunkowany nową sytuacją społeczno-historyczną i niedawnymi przeżyciami. Zmienia się również ulubiony gatunek wypowiedzi autorskiej — odtąd stałą formą stanie się dramat.

Sztuki Kruczkowskiego weszły na stałe do dorobku naszej powojennej kultury. *Odwety*, szczególnie zaś *Niemcy*, a ostatnio *Pierwszy dzień wolności* zainteresowały wszystkie większe sceny w kraju, mają wielu zwolenników wśród widzów. Ich problematyka i warsztat literacki znane szeroko nie wymagają tak szerokiego wyjaśniania kontekstu społecznego

i kulturalnego jak twórczość przedwojenna. Prześledzenie całościowe nurtującej pisarza problematyki pozwala na stwierdzenie, że twórczość jego tkwiąca głębokimi korzeniami w naszym społecznym i narodowym klimacie i problemach, sięga jednocześnie do spraw o charakterze szerszym, ogólnoludzkim. Tym się tłumaczy zainteresowanie twórczością tego pisarza daleko poza granicami kraju.

*
* *
*

Odwety, pierwszy dramat Kruczkowskiego powstały po wojnie, sięgnął do współczesnych, powojennych konfliktów i uczynił to — jak leżało w tradycji tego pisarza — w sposób śmiały, bezkompromisowy. W dramacie wystąpią znów dwie zasadnicze przeciwstawne idee i siły społeczne. Tym razem będzie to konflikt pomiędzy socjalistyczną ideą przebudowy ustroju społecznego a tendencją, która usiłuje zachować stary porządek społeczny. Konflikt ideowy sprzężony jest przy tym ściśle z osobistym.

Krytyka stwierdzała już wielokrotnie, że konflikt *Odwetów* w pewnym sensie przypomina konflikt *Popiołu i diamentu*. Ten sam dramat historii znajduje wyraz w utworach Kruczkowskiego i Andrzejewskiego. Julek z *Odwetów* i Maciek z *Popiołu i diamentu* — to młodzi ludzie drogą przypadku zaplątani w aktywną walkę z przedstawicielami nowego porządku. Poprzez nich, wrogo usposobionych na skutek wychowania i środowiska, w którym tkwią, ale lgnących siłą swej młodości do tego, co przynosi nowy porządek spróbowali obaj pisarze wyrazić dramatyczny konflikt naszych czasów.

Julek Okulicz nie staje się jednak jak Maciek w *Popiele i diamencie* — centralną postacią dramatu. Los jego wyznaczany układem sił ideowych i konfliktu rodzinnego jest jakby pomiędzy nie zaplątany. Nie wyposaża go autor w samodzielną, indywidualną sylwetkę psychologiczną. Spróbuje on dokonać zamachu na Jagminie nie wiedząc o swym bliskim pokrewieństwie z nim i nie rozumiejąc jednocześnie motywów, dla których wyrok ów miał zostać wykonany. Wprowadzony przypadkowo w powikłanie losów jego rodziny oraz w bezsens walki, którą toczy próbuje popełnić samobójstwo. Julek nie ginie jednak — autor pozostawia go przy życiu i stwarza szanse optymistycznego rozwoju dalszych dziejów.

Centralną rolę pełni w dramacie Jagmin, przedwojenny komunista, zaprawiony w bojach towarzyszy, obecnie pełniący funkcję dyrektora szkoły. Kiedyś wyrzekł się swej miłości do Sabiny Okulicz, by uczestniczyć niepodzielnie w walkach ideowych. W nowym ustroju powraca na miejsce, gdzie niegdyś zostawił ukochaną. Nie złamany trudnym życiem, pragnie odnaleźć dawną miłość i szczęście osobiste. W tym nastroju spotyka Julka Okulicza, swego nieuprawomocnionego syna. Jagmin jest postacią przekonującą, głęboko ludzką i nieksiążkową. Pozytywnie odbija w stosunku do Szczuki z *Popiołu i diamentu*.

Nieco demoniczną postać stanowi Okulicz, miotany nienawiścią do nieznanego rywala, wysyłający na niebezpieczne odcinki swego nieprawego syna. Jest to chyba najmniej udana postać dramatu, słabo osadzona w kontekście społecznym i psychologicznym.

Przeciwieństwo jego stanowi żona, Sabina, pełna wewnętrznego ciepła, przykuta do obcego jej człowieka, który zagarnął pod swój wpływ najbliższą jej istotę, syna Julka.

W sumie zaś *Odwety* jeden z pierwszych utworów powojennych o naszej narodowo-społecznej tematyce stanowią dowód żywotności poszukiwań pisarskich i społecznej odpowiedzialności autora.

*
* *
*

W roku 1949 rozpoczyna Kruczkowski drukowanie swego najgłośniejszego dramatu i co tu dużo mówić swego najświetniejszego utworu pt. *Niemcy*.

Dwa bodźce złożyły się na powstanie tego utworu — sfera bezpośrednich przeżyć i doświadczeń związanych z okupacją, w czasie której Kruczkowski, wieloletni więzień obozu obościście — jak miliony jego rodaków — doświadczył okrucieństwa faszystów. Doświadczenia te zmuszały pisarza moralistę do przemyśleń nad drogami zwycięstwa faszystów nad narodem niemieckim. Druga sfera przeżyć to długotrwałe już zainteresowania pisarza dla społeczno-politycznych przeobrażeń współczesnych narodów. Teza Kruczkowskiego powtarzana wielokrotnie w różnych odmianach o podziale biegnącym „wzdłuż — nie w poprzek dziejów” odnosiła się również do okupacji.

Problem, który jednak najmocniej zafrapował pisarza, to tzw. przez krytykę problem „sonnenbruchizmu”; kształtowania się postawy zgody na narastający faszyzm. Podjął to pisarz w sposób wolny od uprzedzeń, a jednocześnie dociekający z całą otwartością prawdy. Zważmy, że dopiero 3 lata minęły wówczas od chwili zawarcia pokoju. A oto jak nad drogami myślenia i kształtowania się postawy Niemca rozmyśla autor:

...„I otóż »Niemcy są ludźmi« znaczyło u mnie jako punkt wyjścia. Spróbujmy w literaturze odejść od plakatowej wizji „szczekającego Niemca”, postawmy sobie pytanie: jak oni „to” godzili ze swoim zwykłym ludzkim życiem — tam w swoim Reichu, wśród swoich kobiet, rodziców, dzieci? Jacy oni byli sami między sobą, kiedy ich nie widziały nasze oczy? Nie hitlerowska, tresowana bestia, członek NSDAP, kadra terrorystycznego aparatu, ale zwykły »normalny« człowiek niemiecki: jaki on był właściwie i na czym polegała jego wina?” 4).

Tymi zwykłymi, normalnymi ludźmi jest w dramacie Kruczkowskiego rodzina profesora Sonnenbrucha. Znajdziemy w niej zresztą całą gamę postaw — od aktywnie faszystowskich, do obojętnej, usiłującej ukryć się za parawanem czystej nauki, czy wreszcie przekornej, dumnej i samodzielnej w ocenie współczesności (Ruth).

O konflikcie *Niemców* i poszczególnych postaciach dramatu wypisano niemało artykułów, polemik, krytyk. Utwór wzbudził zrozumiałe zainteresowanie w kraju, szczególnie zaś zafrapował opinię niemiecką. Niemcy dyskutowali o *Niemcach*. Była to chyba jedna z ciekawszych dyskusji literackich, jaką zna współczesność. Sąd moralny wymierzony narodowi przez pisarza drugiego narodu, który wycierpiał morze krzywd od swego sąsiada. Czy sąd ten jest choćby z tego tytułu sprawiedliwy? Kruczkowski angażował się w sprawie swego utworu nie tylko jako autor, ale również jako krytyk, szeroko wyjaśniał swe motywy i cele. Nie tylko utwór, ale i dyskusja wokół niego stanowi frapującą lekturę, do której na pewno powracać będą potomni.

Utwór bronił się i sprawdza się w miarę upływu czasu sam. Sprawdza się przede wszystkim dzięki dużemu humanizmowi, jakiego nie zabrakło pisarzowi w wymierzaniu owej sprawiedliwości. Głęboko ludzka i wzru-

szająca jest postać Petersa, który osaczony, osamotniony walczy przeciwko ogromnej większości swego narodu, wierząc do końca w ideę komunizmu. Piękna w swym odruchu buntu przeciwko zbiorowemu okrucieństwu jest Ruth, znająca wagę swej decyzji. Bardzo ludzki i już nieludzki jest Sonnenbruch, uciekający w zacisze nauki, bojący się spojrzeć w twarz prawdzie. Prawdzie swych dzieci i czyhających za drzwiami mundurów. W parze z humanizmem szła ostra i przenikliwa myśl pisarza. One obie sprawiły, że *Niemcy* są jednym z ciekawszych utworów literatury światowej powstałych po wojnie.

*
* *
*

Odwiedziny i *Juliusz i Ethel* — oto dwa dramaty o różnej tematyce powstałe jednak w okresie silnego dominowania schematyzmu w literaturze. *Odwiedziny* — utwór o tematyce społeczno-narodowej, ukazujący powrót dziedziczki do byłego dworu i przedziwny kontredans postaci chłopskich zamierzony z pewnością jako polemika z Żeromskim „nie wyszedł” autorowi. Nie jest dramatem, nie jest również farsą. W sumie całość mimo ciekawego pomysłu i dobrych fragmentów jest chybiona.

Juliusz i Ethel — tragedia Rosenberków, dwojga niewinnych ludzi oskarżonych przez trybunał amerykański o wykradzenie tajemnicy atomowej. W założeniu dramat ukazując tragedię młodych, skazanych na śmierć za winy niepopelnione ma wydobyć niezłomność ich postawy, pełną prostoty postawę człowieka, który nie lęka się nawet śmierci, chcąc swą godność zachować do końca. Dramat, chociaż nie pozbawiony pięknych fragmentów, przeprowadza swą ideę zbyt deklaratywnie.

*
* *
*

I wreszcie *Pierwszy dzień wolności*, sztuka w planie fabularnym traktująca o grupie byłych więźniów obozu, wędrujących przez Niemcy i drogą dziwnego przypadku splecionych z losem rodziny prowincjonalnego lekarza niemieckiego. Fabuła jest tu jednak jedynie pretekstem do wydobycia szerszych problemów moralno-filozoficznych. Powiedzmy od razu — problemów aktualnych, nurtujących współczesny świat; podejmowanych przez literaturę egzystencjalistyczną i zbliżoną do niej, z racji — zrozumiałe — interesujących pisarza o temperamencie filozoficznym i społecznym. Rzecz idzie o treść pojęcia „wolność”, o granice wolności.

Wolność — przedmiot marzeń obozowiczów, odciętych przez wiele lat od normalnego życia koszmarem drutów, ukazuje tuż za bramą swą różnorodną i trudną do przeniknięcia twarz. Niemcy, dotąd występujący głównie w postaci stróżów faszystowskiego porządku, ukazują się nagle ludźmi cierpiącymi w wyniku ponoszonej klęski.

Centralna postać dramatu — Jan chce już od początku w sposób godny, ludzki skorzystać z wolności, którą odzyskuje. Chce sam decydować o swych dalszych czynach. Ratuje Inę i Luzzi od zaborczości uwolnionych kolegów, więcej, czyni się ich opiekunem. Czyn jego, samodzielnie przezeń podjęty okaże się wkrótce brzemienne w nieprzewidziane skutki. Grupa obozowiczów będzie raz jeszcze zmuszona podjąć walkę o swą wolność, zagrożona przez bandę ginącej armii faszystowskiej. Jan stanie przed koniecznością zawarcia powtórnego sojuszu ze swymi oku-

pacyjnymi przyjaciółmi, podejrzewając jednocześnie Inge o współpracę z bandą. Tłumi rodzące się do niej uczucie, wykonuje na oszalałej z rozpaczy i lęku, strzelającej do byłych więźniów dziewczynie wyrok.

Wolność, rodzące się uczucie zostaje znów rozbite żelazem. Nieludzkie, potworne prawo historii raz jeszcze odzywa się w sposób bezwzględny.

Dużo w tej sztuce zadumy i cierpkiej refleksji. I optymizmu, choć przyprowadzonego gorczyczą. Mimo bowiem tragicznego rozwoju konfliktu, postać Jana jest prawdziwie ludzka, mądra mądrością XX wieku, jego tragicznych doświadczeń i nadziei. Odważny, samodzielny w decyzjach, nie wahał się przed najostrzejszą, aby bronić odzyskanej wolności.

Pierwszy dzień wolności jest dialogiem z historią najnowszą, polemiką z problemami moralnymi i ideowymi, jakie ona niesie. Nie może nas w tym względzie zmylić wątek fabularny — nie idzie tylko o perypetie byłych jeńców obozu w „pierwszym dniu wolności.” ale dotyczy dramatu naszych dni, konfliktów, które dziś przenikają świat. Co oznacza wolność, sfery jakich przeżyć i jakich decyzji dotyczy? Jak splatają się jednostkowe dążenia do godnego, ludzkiego życia z bezwzględnymi prawami przecinającymi współczesny świat? Żelazna kula symbolicznie rozstrzygająca sprawę Ingi i Jana mówi o tym, jak losy ludzkie przeplatają się z historią, jak w gruncie rzeczy o nich decyduje historia. Mimo ostatniego niewątpliwie pesymistycznego akcentu, wymowa całej sztuki nie ma takiego charakteru. Jan, najpozytywniejszy z bohaterów działających w utworze, sięga po kulę zmuszony ostatecznością — zmusza go do tego bezwzględne prawo pozostałości po stanie wojennym. Sztuka oskarża wojnę, jest wyzwaniem rzuconym jej prawom. Oskarża sytuację, w której losy ludzkie rozstrzyga siła. Kruczkowski moralista i humanista występuje w obronie prawa człowieka do decydowania o swoim losie. Kruczkowski myśliciel, badacz toczących się dziejów pokazuje, jak ludzkie dążenie do wolności przecina siła. Tu zresztą widać próbę powrotu do problemów, które nurtowały już Emila Rudnego z *Sideł* w r. 1937. Rozterki Emila także przecięła kula żelazna.

Koncepcja teatru Kruczkowskiego jest na wskroś współczesna. Jest to teatr głównych konfliktów moralnych naszych czasów, osądzonych z pozycji intelektualnych. Spójrzmy na wszystkie kolejne dramaty — nie są to dramaty ludzkich namiętności, uczuć — są to dramaty postaw, dramaty na wskroś ideowe. Kruczkowski został wierny swej pasji ideologa, polemisty obnażającego bezlitośnie współczesność, patrzącego prosto w oczy prawdzie. Dlatego tworzy teatr współczesny w formie dyskursywnej, powściągliwy, wyzbyty patosu i sentymentalizmu, przemawiający do twórcy siłą argumentów. Oczywiście, nie wszystkie utwory stoją na jednakowej wysokości, ale takimi są niewątpliwie najlepsze z nich — *Odwety*, *Niemcy*, *Pierwszy dzień wolności*. Poszukiwania teoretyczne zbiegły się więc w jedną linię z twórczością. Oto jak widzi Kruczkowski zadania i rolę socjalistycznego teatru w państwie ludowym:

„Teatr taki w swoim głównym nurcie, obok którego jest miejsce na różne inne ludzkie wzruszenia — winien być trybunałem i trybuną dla społecznie zaangażowanych twórców i artystów: winien osądzać nasze współczesne życie i dawać pełnię głosu przodującym myślom i posilać jego wiarę w możliwość świadomego przekształcania świata w skuteczność zbiorowych wysiłków”⁵⁾.

*

* *

Całościowe spojrzenie na twórczość Kruczkowskiego pozwala ujrzeć główne ideały, które przyświecają konsekwentnie w jego poszukiwaniach twórczych, nadają jego twórczości swoisty koloryt i wyznaczają linię ideową.

Kruczkowski reprezentuje nurt zaangażowanej społecznie i ideowo literatury, kontynuując w tym względzie najlepsze tradycje XIX i XX wieku. W podejmowanej tematyce nawiązuje do wielkich realistów, wprowadzając do literatury problematykę mas ludowych, ukazując autentycznych bohaterów — plebejuszy, wyraźnie opowiadając się po stronie najbardziej uciskanych. Kwestie wyzwolenia społecznego chłopstwa, problem ruchów narodowo-wyzwoleńczych, czy wreszcie walka o właściwą filozofię i ideologię — oto krąg problemów pasjonujących pisarza w latach międzywojennych. Były to problemy z pierwszej linii frontu walki o postęp, o poprawę ustroju na sprawiedliwszy, ważkie społecznie i moralnie kwestie. Podnoszone już wcześniej przez pisarzy postępowych, ukazywane w przejmujących barwach przez realistów, tym razem zostały zaatakowane w sposób frontalny. Do humanizmu i społecznikostwa swoich poprzedników dołączył bowiem Kruczkowski najgłębsze rozumienie historii — marksistowską ocenę procesów dziejowych.

Ideowa koncepcja literatury walczącej, zaangażowanej jednoznacznie po stronie postępu spłotła się w twórczości Kruczkowskiego z poszukiwaniami maksymalnie oszczędnej formy literackiej, surowej, prostej jak prawdy, które pisarz przedstawiał. Antysentymentalna, intelektualna forma polemiczna wobec tradycji literackich przeszłości harmonijnie współbrzmiała z treściami społecznymi.

W dramaturgii powojennej kontynuuje koncepcję literatury ideowej, zaangażowanej, wychodzącej naprzeciw głównym konfliktom współczesności. Zmienia się krąg tematyczny, wkraczają inni bohaterowie — rewolucjoniści (Jagmin, Peters). Wkracza problematyka szersza, bardziej uniwersalna (*Niemcy i Pierwszy dzień wolności*), przebiegająca przez cały współczesny świat.

Podobnie jednak jak przed wojną, twórczość Kruczkowskiego podejmuje problemy z pozycji walczących, postępowych i humanistycznych. Pisarz pozostał wierny swym ideałom młodości.

PRZYPISY

- 1) Leon Kruczkowski: *Kordian i cham*. Warszawa 1954. „Czytelnik”.
- 2) Leon Kruczkowski: „Bronię się”. *Wiadomości Literackie*. R. 1934, s. 569.
- 3) Kazimierz Czachowski: *Obraz współczesnej literatury*. T. III. Lwów 1936.
- 4) Leon Kruczkowski: „Jeszcze o Niemcach”. *Spotkania i konfrontacje*. Warszawa 1950. PIW.
- 5) Leon Kruczkowski: „O współczesności w naszych teatrach”. *Nowe Drogi*. R. 1960, nr 1.

ANNA REYKOWSKA

W stulecie urodzin

„KRONIKA LAT DZIECINNYCH“ W POEZJI JANA KASPROWICZA

(Próba analizy sonetów „Z chałupy“)

Młodzieńcze doświadczenia osobiste i ideowe poety, cała jego wiedza o życiu i dotychczasowa praktyka artystyczna, złożyły się w harmonijną całość w cyklu sonetów *Z chałupy*. Są one szczytowym osiągnięciem twórczości Kasprowicza wczesnego okresu i bez wątpienia należą do najbardziej wartościowej części w całym dorobku artystycznym poety. Dlatego warto im przyjrzeć się z bliska.

Sonet *Z chałupy* powstają w okresie pobytu we Wrocławiu. Jest coś symptomatycznego w tym powrocie poety do kraju lat dziecińczych. Gdy przebywał w swej rodzinnej wsi, opisywał ogólnikowo uroki natury. Dopiero z perspektywy lat rozłąki, bogatych w rozliczne doświadczenia, wieś rodzinna jawi mu się w niezwyklej plastyczności, w bogactwie konkretów, w obfitości światła i cieni. Cieni raczej, gdyż autor nic nie upiększa z płaskiego, monotonnego krajobrazu wsi kujawskiej i nędznego bytowania człowieka:

Chaty rzędem na piaszczystych wzgórkach;
Za chatami krępy sad wiśniowy;
Wierzby siwe poschylały głowy
Przy stodołach, przy niskich obórkach.
Płot się wali; piotun na podwórkach,
Tu rzą konie, ryczą chude krowy...

Motywy życia wsi kujawskiej są bardzo różnorodne. Mimo to układają się w kilku dość wyraźnie wyodrębnionych grupach, następujących po sobie na ogół w chronologicznym porządku.

W pierwszych utworach wprowadza nas autor w świat obyczajów wsi polskiej, widzianych przez pryzmat zwyczajów, wierzeń ludowych i pieśni ludowej. Zwyczaje są ściśle związane z rytmem praw przyrody:

Święty Kazmierz -- powracają czajki;
Święty Wojciech — bociany klekocą;

Drugi krąg spraw, to problemy związane z obowiązkami, powinnościami, wyznaczanymi przez prawa kościelne, wiarę religijną.

Biją dzwony... trza święcić niedzielę,
Trzeba na mszę, uczcić przykaz boży...

Biją dzwony... Chrzcziny, czy wesele?
Dni krzyżowe!... i serce się trwoży:
Grady... susze... iza i krew się mnoży,
Gdzież obrona, jeśli nie w kościele?

Następnie opisuje poeta motywy, które najpełniej i najczęściej mieszczą się w popularnej pieśni ludowej. Przedstawia zaloty, miłość, tęsknotę, motywy przysiąg wiarołomnych, narzekań na nierówność majątkową, uniemożliwiającą małżeństwo. Wszystko to dzieje się na tle typowej scenarii pieśni ludowej — nocy świętojańskiej, leszczyn lub kaliny, na tle jeziora itp. Do tej części materiału najczęściej włącza poeta motywy autentycznej pieśni ludowej:

Oj, ja biedna, jak oset na grzędzie!
Któż się doli sierocej pożali?
Matusz żyta ni owsa nie siali,
Nie ma sprzętów, wesela nie będzie!

Wątek ciągnie poeta dalej. Po ślubie. Tu już nurt pieśni ludowej zanika. Kasprowicz wdziera się w sam gąszcz życia chłopskiego, pokazuje zmaganie się chłopca z losem, jego niedole, klęski i niepowodzenia. W formie skrótowej, oszczędnej, narzuconej przez wymagania formy sonetu, opisuje beznadziejność życia robotników rolnych, tragedię matki, której dzieci giną pozostawione bez opieki, opisuje biedaka, którego nie stać na lekarza w chorobie i chłopca zamarzającego na śmierć w lesie. Lub też pokazuje normalny tok niepowodzeń życiowych chłopca, któremu nie trzeba specjalnych przeciwności losu, by stoczył się na samo dno nędzy:

Ale potem — niech się Bóg pożali...
Ciężkie zimy i ciężkie przednówki
I w pierzynie wciąż liczniejsze główki —
Poszło bydło, chata i tak dalej.

Opis Kasprowicza nie ma nic z ogólnikowości. Wieś opisywana przez poetę, to typowa wieś wielkopolska drugiej połowy XIX wieku. Wieś, której życie określa bliskie sąsiedztwo miasta i fabryki, stwarzając nowe problemy społeczne i obyczajowe. Poeta opisuje los dziewcząt udających się do miasta na służbę czy do fabryki i powracających stamtąd niesławnie, los chłopca nabawiającego się kalectwa przy maszynie. Oto nowe problemy, nowe wartości wdzierające się w dotychczasowy nurt życia chłopskiego, określające nowe dążenia i ideały życiowe, a przynoszące najczęściej nowe zawody i klęski.

Poeta świetnie odczuwa hierarchię ważności tych spraw, tak jak one przedstawiają się w świadomości chłopca. Z głęboką uwagą i drobiazgowością analizuje możliwości awansu społecznego, dążenie do osiągnięcia wyższego szczebla hierarchii społeczności wiejskiej. Ze spokojną rezygnacją stwierdza iluzoryczność wszelkich obliczeń życiowych:

Ja go znałem... fornałem był w Siewnie
I miał wkrótce pójść między włodarzy,
To małego już gburstwa początek...
Lecz pan sprzedał, jak slysze, majątek,
Przyszedł obcy, inak gospodarzy,
Pewnie wygnał go z chaty... A pewnie!...

Ostatnie cykle sonetu zatrzymują się na jednym wybranym motywie awansu syna chłopskiego, możliwości przekroczenia barier środowiska, wyjścia poza swoją sferę. Autor rozważa tu dwie możliwości. Traktowane z ironią i złośliwością perspektywy zostania księdzem oraz droga

wytrwałej nauki, powiązanej z licznymi upokorzeniami i nędzą materialną. Z goryczą opisuje poeta dzieje zmarnowanego talentu artystycznego:

Może byłby w stolicy artystą,
Piłby wino, obsypał się złotem...
Lecz tu wszystko marnieje w tej głuszy,
Dziś się zagrał i zapił się czystą,
I zakończył w iachmanach pod płótem.

To mogła być droga Kasprowicza. Dlatego w sonetach osnutych na tym motywie widać najsilniejsze zaangażowanie uczuciowe poety.

Treść sonetów nie jest więc zbyt skomplikowana. Należy więc szukać innych wartości, które zadecydowały o oryginalności i nowatorstwie w ujęciu tematyki chłopskiej.

Warto tutaj prześledzić ze szczególną uwagą stosunek do pieśni ludowej, owego podstawowego tworzywa, na którym opiera się tzw. twórczość ludowa. Trudno jest zidentyfikować fragmenty pieśni ludowej, wplecione w jego utwory. Wydaje się, że Kasprowiczowi nie zależało na rozbudowywaniu autentycznych wątków. Wybiera motywy wędrowne, krążące zarówno po ziemi śląskiej, jak i kujawskiej. Również nie daje się uwieść melodyjności pieśni ludowej, mimo że prowokowały do tego dodatkowe perspektywy muzyczności tkwiące potencjonalnie w strofie sonetu. Z bogactwa pieśni ludowej czerpie coś odmiennego, metodę widzenia i przedstawienia świata, jej konkretyzm, dosłowność, reagowanie na zmysłowe, powierzchwne cechy świata. Przedstawia miłość w sposób daleki od jej idealizacji, za to w otoczcze problemów materialnych, z doskonałą znajomością ich wagi w życiu człowieka:

„Oj, ja naga, jak w lesie żołędzie,
Jak te szyszki, które słońce pali:
Ni jedwabi, ni sznurka koralu —
Oj, nie przyjdzie od swatów orędzie!”

lub też:

Da mu córkę, gdy przyjdzie godzina,
I morg ziemi, i krowę z obory.

Nagminny, sięgający czasów romantyzmu, zwyczaj osnuwania utworów na motywach pieśni ludowej, krył w sobie — przy pozornej łatwości tego ujęcia — liczne niebezpieczeństwa odbijające się na rezultatach artystycznych. Ujemnych skutków korzystania z takiej metody potrafiła uniknąć jedynie Konopnicka w najlepszych swych utworach i znacznie wcześniej przedtem — Lenartowicz. Nie przypadkowo poeta tak go wysoko cenił.

Autorzy i zwolennicy tej metody twórczej, a do nich należeli współcześni Kasprowiczowi poeci drugiego rzędu, tacy jak Laskowski, Wysocki czy Wierzbicki, zdawali się nie zauważać faktu oczywistego, że pieśń ludowa nie jest konkretną rzeczywistością, która może służyć jako materiał twórczości. Jest tej rzeczywistości odbiciem, w jakiś sposób ukierunkowanym. Jest jej pewnym uogólnieniem z wielu przyczyn, w dużym stopniu skonwencjonalizowanym. Twórcy tego rodzaju operowali na materiale wtórnym, już stylizowanym, traktując go jako pierwotny. Skutki artystyczne nie dały na siebie czekać. Jak w komedii *del*

arte pewne stałe akcesoria miały świadczyć o umowności pewnych sytuacji, tak i tu określone rekwizyty z życia chłopskiego — nazwane językiem ludowym — były w zamierzeniu autorów świadectwem typowości przedstawionych konfliktów i problemów, lecz mówiły raczej o schematyzmie w ich widzeniu. Redukowały ilość sytuacji społecznych i psychologicznych do minimum. Doprowadzało to do zubożenia, spłylenia obrazu życia chłopca.

Kasprowicz, w tym okresie przynajmniej, jasno zdaje sobie sprawę z tej dwoistości pieśni ludowej. W niektórych sonetach tworzy jakby dwie płaszczyzny w obrębie jednego utworu. Na tych płaszczyznach pokazuje zderzenie się między realnym życiem a idealnym jego wyobrażeniem, zawartym w pieśni ludowej. Doskonale odczuwa fakt, że pieśń ludowa jest pewnym schematem, pewną gotową formułą myślenia, do której sięga chłop, by skonkretyzować swe stany psychiczne, przeżycia, uogólnić pewną sytuację życiową. Przykładem tutaj może być jeden z pierwszych sonetów, w którym autor opisuje historię zalotów, miłości, wreszcie zaślubin. Jest to przykład operowania odmiennymi płaszczyznami — płaszczyzną narracji, obejmującą rzeczywistą sytuację życiową i z drugiej strony płaszczyzną pieśni ludowej, obrazka, w ramach którego młoda dziewczyna zawiera swe przeżycia, czy też pragnienia:

Przyszedł do niej o zmroku, gdy chłody
Spadną srebrne na gęstwin korony:
„Daj mi, Maryś, swój wianek zielony,
Tam w tym gaju, u tej sinej wody”.

Marzenia o miłości, ślubie przedstawione są w gotowych schematach, jakie narzuca weselna pieśń ludowa:

„Żal mi tylko warkocza czarnego,
Żal warkoczka, co zakrył mi oczy”.

Ten sam cel ma podobny zabieg artystyczny — doprowadzenie akcji do określonego zwrotu ludowego, przysłowia, czy innego porzekadła:

„I do cepów jestem, i do cięcia,
Panie gburze! weźcie mnie za zięcia!”

mówi parobek do bogatego chłopca. I odpowiedź — również w formie przysłowia:

„Niechaj każdy, jak usiadł, tak siedzi —
Tyś parobkiem, ona gospodarska”.

Poeta dąży do wiernego odtworzenia toku mowy chłopskiej. Udaje mu się dokonać tego przede wszystkim przez bardzo celowe i precyzyjne kombinowanie różnorodnych struktur językowych w obrębie strofy sonetu.

Szczególnie często używaną metodą jest przejście do relacji autorskiej, bądź też prowadzonej przez podstawionego narratora, do pewnych form wypowiedzi bezpośredniej:

Co dzień chodzi, czy pogoda sprzyja,
Czy mu oczy tumania zamiećcie;
„Pani-matko!” — siania się kobiecie,
A do córki: „gwoźdźcizek. lელია!...”

lub też:

Gbur przez lato sierotę-niebogę
Miał do bydła... „Na zimę? Do czarta!”
Kawał chleba w zanadrze i w drogę!

Mimo wyodrębnienia cudzysłowem pewnych elementów wiersza nie możemy ich traktować jako fragmentów form dialogowych lub monologowych. Nie są to przytoczenia dosłowne czyjejs wypowiedzi. Winniśmy raczej traktować tę formę jako przejście od normalnego typu relacji do relacji unaoczniającej. Jest to także typowa dla konkretnego, obrazowego toku myślenia i mowy chłopskiej tendencja do uogólniania szeregu typowych sytuacji i zwrotów, w jednym konkretnym obrazie, sugerującym sytuację rozmowy.

Wiernym odtworzeniem rzeczywistego toku mowy chłopskiej, a także czynnikiem dynamizującym akcję, doprowadzającym zawartość sonetów do najwyższej skrótowości i oszczędności środków wyrazu, jest częste użycie przez autora konstrukcji beczasownikowych:

On w łachmanach, z dzieciakiem za rękę,
Ona kawał czarnego chuściska
I tak dalej, przez rowy i rżyska,
W świat szeroki, na biedę, na mękę.

lub dalej:

I pożegna, i dalej, z pospiechem,
W tej szarudze, w tym deszczu, w tym błocie.

Autor w sposób interesujący wykorzystuje możliwości tkwiące w strukturze sonetu. „Sonet może zawierać wszystko — od epigramatu począwszy, kończąc na epopei” — pisał Antoni Lange.

Poezja chłopska Kasprowicza jest najlepszym świadectwem prawdziwości tego twierdzenia.

W obrębie jednej czternastowerszowej strofy sonetu, w sposób precyzyjny, wewnętrznym umotywowany, kojarzy Kasprowicz najróżniejsze płaszczyny wypowiedzi poetyckiej. Przechodzi od narracji autorskiej do form dialogowych, monologowych. Daje niekiedy zarys króciutkiej scenki dramatycznej, przesyconej dynamizmem i urzekającą oszczędnością i precyzją użytych środków wyrazu. W jednolity przy tej różnorodności tok konstrukcji sonetu włącza elementy pieśni ludowej, fragmenty przysłów i przypowieści.

Poeta często wykorzystuje tradycyjną dwudzielność struktury sonetu, traktując jego wewnętrzną cezurę jako przedział między różnymi typami wypowiedzi poetyckiej.

Nie wyzyskuje natomiast muzycznych właściwości sonetu, przynajmniej nie daje się urzec płynności i melodyjności tej formy. Dość często jednak możemy mówić przy okazji sonetów *Z chałupy* o słuszności powiedzenia T. Gautiera, porównującego sonet z fugą muzyczną, „w której wszystko dąży do końcowego ostrza, wszystko przygotowuje czytelnika do niespodzianki, jaką ostatni wiersz ma zawrzeć”.

W sonetach Kasprowicza ostrość nieoczekiwanej pointy jest jeszcze jednym elementem istotnie ważącym na zwartości obrazu i decydującym o nasyceniu krótkiego utworu bogatą treścią. Czasem pointa zawiera jakąś refleksję uogólniającą. Te są najmniej ciekawe. Częściej jednak ozna-

czają nieoczekiwany skręt akcji, o dobitnym, jakkolwiek powściągliwym wskutek braku komentarza, akcentem jednoznacznym w swej wymowie społecznej. Akord końcowy zamykający utwór staje się jakby ostatnim szczeblem, ostatnim ogniwem w łańcuchu niepowodzeń życiowych, z którego nie ma już wyjścia. Może to być historia rodziny oczekującej na powrót ojca, pracującego w pobliskiej fabryce:

A gdzie ojciec?... Pracuje w fabryce,
Het za wioską... daleką ma drogę...
Musi wrócić, czekają na niego...
Lecz już późno, sen klei źrenicę...
Ach, a może... Panie! chroń od złego...
Tak, maszyna urwała mu nogę...

Podobnie skonstruowana jest historia syna chłopskiego, jedynej nadziei rodziców, studiującego gdzieś w odległej stolicy:

A on pisał: „Kochani rodzice!...
Skończę... bieda... dużo do roboty...”
I dziś skończył... umarł na suchoty...

Sonety *Z chałupy* są zjawiskiem bardzo cennym na tle poezji chłopskiej drugiej połowy XIX wieku. Odrębność i nowatorstwo sonetów najpełniej scharakteryzował Ludwik Popławski. W pochwalnym artykule w *Głosie* (w r. 1888) dojrzał on trafnie oryginalny charakter sonetów *Z chałupy*, pokazując je w opozycji do najczęściej spotykanych tendencji literatury osnutej na tle ludowym.

„W naszej poezji — pisał on — występuje zawsze tylko albo chłop teatralny, dziarski, krakowiak czy mazur, sympatyczny kmiotek albo jakaś nieuchwytna postać ofiary, nędzy, ciemnoty, ucisku, nad którą czuła dusza rzewne łzy leje”.

Poeta uniknął obu tych wariantów. Był w tych latach bliski jak nigdy przedtem, ani potem prawidłowemu rozumieniu mechanizmu praw społecznych, co pozwoliło mu na uchwycenie typowych procesów i konfliktu wsi kujawskiej tego okresu.

Znał on lud kujawski, jak nikt, ze swego najbardziej osobistego przeżycia. Dlatego śmiało dąży do oderwania się od schematyzmu sytuacji dozwolonego przez ustaloną konwencję dotyczącą twórczości ludowej. *Poeta mnoży ilość sytuacji społecznych i psychologicznych, poprzez ich zróżnicowanie, pokazując typowość przedstawianych losów. Nie naśladuje w owych utworach zewnętrznych, najłatwiej uchwytnych cech folkloru ludowego. Docięra do samych najgłębszych treści myślenia i mowy chłopskiej.* Wytrwale poszukuje nowych środków wypowiedzi artystycznej, eksperymentuje na tradycyjnych formach poetyckich, nadając im nową funkcję. Wykorzystuje rozliczne możliwości tkwiące w strukturze sonetu, opracowuje w sposób oryginalny motywy pieśni ludowej, tworzy nowe połączenia struktur językowych.

Bogate w swej różnorodności obrazy z życia wsi spaja jednolitym nastrojem. Występujący w pierwszym sonecie, mającym wyraźnie charakter inwokacyjny, wylew liryczny:

Szare chaty! nędzne chłopskie chaty!
Jak się z wami zrosło moje życie,
Jak wy, proste, jak wy, bez rozkoszy...

promieniuje na cały cykl sonetów, nasycy głębokim, tłumionym powściągliwie uczuciem goryczy i rezygnacji. Te uczucia określają także stosunek autora do tworzonych przez siebie postaci. Kasprowicz traktuje swego bohatera niesłychanie serio, z głębokim szacunkiem. Dlatego w żadnej sytuacji nie pozwoli sobie wobec niego na gest litości lub na podejrzanę co do swej jakości jakiegokolwiek odmiany uczuć sentymentalnych.

Wkrótce poeta miał oderwać się od spraw swej rodzinnej wsi, by nigdy do nich nie wrócić. Pochłoneły go nowe problemy i poszukiwania nowych rozwiązań twórczych.

W tomach *Anima Lachrymans* i *Krzak dzikiej róży* przeżywał ideową problematykę epoki, tworzył szkice do modelu człowieka końca wieku. Całokształt doświadczeń filozoficznych czasu modernizmu zawarł w przejmujących strofach *Hymnów*, które równocześnie stały się zespoleniem i oryginalnym zastosowaniem najbardziej typowych cech modernistycznej metody twórczej.

Prowokował ironiczną i groteskową ocenę świata w sarkastycznej prozie *Ballady o bohaterskim koniu i walącym się domu*. Głosił pochwałę „pokornego człeka” w *Księdze ubogich* i w *Moim świecie*.

Skomplikowana była jego droga poetycka i różny znajdowała odźwięk u czytelnika.

Jednak bezspornie trwałą wartością w jego twórczości okazały się sonety *Z chałupy* — piękny pokłon złożony smutnej ziemi rodzinnej i prostemu człowiekowi.

PAWEŁ BAGIŃSKI

O EMOCJONALNYCH I WYCHOWAWCZYCH WARTOŚCIACH UTWORÓW LITERACKICH OMAWIANYCH W KL. IX—XI

Artykuł nie pretenduje do problematyzowania całego zagadnienia. Pragnąłbym jedynie podkreślić, że za mało zwracamy uwagi w nauczaniu literatury na jej walory emocjonalne i połączone z tym wartości wychowawcze. Czy młodzież współczesna interesuje się literaturą dawną? Czy trudno wzbudzić w niej entuzjazm dla treści moralnych i piękna artystycznego, tkwiącego w naszej wielkiej poezji i prozie? Czy entuzjazm i miłość literatury nauczycieli polonistów nie potrafią zapalić młodzieży?

Te wątpliwości powinny w pewnym stopniu wy tłumaczyć charakter niniejszych rozważań, w których jest może mowa o rzeczach znanych, ale jakże często, w szybkim nurcie pracy szkolnej na lekcjach języka polskiego, pomijanych.

Emocjonalne przejęcie się pięknem dzieła literackiego wiąże się ściśle z jego wychowawczym oddziaływaniem. To teza podstawowa poniższych uwag. Przy tym wskazania wychowawcze, które są jakby refleksem i wynikiem zachwyty nad dziełem literackim, stają się elementem wtórnym, mimo to również ważnym. Właśnie dzięki przejęciu się pięknem utworu utrwalają się jego walory wychowawcze.

Jeżeli podajemy poniżej problematykę wychowawczo-moralną dzieł literackich, czynimy to w przekonaniu, że przy przemyślanym wysiłku nauczycieli znajdują one właściwy rezonans w umysłach młodzieży, stając się źródłem wartościowych wyników wychowawczych.

Wyróżniamy następujące problemy wychowawcze, występujące wyraźnie w utworach literackich omawianych na lekcjach języka polskiego:

1. Kształtowanie charakteru szlachetnego człowieka-obywatela.
2. Budzenie szacunku dla postępowej tradycji.
3. Budzenie miłości ojczyzny.
4. Utrwalanie w uczuciach świadomości o ciągłości rozwojowej naszej kultury, naszej cywilizacji, naszej historii.
5. Kształtowanie poglądów estetycznych.
6. Kształtowanie wyobraźni uczniów.
7. Kult dla pracy twórczej.
8. Utrwalanie humanistycznej postawy wobec życia, wobec ludzi, wobec codziennej, twórczej pracy.

Zastanówmy się przykładowo nad wymienionymi elementami wychowawczymi, nie wyczerpując rzecz prosta całego bogactwa zagadnień. Nie ma mowy, oczywiście, o jakimś normatywnym nakazywaniu uczniom na lekcjach języka polskiego, by np. parniętali o poleceniach etycznych poety zawartych w jego wierszach. Poezja to nie traktat moralny! Potrzebna jest jednak siła przekonania samego nauczyciela, który przez rzeczową i jasną interpretację wydobędzie ideowe myśli poety, by na zawsze pozostały one w pamięci młodzieży jako nieodzowne zasady postępowania.

Czytając np. *Pieśni* Kochanowskiego wkraczamy w świat zjawisk i zdarzeń najbliższych człowiekowi, który umiejscowiony w konkretnym życiu, zachowuje postawę rozsądku, umiaru w postępowaniu, postawę humanistyczną, regulującą i normującą jego życie.

W pieśni „Jest kto co by wzgardziwszy te doczesne rzeczy...” poeta zwraca się wprost do czytelnika:

I szkoda zwać człowiekiem, kto bydlęcy żyje
Tkając, lejąc w się wszystko, póki zstawa szyje,
Nie chciał nas Bóg położyć równo z bestyjami:
Dał nam rozum, dał mowę, a nikomu z nami.

Szczęśliwy będzie człowiek jedynie wtedy, kiedy będzie miał czyste sumienie, gdyż „to grunt wesela prawego, kiedy człowiek sumnienia całego (...). Ale kogo gryzie mól zakryty, nie idzie mu w smak obiad obfity...”

Wśród biesiad, przyjaciół, radości i beztróski nie wolno człowiekowi zapomnieć „o statku”, o „szczęściu statecznym” i „nigdy nie zabłądzi, kto tak umysł narządzi, jakoby miał szczęście i nieszczęście znosić, temu mężnie wytrzymać, w owym się nie wznosić”.

Myśl o umiarze i o renesansowej pełni życia nie opuszcza nas przy lekturze pieśni poety „chwalącego szczęście stateczne”.

Zrozumiałe, że przy omawianiu poezji Kochanowskiego, jej emocjonalne wartości pomogą nauczycielowi poloniście pełniej wyzyskać wychowawcze walory jego utworów. Dźwięczna strofa poety z Czarnolasu właściwie przeczytana, rozumnie i jasno zinterpretowana dotrze szybciej do świadomości młodzieży, pozostając już w niej na stałe. Nie wolno jednak zrezygnować i z bogactwa treści wychowawczych naszych publicystów renesansu, mimo że młodzież nie od razu i nie łatwo przejmie język Górnickiego i Cypriana Bazylika, tłumacza pism Modrzewskiego.

Wielki ruch reformatorski okresu oświecenia, praca i walka najświatlejszych umysłów, zmierzające do dźwignięcia narodu chylącego się do upadku i ciemnoty, spowodowanej czasami saskimi staje się dla uczniów

wzorem i przykładem żywotności narodu, który nie ginie i zginąć nie może, gdy obywatele świadomi swoich obowiązków podejmują trud naprawy zła.

W literaturze Oświecenia od Konarskiego do Jasińskiego podkreśliliśmy twórcze skutki siły rozumu, tolerancji, gorliwości w pełnieniu obowiązku obywatelskiego, potępienia prywaty, ciemnoty i obskurantyzmu. Satyry Krasickiego, komedie Zabłockiego i Niemcewicza, pisma Staszica i Kołłątaja, ośmieszając i potępiając błędy, kształcąc światłą postawę człowieka obywatela, uczą nienawidzić zło, brzydzić się wadami i nie tracić nadziei.

Motywytem podstawowym w omawianiu tego okresu może być hymn Ignacego Krasickiego *Święta miłości kochanej Ojczyzny*. Jest to może jedyny utwór liryczny pisarza dydaktyka, pisarza racjonalisty i wychowawcy społeczeństwa, który przeważną część swej twórczości poświęcał sprawie ośmieszenia wad, tępienia nieuctwa. Krasicki wskazywał w swej twórczości na możliwości wydzwignięcia się z niedoli spowodowanej lenistwem, tępota, egoizmem i bezmyślnością. Bohater powieści *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki* po latach nieużytecznego życia, po trudnych doświadczeniach staje się wartościowym obywatelem, Polakiem, przygotowanym do właściwego, obywatelskiego życia w nowych warunkach.

Zona — modnisia, szlachcic — pijak, bezprzykładny właściciel ziemski — pan „co niewart sługi”, znęcający się okrutnie nad poddanym, ciemny i ograniczony obywatel — oto sylwetki świetnych satyr „księcia poetów” ośmieszające, wyszydające, a zarazem ostrzegające przed zgubnymi skutkami, zła, tkwiącymi w cechach społeczeństwa szlacheckiego.

Każde niemal zjawisko kulturalne, każde zdarzenie literackie okresu Oświecenia może stać się źródłem słusznej dumy narodu, który okrzepnął i wzmocnił się wobec grozy spodziewanego upadku.

Rozwój Warszawy, malarstwo, architektura, reforma oświaty, bujny rozkwit życia literackiego, czasopiśmiennictwo, walka o piękno i czystość języka ojczystego, światłe, obywatelskie myśli, radykalizm społeczny, walka o racjonalistyczny światopogląd to materiał wychowawczy, przemawiający do uczuć, rozumu i wyobraźni uczniów. Trzeba tylko, by nauczyciel z całą siłą przekonania pomógł młodzieży w odczuciu, przeżyciu i zrozumieniu tych wartości.

Poprzez nauczanie literatury polskiej i języka polskiego budzimy w uczniach głęboką miłość ojczyzny, wpajamy zasady, którymi powinien kierować się prawy obywatel, świadomy swoich obowiązków wobec narodu. Te obowiązki wiążą się z problematyką sprawiedliwości społecznej, z poczuciem jedności i solidarności z narodem, w którym każdy obywatel ma równe prawa i nie ma wyzysku człowieka przez człowieka.

Sięgnijmy po przykłady.

W *Odprawie posłów greckich* podkreśliliśmy na lekcjach pełne powagi i rozsądku wskazania polecające właściwą, szlachetną postawę obywatela wobec spraw ojczyzny państwa, spraw publicznych. Potępienie prywaty i przekupstwa („O nierządne królestwo i zginienia bliskie, gdzie ani prawa waga, ani sprawiedliwość ma miejsca, ale wszystko złotem kupić trzeba”), problem wielkiej odpowiedzialności rządców kraju przed społeczeństwem („Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie, a ludzką sprawiedliwość w rękę trzymacie”).

Zdumiewa zarazem przenikliwość poety w osądzeniu rzeczywistości Polski Jagiellonów i Batorych. W okresie potęgi narodu polskiego twórca

Odprawy... ostrzegał przed zgubnymi skutkami swawoli, anarchii, prywaty i bezmyślności politycznej. Grozą przejmują słowa wieszczki: „Matko, ty dzieciak swoich płakać nie będziesz, ale wyć będziesz”.

Dramatyczne obrazy pańszczyźnianej pracy żniwiarek w *Żeńcach* Szymona Szymonowicza, bezwzględny protest przeciwko okrucieństwu panów w *Lamentach chłopskich*, ostry sąd o stosunkach międzyludzkich we fraszkach Potockiego („Wolne kozy od pluga”, „Na kaduki ariańskie”) budzą żywą odrazę do niesprawiedliwości społecznej, kształtują miłość do uczciwej pracy, tolerancję wobec przekonań drugiego człowieka.

Omówienie rewolucyjnej poezji jakobińskiej z twórczością Jakuba Jasińskiego na czele pogłębi w uczuciach młodzieży przekonanie o sile uczuć patriotycznych, uczuć jednoczących myśl całego narodu o wspólnym szczęściu, bez różnic klasowych, kierowanego praworządną władzą („Mówmy: niech zginą króle, a świat będzie wolny”).

Wkraczamy w okres literatury XIX wieku, w okres romantyzmu politywizmu, w okres Młodej Polski.

Polska utraciła swą samodzielność polityczną, państwową. Pozostał naród, który w okresie niewoli udowodnił swoją wspaniałą literaturą prawo do samodzielnego istnienia, do niezależności i swobody, wyraził swą niespożytą żywotność i wielkość.

Potęga poezji Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, siła wymowy realistycznej utworów Prusa, Orzeszkowej, przejmujący głos w obronie ludu w poezji Konopnickiej, pełen rozdzierającego bólu patos powieści Żeromskiego, to źródła ciągłego i trwałego nastroju powagi, głębi i piękna przeżyć emocjonalnych, estetycznych, intelektualnych na lekcjach języka polskiego. Nie lękajmy się — znów rzucając na szalę autorytet nauczycielskiego przekonania — omawiać tych problemów z młodzieżą!

A oto jeszcze kilka przykładów.

Przyjaźń, solidarność w dążeniu do wolności i w walce o sprawiedliwość społeczną, o szczęście ludzkości zjednoczy naród rosyjski z narodem polskim w trwałym braterstwie ideałów i życia. Poprzez *Pana Tadeusza*, ten „polonez wyobraźni narodowej”, poprzez na pół baśniowy, na pół realistyczny obraz życia dawnej przeszłości przejawia się zasadnicza nuta i motyw gorącej miłości rodzinnego kraju, miłości prostej, jak proste są piosenki na swojską nutę śpiewane „O tej dziewczynie, co tak grać lubiła, że przy skrzypeczkach gęsi pogubiła, o tej sierotce, co piękna jak zorza, zagarniać gąski szła w wieczornej porze”.

Moralna wielkość człowieka (Jacka Soplicy, który odniósł zwycięstwo nad samym sobą, który pokonał w sobie zło, by przeistoczyć się w wartościowego człowieka), obywatela gotowego do realizacji najtrudniejszych zadań, jest z kolei źródłem głębokich przeżyć estetyczno-moralnych.

Bogatą tematykę wychowawczą zawierają w sobie utwory Juliusza Słowackiego. Uczą nas one bezkompromisowości i bezwzględnego dążenia do celu, do realizacji najszczytniejszych zadań przez uwidocznione kłębki Kordiana, przez krytykę społeczeństwa i jego przywódców.

Ostry sąd o szlacheckiej przeszłości narodu „wizja narodu, który wstanie” z cichej mogiły i ludy przelęknie, że taki wielki posąg — z jednej bryły,

A tak hartowany, że w gromach nie pęknie,
Ale z piorunów ma ręce i wieniec
Gardzący śmiercią wzrok — życia rumieniec.

Wiara w siły rewolucyjne narodu („Do autora Trzech Psalmów”, „Uspokojenie”, „Paryż”, „Wyjście stu robotników”), oto motyw tematyczny zawierający w sobie ładunek wychowawczy, aktualny na lekcjach języka polskiego.

Czytając nowele Sienkiewicza, nowele i powieści Prusa i Orzeszkowej, wkraczamy w świat ludzkiej codzienności. Oto pisarze ci stanęli blisko czytelnika i wskazują mu dole i niedole człowieka, podkreślają w ten sposób konieczność współdziałania czytelnika w losach świata, konieczność współżycia z ludźmi, miłości do ludu i walki ze złem, krzywdą, bezprawiem i ciemnotą.

A bogata lektura utworów Żeromskiego, wynik „serca nienasyconego” miłością do ludzi, współczuciem dla ich niedoli, wynik gorącego protestu przeciwko niesprawiedliwości społecznej, krzywdzie, podłości ludzkiej i niedoli.

A problematyka *Wesela*, *Warszawianki*, czyż nie zawiera bogactwa tematycznego, które rozpatrywane na lekcjach, może być źródłem wielu emocjonalnych, estetycznych i etycznych przeżyć uczniów!

To samo można powiedzieć o naszej literaturze międzywojennej z utworami Marii Dąbrowskiej i Władysława Broniewskiego na czele. Dodajmy do tego poezje Tuwima, Staffa, Gałczyńskiego, powieści Kruczkowskiego, Newerlego i wiele, wiele innych pozycji, a unaocznimy sobie bogactwo tematyki wychowawczej, zawartej w naszej literaturze.

Dokonałiśmy ogólnego i fragmentarycznego przeglądu wielu pozycji nowych, wskazując na ich problematykę patriotyczną i społeczną. Oczywiście, że postulat wychowania pełnego, szlachetnego człowieka łączy się ściśle z postulatem wychowania patrioty, obywatela oddanego w pełni sprawom ojczyzny, narodu. Jeżeli wyodrębniamy te dwie sprawy to dla ściślejszego zaakcentowania ich bogactwa i różnorodności. Bohaterowie naszych arcydzieł literackich to szlachetni ludzie, a zarazem prawi i oddani ojczyźnie obywatele.

Poprzez nauczanie literatury polskiej i języka polskiego budzimy w uczniach szacunek dla naszej tradycji, dla przeszłości naszego narodu. Stwierdzamy przez to, że to, co dzisiaj się dzieje w naszym państwie, czego jesteśmy świadkami, uczestnikami i twórcami, jest wynikiem wielowiekowych i konsekwentnych myśli naszych najświetniejszych pisarzy.

Odrodzenie, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, to nie tylko nazwy epok, ale także symbole, określające i oznaczające sumę wysiłków ludzkich, zmierzających do poprawy losów ludzkich w dążeniu do szczęścia ludzkiego.

Ze sprawą szacunku dla naszej postępowej tradycji wiąże się problem utrwalania w naszych uczniach przeświadczenia o ciągłości rozwojowej naszej historii, naszej kultury, naszej cywilizacji. Będąc dziedzicami i spadkobiercami bogactwa kulturalnego, musimy je strzec, chronić i dalej mnożyć. Olbrzymi spadek po Kochanowskim, Krasińskim, Mickiewiczu, Słowackim, Żeromskim, Prusie jest chyba bezcennym dorobkiem. Winien stać się katalizatorem naszej dalszej działalności w nieustannym powiększaniu naszego kulturalnego dobra.

Dzieła literackie pozwalają nam kształtować poglądy estetyczne ucznia, rozwijać jego smak, jego gust literacki. Sięgając do najlepszych wzorów języka naszej literatury, wskazujemy na jego piękno. Uzmysławiamy naszym uczniom, może niezupełnie jeszcze widoczną dla nich siłę słowa nazywającego zdarzenia, przedmioty, obrazy, zjawiska, przeżycia.

Można by zacytować w tym miejscu dziesiątki przykładów sugestywnych zwrotów, porównań, przenośni, sformułowań, fraz, całych poematów, niezwykle pięknych. Utrwalenie tego piękna w świadomości i przekonaniu i wiedzy uczniów jest chyba jednym z podstawowych zadań nauczyciela polonisty na lekcjach języka polskiego.

Przy omawianiu problematyki wychowawczej utworów literackich nie wolno nam zapominać o tym, że wszystkie one są związane jak najściślej z epoką, o której w danym wypadku jest mowa.

Ludzie odrodzenia, oświecenia, romantyzmu byli inni niż dzisiaj. Uczucia namiętności, tęsknoty naszych poprzedników były inne niż nasze. Judym, Baryka, Niechcic mieli inne zadania do spełnienia, inne marzenia.

Wiąże nas z nimi zasadnicza, humanistyczna postawa — myśl i marzenie o szczęściu ludzkim. Wiąże nas z nimi miłość ojczyzny.

Przy pełnym uwzględnieniu specyfiki epoki, problematyki, postaci, zdarzeń związanych z daną epoką i w tej epoce tkwiących, wydobywamy z dzieła literackiego to, co czyni go czymś bliskim, ważnym, aktualnym i niezapomnianym.

Człowiek odrodzenia przedstawiony przez Kochanowskiego jest nam bliski przez swoją humanistyczną postawę, przez swoją wrażliwość na sprawy świata, życia i ludzi.

Judym, przy pełnym uwzględnieniu utopijności jego poglądów i utopijności jego trudu, zdeterminowanego sytuacją ekonomiczną i społeczną czasów, w których żył, staje się nam bliski przez swoją troskę, zainteresowanie się dolą zwykłego, pokrzywdzonego człowieka.

Szarpanina Cezarego Baryki w poszukiwaniu swego miejsca w świecie sprzeczności, w którym się znalazł, jest nam bliska dzięki niepokojowi, który przeżywa każdy, kto nie lekceważy swojej roli na świecie, nie chce zmarnować życia.

Wydaje się, że w tym zbliżeniu zagadnień, postaci, problemów do współczesnego odbiorcy, do ucznia, przy pełnym uwzględnieniu epoki, o której jest mowa, która uwarunkowała taki a nie inny kształt, taką a nie inną treść utworu literackiego, tkwi istota aktualizacji. W tej aktualizacji mieści się jeden z podstawowych elementów właściwego, wychowawczego oddziaływania na lekcjach języka polskiego.

JANINA OLSZAKOWA

Z DOŚWIADCZEŃ W ZAKRESIE NAUCZANIA GRAMATYKI I ORTOGRAFII W KLASACH V, VI, VII

Zachęcona apelem Z. Jakubowskiej zamykającym artykuł z nr 4(65) *Polonistyki* chcę wypowiedzieć się na temat przydatności podręczników M. Pęcherskiego w nauczaniu gramatyki i ortografii w klasach V, VI, VII oraz sposobów wykorzystania *Języka polskiego* na lekcjach.

Już trzeci rok korzystam z tych książek (kolejno w klasach V, VI VII). Uważam, że ukazanie się ich było przełomem (w sensie dodatnim) w nauczaniu gramatyki i ortografii w wyżej wymienionych klasach. Ogromnie ułatwiają pracę nauczyciela w podnoszeniu wyników nauki o języku. Ten взгляд utylitarny nie wiąże się z jakąś zamierzoną łatwizną, bagatelizowaniem przedmiotu czy pomniejszaniem zakresu wiedzy; prze-

ciwnie — łatwość wynika tu konsekwentnie z walorów podręcznika — merytorycznych i metodycznych.

Uwagi na powyższy temat uporządkowałam według zagadnień:

1. Program a podręcznik.
2. Dobór tekstów — ich wartości poznawcze i wychowawcze.
3. Połączenie w podręczniku nauki gramatyki z ortografią.
4. Metoda podawania materiału — kształcące wartości podręcznika.
5. Sposób formułowania praw językowych — definicje.
6. Wykorzystanie podręcznika w szkole i w domu.

Podręczniki *Język polski* w doborze materiału i układzie są całkowicie dostosowane do programu. Niczego z materiału poleconego przez władze oświatowe podręcznik nie pomija, nie rozszerza również zakresu wiadomości. Ta zgodność jest wygodna dla nauczyciela, korzystna dla uczniów. W wypadkach, gdy uczeń (z powodu choroby lub innych przyczyn) opuszcza dłuższy okres nauki szkolnej, może uzupełnić materiał na podstawie podręcznika. Sprzyja również temu fakt, że książka ta jest łatwa, o czym będzie mowa niżej.

Podręcznik, który ma tytuł *Język polski* może służyć i „pozagramatycznym” celom nauczania języka ojczystego. Sprawa ta wiąże się z takim doбором tekstów, że stanowią one nie tylko podstawę w nauczaniu gramatyki i ortografii (widać w tym zakresie ogromną staranność), ale mają także walory poznawcze, a także wartości wychowawcze i artystyczne. Na ogół teksty są ciągłe (rzadziej są zestawieniem nie wiążących się z sobą treściowo zdań) i są wyjątkami z utworów bądź naszych klasyków, bądź autorów współczesnych. Fakt ten wiąże uczuciowo nauczyciela i ucznia z podręcznikiem. Uczymy polskiej mowy na tekstach polskich mistrzów słowa. Dziecko utrwala sobie w pamięci nazwiska Mickiewicza, Słowackiego, Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej, Konopnickiej, Syromli, Dygańskiego, Reymonta, Nałkowskiej, Tuwima, Broniewskiego, Dąbrowskiej i wielu innych. Doznaje sporo wzruszeń, poznaje piękno naszej mowy, stara się zapamiętać niektóre zdania i zwroty. Temu ostatniemu celowi służą nie tylko teksty ciągłe, ale też jednozdaniowe wyrażenia wzięte z utworów. Zwroty te uczeń niejednokrotnie zachowuje w pamięci i może zastosować jako cytaty w wypracowaniach czy wypowiedziach ustnych.

Teksty często są literackimi opisami przyrody, wychowawczo oddziałują w zakresie kształcenia uczuć estetycznych, a jednocześnie uczą kochać przyrodę ojczystą i widzieć jej piękno. Bezsprzeczne są również wartości wychowawcze tekstów mówiących o szkole, o życiu koleżeńskim i rodzinnym.

Dobrym pomysłem jest wprowadzenie tekstów z podręczników historii i geografii do ćwiczeń ortograficznych. Podkreślamy w ten sposób, że prawa językowe obejmują całokształt naszej mowy.

Jedna prośba do autora odnośnie następnych wydań podręcznika. Chodzi o zaspokojenie zainteresowań dzieci techniką. Potrzebne są odpowiednie teksty, a także ćwiczenia słownikowe, wiążące się z tą absorbującą młodzież dziedziną wiedzy. Nabiera to szczególnego znaczenia właśnie teraz, kiedy troska o wprowadzenie elementów politechnizacji jest przedmiotem nie tylko dyskusji, ale też konkretnych prób realizacji. Dobrze, że w podręcznikach mamy w różnych miejscach wyjątki z tego samego utworu (np. z *Anielki* Prusa). Takie fragmenty budzą większe zainteresowanie i bardziej zachęcają do przeczytania całej książki. Zresztą jeden ciekawy wyjątek też zachęca do przeczytania całej książki, np. urywek z *Serca Amicisa*. Fragmenty z książki Korczaka są pożyteczne i z te-

go względu, że nastawiają ucznia pozytywnie do nauki gramatyki, przybliżają ten przedmiot. W ogóle teksty dobrane są z wielką troską, aby odpowiadały poziomowi intelektualnemu uczniów, ich zainteresowaniom, a jednocześnie, żeby miały walory kształcące i wychowawcze. Równocześnie zawierają one dobór potrzebnych w danym ćwiczeniu form gramatycznych czy trudności ortograficznych. Jasną jest rzeczą, że bardzo trudno dobrać teksty do podręcznika, aby służyły one tylu wielorakim celom. Trudność tę autor pokonał, dając zespół tekstów ciekawy i ładny, cenny wychowawczo, a równocześnie dobrze służący nauczaniu gramatyki i ortografii.

Fakt połączenia nauki pisowni i gramatyki w jeden dział nauki języka polskiego podkreśla normatywną rolę nauki o języku w klasach podstawowych, uświadamia uczniom w jakim celu między innymi uczą się tego trudnego i — bądźmy szczerzy — często nudnego przedmiotu — gramatyki.

Zasady pisowni wynikają z praw gramatycznych rządzących naszą mową, co przy dawnym układzie materiału — dwa odrębne działy, dwa różne podręczniki — nie było sprawą dość oczywistą dla ucznia. Takie łączne nauczanie gramatyki i pisowni nie tylko odpowiada dialektycznemu ujęciu zagadnień językowych, ale również ma znaczenie praktyczne dla ucznia i wręcz utylitarne dla nauczyciela. Uczeń widzi gramatyczne uzasadnienie przepisów pisowni, troska o poprawność ortograficzną staje się bardziej świadoma, słabnie uczucie przymusu, zasady pisowni przestają być „wymysłem” ku utrapieniu uczniów. Nauczycielowi ubywa jeden dział w nauczaniu języka polskiego. Musimy brać je pod uwagę przy rozkładzie materiału, uzgadniać w zestawieniu lekcji. Otóż w zakresie zespolenia nauki pisowni z gramatyką czyni to za nas omawiany podręcznik. Łatwiej też ocenić ucznia, gdy jeden stopień ma objąć wiadomości i umiejętności z mniejszej ilości różnych działów nauczania języka polskiego.

W omawianej sprawie jest jedno „ale”. Bezwzględne, „bez reszty” zespolenie tych dwóch działów nauki o języku jest szczególnie na poziomie szkoły podstawowej niemożliwe. Umotywowanie niektórych zasad pisowni wymagałoby oparcia się o gramatykę historyczną. Przy tym ortografia w szkole podstawowej, ze względu na ciągle niezadowolający jej poziom, jest sprawą palącą. Z ćwiczeniami ortograficznymi nie możemy czekać, aż opracujemy pewne działy gramatyki — bowiem poza wyjaśnieniami zasad pisowni równie (a może bardziej) konieczną rzeczą jest przyzwyczajenie ręki i oka do poprawnych form wyrazów. Z tego wynika: 1. Fakt, że podręcznik nie może być w klasie wykorzystywany „po kolei” (ćwiczenia nie związane ściśle z działem gramatyki stosujemy systematycznie, a nie okolicznościowo). 2. Potrzebny jest w podręczniku duży zbiór ćwiczeń ortograficznych. Autor z tego względu dał obszerny końcowy rozdział w swoich podręcznikach: Wiadomości i ćwiczenia ortograficzne do przerobienia w ciągu całego roku.

Przebija tu wyraźna troska o całkowitą przydatność podręcznika *Języka polskiego w szkole*.

Jak już wspomniałam wyżej, omawiany podręcznik jest łatwy. Łatwość ta wynika: 1) z metody podawania nowego materiału, 2) z jasno, przejrzyście, z oczywistą dla dziecka logiką sformułowanych wniosków i definicji.

Sposób podawania nowego materiału często jest następujący: najpierw kilka ćwiczeń czy poleceń będących podstawą do postawienia zagadnienia, źródłem zainteresowania ucznia tematem, wciągnięcia go do myślenia; potem na innych przykładach omówienie tematu; następnie wysnucie wniosków, proste i oczywiste sformułowanie definicji czy zasady, wreszcie ćwiczenia utrwalające zdobytą wiadomość i zmuszające do praktycznego jej stosowania. Często jeszcze raz wraca autor do danego zagadnienia w rozdziałach powtórzeniowych. Tak np. opracowany jest rozdział „Podmiot” czy „Tryby” w podręczniku na klasę VI lub „Zdania złożone podrzędnie i współrzędnie w *Języku polskim* na klasę VII. Pożyteczną rzeczą jest wprowadzenie do powtórzenia poszczególnych działów. Niestety stosowane są tabele, zestawienia, czasem „łamiągówki” gramatyczne, co porządkuje wiadomości, a w ostatnim wypadku jest urozmaiceniem. Ogólnie mówiąc, podręczniki *Język polski* posiadają walory kształcące: na materiale językowym uczą obserwować, analizować, porównywać, wnioskować — myśleć!

W zakresie słownego ujęcia i definicji podręcznik jest jasny, prosty, nie zaciemnia dziecku istoty zjawisk językowych zawiłymi sformułowaniami. Czyż można np. prościej i jaśniej niż to uczynił autor powiedzieć dziecku, jaki to jest podmiot gramatyczny, a jaki logiczny lub jaka jest istota poszczególnych określeń. Bardzo jasno np. sformułowana jest bardzo potrzebna uwaga: „Jeżeli wyraz w zdaniu nie odpowiada na żadne pytanie, to nie nazywa się on częścią zdania” (klasa VI) — albo: „Zdanie złożone składające się ze zdań określanych i określających nazywa się zdaniem złożonym podrzędnie. Wchodzące w jego skład zdania określające nazywają się zdaniami podrzędnymi, a zdania określone — zdaniami nadrzędnymi” (klasa VII). Sformułowanie definicji — dzięki użyciu terminów dzieciom już znanych i jasnej, prostej konstrukcji zdania — jest jakby wyrażeniem wniosków samych dzieci. Niejednokrotnie dawniej zapisywaliśmy wnioski wysnute na lekcji do zeszytów — teraz jest to na ogół zbyteczne. Podręcznik bowiem daje najłatwiejsze sformułowania. Nieraz gdy rozważania na lekcji doprowadzą do jakiejś konkluzji, którą dzieci same sformułują, polecam odnaleźć odpowiednią pozycję w podręczniku. Dzieci z zadowoleniem stwierdzają, że rozumowały słusznie i wnioskowi nadały właściwy wyraz słowny.

Normatywne cele nauczania gramatyki wiążą się nie tylko z ortografią, ale i stylistyką, co znów łączy się z bogaceniem słownictwa uczniów. Podręcznik uwzględnia te wielorakie cele nauki o języku. Łączność np. między stylizacją wypowiedzi a nauką gramatyki widoczna jest na s. 45. podręcznika (klasa VI) — zastosowanie imiesłów. Na stronie 2 mamy dobrze pomyślane ćwiczenie służące dla wzbogacenia słownictwa uczniów w dziedzinie przymiotników i czasowników. Wydaje mi się, że celowe (choć bardzo trudne) byłoby stworzenie jednego, zsynchronizowanego podręcznika do wszystkich działów nauczania poza lekturą — gramatyka, ortografia, bogacenie i usprawnienie słownika uczniów, stylistyka, wiadomości z teorii literatury, wiedza o książce. *Język polski* M. Pęcherskiego jest już zapowiedzią takiej syntezy.

Autor w trosce o nadanie kierunku pracy nauczyciela opracował przewodniki metodyczne do swoich podręczników, informujące przykładowo, jak korzystać z tych książek. Już sam podręcznik jest łatwy, a w zestawieniu z przewodnikiem prowadzi wprost nauczyciela za rękę w nauczaniu omawianego działu języka polskiego.

Jakkolwiek przeprowadzenie lekcji całkowicie i wyłącznie na pod-

stawie podręcznika, metodą sugerowaną przez autora (wykorzystanie tekstów ćwiczeniowych do różnych ogniw lekcji) byłoby celowe i metodycznie słuszne, nie możemy wszystkich lekcji nauki o języku tak prowadzić, chcąc uniknąć szablonu w wykorzystaniu podręcznika. Inwencja nauczyciela pozwala tu na pewną różnorodność. I tak: Tekst wyjściowy do analizy zjawisk językowych podajemy nieraz sami, nawiązując w nim do aktualnych wydarzeń w świecie, w kraju, w szkole lub klasie, co wprowadza moment większego zainteresowania, ożywienia. Tekstami wyjściowymi mogą być czasem zdania wyjęte z wypracowań uczniów, jak np. do lekcji o imiesłowowych równoważnikach zdań (w tym zakresie uczniowie często popełniają błędy). Możemy też dobrać teksty z omawianej pozycji z lektury, z prasy, z afisza itp.

Wnioski, do których lekcja ma doprowadzić, uczniowie najczęściej formułują sami. Konfrontujemy je z ujęciem słownym w podręczniku. Czasem podkreślamy dla upamiętnienia, czasem w tym celu przepisujemy do zeszytów.

Pracę do domu często (ale nie zawsze) zadaję z podręcznika. Czasem można zadać ćwiczenie w pewnym sensie dowolne jako spełnienie polecenia: Wykonaj z podręcznika ćwiczenie, które wiązałoby się z dzisiejszą lekcją — uzasadnij wybór. Zdarza się, że zmieniamy lub modyfikujemy polecenie podręcznika odnośnie danego ćwiczenia. Może to nam być potrzebne z różnych względów (aktualna sytuacja, chęć zmniejszenia lub rozszerzenia pracy ucznia w domu itp.).

Z ćwiczeń ortograficznych nie wiążących się ściśle z materiałem grammatycznym korzystam w ciągu całego roku — zadając i objaśniając je systematycznie.

Podręcznik przydaje się też do sprawdzania wiadomości uczniów: tekst ćwiczenia jest materiałem dowodowym ucznia przy odpowiedzi. Specjalne rozdziały podręcznika służą powtarzaniu materiału, porządkowaniu wiadomości.

Bywają lekcje przeprowadzone bez korzystania z podręcznika. Zdarza się to wówczas, gdy wydaje mi się, że jakiś temat trzeba szerzej ująć. Sprawa np. korzystania ze słowników i encyklopedii w rozdziale o języku ogólnopolskim w klasie VII wymaga bardzo praktycznego potraktowania. Podręcznik nie podaje tu ćwiczeń, a trzeba już na tym poziomie dzieci wdrażać do korzystania z tych pomocy w kształtowaniu swoich wypowiedzi ustnych i pisemnych. Pominęto też bardzo przydatny w szkole *Słownik wyrazów bliskoznacznych*. Dużo zainteresowania, a nawet wesołości, budzi sprawozdanie uczennic z pracy domowej: wyszukania w *Słowniku wyrazów bliskoznacznych* słów i zwrotów zastępczych do wybranych terminów. Słownik ten jest przydatny przy pisaniu wypracowań klasowych, kiedy np. uczeń nie umie sobie poradzić z trudnościami słownikowymi, nie potrafi uniknąć częstego powtarzania tego samego słowa. Wykorzystać też można ten słownik do ćwiczeń słownikowych przygotowujących jakiś temat wypracowania. Podczas lekcji o roli słowników uczennice zgłosiły szereg wątpliwości co do poprawności formy wielu wyrazów i same przekonały się za pomocą *Słownika poprawnej polszczyzny* Szobera o poprawności takich form, jak: pomarańcza, deka, włączać, szmalec — smalec i innych (uczennice mają łatwy dostęp do słowników w bibliotece szkolnej). Jedną z okazji wykorzystania *Słownika wyrazów obcych* był okres Konkursu Chopinowskiego. Uczennice miały polecenie odszukania w słowniku i przepisania do zeszytu objaśnień terminów nazywających różne gatunki utworów muzycznych.

Korzystanie ze słowników, aby stało się przyzwyczajeniem, musi łączyć się z praktyczną użytecznością, tzn. ustaleniem pewnych form i treści językowych w konkretnych celach, np. w celu sporządzenia tablicy ortograficznej jako pomocy naukowej dla danej klasy lub klas młodszych, w celu sporządzenia zestawień powtórzeniowych, np. zestawienie alfabetyczne znanych gatunków literackich z objaśnieniami; zestawienie alfabetyczne poznanych autorów z uwzględnieniem chronologii; przygotowanie materiału do konkursów czytelnictwa, lub rozrywek umysłowych.

Inny przykład lekcji, nie związanej ściśle z podręcznikiem: Chodziło o pogłębienie rozumienia zdania, jako zespołu wyrazów nie tylko posiadającego znaczenie, ale ułożonych według obowiązujących prawideł językowych. Nawiazaniem były tu wypowiedzi Kalego z książki *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza, a punktem wyjścia „rozsypanka wyrazowa”, której należało nadać formę zdania.

Są to jednak sporadyczne sytuacje, kiedy podręcznik w nauce o języku nie jest wykorzystany (lub wykorzystany jest niewiele). Na ogół *Język polski* M. Pęcherskiego jest podstawą i cenną pomocą w naszej pracy w dziale nauki gramatyki i ortografii.

WŁADYSŁAW LUBAŚ

JESZCZE O SZYKU IMIENIA I NAZWISKA

W ostatnich latach coraz bardziej zaczyna się szerzyć zwyczaj pisania, a nierzadko także i mówienia nazwiska przed imieniem, np. Kowalikówna Maria, Wolak Jan. Już kilkakrotnie na ten temat pisali najwybitniejsi językoznawcy polscy¹⁾, wskazując w swych wystąpieniach na przyczyny pojawiania się omawianego błędu językowego i na potrzebę zapobiegania tego rodzaju zwyczajowi. Przeprowadzone nad tym zagadnieniem przeze mnie przy pomocy grupy studentów I roku polonistyki UJ obserwacje w ostatnim roku, przynioszą nowy materiał, który chciałbym przedstawić w poniższych uwagach.

Oto zebrane fakty. Wśród ok. 260 kandydatów na studia polonistyczne na UJ w roku 1959 szyku z imieniem w pierwszej kolejności użyła zaledwie czwarta część piszących wypracowanie historycznoliterackie, zaś przeprowadzona ankieta wśród dzieci i młodzieży kilku szkół podstawowych i średnich zawodowych i ogólnokształcących w Krakowie i w paru miasteczkach powiatowych województwa krakowskiego i rzeszowskiego wykazała, że nieprawidłowego szyku, z nazwiskiem na pierwszym miejscu, używało od 95% w klasach IV i V szkoły podstawowej do 60 lub 70% w klasach starszych szkoły podstawowej i średniej. Można zatem postawić twierdzenie, iż młodzież ze szkoły nie wynosi nawyku zgodnego z duchem

¹⁾ Pierwszy na ten błąd zwrócił uwagę W. Taszycki w artykule: „Najpierw imię, potem nazwisko”. *Poradnik Językowy*, 1949, z. 3, s. 22—23. Tego samego zagadnienia dotyczyły również artykuły K. Nitscha, zamieszczone w *Języku Polskim* (r. XXXI, 1951, s. 144 i r. XXXIV, 1954, s. 142—143) i S. Urbańczyka, tamże r. XXXIV, 1954, s. 223—225, W. Doroszewskiego: „Kolejność imienia i nazwiska”. *Poradnik językowy*, 1958, s. 149—150. Pisano też na ten temat w prasie: *Głos Wielkopolski* (17. III. 1954), *Problemy* (1953, nr 7) oraz w *Przekroju* kilkakrotnie. Warto tu także odnotować felieton S. Reczka: „Trzech Janów” zamieszczony w książeczce pt. *Nasz język powszedni*. Wrocław 1957, s. 234—237.

polszczyzny, że imię pisze się i mówi przed nazwiskiem. Dzieje się zaś tak dlatego, że nauczyciele nie zwracają żadnej, albo prawie żadnej uwagi na ten błąd językowy. Przypuszczenie swoje opieram także i na tym, że często spotykałem podpisy nauczycieli na różnego rodzaju dokumentach urzędowych i prywatnych w szyku nieprawidłowym. Oto np. z 260 świadectw maturalnych kandydatów na studia polonistyczne w UJ wynotowałem ok. 50 przykładów z niewłaściwym szykiem, przy czym w dwóch wypadkach przed nazwiskiem błędnie podpisanego nauczyciela przedmiotów humanistycznych figurował tytuł doktor, pozostali w większości byli magistrami. Spośród tej pięćdziesiątki 10 osób pochodziło z Krakowa, inne: z Katowic (5), Tarnowa (3) i pozostałe osoby z różnych miasteczek powiatowych. Warto tu jeszcze dodać, że wśród podpisów ze złym szykiem 5 należało do polonistów z wyższym wykształceniem. Wszystko, co wyżej powiedziano dotyczyło nauczycieli szkół średnich, w podstawowych wydaje się, że jest jeszcze pod tym względem gorzej. W jednej z prowincjonalnych szkół rzeszowszczyzny uczeń zapytany dlaczego wszystkie zeszyty i książki podpisał szykiem z nazwiskiem najpierw, odpowiedział, że takie jest zarządzenie wychowawcy klasy. Poradziłem mu, aby zmienił szyk na odwrotny, za co, jak się później dowiedziałem, otrzymał karę od nauczyciela. Przeglądałem kilkanaście razy różne świadectwa szkolne, na których prawie że zawsze podpisy kierownika szkoły i wychowawcy zaczynały się od nazwiska.

Błędny szyk zaobserwowano także poza szkołą: w nekrologach pomieszczonych w krakowskim *Dzienniku Polskim* (2) i katowickim *Dzienniku Zachodnim* oraz wywieszonych przed kościołami krakowskimi (w ciągu 1 miesiąca przy trzech kościołach zauważono 7 wypadków), na wywieszkach i szyldach tzw. wolnych zawodów, z których warto wyróżnić szyldy lekarzy ze śródmieścia Krakowa w ilości ok. 60. (W wynotowanych przykładach znajduje się m. in. także nazwisko docenta Akademii Medycznej). Nawet właściciel biura pisania podań, magister z Krakowa, na szyldzie uwidoczniał swoje nazwisko przed imieniem. Z góry więc wiadomo, jak podpisuje swoich interesantów. Z obserwacji napisów na nagrobkach cmentarnych wynika, że szyk nieprawidłowy przeważa na nagrobkach osób zmarłych w ostatnich 10—15 latach.

Przykładów można by cytować więcej i bez liku. Można jeszcze dodać, że jedna z głównych ulic w powiatowym miasteczku Krośnie w woj. rzeszowskim, ulica przy której mieści się Prezydium Powiatowej Rady Narodowej, Liceum Ogólnokształcące i Pedagogiczne nosi nazwę Staszica Stanisława). Podpisy zaczynające się od nazwiska widzi się na obwieszczeniach urzędowych w różnych miastach Polski, na wizytówkach (np. w Wydziale Geodezyjnym MRN w Krakowie), nie rzadko także w książkach (np. w *Powstaniu Warszawskim* Jerzego Kirchmayera. Warszawa 1959 r. Wyd. II, s. 135, 187).

Można zatem przypuszczać, że niezgodny z duchem polszczyzny zwyczaj podpisywania się nazwiskiem na pierwszym miejscu w ciągu ostatnich lat nie zanika, lecz wręcz przeciwnie, rozszerza się, co uzasadnia podjęcie niniejszego tematu na łamach pisma nauczycielskiego.

Wydaje się także słuszną rzeczą przypomnienie argumentów przemawiających za utrzymaniem szyku tradycyjnego, to znaczy takiego, w którym imię kładzie się przed nazwiskiem, aby w ten sposób uzasadnić nasze wymagania w tym względzie. Idzie przede wszystkim o to, by wszyscy nauczyciele, a poloniści w szczególności, wymagali od uczniów

takiego właśnie szyku, a nieprzestrzeganie tego zalecenia traktowali jako błąd językowy.

Za utrzymaniem porządku tradycyjnego przemawiają zarówno względy historyczno-kulturalne, jak i formalne, słowotwórcze.

Jeśli idzie o te pierwsze to trzeba przypomnieć, że nazwisko w dzisiejszym znaczeniu ukształtowało się dopiero chyba w w. XVI dla szlachty, zaś dla innych warstw społecznych o wiele później¹⁾. Przedtem, a zwłaszcza w średniowieczu, dla nazwania człowieka używano imienia chrzestnego. Zdarzało się jednak, że w celu odróżnienia od większej ilości osób noszących to samo imię uzupełniano je dodatkowym określeniem, którego funkcję najczęściej spełniało imię ojca, nazwa miejscowości w której dana osoba się urodziła, mieszkała lub posiadała (np. Jan z Ludziska, Grzegorz z Sanoka, Marcin Wolski, potem Bielski). Mogła tym określeniem być także nazwa zawodu, godności urzędowej, jakiejś cechy wyróżniającej daną osobę, fizycznie lub moralnie (np. Krawiec, Kowal, Wójt; Wojewoda, Długosz tzn. ktoś długi, wysoki, Pokorny, Cichy itd.). Te właśnie określenia z biegiem czasu stawały się dziedziczne, tracąc swoje pierwotne konkretne znaczenie, a więc stawały się nazwiskami²⁾. Tak więc zrozumią ją jest rzeczą, że imię historycznie rzecz biorąc było wcześniejsze, zaś nazwisko późniejsze, dodane do imienia. Ten fakt historyczny tłumaczy jasno szyk: imię i nazwisko.

Co się tyczy strony słowotwórczej połączenia imienia i nazwiska to stanowi ono tzw. zestawienie i równe jest pod tym względem budowie takich wyrazów pospolitych, jak wieczne pióro, lwi pyszczek itp. Różnica jaka zachodzi między tzw. rzeczownikiem pospolitym, np. wieczne pióro a połączeniem imienia i nazwiska sprowadza się do znanej różnicy między tzw. rzeczownikiem pospolitym, który oznacza wielość tożsamyh desygnatów, a rzeczownikiem własnym, który oznacza tylko jeden desygnat. W zestawieniu słowotwórczym przeważnie człon pierwszy pełni funkcję wyróżniającą, np. wieczne pióro nie gęsie, tak samo Maria, Kowalikowa, nie Katarzyna, a człon drugi — utożsamiającą, pióro, Kowalikowa³⁾. Widać stąd, że i względy natury formalnej przemawiają za utrzymaniem szyku tradycyjnego, bo tak jak się mówi i pisze: wieczne pióro, lwi pyszczek (a nie pióro wieczne, pyszczek lwi), powinno się pisać i mówić: Maria Kowalikowa, Jan Wolak, a nie odwrotnie.

Wreszcie i ten argument nie powinien być bez znaczenia, że powszechnie w Europie, poza Węgrami, panuje zwyczaj stawiania imienia przed nazwiskiem: Ludwik Pasteur, William Szekspir, Aleksander Puszkina, Fryderyk Sziller.

W końcu trzeba dodać i to, że nie ustalony porządek imienia i nazwiska może prowadzić do nieporozumień w wypadkach, gdy nazwisko ma postać imienia. Jeżeli bowiem właściciel składu trumien w Nowej Hucie przy ul. Kocmyrzowskiej nazywa się, jak głosi szyld Bobela Jan, to nie wiadomo, czy piekarz w Czyżynach przy ul. Centralnej podpisany

¹⁾ S. Grzybowski: „Nazwisko i jego stałość w dawnym prawie polskim”. *Onomastica*. III, z. 2, s. 485—514, tu s. 490—491. Por. też Z. Gloger: *Encyklopedia staropolska ilustrowana*. Warszawa 1902. T. III, s. 256.

²⁾ Dla ścisłości trzeba zaznaczyć, że nazwiska nie tylko w wyżej opisany sposób powstawały. Podano przykłady najbardziej typowe. Por. ponadto J. Bystron: *Nazwiska polskie*. Wyd. II. Lwów—Warszawa 1936.

³⁾ W. Taszycki, op. cit. s. 23. Por. też J. Rozwadowski: *O zjawiskach i rozwoju języka*. Wyd. II, pomnożone. Kraków 1950, s. 143—155.

na wywieszce Janusz Leopold nosi nazwisko Janusz, czy Leopold, bo obydwaj członki tego nazwiska, z pochodzenia imiona, mogą pełnić funkcję nazwiska, a nie uporządkowany szyk nie rozstrzyga. Widać stąd, iż szyk z imieniem na drugim miejscu może czasem prowadzić do nieporozumienia.

Przyczyny łamania tradycyjnego szyku leżą głównie we wzmożonym w ostatnich właśnie kilkunastu latach kontakcie ludzi z różnymi instytucjami społecznymi (szkoła, urząd podatkowy, zakład pracy, biblioteka, wojsko), w których człowiek jest znany z nazwiska i w kolejności alfabetycznej w różnych spisach ujęty. Stąd nazwisko w dużym środowisku społecznym staje się ważniejsze od imienia i dlatego stawia się je na pierwszym miejscu.

Nie bez wpływu pozostaje też nacisk gwar używających porządku typu: Klatkowa Maryna. I wreszcie jedną z ważnych przyczyn szerzenia się błędnego szyku jest zaniedbanie przez szkoły obowiązku tępienia tego błędu i wdrażania uczniów do używania poprawnego szyku.

Z naszych dotychczasowych rozważań wynika więc, że jedynie historycznie i słowotwórczo usprawiedliwionym jest szyk z imieniem w pierwszej kolejności. Odstępstwo od tej zasady jest możliwe tylko w spisach alfabetycznych, co jest podyktowane względami praktycznymi. Szerzący się zwyczaj używania szyku z nazwiskiem w pierwszej kolejności skutecznie winna zwalczać szkoła.

WŁADYSŁAW PIORKOWSKI

PISMA UŻYTKOWE — NIEDOCENIONY DZIAŁ NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Czy tylko wypracowania związane z lekturą?

Doceniamy wszyscy znaczenie walorów kształcących lektury (tzn. literatury pięknej) i związanych z nią ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu, podanych w programie nauczania jęz. polskiego szkoły podstawowej (klasy V—VII) i to nawet wtedy, gdy jesteśmy zwolennikami daleko posuniętego praktycyzmu i użytkowości nauki szkolnej. Program nauczania zawiera oprócz ćwiczeń związanych z lekturą także i ćwiczenia z lekturą nie związane. W ten sposób szkoła ma uczyć i wychowywać możliwie wszechstronnie i dać młodzieży przygotowanie do pracy i życia w społeczeństwie.

Karolina Pojawska w swej pożytecznej pracy z zakresu metodyki nauczania języka polskiego, stwierdza: „Jednym z bardziej rozpowszechnionych u nas błędów jest ograniczenie się w wyborze tematów wypracowań wyłącznie do lektury”¹⁾. Chodzi tu o należyte uwzględnienie w realizowaniu programu języka polskiego ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, nie

¹⁾ Karolina Pojawska: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V—VII*, s. 116.

związanych z lekturą, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. pism użytkowych.

Pisma użytkowe — ważny dział nauczania języka polskiego

Wprawdzie wszystkie ćwiczenia nie związane z lekturą, wymienione w programie języka polskiego w klasach V—VII mają charakter praktyczny i użytkowy, ponieważ najczęściej będą stosowane w pracy i życiu przyszłych absolwentów szkół podstawowych, średnich i wyższych, jednak cechami szczególnej użyteczności są następujące rodzaje pism:

- a) listy prywatne, oraz listy i pisma urzędowe;
- b) zaproszenia, zawiadomienia i podziękowania;
- c) ogłoszenia, pokwitowania, komunikaty, depesze;
- d) podania, życiorys własny, protokoły.

Widzimy zatem, że program języka polskiego klas V—VII wymienia aż 12 rodzajów pism użytkowych. W związku z tym nasuwa się pytanie: gdzie nauczyciel języka polskiego ma znaleźć konkretne wskazówki, przykłady i wzory do ćwiczeń nie związanych z lekturą? Czy nauczono go dostatecznie w zakładzie kształcenia nauczycieli ten dział realizować? Należy w to poważnie wątpić. Dowodem jest znaczna część podań składanych przez zgłaszających się kandydatów do pracy nauczycielskiej. Forma i układ tych podań pozostawia niejednokrotnie wiele do życzenia. A przecież podanie, list urzędowy, nie należą jeszcze do bardziej skomplikowanego rodzaju pism użytkowych.

Poważną lukę stanowi brak w podręcznikach języka polskiego, przeznaczonych dla uczniów, materiałów z zakresu ćwiczeń nie związanych z lekturą (z wyjątkiem listów prywatnych). Na pewno są podręczniki przedmiotowe z zakresu korespondencji handlowej i urzędowej, przeznaczone dla odpowiednich szkół zawodowych, nie są one jednak dostosowane do programu nauczania w szkołach ogólnokształcących¹⁾.

Pisma użytkowe w podręczniku K. Pojawskiej

Metodyce pism użytkowych K. Pojawska poświęca kilka stron (s. 119—120 i 135—138, wyd. z 1958 r.). Autorka m. in. dość szczegółowo omawia układ i treść podania. Szkoda tylko, że omawiając niemal całą treść podania, treści tej nie wydrukowano w formie wzoru. Byłoby to prościej i jaśniej. Według mnie budzi zastrzeżenie taka wskazówka: „Następnie podajemy po prawej stronie arkusza nieco niżej od nagłówka swoje imię i nazwisko, adres i sprawę o którą nam chodzi”. Stosując się do wskazówek K. Pojawskiej formę podania tak sobie można wyobrazić:

Dyrekcja
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w Sandomierzu
Józef Kielski, zam. Staszów, ul. Krótka 5
W sprawie przyjęcia do szkoły.

(tu następuje treść podania).

¹⁾ Dla nauczyciela może być przydatny podręcznik: K. Wolskiej *Jak pisać listy*. Warszawa 1959. LSW. Wym. podręcznik obejmuje tylko część wzorów pism użytkowych.

Taki układ i forma podania przypomina mi dość dawny sposób pisania podań, oto przykład:

Do
Dyrekcji Państw. Liceum Pedagogicznego
w Sandomierzu
Józefa Kielskiego, zam. w Staszowie, ul.
Krótka 5
W sprawie przyjęcia do szkoły

Podanie

(tu następuje treść podania)

Wzór najczęściej obecnie używany, podobny do formy pisma urzędowego:

Józef Kielski Staszów, ul. Krótka 5 W sprawie przyjęcia do szkoły.	Staszów, dnia 25 czerwca 1959 r.
Dyrekcja Państwowego Liceum Pedagogicznego w S a n d o m i e r z u	
Zwracam się z uprzejmą prośbą o przyjęcie mnie do I klasy Liceum Pedagogicznego. Pragnę po ukończeniu liceum poświęcić się pracy nauczycielskiej.	
W roku szk. 1958/59 ukończyłem 7 klas szkoły podstawowej w Staszowie.	
Józef Kielski	
Załączniki:	
1) metryka urodzenia	
2) życiorys własny	
3) świadectwo ukończenia szkoły podstawowej	
4) zaświadczenie o stanie majątkowym rodziców	

Podobnie jak ze sprawą formy pisania podań przedstawia się redagowanie innych rodzajów pism użytkowych. Ujednolicona i właściwa forma i układ graficzny pism użytkowych nie powinna być uważana za przejaw formalizmu biurokratycznego. Jednakowa forma w najczęściej używanych rodzajach pism użytkowych ułatwia i usprawnia prace biurowe i komunikowanie się, zaś wdrażanie naszych uczniów do przestrzegania określonych zasad w redagowaniu pism, uczy porządku i systematyczności.

Warto jeszcze wspomnieć o nie mniej ważnym rodzaju pisma użytkowego, mianowicie o pisaniu protokołów z posiedzeń i zebrań. Jakże często na naszych konferencjach i zebraniach nauczycielskich żenująco wygląda sprawa wyboru, czy wyznaczenia protokolanta. Dość często niestety znaczna część zapraszana do spełnienia tej funkcji, we wszelki możliwy sposób uchyla się od tego obowiązku. Zajrzyjmy do książek protokołów z posiedzeń rad pedagogicznych. Znajdziemy tu dość dużo usterek w sposobie protokołowania. Wniosek stąd prosty: Musimy jak najszybciej przyczynić się do poprawienia niezadowolającego stanu w zakresie niepełnego realizowania programu z języka polskiego. Tej poważnej luki nie może wypełnić naturalnie podręcznik metodyczny K. Pojawskiej, ponieważ nie jest to jedyne specjalne zadanie tego rodzaju pracy.

Postulaty — wnioski końcowe

Dotychczasowa praktyka w nauczaniu języka polskiego wykazuje poważne braki w zakresie realizacji ćwiczeń nie związanych z lekturą. Oto przyczyny:

a) znaczna część nauczycieli języka polskiego nie ma dostatecznych wiadomości dotyczących znajomości pism użytkowych,

b) brak odpowiednich materiałów z omawianego tu działu tak do dyspozycji nauczycieli, jak i uczniów szkół ogólnokształcących.

W celu usprawnienia realizacji ćwiczeń nie związanych z lekcją proponuję:

1. Wydać możliwie najszybciej zwięzły tymczasowy podręcznik dla nauczycieli, zawierający wzory pism użytkowych wraz z krótkimi zasadami objaśniającymi sposób ich redagowania.

2. Opracować przewodnik metodyczny, zawierający wskazówki do przeprowadzania wszystkich ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nie związanych z lekturą w klasach V—VII.

3. W przyszłych wydaniach podręczników dla uczniów pt. *Język polski — wiadomości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni*, uwzględnić także i ćwiczenia nie związane z lekturą.

W ostatnich kilku latach nauczyciele języka polskiego w szkołach podstawowych otrzymali do dyspozycji poradniki i przewodniki metodyczne do „Wypisów”. Poradniki te stanowią praktyczną pomoc w przeprowadzeniu lekcji języka polskiego z zakresu lektury. Obecnie tego rodzaju wydawnictwa są szczególnie potrzebne nauczycielom nie mającym specjalnego przygotowania polonistycznego. Niestety, nadal w szkołach podstawowych ogromna większość nauczycieli ma tylko średnie wykształcenie pedagogiczne. W niniejszym artykule wyraźnie zaznaczono, że opracowanie lektury w szkole nie wyczerpuje całości programu z języka polskiego. Stąd na specjalną uwagę zasługuje inny, ważny dział, a mianowicie wiadomości o książce (oraz zasady samokształcenia). I oto w roku 1959 otrzymaliśmy niezmiernie cenną pomoc z tego zakresu Jana Kulpy i Kazimierzy Ciesielskiej pt. *Wiadomości o książce w szkole podstawowej*. Należy zatem teraz oczekiwać podobnych opracowań, które pomogą należycie realizować ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie związane z lekturą, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. pism użytkowych.

Jeżeli chcemy naprawdę, aby i nauczanie języka polskiego służyło również przygotowaniu uczącej się młodzieży do pracy i życia, powinniśmy we właściwym stopniu uwzględnić te działy programu, które specjalnie ze względu na swoją treść i cel mają charakter praktyczny i użytkowy.

Z DZIEJÓW POSTĘPU

Nakładem Ludowej Spółdzielni Wydawniczej ukazała się książka — *Z dziejów postępu* napisana przez Jerzego Budziło i Stefana Dybowskiego (wydana w serii „Biblioteka Uniwersytetów Ludowych i Powszechnych”). Na wstępie jej czytamy: „Nie jest zadaniem tej książki kreślenie dziejów rodu ludzkiego. Pragniemy jedynie w najbardziej przystępny sposób przedstawić najważniejsze osiągnięcia myśli człowieka w jej nieograniczonym pochodzie.” W krótkim wyjaśnieniu celów cytują autorzy również słynne słowa z *Antyfony* Sofoklesa:

Siła jest dziwów, lecz nad wszystkie sięga
Dziwy człowieka potęga...

Istotnie, ta pożyteczna książka wyrosła z wiary w siłę ludzkiego rozumu i działania. W toku popularnego wykładu, operującego często trafnie dobranymi cytatami, został tu ukazany zwięźle rozwój myśli ludzkiej przezwycięzającej w swoim wielokowym rozwoju coraz śmielej różne przesady i zabobony. Oczywiście, w ramach jednej książki autorzy mogli dać jedynie ogólny zarys myśli ludzkiej. Ale uczynił to w sposób nie tylko zwięzły ale i przejrzysty. I — co również ważne — potrafił zapewne obudzić zainteresowanie do dalszych poszukiwań. Książka ta jest jakby pierwszym wprowadzeniem w bardzo bogaty zespół zagadnień. Odbywamy tu wędrówkę po szlakach myśli ludzkiej od czasów najdawniejszych. Oto tytuły rozdziałów w części pierwszej: *Jak ludzie nauczyli się mówić, Początki wiedzy ludzkiej, Ograniczoność wiedzy ludzi pierwotnych, Jak powstała wiara w istnienie duchów i bóstw oraz w skuteczność obrzędów magicznych*. Część druga zawiera historię rozwoju nauki i naukowego poglądu na świat w starożytności (tu m. in. — poza rozdziałami o nauce i filozofii w starożytnej Grecji i Rzymie — uwagi pt. *Pochodzenie i istota religii chrześcijańskiej*). Część trzecia obejmuje średniowiecze. Część czwarta jest najobszerniejsza — ukazuje walkę o naukowy pogląd na świat w czasach nowożytnych (tu m. in. rozdziały *Oświecenie w Polsce i Polska postępuowa myśl filozoficzna i społecz-*

na w XIX wieku i Nauka i naukowy pogląd na świat w czasach najnowszych.) Książkę kończy obszerny i bardzo potrzebny rozdział pt. *Noty i wskazówki bibliograficzne*. Dodajmy, że jest tu wiele ilustracji, m. in. portrety myślicieli różnych wieków.

Zamknąć na czterystu stronicach dzieje myśli ludzkiej — to przedsięwzięcie bardzo trudne. Nie sposób uniknąć pewnych uproszczeń. Trzeba wszakże stwierdzić, że autorzy na ogół zwycięsko wyszli z trudności. Nie kryjąc swego światopoglądu materialistycznego starali się w sposób rozważny ukazać skomplikowany charakter niektórych systemów filozoficznych. Pisząc o Heglu podkreślili idealistyczny charakter jego filozofii i reakcyjność jego społecznopolitycznych poglądów. Dodali wszakże: „Mimo to system filozofii Hegla ma ogromne znaczenie dla rozwoju myśli ludzkiej. Filozofia Hegla i jego metoda dialektyczna stworzyły warunki do wyjaśnienia naukowego, materialistycznego poglądu na świat. Hegel cały świat przedstawił jako proces, w ciągłym ruchu, zmianie, przeobrażeniu i rozwoju. Próbował też wykazać związek wewnętrzny w tym ruchu i rozwoju: dowiódł on, że źródłem rozwoju jest walka przeciwieństw.”

Książka *Z dziejów postępu* budzi zasadnicze refleksje na temat popularyzacji filozofii i nauki. O potrzebie popularyzacji pisze się u nas wiele, ale książek popularnych z różnych dziedzin, pisanych jasno, interesująco i z pasją, jest stanowczo za mało. Niektórzy publicyści głoszą zmierzch książki i epoki czytania. Tak, to prawda, że radio i telewizja przynoszą nowe sposoby upowszechniania kultury. Ale — pomijając sprawę, że nasze radio i telewizja jeszcze jakoś nie bardzo trafiają w zainteresowania prostych słuchaczy i nie budzą głodu poznawczego — nic jednak nie wyruguje książki popularnej, do której się wraca, w której się jeszcze coś sprawdza, która jest po prostu pod ręką. Doceniając w pełni większe niż dawniej bogactwo środków popularyzujących wiedzę, warto jednak niekiedy wspomnieć czasy, w których działali uczeni i pisarze-popularyzatorzy tej

rangi, co Ludwik Krzywicki, Jan Młot (Szymon Diksztajn), Wacław Nałkowski, Jan Władysław Dawid, kiedy ukazywały się świetnie napisane rozprawy w *Poradniku dla Samouków*. To tradycja godna pamięci i kontynuacji.

Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza zapowiada dalsze pozycje naukowo-popularne, m. in. popularne dzieje astronomii (T. Przyrkowskiego) i *Tysiąc lat dziejów Polski* (A. Tatomira). Dobrze, gdyby w ślad za nimi nastąpiły inne podobne publikacje omawiające dzieje różnych dyscyplin naukowych, sztuki, literatury.

Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza rozszerzyła w ostatnich latach zakres swoich ambicji edytorskich. Wydano niedawno wartościowe pozycje z literatury pięknej (o jednej z nich o *Pieśniach ludowych* w opracowaniu E. Porębowicza pisaliśmy w poprzed-

nim numerze „Polonistyki” (wspomnijmy jeszcze, że w rb. ukazały się również *Sagi islandzkie* w opracowaniu A. Górskiego). Książka Budziły i Dybowskiego świadczy o nowej inicjatywie wydawniczej w dziedzinie popularyzacji nauki. To bardzo pożyteczna robota. Polska jest jeszcze krajem znacznych kontrastów kulturalnych. Bardzo potrzebna jest poważna ilość publikacji mówiących mądrze i ciekawie i w sposób dostępny dla wielu o dziejach nauki i postępu. Jeśli tę akcję podjęli działacze kulturalni wnoszący do pracy wieloletnie doświadczenie ruchu ludowego i żywe wyczucie potrzeb społecznych, trzeba to powitać z radością. Akcja taka ma przecież duże znaczenie i dla pracy nauczyciela, również i polonisty.

Zygmunt Wzdrega

WYBITNE DZIEŁO SERBSKIEGO REALIZMU

Brak miejsca jest przyczyną, że „Polonistyka” rzadko drukuje artykuły i recenzje literatury obcej, choć, oczywiście, zainteresowania nauczyciela języka ojczystego zwracają się niejednokrotnie do wybitnych zjawisk piśmiennictwa innych narodów.

Bardzo niewiele — trzeba to stwierdzić szczerze — wiemy o literaturze narodów Jugostawii. Z tych względów zamieszczamy artykuł młodego krytyka jugosłowiańskiego (ukończył on po wojnie studia wyższe w Krakowie i w Warszawie i obecnie przebywa w Polsce) o wybitnym pisarzu serbskim, który odegrał w kulturze swego kraju rolę podobną do tej, jaką pełnili nasi wielcy realiści drugiej połowy XIX i początków XX wieku.

Autor Popa Cyryla i popa Spirydiona, Stevan Sremac, nie był epickim malarzem wielkich płócien historycznych, ani mistrzem stylu i kompozycji, nie pisał też dla „pokrzepienia serc”. A jednak pod pewnym względem przypomina Sienkiewicza: oto od siedmiu mniej więcej dziesięcioleci w jego ojczyźnie mówi się o nim otwarcie lub wstydliwie, że jest tradycjonalistą, a nawet konserwatystą — i jednocześnie chłonnie go się namiętnie, zachwyca nim i powiększa jego popularność, która trwa od końca ubiegłego wieku do dnia dzisiejszego, nie słabnąc ani na chwilę.

Nasuwa się pytanie: skąd się to bierze? Czy aby przyczyną tej popularności nie jest to, iż Sremac nieraz dawał do zrozumienia, że czuje duży sentyment do „starych, dobrych czasów” i do wieków mocarstwowości

swój ojczyzny, a więc to, że jednak był tradycjonalistą? A może dlatego jest popularny, że w opisie życia szedł po linii mniejszego oporu, wybierając tematy bezproblemowe, pogodne, śmieszne — *vis comica*, a nawet *vis ob-scoena*?

Uprzedźmy pełną odpowiedź: nie o to chodzi. Rzecz w tym, że Sremac był po prostu dobrym pisarzem; elementy tradycjonalizmu lub konserwatyzmu nigdy — jeśli nie liczyć jednego literackiego przeciętnego utworu, w którym zaatakował postępowych radykałów — nie górowały w jego dziele. W jego utworach zniewala wzbudza jąca podziw i szacunek znajomość życia i humanistyczny stosunek do człowieka. Ponieważ to stwierdzenie brzmi ogólnikowo, pozwolimy sobie przyjrzeć się bliżej sylwetce tego prozaika, jed-

nego z najwybitniejszych wśród jugosłowiańskich realistów.

Stevan Sremac (1855—1906) urodził się na Węgrzech, gdzie na przestrzeni stuleci duże grupy serbskich uciekinierów znajdowały schronienie przed tureckim najeźdźcą. Tak zwani Węgierscy Serbowie stanowili skupisko dość liczne; w nowej ojczyźnie stworzyli oni ośrodek gospodarczy i kulturalny, pielęgnowali stare obyczaje, kult przeszłości i bojowych tradycji. Byli jednak dość luźno związani z resztą narodu, który na początku XIX wieku rozpoczął walną rozprawę z tureckim zaborcą. Właśnie wtedy, w wyniku zrywu antytureckiego (1804—1814), w niewielkiej części kraju znanej Serbskim Paszalkiem, udało się ograniczyć władzę zaborcy i po prawie pięćsetletniej niewoli utworzyć nowy twór państwowy — Księstwo Serbskie. O ile pierwsza połowa XIX wieku wypełniona była dążeniami do całkowitego uniezależnienia się Księstwa od imperium otomańskiego, do wzmocnienia autokratycznej władzy dynastii Obrenowiciów i do rozszerzenia granic na niewyzwolone części Serbii, o tyle drugą połowę znamionowały przede wszystkim walka o szybkie zastąpienie patriarchalno-feudalnych form gospodarczych formami bardziej zaawansowanymi i dążenie do urzędzenia Księstwa na modłę państw zachodnioeuropejskich (powstawanie stronnictw, walka o konstytucję typu burżuazyjno-demokratycznego itd.).

Sremac wychowywał się w tradycjach romantyczno-narodowych, studiował historię w belgradzkiej Wielkiej Szkole, a potem przez długie lata był nauczycielem. Twórczość literacką rozpoczął dość późno, mając lat 33. Z początku dał się poznać jako pisarz rozmówiany w oczystej historii. W *Księgach starodawnych* przeciwstawiał się obalaniu legend (nawet w imię prawdy historycznej) i tonem nieco podniosłym przedstawiał dawną świetność Serbii. Szybko jednak porzucił tę problematykę na rzecz spraw aktualnych.

Przedstawiciele serbskiego realizmu, który jako kierunek literacki zwyciężył dopiero w ostatnich dziesięcioleciach 19 wieku, interesowała z jednej strony przeszłość narodowa (tworzyli nieraz jej apoteozę, opiewając czyny mitycznych albo rzeczywistych bohaterów walk antytureckich), a z drugiej — wspomniane przemiany w kraju, zwłaszcza życie wsi. Czasem spod ich piór wychodziły bezkonfliktowe sielanki, pełne chłopskiej krzepy i

elementów folklorystyczno-patriarchalnych, a innym razem obrazy świadczące o rozkładzie systemu rodowo-spółdzielczego i powstawaniu nowych form życia i walki.

W odróżnieniu od większości pisarzy, Sremac zaczął przyglądać się miejskiej Serbii końca XIX wieku. W tym okresie nieliczne i wciąż jeszcze słabo rozwinięte miasta, zaludnione przeważnie przez żywił turecki i grecki, powoli pozbywały się krepującego ich pancerza słowiańsko-tureckich patriarchalnych form życia obyczajowego i kulturalnego. Sremac patrzył na opóźnione w rozwoju mieszczaństwo jakby zezem, ośmieszając ujemne strony walk stronnictw, robaczywość biurokracji i podatność młodego mieszczaństwa miast na pozotę zachodnioeuropejskich form cywilizacyjnych, które na bałkańskim, na wpol feudalnym gruncie, przyjmowały niekiedy postać wręcz karykaturalną.

Myliby się jednak ten, kto sądziłby, iż siła tego prozaika polega na umiarkowanym proteście pod adresem nieopierzanego mieszczaństwa. Tkwi ona w czym innym; widać to również na przykładzie powieści *Pop Cyryl i pop Spirydion*¹⁾. W dwudziestu sześciu rozdziałach tego utworu zbeletryzowana została stara serbska opowieść o kłótni popów. W wersji Sremca wygląda ona następująco: do pewnej wsi banackiej (Banat, północna część Jugosławii) przyjechał młody nauczyciel; rodziny dwóch popów (prawosławnym zwyczajem dwaj popi mogą działać w tej samej wsi) chciały go za zięcia i pokłóciły się. Mało powiedzieć pokłóciły — popadnie tak się zacietrzewały, że zaczęły podzegać mężów przeciw sobie i w końcu doprowadziły do bójkii wielebnych ojców, w której jeden z nich został nawet bez zęba. Wyńhki z tego komplikacje, spór oparł się aż o władkę; pokrzywdzony pop zabrał ze sobą wybitny ząb jako *corpus delicti* potwornego czynu swego adwersarza, no ale że adwersarz był nie lada spryciarzem — ukradł przeciwnikowi ząb i podstawił na jego miejsce koński... U władki doszło więc do dalszych powikłań, ponieważ jednak założony popów znał się na życiu — rozstrzygnął spór polubownie, każąc popom podać sobie ręce i pogodzić się. Jakoś tak się stało, popi uspokoili się, córka jednego wyszła za mąż za owego nauczyciela, a jej konkurentce też nie stała się krzywda, bo

¹⁾Stevan Sremac: *Pop Cyryl i pop Spirydion*. Warszawa 1959. PIW, s. 357.

znalazła sobie adoratora, który umiał ją nie najgorzej pocieszyć. Właściwie cała ta przykra historia poszłaby w zapomnienie, gdyby nie popadł, którym sam diabeł nie dawał spokoju, i które przez długie lata pamiętały o sporze i wracały do niego przy lada okazji.

Taki jest, mniej więcej, temat utworu. Jak widać, jest on dość zwyczajny. To samo można powiedzieć o intrydze, której brak zawężeń i dynamicznej kompozycji. Od pierwszego do ostatniego rozdziału mamy wrażenie, iż usiadł naprzeciw nas tęgi gaduła i plecie trzy po trzy, nie zważając od czego zaczął i co stanowi przedmiot opowieści. Autor bowiem co pewien czas przerywa główny tok narracji i wplata weń coraz to nowe dygresje, anegdoty, spostrzeżenia itd.

Po przeczytaniu całości, po przejściu się nastrojem całej książki, zaczyna jednak w nas rodzić się pytanie: A może autorowi zależało na zwyczajności fabuły, na statyczności motywów i wypełnieniu utworu dygresjami, wtrętami i najrozmaitszymi białostkami?

To podejrzenie naprowadza nas na trop zagadnienia, o które nam tu chodzi: Sremcowi wtedy, gdy pokazuje wspomnianą kłótnię popów, albo gdy w innym utworze opisuje zabiegi urzędnika o awans (*Vukadin*, 1903), czy gdy opowiada historię rzemieślnika, który dzięki swojej przebiegłości dostaje za żonę córkę bogacza (*Zona Zamfirova*, 1907), otóż w tych i innych utworach Sremcowi prawie nigdy nie chodzi przede wszystkim o temat. Oczywiście jest on ważny, ale tylko jako pretekst, jako nić, na którą nanizuje różne dygresje i marginesowe, „nieważne” spostrzeżenia. A te ostatnie zabarwione są u niego najczęściej humorystycznie; Sremac bowiem był humorystą, podpatrywał ludzi, wyłączał z nich i z ich otoczenia drobne a śmieszne fakty uchodzące uwagi większości dwunożnych istot, a czasem także rasowych epików, którzy zazwyczaj przyglądają się generalnej linii życia.

W omawianej powieści napotykamy dwa rodzaje humoru. Pierwszy dotyczy fabuły ogólnego planu dzieła, i polega na komicznym ujęciu poważnej sprawy, a drugi na komicznym ujęciu motywów, jednostkowych sytuacji i postaci oraz na komizmie słownym. Podstawową cechą i jednego i drugiego rodzaju jest coś, co można by uznać za *credo* artystyczne Sremca: śmiejąc się z ludzi, nie chce on ich ośmieszać,

poniżać. Pokazując tradycjonalizm jednego z popów i zaczepność drugiego, dając próbki zachowania się innych postaci, Sremac zawsze widzi przed sobą nie dorosłych ludzi, ale dorosłe dzieci — trochę sztywne i niezgrabne, czasami zabawne, lecz zawsze bardzo zacne. Ostrożność tego pisarza w tej materii jest aż tak daleko posunięta, że bardzo często miast śmiać się wprost z ludzi — śmieje się on z święta rzeczy lub zwierząt. (W omawianym utworze jest np. kapitalny opis staroswieckiego zegara jednego z popów i opis bardzo komicznego, przypominającego w zachowaniu buńczuczność niektórych ludzi — kaczoza). Sremac więc wyraźnie „oszczędza” człowieka, bojąc się ostatecznych konsekwencji własnej broni; omija ostrożnie ową niebezpieczną granicę oddzielającą humor od satyry. Ale nie zawsze ze skutkiem. Bowiem i on, jak zresztą i jego starsi bracia (np. Dickens i Prus), miewał chwile osłabionej czujności, kiedy z humorysty przedzierzgał się w bezlitosnego szydercę. W utworze *Ivko obchodzi swe święto* (1895), będącym opisem jednej wielkiej pijatyki, Sremac kąsa jadowitym żądłem satyryka.

To mu się jednak rzadko zdarzało. Zamiast kpić i szydzić z człowieka, wolał śmiać się z niego dobrotliwie, pogodnie. Wtedy na cienką nić swoich tematów nanizywał miriady „nieistotnych” i „nieważnych” humorystycznych faktów z ludzkiego życia. Przy czym za każdym razem ostrzegał, że śmieszność tych faktów jest najczęściej pozorna. Idąc przez życie, realizując swoje marzenia — podpowiada nam Sremac — ludzie grzezną w drobniagach, białostkach. małostkowości i śmieszności; czasem nawet nabijają sobie guza uderzając głową o mur nie zawsze przychylny im rzeczywistości. Choć w tych wypadkach postronnym obserwatorem wydają się śmieszni i zabawni, są w istocie tragiczni.

Śledząc w czasie lektury takie właśnie zabiegi autora, spodziewając się w niejednym miejscu, że nas uraczy porcją żywiołowego, niepohamowanego śmiechu i kpin ze swoich dorosłych niezgrabiaszów — bywamy nieraz świadkami powstawania w nas dziwnego uczucia: rodzący się w nas śmiech raz po raz przemienia się niepostrzeżenie w uśmiech łagodny, dobrotliwy, zaprawiony odrobiną smutku. I wtedy odrywamy wzrok od lektury i przez chwilę oddajemy się rozmyślaniom, a wracając do książki

zdaje nam się, że słyszymy przestrożę kogoś mądrego i doświadczonego: „Pamiętajcie, najłatwiej jest człowieka wyśmiać, wykpić i pognać; o

wiele trudniej jest wniknąć w jego dramat i rozumnie mu przebaczyć”.

Alija Dukanović

GŁOSY O POWIEŚCI

W dziedzinie badań teoretycznych nad powieścią, jako określonym gatunkiem literackim, polskie literaturoznawstwo ma bardzo ubogą tradycję. Tak się składało, że zainteresowanie uczonych skupiało się zwykle wokół problematyki socjologicznej, albo też dotyczyło psychologii twórczości. Z bardziej ważkich prac poświęconych analizie artystycznego kształtu prozy dałoby się wymienić zaledwie parę przykładów: Kazimierza Wóycickiego *Z pogranicza gramatyki i stylistyki*, Kazimierza Budzyka *Struktura językowa prozy powieściowej*, Eugeniusza Kucharskiego *Poetyka noweli*, rozprawy Juliusza Kleinera i Kazimierza Wyki o czasie powieściowym; a z ostatnio napisanych, szkice Artura Sandauera *O ewolucji sztuki narracyjnej w dwudziestym wieku* i Macieja Żurowskiego „*Pani Bovary*” i rozwój powieści nowoczesnej.

Istniejąca dysproporcja między dorobkiem nauki w zakresie teorii powieści a funkcją tego gatunku literackiego, określaną zarówno jego nośnością ideowo-artystyczną, jak i przeznaczeniem dla masowego odbiorcy, jest tym bardziej niepokojąca, że właściwą percepcją powieści nowoczesnej zależy wszak, w dużej mierze, od stopnia przygotowania czytelnika, od jego możliwości pojęcia dzieła w całym, skomplikowanym kształcie. W tym procesie pomoc nauki, a bezpośrednio, zwłaszcza na zdobyczach nauki opartej, krytyki literackiej jest zrozumiałą koniecznością, której realizacja, z przytoczonych wyżej względów, napotyka jednak na spore przeszkody.

W tej sytuacji tym bardziej cenna i zasługująca na uznanie jest, podjęta przez redakcję *Przeglądu Humanistycznego*, inicjatywa udostępnienia w polskim przekładzie najbardziej reprezentatywnych studiów z literatury zagranicznej, dotyczących omawianej problematyki¹⁾. Dobór tekstów został starannie przemyślany i to nie tylko z punktu widzenia ich zawartości merytorycznej, ale także z troską o to,

aby zapoznać czytelnika polskiego z różnymi warsztatami naukowymi, z przedstawicielami najważniejszych szkół teoretycznych ostatnich kilkunastu lat. I tak szkołę francuską reprezentują dwie rozprawki: Alberta Thibaudeta i Ramona Fernandez, szkice José Ortegi y Gasseta wprowadza nas w dziedzinę przemysłu nauki hiszpańskiej, studium Lukácsa, powstałe na gruncie nauki niemieckiej, rzuca światło na marksistowską estetykę powieści, esej Tomasa Manna to próba spojrzenia twórcy na teoretyczną stronę swojego warsztatu. Wszystkie te prace pochodzą z międzywojennego dwudziestolecia. Natomiast rozprawa Wolfganga Kaysera wyrosła ze współczesnych teorii zachodnich (Niemcy) i, między innymi, ze względu na walor współczesności jest szczególnie interesująca.

Rozważania nad powieścią nowoczesną w swej początkowej fazie dotyczyły głównie zagadnień kompozycyjnych. W krąg tych dyskusji wprowadza nas praca Alberta Thibaudeta. Autor przeciwstawia się przyjętym w tradycyjnej historii literatury pojęciom kompozycji powieściowej twierdząc, że nie mogą stanowić one podstawy wartościowania. Kompozycja według niego nie jest cechą wyznaczającą ani eposu, ani poezji lirycznej, w przeciwieństwie do zasadniczej roli jaką pełni w sztuce oratorskiej i w dramacie. „Epos nie wymaga kompozycji. Potrzebują jej tylko epizody, z których się składa. Są one zbu-

¹⁾ Albert Thibaudet: „Kompozycja powieści”. *Przegląd Humanistyczny*, nr 4 z 1958 roku. Ramon Fernandez: „Balzac i Conrad”. *Przegląd Humanistyczny*, nr 3 z 1959 roku. José Ortega y Gasset: „Uwagi o powieści”. *Przegląd Humanistyczny*, nr 2 z 1958 roku. György Lukács: „Opowiadanie czy opis”. *Przegląd Humanistyczny*, nr 4 i 5 z 1959 roku. Tomasz Mann: „Sztuka powieści”. *Przegląd Humanistyczny*, nr 6 z 1959 roku. Wolfgang Kayser: „Powstanie i kryzys nowoczesnej powieści”. *Przegląd Humanistyczny*, nr 1 z 1960 roku.

dowane z monologów i z krótkich opowiadań. Monolog jako mowa jest skomponowany, krótkie opowiadanie także" (s. 88). Czynnikiem decydującym o funkcji kompozycji jest czas utworu. Wszystkie dzieła literackie dzielą się bowiem na dwa rodzaje: na te, które operują czasem swobodnie i te, których czas jest ograniczony. Do pierwszej grupy należy, między innymi, powieść i to przesądza o możliwości zastosowania w niej tak zwanej „luźnej” kompozycji, określonej rytmem przeobrażeń historycznych, jak np. w *Wojnie i pokoju*, jednością istnienia ludzkiego — przykładem *Idzi Blas*, czy też swobodną decyzją autora, który wyodrębnia i rozwija jakiś doniosły epizod. Opowiadania, nowele, zasadzające się na wydarzeniu ograniczonym czasowo, w przeciwieństwie do powieści, podlegają regułom kompozycji. Zreferowane tu sądy są jedną z pierwszych prób teoretycznego wyjaśnienia i uzasadnienia amorficzności powieści, co miało swoją wymowę zwłaszcza w odniesieniu do właściwego pojmowania luźnej budowy powieści dwudziestowiecznej.

Podniesiony przez Thibaudeta problem różnicy między powieścią a opowiadaniem rozwija w swoim szkicu Fernandez. Według niego: „powieść (*roman*) jest to przedstawienie wydarzeń, które mają miejsce w czasie, przedstawienie podporządkowane warunkom, w jakich się te wydarzenia zjawiają i rozwijają. — Opowiadanie (*écrit*) polega na przedstawianiu wydarzeń, które miały miejsce i których odtwarzanie jest regulowane przez narratora zgodnie z prawami wykładu i przekonywania” (s. 105). Aspekt czasu decyduje tu o jakości estetycznej. Opowiadanie, odtwarzając sprawy minione, posługuje się techniką, dającą priorytet elementom intelektualnym ze szkodą dla elementów artystycznych. Powieść natomiast, będąca bezpośrednią ewokacją rytmu życia w całej jego złożoności, stwarza możliwość osiągnięcia pełni artystycznej prawdy. W myśl tych założeń, opartych zresztą na filozoficznym podłożu bergsonizmu, dokonuje autor analizy dzieła Balzaca, widząc w nim pisarza, posługującego się techniką opowiadania i przeciwstawiając mu twórczość Conrada, zwraca uwagę, że uprawiany przez tego ostatniego typ prozy spełnia dopiero warunki stawiane powieści.

Źródła zwracania baczonej uwagi, zarówno przez twórców jak i przez

naukę, na zagadnienia struktury powieści interesująco wyklada José Ortega y Gasset pisząc: „Uważam, że jeżeli powieść jako gatunek literacki jeszcze się całkowicie nie wyczerpała, to z pewnością wkroczyła już w ostatni okres swojego rozwoju i cierpi na takie ubóstwo tematów, że ich niedostatek musi zastępować doskonałą jakością pozostałych elementów swojej struktury” (s. 80).

Przyjrzyjmy się jakie to elementy uważa autor za najważniejsze. Jednym z nich jest tzw. autopsja, polegająca na przedstawieniu faktów w ich bezpośredniej i widocznej rzeczywistości. Wymaga to niesłychanie szczegółowej prezentacji, pozwalającej czytelnikowi zobaczyć wszystko na własne oczy. Właśnie zobaczyć, a nie dowiedzieć się z odautorskiej relacji, informacji, opowiadania. Warunkiem tej „widzialności” jest operowanie niedomówieniem tak, aby skłonić odbiorcę jak gdyby do współdziałania w procesie twórczym. W myśl tych założeń doznanie estetyczne, wywołane przez powieść, nie ma swojego źródła w fabule, której funkcja ograniczona jest tylko do konstrukcji. „Powieść jest i powinna być gatunkiem powolnym” (s. 83), którego doskonałość zależy nie od umiejętności zawiązania interesującej intrygi, ale od tworzenia ciekawych postaci. A będą one zajmujące wtedy: „kiedy czujemy się przesiąknięci i jakby nasyceni tymi postaciami oraz ich środowiskiem, kiedy patrzymy na nie, jak na naszych starych przyjaciół, o których wszystko wiemy i którzy stojąc przed nami pokazują całe bogactwo swego życia” (s. 83). Najlepszym przykładem na powolność właściwą powieści jest proza Dostojewskiego i Prousta. Powolność jest warunkiem określonej atmosfery, co stanowi zasadniczy cel powieści nowoczesnej. Atmosfery, która decyduje o zjawisku tzw. hermetyzmu, polegającego na wywołaniu wrażenia, iż rzeczywistość powieściowa jest zamkniętym obszarem i stwarzającego tak pełną iluzję istnienia tego obszaru, że powoduje ona powstanie przeżycia emocjonalnego, utrzymującego czytelnika w izolacji od rzeczywistości przetrzeni, którą opuścił w momencie rozpoczęcia lektury. Efekt hermetyzmu daje się osiągnąć tylko drogą „zgeszczania” prozy, czyli wypełniania jej nieskończonym bogactwem życia, nasycenia mnóstwem wyraźnie dostrzegalnych drobiazgów i szczegółów, powodujących iż psychika postaci powieściowych staje się zrozumiała, moż-

liwa do przyjęcia i pobudzająca wyobraźnię. Szkic Ortegi y Gasseta zawiera szereg godnych uwagi spostrzeżeń i choć czasem są one zbyt słabo udokumentowane, to jednak stanowią ciekawy przyczynek do historii powstania współczesnych poglądów na strukturę i estetykę powieści.

Zdecydowanie inne, od zaprezentowanych wyżej, stanowisko metodologiczne zajmuje Lukács. Punktem wyjścia jest dla niego rozumienie realizmu jako typowego i kierunkowego odbicia rzeczywistości w sztuce. Postępując się tym kryterium przeprowadza autor analizę dwóch zasadniczych metod twórczych w dziedzinie prozy, a mianowicie, opisu i opowiadania. Opis dominuje według niego w prozie naturalistycznej i formalistycznej, opowiadanie w prozie epickiej, do której zalicza przede wszystkim powieść realizmu krytycznego. Lukács daje świetną marksistowską krytykę naturalizmu, wskazując na schyłkowy charakter tego prądu i zanikające w nim wartości artystyczne.

Nie siląc się na to, aby w paru słowach przedstawić bogatą treść rozprawy warto jednak chociażby zasygnalizować zarysowaną tu koncepcję czasu literackiego. Tym bardziej, że stanowi ona jak gdyby polemikę z tezami poprzednio omówionych prac. Lukács słusznie zwraca uwagę na to, że opis z natury swej operuje kategorią teraźniejszości, podczas gdy opowiadanie wiąże się zawsze z retrospekcją. Teraźniejszość opisu jest wszakże teraźniejszością fałszywą, gdyż brak dystansu czasowego uniemożliwia jakąkolwiek selekcję i prowadzi, po pierwsze, do podważenia zasady typowości, do usamodzielniania się szczegółów i, po drugie, do zaniku dramatyczności. Styl opisu pojęty jako metoda twórcza, jest przeciwieństwem epiki, unicestwia ją artystycznie. Suma indywidualnych faktów, podanych w beztreściowym nastroju, sprowadza człowieka do rangi przedmiotu. „Punkt widzenia autora orzeskakuje niespokojnie z miejsca na miejsce. Powstaje ciągłe migotanie zmieniających się perspektyw. Autor gubi widok całości, traci wszechwiedzę dawnego epika. Umyślnie zniża się do poziomu swoich postaci, o istniejących w ich świecie związkach wie tylko tyle, ile w danym momencie wiedzą poszczególne postacie. Fałszywa teraźniejszość opisu przekształca powieść w mieniący się chaos” (s. 81). Wywód ten należy odnieść przede

wszystkim do praktyki naturalistów. Opis w powieści dwudziestowiecznej pełni funkcje bardziej zróżnicowane i do ich określenia sądy Lukácsa, zawarte w tym artykule, nie są w pełni przydatne.

W nieco inny krąg zagadnień wprowadza nas w swej pracy Wolfgang Kayser. Daje on historyczny przegląd rozwoju powieści na przestrzeni ostatnich dwustu lat, to jest od momentu narodzin tak zwanej powieści nowoczesnej. Przegląd ten dokonany jest pod kątem zbadania roli narratora w rozwoju gatunku. Kayser uważa, że „w znaczeniu, jakie przypada narratorowi, rozpoznajemy istotną cechę nowego typu formy — powieści” (s. 72). Narrator stanowi jeden z najważniejszych elementów formalnych prozy epickiej.

Definicję narratora konstruuje badacz w sposób następujący: „Narrator jest zawsze postacią poetycką, fikcyjną, która przynależy do organizmu utworu literackiego” (s. 72). Przemiany narratora zaczynają się w momencie powstania prozy nowożytnej. Wówczas narrator traci cechy bezosobowej anonimowości, staje się narratorem osobowym, zawiązuje się pewna wspólnota między nim a czytelnikiem, u której podstaw leży wspólna znajomość świata. Funkcja narratora w strukturze powieściowej jest wyraźnie określona i polega na możliwości odzwierciedlenia świata w jego duszy, przy czym odzwierciedlenia tego dokonuje się zwykle w sytuacji pewnej przewagi narratora nad przedmiotem opowiadania. Powoduje to, iż przedmiot ten uzyskuje cechy swobody, co rozszerza praktycznie w nieskończoność szytwe dotychczas ramy tematyczne.

Szkic swój kończy Kayser uwagami nad kryzysem powieści współczesnej, „zasadzającym się na przemianach socjologicznych i relatywizmie filozoficznym naszej epoki. Kryzys powieści jako gatunku widzi jednak głównie w dążeniu do usunięcia z niej osoby narratora. Ostrzega przed tym zabiegiem pisząc: „Śmierć narratora jest śmiercią powieści”.

Zreferowanie, w największym skrócie powyższej problematyki współczesnych dyskusji o strukturze i estetyce powieści może być, rzecz jasna, traktowane jedynie jako zasygnalizowanie tego, co z tej dziedziny warto przeczytać i przemyśleć, aby wyrobić sobie własny pogląd na ten, tak ważny przecież, temat.

Janusz Rohoziński

O WYDAWNICTWIE „NASZA BIBLIOTEKA“ OSSOLINEUM

(Uwagi i propozycje pod adresem wydawnictwa)

W okresie międzywojennym mieliśmy kilka wydawnictw tekstów literackich przeznaczonych do użytku szkolnego. Wydawnictwa te, a przede wszystkim najważniejsze z nich, jak „Biblioteka Narodowa” i „Wielka Biblioteka” miały ustaloną formę wydawniczą oraz wyraźnie określony adres wydawniczy. Znaczenie ich w konkretnej praktyce szkolnej było bardzo duże.

Po wojnie, przez okres kilku lat, odczuwaliśmy ogromny brak wydawnictw tego typu. Lukę tę starały się zapełnić wydawnictwa: M. Kota i „Książki i Wiedzy”. Nie było to jednak wystarczające z różnych względów. Powstanie, obok wznowionej „Biblioteki Narodowej”, wydawnictwa „Nasza Biblioteka” przyjęli poloniści z wielką radością, gdyż w nowych warunkach pracy szkoły, przy jednoczesnych przewartościowaniach w zakresie problematyki teorio- i historycznoliterackiej sumiennie skomentowany tekst literacki stawał się niezbędną pomocą. Obok wyd. „Nasza Biblioteka” powstały w ostatnich latach biblioteczki szkolne, Państwowe- go Instytutu Wydawniczego i „Czytelnika”. Inicjatywę i troskę tych wydawnictw o tzw. lektury szkolne należy jak najbardziej podkreślić. Jednakże, mimo pozornie jednakowego adresu wydawniczego wszystkie te trzy wydawnictwa różnią się od siebie znacznie nie tylko opracowaniem technicznym, ale i stroną edytorską, typem komentarzy itd.

*

Przy istnieniu i działaniu wydawniczym kilku placówek produkujących tzw. lektury szkolne nie może się obejść oczywiście bez sporów o koncepcję edytorską. Brak tu miejsca na szersze rozwinięcie tych problemów, dlatego też wspomnę o tym w kilku zdaniach. Chodzi o formę opracowania i układu treści danego utworu. Między innymi dyskusyjne ciągle są sprawy: czy dawać wstęp, czy posłowie?; czy przypisy na końcu, czy od razu pod tekstem? Dalsza sprawa to koncepcja aneksu zamieszczonego przy końcu wydawanej pozycji — czy oddzielnie? Dalej zawartość „aneksu: materiały porównawcze, dopełniające i pogłębiające wiedzę o epoce, o genezie utworu i jego znaczeniu, materiały

bio- i autobiograficzne (listy, oceny, fragmenty pamiętników) itd.

Oczywiście nie są to łatwe sprawy i na pewno były nieraz przedmiotem głębszych rozważań redakcyjnych ze społów różnych wydawnictw. Osobiście opowiadałem się za jakąś formą owego aneksu (łącznie z tekstem, chyba że się to nie uda, to oddzielnie), zawierającego niektóre choćby z tych treści, o których tu wspomniałem. Głosuję nawet za skracaniem wstępów, a zastosowaniem tej formy opracowania. Zdaję sobie jednocześnie sprawę z różnych trudności (przede wszystkim finansowych i w przydziale papieru), ale stawiam swą propozycję pod dyskusję i rozważę.

*

Należy podkreślić, że „Nasza Biblioteka” ma szerszy w praktyce swój adres wydawniczy, niż to było ustalone we wstępnych zamierzeniach. Nie służy ona tylko młodzieży szkolnej, gdyż z równym powodzeniem korzystają z niej obecnie słuchacze studiów nauczycielskich, studenci uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych i nauczyciele oraz wykładowcy literatury. Dlatego też dla użytkownika nie jest rzeczą błahą sprawa formy i treści edytorskiej tomików „N.B.” Musimy pamiętać o tym, że „Biblioteka Narodowa” również pomaga studentom i nauczycielom oraz wykładowcom, ale już węższemu kręgowi ludzi — bardziej wyszkolonych w analizie filologicznej. „Nasza Biblioteka” natomiast musi służyć pomocą szerokim rzeszom uczniów i studentów, a także i nauczycieli o średnim poziomie wiedzy historycznoliterackiej i raczej o słabych umiejętnościach filologicznych. I tu próba nowego spojrzenia na formę i treść edytorską byłaby wskazana, aby istotnie wydawnictwa „Naszej Biblioteki” wyrabiały — jak czytamy w prospekcie wydawnictwa — „w czytelniku nawyk krytycznego i analitycznego traktowania każdego utworu literackiego”. Myślę, że równie ważne jest i to, aby wydawnictwa „Naszej Biblioteki” zbliżały — przez formę opracowania — do dzieła, wiązały nie tylko poznawczo, lecz i emocjonalnie z tekstem, z postacią twórcy, z humanistyczną i postępową treścią arcydzieł literatury polskiej i światowej.

*

Warto się zastanowić — na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń — nad wartością pomocy jaką dała dotychczas „Nasza Biblioteka” nauczycielowi i uczniowi. I znowu — z konieczności — trochę tylko ogólnych uwag. Należy podkreślić, że „Nasza Biblioteka” ma już poważny, dosyć znaczny dorobek. Wystarczy tu wspomnieć o kilku spośród wydanych i skomentowanych przez „NB” tekstów, które zawierają staranne, wnikliwe i ciekawe wstępy, ogólne opracowania (pomijam oczywiście sprawę nieuchronnych uproszczeń czy innych usterek komentarzy zależnych od wielu czynników). Są to m. in. wydania: *Wybór poezji Jana Kochanowskiego* (oprac. R. Sobol), *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* Ignacego Krasickiego (oprac. I. Maciejewska), *Bajki* Ignacego Krasickiego (oprac. R. Wołoszyński), *Polska publicystyka postępową w kraju (1831—1846)* w oprac. St. Kawyna, utwory Juliusza Słowackiego, np. *Kordian*, *Balladyna*, *Beniowski* w oprac. E. Sawrymowicza, *Wybór poezji* Adama Asnyka (oprac. A. Nofer), *Wybór poezji* Jana Kasprowicza (oprac. J. Kijas).

*

Z innych spraw należy poruszyć kwestię pozycji dawno wydanych. Na przykład brak wznowienia wyboru utworów K. C. Norwida skomentowanych przez J. Z. Jakubowskiego. Tekst ten nie jest osiągalny w księgarniach, nakład wyczerpany. Można by tu przytoczyć jeszcze kilka przykładów świadczących o braku na rynku ważnych pozycji lekturowych. Uczniowie szkół średnich poszukują skomentowanych tekstów *Przypadków* *Mikołaja Doświadczyńskiego*, *Grażyny*, wyboru satyr *Naruszewicza*, utworów *L. Kruczkowskiego* i in. twórców. Dlatego też warto tu zasygnalizować utwory czy grupy utworów, które należałoby wydać. Wszystkie proponowane na podstawie obserwacji stanu zasobów lektur w księgarniach Warszawy i potrzeb użytkowników tego typu wydawnictw teksty, to utwory wchodzące obecnie — i na pewno w przyszłości — w skład lektury podstawowej i uzupełniającej w szkole ogólnokształcącej, jak i na kierunku filologii polskiej na studiach nauczycielskich (przedmioty: literatura polska, literatura powszechna).

Propozycje wydawnicze do działu „Literatury polskiej”: Np.: „Publicy-

styka Odrodzenia”, „Publicystyka okresu Oświecenia” (na wzór pożytecznego wyd. *Postępowa poezja polska schyłku Rzeczypospolitej szlacheckiej* w oprac. W. Wiewiórowej). Następnie powieści *Kraszewskiego* (*Moriturus* i in.), powieści *Korzeniowskiego* (*Spekulant*, *Kollokacja*), wybory nowel: *Orzeszkowej*, *Prusa* (jest tylko *Pouracająca fala*), *Konopnickiej* (jest tylko *Mendel Gdański*), *Orkana*, *Reymonta*, *Zeromskiego* (niektóre nowele i opowiadania *Zeromskiego*, ale nie wszystkie omawiane w szkole, wydał w swej Bibl. Szk. „Czytelnik”). Potrzebne są też wybory poezji *Konopnickiej*, *Tetmajera*, *Staffa*, wybór poezji międzywojennej i utwory *L. Kruczkowskiego*, jak powieść *Kordian i cham* oraz *Niemcy*. Ze względów światopoglądowych, w związku z koniecznością ukazania młodzieży na tle literatury wielkich problemów współczesności i życia Polski Ludowej należy bezwarunkowo chyba wydać wybory poezji i prozy współczesnej.

Propozycje do „Literatury powszechnej”: Bardzo by się przydał wybór tekstów z literatury średniowiecznej (*Pieśń o Rolandzie*, *Słowo o pułku Igora*, wyj. z *Boju na Kosowym polu*, wyj. z *Tristana i Izoldy*, wyj. z *Boskiej komedii*), tak jak i wybór tekstów z literatury Odrodzenia (*Petrarka*, *Ariosto*, *Tasso*, *Boccaccio*, *Ronsard*, *Rabelais*, *Erazm z Rotterdamu*). Brak, specjalnie dla studiów nauczycielskich, a jest już ich ponad 40, takich pozycji, jak *Cornaille: Cyd*, *Lafontaine: Bajki*, *Puszkina: Wybór poezji*, *Gogol: Wybór opowiadań*, *Turgeniew: Ojcowie i dzieci*, *Czechow: Wybór opowiadań*, *Maupassant: Wybór nowel* itd.

*

Zdaję sobie sprawę z tego, że jest to program maksymalistyczny, na pewno nie na dziś ani na jutro, że może w wielu punktach być dyskusyjny lub kolidować z wyd. „Biblioteki Narodowej” czy serią PIW. Ponieważ jestem zwolennikiem zgrupowania wydawnictw lektur w określonych rękach — z tego też względu projekty te przedkładam wydawnictwu „Nasza Biblioteka”, a więc i całemu Ossolinum. Ułatwiłoby to niewątpliwie pracę planującą, edytorską i ogólnie wydawniczą instytucjom powołanym do tej bardzo ważnej i odpowiedzialnej działalności. Szkole — nauczycielom i młodzieży, wykładowcom i słuchaczom wyższych zakładów naukowych — dałoby wielką pomoc, która nie jest jeszcze dostateczna.

Na zakończenie jeszcze jedna sprawa. Chodzi tu o tzw. „centralny zakup książek” zlikwidowany przez Min. Oświaty. Wydaje się, że w wypadku przekonania odpowiednich władz o słuszności i celowości skupienia wy-

dawnictw lektur szkolnych w określonych instytucjach wydawniczych — należałoby przywrócić formę centralnego zakupu.

Władysław Stodkowski

PIERWSZE TOMY „BIBLIOTEKI »POLONISTYKI«

Nie posiadamy — i zapewne stanie się to nieprędko — nowych, naukowych monografii o naszych najwybitniejszych pisarzach. Popularne zarysy „Wiedzy Powszechnej”, niewątpliwie pożyteczne, nie zaspokajają jednak potrzeb nauczyciela. W tej sytuacji dużą pomocą dla polonisty będzie seria wydawnicza „Biblioteki Polonistyki” (nakładem PZWS, zainicjowana przez naszą redakcję), obejmująca monograficzne zarysy wielkich poetów i pisarzy. Ukazały się właśnie dwie pierwsze pozycje: *Jan Kochanowski*¹⁾ i *Henryk Sienkiewicz*²⁾. Wrócimy do dokładniejszego omówienia obu pozycji, tymczasem tylko informujemy o charakterze i treści książek.

Mają one w znacznej mierze charakter materiałowy. Każdą z nich otwiera szkic współczesnego badacza (o Janie Kochanowskim pisze profesor Uniwersytetu Toruńskiego — Bronisław Nadolski, o Sienkiewiczu — profesor Uniwersytetu Warszawskiego — Janina Kulczycka-Saloni). Książka o Kochanowskim zawiera listy i mowy poety, następnie bogate materiały pt. *Czasy i ludzie* (to m. in. fragmenty prac profesorów-znawców epoki Odrodzenia: Kazimierza Morawskiego, Stanisława Kota, Stanisława Łempickiego, Kazimierza Lepszego), dawne i nowe sądy o Kochanowskim o jego ar-

¹⁾ *Jan Kochanowski. Życie — twórczość — epoka.* Materiały zebrał i wstępem opatrzył Bronisław Nadolski. Biblioteka „Polonistyki” pod redakcją J. Z. Jakubowskiego. Warszawa 1960. PZWS.

²⁾ *Henryk Sienkiewicz.* Materiały zebrała i wstępem opatrzyła Janina Kulczycka-Saloni. Biblioteka „Polonistyki” pod redakcją J. Z. Jakubowskiego. Warszawa 1960. PZWS.

tyzmie, języku, stosunku do antyku, o jego oryginalności (tu m. in. uwagi Stanisława Windakiewicza, Tadeusza Sinki, Romana Pollaka, Bronisława Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego, Aleksandra Brücknera, Juliana Krzyżanowskiego, Wacława Borowego). Ostatni rozdział — *Kochanowski w oczach poetów i pisarzy* — zawiera interesujący zbiór wierszy i sądów o Kochanowskim (np. Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Żeromskiego, Leśmiana, Staffa, Iwaszkiewicza).

Równie bogate i cenne materiały zawiera książka *Henryk Sienkiewicz*. Są tu *Listy do krewnych i przyjaciół*, wspomnienia o pisarzu tych, „co człowiekiem mogli go widzieć” (Prus, Orzeszkowa, Żeromski, Reymont), *W oczach krytyków i myślicieli* (m. in. sądy Józefa Treliaka, Ignacego Matyszewskiego, Antoniego Potockiego, Wacława Nałkowskiego, Stanisława Witkiewicza, Stanisława Brzozowskiego, Andrzeja Stawara).

Obie książki zawierają objaśnienia, przypisy, bibliografię. Wydaje się, że w pracy szkolnej staną się one niezbędną i niewątpliwie pożyteczną pomocą. Obfity zbiór materiałów (wydobyty z trudno dostępnych książek i czasopism) pozwoli na rzetelne, źródłowe wzbogacenie wiedzy nauczyciela. Zestawienie różnych sądów o twórcy i epoce, sądów często odmiennych i dyskusyjnych, stanie się podstawą dla nauczyciela (i uczniów, bo książkami tymi trzeba zainteresować i młodzież licealną) do samodzielnych refleksji i do przewyciężenia ogólnikowych i jednostronnych ocen. Znaczenie obu książek podnosi bogata ilość interesujących ilustracji. W sumie użytecznej ceną pomoc naukowo-dydaktyczną.

Z. W.

ZASZCZYTNE WYRÓŻNIENIE WYBITNEGO UCZONEGO

W czasie uroczystego obchodu piętnastolecia rocznicy założenia Uniwersytetu Łódzkiego, który odbył się dnia 24 maja rb. w nowym pięknym budynku biblioteki uniwersyteckiej, senat tej uczelni obdarzył wysoką godnością doktora *honoris causa* wybitnego językoznawcę, członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk, profesora Uniwersytetu Warszawskiego dra Witolda Doroszewskiego.

Prof. dr Witold Doroszewski, kierownik Katedry Języka Polskiego UW, twórca „warszawskiej szkoły językoznawczej”, jest członkiem wielu zagranicznych towarzystw naukowych, jak Société Linguistique de Paris, Linguistic Society of America, Slovanský Ustav. Tematyka badawcza uczonego obejmuje bardzo szeroki wachlarz zagadnień z zakresu języko-

znawstwa ogólnego, słowotwórstwa historycznego, leksykologii, dialektologii, kultury języka i poprawności językowej. W dorobku swoim prof. dr Witold Doroszewski posiada przeszło 400 publikacji w języku polskim i językach obcych. Jest wieloletnim redaktorem *Poradnika Językowego* oraz naczelnym redaktorem monumentalnego dzieła, jakim jest *Słownik Języka Polskiego*. Na szczególną uwagę zasługuje działalność popularyzatorska prof. Doroszewskiego w zakresie krzewienia kultury języka. Znany on jest szerokim kręgiem naszego społeczeństwa ze swych audycji w Polskim Radio, poświęconych sprawom poprawności językowej. Toteż wyróżnienie to Redakcja naszego pisma wita z prawdziwym uznaniem i radością.

PROPONUJEMY

Tak się dotychczas uatarło, że absolwent polonistyki w chwili odebrania dyplomu żegnał się z uniwersytem na zawsze. Odtąd zdany był na własne siły i w praktyce prawie nigdy nie wracał w mury uczelni. Jeśli w pracy zawodowej napotkał trudności, mógł liczyć tylko na siebie. Do uniwersytetu na ogół nikt się o pomoc nie zwracał. Nie było pod tym względem tradycji, odpowiedniego klimatu, czasem zdarzały się trudności w nawiązaniu kontaktu z profesorem mogącym najwięcej pomóc, wreszcie często na przeszkodzie stawał zwykły, ludzki brak śmiałości.

Czas chyba, by ten niedobry stan rzeczy uległ zmianie. Dnia 27 kwietnia br. odbyła się w Uniwersytecie Warszawskim, zorganizowana staraniem Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz Zakładu Metodyki Języka Polskiego, konferencja nauczycieli polonistów, absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego z lat 1945—59. Wszyscy obecni byli zdania, że istnieje bezsporna konieczność podtrzymywania łączności byłych słuchaczy z uczelnią i ujęcia jej w formy zorganizowane. Postanowiono więc powołać do życia Koło Absolwentów i wybrano w tym celu „szczęsiosobowy Komitet Or-

ganizacyjny, który już przystąpił do prac wstępnych.

Chcemy, aby Koło w sposób możliwie wszechstronny zaspokajało potrzeby zawodowe i naukowe młodych nauczycieli polonistów. Dlatego też, kierując się sugestiami zawartymi w wypowiedziach dyskutantów na wspomnianej konferencji, postanowiliśmy skupić uwagę na trzech zasadniczych kierunkach pracy. Omówię je po kolei.

Pierwszy, to ułatwienie dalszych studiów dla tych spośród kolegów, którzy posiadają jedynie dyplom tzw. zawodowy, bez stopnia magistra, a chcieliby ten stopień uzyskać. Pragniemy dopomóc tym kolegom w zorganizowaniu sobie pracy, ułatwić im spotkania z profesorami, dać możliwość przedyskutowania opracowanego zagadnienia.

Magisterium nie dla wszystkich jednak oznacza koniec studiów. Wśród młodych polonistów, którzy ten pierwszy próg przekroczyli, jest wielu takich, którzy z czasem chcieliby uzyskać doktoraty. Realizacja tych, często mglistych, marzeń, to drugi kierunek pracy Koła. Chcemy mieć możliwość uczęszczania na seminaria doktoranckie, podyskutowania na temat zamierzonych prac, pytania innych o

zdanie, zdobycia koniecznej rady i pomocy.

Na podstawie dotychczasowych rozmów z przedstawicielami władz uniwersyteckich mamy nadzieję, że z ich strony spotkamy się z pełnym poparciem i że władze zrobią wszystko, by ułatwić chętnym dalsze studia. Swą pomoc i poparcie obiecał już obywatel kurator Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy, a chyba także Ministerstwo Oświaty i inne kuratoria nie pozostaną obojętne wobec naszych poczynań.

Trzeci wreszcie kierunek naszych zainteresowań, to zagadnienia metodyczne związane z pracą nauczyciela polonisty. Wielu z nas, wyniosłszy z Uniwersytetu bardzo niewielki, często zupełnie niewystarczający zasób wiadomości i umiejętności dydaktycznych, staowało nieraz w obliczu problemów, które trzeba było rozwiązywać bądź uciekając się do pomocy starszych kolegów, czy wreszcie szukając porady w ośrodkach metodycznych. W miarę upływu czasu rosło doświadczenie, trudności malały, ale przecież nie zniknęły i nie znikną zupełnie nigdy. Chcemy, by i pod tym względem Koło spełniało rolę łącznika i pomocnika. Wspólnymi siłami bę-

dziemy rozwiązywać zagadnienia wyłaniające się z codziennej praktyki szkolnej, dyskutować o nich, dzielić się doświadczeniami. Ten kierunek zainteresowań, obok ściśle praktycznych korzyści, ma także szersze perspektywy, istnieje bowiem w tej chwili możliwość pisania prac magisterskich, a nawet doktorskich, z zakresu metodyki języka polskiego.

Plany i zamierzenia, jak z tego wynika, mamy dość szerokie. Ich realizacja zależy jednak nie tylko od nas — Komitetu Organizacyjnego, ale przede wszystkim od Was Koleżanki i Koledzy. Jeżeli nasza inicjatywa znajdzie również zdecydowane poparcie, jak na kwietniowej konferencji, wierzymy mocno, że wysiłki w kierunku zorganizowania Koła Absolwentów Polonistyki nie pójdą na marne. Potrzeba dalszego kształcenia się jest chyba dla każdego czytelnika, proponujemy więc wszystkim chętnym: pracujmy wspólnie.

Wacław Wawrzyniak

Zgłoszenia członkosta i wszelka korespondencja dla Komitetu Organizacyjnego prosimy kierować pod adresem: Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Krakowskie Przedmieście 26/28. Zakład Metodyki Języka Polskiego (Dla Koła Absolwentów).

IX OGÓLNOPOLSKI ZJAZD MŁODZIEŻY POLONISTYCZNEJ

W dniach 25—28 kwietnia 1960 roku odbył się we Wrocławiu IX Ogólnopolski Zjazd Młodzieży Polonistycznej. Organizatorem zjazdu był Centralny Aktyw Naukowych Kół Polonistycznych, roli zaś gospodarza podjęli się studenci Uniwersytetu Wrocławskiego. Tematyka zjazdu była szeroka, ponieważ referaty dotyczyły twórczości Juliusza Słowackiego, literatury Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego.

Przez cztery dni uczestnicy — delegaci naukowych polonistycznych kół studenckich wszystkich naszych uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych — wysłuchali osiemnastu referatów i dyskutowali nad nimi. Właśnie studencki charakter zjazdu był niewątpliwie jego cechą dodatnią. Pracownicy naukowcy, obecni na zjeździe, ograniczyli się do roli obserwatorów i jurorów. Wystarczy powiedzieć, że podczas dyskusji, niekiedy dość ożywionej, toczonej przez cztery dni, raz tylko zabrał głos pracownik naukowy. Jury, w którym uczestniczyli samodzielni pracownicy naukowcy z różnych uczelni, przyznało dziewięć nagród pieniężnych autorom najlepszych re-

feratów oraz szereg wyróżnień za aktywny udział w dyskusji. Nagrodę Ministerstwa Oświaty w wysokości (2000 zł) otrzymał J. Bartmiński z Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie za referat pt. „Metaforyka wierszy Awangardy krakowskiej”, nagrodę Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego (3000 zł) — A. Micińska i M. Wyka, autorki referatu z Uniwersytetu Jagiellońskiego pt. „Wybrane problemy genezyjskich pism Słowackiego”. Referat T. Wróblewskiej z Uniwersytetu Warszawskiego pt. „Ignacego Matuszewskiego subiektywizm w krytyce” wyróżniony został nagrodą w wysokości 1500 zł. Nagrody specjalne im. Tadeusza Mikulskiego otrzymali młodzi poloniści wrocławscy M. Kowalski i T. Żabski.

Zjazd miał charakter wyraźnie szkoleniowy, na pewno wśród jego uczestników znaleźli się także i przyszli naukowcy literaturoznawcy. I właśnie dlatego, mimo że niektóre referaty nie reprezentowały specjalnie wysokiego poziomu metodologicznego i merytorycznego, a niektóre głosy w dyskusji nie były dostatecznie przemyślane, zjazd na pewno spełnił swoje zadanie

— dał wielu młodym ludziom okazję do pierwszych publicznych wystąpień o charakterze naukowym.

Poważniejsze zastrzeżenia wywołał we mnie sam dobór zagadnień, którymi zajmowali się referenci; dla historyka literatury musi istnieć pewna hierarchia problemów. Niestety, niektóre referaty poświęcone były sprawom błałym i wybranym w sposób zupełnie przypadkowy, a wnioski wyciągnięte przez referenta po przeprowadzeniu analizy były zupełnie oczywiste nawet przed jej dokonaniem. Oczywiście, ostatnie uwagi nie dotyczą wszystkich referatów, niektóre, przede wszystkim nagrodzone, podejmowały interesującą problematykę i napisane były rzeczywiście dobrze i przekonująco.

Za niedostatek zjazdu uznałbym też prawie zupełny brak tematyki językoznawczej. Nawet, jeśli weźmiemy pod uwagę, że zjazd poświęcony był głównie problematyce historycznolite-

rackiej, niezainteresowanie naszych przyszykłych znawców literatury wiedzą o języku ojczystym to sprawa niepokojąca.

Jednak w sumie zjazd był zdecydowanie udany, poza celami „naukowo-szkoleniowymi” osiągnął on i inne — umożliwił poznanie i zbliżenie studentom z różnych uczelni. Prócz tego goście przybyli na zjazd z innych ośrodków zwiedzili jedno z najpiękniejszych polskich miast — Wrocław i poznali jeden z najważniejszych naszych ośrodków naukowych i kulturalnych. Z życiem artystycznym zaznajomili się m. in. oglądając w Teatrze Polskim inscenizację *Rewizora*.

Zjazd, nawiązując do długiej już tradycji, stanowić będzie na pewno dość ważny moment w aktywizowaniu naukowym studentów polonistyki. Następnym X Zjazdem Młodzieży Polonistycznej odbędzie się prawdopodobnie na wiosnę 1962 roku w Krakowie.

Zygmunt Saloni

„LITERATURA W SZKOLE“

Nr 1 i 2 z r. 1960

Artykuł wstępny pt. „Ważniejsze zadania nauczania literatury”, otwierający nr 1, radzieckiego pisma *Literatura w szkole* omawia problem ożywienia pracy w szkole na lekcjach literatury. Okazuje się, że sprawa związania szkoły z życiem, najściślej z życiem dnia codziennego, jest coraz bardziej aktualna i istotna. Sprawa ta znajduje zresztą odbicie w pracy nauczycieli literatury. Stosują oni metody, które pozwalają uczniom „wyżyć się” na lekcji, a także wykorzystać w sposób właściwy materiał lekturowy.

Nauczyciele zwalczają przede wszystkim obojętność uczniów do spraw, które są przedmiotem nauczania na lekcjach literatury, zacierają do tego, by ich wychowankowie wyrażali swoje własne myśli, sądy, uczucia wynikające z lektury czy też z ich własnego życia.

„A znaleźć klucz do rozumu i serca uczniów — czytamy w artykule — wychować ich może tylko taki nauczyciel, który wnikliwie śledzi i uczestniczy we wszystkich nowych i znamienitych przejawach życia narodu. Autorytet nauczyciela literatury i w ogóle nauczyciela zależy nie tylko od wysokich nawet kwalifikacji, ale także i od jego pozycji w narodzie, od tego, w jakim stopniu jest on warto-

ściowym i przodującym człowiekiem wobec współczesnych czasów”.

Nauczyciele stosują najrozmaitsze formy pracy. Organizują samodzielną twórczość uczniów, wiążą tematykę prac pisemnych z ich życiem codziennym. Stąd nierzadko znajdujemy takie tematy, jak: „Jakie chwile swego życia możemy nazwać szczęśliwymi?”, „Praca jako źródło mojej radości”. Analiza obrazów, wykorzystywanie nagrań deklamacji na płytach, wyliczki literackie do miejscowości słynnych z pobytu w nich najznakomitszych pisarzy, czy z akcji utworów omawianych w klasach, oto środki, które wiążą lekcje literatury z otaczającym uczniów światem.

Wiązanie lekcji z życiem wyraża się również we wszechstronnych analizach utworów literatury radzieckiej. Uczniowie opracowują między innymi takie tematy, jak np. „Nierdzewiejąca broń satyry Majakowskiego”, „Moje myśli przy czytaniu *Młodej Gwardii* Fadiejewa”.

Nauczyciele odwołują się do uczuć uczniów i zachęcają ich z jednej strony do samodzielności myślenia, a z drugiej — do szczerości i prostoty w wyrażaniu uczuć. Wyrazem tych tendencji są charakterystyczne tematy prac pisemnych nawiązujące do osobistych losów uczniów, do ich planów na przyszłość, na przykład takie te-

maty, jak: „Kim pragnę być w przyszłości”, „10 lat w ojczystej szkole”, „W fabryce”, „Dzień na szkolnej działce” itp.

Autor artykułu zwraca również uwagę, że są niestety wypadki, kiedy nauczyciele literatury realizując zasadę wiązania nauki lekcyjnej z życiem zmieniają tematy prac ustnych i pisemnych w celu opracowania zagadnienia, które właściwie z naukami humanistycznymi ma niewiele wspólnego. I tak w jednej ze szkół w X klasie „eksperymentalnej”, rozmaite formy pracy na lekcjach literatury zmierzały jedynie do tego, by przygotować uczniów do wykopków kartofli w kolchozie. To już wyraźna przesada. W ten sposób cele nauczania literatury zmierzające do realizacji konkretnych zadań zebrania kartofli były fałszywie i niewłaściwie pojęte.

„Związek nauczania literatury z życiem polega przede wszystkim na dążeniu do jak najwłaściwszego wychowania ideologicznego uczniów, by przygotować świadomych, pełnowartościowych budowniczych komunistycznego społeczeństwa (...). Dlatego należy wychowanków uczyć obserwować życie, uczyć umiejętności wyrażania swych spostrzeżeń i myśli. Należy ich ideowo uzbroić, by stali się propagatorami wielkiej i bogatej radzieckiej kultury.”

Na zakończenie wstępnego artykułu czytamy, że w najbliższym czasie należy opracować takie metody pracy na lekcjach literatury w szkole średniej rozmaitych typów, by stała się ona realizatorką wzniosłych zadań wychowania obywateli komunistycznego społeczeństwa.

W dziale „Teoria i historia literatury” dwa artykuły poświęcono twórczości Antoniego Czechowa w związku ze stuleciem urodzin pisarza. R. J. Dembowski drukuje pracę na temat: „Strydyłata sztuka”, a Wł. A. Kowalew i L. M. Rosenblum: „Styl opowiadania Czechowa: Człowiek w fu-terale”.

W działach „Metodyka literatury” i „Z doświadczeń” znajdujemy wiele artykułów będących konkretną ilustracją tez omówionych w artykule wstępnym. M. G. Altszuler pisze o metodach analizy wiersza Lermontowa „Poeta” w klasie VIII, Z. I. Romanowska omawia metodę wycieczki literackiej będącej świetną pomocą w nauczaniu literatury poprzez rozwijanie inicjatywy i samodzielności uczniów. W artykule opisano dokładnie wycieczkę do Melichowa, miejsca pobytu Czechowa. G. E. Amutirow

pisze o uczeniu na pamięć utworów literackich. W ten sposób zaakcentowano w artykule ogromną wagę właściwego wygłaszania utworów literackich, omówiono coraz aktualniejszy problem kultury żywego słowa na lekcjach literatury. Inne artykuły omawiają sposoby wykorzystania takich pomocy szkolnych, jak płyty z nagraniami muzyki i deklamacji, inscenizacje i chóralne deklamacje uczniów. „Trybuna filologa”, „Bibliografia”, „Porady konsultacyjne” uzupełniają numer.

„Kalendarz literacki”, przynosi ciekawe informacje i omówienia twórczości M. Issakowskiego — świetnego poety radzieckiego, w 60 rocznicę urodzin, pracy W. W. Gołubkowa — znakomitego uczonego, pedagoga, członka Akademii Pedagogicznych Nauk RSFSR, w 80 rocznicę urodzin.

W zakończeniu numeru „Kronika” informuje o muzeach i bibliotekach stolicy radzieckiej w stulecie urodzin A. P. Czechowa.

* * *

W numerze 2 z br., w artykule wstępnym omówiono szeroko i dokładnie problematykę partyjności w nauczaniu literatury. Podstawową tezą artykułu są znane słowa Włodzimierza Lenina: „W każdej szkole najważniejszą rzeczą jest ideowo-polityczne ukierunkowanie lekcji. Ideowe wychowanie młodzieży osiągnie właściwy poziom, jeśli sam nauczyciel będzie uporczywie i bez przerwy się uczył, będzie podwyższał swoje ideowo-polityczne kwalifikacje”.

Dział „Teoria i historia literatury” przynosi nam rozprawkę E. J. Kirilinej: „Zapiski myślowego i Ojcowie i dzieci Turgieniewa w pracy W. I. Lenina”. T. I. Sannikowej: „Utwór Majakowskiego — *Posiedzeniarze*”.

„Metodyka literatury” oraz „Z doświadczeń” omawia w rozlicznych artykułach metody pracy z takimi pomocami szkolnymi, jak: obrazy i portrety fotomontażowe. Wiele uwagi poświęcono sprawie nauczania literatury w młodszych klasach, w artykułach: W. W. Trofimowa: „Czytanie o wiośnie w V kl.”, L. Todorowa: „Uczenie wierszy w V kl.”.

Poziom uczenia zależy od tego, w jaki sposób i w jakiej mierze przygotowano go na lekcjach literatury do korzystania z książki, jak go do niej przyzwyczajano. Innymi słowy czytanie wierszy, powieści przez uczniów powinno stać się trwałym przyzwyczajeniem i w późniejszym ich życiu. Oto zadanie nauczyciela literatury.

Spełnienie tego zadania wymaga od niego wiele wysiłku, którego nie można oszczędzić w realizacji wychowania dobrego, prawdziwego czytelnika utworów literackich.

W „Trybunie filologa” czytamy uwagi krytyczne o podręcznikach literatury. Autor artykułu zwraca uwagę, że ważne jest, by podręczniki przeznaczone dla studiów zaocznych, wykorzystywane przez uczniów samodzielnie, zawierały materiał naukowy podany jasno, wyraziście i in-

teresująco. Dział „Konsultacje” omawia metody wykorzystywania obrazów na lekcjach literatury, a dział „Kronika” nawiązuje do uroczystości poświęconych Czechowowi, omawia działalność Instytutu Światowej Literatury im. Gorkiego, Akademii Nauk ZSRR, Instytutu Metod Nauczania i Instytutu Estetycznego Wychowania.

Obydwa omówione numery *Literatury w szkole* zawierają wiele interesującego materiału.

P. B.

„JĘZYK POLSKI“

Biuletyn Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Kielcach

Miesięcznik *Język Polski*, wydawany w Kielcach, adresowany w swej treści do nauczycieli języka polskiego, staje się coraz ciekawszy.

Numer 59–60 z listopada–grudnia 1959 r. jest w całości poświęcony Juliuszowi Słowackiemu. Znajdujemy tu wartościowe artykuły Zofii Zakowej „W roku Słowackiego o Juliuszu Słowackim”, Karoliny Pojawskiej „Polemika Juliusza Słowackiego z Zygmuntem Krasińskim”, Zofii Iskierskiej „Beniowski — Juliusza Słowackiego jako poemat dygresyjny”, Wandy Kamoli „Juliusz Słowacki w szkole podstawowej”, Mieczysława Wołskiego „W 150 rocznicę urodzin Juliusza

Słowackiego” (poranek szkolny). Oprócz tego numer zawiera „Kronikę” i „Przegląd czasopism”.

Numer 1, 2, 3 z roku 1960 w całości wypełnia potrzebna i wartościowa praca Jana Kulpy „Dział programu: Podstawowe wiadomości o książce”.

Poszczególne numery Biuletynu są coraz starszniej wydawane, choć razi jeszcze niezbyt dokładna korekta.

Ukazywanie się tego rodzaju pisma budzi optymizm i jest świadectwem dbałości o ciągle podwyższanie poziomu dydaktycznego i naukowego nauczycieli polonistów.

P. B.

NOWE KSIĄŻKI I WZNOWIENIA

Wybór bibliograficzny za miesiąc kwiecień i maj 1960 roku

(Opracował Władysław Słodkowski)

Dział I

Historia i teoria literatury słowniki

HISTORIA I TEORIA LITERATURY SŁOWNIKI

BIENKOWSKI ZBIGNIEW

Piekta i Orfeusze. Szkice z literatury zachodniej. Warszawa 1960. Czytelnik. s. 509. zł 60.

KAWYN STEFAN

Nieznany tekst komedii Józefa Korzeniowskiego pt. „Druga żona”. Łódź 1959. s. 6.

Łódzkie Tow. Naukowe. Sprawozdania z czynności i Posiedzeń Naukowych R. 14. 3.

LANKAU JAN

Prasa staropolska na tle rozwoju prasy w Europie 1513–1729. Kraków 1960. Państw. Wydawn. Naukowe. s. 264, tabl. 32, portr., bibliogr. zł 30.

Krakowski Ośrodek Badań Prasoznawczych RSW „Prasa”. Biblioteka Wiedzy o Prasie. T. 1.

LITERATURA

Piękna dla dzieci i młodzieży. 1958. Adnotowany rocznik bibliograficzny. Warszawa 1959. Stow. Bibliotekarzy Pol. s. 86. zł 3.60. Biblioteka Narodowa, Instytut Bibliograficzny. Odbitka z rocznika „Literatura piękna 1958” stanowi adnotowaną bibliografię wydawnictw z zakresu literatury pięknej, wydanej dla młodzieży i dzieci w r. 1958.

MAŁY

atlas gwar polskich. Oprac. przez Pracownię Dialektologiczną Zakładu Językoznawstwa PAN w Krakowie pod kier. Kazimierza Nitscha. T. 2. cz. 1–2. Wrocław 1959. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. Map luźnych 58+s. XI, 154, tabl. 3. zł 120. Polska Akademia Nauk.

MIKUŁSKI TADEUSZ

W kręgu oświeconych. Studia, szkice, recenzje, notatki. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 538, tabl. 3, portr. 2. zł 40.

Przedmowa J. W. Gomulickiego pt. „Oświecony”. „Wspomnienie o T. Mikułskim”.

Z. Lewinówna. Nota wydawnicza. Tom obejmuje nie wydane studia historycznoliterackie i recenzje z epoki Oświecenia, w tym duża część poświęcona Krasickiemu.

PROBLEMY

pracy kulturalno-oświatowej wśród nauczycieli. Materiały krajowej naraady... w dn. 13—15. II. 1959 r. Warszawa 1959. „Nasza Księgarnia“. s. 149.

Związek Nauczycielstwa Polskiego. Biblioteka Społeczno-Oświatowa. Zawiera m. in.: S. Słoński: Teatr amatorski w pracy kulturalnooświatowej nauczycieli.

SŁOWNIK

języka polskiego. Red. Witold Doroszewski. T. 2: D—G. Warszawa 1960. Wiedza Powszechna. s. VIII, 1397. zł 220.

Polska Akademia Nauk.

ZULAWSKI JERZY

Eseje. Wybór, nota biograficzna: Juliusz Zulański. Wstęp: Jerzy Kreczmar. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 368, portr. I. zł 25.

Biografie i powieści biograficzne

SKLOVSKIJ VIKTOR BORISOVIČ

O Majakovskim. Przekł. i wstęp: Krystyna Pomorska. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 227. zł 12.

Tyt. oryg. „O Majakovskom“. Wstęp do tyczy autora monografii, który był osobistym przyjacielem Majakovskiego i należał z nim do tych samych ugrupowań literackich. Jego praca ukazuje zarówno życie jak i poezje Majakovskiego w świetle wspomnień i osobistych spojrzeń na poetę.

Pamiętniki i listy

POL WINCENTY

Pamiętniki. Oprac. Karol Lewicki. Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 454, tabl. 10, portr. 19. zł 60.

Pamiętniki i Wspomnienia. Ser. 1: Pamiętniki polskie.

W KREGU

blińskich poety. Listy rodziny Juliusza Słowackiego. Oprac. St. Makowski i Zb. Sudolski. Red. Eugeniusz Sawrymowicz. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 762, portr. 8, bibliogr. zł 60.

Wydawnictwo obejmuje korespondencje rodziców poety, Augusta Bécu, siostr Słowackiego i kuzynów. Ukazują środowisko, w którym wyrósł Słowacki i rzucają wiele nowego światła na losy poety i jego twórczość.

WAŚKOWSKI ANTONI

Znajomi z tamtych czasów. Literaci, malarze, aktorzy. 1892—1939. Wyd. 2. przejr. i uzupełn. Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 232, tabl. 7, portr. 18. zł 28.

Pamiętniki i wspomnienia. Ser. 1: Pamiętniki polskie.

ZMICHOWSKA NARCYZA

Listy. Pod red. Stanisława Pigionia. T. 2: *Rozdroża.* Do druku przygot. i koment. opatrzyla Mieczysława Romankówna. Wrocław 1960. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. s. 723, tabl. 3, portr. zł 120.

Kolejny tom listów zawiera korespondencję związaną z działalnością polityczną Zmichowskiej. Obszerne komentarze i wykazy, nieznan material ilustracyjny.

Dział II

Literatura piękna

Antologie

GÓRSKI ARTUR

Sagi islandzkie. Oprac. Warszawa 1960. Ludowa Spółdz. Wydawn. s. 288, tabl. 8. zł 33.

Tłumaczenia oparte o teksty niemieckie.

LAM ANDRZEJ, TRZNADEL JACEK

Wiersze i krajobrazy. Antologia poetycka. Oprac... Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 415, tabl. 20. zł 60.

Antologia wierszy polskich w przekroju historycznym ukazuje odbicie przyrody w poezji.

MAGNUSZEWSKI JOZEF

Czeska i słowacka pieśń ludowa. Wybór. Oprac... Przeł. (z czes. i słowac.) Anna Kamińska. Wrocław 1960. Ossolineum. s. 224, bibliogr. zł 19.

Biblioteka Narodowa. Ser. 2, nr 122. Wybór pieśni ludowych: stare ballady, legendy, obrazki z życia chłopów, wiersze satyryczne, pieśni żołnierskie i zbójnickie, kołysanki i pieśni miłosne.

Poezje

ASNYK ADAM

Poezje wybrane. Wyd. 2. Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 511. zł 28.

HOMERUS

Iliada. Przeł. Franciszek Ksawery Dmochowski. Zrewidował, wstęp i komentarze: Tadeusz Sinko. Wyd. 9. Wrocław 1960. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. s. CIII, 394, bibliogr. zł 32.

Biblioteka Narodowa. Ser. 2, nr 17.

POE EDGAR ALLAN

Poezje wybrane. (Tłum. z ang.) Oprac. i wstęp: Juliusz W. Gomułicki. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 100. zł 12.

Biblioteka Poetów.

RYLSKYJ MAKSYM

Liryki. Wybrał Kazim. Andrzej Jaworski. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 31. zł 10.

Utwory poetyckie znanego ukraińskiego tłumacza Mickiewicza, m. in. wiersze związane tematycznie z Polską.

Dramat i komedia

CORNILLE PIERRE

Cyd. Tragikomedia. Przeł. Andrzej Morsztyn. Wstęp, aneks i przypisy Jadwiga Gałuszka. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 125. zł 5.

Biblioteka Szkolna.

FREDRO ALEKSANDER

Sluby panięskie czyli Magnetyzm serca. Komedia w 5 aktach wierszem. Wstęp: Halina Sołdaczuk. Aneks: Krystyna Czajkowska. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 217. zł 6.

Biblioteka Szkolna.

SŁOWACKI JULIUSZ

Kordian. Część pierwsza trylogii: *Spisek koronacyjny.* Oprac. Eugeniusz Sawrymowicz. Wrocław 1960. Ossolineum. s. 191, bibliogr. zł 6,50.

Nasza Biblioteka.

WYSPIANSKI STANISŁAW

Wesele. Dramat w 3 aktach: Tekst i komentarz oprac. J. Wieczerska-Zabłocka. A. Cieński: Przed przeczytaniem „Weseła“ (Przedmowa). Wyd. 4. Wrocław 1960. Ossolineum. s. 234, ilustr., portr., nuty. zł 8.

Nasza Biblioteka.

ZEROMSKI STEFAN

Dramatu akt pierwszy. Z autogr. wyd. Stanisław Pigoń. Warszawa 1960. Czytelnik, s. 87, portr. 1. zł 20.

Powieści i nowele**CHODERLOS DE LACLOS P. A. TR.**

Niebezpieczne związki. (Powieść). Przekł. i wstęp Tadeusz Żeleński (Boy). Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 453, zł 28.

Biblioteka Arcydział. Najślawniejsze powieści świata. Tyt. oryg.: *Les liaisons dangereuses*.

CONRAD JOSEPH

Z pism... *Korsarz*. Przeł. Bohdan Rychniński. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 297, zł 15.

Tyt. oryg.: „The rover“.

CONRAD JOSEPH, FORD MADOX HUFFER

Przygoda (Powieść) przeł. Agnieszka Glinczanka. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 608, zł 30.

Tyt. oryg.: „Romance“. Postłowie: W. Chwałewik.

HÉRIAT PHILIPPE

Rodzina Boussardelów. (2) *Wybrańcy lesu*. (3) *Złote kraty*. (Powieść) Tłum. (z franc.) Jadwiga Dmochowska. Warszawa 1960. Czytelnik. s. 667 + 357 + 406. zł 40 + 23 + 27.

Tyt. oryg.: „Famille Boussardel“, „Les enfants gatés“, „Les grilles d'or“.

KORZENIOWSKI JÓZEF

Wyprawa po żonę. (Powieść). Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 346. zł 18.

KRASZEWSKI JÓZEF IGNACY

Dziecię Starego Miasta. Obrazek narysowany z natury. Oprac. Wincenty Danek. Wyd. 4. Wrocław 1960. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. s. CXXXV, 200, ilustr., portr., bibliogr. zł 16.

Biblioteka Narodowa. Ser. 1, nr 71.

KURPIN ALEKSANDER

Pojedynek. Powieść. Tłum. Halina Bogala. Warszawa 1960. Czytelnik. s. 390. zł 19.

Tyt. oryg.: „Poedinok“.

ORZESZKOWA ELIZA

Dobra Pani, A...B...C... Warszawa 1960. Czytelnik. s. 77. zł 4.

PRUS BOLESŁAW

Grzechy dzieciństwa. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 71. zł 3.

PRUS BOLESŁAW

Michatko. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 30. zł 2.

PRUS BOLESŁAW

Łalka. T. 1—2. Wstęp i przypisy: Henryk Markiewicz. Warszawa. 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 654 + 691, bibliogr. zł 32.

Biblioteka Szkolna.

PRUS BOLESŁAW

Placówka. *Powieść* (Wstęp, przypisy i aneks: Tomasz Jodełka). Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 365. zł 10.

Biblioteka Szkolna.

RILKE RAINER MARIA

Ewald Tragy. Opowiadanie. Przeł. Witold Wirpsza. Ilustr. Mieczysław Piotrowski. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 77. zł 10.

Tyt. oryg.: „Ewald Tragy“.

RUDNICKI ADOLF

Szczury. (Opowiadanie). Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 79. zł 8.

Wznowienie debiutu autora z r. 1932.

SEWER

U progu sztuki. Powieść. Oprac. Adam Jarosz. Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 510. zł 24.

Powieść o dziejach prowincjonalnego zespołu teatralnego z lat 90 XIX wieku.

SIENKIEWICZ HENRYK

Za chlebem. Przypisy: Tomasz Jodełka. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 87. zł 4.

SZOŁOCHOW MICHAŁ

Los człowieka (Nowela) Przeł. Irena Piotrowska. Warszawa 1960. Państw. Inst. Wydawn. s. 62. zł 10.

Tyt. oryg.: „Sud'ba człowieka“. Nowela o ludziach osieroconych przez wojnę; przeobrażona ostatnio na film.

TETMAJER KAZIMIERZ PRZERWA

Na skalnym Podhalu. Wstęp: pt. „Literatura i autentyk góralski“ Aniela Łempicka. Tekst ustalił, przypisy i słowniczek: Roman Hennel. Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 517. zł 35.

ZEROMSKI STEFAN

Doktor Piotr, Siłaczka. Warszawa 1960. Czytelnik. s. 63. zł 4.

ŻULAWSKI JERZY

Zwycięzca. Powieść. Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 391. zł 20.

Cześć druga powieści pt. „Na srebrnym globie“.

ŻULAWSKI JERZY

Stara ziemia. (Powieść). Kraków 1960. Wydawn. Literackie. s. 335. zł 20.

Trzecia część trylogii. Cz. I pt. „Na srebrnym globie“.

TREŚĆ NUMERU

Jan Zygmunt Jakubowski — Czy potrzebne są zmiany w programie nauczania literatury?	1
--	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Zenona Macużanka — Droga twórcza Leona Kruczkowskiego . . .	6
---	---

ZAGADNIENIA METODYCZNE

Anna Reykowska — „Kronika lat dzieciennych” w poezji Jana Kasprowicza	25
Paweł Bagiński — O emocjonalnych i wychowawczych wartościach utworów literackich omawianych w klasach IX—XI. . .	31
Janina Olszakowa — Z doświadczeń w zakresie nauczania gramatyki i ortografii w klasach V, VI, VII	36
Władysław Lubaś — Jeszcze o szyku imienia i nazwiska	41
Władysław Piórkowski — Pisma użytkowe — niedoceniony dział nauczania języka polskiego	44

OCENY I SPRAWOZDANIA

Zygmunt Wzdrega — Z dziejów postępu	48
Alija Dukanović — Wybitne dzieło serbskiego realizmu	49
Janusz Roboziński — Głosy o powieści	52
Władysław Ślōdkowski — O wydawnictwie „Nasza Biblioteka” Ossolineum	55
Z. W. — Pierwsze tomy „Biblioteki »Polonistyki«”	57

KRONIKA

Zaszczytne wyróżnienie wybitnego uczonego	58
Wacław Wawrzyński — Proponujemy	58
Zygmunt Saloni — IX Ogólnopolski Zjazd Młodzieży Polonistycznej	59
P.B. — „Literatura w Szkole” nr 1 i 2 z 1960 r.	60
P.B. — „Język Polski” (Biuletyn Zarządu Okr. ZNP w Kielcach)	62
Nowe książki i wznowienia (wybór bibliograficzny w opracowaniu Władysława Ślōdkowskiego)	62

WYKAZ WYDAWNICTW

Książki do bibliotek szkolnych
w czasie od 1 marca do 30 kwietnia 1960 r.

JĘZYK POLSKI

Książki do bibliotek szkolnych

Kl. V—VII

- Balcerzak J. STRACONA MŁODOŚĆ (od kl. VII). Iskry.
 Bieniasz J. W KARPACKEJ PUSZCZY (kl. VI—VIII i ZSZ). Wyd. „Ślask”.
 Bizechwa J. PAN SOCZEWKA NA DNIE OCEANU (kl. III—V). Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
 Czechow A. DZIEŃ NA WSI I INNE OPOWIADANIA (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Dębska K. KWIATY MATKI (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
 Kowalewska M. DZIWNE SPRAWY ZAWODZIA (kl. IV—VI). Nasza Księgarnia.
 Makarczyk J. SREBRNA ŁAWA (kl. VII—IX). Nasza Księgarnia.
 Maynell E. ANDERSEN (działy nauczycielskie szkół podst.). Nasza Księgarnia.
 Oleksik K. CZAROWNICA ZNAD BÉLDAN (kl. IV—VII). Nasza Księgarnia.
 Pagaczewski St. RAJ NA KOLKACH (kl. V—VII). Wydawnictwo Morskie.
 PAMIĘTNIK DAWIDA RUBINOWICZA (kl. VI—VII, lic., techn., ZSZ oraz zakł. kształc. nauczycieli). Książka i Wiedza.
 Pogodin B. MALI DETEKTYWI (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Rajczykowska Wiśniewska Z. ADIUTANCI I GENERALI (kl. IV—V). Wydawnictwo Morskie.
 Szczygiet J. TARNINA (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Tejdy R. Naim. TAJEMNICA CYRKU PEDRONI (kl. VI—VII). Nasza Księgarnia.
 Wulff H. CZARCIA MIELIZNA (kl. V—VII). Nasza Księgarnia.
 Verne J. NAPOWIETRZNA WIOSKA (od kl. VII). Nasza Księgarnia.

Kl. VIII—XI

- Brandt L. PIRAT (od kl. VIII oraz szkoły zawodowe). Iskry.
 Brunstein A. PODŁOTKI (lic. i techn.). Iskry.
 Drużynin W. TAJEMNICE ZIEŁONEGO PLECAKA (od kl. VIII). Iskry.
 DZIENNIK DAWIDA SIERAKOWIAKA (lic., techn., ZSZ oraz zakłady kształcenia nauczycieli). Iskry.
 Gautier T. KAPITAN FRACASSE (lic. i techn.). Nasza Księgarnia.
 Grzybowska K. ZUZIA (lic. kl. VIII—IX oraz techn. kl. I—III). Nasza Księgarnia.
 Hemingway E. ZIELONE WZGORZA AFRYKI (kl. IX—XI). Iskry.
 Iwaszkiewicz J. CHOPIN (kl. X—XI i techn.). Pol. Wyd. Muzyczne.
 Lewańska I. LITERATURA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY OD POCZĄTKÓW DO 1864 (zakł. kształc. nauczycieli). PZWS.
 Malczewski A. MARIA. Oprac. R. Przybylski (lic. i techn.). PIW.
 Orkan W. DRZEWIEJ (kl. XI). Wydawnictwo Literackie.
 Prus B. EMANCYPANTKI. Oprac. D. Brzozowska i St. Melkowski (lic. i techn.). PIW.
 Prus B. FARAON (lic. i techn.). PIW.
 Rustaweli S. WITEŻ W TYGRYSIEJ SKÓRZE (lic., techn. i zakł. kształc. nauczycieli). Nasza Księgarnia.
 Sieroszewski W. PAMIĘTNIKI — WSPOMNIENIA (kl. X—XI i techn.).
 Sklerkowska E. WYSPIANSKI — ARTYSTA KSIĄŻKI (działy nauczycielskie lic. i techn.). Ossolineum.
 Smahelová H. WIELKIE UTRAPIENIE (zakł. kształc. nauczycieli). Nasza Księgarnia.
 Sarnawska J. WIERSZE WYBRANE ADAMA ASNYKA (lic. kl. X—XI oraz techn. kl. III—V). PZWS.
 Waśkowski A. ZNAJOMI Z TAMTYCH CZASÓW (lic. kl. XI oraz techn. kl. IV—V). Wydawnictwo Literackie.
 WIERSZE I KRAJOBRAZY. Antologia poetycka. oprac. A. Lam i J. Trznadel (lic. i techn.). Wydawnictwo Literackie.
 ZESZYTY REPERTUAROWE NA 90-LECIE URODZIN WŁODZIMIERZA ILJICZA LENINA (lic., techn., ZSZ oraz działy nauczycielskie szkół podst.). TPPr.
 ZYJE WŚRÓD NAS. Wybór materiałów repertuarowych na dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin Lenina. Oprac. A. Naborowska (lic., techn. i ZSZ). Iskry.