

T R E Ś Ć N U M E R U T R Z E C I E G O

Artykuły i rozprawy

	Str.
1. Kazimierz Wyka — Próba nowej interpretacji <i>Kordiana</i>	1
2. Tadeusz Mikulski — Józef Maksymilian Ossoliński jako pisarz i historyk literatury	18
3. Jan Zygmunt Jakubowski — Lucjan Rudnicki	22

Programy i praktyka szkolna

4. Eugeniusz Sawrymowicz — Nauczanie języka ojczystego w szkole ogólnokształcącej w ZSRK	31
5. Stefan Wyrębski — Nauczanie fonetyki w szkole jednolitej	35

Z codziennych doświadczeń

6. Czesław Pietrasz — Walka o podniesienie wyników nauczania języka polskiego w kl. VIII szkoły ogólnokształcącej	40
---	----

Oceny i sprawozdania

7. Kazimierz Budzyk — Irena Sławińska <i>Tragedia w epoce Młodej Polski. Z zagadnień struktury dramatu</i>	48
--	----

Kronika

8. J. Z. Jakubowski — Henryk Szyper	53
9. J. Z. J. — Kongres Pokoju w Paryżu i w Pradze	54
10. Maria Renata Mayenowa — Sprawozdanie ze zjazdu Instytutu Badań Literackich	56
11. Irena Kucharska — Współczesne życie literackie	58
12. Irena Kucharska — Sprawy słowiańskie	59
13. Maria Janion — Wykaz prac powojennych z zakresu teorii i historii literatury	61

Cu 5238

Bibliot. Publ. m. st. W-wy
Wymiana BUO 0

ROK II WARSZAWA MAJ - CZERWIEC 1949 Nr 3 (7)

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY PRZY
WSPÓŁPRACY INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH



Cu 5238

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Kazimierz Wyka

PRÓBA NOWEJ INTERPRETACJI „KORDIANA“

I

W niespisanych dotąd dziejach apercpcji Słowackiego *Kordian* zajmuje miejsce specjalne. Urywkowe wspominki o jego przyjęciu w kraju, zawarte w korespondencji poety (listy do matki z 27. IV 1834 i 7. III 1835), świadectwo Ujejskiego w *Listach spod Lwowa*, potwierdzone jak-że znamienym nadaniem na chrzcie pierworodnemu synowi imienia Kordian, wreszcie tylko w szczegółach znane fakty dotyczące roli tego dramatu wśród młodzieży czerwonych w okresie manifestacji przed powstaniem styczniowym — wszystkie te zjawiska są wcześniejsze od najdawniejszych omówień dramatu, notowanych przez bibliografów poety.

Świadczą zaś one, że niezależnie od tego, czy będziemy rozpatrywać *Kordiana* jako odpowiedź na *Dziadów* część III, czy też nie, pod koniec romantyzmu, po jego ostatni zryw tragiczny w powstaniu styczniowym zamierzoną przez Mickiewicza funkcję głównego dzieła polityczno-powstańczego objął i pełnił jego wielki przeciwnik. Dlatego dobrze zorientowany politycznie, bo dwukrotnie członek Centralizacji Towarzystwa Demokratycznego Leon Zienkowiec mógł w roku 1860 stwierdzić, chociaż wyjaśnić tego zupełnie nie potrafił, że „Słowacki stał się i jest dzisiaj

jednym z najulubieńszych poetów młodego pokolenia polskiego” (*Wi-
zerunki polityczne literatury polskiej*, Lipsk, 1867, II 179).

Rolę taką zawdzięcza *Kordian* temu oczywiście, że wśród kilkunastu dramatów Słowackiego zajmuje on jednak miejsce wyjątkowe. Miejsce ponadto pozwalające go połączyć w jeden szereg z *Dziadami* drezdeńskimi i *Nieboską Komedją* lub — jeśli kto woli — *Irydionem*. W szereg wielkich i długo uważanych za niesceniczne kompozycji dramatycznych na tematy aktualnopolityczne, czy przynajmniej jak u Krasińskiego — na tematy aktualnospołeczne. Na tematy więc przemawiające do widza wprost swoją zawartością ideologiczną. Bo już *Lilla Weneda* czyni to przez bogaty sztafaż historyczny i literacki i dlatego *Irydiona* włączam z zastrzeżeniami, posiada on bowiem zbliżony do niej charakter.

Ponadto *Kordian*, rozgrywając się w Warszawie, w centrum wszystkich poczynań rewolucyjnych, posiadał przewagę lokalizacyjną zapewniającą mu w wymienionym szeregu miejsce z nikim nie dzielone. Przejścia filomatów w *Dziadach*, jeżeli nawet zapomnimy o tym, że chronologicznie są dalekie od przygotowań do nocy listopadowej, odbywają się przecież w środowisku peryferyjnym wobec Warszawy, jako głównego ośrodka powstań i rewolucji narodowych. *Salon warszawski* ich nie zastąpi, świadczy jedynie, że i Mickiewicz wiedział, iż nie można mówić o sprawach rewolucyjnych nie przeniósłszy bodaj na krótko akcji do Warszawy. Stąd też, ujrzymy to niżej, nie tak łatwo *Kordiana* oddzielić od *Dziadów drezdeńskich*.

Takie kompozycje jak *Dziady* i *Kordian* uważano długo za nienadające się do realizacji scenicznej, mimo że już od dawna grywana była *Lilla Weneda* i *Balladyna*. I znów los na scenie sprzął te dwa dzieła. Krakowska, za dyrekcji J. Kotarbińskiego, prapremiera *Kordiana* w dniu 25 listopada 1899, w rok potem inscenizacja *Dziadów*, zaproponowana przez Wyspiańskiego, obaliły podobne mniemanie. Wysokie jak na tamte lata powodzenie sceniczne *Kordiana* ośmieliło też teatry innych miast — Lwowa w r. 1909, Warszawy w r. 1916 — do sięgnięcia po ten utwór, a inscenizatorów w okresie niepodległości nauczyło śmiałego stosunku do jeszcze trudniejszych scenicznie dzieł poety. Aż po inscenizację *Samuela Zborowskiego* w r. 1927. Więc i tu *Kordian* był pierwszym utworem, który ze Słowackiego na scenie uczynił coś więcej aniżeli autora *Mazepy* i *Marii Stuart*.

Serię wielkich zwycięstw poety stworzył *Kordian* w epoce modernizmu, a to znów pociągnęło za sobą jeszcze dalszą zmianę roli *Kordiana* w dziejach apercpekcji Słowackiego. Epoka poszukująca w przeszłości wzorów dla swego ulubionego typu charakterologicznego, typu dekadenta, ujrzała taki wzór w psychice *Kordiana*. Uznała go przeto za rozszepionego i hamletycznego schyłkowca. Oczywiście, że sugestia odpowiednio postawionej przez aktora roli — a tak w Krakowie miał grać Kor-

diana Michał Tarasiewicz — zaważyła tu zapewne więcej, aniżeli sam tekst.

Wreszcie *Kordian* w szkole. Równie jak dzieje apercpcji poety nieopracowana historia wielkich utworów naszej literatury w programach szkolnych oraz popularnych interpretacji szczepionych uczniom nie pozwala i tutaj na twierdzenia definitywne. Tyle jedynie rzec można, że do roku 1900 nie podawany w wypisach szkolnych galicyjskich w ani jednym wyjątku (por. St. Tarnowski i F. Próchnicki *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych* cz. II, Lwów, 1891), ani też niezalecany jeszcze wówczas do lektury podstawowej (por. Fr. Próchnicki *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885, s. 24), w omówieniach szkolnych twórczości poety interpretowany jest *Kordian* — naturalnie przez Tarnowskiego — zgodnie z teorią rozdzwiewku. Ma to być dramat, gdzie poeta „chciał stworzyć ideał bohatera, człowieka czynu, zbawcy, a stworzył poetycznego i szlchetnego, ale rozmarzonego, nerwowego, słabego romantyka, bajronistę” (Tarnowski — Próchnicki, l. c. 300).

Dopiero około r. 1900 *Kordian* pojawia się w zakresie lektury obowiązkowej gimnazjów galicyjskich, skąd też przejmuje go szkoła odrodzonej Polski, by w drugim dziesięcioleciu międzywojennym przesunąć go tylko w ramy lektury zalecanej, ze względów chyba politycznych. Chyba odnosi się do nieopracowanych dziejów polonistyki szkolnej. Już w r. 1924, na warszawskim zjeździe polonistów, Stanisław Adamczewski zalecał usunięcie „szczudłowego *Kordiana*”, proponując na jego miejsce... *Samuela Zborowskiego* i *Genesis z ducha* (byłe z odpowiednimi ilustracjami). Ładna zamiana, a równocześnie piękny dowód młodopolskiego chowania Słowackiego - rewolucjonisty za plecy Słowackiego - mistyka, na które kosztem młodzieży nie odważali się nawet najzgorzalsi moderniści! Psychika bohatera w tym okresie zostaje potraktowana jako jednolita i zamierzona przez poetę. Przykładem wzorcowym takiej interpretacji staje się wstęp J. Ujejskiego w „Bibliotece Narodowej”. Rzecz znamienna: w jednym z najpierwszych tomików serii (nr 2).

Nie trudno spostrzec, że docierając po tropach *Kordiana* na ławę szkolną, powracamy do tych samych spraw, którym bezpośrednio po śmierci poety dramat zawdzięczał swoje przyjęcie. Dlatego też nie dziwny się, że wśród przelicznych inscenizacji amatorskich w stulecie jego zgonu (1909) najczęściej grywaną sceną jest ta sama scena, która rozbudzała wyobraźnię czerwonych w latach 1861/62: zebranie spiskowych w podziemiach katedry św. Jana. Przemawiała zatem nadal wielka kompozycja na tematy aktualnopatriotyczne, pozwalająca wprost oceniać i podejmować swoją zawartość.

Lecz czy jednolita, czy nie? Zamierzona, czy przypadkowa? Przeciwno Mickiewiczowi czy samoistna?

II

Wszystkie te pytania wznawia i podejmuje się odpowiedzi samodzielnej praca Józefa Spytkowskiego *O zasadniczej idei „Kordiana”* („Polska Akademia Umiejętności”, *Z życia literatury*, Prace Komisji Historii Literatury Polskiej, nr 2, Kraków, 1948, s. 64). Ponieważ aktualność *Kordiana* w nauczaniu szkolnym na pewno będzie wzrastać, ponieważ nadto Spytkowski węzłowe miejsca dramatu rozpatruje inaczej aniżeli jego poprzednicy — warto się przyjrzeć dokładnie jego słusznościom i błędom. Przy błędach zaś ich powodom metodologicznym.

Spytkowski stawia i udowadnia następujące główne tezy:

1. Mają rację ci badacze, którzy w psychice *Kordiana* i w konstrukcji dramatu dostrzegają kształt jednolity, nie mają jednak słuszności, kiedy w dziele Słowackiego widzą utwór polemiczny wymierzony przeciwko Mickiewiczowi, a szczególnie *Dziadom*. Nie mają jej z następujących przyczyn:

A. „Centralna zagadka *Kordiana*” (Spytkowski), mianowicie Prolog, a z nim Przygotowanie nie odnosi się do jakiejś zamierzonej trylogii dramatycznej, której pierwsze ogniwo stanowi znany nam tekst. Daje się ona objaśnić w ramach tego tekstu i Spytkowski to podejmuje, w kompozycję *Kordiana* jako trylogii dramatycznej pozwalając śmiało wątpić. Pierwsza Osoba Prologu to nie Mickiewicz, jak prawie wszyscy komentatorzy sądzą, lecz „alegoryczna synteza dziejów *Kordiana*” (s. 23).

B. Dlatego pierwsza osoba jest tą alegoryczną syntezą, ponieważ w tekście utworu *Kordian* to poeta rzucony pomiędzy wypadki, nad którymi nie zapanował. „*Kordian* — to poemat o roli poety, o skuteczności poezji wodzowskiej, tyrtejskiej, takiej właśnie, jaką alegorycznie wyraża Pierwsza Osoba Prologu. Skuteczność tę kwestionuje zaś Osoba Druga zapowiedzią, że dramatem o *Kordianie* rozprędnie na nici zapał poety” (L. c. 26).

2. Tak rozumiany *Kordian* nie stanowi repliki na *Dziady*. Niewątpliwie *Dziady* dopomogły Słowackiemu w skryształowaniu jego własnej idei, ale ta „przebiega nie w poprzek do idei *Dziadów*, lecz równoległe” (s. 36). *Kordian* jest natomiast powstańczą repliką na *Konrada Wallenroda*, podjętą w warunkach klęski wywołanej przez posłuch dla poezji wieszczkiej zrealizowanej przez Mickiewicza w tym poemacie, jest wobec tego świadectwem krytycznego oporu Słowackiego przeciwko takiej funkcji poezji. „Problematykę ideową *Kordiana* należałoby przesunąć z dotychczasowej płaszczyzny antagonizmu wieszczów na teren programów poetyckich, emigracyjnych” (s. 36).

3. Ten protest i replika dokonują się w *Kordianie* z wyraźnie zaznaczającego się rysować w tym utworze stanowiska ideologicznego. Spytkowski tak je określa: „Na tle ówczesnej literatury *Kordian* był jed-

nym z pierwszych głosów tego społecznego nurtu poezji popowstańczej, która głosiła radykalne hasła, apoteozowała wszechwładztwo ludu i obwiniła rządzące sfery szlacheckie za niepowodzenie powstania. W ramach dalszej twórczości samego Słowackiego należałoby w *Kordianie* widzieć zaczątek republikańskich ideałów poety, ów znamienity dla niego mit obalania tronów” (s. 42).

4. *Kordian* mimo wszystko jest dziełem obfitującym w sprzeczności i dlatego niełatwo go ująć w prostą formułę komentarza. Bo sprzeczności te dotyczą przede wszystkim postępowania i charakteru samego bohatera. Reprezentuje on protest przeciwko kunktatorstwu politycznemu, ale i sam nie jest bez winy, nie jest jednolity. Spytkowski wymienia niejedną parę tych sprzeczności, sprowadzając je do takich głównych twierdzeń: „Dramat o *Kordianie* ilustruje ówczesne rozdroże ideałów poety: piękna estetycznego i piękna moralnego, które w tym utworze starły się tak wyraźnie po raz pierwszy” (s. 50). Lub: „W *Kordianie* po raz pierwszy uwydatniły się w tym zespole potencjonalne ideały poety: **ż o ł n i e r s k a o d w a g a i a n i e l s k o ś ć d u s z y**” (s. 53).

III

Te są cztery zasadnicze tezy rozprawy Spytkowskiego. Przedyskutujmy obecnie ich oparcie w faktach oraz obranej przez autora metodzie interpretacyjnej. Od razu zapowiedzieć należy, że siła przekonywająca tych czterech twierdzeń jest nader nierównomierna. Najbardziej przekonuje, chociaż autor nie gromadzi wokół niej szczególnie skomplikowanych argumentów, teza druga — o związkach *Kordiana* z *Konradem Wallenrodem*. Mimo nagromadzenia takich argumentów zasadnicze wątpliwości budzi teza pierwsza. Bardzo słuszna, a jeszcze słusniejsza, gdyby choć kilka stronie rozprawy popierała ją podobnym wywodem, jest teza trzecia — o istotnym charakterze protestu społecznego zawartego w *Kordianie*. Niestety, została ona rzucona jak gdyby mimochodem, dopiero recenzent ją wydobywa, ustępuje ona bowiem natychmiast miejsca długim rozważaniom przynależnym do tezy czwartej. Nad nimi zaś gromadzą się znaki zapytania, i to najgrubszego kalibru!

Lecz patrzmy po kolei. Wydaje się, że pierwszemu zagadnieniu, a mianowicie roztrząsaniom na temat, czy Prolog daje się objaśnić już w obrębie istniejącego tekstu, czy dopiero hipotetycznej trylogii, której część pierwszą stanowi ów tekst, Spytkowski poświęcił zbyt wiele trudu i ferworu polemicznego, gdy tymczasem w pewnej mierze jest tutaj wszystko jedno. Bo jeżeli przyjmiemy, że *Kordian* to poeta, a taki wniosek autora jest słuszny, Pierwsza Osoba Prologu może równie dobrze dotyczyć jego jak i Mickiewicza. Dotyczy bowiem źle pojętej funkcji poezji, której reprezentantem i realizatorem w tekście jest *Kordian*, a poza jego ramami, w poezji ówczesnej, Mickiewicz. I bynajmniej nie widzę potrze-

by upierać się przy nie dającym się ściśle dowieść twierdzeniu, że jeśli Mickiewicz to nie Kordian, i na odwrót, jeśli Kordian to nie Mickiewicz, ponieważ te interpretacje się nie wykluczają, lecz nakładają.

Rzecz jasna, że pisząc podobnie, nie proponuję kompromisowej łąty mającej zakleić miejsce bardzo sporne. Twierdzę jedynie, że cały spór polega na sztucznym zaognieniu i pewnym zacieźrzwieniu interpretacyjnym tam, gdzie nie ma właściwie o co się spierać. Słowacki pisząc Prolog mógł mieć na myśli Mickiewicza i być może, że aluzje o siwiźnie i derwiszu jego dotyczą, chociaż zbieżności tekstowe, które przytacza Spytkowski, nie są przekonywujące. W samym jednak tekście utworu skutki takiej poezji ukazuje on poprzez konstrukcję losu Kordiana i dlatego interpretacje się nakładają, a nie wyłączają w jakiś sposób bezwzględny.

Ale czy pisząc prolog, rzeczywiście Słowacki miał na myśli tylko tekst ogłaszany, a natomiast istnienie całej trylogii o losach Kordiana jest tylko fikcją? Spytkowski skłania się ku takiej koncepcji, a nawet pisze wyraźnie, że podtytuł „część pierwsza trylogii” ma na celu stworzenie pozorów, że to dopiero początek jakiejś imponującej rozmiarami koncepcji, np. czegoś w rodzaju *Fausta* (s. 13). Czyli że z *Kordianem* zachodzi wypadek zbliżony do celowo fragmentarycznej kompozycji *Dziadów* — człon zapowiadany jako pierwszy rzekomo, o którym poeta wiedział z góry, że jest pierwszy i ostatni.

Tymczasem dwa dalsze ogniwa *Kordiana* wyraźnie istnieją, chociaż zamaskowane, chociaż rozgrywane przez innych bohaterów, chociaż wreszcie nie powstawały w porządku wymaganym przez te ogniwa. To *Lilla Weneda* jako ogniwo drugie o powstaniu, i *Anhelli* jako trzecie, o przemienionym Kordianie wśród emigracyjnego swaru. Hipotezę taką stawia J. Kleiner w swojej monografii poety, zastrzegając się słusznie: „Czy istnieje jakiś związek między tymi utworami a pierwotną koncepcją, stwierdzić niepodobna i wszelkie domysły co do tego związku pozostać muszą hipotezami” (t. I, wyd. 3, s. 232/3).

Przypuszczeniu Kleinera nadają wyższy stopień pewności na mocy następującego argumentu: właśnie to, że najpierw napisany został *Anhelli*, trzecie ogniwo trylogii, a dopiero później, po powrocie do Paryża z podróży na wschód *Lilla Weneda*, świadczy o istnieniu planu i jego załamaniu, które spowodowało przesunięcie zrealizowanych członów. Załamaniu tak dającym się odtworzyć w swoich, przypuszczalnych oczywiście, powodach.

Pisząc drugą część trylogii i pisząc ją właśnie tak, jak spiszek koronacyjny — mianowicie w sposób mocno polityczny i pozbawiony zastępczo-symbolicznego sztafażu scenicznego, Słowacki musiałby być pozostać w gorączce sporów emigracyjnych. Musiałby jeszcze głębiej wejść do kotła czarownic politycznych, nad którym z grymasem obrzydzenia pochyla

się w Przygotowaniu. Tymczasem Słowacki znów się usuwa z kręgu tej gorączki, po raz drugi się usuwa, jak półtora roku wcześniej z kręgu powstania. Czyni to, ponieważ jeszcze ciągle jest poetą, którego kontakty z rzeczywistością przechodzą tylko przez wyobraźnię, a narzędzia pisarskie pozbawione są na ogół zdolności ujmowania faktów na gorąco i w sposób realistyczny. Usunąwszy się do Genewy, z wiosną 1833, wbrew swemu obyczajowi pisarskiemu nakazującemu pracować właśnie jesienią, stwarza prawdopodobnie pierwszą redakcję *Kordiana*. W zaciszu pensjonatu pani Pattey i sielankowych wzruszeń szwajcarskich odchodzi ku samemu sobie, rad jest, że nareszcie wydostał się z Paryża. I dlatego ogniwem następnym niezrealizowanej trylogii zostaje *Anhelli*, wynik skrzyżowania sytuacji emigracyjnej z egotyczną postawą ówczesną poety. Wynik również i w tym bliski *Kordianowi*, że oparty na wysuniętej aż do tytułu koncepcji bohatera związanego autobiograficznie z samym poetą, czego w późniejszych swoich dziełach nie będzie on już czynił.

Kiedy Słowacki w roku 1839 wraca do Paryża, znów przystaje u brzegu polskiego kotła polityczno-emigracyjnego, przystaje uzbrojony w narzędzia pisarskie wyszlifowane pisaniem *Podróży do Ziemi Świętej*. Narzędzia te umożliwiają bezpośredni uchwyt spraw aktualnych, ale upłynęło przecież sześć lat i sytuacja już jest odmienna. Nie o powstanie bezpośrednio już chodzi, lecz o sprawę Konarskiego. Dlatego teraz powraca pod jego pióro ogniwo, którego dotąd brakowało trylogii: samo powstanie. Powraca jednak w *Lilli Wenedzie* jeszcze bardziej zamaskowane aniżeli emigracja w *Anhellim*, ponieważ sprawa ta straciła dla poety gryzącą aktualność. Wyrobione zaś tymczasem narzędzia pisarstwa realistycznego, które obecnie mogłyby już Słowackiemu pozwolić na kontynuowanie politycznego i walczącego wśród stronnictw powstańczych *Kordiana*, zużytkowuje on w innym, bardziej nęcącym go swoją aktualnością kierunku. Tym, jaki ujawniają dygresje *Beniowskiego*.

Kto wie wreszcie, czy wtedy już poeta nie zaczynał nabierać pewności, że za trzecią próbą nie usunie się z pola walki politycznej? Bo tak się przecież stało, mimo zanurzenia w mistycyzm o ileż głębszego aniżeli zanurzenie w literackość około roku 1830. Kwiecień 1848 Słowackiego w Poznaniu, to już nie jego 8 marzec 1831 w Warszawie, ani 26 grudnia 1832 w Paryżu — dni wyjazdu. Po dwóch ucieczkach właśnie wyjście naprzeciw.

IV

Oczywiście, jest to hipoteza, ale taka, że w zamącony porządek twórczości politycznej poety wprowadza ład wyjaśniający to zamącenie, że ustawia należycie wokół niego fakty biograficzne i pisarskie, a z żadnym szeregiem innych faktów się nie kłóci. Można jej jednak naturalnie nie przyjąć.

Dlatego pozostajemy przy dowodach skromniejszych, ale pewniejszych. Otóż jakaś dalsza część *Kordiana* istniała, a świadczy o tym niewzględnie przez Spytkowskiego sprostowanie poety z listy do E. Januszkiewicza (9. XI 1838): „Moja trzecia część *Kordiana* spalona, — popełnilibyśmy więc głupstwo w katalogu, które kiedyś na ciebie w mojej biografii zrzuca”. Januszkiewicz zapewne w katalogu swoich wydawnictw czy na okładce pragnął zapowiedzieć dalsze części *Kordiana*, stąd sprostowanie poety. Milczenie zaś w listach do matki tym się chyba tłumaczy, że wiadomość pochodzi z okresu przerwy w korespondencji z nią, wywołanej aresztowaniami wokół sprawy Konarskiego oraz wzmożoną później ostrożnością korespondencyjną poety w kwestiach związanych z „chorobą kuzynki”.

Nie jest to jednak jakieś pominięcie zasadnicze, o które należałoby autorowi wytaczać gruby proces. Znowu chodzi tylko o to — podobnie jak przy sprawie Mickiewicza — że kwestie te wykluczają się tylko w zaciętrzewieniu interpretacyjnym. Dalsze części *Kordiana* mogły istnieć, jeżeli nawet nie na papierze, to w wyraźnej koncepcji, której ślad przechował się w ciągu *Kordian* — *Lilla Weneda* — *Anhelli*, ale to nie przeszkadza twierdzeniu, że prolog odnosi się tylko do tekstu istniejącego. Na odwrót też nie trzeba wbrew świadectwu poety przekreślać ich bardzo prawdopodobnego istnienia, ażeby dowieść, że Prolog dotyczy tylko obecnej partii dramatu.

Zatem sprzeczności dwóch różnych interpretacji rozdzielone są przez Spytkowskiego linią zbyt stanowczą, w istocie zaś nie są one tak bardzo biegunowe. Jeżeli jednak zostajemy koniecznie przyparci do muru pytaniem, czy Mickiewicz, czy też sam *Kordian* jest Pierwszą Osobą Prologu — jak wybrać? Argumenty Spytkowskiego o siwiźnie, derwiszu etc. są pomysłowe, niestety, nie rozwiązują na korzyść jego tezy sprawy najważniejszej: dziesięciu pierwszych wierszy, wymownie a dokładnie kreślących usypiający charakter twórczości owego poety, o którym w nich mowa. Nie wolno bowiem, jak czyni to Spytkowski powołując się na zdania komentatorów późniejszych, twierdzić, że Słowacki nie miał obiektywnej racji pomawiając Mickiewicza o taką właśnie usypiającą narodową energię twórczość. Nie o racje obiektywne tutaj chodzi, lecz o to, jak Słowacki rozumiał Mickiewicza i dlaczego tak a nie inaczej rozumieć go musiał.

Argumenty Spytkowskiego nie rozwiązują tej kwestii z takich oto przyczyn. Przecież *Kordian* całym swoim postępowaniem nigdy poezji takiej nie podaje narodowi („sen cichy, sen przespany, z pociech jasnym zdrojem”), przecież jest w tym całym ustępie bardzo słyszalna aluzja do chóru aniołów z Widzenia Ewy w *Dziadach*, a wreszcie argumenty, którymi ten ustęp próbuje Spytkowski powiązać z tekstem dramatu, są wyjątkowo nieporadne (s. 23). W śpiewie Nieznajomego dlatego słyszy-

my „pijcie wino, idźcie spać”, bo po prostu zapada wieczór, a dwa pozostałe dowody tekstowe w ogóle z tym ustępem się nie wiążą. Tak więc dawni komentatorzy (Tretiak, Ujejski, Chrzanowski, Kridl) widzący w tej osobie Mickiewicza w moim rozumieniu bynajmniej nie wychodzą przegrani, nawet kiedy na szalę przeciwną rzucić argumenty Spytkowskiego. Te bowiem w niczym nie dotyczą głównego trzonu wypowiedzi tej osoby, sprawy w nich zaczepione są drugorzędne wobec pierwszej i najważniejszej dziesiątki wierszy owej postaci. Powtarzam: w postępowaniu poetyckim Kordiana nic temu trzonowi nie odpowiada, w poezji Mickiewicza, oczywiście tak jak ją pragnął widzieć buntujący się i krytyczny Słowacki — bardzo wiele.

Pozostaje ostatni argument. Dlaczego bardzo przejrzyście i złośliwie atakując luminarzy politycznych w Przygotowaniu, inaczej z Mickiewiczem postępuje Słowacki w Prologu? „Łączenie osoby Mickiewicza z Prologiem krzywdzi nie tylko autora *Dziadów*, ale na równi Słowackiego, któremu tym, delikatnym co prawda, sposobem sugeruje się złośliwość i niezrozumienie dzieł swojego mistrza... Nie wypada też posądzać Słowackiego o brak odwagi” (s. 16).

Ależ nic podobnego, nie o to chodzi! Jeżeli pamiętać, ile ludzkich i codziennych pretensji do Mickiewicza jako człowieka zawierają listy Słowackiego, nim wyjechał on do Genewy, jeżeli pamiętać, że pierwszą jego reakcją po przeczytaniu III cz. *Dziadów* była myśl o pojedynku z ich autorem — to wyłączenie Mickiewicza ze złośliwego kotła czarownic w Przygotowaniu, niewątpliwa dyskrecja w dyskusji podjętej w Prologu, o czym innym świadczą. O tym samym, co i listy poety, kiedy mówił o dziełach wielkiego rywala, o tym samym, co zapisana przez Felińskiego rozmowa, w jakiej tylko jemu i sobie przepowiadał nieśmiertelność poetycką, a nawet Krasińskiego z niej wyłączał. Świadczą mianowicie, że nawet walcząc, nawet wyzywając do pojedynku wieszczów w *Beniowski* — wiedział z kim walczy. I chociaż do Mickiewicza zgłaszał pretensje rozmaite, zaiste był wobec niego mniej małostkowy, aniżeli Mickiewicz chwytem o naprawdę wątpliwej lojalności polemicznej potwierdzający w *Pielgrzymie polskim* lekturę III tomu Poezji, tak niesprawiedliwie przemilczający go w prelekcjach paryskich.

Mickiewicz umieszczony w nocy czarownic u początku stulecia, pomiędzy Krukowieckim i Prądzyńskim, i nawet Czartoryskim i Lelewalem, to dopiero byłaby małostkowość. Słowacki zaś wobec wszelkich przeciwników, jakich uważał za godnych siebie, nawet walcząc, wymagając, nawracając — małostkowy nie był. Proszę sięgnąć do jego listów z gatunku wielkich przypomnień, tych, jakie napisał do Krasińskiego, Węgierskiej, Ujejskiego. „A nie tylko teraz, ale po śmierci nie spuszczyć ci — ani oka nie spuszczyć z ciężaru, który ty podług obrachowania mego masz nieść i dźwigać... bo czuję, żeś silny jest — i za milion lu-

dzi poniesiesz” — pisał do Krasińskiego w roku 1846, ale nie tylko wobec niego umiał być surowym, nie stając się moralizującym pedantem. Nie jest też nim w *Kordianie*, a gdzie w Prologu mieści się złośliwość i brak odwagi wobec Mickiewicza, jeżeli się nawet przyjmuje, że Prolog w niego został wycelowany — doprawdy pojąć trudno.

V

Teza druga Spytkowskiego, będąca rozwinięciem słusznej uwagi Kleinera, że Prolog *Kordiana* — „przeniósł walkę na teren dla Słowackiego jedynie odpowiedni, na teren poezji — i zwalczał mickiewiczowskie pojęcie wieszczki narodowego” (l. c. I, 269) nie nastrocza zasadniczych uwag krytycznych. Teza ta zatem z roli repliki bezpośredniej i tylko z *Dziadami* związanej przemieszcza *Kordiana* w poblize ideologiczne *Konrada Wallenroda* — przesunięcie znów słuszne.

Jednakowoż tym razem chodzi o to, ażeby dziecka nie wylać z kąpielą, to znaczy związków z *Dziadami* nie przeciąć w sposób przesadny, oraz by wytłumaczyć, jak od strony Słowackiego przedstawia się to przesunięcie problemu na teren programów emigracyjnych oraz dlaczego tak sprzeczne ideologicznie wyniki daje w *Kordianie*. Zagadnień tych rozprawa Spytkowskiego nie stawia, ba, postawić nie może z winy jego metody ujmującej cały problem utworu w siatkę idealistycznych postaw, zderzeń wartości, krytycyzmu i relatywizmu, piękna estetycznego i piękna moralnego etc. Tylko niekiedy błyska w tej rozprawie zrozumienie właściwej problematyki (jeden z takich błysków wyodrębniliśmy w postaci tezy trzeciej), ale niknie natychmiast, przesłonięte rozwlekłymi a niewiele mówiącymi rozważaniami z gatunku tezy czwartej. Dlatego to trzy dalsze twierdzenia Spytkowskiego omawiać będziemy łącznie.

„*Wallenrod* stał się dla obu młodszych wieszczów podstawą w ujmowaniu zagadnień narodowych. *Konrad Wallenrod, Lambro i Irydion* — to troiste rozwiązanie tego samego problemu przez trzy indywidualności różne” — pisze Kleiner (l. c. I, 173), znów z całkowitą słusnością. Obserwację jego podejmuje i mocno podkreśla Spytkowski (s. 33). Czytając *Konrada Wallenroda* przed powstaniem, Słowacki zupełnie nie rozumiał jego zaszyfrowanej treści politycznej. Nie rozumiał zaś dlatego, ponieważ, samotnik literacki, także i w Warszawie nie uczestniczył w życiu organizacyjnym, które by mu rozjaśniło polityczne dno podobnych co *Konrad Wallenrod* utworów. Dlatego też sam *Kordian* jest pozbawiony rodziny i kogokolwiek z przyjaciół samotnikiem. Zatajenia tego grzechu zasadniczego, który nie mieści się w kategorii grzechów katechizmowych, ale na pewno mieści się w kategorii grzechów z *Ody do młodości*, nie może mu wybaczyć ksiądz na spowiedzi

przedśmiertnej: „Tyś mi tego nie powiedział grzechu! Zlituj się nad nim, Boże! Wielki Boże!” (akt III, w. 919/20).

Lecz ten samotnik - poeta, o typowo romantycznej biografii wstępnej, przystępuje do działania politycznego w sytuacji specjalnie skomplikowanej, na którą składa się zarówno fikcyjny czas akcji dramatu, jak realny czas jego napisania. Ostatnie lata przedpowstańcze w pierwszym, rok 1833 w drugim wypadku. Te obydwie strony *Kordiana*, rozdzielone klęską powstania, muszą być w równie uważny sposób traktowane przy jego interpretacji, inaczej bowiem nie uporządkujemy niewątpliwych sprzeczności tego dramatu, ale zapłaczymy się w pajęczynę tego typu, co ostatnie partie rozprawy Spytkowskiego.

Samotnik-poeta-Kordian przystępuje zatem w akcie III do działania w sytuacji nader skomplikowanej. Składają się na nią trzy przynajmniej warstwy: 1. odbyte już i nieodwracalne fakty polityczne; 2. konieczność ustawienia głównego bohatera wśród poprzedzających te fakty wydarzeń, do których naprawdę niewiele się on nadawał; 3. dopiero w okresie pisania utworu zdobyte przez Słowackiego pełne zrozumienie roli poezji w tych faktach.

Kolejno objaśnijmy te trzy komplikacje. Nieodwracalnie odbyte fakty polityczne najbardziej determinowały utwór, chociaż z natury akcji, zamkniętej na wiele miesięcy przed nocą listopadową, nie mogły w nim jeszcze wystąpić. Powstanie skończyło się klęską i cokolwiek by poeta napisał w ramach takiej akcji, jego wieszczanie było wieszczaniem wstecz, i każdy je odczytywać musiał poprzez pryzmat klęski.

Kordiana pisał jednak człowiek, który nie uczestniczył zupełnie w objętych tym dramatem sprawach rewolucyjnych. Narodziły się stąd nierozwiązane w utworze sprzeczności, które pomiędzy jego tezy wolno zaliczać tylko z największą ostrożnością. Bo jeżeli nawet niektóre z nich mogą być tam zaliczone, to nie tyle w samym tekście utworu, ile jego popowstańczym wydźwięku. O czym niżej dokładnie.

Słowacki rozumiał wprawdzie, że w latach jego nieświadomości byli w Polsce poeci tyrtejscy, ale zdolny był jako podobnego poetę kreować tylko taki typ psychiczny, który naprawdę znał. Który znajdował się w zasięgu jego własnego doświadczenia społecznego i od niego brał pasję analizy, inteligenckiego krytycyzmu i zwątpień. Słowackiemu zatem fakty polityczne podały na warsztat pisarski pozytywny temat, ale na tym warsztacie nie było jeszcze pozytywnego bohatera, zdolnego naprawdę z tym tematem zmierzyć się i dorównać. Zrozumiawszy przedpowstańczą funkcję poezji, zmuszony był on jednak ustawić naprzeciwko siebie taki temat i takiego bohatera, że nieuchronnie zaroilo się pomiędzy nimi od sprzeczności.

Tylko dotąd sprawa jest pewna. Nie wolno natomiast z tych sprzeczności czynić walki tez, podważających sens postępów politycznych

Kordiana, walki twierdzeń, wynikających z dzieła jako jego wskazania. Tak zaś postępuje Spytkowski, oplatając *Kordiana* tak liczną, tak po dyltheyowsku konstruowaną siecią „sprzecznych postaw poety zilustrowanych dziejami bohatera” (s. 49), że zupełnie w niej się zatracą sens ideologiczny dramatu. Ba, gorzej, siecią, która zapowiada w sposób jako żywo nic wspólnego nie mający z *Kordianem*, jakoby dopiero mistycyzm rozwiązywał te sprzeczności!

Wreszcie warstwa trzecia, której wypada poświęcić najwięcej uwagi. Pomiędzy taki temat i takiego bohatera Słowacki wkomponował przedpowstańczą i nie przez niego pełnioną rolę poezji wodzowskiej, wieszczkiej i dlatego takiego poetę uczynił podchorążym i głównym spiskowcem. Ale powstanie już odbyte skończyło się historycznie klęską. Stąd pytanie zasadnicze: kto jest jej winowajcą? Może poezja zagrzewająca do walki, poezja rewolucyjna i wieszczą? Bo zobaczymy za chwilę, że winowajcą może być również kto inny...

Spytkowski odpowiada, że głównie poezja: „rozczarowaniem, jakie spotkało Kordiana w jego roli poety - Tyrteusza, sceną w szpitalu wariatów i Prologiem o b n i ż a ł w o g ó l e w a r t o ś ć p o e z j i w o d z o w s k i e j, kwestionował skuteczność jej wpływu na naród i jego wolność” (s. 35). Gdzie indziej powtarza to bardziej filozoficznie, że Kordian w podziemiach katedry „konfrontuje moc słowa poetyckiego, jego zdolność do wywoływania skutków bytowych” (s. 9).

Czyżby? Przecież w tekście dramatu Kordian - poeta nie dlatego przegrywa, że w ogóle zagrzewał i wzywał do walki i nie w tym jest jego wina. Przegrywa natomiast z braku realnych sił społecznych i narodowych, które byłby on zdolny poruszyć oraz, na planie dalszym, z braków jego własnej psychiki. Lecz braki jego indywidualnej psychiki nie obciążają naturalnie samego konta poezji. W konstrukcji jego losu stanowią one remanent jego wstępnej biografii romantycznej, a w zamiarze poety -- dalszy ciąg tłumaczeń, dlaczego człowiek o podobnej jak on wyobraźni zdolny był teoretycznie zagrzewać do czynu, a mniej zdolny działać naprawdę. Należą zatem te braki do zakresu wskazywanych już sprzeczności między tematem a bohaterem.

Powiadam jeszcze dokładniej: konstrukcja losu Kordiana - poety ani nie służy temu, ażeby za pośrednictwem jego klęski ukazywać w ogóle klęskę poezji politycznej i walczącej (stanowisko Spytkowskiego), ani też temu, ażeby poprzez przeciwieństwo między jego hasłami a porażką w obliczu imaginacji i strachu potwierdzać starą teorię rozdźwięku. Służy natomiast i jedynie temu, by wskazać, co w przeddzień powstania, w warunkach ówczesnego apelu do sił rewolucyjnych, zdolny był zdziałać odcięty od ludu romantyczny poeta rewolucyjny, do jak tragicznie wąskiego kręgu docierał jego apel, jeżeli w dodatku ten poeta obciążony był skażeniami romantycznego egotyzmu.

Tylko to posiadamy w tekście dramatu naprawdę, przy czym, rzecz jasna, zdanie takie nie przekreśla pytań, czy tak konstruując los Kordiana zamierzał w ten sposób Słowacki unieważnić możliwości poezji wieszszej właśnie po powstaniu. Pytanie takie jest jednak wtórne i nie należy go rozstrzygać, dopóki na tekście dramatu nie zostanie ustalona kwestia pierwsza. Nie należy rozstrzygać, a tym więcej mieszać spraw odrębnych. Tak zaś niestety czyni Spytkowski.

Jeżeli na tekście, to oczywiście nie pośród wyrwanych stąd i owąd wierszy, ale pośród głównych faktów polityczno - rewolucyjnych oraz ich powiązań z postępowaniem Kordiana. W tym głównie fakcie polityczno - rewolucyjnym dramat Słowackiego nie różni się od *Konrada Wallenroda* i rzeczywistych pomysłów rewolucyjnych tego okresu. Jest nim koncepcja rewolucji pałacowej, w *Kordianie* przybierająca postać zamachu na cara i jego rodzinę. Ta zaś koncepcja, jak trafnie zauważył Szyper, podobnie jak i „koncepcja dywersji indywidualnej w *Wallenrodzie* jest tylko pewnym skrótem, uproszczeniem zasadniczej koncepcji rewolucyjnej romantyzmu politycznego tych czasów, wynikającej — podobnie jak przecenianie roli jednostek — z braku oparcia o masy ludowe” („Romantyzm polityczny a twórczość młodzieńcza Mickiewicza”, *Kuźnica*, 1949, nr 2).

W *Konradzie Wallenrodzie* tylko dywersja indywidualna wysoko postawionego i zakapturzonego osobnika. W *Kordianie* pełna, bo oparta na realnym spisku koronacyjnym, koncepcja rewolucji pałacowej. Trudno odgadnąć, co Słowackim powodowało, czy literackie możliwości tematu, czy też trafne wyczucie polityczne — dość, że wprowadzając spisek koronacyjny trafiał on w sedno pomysłów rewolucyjnych romantyzmu politycznego sprzed roku 1830. Trafiając umieszczał *Kordiana* na podobnej linii co spisek dekabrystów. Próbę walki w ramach takiej koncepcji Kordian przegrywa w scenie ze spiskowcami, ale nie on przecież jest winowajcą tego, że po tej porażce zostaje zepchnięty do roli indywidualnego zamachowca i tę przegrywa również.

Także pod innym względem uderzał poeta w sedno: przez to, że akcję dramatu umieścił w Warszawie. Już stwierdziliśmy, jak ważną rolę w apercpcji *Kordiana* spełniła taka lokalizacja. Tutaj jedynie chciałbym dodać, że właśnie dzięki temu, nawet jeżeli osłabimy wiązadła genetyczne pomiędzy III cz. *Dziadów* a *Kordianem*, nie zdołamy ich nigdy zerwać. „Zamiast procesu filareckiego przedstawiał spisek będący uwerturą powstania, zamiast studentów wileńskich — belwederczyków, zamiast Nowosilcowa i jego zauszników — cara i wielkiego księcia Konstantego” (Kleiner, l. c. I, 232). Tym zyskiwał przewagę tematyczną nad Mickiewiczem, ale przewagę na terenie wytyczonym przez *Dziady*, a nie *Konrada Wallenroda*. Spytkowski ujmuje tę sprawę podobnie, bez niepotrzebnej przesady interpretacyjnej, jaką stwierdzamy w partiach dotyczących

Prologu, i stąd wywody w tej kwestii, przynależne do drugiej tezy głównej jego pracy, całkowicie przekonują (por. s. 29—30).

To że główny fakt polityczno-rewolucyjny *Kordiana* został wybrany przez poetę jak najtrafniej, jeśli chodzi o jego znamienność, nie znaczy oczywiście, ażeby ta właśnie trafność była argumentem, w imię którego Kordian jako przywódca spiskowych każe sięgać przede wszystkim po głowę cara. Argument u niego występuje inny i on to od razu wprowadza w zakres sprzeczności utworu naprawdę istotnych, a nie tych, które zawierają się w niesprawdzalnej grze komentatorów.

Czym Kordian argumentuje prawo spiskowych do tej głowy? Namiętną opowieścią o terrorze rewolucyjnym rewolucji francuskiej (akt III, w. 211—228, „gilotyna była tragedią ludów, a króle widzami”), opowieścią wszakże, w której w ustach Kordiana maleje i ginie istotny motor owej gilotyny: lud świadomy swoich celów rewolucyjnych. Pozostają tylko jakieś „wielkie południa Tytany” i tłum, gawieź podobna warszawskim widzom koronacyjnym. Zwrotami, jakimi posługuje się Kordian w swojej agitacji, nie posłużyłby się nigdy w kilkanaście lat później autor *Odpowiedzi na Psałmy przeszłości*. Bo ten zagadnienie już zrozumiał.

Sprzeczność więc, a ściślej mówiąc — całkowite przeoczenie. Przeoczenie stąd płynące, że jak słusznie stwierdza Spytkowski: „Od pierwszej sceny dramatu Kordianowi brak podstawowego w życiu człowieka czynnika: otoczenia” (s. 46). Najmocniej tego czynnika brak mu w momentach działalności rewolucyjnej. Bo wówczas podobnie jak w opowieści o terrorze występuje Kordian, rewolucjonista samotny, dla którego lud jest gawiedzią, niczym więcej, a nie jest siłą rewolucyjną, którą byłby on zdolny zrozumieć, jeżeli nie w jakimkolwiek ze swoich postępów, to przynajmniej argumentów. Stąd, przypomnieć warto, doktor-kusiciel wiele wierzeń Kordiana podważa, ale nie występuje pośród nich zupełnie wiara w lud i jej rozdarcie przez doktora. Nie występuje, ponieważ jej nie spotykamy w rewolucyjnej działalności Kordiana. Istnieją w niej tylko wyjątkowi ludzie poświęcający się za wolność.

VI

W tekście dramatu linie klęski Kordiana są więc jasne. Porażka na linii rewolucji pałacowej, porażka na linii indywidualnego zamachu, każda z tych porażek inaczej uzasadniona. Równie jasna jest linia w wydarzeniach dramatu nieobecna: linia związków pomiędzy rewolucjonizmem Kordiana a siłami ludowymi, zdolnymi uczynić z niego coś więcej nad istotę, „co swe cierpienia ludom przynosi w ofierze i gromom spadającym wystawia cel czoła” (akt III, w. 785/6).

Dlaczego mimo to *Kordian* brzmi jako utwór pełen radykalnego protestu, a trzecia teza Spytkowskiego jest tak niezbita? Klęska powsta-

nia, fakt nieodwracalny, który w przeprowadzeniu samego przebiegu dramatu tyle wywołał niezgodnych napięć pomiędzy nadanym tematem a dostępnym poecie bohaterem pozytywnym, ma również swoją stronę dodatnią dla dzieła Słowackiego. Oskarżenia Kordiana w centralnej scenie spiskowej padają wprawdzie ze stanowiska samotnika, ale padają w to samo miejsce, oskarżają tych samych przywódców powstania, których piętnował cały radykalny odłam emigracji.

Mało tego! Słowacki jest jedynym wielkim poetą, który twarzo i stanowczo potępiania te wygłasza. Czytane zaś po przegranej powstania, nie są one już tylko rozgrywką między zwolennikami a przeciwnikami rewolucji pałacowej, są rozgrywką o przebieg odbytego później powstania i sprawców jego klęski. Również porażki Kordiana oglądane z tej perspektywy nie stanowią jego indywidualnych przegranych. Stają zadziwiająco blisko takich np. słów Mochnackiego, pisanych po 15 sierpnia 1831, w trwodze o losy powstania: „Istotą rewolucji nie jest zgiełk uliczny, nie jest wieszanie zbiegów i zdrajców na latarniach, nie jest żadna burzliwa scena nocna, ale jest nią głęboka umiejętność zaradzenia potrzebie ogólnej w razie nagłym nadzwyczajną usilnością, niepraktykowana w czasach pokoju i dobrego mienia; umiejętność odgadywania, oświecania i podniecania publicznego ducha; umiejętność powszechnej wszystkich opinii, na której moc rządu i siła jego poruszeń zależy”. („Restauracja i rewolucja”, *Dziennik Krajowy*, 22. VIII, 1831, por. *Pisma rozmaite*, Berlin 1860, I, 93).

Do podobnego wniosku w ostatecznym swoim wydzwiku prowadzi *Kordian*. Nazwisko Mochnackiego nie pada zaś jedynie gwoli cytatu. Chodzi o to, że ten wydzwitek *Kordiana* można by określić dokładniej dopiero przez ustawienie dramatu na tle publicystyki politycznej emigracji czy np. pierwszych popularnych książek historycznych Lelewela, jak *Dzieje Polski potocznie opowiedziane* (1829). Spytkowski nawet tego nie próbuje, ideologię Kordiana zawiesza w absolutnej próżni i to jest najważniejsza luka jego studium, luka wywołana zaufaniem do metodologii idealistycznej. Nie może tego zadania podjąć też niniejsze omówienie — pozostawmy przy jej wskazaniu.

Oprócz klęski powstańczej, która oskarżenia Kordiana ustawiła w nowej perspektywie, jeszcze sprawa poezji wieszczej. Napisaliśmy wyżej, że chociaż w tekście dramatu nie sama poezja tyrtejska zostaje potępiona, lecz raczej jej głusi słuchacze, pozostaje otwartą kwestia stosunku do podobnej poezji po powstaniu. Pora tę kwestię zamknąć. Złośliwości tekstu w scenie z doktorem są w tej mierze jaskrawe, a dotyczą oczywiście tylko sytuacji popowstańczej: „naród ginie, dlaczego? aby wieszcz narodu miał treść do poematu, a wieszcz rym odlewał” (akt III, w. 720/21). Zauważmy bowiem, że w scenie tej, podobnie jak w wizycie

u papieża, chronologia wydarzeń i sądów mogących się pomieścić w latach akcji dramatu jest najbardziej naruszona na rzecz popowstańczego stanu rzeczy. Naruszona naturalnie nie dla przypadku.

Dlaczego jednak w tej nowej sytuacji (do niej też wyraźnie odnosi się pierwszy wiersz Prologu — „Boże! zeslij na lud twój wyniszczony bojem sen cichy etc.”) poezja wieszczka zostaje zaatakowana z imienia? Słowacki znów tutaj korzysta z praw wiedzy o przyczynach klęski powstania i przyczyny te odnosi do samej poezji. Okazała się nieskuteczną, ponieważ przegrała. Przegrała zaś, ponieważ nie miała do kogo apelować, wobec tego wieszcz na ruinie jest podwójnie bezużyteczny. Bo już doświadczalnie historia dowiodła, że kunktatorstwo klasowe i polityczne, które nie zdołało dla sprawy narodowej poruszyć masy chłopskiej, było bezpłodną skałą, wobec której samotnie postawiona poezja rzeczywiście nie posiada zdolności „wywoływania skutków bytowych”.

Czyli inaczej i w sposób, który by sprawę tę połączył ze zdaniem, że w samym tekście dzieła nie poezję potępiono, lecz poddano krytycznej analizie zespół okoliczności historyczno - społecznych, niezdolnych z jej hasła uczynić prawdy. Po przegranej powstania poezja narodowa, która zamiast budzić krytycyzm, zamiast szukać winnych, usypia naród jego rzekomą misją mesjaniczną, była dla Słowackiego jeszcze mocniej nie do przyjęcia, ale znów dla swich treści ideologicznych, nie dla samego jej faktu. Przecież Słowacki pragnął dla siebie również miejsca poety - przywódcy, ale tak określonego ideologicznie, ażeby nie gubił się w nim jego krytyczny patriotyzm, jego radykalizm, jego zdolności analityczne.

W okresie pisania *Kordiana* postulaty podobne wydają mu się zapewne nie do pogodzenia, stąd przycinki, dąsy, złośliwości. Ale już autor *Grobu Agamemnona*, w którym te postulaty zdołał on całkowicie połączyć, gdzie właśnie oskarżając czerep rubaszny wejdzie w rolę takiego poety, ten autor przestanie wątpić w wieszczą i nadal aktualną po powstaniu funkcję poezji. Przestanie, kiedy w niej wyrazi treści ideologiczne, jakie były dla niego do przyjęcia. *Kordian* zaś pochodzi z lat, kiedy te obydwa kierunki mogły wyglądać na niemożliwe do skojarzenia. Poeta zaś nie przeczuwał, że właśnie przez opór stawiany nawet poezji tyrtejskiej już poniekąd te kierunki kojarzył, już zapowiadał jemu tylko właściwą linię twórczości patriotycznej. Bardziej od niego wyczuli to pierwsi czytelnicy, dla których utwór od razu stawał się szkołą krytycznego, radykalnego i rewolucyjnego patriotyzmu.

Dlatego to *Kordian* mimo nikłego w tekście wątku prawdziwie rewolucyjnego jest jednak dramatem protestu szczerze radykalnego, jest zapowiedzią „wszechwładztwa ludu” i republikanizmu poety. Zwłaszcza z trójcy wielkich kompozycji — *Dziady*, *Nieboska komedia* i *Kordian* — tylko w nim czytelnik przepojony podobnymi tendencjami odnajdywał

formę dla ich realizacji. Formę w krytycznym pesymizmie poety i w nadal trwającym, ba, pogłębianym na skutek klęski oskarżeniu — sprawdzoną przez historię.

VII

A książka Spytkowskiego? Trochę zniknęła w tych wywodach. Jest ona pozycją niewątpliwie cenną i godną lektury, pouczającą w swoich tezach słusznych, a ostrzegawczą w metodologicznych powodach pomyłek. Te powody są typowe dla obecnego stanu polonistyki, a złożone z dwóch odrębnych źródeł błędu. W partii dotyczącej Prologu filologiczne wczytywanie się w urywki i zbieżności wypowiedzi, które wyjęte z kontekstu wyglądają na przekonywające, a wprowadzone doń z powrotem — przeważnie się rozplývają. Wczytywanie się, z jakiego powstaje jednostronna konstrukcja, o wnioskach o wiele za szerokich od jej rzeczywistej podstawy. Dlatego tę tezę Spytkowskiego, pierwszą w kolejności, staramy się prostować i korygować.

W partii dotyczącej niewątpliwych sprzeczności *Kordiana* źródłem błędu staje się całkowite zawieszenie utworu w interpretacyjno-idealistycznej próżni, rozstawienie jego problematyki tylko na dwóch osiach. Pierwsza z nich to dotychczasowi komentatorzy polonistyczni, druga to ogólnikowe postawy typu diltheyowsko-sprangerowskiego. Tak skrupulatnie przeprowadzone, jak gdyby inny sposób rozstawienia tej problematyki, na osiach konkretnych tendencji romantyzmu politycznego i sytuacji popowstańczej, nie istniał. Istnieje tymczasem i on dopiero pozwala sprzeczności dzieła ustawić we właściwym porządku. Porządek proponujemy szkicowo, a odnośne wywody Spytkowskiego prawie całkowicie przemazujemy.

Mimo tych błędnych założeń w dwóch tezach Spytkowski dociera do słusznych wniosków. Pierwsza z nich, *Kordian* a *Konrad Wallenrod*, stanowi trafne poszerzenie obserwacji J. Kleinera. Druga, o rewolucyjno-ludowym charakterze dzieła tak widocznie jest oczywista, że nawet przy niewłaściwej metodzie interpretacji nie da się jej uchylić. Obydwa te twierdzenia opatrujemy w argumenty wspierające ich słuszność, nie tylko według osi występujących w omawianej rozprawie.

Książkę zaś J. Spytkowskiego oraz związany z nią wstęp do wydania *Kordiana* w „Bibliotece Arcydział Poezji i Prozy” (nr 13), książkę niewątpliwie odważną przez sięgnięcie do jednego z podstawowych problemów interpretacyjnych u Słowackiego, problemów obecnie o wiele donioślejszych nad jeden więcej przyczynek do źródeł mistyki poety — powinien przeczytać i przemyśleć każdy polonista. Chociażby dlatego, że nie wierzę, by wypędzony ze szkoły w okresie jędrzejewiczowskim rewolucyjny dramat Słowackiego miał w Polsce ludowej pozostać nadal pod tą kłatwą.



JÓZEF MAKSYMILIAN OSSOLIŃSKI JAKO PISARZ I HISTORYK LITERATURY *)

Dedykt wygłoszony na akademii poświęconej uczczeniu dwusetnej rocznicy urodzin J. M. Ossolińskiego 6. IV. 1949, w Bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu,

Wielka fundacja biblioteczna Ossolińskiego uzyskała akt prawny w r. 1817. Jego główne dzieła, naukowe i literackie, ukazują się drukiem w wieku XIX, nieraz już po śmierci autora. Chronologia ta wywołuje wrażenie, że zarówno zbieractwo jak twórczość pisarska Ossolińskiego należy do historii erudycji polskiej XIX stulecia. Ale ujęcie podobne, chociaż słuszne formalnie, jest tylko połowicznie prawdziwe.

Józef Maksymilian Ossoliński urodził się w roku 1748. Był młodszymi latami 13 od Krasickiego, o lat 12 czy 11 od Trembeckiego, o lat 7 od Karpińskiego, śpiewaka Justyny. Był starszy o lat 2 od Książnika i Zabłockiego, o lat 7 od Węgierskiego. Ta niespodziana chronologia literacka nakazuje umieścić go między ludźmi epoki Stanisława Augusta. Sama metryka urodzenia Ossolińskiego czyni go najpierw uczestnikiem, a później świetnym pogrobowcem polskiego Oświecenia. W tej właśnie formacji historycznej i kulturalnej rozwija się cała biografia umysłowa i literacka pisarza, który przeżył później ćwierć XIX stulecia.

Ossoliński ukończył kolegium jezuickie w Warszawie na Nowym Mieście, gdzie Adam Naruszewicz uczył go poetyki i historii powszechnej. W ten sposób Ossoliński znalazł się w liczbie uczniów pisarza, który w hierarchii literackiej okresu posiadał miejsce ciągle przodujące. Z dedykacyj stulecia, listów, aluzji tekstowych, przekazów pamiętnikarskich można utworzyć szeroki krąg literacki, powstający wyraźnie wokół Naruszewicza. Ossoliński stanowi w tym systemie małe ogniwo. To Naruszewicz uczy go wodzić piórem przyciężkim po papierze, gdy młodzieniaszka zawodzi natchnienie poetyckie, a trzeba przyznać, że zawodzi go zbyt często. Z tych samych rąk przejmuje Ossoliński poszanowanie dla erudycji historycznej i nakaz jej krytycznego badania. Co więcej, nauczyciel prowadzi młodego wychowanka nie tylko na obiad czwartkowy do króla Stanisława Augusta, ale także — do druku. Pierwsze swoje rękopisy Ossoliński znosi do redakcji *Zabaw przyjemnych i pożytecznych*, którą włada Naruszewicz. Tutaj, w r. 1770, zaraz w pierwszym roczniku Ossoliński debiutuje jako pisarz — na równi z Książnikiem, Zabłockim, Węgierskim, którzy także na kartach *Zabaw przyjemnych i po-*

*) Szkic powyższy stanowi skrót obszerniejszego studium *J. M. Ossoliński jako pisarz i historyk literatury*.

żytecznych występują po raz pierwszy w druku. Już nie tylko metryka urodzenia, ale także start literacki wiąże Ossolińskiego z grupą stanisławowską.

Trzeba powiedzieć — na dobro pisarza czy redakcji — że Ossoliński debiutuje w *Zabawach*, mimo że był to miesięcznik poetycki, jako prozaik. Szorstkim, staropolskim piórem Ossoliński ułożył według Liwiusza „Rozmowę Pyrra z Fabrycjuszem o dostatkach i ubóstwie obywatelskim” (1770), po czym w roczniku następnym drukował jeszcze przełożoną z francuskiego „Rozmowę między Platonem i Ezopem”, techniką Lucjana z Samosaty czy Fontenelle’a. Forma literacka — dialog o treści dydaktycznej — i wybór patronów, cały ten zespół treści i motywów kulturalnych, które napotykaemy w debiucie Ossolińskiego, raz jeszcze tłumaczy i wyjaśnia wiek XVIII, macierzysty wiek autora.

Disiecta membra dalszej twórczości Ossolińskiego pozostały w dużej mierze w rękopisach i nie tworzą całości artystycznych. Gdy patrzymy na te próby, fragmenty, pomysły zaniechane, widać jasno, że Ossoliński — jak cała Polska Stanisława Augusta — zmienił swój model literacki. Naruszewicza przeniósł sprawiedliwie na półkę dziełopisów, jał zaś rozczytywać się w pismach, znaczonych sławnym kryptonimem X. B. W. Przysłał do nowej szkoły powieściopisarskiej, którą fundował właśnie Ignacy Krasicki, Xiążę Biskup Warmiński.

Ale nie wyszedł poza szkice i bruliony, ciągle nierad z własnej pracy pisarskiej i ciągle skazując na dalsze doskonalenie. W podobnym uprawianiu pisarstwa można widzieć pewien niedowład techniki romansej, której Ossoliński nie opanował należycie, a także postawę literata-amatora, który bawi się literaturą, zgodnie z poglądami klasy społecznej, do której należy. Oto powody, dla których Ossoliński nie posiada żadnego dzieła ukończonego. Twórczość ta, rozproszona i z woli autora podarta w strzępy, stanowi jednak dokument literacki dużej wagi, wskazuje bowiem, jak urabiał Krasicki nie tylko romans obyczajowy dla całego pokolenia czytelników, ale także jak wpływał na życie społeczne. W tym zakresie bruliony Ossolińskiego kryją niejedno światło historyczne.

Na czele pisma *Wiek mój*, dla którego Ossoliński upatrzył sobie wzór literacki w *Historii na dwie księgi podzielonej* Krasickiego, znajduje się ważna dedykacja ofiarowana autorowi *Pana Podstolego*. Ten krótki tekst stanowi przykład wybornej prozy, którą Ossoliński niepotrzebnie później skomplikował. Ale ponadto zawiera szereg wskazówek świadczących, jak bardzo młody pisarz zapatrzył się na swojego mistrza:

Po zjawieniu się *Doświadczyńskiego* byłem dwa razy w Lublinie. Za pierwszym razem jeden tylko z Jaśnie Wielmożnych zamierzył się swoją powagą obciążyć moje ramię. Coś mu na myśl nagle przyszło, nagle go zatrzymało. Za drugą bytnością podobnym zamachem nikt mnie nie zastraszył.

Bez trudu rozpoznajemy przyczynę, która powstrzymała ramię dygnitarские. Była to mała kartka z *Przypadków Doświadczyńskiego*, opisująca Trybunał Lubelski:

Szedłem kolejno — Mikołaj Doświadczyński opowiada swoje zabiegi sądowe — oddając wizyty, a gdym spracowany przykrą podróżą spoczywał w domu, przybiegł do mnie plenipotent, donosząc, iż nazajutrz przypadały imieniny jednego z Jaśnie Wielmożnych, trzeba więc, aby przygotować godne tak zacnej osoby wiązanie. Ten Jaśnie Wielmożny Jan w Piotrkowie Ewangelista, był teraz w Lublinie Chrzcicielem. In gratiam tak wielkiej gali dawał bal mój adwersarz; żeby się nie dać nie tylko w sprawie, ale i w szczodrobliwości przewyciężyć, karetą moja francuska z szorem mosiężnym wyłaczanym przeniosły się zaraz do wozowni J. W. solenizanta, i nie bez skutku. Uczulem albowiem nazajutrz dowód łaski jego, idąc na wschody ratuszowe wsparł się na mnie, i miałem honor dźwigać go do samej izby sądowej.

A oto nowe świadectwo kultu literackiego, które Ossoliński zanotował swoją wartką techniką pisarską:

Na trakcie pewnym znajdowała się spustoszona austeria. Prawdziwie mówiono, że złe w niej mieszka. Nocując, nieraz od deszczu zmokłem. Trafiło mi się niedawno tamtędy przejeżdżać. Z podziwieniem zastałem miasto nikczemnych pustek (— to znowu określenie Krasickiego z pierwszej oktawy *Monachomachii* —) dom pobity i wygodny. Niepodobno mi było żadnym sposobem dopytać, co skrzętnego pana owej wioski do tego porządku przywiódło, aż nawiedziwszy go, dowiedziałem się z ust własnych, że przed kilku miesiącami od przechodzących kramarzów kupił *Podstolego*.

Chyba nigdy żaden pisarz nie sławił drugiego pisarza podobną pochwałą!

Ze wszystkich tych fragmentów, notat, prac porzuconych Ossoliński przygotował do druku tylko jedno dzieło: *Wieczory Badeńskie czyli powieści o strachach i upiorach*. Książka ta miała długą historię wydawniczą, zanim ukazała się w Krakowie w r. 1852, staraniem Józefa Czecha, zasłużonego księgarza. W roku swojej publikacji już nie mogła liczyć na zbyt wielu czytelników, była spóźniona o dobre pół wieku. Swoje „powieści o strachach i upiorach” spisywał Ossoliński ku schyłkowi XVIII stulecia, wypowiedziawszy ostrą i szyderczą walkę wszelkim postaciom zabobonu. I znowu uzasadnień kulturalnych dla tej książki trzeba szukać w głębi Oświecenia, laickiego wieku. Romantyzm uczynił upiora bohaterem literackim, o strachach opowiadał ballady pełne cudowności. Ale Ossoliński, gdy do końca życia poprawiał *Wieczory Badeńskie* i w cyklu powiastek rozprawiał się prawie po wolterowsku z duchami spacerującymi po ziemi, czytał ciągle swoje: ks. Jana Bohomolca generalne rozpra-

wy z zabobonem — *Prognostyk zły czy dobry komety z r. 1770, Diabła w swojej postaci z r. 1772* (lub w którymś z licznych wydań późniejszych) :

Uczył książd Jan i trudno zaprzeczyć, że mądrze, jednak od jego kul potrafiły się błędy uchronić. Ażali nie uda się ich wypłoszyć grzechotką?... Nil desperandum!

Tak wszystko, cokolwiek pisał Ossoliński, zarówno w formach: dialogu, domorosłej powiastki filozoficznej, jak w treści i postawie ogólnej, należało do wieku Oświecenia.

Długoletnie obcowanie z książką wyrobiło w nim zmysł bibliograficzny i bardzo nowożytny szacunek dla źródeł historycznych. W bibliotece Załuskich powstawał współcześnie znakomity warsztat pracy bibliograficznej. Ossoliński jął specjalizować się w bibliografii literackiej. W wielkim trudzie pisarskim, z wyraźną intencją, aby erudycję historyczną czerpać z pierwszej ręki, Ossoliński zaczął układać słownik pisarzy polskich wieku XVI. Szkice te, pisane niepowabnym piórem, rozrastały się autorowi w małe monografie o ludziach wieku złotego, które Ossoliński układał w kolejności przygodnej. Tak powstały okazałe księgi in quarto, wyprzedzające o sto lat Gabriela Korbuta: *Wiadomości historyczno - krytyczne do dziejów literatury polskiej*, z których zaledwie tomy 1 — 3 ukazały się drukiem za życia autora, tom 4, z rękopisów pośmiertnych, dopiero w r. 1852.

Praca naukowo - literacka Ossolińskiego zastanawia rozmiarami erudycji, ale przede wszystkim swoją formą budowania wiedzy o przeszłości. Współczesna historia literatury pracowała narzędziami bibliografii — od Załuskiego do Feliksa Bentkowskiego — różnej zresztą precyzji. Studium historii w rękach Naruszewicza i jego szkoły zdobywa syntezę przeszłości, ułożoną nie zawsze dokładnie z elementów encyklopedycznych stulecia. Na tym tle Ossoliński uprawia formę nową i własną: monografię literacką, wśród których żywot Stanisława Orzechowskiego urósł do wielkiego tomu. Warsztat polonistyczny Ossolińskiego przynosi na przełomie XVIII i XIX wieku inicjatywę naukową, zupełnie nieoczekiwaną. Nauka okresu romantyzmu niecierpliwym słowem Michała Wiszniewskiego wyszydziła dzieło starca z poprzedniej epoki. Oddał mu sprawiedliwość pozytywizm spokojnym sądem Piotra Chmielowskiego, przedstawiciela pokolenia, które uczyni monografię swoją wypowiedzią naukową.

Józef Maksymilian Ossoliński pomaga nam budować pomost kierunkowy naszej kultury, łączący Oświecenie i pozytywizm.

I

Książka Lucjana Rudnickiego pt. *Stare i nowe* jest niewątpliwie ważnym zdarzeniem literackim w życiu kulturalnym Polski po wojnie. Właśnie z d a r z e n i e m, bo (uwieczniona pierwszą państwową nagrodą literacką odrodzonej Polski) poruszyła istotnie żywo czytelników i krytyków, stała się przedmiotem interesujących dyskusji i coraz powszechniej (już w drugim, stutysięcznym nakładzie) przenika w świadomość społeczno-kulturalną wielu. „Ta piękna książka — pisał Aleksander Wat (*Odrodzenie*, nr 50, 1948) — opowiadająca o pięknym życiu robotnika, który wyszedł z zapadłego ciemnogrodu na wielki szlak rewolucyjny, została uznana za literackie odzwierciedlenie drogi polskiego proletariusza i dziejów polskiego ruchu robotniczego”.

Piękna książka... odzwierciedlenie drogi polskiego proletariusza... — te określenia są oddaniem sprawiedliwości zarówno walorom artystycznym jak i wartościom ideologiczno-dokumentalnym książki Rudnickiego. Spotkała się ona ze zgodnym, pozytywnym przyjęciem krytyki, choć recenzenci zawodowi mieli duży kłopot ze sprawą określenia jej rodzaju literackiego, z ustaleniem, w jakiej mierze ta niezwykła książka mieści się w tradycyjnych konwencjach literackich. Czytelnikom sąd o *Starem i nowem* ułatwiła znakomicie doskonała przedmowa Andrzeja Stawara. O Lucjanie Rudnickim, o tym, że pisał on już dawniej (w roku 1920 ukazała się jego powieść pt. *Odrodzenie*), wiedziało w Polsce niewiele. Stawar zinterpretował wnikliwie funkcję społeczną środowiska, z którego wyszedł Rudnicki, przedstawił dzieje jego niespokojnego życia, etapy działalności politycznej, ocenił początki pracy pisarskiej. (Ciężyla nad nimi tradycja „powieści społecznej” Struga i Daniłowskiego, przedstawiającej lata fermentu rewolucyjnego, opisującej przede wszystkim „przeżycia inteligentów o wyrafinowanym życiu sentymentalnym”, niezdolnej wyrazić treści, jakie wносиło doświadczenie klasowe Rudnickiego). Przedmowa Stawara zawiera trafną, powtarzaną później przez innych krytyków ocenę ideologicznych i artystycznych wartości książki Rudnickiego. Krytyk, piszący o *Starem i nowem*, nie może pominąć interpretacji Stawara. Cytuję z niej fragmenty, które najcelniej określają bezsprzeczne walory omawianego utworu:

„...*Stare i nowe* Rudnickiego opowiada nie tylko o losach jednego człowieka. Przekazuje opowieść o walce robotniczej staczonej w naszym kraju. Nie mamy tu bynajmniej schematu niby wzorowego, co zdarza się spotykać nieraz w opisach wydarzeń dokona-

nych z punktu widzenia zwycięskiego finału. Błędy i zwątpienia, naiwne odkrycia i rozczarowania, zawikłane manowce rozwoju jednostki w warunkach przełomu społecznego wyrażają się w formie bezpośredniej, żywej i prostej”.

„... *Stare i nowe* Rudnickiego z właściwym autorowi darem narracyjnym, dobitnością wyrazu, trafnością obserwacji opowiada o sprawach złożonych, intelektualnych, w życiu ludzi prostych. Wyraża rozległy obszar doświadczeń życia i walki mas, w okresie przełomu, który bezspornie uznany zostanie za największy i najważniejszy tak co do skali jak głębokości przemian w dziejach. Opowieść to prosta — nie siląca się na ważność, ale ważność ta wyrasta w niej z materiału wcielonego w kształt opisowy”.

„... *W Starem i nowem* uderza nie tylko autentyzm, nowość surowego materiału jak w dotychczasowych próbach. Książka napisana została przez autora o wyrobionym piórze, umiającego korzystać ze swego daru narracyjnego, w sposób właściwy rozłożyć akcenty, selekcjonować”.

Obszerny artykuł Kazimierza Wyki pt. „Pisarz ludowego optymizmu” (*Odrodzenie*, nr 3, 1949) jest — obok przedmowy Stawara — najcenniejszą pozycją krytyczną omawiającą książkę Rudnickiego.

„Optymizm Rudnickiego — pisze Wyka — jest optymizmem członka klasy wstępującej społecznie, klasy przekonanej, że jej horyzonty dopiero się otwierają. Jest optymizmem ludowym, ukazanym na historycznym przykładzie polskiego proletariatu. Własna ciekawość i roztropność intelektualna Rudnickiego, to tylko bardziej stężony koncentrat tego optymizmu. Waga zaś pamiętników jego w tym się zawiera, że jest to pierwszy w naszym piśmiennictwie, który przedarł się poprzez wszystkie niebezpieczne zakręty i konwencje spowiedzi autobiograficznej gawędy, lirycznego wspomnienia. Przedarł się nie tracąc świeżości tego optymizmu, nie przerzucając go jedynie w lata młodości, nie rozcieńczając w sentymencie przywiązań do spraw minionych”.

Poza uzasadnieniem tej trafnej tezy — R u d n i c k i p i s a r z e m l u d o w e g o o p t y m i z m u — artykuł Wyki zawiera bardzo interesujące próby określenia „...miejsca Rudnickiego na mapie metod narracyjnych naszej prozy”. Doświadczenia społeczne Rudnickiego pozwalają nam zrozumieć artystyczne osiągnięcia jego książki, sposób, w jaki wyzyskał on konwencje literackie: pamiętnika, powieści autobiograficznej, gawędy wspomnieniowolirycznej. Rudnicki czerpie z walorów kultury narracyjnej, stworzonej przez literaturę szlachecką. Wyzyskuje ją jednak w inny sposób, niż czynili to tradycjonałiści szlacheccy, Rzewuski, Pol, zwrócenie do przeszłości, gloryfikujący w istocie jej niepowracalną strukturę społeczną. Sentymencie Rudnickiego do lat

dzieciństwa spędzonego w Sulejowie nie zawiera w sobie apoteozy tradycyjnych stosunków społecznych („... Jego doświadczenie społeczne obraca twarz gawędy ku przyszłości”).

„Ta książka zostanie w literaturze” pisze Stawar. „Bardzo finezyjny... bardzo świadomy swojej sztuki pisarz...” dodaje Wyka. Trudno nie podzielać tych sądów o pięknej i mądrej książce Rudnickiego. Trzeba je było przytoczyć na wstępie szkicu, który wyrósł z przekonania, że *Stare i nowe* — to książka tak nasycona bogatą problematyką ideologiczną i artystyczną, że do wielu spraw, choćby już przez krytykę dotkniętych, warto wrócić z niewątpliwą satysfakcją intelektualną, z przekonaniem, że pożytecznie będzie dokładniej je oświetlić.

Pragnę zatrzymać się przede wszystkim nad dwoma sprawami:

1. nad zagadnieniem realizmu Rudnickiego, nad sprawą celowej proporcji, jaka tu istnieje w zespoleniu materiału osobistych wspomnień z doświadczeniami całej klasy społecznej,
2. nad zawiłą drogą Rudnickiego do kultury.

II

Zatrzymajmy się jednak jeszcze chwilę nad głosami krytyki.

Artykuły, które dotychczas napisano w związku ze *Starem i nowem*, są bardzo interesującą lekturą. I to nie tylko wyżej wymienione, które przyniosły zasadniczo trafną interpretację książki (jak wypowiedzi Stawara, Wyki, Wata), lecz również i te, które zawierały charakterystyczne nieporozumienie. Niektórzy krytycy, podziwiając wartość ideologiczno-dokumentalną książki Rudnickiego, przyznając jej również wysoką rangę artystyczną, stwierdzali zarazem, że autor jest pozbawiony „drogiego nam wszystkim osocza tradycji literackiej”, że choć napisał świetną książkę, to przecież stoi ona „poza tradycją świetnych i pouczających konwencji literackich”. Rozprawili się z tymi niesłusznymi twierdzeniami Wyka i Wat. Pragnę do tej sprawy wrócić, aby naświetlić ją nowymi przykładami.

Sądzę, że u podstaw sądów, które odmawiały Rudnickiemu „finezyji” literackiej i uwypuklały egzotyzm talentu pisarza-robotnika, znajduje się nie zwalczone jeszcze u nas dostatecznie przekonanie o jakimś samorodnym powstawaniu kultury nowej klasy społecznej bez związku z najgłębszymi tradycjami przeszłości, że antagonistyczne, w zasadzie słuszne pojmowanie procesów kulturalnych trąci tu nadmiernym uproszczeniem, że w tej pozornie optymistycznej ocenie samorodnego wybuchu talentu robotnika-pisarza kryje się w istocie ahistoryczną interpretacją.

Książka Rudnickiego ukazuje natomiast bardzo wyraźnie, jak skomplikowana była w rzeczywistości droga robotnika-intelektualisty do kultury, jak ciekawie klasa robotnicza czerpała z wielowiekowej tradycji wyzyskując je zgodnie z własnymi doświadczeniami społecznymi („...w rewolucyjnej atmosferze — pisze Rudnicki — nawet Biblia może być pobudką i wyrazem przewrotowych dążeń”), jak z głębokiej naparawdę kultury literackiej, ze świadomego wyboru tradycji wyrosła działalność pisarska Rudnickiego. „Czytałem wszystko, powieści, pisma literackie — opowiada Rudnicki w rozmowie z Watem (cytuję za *Odrodzeniem*, nr 50 1948) — ciągle czekałem, że ktoś napisze tę powieść, jaką sobie wyimaginowałem; muszę to i tamto przeczytać, może to bratnia dusza. Nie, to nie to. Więc w końcu sam napisałem”. Napisał książkę wierną wobec faktów indywidualnych i wobec procesów historii. Stopienie tych elementów w harmonijną, artystyczną całość złożyło się na rzetelne dzieło realizmu pisarskiego.

III

Żeby nie pozostać w sferze zdawkowych, ogólnikowych pochwał, trzeba sprecyzować, na czym w istocie polega ta artystyczna całość.

W książce Rudnickiego widoczna jest niezwykła pamięć realiów. Ona decyduje w znacznej mierze o artystycznej urodzie utworu. Szczególnie żywo przedstawił autor środowisko sulejowskie. Obraz epidemii cholery w rozdziale pierwszym najlepiej może świadczyć o tym, jak obficie czerpie Rudnicki z obserwacji ludzi, rzeczy i faktów, jak rzeczywistość *Stare i nowe* wyrasta z wrażliwej pamięci i artystycznej umiejętności wiązania wspomnień w żywą całość. Ta książka o twardej doli polskiego proletariatu nasycona jest piękną afirmacją życia. Pamięć Rudnickiego przechowuje zdarzenia, których indywidualna błahość budzi niekiedy uśmiech czytelnika. Cytuję dla przykładu fragment. Oto młody Rudnicki po kilku miesiącach pobytu w Łodzi odwiedza Sulejów.

„Wyelegantowany, stuprocentowy łodzianin z jedwabną chusteczką na szyi, żeby się kołnierzyk od półkoszulka nie brudził, z mankietami lśniąco-białymi, na tyle wysuniętymi z rękawów, że widoczne były gustowne spinki, z trzema rublami w kieszeni, znakomicie podtrzymującymi pewność siebie, ruszyłem w piątek na noc kolejną i w sobotę świtaniem już byłem w domu.

Cały Sulejów, razem z kościołem, wyolbrzymiony w wyobraźni w ciągu kilkunastomiesięcznej nieobecności, wydał mi się mały, zabawkowy, do nakrycia kloszem, jak w bajce. Mieszkanie niskie jak dla liliputów, pachniało świeższą wapna i korzeniami do ciasta. W sabatniku buzował obiecujący ogień. Matce na mój widok za-

szkliły się oczy, ja — jak zwykle w takich wypadkach — patrzyłem w sufit. Zamiast słów, z trudem przeciskających się przez gardło, wysypałem prezenty...

... Matka, pamiętająca o wszystkim najważniejszym do życia, w porę przypomniła o konieczności naczepiania wody z rzeki przed wschodem. Umycie się w Wielką Sobotę w takiej krynicy jest niezawodnym środkiem przeciw wszelkim pryszczom. Biegnę więc z konewką po Boży środek leczniczy i spotykam się po drodze i na przyczółku z głazów przy rzece z sąsiadami i kolegami. Starsze panie, matki dzieciom, całują rycersko w rękę, młodszym i wiekowym obywatelom kłaniam się tylko i jeżeli podadzą mi zaszczytnie dłoń, ściskam ją oburącz dla wyrażenia nadzwyczajnego szacunku. Ale i to nie zadowala siedemdziesięcioletniego obywatela z obywateli, Błażeja Kopytkiewicza:

— Nowe czasy! Włożył kapelusz i potrząsa mi ręką jak pies flakiem..."

Gawęda o *Starem i nowem* przynosi wiele fragmentów, w których Rudnicki wywołuje drobne wspomnienia dzieciństwa i młodości. Ale książka nie zamienia się w ten sposób w drobno naturalistyczną autobiografię. Rudnicki wcześniej wziął udział w życiu społeczno-politycznym. Obca mu jest postawa jedynie obserwatora czy fotografa rzeczywistości. Wierność wobec faktów łączy on z rzeczywistą, społeczną oceną czynów ludzkich, ze zrozumieniem historii, losów własnej klasy. To nadaje książce Rudnickiego właściwą wagę. Autor przechował i żywe wspomnienia młodego Lucjana (który „wyelegantowany” śpieszy do Sulejowa) i pamięć izby rodzinnej pachnącej świeżym wapnem, ale ukazał zarazem dojrzenie świadomości rewolucyjnej polskiego proletariatu. Nie obudzi się ona od razu. Młody Rudnicki po przybyciu do Łodzi przeżywa przede wszystkim olśnienie potęgą techniki, fabryki, kapitalizmu, możliwością pełniejszego życia od tego, jakie stwarzało wegetujące miasteczko. Rudnicki ukazał prawdziwie w opisie pierwszego swego zetknięcia z Łodzią, jak młody, wywodzący się ze wsi i miasteczek proletariat polski odczuwa początkowo przede wszystkim fakt, że kapitalizm przynosi ze sobą postęp techniki i niewątpliwy „awans społeczny”. Uogólnił te spostrzeżenia w ciekawej uwadze:

„... W „blichu” Widzewskiej Manufaktury pięćdziesiąt lat temu pracowali chłopci z bliższych i dalszych okolic, poprzetykani Niemcami, i mimo że zaprzęgli się do nowej pańszczyzny, umieli cenić dobrodziejstwo i potęgę maszyny. Rozumieli instynktownie, że rodzi się tu nowy społeczny porządek wyższy od tego na wsi. A w każdej zbiorowej pracy przejawia się nowa więź, nowa siła

i nowe przytakiwanie życiu, nawet gdy praca jest niewolna, jeżeli staje się punktem wyjścia do spodziewanego lepszego bytu. W owym czasie chłop polski, uciekając od bydłowej doli, nie tylko nie miał zamiarów maszynoburczych, ale błogosławił maszyny razem z fabrykantem. Wprawdzie nie bogato się żyło rodzinie robotniczej za sto dwadzieścia groszy dziennie, ale w stosunku do bytu na wsi za „pięć czeskich” (trzydzieści groszy) lub co najwyżej za „czterdziestkę”, zdobywaną dorywczo przy karczowaniu poręby, był to społeczny awans...”

„... Zachwycałem się techniką — pisze Rudnicki na innej stronicy — i odczuwałem szacunek dla ludzi, którzy nią kierowali...” Doświadczenie kilkunastu miesięcy pracy w fabryce odsłoniło przed nim rzeczywistość, klasowy sens ustroju kapitalistycznego:

„... Z czasem jednak zacząłem spostrzegać ciężkie położenie towarzyszy, obarczonych rodzinami, widziałem strach robotników po pięćdziesiątce usuwanych z pracy przy lada pretekście, dowadywałem się o faktach wyrzucania innych na bruk bez wymówienia za to, że byli „za mądrzy”. Nie tylko wypadek przy pracy, ale nawet kilkudniowa choroba, urodziny, śmierć sprowadzały ciężką niedolę z następstwami odczuwalnymi całe lata. ... i powoli, powoli, wyłania mi się sprawa robotnicza w całej swej nagiej grozie...”

To dorastanie młodego robotnika do świadomości klasowej i do zrozumienia istoty ustroju kapitalistycznego ma w pamiętnikach Rudnickiego wagę historycznego dokumentu. I to czyni tę książkę dziełem wielkiego realizmu. Przechowuje ona niegasnącą barwę wspomnień, pamięć ludzi, zdarzeń, krajobrazów, rzeczy, ale opisywana przez Rudnickiego rzeczywistość, traktowana często z sentymentem („Sulejów! ... skowronki, bociany! lipienie i kielbiki w pełnowodnej wiosennej Pilicy! Przy największej biedzie można było być bogaczem! ... Z bijącym żywo sercem chodzę już nie sam, lecz jakby ze swymi sobowtórami z różnych okresów czasu”) jest przecież dziełem selekcji artystycznej! Drobne fakty z życia przeciętnych ludzi nie eliminują tu wielkich doświadczeń historycznych, życie indywidualne jest tu ukazane w konkretnym powiązaniu z przemianami grup społecznych. Mamy tu do czynienia istotnie z „s o c j o l o g i c z n ą k o n s t r u k c j ą l o s u l u d z k i e g o”, którą krytyka podziwiała u wielkich realistów przeszłości i którą postuluje jako wzór dla literatury współczesnej.

IV

Miarą wysokiej dojrzałości ideologicznej Rudnickiego i jego kultury pisarskiej jest fakt, że wracając do wspomnień sprzed kilkadziesiąt lat nie uprościł on ich do schematu — jak zauważył Stawar — „niby

wzorowego, co zdarza się spotkać nieraz w spisach wydarzeń dokonanych z punktu widzenia zwycięskiego finału". Rudnicki ukazał całe skomplikowanie dojrzwania świadomości klasowej proletariatu na przełomie wieków XIX i XX, zawiałą dialektykę wpływów różnych ideologii. Budzenie się pełnej świadomości klasowej jest u Rudnickiego związane ściśle z drogą do kultury, z przewyższaniem nawyków magicznego interpretowania rzeczywistości, z trudnym dorabianiem się poglądu na świat, opartego na założeniach naukowych. Lektura książki Rudnickiego — to wcale dobra szkoła konkretnego, historycznego o myślenia!

Droga, jaką przebył Rudnicki, od małomiasteczkowego „ciemnogródu” do aktywnego uczestnictwa w najbardziej świadomym, rewolucyjnym skrzydle ruchu robotniczego, budzi istotnie podziw. Trzeba było pokonać opory nie byle jakie. W rodzinnym mieście Rudnickiego, Sulejowie, przed kilkudziesięciu laty głód i epidemię cholery tłumaczono „karczącą ręką Bożą” za to, że „kobiety coraz powszechniej odrzucały naturalny chrześcijański strój głowy, piękny biały czepek zawiązywany w kokardę pod brodą, z rurkowanymi koronkami, i bezwstydnie szły do kościoła w heretyckich ubrankach i stroikach... zepsucie ogólnie doszło do tego, że Ignac Kurzaj żył sobie „na wiarę” z Weronką tak samo bezpiecznie, jak inni po sakramencie ślubu” (w tym tonie relacji, przesyconej ironią, pisanych jest wiele stron *Starego i nowego*).

Dzieje długiej walki, jaką toczył Rudnicki z poglądem na świat, wyniesionym z Sulejowa — to jeden z najbardziej pasjonujących problemów jego książki. Określenie „utrata wiary” jest tu niepełne, zbyt wąskie. W ostatecznej instancji decyduje o zerwaniu Rudnickiego (według jego własnego sformułowania) z „dworem niebieskim” sprawa wierności wobec towarzyszy walki o wyzwolenie społeczne. To jeden z najbardziej odkrywczych momentów w *Starem i nowem* — ukazanie, jak różne formy walki o wyzwolenie człowieka zarówno w dziedzinie myśli jak i niewoli społecznej są z sobą połączone. Trudno nie zacytować tu obszerniejszego fragmentu, gdzie Rudnicki opisuje swoje przeżycia wówczas, gdy ksiądz wyznaczył mu pokutę za „socjalistyczne przestępstwo” (wyznane na spowiedzi):

„...Ukorzenie się przed Dworem Niebieskim nie było całkowite, bo nie mogłem wyrwać z siebie uczucia solidarności, które mnie łączyło z towarzyszami. Kilka dni z rzędu chodziłem w oszłomieniu. Podwójne wyrzuty sumienia trzymały mię między ziemią a niebem. Spełniając nakaz spowiednika — zdradzałem towarzyszy, idąc razem z nimi — obrażałem śmiertelnie Królestwo Niebieskie. Gdyby można było uciec na księżyc, kto wie, czy bym nie wybrał, ale stojąc w codziennej pracy między towarzyszami

jakże się mogłem uchylać od wspólnego odpychania ciężaru, który się zwałił na wszystkich? Czyż nie byłoby zaprzaństwem odwrócić się plecami od towarzysza Możdżeńkiego, który jakby za moją osobistą przyczyną dostał się do więzienia? No, a „towarzyszowi z partii”, który spadał od czasu do czasu do Widzewa jakby z zaświatów, bez nazwiska, z imieniem jeno niby król, czy mógłbym odmówić szczytnej współpracy?...”

„...Miałem do wyboru: albo idąc drogą wskazaną przez spowiednika — zasłużyć na niebo, albo ucząc się i walcząc razem z towarzyszami — iść do piekła. Pod wpływem przywiązania, szacunku, a nawet miłości do towarzyszy: Ludwika (Śledzińskiego), Łęckiego, Grzelaka, Orczyka, Kędzierskiego i innych, których nazwisk już nie pamiętam, wybrałem piekło. Jeżeli oni, mówiłem sobie, skazani są już na potępienie, to i ja pójdę tam z nimi. Wierzyłem żywo w istnienie piekła, choć nie wiedziałem, gdzie ono jest, ale jednocześnie zacząłem powątpiewać w bezmyślne okrucieństwo Boże. Buntowałem się na myśl o tym: Jeżeli rzeczywiście taki jesteście, Panie Boże, to bierz mnie między diabły.

Ta zupełnie świadoma decyzja głęboko wpłynęła na całą moją osobowość. Zostałem pełnoprawnym gospodarzem ziemi. Zważyłem jarzmo i całe brzemię niebieskie...”

Warto te wyznania Rudnickiego zestawić z odpowiednimi partiami *Nieba w płomieniach*, z dziejami młodego Grodzickiego. Piękne stronicie powieści Parandowskiego ukazują przede wszystkim właśnie „utrata wiary”, dociekania intelektualne i rozterki uczuciowe. Rudnicki problematykę światopoglądową wiąże ze sprawą praktyki społecznej. To nie Renan decyduje tu ostatecznie, ale pasja walki z wszystkimi formami ucisku: „Dobrze, mówiłem sobie, po śmierci pójdę do piekła, ale tymczasem, za życia razem z towarzyszami podkopiemy carat. Gotów byłem z nimi nie tylko do zwycięstwa, ale i na potępienie wieczne”.

Rudnicki łączy stale w swojej książce sprawę walki o wolność ze sprawą kultury. On sam pobierał naukę często... w więzieniu. Pisze o tym z piękną prostotą:

„...Arytmetykę, gramatykę rosyjską i początki języka niemieckiego zdobyłem w ciągu roku 1903 w więzieniu sieradzkim pod kierownictwem młodego bundowca. Przysyłał mi zadania z interpretacją w zeszytach, spuszczonej na sznurku przez okno z pierwszego piętra na parter. Tą samą drogą szły moje wypracowania do niego. Widywałem jego apostołską twarz za kratą. Nazwiska, niestety, nie pamiętam. Algebrę, geometrię, trygonometrię i gramatykę polską przeszedłem gruntownie w dwa lata później w więzieniu kaliskim przy pomocy kaliszan, braci Rotenbergów...”

Dzieje lektury Rudnickiego — to interesujący temat do studium dla badacza czytelnictwa. Nawet złe, pospolite książki odgrywały tu niekiedy rolę pobudzającą pasję czytania. (Od *Hrabiny żebraczki* i *Kuby rozpruwacza* przeszedł zresztą Rudnicki szybko do lektury bardziej sensownej).

Te stronice, na których pisze Rudnicki o swojej różnorodnej lekturze, o sprawach kultury, należą do najpiękniejszych w *Starem i nowem*. Książka Rudnickiego jest zarazem pochwałą człowieka walczącego o wyzwolenie jak i o wartości kultury, pochwałą wyrosłą z bogatych doświadczeń. „Patrzyłem na Szubertów — pisze Rudnicki wspominając zebrania sprzed kilkudziesięciu lat młodzieży robotniczej poświęcone muzyce — z protekcyjną wyższością jak na hodowców róż, gdy płoną lasy. Przekonałem się i przekonywam codziennie, że róże należy ochraniać przy najgorszych nawet sytuacjach w lesie. Sama myśl o nich pobudza energię do walki z niszczycielskimi żywiołami”.

To piękne i mądre zdanie. Nie ma ono nic wspólnego z postawą klerka z lat międzywojennych, który obronę róż chciał prowadzić „poza politycznymi namiętnościami”. Rudnicki sprawę kultury wiąże ściśle z dążeniami wyzwoleniczymi klasy robotniczej. Jego *Stare i nowe* to jeszcze jeden dowód, jak bezsprzecznie klasa robotnicza jest najbardziej prawowitym spadkobiercą najcenniejszych tradycji kulturalnych.

PROGRAM I PRAKTYKA SZKOLNA

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

NAUCZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W ZSRR

(wrażenia z pobytu w Moskwie i Leningradzie)

Podczas pobytu w Teatrze Młodocianego Widza w Leningradzie, na sztuce pt. *Matura* (Atiestat zriestosi) L. Gieraskinej, z pewnym zdziwieniem słuchałem sceny, w której dwie uczennice w parku rozmawiają o zadanych lekcjach, sprawdzają swe wiadomości na następny dzień, a tą zadaną lekcją i sprawdzianem przygotowania się do ewentualnej odpowiedzi jest ściśle sprecozowany temat z literatury.

Gdyby to było coś z fizyki, chemii, matematyki, historii, geografii itd., nie byłbym zdziwiony. Bo tych przedmiotów uczy się z lekcji na lekcję i nasza młodzież. Ale literatura? Literatury u nas właściwie nie uczy się (oczywiście, są wyjątki), a przynajmniej nie uczy się systematycznie z lekcji na lekcję. Literaturę się czyta i omawia. Zyskuje na tym niewątpliwie zdolniejsza, bardziej czytana, obdarzona żywością umysłu część młodzieży, traci „szary uczeń”. Lekcje są żywe, ciekawe, wyrabia się zdrowy pęd do samodzielnego myślenia, często pogłębia się moment przeżycia jakiegoś utworu, ale tylko dla tej cząstki „wybranych”. A w rezultacie młodzież literatury nie umie. Nie umie w tym znaczeniu, w jakim umie historię czy matematykę. A jeśli część młodzieży nawet umie, to na bardzo krótki czas. Po maturze wszystko zaczyna się mieszać, daty, nazwiska, tytuły, treść poszczególnych utworów, charakterystyczne cechy epok...

Rozumiem, że literatura jest przedmiotem „innym” niż matematyka, fizyka czy nawet historia. I rozumiem, że wymaga pewnych odrębności w metodyce. Ale nie rozumiem, dlaczego nawet dobrzy uczniowie niemal z reguły mówią i piszą o walce Modrzewskiego i Skargi z liberum veto... dlaczego prawie nie odróżniają poglądów Staszica od poglądów Kołłątaja... dlaczego za jedno uważają humanizm i renesans... dlaczego do wyjątków należy uczeń, który na maturze potrafi streścić któryś z utworów przerobionych przed rokiem. I dlaczego prawie nic nie umieją na pamięć!

Wystarczy pobyt na jednej lekcji literatury w szkole średniej w Związku Radzieckim, by zorientować się, że tam jest jakoś inaczej. Po paru lekcjach przestałem się dziwić uczennicom ze sztuki Gieraski-nej.

Lekcja literatury w klasie X w żeńskiej Szkole nr 201 w Moskwie. Omawiana jest powieść Aleksego Tołstoja. Centralnym zagadnieniem na lekcji jest postać Stalina w oświetleniu powieściowym. To było zadane. I tego uczennice musiały się w domu nauczyć. Rzetelnie, wybierając z powieści odpowiednie fragmenty, które podczas odpowiedzi muszą być przytaczane jako argumentacja sądów, ucząc się na pamięć najbardziej charakterystycznych zwrotów, którymi autor syntetycznie oświetlił postać bohatera, bo i te cytaty pamięciowe potrzebne są przy odpowiedzi. A odpowiedź nie na ochotnika, z ławki, lecz z wywołania nauczycielki, na środku klasy, i nie w paru zdaniach, lecz w pełnej wypowiedzi, trwającej 10 — 12 minut. I w dodatku ze świadomością, że natychmiast po ukończeniu odpowiedzi będzie ona ostro skrytykowana przez koleżanki, które nie przepuszczą żadnego frazesu, żadnego błędu, żadnego niedomówienia.

Te odpowiedzi na środku klasy jako sprawdzian zarówno wiadomości ogólnych jak i stopnia przygotowania zadanej lekcji — to metoda, z którą zetknąć się można prawie na każdej lekcji. Podobnie jak z faktem natychmiastowego postawienia oceny za odpowiedź i ogłoszenia tej oceny wraz z jej krótkim uzasadnieniem.

Jest więc tu niesłuchanie mocna egzekutywa. I jest nacisk na rzetelną wiedzę, na pamięciowe opanowanie materiału, wreszcie na argumentację sądów.

To samo na lekcji literatury w klasie IX w Męskiej Szkole nr 153 w Leningradzie (omawianie trzech braci Gołowliowych z powieści Sałtykowa - Szczedryna).

Jaką wartość mają te odpowiedzi?

Przede wszystkim zwraca uwagę ich swobodna forma. Młodzież mówi zupełnie płynnie i poprawnie, czasami nawet ładnym językiem literackim. Tak można mówić tylko na temat, który ma się dobrze opanowany, przygotowany, uporządkowany. Nic z chaotycznej, choć tak czasem błyskotliwej improwizacji, która przeważa na naszych lekcjach. Odczuwa się po prostu, słuchając tych odpowiedzi, że uczeń całą jej treść ma w głowie.

Więc kucie? Więc brak samodzielności? Więc robienie z literatury czegoś w rodzaju matematyki?

Odpowiedzieć na to łatwo, gdy się ma w pamięci treść tych odpowiedzi. Są one przede wszystkim przemyślane. Rzetelnie przemyślane przez ucznia w domu, w oparciu o tekst utworu i podręcznik. I to prze-

myślenie jest samodzielną pracą ucznia, jak potem na lekcji samodzielną jego pracą jest nadanie odpowiedzi właściwej formy językowej. „Wykucie”, jeśli już koniecznie mamy użyć tego terminu, są tylko wszelkie cytaty (szczególnie liczne przy omawianiu utworów poetyckich, wierszowanych). Ale i to „wykucie” nie jest bezmyślne, bo uczeń musiał samodzielnie je wybrać z tekstu, musiał znowu myśleć, które zwroty autora nadają się do zadanego tematu jako argumenty, które — jako ilustracja, które — jako ozdoba.

Ogromnie pouczająca była pod tym względem odpowiedź uczennicy X klasy na temat liryki Majakowskiego. Ilość i jakość dobranych cytat — wprost zdumiewające.

Podkreślić jeszcze należy w tych odpowiedziach ich pogłębienie myślowe i mocny wyraz ideologiczny. Charakterystyki Stalina z powieści Tołstoja czy braci Gołowliowych z powieści Sałtykowa - Szczedryna — to nie było powierzchowne wyliczanie cech tzw. zewnętrznych i wewnętrznych, lecz wszechstronna analiza danej postaci powieściowej, z wyraźnym powiązaniem jej myśli, słów i działania z całością utworu jako obrazem życia (podstawa poetyki marksistowskiej), motywacja postępowania bohaterów bardzo szeroka, bo powiązana z ich charakterem, z układem stosunków w całym utworze, wreszcie z problematyką ideową. Tak np. dwaj uczniowie, którzy kolejno omawiali postacie Pawła i Stefana Gołowliowych, mocno podkreślali sprawę konieczności tkwiącej w ich postępkach (a więc i w ich charakterze), konieczności, która wynika z przynależności obu do rozkładającej się klasy kapitalistyczno-mieszczańskiej, w szerszym rozwinięciu dało to obraz społecznego i politycznego podłoża życia Rosji ówczesnej. W ten sposób charakterystyka postaci zbliżyła klasę do uchwycenia problematyki ideowej utworu, a nauczycielco dało materiał do wysunięcia zagadnienia na następną lekcję.

Zresztą lekcja literatury nie ogranicza się do odpowiedzi z zadanego materiału. Jest i dyskusja. Po pierwsze w momencie krytyki odpowiedzi, w której bierze udział cała klasa. Jest to moment ogromnie żywy i, dodajmy, wartościowy wychowawczo, bo uczy młodzież odpowiedzialności za słowo. Nawet przed najbliższymi kolegami! Lecz dyskusja — to nie tylko krytyka odpowiedzi. To również część lekcji, w której wysuwa się jakiś nowy problem. Np. na lekcji w szkole żeńskiej, na tle odpowiedzi jednej z uczennic wyłoniła się sprawa realizmu socjalistycznego w powieści Tołstoja. Nauczycielka drogą dyskusji zbierała materiał, bacząc jednak przez cały czas, by każda wypowiedź była odpowiednio uzasadniona, jeżeli nie cytata z pamięci, to powołaniem się na jakiś fragment utworu albo odczytaniem go.

Są i partie wykładowe. Często trudniejsze lub zupełnie nowe zagadnienia nauczyciel podaje w formie wykładu, lecz i wykład jest ilustrowa-

ny cytatai lub odczytywaniem odpowiednich fragmentów. Bo wykład traktowany jest jako wzór dla odpowiedzi uczniowskich.

Zdarzają się oczywiście i wypaczenia lub niedociągnięcia. Tak np. trafiłem na lekcję, na której nauczycielka całą godzinę wykladała życiorys Sałtykowa - Szczedrina. Zrobiła to, trzeba przyznać, bardzo ładnie i ciekawie, ale nie ulega wątpliwości, że był to błąd metodyczny. Dyrektor zwrócił na to uwagę nauczycielce po lekcji. Nauczycielka jeszcze niedoświadczona, drugi rok praktyki. Z przerostem metody pamięciowej zetknąłem się na lekcji gramatyki w klasie IV w szkole początkowej w podmoskiewskim kolchozie. Młodzietka nauczycielka, która dopiero zaczęła stawiać pierwsze kroki w pracy, poświęciła około 20 minut na kolejne przepytwanie, co to jest przymiotnik. Dzieci recytowały jak z nut, ale... za rok, ta młoda nauczycielka niewątpliwie już takiego błędu nie popełni. Tymczasem jednak ma tę pociechę, że jej klasa umie gramatykę dosłownie na pamięć, co jest niezbyt potrzebne, ale jednocześnie doskonale robi rozbiory gramatyczne na tablicy, co jest osiągnięciem naprawdę do pozazdroszczenia.

A teraz pytanie, czy takie wymagania w dziedzinie nauki języka i literatury nie zniechęcają czasem młodzieży do tego przedmiotu?

Pośrednią odpowiedzią na tę typową dla nas wątpliwość były właściwie podane już wyżej uwagi na temat poziomu odpowiedzi. Takich odpowiedzi nie daje się przy nielubianym lub nieinteresującym przedmiocie. Lecz wymowniejszym dowodem jest zapał, z jakim młodzież wszystkich klas recytuje z pamięci nieprawdopodobne ilości wierszy. I to nie tylko zadanych! Byłem świadkiem, jak na pytania już nie nauczyciela, lecz towarzyszącego nam wyższego urzędnika Ministerstwa Oświaty, uczennice klasy IX sypały jak z rękawa tytułami krótszych wierszy i fragmentami poematów, które umieją na pamięć. I recytowały bezbłędnie wybrany na chybił trafił utwór z podanej listy. Młodzież recytuje z zamiłowaniem i poza szkołą, np. w Domach Pionierów pod kierunkiem instruktorów. W potocznej mowie co chwila można usłyszeć jakąś cytata z Puszkina, Lermontowa, Majakowskiego... A zresztą czytelnie i biblioteki nie byłyby tak przepelnione młodzieżą w wieku szkolnym, gdyby czuła ona niechęć do literatury.

Żeby to dobrze zrozumieć, trzeba jednak podkreślić jedną zasadę pedagogiki radzieckiej. Zasadę, którą nam na nasze pytanie wyjaśnił Prezes Akademii Nauk Pedagogicznych, Kairow: „Nie wolno unikać trudności w pracy szkolnej uczniów. Pedagogika rozrywkowa jest nieporozumieniem”.

I młodzież radziecka jest od najmłodszych lat życia szkolnego przyzwyczajona do pokonywania trudności. Nie zniechęca się nimi, choćby to nawet chodziło o literaturę.

Wniosek: nie ulega wątpliwości, że uczniowie radzieccy literaturę i gramatykę umieją, rozumieją i że te wiadomości są mocno utrwalone. A przy tym literaturą zachwycają się, przeżywają ją i lubią.

Zresztą szkoła daje im w tej dziedzinie nie tylko obowiązek uczenia się. Mówią coś o tym gabinety (pracownie) literatury, które istnieją przy niektórych szkołach. Znaleźć w nich można mniej lub więcej bogaty materiał, który służy do „uprzyjemnienia” nauki. A więc ilustracje, makiety, portrety pisarzy i postaci literackich, wycinki z prasy zbierane przez młodzież itp.

Poza tym wycieczki, teatry, koncerty, wystawy obrazów itd.

W szkole żeńskiej nr 201 w Moskwie pracuje znana specjalistka w dziedzinie metodyki literatury, Sosnicka. W swym gabinecie, który jest swego rodzaju muzeum pomocy przy nauczaniu literatury, opracowuje szeroko zakrojone plany łączenia nauki literatury z innymi dziedzinami sztuk pięknych. Plany te, po zatwierdzeniu przez Ministerstwo, idą do szkół. Są tam opracowywane już metody wzbogacania lekcji literatury reprodukcjami dzieł malarskich, muzycznych, architektury... Są plany wycieczek do muzeów i na wystawy, powiązane z tokiem lekcyjnym... Są programy utworów muzycznych, wokalnych, fortepianowych, symfonicznych itd. dostosowane do programów literatury... Według tych programów i planów już nagrywa się płyty, drukuje albumy, organizuje koncerty szkolne...

Głębokie jest w Związku Radzieckim zrozumienie ważności nauczania i uczenia się języka ojczystego i literatury.

Stefan Wyrębski

NAUCZANIE FONETYKI W SZKOLE JEDNOLITEJ

Przedmiotem fonetyki jest badanie dźwięków mowy, tj. najmniejszych jednostek wymawianiowo-słuchowych, zwanych głoskami. Ponieważ wszelkie błędy metodologiczno-dydaktyczne tkwią prawie zawsze w wadliwej definicji przedmiotu nauczania, ważną rzeczą jest zanalizowanie procesu powstawania głoski. Przede wszystkim należy stwierdzić, że warunkiem koniecznym powstawania głoski jest sytuacja społeczna warunkowana istnieniem przynajmniej dwóch osobników wyposażonych w narządy artykulacyjne i słuchowe. Głoska jest więc faktem społecznym. Proces powstawania głoski składa się z pięciu wyraźnych i różnych etapów. Musi być impuls zlokalizowany w woli i mózgu człowieka,

który mobilizuje narządy mowy. Osobnik A chce mówić głoskę np. *r* (1). Po tym impulsie następuje realizacja artykulacyjna (2) — osobnik A wymówił głoskę *r*. Na skutek wymówienia powstała wibracja fal powietrza (3), na którą reaguje aparat słuchowy osobnika B (4). Aparat słuchowy rodzi posłyszenie (5), które staje się faktem świadomości osobnika B i A. Wszystkie te elementy są jednakowo ważne, bo jeden warunkuje drugi, a wszystkie tworzą dopiero głoskę. Głoska jest więc sumą elementów wymawianiowo-słuchowych, jest najmniejszą głośną artykulacją, jest „elementarnym wymówieniem — posłyszeniem” — jak określił ją Witold Doroszewski. Na pytanie, który z tych pięciu elementów jest przedmiotem badania i nauczania polonisty, należy odpowiedzieć, że drugi — realizacja artykulacyjna, bo pierwszy, czwarty i piąty należy do psychologa, a trzeci do fizyka. Polonistę więc będzie obchodziła tylko fizjologiczna strona mówienia, tzn. poznanie i zrozumienie działania narządów mowy oraz wyników tego działania — głosek.

W zależności od tego, pod jakim kątem badamy dźwięki mowy, fonetykę dzielimy na:

- a) opisową, która bada dzisiejszy stan dźwiękowy języka polskiego,
- b) historyczną, objaśniającą zmiany dźwiękowe, które zaszły w języku polskim w czasie jego rozwoju,
- c) eksperymentalną lub doświadczalną, badającą współczesny stan dźwiękowy języka polskiego za pomocą subtelnych narzędzi i przyrządów,
- d) ogólną, która bada możliwości artykulacyjne aparatu człowieka celem uchwycenia praw rządzących mówiącym człowiekiem.

W szkole jedenastoletniej zapoznajemy ucznia z fonetyką opisową przy równoczesnym wprowadzeniu elementów fonetyki historycznej w trzecim cyklu nauczania (kl. IX, X, XI).

Metodologiczne konsekwencje definicji głoski.

Określenie głoski jako elementarnego wymówienia - posłyszenia klasyfikuje fonetykę do nauk stojących na pograniczu nauk humanistycznych i przyrodniczych. Z nauk przyrodniczych polonista bierze metody badania i nauczania, przy pomocy których ma osiągnąć subtelnie humanistyczne wyniki nauczania. Operując opisem, doświadczeniem, eksperymentem, wyjaśnieniem, obrazem nauczyciel - polonista ma nauczyć zrozumienia i świadomego posługiwania się językiem jako najsubtelniejszym i najpełniejszym środkiem ekspresji i porozumiewania się. Naukę fonetyki należy tak jak naukę biologii czy fizyki powiązać nierozzerwalnie z życiem i to życiem dziecka, zasadzić ją na opisie i wyjaśnieniu. W tym celu nauczyciel powinien tak prowadzić lekcję, aby mówiło dziec-

ko to za pomocą przygotowanych przez nauczyciela tablic i obrazów głosek polskich mogło zrozumieć procesy powstawania głosek, ich różnice artykulacyjno-fonetyczne i ich cechy fizjologiczne. Najtańszym i najlepszym środkiem pomocniczym będą tu obrazy głosek polskich Michała Abińskiego, umieszczane w gramatykach H. Gaertnera, St. Szobera, Z. Klemensiewicza i tych autorów, którzy chcieli nauczyć i pomóc w nauczaniu. Tablice te może wykonać nauczyciel lub uczeń starszej klasy, a zastosowanie ich w nauczaniu przyczyni się do tego, że „najnudniejsze” lekcje fonetyki staną się najmilszą godziną dla dzieci i nauczyciela.

Odpowiednio do zakresu przedmiotu i innego ujęcia w zależności od wieku młodzieży Zenon Klemensiewicz proponuje następujące główne formy nauczania:

Okres I (klasy I — V) — indukcyjno - heurystyczna, eromatyyczna z wyzyskaniem zabaw i gier.

Okres II (klasy VI — VIII) eromatyyczna (pomocniczo - laboratoryjna).

Okres III (klasy IX — XI) — eromatyyczna i laboratoryjna oraz w uzasadnionej potrzebie wykładowa.

Fonetyka w programie jednolitej szkoły i sposoby realizowania programu.

Program jednolitej szkoły przewiduje nauczanie fonetyki już w pierwszym okresie. I tak, w klasie drugiej uczeń powinien poznać przygodnie i praktycznie następujące zjawiska gramatyczne oraz uczyć się rozumieć terminy: głoska, litera, nazwa litery, głoska miękka, oznaczenie zmiękczenia przez i, przez przecinek, samogłoska i spółgłoska. W klasie trzeciej dochodzi praktyczne rozróżnianie głóska i litery, samogłoski i spółgłoski, sylaby. Rozpoznanie spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Zapoznanie się ze zjawiskiem utraty dźwięczności na końcu wyrazu. Klasa czwarta ma w programie praktyczne odróżnianie samogłoski i spółgłoski, spółgłosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych. W klasie piątej przewiduje się praktyczne powtarzanie wiadomości o głosce z klas poprzednich.

Ostrzem w nauczaniu fonetyki tego okresu jest praktyczne rozróżnianie przez uczniów głóska i litery, jak to słusznie zauważył Paweł Smoczyński¹⁾. Dzieci w tym okresie powinny być już przekonane o tym, że nie wymawiamy głosek w wyrazach tak, jak je piszemy, ani nie zapisujemy dokładnie wszystkiego tak, jak wymawiamy. Geneza błędów w pracach uczniów leży według wymienionego autora w „zakorzenionym przez nauczyciela nawyku do analizowania przykładów pisanych na tablicy lub

¹⁾ Paweł Smoczyński: *Znaczenie obserwacji błędów w uczniowskich ćwiczeniach gramatycznych dla metodyki nauki gramatyki* — *Polonistyka* nr 2, 1948.

w zeszytcie, a nie, co jedynie jest możliwe, produkowanych głosowo". Nauczyciel powinien podać praktyczne sposoby rozpoznawania głósek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych, samogłósek lub spółgłósek przez wdówienie uczniów do bezpośredniej obserwacji (półożenie języka przy głosce *ch* i *ch'*, drgania wiązadeł głosowych przy głosce *b, g, d*, i ich brak przy *p, k, t*, — stopień otwarcia jamy ustnej przy wymawianiu głósek *a, z, d* itp.). Ważną rzeczą jest zapoznanie uczniów ze sposobami oznaczania miękkości spółgłósek w języku polskim. Sposoby te uczniowie sami poznają zestawiając takie wyrazy jak: bicz, wicher, kielich, wiatr, wieźcie, postać. Materiał nauczania w okresie drugim (klasy VI, VII, VIII) obejmuje: podział głósek na otwarte i zamknięte, samogłóski i spółgłóski. Głóski ustne i nosowe, dźwięczne i bezdźwięczne. Podział spółgłósek na wargowe, przedniojęzykowe, średniojęzykowe²⁾, tylnojęzykowe. Spółgłóski twarde, zmiękczone i miękkie. Podział samogłósek na wysokie, średnie i niskie, przednie, środkowe i tylne. Syłaba otwarta i zamknięta. Upodobnienia pod względem dźwięczności i miejsca artykulacji śródwyrazowe i międzywyrazowe. Uproszczenie grup spółgłóskowych. Wymowa samogłósek nosowych, *n* tylnojęzykowe.

Nauczanie fonetyki w tym okresie należy rozpocząć od przygotowania dużej tablicy z rysunkiem narządów artykulacyjnych i dokładnym zapoznaniem uczniów z działaniem tych narządów. Posługując się eksperymentem i obserwacją należy dowieść uczniom, że tworzywem głóski jest śłup powietrza wypychany z płuc i urabiany przez krtań, podniebienie miękkie, język i wargi, że mówimy tylko przy wydechu. Omawiając możliwości układu wiązadeł głosowych (nie strun głosowych) wprowadzimy pojęcie głóski dźwięcznej i bezdźwięcznej, zapoznając z pracą podniebienia miękkiego rozróżnimy głóski ustne i nosowe. Tablice głósek polskich Abińskiego ułatwiają nam wyjaśnienie uczniom podziału głósek na otwarte, półotwarte (płynne), szczelinowe, zwartoszczelinowe i zwarte oraz wysuną inną możliwość podziału głósek, mianowicie ze względu na miejsce ich powstawania w jamie ustnej. Przy upodobnieniach fonetycznych należy odwołać się do bezpośredniej obserwacji uczniów wykorzystując ich regionalne pochodzenie. Zagadnienie upodobnień powinno wynikać z analizy wymówienia przykładowo wybranych typowych wyrazów. Przykłady winny być nieliczne, ale przekonywające.

Okres trzeci obejmujący klasy IX, X, XI, przewiduje przy ćwiczeniach kształcących ściśle wyrażanie myśli, logiczny układ treści, planowość, wierne oddanie obcej myśli — w zakresie fonetyki znajomość najważniejszych wiadomości z głósoni historycznej. Przy omawianiu strojny językowej przerabianych utworów wystąpią takie zagadnienia, jak historia grafiki polskiej, proces palatalizacji spółgłósek *t, d, k, g, ch, r*,

²⁾ Lepiej używać terminu środkowejzykowe lub palatalne, lub miękkie.

ścieśnienia samogłosek a zwłaszcza *o*, sprawa *e* ruchomego itp. Zagadnienia te należy omawiać w ścisłej łączności z utworem literackim, określonym pod względem okresu, w którym powstał, miejscowości lub środowiska, ewentualnie autora i jego pochodzenia socjalnego. Te okoliczności bowiem pozwolą nam zidentyfikować zjawisko fonetyczne i odpowiednio je wytłumaczyć.

Ponieważ w tym zwłaszcza okresie nauczania nauczyciel może stać na lekcji wobec takiej sytuacji, której rozwiązać nie będzie umiał, lepiej jest odłożyć sprawę do następnej lekcji, niż dawać rozwiązania wątpliwej jakości.

Na zakończenie podam literaturę przedmiotu:

Fonetyka opisowa:

- 1) Tytus Benni — *Gramatyka języka polskiego*. Kraków, 1923. P. A. U.
- 2) Henryk Gaertner — *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Cz. I. Głosownia.
- 3) Stanisław Szober — *Gramatyka języka polskiego*. Cz. II. Warszawa, 1931.
- 4) Zenon Klemensiewicz — *Gramatyka współczesnej polszczyzny*. Kraków, 1947.

Fonetyka historyczna:

- 1) Jan Łoś — *Gramatyka historyczna języka polskiego*.
- 2) J. Baudouin de Courtenay — *Zarys historii języka polskiego*.

Ortoepia i ortofonia:

- 1) W. Doroszewski i B. Wieczorkiewicz — *Zasady poprawnej wymowy*.
- 2) St. Szober — *Słownik ortoepiczny*.

Z C O D Z I E N N Y C H D O Ś W I A D C Z E Ń

CZESŁAW PIETRASZ (Białystok)

WALKA O PODNIESIENIE WYNIKÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE VIII SZKOŁY OGÓL- NOKSZTAŁCĄCEJ

(trudności i środki zradcze)

Uwagi kol. Pietrasza traktujemy jako materiał do dyskusji

REDAKCJA

1. D z i s i e j s z a s z k o ł a

Szkoła dzisiejsza ulega znacznym przeobrażeniom. Jeżeli chodzi o trudności, są duże i różnorodne. Brak ciągłości nauki wskutek okupacji, brak dostatecznej liczby wykwalifikowanych nauczycieli wpływa na to, że na ogół biorąc młodzież klas ósmych wykazuje wielkie braki zarówno we władaniu poprawną mową jak i w posługiwaniu się nią w piśmie.

W szczególności młodzież ta wykazuje wielką trudność:

- a) w wysławianiu się (w ogóle),
- b) w opanowaniu poprawnego języka w mowie i piśmie,
- c) w przyswajaniu nowych nazw, pojęć i wyobrażeń,
- d) w formułowaniu jasnym i poprawnym swych myśli.

2. B r a k i w z a k r e s i e m ó w i e n i a

Jeśli chodzi o mowę, o wysławianie się, dość jest najprostszego zetknięcia się z tzw. opowiadaniem, chociażby na zadany temat do domowego opracowania na podstawie przerobionej w klasie czytanki, żeby ten stan niedomagania doraźnie stwierdzić. Zaledwie kilku, w najlepszym razie kilkunastu, uczniów w klasie potrafi opowiadać bez odczuwania szczególnych trudności, daje sobie we wszystkim stosunkowo łatwą radę. Większość klasy, trzeba to bez przesady stwierdzić i podkreślić, ogranicza się do wypowiedzenia poszczególnych wyrazów, często bez należytego między nimi związku, poza tym milczy — i czeka na podpowiadanie.

Oczywiście, gdyby taki uczeń zrobił porządną wysiłkę raz i drugi, z pewnością z wszelkiego rodzaju opowiadaniem poszłoby mu następnie gładziej, z pewnością wywiązałby się z zadania w sposób zadowalający. Cała jednak bieda w tym, że niejednokrotnie brak mu do tego chęci, częściej — nie jest przyzwyczajony do rzetelnego wysiłku, najczęściej bodaj — nie umie, nie potrafi jak najlepiej, jak najskuteczniej wykonać swego zadania.

W rezultacie — zjawisko opłakane i niepokojące.

3. B r a k i w z a k r e s i e p i s a r s t w a

To samo obserwujemy i w pracach pisemnych. Nieumiejętność budowania zdań i ich łączenia, nieporadność w rozwijaniu myśli, ubóstwo języka, pospolite i rażące błędy gramatyczne, zła ortografia — oto niedomagania dzisiejszego ucznia (zresztą nie tylko dzisiejszego), gdy mu chodzi o danie odpowiedzi na piśmie. Praca pisemna

stanowi bodaj największą trudność w praktyce szkolnej ucznia. Jakoś rzadko który z nich może uświadomić sobie maszynierię tego niepojętego zjawiska, jakim jest przemienienie lotnych treści naszej świadomości w jawiący się i widomy, ustalający się i skończony kształt pisanego słowa. Większość piszących, powiedziałbym, nie widzi tego, co zostało napisane, nie ogarnia wzrokowo zdania jako jakiejś foremnej całości, nie wyczuwa tkwiących w nim zharmonizowanych i częstek, nie uświadamia wewnętrznej spójni jego składowych elementów.

Uczeń, który by wyczuwał budowę zdania i szyk wyrazów, któremu rzucaloby się w oczy kojarzenie poszczególnych części zdania — podmiotu z orzeczeniem, tych zaś z drugorzędnymi częściami, uczeń, który by spontanicznie zdawał sobie sprawę z tego, że zdanie jest spoiłą budową różnorodnych części prawidłowo uszeregowanych i powiązanych ze sobą — jest stosunkowo rzadkim zjawiskiem. Rytmika zdania narzuca mu się zazwyczaj podświadomie lub nie dociera do świadomości. Oczywiście niedomagania te tłumaczą się płynnością umysłu, dynamizmem psychiki uczącego się w tym wieku, tym niejako wartkim pędem potoku duchowego, który goni jedną myśl za drugą, jedno wyobrażenie za innymi — bez hamulca, żywiołowo. Ale jakie mamy tego wszystkiego rezultaty? Oto takie, że zarówno tematy wymagające rozumowania, tematy, które wymagają zastosowania świeżo nabytej wiedzy, jak i tematy oderwane, oparte na przeżytej obserwacji, na osobistym doświadczeniu i zasobie własnych doznań — z reguły jednakowo się nie udają.

4. Dwa działy nauczania — jeden cel

Zajmijmy się omówieniem środków zaradczych ku podniesieniu ujemnego stanu języka i zarysowaniu widoków lepszych wyników naszej pracy.

Przed wszystkim zwróćmy uwagę na to, że nauczanie języka polskiego idzie w dwóch kierunkach, obejmuje dwa działy zasadnicze: 1) przerabianie czytanek zaleconych przez program oraz lektury dodatkowej wybranych dzieł i 2) naukę gramatyki i ortografii. Oba te działy nauczania języka polskiego sprowadzają się na gruncie praktycznym do pracy ujętej nazwą: ćwiczenia w mówieniu i pisanii wraz z nauką ortografii.

Umyślnie upraszcam problem nie włączając w tok rozważań strony ideologicznej w nauczaniu języka polskiego, gdyż ten postulat każdy nauczyciel realizuje w związku z doborem czytanek i na podstawie wymagań programu. Chodzi mi o skupienie uwagi na tych zasadniczych brakach, które dzisiejszy uczeń wykazuje, a mianowicie: na braki sprawności w wypowiadaniu się ustnym i na nieumiejętności wypowiadania się pismem. Otóż kształcenie mowy ustnej jak też i w piśmie realizujemy i powinniśmy realizować w związku z lekturą czytanek i wybranych dzieł.

Już powiedzieliśmy, że wypowiadać się należy, a nawet znośnie, dzisiejszy uczeń przeważnie nie umie i nie potrafi.

Jak go zatem zachęcić do wypowiedzi, jak nauczyć wypowiadać się? Bez wątpienia jest na to wiele sposobów, poprobuję omówić jeden z nich.

5. Kształcenie wypowiedzi ustnych

Otóż jednym ze sposobów podniesienia sprawności w wypowiadaniu się ucznia oraz poprawienia i ukształtowania dykcji jest postulat uczenia się głośnego. Musimy ustawicznie przypominać uczniom, że zadane czytanki winien w domu przerabiać głośno, że zadanych tekstów na pamięć powinien uczyć się głośno, że recytować wiersze powinien głośno i w miarę możliwości przed lustrem, aby mógł obserwować przy tym wyraz twarzy i układ ust. (Ostatnie zlecenie zostało przyjęte przez klasę „na wesoło”, ale, jak mi się zdaje, obudziło pewne refleksje po jego omówieniu).

Dalej — osiągniemy lepsze wyniki wypowiedzania się ucznia, jeśli każdą czytanekę przeznaczoną na ten cel dokładnie przerobimy w klasie. Nie ulega wątpliwości, że każdą czytanekę, czy to dla celów wypowiedzi ustnej czy pisemnej powinniśmy poddać rozbiorowi rzeczowemu i formalnemu. Spełniamy przy tym postulat ideologiczny.

Ale jak dokonać tego rozbioru, jak rozwiązać to zadanie? W moim przekonaniu najlepszy sposób postępowania w tym wypadku jest następujący:

1) na pierwszej lekcji zadajemy czytanekę do przeczytania w domu — wskazując ogólnie, o co w niej chodzi i na co należy zwrócić uwagę,

2) na drugiej lekcji po zagajeniu mającym na celu stwierdzenie, kto lekcję odrobił, kto zaś wcale tekstu nie czytał, kto i jak czytanekę zrozumiał, przystępujemy do analizy czytanki ze z góry ułożonym przez siebie i dobrze przemyślanym planem. W wypadku tym może chodzić o ustalenie i zrozumienie ogólnej treści czytanki lub wydobyć z niej i ustalenie jakiegoś zagadnienia. Ogólnie biorąc analiza treści czytanki wspólnie z klasą polega na rzucaniu celowych pytań i ustaleniu razem z klasą, odpowiedzi na nie z częstym odwoływaniem się do tekstu.

6. A n a l i z a t e k s t u c z y t a n k i

Aby ucznia przyzwycząć do celowej i samodzielnej pracy, powinniśmy zmusić go do ustawicznego badania tekstu jako źródła odpowiedzi, do formułowania odpowiedzi na podstawie tego tekstu.

Ileż razy daje się zauważyć, że na pytanie rzeczowe w związku z treścią czytanki, pada odpowiedź całkiem przygodna, oparta na łatwym widzi mi się, bezkrytyczna.

Tymczasem właściwą odpowiedź zawiera tekst. Powinniśmy ucznia wdroyć do tego, aby po odpowiedź sięgał do tekstu i na jego podstawie dawał ją w postaci pewnej, nie zmyślonej. Właściwe posługiwanie się tekstem powinniśmy ćwiczyć stale, z bezprzykładną cierpliwością, chociaż bezmyślność i bezkrytyczna pochopność ucznia do wrywania się z byle jaką odpowiedzią jest tak nagminna, że niejednokrotnie wprowadzić może z równowagi.

Po dokonaniu analizy tekstu za pomocą pytań zestawiamy je w szereg. Z tych pytań następnie ustalają się wytyczne punkty ujmujące w całości treść czytanki lub jakiegokolwiek zagadnienie na tej treści oparte.

Weźmy ilustrujący przykład. Oto mamy zadanie ustalenia treści czytanki pt. „Encyklopedyści”. Zadajemy szereg z góry ze sobą powiązanych pytań i zastanawiamy się nad odpowiedziami na nie. A więc:

1) O kim jest mowa na początku czytanki? (Tekst czytanki mają uczniowie przed sobą). Odpowiedź mniej więcej ustalamy tak: najpierw o mieszkaniu Diderota, a potem o nim samym. (Należy uczniów od razu wciągnąć do badania tekstu, treści). 2) O jakim wypadku w związku z Diderotem mówi się w czytance? Odpowiedź: o jego aresztowaniu. 3) Za co był aresztowany Diderot? Odpowiedź: za obrazę pewnej wpływowej damy. 4) Gdzie ta obraza nastąpiła? Odpowiedź: w dziele pt. *Encyklopedia*. 5) Co to jest encyklopedia w ogóle? Odpowiedź ustalamy na podstawie książki, lekko podkreślamy ją ołówkiem i zapytujemy, kto z uczniów ma encyklopedię a przynajmniej większy słownik, wreszcie pokazujemy uczniom tom encyklopedii i słownika (przy sposobności wykazujemy różnicę). Zwracając się do przerwanej chwilowo analizy czytanki zadajemy dalsze pytania. 6) Jaka była *Encyklopedia* Diderota i co w sobie zawierała? Odpowiedź ustalamy na podstawie czytanki, jak o tym była mowa wyżej. 7) Jakie były losy *Encyklopedii* Diderota i kiedy ostatecznie ukażała się? 8) Kto to byli współpracownicy *Encyklopedii*? 9) Jakie było znaczenie *Encyklopedii*? 10) Jaki ona miała charakter? 11) Jaka była jej rola w rozwoju ruchu wolnościowego?

Wszystkie odpowiedzi na te pytania ustalamy wspólnie na podstawie tekstu, przy czym należy pobudzać wszystkich uczniów do aktywności, samemu zaś brać czynny i energiczny udział w pracy ze względu na ograniczony czas lekcji. Podkreślanie odpowiednich ustępów w tekście ma na celu późniejsze odwoływanie się do nich jako do źródła pozwalającego należycie sformułować odpowiedź. Nie należy zapominać ani przez chwilę o tym, że przyswajanie zasobu językowego właśnie podczas tej pracy odbywa się u ucznia i dlatego należy skierować go na właściwą drogę uświadamiając decydującą rolę tekstu. Po ustaleniu pytań i w mniejszym lub większym stopniu odpowiedzi na nie, możemy wyzskać czytankę dla celów wypowiedzi ustnej lub pisemnej.

Zgodnie z podjętym omawianiem wypowiedzi ustnych ucznia wykorzystamy czytankę dla opracowania ustnego w domu. Zadajemy uczniom domowe ćwiczenia na tematy: „Sprawozdanie ustne z czytanki pt. Encyklopedyści — opowiadanie podług planu“. Muszę przy sposobności poruszyć mogące powstać przy takim przebiegu pracy nad czytanką trudności i kwestie. A mianowicie: czy pytania zadawane uczniom w toku analizy mają uczniowie zapisywać doraźnie sami, czy też nauczyciel ma je sam podyktować? Należy w tym wypadku godzić obie konieczności. Najlepiej pierwsze pytania kazać zapisywać pod dyktando, następne dyktować w miarę możliwości ze względu na czas. Jednak ostatecznie uczniowie powinni mieć zapisane wszystkie pytania.

Druga sprawa to nazwa zadania. W temacie podanym użyto wyrażenia „sprawozdanie“ i „opowiadanie podług planu“. Jeśli uczeń ma po rozbiorze w klasie i po przygotowaniu się w domu dać odpowiedzi na wszystkie 11 pytań, to tym samym da streszczenie czytanki. Tymczasem nazywam to sprawozdaniem. Otóż istotnie widzę różnicę między sprawozdaniem a streszczeniem. Unikam zadawania streszczeń, gdyż relacja od *a* do *z* z zawartości treściowej czytanki zwykle kończy się jakimś fragmentarycznym ujęciem w odpowiedzi ucznia, tymczasem dając sprawozdanie uczeń musi od razu powiedzieć wyraźnie, o czym jest mowa w czytance w ogóle, potem zaś może przejść do szczegółów. Zadając jednak tak ujęty temat mam na celu raczej ćwiczenie w mówieniu i to mówienie ujmuję w karby planowo ułożonych pytań. Dla ułatwienia orientacji w materiale czytanki daję uczniowi plan treści i dalej wymagam niejako opowiadania na powiązane ze sobą kolejne pytania. W ten sposób dając wypowiedź ustną uczeń ma możliwość oprzeć się na konkretnym materiale i ma wytyczną drogę postępowania. Przy wykonywaniu każdej czynności i każdego zadania uczeń powinien iść pewną drogą, a nie błąkać się. Wytycza mu tę drogę plan zadania, wspiera go zaś przetrawiona treść.

7. Dalszy ciąg kształcenia w wypowiedzi ustnych

Cóż następuje dalej? Obecnie należy pouczyć ucznia, jak ma przygotować w domu ustne sprawozdanie z czytanki podług podanego tematu. Ma on ustalone pytania i zapisał je. Musi zatem dać na nie odpowiedzi. Odpowiedzi te albo sobie przypomina, albo konstruuje na podstawie tekstu czytanki. Wypowiada je głośno i stara się ująć w całość. Sprawozdanie musi mieć kształt zakończony, wobec tego pierwszą wypowiedź całości musi następnie uczeń powtórzyć i powtarzać dotąd aż osiągnie zadowolającą. Szczególnie należy wymagać kilkakrotnego głośnego powtarzania całości wypowiedzi, gdyż dopiero przy takim uczeniu się może nawet „beznadziejna niemowa“ osiągnąć widoczny postęp.

8. Opracowywanie zagadnień na tle czytanki

Często bywa, że czytankę chcemy opracować pod względem czysto poznawczym lub ideologicznym. Wówczas wysuwamy jakieś zagadnienie lub temat, na których skupiamy całkowicie uwagę. Postępujemy w tym wypadku tak, jak o tym była już mo-

wa: zadamy szereg z góry przemyślanych pytań i ustalimy razem z uczniami mniej lub więcej rozwinięte odpowiedzi.

Oto np. czytanka: „W legionach Dąbrowskiego“. Jest ona długa i ze względu na czas nie nadaje się do szczegółowego rozbioru. Ale uczeń powinien zrozumieć, o co w niej chodzi, tym bardziej, że orientacja w treści urywka stanowiącego prozę dramatyczną jest zazwyczaj trudniejsza.

Ograniczamy się tym razem do kilku zasadniczych pytań, a więc:

1) Gdzie się akcja odbywa? 2) Kto bierze udział? 3) O czym mówią między sobą legionieści? 4) Jak im przedstawia się najbliższa własna przyszłość? 5) Jakiego zdania był o tym wszystkim Sułkowski? Jakie postępowanie w ojczyźnie zalecał legionistom Sułkowski?

Przy ustalaniu odpowiedzi na powyższe pytania musimy mieć na celu uwydatnienie myśli rewolucyjnej czytanki i myśl tę zaktualizować. Potem polecamy uczniom opracowanie ustne lub pisemne, dajmy na to, temat: „Dlaczego legionieści Dąbrowskiego wątpili w przyszłość swoją podczas walk o wolność Polski i co mogło zapewnić im tę przyszłość jako równouprawnionym obywatelom?“

Jak widać z powyższego, analiza czytanki zawsze powinna w rezultacie przynieść jasno ustaloną dyspozycję, plan, na którym opiera się dalsza praca ucznia przy dawaniu odpowiedzi ustnej lub pisemnej.

9. T a k z w a n y p l a n p s y c h o l o g i c z n y

Plany ustalone z uczniami podczas rozbioru treści czytanki powinny uczyć i niezawodnie uczyć, jak należy rozwijać zadany ten czy inny temat. Każdy temat powinien być należycie przepracowany i rezultat tego przepracowania musi być wypunktowany. W ten sposób całość wypowiedzi ustnej czy piśmiennej zostaje ujęta w punktach. Mowa tu jest o tzw. planie psychologicznym. Ma on na celu logiczne rozwiązanie toku opowiadania lub rozmowania. Nie powinien być sztywny: każdy punkt przy ostatecznym opracowywaniu całości może ulec modyfikacjom, punkty mogą ulegać przedstawieniom.

Przy wykonywaniu zadań klasowych dobrze jest, a nawet należy wymagać od ucznia — przemyślenia najpierw całości odpowiedzi na zadany temat, potem ustalenia jej w punktach, dopiero dawania jej na piśmie. Należy przy tym pouczyć, że ustalone punkty można przedstawiać, gdyby okazało się w toku pisania, że zaprojektowany porządek jest mniej udatny niż ten, który zaznaczył się podczas pisania.

Mała dojrzałość ucznia i brak większej praktyki powoduje to, że z początku spełnia on żądanie nauczyciela — szablonowo, tak „na odczepnego“, lecz gdy się przekona, że przemyślenie całości i uporządkowanie treści odpowiedzi w punktach zapewnia mu podczas pisania swobodę myślenia i odciąża jego umysł od ustawicznego utrzymywania szczegółów w pamięci, że daje mu możliwość wyzyskania tych szczegółów, wówczas chętnie przystosowuje się do zaleceń — w rezultacie osiąga lepsze wyniki swej pracy.

10. U c z e n i e s i ę n a p a m i ę ć

Przejdźmy obecnie do drugiego sposobu podniesienia sprawności w mówieniu. Zjawiskiem powszechnym w środowisku uczniowskim jest niepoprawna, skażona mowa, pełna zwrotów prowincjonalnych, lokalnych i wyrazów dziwacznych. Taką skażoną mowę może skutecznie poprawić uczenie się na pamięć tekstów wartościowej prozy oraz wierszy. Wobec omówionych już sposobów, stanowiących stałą i nieustanną zaprawę w poprawnym mówieniu, jest to sposób raczej dorywczy. Nie stanowi on ciągłego ćwiczenia, nie wyraża się w żmudnym i ciężkim osobistym wysiłku zdobywania poprawnej wypowiedzi, daje on możliwość jedynie asymilowania gotowych form

mowy, pozwala jedynie doskonałe kształty i piękne twory poetyckiego języka przynieść do zasobu językowego ucznia, niemniej jednak stanowi potężny środek w dziele kształtowania tej mowy. Zadawanie wierszy do pamięciowego opanowania spotykało się jakiś czas w okresie międzywojennym z wielu zastrzeżeniami i dopiero dość późno znalazło aprobatę czynników oficjalnych w fakcie ustalenia pewnej niewielkiej liczby utworów przeznaczonych na ten cel w każdej klasie. Przed samą drugą wojną zaczęły się rozlegać głosy, że uczeń po wyjściu ze szkoły prawie nic nie umie zacytować z pamięci, że jego znajomość ojczystej poezji nie ma oparcia w żywym tętnie jej pięknego nurtu. Te głosy krytyczne miały dużo słuszności. Należy przypomnieć ogólnie znany fakt, że to, czegośmy się nauczyli w szkole, pamiętamy nieraz całe życie. A trzeba przyznać, że język utworów naszych największych poetów jest piękny, ba, że samo piękno przemawia w ich utworach! Dawajmy zatem uczniom wiersze do uczenia się na pamięć. Obecny program rozwiązuje ten postulat dla kl. np. IX, ale w stopniu dość szczupłym. W klasie VIII należy ten zabieg stosować w szerokim zakresie. Nieprawdą jest, że pamięciowe opanowanie wiersza obciąża niepotrzebnie pamięć, przeciwnie wyrabia ją ono w uczniu, a jest nie tylko środkiem do kształcenia poczucia estetycznego, lecz i środkiem do podniesienia poprawności języka, i do rozwijania sprawności w posługiwaniu się poprawną mową ojczyzną.

Chętni np. do uczenia się na pamięć są uczniowie pochodzący ze wsi. Nawet i dłuższe ustępy pokonywają z powodzeniem. Trzeba korzystać z takiego nastawienia, trzeba wprowadzać do ich „gospodarstwa duchowego i językowego“ wspaniałe bogactwo pięknego słowa. Będą żyli tym pięknem — całe życie!

11. N a u c z a n i e g r a m a t y k i

Z kolei przechodzimy do nauczania gramatyki.

Ten dział naszej pracy nad językiem należy również zorganizować systematycznie. Uczniowie nieraz użalają się, że nauczyciel mało tłumaczy lekcje gramatyki. Mają zapewne ze swego stanowiska rację, tym bardziej, gdy się uwzględni ich wypowiedzi w ankietach. Znajdziemy tam takie wyjaśnienia, że ktoś nie opanował gramatyki, że nie przerabiał gramatyki, gdyż np. była przerwa w nauce języka polskiego, że wprost dłuższy czas nie było lekcji języka polskiego, że tekst podręcznika jest dla kogoś trudny itd. Przyczyn dużo, życzenie jedno: aby lekcje gramatyki tłumaczyć.

Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że podręcznik Z. Klemensiewicza i J. Złabowej jest tak przejrzysty i tak dostępny umysłowości każdego przeciętnego, bodaj nawet i słabego ucznia, że w naszym przekonaniu zbyteczne rozwodzenie się nad rzeczami zwięzłe, treściwie i jasno ujętymi jest po prostu zbędne. Praktyka wykazuje coś wręcz przeciwnego, o czym świadczy apel, żeby więcej tłumaczyć.

Powinniśmy zatem gruntownie zrewidować nasze podejście do tego działu nauczania języka i poddać rewizji również i nasz stosunek do ucznia. Wobec ogromnych braków w tej dziedzinie z lat poprzednich uczeń ten chciałby opanować należycie terminy, poznać znaczenie wielu wyrazów w podręczniku, które dla niego wydają się niezrozumiałe lub których istotnie nie rozumie. Powinniśmy zaczynać niemal każdą nową lekcję od tego, że zapytamy ucznia, czy rozumie to a to, o czym będzie mowa w następnej lekcji, spotykamy się bowiem najczęściej z kompletną ignoracją w dziale gramatyki.

Pospolitym zjawiskiem jest nieodróżnianie części mowy od części zdania, nieumiejętność nazywania części mowy, w dziale zaś składni: niezajomość części zdania pojedynczego, nieumiejętność odróżniania i wyszukiwania zdań głównych i podrzędnych oraz nazywania zdań podrzędnych. Taką ignorancją u znacznej odsetka ucz-

nów nie powinniśmy się zrażać. Zjawisko to było pospolite przed wojną, nabrało ono jedynie cech masowości i nasilenia w swym wyrazie. Wpływało ono wówczas z nastawienia lekceważącego w pewien sposób dział gramatyki, dziś zaś ten nieraz zatrważający stan wiedzy w dziedzinie języka i o języku wypływa ze skutków powojennych i raczej stąd, że działu gramatyki nie traktujemy dość systematycznie oraz niedość oceniamy ją jako naukę znacznie przyczyniającą się do rozwoju władz umysłowych ucznia, do wyrobienia w nim sprawności i orientacji myślowej. Racjonalistyczne podejście do życia i jego zjawisk, co jest obowiązującym systemem dzisiejszego nauczania i wychowania, znajduje znakomitego sprzymierzeńca właśnie w nauce gramatyki. Oczywiście, wzgląd na poznanie mowy ojczystej, wzgląd na konieczność ogarnięcia zasobów językowych i uświadomienia praw i techniki posługiwania się nimi czy to dla celów komunikacyjnych, czy zwłaszcza ekspresyjnych — jest naczelnym naszym zadaniem, jednak sprawa logicznego myślenia, sprawa wyrobienia sprawności orientacyjnej i myślowej — obok faktycznej znajomości języka i wiedzy o języku — jest mniej ważna. Powinniśmy więc przede wszystkim rozpocząć walkę z niewiedzą.

Trzeba stwierdzić, że porcja programu gramatyki jest dość obszerna, aby można było znaleźć jeszcze czas na odrabianie zaległości. Trzeba zrobić jednak wszystko, aby odrobić również zaległości. Słabym, wykazującym wielkie braki uczniom należy wyznaczyć spośród kolegów takich „profesorów“, z którymi przerobiliby oni w określonym czasie wyznaczone działy gramatyki i następnie zgłosili się do egzaminu. Należy zaradzić też i brakowi podręczników organizując w tym celu samopomoc koleżeńską lub pomoc z zewnątrz. W każdym razie pomoc tę czy inną obmyślić i zastosować należy. Kierować nią powinien nauczyciel.

Na naukę gramatyki należy przeznaczyć osobne godziny lekcyjne. Zadawane z podręcznika ćwiczenia uczeń powinien odrabiać w osobnym zeszytce poświęconym wyłącznie gramatyce. Ilość odrabianego ćwiczenia piśmiennego nie powinna przeciążać ucznia nadmierną pisaniną. Trzeba pamiętać o tym, że jedynie systematyczna i ciągła praca może dopiero dać pożądane wyniki. Konieczną jest rzeczą, aby każdy uczeń miał podręcznik gramatyki, rzeczywistość bowiem wykazuje, że niektórzy uczniowie nie mają go. Ucznia należy stale pouczać, że pracę swą powinien wykonywać w należytych skupieniu i przy skoncentrowanej uwadze, pilne bowiem i staranne odrabianie lekcji gramatyki jest najlepszą gwarancją osiągnięcia należytych postępów w tej dziedzinie.

Ale, trzeba przyznać, jest arcytrudną rzeczą uzyskanie pozytywnego i skupionego nastawienia ze strony ucznia przy odrabianiu ćwiczeń z gramatyki: nawet najbardziej sumienni i etycznie wrażliwi uczniowie odrabiają je zazwyczaj mechanicznie, w poczuciu niby rzekomo dobrze spełnionego obowiązku, a w rzeczywistości bez żadnego entuzjazmu. Częściowo pochodzi to z lekceważenia przedmiotu w ogóle, najczęściej zaś stąd, że uczeń nie jest przyzwyczajony do rzetelnej pracy. Duże zaległości w dziale gramatyki pochodzą nie tylko stąd, że powstały one w latach poprzednich, lecz w znacznej mierze dlatego, że uczeń nie chce albo nie może własnym wysiłkiem i własną zapobiegliwością usunąć ich lub co najmniej zmniejszyć. Wymowne pod tym względem są dane statystyczne. Oto w dwóch oddziałach klasy VIII na 67 uczniów — 31 nie miało ogólnej gramatyki, obejmującej całość wiedzy w tym zakresie, 21 zaś z nich miało podręcznik na klasę VI szkoły podstawowej (*Nasz język* na kl. VI).

Jak uczeń przy takim stanie rzeczy ma uzupełnić swą wiedzę, jak może pracować samodzielnie, jak może wyrównać swe braki, jeśli nie ma możliwości zajrzeć do źródła właściwego, gdzie mógłby znaleźć rozstrzygnięcie swych wątpliwości, skąd mógłby zaczerpnąć autorytatywnych wiadomości?

Ten stan rzeczy musi ulec radykalnej zmianie.

Powinniśmy bezwzględnie użyć wszelkich sposobów, aby każdy uczeń szkoły ogólnokształcącej miał do rozporządzenia jakąś ogólną gramatykę języka polskiego, z której mógłby korzystać przy każdej nadającej się sposobności. Nasuwa się tu spostrzeżenie, że dostarczenie takiej książki spoczywa na opiece domowej ucznia. Jest to obowiązek domu i o tym powinniśmy głośno mówić i tego się domagać. Wdzięczne pole pod tym względem mogłyby znaleźć Komitety Rodzicielskie, których reorganizacja wkłada na nie wielkie i rozległe obowiązki natury opiekuńczej i wychowawczej. Nie może ulegać wątpliwości fakt, że słownik ortograficzny i porządna gramatyka są wprost niezbędnymi narzędziami w pracy domowej ucznia w zakresie nauki języka ojczystego. Powinniśmy tę sprawę postawić jasno i ze swego stanowiska nie ustępować.

12. P o d s u m o w a n i e w n i o s k ó w

Z rozważań i uwag powyższych, w których zostały omówione zarówno trudności jak i środki zaradcze w walce o podniesienie wyników nauczania języka polskiego, dałyby się wyprowadzić następujące tezy:

Wyniki nauczania języka polskiego możemy skutecznie podnieść:

1) przez realizowanie podstawowej zasady, że tylko wytrwała i systematyczna praca zarówno ze strony ucznia jak i nauczyciela może zapewnić osiągnięcie pożądaných skutków,

2) przez dokładny rozbiór czytanek i sporządzanie dyspozycji tak dla celów wypowiedzi ustnych jak i pisemnych,

3) przez systematyczne i celowe ćwiczenie ucznia w wypowiedziach ustnych i pisemnych,

4) przez egzekwowanie postulatu, że każdy z uczących się powinien mieć w domu słownik ortograficzny i gramatykę ogólną języka polskiego, aby mógł z nich korzystać przy każdej nadającej się koniecznej okoliczności, i aby z nich rzeczywiście korzystał,

5) przez systematyczne, odpowiednio stosowane i jak najczęstsze ćwiczenia domowe i klasowe oraz przez dobrze prowadzoną korektę zadań, zwłaszcza klasowych,

6) przez częste zadawanie do opanowania pamięciowego wierszy i urywków prozy rytmicznej,

7) przez stosowanie zwyczaju odpowiadania przez ucznia zadawanych lekcji przed forum klasy, co może znacznie przyczynić się do wyrobienia w uczniu ogólnej sprawności i poczucia większej odpowiedzialności za swą pracę,

8) przez zdecydowane i jak najdalej idące pociągnięcie do współpracy w nauczaniu szkolnym — opieki domowej ucznia.

13. Z a k o ń c z e n i e

Akcja walki o wyniki nauczania znalazła się w ścisłym związku z nakazem skierowanym do ogółu nauczycielstwa przez Ministra Oświaty. Powinna ona stać się intensywną i powszechną, a troska o te wyniki tym bardziej musi wejść w sposób najbardziej żywotny w zakres obowiązków każdego nauczyciela.

O C E N Y I S P R A W O Z D A N I A

KAZIMIERZ BUDZYK

IRENA SŁAWIŃSKA: „TRAGEDIA W EPOCE MŁODEJ POLSKI. Z ZAGADNIENIŃ STRUKTURY DRAMATU”.

Toruń 1948, Tow. Nauk. w Toruniu 8^o snlb. 1, 184, nlb. 1

Nie można powiedzieć, żeby problem sformułowany w tytule książki Ireny Sławińskiej był łatwy — nie da się zaprzeczyć, że autorka zdawała sobie sprawę z trudności — ale też nie podobna nie stwierdzić, że nie uczyniła niczego, żeby te trudności przełamać. Owszem, zrobiła wszystko, żeby je ominąć, ale tu już zaczyna się naprawdę tragedia — nie ta „w epoce Młodej Polski“, lecz po prostu w trzonie metodologicznym książki. I znów nie można powiedzieć, żeby zagadnienie to było mało istotne, żeby stawianie go w uwagach krytycznych godne było miana pedanterii czy doktrynerstwa lub też żeby miało oznaczać lekceważenie pozytywnych stron książki. Uprzedzając szczegóły stwierdźmy od razu, że te pozytywne osiągnięcia są duże i wyróżniają pracę w dorobku naszej nauki o literaturze, nie tylko zresztą powojennej.

Mówiąc o „szczególnych trudnościach metodologicznych związanych z badaniem tragedii“ autorka wylicza kilka przyczyn utrudniających „utrzymanie przybliżonej choćby czystości metodologicznej, która oczywiście obowiązuje każde studium naukowe“. Godząc się jednakże z tym faktem autorka zdaje się uchylać ten oczywisty dezyderat, że „czystość metodologiczna choćby w przybliżeniu obowiązuje“... także i jej własną książkę. Nie można się bowiem zasłaniać ani trudnościami, jakie trzeba przezwyciężyć przy „umieszczeniu utworu w szerszym historycznie traktowanym kontekście“, ani stwierdzonym „brakiem metody“, ani wreszcie „embrionalnym stanem polskiej dramaturgii“ (czytaj: polskiej nauki o dramacie).

Sformułowany przez autorkę teoretyczny problem książki polega na rodzajowej typologii tragedii okresu Młodej Polski, przy czym charakter tej typologii jest w założeniu ściśle i wyłącznie formalistyczny. Chodzi po prostu o „ujawnienie głównych zasad strukturalnych“ w oparciu o estetykę autorów czy epoki i na podstawie form literackich jej właściwych.

Autorka nie wymyśliła samodzielnie tej problematyki teoretycznej, przyjęła tylko jeden z punktów widzenia, który w historii wiedzy o dramacie wiąże się z nazwiskami Lanson'a i Brunetiere'a. Drugi punkt widzenia, odrzucony przez autorkę, reprezentowany jest głównie przez teoretyków niemieckich i z grubsza biorąc zmierza do analizy samego tragizmu oraz jego odbicia w dziele literackim. Ostateczne postulaty teoretyczne tak postawionego problemu zerwały z próbami dotarcia do samego „rdzenia“ tragizmu i wysunęły konieczność uwzględnienia historycznych, zmieniających się w czasie wyznawców tego zjawiska.

Przeciwstawiając w stosunkowo obszernym referacie dwa te punkty widzenia autorka nie usiłuje dowodzić, które z tych ujęć jest lepsze i dlaczego decyduje się na taki a nie inny wybór. Wydaje się, że przeważał tu fetysz kompetencji historyczno-literackiej, który bez dyskusji każe historykowi literatury zajmować się tylko problemem narastania form, każe mu je opisać nie troszcząc się o to, jaki jest ich sens i jakie uwarunkowanie historyczne. Autorka pisze o tym w ten sposób: „Renesans tragedii w końcu XIX w. wiąże się ściśle z całym szeregiem zjawisk literackich i pozaliterackich, ogólnych. Prądy filozoficzne, ogólny nastrój epoki budzi poczucie tra-

gizmu. Znajduje ono wyraz we wszystkich dziedzinach sztuki: poezji, muzyce, malarstwie". Charakterystyka tych przejawów wykacza jednak poza zakres tej pracy. Pozostaniemy więc na terenie zjawisk ściśle literackich (podkr. moje).

„Ogólny nastrój epiki budzi poczucie tragizmu"... Widać stąd, że autorka zdaje sobie sprawę, gdzie tkwi źródło tego interesującego zjawiska historycznoliterackiego. Jednakże zgłaszając w związku z tym swą zawodową niekompetencję autorka decyduje się na nieoczekiwaną wolę logiczną. Po zacytowanym wyżej urywku czytamy bezpośrednio zdanie następujące: „U źródeł wszystkich tak doniosłych zmian, które przekształciły oblicze dramatu, stoją dwa nazwiska: Ibsen i Wagner... Na tym miejscu interesuje nas tylko jedno zagadnienie: o ile i w jakim sensie przygotowali oni odrodzenie tragedii“.

Zamiast zapytać, co to jest ten nastrój epoki, który budzi poczucie tragizmu, skąd się on bierze, w jaki sposób i w jakim stopniu wpływa na poszczególne typy tragedii, jak kształtuje ich zasady kompozycyjne, ich językową strukturę — autorka najspokojniej w świecie wysuwa stary, filologiczny jeszcze postulat badania wpływu tekstów na teksty zapominając o tym, że wpływ ten możliwy jest tylko wtedy, gdy istotne źródło tragizmu jest wspólne, lub też w razie odrębności źródeł, gdy pulsują pomiędzy nimi ściśle je łączące kanały.

Mówiąc o związku renesansu tragedii w końcu w. XIX ze zjawiskami także i pozaliterackimi, mówiąc o ogólnym nastroju epoki, który budzi poczucie tragizmu, autorka posługuje się wprawdzie bardzo nieściśłą, a częściowo też psychologizną terminologią, ale ostatecznie biorąc formuluje tezy prawdziwe, za którymi kryje się słuszna teoria dynamiki kultury. Wartości literackie bowiem istotnie stwarzane są głównie przez rzeczywistość historyczną epoki. Kiedy jednak rolę owej rzeczywistości przerzuca autorka na koncepcje Ibsena, Wagnera, czy Maeterlincka, ich nazwiska stawia „u źródeł wszystkich tak doniosłych zmian, które przekształciły oblicze dramatu“ — jest to nie tylko w zestawieniu z powyższym, dowód braku „czystości metodologicznej“, ale też jest to świadectwo młodego podsunięcia innej, fałszywej teorii dynamiki kultury. Koncepcje bowiem mając charakter podmiotowy nie są decydującym czynnikiem warunkującym powstawanie wartości literackich, są one raczej współczynnikami tych wartości i razem z nimi zdeterminowane są warunkami przedmiotowymi, obiektywnymi, których źródło tkwi w rzeczywistości pozaliterackiej, po prostu społecznej.

Idealistyczny fetysz „koncepcji“ i zagadnienie jej wpływu na tragedię w epoce Młodej Polski podważył nawet te nikłe i formalistycznie traktowane ślady historyzmu, które by autorka chciała jednak utrzymać. Wyniki tego studium zorientowanego na typologię rodzajów literackich zależeć musiały od właściwego doboru tekstów. Niezależnie od kryterium doboru główny nacisk powinien być położony na teksty najbardziej dla epoki charakterystyczne. Pod koniec pierwszego rozdziału czytamy jednak następujące oświadczenie autorki: „W niniejszej pracy wysunęliśmy na pierwszy plan te utwory, które wiążą się najbardziej z ewolucją dramatyczną Zachodu i które można podciągnąć pod jeden wspólny typ“. Zostały w ten sposób dodatkowo zamącone nawet te resztki „czystości metodologicznej“, które były osiągalne przy niekonsekwentnym w zasadzie stanowisku autorki.

Jest jeszcze jeden, dość ważny powód, dla którego postulat „czystości metodologicznej“ musiał się okazać nieosiągalny w tej książce, co autorka może i przeczuwała deklarując w tym swą dobrą wolę w stylu omal westchnienia czy pobożnych życzeń. Jest to mianowicie fałszywy obiektywizm autorki, która „z obowiązku lojalności naukowej“ w dużym stopniu uzależniła przebieg analizy wybranych utworów nie tyle od ustalonej przez siebie (mniejsza o to w tej chwili czy słusznej) problematyki teoretycznej i faktycznego stanu rzeczy, co do koncepcji samego autora.

Przechodząc do szczegółów trzeba stwierdzić, że książka Sławińskiej zawiera bardzo dużo ciekawych tez opisowych, które, niestety, nie zostały należycie wykorzystane. Autorka ukazuje nieraz w sposób zupełnie przekonujący poszczególne zjawiska literackie, ale albo zestawia je obok siebie bez uchwycenia związków przyczynowych, które zresztą nieraz same się narzucają, albo też zarysowuje te związki najzupełniej dowolnie. Dotyczy to zarówno stwierdzeń ogólnych, jak i sądów szczegółowych. Twierdzi autorka np., że „twórczość dramatyczna Przybyszewskiego ząbieła się o koncepcje dwóch autorów, Strindberga i Maeterlincka“ — natomiast wcale nie stara się pokazać, w jaki sposób dramaty tego autora „zazębiają się“ o rzeczywistość historyczną epoki. W dalszym ciągu śledzi autorka linię rozwojową w twórczości dramatycznej Przybyszewskiego i stwierdza w sposób interesujący, że „we wczesnych dramatach Przybyszewskiego człowiek nie ulega bez walki“, później zaś mamy „coraz silniejsze przesunięcie w kierunku motywacji irracjonalnej“, ale przyczyn tych przemian dopatruje się autorka nie w rozwoju ideologii, lecz we wzrastających wymaganiach formalno-estetycznych: ten irracjonalny rodzaj motywacji „Przybyszewski uważał za wyższy, za bardziej tragiczny“. Oczywiście tym mniej można oczekiwać wyjaśnienia, w jakim związku ta nowa, w pełni już fatalistyczna koncepcja losu człowieka pozostaje z sytuacją społeczną klasy, której Przybyszewski jest przedstawicielem, jaki jest obiektywny sens stawiania człowieka wobec wieczystych, podstawowych mocy, czym interesom służy i ku czemu zmierza programowe rozbrajanie bohatera dramatu, który biernie może czekać tylko na katastrofę nie myśląc wcale o przeciwstawianiu się jej i o walce. Wszystko to dla autorki nie jest wcale ważne, interesuje ją natomiast teleologia artystyczna tych zjawisk, ich przydatność lub nieprzydatność do silniejszego wydobycia tragizmu. Zachowanie się bohatera dramatu, ma dla autorki sens formalno-artystyczny, niknie zaś jego znaczenie dla zawartości dzieła, dla jego ideologii: „rozszeptywanie konfliktu wewnętrznego bohatera w postaciach ma na względzie wartość dramatyczną tego konfliktu“. Chołdziło tu autorowi nie tylko o zamaskowanie monodramatu, ale i monologu w przekroju językowym“.

W ostatecznej ocenie dramatisarstwa Przybyszewskiego autorka jest zresztą bardzo surowa. Słusznie razi ją nadużywanie wykrzykników, niedomówień, pauz, motywów budzących grozę lub obrazów grających na nerwach czytelnika czy widza — ale czego to są konsekwencje, o to autorka nie zapyta. Ważne jest tylko to, że w ten sposób zamazuje się prawdziwy tragizm, nastrój tragiczny sztyt jest zbyt grubymi niemi. Z tego samego powodu nie znajduje u autorki uznania rozliryzowane wielosłowie osłabiające sugestię i podważające szczerłość wypowiedzenia. Raz tylko wydaje się, że autorka wchodzi na właściwą drogę, mianowicie gdy stwierdza, że nadużywanie retoryki dowodzi, że autor „boi się jak gdyby, iż tragiczna koncepcja losu nie dość wyraźnie uwypuklił się w fabule dramatu“ — należało w ślad za tym dodać: dlatego, że jest po prostu fatalistą.

Oczywiście, autorka nie odważy się nigdzie w swojej książce na próbę oceny typu konfliktu tragicznego i rodzaju koncepcji losu człowieka, na ukazanie obiektywnego, społecznego sensu tych zjawisk. „Lojalność naukowa“ każe jej przedstawić ich sens tak, jak go rozumie Przybyszewski, jak go stawia w problematyce swoich dramatów. Na pytanie, o co w dramatach tych chodzi, autorka odpowiada zgodnie z wypowiedziami ich bohaterów: „chodzi więc o pokolenie, które usiłuje negować moralność ogólną, nie chcąc się jej podporządkować. Na ludziach tego pokroju zlekceważone prawo moralne mści się w sposób okrutny. Przybyszewski chciał w dramacie dać wyraz tragedii swego wieku“. Autorka jest o tyle rozsądna, że nie przywiązuje większej wagi do historycznej meloleklamacji i manieri stylowej poety, nawet ją dyskwalifikuje wprawdzie z punktu widzenia kryteriów estetycznych, ale w związku z tym także i po.ł względem jej szczerości — natomiast wyręcza się bezkrytycznie autorytetem Przybyszewskiego określając, na czym polega „tragedia jego wieku“, jak gdyby

zasadnicze konflikty tej epoki i tragedia nie „wieku“, lecz zablakanej społecznie warstwy reprezentowanej przez poetę nie była dostatecznie wyjaśniona po prostu przez historyków. Jak bardzo programowo odwraca się autorka plecami od osiągnięć wiedzy historycznej, świadczy wypowiedziana na marginesie analizy *Warszawianki* teza, że tragizm chwili dziejowej z r. 1831 i tragizm całego narodu to poddawanie się urokowi poezji śmierci i malowniczości zgonu. Że tak rzecz przedstawia w *Warszawiance* Wyspiański — na to zgoda, ale nie tak wyglądała ta sprawa w rzeczywistości.

Twórczość dramatyczną Przybyszewskiego omawia autorka w jednym rozdziale łącznie z tragediami dwu jeszcze autorów — Staffa i Orkana. Scharakteryzowana wyżej metoda obowiązuje tu wszędzie. Autorka zgodnie z tytułem rozdziału („Tragedia atmosfery“ typ maeterlinkowski) wykrywa u tych trzech pisarzy wspólny rdzeń tragizmu. „Pochodzi on — pisze — ze szczególnego źródła, dramatu maeterlinckiego, który zaciążył nad całym ówczesnym dramatem europejskim“. Znów więc to nieporozumienie metodologiczne, o którym wyżej; na dodatek tylko autorka wskazuje jeszcze na źródło niewątpliwych różnic. Jest nim ni mniej ni więcej tylko... „indywidualna skłonność dramatyczna“ pisarzy. Całe szczęście, że problem ten wyczerpał się na tym ogólnikowym stwierdzeniu i nie stał się tematem większej części tekstu tej książki.

Osobny rozdział poświęca autorka „tragedii klasycznej Wyspiańskiego“. Zadeklarowana na wstępie „lojalność naukowa“ uzależniająca analizę nie od problematyki teoretycznej i faktycznego stanu rzeczy, lecz od koncepcji samego autora, postawa ta, którą można określić mianem naiwnego obiektywizmu, poczyniła w rozdziale tym największe spustoszenia. Wyspiański miał mianowicie nieostrożność zastanawiać się publicznie nad zagadnieniami warsztatowymi pisarstwa dramatycznego, z czego „lojalność naukowa“ kazała autorce wysnuć wniosek, że „dla niego tragedia jest pewną kategorią formalną, typem utworu dramatycznego, kształtowanego według wiecznego pierwowzoru — tragedii antycznej“. Niechby jeszcze tak! Ale przecież cały ten rozdział świadczy, że autorka zakłada, iż dla Wyspiańskiego tragedia jest t y l k o kategorią formalną i n i c z y m w i ę c e j. Uwierzywszy w to autorka zachowuje się tak, jakby i dla niej samej, jakby obiektywnie dla nauki, którą reprezentuje, tragedia Wyspiańskiego b y ł a t y l k o i w y ł ą c z n i e f o r m a l n ą. Rozdział o Wyspiańskim jest dokładną analizą struktury dramatycznej jego tragedii klasycznych, odnozionej stale do jego poetyki rekonstruowanej z resztą w duchu własnych wypowiedzi poety, mniej zaś na podstawie gotowych utworów. Analizowane dzieła traktowane są wyłącznie tylko jako materiał sprawdzający zdefiniowane przez poetę zasady jego poetyki, nie zaś jako podstawa do obiektywnej rekonstrukcji tej poetyki bez względu na to, co sądził o tym Wyspiański.

Nie znaczy to oczywiście, że autorka zawsze w ten sposób postępowała. Tam bowiem, gdzie nie ma bezpośrednich wypowiedzi pisarza na temat uznanej przez niego poetyki, autorka stara się rozwiązać ten problem obiektywnie, choć najczęściej nie usiłuje się wyrwać z zaczarowanego koła tych formalistycznych dociekań. Przez całą książkę przewija się nuta rezygnacji z ustalania związków przyczynowych między opisywanymi zjawiskami literackimi i z ukazywania ich właściwego sensu, od którego przecież zależy również ich kształt. Ostatni rozdział pt. „Próba syntezy“ również nie przejawia większych w tym kierunku ambicji, choć z natury rzeczy, najwięcej mógł dostarczyć po temu okazji. W rozdziale tym autorka ograniczyła się tylko do zarysowania chronologicznego następstwa zmian w ramach poszczególnych kategorii formalnych, takich jak akcja, pojęcie „charakteru“ i postaci, dialog, monolog, formy pozadialogowe oraz udział w dramacie elementów epickich i lirycznych. Dla wspomnianej wyżej obawy autorki przed koniecznością historycznego wyjaśnienia zjawisk charakterystyczne jest, że w tej próbie syntezy ukazującej niby historyczną dialektykę poszczególnych „składników“ dramatu nie znalazło się miejsca na omówienie

dialektyki w zakresie takich czynników jak typy konfliktu tragicznego i rodzaje koncepcji losu. A przecież tym czynnikiem tragedii książka ta w głównym tekście poświęca sporo miejsca. Gdyby autorka miała więcej skłonności do syntezy, mogłoby wypłynąć zagadnienie związku omawianych przez nią składników dramatu właśnie z typami konfliktu i koncepcją losu, a dalej z rzeczywistych zawartością ideologiczną utworów, z jej wyznacznikami zrozumiałymi jedynie na tle rzeczywistych konfliktów społecznych epoki. Badania formalne stają się mało ciekawe, gdy tylko atomizują utwór, są natomiast interesujące, gdy zmierzają do lepszego zrozumienia dzieła do ukazania jego istotnej wartości, do lepszego poznania kultury i jej roli w życiu społecznym narodu. Autorka nie stawia sobie tego rodzaju celów, nie podejmuje zagadnienia nawet tam, gdzie ono się samo przez się narzuca. Tak np. autorka dowodzi, że w tragedii młodopolskiej uległo radykalnej zmianie pojęcie „charakteru“, pisarze „nie budują“ konfliktów na indywidualnych właściwościach postaci (i tu interesujący wywód na ten temat), ale pomija milezieniem widoczny dla każdego związek tego zjawiska z omówionym gdzie indziej w tej książce podstawowym, historycznym, schematycznie na ogół przedstawionym typem konfliktu tragicznego. Warto było pokusić się o dokładne uchwycenie tego rodzaju związków, bo wtedy wyszłyby na jaw drogi prowadzące do błędnej koncepcji i fałszywej ideologii, do często w tej pracy stwierdzanych braków formalno-artystycznych i kompozycyjnych.

Podkreślałem dotąd ujemne strony książki trochę z zawodowego obowiązku recenzenta, a trochę też ze względu na powszechność niedomagań metodycznych naszej polonistyki. Byłoby rzeczą i niesuszną i niesprawiedliwą, gdyby na tym zakończyć i pominąć milezieniem pozytywne osiągnięcia tej pracy. Powiedzmy od razu, że są one duże. Na podkreślenie zasługuje próba ukazania dysproporcji istniejącej między przerostem czynników językowo-stylowych a konkretnymi osiągnięciami artystycznymi. Autorka udowodniła, że faktyczne w tym zakresie braki nie dadzą się zasłonić rozliryzowanym wielosłowiem, przesadnie poetyckim stylem, który jeszcze bardziej zamazuje linię tragizmu i tak dość mętnie się zarysowującą w samej koncepcji losu i w typie konfliktu. Autorowie pragną swym koncepcjom (chciałoby się rzec: pseudokoncepcjom) nadać jak największe i najdalsze perspektywy, często nawet kosmiczne i dlatego rzucają na szalę wszelkie środki językowe, którymi można czytelnika zasugerować, przekonać oślnić. Że znajdują się w tym arsenał także i środki zintelektualizowane, udowodniła autorka omawiając wtargnięcie do dramatu Młodej Polski schematyzmu i wszelkich form retoryki.

Można by uzupełnić wywody autorki stwierdzając, że wszystkie te środki potrzebne są do wyrównania zasadniczych braków koncepcji dramatopisarzy młodopolskich — koncepcji, które są albo pozorne, albo ideologicznie fałszywe, po prostu wsteczne. Prawda przemawia bardziej bezpośrednio, może się swobodnie posłużyć normalnym językiem, realistyczną scenarią, obiektywnym ukazaniem przebiegu akcji. Nie trzeba wtedy historycznych eksklamacji, nastrojów trzymających nerwy w napięciu, nie trzeba podpórek retorycznych i papierowych rezonerów, „motivträgerów“, zbędne są kosmiczne wymiary — bez tego wszystkiego natomiast nie obejdą się pseudoproblemy, prawdy „odwieczne“ i ponadczasowe, cała ta fikcja rozbrajająca człowieka, niwelująca jego wolę walki w wymiarze o wiele skromniejszym, bo po prostu do głębi ludzkim, społecznym.

Osobne miejsce w naszych badaniach historycznoliterackich należy się tym partiom książki, które poświęcone są analizie odrębności rodzajowych tragedii Młodej Polski. Nie mogę na tym miejscu streszczać niezwykle interesujących wywodów autorki, toteż odsyłam do samej książki. Chciałbym tylko podkreślić, że na uwagę zasługują tu nie tylko tezy opisowe wprost odnoszące się do analizowanych utworów, ale też ogólne uwagi o przenikaniu do dramatu epiki i liryki oraz o konsekwencjach, jakie wynikają stąd dla form kompozycyjnych języka co do ich kształtu i funkcji.

HENRYK SZYPER

(ur. 1. X 1900, zmarł 6. V 1949 r.)

Dnia 6 maja br. zmarł prof. dr Henryk Szyper. Śmierć jego uczyniła głęboką wrywę w naszym życiu kulturalnym. Odszedł bowiem człowiek, który łączył w harmonijną, nieczęsto spotykaną całość: imponującą pracowitość, rzetelną wiedzę, piękną prawdość charakteru. Ten skromny, unikający rozgłosu pracownik zostawił w wielu dziedzinach polskiego życia trwale dokumenty swojej działalności.

Był on niestrudzonym, postępowym działaczem oświatowym, walczącym w międzywojennym dwudziestoleciu o demokratyczną, jednolitą szkołę. W nowej Polsce włożył wiele pracy, wiedzy i zapału w budowanie programów języka polskiego, w wychowanie, w doszkadzanie nauczyciela - polonisty. --

Był on wybitnym pracownikiem naukowym. W szczególności jego studia o Mickiewiczu (np. *Sentymentalizm w twórczości Mickiewicza*, 1926, *Komentarz do wydania Dziadów w Wielkiej Bibliotece i Nowej Bibliotece Wiedzy* oraz ostatnio wydana książka pt. *Adam-Mickiewicz, poeta i człowiek czynu*, 1947) są trwałymi osiągnięciami nowszej mickiewiczologii, ukazującymi poetę na tle najgłębszej historii jego czasów. Ostatnio jako jeden z najczynniejszych pracowników Instytutu Badań Literackich brał Henryk Szyper udział w pracy zespołowej nad nową historią literatury polskiej. --

Był on doskonałym dydaktykiem. Nauczyciele języka ojczystego znają zarówno jego rozważne, jasno napisane artykuły, jak i pełne inwencji dydaktycznej wykłady na kursach polonistycznych. Bardzo wysoko ceniliśmy opinie Henryka Szypersa w naszym zespole redakcyjnym: były one sprawiedliwe, trafne i dojrzałe. --

Na łamach *Polonistyki* wrócimy do dokładniejszego omówienia bogatej działalności Henryka Szypersa. Odszedł on w chwili, kiedy szczególnie był potrzebny, w okresie historycznej przebudowy społecznej i kulturalnej w Polsce, on, który był jednym z najgorętszych szermierzy postępu. --

W pamięci tych, którzy go znali, zostanie zawsze dobry na wskroś człowiek, cierpliwy i wierny przyjaciel. Henryk Szyper kończył swoje listy słowami: *Cześć pracy*. Wiemy, że to zawołanie Henryka Szypersa było nasycone najgłębszą treścią. Pożegnajmy go w ten sposób. Jego życie było naprawdę rzetelną, ofiarną pracą. --

C z e ś ć p r a c y !

J. Z. Jakubowski.

KONGRES POKOJU W PARYŻU I PRADZE

„Linia podziału jest jasna, wybór prosty. Nie dyskutujemy też nad tym, co wybrać, bo miejsce nauczyciela jest, oczywista, w obozie postępu i wolności. Dyskutujemy nad tym, jak najskuteczniej budować na lekcjach polskiego świadomość młodego pokolenia, aby żywiło ono czujną wiarę, że ocalić możemy piękno i mądrość kultury i naszego życia przez aktywny udział w wielkim obozie antyimperialistycznym, który prowadzi nieustanną walkę z siłami nienawiści, krzywdy i kłamstwa. Trzeba powtarzać i analizować na lekcjach polskiego słowa, które padają w obronie pokoju i wolności“.

Przypomniany fragment z deklaracji, jaką ogłosiła redakcja *Polonistyki* (patrz poprzedni numer naszego czasopisma), nie stracił swojej aktualności. Walka o pokój trwa. Wielę z tych słów, które padły w kwietniu 1949 r. na kongresach pokoju w Paryżu i Pradze, powinno przeniknąć do szkoły, właśnie na lekcjach polskiego. Bo sprawa pokoju to również sprawa kultury, obrony najcenniejszych, wielowiekowych zdobyczy ludzkości.

„*Bojownicy o pokój wszystkich krajów łączcie się*“. To było hasłem wielkiego Kongresu Pokoju. Jest to trawestacja pięknego wezwania, jakie towarzyszyło klasie robotniczej wszystkich narodów w walce o wyzwolenie z ucisku: „*Proletariusze wszystkich krajów łączcie się*“. Należy w tym widzieć symbol. Ostatni Kongres Pokoju nie był jedynie zjazdem intelektualistów. Wzięli w nim udział przedstawiciele robotników i chłopów. „Podczas gdy Wrocław — pisze jeden z najbardziej aktywnych organizatorów wielkiej akcji pokoju, Jerzy Borejsza (*Odrodzenie*, nr 16—17, br. w artykule pt. „Orli gołąb“), przypominając Światowy Kongres Intelektualistów w Obronie Pokoju we Wrocławiu w roku ubiegłym — był tylko z a r e c z y n a m i z ideą pokoju i to zaręczynami intelektualistów, Paryż to wielkie z a s ł u b i n y z wolą obrony pokoju potężnego ruchu robotniczego świata, ruchu międzynarodowego kobiet matek, narodów kolonialnych walczących o wolność na całej kuli ziemskiej... .. Słowo „pokój“ połączyło się z czynem mas, przestało być mrzonką i pustyni dźwiękiem. Gołąbek wrocławski wyrósł na gołębia paryskiego. Jest to orli gołąb. Kongres Wrocławski był początkiem jednego etapu, Kongres Paryski jest wyrazem drugiego etapu: wzrostu, pogiębienia, rozszerzenia i ruchu obrony i wolności narodów i człowieka. Będzie on początkiem nowego, rzeczywistego i długotrwałego wysiłku narodów, zmierzającego ku wzmocnieniu w swoich krajach siły postępu i pokoju.

Walka o pokój nie jest łatwa. Np. nie wszyscy delegaci, wybrani w różnych krajach, mogli przybyć do Paryża. Elementy reakcyjne próbowały osłabić Kongres Pokoju. Rząd francuski nie udzielił wielu delegatom wiz wjazdowych. Niedopuszczeni do Paryża zebrał się w Pradze. W ten sposób Kongres Pokoju obradował w dwóch miastach. „Cios zamierzony przez inicjatorów odmowy wiz delegatom — pisze jeden z członków delegacji polskiej (Stefan Dębski w artykule pt. „Od Wrocławia do Pragi“, *Odrodzenie*, nr 20 br.) — uderzył w próżnię, ośmieszył ich i osiągnął skutek odwrotny do zamierzonego. Paryż i Praga stały się symbolem, skrótem myślowym niepodzielnej jedności całej Europy, manifestacją potężnej woli pokoju“.

Tę niepodzielną jedność stwierdzaliśmy niejednokrotnie czytając teksty różnych przemówień zarówno paryskich jak i praskich. Uderza w nim przede wszystkim jedno: konkretność, t r z e z o ś ć, zerwanie z nicobowiązującym do rzeczywistej decyzji frazesem pacyfistycznym. Walka o pokój związała się z realnymi siłami postępu. Wskazywano wyraźnie na strukturę gospodarczą, na określony ustrój społeczno-polityczny, który kryje niebezpieczeństwo wojny. Mówiono wyraźnie o kapitalistycznych podżegaczach. Nadzieję pokoju wiązano natomiast zdecydowanie z krajami socjalizmu, z rozwojem postępu.

Ta konkretność deklaracji pokojowych widoczna była np. zarówno w przemówieniu paryskim znanego pisarza radzieckiego Ilji Erenburga, jak i w słowach, które padły w Pradze z ust polskiej pisarki Zofii Nałkowskiej.

Ilja Erenburg mówił w Paryżu:

„... Nie dzielimy kultury na wschodnią i zachodnią. Dzielimy świat na budowniczych kultury i na wandalów, na twórców i pasożytów, na żywych ludzi i żywe trupy. Gdy używam słowa „my“, nie zamykam się w granicach mojego państwa, bo z nami są najlepsi obywatele świata.

Gdy opublikowano tekst ostatniego paktu wojennego, apologetci jego oświadczyli z zadowoleniem: „Rozłam świata stał się teraz faktem“. Tak, rozłam ten jest rzeczywiście faktem, lecz idzie nie po tej linii, którą wyznaczyli twórcy paktu atlantyckiego. Rozłam nastąpił pomiędzy ludźmi przeszłości i przyszłości, pomiędzy dolarzem i sumieniem, pomiędzy bombą atomową i prawdziwym humanizmem, pomiędzy rydlem grabarza i ogrodnika. Kongres nasz jest najlepszą odpowiedzią tym, którzy chcieli rozbić świat na „wschodni“ i „zachodni“.

Pragnę raz jeszcze przypomnieć, że kultura nie jest rentą. Nie można żyć tylko wspomnieniami przeszłości lub w kręgu jej pamiątek. Kultura nie poparta pracą, porywem, natchnieniem — obumiera. Na tle renesansowego pałacu w Norymberdze pojawia się zabobonny maniak i zarozumiały krzykacz, który swoje nieuctwo pokrywa cytatami z Dantego. Sądzę, że największym naszym wkładem w światową kulturę jest fakt, że nie tylko pielęgnujemy, ale i tworzymy, że w Związku Radzieckim kultura nie jest udziałem i dziełem nielicznych, lecz stanowi własność całego narodu.

Zwyciężyliśmy faszyzm dlatego, że naród nasz jest dzielny, że pastuch wziął w ręce globus, a kopacz badał ruchy ciał niebieskich. Posiadamy broń silniejszą od wszystkich bomb atomowych — tą bronią jest świadomość ludzka.

Pokój optaliśmy krwawo i czuwamy nad nim. Bronimy go nie dlatego, że jesteśmy słabi, ale dlatego, że miłujemy pokój, a miłujemy pokój dlatego właśnie, że jesteśmy silni. Odbudowujemy Stalingrad, sadzimy lasy walcząc z suszą, walczymy z chorobami i nie hodujemy mikrobów dżumy. Piszemy książki i wiemy, że dzieci nasze wejdą do słonecznych ogrodów przyszłości. Wierzymy w przyszłość i dlatego nie myślimy o zatopieniu świata we krwi, lecz o nawodnieniu pustyń i ogrzaniu tundry...“

W tej pięknej enuncjacji Erenburga jest pokrzepiająca wiara w lepszą przyszłość świata, wiara wyrastająca z faktów nowej, socjalistycznej rzeczywistości. Towarzyszyła ona i innym uczestnikom Kongresu Pokoju.

Zofia Nałkowska mówiła w Pradze:

„... Prawa rządzące dziejami narodów przestały być tajemnicą przeznaczenia. Są przedmiotem badań naukowych, dały się wykryć i ustalić. Odtąd już przyczyny wojen — niezależnie od zdołających je hasel — nie stanowią sekretu.

Z dwu sił, przeciwstawiających się sobie, ta która działa na rzecz pokoju, stanowi olbrzymią większość ludzkości. Jest to lud pracujący wszystkich krajów, wydźwignięty dziś uświadomieniem na widownię historii i biorący udział w kształtowaniu doskonalszych form życia.

Jego to niezmiernym wysiłkom i ofiarom ludzkość zawdzięcza swe coraz większe opanowanie przyrody, jego zasługą jest, że żyjemy dziś inaczej niż przed wiekami, że myśl uczonych i wynalazców obieka się w ciało i złoła jest przeobrażać rzeczywistość, że stoją miasta i fabryki, że pustkowia zamieniają się w przestrzenie uprawne, że pływają statki, biegną pociągi, fruwały aeroplany. Ze wciąż nowe, bardziej skomplikowane maszyny biorą coraz większy udział w pracy człowieka i ujmują jej ciężaru. Ze wciąż doskonalsze instrumenty pogłębiają wiedzę człowieka o przyrodzie i rozszerzają zakres jego nad nią władzy. A zorganizowany i świadomie dziś planowany zespół tych prac zdąża do pomnożenia zapasów dóbr życiowych w takiej mierze,

by mogły stać się kiedyś wszystkim zarówno dostępne. Cały — oparty o tę pracę wysiłek zbratanych narodów obrócony dziś jest ku tym celom. Czyż nie o pragnieniu pokoju świadczą rozległe plany rozbudowy gospodarczej Polski i dźwignięcia jej z kraju rolniczego na poziom nowoczesnej techniki przemysłowej, twórcze prace pięknej krainy czechosłowackiej, których tu jesteśmy świadkami, na dziesięciolecia obliczone wielkie zamierzenia Związku Radzieckiego, przeobrażające pustynie w łany żywnych pól.

Drugą siłą reprezentuje niewielka liczebnie wobec tych mas pracujących warstwa społeczna, która nie chce wyrzec się władania cudzą pracą i obracania jej owoców na swoją korzyść. Warstwa, dla której zniszczenie i ruiny stanowią warunek zachowania tych przywilejów, w wielu jeszcze krajach sprawująca rządy i mająca do rozporządzenia liczne środki propagandy.

Dziś lud pracujący domaga się pokoju, by móc sprostać wielkim zadaniom, które wkłada nań epoka odbudowy. Domaga się pokoju, uczestnicząc w tworzeniu świata, *któremu wojna nie będzie potrzebna*“.

Trzeba, żeby te mądre i piękne słowa wielkich pisarzy dotarły na lekcje polskiego. Pomogą one w budowaniu optymistycznej, twórczej postawy młodego pokolenia.

MARIA RENATA MAYENOWA

SPRAWOZDANIE ZE ZJAZDU INSTYTUTU BADAŃ LITERACKICH z dnia 10–11 maja br.

Przemiany w obrębie samego językoznawstwa, przeniesienie punktu ciężkości zainteresowań z samej formy znaku językowego na jej funkcję jako elementu znaczącego, spojrzenie na język artystyczny jako na język specjalny, którego specyficzna struktura jest wyznaczona przez specyficzność funkcji, przekonanie wreszcie, że specyficzność języka artystycznego można ująć dopiero w zestawieniu z obowiązującą współcześnie normą dialektu kulturalnego stworzyło atmosferę, w której konieczność ścisłej współpracy między lingwistyką a historią literatury zyskuje powszechne zrozumienie. Coraz powszechniejsze przekonanie wśród historyków i teoretyków literatury o możliwości poprawnego sformułowania i rozwiązania szeregu problemów teoretycznoliterackich dopiero na tle analizy języka danego utworu lub grupy utworów uczyniło opracowanie historii języka artystycznego palącą koniecznością. Bogactwo materiału, który musi stać się przedmiotem opracowania, specyficzność zagadnień lingwistycznych, często, niestety, obcych historykowi literatury, obok specyficznie historycznoliterackich zagadnień i nastawień koniecznych dla poprawnego opracowania zagadnienia powoduje konieczność podjęcia szeroko zakrojonej pracy zespołowej, wiążącej historyków literatury z lingwistami.

Inicjatywę wziął w swoje ręce I. B. L. Na dzień 10 i 11 maja br. zwołany został zjazd poświęcony zorganizowaniu pracy zespołowej nad historią polskiego języka artystycznego, w którym poza członkami I. B. L. wzięli udział następujący lingwiści i interesujący się zagadnieniem historycy literatury: prof. prof. M. Dłuska, W. Doroszewski, S. Hrabec, A. Obrębska - Jabłońska, Z. Klemensiewicz, H. Koneczna, T. Milewski, A. Mirowicz, R. Pollak, St. Rospond, St. Skorupka.

Upřednio rozesłane przez I. B. L. materiały ustalały prowizorycznie tezy teoretyczne i najogólniejszą problematykę. Sprowokowały one ze strony zaproszonych językoznawców trzy referaty. Odczyt prof. W. Doroszewskiego pt. „Styl jako zagad-

nienie treści“ miał charakter ogólnego wprowadzenia w problematykę zjazdową. Dwa inne referaty (prof. T. Milewskiego „O lingwistycznej podbudowie badań nad polskim językiem poetyckim“ oraz odczyt prof. St. Skorupki, „O badaniach leksykograficznych a badaniu stylu i języka poetyckiego“) precyzując tezy teoretyczne, wskazując możliwości nieporozumień i istotne trudności inicjowanej pracy oraz wysuwając pewną hierarchię prac dający materiał do dalszej dyskusji.

Rezultatem dyskusji było przede wszystkim porozumienie przynajmniej w sprawach najogólniejszych, najbardziej na wierzchu leżących, wytworzenie choćby w najogólniejszym sensie wspólnego języka, niezbędnego warunku wszelkiej współpracy. Tu też przyjęto termin „język artystyczny“ zamiast używanego w rozesłanych materiałach „język poetycki“. Określenie to obejmuje oczywiście język wszelkiej twórczości artystycznej zarówno prozy jak poezji. Takie rozumienie języka artystycznego jako języka utworów artystycznych załatwia sprawę praktycznie dla głównego trzonu literatury zostawiając sporną sprawę peryferii, kształtów pośrednich, często zrelatywizowanych do konkretnej epoki. Wiadomo, że są epoki, których formy nie należące przedtem do literatury pięknej stają się gatunkami artystycznymi. Dla pewnych epok i literatur: list, pamiętnik, reportaż. Wreszcie teksty, które się wydają bardzo piękne, choćby pełniły w poczuciu wszystkich inną funkcję niż twórczość par excellence artystyczną, budzą wątpliwości i dyskusje. Klasycznym przykładem w tego typu dyskusjach są *Kazania* Skargi dla wieku XVI lub *Psalterz Floriański* w zestawieniu z noszącym formalne cechy poezji wierszem Słoty. Zagadnienie owych peryferii i form pośrednich jest każdorazowo do przemyślenia i rozstrzygnięcia.

Co jest zasadniczą opozycją, zasadniczym członem zestawienia dla języka artystycznego? Przekonanie o ogólnej słuszności tezy, że opozycję dla języka artystycznego stanowią współczesny badanemu utworowi język kulturalny pisany zostało na ogół zgodnie przyjęte. Dyskusja wykazała chyba bezspornie zależność opartą choćby na tym, że człowiek mówiący, poza sprawą konsytuacji, rozporządza całą masą możliwości wyrazu pozalingwistycznego oraz takimi możliwościami wyrazu lingwistycznego, które w wypowiedzi utrwalonej w ogóle wystąpić nie mogą (gest, mimika, niektóre właściwości intonacji). Język artystyczny jest zawsze językiem utrwalonym. Winien więc być zestawiany z językiem utrwalonym pisanim, nie mówionym. Język mówiony może tu odegrać taką samą rolę jak archaizm lub dialektyzm. Są mianowicie epoki, które wprowadzają do języka artystycznego struktury języka mówionego, tak jak są epoki, które posługują się dialektami lub archaizmami. O języku mówionym w stosunku do epok minionych można mówić oczywiście tylko na podstawie wyanalizowanych dyrektyw współczesnego języka mówionego.

Zestawienie języka artystycznego z językiem kulturalnym pisanim załatwia sprawę oczywiście tylko ogólnie dla całego trzonu literatury pięknej. Istnieją utwory napisane całkowicie w jakimś dialekcie. Te oczywiście nie mogą być zestawiane z językiem ogólnym, kulturalnym. Utwory te są nieliczne i propozycja usunięcia ich z terenu naszych badań przynajmniej w pierwszym etapie pracy spotkała się raczej z aprobatą. Ten sam los spotkałby XVII-wieczną literaturę mieszczańską. Dla literatury starszej powstaje pytanie: czy istniał już dialekt ogólny, kulturalny? Czy język dworski, z którym najprawdopodobniej należy zestawiać język Kochanowskiego, pełnił już wówczas funkcję taką, jaką dziś pełni ogólny język kulturalny? Wątpliwości tych nie sposób rozstrzygnąć przed dokładnym obznajomieniem się z językiem renesansu w jego rozmaitych odmianach. Wątpliwości te wskazują na to, że nasza teza o drugim członie opozycji ma charakter tylko dyrektywy ogólnej. I tu więc, jak i w sprawie wyboru materiału, który się uzna za materiał artystyczny, przy wyborze materiału koniecznego dla zbudowania normy języka pozaartystycznego stanowiącymgo niezbędny człon opozycji następuje cały szereg wątpliwości powodując potrzebę każdorazowego przedyskutowania danej pozycji.

Dyskusja rozszepiła problematykę zjazdu na dwie części. Jeden zespół problemów wiązał się z koniecznością podjęcia prac leksykograficznych. Są to prace zespołowe, wymagające ścisłych i ujednoliconych ram organizacyjnych. Prace te miałyby w rezultacie dać słowniki epok nawiązując do chwili, w której kończy swoje zadania będący w opracowaniu słownik staropolski, tj. do r. 1500. W okresie zbierania materiału podział na epoki byłby oczywista czysto mechaniczny. Pierwsza kartoteka obejmowałaby po prostu materiał leksykalny wieku XVI. Dopiero rozzejrze się w materiale pozwoliłoby ustalić sensownie granice epok. Przyszły słownik miałby informować zarówno o normie języka pozaartystycznego jak i o normie języka artystycznego. Mielibyśmy więc tu ściśle od siebie oddzieloną dokumentację dwóch rodzajów. Słownik informowałby o wszystkich znaczeniach i formach wyrazu, o typowych połączeniach frazeologicznych i o częstotliwości występowania poszczególnych wyrazów. Potrzeba uzyskania kartoteki tego typu materiałów w jakimś terminie realnym każe ześrodkować na razie cały wysiłek na stulecie XVI i dokonać pewnego wyboru materiału. W zasadzie godząc się na metodę próbek reprezentatywnych postanowiono opracować 1000 stron tekstów artystycznych i 1000 stron tekstów pozaartystycznych XVI-wiecznych. W tym celu uchwalono zorganizowanie dwóch pracowni 4-osobowych pod kierownictwem interesujących się zagadnieniem lingwistów. Przyszły rok budżetowy pozwoliłby uruchomić trzecią pracownię dla XVII wieku. Zasady wyboru i wybór tekstów, zasady ekspresji i typ kartki słownikowej oraz metodę wzajemnego sprawdzania materiałów miałaby ustalić specjalnie zwołana w końcu czerwca komisja.

Drugi zespół problemów dotyczył zagadnień prozodji i składni w szerokim znaczeniu tego słowa. Występująca tu problematyka stałaby się przedmiotem indywidualnych prac monograficznych zarówno samodzielnych pracowników naukowych jak i magistrantów i doktorantów. Opracowanie projektu szczegółowej tematyki wzięli na siebie specjaliści w obu wymienionych dziedzinach — prof. M. Dłuska dla zagadnień prozodji, prof. Z. Klemensiewicz dla zagadnień składni.

Wszystkie ośrodki filologii polskiej reprezentowane na zjeździe przyrzekły informować siebie nawzajem za pośrednictwem biuletynu I. B. L. o podjętych pracach w interesującym nas zakresie tak, by można było racjonalnie podzielić tematykę, nie marnując sił na kilkakrotne opracowanie tego samego zagadnienia.

IRENA KUCHARSKA

WSPÓŁCZESNE ŻYCIE LITERACKIE „Kwiaty Polskie” Juliana Tuwima

Wydarzeniem literackim ostatniego okresu jest ukazanie się opowieści poetyckiej Juliana Tuwima. Estetycznie i starannie wydana, trzystustronicowa książka z piękną okładką projektu Olgi Siemaszkowej budzi duże zainteresowanie wśród czytelników. Akcja opowiadania jest niesłychanie prosta: córka Polki i rosyjskiego oficera — piękna Anieli — wychowuje się u dziadka, starego ogrodnika Dziewierskiego, który obdarza wnuczkę dużą czułością i troskliwością starając się, co prawda bezskutecznie, ukryć przed nią prawdę o nieżyjącym ojcu i otacza Anielę atmosferą nieco patetycznego patriotyzmu. Młoda dziewczyna lato spędza u dziadka, zimę zaś w mieście, w łódzkiej aptece Rozpędzikowskiego, który darzy Anielę miłością. Drugim adoratorem Anieli z czasem staje się przemysłowiec łódzki Folblut, hulaka i pijak, który przyjął ją do swego domu.

Wątek epicki *Kwiatów polskich* jest więc mało skomplikowany i nie fabuła stanowi o wartości tej książki. Istotą jej są liczne dygresje, przeważnie o charakte-

rze lirycznym, w których autor mieści niemal całą autobiografię aż do chwili swego wyjazdu do Ameryki.

Nieliczne dotychczas wypowiedzi krytyczne na temat *Kwiatów polskich* zgodnie stwierdzają, że Tuwim dobrał dla swego utworu formę niespotykaną od czasów romantyzmu — powieści poetyckiej. Cechą charakterystyczną tego rodzaju literackiego wprowadzonego przez Byrona, a dziś po długoletniej przerwie wznowionego przez Tuwima, są właśnie owe dygresje, całkowite odskocznice od głównego tematu, w których autor wypowiada się najbardziej swobodnie i szczerze. Ten nawrót w poezji do epiki odważnie zainicjowany przez Tuwima po długoletniej przerwie, w czasie której królowały krótkie utwory liryczne, zasługuje na miano wydarzenia literackiego. „Celnej zwięzłości stanowiącej zaletę najlepszych liryków Tuwima — pisze Ryszard Matuszewski w 12 nrze *Kuźnicy* (z 27. III 49 r.) nie udało się jednak na ogół pociee przenieść i zastosować w toku epickiej opowieści. Epicka zwartość *Oniegina*, ani epigramatyczna lapidarność *Beniowskiego* nie zostały osiągnięte. Najlepsze nawet partie poematu tracą często przez swą rozwlekłość. Najdotkliwiej odczuwa się ją tam, gdzie poeta daje się prowadzić swej pasji (mistrzowskiego zresztą) igrania ze słowem.

Niebawem powinna ukazać się druga część *Kwiatów polskich* — sądząc po zainteresowaniu, które wzbudziły — i dalsze uwagi krytyczne na temat utworu, co pozwoli czytelnikowi w pełni ocenić poemat Tuwima.

Rocznica J. Słowackiego

3. IV 1949 minęło sto lat od chwili śmierci Juliusza Słowackiego. Jest to jeszcze jeden wielki jubileusz, który wypadło nam obchodzić w tym roku. Dokładniejsze pokłosie rocznicowe podamy w następnych numerach *Polonistyki*.

Z dotychczasowych artykułów o Słowackim najwyższe zainteresowanie musi obudzić szkic Mieczysława Jastruna (w *Kuźnicy*, nr 12, 27. III 1949 r.) Autor między innymi zajmuje się sprawą ideologii politycznej Słowackiego. Poeta reprezentuje myśl rewolucyjną, w jego dziełach można wyczytać sympatię dla ruchu powstańczego Grecji, dla Towarzystwa Demokratycznego. „*Kordian* jest nie tylko spowiedzią dziecięcia wieku, jest również próbą ukazania ruchu masowego na tle szerokich perspektyw historycznych“. Okres *Lilli Wenedy*, *Grobu Agamemnona*, *Anhellego*, *Beniowskiego* zbliża Słowackiego do ideologii postępowej, załamanej później przez mistycyzm, któremu wyraźnie się poddaje. „Twórczość przeżarta przez mistycyzm — pisze Jastrun — bucha jeszcze wysokim płomieniem iecz w istocie jest to już tylko gorączkowa agonია“. Pewnym nawrotem, do rewolucyjnych teorii jest polemika Słowackiego z reakcyjnym Krasińskim w wierszu *Odpowiedź na Psalm Przystołości*, gdzie duch mistycyzmu nie jest co prawda dominujący, ale wyraźnie dostrzegalny. Przez dzieła wielkiego poety przebiega od początku do końca jego twórczości śmiałe nowatorstwo, co usprawiedliwia nazwanie go republikaninem z ducha i piewcą przystołości.

IRENA KUCHARSKA

SPRAWY SŁOWIAŃSKIE

150. rocznica urodzin A. Puszkina

W roku jubileuszowym w Związku Radzieckim ukaże się w druku ponad 11.000.000 egzemplarzy utworów Aleksandra Puszkina wydanych w języku rosyjskim oraz w językach innych narodów ZSRR. Trzeba dodać, że od czasu władzy radzieckiej wydano Puszkina w 76 językach w łącznym nakładzie ponad 35.000.000 egzemplarzy. Jest więc Puszkini jednym z najbardziej poczytnych autorów w Związku Radzieckim.

Obecnie ukaże się wydanie jubileuszowe jednotomowe oraz wydanie zbiorowe w sześciu tomach. Nakład wydania jubileuszowego wynosi 200.000 egzemplarzy. Wydania jubileuszowe ukażą się również na Ukrainie — 225.000 egz., na Białorusi — 73.000 egz. oraz w Kazachii — 445.000 egz. Nad przekładami utworów Puszkina pracują najlepsi poeci Związku Radzieckiego.

Michał Szołochow

W roku 1948 upłynęło 25 lat od chwili rozpoczęcia pracy twórczej przez wielkiego pisarza radzieckiego, Michała Szołochowa. Janina Pragier w nrze 9 *Kuźnicy* (z dn. 6. III br.) przypomina o tym fakcie czytelnikowi polskiemu i omawia najważniejsze pozycje literackie Szołochowa. 25 lat jego pracy pisarskiej wniosło do literatury zbiór młodzieńczych opowiadań z okresu wojny domowej w kraju dońskim pt. *Lazurowy step*, wielotomowe, główne dzieło pisarza *Cichy Don*, którego akcja obraca się w kręgu tych samych wydarzeń, powieść o kolektywizacji wsi *Zorany ugór*. Obecnie Szołochow przygotowuje powieść z czasów ostatniej wojny światowej pt. *Ci, co walczyli za ojczyznę*, która w niedługim czasie ukaże się na półkach księgarskich; fragmenty tej książki były już publikowane. Autorka artykułu podaje kilka uwag krytycznych dotyczących podstawowego dzieła Szołochowa. Stwierdza, że *Cichy Don*, to wielki twór realizmu psychologicznego. Autor niesłychanie wnikliwie potraktował skomplikowane zagadnienie psychiki nie tylko mas ludowych w okresie przełomu, ale także jednostek.

Bogate podmalowanie folklorystyczne dodaje uroku tej wspaniałej książce. „Zadanie, które tu sobie postawił (Szołochow w *Cichym Donie*) — odkłamać kozactwo, step, wojnę domową nad Donem z fałszywej poetyczności, a pokazać ich prawdę i prawdziwe piękno — wypełnił we wspaniałym dziele czterestu lat pracy pisarskiej w epopei *Cichy Don*“.

Nagrody literackie w Związku Radzieckim

Nagrodę stalinowską za rok 1948 przyznano dramaturgom: A. Sofronowi za sztukę *Charakter moskiewski*, A. Surowowi za *Zieloną ulicę* i A. Korniejczukowi za sztukę *Makar Dubrawa*.

Nagrodę stalinowską za prozę i poezję otrzymali: W. N. Ażajew za powieść *Daleko od Moskwy*, B. N. Polewoj za opowiadania *My — radzieccy ludzie*, W. F. Popow za powieść *Stal i szlak*, G. D. Gulia za powieść *Wiosna w Sakenie*, K. M. Simonow za wiersze *Przyjaciele i urogowie*, N. S. Tichonow za wiersze *Gruzińska wiosna*.

Rocznica Słowackiego w Z.S.R.R.

4 kwietnia 1949 roku odbyła się w Moskwie uroczysta akademii poświęcona setnej rocznicy śmierci J. Słowackiego. W akademii wziął udział m. in. poeta radziecki S. P. Szczipaczow (pamiętamy jego piękny wiersz poświęcony Polsce — *Nieszczęście, krzywda były tu bezdenne* — w antologii *Dwa wieki poezji rosyjskiej*), który w prelekcji zanalizował twórczość Słowackiego.

WYKAZ PRAC POWOJENNYCH Z ZAKRESU
TEORII I HISTORII LITERATURY

Zestawione pozycje nie wyczerpują w pełni powojennego dorobku z zakresu teorii i historii literatury. Stanowią one jedynie pierwszy rzut bibliograficznego wykazu najpotrzebniejszych opracowań. Spis ten — uwzględniający prace o charakterze nowatorskim, w szczególności z zakresu literaturoznawstwa marksistowskiego — będzie w przyszłości uzupełniany.

I. Książki

- Hertz Paweł — *Notatnik obserwatora*, Wyd. Wł. Bąka, Łódź 1948
 Kott Jan — *Po prostu, szkice i zaczepki* „Książka“, 1946
Mitologia i realizm, szkice literackie, „Czytelnik“, 1946
O „Lalce“ Bolesława Prusa, „Książka“, 1948
 Król Jan Aleksander — *Drogowskazy na manowcach kultury ludowej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1947
 Kubacki Wacław — *Krytyk i twórca*, Wyd. Wł. Bąka, Łódź, 1948
 Lenin W. J. — *O literaturze*, „Książka“, 1947
 Matuszewski Ryszard — *Literatura po wojnie*, „Książka“, 1948
 Płotkin L. A. — *Partia a literatura*, Spółdzielnia Wydawnicza „Współpraca“, 1948
Stylistyka teoretyczna w Polsce, pod redakcją Kazimierza Budzyka, „Książka“ 1946
 Szypers Henryk — *Adam Mickiewicz, Poeta i człowiek czynu*, „Czytelnik“, 1947
 Ważyk Adam — *W stronę humanizmu*, „Książka“, 1949
 Wyka Kazimierz — *Pogranicze powieści*, Wyd. M. Kot, Kraków 1948

II. Artykuły i rozprawy w czasopismach

- Aragon Garraudy, Hervé — Spór o estetykę komunistyczną, *Kuźnica*, 1947, nr 6
 Baculewski Jan — Edukacja sentymalna... pozytywizmu, *Wiś*, 1949, nr 10
 Bobińska Celina — Staszic na tle swej epoki, *Kuźnica*, 1948, nr 36
 Budrecki Lech — Tracący wiedzę o człowieku (Rozważania nad Iwaszkiewiczem, cz. I), *Wiś*, 1948, nr 15, Czy taki jest los człowieka (Rozważania nad Iwaszkiewiczem, cz. II), *Wiś*, 1948, nr 16
 Współczesna literatura amerykańska, *Wiś*, 1948, nr 36—7
 Przypominamy *Ojczyznę* Wasilewskiej, *Wiś*, 1949, nr 4
 Budzyk Kazimierz — „Szaleństwa“ i wiedza o stylu, *Kuźnica*, 1946, nr 14
 O książce Ignacego Fika (I. Fik *Rodowód społeczny lit. pol.*), *Kuźnica*, 1947, 7
 Szkodliwa książka (K. Górski „Poezja jako wyraz“), *Kuźnica*, 1947, nr 15
 Jeszcze dyskusja nad przedmową do „Lalki“, *Kuźnica*, 1947, nr 50
 „Konrad Wallenrod“ (Próba interpretacji socjologicznej) *Polonistyka*, 1948, 3
 Rodowód i kompozycja „Grażyny“, *Polonistyka*, 1949, nr 1 (5)
 Drewnowski Tadeusz — Na boczny rozwój literackiego (o wojennych powieściach „Młodych“), *Wiś*, 1948, nr 13—14
 Drewnowski Tadeusz i Janion Maria — Zagadnienie fikcji literackiej ze stanowiska socjologicznej teorii literatury, *Twórczość* 1948, nr 2
 Feldman Józef — Rozkład kultury mieszczańskiej, *Twórczość*, 1946, nr 6
 Frid J. — Formalizm jest wrogiem sztuki, *Kuźnica*, 1948, nr 40
 Ze studiów nad formalizmem (w sztuce), *Kuźnica*, 1949, nr 15

- G o m o l i c k i L e o n — Droga do Rosji, *Kuźnica*, 1947, I—nr 47, II—nr 48, III—nr 49
- Folklor jako zagadnienie społeczne, *Wieś*, 1948, nr 17
- Lud, obrońcy ludu i „ludomani“, *Wieś*, 1948, nr 18—19
- Proza Puszkina, *Kuźnica*, 1948, I—nr 17, II—nr 18
- U podstaw realizmu rosyjskiego (O Wisarionie Bielińskim), *Kuźnica*, 1948, I—nr 24, II—nr 25
- Mickiewicz i Puszkina, *Wieś*, 1948, nr 26
- „Wojnarowski“, *Kuźnica*, 1948, nr 28,
- Mickiewicz w Moskwie, *Kuźnica* 1948, nr 29
- Pod jednym płaszczem, *Kuźnica*, 1948, nr 37
- Andrzej Zdanow — teoretyk realizmu socjalistycznego, *Kuźnica*, 1948, nr 38
- Na drodze do realizmu socjalistycznego, *Kuźnica*, 1948, nr 44
- Problemy realizmu socjalistycznego, *Kuźnica*, 1948, nr 46
- Z badań nad rosyjskim okresem życia Mickiewicza, *Kuźnica*, 1948, nr 52
- Ze studiów nad Mickiewiczem, *Kuźnica*, 1949, nr 4 (prace o Mickiewiczu)
- H e r t z P a w e ł — Myśli o literaturze niemieckiej, *Kuźnica*, 1948, nr 34—35
- Myśli o literaturze rosyjskiej XIX wieku, *Kuźnica*, 1948, nr 42
- H o f f m a n P a w e ł — Legenda Stanisława Brzozowskiego, *Nowe Drogi*, 1949, nr 2
- J a k u b o w s k i J a n Z y g m u n t — Materiały do dziejów Młodej Polski, *Polonistyka*, 1948, nr 2
- Książka o literaturze współczesnej, *Polonistyka*, 1948, nr 4
- J a n i o n M a r i a, — Naturalistyczna koncepcja kultury, *Wieś*, 1948, nr 1
- Żywot szlacheckiego liberała (zsocjologizowany zyciorys T. T. Jeża, cz. I), *Wieś*, 1948, nr 24, Emigracja — Liga Narodowa (zsocjologizowany zyciorys T. T. Jeża, cz. II), *Wieś*, 1948, nr 25
- J a s t r u n M i e c z y s ł a w — Norwid — poeta nieznany, *Kuźnica*, 1947, nr 21
- Kasprowicz — po latach, *Kuźnica*, 1947, nr 28
- W kręgu legendy Młodej Polski, *Kuźnica*, 1948, nr 43
- Żywy Mickiewicz, *Kuźnica*, 1948, nr 47
- „Zem widział rzeczy, których tu nie widział żaden człowiek“ (o Staffie), *Kuźnica*, 1948, nr 49
- Dramat poety (o Mickiewicz), *Kuźnica*, 1948, nr 52
- Spór o poezję, *Kuźnica*, 1949, nr 9
- Lud pójdzie za mną (o Słowackim), *Kuźnica*, 1949, nr 13
- J ę d r z e j e w i c z J e r z y — Walenty Katajew na tle rozwoju literatury radzieckiej, *Nowiny Literackie*, 1947, nr 17
- Drogi literatury radzieckiej, *Nowiny Literackie*, 1947, nr 34
- K a m i e ń s k a A n n a — Tradycje poezji chłopskiej, *Wieś*, 1948, nr 46
- Recenzje z bieżącej produkcji literackiej zamieszczane we *Wsi*
- K i e r c z y ń s k a M e l a n i a — „O ludziach tamtąd“, *Kuźnica*, 1946, nr 50
- Z zagadnień realizmu, *Kuźnica*, 1947, nr 31—2
- Kształtowanie się oblicza literatury radzieckiej, *Kuźnica*, 1948, nr 46
- „Powracająca fala“ B. Prusa, *Polonistyka*, 1948, nr 4
- K i w i l s z o W a l d e m a r — Bohaterszczyzna (o A. Strugu), *Wieś*, 1948, nr 1
- K o r z e n i e w s k a E w a — Teoria literatury (L. J. Timofiejew, Основы науки о литературе) *Kuźnica*, 1947, nr 48
- Podstawowe założenia poetyki marksistowskiej, *Twórczość*, 1948, nr 10
- K o t t J a n — Groźny Dickens, *Kuźnica*, 1948, nr 9
- Konfity (Księżniczka Z. Urbanowskiej), *Kuźnica*, 1948, nr 21
- Obronca gustów trzeciego stanu (Diderot) *Odrodzenie*, 1948, nr 208
- Pamflet na okres pierwotnej akumulacji, *Kuźnica*, 1949, nr 11

- Podróż filozoficzna, *Kuźnica*, 1949, nr 12
- Dobry dzikus i mieszczanie, *Kuźnica*, 1949, nr 14 (z przedmowy do *Podróży Guliwera* Swifta)
- K r ó ł J a n A l e k s a n d e r — Mit parceli, *Wieś*, 1947, nr 17
- Droga do „półkolonii“, *Wieś*, 1947, nr 18
- „Byłe polska wieś spokojna...“, *Wieś*, 1947, nr 19
- Rodowód inteligencji chłopskiej, *Wieś*, 1947, nr 25
- Inteligentkie getto chłopskie, *Wieś*, 1947, nr 27—8 (o „ludomanii“ schyłku XIX wieku)
- K u b a c k i W a c ł a w — Etyka i poetyka (o Mickiewiczu), *Twórczość*, 1948, nr 12.
- Mickiewicz — publicysta, *Wieś*, 1949, nr 9
- L a r n a c J e a n — Romantyzm jako kompleks reakcji, *Kuźnica* 1948, nr 21
- L i b e r a Z d z i s ł a w — Mickiewicz — Słowacki — Krasiński — Norwid w r. 1848, *Polonistyka*, 1948, nr 3
- L u k a c s G e o r g — *Chłopi* Balzaca, *Twórczość*, 1945, nr 3
- W poszukiwaniu obywatela (o Tomaszu Mannie), *Twórczość*, 1947, nr 11
- Nietzsche i faszyzm, *Mysł Współczesna*, 1947, nr 3 (10)
- Powieść jako mieszczańska epopea, *Kuźnica* — I, 1947, nr 51—2, II, 1948, 1—2, III — 3, IV — 5, V — 6
- Balzac jako krytyk Stendhala, *Twórczość*, 1948, nr 7—8
- Zagadnienie kultury marksistowskiej, *Nowiny Literackie*, 1948, nr 85
- Wartości realizmu, *Kuźnica*, 1948, nr 20
- O *Straconych złudzeniach* Balzaca, *Kuźnica*, 1948, I — nr 23, II — nr 24
- O twórczości Emila Zoli, *Kuźnica*, 1948, nr 29
- Humanizm w sztuce, *Wieś*, 1949, nr 13
- M a r k ś e w i c z H e n r y k — Prus pod mikroskopem (Z. Szweykowski, *Twórczość Bolesława Prusa*), *Kuźnica*, 1948, nr 26
- Nowe spojrzenie na *Lalkę* (J. Kott O „*Lalce*“ B. Prusa), *Kuźnica*, 1948, nr 30
- W kręgu Bolesława Prusa, *Odrodzenie*, 1948, nr 184
- M e j ł a c h B o r y s — O badaniach literatury, *Wieś*, 1948, nr 23
- Dyskusja filozoficzna a zagadnienia estetyki, *Kuźnica*, 1948, nr 50
- M o r a w s k i S t e f a n — O dialektyce przeżycia estetycznego, *Twórczość*, 1948 nr 10
- M o t y l e w a T a m a r a — Gorki a literatura Zachodu, *Nowiny Literackie*, 1948, nr 50
- Śladami realizmu socjalistycznego, *Nowiny Literackie*, 1948, nr 51
- N o f e r A l i n a — Moralizm i solidaryzm idealistyczny (o Stefanie Zeromskim), *Wieś*, 1948, nr 1
- P l e c h a n o w J e r z y — Sztuka a życie społeczne, *Kuźnica*, 1948, nr 18
- P ł o t k i n L. A. — O estetyce Bielinskiego, *Kuźnica*, 1948, nr 42
- P o w o ł o c k i S t a n i s ł a w — Nowatorstwo socjalistycznego realizmu, *Nowiny Literackie* 1948, nr 49
- P r z e m s k i L e o n — Walka o prawdy żywotne (o Słowackim), *Kuźnica*, 1949, nr 13
- S c h a f f A d a m — Klasowy charakter filozofii, *Kuźnica*, 1948, I—nr 46, II—nr 47
- S k w a r e z y Ń s k i Z d z i s ł a w — Chłop i sprawa chłopska w powieści XVIII wieku, *Wieś*, 1947, nry 27—8, 30
- Edukacja chłopów w romansie XVIII wieku, *Wieś*, 1947, nr 45
- Europejskość „Piasta“ (o Reymonce), *Wieś*, 1948, nr 20—21
- Rezerwat zmierzającej klasy i jej satelici (o Bałuckim) *Wieś*, 1948, nr 25
- S o k o r s k i W ł a d y s ł a w — Nowa literatura w procesie powstawania, *Odrodzenie*, 1949, nr 5
- S t a w a r A n d r z e j — Sienkiewicz, *Kuźnica*, 1946, nry 30, 31, 32, 33

- Tadeusz Żeleński - Boy, *Kuźnica*, 1946, I—50, II—51, 1947, III—1, IV—2, V—3, VI—8, VII—10
- Wiersze Gałczyńskiego, *Odrodzenie*, 1947, nr 133
- Pozytywizm, romantyzm, oświecenie, *Odrodzenie*, 1947, nr 139
- W sprawie *Trylogii*, *Odrodzenie*, 1948, nr 193
- Paradoksy romantyzmu, *Odrodzenie*, 1948, nr 51—52
- O *Przedwiośniu*, *Kuźnica*, 1948, nr 27
- Sienkiewicz przed *Trylogią*, *Kuźnica*, 1948, I—31, II—32
- Two historyczne *Quo vadis*, *Kuźnica*, 1948, I—40, II—41
- Literat i wieszcz (o Boy - Żeleńskim), *Kuźnica*, 1948, I—48, II—49
- S z y p e r H e n r y k — Adam Asnyk — poeta inteligencji, *Nowiny Literackie* 1947, nr 27
- Romantyzm polityczny a młodzieńcza twórczość Mickiewicza, *Kuźnica*, 1948, I—52, 1949, II—2
- T i m o f i e j e w L. J. — Realizm, *Polonistyka*, 1948, nr 4
- T o ł s t o j A l e k s y — Cwierć wieku literatury radzieckiej, *Twórczość*, 1947, nr 11
- T y n i a n o w J u r i j — Tematyka komedii *Bieda z tym rozumem*, *Kuźnica*, 1947, nr 40
- O ewolucji literackiej, *Kuźnica*, 1948, nr 22
- U s i j e w i c z H e l e n a — Filozoficzne podstawy estetyki leninowskiej, *Nowiny Literackie*, 1948, I—nr 81, II—nr 82
- W a s i l e w s k i A n d r z e j — Droga pisarska Kazimierza Brandysa, *Wiś*, 1949, nr 15
- W a ż y k A d a m — Kilka słów o metodzie, *Kuźnica*, 1948, nr 39
- Poezja Apollinaire'a, *Kuźnica*, 1949, nr 1
- W i n n i c k i B r o n i s ł a w — Polityczna sylwetka Weyssenhoffa, *Kuźnica*, 1949, nr 5
- W i n o g r a d o w I w a n — Formalizm w oświeceniu polityki marksistowskiej, *Kuźnica*, 1948, nr 39
- W y k a K a z i m i e r z — Pisarz ludowego optymizmu, (o Lucjanie Rudnickim), *Odrodzenie*, 1949, nr 3
- Z a w o d z i ń s k i K. W. — Rozkwit literaturoznawstwa radzieckiego, *Kuźnica*, 1948, nr 47
- Ż m i g r o d z k a M a r i a — Źródła dynamiki rozwoju powieści, *Wiś*, 1947, nr 48
- Na drogach opowieści ludowej (o nowelach pozytywistycznych), *Wiś*, 1948, 10
- Kwestia chłopska* Elizy Orzeszkowej, *Twórczość*, 1949, nry 2 i 3
- Z ó ł k i e w s k i S t e f a n — O Emilu Meyersonie, *Kuźnica*, 1945, nr 9
- O potrzebie metodologii nauk humanistycznych w Polsce, *Zagadnienia Literackie*, 1946, nr 1
- O sytuacji literatury i pisarza, *Kuźnica*, 1946, nr 43
- Nad książką antynaturalisty, *Kuźnica*, 1947, I—nr 24, II—nr 25
- O literaturze współczesnej, *Kuźnica*, 1947, nr 37
- Aktualne zagadnienia powojennej prozy polskiej, *Kuźnica*, 1949, nr 4
- Rozważania 1-majowe z zakresu teorii kultury i sztuki, *Kuźnica*, 1948, nr 18
- Kiedy profesor przestaje być formalistą? (Wacław Borowy *O poezji polskiej XVIII wieku*), *Kuźnica*, 1948, nr 25
- Na marginesie XXV tomu *Nauki polskiej*, *Kuźnica*, 1948, nr 28
- Rewolucjonizująca książka (Józef Chałasiński *Spoleczeństwo i wychowanie*) *Kuźnica*, 1948, nr 36
- Agitur de re vestra, *Kuźnica*, 1948, nr 44
- Aktualna problematyka literatury współczesnej, *Kuźnica*, 1947, nr 49
- Z u r o w s k i M a c i e j — Wstęp do Balzaca, *Kuźnica*, 1948, nr 1—2.

Ze względu na brak miejsca Skrzynkę polonistyczną zamieścimy w następnym numerze.

REDAKTOR:

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

SEKRETARZ REDAKCJI:

ELZBIETA GRENKOWSKA

KOMITET REDAKCYJNY:

JAN A. BACULEWSKI

KAZIMIERZ BUDZYK

MELANIA KIERCZYŃSKA

KAROL LAUSZ

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

ADRES REDAKCJI: „POLONISTYKA”, ŁÓDŹ, UL. BEDNARSKA 24, M. 6
TELEFON 267-84

REDAKTOR PRZYJMUJE: W PONIEDZIAŁKI, W GODZ. 12 — 14
TELEFON SEKRETARIATU REDAKCJI: 1-85-93

ADRES ADMINISTRACJI: KSIĘGARNIA PZWS, WARSZAWA, PL. DĄBROW-
SKIEGO 8, TEL. 8-53-30, 8-33-02, WEWN. 72

WARUNKI PRENUMERATY: ROCZNIE ZA 5 NUMERÓW ZŁ 180,—
CENA POJEDYNCZEGO EGZEMPLARZA ZŁ 40,—

KONTO PKO nr 1-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS
PRZY WPLACIE NALEŻY NA ODWROCIE BLANKIETU WPISAC NAZWĘ CZASO-
PISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

Cena zł 40. —

BIBLIOTEKA
UNIwersYTECKA
GDAŃSK

J. 14/w

eū 5238

