

016995

---

---

ROK IV PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ 1933 ZESZYT 4

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO



NAKLADEM  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO  
KRAKÓW — LWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO

---

---





KOMITET REDAKCYJNY: prof. Dr. Andrzej Tretiak, Dr. Jan Piątek, J. Koludzka i prof. F. Jungman.

ADRES REDAKCJI i ADMINISTRACJI: — Sekretariat Generalny P. T. N. Jadwiga Koludzka — Warszawa, Natolińska 5, tel. 8-95-76.

Wychodzi raz na kwartał. Prenumerata 10 zł. Numer pojedynczy 2 zł. 50 gr. Członkowie P. T. N. otrzymują czasopismo bezpłatnie.

Redakcja zawiadamia, że na zebraniu d. 15.1.1934 r. Zarząd Główny P. T. N. postanowił obniżyć składkę indywidualną do zł. 8, za którą członkowie będą otrzymywali także „Neofilologa”. Natomiast opłata 10 zł. pozostaje w mocy dla prenumeratorów czasopisma. Zniżka ta nie obejmuje zaległych składek, które prosimy najspieszniej wpłacić w możliwie szybkim terminie. Członkom, którzy już wpłacili za r. 1934, będzie 2 zł. policzone na r. 1935.

Kouto P. K. O. 20844.

### T R E Ś Ć:

J. MORAWSKI: Podstawy kultury romańskiej. 189—205. M. GUTERMAN: Z zagadnień Kosmoglotyki 206—210. I. SZYMAŃSKI: O korzyściach ze studjowania filologii klasycznej dla romanistów 210. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: KI: Nauczanie jęz. niemieckiego metodą lektury ekstensywnej (S. Kubica) 211—216. Dramatyzacja w nauczaniu jęz. obcego na stopniu niższym (A. Czeczowska) 216—218. Luźne uwagi w sprawie wypracowań z jęz. niemieckiego na stopniu niższym (Dr. I. Schreiber) 218—221. Próba uczenia się pod kierunkiem jęz. francuskiego (M. Arnold Russocke) 221—222. SPRAWOZDANIE Z KSIĄZEK: Dr. WALTER KLÓPZIG: Geschichte der deutschen Literatur nach Entwicklungsperioden (A. Zipper) 223—224. WALTER POPP: Die Methode des Fremdsprachlichen Unterrichts (G. Elgert) 224—225. G. STEINHAUSEN: Deutsche Geistes und Kulturgeschichte (H. Sternbach) 225—226. HEINZ KINDERMAN: Das literarische Antlitz der Gegenwart (H. Sternbach) 225—226. AN ANALYTICAL BIBLIOGRAPHY OF MODERN LANGUAGE TEACHING 1927—1932. Compiled by Algernon Coleman (Dr. A. Kreisler) 226—227. DANIEL ROPS: Les années tournantes (H. Sternbach) 227—229. BIBLIOTECZKA ANGIELSKA (I. Pełtowska) 229. JOSEF PONTEN: Der Meister (A. Jesiońowski) 229—230. SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM: Sprawozdanie z czasopism angielskich B. Białecki. Sprawozdanie z pism francuskich: J. K. i F. Jungman. Sprawozdanie z pism niemieckich J. Piątek 230—238. PRZEGLĄD CZASOPISM 238—239. SPRAWY P. T. N. 239—240. BIBLIOGRAFJA. 240.

### S O M M A I R E:

J. Morawski: Les bases de la culture romane.—M. Guterman: Sur les questions de la cosmoglotique. — Essais et expériences. — Compte rendu des livres.—  
Compte rendu des revues. — Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes. — Bibliographie.



# NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK IV. PAŹDZIERNIK—GRUDZIEŃ 1933 ZESZYT 4.

## PODSTAWY KULTURY ROMAŃSKIEJ.

SZKIC.

Człowiek, jako jednostka, żyjąca w określonych warunkach czasu i przestrzeni, podlega najróżnorodniejszym wpływom środowiska: wrodzone skłonności, otoczenie, t. j. dom rodzinny, szkoła, książki, które czytał, podróże, które odbył, osoby, z którymi się styka, wreszcie własne doświadczenia życiowe — to wszystko wpływa w większym czy mniejszym stopniu na kształtowanie się umysłu ludzkiego i w sumie wyciska na nim piętno względnej indywidualności. Podobnie i naród, jako zbiorowisko etniczne, mówiące jednym językiem i związane wspólną przeszłością, posiada pewne rysy swoiste, wyróżniające go pomiędzy innymi narodami.

Kultura danego narodu jest to właściwie suma doświadczeń, nabytych przezeń w ciągu minionych stuleci<sup>1)</sup>; i ta wzrastająca wciąż suma doświadczeń wyraża się pozytywnie w postępie materialnym i umysłowym. Jednostkę ludzką wychowują inne, bardziej wykształcone lub doświadczone jednostki; naród sam siebie wychowuje, gdyż wychowaniem jego kierują wybitni przedstawiciele tegoż narodu. Niemniej i inne narody, starsze wiekiem lub doświadczeniem w tej czy owej gałęzi twórczości ludzkiej, wpłynąć mogą na jego rozwój kulturalny. A mogą to być narody żywe lub umarłe. Wynika stąd, że na kulturę danego narodu składają się:

1-o masa spadkowa, odziedziczona po obcych ludach czy plemionach;

2-o walory kulturalne, zapożyczone głównie od sąsiednich ludów, a przyswojone kulturze rodzimej;

3-o własne „zdobycze” kulturalne.

<sup>1)</sup> Z satysfakcją stwierdzam, że Z. Dębicki („Podstawy kultury narodowej”, 2 wyd., Warszawa, 1925) definicję kultury formuluje w sposób podobny, jako „sumę tych wszystkich uczuć, przywiązań i tradycji, które, wytworzone ua przestrzeni wieków, przez szeregiem idące po sobie pokolenia, tworzą moralne i materialne węzły, łączące ludzi, zamieszkujących jedno terytorjum i mówiących jednym językiem”. — W niniejszym szkicu ograniczamy się oczywiście do kultury duchowej, z pominięciem kultury materialnej, należącej do etnografji.



Innemi słowy, każdy naród dodaje do odziedziczonych po przodkach i zapożyczonych od innych narodów pierwiastków kulturalnych swój własny dorobek w tej dziedzinie, a tem samem wnosi też coś nowego do kultury ogólnoludzkiej. Jako „podstawy kultury“ danego narodu lub zespołu narodów można określić ogół tych pierwiastków kulturalnych, które okazały się żywotnymi i przedstawiają trwałą dlań wartość. Gdy idzie o określenie podstaw kulturalnych całego grona narodów pokrewnych, trzeba więc ograniczyć się do pierwiastków wspólnych, które naturalnie w dalszym rozwoju mogły się zróżniczkować stosownie do indywidualnych skłonności lub potrzeb poszczególnych narodów.

Przechodząc z tych kilku uwag ogólnych do konkretnej analizy podstaw kultury romańskiej, stwierdzimy co następuje. Ludy romańskie odziedziczyły po Rzymianach język oraz liczne pomniki piśmiennictwa, prawodawstwa, sztuki i inne zabytki kultury starożytnej. Język — żeby od niego zacząć — jest bardzo silną spójnią kulturalną; pokrewieństwo językowe może nawet okazać się silniejszym węzłem od pokrewieństwa rasowego (o ile wyraz „rasa“ może mieć tu wogóle jakieś zastosowanie). Już Dante zwrócił uwagę, że języki d'oil, d'oc i si (t. j. francuski, prowansalski i włoski) używają tych samych wyrazów na określenie pojęć takich jak Bóg, niebo, ziemia, morze, kochać, żyć, umierać. Można by dodać sporo innych wyrazów wspólnych językom romańskim, jak ciało, dusza; woda, ogień; chleb, wino; czas, burza, śmierć, piekło; cnota, litość, miłość, miłosierdzie; siła, dobro, zło, prawo, sumienie, wiedza; ojciec, syn; nazwy dni i świąt, i t. d. Jeśli prawdą jest, co twierdzi Hartmann, mianowicie że formy języka normują tok myśli, to i pokrewieństwo języków, t. j. podobieństwa istniejące w słowniku, fleksji, słowotwórstwie i składni języków romańskich, muszą poniekąd oddziaływać na sposób myślenia władających temi językami narodów. Trzeba bowiem pamiętać o tem, że jak umysłowość danego ludu odbija się i odzwierciedla w jego języku, tak i naodwrot język wyciska swoje piętno na mentalności danego narodu; że asocjacje myśli są w pewnej zależności od potocznego kojarzenia słów; że nawet poezja jest poniekąd uzależniona od możliwości dobierania słów, normujących niejednokrotnie tok myśli poetyckiej. Tak np.—żeby przytoczyć konkretny przykład—istnieją słowa rymujące w kilku językach romańskich, jak *fortuna i luna* (franc. *fortune i lune* i t.d.). Stąd tak częste, zwłaszcza w poezji średniowiecznej, porównanie Fortuny do zmiennego oblicza księżycowego. Niektóre komunały literatur romańskich w taki właśnie sposób powstały. Niemniej ważną rolę odgrywa język jako stały czynnik, podtrzymujący wśród elity umysłowej odnośnych krajów poczucie



świadomości swego pokrewieństwa duchowego, a tem samem i odrębności kulturalnej romańszczyzny.

Tę ideową solidarność — istniejącą niezależnie od zmiennych nastrojów politycznych — potęguje wspólne po Rzymianach dziedzictwo. Po nich to ludy romańskie wzięły w spadku olbrzymią spuściznę literacką. Prawda, że nie odrazu weszły one w posiadanie całego skarbcza mądrości i piękna, który przetrwał był burzę dziejową, tylko malej jego cząstki. Bo znajomość starożytności rzymskiej w wiekach średnich była bardzo fragmentaryczna i jednostronna. Ale już wtedy budziła ona nadmierny nieraz, bo niekrytyczny podziw, dostarczając autorom średniowiecznym wzorów i podniety, bajek i przykładów mądrości, nauk moralnych, nawet wiadomości praktycznych z różnych gałęzi wiedzy. Kultura grecka — poza nielicznymi kolonjami greckimi (na Sycylii, w Marsylii i t. d.), które zresztą uległy romanizacji — znana była tylko w mierze, w jakiej weszła w skład kultury rzymskiej. Tak samo bowiem jak wyrazy greckie przeszły do języków romańskich przez medium łacińskie, tak i kulturę grecką, czy to w dziedzinie literatury, czy filozofii i sztuki, uprzystępiał ludom romańskim Rzym. (Przypominamy szkoły retorów, późnorzymskie naśladownictwa rzeźb greckich, przeróbki *Iliady* Homera, komentarze Boecjusza do pism Arystotelesa, i t. p.). Dopiero w okresie Renesansu wzrosła i pogłębiła się znajomość kultury greckiej, ale i wówczas pozostawała ona na drugim planie. Nie brakło wprawdzie w żadnym okresie wybitnych hellenistów, żeby przypomnieć choćby działalność uzonnych arabskich w Hiszpanji, komentujących filozofów greckich, dalej humanistów greckich, osiadłych we Włoszech po zdobyciu Konstantynopola przez Turków, Akademię platońską we Florencji, i t. p. Utał się też zwyczaj przeciwstawiania „Greków“: La Fontaine'a, Racine'a i Fénelona „Rzymianom“: Corneill'owi, Bossuetowi i Monteskjuszowi. Wszelako, jak to słusznie zaznacza Curtius, droga z Francji do Aten prowadziła przeważnie przez Rzym. (Najbardziej helleński z poetów francuskich, Andrzej Chénier, miał hellenizm we krwi). Zarówno we Francji, jak i w Italji czy Portugalji kult dla Wergiljusza jest jednym z pierwszych dogmatów literackich (czego przecież o Homerze powiedzieć nie można), a przeciwnicy jego (jak Huysmans) uchodzą za heretyków. Podobnie ma się rzecz z Horacjuszem i Seneką w Hiszpanji, a poczęści i w innych krajach romańskich.

Oczywiście, że każdy autor szuka w starożytności tego, co odpowiada jego własnym skłonnościom. Francuski hellenizm np. jest to głównie hellenizm racjonalistyczny i psychologiczny, bardziej zbliżony do Arystotelesa i Euripidesa, niżli do Pindara lub Aischylosa. Natomiast we Włoszech i Hiszpanji, obok racjonalizmu ary-



stotelesowego, zawsze istniał silny prąd mistyczny, wywodzący się od platonizmu względnie neoplatonizmu.

Jako drugi stały czynnik kulturalny dochodzi chrystjanizm. Znaczenie chrystjanizmu dla literatur romańskich (nie mówiąc o filozofji i sztuce) jest olbrzymie. Setki pieśni, hymnów, laudów, legend, żywotów świętych, eposów, misterjów, dramatów, apologij, traktatów ascetycznych i mistycznych, a wśród nich takie arcydzieła, jak „Boska Komedja“ i „Jerozolima wyzwolona“, pisma św. Teresy i „antoty“ Calderona, „Myśli“ Pascala i „Génie du christianisme“ czerpały natchnienie z religji lub dogmatów kościelnych. A i tu stwierdzić możemy różne nastawienie się wobec chrystjanizmu, np. stosunek rozumowy, uczuciowy lub mistyczny.<sup>2)</sup>

Antyk i chrystjanizm — oto niewątpliwie dwie dźwignie, na których spoczywa gmach kultury romańskiej. Stróżami i szafarzami skarbów owych były szkoły, kościoły i klasztory, później uniwersytety, jako ogniska wyższych studjów, skupiające umysłową elitę młodzieży. [Tu należałoby skreślić ustrój szkół wyższych we Włoszech, Francji, Hiszpanji i t. d., powstanie pierwszych bibliotek i zbiorów muzealnych i t. p.].

Na tym wspólnym fundamencie klasyczno-chrześcijańskim rozkwitła kultura romańska, przyczem jako trzeci ważny czynnik dochodzi Ojczyzna, czyli to wszystko, co łączymy z pojęciem kultury narodowej. Jakkolwiek literatury romańskie, podobnie jak

2) Byłoby wdzięcznem, choć może i trudnem zadaniem wykazać, jak kultura romańska wyloniła się z połączenia obu pierwiastków: klasycznego i chrześcijańskiego; jak różne ustosunkowanie się do nich nadaje dopiero właściwą fizjognomję autorom i kierunkom literackim; jak przesadny kult starożytności klasycznej nieraz odwoził od Kościoła, wyciskając piętno poganizmu na utworach humanistów. zbyt przesiąkniętych kulturą starożytną, i odwrotnie jak pod wpływem chrystjanizmu (lub innych ideologij obcych starożytności) nastąpiła pewna deformacja ideału klasycznego, mogąca przybrać rozmiary nieświadomej karykatury. Nie brakło też prób pogodzenia obu napozór sprzecznych ze sobą światopoglądów. Wiadomo, jak już Ojcowie Kościoła usiłowali pogodzić filozofję pogańską z nauką Chrystusa, jak później zapomocą interpretacji alegorycznej starano się uchryścianizować autorów starożytnych, upatrując w ich fabulach, jak i w mitologji pogańskiej przepowiedni mesjanistycznych. Ale obok tego świadomego, tendencyjnie przez dnchowieństwo praktykowanego wykładu autorów pogańskich, spotykamy się też z nieświadomem przekręcaniem ducha klasycznego, znamionującym nietylko średniowieczną literaturę świecką, ale poniekąd i nowszą klasyczną. Jedni, jak Corneille lub Alfieri, przejawiali Rzymian, czyniąc ich bardziej rzymskimi i heroicznymi niż byli w rzeczywistości; inni natomiast lagodzili, uohyczajali, jak Racine, w którego tragedjach Taine odnajdywał odbłask manier wersalskich. W ustosunkowywaniu się autorów do antyku wzgl. chrystjanizmu możnaby więc rozróżnić trzy możliwości: 1-o przewaga kultury pogańskiej; 2-o przewaga kultury chrześcijańskiej; 3-o próba pogodzenia obu pierwiastków.



i języki romańskie, w ciągu wieków coraz bardziej się różnicowały, pozostawały one przecież w ciągłym ze sobą kontakcie, dzieląc się po bratersku swemi zdobyczami w dziedzinie duchowej. Jest rzeczą znamionną, że do połowy XVIII wieku wymiana walorów kulturalnych odbywała się niemal wyłącznie na terenie dawnej Rowanji (za wyjątkiem Rumunji, która, będąc odcięta od Zachodu, nie mogła w niej uczestniczyć bezpośrednio). W wiekach średnich rejd wodzi Francja względnie Prowancja; w dobie Renesansu góruje kultura włoska; w XVII wieku Hiszpanja i Francja rywalizują o pierwszeństwo, w XVIII znowu Francja zdobywa hegemonję. Dopiero pod koniec wieku XVIII, głównie zaś w wieku XIX budzi się żywsze zainteresowanie dla literatur nieromańskich, zaznacza się wpływ kultury angielskiej i niemieckiej. Zwłaszcza doba romantyzmu stanowi pod tym względem przełom w dziejach kultury romańskiej. Ale i w tym okresie kontakt umysłowy pomiędzy krajami romańskimi nie ustaje bynajmniej: w Hiszpanji przeważają nadal wpływy francuskie; we Francji, pani de Staël, Stendhal, Mérimée, W. Hugo, Musset są pod urokiem Włoch lub Hiszpanji, i t. d. Tak więc liryka prowansalska, starofrancuskie legendy i pieśni epiczne, petrarckizm i kunsztowny epos włoski, dramat hiszpański, tragedia francuska, opera włoska, pisma encyklopedystów w wieku oświecenia, parnasizm i symbolizm, aż do najnowszych wymysłów różnych — istów znajdowały głośny oddźwięk u sąsiednich ludów romańskich, budząc zachwyt lub zazdrość. [Tu należałoby poruszyć dodatnie i ujemne opinie Francuzów, Włochów, Hiszpanów o języku, literaturze i kulturze siostrzanych narodów. Że sądy takie, wyrażające się przeważnie w traktatach, pamfletach, satyrach i przysłowiach, należy przyjmować z wielkimi zastrzeżeniami, gdyż każdy naród patrzy na swoich sąsiadów przez pryzmat własnych przesądów].

Trzeci punkt (walory wniesione do kultury ogólnoromańskiej przez poszczególne ludy romańskie) można traktować samodzielnie, w oderwaniu od literatury, poświęcić np. osobne rozdziały kulturze umysłowej, towarzyskiej i t. d. Lecz można też wyjść z literatury i przedstawić zagadnienia te w łączności z odpowiednimi gatunkami literackimi, z którymi mają najbliższą styczność. Z punktu widzenia pedagogicznego ten ostatni sposób wydaje nam się celowszy i praktyczniejszy. Biorąc tedy za punkt wyjścia pierwsze objawy poezji lirycznej, epicznej i dramatycznej, postaramy się wyluskać z nich charakterystyczne dla kultury romańskiej pierwiastki.

I. Z l i r y k a, t. j. poezją trubadurów prowansalskich, wiążą się przynajmniej trzy zagadnienia zasadnicze, mające niezmierną doniosłość dla rozwoju kultury romańskiej, a mianowicie:



1-o kwestja mecenatu czyli protekcji, roztraczonej nad literaturą i sztuką przez światłych lub ambitnych królów, książąt i pralatów;

2-o powstanie pierwszych poetyk i akademij romańskich;

3-o udział kobiet w ruchu literackim, czyli humanizacja męzczyzny dzięki dobroczynnym wpływom kobiecym, oraz początki feminizmu literackiego.

(Pomijam wprowadzenie kunsztu do poezji, co należy już do literatury w właściwem tego słowa znaczeniu).

Zapewne, z podobnemi objawami, jak te, które tu wyliczyłem, spotykamy się i w dziejach kultury starożytnej; zdaje się jednak, że na gruncie romańskim pierwiastki te rozwinęły się samodzielnie, a jeśli można dopatrzeć się tu analogij, dowodzi to tylko, że historia się powtarza w literaturze, jak we wszystkim. Jest rzeczą nader wątpliwą, żeby książęta i królowie, opiekujący się poetami, wzorowali się na przykładzie cesarza Augusta lub Mecenasasa. Zapewne i Beatrycza hrabina de Dia (żona Wilhelma z Poitiers) nigdy nie słyszała o Safonie ani o innych poetkach starożytnych, gdy zaczęła układać pieśni na wzór trubadurów. Galanterja zaś, tak jak ją pojmowali owi poeci, była zgoła nieznaną w starożytności. Zresztą wszystkie te objawy są tak ściśle ze sobą skojarzone, że niepodobna ich rozdzielić. Jest rzeczą jasną, że poezja arystokratyczna, jaką wszak była liryka staroprowańska, mogła rozkwitnąć tylko w atmosferze dworskiej, pod protekcją możnowładców. Będąc przeważnie holdem dla ich małżonek lub, jak się wyraża Wechsler, „panegirjkiem politycznym we formie osobistego holdu“, musiała ona wzbudzić zainteresowanie u dostojnych dam dworu. Z drugiej strony, poezja ta, wzbudzająca podziw dla swego kunsztu, musiała wywołać troskę o dalsze jej losy, chęć zabezpieczenia jej przed możliwością zepsucia. Trzeba więc było ustalić pewne wytyczne, abstrahować z doskonałych wzorów trwałe normy czy „szablony“—co właśnie było zadaniem najdawniejszych poetyk. Można nawet śmiało twierdzić, że z poezją tą zaczęła się walka o język, bowiem z chwilą, gdy języki wulgarnie zdobyły się o własnych siłach na kunszt poetycki, dowiodły tem samem, że i one mają swą „godność“, swą doskonałość, że ich *vulgare illustre* przestało być mową gminu, że może iść o lepsze z łaczną i — w niektórych przynajmniej dziedzinach — korzystnie ją zastąpić. Przeczuwał to już Dante, gdy wyróżnił kanconę spośród innych poematów, potocznym językiem pisanych, i podkreślił znaczenie tradycji literackiej, zapewniającej jej pewną stałość. Otóż stróżami tej tradycji były pierwsze akademje literackie.

Że z tych rzeczy nie zdawano sobie jasno sprawy, że nikomu wtedy nie śniło się o żadnej „querelle des anciens et des modernes“, to naturalnie nie umniejsza znaczenia poezji tej dla kultury romań-



skiej, nietyłe ze względu na samą jej treść, ile raczej dla całego kompleksu czynników, towarzyszących jej genezie i rozwojowi. Nasuwa się tu pytanie, czy ludy romańskie — które prócz kancony stworzyły cały szereg innych form kunsztownych, jak ballada lub sonet — byłyby w stanie wytworzyć własnymi tylko zasobami literaturę klasyczną, gdyby nie były przeszły przez szkołę Odrodzenia? Czy nie należałoby raczej przypisać osiągniętych przez nie samorzutnie zdobyczy jakiemuś atawizmowi? Odziedziczonym po Rzymianach skłonnościom do ładu i umiaru, harmonji i symetrii, czego wyrazem byłyby kancona i sonet, poetyki i akademje, wreszcie mecenasostwo? Trudno na te pytania stanowczą dać odpowiedź. To pewne, że wszystkie te zdobycze będą odtąd stałymi i pierwszorzędnymi współczynnikami twórczości literackiej.

1. Przy omawianiu poszczególnych pozycyj należałoby skreślić ich genezę i rozwój, scharakteryzować różne ich typy, podkreślić dodatnie i ujemne ich strony. W rozdziale o mecenasach np. należy pokazać, że instytucja ta nie zrodziła się z próżności i ambicji książęcej, bo pierwszymi mecenasami byli królowie, którym chodziło raczej o pożytek niż o przyjemność. Popierali oni rozwój oświaty i nanki, dbali o wychowanie narodu bardziej niż o rozwój literatury i sztuk pięknych. Z tym rodzajem mecenatu spotykamy się już na dworze Karola Wielkiego, który, choć sam był nieukiem, umiał doceniać znaczenie oświaty dla narodu. Król występuje tu jako spiritus motor, działający przez światłych mężów, którym powierzył misję oświecenia narodu i których bierze w opiekę. Król obejmuje tu tylko protektorat nad tymi wybrańcami, darzy ich zaufaniem, zapewnia spokojną pracę. Podobna forma mecenatu panowała na dworze królów francuskich do wieku XV, z tą tylko różnicą, że gdy dawniej oświata była łacińska, francuska polityka oświatowa polegała na wulgaryzacji autorów łacińskich (niekoniecznie starożytnych), t. j. uprzystępnienia ich w przekładach szerszym warstwom społeczeństwa. Ale w wyborze dzieł kierowano się i teraz bardziej względami praktycznymi niż estetycznymi: pierwszeństwo miały dzieła o treści naukowej, religijnej lub filozoficznej, bez względu na ich wartość literacką. Poeta nadworny był wówczas jeszcze rara avis; taki Guillaume de Machaut, zaufany króla czeskiego Jana Luksemburczyka, jest rzadkim w dziejach średniowiecza przykładem przyjaźni między królem a poetą.

Zupełnie inny jest typ księcia-mecenasa we Włoszech, gdzie najokrutniejszy z tyranów znajdował piewców, którzy nie szczędzili mu kadzidel, i okrutnika jako bohatera wysławiali. Książęta ci byli jednak wytrawnymi znawcami i miłośnikami poezji i sztuk pięk-



nych i wielkie położyli zasługi jako krzewiciele kultury odrodzeniowej.

Należałoby więc scharakteryzować różne typy mecenasów, wybrane wśród Walezjuszów i Burbonów (Ludwik XIV!) we Francji, książąt włoskich i burgundzkich, papieży z doby Odrodzenia, królów portugalskich i aragońskich, bojarów wołoskich i t. d. Z drugiej strony należałoby oświetlić stosunek poety do swego protektora, bo i wśród poetów, korzystających z protekcji książęcej lub królewskiej, różne nieraz zdarzają się typy, od nadwornego facecjonisty i dworusa-służalca, poprzez intendenta, urządzającego dworskie festyny i zabawy, i kronikarza, opisującego dzieje swego pana i jego przodków, aż do humanisty, wychowującego młodych książąt lub królewiczów, doradcy książęcego, dyplomaty i ambasadora. Jako klasyczne przykłady doskonałego mecenatu możnaby przytoczyć stosunek księcia Alfonsa z Ferrary do Torquata Tassa, cesarza Karola V do Garcilasa de la Vega, i króla francuskiego Karola IX do Piotra Ronsarda, „księcia poetów“, którego tenże monarcha uczcił wierszem, w którym dowodzi, że wieszcz wyższym jest od króla. Przedewszystkiem jednak należy podkreślić znaczenie mecenatu w czasach, kiedy poeta, nie mogąc „żyć z pióra“, zmuszony był szukać oparcia i poparcia na dworze, gdzie był niejako stałym rekwizytem nadwornym obok kanclerza, łowczego i — blazna.

2. Co się tyczy poetyki, to możnaby je podzielić na dwie grupy: 1-o teoretyczne rozważania na temat poezji wogóle, jej istoty i celu (bądź z punktu widzenia etycznego, bądź estetycznego), i 2-o praktyczne podręczniki, wprowadzające swych adeptów w rzemiosło poetyckie, objaśniające technikę rymotwórczą, zewnętrzną strukturę poematów lub wewnętrzny ich mechanizm, różne sposoby upiększania stylu zapomocą t. zw. kolorów retorycznych i t. p. Poetyki takie, będące prosto kodyfikacją, czyli ujęciem w idealny schemat form poetyckich tradycją uświęconych, pojawiają się dopiero wtedy, gdy poezja osiągnęła stopień względnej doskonałości. „Art poétique“ Boileau'a jako klasyczny wzór poetyki, wyrażającej pewną sumę doświadczeń w dziedzinie poezji, ujętych w jednolity schemat — w przeciwieństwie do programów i manifestów w rodzaju „Préface de Cromwell“, zawierających raczej wskazania i postulaty na przyszłość.

[Oto kilka punktów, które należałoby poruszyć w rozdziale o poetykach. Najdawniejsze poetyki romańskie; ich stosunek do poetyk starożytnych i średniowiecznych traktatów łacińskich Jana z Garlandji, Galfryda de Vinosalvo i Matthieu'go z Vendôme, opierających się głównie na księgach Cycerona „De inventione“, retoryce „ad Herennium“ Cornificiusa, oraz listu Horacego „ad Pisones“.



Abstrahując od tłumaczeń i przeróbek tychże autorów klasycznych, jak „Flore di Rettorica“ Guidotta z Bolonji, „Skarbiec“ Brunetta Latini i inne, oraz traktatów czysto gramatycznych, jak „Donato provenzal“ Hugona Faidita, pierwszą poetyką, wulgarną, niezależną już od wzorów klasycznych, były „Razos de trobar“ Vidala de Bezaudun, katalończyka, piszącego po prowansalsku.—Dantego „De vulgari eloquio“ jako pierwsza próba pogodzenia poetyki wulgarnej z poetyką klasyczną. Dalszy rozwój teoryj poetyckich w dobie wczesnego Renesansu (na podstawie Vosslera: „Poetische Theorien in der italien Frührenaissance“). Różne zapatrywania na istotę i cele poezji, pojmowanej jako rzemiosło, jako wiedza, jako sztuka, wreszcie jako wyjątkowy dar].

Nie trzeba zresztą przeceniać znaczenia poetyk. Jak mecenas, tak i poetyka nie „stwarza“ poetów, conajwyżej biegłych rymotwórców. Prawdziwy genjusz często czuje się skępowany ciasnymi regulami i przepisami, małemu zaś talentowi może się wydawać, jakoby zadanie poety kończyło się na ścisłym przestrzeganiu i mechanicznym stosowaniu tychże przepisów. Przerost formalizmu i rutyny w niektórych okresach poezji romańskiej stoi w pewnym związku z ilością poetyk. Zwykle bowiem w okresach największego zastoju poezji mnożą się poetyki, jakgdyby suchemi formułami zdolano wskrzesić zamierającą Muzę. Nigdy np. nie rozprawiano tyle o poezji, nie polemizowano tak namiętnie o istocie, formach i celach poezji, nigdy też nie komentowano częściej Arystotelesa, Horacego, Boileau'a, jak w prozaicznym wieku preceptystów, i nigdy bodaj Muza nie wydała mniej owoców dojrzałych. Jeśli poezja romańska aż do romantyzmu hyla przeważnie uczona, akademicka, należy to przypisać w dużej mierze poszanowaniu reguł, dyscypliny, karności.

[Inne objawy tejże karności: szkoły poetyckie i akademje (p. niżej.). Elastyczność pojęcia szkoły. Szkoła, polegająca na świadomym stosowaniu pewnej formny w literaturze lub sztuce; szkoła, jako naśladownictwo pewnej „manjery“ lub stylu, rozpowszechnionego przez danego autora lub artystę; szkoła, jako wyraz cech regionalnych (szkoły bezprogramowe), i t. d. Znaczenie szkół dla literatury].

Pierwsze akademje poetyckie powstały prawdopodobnie pod wpływem turniejów rycerskich. Były to towarzystwa zachęty, urządzające publiczne turnieje czyli konkursy poetyckie, w których nagradzano najlepsze utwory świeckie lub religijne. Z nich to wyłoniły się późniejsze konsystorze „Wesołej Wiedzy“ i „Zabawy kwiatowej“, istniejące dziś jeszcze w Tuluzie i Barcelonie. W północnej Francji natomiast geneza stowarzyszeń literackich (*puys*) wiąże się



raczej z religijnymi bractwami „menestrelów“, oddających się ćwiczeniom nabożnym (H. Guy), może też z cechami kupieckimi i rzemieślniczymi, które zwłaszcza we Flandrii i w Artois do wielkiego doszły rozkwitu. Istotnie, gdy się zważy, że poezję uważano za rodzaj rzemiosła, którego każdy może się „wyczyć“, to bliższą wydaje się analogja do cechów rzemieślniczych i innych związków zawodowych, niż do bractw religijnych. Wiemy zresztą, że we Franeji istniały „bractwa“ (*confrères*) szewców i mularzy, urządzające przedstawienia dramatyczne. Podobnie i włoska „Congrega dei Rozzi“ w Sjenie była związkiem rzemieślników, będących zarazem autorami i aktorami sztuk dramatycznych.

Jak wielką wagę przywiązywano do akademij i konkursów poetyckich, wynika np. z przywileju nadanego przez króla Aragonji Jana I konsystorzowi „Wesołej Wiedzy“ w Barcelonie.<sup>3)</sup> Podobne hiperbole i dityramby powtarzają się w innych przywilejach królewskich. Niewątpliwie sztuka tak wysoce ceniona przez głowy koronowane musiała wzbudzić u tych, co ją uprawiali, niezwykle poczucie własnej godności i przekonanie, że talent, geniusz, wyrównywa dystans, toruje ubogiemu pieśniarzowi drogę do pałaców, gdzie natchniony głos wieszca poskramia, jak ongiś śpiew Orfeusza, brutalne instynkty wojów i witezów niezgłębioną mocą słowa ujętego w karby mądrego porządku.

Przechodząc do dalszego rozwoju akademij literackich, należałoby skreślić dzieje akademij włoskich, francuskich, hiszpańskich i t. d.; podać ich genealogję i rozgałęzienia, scharakteryzować działalność florenckiej Akademji platońskiej, rzymskiej „Pomponiana“, neapolitańskiej „Alfonsina“ względnie „Pontaniana“, weneckiej „Aldina“, oraz francuskich akademij renesansowych („Akad. poezji

<sup>3)</sup> Oto charakterystyczny ustęp z tego dokumentu: „Uzuając w pełni (pisze król) działalność i istotę umiejętności zwanej „Wiedzą Wesołą“ (gaya o g a y o s a) lub „Arte de trovar“, która to wiedza, wytryskująca z kryształowego, szlachetnego i wrodzonego źródła elokwencji, poucza rubasznych, podnieca gnuśnych i opieszalych, pociąga uczonych, rozprasza ciemności, wydobywa na jaw najgłębsze tajniki, rozwesela serce, ożywia umysł, klaruje i oczyszcza uczucia, karmi mlekiem swoim i miodem malusiękich i młodzieńców...“, słowem, sztukę, którą można nazwać „przybytkiem dobrych obyczajów, towarzyszką cnót, opiekunką nieczciwości i stróżem sprawiedliwości, świetną w swej użyteczności, wspaniałą w swych czynnościach; sztukę życiodajną, która przeciwdziała złemu, prostuje błędy, odrywa umysł od uciech świeckich i skierowuje ku niebieskim i boskim; sztukę, która reformuje, poprawia i ponęca; która pociesza wygnaućców, krzepi przygnębiionych, a smutnym dodaje otuchy; która przygarnia i karmi jak własne dzieci wszystkich tych, którzy urodzili się pod brzemieniem grzechów, a których zanurzwszy w wonnym nektarze swej krynicy czyni zdolnymi przypodobania się swadą królom i palatam...“ Nie skończyłbym dziś tej litanji, gdybym ją w całości chciał przytoczyć.



i muzyki“, „Akad. pałacowa“) aż do wielkich Akademij narodowych: włoskiej „Accademia della Crusca“ (1582), Akademii francuskiej, hiszpańskiej, portugalskiej, rumuńskiej, wzorowanych części na włoskich, części na francuskich akademjach. Można by również uwzględnić ważniejsze z akademij regionalnych, np. neapolitańską „Società reale“, Akademię turyńską, Instytuty Lombardo-Wenecki i Boloński, aż do ich złączenia się w „Unione accademica nazionale“ i powstałej po wojnie światowej „Międzynarodowej Unji Akademickiej“. Wreszcie nowoczesne instytuty dla popierania nauki i propagowania rodzimej kultury w kraju i zagranicą, a więc „Alliance française“, włoska „Società per il progresso delle scienze“, hiszpańska „Junta para ampliación de estudios“, i t. p. urzędzenia, mające na celu krzewienie nauki i sztuki (nagrody, zasilki, misje naukowe i t. d.). Wszelako byłoby może lepiej oddzielić te Akademje naukowe i narodowe od akademij czysto literackich (w rodzaju „Académie Goncourt“) i wcielić je do rozdziału o wyższych uczelniach (Uniwersytety, „Collège de France“). Akademje o charakterze regionalnym można też omówić w rozdziale o regionalizmie.

Z akademjami poetyckimi należy natomiast powiązać salony literackie. Pierwsze salony powstały we Włoszech w dobie wczesnego Renesansu, do największego wpływu i znaczenia doszły jednak we Francji w wieku XVII i XVIII. Odgrywały one we Francji podobną rolę, jak we Włoszech, Hiszpanji, Portugalji tak liczne, zwłaszcza w w. XVIII, akademje poetyckie i literackie, żeby wymienić choćby tak gęsto rozgałęzioną w tych krajach „Arkadję“, Salon „niebieski“ pani de Rambouillet, salon „czerwony“ panny de Scudéry, salony pani de la Sablière (znanej protektorki Lafontaine'a), p. de Tencin, p. Geoffrin, p. du Deffand, pańien de Staël i Récamier...

[Wpływ salonowej kultury francuskiej na autorów takich jak Balzac, Voiture, Ménage i Chapelain, Conrart i Vaugelas, Benserade i Quinault, Mascarón i Fléchier, Corneille, La Fontaine, La Rochefoucauld, Chamfort i innych. Dodajmy i ujemne strony tej kultury. Salon jako szkoła wyrafinowanego smaku (*préiosité*) wytwornego stylu, jasności wykładu, wdzięku i umiaru, subtelności i finezji. Ujemną jej stroną jest przede wszystkim pewna płytkość i powierzchowność, związana z konwencjonalnym tonem, panującym w salonach. Że nie wszystkie salony stoją na jednakim poziomie, i że każda gospodyni salonu, żeby była nie wiem jak wykształcona i kulturalna, ma dar umiejętnego prowadzenia salonu, dobierania „zgranego“ towarzystwa, skierowywania rozmowy na właściwe tory, poznanie się na ludziach i ich zdolnościach, nie mówiąc o odkrywaniu talentów. Fizjognomja poszczególnych salonów.



Zanik salonów literackich i jego przyczyny. Inne, późniejsze objawy kultury towarzysko-literackiej: kluby, kawiarnie i kasyna literackie, cenakle i t. p.]

3. Z życiem salonowem idzie w parze oddziaływanie kobiet na literaturę. „Pierwszy, co przemawiał w języku potocznym, był to poeta, pragnący by go zrozumiały niewiasty“, mówi Dante, i jak wynika z dalszych jego uwag na ten temat, miał on na myśli kunsztowną lirykę miłosną, której kołębka była Prowancja — nie zaś poezję ludową, wcześniejszą od tamtej. Udział kobiet w literaturze bywa dwojaki: pasywny i aktywny. Udział pasywny ujawnia się w chęci przypodobania się białogłowom lub liczeniu się z ich opinią. Udział aktywny zachodzi wtedy, gdy kobieta jest mecenaską, protektorką poety, inspiratorką jego dzieł, wreszcie gdy sama się ubiega o laury poetyckie. Z chęci przypodobania się plci pięknej wyłoniła się kurtuazja i galauterja, jedna z podstaw liryki miłosnej trubadurów, jak i kultury współczesnej; dalej aktualizacja i wulgaryzacja historii, filozofji, nauk przyrodniczych (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Buffon); wreszcie erotyczny charakter samej literatury francuskiej, zwłaszcza powieści i dramatu, nie mówiąc już o poezji. Kobiety przyczyniły się w szczególności do rozwoju i triumfu romansów, rodzaju, którym gardzili klasycy, a który u kobiet miał jednak wielkie powodzenie. Czynny udział kobiet w roli mecenasek i protektorek należy do rozdziałów o mecenasach i o salonach. Jako autorki, uprawiały kobiety z większym lub mniejszym powodzeniem wszystkie gatunki literackie, szczególnie poezję, powieść, pamiętniki i wyznania osobiste. W dziedzinie dramatu i eposu sukcesy ich były przeważnie efemeryczne. Główną ich zdobyczą w literaturze była, zdaje się, kultura listu, którą doprowadzały nieraz do doskonałości.

[Pierwsze poetki w krajach romańskich. Że już w utworach takiej Marie de France można doszukać się rysów feministycznych; jednak feminizm literacki jako świadomy wyraz kobiecości w treści i stylu istnieje dopiero od niedawna. Walka o kobietę w epoce Odrodzenia. Różne wartościowanie żywiołu kobiecego w literaturze i sztuce. Zdania psychologów i socjologów o zdolnościach kobiecych. Że tradycyjna opinia o nieproduktywności kobiecej, jakkolwiek historycznie uzasadniona (hrak słynnych nazwisk w umiejętnościach, wymagających zmysłu konstrukcyjnego, kompozycji, jak matematyka, muzyka, architektura, dramat) nie przesądza o roli kobiet w przyszłości (por. dramaty hiszpańskie pani Concha Espina, kompozycje pani Chamuade; najsłynniejszym architektem nowojorskim jest podobno kobieta). Aktualność problemu: poświęcanie twórczości kobiecej osobnych rozdziałów w nowszych podręcznikach literatury; „aurelizm“ francuski, p. Krzywicka u nas, i t. d. Niektóre cechy literackiej twórczości ko-



biecej: romantyczność i pogański jakoby naturalizm. Że naogół interesuje ją tylko to, co ma bezpośredni związek z jej osobą (egocentryzm), a więc teraźniejszość, aktualność (kobieta pragnie być nowoczesna w poglądach, jak w stroju). — George Sand jako prekursorka współczesnej powieści kobiecej, i t. d., i t. d.]

II. Epos (starofrancuski i starohiszpański) nasuwa również cały szereg zagadnień historyczno-kulturalnych. Eposy te są wyrazem uświadomienia narodowego oraz misji dziejowej państwa w obronie chrystjanizmu. Podstawą eposu są więc: ojczyzna, wiara i rycerz, jako obrońca ojczyzny i wiary. Bohaterowie najdawniejszych eposów narodowych, Roland i Syd, są wcieleniem zarówno idei narodowo-państwowej, jak idei ogólnochrześcijańskiej. Patrjotyzm jest tu jeszcze ściśle związany z religją: rycerz utożsamia ideę ojczyzny z ideą państwa Bożego na ziemi (*Gesta Dei per Francos*). Stopniowo idea ojczyzny uniezależnia się od religji, choć wiara w boskie posłannictwo narodu utrzymuje się nadal, częściowo w związku kultem herosów (np. Joanny d'Arc we Francji), Włochy nie wytworzyły własnego eposu ludowego jak Francja i Hiszpanja; epopeję zastępowała im poniekąd świetna przeszłość: nieśmiertelna sława rzymskich Cezarów, miniona wielkość i potęga państwa rzymskiego. Trudno o świetniejszą epopeję niż ta, której widoczne wciąż ślady gloszą chwałę potężnego niedys imperjum. Samo imię Italji zbyt jest związane ze wspomnieniem dziejów starożytnych, by poeta, pragnący opiewać ojczyznę, mógł nie wskrzesić równocześnie pamięci założycieli Rzymu, wiecznego miasta, i jego wielkich bohaterów i mężów stanu. Oczarowanymi ideą cesarstwa rzymskiego marzyli Włosi o jego wskrzeszeniu.

Epos średniowieczny może więc służyć jako pretekst do omówienia następujących zagadnień historyczno-kulturalnych:

- 1-o Stosunek Państwa do Kościoła, czyli kultura polityczna;
- 2-o Idea ojczyzny, i kult przeszłości, czyli kultura narodowa;
- 3-o Ideał rycerski względnie ludzki, czyli kultura osobowości.

1. Polityka oznacza właściwie „naukę o państwie“. Jak w eposie idea państwowa i religijna się zbrały, tworząc nierozdzielalną całość, tak i myśl polityczna była początkowo w ścisłej zależności od etyki. Pierwsze traktaty rzekomo polityczne (np. Albertana da Brescia) są raczej etyką, zastosowaną do sztuki rządzenia. Dotyczy to zwłaszcza tak licznych w krajach romańskich dzieł o wychowaniu książąt i królów, jakimi są różne „Okapasterskie“, „Okulary książąt“, „Zwierciadła“ i „Zegary monarchów“. Z drugiej strony, polityka zahacza też o retorykę (*ars*



*dicendi*) i o *ars dictandi*, czyli sztukę koncipowania aktów urzędowych. Ale i tu można śledzić stopniowe umiezależnianie się polityki od etyki względnie od prawa. Ewolucja ta wcześniej dokonała się we Włoszech, niż w innych krajach, rzecz aż nadto zrozumiała, gdy się zważy ówczesny stan polityczny Włoch, tak bardzo różniący się od reszty państw europejskich. Gdy we Francji i Hiszpanji jeszcze w XVII w. pojawiają się dzieła jak „Politique tirée de l'Écriture sainte“ Bossueta lub „Politica de Dios“ Queveda, we Włoszech już w w. XIII taki Jan z Viterbo ostro rozgranicza władzę cesarską od papieskiej. A Dante w III księdze „O Monarchji“ przeprowadza myśl, że cesarstwo, jako pochodzące wprost od Boga, nie może podlegać niczyjej władzy na ziemi, choćby papieskiej.

[Stosunek Państwa do Kościoła jako zasadniczy problemat romańskiej myśli politycznej i różne próby jego rozwiązania. Przyczyny wczesnej emancypacji politycznej we Włoszech. Dłaczego machjawelizm mógł zrodzić się tylko w ojczyźnie kondotjerów. Że już u Brunetta Latini i w t. zw. literaturze podestów można się dopatrzeć pierwiastków machjawelskich. — Podział traktatów politycznych na teoretyczne (filozoficzne, spekulatywne) i praktyczne. Że pierwsze wkraczają nieraz w dziedzinę utopij politycznych (marzenia o wskrzeszeniu Imperjum rzymskiego) i społecznych. Włoscy utopiści XVI stulecia (Doni, Campanella); ich zależność od Platona i Tomasza Morusa. Znaczenie utopij dla rozwoju idei politycznych („We wszystkich ruchach reformatorskich tkwi pierwiastek utopijny“). — Reminiscencje starożytne w romańskim piśmiennictwie politycznym. Rzymskie „historje“ jako przykłady mądrości politycznej. Jak dzieje Rzymu wszystkim pokoleniom polityków dostarczały wzorów i argumentów dla obrony takiego czy owakiego ustroju politycznego (monarchji, republiki, cesaryzmu). Że jednak średniowieczna nauka o państwie nie jest li tylko powtarzaniem doktryn starożytnych, w szczególności Arystotelesa. Mylne zdanie Herknera o czysto teoretycznym charakterze średniowiecznego liberalizmu i racjonalizmu w dziedzinie polityki. Prądy rewolucyjne, objawiające się w buntach gminnych XII w., w „żakierjach“ XIV w., w rewoltach „bazochistów“ XV w., w „Lidze“ XVI w. i „Frondzie“ XVII w. Znaczenie kulturalne Wielkiej Rewolucji francuskiej. — Obecny ustrój polityczny państw romańskich].

2. W rozdziale o idei ojczyzny należałoby określić, jak narody romańskie wyobrażają sobie ojczyznę i jak ich patriotyzm wyraża się w literaturze. Możliwy tu odróżnić dwie koncepcje zasadnicze: historyczno-epiczną i liryczno-uczuciową. Cechą pierwszej koncepcji będzie wspomnianie wielkich czynów naszych przod-



ków, kult herosów i bohaterów narodowych, duma jaką nas napełnia dzieło przez nich stworzone. Cechą koncepcji lirycznej natomiast będzie rzewność czy tęsknota, jaką w sercu naszym wzbudza sama myśl o matce - ojczyźnie. Ta druga koncepcja — którą możnaby nazwać feministyczną — nie zasklepia się w przeszłości, ani nie ufa zbyt własnym siłom, gdyż wie, że najpotężniejsze państwa mogą upaść lub runąć jak Imperjum Rzymskie. Dominującą jej cechą nie jest więc duma (jak u Anglosasów lub Germanów), lecz czułość. Oczywiście obie koncepcje spotykają się jak we wszystkich, tak i w romańskich literaturach. Mam jednak wrażenie, jakoby koncepcja feministyczna przeważała w poezji włoskiej i francuskiej, koncepcja epicko-rycerska natomiast w hiszpańskiej. Możliwe także odróżnić patriotyzm abstrakcyjny i konkretny, albo ideowy i regionalny (tu możnaby też nawiązać do dążeń centralistycznych i regionalnych).

[Inne objawy feministycznej koncepcji ojczyzny we Włoszech i we Francji. Niewiasta jako symbol Ojczyzny w poezji włoskiej od Petrarcki do Leopardiego. Italia wyobrażana jako dziewica zagrożona w smutku i żałobie, jako służebnica narodów, których była niegdyś karmicielką, jako staruszka i t. p. Dlaczego „la douce France“ a nie np. „la forte France“ w „Pieśni o Rolandzie“. Joanna d'Arc i „Marjanna“. Niewiasta jako symbol Republiki francuskiej. Utożsamienie pojęć „France“ a „Humanité“. Że rodzaj żeński abstraktów francuskich (np. „Patrie“, „Liberté“, „Égalité“, „Fraternité“) nie jest jedyną przyczyną koncepcji feministycznej jako takiej.—Ojczyzna duża i mała, i że pojemność patriotyzmu niezawsze jest w stosunku prostym do umysłowych „horyzontów“ danej jednostki. Ewolucja idei ojczyzny (regionalizm, nacjonalizm, kosmopolityzm). Włoski „kampanilizm“, francuski „amour du clocher“ i jego przesłanki etniczne i historyczne. Regionalizm nieświadomy i uświadomiony, ludowy (folklor) i uczony. Życie umysłowe na prowincji; ważniejsze pisma, wydawnictwa, zbiory, biblioteki, muzea i archiwa prowincjonalne. Że znajomość bliższa ojczyzny autora czasem jest dość obojętna (Lesage), a niekiedy konieczna do zrozumienia niektórych właściwości jego charakteru i twórczości (Corneille). Znaczenie regionalizmu dla literatury włoskiej i hiszpańskiej. Geografja literacka; ważniejsze ogniska prądów umysłowych i ich transmisji w dobie Renesansu, Oświecenia i Romantyzmu (stacje nadawcze i odbiorcze).—Centralizacja i decentralizacja.—Kult przeszłości jako ważny współczynnik kultury współczesnej. Że kult ten nie wyklucza postępu, nadaje mu tylko właściwy kierunek. Żywotność herosów ducha i ciągła aktualność ich dzieł. Różne próby zaktualizowania klasyków; kult



klasycyzmu narodowego jako stały czynnik równowagi duchowej.— Kultura familijna. Kult ogniska domowego i przodków; gniazdo rodzinne. Stosunek rodziców do dzieci. Dziecko w literaturze.— Inne objawy konserwatyzmu w krajach romańskich; jego przesłanki psychologiczne (obrona stanu posiadania w dziedzinie kulturalnej; ksenofobia). Przesadny tradycjonalizm (np. irracjonalizm ortografii francuskiej). Konserwatyzm jako wynik wrodzonej indolencji. Że jednak brak energii nie świadczy o braku pomysłowości i dążeń nowatorskich. Rozdzwięk między ideałem a rzeczywistością, myślą a materją].

3. U ludów romańskich istniała zawsze skłonność do kreślenia wizerunków człowieka doskonałego. Roland jest wzorem idealnego rycerza, wszystkie jego czyny i słowa składają się na wizerunek człowieka, dbałego przede wszystkim o dobro ojczyzny, triumf wiary i o własny honor, a takim właśnie był ideał rycerza średniowiecznego. Oczywiście, obok eposów istniały już od najdawniejszych czasów podręczniki teoretyczne, pouczające jakim powinien być doskonały rycerz, a i dla innych stanów istniały także przepisy, przestrogi i nauki. Pod różnemi nazwami, jak „Chastiements“, „Livre des manières“ i t. p. stanowią one bardzo ważny odłam średniowiecznej literatury dydaktycznej i alegorycznej. Uzupełnieniem ich w sensie negatywnym są niemiłej liczne satyry i krytyki złych obyczajów. Traktaty te — podobnie jak literatura polityczna, z którą dużo mają wspólnego — opierają się na etyce chrześcijańskiej. Obok ideału rycerza „bez skazy i bojaźni“ zarysowuje się, pod wpływem literatury dworskiej (*romans courtois*), niemiłej heroiczny, a bardziej ludzki typ dworzanina (Lancelot), dla którego głównym bodźcem działania jest idealna miłość dla kobiety. Wyróżnieniem tego kompromisu stała się formuła: *erma et amores*; wygląda to, jak gdyby heroiczne hasło epickie *Arma virumque cano* zbratało się z owidjuszowską zapowiedzią walk i zwycięstw miłosnych (*Resque domi gestas et mea bella cano*). W rzeczywistości średniowieczna służba miłosna wywodzi się raczej z feudalizmu i kultu Matki Boskiej, niż z cynicznych teoryj Owidjusza. W ciągu wieków idealny wizerunek „pocziwego człowieka“ uległ różnym przeobrażeniom. Należałoby określić jego ewolucję poprzez różne „Zwierciadła cnót“ XIV i XV stulecia aż do włoskiego „Dworzanina“ à la Castiglione, hiszpańskiego „Herosa“ à la Gracián i francuskiego „honnête homme“ XVII stulecia.

[Zeświecczenie ideału rycerskiego pod wpływem renesansowego kultu osobowości i kultury humanistycznej. „Człowiek uniwersalny“. Ideał ludzki według Rabelais'go, Montaigne'a i t. d. Jak go pojmowali ludzie baroku i romantycy. Stosunek jego do rze-



czywistości.—Kultura pedagogiczna. Teorje wychowania w różnych okresach historycznych.—Punkt honoru; jego przesłanki etniczne i obyczajowe. Religja honoru w świetle psychologii, logiki, i etyki chrześcijańskiej. Honor jako hezapelacyjny nakaz sumienia; jego rola w literaturze, zwłaszcza dramatycznej. Pojedynek jako ultima ratio. Inne przeżytki średniowiecza w kulturze współczesnej.—Grzeczność, etyka i ceremonjał. Że niema zewnętrznej formy grzecznościowej, któraby nie miała głębokiej przyczyny etycznej (Goethe)].

III. Wreszcie d r a m a t. W przeciwieństwie do ludowego eposu i arystokratycznej liryki rozwój dramatu — zarówno świeckiego jak i religijnego (misterja) — jest przedewszystkiem owocem rozkwitu miast i kultury mieszczańskiej, mogącego zapewnić teatrom pomyślne warunki materialne. Psychologiczną przesłanką dramatu jest zamilowanie ludów romańskich do widowisk wogóle, w szczególności zaś — gdy idzie o dramat świecki — skłonności plastycznego odtwarzania ludzkich obyczajów, namiętności, aspiracyj i śmieszności na scenie, względnie oglądania siebie i innych w idealnej lub groteskowej reprodukcji scenicznej. Teatr zawsze wywierał szczególną atrakcję w krajach romańskich; dla wielu alfabetów był on i pozostał jedyną literaturą.

[Tu należałoby wspomnieć o innych objawach tego zamilowania do widowisk. Opera włoska, kabaret francuski; korryda hiszpańska, i wnioski jakie możnaby wysnuć z tego zestawienia pompy, odwagi i naturalnej wesołości („tout finit par des chansons“), o psychice odnośnych ludów romańskich. Do rozdziałów o dramacie należy oczywiście historia wielkich teatrów narodowych oraz wzmianka o działalności słynnych aktorów i aktorek i wpływie ich na ewolucję dramatu (Rachel). Rola wychowawcza teatru. Teatr jako jedna z podstaw kultury narodowej.—Teatralność gestu i pozy (włoska „toga“, francuski „panache“); teatralizacja życia publicznego. Dyletantyzm i kabotynizm].

[Zakończenie. Kultura romańska jako jedna z podstaw kultury europejskiej, ze szczególnem uwzględnieniem polskiej. Jakie walory wniosła do kultury ogólnoludzkiej. Wnioski o przyszłości kultury romańskiej. Czy jej grozi zanik? Różne poglądy na rzekomym upadku kultury zachodniej i sposoby zaradcze].

Tak mniejwięcej wyobrażam sobie monografię o podstawach kultury romańskiej. Powyższy szkic nie obejmuje, rzecz jasna, wszystkich kwestyj związanych z kulturą romańską, uwzględnia tylko objawy, mające bezpośredni związek z życiem literackim (les à côtés de la littérature), a mogące przysłużyć się do pogłębienia ducha literatur romańskich.



## Z ZAGADNIENÍ KOSMOGLOTYKI.

Przed niedawnym czasem założone zostało towarzystwo dla umiędzynarodowienia łaciny p. n. „Societas Latina“ pod przewodnictwem prof. Zielińskiego. Założyciele tego stowarzyszenia wystąpili na łamach całej prasy z apelem, aby Polska podjęła właśnie inicjatywę w tej sprawie na forum międzynarodowym.

Zdawaloby się więc zatem, że pomysł uczynienia łaciny językiem ogólnosiwiatowym jest niezwykłą rewelacją. Tymczasem ostatnio ukazał się szereg prac historyczno-lingwistycznych, dających szkic, historię kosmoglotyki, czyli nauki o języku międzynarodowym i rejestrujących około 400 systemów języków międzynarodowych, z pośród których co najmniej 80%, czyli 320, miało coś wspólnego z łaciną. Pomysły i nieraz całkowite opracowania języków międzynarodowych nie przestają się pojawiać, pomimo że nad tem zagadnieniem prowadzone są intensywne badania od 16-go wieku, w których brali udział filolodowie tej miary, co Max Müller, Jespersen, Baudouin de Courtenay. W roku 1929 zanotowano nowy język światowy „Mondik“, utworzony przez Jos. Joustena, w r. 1930 d'Haure wydał podręcznik języka „Romangle“, „którego się można nauczyć w osiem dni“, szerszy zaś rozgłos zyskał sobie „Anglic“, język prof. R. E. Zachrissou z Upsali. Zupełnie niedawno temu prasa codzienna (także „Neofilolog“) zaanonsowała debiut nowego systemu, zwanego „Basic English“. Godzi się zaznaczyć, że właśnie konstrukcje ostatniego okresu budowane są na gruncie łaciny, lub anglo-łacińskich elementów. W średniowieczu natomiast, kiedy łacina była językiem uniwersytetów całego świata i łącznikiem wszechuropejskiej kultury, rzadko mówiono o umiędzynarodowieniu łaciny, aczkolwiek wtedy udaloby się to o wiele łatwiej, aniżeli obecnie. Najwcześniejsze próby języków światowych stanowią niejako reakcję przeciw wszechwładnej łacinie, gdyż mają charakter pazygrafij lub pazyalij i aprioryczno-filozoficznych systemów. I tak Leibnitz, który wiele uwagi poświęcił zagadnieniu jednego światowego języka, nie pomyślał o tem, żeby powierzyć łacinie tę rolę, chociaż znał ją i posługiwał się nią o wiele więcej, niż niejeden z naszych współczesnych profesorów filologii klasycznej. Leibnitz, jak to wynika z jego dzieł i korespondencji z polskim matematykiem Adamem Adamantym Kochańskim, bibliotekarzem króla Jana Sobieskiego, snł o języku, opartym na zasadach logicznych, w którym pojęcie złożone symbolizowane byłoby przez kombinacje prostych, na wzór liczb złożonych, przedstawianych jako iloczyn liczb prostych. Każde nasze rozumowanie przedstawialoby się wtedy jako formułka matematyczna: proste pojęcia oznaczone byłyby liczbami prostymi, złożone zaś uzewnętrznilyby się jako iloczyn tych liczb pierwszych. A ponieważ trudno jest rozmawiać matematycznymi wzorami, to zamieńmy cyfry na spółgłoski i samogłoski, według specjalnej umowy, a otrzymamy stonetyzowany język cyfr, wzorów, działań, w którym „mubodilefa“ znaczy 81374, a więc z kolei, może, jakiś samolot, chustkę do nosa, czy co innego.

Pierwsze usiłowania stworzenia języka kosmicznego, opartego na zasadach czysto logicznych zbiegają się z początkiem logistyki, która Leibnita uważa właśnie za swego protagonistę. I rzeczywiście, umysł obyty z klasyfikacją logiczną, wiedzący, że w hierarchji pojęć „koń“, „osioł“ i „mul“ stoja tuż obok siebie, zastanawia się, dlaczego nazwy tych gatunków brzmią tak obco i przeto tak trudne są do spamiętania. Prościej, wydaje się, byłoby gatkunki te oznaczyć jednym symbolem, nieznacznie modyfikującym się. Tak też uczynił Dalgarno, ogłaszając w r. 1661 projekt języka, opartego na klasyfikacji pojęć. Koń, osioł i mul nazywają się w tym języku Neka, Nek i Neko, gdyż N oznacza istotę żyjącą, e — zwierzę, k — czworonożne, ostatnie litery zaś są symbolem indywidualnych cech. Projekt Dalgarna może się zrazu bardzo spodobać, ale natrafia na jeden tylko szkopuł: nie wszystko daje się



tak łatwo zakwalifikować do jakiejś kategorii, klasy, rodzaju, gatunku, podgatunku i nie każde pojęcie daje się rozłożyć na składowe cechy. Trzeba najprzód posiadać wiedzę absolutną, doskonałą i nieskończoną, żeby świat cały widzieć w ramach jednej klasyfikacji pojęć. Nie trzeba może być zoologiem, żeby dostrzec pokrewieństwo konia, osła i muła, ale uiechemik nie będzie umiał oznaczyć wody symbolem  $H_2O$ . Nieraz cały problemat w jakiejś nauce polega na zakwalifikowaniu czegoś do tej czy innej klasy, na podporządkowaniu temu czy innemu pojęciu. Trudno przeto język potoczny budować na fakultatywnej omniscieneci szerokich mas.

Jednocześnie z temi próbami aprioryczno - filozoficznych systemów pojawiły się pazygrafje, czyli systemy pisanych znaków, zrozumiałych dla wszystkich narodów, oraz pazyralaje, czyli systemy podobnych znaków głosowych. Oryginalną i osobliwą jest koncepcja języka „Solresol“, twór francuskiego nauczyciela Jeau Sudre'a, nagrodzony na wystawie londyńskiej w r. 1862 złotym medalem. Solresol, język pisany na pięcioliniowym układzie muzycznym, mówiony, czytany i śpiewany, zyskał sympatje takich osobistości, jak Wktor Hugo, Lamartine i Aleksander Humboldt. Gdyby język muzyczny Solresol został powszechnie wprowadzony, każda książka, weksel, wszelkie pismo wyglądałoby jak etiuda muzyczna. W tym języku dzień znaczy doremi, tydzień — dorefa, miesiąc — dorezol, rok — dorela, wiek — doreli, a można to napisać na papierze nutowym, powiedzieć lub wprost zaśpiewać, czy zagrać na jakimś instrumencie. Sudre rozwiązał wiele zagadnień mnemotechnicznych w sposób najprymitywniejszy: sollasi, w jego języku znaczy wchodzić, a silasol — schodzić, ilustrujące graficznie i akustycznie wznoszenie się i opadanie; misol tłumaczy się jako dobro, solmi zaś — jako zło. Zaiste proste, zabawne, groteskowe rozwiązanie problemu międzynarodowego porozumienia, ale tylko zabawne...

Eksperymenty tego rodzaju dowiodły jasno, że w sposób aprioryczno-filozoficzny, czy też zapomocą systemu uniwersalnych znaków nie stworzy się żywego języka międzynarodowego. Teksty pisane w tych językach przedstawiają trudne rebusy, niezawsze rozwiązalne i zrozumiałe.

To też wiek 19-ty i 20-ty stara się rozwiązać zagadnienie języka światowego drogą empirycznie - aposterioryczną. Już Renouvier wytknął następującymi słowami drogę tego rodzaju badaniom: „Język powszechny musi być filozoficzny ze względu na swój program, empiryczny zaś ze względu na słownik, t. zn., że słownik musi być wzięty z języków żyjących“. Temi kilkoma słowami Charles Renouvier sygnalizował nową erę w badaniach nad językiem uniwersalnym. Wszystkie systemy językowe 19 i 20 wieku budują się na słownictwie nietyłe żyjących, ile wogóle naturalnych języków.

W całym mnóstwie wszelakiego rodzaju języków aposteriorycznych dominują, jak już rzekliśmy, systemy, będące przeróbką, zmodernizowaniem łaciny, lub kombinacją anglo - łacińskich elementów. Coprawda, ukazały się także projekty zmodernizowania antyczno - greckiego języka, oraz systemy, będące uproszczeniem jednego z języków współczesnych: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego lub jakiegokolwiek innego. Zaiste, jakże naiwni są uczeni i jak mało umieją oni być praktyczni...

Hellenistom i latynistom trudno zrozumieć, że przeciętny śmiertelnik lub nawet uczony, ale specjalista innej dziedziny nanki, nie zdaje sobie sprawy, że wyraz anthropos oznacza człowieka, choć zna on i nżywa na każdym kroku wyrazów: filantropja, mizantropja, antropologja; nie wie może, że hipp w słowach hippika, hipodrom i hipopotam znaczy koń. Omylił się więc La Grasserie, przedkładając w r. 1907 Delegacji dla przyjęcia języka międzynarodowego swój projekt nazwany „Apołema“, stanowiący symplifikację dawnej greki. Język ogólnoludzki popierwsze musi być łatwy i nie może być slangem



(przepraszam za wyrażenie) pewnej kategorii uczonych. Zresztą pomysł ożywienia greckiego musi być zdystansowany przez łacinę, bo ta ostatnia znacznie więcej posiada preponderancję, jeżeli chodzi o rozległość wpływów lingwistycznych, znaczenie historyczne i zastosowanie w terminologii naukowej.

Ale zanim zabierzemy się do wiwifikacji zmarłych systemów językowych, zastanówmy się nad tem, czy nie lepiej wyposażać jakiś żyjący, współczesny język w rolę ogólnoswiatowego narzędzia porozumienia. Dziś hegemonję ma i wszechwładnie panuje język angielski, który w pozaeuropejskich częściach świata już obecnie pełni taką funkcję. Prosta tedy rzecz: uprościć gramatykę, która i tak jest łatwa, sfonetyzować pisownię, wprowadzić drobne ułatwienia, a język Albjonu stanie się urzędowym narzęciem całego świata. Prof. R. E. Zachrisson tak też uczynił i tę swoją koncepcję formuje i propaguje z namietnością wcale niewłaściwą dla skandynawskiego uczonego. „Anglic“, tak się nazywa język jego, pisze zamiast height — heit, zamiast buy — bie, zamiast Friday — Friedae. Poza temi ortograficznymi ulepszeniami nie odbiega od original English.

Uproszczenie więc języka narodowego dla jego umiędzynarodowienia zdaje się faktycznie być rzeczą najrozsądniejszą. Tymczasem trudność polega na tem, że francuzi nie zgodzą się na angielski, niemcy na francuski, polacy na niemiecki i t. d. Język istniejącego narodu, wybrany dla celów światowych, daje temu narodowi nie tylko przewagę kulturalną, ale i ekonomiczną. Gdyby angielski był tym językiem, cały świat czytałby tylko angielskie książki, oglądałby tylko angielskie filmy i t. d. Nie potrzeba tu się łudzić: język światowy musi być neutralny, t. zn. aktualnie nie należący do żadnej jednostki etnograficznej. Każdy naród ma ambicję, aby jego język był najbardziej rozpowszechniony. Z chwilą ukazania się pierwszej próby uproszczenia francuskiego, natychmiast zjawil się „Welt - deutsch“, „Germanic“, dziesiątki innych planów uproszczenia niemieckiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, czeskiego, arabskiego (sic!), hebrajskiego (z łacińskim alfabetem) i wiele innych. Pomijając względy konkurencji i rywalizacji, nasuwa się druga trudność, komplikująca się w dwójnasób. Żywy język, ale radykalnie nie zreformowany będzie obcy dla narodu, którego własnością on był dotychczas. Owszem, sztuczne zreformowanie języka literackiego pewnego narodu jest dopuszczalne, ale musi się odbyć stopniowo, ewolucyjnie, nigdy zaś w drodze nagłego przewrotu. Powtórne uproszczenie ortografji, które jest konieczne dla uprzyśtępnienia języka pojęcia nieoczekiwane trudność innego rodzaju. Każdy wykształcony człowiek rozumie angielskie corporation lub international, ale pisane korporejszen, i interneszne! pozostaje obce i niezrozumiałe. Symplifikacja ortografji powoduje jednocześnie ułatwienie i poważne utrudnienie. Gwoli więc neutralności i naturalności pozostaje jedyna droga wskrzeszenia łaciny.

I rzeczywiście, większość projektów międzynarodowych języków opiera się na łacinie. Pierwsze tego rodzaju pomysły datują się od 16 wieku, kiedy to Teofil Hieronim Folengo uprościł i uzupełnił łacinę wulgarnymi wyrażeniami, tworząc system t. zw. Latino - Macaronico. Ze sprawa uniwersalizacji i rekonoracji łaciny jest po dziś dzień aktualna, świadczy chociażby założone przed niedawnym czasem „Societas Latina“ pod egidą prof. Zielińskiego, prof. Handelsmana i innych.

Dla wszystkich rzeczników łaciny jasnym było, że język Cycerona, aby służyć współczesnemu życiu musi być uproszczony i zmodernizowany, t. j. uzupełniony pojęciami współczesnej kultury. Klasyczna łacina ze zdania „weż z kieszeni chusteczkę i obetrzyj spodnie“ potrafi przetłumaczyć tylko słowa: „weż i obetrzyj“. Język Cycerona nie posiada wyrazów na oznaczenie takich pospolitych instytucyj, jak kawiarnia, budżet, bulwar, sport, etc., etc., nie mówiąc już o telegrafii, radjo, lokomotywie i t. p.



Krańcowi puryści łacińscy odpowiedzieli na te dwa postulaty: łatwości i współczesności, w sposób dosyć naiwny. Do tych ostatnich należą członkowie Akademji pro Interlingua, której spiritus movens jest znany matematyk włoski, Giuseppe Peano z Medjolanu. Akademia pro Interlingua powstała na gruzach dawnej akademji volapükowskiej i adherentów zrekrutowała z pośród weteranów armji księdza Schleyera. Dlaczego oni właśnie stali się nieprzejednanymi obrońcami czystości łaciny, to łatwo odgadnąć. Interlingua, to reakcja przeciwko sztuczności schleyer'owskiego idjomu, Volapükowi, przeciwko słownictwu zbieranemu przez okaleczenie i zniekształcenie pierwiastków, zaczerpniętych z kilkudziesięciu różnych języków. Volapük uległ procesowi stopniowej łacynizacji. Pierwszą metamorfozą tego języka sztucznego, jednego, zresztą, z najgłośniejszych i najpopularniejszych, był „Idiom - Neutral“, utworzony przez Rosenbergera. Później prof. Peano narzucił akademji volapükowskiej swój projekt uproszczonej łaciny, „Latino sine flexione“, albo „Interlingua“, jak go potem przewał.

Interlingua, jak już wiemy, to najradykałniej oczyszczony dialekt łaciński, znoszący wszelkie niepotrzebne prawidła gramatyczne, pozwalający pisać zamiast ph — f, ae — e, opuszczać ostatnią samogłoskę, jeżeli to nie pociąga dwuznaczności. Tak wygląda łatwość tego języka — niezwykle problematyczna, bo pozwalająca na jak największą dowolność. A jak modernizacja? W projekcie słownika tego języka znajdujemy takie osobliwości, jak garaz — custodiarium, samochód — motor — currus, bank — argentaria, mummaria mensa, kanczuk — indium gummii i t. d. Zatem zamiast wprowadzić pierwiastki oddawna międzynarodowione, Interlinguiści wolą zastępować je derywacjami czysto łacińskimi.

Na przeciwnym biegunie do Interlingua, w szeregu systemów unowocześnionej łaciny, leży język „Occidental“ E. de Wahla, projekt brany pod uwagę przez International Auxiliary Language Association. Jeżeli umieścimy na jednym krańcu szeregu Interlingua (Latino sine flexione), jako najmniej deformujący łacinę pod względem słownika, jak i pod względem gramatyki, a na drugim krańcu Occidental, najwięcej reformujący klasyczną łacinę i będący aljazem łacińsko - angielskich elementów, to pośrodku umieścić należy wszystkie projekty kompromisowe, to bliższe jednemu to drugiemu z wymienionych przerobek łaciny. Takie środkowe położenie zajmie przedewszystkiem „Novial“ Jespersen'a, „Romanal“, „Corintic“, „Extra lingue“, „La Casuela“, „Romangle“, „Nev - Latin“, „Uniti langue“, „Lingua“ i „Latinesec“ Henderssona, oraz setki innych mniej lub więcej opracowanych i wykończonych projektów. W zupełnem odosobnieniu od tych wszystkich łacińskich pomysłów znajduje się język Zamenhofa, Esperanto. Esperanto zostało zdyskwalifikowane przez różnego autoramentu łacynistów wskutek swojej sztuczności i nienaturalności. Dlaczego w istocie rzeczy, Esperanto, które jest językiem aposterierycznym, a którego słownik nie jest wyfilozofowany, lecz oparty na doświadczeniu lingwistycznym, jest językiem bardziej sztucznym od najdziwniejszej deformacji łaciny? Wydaje się, że w pierwszym rzędzie z powodu swojej aglutynacyjności w przeciwstawieniu do fleksyjności języków romańskich. W Esperancie pierwiastki poszczególne zachowują swoje raz na zawsze ustalone znaczenie i łączą się ze sobą zapomocą zwykłego dodawania. Zlepkowość Esperanta jest więc przyczyną jego nadzwyczajnej giętkości i łatwości, zlepkowość ta zbliża go też do struktury języków wschodnich, wschodnio - azjatyckich i turko - tatarskich, a zarazem oddala od języków romańskich. Twórcy języków neolacińskich osiągnęli większą pozornie naturalność za cenę łatwości — pierwiastki podlegają fleksjom i modyfikują się, co pociąga z konieczności potrzebę każdorazowego zapamiętania tychże warjacji.



Drugą przyczyną rzekomej nienaturalności Esperanta jest mieszanina elementów wyrazowych, albowiem do niego zostały wprowadzone pierwiastki romańskie, germańskie i słowiańskie jednocześnie. Większość słów w Esperancie jest zaczerpnięta ze słownika międzynarodowego, jak atom, sport, naiwny, farba i t. d., ale w znikomym stosunku, co prawda, znajdują się także wyrazy czysto romańskie, czysto germańskie i czysto słowiańskie. Zmieszanie tych różnorodnych pierwiastków nie tłumaczy się bynajmniej chęcią pogodzenia wszystkich nosicieli tych języków i zaskarżenia sobie ich sympatji. Zostało to zrobione tylko gwoli łatwości języka, albowiem trzeba było usunąć możliwość wieloznaczności i niefonetyczności poszczególnych pierwiastków w wypadku, gdyby brane były z jednego języka, z jednej łaciny. Zresztą różnorodność elementów nie jest dowodem sztuczności — wszystkie współczesne języki nawzajem się przenikają, przenosząc i przeszczepiając sobie nawzajem swoje elementy. Jest to następstwem koniecznym stale postępującego umiędzynarodowienia się całokształtu życia gospodarczego i kulturalnego. Nie pomoże tu nazwać szlager — przebojem, automohil — samochodem, gdyż międzynarodowe słowa szlager, andycja, automobil z powodu konieczności obcowania z zagranicą nigdy z polskiego języka nie zostaną wyrugowane.

Utrzymanie czystości jakiegokolwiek języka przez stawianie chińskiego muru przeciwko wpływowi z zewnątrz jest dzisiaj czynem przeciwko naturze, tak samo też tworzenie języka międzynarodowego przy pomocy 100% rafinowanego i rektyfikowanego słownika łacińskiego. Kto dziś o generale powie „Militum tribunus“, a miljon określi jako „decies centena millia“ ten się tylko ośmiesza. Czy nie lepiej w tym wypadku zapożyczyć, dla dobra sprawy, wyrazy generał i miljon z innych nowoczesnych języków? Trzeba raczej zalegalizować i unormalizować to zapożyczenie, określić jego skalę i kierunek, a wytknie się tem samym drogi rozwoju i wzbogacenia się przyszłego języka międzynarodowego. Uzależnianie tego zaś rozwoju od jakiejś autorytatywnej instytucji komitetu językowego, czy akademji, która miałaby zaopiniować celowość każdego nowego pierwiastka znaczy to właściwie, co rozwój ten zupełnie zanulować.

Na tem polega wyższość Esperanta nad wszystkimi innymi koncepcjami języków światowych, że jest systemem stale się doskonalącym dzięki kolektywnemu doświadczeniu wszystkich nżywających go.

Mieczysław Guterman

## O KORZYŚCIACH ZE STUDJOWANIA FILOLOGJI KLASYCZNEJ DLA ROMANISTÓW.

Przed romanistą, germanistą lub anglistą stoi wybór przedmiotu dodatkowego, względnie pobocznego, który ma uzupełnić przedmiot główny. Co więc wybierać dla romanistyki? Idący po linii najmniejszego oporu wybierają historję. Znajomość jej jest konieczna, wynosimy ją ze szkoły, jest więc dość łatwo uzupełnić ją trochę i zrobić z niej przedmiot dodatkowy.

Pożyteczniejsze, ale znacznie trudniejsze jest wybrać, obok romanistyki, inny przedmiot filologiczny. Z tych chciałbym zwrócić uwagę na filologję klasyczną, którą można doskonale uzupełnić studjami nad językiem i literaturą francuską. Dla większości językoznawstwo wydaje się orzechem nie do zgryzienia. Zadaniem językoznawstwa jest wyjaśnienie ewolucji języka. By ją zrozumieć, trzeba znać, prócz języka dzisiejszego, poprzednie jego stadjum. Dla języka francuskiego jest niem łacina ładowska, której nie można osiąść, nie znając łaciny klasycznej. Mówiąc szczerze, nie wszyscy wynoszą ją w dostatecznej mierze z gimnazjum. A o ileż ułatwi zadanie romanistcie pogłębienie wiadomości czyto opisowych przez rzut oka na historję języka łacińskiego. Greka wielce



przyjdzie z pomocą w studjach literackich. W rozwoju literatury greckiej, najzupełniej samodzielnych, wystąpi najwyraźniej kolejność tworzenia się rodzajów literackich: epos heroiczne, dydaktyczne, liryka i dramat. Dwa wielkie okresy kultury, wiek Augusta i Ludwika XIV, wiążące się wewnątrznie z sobą, wystąpią w całej pełni przed nami, jeśli zapoznamy się głębiej z wiekiem Peryklesa i wogóle kulturą grecką. Ale dla romanistów odczucie z literaturami antycznymi jeszcze z innych względów jest pożyteczne. Bez niego bowiem nie może być mowy o badaniach naukowych nad okresem odrodzenia albo klasycyzmu. Wiele względów wskazuje, że warto zajmować się nie tylko kulturą łacińską, ale także helleńską, tem bardziej dlatego, że w wyrażaniu dobra, piękna i prawdy, dotychczas żaden naród nie przeszedł Greków.

Przez to nie pragnę wcale nawoływać, by wszyscy romanisci brali właśnie za przedmiot dodatkowy filologję klasyczną. Nie apeluję do władz, by z niej wprowadziły egzamin obowiązkowy dla wszystkich romanistów, jak to uczyniła p. J. Seifertówna w *Neofilologn*, III, str. 207, co do historii, chociaż pytania z historii są już przewidziane przy egzaminie magisterskim z zarysu literatury francuskiej. Twierdzą jednak, że dla podtrzymania kultury francuskiej i wogóle romańskiej w Polsce jest wskazane, żeby każdy romanista znalazł wystarczająco łacinę, a pewien odsetek zapoznał się z filologją klasyczną, obierając ją jako przedmiot dodatkowy.

Wilno

Ireneusz Szymański

## Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

### NAUCZANIE JĘZYKA NIEMIECKIEGO METODĄ LEKTURY EKSTENSYWNEJ.

(Referat wygłoszony na posiedzeniu Towarzystwa Neofilologicznego w Poznaniu).

Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie przeprowadziło próbę nauczania języka niemieckiego nowym sposobem. Metodę tę nazywamy metodą nauczania języka niemieckiego zapomocą lektury ekstensywnej.

Z tego eksperymentu dydaktycznego chciałbym tu zdać sprawę i powiedzieć, jak tę metodę przeprowadzić.

Do klasy IV-tej włącznie przerabia się normalnie podręcznik, przewidziany w programie (u nas podręczniki Jakóbca i Leonharda), a więc kurs elementarny i zasadnicze zjawiska językowe. Od klasy V-tej począwszy, zarzucamy podręcznik i rozpoczynamy lekturę odpowiednio dobranych, zajmujących i możliwie wartościowych książek.

#### I. Przygotowywanie się uczniów do lekcji.

Z lekcji na lekcję zadaje się uczniom przeczytanie kilku stron wybranej jako lektury powieści. W klasie V-tej, tam, gdzie rozpoczynamy lekturę ekstensywną, bardzo ostrożnie stopniujemy ilość zadanego materiału, z początku 1½ strony, zwolna do 5 stron, pod koniec roku szkolnego zadajemy do 9 stron na jedną lekcję. Taką samą normę mniejwięcej stosujemy w klasie VI-tej, stopniując trudności w doborze lektury pod względem językowym i treści. W klasach VII i VIII-mej, kiedy uczniowie już się wdrożyli do swobodnego czytania, zadany materiał wynosi 13—18 stron na lekcję.

Uczniowie w okresie pracy (Rydzyna jest szkołą internatową) czytają zadaną lekturę. Tylko konieczne do zrozumienia treści, najważniejsze słowa uczniowie w trakcie przygotowywania się na lekcję wpisują do zeszytów. Polecamy im, by jak najrzadziej korzystali ze słownika, by raczej domyślali się znaczenia nieznanego słowa z kontekstu.



Internatowy charakter naszej szkoły pozwala ściśle obserwować przygotowywanie się uczniów do lekcji. Zauważyć można, jak uczniowie z początku (kl. V) często zaglądać muszą do słownika, czasem, w miarę nabierania wprawy, coraz rzadziej posługują się tą pomocą, wreszcie w wyższych klasach już bardzo rzadko pracują ze słownikiem. Można prawie zaryzykować powiedzenie, że w klasie VIII-mej czytanie książki niemieckiej nie wiele większą sprawia trudność, niż czytanie książki polskiej.

## II. Lekcja.

Przy stosowaniu tej metody lekcja ma dwa zasadnicze cele: 1. Skontrolowanie pracy ucznia (t. zw. odpytywanie). 2. Nauczanie języka.

Ad 1. Skontrolowanie, czy uczeń przeczytał rzeczywiście zadaną partję z książki, odbywa się starym sposobem pytań i odpowiedzi, lub dyskusji; czasem jeden z uczniów przedstawia samodzielnie obszerniejszy epizod z przeczytanej powieści. Odpowiedzi uczniów, szczególnie w klasach V i VI, są jeszcze mało płynne, naiwne, niedołężne, dużo w nich jeszcze błędów. Zwolna wdrażamy uczniów w możliwie swobodniejsze i poprawniejsze władanie językiem niemieckim. W klasie VII, zwłaszcza VIII, wymagamy obszerniejszych odpowiedzi, nie związanych niewolniczo z pytaniem nauczyciela, bogatszych pod względem językowym, poprawniejszych gramatycznie i stylistycznie.

Ad 2. Nauczanie języka polega przede wszystkim na wykorzenianiu błędów drogą doprowadzenia do zupełnej jasności danego zjawiska językowego. Błąd popełniony w odpowiedzi ucznia (np. rodzajnik lub końcówkę) prostujemy krótko, doraźnie, przy pomocy uczniów przysłuchujących się. Jeśli to jednak jest błąd, wymagający bardziej skomplikowanego wyjaśnienia, lub często powtarzający się (np. składnia czasowników *heissen* i *lassen*, lub *begeben*; zdanie warunkowe; znaczenie czasownika *bleiben* w połączeniu z bezokolicznikiem: *stehen bleiben*, *liegen bleiben*, *sitzen bleiben* i t. p.), wtedy zatrzymujemy się nad danym zjawiskiem i szerzej i gruntowniej rzecz omawiamy, by tego rodzaju błędy raz na zawsze wytepić. Przy takich okazjach często systematyzuje się wiadomości gramatyczne uczniów.

Obok wyjaśnienia wzgl. przypominania prawideł językowych dawniej poznanych, dążymy na lekcji różnemi sposobami do wzbogacenia wiedzy językowej uczniów. Jako przykład podaję tu kilka takich sposobów. W związku ze sprawozdaniem uczniów z przygotowanej na lekcję lektury, zbieramy słówka, stanowiące grupę pod względem znaczenia pokrewną (np. słówka, dotyczące komunikacji, lotnictwa, marynarki, prasy i t. p.). Od innego słówka tworzymy pochodne (np. *wachen*, *bewachen*, *die Wacht*, *die Wache* i t. d.). Przy przygotowaniu się do lekcji uczniowie na ochotnika wylawiają z tekstu typowe dla języka potocznego zwroty i notują je (np. *Die Beine in die Hand nehmen* = uciekać, was ist los? = co się stało?, *auf eigene Faust* = na własną rękę i t. p.). Przy krótkim omawianiu takich zwrotów wykazuje się różnicę między językiem niemieckim a polskim. Polecamy też uczniom, by -- o ile możności -- w odpowiedziach i ćwiczeniach piśmiennych takie omawiane zwroty stosowali. W ten sposób uczniowie wzbogacają swój czynny zasób słówek i zwrotów.

Jak przy każdej metodzie, tak i tutaj pracy nauczyciela na lekcji towarzyszyć musi czynna, aktywna postawa wszystkich uczniów. Uczniowie, zabierający głos na lekcji, muszą mówić z istotnym wysiłkiem, z pełnem poczuciem odpowiedzialności, słuchający zaś muszą z uwagą śledzić odpowiedź swego kolegi, by w każdej chwili zareagować na ewentualne błędy. Taka aktywna postawa uczniów na lekcji jest przy sposobie masowego nauczania podstawo-



wym warunkiem uzyskania dodatnich rezultatów. Bez tego nasza metoda da jako wynik zdolność czytania książek niemieckich, nie da jednakże należytych wyników w mówieniu.

### III. Dobór lektury.

Jedną z najtrudniejszych kwestyj przy stosowaniu tej metody jest dobór odpowiednich książek. Książki te pod względem treści muszą być:

1) zajmujące dla młodzieży klas V—VIII, gdyż uczeń musi się „palić” do przeczytania zadanego materiału i chętnie przezwyciężyć trudności językowe, by zaspokoić swoją ciekawość.

2) wartościowe pod względem treści. Ponieważ wskutek nieprzerabiania podręcznika następuje duże odchylenie od programu — a więc brak nauki o kulturze niemieckiej — przeto trzeba dobrać dzieła takie, któreby ucznia w świat kultury niemieckiej wprowadziły.

Idealem byłoby ułożenie takiego spisu lektury, który zapoznałby uczniów z najważniejszymi zagadnieniami kultury niemieckiej. Obecna lista lektury, którą poniżej cytuję, daleka jest jeszcze od tego idealu, ponieważ metodę tę stosujemy dopiero od r. 1930. Lekturę z roku na rok staramy się ulepszać i rozszerzać, by uczniowie nauczyli się nie tylko języka, lecz także mieli przegląd ważniejszych zagadnień kultury niemieckiej. Dodam, że w wyższych klasach, szczególnie w VIII, na początku lekcji kilka minut poświęcamy omawianiu ważniejszych wypadków politycznych w Niemczech, na podstawie przeczytanych dzienników.

### IV. Spis lektury.

#### Kl. V.

Möbius, H. (opr.) Die Nibelungensage.  
 Kästner, E. Emil und die Detektive.  
 Kästner, E. Pünktchen und Anton.  
 Wolf, D. Kai aus der Kiste.  
 Franck, H. Wiedersehen.

#### Kl. VI.

Freussen, G. Peter Moors Fahrt nach Süd-West.  
 Plüschow, G. Der Flieger von Tsingtau.  
 Luckner. Sceteufel.  
 Stadler, H. Bilder aus der neuen Welt.  
 Schiller, F. Jungfrau von Orléans.

#### Kl. VII.

Meyer, C. F. Gustav Adolfs Page.  
 Suderman, H. Frau Sorge.  
 Brehm, B. Apis und Este.  
 Schiller, F. Maria Stuart.  
 Schiller, F. Wilhelm Tell.  
 Goethe, J. W. Igmont.  
 Cenniejsze ballady Schillera, Goethego i Uhlanda.



## Kl. VIII.

Herzog, R. Die Wiskottens.  
 Goethe, J. W. Faust.  
 Sudermann, H. Die Reise nach Tilsit.  
 Kellermann, B. Der Tunnel.  
 Ernst, O. Asmus Semper der Jüngling.  
 Cenniejsze ballady Schillera, Goethego i Uhlanda.

Podkreślić jeszcze raz muszę, że nie wszystkie wymienione książki pozostają na stałe w tym spisie. Z roku na rok uzupełniamy materiał, sprowadzając lepsze dzieła.

Chciałbym chociaż w kilku słowach powiedzieć, jakie wartości dają niektóre z tych książek, o czym one traktują, lub też, co w czasie lektury z nimi omawiać można.

Kl. V. Tu trzeba przy wyborze lektury zwrócić uwagę na łatwość pod względem językowym. Lecz już te powieści dają możliwość zapoznania się z życiem niemieckim. W wesołych powieściach Kästnera widzimy stolicę Niemiec i jej życie. Wolfa Kai pokazuje nam w dowcipny sposób tempo i rozmach współczesnego życia.

Kl. VI. Przy lekturze Frenssena: Peter Moors Fahrt nach Süd-West omówić można potęgę kolonjalną Niemiec przedwojennych, znaczenie tej potęgi i obecne dążenia Niemiec do odzyskania utraconych kolonii. Taką samą okazję daje dzieło Plüschowa: Der Flieger von Tsingtau, przedstawiające wielki czyn autora-lotnika, mianowicie jego ucieczkę w czasie wojny światowej z Tsingtau przez Chiny, Amerykę, Gibraltar, Anglię do Niemiec. Lucknera Seeteufel daje sposobność do omówienia potęgi Niemiec na morzu, oraz brutalnych nieraz sposobów prowadzenia tej walki przez Niemców.

Kl. VII. Przy czytaniu Meyera Gustav Adolfs Page omówić można Niemcy w okresie 30-letniej wojny. Brehma Apis und Este przedstawia wypadki w Serajewie. Można tu wykazać tendencje Niemców do oczyszczenia się z winy za wywołanie wojny. Dramaty Schillera i Goethego oraz ballady wprowadzić mają uczniów w świat wielkiej literatury niemieckiej.

Kl. VIII. Herzoga Die Wiskottens mówi o rozwoju niemieckiego przemysłu. Jest to historia rodziny przemysłowców z Nadrenji. Zbyt ni patos tej książki nie przeszkadza pokazać typowego środowiska rodziny niemieckiej. Można też omówić historję przemysłu niemieckiego, szczególnie nadreńskiego. Ernsta: Asmus Semper daje pewien pogląd na społeczne zagadnienia w Niemczech pod koniec XIX w. Wreszcie Kellermanna: Tunnel wprowadza czytelnika w swej fantazji w świat techniki i daje dużo sposobności do rozmów na temat znaczenia i rozwoju techniki.

Dałem tu krótki, nie wyczerpnący, przegląd zagadnień, z którymi zapoznają się uczniowie przy naszej metodzie. Prócz tego w II półroczu w kl. VIII poświęcam I lekcję tygodniowo na omówienie najważniejszych zagadnień życia niemieckiego.

## V. Wady i zalety tej metody.

Wprowadzając tę metodę, zdawaliśmy sobie sprawę z tego, że obok ważnych zalet występują także pewne braki. Jedną z większych wad przy tym sposobie nauczania jest strona piśmienna. Liczba ćwiczeń piśmiennych jest mniejsza, niż normalnie, gdyż uczeń musi przeczytać z lekcji na lekcję kilkanaście stron w obym języku. Często zadawanie ćwiczeń piśmiennych, prócz obfitej



lektury, byłoby przeciążaniem uczniów pracą. Oczywiście i tu staram się w kl. V i VI o stosunkowo większą liczbę ćwiczeń piśmiennych, niż w kl. VII i VIII. To też w zadaniach klasowych jest jeszcze sporo błędów gramatycznych; w wyższych klasach jednakże w piśmiennych pracach uczniów stwierdzić można większe bogactwo słówek, niezły styl i dość znaczną swobodę w wypisywaniu się.

Może spotkać nas zarzut, że metoda ta przeciąża uczniów pracą. Zakład internatowy, jakim jest Rydzyna, daje dobrą kontrolę pod tym względem. Trzeba stwierdzić, że takie niebezpieczeństwo w kl. V i VI istnieje. Jeszcze uczniowie się nie przyzwyczaili do „pochlaniania“ takiej ilości lektury i słabsi uczniowie muszą przygotowywać się nieraz dłużej, niż godzinę na jedną lekcję. Trudności te z czasem jednak znikają i przeciętny uczeń przygotowuje się na lekcję 35—45 minut. Z drugiej strony mogliśmy zaobserwować większą aktywność w ustosunkowaniu się do przerabianego materiału, niż do wypisów. (Psychologicznie jest to zresztą zupełnie zrozumiałe).

Przedewszystkiem zaś zaznaczyć trzeba rzecz wychowawczo bardzo ważną: radość i zadowolenie uczniów, wypływające z widocznego przelamywania dużych trudności oraz z poczucia, że coraz łatwiej, wkońcu prawie bez trudu, mogą czytać jakąkolwiek książkę niemiecką.

Omawiając dobór lektury, wspominałem o tem, że przy tej metodzie uczniowie nie otrzymują pełnego obrazu kultury niemieckiej. Wyjaśniłem już, w jaki sposób staramy się zaradzić tym brakom przez dobór odpowiednich książek, czytanie gazet i specjalne lekcje w II półroczu w kl. VIII. Taki program odnosi się do ogółu naszych uczniów. Pragnę tu jeszcze dodać, że u niektórych uczniów, żywiących się germanistyką lub jakimś działem kultury niemieckiej, zakres wiedzy w tym przedmiocie ulega znacznemu rozszerzeniu przez indywidualne prace. Uwzględnianie bowiem zainteresowań młodzieży jest jedną z podstawowych zasad wychowawczych Rydzyny. Zainteresowani przedmiotem uczniowie wyższych klas wykonują pod kierunkiem nauczyciela obszerne samodzielne prace. Przy tej okazji uczniowie tacy poznają bliżej kulturę niemiecką lub zgłębiają pewne jej działy. Dzięki stosowanej metodzie lektury ekstensywnej wprawa językowa uczniów jest zupełnie wystarczająca. To też uczniowie nasi zupełnie swobodnie posługują się podręcznikami niemieckimi przy wykonywaniu także obszerniejszych prac indywidualnych i to nie tylko z dziedziny kultury niemieckiej, lecz wogóle we wszystkich przedmiotach obok książek polskich korzystają z niemieckiej literatury uaukowej.

## VI. Cel i istota naszej metody.

Jakich rezultatów spodziewamy się przy tej metodzie od naszych uczniów, opuszczających z maturą nasz zakład? Spodziewamy się: 1) że uczeń swobodnie, bez wielkich trudności, ze zrozumieniem przeczyta jakąkolwiek książkę niemiecką, 2) że zdoła porozumieć się ustnie i piśmiennie w języku niemieckim w zakresie potrzeb życia codziennego, 3) że pozna najważniejsze przejawy życia Niemiec od 1870 r.

Osiągnięcie pierwszego punktu ma największe i podstawowe znaczenie dla nas przy stosowaniu metody lektury ekstensywnej. Jest to najistotniejszy cel, jaki wytknęliśmy sobie w nauczaniu języka niemieckiego. Podjęliśmy ten eksperyment w przeświadczeniu, że stosowana w nauczaniu języków obcych metoda bezpośrednia naogół nie prowadzi do osiągnięcia w pełni wytkniętych przez nią celów. Metoda bezpośrednia bowiem, znakomita w nauczaniu jednostkowym, traci dużo w nauczaniu masowym. Jej istota polega na tem, by uczeń jak najwięcej mówił obcym językiem, względnie jak najwięcej tego języka



słyszał. Opiera się ona na języku mówionym. Wiemy jednak z praktyki, że na pojedynczego ucznia w klasie przypada na lekcji bardzo mało czasu na wypowiedzenie się w języku obcym (przeciętnie 2—3 minuty), z drugiej zaś strony w czasie lekcji słyszy on wprawdzie mowę obcą, lecz rzadko w poprawnej formie, przeważnie kaleczoną przez swych kolegów.

Nauczanie języka metodą lektury ekstensywnej opiera się na języku nie mówionym, lecz czytanim. Jest to swego rodzaju metoda bezpośrednia, oparta wyłącznie na lekturze. Masa przeczytanych książek w języku niemieckim ma wpływać na nauczanie się tego języka. To jest istota naszej metody. Metodę tę stosujemy dopiero czwarty rok, dlatego trudno jeszcze w całości przedstawić osiągnięte rezultaty. Dotychczasowe wyniki upoważniają nas jednak do stwierdzenia, że nasi uczniowie wcale dobrze język niemiecki poznali, że wyczuwają dźwięk języka, że zupełnie dobrze czytają książki niemieckie. Jest to przecież w nauczaniu języków obcych rezultat najważniejszy i hodajże jedyny, jaki szkoła dać może. Nienajgorzej przedstawia się pisanie i mówienie. Nie ubiegamy się jednak o to, by uczniowie nasi swobodnie władali językiem niemieckim, jest to bowiem postulat, nie dający się zrealizować w szkole przy masowym nauczaniu, co więcej, dążenie do tego nieziszczalnego postulatu uniemożliwia osiągnięcie jedynego możliwego wyniku, jakim jest uzdolnienie ucznia do swobodnego czytania książek niemieckich.

Rydzyńska

Stefan Kubica

#### DRAMATYZACJA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO NA STOPNIU NIŻSZYM.

Celem t. zw. dramatyzacji jest — obok urozmaicenia lekcji — wprawienie młodzieży do samorzutnej konwersacji bez pomocy nauczyciela. Swobodne wypowiedzenie się przyjdzie o wiele łatwiej, o ile będzie związane z pewną „rolą“, w którą uczeń wżyje się w danej chwili. Jako kupiec, czy rzemieślnik, czy jako postać z inscenizowanej bajki będzie dziecko znacznie chętniej mówiło, niż, w zwykłych warunkach, z ławki.

Aby dramatyzacja wydała odpowiednie wyniki, klasa musi być do pracy odpowiednio wciągnięta. Podane moje spostrzeżenia, zebrane są w roku ubiegłym podczas nauki w kl. II i III starego typu i tego roku w kl. I nowego typu (normalny 3 rok nauki języka). Idealną formą dramatyzacji jest swobodne wypowiedzanie się uczniów w obrębie danej roli — jakby w danej „commedia dell'arte“. Rzecz jednak zrozumiała, że od razu dojść do tego nie można i — aby móc wciągnąć całą klasę do pracy — użyć należy sposobu dla młodzieży przystępniejszego.

Podręczniki podają zawsze szereg ustępów dialogowanych, które mogą posłużyć za przedmiot ćwiczenia w klasie. Z moich jednak doświadczeń wnoszę, że młodzież chętniej widzi role układane przez siebie samą z opowiadań ciągłych. Daje to więcej pola do samodzielnej pracy; wchodzi w grę moment twórczy, rozwija się okazja dla pomysłowych przeróbek, dobrowolnych dodatków.

Taką lekcję dramatyzacji można doskonale zorganizować jako pewnego rodzaju pracę zespołową pod kierunkiem. Za temat lekcji można wybrać albo ustęp z książki, albo — ja tak zrobiłam — opowiedzieć nieznaną, łatwą jakąś historję. (Uczę francuskiego, korzystam z czytanek niemieckich tego samego poziomu, przy niemieckim robię odwrotnie).

Za temat ostatniej lekcji niemieckiego w kl. I nowego typu użyłam „Rotkäppchen“. Klasa znała bajkę po polsku; opowiadanie — poza kilkoma nowymi wyrazami — nie przedstawiało trudności. Zastanowiłyśmy się, na ile scen całą



bajka da się podzielić i jakie w nich będą występowały osoby. Jeżeli chce się klasę do pracy rozbić na grupy, dobrze jest, zależnie od liczby grup, rozbić daną powiastkę na taką liczbę scen. Ze względu na płynne wygłoszenie i możliwą jasność przeprowadzenia nie trzeba do poszczególnych scen wprowadzać wielu osób — zdaje się najlepiej wychodzą sceny z 2—3 osobami. Sceny natomiast powinny być krótkie, aby jak największa liczba uczniów mogła się przewinąć i aby nie osłabiać poprawności wypowiedzeń przez ich nadmierną długość.

Rotkäppchen podzieliłam więc na 4 sceny i w każdej występowały po 2 osoby. Ze względu na trudności reżyserskie zmieniło się nieco treść za zgodą klasy, względnie przekazało pewne części do opowiadania między poszczególnymi scenami. — Skrócony protokół lekcji dołączę przy końcu.

Klasa została podzielona na 4 części dla opracowania 4 scen. Dziewczęta pracowały parami, podzieliwszy role. Każda więc scena została napisana w kilku wersjach. Uczennica, opracowująca rolę matki, pisała w swoim zeszytce pytanie: — „czerwony kapturek“ ze swej strony dopisywał odpowiedź; tak kolejno układano całość, wzorując się na ustnym szkicu, wspólnie na początku lekcji ułożonym. Każda scena składała się mniej więcej z 4 pytań i tyluż odpowiedzi. Po 10 minutach cichej pracy, wśród ogromnego zaciekawienia zostały odegrane poszczególne fragmenty połączone z objaśnieniami epickimi. Role „chóru greckiego“ spełniały na ochotnika poszczególne uczennice.

Podobną pracę przeprowadzić też można przy udziale całej klasy, układając jedną tylko wersję, spisywaną na tablicy w formie dyktowanej przez poszczególnych uczniów. Odegranie ex abrupto jest możliwe przy bardzo prostych tematach i na stopniu najniższym — przy treści nieco trudniejszej wymaga dokładnego już opanowania języka i bardzo zgranego zespołu klasy. Wydaje mi się jednak, że poprawność wypowiedzeń nieprzygotowanych zawsze będzie szwankowała, ingerencja zaś nauczyciela zepsuje cały efekt artystyczny. Jedna z wersji „Czerwonego kapturka“, opracowanego na wyżej opisanej lekcji, przedstawia się tak:

### I Scena: Im Zimmer:

Marie: Guten Tag, liebe Mama!

Mutter: Grüß Gott, liebes Kind. Warst du fleissig in der Schule?

Marie: Jawohl, Mama.

Mutter: Hier hast du ein rotes kappchen für dich. Uud du gehst zu deiner Grossmutter.

Marie: Soll ich ihr etwas bringen?

Mutter: Du nimmst einen Korb mit Wein, Kuchen und Obst — geh, liebes Kind.

— Intermezzo — Rotkäppchen kommt in den Wald und begegnet einem Wolfe.

### II Scena:

Wolf: Guten Tag, Rotkäppchen.

Marie: Guten Tag, Herr Hund.

Wolf: Ich hin kein Hund, ich bin ein Wolf: Wohin gehst du?

Marie: Ich gehe zu meiner kranken Grossmutter.

Wolf: Willst du ihr keine Blumen bringen? — Schau, wie schön sind die Waldblumen hier!

M.: Ich werde sie pflücken.

W.: Ich gehe auch zu deiner Grossmutter und werde sie grüssen.

— Was macht der Wolf? Er geht zu den Grossmutter u. s. w.



## III Szene: Im Hause der Grossmutter.

M.: Grüss Gott Grossmama. Bist du sehr krank?

Der Wolf im Bette: Ja, ja, liebes Kind — komm' hier.

M.: Warum sind deine Augen so gross?

W.: Denn ich muss dich gut sehen.

M.: Und deine Ohren so lang?

W.: Ich will dich besser hören.

M.: Wie verändert bist du! Und deine Zähne! Mein Gott!

W.: Denn ich will dich fressen!

— Der Wolf springt aus dem Bette heraus, Marie aber läuft in den Wald und sieht einen Jäger mit seiner Flinte.

## IV Szene:

M.: Herr Jäger, Herr Jäger — der Wolf hat meine Grossmama gefressen.

J.: Wo? Wohnte deine Grossmama in diesem roten Hause?

M.: Jawohl. — Jetzt liegt der Wolf in ihrem Bette und schläft.

J.: Ich nehme meine Flinte und werde ihn töten. Vielleicht lebt noch deine Grossmama in seinem Bauche.

— Sie gehen fort. — Der Jäger schießt den Wolf tot und rettet die Grossmutter. Dann kehren alle nach Hause zurück.

Jak widać z przykładu, lekcja dramatyzacji nie przynosi nowych wyrażeń. Uwaga klasy skierowana jest na gładkość wypowiedzenia, zewnętrzne wykończenie formy, poprawność gramatyczną. Bardzo chętnie widziane zmiany tekstu w poszczególnych scenach. Wszelkie rozszerzenia treści cieszą się też ogólnym uznaniem.

Głosowanie, czyja wersja najlepiej wypadła może pobudzić ambicję klasy i zachęcić do jeszcze większych starań na przyszły raz. Uważam, że taka lekcja stosowana raz na tydzień lub 10 dni — choćby nawet nie przynosiła znaczniejszych korzyści w zakresie leksykalnym (w tym wypadku 3 nowe wyrażenia), daje bardzo wiele w innych dziedzinach i nigdy stracona nie jest.

Iwów

Anna Czeżowska

### LUŻNE UWAGI W SPRAWIE WYPRACOWAŃ Z JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA STOPNIU NIŻSZYM.

Cheąc przeprowadzić ćwiczenia klasowe na niższym stopniu nauczania języka obcego, napotyka pedagog na znaczne trudności. Dyktat, podany przez nauczyciela, uznać musimy za przeżytek; wywołuje on u uczniów postawę bierną, robiąc z nich automaty do reprodukcji drogą pisemną w sposób mniej lub bardziej poprawny narzuconego tekstu. Podane jako dyktat pytania, na które dzieci mają następnie odpowiedzieć, są tylko pozornym nrozmaiczeniem, gdyż na początkowym stopniu nauczania pytania, jeżeli mają zawierać zrozumiałą treść, muszą być tak ujęte, że wystarczy je odwrócić i dodać jedno, dwa słowa, aby powstała prawidłowa odpowiedź. Oparte na lekturze opowiadanie, forma racjonalniejsza od poprzednich, nie jest wskazane, gdyż uczniowie z zasady reprodukcją w niem tekst podręcznikowy. Pozostają więc dwa rodzaje ćwiczeń: a) gramatyczne, polegające na zmianie podyktowanego tekstu na inną liczbę, osobę, czas czy stronę i b) opis rzeczowy przedmiotów lub czynności (z natury, obrazu lub modelu). Wzmiankowane ćwiczenie gramatyczne, choć ma, służąc do automatyzacji w opanowaniu form gramatycznych, ogrom-



ne znaczenie jako praca domowa i odgrywa również znaczną rolę jako urozmaicenie przepisywania, środka opanowania pisowni, użyte jako zadanie klasowe mija się z celem, stanowi małym *necessarium*, mogące służyć tylko za sprawdzian wiadomości uczniów w zakresie zjawisk językowych. Opis natomiast jest na tym stopniu najbardziej odpowiednią formą wypracowania klasowego i powinien być możliwie często stosowany.

Ta mała różnorodność form zadania klasowego każe nam szukać nowych, gdyż trudno ograniczyć się do samych opisów i czasem stosowanych, a tylko znaczenie sprawdzianu mających, ćwiczeń gramatycznych. Na zasadzie przeprowadzonych prób doszedłem do ustalenia dwóch jeszcze form zadania, dających się zastosować na stopniu niższym nauczania języka obcego. Obydwie mają tę samą zaletę podstawową: budzą zainteresowanie klasy, tak, że przyjmuje ona czynną postawę, pracuje z ochotą, bez zmęczenia i zapomina o tem, że u końca pracy czeka nieznia nie zawsze miła ocena.

Jedną z tych form jest autodyktat. Polega on na tem, że uczniowie sami obierają temat i układają tekst dyktatu i sami go sobie do pisania podają. Zgóry więc w takim dyktacie wykluczone są wszelkie sztuczne nagromadzenia trudności: czy pułapek, jak i niemożliwa jest rzeczą, aby dyktat zawierał słowa czy zwroty nieznauczone lub choćby obce uczniowi. Czynna postawa rodzi się spontanicznie; każde z dzieci chce współpracować, dodać do tworzącego się tekstu, chociażby jedno zdanie, nie mówiąc już o dyskusji nad przyjęciem cudzego projektu. Treść odpowiada w zupełności mentalności uczniów, którzy przecież sami są jej autorem. Znika obawa przed zdaniem, które po właściwie pisanem nastąpi, każdy bowiem uczeń żywi zgóry przekonanie, że będzie je mógł poprawnie oddać; wszak uczył się tego samego o kolega, który zdanie poda. Autodyktat jest wreszcie wynikiem pracy zbiorowej, w której brała udział w ten czy inny sposób każda jednostka danej grupy, jest więc *sui generis* dokonaniem aktu pracy społecznej.

Technicznie przeprowadzam autodyktat w sposób następujący: Wszedłszy do klasy, podaję cel lekcji: zadanie klasowe. Pisze my nagłówek, poczem pytam, na jaki temat pragnęliby uczniowie wypowiedzieć się. Po ustaleniu w drodze dyskusji i przyjęciu przez większość tematu i jego ujęcia, wypisuję go na tablicy, a dzieci w zeszytach. Teraz wzywam do tworzenia tekstu. Któryś z uczniów wstaje i wypowiada pierwsze zdanie, inny proponuje znów odmienny początek. Klasa przychyła się do jednego z projektów, poczem, jeżeli w podanym zdaniu były błędy, prostuje je, czasem też zdanie uzupełnia czy rozwija. W ostatecznie ustalonej formie projektodawca zdanie powtarza, po nim cała klasa chórem. Teraz dopiero sięgają uczniowie po pióra i piszą. Kto skończył, odkłada obsadkę. I znów kształtuje się jakieś zdanie, i znów dzieci piszą. Rola nauczyciela ogranicza się do przeciwdziałania zaognieniu dyskusji i powstawaniu szkodliwego, bo bezprodukcyjnego hałasu. Nauczyciel wreszcie musi zwrócić w odpowiedniej chwili uwagę dzieciom, że czas skończyć zadanie. Gdy tekst został wyczerpany, uczniowie odkładają rączki. Dwóch lub trzech, zależnie od liczby uczniów w klasie, odczytuje cały tekst. Inni słuchają, patrząc w własne zeszyty. Dopiero po skończeniu lektury wolno im ponownie wziąć obsadki w rękę i poprawić zauważone przy czytaniu błędy czy uzupełnić ewentualne braki. Wreszcie składają zeszyty.

Cytuję dwa przykłady autodyktatu. Obydwa zadania miały miejsce w lutym 1933 w dwóch równoległych oddziałach klasy drugiej państwowego gimnazjum im. R. Traugotta w Częstochowie, pierwsze na drugiej, następnie na czwartej (po wielkiej pauzie) godzinie szkolnej.

Klasa IIb obiera temat „Unsere Stadt“. Materiałem jest ustęp „In der Stadt“ (Jakóbiec, Dorf und Stadt, cz. IV, ust. 1), przerobiony częściowo przez apercepcję słuchową (rozdz. I), częściowo przez apercepcję wzrokową (rozdz. II)



n przez „nanczanie pod kierunkiem“ (rozd. III); utrwalenia materiału przerebionego odchyło się drogą opisu obrazów. Trudność zadania polegała w pierwszym rzędzie na tem, że posiadane szczerple wiadomości należało zastosować do opisu miasta rodzinnego zgodnie z rzeczywistością (poraz pierwszy na zadaniu). Tekst brzmiał: Wir wohnen in der Stadt. In unserer Stadt sehen wir viele grosse Häuser. In unserer Stadt befinden sich viele Kirchen. Alle diese Kirchen sind gross und schön, aber die schönste ist die Kirche auf Jasna Góra. Zu den schönsten Gebäuden gehören noch: die Post, das Theater und einige Schulen. In der Mitte der Stadt steht das Rathaus. Vor dem Rathause befindet sich der Rathausplatz; ausser diesem haben wir drei Marktplätze. Unsere Strassen sind lang und breit. Durch die Stadt fliesset der Fluss Warta. Unsere liebe Stadt heisst Częstochowa.

Klasa II obrała jako temat opowiadanie: Rotkäppchen. Jako materiał służyła bajka, opowiedziana obszernie w podręczniku Jakóba (Dorf und Stadt). Bajka przerobiona była przez opisy obrazków, dramatyzację (odegranie poszczególnych scen i przeprowadzenie odpowiednich dialogów) oraz lekturę kursoryczną tekstu książkowego. Trudność polegała głównie na tem, aby treść bajki ująć jak najkrócej; trzeba więc było tworzyć tekst jak najbardziej zwarty, ale logiczny, opuścić szczegóły, ale nie pominąć rzeczy najistotniejszych dla akcji. Wynik: Rotkäppchen ging zur Grossmutter. Es trug für sie Kuchen und eine Flasche Wein. Im Walde begegnete es dem Wolf. Der Wolf fragte: „Wo wohnt deine Grossmutter?“ Rotkäppchen erwiderte: „Meine Grossmutter wohnt im Walde unter den drei Eichen“. Der Wolf lief unter die drei Eichen und frasz die kranke Grossmutter auf. Dann zog er ihre Kleider an und legte sich ins Bett. Rotkäppchen kam zur Grossmutter, und der Wolf verschluckte es. Ein Jäger ging vorüber. Er hörte den Wolf scharchen, trat in die Stube und schnitt dem Wolf den Bauch auf. Rotkäppchen und die Grossmutter sprangen aus dem Bauch heraus und danken ihrem Retter.

Druga forma zadania polega na wyzyskaniu aktualnych zainteresowań uczniów, lecz da się zastosować tylko w klasie inteligentniejszej i robiącej znaczne postępy. Przedstawię ją najlepiej na przykładzie. W r. szk. 1931/32 zdarzył się kap. Orlińskiemu nieszczęśliwy wypadek przy przelocie nad Częstochową. Gdy w dzień późnziej wszedłem do klasy II, zauważyłem n chłopców jakieś dziwne podniecenie. Zagadnięci przeze mnie, zwierzyli się, że ciągle myślą, mówią i debatują nad wspomnianym wypadkiem. Chcąc iść po linii ich zainteresowań, zapytałem, czy umieją nazwać po niemiecku samolot. I po wypisaniu odnośnego słowa, ulegając prośbom dzieci, wypisałem szereg następujących, o które w związku z samolotem pytali. Uczniowie zanotowali je sobie. Na następujących lekcjach nie mówiliśmy o tem więcej i byłem przekonany, że wraz z wygaśnięciem aktualnego zainteresowania podane słowa poszły w niepamięć, lub w najlepszym wypadku zasilily bierny zapas słów. Może w dzień później piszemy zadanie szkolne. Dla próby, chcąc przekonać się, jak dalece czas poświęcony samolotom był stracony, oprócz zamierzonego tematu podałem drugi (Ein Abenteurer mit dem Flugzeug), mając słabą nadzieję, że może jakiś uczeń pokusi się o opracowanie. Ku niemałemu memu zdziwieniu stwierdziłem, że rzezony temat wybrało 16 uczniów, a więc niemal połowa. Kilka przykładów opracowania tematu podaję w tej formie, jaką przybrały po poprawieniu błędów ortograficznych i gramatycznych. Przy każdym zdaniu cytuję inicjały ucznia i notę, jaką za ćwiczenie otrzymał.

In der Nähe von Częstochowa kam ein Vorfal vor. Das Flugzeug des Fliegers Orliński fiel auf die Wiese, aber Orliński sprang mit dem Fallschirm herans und landete auf dem Baum. Das Flugzeug zerfiel in Stücke. (H. S. 5).

Eimal, als ich auf dem Flugplatz war, sah viele Flugzeuge, aber eines war am schönsten. Es hatte zwei grosse Tragflächen, eine Luftschrabe und einen sehr guten Motor. Dieses Flugzeug war nur für Reisende bestimmt, es kam von Paris an. Der Lenker war ein Pole. (T. K. 4).



Einmal war ich auf dem Flugplatz. Da stand ein Flugzeug. An das Flugzeug kam der Flieger. Er trat hinein und nach einiger Zeit startete er. Das Flugzeug stieg hinauf und flog. Nach einiger Zeit wollte der Flieger landen, aber plötzlich stoppte der Motor und das Flugzeug stieg hinab. Der Flieger nahm den Fallschirm. Mit Hilfe des Fallschirmes fiel der Flieger hinab. Nach der Fahrt war der Flieger gesund, aber das Flugzeug zerbrach. (L. K. 4).

Ein Knabe wollte sehr in einem Flugzeug fahren. Einmal geht er auf den Flugplatz und da begegnet er einem Flieger, welcher ihn auf sein Flugzeug nehmen wollte; er willigte ein und kam in die Kabine. Sie flogen über dem Meer, plötzlich versagt der Motor und sie fallen in das Meer und versinken. (I. K. 4).

Der Flieger startete auf dem Flugzeug zum Flug Warszawa — Paris. Der Flieger flog sehr hoch. In der Mitte des Weges versagte dem Flieger der Motor, und das Flugzeug fing Feuer. Der Flieger sprang mit dem Fallschirm ab. Der Flieger wurde gerettet, aber das Flugzeug verbrannte gänzlich. (Z. G. 3).

Der Knabe Hans ist ein sehr guter Kamerad. Sein Vater ist ein Flieger. Hans sagte: „Vater, ich will auf dem Flugzeug fliegen“. Der Vater antwortete: „Morgen früh werden wir uns auf den Weg machen“. Es ist sechs Uhr; Vater und Sohn gingen auf den Platz, wo die Flugzeuge stehen. Der Vater und Hans starteten, das Flugzeug stieg hinauf. Klein Hans betrachtete von dem Flugzeug die ganze Erde. Er hatte eine grosse Freude. (W. S. 3).

Einmal flog ein Flieger von Paris nach Amerika. In der Mitte seines Weges, über einer Insel, versagte der Motor. Der Flieger musste mit dem Fallschirm abspringen, und das Flugzeug ohne Lenker fiel hinab und verbrannte. Der Flieger wurde gerettet, und die Bewohner der Insel fanden ihn und sandten ihn nach Hause zurück. (L. K. 5).

Ein Flieger hat ein schönes grosses Flugzeug. Einmal flog er und flog. Er flog auf den Mond. Als er landete, sah er seinen Kameraden, welcher auch ein Flieger war. Er hatte auch dasselbe Abenteuer. (J. K. 2).

Niektóre z zadań odczytaliśmy przy poprawie głośno: klasa była niemi zachwycona.

Ten rodzaj zadania możnaby w klasie słabszej zmodyfikować do auto-dyktatu. Naturalnie przybierze on wówczas nieco odmienny charakter, stając się zbiorową pracą całej klasy. Pozostanie jednak oderwanie od tematów podręcznikowych, aktualność i aktywność, wynikająca z bezpośredniego zainteresowania.

Częstochowa

Dr. Ignacy Schreiber

### PRÓBA UCZENIA SIĘ POD KIERUNKIEM JĘZYKA FRANCUSKIEGO.

Niektórzy pedagodzy uważają, że praca pod kierunkiem najmniej da się zastosować w językach nowożytnych, bo celem naszym jest nauczyć mówić, co najłatwiej skutecznie na lekcjach głośnych.

Uważam jednak, że praca pod kierunkiem może dać dobre rezultaty, kiedy się ją odpowiednio stosuje. Wiem z praktyki, że w nauczaniu języków obcych są momenty przełomowe, kiedy trzeba pokierować uczeniem się uczniów, na przykład gdy stawiają pierwsze kroki w streszczaniu lub układaniu wypracowań.

W bieżącym roku szkolnym przeprowadziłam w klasie szóstej kilka lekcji pod kierunkiem, które dały niezłe rezultaty. Na jednej z lekcji czytaliśmy w klasie „Général Drouot“ (Provinces françaises). Podczas lektury uczenie



miały podkreślać ołówkiem charakterystyczne cechy generała i potem, po omówieniu ich, ułożyły jego charakterystykę w ciągu 20 minut cichej pracy.

Gdy uczennice pisały, chodziłam pomiędzy ławkami i kontrolowałam ich pracę, zwracając półszepcetem uwagę, o ile która z dziewczynek pracowała nieumiejętnie. Wszystkie uczennice, nawet najsłabsze, napisały zadowolająco, co świadczyło o istotnej korzyści, jaką odnosi się na tego rodzaju lekcjach, przygotowując uczennice do układania charakterystyk w VII klasie.

Na innej znowu lekcji, po przeczytaniu ładnego opisu: „Une nocte normande“ i po wskazaniu jego charakterystycznych cech, uczennice wyszukiwały w ciągu 15 minut cichej pracy zdania, które przyczyniają się do obrazowości opisu. Zdania później były głośno odczytane i omawiane.

Kiedyś znowu miały uczennice przygotować w domu czytanek: „Le Chômage“ Zoli. Na początku lekcji zadałam kilka pytań, aby się zorientować, czy tekst jest zrozumiały i uważnie przeczytany.

Później poleciłam uczennicom uwydatnić piśmiennie najważniejsze momenty każdego z trzech obrazów tej czytanki, dzieląc klasę na 3 grupy.

Po 20 minutach zostały odczytane prace kilku uczennic, a wszystkie uczennice brały udział w omawianiu pracy każdej grupy.

Tekst „Le Chômage“ dał również temat do krótkiego wypracowania w domu. „Le Chômage dans notre ville“. Plan tego wypracowania układały uczennice na jednej z następnych lekcji pod moim kierunkiem.

W gramatyce, przy tłumaczeniu nowych prawideł, korzystałam również z systemu pracy pod kierunkiem.

Polecam na lekcji wszystkim uczennicom pisać nowe przykłady samodzielnie w zeszytach i pomagać im, gdy zachodzi potrzeba.

Uwzględniając system pod kierunkiem, dochodzę do lepszych rezultatów, niż dawniej, gdy przykłady pisała jedna lub dwie uczennice na tablicy, a reszta w domu z błędami.

Na każdej lekcji pod kierunkiem uczyłam uczennice korzystać ze słowników, co jest według mnie bardzo ważne. Przyzwyczaiłam je do samodzielnej pracy, dodawałam wiary we własne siły.

Uważam, że zerwały z niewolniczym trzymaniem się książki i nabrały pewnej wprawy w myśleniu po francusku, co w przyszłości może dać dobre rezultaty.

Białystok

M. Arnold - Russoeka

#### KORELACJA J. FRANCUSKIEGO Z HISTORIĄ I JĘZYKIEM POLSKIM W KLASIE VII GIMN.

Praca w klasie siódmej była dalszym ciągiem programu zeszlrocznego. Klasa tak była wciągnięta do wspólnej pracy, że osiągało się bez najmniejszego z naszej strony wysiłku — ową wspólność zainteresowań i ciągłość rozumowania, do której dążyły nasze zamierzenia. Materiał nauczania naszych przedmiotów: historii i języka polskiego z jednej, a języka francuskiego z drugiej strony, napozór całkiem w tym roku rozbieżny, dawał jednak szereg możliwości do wyzyskania, które w szeregach przedstawiały się następująco:

Lekturą prywatną francuską w I okresie był dramat Romain Rollanda „Le jeu de l'amour et de la mort“, który związał się z omawianym na wrześniowych lekcjach historii okresem Rewolucji francuskiej.

Pierwsze lekcje historii w klasie siódmej zostały oparte na czerwcowych pogadankach francuskich na temat Rewolucji, którą szósta klasa — po ukończeniu przepisane go programem materiału — ogromnie się interesowała.

Kultura średniowieczna francuska — będąc tematem jesiennych lekcji j. francuskiego — przydała się na lekcjach języka polskiego przy omawianiu



stanowiska romantyków względem średniowiecza. Czytana zaś w klasie „Andromaka” czy „Cid” posłużyły do doraźnej analizy przy dramacie romantycznym polskim.

„L'Aiglon” Rostanda, czytane po Bożem Narodzeniu, oparło się o świeżo poznaną epokę Kongresu i rządów Metternicha, a gdy w historii z kolei zajęto się polityką włoską Napoleonca III i odrodzeniem Włoch, lekcje francuskiego, mówiące o Renesansie, również często o Włoszech wspominały.

Zadania polskie starały się niejednokrotnie dać uczniom możliwość kojarzenia wiadomości w różnych dziedzinach zdobytych; że przypomnimy: Czynnik romański w kulturze średniowiecznej<sup>1</sup> lub próba wolnego przekładu z Michelet'a „Jeanne d'Arc”.

W związku z bieżącymi sprawami politycznymi, omawianymi na lekcjach historii w formie referowania przez uczennice wybranych artykułów z prasy, dobierała nauczycielka francuskiego odpowiednie dzienniki francuskie, kierując się stale dezyceratami uczenmic. W drugim półroczu nastąpiła w doborze polskiej, francuskiej i historycznej lektury domowej specjalizacja zainteresowań dziewcząt do pewnych epok czy zagadnień, które opracowują pod kontrolą obu uczących, posługując się książkami polskimi i francuskimi. (N. p. Epoka Napoleońska. — Egzotyzm w literaturze. — Pacyfizm. — Chłop w literaturze. — Dziecko w literaturze. — Reunesans i t. p.).

Jak można przypuszczać, praca w kl. ósmej pozwoli w dużej mierze rozwinąć współpracę 3 przedmiotów, właśnie w uwzględnianiu indywidualnych zainteresowań uczenic.<sup>1</sup>)

Lwów

A. Czeżowska i Dr. E. Maleczyńska

## SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK:

GESCHICHTE DER DEUTSCHEN LITERATUR NACH ENTWICKLUNGS-PERIODEN. Von Dr. Walter Klöpzig. Direktor des Oberlyzeums Hattingen—Ruhr. Verlag von Philipp Reclam jun. Leipzig. (stronie 212).

Blizsze określenie książki i szersze omówienie w tytule na początku przedmowy zadziwiać muszą czytelnika — bo sprawiają wrażenie, jakby autor był przekonany, że poraz pierwszy wprowadza nowość do traktowania tej umiejętności. Ależ wiemy wszyscy, odkąd zaczęliśmy się uczyć z podręcznika historii literatury, że zawsze znajdujemy podział na epoki, na okresy rozwojowe, i że w każdym z tych okresów zjawiska literatury przedstawione bywają w stosunku do tła polityczno-kulturalnego, którego w wielu względach są wyrazem. Podział całej materji na okresy i nazwy tych okresów u autora nie okazują żadnych różnic od dotychczasowego zwyczajn. Celem charakterystyki kultury w pewnym okresie autor aż do znużenia i do znużenia jeździ na jednym ulubionym koniku, mianowicie, czy w okresie danym światopogląd zapartyżony był bardziej w ziemską doczesność czy w niebiańską, pozagrobową wieczność, czy ludzie ówczesni większą uwagę przykładali do spraw ciała czy do spraw duszy. Skoro zaś w tym względzie doszedł do orientacji, zdaje się irytować, że jakiś pisarz czy jakieś dzieło nie zgadza się z podanym raz dnchem epoki i wolalby o nich zamilczeć. Staje się niesprawiedliwym i nierzetelnym

<sup>1</sup>) Korelacja j. polskiego z historją nastęrcza oczywiście w tej klasie — na pierwszy rzut oka ogromnie wiele sposobności. W sprawozdaniu niniejszem — ze względu na charakter czasopisma — pominięto jednak wszystkie dane nie obejmujące języka francuskiego.



w przedstawieniu zjawisk literackich. I tak np. Goltfryda ze Strashurga, tego człowieka na wiek swój wolnomyślnego, opisującego miłość gorącą, namiętną, prawdziwą, a nie konwencjonalną, zbył autor jednym tylko zdaniem, gdy przeciwnie liczni pisarze minorum gentium, o których się zwykle ledwie wspomina, zdobyli całe półstronice. Takiej niesprawiedliwości, nierównomierności przykłady, znajdziemy w książce na każdym kroku. Autor widać nie opanował materiału osób i dzieł należycie, bo zdaje się nie wie, gdzie ma ich umieścić. Na dowód, że nie jest to twierdzenie gołosłowne, dwa przykłady.

Wprost śmiesznie wygląda jak Grillparzer przyczepiony został na samym końcu do rozdziału „Romantik“ — przypomniał do siebie autor w ostatniej chwili i tak naprędcie kilku nic nie znaczącymi słowami załatwił się z nim. Dziwić się też musi każdy, takiej metodzie układu dzieła, że np. Gerhard Hauptmann omówiony jest aż w trzech miejscach, a wszędzie czytamy o nim to samo.

Korekta też nie była staranna. Wprawdzie podania tytułu dzieła Heinego „Reiselieder“ zamiast „Reisebilder“ nie myślimy uważać jako brak wiadomości autora, ale czy przy zacytowaniu Suetoniusa życiorysów cesarzy rzymskich wydrukowana data „w drugim stuleciu przed (!) Chrystusem“ jest także tylko pomyłką druku, czy może p. Klöpzig zagłębiwszy się w studia literatury niemieckiej, zapomniał czego się jako gimnazjalista z historii powszechnej nauczyć musiał?

Dziel o piśmiennictwie Niemiec chyba nie brak, a przeważna ich liczba jest dobra i bardzo dobra. Pojawienie się opracowania tej materji w zbiorze od dziesięcioleci tak popularnym i mającym tak dobrą markę, jak Reclama Universal-Bibliothek, kazalo spodziewać się, że to będzie rzecz poważna, bardzo dobra i pożyteczna. Dzisiejszy szef światowej firmy jest fachowym germanistą, na podstawie rozprawy z tej umiejętności uzyskał przed laty doktorat filozofji na uniwersytecie lipskim. Otoczony jest całym sztabem Studienratów i Oberstudienratów, śledzących wartość dydaktyczną książek oraz najdzielniejszych germanistów, współpracowników monumentalnego wydawnictwa, obejmującego niejako całokształt piśmiennictwa niemieckiego „Deutsche Literatur“.

A mimo to wszystko stała się rzecz niespodziewana, że podręcznik zdecydowano się ogłosić drukiem, książkę złą i nikomu nic nie dającą; bo kto jeszcze nie zna i dopiero uczyć się chce dziejów literatury, z niej się nie nauczy niczego porządnego, a kto zna literaturę, wertując ją, pokiwa głową i odłoży z niesmakiem.

Kraków

Albert Zipper

WALTER POPP. Die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. B. G. Teubner. Leipzig u. Berlin 1932.

W dziedzinie nauczania języków nowożytnych wiele zagadnień pozostaje jeszcze w sferze „poglądów“ i „opinij“. Słusznie też stwierdza autor, że w dydaktyce tego przedmiotu 1/3 — to przestarzały i krytycznie niesprawdzony materiał, 1/3 — to teoretyzowanie z pozorami naukowości, zaś pozostała część — to widzimi się rozmaitych instancj władz szkolnych. Zadaniem autora, niema właściwie postępu w metodach nauczania języków obcych. Co się pod tem rozumie są to raczej ciągłe zmiany tego, co przynosi z sobą praktyka nauczania.

Większość nauczycieli jest zdania, że proces uczenia się obcego języka jest podobny do procesu uczenia się języka ojczystego. Nauczanie języka obcego winno więc iść po linii jak u największego zbliżenia go do procesu, jaki zachodzi przy uczeniu się języka ojczystego.

Zwolennicy rygorystycznego stosowania metody bezpośredniej epierają się głównie na tem założeniu. Autor słusznie poddaje ten pogląd krytyce: każdy



język obcy jest tworem odrębnym. Niema tożsamości pomiędzy, zdawałoby się, odpowiadającymi sobie wyrazami języka ojczystego i obcego. Jeszcze większa różnica zachodzi w strukturze pojęć i to zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Poza to różny jest stopień odrębności danego języka obcego od języka ojczystego, skutkiem czego również i stopień trudności w nauczaniu odpowiedniego języka będzie różny. Przedewszystkiem zaś przy nauczaniu języka obcego mamy do czynienia z materiałem zupełnie innym pod względem umysłowym i doświadczenia życiowego. To też autor przychodzi do wniosku, że nie może być mowy o sprowadzeniu nauczania języków obcych do naśladowania procesu uczenia się języka ojczystego, gdyż mamy w szkole do czynienia z głębią już uprawioną. Zdaniem naszym, rygorystyczne stosowanie metody bezpośredniej istotnie daje wyniki niepewne. Idealnym bowiem odpowiednikiem tej metody, zwanej niekiedy metodą kelterską, w szkole jest właściwie tylko otoczenie szkolne. Ale już po wyjściu poza ciasny zakres konkretnych i pojęć, jakie daje szkoła, powstają, przy ścisłym stosowaniu metody naturalnej, trudności. Jak przedstawić np. takie pojęcia, jak korzyść, wdzięczność etc., dla których w szkole niema odpowiednich stosunków? Trudności nasuwają się nawet przy czasownikach. Trzymając się niewolniczo tej metody, można by przyswoić uczniom najwyżej t. zw. Kindersprache lub Schülersprache. Stwierdzając, że jedynie metoda pośrednia winna mieć zastosowanie w szkole, autor z naciskiem podkreśla, że należy wystrzegać się przesadnego rygoryzmu i w sposób rozumny uciekać się do pomocy języka ojczystego. Czynimy to zresztą z a w s z e przy uczeniu się liczebnika, stosować to należy w licznych wypadkach objaśniania słów lub zwrotów, by uniknąć długich i bezplodnych dyskusyj w języku obcym. Autor zaleca również ćwiczenia w przyswajaniu sobie słówek — i to niekoniecznie z rodzajnikiem — przy metodzie bezpośredniej. Uczenie zaś gramatyki w języku obcym hylohy dydaktycznym nonsensem. Wartość kształcąca tej metody pod względem formalno-intelektualnym jest zdaniem autora nikła, gdyż opiera się w zasadzie na naśladowaniu. Pod względem dydaktycznym jednak, o ile celem jej jest praktyczne opanowanie języka w słowie i piśmie, wartość jej jest duża.

Warszawa

G. Elgert

GEORG STEINHAUSEN: Deutsche Geistes- und Kulturgeschichte von 1870 bis zur Gegenwart. Max Niemeyer Verlag, Halle a. d. Saale 1931. Str. 512.

Książka ta zawiera niezwykle bogaty materiał, przejrzeć uporządkowany przy zachowaniu jak najdalej idącej obiektywności. Opierając się na imponującej erudycji i skrupulatnych badaniach źródłowych, daje autor zupełny obraz niemieckiej kultury duchowej i materialnej ostatnich sześciu dziesięcioleci. Rok 1870 jest dla niego punktem zwrotnym w historii niemieckiej, ogniskiem, z którego wyszły wszystkie linje rozwojowe kultury i duchowości Niemiec nowoczesnych. Rozwój nauk przyrodniczych i technicznych, przemysłu, kapitalizmu i środków komunikacyjnych zmienił oblicze gospodarecze i społeczne kraju, a co zatem idzie zmienił strukturę wewnętrzną człowieka, w nim bytującego, stworzył nową mentalność. Moralna postawa jednostki, jej ustosunkowanie się do rzeczywistości i ideału, jej kąt widzenia gruntownie uległy zmianie. Przy wszechstronnem naświetlaniu zdarzeń i zjawisk życiowych wskazuje autor, jak dawny idealizm stopniowo zaczął się kruszyć, dąsca poczęła się kurczyć, aż wreszcie duch całkowicie utonął w sferze materializmu, w żądzy zysku i używania, w gonitwie za siłą i mamoniem, które odtąd stają się jedyne-imi bożyszczami nowego pokolenia. Z rosnącym jednak dla tych bożków kultem rośnie niepokój i nędza mas, której nowy irracjonalizm nie zaradzi, bo on



jest nie mniej racjonalistycznie wymądrkowany mimo zapowiedzi o „Heraufkunft eines mystischen Volkes“. Przez cienką powłokę jego, nie zgłębi płynącej, temsamem obłudnej, mistyki, przezierając racjonalistycznie ujęty porządek argumentów i postulatów zgola nie mistycznych, które dowodzą, że ta mistyka jest „eine phrasenhafte Übertreibung“, objawem „einer Schwäche der Denkkraft“ a „keineswegs ein Zeichen tieferen Innenlebenssondern oft gerade der Oberflächlichkeit“. Autor bierze pod uwagę wszystkie objawy życiowe (a więc także literaturę, sztukę i in.) i nie traktuje ich odrębnie, lecz jako ściśle ze sobą związane i zazębione części jednej wielkiej struktury, t. j. całokształtu życia. Syn-teza trafnie ujęta i pięknie napisana.

Lwów

Herman Sternbach

HEINZ KINDERMANN: Das literarische Antlitz der Gegenwart. Max Niemeyer Verlag, Halle an d. Saale 1930. Str. 102.

W ośmiu rozdziałach kreśli Kindermann kontury literackiej fizjonomii współczesnych Niemiec. Daje obraz ndatny i wyrazisty. Stwierdza, że w współczesności nie jedno, lecz kilka pokoleń obok siebie równocześnie działa i się wyżywa, spowinowaonych ze sobą przez czas, a jednak obcych sobie przez miejsce duchowego postoju, z którego na czas patrzają. Tworzą więc po dziś dzień np. obok siebie Clara Viebig, Hermann Hesse i Hans Fallada; Stefan George i Jakob Haringer, Erich Kästner i Otto Henschel. O istotnych kontrach literackiego oblicza jakiegoś czasokresu decyduje ta okoliczność, czy dany kierunek ducha, czy prąd twórczy takiego dokonał wylomu, że wycisnięte przez niego piętno nadaje czasowi oblicze naprawdę inne, niż je miały czasy poprzednie. Przechodzi więc autor kolejno fazy impresjonizmu i ekspresjonizmu, zatrzymując się tylko przy najwybitniejszych ich przedstawicielach, poczem przechodzi do t. zw. nowej rzeczowości, z której wyrosła „eine zeitgebundene“, aktualna, stosowana i „eine zeitlose Sachlichkeitschichtung“, poezja wprawdzie z dnia zrodzona, ale daleko poza dzień wychodząca. Nie jest ona zapowiedzią nowego klasycyzmu, oznacza jednak już inną postawę artystyczną wobec rzeczywistości, postawę którą autor określa słowami Raabego: „Gib acht auf die Gassen — aber blick auf zu den Sternen!“.

Wartość pracy podnosi sumiennie opracowany dodatek bibliograficzny.

Lwów

Herman Sternbach

AN ANALYTICAL BIBLIOGRAPHY of Modern Language Teaching, 1927—1932. Compiled by Algernon Coleman.

Książka powyższa, wydana przez Colemana, staraniem amerykańskiego „Committee on Modern Language Teaching“ jest przeglądem pracy, dokonanej nad najlepszymi metodami nauczania języków obcych i osiągniętych na tem polu wyników w okresie czasu od roku 1927—32. Jest ona pod tym względem uzupełnieniem pracy Buchanana i Mc Phee'a „Annotated Bibliography of Modern Language Methodology“, która podaje historję rozwoju metod nauczania języków obcych do roku 1927. Coleman podaje streszczenie dzieł, wartościowych artykułów pism neofilo'ogicznych i nieopublikowanych dysertacji z zakresu nauczania języków obcych. Wyczerpująco są omówione prace, wydane w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych, w dość szerokim zakresie nzwzględnione są publikacje angielskie, francuskie i niemieckie. Omówienia prac są zupełnie obiektywne. Pojawiające się tu i ówdzie krytyczne uwagi oceniają tylko, czy autor danej książki osiągnął cel, jaki sobie w pracy swojej wytknął. Zadanie, jakie sobie Coleman w swej „Bibliografii“ stawia, jest zaznajomienie nancy-



ciela z nurtującymi obecnie prądami w dziedzinie nauczania języków obcych, ze stanem badań naukowych, z doświadczeniami i próbami, poczynionymi na tem polu. Pod tym względem, jeśli chodzi o nauczyciela amerykańskiego, cel w zupełności został osiągnięty. Książka odsłania hogoactwo nieprzejrzanej literatury, jaka się pojawiła w przeciągu tak krótkiego czasu. Dla nauczyciela, który chce się w tem morzu prac zorientować, jest to nieoceniony przewodnik. Bibliografia daje też pogląd na wyniki prac, osiągnięte w przeciągu tego krótkiego okresu. Zdaniem autora, postęp w porównaniu z latami ubiegłymi znacząca się przedewszystkiem w szerokim udziale psychologów w kwestji nauczania języków obcych. Ciekawa jest też sprawa, jakie problemy dydaktyczne wysuwają się na czoło w tym okresie. Główne wysiłki nauczycielstwa amerykańskiego idą w kierunku uzyskania odpowiednich tekstów, któreby mogły być sprawdzianem osiągniętych wyników. Prawie jedna piąta prac poświęcona jest temu tematowi. Dużo prac jest też na temat czytania, zdobywania słownictwa i nauczania gramatyki. Najmniej stosunkowo omówiona jest kwestja kształcenia nauczycieli. Orientację czytającemu ułatwia klasyfikacja prac niechronologiczna, ale według problemów. Wystarczy podać tytuły kilku rozdziałów, jak: „Psychologia uczenia się języków obcych“, „Fonetyka i nauczanie wymowy“, „Nauczanie przy pomocy radja i gramofonu“, „Słownictwo i idiomy“, „Gramatyka i składnia“, „Jak zwalczać błędy“, by ocenić jak dalece podział ten dogodny jest dla czytelnika.

Książka ma jednak i swoje słabe strony. Streszczenia niektórych dzieł są tak krótkie, że wogóle nie dają poglądu na problem poruszony przez autorów. Bardzo poważną luką (autor zdaje sobie z tego sprawę) jest zupełne pominięcie wysiłków neofilologów, czynionych w innych krajach. Nie omówiono też ze szkodą dla książki, wydawnictw tekstów języków obcych. Autor spodziewa się jednak lukę tę uzupełnić przez wydanie dzieła, w którym sprawę tę obszernie omówi. Mimo tych nsterek książka może oddać znaczne usługi każdemu, któryby się chciał zorientować w neofilologicznej literaturze dydaktycznej Ameryki, Anglii, Francji i Niemiec. Praca taka zasługuje na najwyższe uznanie. Odzwierciedlając osiągnięte wyniki zbiorowych trudów nauczycielstwa, dodaje impulsu do świeżej pracy, odsłaniając braki, skierowuje wysiłki nauczycielstwa świadomie ku zwalczeniu ich.

Włocławek

Dr. A. Kreusler

DANIEL ROPS: *Les années tournantes*. Paris. Editions du Siécle. Catalogne et Cie. 1932.

Daniel Rops należy do najwybitniejszych i najbardziej wnikliwych krytyków obecnego pokolenia francuskiego. Różni się od innych tem, że w dociekaniach swoich na powierzchnię tego czy owego zjawiska literatury lub kultury wypływa niejako z jego głębin, że kreśli i tłumaczy kontury jego fizjonomji, widocznej z jego złoży podskórnych. „*Les années tournantes*“ są jednak nie tylko z tego względu książką ciekawą; nie mniej ciekawą i wartościową jest ta książka ze względu na przedmiot, którym Daniel Rops w niej się zajmuje. Jest nim kryzys teraźniejszy, który wynikł z tragicznego stosunku człowieka do maszyny i zrodził indywidualizm egoistyczny, wzywający się dziś z furją w wybuchającym nacjonalizmie, agresywnym szowinizmie, rasizmie i innych podobnych objawach, dokumentujących — zdaniem autora — dekadencję ducha przez brak „charité“. Zbliżającej się katastrofie może zapobiec tylko jedna rewolucja, t. j. rewolucja duchowa. Dokonanie jej jest rzeczą młodego pokolenia, które teraźniejszość boleśnie odczuwa i wobec niej — zupełnie słusznie — ne-



gatywne zajmnie stanowisko. Ma tedy młode pokolenie, o ile misję renesansu ducha (czego samo pragnie) na się bierze, do wykonania zadanie doktrynalne i praktyczne.

Do roku 1926 uważali się młodzi za „aristocratie particulière“. Ich publicystyka była krzykliwa; cechował ich zresztą, jak młodzież innych krajów, powojenny niepokój, z którym się nie uporali jeszcze po dziś dzień. Książkom powstałym tuż po wojnie autor nie przypisuje wielkiej wartości. Poeci nie mogli objąć ani wyrazić okresu, w którym żyli i oskarżali, trawicni niepokojem, beznadziejnością, negacją, wreszcie nawet zwątpieniem w wartość ich ekspresji. Czas jakiś — zasugerowani przez Joyce'a — widzą w książce nie akt sztuki, lecz środek do „s'affirmer“ albo „chercher des hommes“. Nic dziwnego, że w tej sugestji nic wielkiego nie stworzyli. Książki ich pozostały efemerycznymi świadectwami momentów ich egzystencji, wciąż niepokojonej i nieuporządkowanej. Zaś „une oeuvre d'art a besoin d'être ordonnée; la pure sensation ne suffit pas“. Zdają sobie sprawę z tego niepokoju, potępiają go zarówno u siebie, jak u swych bohaterów powieściowych, starają się go wyplenić przez świadome poddawanie się „aux disciplines le plus sévères“ — (jak Vasco M. Chadourne'a) i usilne dążenie do stworzenia nowego aspektu na życie, świat i sztukę.

„Les Cahiers du Mois“ — miesięcznik młodych z około roku 1926 (wydawany przez F. i A. Berge'ów i M. Betza), głoszący „nonveau mal du siècle“ zawiera ciekawe dokumenty osobiste („Examens de Conscience“), wzruszające w swej szczerości i prostocie wyrazu autorów, zrzeszonych dokola „Cahiers“. Było ich 27; z tych kilkunna zaledwie pozostało przy literaturze. Innych niepokój zagnał w inne dziedziny życia, a niektórych, bardziej przewrażliwionych, popchnął do samobójstwa.

Młodzież francuska powojenna zostawała w jawnej opozycji do generacji ojców, do tej właśnie generacji, która wojnę wywołała i prowadziła. I jakkolwiek w rozmaitych kierunkach jej grupy kroczyły, to jednak łączy je wszystkie „une certaine camaraderie d'âge“, nieufność do starszych i wyraźna niechęć do dyplomatów, wzniecających wojnę a siedzących bezpiecznie zdala od gazów i kul. Wszyscy ogładają się za czemś nowem, pragną odnowienia ducha; zarówno ci, którzy są ugrupowani dokola miesięcznika „Mouvements“, jak i ci z „Le Rejeunissement de la Politique“ okazują pod tym względem zadziwiająca jednorodność. Bardziej radykalni i dalej na lewo posunięci są pisarze z „Notre Temps“, „Philosophies“ i „Revue Marxiste“. Wszystkim wspólna jest ostra krytyka „desordre“ naszej epoki, a niektórzy, zwłaszcza zaś współpracownicy „Plans“, znajdują „formules frappantes pour définir les scandales de notre civilisation“. Nie szczędzą cywilizacji ataków również i pisma inne, jak „Esprit“, „A. (ssociation) C. (atholique) (de la) J. (eunesse) F. (rançaise)“ i zostające pod wpływem „Action Française“: „Revue Française“, „Réaction“ i „Cahiers Meusuels“ — ze strony katolickiej i „Le Semeur“ ze strony protestanckiej. W osądzaniu względnie w potępieniu współczesnej cywilizacji są wszystkie jednoznaczne, różnią się od siebie — rzecz jasna — w interpretowaniu zjawisk i sposobie rozwiązywania odnośnych problematów. Wszyscy prawie bez wyjątku zarzucają obecny reżim parlamentarny, ile, że jego funkcja jest niemoralna i jego funkcjonariusze są ignorantami w sprawach historii i ekonomji politycznej, którzy jeden tylko cel znają: „faire une carrière“. Odróżniają pojęcie narodu od pojęcia ojczyzny, są w przeciwieństwie do niemieckich nacjonal-socjalistów patriot-socjalistami, nie wyrzekają się solidarności międzynarodowej. W miejscu mitu dehumanizującego ojczyznę i czyniącego z niej molocho, znającego ofiary tylko, domagają się jej humanizacji, t. zn. by jej interesy pokrywały się zawsze z interesami, myślami i pragnieniami tych wszystkich, którzy ją stanowią i są jej rzeczywistością. W związku z tem pozostają manowce, po których kroczy



polityka dzisiejsza (fotel i wzbogacenie się) i ekonomja (maszyna i produkcja), ba nawet filozofja przeczasta się w naukę stosowaną, a sztuka literacka nie rozróżnia istoty duchowej i materialnej w człowieku. Z któregokolwiek obozu i cokolwiek młodzi w krąg swych rozważań wciągają — wszędzie i zawsze wije się przez ich rozważanie, jak nić czerwona, głęboka tęsnota za uduchowieniem życia. „Il existe dans ces generativus nouvelles une grande aspiration qui est un recours à L'Esprit. Ce mot, on le trouve dans toutes les manifests, dans toutes les proclamations, dans toutes les theories plus ou moins sûres ou plus ou moins précises“.

Z rozważań Daniel-Ropsa poruszyłem (in nuce) tylko te, które nmożliwiają należyte zrozumienie aspiracji i wyrazów twórczych najmłodszej generacji francuskiej. A jest tych rozważań w książce więcej, nie mniej ciekawych, a trafnie i głęboko ujętych.

Lwów

Herman Sternbach

BIBLIOTECKA ANGIELSKA, Zeszyt II. Francis Hodgson Burnett. „Little Lord Fauntleroy“. Opracowali Dr. A. Kreusler i S. Stamm. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1933 r. str. 192 i 96 słownika komentarza (osobno zeszytego).

Druga z kolei książka serji anglo-saskiej biblioteczki wyd. Książnicy-Atlas. „Little Lord Fauntleroy“, F. H. Burnett, wypełnia szczęśliwie luki bezprzykładnie ubogiego u nas doborny książek angielskich dla młodzieży. Historia małego Lorda, którego słoneczna natura kruszy lody serca dziadka-arystokraty i budzi w nim humanitarne uczucia, znane już jest oddawna u nas w tłumaczeniu, jako jedna z ulubionych książek dla młodzieży. Tym razem nakazuje się w oryginalne angielskim, uprzystępnioną czytelnikowi polskiemu przez nader sumiennie opracowany słowniczek wyrazów angielskich w języku polskim, lecz również odnośne uwagi gramatyczne i objaśnienia anglicyzmów. Każdy rozdział zaopatrzony jest w krótki analysis in detail, rozbiór, szereg pytań, wnioskujących w treść, charakterystykę osób i rozwój akcji powieściowej; na końcu książki krótki zarys biografji i szereg pytań syntetycznych (Analysis of the School Reading) dopełnia całości tego wydawnictwa. Wymowę oparto u zasadach pisowni fonetycznej prof. T. Benniego. Piękny papier i duży druk. Ze względu zarówno na swe wartości wychowawcze, jak i na łatwy język i miłą treść „Little Lord Fauntleroy“ — jest narówni z Oscara Wilde'a: „The Happy Prince“ najodpowiedniejszą książką na pierwszą lekturę zarówno w klasie (I i II nowego typu) jak i w indywidualnej nauce języka angielskiego.

Warszawa

I. Peplowska

JOSEF PONTEN: Der Meister. (Novelle). Ustępem i przepisami zaopatrzył H. Sternbach. Biblioteczka Niemiecka. Serja II. Tomik 41.

Doskonały wybór uczyniła Redacja Biblioteczki Niemieckiej wydając dla użytku szkolnego nowelę jednego z mistrzów prozy niemieckiej: Józefa Pontena. Głęboka religijność, nie mająca nic wspólnego z t. zw. duchem sakrystji, wrażliwość zarówno na piękno przyrody, jak i piękno twórców ludzkich, ogromna dyscyplina pisarska, wartość, jasność i ekonomja słowa stanowią niezaprzeczalne zalety talentu sublimnego powieściopisarza, poety, jakim jest Ponten. Jeden z wnikliwych krytyków niemieckich, Mahsholz, ujmuje znaczenie Pontena w następujący sposób: „Bedeutung Pontens liegt darin, dass er nicht bloss ein Dichter ist, der sich mit historischen und psychologischen, kulturphilosophischen und Krtistischen Stoffen nur Fragen abgibt, und sie wie ein Architekt zu gestalten und künstlerisch zu beantworten sucht, sondern dass er auch, stets der Landschaft und der Weite der Welt als Reisender sein Augenmerk zuwendet“. Właśnie nowela „Der Meister“ jest niezmiernie charakterystyczna dla twórczości tego pisarza, pochodzącego z pogranicza niemiecko-belgijskiego, wyebowanego wśród wspaniałych katedr niemieckich, dając pełny obraz wielkiej klasy pisarskiej tego



artysty. Jasne i zdecydowanie postawione zagadnienia, poruszające najgłębsze pokłady duszy ludzkiej, rozwinięte są ze skończonym artyzmem i w doskonałej pełni. Walka ducha z materją, geniusza z poziomą pilnością, antagonizm młodości ze starością, konflikty rodzinne — nie na oklepanem tle pijaństwa, wiarołomstwa, nędzy — ale na płaszczyźnie czysto duchowej — dostarczają silnych wrażeń, stanowią niewyczerpany materiał do dyskusyj, nauczycielowi-wychowawcy zaś nastęrcza wiele sposobności do interesujących rozważań na tematy najbardziej palące, zawsze żywotne i aktualne. Prostota konstrukcji noweli, jednolitość, niemalże monumentalność postaci, nawet drugoplanowych, materiał porównawczy, jakim się Pontena posługuje, użyty w bezpośrednim związku z akcją, jej środowiskiem — oto inne zalety tej noweli, kwalifikujące ją w całej pełni na lekturę dla naszej młodzieży, uczącej się jęz. niemieckiego. Język noweli nie nastęrcza większych trudności, owszem, jest znacznie prostszy i łatwiej zrozumiały, aniżeli przewaga innych lektur, jakie nasza młodzież klas wyższych przerabia, stąd nowela ta nadaje się znakomicie nie tylko jako lektura klasowa, ale szczególnie domowa.

Wydając nowelę Pontena przerywa Redakcja Biblioteki Niemieckiej nareszcie łańcuch „nieśmiertelnych klasycznych“ utworów, niezaprzeczalnie wysoko wartościowych, ale śmiertelnie nudnych, w każdym razie nie wzbudzających naprawdę żywego zainteresowania naszej współczesnej młodzieży. Nowele Pontena, to lektura „życiowa“, jeśli tak powiedzieć można, wycinek z życia ludu niemieckiego, w której nie brak momentów dziś szczególnie aktualnych (szowinizm Gottschalka i szumny patryjotyzm Gottfrieda), lektura, w której każdy coś znajdzie, co go zajmie, o wysokich wartościach społecznych, etycznych, estetycznych — co stauowi rękojmię pracy milej, pożytecznej, pełnej przeżyć. Takich lektur trzeba nam jak najwięcej, bo szczególnie dla pracy samodzielnej, domowej, naprawdę niewiadomo, co uczniowi dać do ręki. Taka lektura da naszemu uczniowi napewno dużo satysfakcji, przyjemności i zadowolenia, dużo korzyści czysto duchowych i językowych.

Wstęp, przypisy i objaśnienia Sternbacha, który tomik do druku przygotował, są najzupełniej wystarczające, Fragen zum Nachdenken i Aufgaben prze-myślane dobrze, ułożone bez pedanterji i zupełnie nie hamujące inicjatywy i pomysowości nauczyciela. Bardzo na miejscu są dodane przy końcu ilustracje, szkoda natomiast, że niema takiej ilustracji, któraby przedstawiała ową część wieży, grożącej katastrofą, tej, która jest ośrodkiem akcji. Ułatwiłoby to niejedną eksplikację.

Na końcu: uwaga, wzgl. postulat dla Redakcji Biblioteczki Niemieckiej: objaśnienia, miast dawać je w osobnym zeszytcie (jak przy Agnes Bernauer) należałoby stałe tak umieszczać jak w tomiku 41. Znacznie to praktyczniejsz i wygodniejsze — a dalej: więcej podobnych tomików. Dla kl. VI np. nadawałoby się znakomicie coś z pełnych pogody i humoru opowiadań śląskiego pisarza Kellera, autora Waldwiter i wielu innych powieści, nowel, opowiadań, dla klas wyższych coś z Hessena, Hehra, Kellermana (Tunnel), czy innych uowoczesnych a pełnowartościowych pisarzy. Trzeba nam koniecznie więcej materiału dla lektur domowych.

Alfred Jesionowski.

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM.

### DYSKUSJA NAJ METODĄ BEZPOŚREDNIĄ W ANGLJI.

Pod powyższym tytułem widnieje w miesięczniku „The Journal of Education“ z dnia 1 sierpnia 1932 roku artykuł, który zwrócił moją uwagę.

Artykuł ten merytorycznie nie wnosi nowych poglądów w nauczanie języków obcych, ale wskazuje, że w Anglji na ten temat bardzo dużo rozprawiano. Ponieważ Anglja posiada rozległe kolonie, w których nauczyciele nie są tubylców języka angielskiego, ciekawe będzie dla nas zasadnicze pytanie, czy dla



szkół ogólnokształcących wskazana jest nauka języków nowożytnych metodą bezpośrednią, czy też metodą nieco zbliżoną do tłumaczenia.

Artykuł zaczyna się od słów: Nie może być większego zamieszania i chaosu, jaki panuje w nauczaniu języków nowożytnych w Anglii, i jeżeli się weźmie pod uwagę zainteresowanie nauczycieli, to chaos ten jeszcze bardziej się zwiększa.

Nauczyciel Richards w liście swoim krytykuje rozporządzenie Ministerstwa Oświaty, zaznaczając, że Ministerstwo to za zbyt wielki nacisk kładzie na to, ażeby dany nauczyciel przebywał zagranicą i od tego uzależnia nadanie kwalifikacyj nauczycielskich. Zdaniem autora tego listu przesadne są tak wymagania Ministerstwa, jak i zwracanie uwagi wyłącznie na biegłość konwersacyjną.

Nauczyciel Richards wskazuje na to, że znikomy procent uczniów Anglików, uczących się języka francuskiego, po wyjściu ze szkoły będzie miał możliwość rozmawiania po francusku, aczkolwiek wielu z nich widzi i rozumie potrzebę wykorzystania tego obcego języka.

Naturalnie większy procent będzie miał możliwość pisania w obcym języku.

Nauczyciel Richards bardzo słusznie podkreśla fakt, że mało wartościowa jest ta metoda, która tylko oparta jest na nauczaniu języka obcego metodą konwersacyjną, a nie jest poparta gramatyką i tłumaczeniem trudniejszych zdań; w bardzo bowiem krótkim czasie zanika ta biegłość konwersacyjna u uczniów, a z chwilą gdy uczeń opuści mury szkolne i nie ma tego języka w użyciu, to go bardzo prędko zapomni.

Tylko niepraktyczni idealiści, jak się wyraża p. Richards, twierdzą, że języka francuskiego należy uczyć w szkołach średnich tylko metodą bezpośrednią i kłaść na ustną odpowiedź najsilniejszy nacisk.

Dowiadujemy się przytem znamiennej rzeczy, a mianowicie, że języka francuskiego uczy się młodzież angielska w 98%, pozostałe zaś 2% prawdopodobnie języka niemieckiego.

Nauczycielka Forrest odpowiada listownie na ataki p. Richards'a i stara się obronić ustną metodę, — przyczem nauczycielka ta wypowiada się za specjalnym do tej metody, dostosowanym egzaminem końcowym. Jest ona zdecydowaną zwolenniczką pobytu nauczyciela Anglika zagranicą t. j. we Francji, tak żeby mógł dokładnie odcznie myśl Francuza.

Nauczyciel Bridge w dalszym ciągu dyskutuje nad powyższą sprawą, jest zdania, że program szkół średnich (Secondary Schools) jest wogóle przeładowany. Główne zarzuty stawia on samej młodzieży, której niechęć do nauki języków obcych jest w Anglii głęboko zakorzenioną.

Znajdujemy również zagorzałych zwolenników metody bezpośredniej, którzy potępiają metodę tłumaczenia.

W innym liście nauczyciel Richards wyjaśnia dalej swoje poglądy na pobyt nauczyciela zagranicą i stawia swoje dezyderaty odnośnie biegłości konwersacyjnej w języku obcym.

Przytem zaraz na wstępie zaznacza, że nawet gdyby nauczyciel zdobył tę npragnioną biegłość w posługiwaniu się obcym językiem, to i tak przy bezpośredniej ustnej metodzie może cała klasa okazać się pasywną wobec metody. Wskazuje na nikłe rezultaty, otrzymane bezpośrednią metodą przy wszelkiego rodzaju egzaminach, które zmuszają ogół nauczycielstwa do egzaminowania odrębnym systemem.

Nauczyciel Wake robi bardzo trafne spostrzeżenie, a mianowicie, że dopiero połączenie tych dwóch metod może wydać dobre rezultaty. Dla informacji zapytuje się on o powody, jakie ma ogół nauczycielstwa angielskiego do wypowiedzenia się za lub przeciw metodzie tłumaczenia z francuskiego na angielski, a dalszym zaś ciągu wyjaśnia, jak się powinno tłumaczyć niektóre wyrażenia francuskie na język angielski.



Następnie nauczyciel Walls i Richards wyjaśniają niektóre wątpliwości, p. Richards zaś oświadcza, że z wielką przyjemnością uczyłby 10 uczniów metodą bezpośrednią, gdyby miał 6 godzin tygodniowo, ale to jest niewykonalne ze względów czysto szkolnych.

Z jednej bowiem strony ma się do czynienia z dużą stosunkowo klasą i małą liczbą godzin języka obcego w planie z drugiej zaś konieczność zdawania egzaminu „School Certificate“ w 16 roku życia, to wszystko sprawia, że nauczyciel praktykujący bierze tylko to co jest najważniejsze co stanowi podstawę nie języka, ale możliwości zdania tego egzaminu.

Jeżeliby ci, którzy występują w obronie bezpośredniej, mogli zapewnić pomyślnie zdanie tego egzaminu przy zakończeniu szkół, to by można poświęcić więcej czasu temu zagadnieniu.

Ogólnie biorąc uczniowie angielscy są bardzo słabi z języka francuskiego, tak, że o ile chodzi o wolny temat z języka francuskiego, to niewielka stosunkowo liczba wychodzi z tej opresji obronną ręką.

Z ogólnych braków młodzieży, uczącej się języków obcych najbardziej rzucają się w oczy: niedostateczne opanowanie podstawowej gramatyki i bardzo uikły zapas słownikowy, którym się uczeń posługuje.

Znajomość więc elementarnych zasad gramatyki obcego języka i powiększenie zasobu słówek, oto dwa punkty, co do których obydwie metody powinny się zejść, przy wymaganiach stawianych uczniom podczas egzaminów.

Sprawa nauczania języków obcych zainteresowała się nie tylko sama Anglja, ale i kolonie angielskie; świadczy między innymi list nauczyciela p. Jarro z Kolegium Maharajaha, Vizianagara w Indjach.

Kwestję nauczania języków obcych uważa on za bardzo żywotną w Indjach, tam bowiem angielski jest dla tubylców językiem obcym; początkowo uczą się dzieci hinduskie w języku ojczystym, a dopiero stopniowo, z biegiem czasu, zastępuje go nauczyciel językiem angielskim.

Nauczyciel ten zapytuje się, jaki jest procent uczniów, którzy uczyli się metodą bezpośrednią i mogli poszczycić się znajomością obcego języka?

Jest on zdecydowanym zwolennikiem metody tłumaczenia i komunikuje, że już w niektórych miastach kolonii angielskich bankructwo metody bezpośredniej już nastąpiło. W dalszym ciągu prosi on o zalecenie mu metody, jaką należy stosować przy nauczaniu języków obcych, oraz o zdefiniowanie dodatnich i ujemnych stron nauczania języków nowożytych systemem tłumaczenia gramatyki i pracy ustnej.

Antor niniejszego artykułu powołuje się na orzeczenie „Modern Language Association“, na mocy którego to orzeczenia, metoda bezpośrednia stała się popularną w Anglji i kończy swój artykuł oświadczeniem, że pożądane by było zbliżenie tych dwóch kierunków, t. j. metody bezpośredniej z metodą tłumaczenia.

Takie braki, jakie mają młodzi Anglcy, pewnie dość często napotykamy u naszej młodzieży. Co do niechęci do nauki języka obcego, to jej nie spotykaliśmy w mojej praktyce.

Kraków

Bohdan Białecki

### NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH PRZY FONOGRAFIE.

Georges Roger w Nr. listopadowym b. r. w „Enseignement public“ podaje praktyczne wskazówki, dotyczące nauki języków obcych przy fonografie. Antor artykułu konstatuje przedewszystkiem rzecz znaną ale niezrozumiałą dla niektórych entuzjastów fonografu, mianowicie, że płyta nigdy nie zastąpi nauczyciela języka obcego, może mu jednak być wielką pomocą. Płyta odgrywa bardzo ważną rolę zwłaszcza w nauce wymowy oraz dykeji. Z jednej strony



Sam nauczyciel może z niej skorzystać, a wiemy, że wymowa nauczycieli języków obcych nieraz dużo pozostawia do życzenia, z drugiej strony uczniowie mają rodzaj nigdy nie męczącego się repetytora, który notabene powtarza tekst bez żadnej zmiany. Słyszało się nieraz narzekania nauczycieli na złe rezultaty nauki przy fonografii. Trzeba stwierdzić, że wina tym razem była bezwarunkowo po stronie nauczyciela a nie instrumentu: poprostu nauczyciel nie umiał się nim posługiwać. P. Roger podaje kilka wskazówek praktycznych: a więc przedewszystkiem wybór fonografu. Fonograf, który doskonale oddaje śpiew i muzykę, może być nieodpowiedni przy oddawaniu mowy. Trzeba więc wybrać odpowiedni, kierując się słuchem. To samo dotyczy igły, której nie należy używać kilkakrotnie. Niedobrze jest płytę „hamować“ należy raczej podnieść igłę, gdy się chce przerwać. Płyty trzeba bardzo starannie przechowywać. Uwagi te, wydające się może naiwnymi, są jednak bardzo ważne. A teraz co do samej audycji. Przedewszystkiem należy pamiętać o 2 rzeczach: uwaga słuchacza wyczerpuje się prędko, a u dziecka prędej, niż u dorosłego. Prędko następuje przesyt a z nim razem, znużenie. Otóż uwaga dziecka przy słuchaniu fonografu jest tak natężona, że ustaje po kilku minutach. Nauczyciel mówiąc ma więcej środków do utrzymania uwagi, chociażby mimiką i gest. Należy więc puszczać płyty na samym początku lekcji, dopóki słuchacze nie są zmęczeni. Następnie jako zasadę trzeba przyjąć, że płyta traci swój efekt, jeśli się ją nadaje kilka razy z rzędu. Należy więc tematy przeplatać, nie dając więcej, niż 2—3 kawalki na jednej lekcji. Natomiast do ćwiczeń wymowy dobrze jest powracać co kilka lekcji. Jeśli się uczy intonacji mowy, trzeba jedną formę obrać sobie na jednej lekcji, lecz nie mnożyć ich, gdyż wówczas uwaga się rozprasza. Fonograf jednak jest głównie narzędziem dykcji, autor proponuje nawet nadawać jeden i ten sam ntwór w dykcji różnych recytatorów, aby uczniowie sami mogli porównać i ocenić wymowę. Oczywiście śpiew jest b. ważnym czynnikiem wykształcenia fonetycznego..

Tych kilka uwag robi nauczyciel, który sam wypróbował naukę przy fonografii i na końcu podaje listę płyt do nauki języka angielskiego, dzieląc je na płyty nadające się do 1. fonetyki, 2. intonacji, 3. dykcji, płyty oddające produkcje teatralne i śpiew i t. zw. „dyski atmosfery“ np. odtworzenie różnych uroczystości, gry dzwonów etc.

Uwagi p. Roger są b. cenne, wartoby jednak jemu zastanowić się nad inną stroną techniki nauczania, mianowicie czy należy najprzód dawać uczniowi tekst do przeczytania, a potem dopiero puszczać płytę, czy też przeciwnie uczeń z płyty powinien sam dźwięki uchwycić i niezrozumiałe zwroty lub wyrazy dopiero notować i objaśniać, czyli słuchać bez tekstu w rękę. Dobrzeby było, ażeby ci, którzy z fonografem lub tak popularnym u nas linguafonem już uczyli i mają pewne doświadczenie w tym względzie, podzielili się swymi spostrzeżeniami z czytelnikami „Neofilologa“.

J. K.

#### SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM FRANCUSKICH.

„Humanités modernes“ czy „Humanités classiques“? Zagadnienie to nie przestaje być przedmiotem gwałtownej dyskusji w prasie zawodowej, a co pewien czas i w prasie codziennej francuskiej. Po artykułach Varenne'a i Pitollet w „Langues modernes“ i Couissin'a w „Revue Universitaire“ H. Loiseau w „Revue de l'enseignement des langues vivantes“ dał szkic retrospektywny tej długiej dyskusji, zatrzymując się na najcharakterystyczniejszych jej momentach; dyskusji, która ma już wszędzie znamiona walki, a którą Loiseau nazywa „vieille querelle des Anciens et des Modernes“.

Takim momentem decydującym był r. 1902, gdy „moderniści“ odnieśli wyrazne zwycięstwo zarówno w nowym programie języków obcych we Francji, jak i w nowej metodzie — metodzie bezpośredniej.



Następnym punktem zwrotnym są niedawne lata (r. 1929, 1930), gdy pod pretekstem zbytniego przeciążenia młodzieży, wynikającego jakoby z wzrostu języków obcych w szkole francuskiej, władze oświatowe zmniejszyły ilość godzin, poświęconych językom obcym w szkole.

Reformę tę poprzedziły gwałtowne artykuły w prasie na temat wyższości wychowawczej kultury klasycznej nad „humanités modernes“, które nie mogą jakoby równać się w wartościach swych z dostojnością i walorami studjów klasycznych.

Dziś, pisze Loiseau, neofilologowie powinni utworzyć zwarty front, zarzuć spory o sprawy metodyczne drugorzędne, utworzyć rodzaj „union professionnelle“ wobec niebezpieczeństwa, które nad nimi zawisło. Tymczasem zgody się nie widzi. Neofilologów dzieli różnice zarówno natury programowej, jak i metodycznej. Dzieli ich przedewszystkiem różnica co do zasady samej i form stosowania metody bezpośredniej.

W Nr. 7 (Novembre—Décembre. 1933.) „Langues modernes“ Pierre Couissin odpowiada na poprzednie artykuły G. Varcne'a, które były ostrą repliką na artykuł Couissin'a w „Revue Universitaire“. W odpowiedzi swej Couissin znajduje formułę kompromisową „Humanités intégrales“.

Utrzymując w dalszym ciągu tezę swą, że nie bardziej nie rozwija umysłu, niż analiza zdania łacińskiego, Couissin widzi w nauce języków nowożytnych przedewszystkiem wartości utylitarno-praktyczne; tam zaś, gdzie neofilolog wychodzi poza ramy utylitarne i wkracza w dziedzinę właściwej kultury obcej, to, zdaniem Couissin'a, wkracza on również poczęści w metody klasyka. Jak widać Couissin nowych metod nauczania języka obcego nowożytnego nie rozumiał.

Celem artykułu Couissin'a jest — stwierdzić, że ekskluzywizm jest tutaj szkodliwy. Języki starożytne wzajemnie się, zdaniem jego, dopełniają i przez metody swc. to różne to podobne do siebie, zmierzają do wspólnego celu. Przestańmy, woła patetycznie Couissin, przeciwstawiać humanités classiques studjom neofilologicznym; w epoce, w której materializm zagraża poważnie siłom duchowym, wyrzeknijmy się walki i stwórzmy unję „de l'ancien et du moderne“ przez „humanités intégrales“.

W Nr. 6 i 7 „Langues modernes“ znany niemiecki neofilolog Juljus Plaut daje ciąg dalszy swego artykułu pod tytułem „Le problème de la lecture et la méthode auditive“.

Tym razem Plaut zobrazował metodę audytywno-słuchową na całej lekcji, dokładnie opisanej. Jako temat lekcji w jednej z klas średnich wziął on bajkę Florian'a: „Le singe qui montre la lanterne magique“. Sprawą metodyczną zasadniczą dla Plauta jest stosowanie metody wyraźnie słuchowej z pominięciem drukowanego tekstu w pierwszej fazie lekcji. W miarę tego, jak klasa słyszy zdanie za zdaniem w tempie zwolnionem, powtarzane kilkakrotnie, notuje ona na tablicy i w zeszytach to co usłyszała.

Plaut stwierdza, a twierdzenie to opiera na bogatym doświadczeniu, że uczniowie asymilują z wielką łatwością tekst i uczą się go na pamięć, tekst zarówno prozą jak wierszowany, jeśli słyszą go uprzednio za pośrednictwem płyty i gramofonu drogą tylko wrażeń słuchowych. Jednostki fonetyczne, na które Plaut dzieli tekst, podany zapomocą płyty, „wchodzą wprost same w uszy“, bez trudu; rola nauczyciela sprowadza się do powiązania ich odpowiedniemi objaśnieniami w pewną całość.

Artykuł Plauta, w trzech częściach (Nr. 5, 6 i 7), zasługuje na dokładne poznanie, gdyż, poza stroną teoretyczną bardzo rzeczową i treściwą, ma on tę wartość, że oparty jest na bogatym doświadczeniu, wyniesionem z pracy pełnej poszukiwań i spostrzeżeń.



## SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH.

W ostatnim zeszycie „Neofilologa“ zwróciłem już uwagę na fakt, że czasopisma metodyczno-dydaktyczne, wychodzące w Niemczech, stoją zupełnie pod wpływem narodowego socjalizmu. Odnosi się to przedewszystkiem do czasopism, poświęconych nauce języka niemieckiego, jak „Zeitschrift für Deutschkunde“ i „Zeitschrift für deutsche Bildung“. Przy czytaniu niektórych artykułów, ogłoszonych w powyższych dwóch czasopismach, ma się wrażenie, jakgdyby chciano wszystko rozpocząć nanowo zarówno na polu naukowym, jak i na polu wychowawczem. Następuje przewartościowanie całej dotychczasowej nauki i pedagogiki, podchodzi się do wszystkiego z jednego punktu widzenia, mianowicie, czy odpowiada hasłom narodowego socjalizmu, czy nie. Naukowcy i pedagodzy podporządkowali się wodzowi politycznemu; mowa Hitlera, którą wygłosił w Norymbergji, jest dla nich ewangelją. Z niebywałą energją, wynikającą z wiary w wielką przyszłość narodu niemieckiego i w jego wyższość rasową, zabrała się nauka niemiecka i pedagogika do zrewidowania przeszłości i do wskazywania dróg na przyszłość.

Przed jej jednostronną krytyką nie ostoją się całe epoki kulturalne i literackie nawet takie jak humanizm i idealizm, które uważano dotychczas za twory czysto niemieckie, nie mówiąc już o liberalizmie 19 wieku i marksizmie. Tak samo doznają rewizji utwory niemieckich pisarzy, filozofów, muzyków, twory malarskie oraz dzieła naukowe. Czytając te liczne artykuły i przemówienia, napisane i wygłoszone w ostatnich miesiącach, odnosi się wrażenie, że idee narodowego socjalizmu najgłębiej nurtują w nauce i pedagogice, które widzą w nich nowy ideał. Nie jest to zresztą nic dziwnego, albowiem nauka i pedagogika były w Niemczech zawsze skrajnie narodowo usposobione, co było powodem, iż socjalizm i demokracja w Niemczech zbankrutował. Mimo sceptycyzmu, z jakim patrzymy na rozwój prądów narodowo-socjalistycznych, objawiających się w dziedzinie nauki i pedagogiki, trzeba przyznać, że stagnacja, którą można było zauważyć w czasach republiki wejmarskiej, została przewyżczona i że wszystkie dziedziny nauki i pedagogiki doznały przez rewolucję narodowo-socjalistyczną nowego ożywienia i rozpędu. Wytwarza się jakiś nowy idealizm, różniący się od dawniejszego tem, że dąży do przeniknięcia całego narodu, a nie tylko jednej warstwy.

Największą troską otacza się dziś w Niemczech naukę języka niemieckiego. Wymaga się jej gruntownego przeformowania pod względem nauki samego języka, doboru lektury i przedewszystkiem pod względem jej strouy kształcącej. Dlatego też większość artykułów jest poświęconu zagadnieniom nauczania języka niemieckiego w dzisiejszych Niemczech. W zeszycie 8 czasopisma „Zeitschrift für Deutschkunde“ np. znajduje się praca Kurta Krippendorfa pod tyt. „Grundsätzliches zur Neugestaltung des Deutschunterrichts“, w którym autor podaje zasadnicze punkty reformy nauki języka niemieckiego. Określa on cel nauki j. niemieckiego następująco: „Siun und Ziel des Deutschunterrichts muss sein, durch systematische Einflauzung und Durchbildung der deutschen Sprache und durch intensive Versenkung in Kulturleben und in die wertvollsten Erzeugnisse deutschen Schrifttums sowie in den oft schicksalsschweren Werdegang deutscher Geisteshelden tiefhallendes Verständnis und lebendiges Bewusstmachen der deutschen Volkheit zu bewirken. Durch innige Erfassung und reiche Erfüllung der typischen Denkform und Denkweise, der Grundgeföhle und Grundwerte, die sich in den Geistesschöpfungen offenbaren, soll die Eigenart und Wesenhaftigkeit unseres Deutschtums zu lebendigem Besitz gebracht werden“. Za najważniejszy wyraz duszy narodu niemieckiego uważa autor język niemiecki, którego nauka w szkołach średnich powinna być zreformowana i pogłębiona. Na drugim miejscu stoi piśmiennictwo niemieckie, do którego zalicza Krippendorf nie tylko literaturę piękną, lecz również poezję



ludową i staroniemieckie mity, nie wyłączając nordyjskich pieśni o bohaterach i starych podań. Tworzy poetów i myślicieli powinny być czytane nie z punktu widzenia estetycznego, lecz rozpatrywane jako organiczna całość. Nauka języka niemieckiego powinna poza tem obejmować i życie kulturalne, przedewszystkiem etnografię, sztukę malarską i muzykę oraz filozofję. Zadanie nauczycieli określa autor w sposób następujący: „Vor allem muss sich die deutsche Lehrerschaft rückhaltlos in den Geist der nationalsozialistischen Weltanschauung einleben und ihn in sich zu fruchtbringender Wirksamkeit lebendig werden lassen. Sie muss von verjüngendem drängendem Pathos und geistigem Heldentum für ihre heilige Sendung erfüllt die sjenge Bildungsfähigkeit und Wandlungsbereitschaft erweisen, die sie allein in den Stand setzt, Mitgestalter des Dritten Reiches zu werden. Nur wer den Rhythmus seines Ringens und Kämpfens, wie er im Seelenblute unserer Rasse pulsiert, für die Verwirklichung der völkischen Ideen fruchtbar macht, wird ein wahrhafter Bildner des neuen Ideals werden können“. Zacytowałem tych kilka zdań, żeby pokazać, jak bogatą i szurną frazeologję wytworzył narodowy socjalizm. Takimi pięknymi frazesami odznaczają się niemal wszystkie artykuły czasopism niemieckich.

Konkretnie propozycje w sprawie zreformowania nauki języka niem. daje Johann Georg Sprengel w artykule pod tyt. „Vorschläge für die Neugestaltung des deutschen Unterrichts an höheren Schulen im nationalen Staat“, który się znajduje w zesz. 11 „Zeitschrift für deutsche Bildung“. Autor wychodzi od mowy Hitlera w Poczdamie i określa zadanie nauki jęz. niem. następującymi słowami: „Gegenstand des Deutschunterrichts ist das in der deutschen Kultur seelisch-geistig sich offenbarende Volkstum. Sprache, Schrifttum, Kunst, Weltanschauung, Religion sind die Elemente bewusster Geistigkeit in der Volkskultur“. Szczególnie ciekawe jest dla nas, co autor sądzi o nauce jęz. obcych. „Der Deutschunterricht“ — pisze Sprengel — „berührt sich auch mit den Fremdsprachen, die im Sprachlichen von der Struktur der Muttersprache aus zu lehren und erklären sind, im Kulturellen aus dem Blickwinkel ihrer kontrastperspektivischen Bedeutung als Gegenbild zum Deutschen, die damit vertiefter Einsicht in deutsche Wesensart dienen“. Widać z tych słów, że nauka jęz. obcych w szkole narodowo-socjalistycznej nie posiada już w sobie żadnych walorów kształcących, nauka jęz. obcych ma według tego wykazać tylko wyższość rasy i kultury niemieckiej. O tolerancji międzynarodowej, do której młodzież na podstawie nauki jęz. obcych nalepiej może być przygotowana, niema już mowy.

Zgodnie z nowymi tendencjami artykuły z czasopism niemieckich są przedewszystkiem poświęcone zagadnieniu języka niemieckiego oraz zagadnieniu piśmiennictwa, rozpatrywanego z punktu widzenia narodowego i rasowego. Ciekawy pod tym względem jest artykuł Richarda Eichenauera pod tyt. „Deutschunterricht und Rassenkunde“, znajdujący się w zesz. 8 „Zeitschrift für Deutschkunde“, w którym autor wychodzi z założenia, że nauka o rasie nietylko powinna stanowić osobny przedmiot nauczania, lecz że cała nauka szkół średnich i materiał nauczania powinny być rozpatrywane z punktu widzenia zagadnienia rasowości. Eichenauer jest zdania, że już na stopniu niższym na podstawie historii oraz podań i baśni można młodzieży wprowadzić w ogółne zasady nauki o rasie. Na stopniu średnim i wyższym nadaje się według zdania są — tak twierdzi Eichenauer — dla wyluszczenia różnicy między typem rasy autora lektura do rozpatrywania tego zagadnienia. Odyseja i Iljada np. nordyjskiej i rasy azjatyckiej bardzo podatne, zwłaszcza postać Odyseusza, który ma być typem nordyjskim z domieszką typu azjatyckiego. Z dzieł literatury niemieckiej autor uważa postać Tellheima z „Minna von Barnhelm“ Lessinga za typową postać nordyjską. Najczęściej występuje człowiek nordyjski w „Hildebrandsbild“, w „Nibelungenlied“ w „Parsival“ a Wolframa, w poezji Walthera von der Vogelweide, w utworach Hebbła i Wagnera, Storma, Grotha, Fontanega,



Annetty von Droste, Münchhausena, Paul Ernsta, Kolbenheyera, w powieści Johsta „So gehen sie hin“, podczas gdy utwory Jean Paula, Hehla, Stiftera i Kellera wykazują znamiona rasy wschodniej, a utwory Fischarta, Abrahama a Santa Clara, Ludwiga Toma, Anzengruhera i Ganghofera znamiona rasy dynaryjskiej. — Do artykułów, poświęconych nauce języka niemieckiego, należą jeszcze następujące: Gustaw Wenz „Erbkräfte der deutschen Sprache“ w zesz. 8 „Zeitschrift für Deutschkunde“, Hennig Brinkmann „Grundfragen der Stilgeschichte“ w zesz. 9 i 10 tego samego czasopisma, Dr. Johannes Hagemann „Voikwerdung und Muttersprache“ w zesz. 11 i 12 „Zeitschrift für deutsche Bildung“. — Większą obiektywnością odznaczają się artykuły o treści literackiej jak np. artykuł Adolfa Potthoffa pod tyt. „Das Novellenwerk von Paul Ernst“ i Walthera Hofstaettera „Rede auf Josef Ponten“ w zesz. 9 „Zeitschrift für Deutschkunde“, Eugena Maysera „Der Willensgehalt nationaler Dichtung und ihre Interpretation“, H. W. Keima „Friedrich Hebbels deutsche Art und Kunst“ i Pirmina Biedermann „Zur Sprachform Kolbenheyers“ w zesz. 10 „Zeitschrift für Deutschkunde“. — Polemiczny charakter nosi artykuł Dr. Arthura Hübnera, profesora uniwersytetu w Berlinie, pod tyt. „Die Dichter und die Gelehrten“, umieszczony w zesz. 12 „Zeitschrift für deutsche Bildung“, w którym autor występuje dość ostro przeciw różnym prądom, dążącym do zatrudnienia poetów w uniwersytetach w celu ożywienia germanistyki. — Niemniej ciekawe są dwa artykuły w zesz. 12 „Zeitschrift für deutsche Bildung“, z których dowiadujemy się, że Niemcy narodowo-socjalistyczne noszą się z zamiarem założenia „urzędu językowego“ (Sprachamt), któryby rozstrzygał w sposób decydujący i ohowiązujący spory językowe. Jest to artykuł dr. Hermanna Christiansa „Deutsches Sprachamt?“ oraz profesora uniwersytetu dr. Friedricha Panzera „Möglichkeit und Aufgaben eines Reichsamtes für die deutsche Sprache“.

Przeglądając niemieckie czasopisma neofilologiczne, można zauważyć, że pod wpływem narodowego socjalizmu nauce jęz. angielskiego a zwłaszcza kulturze angielskiej poświęca się o wiele więcej miejsca niż nauce jęz. francuskiego. Literatura angielska i angielska forma życia zawiera według zdania neofilologów niemieckich pod wieloma względami więcej właściwości czysto germańskich, niż literatura niemiecka i niemieckie życie społeczne. Takie zdanie wyraża Max Deutschbein w artykule „Die Aufgaben der englischen Philologie im neuen Staat“, znajdującym się w zesz. 6 „Die neueren Sprachen“. Deutschbein stawia ideał wychowawczy Milтона za wzór dla wychowania dzisiejszej młodzieży niemieckiej, będąc zdania, że on odpowiada najbardziej psychicznie narodowi niemieckiego. Jest on z tego powodu za przekształceniem niemieckich uniwersytetów na wzór uniwersytetów angielskich. Kulturoznawstwo powinno w nowym państwie zajmować inną pozycję, niż to było dotychczas. Przytoczę zdanie autora o kulturoznawstwie w nauce jęz. obcych, chociaż nie podzielam wszystkich jego poglądów: „So wird auch gerade die Kulturkunde in dem Neuen Staat und in der neuen Erziehung ihren Platz behaupten können, allerdings nicht mehr in dem Sinne, dass wir sozusagen die fremde Kultur in uns aufnehmen, sie verstehen (was wir nicht können, vor allen Dingen aber nicht der Schüler) um, wie es so schön gesagt worden ist, an dem Gegensatz der fremden Kultur uns auf unser eigenes Wesen zu besinnen, unser eigenes Wesen zu gestalten. Die Besinnung auf unser eigenes Wesen und die Gestaltung desselben wird in dem Sinne erfolgen müssen, dass wir an den objektiven Leistungen des deutschen Geistes zur Selbstentwicklung und zur Selbstersteigerung kommen werden. Es ist ein grosser Irrtum gewesen zu glauben, über die fremde Kultur hinweg zu einem deutschen Kulturbewusstsein gelangen zu können“. „...Wir müssen uns immer dessen bewusst bleiben, dass unsere ganze Kraft und Liebe doch der Heimat und unserem Deutschtum gehört, dass wir das Fremde wohl in seiner Art unter Umständen



schätzen lernen werden, namentlich dann, wenn sich in dem fremden Kulturgut die Ewigkeitswerte der Menschheit zeigen, aber wir müssen uns stets bewusst hleiben, dass es sich nie darum handeln kann, dass unsere Liebe und Leidenschaft in dieser Fremdheit aufgeht“. — Zagadnieniu nauce jęz. obcych jest poświęcony jeszcze jeden artykuł w tym samym zeszycie, napisany przez Fr. Oeckel „Zum neusprachlichen Bildungsziel“. Oeckel jest zdania, że nie powinno się już mówić o „Kulturkunde“, lecz o „Volkheitskunde“, która daje się sprowadzić do jednego pytania, mianowicie: „Welches ist der Wesenskern des fremden Volkstums für uns Deutsche?“

Warszawa

Dr. Jan Piprek

## PRZEGLĄD CZASOPISM.

Zeitschrift für Deutschkunde. Jahrgang 1933. Heft 8.  
Inhalt:

Gustav Neckel, Germanen und Kelten. — Kurt Krippendorf, Grundsätzliches zur Neugestaltung des Deutschunterrichts. — Richard Eichenauer, Deutschunterricht und Rassenkunde. — Karl Kofler, Otto Gmelins Erzählung „Konradin reitet“ im deutschen Unterricht Schrifttum über Erziehung und deutschen Unterricht: 1. Theo Herrle, Pädagogik. — 2. Hans Heinrich Schmidt-Voigt, Sprachunterricht. — 3. Walther Hofstaetter, Sprachliches Gestalten. — 4. Ewald Geissler, Sprecherziehung. — 5. Ernst Weber, Lesen. — 6. Walther Hofstaetter, Literaturunterricht. — 7. Werner Hofman u. a., Empfehlenswerte Bücher für die Schüler. — 8. Paul Ueding, Kunst und Kunstbetrachtung. — 9. Hermann Kügler, Volkskunde. — 10. Fritz Piersig, Musikgeschichte und Musikerziehung. — 11. Walther Hofstaetter, Geschichte und Verwandtes. — 12. Moritz Durach, Das Auslandsdeutschtum. —  
Neophilologische Monatschrift. 4 Jahrg. Heft 10. Oktober 1933.  
Inhalt:

Louis Wille, Der Gruppenunterricht im Französischen. — Kurt Schwedtko, Französische Kulturpropaganda in Osteuropa. — Wilhelm Bolle, Shakespeare im Rahmen der Bildungsarbeit der höheren Schule.  
Kleine Beiträge:

Karl Schmidt, Das neusprachliche Gymnasium im Dritten Reich. —  
Revue de l'enseignement des langues vivantes.  
Sommaire:

Nr. 8 — 9 — 10. Août — Sept. — Oct.

H. Loiseau, Quelques aspects du problème des Langues vivantes en 1932 — 1933. — Notes et documents.

Nr. 11. Camille Pitollet, La questions du latin „Sine fine“. — Raoul Cadot, Les traits moraux de la mer dans l'oeuvre de Joseph Conrad.

Nr. 12. Ch. M. Garnier, Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais. — H. Loiseau, Goethe et les Juifs. —  
Modern Languages.

Contents:

Vol. XV Nr. 1. October 1933.

Notes et observations: S. G. Parkis, Luigi Pirandello. — A. C. Smith, The Gramophone in Modern Language Teaching: An Experiment. — S. Hemsley, The Direct Method and French Life and Thought. — Cloudesley Brereton, International Federation of Modern Language Teachers: Meeting of Committee. — T. V. Benn, Recent American Work on Modern Language



Teaching Problems. — Autumn Tour of „Comédiens de Paris“. — H. V. Groves, Travel Notes. — Weltklub Union, 3-rd Congress. — Vol. XV. Nr. 2. December.

Notes et observations: Annual General Meeting 1934: Draft Programme. — C. H. Chase, The M. I. A. Library. — A. A. Jack, The Influence of Present — Day Linguistic Theory on Methods of Teaching Modern Languages. — F. A. Hedgecock, French at the First School Certificate Examination: M. L. A. Trial Examination in French. — Proposed New Holiday Course ad Paris. — University of Liverpool Summer School of Spanish. — J. P. Ibeuit, Service Volontaire International. — H. V. Groves, Travel Notes. —

## SPRAWY P. T. N.

Zarząd Główny P. T. N. odbył na jesieni zebranie plenarne, na którym ułożono plan pracy na cały b. r. szkolny i poruszono szereg spraw aktualnych. Między innymi postanowiono zorganizować wspólnie z Instytutem Francuskim i przy poparciu Min. W. R. i O. P. szereg wykładów w jęz. francuskim, nadto urządzić poszczególne zebrania Koła Warszawskiego, a w lutym zwołać Zjazd Okręgowy Warszawski.

Z poszczególnych Kół bardzo niewiele nadeszło sprawozdania a i te często nie są właściwie sprawozdaniami z Kół, ile raczej z działalności pedagogicznej poszczególnych członków w niektórych szkołach. Takie sprawozdanie przesyłali nam z Lidy p. Elma Firtog Tode i p. Baczevska, Z. Pińskicrówna z Mołodeczna. Jest to praca b. pożyteczna, lecz Zarządowi Głównemu chodziłoby raczej, co Koła Neofilologów w danej miejscowości robią dla własnego pogłębienia wiedzy, a zwłaszcza i uświadomienie sobie celów, zadań i istoty nowych metod pracy przy radykalnych zmianach programów, jakie obecnie mają miejsce. Ze tej pracy jednak Koła nie zaniedbały, świadczą odpowiedzi otrzymane na ankietę ministerjalną w sprawie nowego programu nauczania języków obcych. Niektóre Koła odbyły na ten temat specjalne zebrania i nadesłały odpowiedzi do Redakcji Neofilologa, a mianowicie: Okrąg Śląski 3 odpowiedzi (w sprawie jęz. francuskiego 2 i 1 jęz. niemieckiego i 1 angielskiego), Kolo w Kaliszu (1 ogólna), Łódź i Lublin. Nie możemy omawiać poszczególnych odpowiedzi, zwrócimy tylko uwagę na najbardziej charakterystyczne momenty. A więc w odpowiedziach Koła Śląskiego przebiega troska o stosunek do kultury i narodowości niemieckiej, który to stosunek należałoby zdaniem autora odpowiedzi podkreślić na Kresach Zachodnich, gdzie dotąd panuje kult niemieczyzny. Poza to większość uważa, że o wynikach jeszcze za wcześnie mówić, nie mając doświadczenia i nie mogąc się oprzeć na podręczniku, którego dotąd nie ma. Niektórzy wyrażają obawę, czy wobec celów praktycznej znajomości języka obcego ilość godzin przeznaczona na ten cel jest dostateczna. Wszystkie te sprawy będą omawiane jeszcze na łamach „Neofilologa“. Pożądane są zwłaszcza uwagi członków P. T. N. w rubryce „z praktyki dla praktyki“.

„Fédération Internationale des professeurs de Langues Vivantes“ P. T. N. stara się utrzymać kontakt z Federacją, aczkolwiek tym razem na Kongres w Paryżu nie mogło wysłać swego przedstawiciela. Otrzymałszy natomiast „Compte rendu“ Komitetu, który odbył swe posiedzenia 16, 17 lipca u. r. Działalność poszczególnych agend, jak widzimy ze sprawozdania, nie jest zbyt ożywiona, do czego głównie przyczynia się kryzys i niemożność perjodycznego zbiegania się. Ważne są jednak dla nas bardzo dwie sprawy, omawiane na tym zebraniu, mianowicie sprawa „Centre de relevationnements“ (p. M. Zdanowicz) (Mnsée Pédagogique, Paris 29 rue d'Ulm, salle 109) i „Livres d'enseignements“, w którym Komitet zwraca się do wszystkich stowarzyszeń poszczególnych krajów o nadesłanie tytułów (autorów, wydawców etc.), a także krótkich streszczeń książek, we wszystkich językach, któreby można polecić młodzieży do czytania.



## SPRAWOZDANIE KOŁA WARSZAWSKIEGO.

W okresie sprawozdawczym odbyło się jedno plenarne zebranie, dyskusyjne nad najważniejszymi sprawami, związanymi z nowymi programami. Dyskusję wagali p. dr. Grzebieniowski i p. dr. J. Piprek przy licznych współudziale członków.

Zapowiedziany na jesień zjazd okręgowy został odłożony na początek lutego 1934 r., ponieważ ogół nauczycielstwa był zajęty zagadnieniem realizacji nowego programu.

Sekcja Szkolnictwa Średniego Związku Nauczycielstwa Polskiego zorganizowała pod kierunkiem naukowym P. T. N. kurs ustrojowo-programowy dla romanistów i germanistów. Wielu członków P. T. N. wzięło udział w tym kursie.

Z inicjatywy Instytutu Francuskiego przy poparciu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozpoczął się w grudniu cykl wykładów z zakresu współczesnej kultury francuskiej.

Program opracowała p. instruktorka Nieniewska wraz z p. Jungmauem i Zarządem Koła Warsz. oraz dokooptowanymi członkami P. T. N.

Dotychczas odbyły się 3 wykłady p. Francastel, 5, 7 i 9. XII: L'art français au XIX siècle — L'impressionisme, la moderne école de Paris, les arts décoratifs oraz wykład p. Strowskiej — Le mouvement regionaliste et les tendances littéraires.

Dalsze wykłady rozpoczną się 22. I 1934 r.

## BIBLIOGRAFJA.

- Seillière, E.: Sur la psychologie du romantisme français. (Les essais crit. 38.). P.: Nouv. Revue crit. 15.—
- Sur la psychologie du romantisme allemand. (Les essais crit. 39.). P.: Nouv. Revue crit. 15.—
- Becker, H.: Das Deutsche Neuwort. Eine Wortbildungslehre. 1933. 105 S.) 8°. Kart. RM. 3.60; Lw. 4.50.
- Brackmann Albert. Deutschland und Polen, Beiträge zu ihren geschichtlichen Beziehungen, 279 s. 17 Abbildungen auf Tafeln, 8 Karten 1933, Lw. M. 6.—. (R. Oldenberg, München-Berlin).
- (4. Dr. Max Vazmer, Der deutsche Einfluss in der polnischen Literatur; 5. Dr. J. Nadler, Adam Mickiewicz, deutsche Klassik, deutsche Roman-
- Engel, Pepi: Der dramatische Vortrieb in Goethes „Torquato Tasso“. (Nebst Beilage. Halle: Niemeyer 1933. 77 S., 2 Taf.; S. 79—101. gr. 8° (F) = Bausteine zur Geschichte d. dt. Literatur. 33. 3.60.
- Fränkel, R.: Der fremdsprachliche Unterricht in der neuen Erziehung. 1933. (49 S.) 8°. Quelle n. Meyer, Leipzig. RM. 1.60.
- J. W. Cunliffe: English Literature in the Twentieth Century — The Macmillan Company — 341 pp. Dol. 3,60.
- Howard Francis Seely: On Teaching English. The American Book Company. New York, 391 pp. Dol. 1,60.
- Festschrift, Theodor Siebs zum 70. Geburtstag, 26. Aug. 1932, hrsg. von Walther Steller. Breslau: Marcus 1933. XVI, 489 S., 1 Titelb. gr. 8° = Germanistische Abhandlungen, H. 67. 25.—. (Bojunga, Klaudius: Hochsprache u. Höhere Schule. 1.—. Haberlaudt, Arthur: Lebenskreise als ein Forschungsziel d. Volkskunde. 1.—. Hammerich, (Louis) L.: Über d. dt. Verbum in s. Entwickl. —35. Havers W(ilhelm): Ein Beitrag zum Thema: Volkskunde u. Sprachwissenschaft. —35.





- Hecht, Friedrich: Gerhart Hauptmann. 1.— Heckel, Hans: Zu Begriff u. Wesen d. literarischen Rokoko in Deutschland. 2.30. Laufer, Otto: Arbeitsrythmus u. Liederrythmus in d. dt. Volkskunde. 1.— Nehring, Alfons: Anruf, Ausruf u. Anrede. 3.—
- Hérancourt, W.: Die Darstellung des englischen Nationalcharakters in John Galsworthys „Forsyte Saga“. Eine psychol. Unters. 1933. (111 S.) gr. 8°. RM. 4.50.
- Holle, Rudolf: Die Literatur der Gegenwart in preiswerten Ausgaben. Ein Nachweis, zsgest. Mit e. Einf. von Johann Georg Sprengel. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1933. 42 S. gr. 8°. Best. Nr. 6520. —80.
- Hübner, W.: Didaktik der neueren Sprachen. 2., verb. Aufl. 1933. (XI, 244 S.) gr. 8°. Lw. RM. 7.75.
- Kulberg, Werner: Verschollenes Sprachgut und seine Wiederbelebung in neuhochdeutscher Zeit. Ein Beitr. zur dt. Wortforschg. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1933. 66 S. 8° (S.) Best. Nr. 6504 = Frankfurter Quellen und Forschungen zur germ. u. roman. Philologie. H. 4. 2.—
- Lenhartz, Rolf: Die lyrische Einlage bei Theodor Storm. Ihr künstler. Sinn im Aufbau d. Novelle. Bonn: Röhrscheid 1933. 111 S. gr. 8° = Mnemosyne. H. 14. 4.20.
- Lersch, Eugen: Französische Sprache und Wesensart. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1933. 304 S. gr. 8° Best. Nr. 5740. Hlw. 7.40.
- Mönch, Walter: Frankreichs Dichtung von der Renaissance zur Gegenwart im Spiegel geistesgeschichtlicher Probleme. Berlin: Ebering 1933. 51 S. gr. 8° = Denkform u. Jugendreihe. Nr. 13 = Romanische Studien. H. 35. nn. 2.80.
- Rosenthal, B., Dr.: Der Geniebegriff des Aufklärungszeitalters (Lessing und die Popularphilosophen). Berlin: Ebering 1933. 215 S. gr. 8° = Germanische Studien. H. 138. nn. 8.40.
- Schneider, Herman: Vom Wallenstein zum Demetrius. Untersuchgn zur stilgeschichtl. Stellg. u. Entwickl. von Schillers Drama. Stuttgart: Kohlhammer 1933. VI, 104 S. gr. 8° = Tübinger germanistische Arbeiten. Bd. 18. M. 7.50.
- Schümmer, K., Dr., u. Dr. M. Beermann: Philosophische Lektüre und bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht. Frankfurt a. M.: Diesterweg; Marburg: Elwert'sche Verlh. 1933. 108 S. (Rheinische Beiträge zur Durchführung d. Schulreform in d. neueren Sprachen. H. 9/10). M. 4.40.
- Soltan, Jens, Dr.: Die Sprache im Drama. Berlin: Ebering 1933. 126 S. gr. 8° = Germanische Studien. H. 139. nn. 5.—
- Prof. Dr. Johann Georg Sprengel: Der Staatsgedanke in der deutschen Dichtung, vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Broschiert RM. 4.80, in Leinen RM. 6.—
- Stark, Georg: Deutsche Bildkunst im deutschen Unterricht. München: Kösel et Pustet, Abt. Schulwiss. Verl. (1933). 229 S. 8° (S.). Hlw. 4.80.
- Weber, Walter, Dozent: Methodik des Deutschunterrichts mit Ausländern. (Tl. 1.) Wolfenbüttel: Heckner 1933. VH, 139 S. 8°. 4.50; geb. 5.50.
- Weiserberg, L.: Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur. Tl. 1. 1933. (96 S.) 4°

#### KSIĄZKI NADESLANE:

- Dr. E. Schulz zur Wiesch: Die phonetische Handzeichenmethode für den englischen Unterricht. 1934. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
- Josef Gelhard: Reifeprüfungstexte. 1933. Weidmannsche Buchhandlung.

Następny numer będzie poświęcony nowym programom. Między innymi ukażą się artykuły prof. Blachowskiego, Cieślińskiego, Jungmana i in. Redakcja prosi o artykuły do rubryki: „Z praktyki dla praktyki“.



# KSIAŻNICA-ATLAS

WARSZAWA

ul. Nowy Świat 59

Telefon 223-65

L W Ó W

ul. Czarnieckiego 12

Telefon 30-52

p o l e c a

## NOWOŚCI WYDAWNICZE

### I. BIBLIOTECZKA ANGIELSKA

Zł. gr.

1. H. G. Wells—The Country of the Blind and other Stories 3.—

2. F. H. Burnett—Little Lord Fauntleroy . . . . . 5.40

w druku:

3. O. Wilde—The Happy Prince . . . . .

w opracowaniu K. Jastrochówny

4. B. Shaw—The Dark Lady of the Sonnets . . . . .

w opracowaniu Dr. T. Grzebieniowskiego

### II. BIBLIOTECZKA NIEMIECKA

Serja II.

40. Hebbel—Agnes Bernauer . . . . . 3.—

41. Ponten—Der Meister . . . . . 2.50

#### Dalsze tomiki w przygotowaniu!

Serja I-sza obejmuje wydania klasyków: Goethego, Schillera, Lessinga, czytane w szkole—nowele Eichendorffa, Chamissa, Eytha, Droste, Hülshoff, Ebner-Eschenbach i innych.

Szczegółowe katalogi na żądanie!

III. Benni—Gramatyka angielska . . . . . 2.60

„ —Ortofonja angielska . . . . . 1.20

„ —Wymowa francuska . . . . . 1.40

„ —Ortofonja niemiecka . . . . . 1.40

„ —Podręcznik angielski . . . . . 3.15

Ciesielska-Borkowska—Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny . . . . . 8.40

Cieśliński-Koźmiński—La France au travail . . . . . w druku

Jakóbiec—Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy . . . . . 2.—

Kwiatkowski—Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych (Biblioteka Pedag.-Dydakt. T. X) 2.50

Mayzlówna—Metodyka nauczania gramatyki języka obcego 3.90

Piątek—Jak uczyć języka niemieckiego na stopniu najniższym 2.—

Ryniewicz—Gramatyka języka francuskiego . . . . . 0.75

„ —Zwięzły podręcznik języka francuskiego . . . . . 1.80

Zagajewski—Zwięzła gramatyka niemiecka . . . . . 0.90

„ —Gramatyka języka niemieckiego . . . . . 2.10

„ —Deutsches Lesebuch für Handelsschulen . . . . . 4.20

Zagajewski i Tomanek—Wzory i tematy niemieckiej korespondencji handlowej . . . . . 2.45

IV. E. Romer:—Deutschland und die Nachbarländer. Podz. 1:1.000.000. Rozmiary 128 x 93 cm. podklejono na płótnie z walkami . . . . . 40.—

V. J. Chmaj i K. Zagajewski: 10.000 słówek niemiecko-polskich 1931. VIII. Str. XVI—128 . . . . . 3.60

