

016995

1935. 6.

016995

STYCZEŃ - MARZEC 1935

ZESZYT 1

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK VI



NAKŁADEM

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
KRAKÓW - LWÓW - WARSZAWA - POZNAŃ - WILNO

KOMITET REDAKCYJNY: Prof. Dr. Andrzej Tretiak, Dr. Jan Piątek, Jadwiga Kołodzka i Prof. Feliks Jungman.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: — Sekretariat Generalny P. T. N. Jadwiga Kołodzka, Warszawa, Natolińska 5, tel. 895-76.

Wychodzi raz na kwartał: Nr. 1 w końcu marca, Nr. 2 w końcu czerwca (przed wakacjami), Nr. 3 w końcu października i Nr. 4 w końcu grudnia.

Numer pojedynczy 2 zł. 50 gr. Członkowie P. T. N. otrzymują czasopismo bezpłatnie.

Składka członkowska wynosi 8 zł. rocznie, za którą członkowie otrzymują „Neofilologa” natomiast prenumerata (dla gimnazjów, stowarzyszeń i t. p.) wynosi 10 zł. rocznie.

T R E Ś Ć :

Z. LEMPICKI: Po pięciu latach 1-3. J. MORAWSKI: Refaire! Mot d'ordre français 4-22. A. TRETIAK: John Galsworthy: Saga o Forsyte'ach 22-41. R. W. A. MASSEY: Studium kultury obcych narodów w szkołach angielskich 41-43. ST. CIESIELSKA-RORKOWSKA: Metodyka wypracowań piśmiennych w językach obcych nowożytnych 43-53. J. KOŁUDZKA: Nauka języków obcych nowożytnych w szkołach średnich 53-56. J. PIPEK: Metoda pracy na tle nowych podręczników z szczególnym uwzględnieniem zagadnienia dramatyzacji i aktualizacji 56-60. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Jak czytałem w kl. H. W. Duriana „Kai aus der Kiste” (H. Friedländer) 61-62. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: J. Grzegorzewski: Język niemiecki w szkole handlowej, Dr. K. Zagajewski i Dr. W. Gottlieb: Das Kaufmännische Schriftverkehr, Dr. A. Dąbrowski: Deutscher Handelsbriefverkehr in Lehre und Beispiel (H. Friedländer) 63-65. Juljus v. Twardowski: Goethe und Polen, Polen und Goethe (H. Sternbaeb) 65-67. L. Olschki: Literatury romańskie wieków średnich (St. Glixelli) 67-70. Trzaska, Evert i Michalski: Dictionnaire français - polonais par Bernard Hamel, P. Kalina: Słownik podręczny cz. II (F. Jungman) 70-72. Rachunek działalności P. T. N. za rok 1934 73. Przegląd czasopism 74-75. Bibliografia 75-76. Ogniska metodyczne 76-78. Sprawy P. T. N. 78-79. Wspomnienie pośmiertne 80

S O M M A I R E :

Après 5 années. J. Morawski: Refaire! Mot d'ordre français. A. Tretiak: John Galsworthy: Forsytes Saga. B. W. A. Massey: L'étude de la culture étrangère dans les écoles anglaises. St. Ciesielska-Borkowska: La méthode des exercices écrits dans les langues modernes. J. Kołodzka: L'étude des langues modernes dans les écoles secondaires. J. Piprek: La méthode du travail et nouveaux manuels. Essais et expériences. Compte rendu des livres. A travers les revues. Bibliographie. Les cercles méthodiques. Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes. Necrologie.

016995

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY:

PROF. DR. ANDRZEJ TRETIAK, FELIKS JUNGMAN, JADWIGA KOLUDZKA
DR. JAN PIĄTEK

ROCZNIK VI

ROK

1 9 3 5

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

1 9 3 5

016995

S P I S R Z E C Z Y

ARTYKULY I ROZPRAWY

	Str.
Ciesielska-Borkowska St.: Metodyka wypracowań piśmiennych w językach obcych nowożytnych	43
Ehrman A.: Deutsche Kulturkunde in der 7 und 8 Klasse	241
Friedländer M.: Literatura obcojęzyczna w wydaniach szkolnych	237
Goldwasser A.: Francuska gwara uczniowska	178
Grundman K.: Das Zerrbild Biedermeier	213
Grzebieniowski T.: Propoganda kultury angielskiej	232
Heinemanówna E.: Rola podręcznika w nauczaniu	173
Helsztyński S.: Kontakt z poetami moderny. Przybyszewski w Niemczech	81
Kołudzka J.: Nauka jęz. obcych nowożytnych w szkołach średnich	53
Koźmiński L.: Nauczanie jęz. francuskiego w kl. I Liceów handlowych	113
Landy H.: Korelacja w nauczaniu jęz. franc. w kl. VII i VIII	117
Łempicki Z.: Po pięciu latach	1
Massey B. W. A.: Studjum kultury obcych w szkołach angielskich	41
Morawski J.: „Refaire“	4
Nikiel A.: Nauczanie gramatyki jęz. niemieckiego w gimnazjum	165
Piprek J.: Metoda pracy na tle nowych podręczników	56
Piprek J.: Neue Strömungen in der deutschen Dichtung der Gegenwart	96
Tretiak A.: John Galsworthy: Saga o Forsyte'ach	22
Tretiak A.: Kompozycja dramatu „Pippa passes“ H. Browninga jako wyraz epoki	145
Zipper A.: Jak powstało polskie wydanie zbiorowe dzieł poetyckich Schillera	93

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

Jak czytałem w kl. II Duriana „Kei aus der Kiste“ (H. Friedländer)	243
O stosowaniu gier towarzyskich przy nauczaniu gramatyki niemieckiej (H. Popert)	183
Protokóły lękeyjne (M. Friedländer)	246
„Reportaż i wywiad“ (J. Klinghoffer)	244

SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

Basler O. Dr.: Der grosse Duden (T. Mikułowski)	259
Cieślińska O. — H. Nieniewska: Le Français travaille (St. Ciesielska-Borkowska).	250
Czerny S. i F. Jungman: Bon sourire et en avant (J. Mańkowska)	184
Czterolecie Neofilologii w Uniwersytecie Jagiellońskim (S. Helsztyński)	261



Friedländer M.: Lektura obcojęzyczna w szkole średniej (H. Sternbach)	Str. 258
Grzegorzewski L.: Jęz. niemiecki w szkole handlowej. — Zaga-jewski K. i Gotlieb W.: Der Kaufmännische Schriftverkehr — Dąbrowski A.: Deutscher Handelsverkehr (H. Friedländer)	63
Grzegorzewski L.: Język niemiecki w szkole handlowej i w gimnazjum (S. Stendig)	192
Hamel B.: Dictionnaire français (F. Jungman)	70
Jones D.: An Outline of English Phonetics (T. Grzebieniowski)	194
Köhler F.: Luftfahrt und neusprachlicher Unterricht (J. Piątek)	257
Łempicki Z. i G. Elgert: Deutsch (J. Klinghoffer)	186
Olschki L.: Die romanischen Literaturen des Mittelalters (S. Glixelli)	67
Paungartner B.: Salzburg (S. Stendig)	260
Piprek Jan Dr.: Unser zweites deutsches Buch (M. Heroldowa)	251
Rose H.: Próba nowego ujęcia i stosowania poglądu w nauczaniu języków obcych (Z. Skorski)	191
Saunowa I.: Der deutsche Einfluss auf die Entwicklung der literarischen und ästhetischen Theorien Mickiewicz's bis zum Jahre 1830 (H. Sternbach)	123
Serwaes T.: Jahr der Wandlung (S. Helsztyński)	196
Der Sprach-Brockhaus (T. Mikułowski)	195
Tetzner L.: Der Fussball — Vicki Baum: Jape im Warenhaus. — A. Schitzler: Der Blinde Geronimo (J. Steinowa)	129
Trylogja językowa: Der grosse Duden (A. Kreusler)	193
Twardowski Juljus von: Goethe und Polen, Polen und Goethe (H. Sternbach)	65
Wartburg W. von: Französisches etymologisches Wörterbuch (J. S. Clément)	121
West M. P. u. Endicott J. G.: 1. The Method English Dictionary. 2. How to use the Method English Dictionary (J. Piątek)	254
Zorn W. u. Zellmer E.: — Real English (T. Grzebieniowski)	194

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Angielskie czasopisma (I. Peplowska)	129
Francuskie czasopisma (F. Jungman)	131, 263
Niemieckie czasopisma (J. Piprek)	132, 264

BIBLIOGRAFJA

Książki	75, 137, 199, 267
Czasopisma	74, 136, 197, 267
Książki nadesłane	143, 207

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

Kasowanie jęz. angielskiego i francuskiego	206
Kurs wakacyjny w Monachium (St. M.)	272
Paszporty ulgowe	143
Pomnik Marszałka Piłsudskiego	207
Zjazd Międzynarodowy Federacji nauczycieli jęz. obcych w Brukseli (H. Nieniewska)	205

OGNISKA METODYCZNE

Str.

W Warszawie, jęz. franc. (F. J.), niemieckiego (J. K.)	76
W Wilnie	77
W Warszawie jęz. franc. (F. J.)	140
W Łucku, jęz. franc.	141
Przedstawienie międzyszkolne w jęz. niemieckim w Lublinie	141
Okręg Śląski (S. Mazurkówna)	202
Grupa metodyczna jęz. franc w Lublinie (W. H.)	204
We Lwowie, ognisko jęz. franc.	271

SPRAWY P. T. N.

Delegacja P. T. N. u p. Wiceministra Chylińskiego	80
Koło Neofilologów w Lublinie	79
Koło Mławskie	272
Koło Warszawskie	142
Z Koła Warszawskiego	205
Kongres w Brukseli	142
Z Okręgu Śląskiego	272
Od redakcji	143
Rachunek działalności P. T. N. za r. 1934	73
Sprawozdanie z działalności Mławskiego Koła Neofilologicznego	205
Zjazd Okręgowy w Krakowie	142
Zjazd Okręgowy Warszawski	78
Zarząd Główny	272

SPIS ALFABETYCZNY WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Ciesielska-Borkowska St. — 43, 250	Landy Henryka — 117
Clément J. S. — 121	Łempicki Zygmunt — 1
Erhman Alfred — 241	Mańkowska Janina — 184
Friedländer Henryk — 61, 63	Massey B. W. A. — 41
Friedländer Michał — 237, 246	Mazurkówna Stefanja — 202
Glixelli Stefan — 67	Mikułowski Tadeusz — 195, 259
Goldwasser Adam — 178	Morawski Józef — 4
Grundman K. — 213	Nieniewska Halina — 205
Grzebieniowski Tadeusz — 194, 232	Nikiel Antoni — 105
W. H. — 204	Peplowska Irena — 129
Heinemanówna Ella — 173	Piątek Jan — 254, 257
Helsztyński Stanisław — 81, 196, 261	Piprek Jan — 56, 96, 132, 264
Heroldowa Marja — 251	Popert Hanna — 183
F. S. — 76, 160	Skorski Zygmunt — 191
Jungman Feliks — 70, 131, 263	St. M. — 272
Klinghoffer Józef — 186, 244	Stendig Samuel — 192, 260
Kołodzka Jadwiga — 53	Steinowa Jadwiga — 129
Koźmiński Leon — 113	Sternbach Herman — 65, 123, 258
Kreusler A. — 193	Tretiak Andrzej — 22, 145, 209
J. K. — 76	Zipper Albert — 93

016995
NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK VI

STYCZEŃ – MARZEC 1935

ZESZYT 1

PO PIĘCIU LATACH

Pięć lat to okres czasu zapewne niewielki, ale w warunkach, w jakich dziś przeważnie się pracuje, nawet dosyć spory. W chwili obecnej, kiedy na skutek trudności gospodarczych bardzo wiele około nas się wali i chyli ku upadkowi, podjęto w Polsce myśl zorganizowania ruchu neofilologicznego. Śmiało rzucona inicjatywa spotkała się odrazu z bardzo przychylnym przyjęciem. Zwołano zjazd, który przeszedł najśmielsze oczekiwania, powołano do życia Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, które miało być już trwałą próbą organizacji ruchu neofilologicznego w Polsce. Członkowie tego Towarzystwa schodzą się i dyskutują ze sobą na temat różnych zagadnień, związanych z neofilologją i z nauczaniem języków obcych. Wynik takiej dyskusji jest niewątpliwie bardzo cenny, ale nie wszyscy przecież mogą w niej brać udział. Chodziło odrazu o to, ażeby działalność Towarzystwa pozostawiła po sobie także i jakieś trwałe ślady. To też przystąpiono — wzorem innych państw — do wydawania czasopisma neofilologicznego w Polsce.

I oto już „Neofilolog“ ma poza sobą pięć lat.

To jest pewien sukces. I sukces nawet wcale poważny. Tak trudno jest dzisiaj w Polsce prowadzić i rozwijać pracę organizacyjną w jakiegokolwiek dziedzinie. Ludzie są dosyć zniechęceni trudnościami materialnymi, które zwłaszcza nauczycielom ostatnio dały się dość dotkliwie we znaki. Do tego przychodzi i u nauczycieli inna trudność, a mianowicie ogromne przeciążenie zajęciami, które wychodzą poza zakres normalnych obowiązków nauczania i wychowywania młodzieży. Fakt, że w tych ciężkich warunkach nauczycielstwo polskie garnie się do wspólnej i systematycznej pracy nad sobą, jest dowodem wielkiej żywotności moralnej i wysokiego poziomu umysłowego naszego nauczycielstwa.

Wydawanie „Neofilologa“ przypadło na czas, kiedy w teorii nauczania języków nowożytnych po dłużejletnich dyskusjach i polemikach



kach, ustaliły się już pewne, poglądy. Jest to okres zwycięstwa niewątpliwego metody bezpośredniej oraz zwycięstwa nastawienia kulturowego lub duchownawczego nad dążeniem do osiągnięcia samej tylko wprawy językowej. Pomimo jednak tego zwycięstwa celów, środki pozostawiają jeszcze bardzo wiele pola do dyskusji. Rozwinęła się też ona wcale bujnie na łamach naszego czasopisma.

Sytuacja neofilologii w Polsce była w tym okresie — podobnie jak zresztą i sytuacja innych przedmiotów nauczania szkolnego — o tyle specjalna, że wypracowano właśnie nowe programy i przystąpiono do ich realizacji. W tych właśnie warunkach czasopismo fachowe poświęcone dydaktyce specjalnego przedmiotu nabrało wagi szczególnej. Nie mogło być jego celem krytykowanie ustalonych wytycznych programu, ale omówienie prób realizacji tych programów. Jesteśmy dopiero w pierwszej fazie tej realizacji i właśnie w tym drugim lustrum, otwiera się przed „Neofilologiem” bardzo ważne pole działania.

*

Coraz bardziej nauczanie szkolne wiąże się dziś z życiem, jego prądami i zadaniami. Nie znaczy to bynajmniej, ażeby opanował je płytki utylitaryzm. Wprost przeciwnie świadczy to, iż wychodzi ono poza krąg dawania uczniom wiadomości pożytecznych i przydatnych a pragnie ich prowadzić ku celom poważniejszym i sferom wyższym. Tak jest i w neofilologii. Nie zaniedbuje ona oczywiście strony języka utylitarnej, gdyż chce dać uczniowi znajomość tego języka, chce go wprowadzić w zrozumienie słowa pisanego i mówionego. Ale bynajmniej do tego się nie ogranicza. Nie czyni też — jak to dawniej bywało — przeskoku od niezmiernie rozwiniętej nauki o przedmiotach życia codziennego do wyżyn literatury. Prowadzi ucznia stopniowo od tych przedmiotów ku coraz szerszym kręgom życia i wyższym jego poziomom, ażeby dać mu możliwie pełny obraz rzeczywistości danego narodu, wprowadzić w życie duchowe tego narodu i w jego kulturę. Z tem łączą się także i pewne cele wychowawcze, gdyż przecież na takim materiale kulturalnym można pokazać wiele wartości kształcących ducha.

Taka praca wymaga bardzo poważnego przygotowania nauczyciela. Uniwersytet nie zawsze jest w stanie mu je dać. Neofilologia uniwersytecka z nielicznymi wyjątkami tkwi jeszcze przeważnie w zainteresowaniach językowych i literackich. Brak jest natomiast należytego uwzględnienia tego kręgu kulturalnego. Coraz większe czyni się w tym kierunku wysiłki. Ale tu właśnie otwiera się szerokie pole do samokształcenia czy też dokształcenia nauczyciela. Przedewszystkiem zetknięcie bezpośrednie. Jest to dziś powszechnie uznane, że dobrym nauczycielem języka obcego może być tylko taka jednostka, która kulturę narodu stanowiącego przedmiot jej nauczania poznała i znajomość z nią od czasu do czasu odnawia. Bo cóż z tego, że ktoś był we Francji przypuśćmy przed wojną, skoro nie zna Francji

powojennej. Odnosi się to do wszystkich krajów. Tu praca nauczyciela napotyka na niemałe trudności, gdyż nie zawsze ma ku temu środki, a gdy je nawet zbierze, napotyka na liczne trudności, choćby w uzyskaniu paszportu zagranicznego. Zetknięcie bezpośrednio posiada wartość bardzo wielką, ale zagadnienia jeszcze nie rozwiązuje.

Koniecznym jest dalsze i ciągle studjum kultury danego narodu. To oczywiście wymaga książek, te książki trzeba kupować, to nie jest rzecz tania, to pociąga za sobą wydatek. Wyposażenie naszych bibliotek szkolnych jest skromne, tak, iż nauczyciel nie zawsze ma możność zaopatrzenia się w te książki, których potrzebuje, a i sam nie zawsze jest w możności je nabyć. We wszystkich krajach słyszy się dużo narzekania na trudności w zdobywaniu nieodzownej pomocy do nauczania. Tu właśnie otwiera się także bardzo poważne zadanie przed czasopiśmem. Każdy, kto na tej czy innej drodze, na bezpośredniej lub nawet pośredniej, zdobył jakieś wiadomości, winien je poprzez czasopismo przekazać ogółowi kolegów. W ten sposób „Neofilolog” stanie się organem wzajemnego wzbogacenia kultury neofilologicznej w Polsce.

*

Jeśli spojrzymy okiem wstecz na tomy, które wyszły, na ten pięcioletni wysiłek, możemy stwierdzić z zadowoleniem, że nie było prawie dziedziny neofilologicznej, któraby na łamach „Neofilologa” nie znalazła opracowania. Były to zapewne jeszcze pierwsze dosyć nieśmiałe kroki. Świadczą one jednak o żywym i coraz żywszym zainteresowaniu naszego nauczycielstwa zarówno zagadnieniami przedmiotu nauczania, jak i sposobu nauczania. Ukazały się na łamach czasopisma i oryginalne artykuły naukowe i artykuły sprawozdawcze, zarówno z prac naukowych, jak i dydaktycznych. Dzieleno się też na łamach tego czasopisma wynikami doświadczeń w zakresie nauczania i ten dział cieszył się specjalną popularnością.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że nie udało się jeszcze zrealizować wszystkich celów, jakie Towarzystwo postawiło redakcji pisma a redakcja sobie. Da się to uskuteczyć tylko na drodze bardzo żywego kontaktu z ogółem nauczycieli neofilologów poprzez okręgi i koła. „Neofilolog” nie chce stać ponad ruchem neofilologicznym w Polsce, ani obok tego ruchu, ale wśród niego. Pragnie on pośredniczyć pomiędzy dążeniami neofilologii zagranicą a w Polsce, pragnie dawać obraz ruchu neofilologicznego w Polsce, skupiać podniety i rozdzielać sugestje. Pragnie się stać żywym odbiciem myśli neofilologicznej w Polsce.

Pięcioletnie doświadczenie pozwala nam patrzeć z ufnością w przyszłość i żywić nadzieję, że zadanie to uda nam się spełnić dla dobra szkoły polskiej, które wydawnictwo nasze ma przede wszystkim na oku.

REFAIRE!

*Mot d'ordre français*¹⁾.

Mesdames, Messieurs.

Vous avez été sans doute intrigués par le titre bizarre que j'ai donné à ma conférence d'aujourd'hui. Rassurez-vous: je ne vous ferai pas un cours sur la conjugaison du verbe *faire* et de ses composés, car j'aime à croire que vous la connaissez. Je ne vous ferai pas non plus une étude historique dans le genre de celle d'un romaniste suédois, Rydberg, qui a publié, voilà une quarantaine d'années, une monographie imposante sur le développement de *f a c e r e* dans les langues romanes. Sans doute, nous autres philologues nous ne regardons pas les mots du même oeil que les laïques. Un mot nous en dit quelquefois plus long qu'une phrase ou qu'un livre. Nous nous efforçons de restituer son passé, de l'examiner dans ses rapports avec l'état moral, politique et social d'un peuple, de connaître ses vicissitudes à travers le Temps et l'Espace. En un mot, nous tâchons de lui faire dire ce qu'il est et ce qu'il était avant; les nuances variées dont il s'est enrichi au cours des siècles, et qui lui font comme une physionomie, un miroir où se reflète l'âme de tout un peuple²⁾.

Mais pourquoi, dans cet amas de vocables révélateurs, avoir choisi le mot „refaire“ plutôt qu'un autre? Qu'y a-t-il donc de si intéressant dans ce mot pour le qualifier de „mot d'ordre français“? Je ne sais pas quand ni comment l'idée a germé dans mon esprit, de prendre ce mot, d'apparence si banale, pour point de départ d'une conférence sur la mentalité française. Il en est de ces mots comme de certaines idées qui surgissent tout à coup des bas-fonds de notre subconscience. Quelquefois, elles ne résistent pas à l'examen froid de la réflexion: ce sont des idées préconçues, des idées mort-nées, des idées sans lendemain. Mais il arrive aussi que ces idées — venues on ne sait d'où — ne soient que le fruit d'une germination lente et obscure, d'un travail de synthèse inconscient. Celles-là nous illuminent soudain, comme un éclair révèle au voyageur nocturne des paysages insoupçonnés, et lui fait regretter sa brusque disparition. Le voilà replongé dans la nuit avec, pour seul guide, un vague contour de paysage à la rétine.

Voilà comment le mot „refaire“ s'est révélé à moi. Essayons de voir s'il résiste à l'épreuve de la raison froide, s'il peut se défendre. Je n'ai pas la prétention, je le répète, de „refaire“ l'histoire de ce mot quoiqu'il m'y invite lui-même. Mais il est indispensable, pour les déductions que je vais en tirer, d'en définir le sens³⁾. Citons d'abord quelques exemples susceptibles d'illustrer les divers emplois du mot „refaire“:

On *refait* une vieille maison; le maçon *refait* un mur endommagé, le menuisier *refait* des armoires, des chaises et des tables; la cuisinière *refait* de la viande en la faisant revenir sur la braise. L'enfant *refait* ses devoirs scolaires, et l'auteur *refait* son ouvrage. L'oiseau *refait* ses plumes, le cerf, son bois, l'homme, sa barbe, la femme, son visage. Il y a un vieux proverbe qui dit: „A uue femme et à une vieille maison il y a toujours à refaire“. On dit aussi que „la robe *refait* l'homme“. Pendant la guerre mondiale, on rêvait de *refaire* la carte de l'Europe, et maintenant quelques diplomates songent à la „rerefaire“. On *refait* aussi les cartes à jouer, quand on les redonne⁴⁾. L'homme malade ou fatigué *se refait*, ou *refait sa santé*. On *refait* une fortune, un voyage, des connaissances ou des amis. Parfois, on *refait sa vie*; mais on ne peut pas se refaire soi-même.

On refait donc ce qui est mauvais, défait, rompu, ruinée (par ex. la santé), gâté, usé, démodé. Quelques-uns passent leur vie à faire, à défaire et à refaire. Mais, que le mot signifie „remettre à neuf“ ou „remettre en état“, „réparer“ ou „raccorder“, „rétablir“ ou „rajuster“, „arranger“ ou „améliorer“, „recommencer“ ou „renouveler“ — car le mot *refaire* peut signifier tout cela, et autre chose encore, — ce qui est essentiel pour notre point de vue c'est que ce verbe implique deux notions fondamentales: une notion de *continuité*, puisque l'objet refait reste, au moins en partie, le même qu'auparavant, et une notion de *changement*, de création, qu'exprime le mot *faire*. On pourrait aussi bien substituer à l'idée de continuité celle de *conservation*, et à l'idée de changement celle de *progrès*. Car quand on „refait“ une chose, ce n'est pas pour la détériorer, mais pour l'améliorer ou du moins l'accommoder au goût du jour; l'amélioration, comme le progrès, pouvant être imaginaire. L'action de *refaire* se présente donc comme un compromis entre l'esprit de conservation et l'esprit de progrès, entre le respect de la tradition, et le désir de la nouveauté. De toute façon, qu'on l'interprète d'une manière ou d'une autre, le mot *refaire* n'implique pas un changement radical (dans ce cas, on dira „changer de fond en comble“), mais un changement partiel, mesuré, conditionné, un changement *relatif* qui ne marque pas une solution de continuité avec ce qui fut, mais un redressement, un rajustement, un renouvellement.

Nous pouvons aller plus loin, transposer, par exemple, ces idées au moral. Chaque changement, comme chaque action, demandant un effort, et quelquefois même de la hardiesse, l'on peut dire que dans l'action de *refaire* — qui est un changement partiel, non-consommé — la prudence s'allie à la hardiesse, produisant un *mélange de prudence et d'audace*, où celle-ci est contrôlée, surveillée par celle-là; donc une hardiesse tempérée, circonspecte, ou, si vous aimez mieux, une prudence courageuse et qui ne dégénère pas en paresse.

D'autre part, cette prudence n'est souvent qu'une sage *économie*. En refaisant un objet on n'y change que ce qui était mauvais, usé, démodé ou désordonné, tout en laissant subsister ce qui en est bon ou peut encore servir. Ainsi la bonne ménagère qui de ses vieilles franges se refait une robe nouvelle, ou le mécanicien, l'ingénieur, qui pense d'abord à utiliser les pièces d'une vieille machine pouvant encore servir. La prudence et l'esprit de conservation se ramènent ainsi à une sage économie qui se résume en cette parole: „Ne pas détruire sans nécessité“. Tout l'art de *refaire* consiste à savoir se qu'il faut laisser et ce qu'il faut changer.

Cela, chacun l'entend à sa manière. Les architectes du moyen âge, pour construire les basiliques chrétiennes, utilisaient, quand ils le pouvaient, les pierres des temples payens. Les divisions ecclésiastiques de la Gaule se superposèrent aux provinces romaines, comme les routes de France coïncident, encore aujourd'hui, avec les anciennes voies romaines. Ce qui caractérise le Languedoc d'aujourd'hui, c'est cette ligne ininterrompue de villes qui s'y succèdent sur la même route, y apparaissant à chaque fin d'étapes: Perpignan, Narbonne, Béziers, Montpellier, Nîmes: or, tel était, d'après C. Jullian, l'aspect que présentaient déjà ces terres il y a 2000 ans sous les Romains, il y 25 siècles sous les Celtes, les Ibères et les Ligures: dès lors le Languedoc était une série de bourgs, échelons d'une même route. Peut-on s'étonner si la France „dont tant de villages possèdent une histoire qui remonte plus haut que l'époque romaine, et parfois plus haut que l'époque celtique“ exigeait qu'on respectât les formes du passé jusque dans les problèmes techniques de la reconstruction des régions dévastées? ⁵⁾.

Le progrès se heurte, à chaque pas, à la résistance du passé qu'aucun Français ne voudrait renier. On ne se résigne qu'à peine à détruire les vieilles maisons délabrées, et on a attendu 40 ans pour achever le percement du boulevard Haussmann. On n'a pas eu, par contre, le courage d'abattre la Tour Eiffel qui, toute laide qu'elle est, a ses „Amis“ qui la protègent; faute de mieux, on y a installé un poste de la T. S. F. Pendant la Révolution, on a converti les églises en temples, quitte à faire graver sur leurs frontons les mots: „Liberté, Egalité, Fraternité“. Les Républicains n'ont pas songé à effacer de leurs drapeaux le blanc des Bourbons, pas plus que les rois n'ont effacé des ponts de Paris les *N* gigantesques de l'Empereur. Et de même que l'ancien amphithéâtre de Nîmes sert aujourd'hui à des courses de taureaux et à des représentations cinématographiques, on a pensé à utiliser les vieilles catacombes de Paris pour une nouvelle ligne du métro.

On pourrait multiplier ces exemples à l'infini. On change tantôt la façade, tantôt la destination de l'objet qu'on refait (voyez l'histoire du Panthéon), tantôt l'ordonnance de ses parties. Quel-

quefois, c'est le nom seul qui change. Dans les vieux quartiers de Paris, on a changé les noms des rues principales, tout en laissant subsister leurs noms historiques ou ceux des rues qu'elles ont remplacées. Quand on pense au sens étymologique du mot *conservateur* — qui conserve, — on voit que les Français, comme les femmes, ne se résignent à rien perdre. N'est-ce pas un Français qui a trouvé la formule: „Rien ne se perd — rien ne se crée“? Et n'est-ce pas un Français aussi qui a dit: „Plus c'est différent, plus c'est la même chose“?

Or, les mêmes tendances se manifestent dans le domaine de la vie intellectuelle, sociale et politique de la France. Toute la culture française est, à notre avis, déterminée par le jeu de deux forces qui quelquefois s'opposent, mais qui, surtout, s'influencent ou se contrebalancent. Ce sont l'idée de la *tradition* et l'idée du *progrès*, donc un élément *stable* et un élément *dynamique*, le premier assurant la continuité, le second la progressivité des phénomènes qui se succèdent. Envisagée de ce double point de vue, la civilisation française se présente comme une marche continue vers le progrès et le perfectionnement; mais, en même temps et à un degré plus élevé encore, comme la conservation et l'accroissement d'un héritage. D'après Charles Maurras, „la civilisation est d'abord un capital; elle est ensuite un capital transmis“. Et Curtius⁶⁾, commentant cette parole, ajoute: „Pour nous (Allemands), la culture opère suivant une loi de substitution: elle ressemble à une succession de constructions spirituelles dont chacune vient prendre la place de celle qui l'a précédée. Le Français, lui, se refuse à une telle conception de l'histoire, où il ne découvre que dispersion et discontinuité. Pour lui, le courant de la civilisation entraîne dans ses flots toutes les richesses accumulées du passé“. C'est ce même sentiment qu'exprime G.-E. Husson⁷⁾ lorsqu'il écrit: „C'est un irrésistible besoin qui nous pousse à la représentation de notre passé, si lointain qu'il soit... Puiser dans le passé pour nos besoins moraux, telle est bien, en effet, la mission de celui qui fait profession d'historien. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer l'histoire de France: on la *refait* sans cesse, mais pour l'accommoder à de nouveaux sentiments, bien plus que pour en remanier la teneur documentaire“.

Je n'ai pas besoin d'insister sur ce caractère de la culture française. Tout le monde sait l'importance que les Français attachent à leur passé. Ce passé n'est jamais submergé par le présent; il reste toujours vivant parce que la France n'entend rien abandonner de ces conquêtes et expériences acquises au cours des siècles. Vous vous rappelez la réflexion d'Auguste Comte: „L'humanité est composée de morts et de vivants. Les morts sont de beaucoup les plus nombreux. Ce sont eux qui gouvernent; nous leur obéissons“. Le culte des morts, l'amour du passé et l'attachement au sol natal, cette

triple religion a été maintes fois professée en France, non seulement par des historiens⁸⁾, et des nationalistes comme Maurice Barrès (qui l'a résumée dans la devise: „la terre et les morts“), mais aussi par des sceptiques⁹⁾ et libre-penseurs. On dirait que les Français puisent dans leur glorieux passé je ne sais quelle force morale et résistance pour faire face aux exigences de l'heure présente. Ils y cherchent aussi des leçons de prudence et de modération. Avant de s'engager dans des voies nouvelles, ils scrutent le passé, ils consultent leurs ancêtres. Rousseau, qui fut pourtant un des plus grands réformateurs de l'humanité, a, lui aussi, rendu hommage à la sagesse ancestrale. Dans son *Eloge de Rollin*, il a dit:

L'histoire est un théâtre, un spectacle nouveau,
Où tous les morts, sortant de leur tombeau,
Viennent encor sur une scène illustre
Se présenter à nous dans leur vrai lustre...
Là, retraçant leurs faiblesses passées,
Leurs actions, leurs discours, leurs pensées,
A chaque état ils reviennent dicter
Ce qu'il faut fuir, ce qu'il faut imiter...
Rois, magistrats, législateurs suprêmes,
Princes, guerriers, simples citoyens mêmes,
Dans ce sincère et fidèle miroir,
Peuvent apprendre et lire leur devoir.

„Le Français — dit Curtius¹⁰⁾ — vit beaucoup plus intensément que nous parmi les souvenirs du passé. Nous voyons dans le passé l'histoire d'un devenir; le Français y contemple la présence d'une tradition“. Sans doute; et pourtant il ne s'enferme pas dans ses traditions. Ce qu'il désire c'est de raccorder le présent et l'avenir avec le passé. Aussi bien, l'histoire de la culture française est un continuel *refaire*. Comme l'oiseau qui refait ses plumes, comme le phénix renaissant de ses propres cendres, la France se renouvelle à chaque instant de son histoire.

Sans doute, il y a dans chaque Français un sceptique enclin à „mettre en doute les valeurs les moins discutées, les gloires les plus authentiques, les principes le plus solidement établis“, et qui trouve partout à *redire*. Mais, même en doutant de tout, ne doit-on pas douter davantage de ce qui n'est pas que de ce qui est? Or, le Français est trop réaliste pour ne pas comprendre que ce qui existe — quand même il ne serait pas parfait — est peut-être meilleur de ce qui pourrait exister. „Il y a grand doute — écrit Montaigne — s'il se peut trouver si évident profit au changement d'une loi reçue, telle qu'elle soit, qu'il y a de mal à la remuer“¹¹⁾. Nous avons dit que le Français, audacieux dans sa pensée, est prudent dès qu'il s'agit de traduire ses idées ou paroles en actes. Les solutions „radicales“ ont toujours effrayé les esprits bien pensants en France. Le doute français n'est pas non plus une forme du nihilisme — il n'y arrive

que par accident — , mais un effet de son *sens de relativité*, qui s'oppose à l'esprit d'absolu¹²⁾. On n'admet alors que le doute salutaire qui recrée ou améliore et qui d'ailleurs est à la base de tout progrès. Car chaque progrès se fonde sur le doute. Quand on *défait*, c'est pour *refaire*.

Descartes doute pour arriver à une certitude nouvelle; il fonde la croyance sur le doute. Pascal doute pour mieux croire („Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais trouvé“); ayant trouvé Dieu, Pascal cherche encore. Le cas de Montaigne est plus complexe; il semble pourtant, à le lire, que sa foi confinait au doute¹³⁾. On peut dire qu'en général le doute et la foi sont intimement unis dans la pensée française. Et si, dans la définition que nous avons donnée du mot „refaire“, nous remplacions le mot „courage“ par *foi* — car pour agir, pour créer, il faut non seulement du courage, mais encore de la foi — et le mot „prudence“ par *doute*, nous dirions que l'ardeur de la foi en France est généralement tempérée par le doute. Ennemi du doute absolu qui répugne à son bon sens, le Français se méfie aussi de la „foi aveugle“ dont il craint de devenir dupe.

Quant aux boutades occasionnelles, où se manifeste le côté négatif de l'esprit gaulois, il ne faudrait pas leur attribuer plus d'importance qu'elles ne méritent. Heureusement que la guerre des idées ne fait pas tant de victimes qu'une guerre véritable. Dans celle-là, les „décapités“ — s'ils n'ont pas mérité l'arrêt de mort — finissent par ressusciter dans une nouvelle gloire. Je ne vois pas que les attaques de Voltaire contre la Pucelle d'Orléans aient nui à sa gloire. Elle est sortie victorieuse de toutes les attaques, et maintenant son auréole rayonne, plus belle que jamais, sur le pays qui l'a vu naître et qu'elle a tant aimé...

Pour qui étudie les dispositions foncières de l'esprit français, une observation s'impose tout d'abord. Je veux parler de ce que Curtius appelle le „caractère secondaire de la civilisation française“. Voici son raisonnement: „Les Gaulois romanisés ont repris à leur compte une culture toute formée et déjà nettement définie. C'est pourquoi leur civilisation conserve un caractère „secondaire“, un aspect „dérivé“. Mais il ne faut pas oublier que la civilisation romaine est, elle-même, une culture de type secondaire, qu'elle est née de l'adoption du monde intellectuel de la Grèce, et de son adaptation au peuple italique. La civilisation française est donc *secondaire à la deuxième puissance*. Ce caractère se manifeste non seulement dans sa littérature, mais encore dans ses moeurs, dans son sentiment national et dans ses croyances religieuses“¹⁴⁾ Curtius avoue pourtant que ce „caractère secondaire“ a eu pour contre-partie une acquisition positive inestimable: „La France pent *revivre*¹⁵⁾ en elle-même Rome et l'antiquité“. Ce caractère secondaire de la

civilisation française n'implique donc point une infériorité vis-à-vis de la culture antique. Et c'est pourquoi j'aimerais voir remplacer l'épithète „dérivé“ par „refait“, mot élastique qui, grâce à ses nuances multiples, résumé mieux le caractère complexe de la civilisation française, que le mot „dérivé“, lequel ne tient pas compte suffisamment de la profonde originalité de cette civilisation, prise dans son ensemble.

Suivre un idéal, ne veut pas dire l'imiter servilement; on peut réaliser le même idéal — grec ou romain — par des voies et moyens différents. En disant que les Français *ont refait* l'antiquité classique, on reste, ce me semble, plus près de la vérité. Car le mot „refaire“ — nous l'avons vu — outre l'idée de continuité, comporte celle du renouvellement, du rajeunissement. D'après Littré, *refaire* peut même signifier „faire, même pour la première fois, une chose analogue à une chose qui a déjà été faite“. Or, si le siècle de Louis XIV rappelle le siècle d'Auguste, les différences dans les moeurs et coutumes, dans la vie religieuse et sociale des deux pays, sautent aux yeux, tant elles sont considérables. Les classiques français n'ont pas seulement imité les anciens. Ils les ont interprétés, chacun à sa guise, selon leurs penchants et tempéraments individuels; ils les ont accommodés, adaptés au goût de leurs contemporains; ils les ont arrangés, modernisés, christianisés, ou simplement s'en sont inspirés. Déjà les poètes de la Pléiade avaient rempli le vase antique d'une essence nouvelle, foncièrement nationale. Les grands classiques français, tout en profitant de l'expérience de la Renaissance, ont parfait cette oeuvre de nationalisation, où l'idéal antique se mariait aux exigences des modernes. En refaisant l'idéal antique, on a souvent *mieux* fait, on a surtout *autrement* fait que n'avaient fait les anciens. Ainsi, quelques écrivains ont encore enchéri sur l'idéal romain, comme Corneille qui a tellement exalté les vertus héroïques des anciens que Saint-Evremond a pu dire de lui: „Il fait mieux parler les Grecs que les Grecs, les Romains que les Romains, les Carthaginois que les Carthaginois ne parlaient eux-mêmes“. D'autres, comme Racine, ont humanisé l'héroïsme romain, en se rapprochant de l'idéal grec, ou bien ils ont su raviver et embellir les vieux récits en y ajoutant cette grâce et fantaisie que nous admirons dans les fables de Lafontaine.

Certes, la civilisation française est „secondaire“ en ce sens qu'elle ne vient „qu'en second“, qu'elle trouvait un terrain déjà bien labouré et préparé où pouvait s'épanouir librement sa propre culture littéraire. Mais, loin d'y perdre le moins du monde, elle n'en est sortie que plus riche et plus variée. —

On s'est plu aussi à mettre en parangon les deux capitales, Rome et Paris. „La Rome antique et le Paris moderne — a-t-on dit — sont les deux seuls exemples d'un phénomène unique: tout d'abord métropo-

les politiques d'un grand Etat, ces villes se sont assimilées la vie nationale et intellectuelle de leur pays; puis, accroissant encore leur rayonnement, elles ont fini par devenir un centre de culture internationale pour l'ensemble du monde civilisé. Ni Londres ni Vienne, ni Berlin ne peuvent prétendre à une pareille destinée". „A Paris seulement et à Rome, l'on se sent vivre au centre d'un univers humain" — remarque de son côté F. Gregorovius, l'historien de la ville de Rome. Pourtant, comme l'observe Curtius¹⁶⁾, le sens profond et l'âme de ces deux villes sont bien différents. Et il cite les paroles d'un critique anglais qui a noté avec beaucoup de finesse: „Paris n'incarne ni l'esprit romain de puissance et de domination, ni l'idée romaine de durée éternelle. Son universalité, résulte de phénomènes historiques plus récents. C'est l'esprit latin, s'exprimant sous la forme du goût dans un univers déjà civilisé, et conquérant le monde, non par une volonté virile, mais par une puissance de séduction féminine. Paris restera la métropole de la civilisation moderne aussi longtemps que la culture saura apprécier l'élégance, que l'énergie rejoindra les raffinements de la pensée, et que la gloire trouvera son complément dans le plaisir".

Plus récemment, un jeune écrivain italien et brillant essayiste, Léo Ferrero, dans un livre intitulé *Paris, dernier modèle de l'Occident*¹⁷⁾, a essayé de démontrer, que la Ville-lumière est la synthèse des civilisations athénienne et romaine: „Paris —dit-il — a accompli le miracle que semblait démentir la science sociale: fondre la civilisation athénienne et la civilisation romaine". Il m'est impossible — vu le peu de temps qui me reste — de donner une analyse détaillée de ce livre et de discuter les idées fécondes qu'il contient. Je me bornerai donc à rappeler les définitions que l'auteur donne de ces deux genres de civilisation.

Les civilisations athéniennes se fondent sur l'esprit d'examen et l'imagination. L'esprit d'examen et l'imagination provoquent le désordre, et le désordre affine l'intelligence. „Les hommes apprennent surtout à réfléchir; leur succès tient à la finesse avec laquelle ils pénètrent les secrets et comprennent le mécanisme de la société. Ils sont révolutionnaires, cosmopolites, capables de concevoir des principes, féroceement factieux". Au contraire, les civilisations romaines se fondent sur le sens moral et sur une division de l'esprit en compartiments distincts. Le sens moral, ces compartiments de l'esprit où les facultés et les penchants de l'homme se développent sans jamais se mêler l'un à l'autre, contribuent à établir et à maintenir l'ordre, et l'ordre incite à ne pas réfléchir. „Les hommes apprennent à se conduire en tenant compte des intérêts collectifs et des droits de chacun; l'ordre permet à la plupart d'entre eux de vivre sans s'expliquer le mécanisme de la vie sociale. Ils

sont conservateurs, conquérants, sensibles à l'idée du Droit, loyaux dans la lutte des partis¹⁸).

Si nous appliquons ces deux définitions à la civilisation parisienne, nous nous voyons en présence de deux séries de phénomènes, qui se contre-balancent: d'un côté, *l'esprit athénien*, c'est-à-dire individualisme, soit de la liberté, libre examen, imagination, esprit révolutionnaire—causes du désordre; de l'autre côté, *l'esprit romain*, c'est-à-dire collectivisme, passion d'obéir (ou de servir), sens, moral, discipline, respect de la tradition, du droit et de l'autorité—causes de l'ordre. On pourrait ajouter à la première série la grâce et le goût, qualités plutôt athéniennes que romaines, mais qui, évidemment, ne sont pas chez les Français un héritage de la Grèce. Ce n'est pas du reste non plus la pensée de Ferrero qui attache au mot „esprit“ un sens plus général, dégagé de toute idée ethnique. C'est une question de tempérament, non de race. Ainsi, les Italiens, peuple artiste et anarchique par excellence, quoique Latins, ont cependant l'esprit athénien; et les Anglais, qui ne sont pas Latins, semblent être le modèle même de l'esprit romain. N'oublions pas pourtant que les Français sont aussi de souche celtique, et que les Gaulois tout au moins, qui peuplaient anciennement le pays, semblent bien avoir eu des affinités spirituelles avec les Grecs.

Ainsi, si l'on s'en rapporte aux portraits que les historiens tels que Pausanias, Polybe, Diodore, Plutarque, César nous ont tracés des vieux Gaulois, on est porté à attribuer à des hérédités gauloises l'inconstance, la mobilité et la recherche des nouveautés, le sens de l'initiative, les élans brusques, la vantardise, soit des nuances de tempérament qui concordent assez bien avec „l'esprit athénien“ et qui ont pu, pour cette raison, servir de trait d'union et créer des liens de sympathie entre les Français et la Grèce, quand celle-ci leur fut révélée. J'incline à penser que le goût français qui était encore d'une qualité médiocre chez les Gaulois — comme en témoignent les „gauloiseries“ des vieux fabliaux — s'est épuré et affiné au contact de la Grèce. Il y a de l'Aristophane dans Molière et du „sel attique“ dans l'esprit français, cette fine fleur de l'esprit gaulois. Le Celte qui sommeille dans le Français de race *s'est refait* sur le modèle grec.

Il y a donc dans chaque Français un Grec et un Romain (plus ou moins conscient), un poète et un prosateur, un peintre et un géomètre, un penseur et un homme d'action. Au fond, on a toujours su cela. Victor Hugo a réconcilié l'hellénisme et le latinisme dans une formule qui répond en même temps aux aspirations populaires: „La France est de la même qualité de peuple que la Grèce et l'Italie. Elle est athénienne par le beau, et romaine par le grand. En outre elle est bonne“. Et si le Français est audacieux dans ses paroles, mais prudent et réfléchi dans ses actes, c'est parce que

l'imagination athénienne est bridée, chez lui, par l'esprit romain qui l'empêche de prendre le mors aux dents comme un cheval qui s'emballé. Individualiste, le Français finit toujours par se soumettre à l'autorité. La liberté elle-même, il ne la conçoit pas sous la forme de l'anarchie, mais dans les cadres d'une cité de citoyens libres. „Le Français, pris en masse, est conservateur“, a dit Anatole France.

Mais la Révolution, direz-vous, ne marque-t-elle pas une rupture complète avec le passé? Comment la concilier avec votre théorie du „refaire“, et que devient l'esprit romain dans tout cela? Eh bien, les récents travaux sur la Révolution française (A. Aulard, A. Sorel, J. Bainville et d'autres) tendent de plus en plus à démontrer que cette révolution, non plus que le romantisme français, n'a pas été une rupture totale avec le passé, et que le principe de la continuité ne s'est pas démenti même aux grands tournants de l'histoire de France. Sans dire que la Révolution n'eût pas été possible sans l'humanisme et la complicité de la noblesse éprise des nouveautés philosophiques, les républicains n'ont fait que poursuivre, au nom de la souveraineté du peuple, la politique extérieure de l'ancien régime, savoir la lutte contre la maison d'Autriche et la conquête de la frontière du Rhin. D'une manière générale, la Révolution et Napoléon I ont parfait l'oeuvre de la centralisation, entreprise par les rois de France, dans le domaine de la langue, des coutumes, de la civilisation. Les différents régimes qui se sont succédé depuis, les luttes entre le libéralisme bourgeois et le radicalisme socialiste, les changements enfin dans la constitution, marquent seulement — si l'on y met le recul nécessaire — autant de tentatives pour rétablir l'équilibre après la grande secousse révolutionnaire, et pour trouver la forme ultérieure d'un gouvernement qu'on réforme sans cesse¹⁹).

Les théoriciens allemands vont encore plus loin dans cette interprétation de la Révolution française. Ainsi pour le comte Keyserling la France est une nation tellement conservatrice que, même lorsqu'elle fait la révolution de 89, c'est „pour bien maintenir l'équilibre existant“. Encore que cette thèse ait trouvé l'appui d'un conservateur français qui voit en 89 une manifestation de „l'esprit de vieillesse“, elle est trop paradoxale, pour qu'on puisse l'accepter sans preuve²⁰). Quant à Ferrero, il distingue deux sortes de révolutions; les révolutions révolutionnaires et les révolutions conservatrices. Les premières sont accomplies, au nom d'un principe nouveau, par un peuple qui veut *renouveler* l'ordre établi de la société; les secondes sont accomplies par un peuple qui veut *défendre* les principes existants contre qui les attaque, et ses propres droits, contre les abus du pouvoir. Sans doute: „il arrive souvent que les révolutions révolutionnaires se contractent en révolutions conservatrices, et que les révolutions conservatrices s'étendent

jusqu'à devenir des révolutions révolutionnaires: la nécessité de défendre le pouvoir, l'engrenage des faits, les passions que la guerre civile rend plus intenses, l'emportent sur la volonté des hommes". Toujours est-il — l'histoire de l'Italie et de l'Angleterre le prouve — que „les révolutions révolutionnaires prévalent dans les civilisations athéniennes et que les révolutions conservatrices prévalent dans les civilisations romaines". Or, Paris, civilisation athénienne et romaine à la fois, a accompli des révolutions révolutionnaires et conservatrices. „Les Parisiens sont des révolutionnaires. Ils n'hésitent pas, quand il le faut, à attaquer les vieux mythes et les vieux principes et à en concevoir de nouveaux: ils ont l'esprit d'examen et l'imagination". Cependant, les Parisiens sont aussi des conservateurs. Aux transports révolutionnaires s'oppose la ténacité conservatrice, la „stabilisation", l'esprit romain. Car, „seul l'esprit conservateur et romain peut obliger les révolutionnaires à respecter, dans une certaine mesure, la continuité séculaire d'efforts, qui constitue la forme et le patrimoine d'un pays"²¹). Le radicalisme se heurte à la résistance de la tradition, de l'esprit romain. Il en résulte une lutte entre ces deux forces qui se termine, généralement, par un compromis. C'est ce qui a fait dire à Guizot: „Le progrès, quand on est sorti de l'ordre, c'est de rentrer dans l'ordre". Et le Grec, épris de liberté, redevient alors Romain²²). Ou, pour citer encore les paroles de Ferrero: „L'homme qui se croit né d'hier et ne subordonne pas son action à l'ensemble des résultats obtenus par les générations précédentes, n'a jamais accompli une oeuvre durable. Un passé existe comme un appui et comme une charge, et l'ordre nouveau établi par une révolution doit être comparable à la beauté de ces églises et de ces édifices que les architectes, pendant la Renaissance, construisaient avec de vieilles pierres déterrées".

Donc: „Paris peut être révolutionnaire *parce qu'il est conservateur*". Et les Parisiens „ont accompli une véritable révolution parce qu'ils ont poursuivi l'oeuvre centralisatrice de l'Ancien Régime, *parce qu'ils ont osé ne pas tout refaire*"²³). Et voilà où j'en voulais venir.

Dans le domaine littéraire, comme dans le domaine social, la France est à la fois le pays des révolutions audacieuses et du conservatisme endurci. Et, ici encore, comme partout, chaque révolution est suivie d'une réaction, d'un choc en retour, d'une réassimilation au goût et à la tradition nationale. Je n'en veux pour preuve que le romantisme. Le romantisme français a été souvent assimilé à la Révolution; on a vu dans celle-ci la source de celui-là, ou du moins on a cru que Révolution et Romantisme étaient en leur essence identiques. C'est ainsi que Maurras a pu écrire: „Quelle que soit la complexité de leurs origines historiques, tous deux pro-

cèdent logiquement d'un même principe subversif, que désigne plus exactement que tout autre le terme d'individualisme: le Romantisme c'est la révolution, c'est-à-dire l'individualisme dans l'art; la Révolution c'est le romantisme, autrement dit l'individualisme dans les moeurs et dans la cité". Il est certain que le Romantisme a été au commencement une réaction contre le classicisme, comme la Révolution a été une réaction contre la monarchie absolue. Il est vrai aussi que dans le classicisme et le romantisme théoriques se révèlent deux côtés de l'esprit français: d'un côté le goût de l'ordre, le respect de l'autorité — de l'autre, l'esprit frondeur, rebelle à toute dictature, politique ou littéraire, le goût de la liberté, de l'individualisme, de l'anarchie même. Mais cela, c'est de la pure théorie. En pratique, les deux tendances ne s'opposaient pas. Le romantisme n'a pas aboli le classicisme; il l'a engagé dans de nouvelles voies, il a trouvé de nouvelles sources d'inspiration, il a élargi l'idée du Beau.

Le Romantisme comme la Révolution ont été préparés de longue date. Tous deux ont eu leurs précurseurs et leurs prémices. Pour la Révolution ce furent les soulèvements des communes au XII-e, les jacqueries au XIV-e, la révolte des basochiens au XV-e, la Ligue au XVI-e et la Fronde au XVII-e siècle. Le Romantisme rejoint de même, à certains égards, le moyen âge français. En plein siècle de Louis XIV, nous trouvons, chez les classiques français les plus authentiques, des éléments romanesques, voire romantiques. Et il y eut de même toujours, sous l'ancien régime, des insoumis qui „se dédommageaient de la servitude apparente que leur imposait la monarchie absolue, par l'indépendance avec laquelle ils disaient les vérités les plus dures aux puissants de la terre". Qu'on se rappelle la fameuse lettre envoyée par Fénelon au Roi-Soleil après la bataille navale de la Hogue: elle contient les accusations les plus graves à l'adresse du monarque. Quant aux nombreuses satires et critiques sociales qui ont paru à la veille de la grande Révolution, je ne retiendrai que le *Mariage de Figaro* dont le refrain: „Tout finit par des chansons" me rappelle cette définition célèbre: „La France est une monarchie absolue tempérée par les chansons" (ce qui — soit-dit en parenthèse — est toujours moins grave qu'un „despotisme tempéré par l'assassinat", comme on a défini la Russie des Tzars après l'assassinat de l'empereur Paul). Ajoutons que le Romantisme comme la Révolution se sont aussi inspirés de l'exemple des autres pays: pour les révolutionnaires ce furent les institutions libérales de l'Angleterre et de la Suisse, pour les romantiques ce furent surtout les littératures anglaise et allemande, dont Mme de Staël, une Suissesse d'origine, avait révélé aux Français l'originalité.

Enfin — et c'est ce qui pour notre point de vue est essentiel —

le Romantisme comme la Révolution ont abouti à une solution moyenne, sorte de compromis entre les deux camps opposés des conservateurs et des libéraux. La Révolution s'est terminée par le triomphe de la classe moyenne, de la bourgeoisie, triomphe consacré par la révolution de juillet (1830) qui établit les principes d'un *progrès modéré* et servit à maintenir l'équilibre du „juste milieu“ entre les deux partis extrêmes de la réaction et du radicalisme de gauche. Pareillement, le Romantisme aboutit à un compromis, à une fusion des deux éléments, classique et romantique, ou du moins à une sorte d'*éclectisme* ou „effort pour choisir parmi les doctrines et les tendances tout ce qui peut survivre et s'accorder dans un fond commun“. Après tout ce qui a été dit à ce sujet par G. Lanson, A. Joussain, R. de Gourmont, R. Fernandez, et surtout par Pierre Moreau — dont le livre sur le *Classicisme des romantiques* est comme la contre-partie de celui d'Emile Deschanel sur le *Romantisme des classiques* — il serait superflu de montrer les liens multiples par lesquels le romantisme français se rattache au classicisme. Pas de romantique en France qui ne soit par quelque côté classique; les „résistances cachées de l'esprit classique“ (Mornet) se remarquent partout. Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo poète, Vigny, Musset, ils sont tous pénétrés, imprégnés de culture classique. Leur rhétorique elle-même procède du classicisme. V. Hugo eut beau déclarer que le Romantisme était le libéralisme en littérature; il s'est bien gardé de tirer les conséquences extrêmes de cette théorie. Dans ses drames, par exemple, il a gardé le mouvement de la tragédie classique: il a respecté l'unité d'action, et quelquefois l'unité du temps et du lieu. Et quand il lui arrive de „disloquer“ l'alexandrin, son premier souci est de „rentrer dans l'ordre“. D'ailleurs, dans la Préface des *Odes et Ballades*, V. Hugo déclare ne connaître, entre les écrivains, qu'une seule distinction valable: celle des bons et des mauvais. Et pourtant, ajoute-t-il, „pendant vingt ans, on ne cesse, entre littérateurs, de se jeter le classique et le romantique à la tête“. — Les romantiques, comme les républicains, se sont arrêtés à mi-chemin; eux aussi *ont osé ne pas tout refaire*, selon la sage maxime de Casimir Delavigne:

„Aimons les nouveautés en novateurs prudents“²⁴).

N'est-ce pas, enfin, Victor Hugo, chef reconnu de l'école romantique, qui a écrit dans la *Fonction du poète*:

De la tradition féconde
Sort tout ce qui couvre le monde,
Tout ce que le ciel peut hénir.
Toute idée, humaine ou divine,
Qui prend le passé pour racine,
A pour feuillage l'avenir.

Et qui, en lisant ces vers, ne se rappellerait le „Chantecler“ de Rostand, ce coq gaulois qui lui aussi ne chante jamais sans plonger ses huit griffes dans le sol de la douce France?

„Alors, mis en contact avec la bonne terre,
Je chante!... et c'est déjà la moitié du mystère,
Faisane, la moitié du secret de mon chant...
Qui n'est pas de ces chants qu'on chante en les cherchant,
Mais qu'on reçoit du sol natal, comme une sève!“

Comme le coq, qui est son symbole, le Français ne peut „chanter“ sans l'inspiration qui lui vient de son sol natal et de son passé, si fécond en idées généreuses et profondes. Toujours et partout, la France veille sur ses enfants: paresseux ou timides, elle les exhorte à se souvenir de leurs glorieux aïeux; trop turbulents, elle les dompte et maîtrise en leur opposant le frein de la tradition qui les empêche de tomber dans les pièges d'un faux progrès, qui est un recul vers la barbarie. Elle aime mieux qu'on la taxe de réactionnaire que si elle devait acheter, à ce prix-là, la réputation d'être le pays le plus avancé du monde. Dans cette prudence se manifeste précisément une des qualités maîtresses du génie français, et qu'on est convenu d'appeler la mesure ou le juste milieu. Car la mesure française, qu'est-ce sinon cette prudence, cette prévoyance qui évite les solutions extrêmes; qui tient le progrès en échec par un sage équilibre entre ces deux forces constantes, équilibre dont le mot *Refaire* me semble l'éloquent symbole? Et cette mesure, cet équilibre est précisément une des causes de la grandeur de la civilisation française.

Me voilà au bout de ma conférence sur *Refaire*. Je n'ai pas, bien entendu, la prétention de vous avoir appris du neuf. Je n'ai fait, en somme, moi-même que „refaire“ ce que d'autres ont dit avant moi, en changeant seulement l'ordonnance des idées et en les présentant du point de vue d'un Verbe²⁵). Aussi bien pourrais-je appliquer à ma conférence les vers de Ronsard:

„Ce qui fut se refait, tout conle comme une eau,
Et rien dessous le ciel ne se voit de nouveau“.

Mais vous aussi, Mesdames et Messieurs, qui m'avez fait l'honneur d'assister à ma conférence, vous n'avez pas fait autre chose; vous avez refait ce que vous avez déjà fait tant de fois: vous m'avez prêté une oreille bienveillante dont je crains, du reste, d'avoir un peu abusé. Ceci, malheureusement, n'est plus à refaire.

E P I L O G U E

En relisant cette conférence telle qu'elle fut prononcée il y a quelques mois, je vois qu'elle aussi aurait besoin d'être „refaite“, ou du moins complétée. Car il est évident qu'une synthèse de ce



genre, enfermée dans le cadre étroit d'une heure, peut à peine prétendre au titre d'essai qu'il serait facile d'allonger indéfiniment. Je me bornerai donc à quelques remarques supplémentaires.

Sur les brisées des Romains. A propos de Rousseau, j'aurais pu aussi rappeler cet aveu de l'auteur du *Contrat social*: „Sans cesse occupé de Rome et d'Athènes, vivant pour ainsi dire avec leurs grands hommes, né moi-même citoyen d'une République, et fils d'un père dont l'amour de la patrie était la plus forte passion, je m'emflammais à son exemple, je me croyais Grec ou Romain...“. Quant aux pierres et aux voies romaines, elles ont été souvent „exploitées“ littérairement. M. E. Mâle a montré comment les poètes français du moyen âge „rendaient aux vieilles routes romaines leur majesté, les embellissaient d'une nouvelle histoire, les aimaient d'un monde de héros, jeunes comme les héros d'Homère“ (*L'Art du moyen âge et les pèlerinages*, dans *Revue de Paris*, 1919, p. 735). Et M. J. Bédier, de son côté, constate: „Tout au long de ces routes... les légendes de chansons de geste sont nichées. Arènes, thermes, arcs de triomphe des Césars, *castra*, *oppida*, devenus „murs aux Sarrazins“, „châteaux aux Sarrazins“, nécropoles gallo-romaines devenues sépultures des barons de Charlemagne, voilà le paysage des chansons de geste“. (*Les Chansons de geste*, dans *l'Hist. de la nation française*, de Hanotaux, t. XII, p. 199). D'une manière générale, „les mêmes voies romaines continuent à servir à des voyageurs, à des princesses, à des armées, à des bannis, à des marchands. Et les expéditions considérables ont souvent leur bagage littéraire. Les princesses de Guyenne mariées aux chefs du Nord amènent des musiciens et des poètes. Les filles des Médicis, en devenant reines de France, italianisent les divertissements poétiques de la cour. La dynastie d'Anjou conduit à Naples, au XIII-e et au XIV-e siècle, quelques écrivains de France. Les Bourbons introduisent certains produits de la littérature classique dans les deux péninsules méridionales“, etc. (A. Counson, *La pensée romane*, I, p. 80). — En parlant de Malherbe, Petit de Julleville remarque que ce poète construisit avec les „pierres“ de Ronsard, une maison moins vaste, simple et harmonieuse de style, solide et commode: „Malherbe en fut l'architecte — conclut-il — mais, encore une fois, ce sont les pierres de Ronsard“ (*Hist. de la littér. franç.*, p. 229). — N'est-il pas curieux que le mot *économie*, appliqué aux ouvrages de l'esprit, soit arrivé à exprimer une qualité? En parlant du rigorisme de la prosodie française, A. Mithouard (*o. c.*, p. 94) fait la remarque suivante: „La monotonie de la coupe, décrétée uniforme, la régularité de la rime voulue sans éclat, un Art Poétique fondé sur le bon sens ne vout en somme qu'à garantir le poème contre le *gaspillage de forces* qui se fait aux virtuosités de la forme et qu'à reporter l'intérêt à la composition“. Ceci nous ramène au rationalisme.

Imagination et raison. E. Lerch a montré que la syntaxe française, basée sur la clarté de la phrase et l'ordre logique de ses membres, n'est pas une qualité originaire de la langue comme telle, mais qu'elle est le résultat des efforts méthodiques d'un petit groupe de grammairiens et d'érudits qui ont su imposer leur volonté à la communauté (voir *Franz. Sprache und franz. Wesensart*, dans *Handbuch der Frankreichkunde*, I^o, p. 88). Ce rationalisme atteint son apogée au XVII^e et au XVIII^e siècle; il correspond à la rationalisation de la littérature (Boileau) et de la philosophie (Descartes). Or, la conclusion de Lerch est confirmée par les expériences des psychologues tels que P. Janet, qui ont constaté que les Français, par suite de leur vive imagination, étaient souvent sujets au „rêve éveillé“. D'une enquête, entreprise par le psychologue E. Jaensch, de Marburg, sur un certain nombre d'élèves français et allemands, il résulte que les premiers sont plus enclins aux visions et aux hallucinations que les seconds. Or, d'après ce savant, le rationalisme français, la tendance de tout ramener à des principes rigides et immuables, serait une *réaction* contre le rôle prédominant de l'imagination dans la vie psychique, et le danger qui en résulte de prendre les apparences pour la réalité. (Jaensch dit: „ein Selbstschutz gegen die übergrosse seelische Plastizität“). Lerch rappelle, à ce propos, une remarque de E. Wechsler qui explique comme suit la défiance des Français à l'égard de la „folle du logis“: „Der Franzose hat das traumhaft-halluzinatorische Erlebnis gerade darum von sich gewiesen, weil er sich der trügerischen Schreck- und Spukgestalten weniger als andere Völker erwehren konnte, weil gerade er von Spuk- und Gaukelbildern sich oft geängstigt, hingerissen und bezaubert fühlte“. Moi-même je me rappelle qu'au temps où j'étudiais à Paris, mes camarades aimaient à blaguer les chimériques, voire les idéalistes, en leur fermant la bouche par un „T'as des visions, mon cher!“ Et si les romantiques affectaient quelquefois cette pose sceptique et ironique que l'on sait, ce fut sans doute pour qu'on ne prit pas leur romantisme trop à la lettre. Ici encore, la Raison, le Bon Sens ont „imposé“ leur frein à l'imagination, à „l'esprit athénien“; et la proportion: „audace — prudence“ reste vraie si l'on remplace ces deux termes par „imagination“ et „raison“.

Le „déplacement“. Nous avons dit que „refaire une chose“ peut signifier aussi „changer l'ordonnance de ses parties, les déplacer“. On a dit qu'en France, peuple spiritualiste, l'idéal ne périt pas, mais se déplace. On pourrait en dire autant de l'élite qui est l'expression sociale d'un idéal déterminé. Je viens de lire une intéressante étude sociologique de Mme Kolabińska sur la *Circulation des élites en France depuis la fin du XI^e siècle jusqu'à la Grande Révolution* (Lausanne, 1912). L'auteur y décrit comment, à la veille de 89, il

se produisit un arrêt relatif de cette circulation, lequel „accumulait des éléments supérieurs dans les classes gouvernées et des éléments inférieurs dans les classes supérieures“. La rupture d'équilibre que cet arrêt déterminait fut, selon l'auteur, une des causes principales „du grand mouvement qui, commencé en 1789, inaugure la phase moderne de la circulation des élites“. Cette thèse, qui tend à renverser les opinions reçues sur l'origine de la Grande Révolution, peut pourtant s'accorder avec notre théorie du *Refaire*. Seulement, il faudrait dire alors que c'est pour n'avoir pas convenablement „refait“ ou renouvelé son élite gouvernante que la France vit se déclencher la révolution. Car quand l'élite n'est pas là où elle doit être, il n'y a qu'à la chercher ailleurs.

Encore un mot. J'ai dit au commencement de ma conférence que je ne ferai pas de la grammaire historique. Pourtant, je ne puis m'empêcher d'observer qu'il n'y a pas jusqu'au mot *faire* lui-même qui ne porte l'empreinte de deux forces opposées, l'élément dynamique, la diptongaison de la voyelle accentuée (*fâi-re*), ayant été réduit, „référé“ par la monophthongaison (*fè-re*); ou, pour employer les termes de Vossler (*Frankreichs Kultur u. Sprache*, Heidelberg, 1922, p. 101), „l'expansion vocalique“ a fait place à la „concentration vocalique“.

Poznań

J. Morawski

P R Z Y P I S K I

¹⁾ Conférence faite à l'Association polono-française de Poznań, en 1934.

²⁾ „Nos paroles sont toutes pleines de voix et d'écritures anciennes. Les mots ont une vie, et non pas seulement celle que M. Darmesteter leur a assignée, mais des tares et des titres de noblesse, des moeurs, des relations, des habitudes et comme de l'expérience acquise. Ils se nuancent de tout ce qu'on leur a fait dire avant nous. Nous éveillons les écrivains d'hier en écrivant aujourd'hui. De même les oeuvres d'un Manet, par exemple, ne se définissent que par l'antériorité de Delacroix, et un homme tout neuf qui n'aurait pas connu celui-ci, ne saurait pas bien percevoir celui-là. Des formules historiquement accomplies pèsent sur les oeuvres futures et les conditionnent infiniment. Le Temps nous tient“. (A. Mithonard, *Traité de l'Occident*, Paris, 1904, p. 88).

³⁾ Littré donne au mot *refaire* jusqu'à 12 significations qui se trouvent ramenées, dans le *Dictionnaire général*, aux deux sens fondamentaux de: 1^o faire de nouveau, ou produire de nouveau; 2^o remettre en état.

⁴⁾ Ici, le mot *refaire* ne signifie ni „faire de nouveau“ ni „remettre en état“, mais „modifier l'ordonnance“ (des cartes).

⁵⁾ Rathenau y a fait allusion, en 1921, dans une communication au Conseil économique du Reich: „Les travaux de reconstruction sont plus difficiles qu'on ne se l'imagine en général. Nous nous figurons volontiers qu'il s'agit de construire des villes nouvelles, avec un nouveau réseau de rues et avec des maisons standardisées. Ce n'est nullement le cas. La loi française l'interdit. La loi française demande, et l'habitant de la cité exige, que sa maison soit reconstruite sur ses anciennes fondations, sans tenir aucun compte de l'économie, ni de l'unité générale des travaux“. (Cité par E.-R. Curtius, *Essai sur la France*, Paris, Grasset, 1932, p. 315).

⁶⁾ *Essai sur la France*, p. 62.

7) *L'occitanisme, Essai sur les peuples méditerranéo-atlantes*, Paris, Le Français, 1919, p. 35, 43.

8) Pour Fustel de Coulanges, par exemple, le vrai patriotisme c'est l'amour du passé.

9) Voyez, par ex., A. France, *Histoire comique*, p. 222: „Ils sont là, les chefs inflexibles, auxquels on ne désobéit pas. En eux est la force, la suite et la durée... Qu'est-ce qu'une génération de vivants, en comparaison des générations innombrables des morts? Qu'est-ce que notre volonté d'un jour, devant leur volonté mille fois séculaire?... Nous révolter contre eux, le pouvons-nous? Nous n'avons pas seulement le temps de leur désobéir!“

10) *O. c.*, p. 310.

11) Cfr. aussi A. France, *M. Bergeret à Paris*, p. 119: „...si les hommes n'aiment pas souvent ce qu'ils ont, parce que ce qu'ils ont n'est pas souvent aimable, ils craignent le changement pour ce qu'il contient d'inconnu. L'inconnu est ce qui leur fait le plus de peur. Il est le réservoir et la source de toute épouvante.“

12) Nul n'a mieux montré que Guglielmo Ferrero la lutte entre l'esprit de relativité, représenté par les peuples latins, et l'esprit d'absolu, représenté par les peuples germaniques. Voir aussi M. Mignon, *Les affinités intellectuelles de l'Italie et de la France*, Paris, 1923, *passim*.

13) G. Lanson, dans *Les Essais de Montaigne, Etude et analyse* (Paris, Mellottée, p. 264), arrive à la conclusion: „L'auteur pouvait être un bon croyant; le livre est incroyant“. Une de mes élèves, Mlle Sophie Gralewski, qui a étudié de près la „Religion de Montaigne“, a gagné l'impression que Montaigne, „penché sur l'infini, l'esprit tourmenté, pendant toute sa vie, par la recherche de Dieu“, n'a pu être incroyant.

14) *O. c.*, p. 301. Curtius semble s'inspirer ici des paroles prononcées par Sainte-Beuve dans sa leçon d'ouverture à l'École normale (1858): „Descendants des Romains, ou du moins enfants d'adoption de la race latine, cette race initiée elle-même au culte du Beau par les Grecs, nous avons à embrasser, à comprendre, à ne jamais désertier l'héritage de ces maîtres et de ces pères illustres, héritage qui, depuis Homère jusqu'au dernier des classiques d'hier..., forme le plus clair et le plus solide de notre fonds intellectuel. Cette tradition, elle ne consiste pas seulement dans l'ensemble des œuvres dignes de mémoire que nous rassemblons dans nos bibliothèques et que nous étudions: elle a passé en bonne partie dans nos lois, dans nos institutions, dans nos mœurs, dans notre éducation héréditaire et insensible, dans notre habitude et dans toutes nos origines; elle consiste en un certain principe de raison et de culture qui a pénétré à la longue, pour le modifier, dans le caractère même de cette nation gauloise, et qui est entré dès longtemps jusque dans la trempe des esprits“. (*De la Tradition en littérature*).

15) C'est nous qui soulignons.

16) *O. c.*, p. 249.

17) Paris, Edit. Rieder, 1932, p. 67.

18) *Ibid.*, p. 12 s.

19) D'après Aug. Comte, l'alternance du principe du progrès et du principe de l'ordre constituent, au XIX-e siècle, l'histoire de la France.

20) Cfr. Ferrero, *o. c.*, p. 211.

21) *Ibid.*, p. 212 ss.

22) Voyez Napoléon, Talma, le „style Empire“ etc. D'ailleurs, comme le remarque justement M. Curtius, la Révolution est devenue elle-même une tradition, et par conséquent un élément conservateur: „De nos jours, la république bourgeoise n'a qu'un seul désir: maintenir le terrain acquis et le protéger contre les attaques du radicalisme de gauche... Rien n'est plus conservateur que l'idéal de progrès tel que le conçoit la III-e République. Et il est intéressant de constater que le besoin de permanence et de stabilité doit emprunter aujourd'hui sa terminologie au bouleversement social de 1792. Cet

état de choses se manifeste dans la rhétorique embarrassée du parti radical“.
(*Essai*, p. 150).

²³⁾ Ferrero, *o. c.*, p. 249 ss.

²⁴⁾ *Les Comédiens*, a III, sc. XI.

²⁵⁾ On a protesté, non sans raison, contre la schématisation du caractère français par la juxtaposition de certaines qualités particulières, telle que la „clarté“, l'„ordre“, la „sociabilité“. Le caractère français est trop souple, trop „ondoyant et divers“ pour qu'on puisse l'étiqueter de la sorte. „Plutôt que de travailler sur des traits de caractère artificiellement isolés, la psychologie des nations devrait s'efforcer de saisir le *dynamisme original et les modes de réaction propres au pays qu'elle examine*“.
(Curtius, p. 300).

JOHN GALSWORTHY: SAGA O FORSYTE'ACH.

„Es sind also gerade Werke von sehr ausgeprägtem Nationalcharakter, aus denen die Weltliteratur sich zusammenfügt. Die Völker wollen eben voneinander etwas, was sie selber nicht besitzen und nicht aus sich selbst heraus zu erzeugen vermögen. Weltliteratur ist eine Harmonie von Stimmen des allverschiedensten Klanges“.

Fritz Strich, *Weltliteratur und vergleichende Literaturgeschichte*

(*Philosophie der Literaturwissenschaft* 1930).

Amerykanin Samuel Dodsworth, bohater powieści Sinclaira Lewisa, ujrzawszy w drodze do Enropy światło latarni morskiej przy brzegach Anglii, rozmyśla z głębokiem przejęciem, że oto jest przed nim: „Matka Anglja! Kraj jego przodków, kraj jedynych królów, których uczeń szkół amerykańskich uważa za prawdziwych monarchów: Karola I, Henryka VIII i Wiktorji. Nie takie niezrozumiałe mnóstwo władców, jak we Francji albo w Niemczech. Kraj, gdzie dotychczas jeszcze w oczach wiecznie dzieciennego Samka Dodswortha, Ryszard Lwie Serce dosiadał konia, gdzie Czarny Fencan galopował na ratunek Ivanhoe, gdzie Oliver Twist pełzał wciąż jeszcze niesamowitemi alejami, gdzie jowjalny rehot brzuchacza Falstaffa inkomodował bogobojnych, gdzie wujaszek Ponderevo sapal i dolewał, gdzie Jude snuł się o zmroku przez pagórki, gdzie stary Jolyon siedział z oczyma pełnemi spokoju, trwalszy w nieśmiertelności, niż w kruchem życiu człowieczem“. We wspianiem towarzystwie znalazł się tutaj stary Jolyon Forsyte, najpiękniejszy typ z bogatej galerji rodziny Forsyte'ów. Widać z tego, że stał się on częścią tradycji rasy anglosaskiej, tradycji tworzącej się w jej obrębie z zespolenia romantycznej historji i romantycznej powieści, gdzie historja przemienia się w fantastyczną opowieść nie o wypadkach, ale o ludziach, a fikcyjne postaci z powieści porzucają swoją kanwę wypadków, przenoszą się jako członkowie prawdziwej historji w życie społeczne. Wybór postaci przez powieściopisarza amerykańskiego jest charakterystyczny. Henryk VIII, wspianiał renesansowy władca, genialny polityk, obłudny do mistrzostwa, okrutny w wymiarze sprawiedliwości, fascynujący prze-

pychem swych zabaw i ilością przelanej krwi — Karol I, pełny uroku i wykwintu, reprezentant beztróskiego a jednak gentlemankiego „kawalerstwa“, pełnego fantazji i gestu, ginący tragicznie na szafocie w sto lat po zgonie Henryka VIII i legendarnie dobrodusznym, pełnym *respectability* królowa Wiktorja, są razem czemś więcej niż prostym rzuceniem nazwisk „jedynych“ królów. Niezawodny instynkt anglosaski kierował tym wyborem Sinclaira Lewisa; on mu podyktował imiona, które reprezentują angielski brutalny pęd do życia, angielską fantazję, zdążającą do dezynwoltury obyczajowej, i przytrzymującą to wszystko mocną ręką, dyscyplinę purytańską, ową *respectability*, kierującą życiową energję na tory pracy pozytywnej, choć może egoistycznej. Te rysy zawarte w postaciach historycznych uzupełnia literatura. Ryszard Lwie Serce i Czarny Fainéant z „Ivanhoe“ są jedną i tą samą postacią, dzielnym romantycznym królem Ryszardem z dwóch powieści historycznych Waltera Scotta, ideałem gentlemana w historii. Falstaff to bogactwo angielskiego humoru, który w pełni równoważy obłudę bogobojnych, Oliver Twist z wczesnej powieści Dickensa reprezentuje równoległe do brutalności uczucie bezbrzeżnej litości w duszy angielskiej, a Jude the Obscure z powieści Hardy'ego jest symbolem wiecznego pędu do wyżyn, który według tego pesymisty pisarza — musi się kończyć tragedją. Ostatniem ogniwem jest stary Jolyon, w którego ostatnich chwilach przed wiecznym snem przejawia się owa angielska zaduma, zapatrzenie się w przyszłość pozagrobową, powaga życia duszy.

Oto w ten sposób z ustępu powieści S. Lewisa wychyla się ku nam złożona dusza angielska, która z punktu widzenia historii ma zaiste wszelkie prawo, aby być zdumiewającą zagadką różnorodności. Są w tym ustępie jeszcze inne rzeczy. Widnieje w nim zamiłowanie Anglika do historii, ochota do śmiechu, która dała przecież starej Anglii zprzed reformacji nazwę „Merry England“, a potem tryskała fontannami dowcipu czy to w komedjach od Szekspira do Shawa, czy to w powieściach Dickensa. Przebija się też typowy angielski sentymentalizm, potraktowany z lekką ironją przez Lewisa, sentymentalizm w przeróżnych formach, od naiwnego sentymentalizmu Scotta, który garściami wysypuje przed nami typy idealnie doskonałe, poprzez dziecięcy sentymentalizm Dickensa, który widzi tylko ostateczności dobra i zła, do sentymentalizmu Wellsa, który wierzy, że natura wszystko świetnie obmyśliła, a tylko ludzie psują jej robotę, zresztą nadaremnie, bo człowiek osiągnie stopień boskości jeszcze tutaj na ziemi, i sentymentalizmu Tomasza Hardy'ego wreszcie, dla którego cały świat jest tylko tragicznym w swym bezładzie splotem przypadków. Może się wydawać dziwnem, że obu ostatnich autorów nazywam sentymentalistami. Ale czemuż jest sentymentalizm, jak nie dążeniem do możli-

wie najprostszego ujęcia faktów przez logikę, aby móc dać swobodną przestrzeń do wyzywania się w nastroju uczuciowym, czy nim będzie wesoły optymizm Wellsa, czy tragiczne załamania rąk Hardy'ego. Ten sentymentalizm angielski jest często przyczyną wadliwej budowy powieści, nie mówiąc już o naciąganych za włosy efekcie *happy end'u*, wywołuje czasem niemal komiczny efekt zamiast tragicznego, jak w owym efekcie kapania kropli krwi z zabitego trupa uwodziciela Tess w powieści *Tess of the d'Urbervilles* Hardy'ego.

Ten sentymentalizm jest też cechą Galsworthy'ego jako autora Sagi rodu Forsyte'ów, jest nią narówni z poczuciem tradycji historycznej. Sentymentalizm, ułatwiając mu pisanie powieści, odpowiada za jej błędy, nie pozwalając mu np. na samokrytyczną ocenę, że tylokrotnie nadużywa motywu przypadkowych spotkań, czy to Soamesa z Ireną, czy młodego Jona z Fleur, czy June z młodym Montem i tak dalej. Jest to przecież najłatwiejszy sposób wzbudzenia nastroju w czytelniku, kiedy podsuwa mu się pogląd na nieodwołalność spotkania, działanie losu, przeznaczenia, sił od człowieka niezależnych, czyniących sobie z niego igraszkę czy ofiarę. Sentymentalizm ten każe mu np. umieścić króciutki rozdział z opisem śmierci Jolly Forsyte'a w południowej Afryce. Prawda, że jest to protest przeciw wojnie boerskiej i było pisane przed W. Wojną, ale niemniej jednak nie ma ten ustęp żadnej wartości w budowie Sagi i heroizm młodego Jolly, prawie nam nieznanego, jest raczej doczepką sentymentalnego kalibru w stylu walterskotowskim. Korzystając ze swego nieświadomego sobie podłoża Galsworthy maluje jeden zgon za drugim, osiągając potężny efekt w w śmierci starego Jolyona, spowodowany wielkością duchową tej ulubionej sobie postaci. Sentymentalizm ten, o tyle łatwiej dający się spostrzec w sztukach Galsworthy'ego, wobec tego, że atmosfera sceny rozpala do białości melodramatycznego efektu każdy chwyt sentymentalny, nie pozwolił mu na zajęcie się tematem W. Wojny, wobec której nastawienie sentymentalne mogło się jedynie ubierać w szaty propagandy, i Galsworthy przeslizguje się po niej, skoro nikt z zasadniczej grupy bohaterów Sagi, mógł ze względów istotnych, jak przedewszystkiem wiek, nie brać w niej udziału. Ale w pierwszym tomie pomieścił scenę śmierci Jolly'ego, bo tam w tej odległej, egzotycznej, epizodycznej wyprawie było na sentymentalizm miejsce. A wreszcie ten zasadniczy rys duszy autora wywołał przecież taki a nie inny koniec Soamesa Forsyte'a, umierającego z powodu rany, zadanej przez ulubiony obraz, kopję Goyowskiej Vendimji, podobnej tak do Fleur — obraz, który odgrywał stale rolę symbolu w stosunku Fleur do Jona, obraz, który wypada z okna galerji w czasie pożaru, spowodowanego przez nieszczęśliwą Fleur, noszącą się z myślą samobójczą i uratowaną właśnie przez

ojca, rzucającego się na jej ratunek. Ta poetycka sprawiedliwość, która każe zamknąć żywot Soamesa odkupieniem swego braku litości nad Ireną czynem miłosnej ofiary dla córki, jest też sentymentalizmem, choć — przynajmniej z szacunkiem — sentymentalizmem najszlachetniejszego gatunku.

Ktoby nie chciał uwierzyć w ten bardzo zasadniczy moment duszy Galsworthy'ego, niech weźmie do ręki dodatkowy zbiór nowel *On Forsyte 'Change*. Tych dziewiętnaście nowel nie wnosi nic nowego do charakterystyki Forsyte'ów, natomiast pozwala nam znacznie lepiej zapoznać się ze strukturą psychiczną autora. Jakież to momenty wybiera on z życia swej sławnej rodziny? Przekazanie sprzączek jako relikwji rodowej po „the Superior Dossset“, założycielu dynastji, odwiedzenie zniszczonego przez tor kolejowy grobu matki przez starego Jolyona, zestawione z momentem zniszczenia spokoju mumji egipskiej przez zachłanny, egoizm brytyjski, przygoda miłosna ciotki Hester, jako panienki, z oficerem niemieckim w czasie pobytu w kąpielach, która nic wygląda na ostateczną tragedję, starania p. Septimusa Smalla o rękę ciotki Julji, albo t. zw. dwaj Dromio, przed zapisaniem się na ochotników w wojnie boerskiej, bijący się na ulicy w obronie kobiety — wszystko to typowe heroicznio-sentymentalne tematy, w takimże samcem ujęciu. Galsworthy, pisząc o młodych Haymanach, zapomina o swoim proteście wobec wojny i widzi w nich ludzi, spełniających swój obowiązek, a ciotki Julja czy Estera pokazane nam w swej młodości są niezawodnie tylko konstrukcjami wiktoriańskimi ze strony autora, a nie obrazem prawdy życiowej, konstrukcjami, w których własny sentymentalizm zostaje niejako przerzucouy na epokę. Sentymentalnie i słodko wyglądają postaci z ludu, mechanik, jego żona i córeczka w noweli, jak to „jeden z Forsyte'ów spotyka się z ludem“ w tunelu kolei podziemnej, służącym za schron w chwili najazdu zeppelinów na Londyn. Ale to wszystko nie jest wcale przeszkodą do uznania dużej wartości „Sagi rodu Forsyte'ów“ — przeciwnie ten fakt sentymentalizmu, czyniący z Galsworthy'ego typowego członka angielskiego społeczeństwa, pozwala nam tem łatwiej uznać go za idealny materiał twórczy, który nie stawiał przeszkód wykształcającemu się w nim obrazowi angielskiego narodowego temperamentu.

Ten zbiorek *On Forsyte 'Change* jest jeszcze świadectwem na drugi charakterystyczny rys Galsworthy'ego, zamiłowanie do historii jako tradycji. Jak mówiłem już, niczego nowego nowelki te nie wnoszą; jeżeli je autor pisał, to dlatego, że chciał, że niemal musiał dać „historję“ swoim postaciom. Pozornie ma to być odjęcie im charakteru posągowości, ma to być rzuceniem małych plamek cienia czy odcieni, aby wskazać, że te postaci ruszają się, więc żyją — tak np. historia kapitulacji przed żoną ze stro-

ny Mikołaja Forsyte'a, zwanego „Królem“ ze względu na niezawodność dokonywanych interesów, lub pierwszy dług młodego Joljona lub „ratunek w ostatniej chwili“ Tymoteusza, który na szczęście dla siebie oświadczył się o rękę Hatty Chessman o jeden dzień zapóźno. Ale w rzeczywistości jest to trochę snobistyczny odruch autora, też typowo angielski, pęd do tworzenia historii przodków, choćby miały to być tylko anegdota, a nie czyny. Zupelnie wyraźnie, choć mimowolnie, przejawia się ten odruch w samym końcu Sagi, kiedy Soames Forsyte jedzie zwiedzić wieś rodzinną. Pomysł jest świetny — i jeszcze o nim wspomnę później, — ale w ciągu tej wizyty notuje pisarz następujący szczegół: prosi o miejscowy na żądanie Soamesa przegłąda księgę metryk i oświadcza, że „znajduje w niej szereg zapisów; nazwisko to widnieje od samego początku rejestru“. Dla obeznanych z historią kościoła angielskiego i techniką kościelnych metrykalnych ksiąg oznacza to, że rodzina Forsyte'ów musi się wywodzić co najmniej z XVI wieku; dodatek zaś, że jeden z Joljonów (dziedziczne imię) urodzony w 1680, piastujący godność „churchwardena“ w r. 1715, czyli otoczony wielkim szacunkiem, pisał się „Yeoman of Hayes“, przenosi ów początek rodziny daleko wstecz poza wiek XVI, nadaje mu niemal szlacheckie pochodzenie od prastarych osadników anglosaskich. Ten lekko snobistyczny charakter dodania oddalonego rodowodu Forsyte'om wzmacnia jeszcze wiadomość, że żona owego „yeomana“ z Hayes pisała się Bere przez e r e, zatem starą średniowieczną pisownią.

Stwierdźmy zatem jeszcze raz, choć nie raz ostatni, że Galsworthy jest Anglikiem w każdym calu, że nawet ta drobna wada snobizmu przywarła do niego i stąd wierzymy mu jeszcze bardziej, gdy mówi o swojej ojczyźnie. Zwróćmy tu uwagę na ważny szczegół. Galsworthy jest raczej historykiem w Sadze niż powieściopisarzem, i to w typie angielskiego zamiłowania do historycznej biografii, do portretu, nie do rozwiązywania problemów. *The Man of Property*, pierwsza część Sagi, pisana na początku wieku XX, odgrywa się przecież w dokładnie oznaczonym roku 1886, a zatem w okresie dwadzieścia lat przed ukazaniem się tej powieści (1906). Jest to zatem mimo wszystko powieść historyczna, bo dwadzieścia lat w życiu społeczeństwa jest okresem wystarczającym do przeżycia, przyjęcia lub odrzucenia pewnej idei bieżącej, chwilowej. Galsworthy usuwa w ten sposób ze swej epopei angielskiego temperamentu konieczność postawienia problemu — cóż nas obchodzi problem, który był rozwiązywany w przeszłości? Niemniej jednak Galsworthy'emu wydaje się, że problem postawił. Mówi o tem w przedmowie do wydania kompletnego pierwszej trylogii. Ma to być stosunek piękna do świata realnego i realistycznego. Symbolem piękna ma być Irena. Ale przypatrzynszy się bliżej spostrze-

gamy, że właściwie problemu niema. Irena bowiem jest kreślona na innej płaszczyźnie, niż Forsyte'owie; nie posiada wcale życia własnego, jest tylko niejako punktem w przestrzeni, służącym do orjentowania się czytelnika, gdzie, w jakich warunkach duchowych żyją Forsyte'owie. Jest ona nagrodą dla tych, którzy piękno uznają, dla starego i młodego Joljona; dla Soamesa jest nemezis, dla syna Jona jest wreszcie możliwością tragicznej katastrofy. Prawie nic nie wiemy o jej życiu wewnętrznym; jakże mało zaznaczone są w niej konflikty w chwilach spotkania z Soamesem. Stanowczo, Irena nie jest z tego świata. A stąd, skoro Soames i Irena nie mogą się naprawdę spotkać, bo autor umieszcza ich na dwóch odmiennych płaszczyznach kompozycyjnych, niema problemu. Zanalizujmy jednak stosunek samego autora do kobiety, której symboliczną reprezentantką ma być Irena. Mówi nam Galsworthy, że Jon uwielbia ją jako matkę. Czem go tak njęła, nie wiemy, bo ten jedyny moment, w którym jej miłość mogła się okazać, przechodzi bez jej wyrzeczenia się, bez jej ofiary na rzecz wielkiej miłości Jona do Fleur. O ileż więcej na dół, na samo dno ofiary opada szala miłości Soamesa do Fleur, który podejmuje się bolesnej, poniżającej go wizyty w nieszczęsnym domu na Robin Hill, aby prosić Jona o przyjęcie miłości córki, który staje w jej obronie w stosunku do Marjorie Ferrar, aż do popełnienia publicznego skandalu, który tyle serdecznego zmartwienia poświęca jej bolesnemu niepokojowi i wreszcie ginie, ratując ją przed niechybną śmiercią. Kryje się pod tem rzecz o wiele głębsza: znowu angielskość samego autora. Galsworthy nie ma innego stosunku do kobiety, niż ma go sam Soames. Wydawać się to może dziwne, ale tak jest naprawdę.

Czem jest kobieta w Sadze o Forsyte'ach? Jest też *a thing of property*, jest mimo wszystko własnością mężczyzny, choć może silniej występuje drugie znaczenie, nieco przypadkowe zresztą, tego słowa, to jest rekwizytu teatralnego. Zajmując się dramatami Galsworthy'ego, które dają nam świetnie wypełniony przebieg przemiany autora na przestrzeni okresu pisania obu trylogij Sagi, stwierdziłem, że stanowisko kobiety w jego dramatycznej twórczości jest bardzo ograniczone. „Nie ona jest centralnym punktem sztuki, ale mężczyzna, wobec którego kobieta zajmuje stanowisko podrzędne — dośrodkowe stanowisko przeszkody, zachęty, stanowisko motywu działania lub potrzeby ochrony. Najlepsze jednak lub prawie najlepsze sztuki, jak *Strife*, *Escape*, *The Roof* obywają się nawet i bez tego momentu, koncentrują się jedynie koło charakteru mężczyzny. Kobieta jest zawsze tylko biernym elementem, który dostaje się w zaczarowany krąg działalności bohatera, bez możliwości wpływu na zmiarę kierunku akcji. Matka — rzecz charakterystyczna — ukazuje się prawie stale jako siła njemna, w stosunku

do syna; żona nie rozumie nigdy męża. Niema w kobiecie Galsworthy'ego pierwiastka wychowawczego, który... stanowi istotę kobiecej duszy". Przy dramatach tłumaczyłem to sobie chęcią ze strony dramaturga kształcenia czytelnika wprost od siebie, bez pomocy używania symbolu wychowania w postaci kobiety. Ale kiedy zacząłem ustawiać ludzi i problemy Sagi, spostrzegłem, że owo pomijanie kobiety w dramatach, które przechodzi w pewne lekceważenie w Sadze, jest spowodowane podkładem natury narodowej w autorze. Niema właśnie ani jednego dodatniego czy poważnego typu kobiecego w Sadze. Ciotki ze starszego pokolenia Forsyte'ów są wszystkie istotami bez wartości społecznej, nie są ani dobre, ani złe, raczej śmieszne, przerysowane w lekką karykaturę. Winifred Dartie, siostra Soamesa z drugiego pokolenia, jest również osobą o papuzim mózdzku, i w przeciwieństwie do pełnych tradycji ciotek staje się wśród trzeciego pokolenia zwolenniczką ostatnich krzyków mody, zrywać chce zupełnie z tradycją. Mimo że jest matką dwojga dzieci, nie wiemy absolutnie nic o jej stosunku do nich. Matka Soamesa, żona Jamesa Forsyte'a, jest osobą zupełnie bezbarwną, nie posiadającą żadnego wpływu na syna, nawet nie biorąc — tak przynajmniej przedstawia ją Galsworthy — udziału w bólu i rozterce syna. W każdym razie Soames nie idzie do niej po pomoc i pociechę. „Wyzwolona“ Francie, siostra stryjeczna Soamesa jest przedstawiona raczej komicznie i śmiesznością okryta jest w dużej mierze June, która niezawodnie reprezentuje komiczny, względnie nierzadki w Anglii typ charytatywny o braku pełnego przemyślenia rezultatów pracy. Galsworthy jakgdyby nie zdawał sobie sprawy, że Irena i Bosinney wyrządzili jej krzywdę — i choć stale otacza ją wesołym blaskiem zaradnej niezaradności, a raz nawet, w *To Let*, podnosi ją do godności patosu w chwili ślubu Fleur z Montem, kiedy Fleur swój ból przed nią w łkaniu pokonywa, to jednak odbiera nam możliwość szacunku do niej przez nowelkę w *On Forsyte Change*, dającą historję pierwszego z jej „kalekich kacząt“, charakteryzując ją jako lekkomyślną od dzieciństwa w swej dobroci i stąd krzywdzącą w rezultacie drugich. Mimowoli pchnął Galsworthy w ten krąg komicznego oświelenia i tragiczną postać Filipa Bosinneya, czyniąc z niego poniekąd ofiarę June; taka myśl przechodzi nawet przez głowę Soamesowi w ostatnich partjach „Nowoczesnej Komedji“. Z poza rodziny Forsyte'ów Marjorie Ferrar jest kokietką o podejrzanym walorach moralnych, p. Macander jest plotkarką, druga żona Joljona jest histeryczką. To stanowisko Galsworthy'ego wobec kobiety, traktowanie jej jako rekwizytu teatralnego, widać w jego odniesieniu się do pierwszej żony młodego Jolyona, do matki June. Jolyon opuścił ją i słyszymy tylko o oburzeniu rodziny z powodu naruszenia form obyczajowych, na co Galsworthy w okresie buntu patrzy jako

na śmieszny odruch wiktoriańskiej pruderji, ale o bólu tej kobiety, o stosunku Jolyona do córki opuszczonej, nie nam Galsworthy nie ma do powiedzenia. Poza jedynie mądrą Holly, którą widzimy przedewszystkiem w jej miłości do męża Vala Dartie i którą Galsworthy szanuje, jako powieściopisarkę i poza żoną Jona, Anną, spokojną, pełną głębi duchowej amerykanką, która ma nas uspokoić co do pełnego szczęścia Jona w przyszłości, wszystkie postaci kobiece są co do wartości swej obojętne albo wprost małą posiadają wartość. Obie francuski, Annetta, druga żona Soamesa i jej matka, są potraktowane jako materjalistki, niebawiaące się w większe skrupuły, a piękna Fleur, niezapreczenie bardziej bliska Galsworthy'emu niż Irena, jest raczej tylko kłębkim nerwów, cackiem, zabawką fascynującą mężczyzn, kręcących się wokoło niej, z pustką w duszy, której kochający mąż nie może zapełnić. I w stosunku do niej także pomieszcza Galsworthy ustęp, który mówi nam, że mimo wszelkich pozorów obywatelstwa świata w latach przedwojennych, Galsworthy jest par excellence nacjonalistą i kwestję kobietą rozważa także pod kątem narodowości. Kobieta-francuska może być czemś gorszem od kobiety angielski i jest tem według niego. Sprawa kobieca zajmuje go tylko jako anglika, który interesuje się tylko swojemi rodzinnymi formami obyczaju i ustawodawstwa społecznego. W „Śpiewie Łabędzim“, po spotkaniu z Jonem na wyścigach w Ascot, kiedy mogła się przycisnąć do jego boku, Fleur jest w domu i przyjmuje pocałunki męża. „I nadstawiła policzek Michałowi, schylającemu się nad nią do pocałunku. Co najmniej nie powinien domyślać się jej uczuć. Jej francuska krew nie była obojętna na obecność kogoś, kogo lubiła, choć nie kochała; a gorzka doprawa, która barwiła krew przeważnej części Forsythe'ów, nie pozwalała jej odczuwać śmiesznej dwuznaczności jej pozycji. Zawsze jeszcze była dość szczęśliwą żoną dobrego przyjaciela i najlepszego z towarzyszków, który, cokolwiekby ona sama zrobiła, nie uczyniłby nic nieszlachetnego lub niskiego. Odsuwanie się wstrętliwe od niektórych mężów, o którym czytała w staroświeckich romansach i które, jak to wiedziała, stosowała pierwsza żona jej ojca, wydawało się jej wcale śmieszne. „Swobodne obcowanie“ było w powietrzu; wierność duchowa tak konsekwentna, że rozciągała się nawet na odruchy ciała, była zabytkiem kopalnianym albo przynajmniej wiktoriańskim obyczajowym szczegółem. W ten sposób nie można było osiągnąć pełni życia. Ale czysty poganizm, do którego nawoływali niektórzy z mistrzów francuskiej i angielskiej literatury, zbyt blisko nie dotykał jeszcze Fleur, gdyż posuwał się do ostateczności. Do tego nie posiadała Fleur w swej krwi dostatecznej wirulencji, ani też nie było w niej manji płciowej; ta obsesja dotychczas dla niej wogóle nie istniała“. Nie można nazwać tego ustępu dodającym godności pięknej Fleur — jest to zwykła kobietka, którą za jej zmysły Gals-

worthy usprawiedliwia dziedzictwem francuskim, domieszką krwi niższej — w oczach anglika — rasy kontynentalnej. I tak ta najsympatyczniejsza z jego kobiet jest właściwie bardzo niepoważną pozycją życia. Mimowoli przychodzą na myśl wspaniałe postaci kobiece z powieści Jerzego Mereditha: pełna godności Rhoda Fleming, przecudowna w miłości Lucy Feverel, wspaniała swoją *grand passion* francuska Renée z „Karjery Beauchampa“, tajemnicza pełna kobiecego uroku w walce między miłością a godnością Aminta lady Ormond i tragiczna w wiernej miłości Chloe. Ale Meredith był z pochodzenia walijszym.

Jakże jednak wytłumaczyć zjawisko powstania *The Man of Property*, gdzie Galsworthy staje w obronie indywidualności kobiety? Zdaje mi się, że możnaby to uznać za akt freudowskiej represji. Galsworthy chce stłumić w sobie swój angielski stosunek do kobiety, jak w tymże samym okresie w innych powieściach i dramatach chce stłumić swój angielski stosunek do pojęcia gentlemana i do momentu nacjonalizmu. Ale jak ta ostatnia próba nie udała się i bunt kończy się pełnym szacunku pokłonem przed ideą partjotyzmu w dramacie *Exiled* i przed ideałem gentlemana w *Escape* i *The Roof*, tak i tutaj usiłowania Galsworthy'ego zawiodły. Irena nie jest reprezentantką kobiety, jest tylko niezyciowym ideałem, symbolem Piękna, siły w rezultacie złowrogiej, niszczącej kolejno życie artysty Bosinneya, spokój bądź co bądź dzielnego i w ostatecznym rezultacie wykazującego duże zdolności kochania mieszczanina angielskiego Soamesa i szczęście idealisty syna. Ale Pięknu jako ideałowi wszystko wolno. Jest to jednak nierealny stosunek autora do właśnie r z e k o m e g o problemu. Ujęty jako problem istotny, wywołuje zupełnie słusznie odruch niechęci do Ireny, czego z początku Galsworthy nie mógł zrozumieć. I tu dodajmy w poczuciu sprawiedliwości, że owo niezrozumienie płynie z rycerskości autora również angielskiej, który nie może znieść krzywdy bezbronnej istoty. Błąd tylko polegał na tem, że pomieszał symbol z rzeczywistością. Prawdopodobnie zrozumiał to później, kiedy podnosząc coraz wyżej Soamesa, nie podkreślił nawet działania Ireny jako Piękna, jako czynnika oczyszczającego przez cierpienie duszę Soamesa. Myślę jednak, że od oburzenia na Irenę można słuszniej żywić żal do autora za jego wyraźną obojętność na sprawy duchowe kobiety.

W związku z tą powierzchownością spojrzenia warto podkreślić jeszcze jeden rys typowo angielski w strukturze psychicznej Galsworthy'ego. Wspomniałem, że Annetta i jej matka są rysowane jako materialistki, autor zarzuca im, że niechętne w stosunku do anglików nie uznają żadnych ich cech dodatnich. Takie samo krytyczne stanowisko wobec cudzoziemców zajmuje Galsworthy wszędzie, ilekroć wprowadza na scenę członka obcego narodu, przynajmniej

w Sadze, którą pisał jako Anglik właśnie. Nie jest ich wielu, ale ci, co są, są postaciami ujemnymi. Najlepiej jeszcze wychodzą Hindusi, którzy bądź co bądź stanowią część imperjum brytyjskiego, ale i oni, zresztą tylko wzmiankowani, są potraktowani jako istoty, których nie może zrozumieć nawet tak wytrawny Europejczyk jak Anglik. Inni są gorsi. A więc Irlandczyk, Montague Dartie, jest lekkomyślnym hulaką, Belg Prosper Profond, snujący się cichym kocim krokiem, jest nieobliczalnym bogaczem-dekadentem, niezawodnie pozbawionym mocnych podstaw moralnych; Niemcy występują jako ci, którzy doprowadzają Eldersona, dyrektora towarzystwa asekuracyjnego, do nadużycia zaufania towarzystwa; „Francie's fourpenny foreigner“, włoski skrzypek, nie wykazuje żadnej godności i bierze pieniądze za zerwanie narzeczeństwa, a grupa żydowsko-słowiańska, żerująca na dobroci June, ma wszelkie cechy bezwstydnej nonszalancji: ten Borys Strumolowski (raz Rosjanin, raz Polak) i ten Jimmy Portugal, obrażają wprost swoją gospodynię i dobrodziejkę, szydząc z „obludnej, brutalnej Anglii, która nie potrzebuje wcale idealistów“. Stanowczo, ksenofobia angielska znalazła swój pełny wyraz w Sadze. Coprawda, ma Galsworthy pewne sympatie do Niemców austriackich i stara się o bezstronność wobec Żydów. W *Swan Song* baronet Mont i syn jego Michał odwiedzają zбогаconego Żyda, Montrossa, dawniej Mossa, aby zyskać go dla komitetu do zwalczania nędzy mieszkaniowej w t. zw. slums, i przyjmują z zadowoleniem jego otwarte oświadczenie, że nie warto przebudowywać tych nędznych domów na przedmieściach, gdyż ludzie w nich mieszkający nie mają przyszłości; gdyby myśleli o przyszłości nie mogliby żyć w danych warunkach, a kto nie myśli o przyszłości, ten jej nie posiada. On sam wyrósł z tych slums, ale jest Żydem, a Żyd podniesie się w górę z każdego początków. Czysty Żyd — dodaje Montross — Żydzi z Polski i Rosji tego nie potrafią, bo za dużo w nich krwi słowiańskiej i mongolskiej. Sir Lawrence Mont twierdzi, że Montross jest uczciwym człowiekiem. Nie wdając się w ocenę stanowiska sir Lawrence'a, musimy jednak stwierdzić, że o ile ksenofobia angielska została tu niejako przełamana, to jednak znajomość etnografii szwankuje — ta duża domieszka krwi słowiańskiej w Żydach wschodnich wydaje się trochę podejrzaną wiadomością. I w ten także sposób brak zainteresowania się obcymi, wydobywa się na jaw z duszy Anglika Galsworthy'ego.

Odsunawszy zatem z galerji typów ludzkich w Sadze cudzoziemców i kobiety, jako istoty nieważne w całokształcie życia, zostajemy tylko w towarzystwie męskim. I tutaj rodzinna galerja Forsyte'ów jest pierwszorzędną. Wspaniała grupa sześciu braci synów „Superior Dosseta“, Jolyona, pierwszego, który opuścił rodziną wieś i przeniósł się do Londynu, założył podwaliny pod majątek rodzinny, przez wyzyskanie koniunktury szerokiego budow-

nictwa w pierwszym okresie angielskiej *prosperity*, reprezentuje zbiorowo walory i wady angielskiego mieszczaństwa. Stary Jolyon, właściciel firmy herbaty, ojciec t. zw. młodego Jolyona, drugiego męża Ireny, na kartach powieści patriarcha rodu, ten z rozmyślań Samuela Dodswortha, ujmuje swoją stanowczością, niezależnością sądu, mądrym odczuwaniem niedoli drugich, rzetelnością w stosunku do spraw uczucia. Hołdem dla niego ze strony autora jest nowela „Druga wiosna jednego z Forsyte'ów“, a z naszej uznaniem tej noweli za najlepszą rzecz Galsworthy'ego. James, ojciec Soamesa, jest najmniej interesujący; narzeka na swoje zdrowie, zdaje mu się, że nigdy go o niczem nie informują, ale to poczucie jest wyrazem pewnej ostrożności, graniczącej z egoizmem, ostrożności, która boi się zmącić swój spokój nerwowy, potrzebny dla powodzenia najbardziej poufnych spraw majątkowych swych klientów. James jest założycielem bardzo cenionej kancelarii adwokackiej, której specjalnością jest sporządzanie i wykonywanie testamentów, rzecz w Anglii pierwszorzędno znaczenia, wymagająca niezwyklej ostrożności i sumienności — obie te rzeczy w pełni przekazuje James swemu synowi i może dlatego usuwa go Galsworthy, w cień, aby nie tworzyć kopji. Swithin, ogromny, tęgi mężczyzna, niepokalany elegant, który prowadził biuro sprzedaży i kupna majątków ziemskich, jakdyby zaraził się od swoich klientów; jest snobem, chciałby uchodzić za członka arystokracji ziemiańskiej, powozi sam po warjacku końmi; ma przydomek „Four in hand“, choć nigdy czwórka nie powoził; ten przydomek to pyszny szczegół snobizmu. Roger, bystry dowcipniś, któremu Galsworthy przypisuje swoje własne zamiłowanie do tworzenia i używania *slangu*, obrazowych potocznych zwrotów, — reprezentuje nieco satyryczny, choć nieszkodliwy, dowcip angielski, ale dowcip ten, przekazany synowi Jerzemu, przemienia się w cynizm. Jerzy, właściciel symbolicznego obrazu chińskiego pendzla, „Białej Małpy“, wyrażającej brak wartości życia bez celu, jest starym kawalerem, właścicielem stajni wyścigowej, bogatym bezroboczym, który już wszedł w szeregi wyższej warstwy, ale nie zrósłszy się z nią, odnosi się z cynicznym sceptycyzmem, zarówno do swej rodziny, jak do swego nowego otoczenia; jest to moment śmierci pewnego typu, wywołany zbyt szybką ewolucją towarzyską, szczególnie doskonale zaobserwowany. W głębi widnieje postać znakomitego spekulanta giełdowego Mikołaja, którego bliżej nie pokazuje nam Galsworthy w Sadze, aby nie psuć wrażenia, jakie sprawia na nas zamieniający się za życia w mumję, Tymoteusz, ongiś wydawca książek teologicznych, umierający w sto pierwszym roku żywota, spędzonego, w ogromnej części, wyłącznie na obcinaniu kuponów długu państwowego t. zw. konsoli, najmocniejszego do czasu Wielkiej Wojny papieru giełdowego, twórca wspaniałego w kalkulacji testamentu, kumulującego ogromny ma-

jątek dla trzeciego pokolenia Forsythe'ów. Jest to zaklęty w postać starca bezużytecznego w dużej części życia, ostrożnego, nigdy nie-ryzykującego, szanowanego bałwochwalczo dla swego wieku, konserwatyizm angielski. Do tych rysów stanowczości, egoizmu, rzetelności, snobizmu, satyrycznego dowcipu, zdrowej przedsiębiorczości i ostrożnego konserwatyizmu, który przerachowuje się w końcu w swej ostrożności, dołączają się w młodszym pokoleniu cechy, towarzyszące normalnemu rozwojowi kultury poprzez kolejne stadia pokoleń: Soames jest pierwszorzędnym znawcą sztuki, choć zaczyna swoją działalność na tem polu jako amator-handlarz obrazów, młody Jolyon jest malarzem akwarelistą, Francie komponuje piosenki — jeszcze niżej: Holly, córka Jolyona, jest powieściopisarką, June opiekuje się sztuką i prowadzi galerję wystawową dla swych protegowanych, Krzysztof, wnuk Mikołaja, ma zamiłowanie do sceny, jego siostra Violet maluje pastelami, a Val Dartie wraca na wieś, ale już jako gentelman farmer, hodowca koni wyścigowych.

Kreśląc dzieje rodziny, nakreślił Galsworthy równocześnie obraz narodowego temperamentu Anglików. Nie było to wcale jego zamiarem. Przeciwnie zamiarem w momencie rozpoczęcia Sagi było nastawienie krytyczne. Forsythe'owie mieli być wyobrazicielami pewnego okresu, zwanego pospolicie wiktoriańskim, na który Galsworthy patrzył niechętnie, jako na okres egoizmu. Ale kiedy ku końcowi Sagi, na ostatnich stronach powieści „Do wynajęcia“ chciał potępić ten okres, musiał już dodać obok słów: *the Forsyte age* także słowa: „sposób życia, kiedy mężczyzna posiadał u siebie swoją wyłączną własność swoją duszę, swoje akcje i swoją kobietę, bez żadnych przeszkód i kwestji. A dzisiaj — państwo miało lub chciałoby mieć jego akcje i dochody, kobieta była swoją własną panią, a Bóg wie, kto miał jego duszę. „Do wynajęcia“ — ta zdrowa i prosta wiara“. To dodanie określenia „i sposobu życia“ jest już dowodem cofania się Galsworthy'ego z zajętego negatywnego stanowiska — to już zatem nie okres wiktoriański, ale coś więcej, pewien sposób życia, właściwy grupie mieszczaństwa angielskiego, zasługujący na krytykę. Ale w tem cofaniu się jest wyznanie, że autor stanął w obliczu wartości, które wymykają się z pod oceny, w obliczu niezbadanych wartości charakteru narodowego, które autor chce odkryć na podstawie zewnętrznej reakcji, tego, co nazywamy temperamentem. Ku końcowi całości epopei w *Suan Song* zdaje sobie z tego sprawę, mówiąc: „a national look is the most difficult thing in the world to define“, zewnętrzny wyraz traktując jako symbol wewnętrznej struktury narodowej. I niezawodnie już w chwili kiedy broniąc się jeszcze, rzucił anatemę na wygasający forsytyzm, wiedział przez pół świadomie, że forsytyzm nie jest niczem innym, jak obrazem narodowego temperamentu, sposobu reagowania na stosunki, układane przez zewnętrzne irracjonalne życie. W *A Modern*

Comedy, drugiej trylogii o Forsyte'ach już zupełnie odmienny jest punkt wyjścia. Z rodziny pozostaje coprawda tylko Soames, ale on właśnie, dziedzic i protagonista forsytyzmu, ciemniejszy Ireny, wyrasta na czołowego reprezentanta wszelkich dodatnich wartości angielskiej psychiki, dzieląc ten zaszczyt, jako przedstawiciel mieszczaństwa, jedynie z Wilfredem Bentworthem „squire'm“, przedstawicielem średniej starej szlachty. Soames jest pełen godności, pełen wiedzy życiowej, pełen energii życiowej mimo swych siedmdziesięciu lat, wyrabia się na doskonałego znawcę sztuki, na człowieka, umiejącego ocenić estetyczne wartości życia, który w tem zrozumieniu przekazuje swoją galerję społeczeństwu. Jako taki zyskuje naszą pełną sympatję, boli nas każde lekceważące odezwanie się o nim. Wszystko, co nie jest nim, członkiem rodziny Forsyte'ów, który wchłonął w siebie niejako całą ich treść, jest mniejszej od niego wartości. W *A Modern Comedy* Galsworthy wychodzi poza rodzinę i wprowadza postaci ze społeczeństwa: czuje się niejako w obowiązku rozszerzyć swój horyzont. Ale wykonanie nie wypada po linii zamierzeń autora. Nie możemy przyjąć tej próby przekroju społecznego za prawdę, zbyt nieliczne są w niej postaci i zanadto poprostu są ujęte. Sir Lawrence Mont, przedstawiciel średniej warstwy arystokracji, jest zanadto lekkomyślny, lord Shropshire zanadto jednostronny w rozumem zresztą dziwaństwie, sir James Foggart jest cieniem, sir Timothy Farfield jest karykaturą. Z drugiej strony lud jest podmalowany sentymentalnie w parze małżonków, poświęcających się dla siebie aż do grzecliu. Bicket kradnie książki, aby móc odżywiać chorą żonę, Wiktoryna pozuje nago, aby ratować męża, który stracił posiadłość. Oboje są zresztą bardzo uczciwi, za ich postępowanie odpowiadają stosunki w Anglii, to też Galsworthy tradycyjnie a łatwo rozwiązuje ten problem, wysyłając ich do Australji, choć trzeba przyznać, że w przeciwieństwie do obowiązującej w Anglii w tym względzie konwencji literackiej, stworzonej przez Dickensa, Bicketowie nie znajdują tam dobrobytu. Na tem wyczerpuje się poniekąd przegląd społeczeństwa. Tylko młody Mont jest jeszcze, pełen energii i chęci do pracy społecznej, członek warstwy wyższej i stary Gradman, kierownik kancelarji Soamesa, typ wiernego starego sługi-towarzysza. Ale obaj ci ludzie weszli w krąg działania rodziny Forsyte'ów, gdzie „wszystko jest dobrze“.

To stanowisko Galsworthy'ego jest właśnie bardzo charakterystyczne. Nie potrzebował dawać obrazu społeczeństwa, bo społeczeństwo w Anglii nie istnieje — istnieje tylko rodzina i to pojęta jako ród. Dając obraz rodziny, dał obraz społeczeństwa — te dwie rzeczy pokrywają się w Anglii zupełnie. Słowo *society* oznacza zarówno towarzystwo jak społeczeństwo — to drugie znaczenie jest znacznie późniejsze, a czemże innem jest towarzystwo jak nie ze-

społem wybranych rodów. Na pojęciu rodziny — rodu jest zbudowana struktura obcowania w Anglii, pojęcie honoru, getlemaństwa, lojalności, hierarchji, z wszystkimi ubocznymi szczegółami tytułów, obyczajów domowych i t. d. Stąd owo dominujące stanowisko mężczyzny, z jego instynktem władczego bezpośredniego posiadania, z usunięciem kobiety na bok jako pewnego ekscentru życia, zależnego w swych ruchach od centralnej władzy mężczyzny, stąd ten głęboki ukłon przed patryarchalnością, który przejawiał się w Sadze, jako galerja wspaniałych starców, prawdziwych przewodników i opiekunów kraju.

I tu także tryska źródło znakomitego rozdziału o wizycie Soamesa w rodzinnej wsi. Jego ród się kończy. Syn Jona będzie już amerykańnikiem. Poza tem jedynie z młodszych Forsythe'ów „bardzo młody“ Mikołaj jest żonaty, ale nie ma dzieci. Fleur przeszła już w sferę arystokracji, mały Kit (Kryś) będzie już baronetem. Ale ród Forsythe'ów, w którym jako takim przejawia się najlepiej struktura ducha angielskiego, nie zginął. Na wsi żyją jeszcze potomkowie, choć nie noszący tego nazwiska. Z tej wsi, do której Soames, ostatni Anglik z wielkich Forsythe'ów, w przeddzień przed otrzymaniem swej śmiertelnej rany, powraca w sposób symboliczny, wyjdzie z pewnością nowy „Superior Dosset“, założyciel kilkopokoleniowej mieszczańskiej mocnej rodziny. Galsworthy zamyka w ten sposób cyklicznie historję rodu, zamyka ją, aby stwierdzić, że ta linja jest wieczna, wiecznie się odradzająca. Wizyta Soamesa na wsi, jego zetknięcie się z ludźmi mocnymi i twardymi, jest triumfem forsytizmu, który w ten sposób staje się zasadniczym walorem życia angielskiego. I dlatego Galsworthy, przemieniając Soamesa w idealny typ angielskiego gentlemana (jak to widać najlepiej w jego stosunku do Monta w czasie flirtu Fleur z Jonem) nietylko dorabia mu prawie szlachecki rodowód w tym rozdziale powieści, ale dodaje jeszcze w pierwszej noweli „Na giełdzie Forsythe'ów“ charakterystykę patryarchy rodu „Superior Dosseta“, jako pełnego gentlemana. Gentlemaństwo nie jest zatem cechą nabytą u Soamesa, jest cechą odziedziczoną — znajduje się w stanie zdolnym do rozwoju w ludowych warstwach, zasilających swoją świeżą krwią warstwy wyższe, bo jest zasadniczą cechą psychiki angielskiej. I wiemy wszyscy, że sam Galsworthy był pierwszej klasy gentlemanem.

Ale i na tem nie wyczerpuje się jeszcze angielskość autora Sagi. Jest on typowym członkiem swego narodowego zespołu w traktowaniu tego, co na kontynencie nazywamy problemem. Nietylko historycyzm Galsworthy'ego odpowiada za brak problemów, niemniej ważnym powodem jest też to, że właściwie w Anglii problemów niema. Nie powinna nas wprowadzać w błąd znana u nas tak szeroko, niemal szerzej — napewno szerzej niż w Anglii, twórczość Shawa. U niego problemy nie są wcale rozwiązywane, tylko omawiane, a najlepsze

sztuki wcale nie mają problemów, lecz są stwierdzeniami, definicjami lub afirmacjami. W Anglii niema problemów, są tylko ludzie, poszczególne jednostki, które podejmują pracę na wąskich, najbliższych sobie odcinkach. Angielska indywidualność nie znosi narzucenia formy jakiejś idei ogólnej z zewnątrz, a skoro niema idei ogólnej (i dodajmy: żadnych koncentracyjnych punktów na wielką skalę wobec rozbicia społecznej struktury na możliwie daleki samorząd i na drobnoustrojowość religijnych sekt anglikańskich) niema też problemów, poza wielkimi hasłami politycznymi od czasu do czasu, mającymi właśnie charakter tylko zwołujących zewnętrznych haseł. Galsworthy ten sam punkt widzenia zajął w satyrze na oficjalną dobroczynność w *Gołębiu*, a w samej Sadze dał nam i krytykę teoretycznych problemów i sposób pozytywnej pracy. Krytyka dosiąda i foggartyzmu, t. j. wysyłania młodego pokolenia w zdrowe warunki kolonialne z równoczesnym jednak niszczeniem rodziny, i niefortunei próby Monta z przeszczipianiem ludności miejskiej na wieś, płynącej z wyrozumowanej teorii. Foggartyzm ma już w nazwie potępienie, podsuwając asocjacyjne pojęcie „mglistości“ (fog), tak jak forsytyzm ma w sobie pojęcie mądrego przewidywania (foresight) choć wybór tego nazwiska wypłynął niezawodnie też z chęci ośmieszenia zbytnej egoistycznej zabcigliwości. Ale mądre przewidywanie okazało się wysoką cnotą. Pozytywną pracą jest projekt przebudowy „slums“. Opisany przebieg sprawy jest typowym procesem angielskiej pracy społecznej. Pomysł wychodzi od człowieka niezależnego, uważanego za pół-szaleńca, ma obejmować zupełnie niewielki, ale realny zakres przebudowy narazie jednej ulicy. Benedykt Charwell wciąga do pracy swego siostrzeńca Monta, szukającego upustu dla swej energii, a ten już dalej gromadzi koło siebie komitet, który składa się z szeregu ludzi, godzących pracę dla drugich z celami osobistymi, przyczem te cele osobiste nie mają naturalnie charakteru pieniężnego zarobku, ale są albo zadowoleniem ambicji, albo sposobnością do zrealizowania przytem części swego innego programu, albo poprostu zajęciem czasu lub możliwością zajęcia sobą publicznej uwagi czy czemś innem wreszcie. Niemniej wszyscy pracują wydatnie, skoro się już raz pracy danej podjęli. Kto przypatrzył się dobroczynnej pracy angielskiej, złożonej z całej sieci takich drobnych towarzystw i patronatów, ten uzna prawdziwość przedstawienia Galsworthy'ego i znając świetne wyniki takich organizacji będzie ufał, że Michał Mont dopnie swego celu, przebuduje kilka ulic, uzyskując lepsze warunki mieszkaniowe dla najuboższej warstwy.

Pozostaje mi jeszcze do zreferowania trzecia para pojęć, z punktu widzenia których chciałem spojrzeć na Sagę rodu Forsyte'ów. Pierwsze dwie pary były: ludzie i problemy, rodzina i społeczeństwo. W obu tych parach jeden człon traci znaczenie na rzecz dru-

giego. W Sadze są podobnie, jak w życiu angielskim, tylko ludzie, a problemy są niejako ich funkcją, — i jest rodzina, dla której społeczeństwo jest tylko dopełnieniem jej bytu. Trzecia para: ideały a rzeczywistość są trochę w innym stosunku. W Anglii nie można mówić o braku ideałów i o kierowaniu się tylko rzeczywistością. Ale mimo wszystko ten stosunek ideałów do rzeczywistości jest nieco odmienny niż na kontynencie. Przedewszystkiem inny jest charakter ustawienia ideału. Nie są to nigdy momenty pozytywne, jakieś konstrukcje wyodrębnione z rzeczywistości, oparte na przesłankach nieistniejących, jakieś niedoścignione wzory. Wobec uznania jednostki za centralny punkt, do którego zdąża kultura angielska, przy tworzeniu ideałów musiałby Anglik operować wartościami nadszłowiecka i rzeczywiście kult bohaterów miał swojego proroka w wielkim indywidualiście Carlyle'u. Ale kult się nie przyjął, Anglik jest za nadto trzeźwy. Stąd nie stawia on idealnych wzorów dla potrzeb kształcenia jednostki i cały idealizm obraca na krytykę współczesnych urządzeń. Próby stworzenia ideału zawodzą, jak właśnie idealne, nierealne zjawisko Ireny. Idealizm angielski jest zawsze negatywny, jest krytyczny, wymaga naprawy stosunków, wiedząc, że stosunki, jako wytwór człowieka, dają się naprawiać. Stąd ideały mają zawsze charakter korektywy chwili bieżącej, nie są to planowane na dalekie zasięgi lat reformy, gdzie między spełnieniem a chwilą bieżącą jest ogromna przepaść, właśnie przepaść przyszłości, której głębokości nie znamy, ani też budowy i nachylenia stoków, po których trzeba dążyć do owego wyznaczonego przez reformę celu. Anglikom chodzi o dzień dzisiejszy i o jutro mieszczące się w obrębie jednego pokolenia. Dalszym tego skutkiem jest ten typowy proces w duszy Anglika: buut przeciwko dniowi dzisiejszemu w młodości, a zgodzenie się ze stanem rzeczy w późniejszym wieku, kiedy już nastąpiły pewne przemiany, związane z owymi zarzutami, stawianymi społeczeństwu w okresie młodości. Idealizm w młodości — wysoki zmysł rzeczywistości w dojrzałym wieku czynią życie angielskie tak miłym swoją światową mądrością, tak ujmującym przez ukryte w niem przekonanie o możliwości przemian w kierunku bezpośredniej poprawy, zadowalającym nasz zmysł moralny harmonją między celami a wykonaniem ich w rzeczywistości. Do you realize it? pyta Anglik, gdy się chce dowiedzieć czy ktoś sobie zdaje sprawę z czegoś — czy możesz to niejako wprowadzić w czyn, przemienić w rzeczywistość? To typowy angielski stosunek myśli reformatorskiej do rzeczywistości.

Galsworthy jest i tutaj nieodrodnym synem angielskiej myśli. I on zaczyna od krytyki społeczeństwa, od krytyki samegoż instynktu posiadania, stanowiącego zasadniczą więź angielskiej budowy psychicznej, ale od tej krytyki przechodzi do zgodzenia się z rzeczywistością i jak już mówiłem, Soames staje się w stosunku do nowego

pokolenia ideałem. W jego myśli wkłada Galsworthy krytykę nowego pokolenia, bo zwyczajem angielskim przyszła kolej i na to pokolenie. Wkłada w myśli, nie w usta, bo trzeba pamiętać, że Anglik nie gani osobiście w rozmowie swego czasu. Zażądał jednostki, aby je swoim bezpośrednim sądem obrazić, zato zostawia literaturze pełne prawo do krytyki, która wykonywa je jako swój święty obowiązek. Galsworthy solidaryzuje się zupełnie z Soamesem. Poprzednie jego błędy z samej Sagi stają się tylko chwilowym zapomnieniem. W ostatnim rozdziale drugiej części *Śpiewu Łabędziego*, kiedy Soames widzi Fleur w stroju Goyowskiej Vendimji tańczącą z Jonem, Galsworthy pisze o nim, że „na chwilę jeszcze raz opuściła go ta niesamowita moc panowania nad sobą, która go zaledwie dwa czy trzy razy w życiu zawiodła, a zawsze z katastrofalnym skutkiem“. A więc był to wtedy nieodparty przymus wewnętrzny, ów brutalny pęd do życia, za którego krótkotrwałe nieopanowanie Soames płacił klęskami życiowymi. To też po takim wyznaniu autora możemy uznać Soamesa za najbardziej dodatni typ angielski, choć z trzeźwością właściwą swojej rasie, Galsworthy nie kreśli go jako wzniosłego altruistę, przeciwnie pozostawia mu cechy mądrego egoizmu. Kto chce panować nad rzeczywistością, nie może doprowadzać do ostateczności. I oto w myśli Soamesa wprowadza Galsworthy rozważania, które niezawodnie są podłożem jego własnego poglądu na sprawy życia.

Soames patrzy na wyścigi i myśli o projektach opodatkowania totalizatora. To wszystko, co myśli, jest takie angielskie, że Galsworthy uważa za stosowne umieścić zaraz wstępną uwagę: „Nakładanie podatku na wady jest dowodem, że się je uznaje za część ludzkiej natury. I ehociaż jako Forsyte, oddawna wiedział, że tak było istotnie (to znaczy, że zakłady na wyścigach są wadą), musiał uznać, że przyznawać się do tego byłoby zbyt po francusku“. Przez wtrącenie tej uwagi, tem większego znaczenia nabierają dalsze słowa, charakteryzujące owo zbliżanie się ideału do poczucia rzeczywistości w duszy angielskiej: „Przyznawać, że istnieją ograniczenia natury ludzkiej, jest rodzajem defetyzmu; skoro się raz zaczęło, nie wiadomo, gdzie się skończy. A przecież, jak się orjentował, podatek przyniosłby spore dochody, a państwo potrzebowało pieniędzy na gwałt; a zatem — właściwie nie wiedział nic, nie mógł się zdecydować. Nie zrobiliby tego sam, ale nie byłby żądał obalenia rządu, któryby to zrobił. Rząd zdawał sobie dobrze sprawę, tak samo, jak i on, że gra była najlepszą przeciwwagą przeciw rewolucji; o ile tylko człowiek ma możliwość stawiania, to ma zawsze szanse uzyskania czegoś za nic; a przecież to pragnienie jest właśnie siłą tkwiącą poza wszelkimi usiłowaniami przewrócenia rzeczy do góry nogami. Przytem trzeba iść ze swoją epoką do góry lub na dół, i bardzo jest trudno odróżnić jeden kierunek ruchu od drugiego.

Najważniejszą rzeczą jest umiejętność unikania ostateczności“. Oto mądry egoizm Soamesa, którego w żaden sposób nie można traktować jako obłądy — jest to szukanie zgody między ideałem a rzeczywistością.

Ani trzy powieści Sagi o Forsyte'ach, ani trzy powieści jej dalszego ciągu: *Nowoczesnej Komedji* nie należą do najlepiej zbudowanych utworów powieściowych. Najlepsze są część pierwsza i ostatnia, słabą jest *Biała Malpa*, a poniżej poziomu przeciętnej powieści spada *Srebrna Łyżka*. A jednak zdołały one sobie czytelników całego świata, uzyskały pełne uznanie za interes, jaki w czytelniku budzą, za to, że mogą się stać przedmiotem dyskusji.

Ślad tego uznania widzieliśmy w umieszczeniu starego Jolyona wśród typowych angielskich ideałów, w umyśle amerykańczyka, nie zawodowego intelektualisty, ale też nie przeciętnego burżuja, zamierzonego przez Sinclaira Lewisa jako najbardziej dodatni typ kultury amerykańskiej. Ten wielki sukces zawdzięcza *Saga* samemu Galsworthy'emu. To nie treść, ani układ sprawiają nam takie zadowolenie przy jej czytaniu. Źródłem przyjemności jest to obezwolnienie przy jej czytaniu, który wyłania się z poza kart powieści, jako najtypowszy Anglik w przejawach swego temperamentu. Wyraźnie zaznaczam jeszcze raz, że jest to epepeja temperamentu narodowego, a nie charakteru, do tego ostatniego hrakuje zasadniczego rysu: stosunku do religji, którego Galsworthy, agnostyk, wychowany na późno-wiktorjańskiej obojętności, nie porusza. A każdy typ narodowy pełny jest tak interesujący, że musi się stać sympatyczny. To jest właśnie wartość obiektywna czystego typu narodowego — w nim właśnie można dojść do porozumienia między poszczególnymi a ostatecznymi odłamami ludzkości, jakimi są narody, poza których granice nie można wyjść na płaszczyźnie życia społecznego i kulturalnego (choć na płaszczyźnie religji można się podnieść ponad ich granice). Sukces Sagi stwierdza właśnie możliwość takiego porozumienia.

Angielskość Galsworthy'ego jest tem miłsza i tem większe sprawia wrażenie, że wyraża się zupełnie bezpośrednio bez świadomości ze strony autora. Dopiero ku końcowi, w drugiej części *Śpiewu Łabędziego* spotykamy miejsce, które świadczy o zrozumieniu własnego stanowiska. Galsworthy wprowadza na krótką chwilę wspomnianego już przeze mnie „Squire'a“ średniego właściciela ziemskiego, Wilfreda Bentwortha, którego Michał Mont chce uprosić na prezesa swego komitetu dla przebudowy „slums“. Inż sam wygląd zewnętrzny przedstawia się hardzo sympatycznie: „Jego różowa twarz, z przyciętym siwym wąsem i twarde mi krótkimi włosami baczkami miała wyraz, jak gdyby nowe rzeczy przychodziły ku niemu, a nie on podchodził ku nim. Banki mogły wprowadzać inflację i rządy mogły upadać, wojny mogły wybuchać i strajki

kończyć się fiaskiem, ale ta wcale poważna w pasie figura nie ugnie się, ani nie pojawi się migotanie niezdecydowania w niebieskich pewnych oczach, patrzących z pod brwi wzniesionych nieco po zewnętrznej stronie. Prawie łysy i z króciutko przyszyroną resztką włosów, wydawał się najlepiej ogolonym człowiekiem na świecie, a wąs, kończący się równo z linią warg dodawał rys bezwzględnej stanowczości do wyrazu ogólnego dobrego humoru na szczerzej twarzy“. „Squire“ jest powszechnie szanowany; jest zadowolonym Anglikiem, nigdzie nie wyjeżdżał, prócz wyprawy na wojnę boerską, gdzie dowodził ochotniczym zastępem „yeomanry“. (Jakże daleko jesteśmy w 1926 od protestu przeciw wojnie z roku 1906). „Squire“ patrzy trzeźwo. Kiedy Michał Mont zaczyna mówić o swem przedsięwzięciu jako o ruchu narodowym, Squire przerywa mu: „Niech się pan nie łudzi. Dostaniecie trochę pieniędzy, to możliwe — wyćpicie trochę pluskiew. Ale ruchy narodowe — takich rzeczy u nas niema“. Po rozstaniu się z nim, sir Lawrence, ojciec Michała, tak go określa: „Mocny człowiek; nigdy nie oddawał się entuzjazmowi. Będzie świetnym prezesem... Teraz pójdziemy do markiza. Nawet książę będzie służył pod Bentworthem, bo wszyscy wiedzą, że pochodzi ze starszej niż oni rodziny, a przytem jest coś w nim“. „Tak — zgadza się Michał — coś jest, ale co takiego?“ „Co? nie myśli o sobie, nigdy nie błądzi i nigdy nie potępia nikogo i niczego“. „Coś jednak musi być więcej“ — wyraża swe powątpiewanie Michał i my się z nim zgadzamy, bo te trzy zalety to jeszcze zamało, aby zyskać tak powszechne uznanie. I wtedy sir Lawrence podaje definicję, którą syu jego określa, jako „swoistą diagnozę“: „Jest coś więcej, istotnie. Faktem jest, że on myśli tak, jak Anglja naprawdę myśli, a nie jak myśli, że myśli“.

Otóż to jest pewne zdawanie sobie sprawy z własnego stanowiska ze strony autora, bo właśnie o nim można tak powiedzieć. Gdy zaczynał pisać swoich Forsyte'ów, zdawało mu się, że reprezentuje bunt przeciwko zasadniczej angielskiej psychice, kiedy kończył pisać Sage, stwierdził swą zupełną zgodę z typem, przeciw któremu powstawał. Wprawdzie w przedmowie do *Nowoczesnej Komedji* próbuje teoretyzować, ale nie należy mu wierzyć jako teoretykowi, któremu się zdaje, że myśli naprawdę jak myśli. Saga mówi co innego. W jej początkach ten bunt był typowo angielski, choć zdawał mu się czemś nowem i odrębnem od typowej myśli jego ojczyzny. Ku końcowi twórczości zdaje się dostrzegać, że nie był nigdy niczem innym, tylko głosem instynktu swego narodu. Myślał tak jak Anglja myśli naprawdę. I właśnie ta prawda wewnętrzna stosunku autora do tematu nadaje bezwzględną wartość „Sadze rodu Forsyte'ów“, która nietylko zostaje dokumentem swej epoki, ale także ważnym dokumentem angielskiej psychiki ze względu na samego autora, tak jak on się przedstawia w ujęciu przedmiotu, —

typowego Anglika, pełnego zamiłowania do tradycji, trochę egoisty, trochę snoba, trochę sentymentalnego i romantycznego, z pewną dozą spokojnego humoru, z dużą dozą młodzieńczego idealizmu przy wybitnym zmyśle rzeczywistości w późniejszym wieku, a nade wszystko wysokiej klasy angielskiego gentlemana.

Warszawa

Andrzej Tretiak

STUDJUM KULTURY OBCYCH NARODÓW W SZKOŁACH ANGIELSKICH

1. Studjum kultury obcych narodów jest to studjum nie tylko języka i literatury, lecz także historii i ekonomji danego kraju. Dla takich studjów tak uniwersytety, jak szkoły mają wielkie znaczenie. Szkoły dostarczają uniwersytetom zastępu uzdolnionych studentów, którzy są w stanie korzystać z wszystkiego, co uniwersytet daje; a uniwersytety dostarczają szkołom szeregu nauczycieli gruntownie wykwalifikowanych, którzy posiadają znajomość całej kultury najmniej jednego nowożytnego narodu.

2. W Wielkiej Brytanji jest znaczna różnorodność Wyższych Szkół. Można odróżnić trzy główne grupy, mianowicie: (a) Małą liczbę gimnazjów (jak n. p. *Manchester Grammar School* i kilka historycznych szkół londyńskich, jak *St. Paul's* i *Westminster*), które przyjmują uczniów już od dziewiątego roku życia, i gdzie wielu zostaje aż do osiemnastego albo dziewiętnastego roku życia i potem większość z nich uczęszcza na uniwersytet. Umożliwia to plan studjów, który przewiduje nieustanną progresję przez 9 albo 10 lat; a oprócz tego przewiduje także dosyć elastyczności, aby móc nią wzbogacić główne odmiany umysłu i gustu między uczniami. W takich warunkach systematyczne uczenie językowe ma największe szanse szybkiego osiągnięcia celu.

3. (b) Druga grupa składa się z tych starych i nowoczesnych zakładów, które nazywają się *Public Schools*, „Szkoły publiczne“, w których uczniowie mieszkają od 13-go albo 14-go, aż do 19-go roku życia. Kształcenie w tym okresie jest dostateczne, ale zbyt rzadko jego plan jest dobrze ohmyślony i nie zawsze przewiduje on ciągłość studjów.

4. (c) Trzecia i największa grupa składa się z licznych *Secondary Schools* (gimnazjów), stojących pod kontrolą Ministerstwa Oświecenia Publicznego (*Board of Education*) i władz samorządowych. Niektóre z nich są starymi *Grammar Schools* („szkolami gramatycznymi“), wyposażonemi w nowe fundusze i powiększonemi; niektóre są nowymi fundacjami. Wielka liczba uczniów przychodzi tu ze szkół elementarnych w 11-ym albo 12-ym roku życia; największa część zaś tych szkół przyjmuje uczniów w różnych latach życia a na początku każdego trymestru. Postępowanie to znacznie utrudnia uczenie się języków nowoczesnych, bo na tem polu jednorodnie klasy i regularny postęp w studjach są konieczne potrzebne. — Niektóre z tych gimnazjów są dla chłopców, niektóre dla dziewcząt, a inne są mieszane, dla chłopców i dziewcząt. Wielki procent uczniów występuje ze szkoły około 16-go roku życia.

5. W Szkocji, gdzie wyższe studia oddawna były lepiej zorganizowane niż w Anglii, zwyczajny uczeń uczęszcza do gimnazjum (*secondary school*) już od 5-go albo 6-go roku życia, a zostaje w niem do 17-go albo 18-go roku. Są trzy stopnie gimnazjum: początkowy, średni i wyższy. Pierwszy język obcy studjują uczniowie na stopniu średnim w 12-ym roku życia.

6. Otóż w Wielkiej Brytanji okres nieprzerwanej nauki może trwać (albo niewięcej niż) cztery lata, (albo niewięcej niż) sześć albo siedem, albo nawet dziewięć lub dziesięć lat.

7. Celem nauczania języków w szkołach jest (a) znajomość, (b) ćwiczenie umysłu. Poznawanie języka nie jest proste, lecz skomplikowane i pro-

gresywnie. Lepiej mieć kompletną znajomość jednego języka, niż częściową tylko znajomość różnych języków. Nie istnieją łatwe języki; jednakże trudności każdego są w różny sposób rozdzielone. Ale opanowanie każdego języka nie jest kompletne, dopóki uczeń nie nauczy się czytać, pisać i mówić w nim swobodnie i dokładnie. Nadto, dyscyplina ta okaże się skuteczniejsza, gdy uczeń wyćwiczy swą wolę; tego dokona tylko wtedy, gdy język go żywo zajmuje; a zajmuje go żywo tylko wtedy, gdy pozna go jako środek do wyższego celu. Uczeń nie może osiągnąć zupełnej znajomości literatury, historii albo kultury, jakiegoś narodu, zanim nie nauczy się łatwo czytać w jego języku. Przyznają więc dzisiaj ogólnie, że uczeń w jakiegokolwiek szkole nie powinien rozpoczynać studjum drugiego języka obcego, zanim nie jest wiadome, że ma zdolność, i że będzie miał czas, aby odpowiednio robić postępy w pierwszym języku. Będzie on robił odpowiednie postępy, gdy umie mówić danym językiem dokładnie i płynnie o znanych mu przedmiotach, czytać najlepszych autorów łatwo i z przyjemnością, i pisać zadowalniająco ćwiczenia prostego typu. Każdy niższy stopień wiedzy, niż ten, jest niezadowalniający; a wiele lepiej jest posiadać dostateczną znajomość jednego języka, niż niedostateczną znajomość dwóch języków.

8. Jeśli nauczanie języków obcych w szkołach ma jakąś praktyczną wartość, to może ona być tylko wtedy urzeczywistniona, gdy uczeń, ukończywszy szkołę, umie czynić postępy własnymi siłami, bez pomocy nauczyciela. Jeśli uczył się dwóch albo więcej niż dwóch języków źle, nie można się spodziewać, że zechce potem kontynuować ich studjum. — Oprócz tego, jednym praktycznym celem nauczania języków obcych w szkołach jest uzdolnienie i zachęcenie uczniów na naukę innych języków, jeśli odczuwają ich potrzebę. Szkoły bowiem nigdy nie będą w stanie nauczyć wszystkich języków, których poszczególni ludzie mogą później potrzebować.

9. Przejdziemy teraz do właściwego przedmiotu naszego referatu, mianowicie progresywnego studjum języków obcych w gimnazjach w Anglii. — Po szesnastym roku życia, gdy uczniowie złożą „pierwszy egzamin szkolny“, niektórzy okazują zdolności do studjów literackich, i poświęcają więcej czasu takim studjom. W niektórych gimnazjach przełożeni starają się jak najwcześniej zachęcić uczniów do studjum prywatnego (t. j. do uczenia się samodzielnie). Czterdzieści lat temu w *Eton College* ambitni uczniowie zwracali mało uwagi na lekcje w klasie, które w każdym razie były bardzo rzadkie. Poświęcali swoją energję i część swojego czasu wolnego studjum autorów greckich i łacińskich, a już przed wstąpieniem na uniwersytet wielu z nich dużo czytało. W szkole tej uczniowie byli zachęcani mocą sławnej tradycji.

10. A teraz w t. zw. „nowoczesnych studjach“ ideał ten jeszcze żyje, mianowicie, by uczniowie wyższych klas najlepszych szkół czytali znaczną ilość najlepszych autorów: nie tylko dramaty, poezję i powieści, lecz także historję, opisy podróży, pamiętniki, listy, może też coś z filozofji, i dzieła ogólnoinformacyjne. Powinni je czytać przedewszystkiem w celu kształcenia się, a także ponieważ cenią te dzieła i gorąco pragną wiedzy. Przeto dobra, obszerna biblioteka dzieł wyborowych nowoczesnej literatury, historii i t. d. jest niezgodna w każdej dobrze zorganizowanej szkole.

11. Bardzo ważną rzeczą dla uczniów, którzy studjują języki nowoczesne, jest czytanie: głównie najlepszej literatury, nie tylko dawnej, ale także współczesnej. W ten sposób, czytając autorów z różnych okresów z wrażliwym umysłem, osiąga się powoli tę ważną część historycznej wiedzy: znajomość obyczajów, sposobów myślenia, ideałów, i całej atmosfery narodu, przejawiającej się w jego literaturze.

12. Ale uczniowie powinni też osiągnąć tę historyczną wiedzę drogą nauki: mianowicie znajomość nieprzerwanej historii poszczególnego ludu od tego czasu, gdy stawał się narodem. Nauka historii opisuje przedewszystkiem ten okres, w którym lud wyraził się w literaturze, bez literatury bowiem nie można dobrze poznać historii. — Tak uczniowie, którzy poświęcają się wyż-

szym studjom języka francuskiego, powinni osiągnąć ściśle pojęcie tego wieku, gdy budowano wielkie francuskie zamki i katedry, historii Kościola we Francji, szlachty francuskiej, wzrostu monarchji francuskiej i *Tiers Etat* (trzeciego stanu), rewolucji, Napoleona, i rozwoju w 19-ym wieku. Ostatnie cztery wieki będą oświetlone przez literaturę francuską, która odzwierciedla nieśmiertelnego ducha narodu, ciągle się zmieniającego, mimo że pozostaje zawsze ten sam. Historia ta będzie przedstawiała tak zewnętrzne losy, jak wewnętrzną ewolucję, które tego ducha kształtowały.

13. Tak traktowana historia i literatura nowoczesnego narodu mogą tak samo przysłużyć się dzisiejszym uczniom, jak historia Grecji i Rzymu przysłużyły się wielu pokoleniom ich najwięcej oświeconych przodków: mianowicie umożliwi im stopniowe tworzenie systematycznego pojęcia obcej, lecz mimo to pokrewnej, kultury, a równocześnie pojęcia myśli, prac i zabiegów narodu, który kulturę tę rozwinął.

14. Prawdą jest, że historia Niemiec jest więcej chaotyczna i pogmatwana, że okres niemieckiego wypowiedzenia się w literaturze jest krótszy i mniej owocny, niż inne (np. historia Anglii, Francji, albo Włoch); jednak tak historia, jak literatura niemiecka zasługują na szczegółowe ich studjowanie. Daremne ambicje średniowiecznej Rzeszy, jej niszczące działania i ostateczny upadek, początki lepszego sposobu życia w obronnych granicach wolnych miast niemieckich, zaburzenia reformacji i spustoszenie wojny trzydziestoletniej, powolne odrodzenie w 18-ym wieku, i ogromny wybuch energii w 19-ym, klęska wielkiej wojny i bezpośrednio następujących lat, a oheczne szukanie całkiem nowej podstawy, na której można znowu odbudować państwo — wszystkie te wydarzenia historyczne tworzą ściśle połączony szereg następujących po sobie wypadków, które począwszy od 18-go wieku mogą być wyjaśnione przez literaturę.

15. Jest więc jasnym, że pojęcie nowoczesnych studjów, które od czasu wojny światowej toruje sobie drogę w angielskich szkołach wyższych i uniwersytetach, jest pod silnym wpływem t. zw. klasycznej tradycji, t. j. tradycji studjum starożytnej kultury. Dzisiaj z pomocą nowoczesnych języków (głównie języka francuskiego) zamierza się robić to, co w przeszłości robiono z pomocą języków greckiego i łacińskiego. — Uznają, że bardzo trudno jest uczyć się i nauczać języków w szkole.

16. *Modern Studies* (nowoczesne studia) są tak określone przez angielskie Ministerstwo O. P.: „Dwa języki, oprócz języka angielskiego, z których jednym może być język łaciński, a równocześnie historia nowoczesna, zawierająca historję Anglii i Wielkiej Brytanji“ (t. j. krajów samorządowych Imperjum brytyjskiego).

Poznań

Bernard W. A. Massey

METODYKA WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH W JĘZYKACH OBCYCH NOWOŻYTNYCH

Nastrój pracy w klasie. Uczniowie pochyleni nad zeszytami. Profesor śledzi ich pracę, ale nie ma miny Wielkiego Inkwizytora, policjanta lub szpiega, który radby przyłapać najłżejsze przekroczenie tradycyjnej dyscypliny szkolnej. Próżnuje pozornie: ani nie czyta najświeższego przechoju literackiego, ani nie robi korekty zadań uczniowskich lub własnego artykułu. Od czasu do czasu uczeń przystępuje do niego i szeptem prosi o jakąś wskazówkę czy podanie zwrotu; pan profesor jest howiem w tej chwili słownikiem, poradnikiem językowym i literackim.

To zadanie szkolne. Zadanie szkolne z języka obcego, pisane nie pod groźą kary czy złej noty, lecz swobodna próba sprawności, sprawdzian pracy uczącego i młodzieży. Znaczenie nietylko językowe, lecz i wychowawcze. O to właśnie chodzi. Dlatego to...

1. Przystępując do zagadnienia metodyki wypracowań piśmiennych z języków obcych nowożytnych, określić trzeba przedewszystkiem, jaki jest ich cel w dzisiejszej szkole aktywnej, szkole twórczej pracy. Mają one skutecznie dopomóc i do nauczenia ortografji i do wyrobienia wprawy językowej, a zarazem działać wychowawczo. Spełniając cel językowy, zczasem stają się zadania środkiem wyrażania treści w wewnętrznej ucznia, budzą jego samodzielność i fantazję, uczą go ścisłego ujmowania owej treści i logicznej konstrukcji. Wtedy to rozbudowa słownictwa, usiłowanie wyrażania się doskonalszego, piękniejszego idzie w parze z hogaceniem się treści duchowej. Nie wystarczy już powtarzanie mechaniczne przyswojonych zwrotów językowych i form gramatycznych; zadanie będzie miało charakter swobodnego, naturalnego wypowiedzania się, będzie probierzem inteligencji i wykształcenia ucznia. Program nowy polskiej szkoły, stawiając różnorodne zadania nanki jako równorzędne, nasuwa następującą refleksję: Dobranie najlepszej metody wypracowań piśmiennych dla zdobycia wyników językowo-gramatycznych — to ten naczelný postulat początków nauki języka nowożytnego; umiętność wyboru interesujących i aktualnych zagadnień — to naczelný postulat klas dalszych.

2. Za warunek skuteczności zadań piśmiennych w początkach nauczania języka uważam ich zespołowość. Małowartościową nieraz i nieudolną pracę jednostki zastępuje się żywą pracą zbiorową całej klasy. To i lepiej uczy ortografji, niż zadania indywidualne, bo nauczyciel, rozważając trudności głośno, razem z uczniami, wdraża ich w tego rodzaju metodę, a tekst w formie poprawnej już pisze się na tablicy i wpisuje się do zeszytów. Musi się zrzęcznie organizować podział pracy przy zadaniach zbiorowych, choćby w sposób najprostszy, polegający na tem, że uczniowie lepsi wymyślają zdania, mające tworzyć pewną całość, słabsi zaś piszą je kolejno na tablicy. Działanie sugestywne klasy pracującej wpływa na jednostkę bierniejszą, co jest najważniejszym założeniem tych ćwiczeń zespołowych i warunkiem ich skuteczności. Za dalszy warunek uważam częstość wypracowań piśmiennych, ciągły i intensywny wysiłek, by pisać je coraz lepiej. Uczeń zdobywa w ten sposób pewną łatwość formułowania myśli w języku obcym i względną przynajmniej poprawność. I nie tylko to. O ile nauczanie języka nowożytnego rozporządza licznymi sposobami przyswajania materiału, może jedynym sposobem utrwalania i kontroli *ad oculos* wiedzy zdobytej są wypracowania piśmienne. Za ich pośrednictwem poprzednie wrażenia słuchowe doznają wzmocnienia nie tylko przez przedstawienia wzrokowe (widok tekstu), lecz i przez graficzno-motoryczne ujęcie treści świadomości. Na ten ważny szczegół dydaktyczny, jakim jest częste stosowanie pracy piśmiennej, kładzie nacisk nasz nowy program: „Ćwiczenia piśmienne lekcyjne należy odbywać na każdej godzinie, ćwiczenia domowe winny być zadawane na każdej lekcję“ (str. 7, idem str. 11).

W klasie I. i II. ćwiczenia piśmienne lekcyjne powinny być przeważnie zespołowe, w klasie III. zespołowe, grupowe i indywidualne, w kl. IV. grupowe i indywidualne.

Gdy do tych 3 wymienionych warunków skuteczności wypracowań piśmiennych, jakimi są odpowiednia organizacja pracy piśmiennej uczniów, częstość ćwiczeń i odpowiednie tematy, dołączy się rozumna kontrola ze strony nauczyciela — wypracowania piśmienne przestają być „la bête noire“ nauki języków obcych, a są bardzo ważnym przyczynkiem do kształcenia naszej młodzieży. Jeżeli nauczyciel skarży się na zbyt mały pożytek z pracy piśmiennej swych uczniów, to w wielu wypadkach wynika to stąd, że przywiązuje do niej zbyt małą wagę, albo niedobrze ją prowadzi.

3. Tymczasem nawet forma zewnętrzna zeszytów nie jest rzeczą obojętną. Poprzez nią bowiem poznaje się charakter właściciela, jego zmiłowanie do porządku, poszanowanie dla szkoły, nauczyciela i jego wymagań. Już

szczegól tego rodzaju, jak przestrzeganie w każdym ćwiczeniu czy zadaniu daty, liczby porządkowej zadania, dokładnie wypisanego tematu, czytelności i starannego pisma, zaprawia uczniów do ścisłości i dokładności — działa wychowawczo.

Rozróżniam dwa rodzaje zeszytów: 1) indywidualne, które należą do każdego poszczególnego ucznia, i 2) zbiorowe, które są własnością całej klasy.

Pierwsze (indywidualne) dają obraz całokształtu i ciągłości pracy ucznia w szkole i w domu i jego wysiłków indywidualnych.

Drugie (zbiorowe) są wykładnikiem wspólnoty pracy klasy w ciągu roku, względnie szeregu lat.

Wśród zeszytów indywidualnych pierwsze miejsce zajmuje ogólny zeszyt podręczny, rodzaj a) dziennika, który daje przegląd nauki rocznej, utrwała lekcje szkolne i wskazówki dla pracy domowej (nazywam go *cahier-journal* w nauce francuskiego). Zeszyt ten, o solidnej okładce i dość dużej pojemności, tak, by wystarczył na cały rok szkolny, służy hasłu „*nulla dies sine linea*”. Od pierwszej aż do ostatniej klasy powinna obowiązywać zasada, by każda lekcja języka pozostawiła jakiś ślad w zeszytce: czy to w postaci paru nowych wyrazów lub zwrotów, czy jakiejś formy gramatycznej, planu danego tekstu, czy uwagi uzupełniającej ze strony nauczyciela. M. inn. powinien być zeszyt podręczny odbiciem tablicy, świadectwem, że nauczyciel spełnia jeden z warunków niezbędnych nauki języków, t. j. że często używa tablicy. Co lekcję więc, notując skrupulatnie datę w obcy języku, jako nagłówek, zapisuje uczeń w tym ogólnym zeszytce to, co wynika z toku lekcji, a tementem (ze względu na czy i porządek), jak umie najstaranniej, ale wprost, hy nie tracić w domu czasu na przepisywanie z t. zw. bruljonu (którego wogóle nauczyciel nie powinien tolerować!). Zeszyt ten daje przegląd całorocznej nauki. Do niego wpisuje uczeń również codzienne ćwiczenia bądźto szkolne, lekcyjne, poprawiane i analizowane odrazu w klasie przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela, bądź też domowe, krótkie, ale zadawane na każdą lekcję i związane z danym momentem nauki. Rozdrabnianie całości materiału na zeszyt na ćwiczenia i notes na t. zw. słówka uważam za wysoce niemethodyczne, choćby przez podkreślanie w ten sposób znaczenia oderwanych wyrazów, przestarzałe i niezgodne z metodą bezpośrednią.

Drugi zeszyt indywidualny, to b) zeszyt szkolny na zadania, robione co pewien czas (w kl. I. — 2 + 8, kl. II. — 6 + 6, kl. III. — 6 + 6, kl. IV. — 5 + 5, w liceum — 4 + 4) i przeznaczone do dokładnej poprawy indywidualnej przez nauczyciela. Zeszyt ten ma pojemność znacznie mniejszą, ale wygląd odświętny, wzorowy pod względem czystości, porządku i estetyki.

Poszczególni uczniowie mają jeszcze trzeci zeszyt na c) prace dobrowolne: sprawozdania z lektur, referaty, przekłady. Przechowują go z roku na rok, by mieć przegląd swych prac w ciągu dłuższego, a nawet całego czasu nauki.

Zeszyty zbiorowe są również bardzo ważnym dokumentem osiągniętych rezultatów nauczania. Jednym z nich jest a) zbiór samodzielnie ułożonych tekstów, wynik pracy zespołowej w klasie. Wpisują je różni uczniowie do tego wspólnego zeszytu, ozdabiając rysunkami, fotografiami.

Inny zbiorowy zeszyt nosi tytuł b) lektura domowa. Prowadzi się w nim ewidencję lektury dobrowolnej całej klasy. Zeszytem tym zajmuje się jeden uczeń, wpisując dokładnie datę zdawki każdej lektury, autora, tytuł utworu i nazwisko ucznia, który daną lekturę opracował.

W wyższych klasach (od III-ciej) pożytecznym zeszytem zbiorowym jest zeszyt na e) protokoły lekcyjne (np. *comptes rendus de nos classes de français en 1933-4*). Pod odpowiednią datą wpisują uczniowie kolejno, krótko i o ile możności nie szablonowo tok lekcji, który odczytują się na początku lekcji następczej. Uczniowie 14-letni z zapałem biorą się już do czytania dzienników obcojęzycznych, interesują się tem, co się dzieje zagranicą, refe-

rują swe wiadomości i wpisują je również do zeszytu zbiorowego, którego nagłówek może brzmieć d) actualités françaises, wzgl. Aktuelles aus Deutschland i t. p.

Są jeszcze e) sprawozdania z posiedzeń kółka językowego, które dają obraz pracy, skupiającej jednostki interesujące się szczególnie nauką danego języka.

Różnicowanie wypracowań piśmiennych pod względem wewnętrznym odbywa się na zasadzie utropniowania trudności.

Początkowa nauka pierwszych 3—4 tygodni, którą prowadzi się bez podręcznika i pisania, pozostawić może ślad w zeszytce-dzienniku w postaci prymitywnych domowych rysunków, przypominających uczniowi tok każdej lekcji, rodzaj notatki, o czym była mowa. Pierwsze ćwiczenia piśmienne po okresie bezpodręcznikowym są ortograficzne i gramatyczne. Do ćwiczeń ortograficznych należą: 1) przepisywanie (z podręcznika, z tablicy); 2) dyktando; 3) pisanie z pamięci ustępów memorowanych; 4) zbiorowe układanie tekstu.

Ćwiczenia gramatyczne są na tym stopniu prymitywne; przemiany form, czasów, osób, uzupełnienia tekstów, odmiana czasownika w zdaniach. Łatwe ćwiczenia stylistyczne w dalszej fazie polegają na 1) odpowiadaniu na pytania, grupujące się około jakiegoś tematu; 2) przekształcaniu tekstu w pytania; 3) napisaniu bez podręcznika i słownika wypracowania na łatwy temat, omawiany w toku nauki, czyli swobodnym opowiadaniu.

Zadaniem początków nauczania jest przyswajanie ortografji — łatwiejszej w języku niemieckim, trudnej w angielskim i francuskim. W opanowaniu jej odgrywa najważniejszą rolę oko. Obserwacja pisowni wyrazów rozpoczyna się przy czytaniu. Nowe wyrazy dobrze jest z uczniami głoszkować, wymagając przytem ruchów ręki naśladowujących pisanie danych liter. Gdy potem każdy nowy wyraz zostanie napisany na tablicy i (bez tłumaczenia) wpisany do zeszytu, powinien się wiernie utrwalić w pamięci. Ćwiczeniem, które się przyczynia do utrwalenia w pamięci ortografji, jest przepisywanie. Ale jeden warunek: uważne przepisywanie. Uczniowie przeważnie przepisują bezmyślnie i z książki i z tablicy, robiąc błędy, których tam niema. A błąd raz umieszczony w podręcznym zeszytce utrwała się na długo. Dlatego to przepisywanie, to ćwiczenie tak proste pozornie, powinno być otoczone szczególną opieką ze strony nauczyciela, musi on je ożywiać i aktywizować.

I wyćwiczenie ucha ma wpływ na ortografję. Uczeń w francuskim np. powinien rozróżniać *le* i *les*, *seul* i *sel*, *pied* i *pieux*, *bleu* i *blé*. Jednym z ćwiczeń już w początkach może być zestawianie wyrazów, zawierających ten sam dźwięk: a więc *u*: *la plume*, *le plumier*, *une...*, *ó* — *le pinceau*, *le tableau*, *l'oiseau*. Później można z uczniami zestawiać takie wyrazy, których i ortografja i wymowa najczęściej im się miesza. Typowe: *cheveux* — *chevaux*, *attendre* — *entendre*, *raconter* — *rencontrer*, *poisson* — *poison*, *l'aile* — *l'ail*.

Pobudza to aktywność uczniów; — sami wyszukując takie wyrazy, już przez to usuwają własne błędy. Tam znów, gdzie ze zmianą ortografji wymowa się nie zmienia (np. *la femme* — *les femmes*), wogóle dodawanie „s” w *pluriel*, musi wejść w przyzwyczajenie ucznia, być niejako machinalnem, a wynikać i z obserwacji wyrazów przy przepisywaniu i z jego wiedzy gramatycznej.

Kwestja ortografji jest dość skomplikowana. Główne sposoby, które przyczyniają się do jej opanowania, są następujące:

1) obserwacja wyrazów i traktowanie obrazów graficznych wyrazów jak rysunki; 2) pamięć wzrokowa; 3) uwaga (umiejętność skupienia jej na formie wyrazu służy do zapamiętania danych form gramatycznych) i 4) rozumienie dokładne znaczenia zdania i tekstu.

W krótkim czasie po rozpoczęciu przepisywania tekstów, można naprzemian z niem prowadzić dyktanda. Stosowanie ich musi być ściśle planowe. Np. ostatnią w tygodniu lekcję języka obcego, przeznaczoną na syntezę i kon-

trochę tego, czego się klasa nauczyła w ciągu tygodnia, można zacząć od dyktanda. Stanowi go parę zdań o zwartej treści. Chodzi bowiem o to, by uczniowie od początku nauki rozumieli pewne całości, zrazu chociażby bardzo prymitywne. Dyktat ćwiczy bezpośrednio, ale musi spełniać dwa warunki: 1) dawać całości i 2) być podanym przez nauczyciela w całości, czyli odczytanym, zanim się uczniowie zabiorą do pisania. Rozproszenie całości jest w ogóle błędem w nauczaniu. Stąd potem ta trudność ujmowania syntetycznego, tak często spotykana i wśród ludzi dorosłych.

Nauczyciel dyktuje powoli, ale nie do tego stopnia, by aż zniekształcić dykcję i melodię zdania. Dyktuje całymi zdaniami, które może powtarzać uczniom (raz indywidualnie, raz chórem), części zdania nie powtarza więcej, niż 2—3 razy. Stara się nie dopuścić do błędów. Wie bowiem, że błąd raz napisany, bardzo trudno wykorzenić. Trudniejsze wyrazy może nawet kazać głaskować całej klasie, zanim je uczniowie napiszą.

W późniejszym stadium nauki można dyktat przeprowadzać i w ten sposób: Nauczyciel stawia pytanie w zakresie materiału doskonale przyswojonego, — może je nawet wypisać na tablicy. Uczniowie odpowiadają. On zaś te odpowiedzi, doprowadzone do poprawnej formy, dyktuje.

Pamiętać trzeba:

1) dyktanda nie wprowadzają nic nowego, służą tylko do utrwalenia rzeczy znanych; 2) tworzą zwartą całość, którą nauczyciel czyta, czy też mówi uczniom przed rozpoczęciem pisania; 3) nauczyciel dyktuje wyraźnie, wolno, ale nie powtarza bezmyślnie po kilkanaście razy; 4) wymaga jak najstaranniejszej formy i kaligraficznego pisma; 5) tekst ma być krótki tak, by dyktowanie trwało 10, najwyżej 12 minut; 6) poprawa następuje natychmiast i zajmuje znów 10 do 12 minut.

Ćwiczenia z pamięci mają na celu wierne odtworzenie tekstu przyswojonego uprzednio i nadają się do autopoprawy ucznia. Autodyktat różni się od nich tem, że uczeń zgóry wie, co będzie pisał. Te formy dyktanda utralają w pamięci ucznia piosenki, wiersze, anegdoty, łatwe opowiadania. Wartość ich wychowawczą leży w tem, że w ich wykonaniu biorą udział oko, ucho, pamięć, a również wola i uwaga ucznia.

Innymi łatwymi ćwiczeniami piśmiennymi są odpowiedzi na pytania i reprodukcja tekstu. Odpowiedź na pytania zaprawia do ścisłości i pozwala uczniowi wzorować się na poprawnym tekście. To ma swoje dobre strony. O ile bowiem trzeba od początku zachęcać uczniów do improwizacji w mówieniu t. j. ośmielać ich, by układali, choćby nicudolnie, znane wyrazy i formy w zdania, to na taką improwizację piśmienną nie można od razu pozwalać. Błąd powiedziany poprawi nauczyciel doraźnie i zatrze go w ten sposób w świadomości. Błąd napisany utrwała się i może stanowić silną przeszkodę w opanowaniu języka obcego. Toteż zadania początkowej fazy nauki są właściwie powtarzaniem wyrazów, zdań, słyszanych w klasie, apelem do pamięci słownej, słuchowej i wzrokowej, pracą czysto odtwórczą. Aby jednak uniknąć w nich kompletnego psytacyzmu, trzeba starać się znaleźć i dla nich jakąś nutę osobistą.

Reprodukcja tekstu w dojrzałszej fazie nauki powinna mieć najbardziej charakter indywidualny. Opracowuje się jakiś niedługi tekst: opowiadanie, bajkę, opis i daje się je do piśmiennego streszczenia. Czasem nauczyciel odczyta głośno jakieś opowiadanie, artykuł z dziennika, opowieść baśni. Uczniowie muszą najpierw zrozumieć treść, a potem ją oddają własnymi słowami piśmiennie. Później są to nowelki, fragmenty większych dzieł, a ich reprodukcja może przybierać formy bogatsze i urozmaicone: dialogu, scenki, obrazka filmowego. Czasem nauczyciel nie dokończy tekstu, lecz pozwoli swobodnie wypowiedzieć się wyobraźni ucznia i doroobi samodzielnie zakończenie. Czasem podaje kilkanaście wyrazów charakterystycznych dla stworzenia całości i każe uczniowi na nich osnuć opowiadanie.

Także i listów uczą się pisać, najpierw naśladowując list, który się znaj-

duje w podręczniku. Potem trzeba je nawiązywać do życiowych, istotnych okoliczności, użytkować jakąś sposobność dla zaktualizowania tej formy, — wkońcu wprowadza się korespondencję międzynarodową szkolną.

W początkach często towarzyszy tematowi parę pytań o charakterze syntetycznym. Zczasem pytania te znikają, a nauczyciel wymaga od uczniów planu, poprzedzającego wypracowanie.

Rozwijając u uczniów od początku nauki poczucie różnicy między językiem polskim a obcym, można sobie pozwolić w wyższych klasach na przykład, jako inną (nieczęsto stosowaną) formę wypracowań piśmiennych. To wyrabia u uczniów precyzję w rozumieniu i oddawaniu tekstu obcojęzycznego. Ciekawszem ćwiczeniem, niż przykład z języka obcego na polski, jest przykład z polskiego na język obcy. Praca tego rodzaju stawia przed uczniem różne ciekawe zagadnienia i skłania go do próbowania własnych sił. Zaznajamia go również lepiej z istotą synonimów. Odmianą formą tego ćwiczenia jest odczytanie przez nauczyciela tekstu polskiego, który uczniowie mają następnie odтворzyć w języku obcym.

4. Najwięcej wątpliwości budzi wolny temat. Niektórzy kwestjonują jego możliwości, a tem samem użyteczność w obcym języku. Można jednak twierdzić stanowczo na podstawie doświadczenia, że stosując od początku nauki progresywne stopniowanie trudności, tak w nauce ustnej, jak i piśmiennej, zachęcając uczniów do obfitej lektury, można doprowadzić ich do napisania w języku obcym na każdy temat jasno sformułowany. Byle tylko spełniał następujące warunki: 1) musi leżeć na poziomie wiedzy językowej uczniów, 2) ich rozwoju umysłowego, 3) zainteresowań i 4) musi być umiejętnie sformułowany. Systematyczne przygotowanie, składające się z codziennych wysiłków uczniów, nie po linii pozornie najmniejszego oporu, czyli tłumaczenia, lecz intuicji i opracowywania pojęć, prowadzi do powolnego budowania nowego systemu językowego. Powinno spowodować nie tylko przyswojenie zwrotów i składni języka obcego, ale faktyczne wżycie się w charakter języka i jego styl. Jeżeli to się udało osiągnąć, to nie przyjdzie uczniowi na myśl napisać zadanie po polsku, a potem je z trudem tłumaczyć na język obcy. Piśze swobodnie w obcym języku, a tylko jakieś luki w słownictwie po skończeniu zadania nzupełnia na podstawie słownika. Nie będą to wtedy ani kryptotłumaczenia, ani bezmyślne frazesy, ani sądy powtarzane za podręcznikiem.

Postawiwszy odpowiednio naukę języka obcego, można w najogólniejszych zarysach wybierać podobne tematy, jak w języku polskim. Do obudzenia zainteresowania przyczynia się aktualizacja tematów, przystosowanie ich do życia. Nie chodzi o suche racjonalizowanie (rozwijanie sentencyj itp.), lecz o dowody, jak życie kształtuje duszę młodzieży, o wydobywanie z niego zagadnień jej dostępnych. Powiedział jakiś pedagog, że „*les exercices de rédaction c'est le mensonge érigé en système*“. Zadania muszą być zakłamanie, martwe i typowo banalne, jeżeli takimi są tematy. Temat może się zrodzić spontanicznie na lekcji szkolnej. Może być związany z lekturą szkolną lub domową, z życiem, z jakimś przeżyciem zbiorowym lub indywidualnym. Narzucając temat, ma nauczyciel również liczne sposoby pozostawienia uczniom swobody wypowiedzenia się. Albo daje tematy ramowe, które uczniowie mogą ująć różnorodnie. Albo daje równocześnie kilka tematów do wyboru, a od czasu do czasu tylko temat wspólny. Temat powinien tak zainteresować uczniów, by go między sobą omawiali i poza lekcją. Nie może być zbyt trudno sformułowany. Brzmienie tematu nie powinno ani odstraszać uczniów, nie powinno być ani banalne, ani długie i nudne. Temat może hrznieć świeżo i nie z wytkle nawet wtedy, gdy treść jest łatwa i znana. Ale „niezwykłe“ nie oznacza szumnego frazesu: — temat ma być prosty, krótki i jasny, — interesujący, a zarazem jednolity i ścisły, by się uczniom podobał i określał dokładnie, o czym mają pisać.

Ucząc nawet kilkanaście lat, nigdy się nie powtarza tematu. Będzie on zawsze czemś żywym i uwarunkowanym nowemi danemi: psychiką da-

nej klasy, zainteresowaniami danych uczniów, ich wyrobieniem językowym.

5. Wyniki zadań piśmiennych zależą jeszcze od dwóch czynników — od organizacji pracy i od kontroli nauczyciela. Jeżeli chodzi o organizację pracy, to na zadania szkolne i sposób ich wykonywania ma nauczyciel wpływ bezpośredni, zaś na zadania domowe, tylko przez pośrednictwo wskazań, któremi się uczeń kieruje, pozostawiony samemu sobie.

Ćwiczenia szkolne mogą być wykonywane jednostkowo, czy indywidualnie i zbiorowo.

Jeden ze sposobów wykonywania pracy zbiorowej: na tablicy jest wypisany temat. Klasa zastanawia się nad planem. Poszczególne uczniowie podają projekty. Wyhiera się najlepszy i podpisuje pod tematem. Jeden uczeń przy tablicy, inni piszą w zeszytach. Rozwinięcie punktów planu odbywa się też wspólnie. Zdanie po zdaniu układa się i pisze na tablicy, przy której uczniowie się zmieniają. Ściera się ją w miarę braku miejsca. Po skończeniu odczytuje się całość i omawia. W domu może jeszcze każdy uczeń coś dodać od siebie.

Wypracowania lekcyjne są ćwiczące i utrwalające. Są probierzem, czy uczeń skorzystał z bieżącej nauki, czy zrozumiał dane nowe zjawisko językowe, daną treść myślową. Podobne znaczenie mają częste ćwiczenia domowe. Co pewien okres czasu powinny prócz tego występować zadania o zakresie szerszym, będące sprawdzianem formalnym postępów w dłuższym okresie nauki. Pisze się je w zeszycie oficjalnym, i służą do ostatecznego utrwalenia i pogłębienia materiału naukowego. Są to zadania szkolne, t. zw. klasówki.

Zdaniem mojem, powinny one być łatwiejsze, niż bieżąca lekcja, bardziej swobodne i samodzielne. To, co zostało w ustnej nauce i w ćwiczeniach różnorodnych doskonale przyswojone, nadaje się do tego rodzaju opracowania. Tego samego zdania jest Dr. Szyszkowski w artykule p. t. „Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych“ (Museum 1930).

Nie znaczy to jednak, by klasówka miała być powtórzeniem jednej z prac poprzednich, — przynajmniej forma tematu musi być inna. W ten sposób otoczy się zadanie szkolne nimbem nowości, co przyczynia się do pewnego specjalnego uroczystego skupienia, dodatniego pod względem wychowawczym, a oszczędzi uczniom niepotrzebnego zdenerwowania, które jest w gruncie rzeczy rzeczą niepewnością wobec zagadnienia, przerstającego przeciętne siły klasy.

Moment zdenerwowania z powodu „klasówek“ usuniemy jeszcze i przez to, że uważać je będziemy za „wysiłek radosny“ (według terminu Payot'a), za swobodną pracę myślową, naturalnie i organicznie związaną z całością nauki, za jej częściowy i wartościowy wynik, za pewną formę organizacji pracy a nie za podstawę do klasyfikacji. Nie będą czemś wyjątkowym, decydującym o ocenie ucznia, ale raczej sprawdzianem, w jakim stadium znajduje się jego wiedza pod względem językowym, rzeczowym i myślowym. Czasem może wypadnie nauczycielowi postawić notę ujemną samemu sobie...

Można od czasu do czasu dać całej klasie i do domu jakiś syntetyczny i obszerniejszy temat, dla umożliwienia opracowania go w spokoju w dłuższym wymiarze czasu. Co do mniejszej gwarancji samodzielności, odpowiemy, że nauczyciel powinien na tyle znać swych uczniów, by wiedzieć, co potrafią napisać bez pomocy obcej.

Czasem nauczyciel daje jakieś nowe zagadnienie lub kompleks zagadnień, i klasa opracowuje je pod jego kierunkiem na lekcji. To pozwala mu wglądać lepiej w możliwości twórcze uczniów. Zadanie takie może być też zorganizowane grupowo. Dobrana samorzutnie grupa uczniów pracuje zespołowo nad częścią zagadnienia, a potem wynik pracy wszystkich grup daje całość. Np. inscenizacja tekstu jest ciekawą pracą rodzaju.

Można zadania organizować i w formie konkursu, a najlepszemu przyznać nawet prawo do druku, co jest dużym bodźcem do wysiłku owocnego. Nie

trzeba dodawać, że na ohszerniejsze zadanie musi się przeznaczyć przynajmniej dwie lekcje szkolne.

Ćwiczenia domowe służą bądź to do utrwalenia materiału przyswojonego na lekcjach, bądź też mają za cel samodzielne opracowanie nowego materiału na lekcję. Są to wypracowania obowiązkowe. Wypracowania domowe do hrowolne obejmują indywidualne sprawozdania z lektury, referaty i rozprawki.

A teraz kwestja, jak przygotowuje nauczyciel zadanie szkolne lub domowe ohszerniejsze i czy zawsze musi je oficjalnie przygotowywać?

Ażehy nauczyć pisać, a raczej obudzić zdolność piśmiennego wyrażania myśli w języku obeym, uczy się sztuki rozumienia tego, co się czyta i co się widzi. Stylu nabiera uczeń, czytając arcydzieła, odkrywając ich piękno.

Bogactwo języka przeciwdziała werbalizmowi. W słowniku naszych uczniów muszą być dwie skale:

1) rozumienia
słownik bierny — wystarcza do
lektury i słuchania.

i 2) używania wyrazów —
(asymilacja kompletna i ostateczna)
słownik czynny — służy do wy-
rażania własnych myśli.

Dla zadań ma znaczenie przedewszystkiem słownik czynny. Nie wystarczy, by uczeń rozumiał wyraz w sensie ścisłym, — musi go umieć użyć, to jest skojarzyć z innymi wyrazami.

Mówi L. Porinot: „*L'art de rédiger ne s'apprend pas par des définitions et des règles, il s'acquiert par une observation attentive des modèles et surtout par une pratique voulue, énergique, enthousiaste*“. („La composition française à l'école active“, 2e éd. Bruxelles, 1931, str. 89).

W ten sposób także podświadomie uczeń zdobywa poczucie rytmu danego języka ohego. Zaczyna intuicyjnie dobieierać wyrazy, unikać powtórzeń i niezośnych w prozie rymów mimowolnych i przypadkowych. Sposrzega, że jego zdania krótkie, proste, zhudowane z trudnością, w porządku gramatycznym, są mało rytmiczne. Próbuje je składać bardziej harmonijnie, rozszerzać, bogacić i zmieniać szyk. Bardzo ważną rolę odgrywa tu wyćwiczenie ucha w początkach nauczania, nieustający *training* fonetyczny w dalszych stadjach.

Jeżeli chodzi o ujmowanie treści, to kanonu stawiać niepodobna — jest to bowiem ściśle zależne od danych tematów i od psychiki danych uczniów.

To samo dotyczy t. zw. planu, poprzedzającego zadanie.

Pożyteczne jest układanie planów przy czytaniu rozpraw i artykułów naukowych, przyczem jako ćwiczenie logiczne wymaga największej ścisłości i dokładności. Jeżeli chodzi o lekturę klasową, można plan danego tekstu czy fragmentu uczynić przedmiotem dyskusji w klasie i wdrażać uczniów do należytego formułowania odpowiednich punktów. Można dawać np. i takie ćwiczenia, które polegają na ułożeniu planu na dany temat hez obowiązku rozwijania go.

Plan przy opisie obrazów artystycznych, schematyczny rozkład obrazu na tło, figury pierwszo- i drugoplanowe — niszczy ogólne wrażenie obrazu, a temsamem nastrój opisu. Na temat np. *J. Fr. Millet, L'Angélu*, ma uczeń dać zwarty, prosty opis obrazu, dać dowód, jak go odczuwa i o ile potrafi wyjść poza szahlon wyliczająco-banalny, stosowany przy opisie obrazków dydaktycznych. A plan po temacie „*Si j'étais millionnaire*“, albo „*Le pays étranger que je voudrais visiter*“ — czyż nie jest pedanterją?

Lepszy już jest przy niektórych zadaniach (naprz. maturycznych) t. zw. plan psychologiczny, zwany również dyspozycją elastyczną. Jest to uprzytomnienie sobie przed rozpoczęciem pracy, jaki zna się materiał,

dotyczący danego tematu, i skojarzenia, które dany temat nasuwa danej jednostce. Mogą to być całe zdania lub punkty, cytaty i t. d.

Można pozwolić na pewną dowolność uczniom, pozwolić ułożyć plan np. po ukończeniu wypracowania, — wogóle trzeba indywidualizować.

Taki umiar dobrze zachować również odnośnie do piśmiennych spraw o zdań z lektur. Są one zwykle albo streszczeniami (a przecież można znaleźć o wiele lepsze w różnych podręcznikach), albo charakterystyką osób, często nieudolnym wyrwaniem postaci z całości obrazu, albo planami. Czyż nie lepiej, by uczeń zamiast tego notował sobie pewne cytaty, urywki, które mu się specjalnie podobały, po swojemu zwracał uwagę na jakiś szczegół charakterystyczny?

Już w drugim roku nauki nauczyciel zaznajamia uczniów z obszerniejszym słownikiem i wskazuje, jak się nim posługiwać. Przyzwyczajają ich do tego, by, pisząc w domu zadanie, sięgali do słownika, jako do doradcy w wątpliwościach ortograficznych i leksykalnych. W początkach pomaga im wyznaczyć właściwy zwrot i właściwe znaczenie wyrazu. Nauczyciel ich używania słownika, wymaga nauczyciel korzystania z niego przy zadaniach w domu. Co się tyczy zadań, robionych w klasie pod jego okiem, to, mojem zdaniem, powinno się wdrażać uczniów do obchodzenia się bez słownika i pisania swobodnego, to jest czerpania z zasobu własnego słownika, tkwiącego w pamięci. W razie koniecznej potrzeby tym jedynym uniwersalnym słownikiem na lekcjach w czasie zadania piśmiennego powinien być nauczyciel, do którego zwraca się uczeń wówczas, gdy już absolutnie nie może sobie przypomnieć potrzebnego zwrotu lub wyrażenia. Wyjątek pod tym względem stanowić będzie tylko egzamin. Podczas zadania kłauzурowego uczeń powinien mieć przy sobie słownik, gdyż z powodu tremy może go nawet częściej potrzebować, a ze względu na konieczność spokoju przy pracy ogólnej nie może wciąż nawet szeptem interpelować profesora. Za najlepszy rezultat nauki metodą bezpośrednią uważam taki stopień zaawansowania uczniów, że w wyższych klasach posługują się przy wypracowaniach piśmiennych wyłącznie słownikiem jednojęzycznym, w rodzaju Larousse'a dla francuskiego.

6. Jeszcze jedna kwestja metodyki wypracowań piśmiennych zasługuje na szczególne omówienie: poprawa zadań. Od kontroli wypracowań piśmiennych zależy w znacznej mierze ich skuteczność. Nauczyciel powinien od czasu do czasu, np. 4 razy do roku, przeglądać nawet zeszyty podręczne, bo mimo korekt w klasie i z klasą napewno będzie w nich dużo błędów. Już przez to samo, że uczniowie o tem wiedzą, starają się unikać błędów i dbają więcej o formę zewnętrzną. Nauczyciel zaś zyskuje szerszą podstawę nie tylko do oceny — ucznia, lecz i do własnych poczynań metodycznych.

Poprawa zadań w zeszytach szkolnym wymaga dużej staranności nauczyciela. Niektórzy używają całego szeregu znaków konwencjonalnych, któremi na marginesie ilustrują każdą kreskę zrobioną czerwonym atramentem. Więcej jednak niż takie rygorystyczne znakowanie pracy ucznia (pedantyczne i jałowe!) oddziały racjonalnie przeprowadzone *correctum* w klasie.

Correctum musi przestrzegać kilku zasad. Pierwszą jest zasada sumienności, której jednak nie przeszkadza ulepszenie metody, upraszczające pracę nauczyciela.

Dalej zasada ekonomji czasu. *Correctum* jednego zadania nie powinno zająć więcej niż jedną lekcję.

Wreszcie zasada pracy zbiorowej. Musi się położyć nacisk na to, że *correctum* jest lekcją, która ma wyzyskać aktywność i zainteresowanie uczniów. Przypomnienie ważniejszych prawideł na celowo wybranej grupie błędów, zainteresowanie raz jeszcze tematem — oto cel.

Nauczyciel zaraz po otrzymaniu zeszytów powinien przejrzeć wszystkie zadania, by móc je choćby krótko omówić i zakomunikować uczniom, jak zadanie „wypadło“, jak to się mówi po szkolnemu. To mu pozostawi również wrażenie ogólne, pozytywne przy późniejszej ocenie indywidualnej.

Gdy nauczyciel następnie poprawi wszystkie zadania dokładnie i szczegółowo, wybiera pewne zagadnienia, związane z błędami, które się najczęściej powtarzają, i trzymając się 3 zasadniczych kategorii (ortografia, gramatyka, styl), omawia je z uczniami na lekcji. Najpierw więc dokonywa się utrwalanie ustne poprawnych form, potem natychmiast utrwalenie piśmienne na tablicy i oczywiście w zeszytach podręcznych. Omawianie odbywa się anonimowo, a zeszyty leżą przed nauczycielem nierozdane. Nauczyciel powołuje coraz to innych uczniów do tablicy, gdyż poprawa błędów w klasie jest wtedy produktywna, gdy dokonywa się przez zbiorowy wysiłek uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Obie strony muszą wykazać jaknajwiększą aktywność. Nauczyciel, wyszukawszy umiejętnie błędy typowe dla danego środowiska, może je wykorzystać zapomocą celowo dobranych ćwiczeń.

Po omówieniu syntetycznem zadania, nauczyciel rozdaje zeszyty i następuje poprawa indywidualna. Uczniowie przeglądają swe zadania, a nauczyciel służy im wskazówkami; piśmiennie poprawę zrobią w domu. Muszą przytem pamiętać o następujących zasadach ogólnych:

1) margines jest tylko dla porządku i dla ewentualnych uwag nauczyciela; poprawę pisze uczeń po zadaniu (p. t. „*corrige*“ i t. p.); 2) błędy ortograficzne poprawia uczeń przez wypisanie danego wyrazu w właściwej formie; 3) każde zdanie, w którym jest błąd gramatyczny, składniowy, stylistyczny, ma się znaleźć w całości w poprawnej formie.

Mechanizmowi poprawy przeciwdziała t. zw. poprawa z uzasadnieniem. Nauczyciel wybiera 2 lub 3 błędy, a uczeń pisze w poprawie uzasadnienie i podobne (poprawne) przykłady.

Dla ożywienia lekcji autor dobrego, ciekawszego zadania odczytuje je głośno, czasem wywiązuje się rzeczowa dyskusja na temat zadania. *Correctum* musi być jeszcze przejrzane przez nauczyciela i sprawa danego wypracowania załatwiona. Celem lekcji poświęconej *correctum* jest również zachęcenie uczniów i postawienie diagnozy co do zadań nieudanych. Dlatego to L. Porinot, *La composition française à l'école active*, Bruxelles 1931, p. 164, woli mówić zamiast „*correction des devoirs*“ (termin niezgodny ze szkołą twórczą) — „*appréciation des travaux*“.

W tę rubrykę wejdzie i kwestja not odnośnie do wypracowań piśmiennych. O ile uważam notes na lekcji języka za niedopuszczalny, — notes, w którym na lekcji zapisywało się datę, odpowiedź ucznia i ocenę i co zabierałoby mnóstwo czasu, o tyle ocenę zadań piśmiennych notą, uważam za dobrą dla orjentacji ucznia, dla jego zadowolenia czy przynajmniej pewności. Wszak wiemy, jak mylną nieraz jest autokrytyka młodzieży.

Ocena musi się stosować do wieku, pracowitości i zdolności uczniów. Musi być silnie indywidualizująca. Może to być ocena lakoniczna, wyrażona słownie lub cyfrą od 1 do 4 za krótkie wypracowania, a zawsze słowami, dłuższa i dobrze obmyślona za pracę obszerniejszą. Musi być ściśle indywidualna. Uczeń słaby a pracowity, nawet przy uocie skrajnie ujemnej, powinien znaleźć słowo zachęty (nonsensem jest nota „*mal*“ ze znakiem minus); uczeń niedbały podlega ostrzejszej ocenie. Ocena dłuższa rozgranicza dobre i złe strony zadania. Czasem nauczyciel znaczy na marginesie pochwałą trafną uwagę ucznia, lub wyraża swe odmienne zdanie.

Wszelka krytyka powinna być konstrukcyjna, nie wyłącznie negatywna; toteż przekreślanie *a limine* zadania czerwonym atramentem uważać trzeba za ostateczność, do której nauczyciel ucieka się niechętnie. Zachęcenie działa bodźczo. Uczeń będzie się starał pisać jaknajlepiej, gdy ma zaufanie we własne siły, w to, że jego trud odniesie zwycięstwo.

7. Parę uwag ogólnych co do stosunku zadań obcojęzycznych do polskich. Jeżeli przy zadaniach polskich trzeba unikać takich, któreby powtarzały raz jeszcze to, co się wielokrotnie i wsteczstronnie opracowało w klasie, to zadania w języku obcym właśnie ze względów lingwistycznych muszą być nieraz w tym typie. Nic wystarczy, by uczeń treściowo znał dany temat, musi

go umieć swobodnie wyrazić językowo. Pewną świeżość przynosi znanej treści tytuł, sformułowanie tematu, czy sposób ujęcia.

W języku ojczystym w ostatnich czasach za błąd pedagogiczny uważane są prace piśmienne, których podłożem są wrażenia zbiorowe, nie indywidualne. Tu znów musi się zastrzec neofilolog i zauważyć, że w języku obcym takie prace są bardzo pozytywne, gdyż ułatwiając zbiorowe correctum, dają większe zyski językowe.

W zestawieniu z nauczaniem ustnym języka, obszerniejsze wypracowania piśmienne nie mogą iść równoległe z bieżącą lekcją. Tylko referat indywidualny ucznia zaawansowanego może wyprzedzać naukę, — zadanie dla całej klasy powinno być łatwiejsze niż bieżąca lekcja, by dać pomyślne rezultaty.

Zadania w obcym języku, odpowiednio prowadzone, są dla nauczyciela bardzo ciekawym polem poznawczym i dostarczają mu wiele materiału pedagogicznego poza spostrzeżeniami czysto językowymi. Odbija się w nich nie tylko osobowość ucznia, lecz i nauczanie. Są to typowe testy, sprawdziany wartości. Za ich pośrednictwem może nauczyciel przeprowadzać ciekawe eksperymenty psychologiczne. Dlatego to w Muzeum szkolnym powinno być miejsce na zeszyty uczniów z kilku lat. A nauczyciel, który zachowuje charakterystyczne zadania swych uczniów (czasem najlepszych, czasem najgorszych, w każdym razie nie tych bezbarwnych) — może w nich znaleźć dokumenty pierwszorzędnej wagi dla różnorodności psychiki ludzkiej.

Wiemy, jak ogromną wagę do piśmiennej pracy uczniów przywiązuje szkoła francuska. We Francji każdy przedmiot nauki jest prowadzony dwutorowo: ustnie i piśmiennie, i dopiero dziś, wobec narzekania na przeciążenie młodzieży, zmniejsza się stronę piśmienną nauczania. To jednak, co stanowi nadmiar w innych przedmiotach, jest koniecznym dla zrealizowania celów nauki języków obcych.

Różnorodność obcojęzycznych prac piśmiennych, rozbudowa pracy piśmiennej uczniów daje i im i nauczycielowi dużą satysfakcję i duże zyski, o ile tylko egzekutywa jest współmierna z zamierzeniami i pomysłami.

Kraków

Stefania Ciesielska-Borkowska

NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNYCH W SZKOŁACH ŚREDNICH.

W Nr. 8—10 z 1934 r. „Oświaty i Wychowania“, czasopisma wydawanego przez Ministerstwo W. R. i O. P., znajdujemy statystykę p. t. „Z materiałów liczbowych Min. W. R. i O. P.“ Nauka języków nowożytnych w szkołach średnich ogólnokształcących oraz w klasach gimnazjalnych przy seminarjach nauczycielskich w r. szk. 1933/34. — Przyglądamy się suchym cyfrom, lecz jakże wymownie ilustrującym stan rzeczy w chwili obecnej. Szkoda wielka, że posiadamy tylko ułamkowe dane z poprzednich lat, t. j. od czasu powstania państwa polskiego i nie możemy wskutek tego poznać sprawy nauczania języków obcych w szkołach średnich w tym całym okresie, wyjaśniłyby nam one niejedno. Postaramy się jednak oświetlić podane wyżej cyfry i wyprowadzić wnioski na przyszłość w miarę możliwości.

Statystyka podaje najpierw ogólną ilość szkół oraz klas gimnazjalnych przy seminarjach nauczycielskich, z uwzględnieniem prywatnych (453 + 25) i państwowych (291 + 21) następnie dzieli je na terytorja (centralne, wschodnie, zachodnie, śląskie i południowe), oraz wykazuje repartycję poszczególnych języków obcych na poszczególne terytorja. Języków obcych uczy się u nas prócz francuskiego, niemieckiego i angielskiego, jeszcze ukraińskiego, białoruskiego, rosyjskiego i litewskiego, nadto hebrajskiego i żydowskiego (prawdopodobnie żargonu). Temi ostatnimi zajmujemy się kiedyś indziej, narazie chodzi nam o repartycję francuskiego, niemieckiego i angielskiego. Jednego języka uczy się uczniowie w 161 szkołach, przyczem w znacznej większości tym jednym języ-

kciem jest niemiecki (126), zaledwie w małej częścce francuski (35); w 3-ch seminarjach nauczycielskich uczą się francuskiego, w 25 — niemieckiego. W 524 szkołach średnich i 18 seminarjach uczy się 2 języków obcych do wyboru. Widzimy tu francuski i niemiecki w 439-ciu szkołach, francuski i angielski w 5-ciu, niemiecki i angielski w 9-ciu, angielski z hebrajskim w 3-ch. W seminarjach — francuski i niemiecki w 14-tu, niemiecki z ukraińskim w 4-ch. Inne języki obce rozmieszczone są według potrzeb terytorjalnych, jak np. rusiński w 193 szkołach województw południowych i t. p.

Pozostają jeszcze szkoły, gdzie uczą 3 języków. Jest ich ogółem 58, a w jednej nawet czterech. Wnioskujemy z tego, że możliwą rzeczą jest przy układaniu programów i planu nauki uwzględnić naukę dwu języków. A teraz przyjrzyjmy się rozmieszczeniu nauki języka według poszczególnych terytorjów. Odrazu uderza nas liczba gimnazjów, w których zupełnie niema nauki języka niemieckiego. Jest ich 46, gdy tymczasem bez języka francuskiego obywa się 93 szkoły, a więc przeszło 2 razy więcej. Języka francuskiego uczy się ogółem 52.993 uczniów, podczas gdy niemieckiego pobiera 108.867, angielskiego 2.903, a więc znów przeszło 2 razy więcej przypada na język niemiecki, niż na francuski, o bardzo małą ilością angielskiego. Jeżeli weźmiemy pod uwagę tylko 2 pierwsze języki, pomijając angielski, jako rozporządzający bardzo małą liczbą uczniów, to według wykazu wyżej przytoczonego, na terytorjum centralnem różnica wyraża się w cyfrach okrągłych (w tysiącach) 25 na franc., 39 na niem. Na terytorjum zachodniem przeważa język francuski: 12 franc., 7 niemiecki, natomiast na wszystkich innych znaczna przewaga jest po stronie języka niemieckiego. I tak np. na terytorjum wschodniem 4:1, śląskiem 4:8, południowem 6:41! Stosunek więc ogólny języka francuskiego do niemieckiego wyraża się jak 52:108! Stosunek ten trudno wytłumaczyć. Spróbujmy postawić pewne hipotezy. W województwach centralnych stosunek 25:39 zawdzięczamy przedewszystkiem Łodzi i przyległym miastom, gdyż w Warszawie dzięki licznym szkołom żeńskim, gdzie tradycyjnie jeszcze utrzymuje się język francuski, panuje mniej więcej równowaga. W Poznańskiem i na Pomorzu przeważa nauka języka francuskiego, gdyż tam trwa prawdopodobnie jeszcze pewna antypatja do byłych zaborców, zresztą było tendencją Ministerstwa W. R. i O. P. nie uczyć w b. zaborze pruskim w pierwszych paru latach niepodległości języka niemieckiego tam, gdzie go i tak każdy znał. Nie można tego samego jednak powiedzieć o Śląsku, gdzie istniał ten sam prąd. A co powiedzieć o województwach południowych, a zwłaszcza wschodnich, gdzie wszak jest również wolny wybór jednego języka, a żadne względy terytorjalne nie grają roli, ani usprawiedliwia wyboru granica z państwem niemieckiem, a więc praktyczne względy nie upoważniają do uprzywilejowania jednego języka. Przypuśćmy jeszcze pewien odsetek szkół żydowskich łuh z przeważną ilością uczniów żydów, ciążących ku niemieckiemu, ale przecież w województwach południowych niektóre tylko szkoły i to przeważnie prywatne ucą języka francuskiego. Gdybyśmy sobie nakreślili mapę językową, to zobaczylibyśmy, że jedynie ziemie zachodnie stanowią klin, który się wrzyna w morze germańskie.

Przytoczone cyfry są nader pouczające: wskazują one, że od czasu wprowadzenia u nas jednego języka i jego wolnego wyboru jez. niemiecki stopniowo opanowuje nasze szkoły ze szkodą dla języka francuskiego, nie mówiąc o angielskim. Tę przewagę niemczyzny sygnalizowano już na I Kongresie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w roku 1928.

Kongres wypowiedział się zasadniczo za nauczaniem 2 języków obcych, motywując to szeregiem względów psychologicznych, praktycznych i politycznych, a następnie szukał dróg wiodących do zaradzenia już wówczas znacznemu postępowi niemczyzny w gimnazjach. Między innymi powstał wówczas projekt D-ra Ryniewicza podziału państwa na rejony językowe. Projekt był nierealny. Sprawę tę jednak kilkakrotnie poruszano na zebraniach i zjazdach Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, niestety z niewielkim skutkiem praktycznym. Mówiono nam, że Min. W. R. i O. P. myśli również o tej kwestji i ma ją ująć

z punktu widzenia potrzeb państwowych. Sądzimy, że podanie w oficjalnem piśmie tak szczegółowej statystyki z tej dziedziny jest pierwszym krokiem w tym kierunku i że w związku z ogólną reformą szkolną sprawa ta będzie rozważana i pewne postanowienia powzięte. Przedewszystkiem należałoby znieść tak absolutnie wolny wybór języka obcego przez rodziców uczniów. Rodzice bardzo często nie orientują się, zwłaszcza przy dzisiejszej demokratyzacji materiału uczniowskiego, co nauka języka obcego może dać, czyli jakie korzyści intelektualne, moralne i materialne może dziecko odnieść, ucząc się tego czy innego języka.

Przeważają niezawsze dobrze zrozumiane względy praktyczne, idzie się po linii najmniejszego oporu, mówi się, że język niemiecki będzie „potrzebniejszy“ od francuskiego lub angielskiego. To też wpływ rodziców na wybór jęz. obcego powinien być ograniczony. Musi być dopuszczona przedewszystkiem ingerencja rad pedagogicznych i wychowawcy, który wszak często lepiej się orientuje w zdolnościach, zamiłowaniach, a nawet potrzebach praktycznych ucznia, niż rodzice, w pewnych razach powinna działać interwencja władz szkolnych. Nie ujmując bynajmniej znaczenia znajomości jęz. niemieckiego, musimy jednak podnieść walory jęz. francuskiego, choć zdaje się nie potrzebuje on obrony. A jednak należy przypomnieć obecnemu pokoleniu te przemożne względy cywilizacyjne, które zdaje się nie powinny pośredniej roli odgrywać w naszym szkolnictwie. Przecież polska kultura wywodzi się od kultury łacińskiej i najświetniejsze okresy literatury polskiej i życia państwowego przypadają na okres panowania wpływów francuskich i włoskich. Wszelkie „nowinki“ przychodziły do nas zawsze z Francji. Nie trzeba szukać przykładów jedynie w przeszłości. I dzisiejsza Francja może nam pod niejednym względem służyć wzorem. Dzisiejsze pokolenie zda się zapominać o tem, jak i o korzyściach praktycznych, które znajomość tego bądź co bądź uniwersalnego języka może przynieść. Również potrzebny jest jęz. angielski, tak mało w naszych szkołach uwzględniany. Na 744 szkół zaledwo w 48 uczą się jęz. angielskiego. Nie jest on trudniejszy do nauki, niż jęz. niemiecki i francuski, a również potrzebny zarówno ze względu na coraz większe intelektualne zbliżenie Polski z Anglią, o czem świadczy literatura i coraz liczniejsze przekłady z angielskiego, choćby tylko powieści, jak i ze względów praktycznych, wzięwszy pod uwagę np. świeżo zawarty traktat handlowy z Anglią. Wszak połowa Ameryki mówi po angielsku, w Azji przeważa on, Egipt jest angielski, jak Alger i Marokko francuskie. W każdym zaś razie trzy te języki: *francuski, niemiecki i angielski*, biorąc pod uwagę wszystkie ich pluse i minusy, powinny być traktowane przy dzisiejszych stosunkach europejskich co najmniej równomiernie. W każdym razie wpływ niemieczyny powinien być zahamowany, a jęz. francuski znacznie wzmożony. Miałoby to i wpływ na równomiernie rozmieszczenie nauczycieli jęz. obcych, wśród których obecnie przeważa zapotrzebowanie germanistów.

Druga sprawa, którą mimochodem poruszymy, nie poświęcając jej bynajmniej tyle miejsca, ile na to zasługuje, choć ściśle wiąże się z pierwszą, to sprawa nauki dwóch języków obcych. Nie możemy sobie wyobrazić zdrowego społeczeństwa, gdzie będzie przeważał jedynie jeden wpływ, jak u nas niemiecki. Społeczeństwo musi się orientować w różnych kierunkach, zarówno intelektualnych, jak politycznych i handlowych. Wszędzie uczą 2 a czasem 3 języków obcych. A więc w Austrii istnieje nauka 2 języków obcych (franc. i ang.) już w Oberschule, w Niemczech już od Mittelschule począwszy uczą angielskiego i francuskiego, i w Aufbauschule (2-gi język obcy w mniejszej ilości godzin), w Belgji już w Ecoles Moyenne — 2 jęz. obce, przytem nie zapominajmy, że tam nadto jest obowiązkowy jęz. flamandzki dla wszystkich uczniów, we Francji — 2 języków, we Włoszech również, w Anglii wprowadza się drugi jęz. obcy, mam na myśli tylko kraje, przodujące pod względem cywilizacyjnym, nie mówiąc o naszym wyjątkowym położeniu geograficznem i politycznem. Względem na ujemne strony na rozwój umysłowy dziecka przy nauce 2 języków nie odgrywają tu widocznie roli, jak i u nas nie powinny przeważać, o czem mówił

prof. Błachowski (Nr. 2 Neofilologa z r. 1934). Czyżby więc tylko Polska miała się zasklepić w jednym kierunku i notabene tym kierunkiem miał być germański? Czy chcemy się odgradzić od całego świata cywilizowanego, lub patrzeć na niego z za niemieckich okularów? Czy istotnie nie możemy otworzyć okna, utworzyć umysłów naszej młodzieży na szerszy świat? Społeczeństwo zaczyna się już pod tym względem budzić. Świadczy o tem duża ilość kursów jęz. obcych, na których dorosli, a wychowani już w szkołach polskich, zdobywają z wielkim trudem to, co w młodszym wieku z łatwością osiągnęby mogli, a i młodzież szkolna dość licznie z nich korzysta. Świadczy o tem również powodzenie, jakim się cieszą świeżo otwarte dla celów propagandowych kursy jęz. włoskiego w gimnazjach. Ministerstwo W. R. i O. P. również zdaje sobie sprawę z potrzeby drugiego jęz. nowożytnego, projektując wprowadzenie drugiego języka w liceach oraz drugiego nadobowiązkowego w gimnazjach. Jest to jednak za mało. Chodzi o to, by po tak dokładnem zdaniu sobie sprawy z istotnego stanu rzeczy wysnuć właściwe wnioski i postawić 2 kroki naprzód: jeden zmierzający do zahamowania wpływów jęz. niemieckiego, a rozłożenie racjonalne jęz. francuskiego i angielskiego, drugi to bezwarunkowe w tej czy innej formie wprowadzenie drugiego jęz. nowożytnego.

Warszawa

J. Koludzka

METODA PRACY NA TLE NOWYCH PODRĘCZNIKÓW Z SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ZAGADNIENIA DRAMATYZACJI I AKTUALIZACJI

Stoimy w drugim półroczu nauki języków obcych, prowadzonej po raz pierwszy na tle nowych podręczników z uczniami innego wieku, niż to było dotychczas. Będzie więc rzeczą wskazaną i pożądaną, jeżeli zastanowimy się nad metodą pracy, jaka powinna być stosowana przy nauczaniu z jednej strony według nowego programu, a z drugiej, według nowych podręczników. Nie mam oczywiście zamiaru w swych wywodach dać oceny nowych podręczników. Dlatego też nie będę wychodził od podręczników, lecz punktem wyjścia będzie metoda pracy, to znaczy zasady metodyczno-dydaktyczne ogólnie uam już znane, bo praktykowane nie dopiero w tym roku, lecz już dawniej w czasach, kiedy podręczników nowych jeszcze nie było. Staraliśmy się i do starych podręczników stosować nowoczesne metody nauczania i udawało się nam to z mniejszym lub większym powodzeniem. Powodzenie to uie jest howiemy wyłącznie zależne od podręcznika. Podręcznik sam nie stanowi jeszcze o metodzie pracy. Głównym czynnikiem, stanowiącym o metodzie pracy, jest i pozostanie na zawsze nauczyciel. On dopiero robi z podręcznika przez swe metodyczno-dydaktyczne podejście albo *żywy* albo *martwy* twór. Nawet najlepszy podręcznik, opracowany według najbardziej nowoczesnych zasad metodyczno-dydaktycznych, nie potrafi przekształcić złego nauczyciela na nauczyciela dobrego. Twierdziliśmy dawniej, że stare podręczniki skłaniały nas do werbalizmu. Niebezpieczeństwo to istnieje jednak i dziś przy używaniu nowych podręczników, gdyż winę ponosi nie podręcznik sam, lecz w pierwszym rzędzie my, nauczyciele, którzy jesteśmy z natury skłonni do wygod i do unikania wszelkich większych wysiłków, wychodzących poza ntarty szablon. Jeżeli się będziemy kurczowo trzymali tekstu podręcznika i nie wyjdziemy poza tekst, to również na nowych podręcznikach będziemy uprawiali werbalizm. Przy najlepszym i najciekawszym tekście uczeń będzie się nudził i nie nauczy się swobodnego operowania materiałem językowym i rzeczowym, o ile cała metoda pracy nauczyciela będzie polegała na podawaniu słówek i na zmuszaniu ucznia do dosłownego uczenia się tekstu napamięć. Jeżelibyśmy chcieli uczyć w ten sposób na nowych podręcznikach, to taka nauka będzie jeszcze większą męczarnią, niż dawniej, ponieważ teksty nowych podręczników naogół są o wiele

trudniejsze niż w dawnym podręczniku dla klasy I. Przy takim sposobie nauczania nie możnaby przejść całego materiału rzeczowego, zawartego w nowych podręcznikach. Przy podręcznikach, zawierających obszerniejszy materiał rzeczowy, taka metoda pracy uniemożliwiłaby oprócz tego wykorzystanie tematów dla celu wychowawczego i kształcącego, gdyż nauczyciel nie znalazłby czasu, żeby uczniów zainteresować temi tematami. Wówczas wszystkie te ładne i ciekawe tematy, które już jako takie interesują młodzież, tracą swoją naturalną ciekawość treściową, gdyż uczeń będzie musiał wszystkie swe siły skierować na jeden cel, mianowicie na pamięciowe opanowanie czytanki. Takie traktowanie nauki nie odpowiada ani duchowi nowoczesnych zasad nauczania, ani też nowemu programowi. W nowym programie jest wprowadzanie mowa o pamięciowemu opanowaniu urywków, pisanych nie tylko wierszem, lecz również i prozą, ale to pamięciowe opanowanie powinno obejmować niektóre ważniejsze urywki a nie cały podręcznik.

Bogactwo czytańek, w jakie niektóre nowe podręczniki obfitują, wymaga o wiele szybszego toku nauki. Tempo prowadzenia lekcji musi być zupełnie inne niż dawniej. Przy tak obszernym materiale rzeczowym nie możemy wymagać od uczniów, żeby przy opowiadaniu czytanki nie opuścili ani jednego zdania lub — co gorsza — ani jednego wyrazu. Czytanki, zawarte w podręcznikach, są w pierwszym rzędzie materiałem do ćwiczeń w mówieniu a nie jakimś kanonem, z którego nie wolno opuścić ani jednego słowa. Jeżeli chcemy wyczerpać materiał rzeczowy do ćwiczeń w mówieniu i do ćwiczeń językowych, to przerabianie tekstu w sposób zanadto drobiazgowy jest rzeczą niemożliwą. Będzie zachodziła często potrzeba opuszczenia nie tylko niektórych ustępów, lecz nawet niektórych czytańek w całości. To samo dotyczy pytań i ćwiczeń, podanych w części metodycznej do poszczególnych czytańek. Również i one nie są czemś nietykalnym. Nie wyobrażam sobie, żeby można je wszystkie wyczerpać. Autorzy podręczników napewno nie mieli też zamiaru wymagać od nauczycieli, uczących z ich podręcznika, żeby wszystkie pytania i ćwiczenia przerobili drobiazgowo z uczniami i żeby im nie było wolno, tego czy innego pytania lub ćwiczenia opuścić. To, co autorzy podają w części metodycznej, ma służyć nauczycielowi jako drogowskaz a nie jako ohowiązujący kanon, który nauczycielowi nie pozwala na własną inicjatywę. Nauczyciel może sobie z tej wielkiej ilości różnych metodycznych chwytów, podanych w podręczniku, wybrać to, co się mu podoba, i dodać swoje własne pomysły. W innym razie nauczyciel stanie się ślepe narzędziem i wiernym sługą podręcznika. A to byłoby najgorszym skutkiem, jaki tylko nowe podręczniki mogą mieć. Nauczyciel powinien stać ponad każdym podręcznikiem, panować swobodnie nad nim a nie być opanowanym przez niego, inaczej mogłoby powstać niebezpieczeństwo, że nie tylko nauczyciel straci swą własną inicjatywę, ale że cała nauka z czasem zmanjeruje się. Obawa ta nie jest nieuzasadniona. Wynika ona przede wszystkim z błędnego mniemania, że nowe podręczniki wyzwalały nauczyciela z wszystkich kłopotów i trudności, na jakie napotykał przy starych podręcznikach i że wszelkie własne wysiłki metodyczne są już teraz niepotrzebne. Powinno być natomiast naodwrot. Nowe podręczniki powinny nie tylko wzbudzić zainteresowanie uczniów, zachęcić ich do nauki języka i wychowywać ich, lecz i w *nauczycielach* powinny one wzbudzić zainteresowanie metodyczno-dydaktyczne i zachęcić ich do szukania coraz to nowych i coraz lepszych środków metodycznych.

Jeżeli po tych ogólnych wywodach, dotyczących stosunku nauczyciela do nowych podręczników, przejdziemy do pytania, czy nowe podręczniki spełniają najważniejsze postulaty nowego programu, to możemy powiedzieć, że naogół tak. Z układu i treści wszystkich podręczników wynika, że najgłówniejszą troską autorów było, dać taki materiał rzeczowy, któryby uwzględnił jak najbardziej zainteresowania młodzieży w 13 roku życia. Tematy są z tego powodu we wszystkich podręcznikach mniej więcej te same, różnica jest tylko w podaniu i w sposobie ujęcia tych tematów. Jest więc uwzględnione życie młodzieży

w szkole i w domu, na tle miasta i wsi, przyczem występuje wyraźnie tło obce, jest uwzględniony moment pracy i rozrywki oraz czynnik społeczny. Mamy przedstawione w różnych formach życie klasy, obowiązki i zajęcia młodzieży, zwyczajne, uroczystości szkolne i rodzinne, sporty, technikę, przejawia się również w wymienionych tematach moment wychowawczy, jak na przykład: uczucia rodzinne, koleżeńskie, przyjaźń, uprzejmość, miłość do przyrody, przywiązanie do zwierząt, uczucia patriotyczne. Mamy więc nareszcie podręczniki, których materiał rzeczowy jest ściśle dostosowany do psychiki młodzieży tego wieku.

Nie jest to jednak wszystko. Wspomniałem już powyżej, że i najciekawszy tekst, zawierający najbardziej interesujące młodzież tematy, może nie dać żadnej korzyści ani kształcącej ani wychowawczej, jeżeli metoda pracy jest nieodpowiednia. Nawet najbarwniej i najżywiej ujęty temat traci swoje walory i nie znajdzie głębszego oddźwięku w duszach młodzieży, jeżeli będzie opracowany z uczniami sucho i tylko w tym celu, żeby uczniowie opanowali tekst, to znaczy tę wewnętrzną szatę, w którą temat jest ubrany. Jest to to samo, co na przykład z historją. Tematy historyczne, same przez się ciekawe, nie wystarczają jeszcze do tego, żeby uczniowie niemi się interesowali. I historja może być nauką nudną, jeżeli nauczyciel nie potrafi wzbudzić w uczniach odpowiedniego zainteresowania dla tych tematów.

Rola nauczyciela języka obcego jest jednak o wiele trudniejsza, niż rola nauczyciela historji, bo ma on nie tylko wzbudzić zainteresowanie uczniów do samego tematu, lecz również i do języka. Dla niego powinna być taksamo ważna językowa strona czytanki jak i treściowa, tematowa. Dlatego wysiłki jego muszą iść w dwóch kierunkach: 1) w kierunku formalnego kształcenia językowego, 2) w kierunku kształcenia duchowego, wychowawczego. Jeżeli nauczyciel nie potrafi przez zastosowanie odpowiednich metod pracy wzbudzić zainteresowania uczniów w obu kierunkach równomiernie, to głębokie wartości wychowawcze, zawarte w samym materiale rzeczowym, pozostaną na powierzchni duszy ucznia bez wywarca większego wrażenia.

Jaką metodą pracy powinniśmy się więc posługiwać, żeby osiągnąć pierwszy główny cel nauki języka obcego, mianowicie cel formalny lub też praktyczny? Nowy program podaje, jak wiadomo, kilka środków metodycznych, prowadzących do celu praktycznego, t. zn. do formalnego opanowania języka. Wszystkie te środki metodyczne odnoszą się do ćwiczeń w mówieniu. Nowy program wlicza jako takie: pytania i odpowiedzi, dialogi, krótkie streszczenia poznanego tekstu, proste opisy obrazów, wygłaszanie wierszy i prozy oraz śpiew. Nie chcę omawiać wszystkich tych środków szczegółowo, lecz ograniczyć się do zagadnienia *dramatyzacji i aktualizacji*.

Nowoczesna metodyka języków obcych kładzie na dramatyzację specjalny nacisk. Wynika to z różnych psychologicznych względów. Dramatyzacja już od swej najprymitywniejszej formy, jaką jest krótki dialog, zwraca się do własnego *Ja* ucznia i wywołuje w nim pewną samodzielność wysiłku. Na początku samodzielność jest może w gruncie rzeczy tylko pozorną, bo uczeń powtarza przeważnie tylko zdania, które już zna z czytanki, dla ucznia jednak w chwili występowania ta pozornosc znika i ma on, o ile się swoją rolą przejął, wrażenie i przekonanie, że sam coś stworzył. Dramatyzacja odgrywa jako środek metodyczny w nauce języka obcego jedną z najważniejszych ról. Przyczynia się przede wszystkim do ożywienia materiału rzeczowego, podanego w czytanekach i do utrwalenia go. Jeżeli bowiem uczeń przy odgrywaniu roli sam przeżyje to, co mówi, to utkwi mu to wiele głębiej w pamięci, podohnie jak wiersz lub piosenka.

Młodzież w 13 roku życia ma szczególne zamięłowanie do dramatyzowania. Nowe podręczniki uwzględniają ten naturalny popęd młodzieży i dają w swych tekstach szereg dialogów. Te gotowe dialogi nie są jednak naszym ideałem. Gotowe dialogi nie przyczynią się bowiem do wywołania samodzielnego wysiłku w uczniach. Są też one raczej tylko użyte w celu ożywienia czytanki. O wiele

większe korzyści wyniosą uczniowie dla języka, jeżeli sami utworzą sobie na podstawie niedialogowanej czytanki dialog. Tak jak w okresie bezpodręcznikowym motoryczny element wykorzystujemy dla nauki języka w jak najszerszej mierze, stosując czynności i każąc je wykonywać przez uczniów, tak też powinniśmy w okresie późniejszym jak najwięcej stosować dramatyzacji i wykorzystywać ją dla celów językowych. Na początku wyjdziemy od czytanek, zawierających jak najwięcej urywków w mowie niezależnej. Po przerobieniu takiej czytanki nauczyciel przeczyta uczniom jeszcze raz całą czytankę i każde podkreślić ołówkiem to, co jest w mowie niezależnej. Cała klasa określi potem ilość możliwych scen oraz ilość i nazwiska osób i wyszuka również dla tej małej gry nowy tytuł. Po ustaleniu takiego małego planu napiszą uczniowie w klasie lub w domu mały dialog, używając narazie dosłownie zdań z tekstu czytanki. Wtedy cała czytanka nabiera życia, staje się czemś żywym i równocześnie bliskim dla uczniów. Czytanek, nadających się do podobnej dramatyzacji, zawierają prawie wszystkie nowe podręczniki mowy niezależnej. Później uczniowie mogą robić propozycje co do uzupełnienia tekstu własnymi pomysłami lub przeprowadzić zmiany tekstu. Gdy wreszcie tekst całego prymitywnego dramatu jest ustalony, powinni się go nauczyć wszyscy napamięć i następnego dnia przedstawić. O ile do przedstawienia są potrzebne jakieś rekwizyty, to powinno się uczniów zachęcić, żeby je dla przedstawienia przygotowali, co też czynią z wielką chęcią.

Rozumie się samo przez się, że takie małe przedstawienia mają tylko wtedy wartość, jeżeli uczniowie rozumieją treść tekstu, fonetycznie go dobrze opanowują i doskonale unieją napamięć. Jeżeli te warunki nie są spełnione, jeżeli przystępuje się za wcześnie do wykonywania dramatyzacji, to przedstawieniu takiemu brak potrzebnej powagi pracy i uczniowie tracą szybko chęć i zainteresowanie. Praca nauczyciela będzie przedewszystkiem polegała na daniu pewnych wskazówek i na wyhorze odpowiednich uczniów dla przedstawienia. Jest rzeczą wskazaną rozpocząć przy takich małych przedstawieniach od uczniów słabszych, żeby, widząc dobre wykonanie uczniów dobrych, nie stracili chęci do współpracy oraz żeby na końcu lekcji najlepsi uczniowie mogli wykonać przedstawienie wzorowo. Po przeprowadzeniu każdego przedstawienia powinno się dać uczniom sposobność do małej krytyki, którą można ująć w pewne punkty, jak np. 1. *wrażenie ogólne*: czy przedstawienie było szczególnie dobrze udane, czy tylko przeciętne lub złe; 2. *omówienie szczegółowe*: czy wykonawcy umieli tekst dobrze, jakie zrobili błędy w wymowie, czy melodia zdania nie była fałszywa, czy mówili dość wyraźnie i głośno, czy nie za powoli lub za szybko, czy byli zgrani i i.¹⁾

Dalszym krokiem na drodze dramatyzacji będzie przekształcenie tekstu opowiadaniowego, zawierające bardzo mało mowy wprost, na dialog. W tym wypadku stawia się już większe wymagania do samodzielności uczniów i pod względem językowym i pod względem pomysłowości. Ten rodzaj dramatyzacji jest jednak już w kl. I możliwy. Nauczyciel powinien jednak uczniom być pomocny i udzielić im wskazówek, jak można tekst opisowy zużytkować dla dialogów. Będzie rzeczą wskazaną, żeby nie tylko plan dialogu został wspólnie w klasie ułożony, lecz również cały dialog. Takie wspólne układania dialogów nadają się doskonale do ćwiczeń piśmiennych lekcyjnych.

Na tych dwóch rodzajach dramatyzacji w kl. I będzie wyczerpana, gdyż o trzecim rodzaju, mianowicie o dramatyzacji oderwanej od tekstów, na tym poziomie nie może być jeszcze mowy.

Tyle o dramatyzacji jako jednym z najważniejszych środków metodycznych, doprowadzającym do osiągnięcia przedewszystkiem praktycznego celu nauki, bez którego nauczanie na tle nowych podręczników nie jest do pomyslenia. Sa-

¹⁾ Vide K. Schwedtkę und R. Salewsky: Arbeit und Forschung der Jugend, str. 34.

mo mechaniczne opanowanie tekstu, które polega, o ile nauczyciel nie opracuje tekstu skrupulatnie z pomocą różnych środków metodycznych, zwykle na bezmyślnym uczeniu się na pamięć, nie wystarcza. Dialog lub mała inscenizacja wykaże dopiero, czy uczeń rzeczywiście zrozumiał tekst i opanował go również i pod względem treści, gdyż uczeń nigdy nie będzie w stanie zastosować w dialogu tylko bezmyślnie wyuczonego tekstu tak, żeby mógł przez odpowiednią intonację i ekspresywność wyrazić, iż przeżywa to, co mówi. Jeżeli dojdziemy do tego, że uczeń w dialogu lub małej inscenizacji potrafi szybko i z odpowiednim akcentem, świadczącym o zrozumieniu tekstu, wypowiedzieć kilka zdań, to możemy być pewni, że mechaniczne opanowanie przeszło w stadium wyższe i nie jest już tylko czemś mechanicznym, lecz przeżytem i żywym.

Drugim bardzo ważnym środkiem metodycznym, który prawie wszystkie nowe podręczniki przez swe tematy nauczycielom wprost narzucają, jest *aktualizacja*. Aktualizacja jest według mego zdania jeszcze ważniejszym i konieczniejszym środkiem nauczania niż dramatyzacja, gdyż dopiero przez aktualizację nawet aktualnego już w samym sobie tematu można wzbudzić w uczniu prawdziwe zainteresowanie tym tematem oraz wyrobić w ich duszach wewnętrzny stosunek do tematu. Wspomniałem już, że aktualizacja jest środkiem metodycznym, mającym w pierwszym rzędzie wartości wychowawcze. Nadmienię również, że aktualne tematy, podane w podręcznikach, nie potrzebują jeszcze same przez się wzbudzać zainteresowania uczniów. Nie wywrą one na uczniu żadnego głębszego wrażenia i mogą dla niego tak samo być nudne i nieciekawe jak tematy nieaktualne, o ile zadowolimy się ich czysto językowym opracowaniem i mechanicznym opanowaniem przez uczniów. Dotyczy to zwłaszcza tematów społecznych, które zawierają w sobie tendencje wychowawcze. Uczeń w tym wieku posiada już pewien krytycyzm i pewne własne poglądy na niektóre sprawy wychowawcze. Odczuwa ton czysto moralizatorski nieprzyjemnie i odnosi się do niego z lekceważeniem. O ile więc tematy aktualne nie znajdują stosunku osobistego w duszy ucznia, o ile nie zostanie wytworzony kontakt osobisty ucznia z danym tematem, temat nie będzie go interesował. Ten kontakt osobisty musi stworzyć nauczyciel przez aktualizację. To jest właśnie celem aktualizacji nauki. Nauczyciel musi przez odpowiednie pytania otworzyć duszę ucznia i przygotować ją do przyjęcia zagadnienia danego tematu. Na tym stopniu nauczania wystarczy, jeżeli przez odpowiednie pytania nauczycielowi udaje się wywołać u uczniów osobisty stosunek do tematu tak, żeby uczeń miał wrażenie, iż to, co w czytance się dzieje, jest jego własnym przeżyciem i że on sam jest tym bohaterem, który w czytance wykonuje coś dobrego. Aktualizacja przy ujęciu dzisiejszych podręczników nie jest trudna do przeprowadzenia. Każda treść czytanki o aktualnym temacie daje się połączyć z osobistym życiem ucznia, z jego zainteresowaniami i przeżyciami. Nowe podręczniki idą nam pod tym względem bardzo na rękę, nie potrzebujemy szukać sami tematów aktualnych jak to było dawniej. Niema już tej przepaści, jaka dawniej istniała pomiędzy treścią podręczników i życiem, zwłaszcza życiem młodzieży, niema przepaści pomiędzy psychologicznym podłożem podręczników i psychologią ucznia. To jest może największą zdobyczą nowych podręczników i ich najgłówniejszą zaletą.

Metodyczne przeprowadzenie aktualizacji przy nowych podręcznikach nie sprawia większych trudności. Trudno byłoby mi jednak ująć je w jakąś normę. Postępowanie nauczyciela będzie zależne od wielu okoliczności, przedewszystkiem od samego tematu i od zespołu klasowego.

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

Jak czytałem w klasie II-ej W. Duriana „Kai aus der Kiste“.

Nauczanie języka niemieckiego w klasie II-ej gimn. nowego ustroju winno odbywać się — w myśl „Instrukcji“¹⁾ — według dawnego programu klasy IV-ej gimn. Obowiązują też w dalszym ciągu podręczniki używane dotychczas w klasie czwartej. Podręczniki te jednak tak bardzo różnią się zarówno w swych założeniach metodycznych, jakoteż w ujęciu materiału rzeczowego od postulatów dydaktycznych, celów oraz ducha nowego programu, że przed nauczycielem-germanistą powstaje zagadnienie, czy przez bezwzględne przestrzeganie „Instrukcji“ nie grzeszy zbyt ciężko wobec wymagań nowego programu.

Opisowość, statyka, nieuwzględnianie zainteresowań młodzieży w wieku pokwitania — oto cechy starych podręczników. Ograniczenie się wyłącznie do takiego podręcznika musi spowodować zupełne osłabienie zainteresowania u młodzieży, która, korzystając w nauce wszystkich innych przedmiotów z podręczników, ułożonych w myśl nowych programów, uwzględniających jej rozwój psychiczny i zainteresowania, zniechęci się do nauki języka niemieckiego. Musimy również pamiętać i o tem, że obecna klasa druga uczy się języka obcego już czwarty rok,²⁾ podczas gdy podręcznik używany w bieżącym roku szkolnym przeznaczony był pierwotnie na trzeci rok nauczania, jak o tem zresztą świadczy tytuł powszechnie używanej książki Jakóbcza.³⁾

Chcąc bodaj w części uzgodnić nauczanie języka niemieckiego w klasie drugiej z wymaganiami nowego programu, postanowiłem w bieżącym roku szkolnym wprowadzić, obok przepisanego podręcznika, jako lekturę kursoryczną, opracowane przeze mnie opowiadanie Wolfa Duriana: „Kai aus der Kiste“.⁴⁾ Ta „nieprawdopodobna historia“ wzbudziła z miejsca wielkie zainteresowanie uczniów, którzy domagają się częstszego czytania lektury; przeznaczyłem na nią jedną godzinę w tygodniu.

Zanim przystąpiliśmy do lektury „Kai'a“, przerobiliśmy z podręcznika Jakóbcza czytanek p. t. „Im Hotel“⁵⁾ której materiał leksykalny był nam potrzebny do latwiejszego zrozumienia pierwszego rozdziału.

Na pierwszej lekcji, poświęconej lekturze, zaznajomiłem uczniów w kilku zdaniach z tematem opowiadania oraz dałem wskazówki, jak należy korzystać z objaśnień. Następnie odczytałem przy zamkniętych książkach pierwszy rozdział p. t. „Eine Kiste, die danke sagt“.

Treść tego rozdziału jest następująca: Do hotelu Imperator, w którym mieszka bogaty „król papierosów“ Joe Allan van Braams, przynoszą czterej ulicznicy skrzynię, którą z polecenia portjera chłopiec hotelowy Emil zanosí do pokoju Amerykanina. W skrzyni ukrywa się mały ulicznik Kai. Po przewróceniu skrzyni słyszy Emil głos mówiący „danke“.

Praca domowa uczniów w związku z lekturą pierwszego rozdziału polegać miała na powtórnem przeczytaniu tekstu oraz na przygotowaniu następujących „Gesprächsthemem“ umieszczonych na końcu książki: 1) Warst du schon in

¹⁾ „Instrukcja dotycząca planów godzin i programów nauki w klasach I i II gimnazjów państwowych w roku szkolnym 1934/35“ str. 5 (Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1934).

²⁾ Uczniowie tegorocznej klasy II-ej zaczęli naukę języka obcego w klasie I-ej dawnego gimnazjum w myśl rozporządzenia ówczesnego Min. W.R. i O.P. Świtałskiego.

³⁾ J. Jakóbiec i St. Leonhard: Trzecia książka do nauki języka niemieckiego dla szkół powszechnych i średnich.

⁴⁾ Wolf Durian: Kai aus der Kiste, eine ganz ungläubliche Geschichte. Opracował i objaśnieniami zaopatrzył Henryk Friedländer, Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1934 (Biblioteczka Niemiecka, Serja II, tomik 42).

⁵⁾ Jakóbiec: Trzecia książka, str. 115.

einem modern eingerichteten Hotel? Wenn ja, dann versuche das Innere des Hotels zu schildern. 2) Dialog: Ein Reisender möchte ein Zimmer im Hotel mieten.

Drugą z rzędu lekcję rozpoczęliśmy rozmówką opartą na pierwszym temacie, poczem przystąpiliśmy do dramatyzacji pierwszego rozdziału; jeden z uczniów zasiadł za stołem jako portjer hotelu, do którego zajeżdża „król papierosów“ i wynajmuje pokój.

Rozwija się rozmówka, oparta o tekst czytanki „Im Hotel“, przystosowanej do treści pierwszego rozdziału.

Po ukończeniu tego dialogu nauczyciel zapowiada: Jetzt bilden wir einen Dialog auf Grund des 3. Gesprächsthemas zum I. Kapitel: Emil erzählt dem Portier von dem merkwürdigen Erlebnis im Zimmer Nr. 12“.

Między dwoma uczniami rozwija się następujący dialog:

Portier: „Emil, warum bist du so kreidebleich?“

Emil: „Herr Portier, ich werde Ihnen etwas Markwürdiges erzählen!“

P.: „Was denn, erzähle“

E.: „Der Amerikaner, ich kann seinen Namen nich gut aussprechen, klingelte und ich ging hinauf ins Zimmer Nr. 12. Dort stand eine grosse Kiste“.

P.: „Ja, ich weiss, vier Jungen haben diese Kiste für ihn gebracht“.

E.: „Der Amerikaner befahl mir die Kiste umzudrehen, ich drehte sie um und...“

P.: „Na, was war denn in der Kiste?“

E.: „Ich hörte aus der Kiste eine Stimme, sie sagte: danke“.

P.: „Was sagst du da? Du bist ein Esel!“

E.: „Das hat mir auch der Herr Zimmerkellner Balluschka auf der Treppe gesagt. Als ich das Wort „danke“ hörte, sauste ich die Treppe hinunter, stiess mit dem Kopf auf den Bauch des Herrn Balluschka und er sagte mir Esel“.

P.: „Geh jetzt an deine Arbeit, Emil“.

Dialog ten podaję bez retuszu, usunąłem jedynie kilka błędów syntaktycznych, popełnionych przez uczniów w toku rozmowy. Dialog prowadzony był żywo, z dobrem zacięciem humorystycznym, obaj uczniowie grali swe role z przejęciem, mimiką i gestami, ilustrując ożywioną rozmowę.

Rozdział drugi opracowała klasa samodzielnie pod kierunkiem nauczyciela. Na przeczytanie rozdziału, zrozumienie tekstu i ułożenie pytań, odnoszących się do wyglądu (strój, wick, wzrost, rysy twarzy) Kai'a oraz Amerykanina, przeznaczyłem 35 minut.

W toku opracowania tekstu zapytano mnie jedynie o znaczenie dwóch zwrotów (*schrecklich* viel Geld i er *ergriff* die kleine Buhenhand), które — nie uciekając się do pośrednictwa języka ojczystego — łatwo wyjaśniłem.

Lepsii uczniowie ukończyli swą pracę na kilka minut przed oznaczonym terminem, słabsi nie potrafili ułożyć pytań. Przez dziesięć ostatnich minut uczniowie stawiali sobie wzajemne pytania, które w czasie lekcji opracowali; niemal cała klasa wzięła w tej rozmowie udział (t. zw. Kettenfragen: uczeń zadawał pytanie, drugi dawał odpowiedź i z kolei sam pytał sąsiada i t. d.).

Na następnej lekcji było zadanie szkolne, którego temat hrzmiął następująco: Mister van Braams berichtet in einem Briefe an seine Frau über den merkwürdigen Besuch und über den Abschluss der Wette.

W ten sposób prowadzona lektura Duriana „Kai aus der Kiste“ przyniesie może następujące korzyści: pobudzi słabnące zainteresowanie językiem niemieckim w klasie, wzbogaci wydatnie zasób leksykalny młodzieży (wielkie miasto, hotel, środki komunikacyjne, życie młodzieży wielkomiejskiej), pozwoli na swobodne wypowiedzianie się uczniów w formie dialogów, a nawet większych scen zbiorowych, wreszcie dostarczy ciekawych tematów do wypracowań szkolnych, względnie domowych.

Brody

Henryk Friedländer

⁶⁾ Durian: Kai aus der Kiste str. 65.

⁷⁾ Tamże.

SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK

Zapowiedziana na przyszły rok szkolny 1935/36 reforma szkolnictwa zawodowego ożywiła znacznie ruch wydawniczy w dziedzinie podręczników dla szkół handlowych.

Prócz omówionego już na łamach „Neofiloga“ (Rok V zeszyt 3-ci) Słownika Handlowego polsko-niemiecko-francuskiego d-ra Wojciecha Gottlieba, ukazały się ostatnio następujące podręczniki do nauki języka niemieckiego w szkołach handlowych:

- 1) L. GRZEGORZEWSKI: Język niemiecki w szkole handlowej kl. I. Nakładem autora, Poznań, 1934, cena zł. 2.60, str. 115.
- 2) DR. KAROL ZAGAJEWSKI i DR. WOJCIECH GOTTLIEB: Der kaufmännische Schriftverkehr (Musterbriefe und Übungen) Teil I. Książnica - Atlas, Lwów—Warszawa, 1934, str. 77 i 2 nlb.
- 3) DR. ALEXANDER DĄBROWSKI, Prof. an der Hochschule für Welt-handel in Lwów: Deutscher Handelsbriefverkehr in Lehre und Beispiel, Skład główny księgarnia Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich Lwów 1934 str. VI + 155 + 2 nlb.

Podręcznik Grzegorzewskiego przeznaczony na klasę I-szą nowego gimnazjum kupieckiego, ułożony jest według starego szablonu i nie uwzględnia niemal zupełnie ani nowych zdobyczy dydaktycznych i metodycznych w nauczaniu języka obcego ani zainteresowań młodzieży.

Autor rozpoczyna wprowadzić naukę języka niemieckiego od pełnego tekstu, lecz poszczególne czytanki nie pozostają ze sobą w żadnym związku tematowym, tworząc luźne oderwane ustępy starego typu. Treść ich zaczerpnięta jest z życia handlowego i kupieckiego, pierwsze dają o braku z placu targowego (np. Personen auf dem Markte; der Obsthandel; der Handel mit Gemüse und Blumen; Gespräch auf dem Markte), ze sklepu (Papierladen; Kolonialwaren und Lebensmittel; der Kaufmann und der Kunde; eine Dame kauft Handschuhe; im Zigarrenladen), następne przedstawiają pracę ludzką (Die Menschen arbeiten; alle Menschen müssen arbeiten; wie die Menschen einander helfen), inne opisują życie w obozisku (das Gasthaus oder die Restauration i zupełnie chybiony pod względem etycznym i estetycznym ustęp p. t. Soldaten und Matrosen in einem Gasthause).

W dalszym ciągu daje autor obrazki z życia rodzinnego i z życia miasta. (Die Gebäude in der Stadt; der Morgen in der Kleinstadt; der Verkehr und die Geschäfte in der Stadt; die neue Zeit, mit der Droschke auf (!) den Bahnhof; in der Bahnhofshalle; auf dem Bahnsteig, eine Fahrt mit der Elektrischen). Bardzo słabo uwzględnione jest życie młodzieży szkół handlowych. (Die Handelsschule, was der Handelsschüler will und soll). Podręcznik zamykają niezłe opisy Gdańska i Gdyni, dział dosyć niewybrednego humoru (str. 82 — 83) i przysłowia. Niemal wszystkie czytanki mają jedną wspólną wadę: nie mogą obudzić zainteresowania młodzieży w wieku lat 12 — 14, dla której są przeznaczone. Brak dynamiki, przewaga opisu i elementu statycznego oto ich cechy.

Zasób leksykalny dobrany jest celowo; przez opanowanie słownictwa zawartego w podręczniku, uczeń zrealizować może praktyczny cel nauki języka niemieckiego w szkole handlowej, t. zn. potrafi porozumieć się w zakresie zjawisk życia codziennego jako kupiec.

Słownik natomiast (str. 94 — 115) zawierający około 1.250 słówek, ułożony jest niedbale, oto kilka przykładów: brak znaczeń zasadniczych np. die Bank = bank, das Becken = basen, die Hütte — huta, niektóre znaczenia podano błędnie: das Bewerbungsgesuch — wniosek (!) o posadę, podobnie das Stellengesuch, der Blick — widok, der Chauffeur — kierownik (!) samochodu, der Eisenbahnzug — pociąg kolejowy, der Fahrkartenschalter — okienko biletowe, das Flugzeug — aeroplan, latawiec (!), das Gasthaus — gościniec (!), der Gastwirt — gościnny (!), der Geldschrank — szafa do pieniędzy, der

Kinderwagen — wózik (!) dziecienny, Leipziger Messe — Targ Lipski, der Nebenfluss — rzeka poboczna (sic!), nohel — nohliwy (!), der Schuhmacher — obuwnik, sogenannt — tak nazwany, ungelogen — nie kłamliwy; są też błędy gramatyczne: der Geschäftsreisender, der Verwandter i t. p. W wielu wypadkach nie podano zasadniczych form czasowników mocnych, przy rzeczownikach nie podano końcówek liczby mnogiej.

Ćwiczeń gramatycznych dużo, niezawsze jednak są one celowe, a nigdy nie stają się interesujące i ciekawe, podobnie jak i ćwiczenia w mówieniu, umieszczone w formie pytań analitycznych po każdym ustępie. Na końcu książki umieszczono „Główne zasady gramatyki języka niemieckiego“ z objaśnieniami i prawidłami w języku polskim, uzupełniając je „Głównymi zasadami pisowni niemieckiej“, w których autor popełnia kilka zasadniczych błędów z dziedziny ortofonji: Pf nie wymawia się nigdy jak F lub Ph (Pfennig, Pfeife), nieznanym jest również sposób wymawiania „ss“ „ostro“ (str. 92).

Wiersze, które autor chce urozmaicić monotonię opisowych czytanek, mają wartość niejednorodną, jest ich ogółem jedenaste, z których prawdziwie ładnym jest wiersz R. Dehmle, p. t. „Die ganze Welt“, aktualnym i bardzo odpowiednim dla szkół handlowych, rymowane ogłoszenie z Posener Tageblatt p. t. Das Gebot der Zeit, strasznym natomiast w swej naiwności Kinderlied (str. 18).

Materiał ilustracyjny jest nieestetyczny i niecelowy, gdyż nie służy zupełnie do ułatwienia nauki, doskonale mogłoby się obejść bez obrazków, przedstawiających owoce, jarzyny, kwiaty, przybory szkolne, które nauczyciel może z łatwością zademonstrować in natura, trafnie natomiast wybrano fotografie Gdańska i Gdyni.

W obecnej swej formie podręcznik Grzegorzewskiego nie nadaje się do użytku dla przyszłych gimnazjów kupieckich; na odpowiedni podręcznik czekamy.

Podręcznik korespondencji handlowej d-ra K. Zagajewskiego i d-ra W. Gottlieba, przeznaczony jest na obecną i przyszłą trzecią klasę szkoły handlowej. W tej dziedzinie mieliśmy dotychczas jeden tylko podręcznik Zagajewskiego i Tomanka: „Wzory i tematy do handlowej korespondencji niemieckiej“ (Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, kilka wydań), zawierający 101 wzorów listów i 60 tematów. Listy poprzedzało t. zw. zdanie przewodnie (Leitsatz), zawierające krótką treść listu. Nowy podręcznik rozbudowany jest szerzej pod względem teoretycznym, gdyż uwzględnia przed każdym wzorem listu następujące momenty: a) sytuację piszącego (Sachlage), b) psychiczne nastawienie (Geistige Einstellung), c) rozważania prawne (Rechtliche Erwägungen).

We wstępie, zatytułowanym „Wie schreiben Kaufleute Briefe“, zaznają autorowie czytelnika z techniką pisania listów knpieckich, podając wymiary listu znormalizowanego t. zw. DIN-Form A4 (szkoda, że nie informują o znaczeniu skrótu: Deutscher Industrie-Normenausschuss), rodzaje nagłówek i wzór listu pisanego na maszynie.

Właściwą korespondencję poprzedza bardzo ciekawie ułożony przegląd transakcyj handlowych, stanowiący przejrzysty schemat rozwoju wzajemnej wymiany listów. Dzięki temu indeksowi pogodzić potrafili autorowie podręcznika dwie zasady: materiał listowy traktować można albo grupami według treści listów (zapytania, oferty, zamówienia), albo też według hiegu interesów, opracowując pokolei wszystkie listy, odnoszące się do tej samej transakcji.

Wzory listów obejmują następujące dziedziny korespondencji handlowej: 1) zapytania, 2) ofertę, 3) zamówienie, 4) wykonanie zamówienia, 5) odwołanie zamówienia, 6) zażalenie, 7) wyrównanie rachunków, 8) weksel, 9) upomnienie, 10) wywiad, 11) okólniki, 12) reklamę i propagandę, 13) podania o posadę. Wzorów listów jest ogółem 137.

Tematy listów dotyczą handlu importowego i eksportowego między Polską a Niemcami, Austrią i Szwajcarią, a więc z krajami, w których język niemiecki panuje wyłącznie, nie pominięto jednak i faktu, że kraje Europy Środ-

kowej, przedewszystkiem Czechosłowacja, oraz północnej używają w stosunkach handlowych przeważnie języka niemieckiego. Szkoda, że zapomniano o Węgrzech, z któreni nasze stosunki gospodarcze rozwijają się będą obecnie coraz żywiej, a gdzie język niemiecki odgrywa — zwłaszcza w sferach kupieckich — rolę dominującą.

Listy te uwzględniają też rzeczywistą strukturę gospodarczą zarówno Polski jakoteż krajów sąsiednich, dzięki czemu inteligentny nauczyciel potrafi — przy pomocy odpowiednich środków naukowych (mapa, obrazy, przezrocza, próbki towarów) — naukę korespondencji niemieckiej zamienić na naukę o kulturze gospodarczej Niemiec, Austrii i Szwajcarii.

Pod względem językowym znać w podręczniku Zagajewskiego-Gottlieba wielki postęp, jaki dokonał się w Niemczech w ostatnich latach, w dziedzinie oczyszczenia języka kupieckiego od wszelkich obcych naleciałości, puryzm w terminologii handlowej został całkowicie uwzględniony.

Duża ilość ćwiczeń (77) wplecionych w bieg transakcyj i stanowiących uzupełnienie wzorów listów pozwoli uczniom nabyć wprawę w korespondencji niemieckiej.

Słowniczek dołączony do podręcznika ułatwi uczniom samodzielną pracę nad układaniem listów.

Oczekujemy z niecierpliwością drugiej części podręcznika, która zawierać zapewne będzie interesy komisyjne i spedycyjne oraz korespondencję bankową.

Książka dra A. Dąbrowskiego przeznaczana jest, zarówno ze względu na swe rozmiary, jakoteż treść — raczej do użytku wyższych szkół handlowych, kantoru i banku, może jednak oddać znaczne usługi germaniście w średniej szkole handlowej.

O treści książki najlepiej poinformują tytuły rozdziałów: Przedmowa, wstęp, część I: bezpośrednia korespondencja kupiecka, część II: korespondencja bankowa, część III: korespondencja z pośrednikami handlowymi, część IV: wywiady, polecenia, podania, prośby, część V: wzory listów i wreszcie słowniczek synonimów i skrótów. Zamyka książkę krótka bibliografia dzieł niemieckich z zakresu korespondencji handlowej.

We wstępie autor omawia znaczenie języka niemieckiego, jako handlowego w świecie, w szczególności jego znaczenie dla kupca polskiego, słusznie podkreślając, że język ten służy do porozumiewania się nie tylko ze światem kupieckim w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Czechosłowacji, lecz także w krajach bałtyckich, we Włoszech, w Azji, Afryce i obu Amerykach.

Po omówieniu zadań i obowiązków korespondenta handlowego, przedstawia autor w krótkim zarysie formę zewnętrzną i treść listu.

Części I — IV zawierają teoretyczne rozważania na temat poszczególnych działań korespondencji kupieckiej oraz praktyczne wskazówki przeznaczone dla czynnych korespondentów niemieckich w przedsiębiorstwach polskich.

Wzory listów, których jest 230, ujęto w część V-tą podręcznika, zalecają się doskonałą formą, nowoczesnym zagadnieniem z psychologicznego punktu widzenia i uwzględniają rzeczywiste stosunki handlowe polsko-niemieckie.

Podobnie jak podręcznik Zagajewskiego-Gottlieba, także i dzieło Dąbrowskiego mika starannie używania wyrazów obcych, a dla zastąpienia ich załączono spis synonimów.

Książka Dąbrowskiego jest niezbędna dla każdego germanisty, uczącego w szkole handlowej.

Brody

Henryk Friedländer

JULIUS v. TWARDOWSKI: Goethe und Polen, Polen und Goethe. Weimar 1933. Odbitka z „Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft“.

Rozprawka ta, napisana w zasadzie dla obcych, podaje także czytelnikowi w kraju, germaniście zarówno jak i poloniście, garść ciekawych faktów, naogół

dotąd nie bardzo znanych. Mimo widocznego wpływu Goethego w wielu dziedzinach życia duchowego w Polsce, jednak trzeba przyznać, że wpływ ten nie sięgnął daleko ani wgłąb ani wszcz. Stosunek bowiem Goethego do Polski w jego młodych latach był luźny i przemijający. Gdy po raz pierwszy zwiedzał Polskę (1790) (Kraków, Wieliczkę i Częstochowę), okazywał — jak zauważa S. Wukadinović — więcej zainteresowania dla kopalni i minerałów, krótko: dla ziemi Polski, niż dla jej ludzi i literatury. Był to zresztą pobyt krótki, zaledwie kilkudniowy. Ludzi z Polski poznał już jednak nieco wcześniej, a to w r. 1785, w czasie swego pobytu w Karlsbadzie. Byli to w pierwszym rzędzie przedstawiciele polskiej arystokracji. Dopiero jakieś trzy lata przed śmiercią poznał także reprezentantów polskiej literatury, której dzieje w wielkich zarysach skreślił mu Mickiewicz. Jego pobyt weimarski zapoczątkował żywszy kontakt dwóch kultur, który się jeszcze bardziej zacieśnił przez zamianowanie Goethego (na wniosek Brodzińskiego) członkiem honorowym „Towarzystwa Przyjaciół Nauk” w Warszawie (1831). Z 21 głosujących 20 głosów oświadczyło się za Goethem, który w pięknym liście łacińskim dziękował za zaszczytne odznaczenie. Prawie równocześnie z Goethem został członkiem honorowym tegoż Towarzystwa i Aleksander Humboldt. Ze Goethe pozostawał z Towarzystwem w związku, tego dowodzi jego prośba o przyjęcie na członków Towarzystwa Fryderyka Wilhelma Riemera i Karola Wilhelma Göttlinga. Mimo to nie spotykał się Goethe w Polsce z tym entuzjazmem, z jakim np. odnoszono się do Schillera, którego ideologia silniej przemawiała do ówczesnego pokolenia polskiego i — ze zrozumiałych względów — bardziej je porywała, niż apolityczny Goethe („Politisch Lied ein garstig Lied“), poznawany i rozumiany naoczas przez szczupłą tylko garstkę wybranych. Na romantyków polskich, pozostających pod przemożnym czarem Schillera i Byrona, działał Goethe wyłącznie tylko przez Werthera, Fausta i ballady. Stary Goethe natomiast pozostał im obcy. Tem się też tłumaczy, że u nas więcej zajmowano się Schillerem (Szykowski, Spasowicz i in.), a Goethem tylko o tyle, o ile tego wymagał związek z Schillerem (Bielowski, Spasowicz, Ziemięcka). Właściwej monografii o Goethem dotąd nie mamy, ani też „Goethe-Studium” we właściwym znaczeniu tego słowa. Jest tylko przekład Lewesa „The life and works of Goethe”, wielce wartościowy zarys biograficzno-literacki Chmielowskiego („Goethe”), wreszcie Hoesicka „Goethe i najpiękniejsze dni jego życia”, obszerna i piękna praca, poświęcona jednak tylko fragmentowi życia Goethego, t. j. okresowi 1814—1832. Pozatem istnieją tylko — jak na Goethego — zresztą nicliczne większe i mniejsze rozprawy.

Z nazwiskiem Goethego spotykamy się w polskiej literaturze po raz pierwszy w pismach Krasiczkiego; Węzyk wyraża się o Goethem jeszcze z wielką rezerwą. Pierwszym zaś apostołem, biografem i tłumaczem Goethego jest Brodziński. W rozprawie „O klasycyzmie i romantyczności” (w „Pamiętniku Warszawskim”) określa go jako czołową postać poezji niemieckiej — w odpowiedzi na ostrą i ujemną ocenę Goethego, wydrukowaną w temże czasopiśmie. Od tej pory zaczyna się okres oddziaływania Goethego w literaturze polskiej. Pierwsze tegoż ślady widoczne są już w „Żeglarni” i „Świteziance”; przedmowa do pierwszego tomiku poezji świadczy o tem, że Mickiewicz pojął odrazu wielkość Goethego. Ślady te jeszcze wyraźniej występują w „Dziadach”. Mickiewicz czytywał dzieła Goethego skrupulatnie i wnikliwie, z kongenjalnym odczuciem i zrozumieniem — i nawet w okresie zupełnej samodzielności i najwyższego rozwoju, jego zainteresowanie i zamiłowanie dla poety nie zmalało. W wykładach swoich w „Collège de France” stawia go obok Homera. „Dziadów” część trzecia wskazuje wpływ Fausta pod względem formalnym — ujęcie zaś problemu i sposób prowadzenia akcji są wyłączną własnością artystyczną Mickiewicza. Gustawa zestawiano często z Wertherem, Konrada z Faustem.

Mniej znaczny jest wpływ Goethego na Słowackiego i Krasińskiego. U pierwszego znajdują się reminiscencje z „Fausta” i „Egmonta”. Kordjan jest patriotycznym Fanstem o eechach Werthera. I Beniowski jest do pewnego stop-

nia narodową transformacją Fausta. Krasieński Goethego nie lubiał — niemniej dowodzą „Irydjon” i „Nieboska”, że dzieła jego znał, że nawet myślał o napisaniu dramatu, który miał być poniekąd trzecią częścią Fausta. Ale i poza tą trójcą pisarze polscy często wracali do pism Goethego, a jednego z największych ostatniej doby, Stanisława Wyspiańskiego, natchnął do dramatycznego fragmentu „Weimar”.

Wśród polskich tłumaczy Goethego znajdujemy wiele bardzo wybitnych nazwisk. O Brodzińskim już była mowa. Tłumaczony przez A. Fredrę „Clavigo” (niewydany) był wystawiony na scenie lwowskiej w r. 1821. Dużo pisarzy tłumaczyło liryki Goethego — jakoto W. Zaleski, A. Bielowski, L. Nabelak i w. in. — nie wyłączając najwybitniejszego, t. j. Mickiewicza. „Hermana i Dorotę” tłumaczyli Czajkowski, Ziemia, Nowicki i Jenike, ten ostatni przełożył również „Reineke Fuchs”, „Fausta” i „Dichtung und Wahrheit”. „Wilhelm Meister” znalazł swego tłumacza w P. Chmielowskim; L. Ilnicka spolszczyła „Wahlverwandschaften”. „Bajkę” przełożył W. Berent. Z dramatów oprócz wspomnianego już „Clavigo” przetłumaczone zostały na język polski „Stella”, „Götz”, „Die Geschwister” (2 tłumaczenia), „Egmont” (2 tłum.), „Iphigenie” (4 przekłady — jeden pióra Kasprowieza), „Torquato Tasso” (3 przekłady — jeden Kasprowieza). Najwyższe zainteresowanie okazywały poeci polscy dla „Werthera” i „Fausta”. Brodziński, pierwszy tłumacz tej powieści, znalazł następców w P. Chojnowskim, Fr. Mirandoli i L. Staffie. Więcej jeszcze niż „Werther” zajmował poetów „Faust”. Abstrahując od licznych artykułów i rozpraw, do których dał impuls, znalazł po rok 1832 — czternastu tłumaczy.

W pismach fachowych zajmowano się Goethem także jako uczonym.

Rzadziej natomiast ukazywały się dramaty Goethego na scenach polskich. Wspomniałem już o wystawieniu „Claviga” — przed nim jeszcze, bo w r. 1806 grano „Der Gross-Kophtha” w Teatrze Narodowym w Warszawie. Po raz pierwszy grano na tej samej scenie „Fausta” 8 marca 1865 pod dyrekcją A. Miłszewskiego. W tym samym roku również „Die Geschwister”, a w r. 1873 „Egmonta”. W Teatrze Wielkim wystawiono „Fausta” w r. 1879, w Teatrze Małym w 1907; w Narodowym zaś w nowej inscenizacji i w przekładzie Zegadłowicza w r. 1926. W Krakowie był „Faust” grywany w okresie 1900—1905 — 21 razy, zaś w r. 1927—28 w nowej inscenizacji — 14 razy.

Dzieła Goethego dostarczały tematn także i kompozytorom polskim. Oprócz muzyki do „Fausta” ks. A. H. Radziwiłła, ówczesnego namiestnika w Poznaniu, istnieje wiele kompozycji do pieśni Goethego F. Starczewskiego, A. Grossa, T. Joteyki, S. Niewiadomskiego i in. Z dzieł Goethego czerpali natężenie również malarze i plastycy polscy (Grotgger, L. Gottlieb, Pilatti, Sielecki i w. in.).

Rozprawka mimo swej zwięzłości świadczy o niezwyklej gruntowności i sumienności jej autora. Przebogaty materiał bibliograficzny, zebrany przez autora, to cenny skarb i niezawodny drogowskaz dla badacza, który kiedyś zechce podjąć studjum o Goethem a Polsce na szerszą skalę.

Lwów

Herman Sternbach

LEANDRO OLSCHKI: Die romanischen Literaturen des Mittelalters [1928] stron 260, Handbuch der Literaturwissenschaft, hrg. von O. Walzel.

Pod tytułem: „Literatury romańskie wieków średnich” prof. L. Olschki zawarł całą twórczość literacką ludów romańskich, od najdawniejszych tekstów do zarania Odrodzenia. Na początku dzieła zaznacza autor, że po raz pierwszy dokonano próby przedstawienia porównawczego literatur romańskich tej epoki w ich całości. To zaznaczenie pierwszeństwa jest usprawiedliwione. Były wprowadzić dzieła, obejmujące wszystkie literatury romańskie, np. *Grundriss* Gröbera, ale tam są one przedstawione oddzielnie przez ośmiu autorów; podobnie też

w tomie *Die romanischen Literaturen und Sprachen*, chociaż ich historję opracował jeden autor, prof. H. Morf¹⁾.

Nie mieliśmy zatem ujęcia porównawczego literatur romańskich, a właśnie takie ujęcie jest, odnośnie do wieków średnich, nietylko usprawiedliwione, lecz nawet bardzo stosowne ze względu na zasadnicze głosy, rozbrzmiewające w czasie od pierwszych tekstów romańskich aż do Dantego, jako szczytowego dopełnienia średniowiecza. Temi głosami są przedewszystkiem: epika rycerska Francji północnej i pieśń miłosna Francji południowej, które nadały ton całej literaturze europejskiej tej epoki. Do tych dwóch dołączają się, jako trzeci głos, motywy bretońskie. Później przybywają jeszcze alegoryczność i realizm, a wreszcie ruch franciszkański i liryka religijna. W epoce następnej trzej wielcy przedstawiciele głównych literatur romańskich, Ariosto, Rabelais i Cervantes, przeciwstawiają się literaturze średniowiecznej, równocześnie wykazują żywotność jej zasadniczych motywów i form.

Ujęcie całokształtu twórczości romańskiej wieków średnich nastęrcza zatem niemałe korzyści, ale także niemińsze trudności ułożenia mnóstwa szczegółów w harmonijny obraz. Z tego zadania wywiązuje się prof. Olschki, grupując całość w 12 rozdziałów, które pobieżnie rozpatrzymy.

1) Najdawniejsze zabytki, od *Serments de Strasbourg* do *Aleksandra*, podzielone są na trzy grupy wedle treści: a) dokumenty publiczne jak Przysięgi strasburskie albo włoski dokument kapuański; b) kazania jak *Homélie de Jonas*; c) utwory wierszowane jak *Eulalie*, *Passion*, *Vie de saint Léger*, *Alexis*, fragment o Aleksandrze. W tem zestawieniu uderza brak najdawniejszych poematów prowanceńskich, które są wspomniane dopiero w rozdziale 2, chociaż są niewątpliwie dawniejsze od francuskiej *Vie de saint Alexis*. Natomiast wspomniano tutaj o najdawniejszym fragmencie o Aleksandrze, który pochodzi z pierwszej połowy wieku dwunastego, a nie, jak podaje autor (str. 15), z początku wieku 11. Również należy sprostować, że starofrancuska *Passion* z dziesiątego wieku nie wyprzedza o trzy wieki *Rolanda*, lecz niespełna o dwa. Wkońcu Przysięgi strasburskie zostały wypowiedziane nie 12, lecz 14 lutego 842 r. (str. 7).

2) Literatura religijna obejmuje w dwóch poddziałach: po pierwsze legendy o świętach i tematy eschatologiczne (o życiu pozagrobowym), oraz po wtóre legendy maryjne. Sprostować można, że prowanceńska *Sancta Fides* (*Sainte Foi*) przypisana jest przez autora (str. 26) drugiej połowie jedenastego wieku, chociaż należy raczej do pierwszej.

3) Epos rycerskie jest najważniejszym rodzajem w okresie wojen krzyżowych, co też usprawiedliwia względną obszerność tego rozdziału. W trzech poddziałach jest rozpatrzony przedewszystkiem początek epepej francuskiej, w czem autor jest zasadniczo zgodny ze znanymi badaniami Bédiera, a dla epepej hiszpańskiej — Pidalá. W drugim poddziale analizowane są najdawniejsze poematy, a więc przedewszystkiem arcydzieło cyklu królewskiego, *Chanson de Roland*, która wedle autora (str. 47) pochodzi z pierwszych lat 11 wieku, a jej najdawniejszy rękopis jest o 50 lat późniejszy. Pomyłka, gdyż słynny rękopis oksfordzki jest napewno z roku 1170, a sam poemat pochodzi prawdopodobnie z początku wieku dwunastego. Następuje zwięzła analiza najdawniejszych poematów dwóch pozostałych cykli. Wspominając wpływ epiki francuskiej na późniejszą twórczość włoską, podaje autor, po staremu, błędnie tytuł *Morgante Maggiore* zamiast *Morgante*, poemat Pulciego (str. 53). Wkońcu podkreślona jest oryginalność hiszpańskiego poematu o Gidzie (połowa 12 wieku) wobec epiki francuskiej. W trzecim poddziale znajdujemy przegląd cykli epicznych i ważniejszych utworów, które są szeregowane, jak zwykle, nie ze względu na ich przypuszczalny czas powstania, lecz na dawność tematu, a więc *Saisnes* są na pierwszym miejscu, ho dotyczą wojen saskich, chociaż poemat pochodzi z lat około r. 1200. W tem też tylko znaczeniu *Couronnement de Louis* jest najdaw-

¹⁾ W zbiorze *Die Kultur der Gegenwart*, Berlin—Leipzig, 1909.

niejszy w cyklu Wilhelma, chociaż prof. Olszki (str. 60) wypowiada przypuszczenie, że może sam poemat jest dawniejszy niż *Chanson de Guillaume*, która za taką powszechnie uchodzi. Autor nie uznaje głębszej idei etycznej w t. zw. trzecim cyklu (str. 66), chociaż inni, głównie Bédier a po nim Faral, dobitnie ją wykazali. W końcowym ustępie o epice w innych językach romańskich należąco wspomnieć o dwóch poematach prowancckich o Rolandzie, przed 20 laty odnalezionych, a które obecnie wydaje prof. Mario Roques, zob. *Romania*, LVIII (1932) str. 1 i 161²⁾.

4) Epos literackie obejmuje, pod tym tytułem nienajlepiej dobranym, romanse o tematach starożytnych i bizantyńskich.

5) Epos dworne z podtytułem materia bretońska dotyka naprzód trudnego zagadnienia genezy powieści bretońskiej, a następnie podaje analizę utworów, przedewszystkiem powieści najznakomitszego truvera owego czasu, Chrétien'a de Troyes.

6) Powieść i nowelistyka. W tym rozdziale autor omawia, razem z powieścią schyłkowego średniowiecza, rozmaite powieści okresu krucjat, a więc także utwory, które inni łączą słusznie z romansem dwornym. Omawiając nowele, Olszki zaczyna od francuskich *fabliaux*, aby przejść następnie do opowiadania mitologicznego, które inni łączą z powieścią antyczną, do *lais* bretońskich (Marie de France), które zazwyczaj łączy się, ze względu na treść, z powieścią bretońską, i t. d.

7) Epos zwierzęce i bajka. Nie ulega wątpliwości, że autor nadużywa nazwy epos zamiast, jak w tym wypadku, powieść. Analizując części słynnego *Roman de Renard*, autor podkreślił słusznie, że nie jest on bynajmniej satyrą (str. 144), jak podają jeszcze nieraz podręczniki szkolne (zob. *Neofilolog*, I, 1930, str. 216).

8) Literatura dydaktyczna i historyczna ma dwa poddziały. W pierwszym poddziale znajdujemy: przegląd rozmaitych gałęzi literatury naukowej, do której włączono historję biblijną, powszechną i krajową, a następnie dzieła o przyrodzie, kosmografji, geografji, wiadomościach praktycznych, prawie, polityce, w końcu encyklopedję z ich przedstawicielem: Brunetto Latini. W drugim poddziale mowa jest o literaturze moralnej i satyrycznej³⁾.

9) Poezja alegoryczna jest reprezentowana głównie przez *Roman de la Rose*, który też zajmuje większą część tego rozdziału.

10) Teatr potraktowany jest nader zwięźle na niespełna pięciu stronach. Przedstawiciel, rozwijającej się w 15 wieku, *sotie*, Pierre Gringore, nazwany jest Gringoire (str. 193), ciągle jak w powieści *Notre - Dame de Paris*.

11) Poezja liryczna zajmuje w książce wiele miejsca tak, jak ua to zasługuje ze względu na swe znaczenie w całokształcie literatury średniowiecznej. Rozdział rozpada się na trzy poddziały. Najobszerniejszy jest pierwszy, poświęcony liryce świeckiej, w której pierwszeństwo należy się truhadurum prowancckim; następnie należało przejść do liryki truverów francuskich, ale autor omawia uprzednio lirykę hiszpańską i portugalską, przechodząc następnie do francuskiej, a wreszcie do dworskiej poezji w Italji. Drugi poddział, nader krótki, obejmuje lirykę religijną, której najciekawszym produktem jest *lauda* franciszkańska w Italji. Należało może wspomnieć, że rodzaj dialogowy laudy stał się załączkiem teatru religijnego w Italji, jak to wykazał D'Ancona. W trzecim poddziale rozpatrzona jest liryka włoska w czasach Dantego⁴⁾.

12) Dante Alighieri zamyka książkę. Ujęcie postaci największego

²⁾ Roques, już w roku 1925, ogłosił na ten temat artykuł wraz z urywkiem tekstu w książce ku czci Pidala.

³⁾ Z zakresu literatury dydaktycznej i innych działów literatury starofrancuskiej i starohiszpańskiej wiele cennych prac ogłosił prof. J. Morawski.

⁴⁾ Z pośród romanistów polskich zasłużył się prof. St. Stroński, jako wydawca pieśni trubadurów oraz bardzo wnikliwy badacz ich biografij i legend miłosnych.

poety świata romańskiego nie odznacza się wyjątkową świetnością. Autor jednak umiejętnie związał Dantego z tradycją wieków średnich, zaznaczając, że jego pierwociny literackie tkwią w t. zw. szkole słodkiego nowego stylu i że łączy się z jej przedstawicielami jak: Guido Cavalcanti, Lapo Gianni, Guido Frescobaldi i inni. Następnie opowiedziane są zwięzłe koleje życia poety, w co wpleciona jest analiza dzieł pomniejszych. Wkońcu znajdujemy ogólną charakterystykę *Boskiej Komedji*, która „wychyla się z ram literatury średniowiecznej, jak wieczne ze znikomego, jak ponadczasowe z epok“.

W omawianym podręczniku literatura francuska z prowancją obejmuje około 2/3 całości. Ten stosunek jest najzupełniej usprawiedliwiony przez przewagę sił twórczych we Francji w tej epoce. Nie trzeba bowiem przypominać, że w okresie przed Dantem rozwinęły się tam wszystkie rodzaje literackie, narzucając swój wpływ nie tylko innym krajom romańskim, ale całej Europie. W rezultacie tych wpływów powstały w zakresie epiki zrazu naśladownictwa w rodzaju poematów franko-weneckich, aby później, w połączeniu z romansem bretońskim, dostarczyć motywów epopei włoskiego Odrodzenia, albo romansowi o Amadysie w Hiszpanji. W zakresie liryki widzimy naśladowanie albo kontynuowanie poezji trubadurów, które doprowadza do liryki Dantego i Petrarcki, a wkońcu do poezji Baroku. Nowela Boccaccia też jest poprzedzona i przygotowana przez francuskie *fabliaux*. W ten sposób także Petrarca i Boccaccio, chociaż niewłączeni do literatury tej epoki w książce Olschkiego, łączą się przeciwieństwem z francuskim i prowancjęm średniowieczem.

Pod względem układu książka Olschkiego nasuwa pewne wątpliwości. Trudno usprawiedliwić np. przesunięcie rozdziału o poezji lirycznej prawie na koniec książki. W ten sposób autor chciał niewątpliwie uzyskać nawiązanie do Dantego, ale zdaje się, że ważniejszy jest wzgląd inny, nakazujący ten rozdział przesunąć naprzód, a względem tym jest dawność liryki prowancjękiej, która zjawia się równocześnie z *chansons de geste* a — przez swą teorię miłości dwornej — wpływa tak decydująco na nieco późniejszy romans bretoński.

W wartościowym zresztą dziele prof. Olschkiego nie znajdujemy jednak nowego spojrzenia na literaturę średniowieczną. Pod tym względem nie wytrzymuje ono porównania z pracą polską, mniejszą rozmiarami, ale odznaczającą się głębokim przemyśleniem i świetnym ujęciem, a takim jest artykuł prof. Edwarda Porębowicza p. t. *Nowe piękno wieków średnich*⁵⁾. Pozwała on domyślać się, czem mogłaby być synteza literatur romańskich wieków średnich w rozmiarach książki Olschkiego, gdyby wyszła z pod pióra prof. Porębowicza.

Bukareszt

Stefan Glixelli

TRZASKA, EVERT i MICHALSKI. Dictionnaire français - polonais et polonais - français par Bernard Hamel, Première partie: français - polonais. Warszawa.

Słownik ten jest bezwątpienia pracą dużą i poważną. Wbrew jednak twierdzeniu niektórych recenzentów z prasy codziennej nie jest on „najobszerniejszym słownikiem tego rodzaju“, gdyż duży słownik Kaliny przerasta go bardzo pod względem ilości podanych wyrazów. Możliwe, iż słownik B. Hamel'a jest nieco obszerniejszy od małego słownika Kaliny, jest to jednak trudne do stwierdzenia, gdyż słownik Hamel'a drukowany jest dużymi czcionkami, znacznie większemi od czcionek słownika Kaliny.

Słownik B. Hamel'a zawiera: słowo wstępne autora, spis skrótów, używanych w słowniku, znaki fonetyczne, „wskazówki fonetyczne odnośnie do wymowy języka francuskiego“, wskazówki gramatyczne oraz „kilka form czasowników nieregularnych“. Działy powyższe zajmują stronie dwadzieścia cztery.

W „słowie wstępnem“ autor mówi o „kilku poważnych słownikach“, które

⁵⁾ *Księga pamiątkowa ku czci B. Orzechowicza*, Lwów, 1916, t. II, str. 211 — 40.

ukazały się w ostatnich latach (po wojnie wyszły tylko dwa słowniki: Matkowskiego - Borkowskiej i Pawła Kaliny), czyniąc aluzję do ich „wygórowanej ceny“. Autor widocznie zapomniał o mniejszym słowniku Kaliny, znacznie tańszym od jego słownika; zresztą nie wydaje mi się wskazanem porównywać ceny słowników ani na tem miejscu, ani w słowie wstępnem. Poważniej przedstawia się zarzut „bezkrytycznego“ wyboru wyrazów technicznych i gwarowych, zrobiony w „słowie wstępnem“ innym autorom słowników. Wobec niemożliwości oceniania powtórnego tamtych słowników z zastosowaniem tych samych zresztą kryteriów odsyłam czytelnika do recenzji, umieszczonych w swoim czasie w Neofilologu.

W znakach fonetycznych i wskazówkach fonetycznych uważam za nieodpowiednie uciekanie się do pomocy dźwięków mowy niemieckiej, co ma, jakoby, ułatwić nauczanie się wymowy francuskiej.

Zarówno wskazówki fonetyczne jak i gramatyczne mają nastawienie wyraźnie praktyczne. Momenty porównawcze odgrywają tutaj dużą rolę. Autor często paralelizuje, stwierdzając różnice między językiem polskim a francuskim.

W dziale gramatycznym zauważyłem następujące nieściśłości: „rzeczownik nie jest poprzedzony rodzajnikiem 1) po przeczeniu; przykład — je n'ai pas d'argent“. Nie można tak ujmować rzeczy. Rodzajnik jest używany często i po przeczeniu, należało regułę sprecyzować, gdyż w tej redakcji łatwo wprowadzić samouka w błąd. Terminy *passé défini* i *passé indéfini* są już zupełnie zarzucone od kilku lat; zastąpiono je terminami *passé simple* i *passé composé*, gdyż dawne określenia *défini* i *indéfini* często wprowadzają w błąd.

Naogół jednak cały ten dział gramatyczny jest bardzo pożyteczny i dzięki swemu nastawieniu praktycznemu może oddać duże usługi samoukowi.

Właściwy słownik zawiera dość dużo wyrazów gwarowych (argot), mniej technicznych niż słownik Kaliny. Dobór wyrów gwarowych jest przeprowadzony krytycznie i starannie. Metoda wprowadzania w znaczenia wyrazów nowoczesna: najpierw znaczenie najogólniejsze, później inne, w zastosowaniu do różnych okoliczności, poparte bardzo często całemi wyrażeniami.

Poważną wadą słownika są niezawsze szczęśliwie wyszukane odpowiedniki polskie wyrazów i wyrażen francuskich; wynika to, być może, z niedostatecznej znajomości różnych odcieni wyrażen polskich.

W literach A i B znalazłem następujące błędy lub usterki: *Il abonde en compliments* — obfituje w komplementy. *Accoter une chaise contre le mur* — podpierać krzesło o ścianę. *Acompte* — rata; *acompte* oznacza zawsze zaliczkę. *Acquérir* — zyskać. *Acquis* — doświadczenie. *Aérien* — zrobiony z powietrza. *Affadir* — odjąć smaku. *Affaire* — przedmiot pracy. *Aise*; brak w słowniku: *aise* — rad, zadowolony. *Ambiance* — nastrój. *Assorti* — zaopatrzony, *assortir* — zaopatrywać gatunkowo (?). *Atteint de la peste* — mający dżumę. *Atteinte* — szkoda. *Attentat à la pudeur* — naruszanie obyczajności. *Attitude* — usposobienie; powinno być tylko — postawa. *Attrait* — upodobanie; powinno być — powab. *Avancé* — doskonały, *une civilisation avancée* — doskonała cywilizacja, chyba — wysoka cywilizacja. *Bâche* — płachta; powinno być chyba plandeka, buda pojazdu. *Bachelier* — abiturjent; powinno być maturzysta. *Badauderie* — bzdurstwo, *nousens*. *Badigconner* — bielić mury; niema w słowniku *badigeonner* — tynkować. *Bagarre* — zgiełk. *Bahut* — ciężki kufer; powinno być raczej skrzynia do przechowywania różnych rzeczy (cenniejszych). *Se balader* — spacerować; powinno być wagać się bez celu. *Balance* — saldo; *balance* może oznaczać *bilans*, *saldo* = *solde*. *Balbutier* — jąkać; jąkać się jest *bégayer*, *balbutier* znaczy *bełkotać*, *bakać*. *Balisage* — znakowanie, zakładanie powyższych (?). *Ballon* — piłka nożna; nietylko przecież nożna. *Balnéaire* (station) — miejsce kąpielowe; chyba miejscowość kąpielowa. *Ban* — obwieszczenie; czy i urzędowe w Dzienniku? Należało powiedzieć, jakie to obwieszczenie. *Ban* — klaka (?) należy objaśnić: rytmiczne masowe okłaski. *Beau* — przyzwoity; *cela n'est pas beau* — to nie jest przyzwoite (?). Tutaj *beau* nie może znaczyć przyzwoity. *Bouche* — trou... osoba do zapchania dziury (?). *Brioche* — babka (ale jaka?).

Broche — niski weksel (niezrozumiałe). Bruit — sława, il fait du bruit — on jest sławny. Nieściśle.

Warszawa

F. Jungman

PAWEŁ KALINA. Słownik podręczny. Część druga — polsko-francuska. Nakładem autora. Str. 616.

Słownik ten jest częścią drugą, polsko-francuską, słownika podręcznego, którego pierwsza część została wydana przed rokiem.

Zarówno część polsko-francuska, jak i poprzednia, jest skrótem dużego, obszernego słownika tegoż autora, słownika, który powołany został do życia przed kilkunastu laty.

Pierwsza część małego słownika oceniana była już w „Neofilologu“ zesz. IV, rok 1934. Obecnie kolej na część II. Cechuje ją ta sama staranność opracowania, nowoczesność, uwzględnienie wyrazów gwarowych, technicznych, sportowych, wojskowych i innych. W wyborze wyrazów gwarowych autor powoduje się umiarem, podaje te tylko wyrazy, które bądź otrzymały już prawo obywatelstwa, bądź też są używane przez niektórych pisarzy ostatniej daty.

Słownik ten nadaje się doskonale dla młodzieży szkolnej. W tej dziedzinie wypełnia on dotkliwą lukę i ze względu na rozmiar swój, format (a więc i ze względu na cenę) do celów szkolnych może być z powodzeniem użyty. Nie wyklucza to naturalnie i użyteczności jego przy nauce domowej lub przy innych celach i zadaniach.

Należy podnieść trafność i staranność w doborze przykładów w tym słowniku, branych prawie zawsze z żywej mowy. Wyrazy polskie, dzisiejsze neologizmy, są cytowane ostrożnie, prawie zawsze takie tylko, które powstały zgodnie z zasadami słotwórstwa polskiego — niema tam dziwolągów językowych. Jasne jest i tutaj stanowisko krytyczne autora i znajomość przedmiotu.

Przy wyrazach, które mają wiele znaczeń, odpowiedniki francuskie podane są w porządku metodycznym: najpierw znaczenie najogólniejsze, później inne, poparte odpowiednimi przykładami. Wiele rzeczowników dopełniono drugim przypadkiem liczby pojedynczej i pierwszym liczby mnogiej, co jest pewnym ułatwieniem dla cudzoziemców, studujących język polski.

Przy szczegółowem sprawdzaniu liter A i K nasunęły się następujące uwagi.

Autor nieślusnie tłumaczy abiturjent — bachelier. Abiturjent oznacza kandydata do matury, podczas gdy bachelier równa się wyrazowi — maturzysta.

Akademicki; brak tutaj nowego przymiotnika étudiantin — akademicki w znaczeniu studencki. Antek nie może oznaczać gavroche, wyraz o znaczeniu bardzo swoistem, zresztą antek, w znaczeniu łobuz, zrozumiałe jest tylko w niektórych dzielnicach Polski. Aparatura niezawsze jest „installation sonore“. Ogień armatni: canonnade. Raczej feu de canon. Nie znalazłem w słowniku autożyry (autogire). Karność: pénalité; w znaczeniu system karny niemożliwe. Karnie nie może być sévèrement. Katorga, nie podał autor wyrazu bagné. Kawalarz słusznie przetłumaczono farceur, ale mauvais sujet ma już zgola inne znaczenie, które nie wspólnego z farceur nie ma. Kaźń nie może być prison, chyba raczej supplice. Kibitka nie jest chariot, co oznacza wóz ciężki, kibitka zaś jest pojazdem lekkim. Kierownica; nie znalazłem w słowniku wyrazu volant (kierownica samochodu). Kipnąć, wyraz gwarowy, nie może być mourir, powinno być claquer, tourner l'oeil. Kolejka: chemin de fer portatif, powinno być chyba również chemin de fer vicinal. Konduktor: conducteur; nieściśle, gdyż konduktor tramwajowy nie jest conducteur, a często woźnica jest nazywany conducteur. Kuratorjum (szkolne) nie jest Curatorium lecz académie, wyraz ten (curatorium) w tem znaczeniu, w języku francuskim będzie niezrozumiały. Koina: bidoche; błędnie, bidoche, wyraz z gwary żołnierskiej, oznacza wogóle mięso do jedzenia. Koperezaki: compliments, faire des compliments: stróić koperczaki, czyli umizgać się, raczej chyba faire la cour à quelqu'un, couriser qu. un. Tem niemniej słownik ten należy do cennych nabytków tego działu neofilologii w Polsce i zasługuje na zaufanie.

Warszawa

F. Jungman

RACHUNEK DZIAŁALNOŚCI ZA ROK 1934
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Warszawie

Wydatki	Wpływy
Niespłacone zaległe prenum. 35.20	Ze składek zaległych 275.20
Koszty wydawnictwa	Ze składek bieżąc. 2.442.90
Drukarnia 2.763.75	Z prenumeraty bieżącej 1.250.45
Koperty 119.50	Za ogłoszenia 754.82
Ryzałt pocztowy 87.03	Ze sprzedaży oddzieln. zeszyt. 156.39
Ekspedycja 108.10	Z kursów i odczytów 1.14
Korekta 72.50	Za procenty 209.85
Honorarja autorskie 1.200.63	
Wynagr. maszynistki 12.—	
Oprawa roczników 2.50	
Arkusze szlakowe 2.—	
<u>4.368.01</u>	
Koszty ogólne	
Koszty manipul.	
P.K.O. 12.05	
Mat. piśm. i druki 84.25	
Różne drob. wydatki 93.69	
Koszty sekretarjatu 200.—	
Składka na Feder. 68.66	458.65
Portorja 150.55	
Nadwyżka bilansowa 78.34	
<u>zł. 5.090.75</u>	<u>zł. 5.090.75</u>

BILANS Z DNIA 31.XII.1934

Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Warszawie

Aktywa	Pasywa
Kasa 373.46	Składki na 1935 34.—
P. K. O. 828.48	Prenum. na 1935 47.75
K. K. O. 4.207.75	Sumy przechod. 1.000.—
Inwent. i księgozb. 2.—	Nadw. bilans. z lat ubiegłych 4.251.60
	Nadwyżka bilans. z r. sprawozd. 78.34
<u>zł. 5.411.69</u>	<u>zł. 5.411.69</u>
Sekretarz <i>J. Kołodzka</i>	Przewodniczący <i>Z. Lempicki</i>

Komisja Rewizyjna na posiedzeniu odbytem dnia 15 lutego 1935 r. w Sekretarjacie P. T. N. przy ul. Natolińskiej 5 znalazła księgi rachunkowe za czas od 1 stycznia 1934 do 31 grudnia 1934 r. w zupełnym porządku, a bilans i zamknięcie rachunkowe sporządzone we właściwy sposób. Zaprowadzenie amerykańkanki uważa Komisja za rzecz racjonalną i ułatwiającą w dużej mierze rachunkowość. Administrowanie majątkiem Towarzystwa zasługuje na uznanie.

Warszawa, d. 15 lutego 1935 r.

Jadwiga Steinowa Jan Cieśliński Dr. Stanisław Helsztyński

PRZEGLĄD CZASOPISM

CZASOPISMA POLSKIE.

- Gimnazjum 1935. Nr. 6 luty. Alfr. Jesionowski: Próby zaktywizowania klasy na lekcjach nowożytnych.
- Poradnik językowy 1934, Nr. 10 grudzień. Witold Doroszewski, O nauce języków obcych.
- Wiedza i Życie 1934. Nr. 12 grudzień. Wanda Pechnikówna: Zagadnienia przemian kulturalnych i społecznych w współczesnej powieści angielskiej.

CZASOPISMA FRANCUSKIE.

Revue de l'enseignement des langues vivantes.
Janvier 1935. Nr. 1.

J. Dresch: Agrégation d'allemand. — Ch.-M. Garnier: Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais.

Février 1935. Nr. 2.

J. Douady: Agrégation d'anglais. — H. Loiseau: Goethe et Kleist. —

Les langues modernes.

Janvier-Février. Nr. 1. 1935.

Bulletin de l'Association. — Nécrologie: Antoine Goutay. — Assemblée générale. — Gaston Varenne: Les vraies humanités. — Louis André Fouret: La passion d'Oberammergau. — Suzanne Dubreuil: Echanges interscolaires. — Bibliographie. — Disques et Cinéma.

CZASOPISMA NIEMIECKIE.

Die neueren Sprachen.

1934. Heft 12. (42 Jahrgang).

Ernst Camillscheg. Romania Germana. — Elvira von Roeder: Neue Zielsetzung des französischen Unterrichts. — Kleine Beiträge: Die Sonette de Louise Labé und ihre Uebertragung von R. M. Rilke. — Der französische Kriegsroman. — Zur Grammatik des heutigen Französischen.

1935. Heft 1/2 (43 Jahrgang).

Kurt Schwedtke: Die neueren Sprachen in der kommenden Schulreform. — Die Bedeutung der neueren Sprachen für den Dienst in der Reichsmarine (Otto Gross), für die deutsche Schifffahrt (Rudolf Firlé), für den deutschen Auslandsdienst (Abert Dufour Feronce), für den Ingenieur (Konrad Maschoss), für die Kolonien (Otto Schäffer), für das Schrifttum (Paul Fechter), für die Presse (Karl Silex). — Reinald Hoops: England und sein Weltreich. — Bericht über die 58. Philologenversammlung in Trier. — Die Krisis in der Zusammenarbeit der internationalen Erzieherverbände. — Bericht über Neuphilologischen Verein zu Bremen.

Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht.

1934. Heft 6.

Karl Schwendemann: Die Frontkämpferverbände und die „Krise des Regims“ in Frankreich. — P. R. Sanftleben: Die soziologische Bedeutung des Rassefaktors in französischen und amerikanischen Schriften. — Erich Thiele: Gandhi und das heutige Deutschland. — Berichte. Walter Hanckel-Hans Frerk: Führertum oder Parlamentarismus in Frankreich? — Max Müller: Ein neuer neusprachlicher Lehrplanentwurf für die neue Schule. — Bericht von der Trierer Tagung. Notizen. — Besprechungen.

1935. Heft 1.

Paul Sakmann: Rousseau im Lichte unserer Gegenwart. — K. Ott: Der französische Unterricht im Lichte der schulischen Gegenwartsfrage. — Karl

Hans Galinsky: G. B. Shaws Auseinandersetzung mit dem Deutschum. — Berichte: Karl Knauer: Esprit und Sentiment im Jahrhundert der Vernunft. — Irene Marinoff: Studie über den Begriff der loyalty. — G. Kirchner: Das Englische Rundfunkkomitee. — Notizen. Besprechungen.

Zeitschrift für Deutschkunde.
1935. Heft 1.

H. Freudenthal: Deutschkunde als politische Volkskunde in Schule und Lehrerbildung. — S. Martin: Wilhelm Raabes Geschichtsdichtung. — R. Steinmetz: Die Niederlande und das rheinische Volkstum. — W. Schoof: Jakob Grimm und die Deutschkunde. — L. Wolff: Germanisches Fröhschriftentum in Heliand. — J. Müller: Hans Grimm im Deutschunterricht. — J. Wruck: Hans Grimms Erzählung: „Die Protestversammlung“ im Rahmen volksdeutscher Erziehung im Deutschunterricht der Mittelschule. — H. G. Göpfer: Deutsche Dichtung der Gegenwart in wohlfeilen Ausgaben. — K. Bergmann: Herzocour. — H. Kundren: Praktische Handbücher für das Laienspiel.

Germanoslavica.

Jahrgang III, 1935, Heft 1—2.

Inhalt:

K. Bittner: Methodologisches zur vergleichenden germanisch-slavischen Literaturwissenschaft. — N. van Wijk: Eine slavisch-germanische syntaktische Parallele. — B. J. Jarcho: Organische Struktur des russischen Schnaderhüpfels (Častuška). — I. Saunová: Der deutsche Einfluss auf die Entwicklung der literarischen und ästhetischen Theorien Mickiewicz bis zum Jahre 1830. (Schluss). — L. Hauptman: Kroaten, Goten und Sarmaten. — Kleine Beiträge: A. Luther: Russland im Schaffen Henry von Heislers. — K. Pollák: Ein vergessener tschechischer Clavigo-Uebersetzer. — E. Preissig: Deutsche Bergmannwörter in den Balkansprachen nach einem Zeugnis der französischen Renaissance. — A. Mehlan: Bismarcks Rolle bei Bulgariens Widerstehen. — Besprechungen: Zum II Internationalen Slavisten-Kongress in Warschau-Krakau 23—30 September 1934. (K. Bittner). — Entgegnung. — Notizen.

BIBLIOGRAFJA

KSIĄŻKI FRANCUSKIE.

Faguet, E.: Histoire de la poésie franç. de la renaissance au romantisme. T. 7: Voltaire. P.: Boivin et Co. fr. 15.—
Fuchs, A.: Geistiger Gehalt und Quellenfrage in Wielands Abderiten. P.: Soc. d'édit.: Les Belles Lettres. 25.—

KSIĄŻKI NIEMIECKIE.

Barton, Rebecca Chalmers: Race Consciousness and American negro literature. Greifswald: Dallmeyer 1934. 229 S. gr. 8^o = Greifswalder Beiträge zur Literatur- u. Stulforsch. H. 3. RM. 2.80
Biens, Friedrich: „A. E.“ George William Russel. Sein Leben u. Werk im Lichte s. theosopb. Weltanschauung. Greifswald: Dallmeyer 1934. 95 S. mit Abb. gr. 8^o = Greifswalder Beiträge zur Literatur- u. Stulforsch. H. 6. RM. 2.80
Beyer, Curt: Die Verba des „Essens“, „Schickens“, „Kaufens“ und „Findeus“ in ihrer Geschichte vom Latein bis in die romanischen Sprachen. Mit 3 Kt. Leipzig: Romanisches Seminar; Paris: Droz 1934. 67 S. (Leipziger romanistische Studien. 1, H. 9) RM. 4.—
Brandt, Heinz: Das protestierende Element in der Dichtung Sbelleys. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1934. VIII, 94 S. = Sprache u. Kultur d. german. u. u. roman. Völker. A, Bd 17. 4.—

- Geelen, Albert van, Dr.*: Martin Greif als Dramatiker in seinen Beziehungen zu Laube und zum Burgtheater unter Wilbrandt und Dingelsted. Graz, Würzburg: Wächter-Verl. 1934. 372 S., Titelb., 1 Faks. = Deutsche Quellen u. Studien. Bd. 11. RM. 13.35
- Heidel, Gerhard*: La Langue et le style de Philippe de Commines. Leipzig: Romanisches Seminar; Paris: Droz 1934. VIII, 182 S. (Leipziger romanistische Studien. 1, H. 8.) RM. 8.—
- Kieckers, Ernst, Univ. Prof.*: Altenglische Grammatik. München: Hueber, Verl. 1935. XX, 199 S. (Huebers kurze Grammatiken). RM. 5.20
- Kramer, F.*: Siemens-Lehrgang. Deutsche Sprach- und Stilschule. Hrsg. von d. Wissenschaftl. Leitg. d. Siemens-Studien-Ges. f. psychol. Wissenschaften e. V. 10 Lektionen. Lektion 1—10. 1934. (356 S.).
Lw. RM. 7.80; geh. in Kassette mit Prüfungsbogen 9.80
- Krogmann, Willy, Dr.*: Der Rattenfänger von Hameln. Eine Unters. über d. Werden d. Sage. Mit 1 Taf. u. 1 Abb. im Text. Berlin: Ebering 1934. 85 S. = Germanische Studien. H. 158. RM. 3.80
- Müller, J.*: Grillparzers Menschenauffassung, 1934. (IX, 156 S.) RM. 5.—
- Paletta, Gerhard*: Fürstengeschick und innerstaatlicher Machtkampf im englischen Renaissance-Drama. Breslau: Priebsatsch's Buchh. 1934. VII, 128 S. = Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. A, Bd 16. 5.40
- Schmidt, O.*: Methodik des französischen Unterrichts, f. d. Praxis dargestellt. 2. Aufl. 1935. (96 S.) gr. 8^o. RM. 3.80
- Rech, Bruno, Dr.*: Grundbegriffe und Wertbegriffe bei Michel de Montaigne. Berlin: Ebering 1934. 112 S. = Romanische Studien. H. 37. RM. 4.40
- Schirmann, Elisabeth*: Die literarischen Strömungen im Werke Oscar Wildes. Greifswald: Dallmeyer (1934). VII, 118 S. = Greifswalder Beiträge zur Literatur- u. Stilforsch. H. 4. RM. 2.80
- Schollmeyer, Viktor*: Gustave Flaubert in seinem Verhältnis zu Michel de Montaigne. Greifswald: Dallmeyer 1934. 64. S. gr. 8^o = Greifswalder Beiträge zur Literatur- u. Stilforsch. H. 5. RM. 1.80
- Viëtor, Wilhelm, weil. Univ. Prof.*: Die Aussprache des Schriftdeutschen. Mit d. Wörterverz. d. amtl. „Regeln f. d. dt. Rechtschreibung“ in phonet. Umschrift sowie phonet. Texten. 12., durchges. Aufl., besorgt von Dr. Ernst A. Meyer, Stockholm. Leipzig: Reisland 1934. 137 S., 1 Titelb. 8^o
RM. 2.40; kart. RM. 2.70
- Voigt, Felix A.*: Antike und antikes Lebensgefühl in Werke Gerhart Hauptmanns. Breslau: Maruschke u. Berendt 1935. 138 S. = Deutschkundliche Arbeiten. B, Bd 5. RM. 4.50; Hlw. 7.—
- Weckmüller, Artur*: Heines Stil. Breslau: Priebsatsch's Buchh. 1934. VII, 125 S. (Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. B, Bd. 11). RM. 6.—
- Wicke, Clara*: Die Transzendentalpoesie bei William Wordsworth (Verhältnis Mensch, Natur, Transzendentes, bzw. Transzendentes), in ihrer Entwicklung dargest. Marburg: Elwert'sche Verblh. 1935. XV, 184 S. = Die neueren Sprachen. Beih. Nr. 30. RM. 4.—

OGNISKA METODYCZNE

Ognisko metodyczne języka francuskiego w Warszawie

Pierwsza i druga konferencje rejonowe Ogniska w dn. 8 i 9 grudnia ub. r. oraz 4 i 5 lutego b. r., poświęcone były przedewszystkiem sprawie korelacji języka francuskiego i innych przedmiotów nauczania w szkole średniej. Referat pp. H. Leleszówny i A. Sowińskiej obejmował korelację w gimnazjum cztero-klasowem. Odróżniamy trzy typy korelacji: 1) korelacja, przy której jeden przedmiot służy za podbudowę dla innego, 2) współpraca przedmiotów nauczania, 3) korelacja, jako synteza, obejmująca całe dziedziny z punktu widzenia np. historycznego, wychowania obywatelsko-państwowego.

W szkole, przy nauczaniu języków nowożytnych, ma zastosowanie głównie korelacja w znaczeniu drugim, to jest współpraca przedmiotów. Przytem należy rozróżniać: a) współpracę przedmiotów w ścisłym znaczeniu, to jest różne naświetlanie tego samego zjawiska, rozszerzenie i pogłębienie, b) wyzyskanie wiadomości, nabytych na lekcjach innych i opanowanie ich w języku obcym.

W dyskusji godzono się zasadniczo z тезami wysuniętymi w referacie, podkreślając, że korelacja musi wynikać z istotnej potrzeby, powinna być metodycznie usprawiedliwiona i stosowana z punktu widzenia nauczyciela romauiisty, a nie niewolniczo podporządkowana innym przedmiotom nauczania.

Najlepszą formą porozumiewania się nauczycieli danej szkoły w sprawach korelacji jest forma ustna. W razie trudności porozumiewania się ustnego konieczne jest uwidocznienie w rozdziale materiału rzeczowego i gramatycznego na rok szkolny w taki lub inny sposób momentów, nadających się do korelacji.

W drugim dniu pierwszej konferencji po odczycie prof. Clément na temat: „*Quelques problèmes actuels de grammaire*“ omawiano wyniki i trudności nauczania języka w pierwszym roku nowego gimnazjum.

W związku z powyższymi tematami konferencji dane były dwie lekcje przykładowe. Jedna w kl. II gimn. p. Z. Kurmanowej, przez p. K. Zgłęczewską, druga w kl. I w gimnazjum im. Adama Mickiewicza, przez kierownika Ogniska.

Konferencja dn. 4 i 5 lutego poświęcona była korelacji w klasach 7 i 8. Referat p. Landy miał, jako punkt wyjścia pewne tezy, ustalone na konferencji poprzedniej. Referentka stwierdza, że wprowadzenie ucznia w obcą kulturę nie może być oderwane od gruntu, na którym uczeń wyrósł, od środowiska, w którym się obraca, od wiedzy, którą nabywa. Stąd wniosek, że korelacja w klasach wyższych każe nauczycielowi języka obcego wkraczać nieraz w dziedzinę polonisty lub historyka. Dział korelacji z nauką o Polsce współczesnej jest niewątpliwie jednym z najważniejszych, nadających się do paralelizowania, i w nim tkwią pierwiastki obywatelsko-wychowawcze.

W związku z zagadnieniem korelacji w kl. 7 i 8 dane były dwie lekcje w klasie 8, jedna przez kierownika Ogniska w gimn. państw. im. A. Mickiewicza, druga przez p. O. Cieslińską w gimnazjum państw. im. J. Lelewela.

Po sprawozdaniu kierownika Ogniska z prasy dydaktycznej francuskiej i niemieckiej oznaczono termin i temat następnej konferencji: nauczanie języka francuskiego w klasie pierwszej i rola podręcznika.

Warszawa

F. J.

Ognisko metodyczne języka niemieckiego.

W dzienniku urzędowym O. S. W. Nr. 1 1935 r. znajdujemy sprawozdanie Dr. Jana Pipreka z Ogniska Metodycznego jęz. niemieckiego. Dn. 5 października 1934 r. odbyła się pierwsza konferencja rejonowa, poświęcona zagadnieniu nauczania gramatyki. Członkowie najpierw zwiedzili dwie lekcje przykładowe, jedną w kl. V gimn. Sw. Wojciecha, (p. Dr. Ostrowska), drugą w kl. II gimn. państw. im. Mickiewicza (Dr. Piprek). Celem pierwszej było zapoznanie uczniów z mową zależną oraz wyjaśnienie im tego zjawiska, celem drugiej zagadnienie nierzeczywistych zdań warunkowych. Dyskusja, która potem się wywiązała, toczyła się przedewszystkiem koło zagadnienia, czy punktem wyjścia przy opracowaniu zjawisk gramatycznych powinno być życie czy tekst. Na posiedzeniu popołudniowym Kierownik Ogniska wygłosił referat: „*Nauczanie gramatyki w duchu nowego programu*“, gdzie wysunął szereg tez, co do których odbyła się również dyskusja. Na końcu kierownik Ogniska dał obraz stanu języków obcych w dzisiejszych Niemczech.

Warszawa

J. K.

Ognisko metodyczne języków nowożytnych w Wilnie przy gimn. im. Kr. Zygmunta Augusta.

15.XI.1934 odbyła się pierwsza konferencja rejonowa dla nauczycieli języka francuskiego.

Na program konferencji złożyły się lekcje pokazowe w klasie I p. A. Ehrmana w gimn. państw. im. Kr. Zygm. Augusta w Wilnie i pani T. Guszczynskiej w klasie I gimn. państw. w Nowo-Wilejce, gdzie po lekcjach odbyła się dyskusja.

W godzinach popołudniowych p. A. Ehrman po krótkim zagajeniu wygłosił referat: „Nauczanie języka francuskiego w kl. I^a“. Po ożywionej dyskusji zebrani powzięli uchwałę, że każdy ma gromadzić swe spostrzeżenia, dotyczące podręcznika używanego w swojej klasie i wyników pracy w kl. I. i przesłać je przed zakończeniem roku do kierownika ogniska, p. Ehrmana.

2.III.1935 odbyła się druga konferencja rejonowa z tematem: dramatyzacja i teatr szkolny.

Lekcje pokazowe prowadziły: pani Sorokówna w kl. II gimn. Sióstr Nazeretank i pani Kościalkowska w klasie I gimn. państw. żeńskiego im. ks. Czartoryskiego. Po lekcjach odbyła się dyskusja. Frekwencja jak na pierwszej konferencji: 24 osoby.

Godziny popołudniowe zajął referat p. A. Ehrmana: „La dramatisation et le théâtre scolaire“, który wywołał żywą dyskusję. Na obu konferencjach obecna była pani instruktorka ministerjalna Halina Nieniewska.

29.XI.1934 odbyła się pierwsza konferencja rejonowa nauczycieli języka niemieckiego z następującym programem:

- 1) Lekcja w kl. I gimn. im. Kr. Zygmunta Augusta p. H. Dzikowskiej.
- 2) Lekcja w kl. I gimn. Pedagogów p. Teppera.
- 3) Lekcja w kl. I gimn. im. J. Słowackiego p. A. Waldmana.

Po tych ciekawych i urozmaiconych lekcjach, które pokazały różne możliwości wykonania nowego programu i pracy na tle nowych podręczników w kl. I, odbyła się dyskusja nad lekcjami.

Popołudniową część konferencji zajęły referaty: p. A. Ehrmana „Nauczanie języka niemieckiego w klasie I^a“ i pana A. Waldmana „Podręcznik: Wir lernen Deutsch przy realizacji programu na kl. I i możliwości przerobienia materiału“. Następnie dyskusja.

Frekwencja była bardzo liczna: zebrało się 38 uczestników. Z ramienia ministerstwa przybyła pani instruktorka W. Dewitzowa, z kuratorjum pani wizytatorka A. Zubelewicz.

9.II.1935 odbyła się druga konferencja rejonowa.

Na program konferencji złożyły się lekcje pokazowe w kl. VII żeńskiego gimn. państw. im. E. Orzeszkowej pani M. Freynathowej (lektura) i dwie godziny w kl. VIII gimn. państw. im. K. Zygm. Augusta p. A. Ehrmana (Kulturkunde). Po lekcjach dyskusja.

W godzinach popołudniowych p. A. Ehrman wygłosił referat: „Kulturkunde in der VII und VIII Klasse nach den Lesebüchern von Jakóbiec: Deutschum I u. II Teil“, który wywołał ożywioną dyskusję.

Uczestników było 32. Z Warszawy przybyła pani instr. min. W. Dewitzowa.

SPRAWY P. T. N.

Zjazd okręgowy warszawski

Dnia 10 i 11 marca odbył się w Uniwersytecie Warszawskim Zjazd Okręgu Warszawskiego P. T. N. Zebrano się około 120 członków, z tego ze 40 osób z prowincji. Zjazd zagał prof. A. Tretiak, poczem przewodniczący Okręgu Warszawskiego dr. Tadeusz Grzebieńowski wygłosił odczyt o polityce językowej w Irlandji. Następnie sekretarka gen. P. T. N. p. J. Kołodzka zdała sprawozdanie z działalności P. T. N. za pięć lat, to jest za cały czas istnienia Towarzystwa, podnosząc, iż w dobie kryzysu nietylko Towarzystwo i jego organ Neofilolog nie upada, ale przeciwnie rozwija się. Popołudniu germaniści wysłuchali odczytu prof. dr. J. Pipreka o najnowszych prądach literatury niemieckiej, a romanisci prof. Matton o Francji współczesnej pod względem ekonomicz-

nym. Nazajutrz uczestnicy odwiedzili lekcje pokazowe w gimnazjach warszawskich; lekcyj tych z iście koleżeńską ofiarnością podjęli się pp. Heinemanówna, Markowa, Odyńcówna, Szulcówna i dr. Mikułowski. Popołudniu odbył się odczyt prof. Z. Lempickiego o psychologii narodów. Uczestnicy z wielkiem zainteresowaniem słuchali odczytów, lekcje pokazowe jak zwykle wywołały liczne zapytania i dyskusje, zwłaszcza na temat nowych metod pracy w kl. I, i wszyscy rozjechali się, unosząc z sobą nowy zapal do pracy. Zjazdy P. T. N. pozwalają co rok stwierdzić, że istnieje więź między członkami, że pracujemy wspólnie w jednym kierunku nad podniesieniem i udoskonaleniem neofilologii oraz że P. T. N. jest tem ogniwem, które nas w jedną całość łączy.

Koło Neofilologów w Lublinie.

W roku szkolnym 1933/34 Koło miało 27 członków i następujący skład Zarządu: p. W. Helmanowa — prezes, p. prof. S. Sauter — wiceprezes, p. Jasionowska — sekretarz, p. Dornferst — skarbnik, p. Witkowska i p. prof. Klinghoffer — członkowie Zarządu.

Posiedzeń Zarządu odbyło się 8, walnych zebrań — 6.

Tematy obrad na zebraniach: 1) sprawozdania z kursów, 2) sprawozdanie ze zjazdu P. T. N. w Warszawie, 3) referaty: I — p. prof. S. Sauter: Hübner Walter „Didaktik der neueren Sprachen“; II — p. prof. Klinghoffer — Poprawa zadań; III — p. W. Załuska — Poprawa prac piśmiennych; referat dla romanistów.

Jedno zebranie poświęcono pamięci zmarłej koleżanki ś. p. Marji Sokalowej.

Trzy razy staraniem wszystkich kolegów z Neofilologa organizuje się wyświetlanie filmów kolei francuskich dla młodzieży szkół lubelskich.

W marcu i kwietniu powstają dwie grupy metodyczne — część pracy Koła Neofilologów, jako to lekcje przykładowe i pewne referaty naukowe przynosi się na konferencje rejonowe grup, natomiast inne uromyenty planu nakreślonego są realizowane przez Zarząd i członków P. T. N. germanistów i romanistów wspólnie.

W maju organizuje się międzyszkolne przedstawienie w języku francuskim w gimnazjum państwowem im. Hetm. Zamoyskiego.

Dochód z przedstawienia międzyszkolnego w sumie 41 zł. przekazano do Komitetu Wychowania Narodowego Zagranicą — Warszawa, Mazowiecka 5.

W listopadzie P. T. N. urządza z wielkiem powodzeniem seans filmowy „Nędznicy“ W. Hugo dla starszych klas szkół średnich w Lublinie.

Następnie zaprasza p. dra Grzebieniowskiego z Warszawy dla wygłoszenia odczytu w lutym 1935 r. na temat: Anglja powojenna i jej literatura. Projektuje też dwa przedstawienia międzyszkolne w języku francuskim i niemieckim z nastawieniem regionalnem.

Od 1 grudnia 1934 r. następuje zmiana Zarządu: p. prof. K. Dornferst — prezes, p. Helmanowa — wiceprezes, p. Witkowska — skarbnik, p. Kozikówna — sekretarz, p. Jasionowska, p. prof. Sauter i p. prof. Klinghoffer — członkowie Zarządu.

Sprawozdanie z działalności łódzkiego Koła Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego za rok 1934.

Koło liczy 41 członków.

W roku 1934 odbyło się osiem zebrań. Tematami ich obrad były: Sprawy bieżące Koła; Sprawozdanie ze Zjazdu Polskiego Tow. Neofilologicznego w Warszawie; Prace piśmienne w klasach niższych; Omówienie wymagań przy egzaminach maturalnych; Nauce języka uowóżytnego bez podręcznika w klasie I; Nowe podręczniki dla klasy I ustrojowej. Na ostatniem zebraniu dn. 8.XI.1934, po udzieleniu absolutorjum ustępującemu zarządowi, wybrano nowy w osobach p. Peyszerowej (przew.), p. Wałęzanki — sekretarki i p. Klośe — skarbniczki.

W roku 1934 członkinie tutejszego Koła brały udział w zjeździe w Warszawie, oraz w wakacyjnym kursie metodycznym, zorganizowanym tamże.

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE

Ś. p. Izabela Kaczyńska urodziła się w Kaliszu. Po ukończeniu kaliskiego gimnazjum w roku 1903, rozpoczęła odrazu pracę nauczycielską w prywatnej pensji żeńskiej, p. Klimaszewskiej w Kaliszu. Pracy pedagogicznej nie przerywała do śmierci, pracując z kolei w gimnazjum prywatnym p. Janowskiej, później p. Radolińskiej. Połączeniu się tego gimnazjum z gimnazjum Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich, pracowała w tym zakładzie i w prowadzonym przez Związek w późniejszych latach seminarjum aż do r. 1933. Od roku 1933 do ostatniej chwili w seminarjum i szkole powszechnej Tow. Szkół Związk. w Kaliszu.

Uczyła języka polskiego i francuskiego. Była to bardzo pracowita i sumienna pracownica, wielce zasłużona na niwie pedagogicznej.

Jako nauczycielka języka francuskiego założyła koło Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Kaliszu i z największym poświęceniem zabrała się do pracy w tem Kole, jako przewodnicząca, a potem jako skarbniczka i sekretarka.

Koło nasze doznało dotkliwej straty przez Jej śmierć.
Cześć Jej paniąci!

DELEGACJA P. T. N. U P. WICEMIN. CHYLIŃSKIEGO

Dnia 28.III. b. r. udała się do p. Wiceministra W. R. i O. P. K. Chylińskiego w sprawie paszportów zagranicznych dla nauczycieli języków nowożytnych, delegacja w osobach p. D-ra Grzebińskiego i J. Kołudzkiej.

Pragnący wziąć udział w Zjeździe Neofilologicznym w Brukseli w lipcu r. b. proszeni są o zgłaszanie się do sekretariatu generalnego P. T. N., gdyż nazwiska i ilość osób musi być uprzednio ustalona w celu poczynienia kroków o wyjazd.

UNIVERSITÉ DE NANCY

COURS POUR LES ÉTRANGERS

Enseignement pratique et complet de la langue, de la littérature et de la civilisation françaises

Année scolaire: Novembre à Juin.

Vacances: Juillet fin Septembre.

Voyage à prix réduit pendant les vacances seulement. Attestation d'inscription pour passeport.

Diplômes d'études françaises. - Préparation aux examens de l'Alliance Française.

NANCY. Ville d'art, Foyer Intellectuel. - Grand Centre de tourisme à proximité des Vosges. Un Comité organise des réunions musicales et des excursions. Il facilite l'installation matérielle.

Cité Universitaire et son Restaurant.

Renseignements:

Secrétariat, 13 Place Carnot, Nancy.

Zum 30. Geburtstag des Werkes
des dänischen Gelehrten:

OTTO JESPERSEN
Growth
and Structure of the
English Language

IV und 239 Seiten. Geheftet *R.M.* 4.50. In
Ganzleinen *R.M.* 5.40

Es darf als Seltenheit gelten, daß ein wissenschaftliches Werk der Linguistik fast 30 Jahre nach Erscheinen eine so unverminderte Lebensfähigkeit aufweist, daß es bei Eingang in die 4. Dekade seines Wirkens im 33. bis 40. Tausend gedruckt werden kann, wobei die Auflagenhöhen der amerikanischen Ausgabe nicht mitgerechnet sind.

„It is an admirable little treatise, profound and crystal clear — one of a very few highly technical and scientific books which an educated person can thoroughly enjoy. It is full of life and human nature, extraordinarily rich and suggestive. Nobody should omit to buy it who would enjoy the marvels and magic, the humour and perversity, the boldness and shrinkings, of that old and vigorous organism, the English language.“ (The Press.)

Beachten Sie auch das französische Gegenstück des Schweizers:

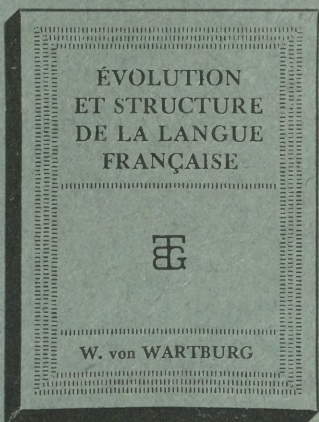
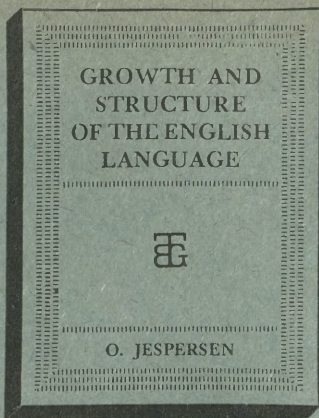
W. v. WARTBURG
Évolution
et Structure de la
Langue Française

VIII und 256 Seiten. 8. 1934.
Geheftet *R.M.* 5.40, gebunden *R.M.* 6.40

„Voici un livre de haute vulgarisation, dans le meilleur sens du mot, c'est-à-dire un ouvrage composé par un savant à l'usage des gens cultivés qui veulent saisir dans ses grandes lignes l'évolution de la langue française sans se perdre dans le détail. Ce n'est pas que l'auteur se soit interdit les détails, mais ils ne sont jamais exposés pour eux-mêmes et l'érudition n'obscurcit nulle part le dessein général de l'ouvrage. Insistant particulièrement sur les rapports entre l'évolution morale, politique, sociale, littéraire de la nation et les tendances générales qui régissent la vie de la langue française, M. v. Wartburg ne perd point de vue le fait que toute langue obéit aussi à ses propres tendances et que ses phénomènes portent avant tout leur propre explication en eux-mêmes.“ (Modern Languages.)

Sonderprospekte mit weiteren Urteilen internationaler Fachgelehrter
kostenfrei und unverbindlich! Zu beziehen durch:

Trzaska, Evert & Michalski, Księgarnia. Warszawa, Krakewskie Przedmieście 13



INSTYTUT WYDAWNICZY I KARTOGRAFICZNY KSIĄŻNICA-ATLAS S. A.

LWÓW, CZARNEGIEGG 12

WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59

TEL. 230-52.

TEL. 223-55.

DZIAŁ PODRĘCZNIKÓW NEOFILOLOGICZNYCH:

I. PODRĘCZNIKI DO NAUKI JĘZYKÓW NOWOŻYTYCH. Zł.

1. *Czeray i Jungman* - Les aventures de Polo. Podr. języka franc. dla I kl. gimn. 1,60
2. *Grzebieniowski* - A first English Book. Dla I kl. gimn. 1,60
3. *Lempicki i Elgert* - Deutsch. Dla I kl. gimn. 1,60
4. *Kulakowski* - Pierwsza książka do nauki języka rosyjskiego 6,10

Podręczniki te będą kontynuowane do klas następnych!

II. PODRĘCZNIKI DLA SZKÓŁ ZAWODOWYCH. Zł.

1. *Cieśliński - Koźmiński* - La France au travail 4,60
2. *Zagajewski i Gottlieb* - Der kaufmännische Schriftverkehr. Cz. I 1,60
3. *Pszon* - Francuska korespondencja handlowa. Cz. I, interesy towarowe 1,70
- Cz. II, Interesy bankowe i wekslowe 2,10
4. *Szulborski* - Słownik handlowy polsko - rosyjsko - niemiecko - angielsko - francuski. Wyd. II 9,-

III. BIBLIOTECZKA ANGIELSKA.

1. *Wells H. G.* - The Country of the Blind and other Stories 2,40
2. *Burnett F. H.* - Little Lord Fauntleroy 4,80
3. *Wilde O.* - The Happy Prince 0,65
4. - The Nightingale and the Rose 0,50

IV. BIBLIOTECZKA FRANCUSKA pod redakcją H. Nieniewskiej.

1. *Daudet A.* - La chèvre de M. Seguin, Le sous-préfet aux champs 0,45
2. - L'enfant espion. La dernière classe 0,55
3. *France A.* - Pages choisies 0,70
4. *Vildrac Ch.* - Découvertes 0,40
5. *Cazin P.* - Décadi ou la pieuse enfance 0,55
6. *Maupassant* - Contes choisis } w
7. *Romains* - Les humbles } druku

V. BIBLIOTECZKA NIEMIECKA pod redakcją Dr. M. Friedländera i Dr. J. Piątka.

1. *Ponten* - Der Meister 2,40
2. *Durian* - Kai aus der Kiste 1,-
3. *Italiaander* - So lernte ich segelfliegen 1,10
4. *Tetzner* - Der Fussball 0,55
5. *Kästner* - Emil und die Detektive 1,-
6. *Baum Vicki* - Japé im Warenhaus 0,65

VI. PODRĘCZNIKI METODYCZNE I POMOCE DO NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH.

1. *Czeray i Jungman* - Przewodnik metodyczny do podręcznika Les aventures de Polo 0,90
2. *Tablice do nauki języka francuskiego.*
A. *Tablice poglądowe*, Rozmiar 83 × 56 cm, Niepodklej. 5,60
1. Le cadran. 2. Le bâtiment de l'école. 3. La salle à manger et la cuisine. 4. Le cabinet de travail, la chambre à coucher et la salle de bain. 5. Un après-midi de dimanche en famille. 6. La rue. 7. Les communications.
B. *Tablice fonetyczne*, Rozmiar 47 × 25 cm, Niepodklej. 2,-
1. (oé) fermé. 2. (oè) ouvert. 3. (ù) ouvert. 4. (ó) fermé. 5. (i). 6. (ü). 7. (ä) ouvert. 8. (ä) fermé. 9. (è) ouvert. 10. (é) fermé.
Zegar, Rozm. 83 × 56 cm, Niepodklej. 0,80
Na życzenie podklejamy tablice na kartonie po następujących cenach:
A. a) *Tablice poglądowe*, z wyjątkiem Le cabinet de travail po b) Le cabinet de travail 0,90
1,05
B. *Tablice fonetyczne* po 0,30
C. *Zegar* 1,10
3. *Grzebieniowski* - Wskazówki metodyczne do podr.: A first English Book 1,20
4. *Lempicki i Elgert* - Przewodnik metodyczny do podręcznika: Deutsch 0,40
5. *Chmaj i Zagajewski* - 10 000 słówek niemiecko-polskich. (Słowniczek szkolny) 3,30
6. *Romer* - Deutschland und die Nachbarländer, w 2 ark., 1:1,00000, 138 × 105 cm. Przy stosowana do nauki języka niem. w szkołach średnich 40,-
1. *Ciesielska - Borkawska* - Język francuski, Zarys metodyczno-dydaktyczny. 8,40

Do nabycia w każdej lepszej księgarni