

016995

---

---

LIPIEC - WRZESIEŃ 1935

ZESZYT 3

# 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 :

A. TRETIAK: Kompozycja dramatu „Pippa passes” R. Browninga jako wyraz epoki 145 – 173. E. HEINEMANÓWNA: Rola podręcznika w nauczaniu 173 – 178. A. GOLDWASSEB: Francuska gwara uczniowska 178 – 183. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: O stosowaniu gier towarzyskich przy nauczaniu gramatyki niemieckiej (Dr. H. Popert) 183. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: S. Czerny i F. Jungman: Bon sourire et en avant (S. Mańkowska) 184 – 186. Z. Lempiek i G. Elger: Deutsch (T. Mikułowski) 186 – 188. W. Dewitzowa B. Keru G. Żółtkowska: Wir sprechen deutsch (J. Klingboffer) 188 – 191. Henryk Rose: Próba nowego ujęcia i stosowania poglądów w nauczaniu jęz. obcych (Z. Skorski) 191 – 192. L. Grzegorzewski: Język niemiecki w szkole handlowej i w gimnazjum Kupieckim (S. Stendig) 192. Michael West and James Endicott: The New Method English Dictionary (S. Stendig) 193. Trylogia językowa: Der Grosse Duden – Rechtschreibung, Der Grosse Duden – Stilwörterbuch, Der Grosse Duden – Grammatik (Dr. A. Kreuzler) 193 – 194. Daniel Joues: An Outline of English Phonetics, Dr. Walter Zorn und Ernst Zellmer: Real English, Elementarbuch I (Dr. T. Grzebieniowski) 193 – 195. Der Sprach – Brockhaus (T. Mikułowski) 195 – 196. F. Servaes: Jahr der Wandlung (S. Helsinga) 196 – 197. Przegląd czasopism 197 – 199. Bibliografia 199 – 202. Ogniska metodyczne 202 – 205. Sprawy P. T. N. 205. Wiadomości bieżące 205 – 206. Pomnik marsz. Piłsudskiego 206 – 207. Książki nadesłane 207.

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

A. Tretiak: La composition du drame de B. Browning „Pippa passes”. E. Heinemanówna: Le rôle du manuel dans l’enseignement. A. Goldwasser: L’argot des écoliers français. Essais et expériences. Compte rendu des livres. Bibliographie. Les cercles méthodiques. Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes. Fédération Internationale des professeurs de langues vivantes

# NEOFILOLOG

C Z A S O P I S M O

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK VI

LIPIEC – WRZESIEŃ 1935

ZESZYT 3

## KOMPOZYCJA DRAMATU PIPPA PASSES R. BROWNINGA JAKO WYRAZ EPOKI,

(Szkic metodologiczny)

Każdemu znawcy literatury angielskiej XIX w. zapytanemu, jakie dzieło poezji angielskiej w okresie 1824—1850 uważa za najważniejsze, przychodzi na myśl odrazu liryczny dramat *Pippa Passes*, R. Browninga (1841). Jest to prawdopodobnie podświadome zdawanie sobie sprawy, że utwór ten jest mikrokosmem swej epoki — dlatego ma on w sobie cechy wielkości. W obecnym szkicu chciałbym wskazać, że zajmuje on rzeczywiście tę pozycję, że zarówno idee jego, jak i jego kompozycja, odpowiadają myśli, nastrojom i nastawieniom swego okresu. Szkic rozpada się na 2 części: A) analizę kompozycji, którą chcę przytem traktować jako przykład analizy tak, jak ja ją pojmuję i B) stwierdzenie wartości utworu z punktu widzenia wiedzy o literaturze, jako wiedzy o duchu<sup>1)</sup>.

### A) Analiza kompozycji utworu.

§ 1. *Co to jest kompozycja dzieła sztuki?* Na dzieło sztuki można patrzeć z czterech punktów widzenia. Można je analizować pod względem formy i pod względem treści, i znów ta forma i treść mogą być zewnętrzne i wewnętrzne. I tak: można szukać w dziele treści wewnętrznej, t. j. idei czyli ustosunkowania się autora do pewnego zagadnienia; można zająć się treścią zewnętrzną, t. j. f a -

<sup>1)</sup> Utwór omawiany jest dostępny w przekładach francuskim, niemieckim i polskim (J. Kasprowicza), tak że neofilolog, nawet nie znający języka angielskiego, może na podstawie przekładu stwierdzić słuszność lub niesłuszność wyników przedstawionej analizy, wydobyć wady i zalety samej metody analizy. Czytelników, którym nie odpowiada drobiazgowy rozbiór, skieruję wprost do części drugiej szkicu (B) od § 29 do § 35.

bułą, przebiegiem procesów, podobnych mniej więcej do procesów życiowych, przy pomocy których informuje nas autor o treści wewnętrznej swego dzieła. Dalej można badać, w jaki sposób autor układa poszczególne elementy swej treści zewnętrznej, aby czytelnikowi umożliwić zrozumienie idei (treści wewnętrznej); w tym wypadku mamy do czynienia z formą wewnętrzną, t. j. k o m p o z y c j ą. Te trzy „kompleksy“ są zatem ściśle z sobą związane, natomiast czwarty kompleks: forma zewnętrzna, t. j. f o r m a p a r e x c e l l e n c e jest związana z niemi mniej lub więcej ściśle (względnie luźno). Forma zewnętrzna to — kształt „materjału“ dzieła sztuki, jakim w wypadku dzieła dramatycznego jest mowa w pierwszej i drugiej osobie, przeznaczona do wygłaszania („mowa mówiona“) z towarzyszeniem gestu. Do tej ostatniej partji analizy należy zatem wszystko, co działa bezpośrednio na zmysły człowieka, a zatem w dziele literackim dźwięk fonetyczny (rytm, rym, zwrotka, dźwięczność, będąca wynikiem użycia danego materjału dźwiękowego słownika), dalej, już jednak w pewnym związku z k o m p o z y c j ą, zawarta w wyrazach zdolność wywoływania obrazów, a co zatem idzie nastrojów, metaforyka, składnia zdań i t. d.

Nazwałem te cztery aspekty „kompleksami“, dlatego że stanowią one, każdy dla siebie, odrębną całość, ale równocześnie w danym dziele sztuki nie dadzą się rozdzielić, jeżeli mamy przeżywać w pełni wrażenie otrzymywane ze strony tego dzieła. Niemniej jednak badanie z punktu widzenia każdego z aspektów ma prawo do odrębnego istnienia w krytyce. Można porównać badanie formy zewnętrznej z antropologją, a wewnętrzną z anatomją, treści zewnętrznej z fizjologją, a wewnętrzną z psychologją człowieka. Każda z tych nauk jest sama w sobie uzasadnioua zupełnie i wystarcza sobie jako cel, a mimo to nie narusza wcale jedności indywidualnego człowieka; przeciwnie, razem skombinowane pozwalają nam one zbliżyć się nieco do zagadki, jaką jest człowiek. Otóż to samo jest i z dziełem sztuki. Badania częściowe, aspektowe, pozwalają nam lepiej przeżyć to, co określamy jako „wrażenie“ dzieła sztuki.

K o m p o z y c j a (forma wewnętrzna) jest w badaniu bodajże najważniejszym szczegółem. Ona bowiem daje dziełu sztuki życie, jeżeli pojęcie życia ujmniemy jako posiadanie bezspornej indywidualności. Treść ideowa jest przeważnie tylko w połowie własnością autora, jako odpowiedź na pewien istniejący problem — identyczną zresztą odpowiedź może dać każdy inny myśliciel lub artysta; treść zewnętrzna może wcale do niego nie należeć, jak w dramatach klasycznych greckich czy francuskich, jak w arcydziełach szekspirowskich, dokąd została zaczerpnięta z nowel włoskich lub angielskich kronik; może też być w całości złożona z elementów dostarczonych przez życie (autobiograficzne dzieło). Forma zewnętrzna może istnieć poniekąd odrębnie, fragmenty mogą być cytowane samo-

dzielnie i przeżywane jako źródło samoistnych nastrojów, gdyż forma zewnętrzna jest obliczona na natychmiastowe, doraźne działanie. Ale forma wewnętrzna nie istnieje ani poza autorem, który jedyny może być jej twórcą, ani poza samem dziełem; a zarazem dzieło nie może bez niej istnieć, jest ona formą jego bytu, sprawia to, że jest *tem* *czem jest*. Ponieważ nasze wszelkie dążenia idą w kierunku poznawania coraz to większej ilości indywidualów odrębnych, zapoznanie się z kompozycją dzieła, zadawalając to nasze dążenie przez zapoznanie nas z dziełem - jednostką i z artystą - indywidualum, daje nam pełne wrażenie estetyczne, które jako pełne wchodzi na stałe w skład naszego życia, pojętego jako szereg procesów, stwierdzających naszą odrębność.

§ 2. *Idea utworu Browninga*. Zaczynam od ustalenia „idei” poematu. Gdyby chodziło tutaj o przedstawienie procesu interpretacji, musiałbym naturalnie zacząć od formy i przez kompozycję wykazać ideę. Ale ponieważ głównym celem jest wydobycie „kompozycji”, wolę stwierdzić na początku, co jest ideą dzieła, aby swobodnie zająć się potem wyłącznie formą wewnętrzną, uwzględniając naturalnie jej stosunek do treści wewnętrznej.

Idea poematu „Pippa przechodzi” to jakby wniosek, składający się z trzech członów, które wzajemnie się wiążą i z siebie wypływają, ale wniosek o niepełnej wartości logicznej: 1) poezja-pieśń jest prawodawczynią moralną, obejmuje wszystkie największe chwile życia duszy, działa w przełomach; 2) każdy czyn indywidualny wobec własnej duszy ma tę samą bezwzględną wartość (w oczach Boga); 3) poezja-pieśń jest, jako czyn o bezwzględnej wartości, spełnieniem nieświadomem obowiązku przez poetę. Można te trzy człony ustawiać dowolnie jako *sui generis* przesłanki i wniosek; zawsze znajdzie się między nimi związek, gdyż dla każdego z nich istnieje możliwość nawiązania do innego przez istnienie w nich pojęć tych samych lub pokrewnych. Jest to może typowy przykład „ideowej” logiki dzieła sztuki, gdzie poszczególne elementy mogą się stać dowolnie punktem wyjścia analizy, przyczem analiza ta nie odbywa się przy pomocy ściśle spojonego łańcucha refleksji, ale jakgdyby skokami poprzez przestrzeń, wypełnioną nastrojem, stwarzanym przez to dzieło.

§ 3. *Treść zewnętrzna poematu. Pierwsza linja autonomiczna*. Zkolei przejdźmy do treści zewnętrznej. Rozpada się ona w utworze Browninga na dwie autonomiczne linje. Jedną z nich stanowią cztery epizody dialogowe, drugą dwa monologi Pippy i jej cztery piosenki. Treść epizodów jest następująca: 1) Ottima, żona starego właściciela przędzalni jedwabiu, Łukasza, i Sebald, młody czeladnik, rysownik wzorów, z Niemiec, zamordowali w nocy Łukasza; czekają ranka, aby uciec z Asolo i prowadzić szczęśliwe życie w Niemczech. Budzą się jednak najpierw w nim, a potem w niej,

wyrzuty sumienia i kochankowie kończą śmiercią samobójczą. 2) Juljusz, młody Francuz, rzeźbiarz wielkich nadziei, zaślubia młodą Greczynkę Phene, myśląc, że poślubia dziewczynę przeczystą, bardzo subtelną według listów, pisanych do niego; ale tuż po ceremonji ślubnej przekonywa się, że padł ofiarą bolesnego żartu ze strony nienawidzących go kolegów cudzoziemców, pod kierownictwem młodego Anglika. Phene jest modelką, która zaznała złego życia — jest zupełnie niewykształcona, nie umie pisać, listy były pisane przez złośliwych kpiarzy — niemniej zakochała się w Juljuszu i cierpi nad jego bólem; w słowach jej widać, że jednak może być tem wszystkim, co sobie wymarzył Juljusz. Po chwili bolesnego wahania Juljusz zrozumiał wartość Phene samą w sobie i wartość jej dla siebie, jako momentu przejścia do nowej sztuki, którą pragnie stworzyć — i wyjeżdża z nią na samotną wyspę grecką. 3) Luigi, młody partjota włoski, postanowił dokonać zamachu na cesarza austriackiego. Matka, której zamiar ten wyjawił, odnawia go od wyjazdu z Asolo wszelkimi argumentami — już postanawia Luigi pozostać, kiedy w ostatniej chwili przemaga pierwotna decyzja i Luigi opuszcza rodzinne miasteczko. 4) Biskup (Monsignor) przyjechał objąć spadek po bracie, zmarłym świeżo właścicielu ogromnych dóbr pod Asolo. W rozmowie z intendentem, który okradł zmarłego, dowiaduje się Monsignor, że brat, a temsamem i on, są nieprawymi właścicielami; żyje bowiem córka nieżyjącego już najstarszego brata, usunięta podstępnie jako niemowlę przez brata średniego; wyzuta z dziedzictwa, pracuje jako robotnica w przędzalni w Asolo; intendent chce ją, jako możliwą dla siebie i dla Monsignora groźbę, sprowadzić przy pomocy Anglika, tajnego agenta policji austriackiej, na drogę występku i pełnić raz na zawsze w błoto. Monsignor wydaje się wahać chwilę wobec skandalu, jaki okryje jego rodzinę, ale przemaga się i każe, nie bacząc na skutki życiowe swego kroku, aresztować zbrodniarza.

§ 4. *Druga linja autonomiczna.* Drugą linję autonomiczną stanowią dwa monologi Pippy i jej cztery piosenki, śpiewane przez nią właśnie w chwilach, kiedy ma zapisać decyzja owych postaci z epizodów, śpiewane naturalnie bez wiedzy o tem, co się dzieje w duszach ludzi, którzy jej piosenek słuchają, bez wiedzy nawet o tem, że jej słuchają. W monologu wstępnym Pippa, robotnica w przędzalni Łukasza, cieszy się, że ma jeden dzień wolny w roku; przepędzi go, przypatrując się życiu czterech najszczęśliwszych, według niej, osób w Asolo, bohaterów owych czterech epizodów. W monologu końcowym zdaje przed sobą sprawę ze swego dnia, wydaje się jej pusty i bez wartości, stracony na niczem, ten jedyny dzień wolności w roku. Ale uspakaja się i zasypia z modlitwą na ustach, że „niema pierwszego ani ostatniego“, że „wszyscy jesteśmy lalkami w ręku Boga“.

Do połączenia tych dwóch linii używa Browning trzech scen, których nie oznacza żadnem specjalnem określeniem (nazwy „sceny“ zachowując dla epizodów), a które możemy nazwać „intermedjami“. Są one umieszczone przed epizodami 2-im, 3-im i 4-tym i wypełnione wszystkie rozmowami kilku osób, kolejno: kolegów Juljusza, policjantów austriackich i tajnego agenta, Bluphocksa, wreszcie rozmową czterech dziewcząt ulicznych. Oto są wszystkie elementy treściowe poematu. Jakże zostały one ułożone i ukształtowane, aby dać wyraz swej trójczłonowej idei?

§ 5. *Program analizy kompozycji.* Analizę przeprowadzam przez cztery możliwości układu. Tytuł „Pippa przechodzi“ rozpada się wyraźnie na dwie części kompozycyjne, z których każda obejmuje jedno słowo tytułu. Najpierw zatem zajmuję się „Pippą“, to jest statyczną częścią kompozycji i przedstawię: I) w jaki sposób połączone są owe wspomniane autonomiczne linie; potem II) dam rozbiór kompozycji „epizodów“, a z kolei III) kompozycji „epizodu“ Pippy; na końcu ujmę rzecz od dynamicznego momentu kompozycji, od IV) pojęcia „przechodzi“. W każdym z tych układów poruszę sześć punktów: 1) moment techniczno-reżyserski, który służy do powiadomienia czytelnika o wzajemnych związkach części; 2) nastrój, który jest jakby zaznaczoną tonacją, wprowadzającą czytelnika podświadomie w odpowiednie nastawienie nerwowo-uczuciowe; 3) moment „kompozycji“ w ścisłem tego słowa znaczeniu, można go też nazwać momentem „zjednoczenia“; 4) ideę; 5) prawdę zewnętrzną, t. j. logikę dzieła sztuki, pozwalającą przyjąć dzieło sztuki, jako możliwą część zewnętrznego życia; 6) prawdę wewnętrzną, umożliwiającą przyjęcie treści z punktu widzenia znanego nam zakresu życia duszy.

§ 6. *Połączenie dwóch autonomicznych linii.* (I. 1.). Postać Pippy łączy się technicznie-reżysersko z epizodami przez wzmianki w swoich monologach i przez intermedja. W pierwszym epizodzie widzi ją Ottima z werandy, rwącą kwiatek pełnego bratka: „double heart's ease“, a już w prologu Pippa wspomina o romansie Ottimy i Sebalda jako o rzeczy powszechnie znanej. W drugim epizodzie wiemy, że Pippa jest blisko sceny, która się rozgrywa między Juljuszem a Phenc, gdyż zapowiada to „pierwszy student“ w ostatniem zdaniu intermedjum: „wy trzej tam, nie bliżej okna, niż ten szczep granatu — o, tam właśnie, gdzie siedzi dziewczynka, co przed chwilą przeszła koło nas, śpiewając“. W drugim intermedjum rozmowa między Bluphocksem a żandarmami austriackimi zaczyna się od Pippy, o której Bluphocks mówi: „Hm, to to jest ta wasza Pippa, ta dziewczyna, co przeszła koło nas, śpiewając“; w dalszej rozmowie chciałby się o niej coś dowiedzieć bliższego, — pada imię intendanta, jest jakiś nieokreślony bliżej stosunek między nim, intendentem i Pippą. W trzecim intermedjum trzecia

z dziewczyn ulicznych woła na Pippę, która je zdaleka omija: „O, chodź bliżej, nie bój się — nie zjemy cię! Aha, to ty jesteś pewno tą osobą, w której wielki, bogaty i przystojny Anglik tak gwałtownie się zakochał! Chodź, powiem ci o nim, wszystko, co wiem“. Poprzednie dwa intermedja były poświęcone „Vorgeschichte“ następujących po nich epizodów Juljusza i Luigiego; studenci opowiadali szeroko o przyczynie swego złośliwego figla i o sposobie jego wykonania; policja rozprawiała o rozkazie aresztowania Luigiego, o ile zostanie i nie skorzysta z udzielonego mu paszportu do Wiednia; tutaj to trzecie intermedjum ma tylko charakter nastrojowy — i zdąża tylko ku Pippie. Bo oto zostaje ona włączona w treść epizodu — ona jest właśnie tą córką najstarszego brata Monsignora, którą intendencja zachował przy życiu, i w spokoju, aby móc szantażować Monsignora: „teraz wszystko jest już ułożone — mówi intendencja, proponując ten układ w zamian za bezkarność za dotychczasowe występki — zamówiłem kilka kobiet, które przedstawiają jej Bluphocksa, wcale przystojnego łajdaka, jako poważnego kandydata do małżeństwa i raz Pipa osaczona! Wasza Wielebność rozumie—?“ W epilogu poza wspomnieniem całego dnia, jest nawiązanie: do epizodu 3-go przez stwierdzenie, że Luigi wyjechał zagranicę, do intermedjum 3-go przez rozważanie treści rozmowy Pippy z dziewczętami ulicznymi, nie podanej wprost na scenie i do epizodu 4-go przez wzmiankę o hałasie, jaki powstał w komnacie Monsignora, gdy śpiewała swoją piosnkę.

W ten sposób linja Pippy w intermedjach „wstępuje“; od wzmianki Ottimy i studentów o jej obecności przez rozmowę policjantów i dziewcząt ulicznych, podnosi się w zainteresowaniu czytelnika, aby wpleść się w treść konfliktu ostatniego epizodu. Rozważając linję Pippy samą dla siebie, będziemy mieli sposobność zbadania, czy ten ostatni szczegół jest usprawiedliwiony z punktu widzenia artystycznej całości.

§ 7. (I. 2.). Nastrojowo łączy się Pippa z epizodami przez to, że, jak w prologu nam opowiada, ma wolny dzień, jeden jedyny wolny dzień w roku: jest to święto, z którym to pojęciem wiąże się myśl o podniesieniu się ducha. To podniesienie będzie wywołane przełomem, jaki zajdzie w każdym z bohaterów. Zasadniczą zatem tonacją jest tonacja przełomu, i to zaznacza Browning przez umieszczenie święta w dniu Nowego Roku. To święto zamyka jeden okres bezpowrotnie, otwiera drugi, który jest dalszym ciągiem poprzedniego życia, a jednak czemś odrębnym, nowym, — Nowy Rok jest najbardziej wymownym symbolem przełomu.

§ 8. (I. 3.). Moment ściśle kompozycyjny sprowadza kontakt Pippy z postaciami epizodów w formie piosenki, śpiewanej przez nią właśnie w chwilach ich najsilniejszej pokusy. Piosenki te



utrafiają swoją treścią doskonale w charaktery bohaterów; jest to intuicyjny związek duszy kobiecej z charakterystycznym podłożem duszy męskiej; jest to bowiem działanie k o b i e t y na mężczyznę, działanie w najszlachetniejszej swojej postaci, podnoszące ku górze, które niezawodnie wywodzi się u Browninga z zakończenia II części *Fausta* Goethe'go. Pierwsza piosnka mówi o słuszności układu w świecie, nad którym czuwa Bóg: „God's in his heaven — All's right in the world“. Te słowa przemawiają do prawości duszy Sebalda, który spostrzeżga zaraz, jako artysta, poprzez zmianę (w jego oczach) piękna Ottimy na martwość bezducha, fałsz ich stosunku, który doprowadził w rezultacie do morderstwa Łukasza; dla niego, jako dla artysty i prawego człowieka, tylko układ, płynący z moralności naturalnej, jest prawdą, tylko wtedy jest „wszystko dobrze w świecie“, gdy nad tem „jest Bóg w niebie“ i dla stwierdzenia tego moralnego układu, ponieważ „dokonał czynu, płaci jego cenę“ w postaci samobójstwa. — Druga piosenka przemawia do Juljusza, wyrafinowanego artysty-estety, wspomnieniami kultury historycznej. Jest ona zupełnie na miejscu, bo wspomnienia o Katarzynie Cornaro, ostatniej królowej Cypru, spędzającej ostatnie swe lata w Asolo, są w tej miejscowości żywe; mówi zaś ta piosenka o miłości pazia do królowej, i miłości dążącej do ofiary, ale nie mogącej jej spełnić, bo los dał wszystko pani jego serca. A przecież niema granic dla wysiłku podjętego w imię miłości: „merely an earth's to cleave, a sea's to part“ (tylko ziemię trzeba rozciąć, tylko morze rozdzielić). Juljusz pojmuje w tej chwili, że za dar miłości ze strony ubogiej Phene może odpłacić pełnem szczęściem ofiary ze swojej strony, że właśnie on może odegrać rolę królowej; a przytem wzbudzić w niej duszę, stworzyć ją niejako, i wie, że w tej ofierze swej miłości on w świecie zupełnie dzikim jakiejś wyspy greckiej, zerwawszy ze swoją prerafinowaną kulturą, znajdzie nowe życie, jak teraz, patrząc w oczy Phene, widzi „some unsuspected isle in far off seas“ (jakąś niepodejrzewaną w swem istnieniu wyspę na dalekich morzach). Tą mimowolną pewnie aluzją do zakończenia *Ody do słowika* Keatsa i do wyspy, zasadniczego symbolu w poezji Shelleya, dwóch romantyków, których cenił najwyżej wśród poetów angielskich, wywołuje w nas Browning wizję magji Piękna - Sztuki, związanej mocno z działaniem ofiarnej miłości. — Trzecia pieśń nie jest ani urywkiem ludowej zwrotki, ani ballady, jest wcale długą opowieścią o królu, który tylko sądy odprawiał, z pełnią obojętności na wszystko, co się działo koło niego, o królu posiadającym taką powagę, że nie śmiał go tknąć nawet wielki wąż, który przeraził całe miasto. Opowieść ta jest wyraźnie ironiczna; pierwsze zwrotki zdają się być pochwałą dla króla, w rzeczywistości jednak jest to potępienie przestarzałej formy absolutnego rządu monarchicznego, utrzymującego się tylko tradycją prestige'u. Ta ironiczna forma

pochwały, będącej potępieniem, przemawia do Luigiego, który rysowany jest jako typowy romantyk. Bezpośrednio po tej piosence wybiega on z wieży i odchodzi w kierunku granicy, wołając, że to jest głos Boży. Kilka lat przedtem, romantyk Kordjan w identyczny sposób ujmuje dążenie rewolucyjne, jako posłannictwo Boże — i głos dzwonu jest dla niego „wołaniem z nieba“, by zamordował cesarza Rosji. — Ostatnia piosenka jest rodzajem hymnu — ma też oddziaływać na duchownego. Pippa śpiewa o sobie, o tem, że zna zupełnie dobrze naturę, że przyroda mówi do niej słowami — głosami ptaków i zwierząt; rozumie też wszystkie gwiazdy i wszystkie zmiany księżyca i kiedy już nic nie miało być niezrozumiałe dla niej — „nagle Bóg ją wziął“. To, co Pippie wydaje się katastrofą, przerwą w rozwoju, jest naturalnie ostatnim krokiem w przejściu do doskonałości. Pełne zrozumienie przyrody to właśnie zlanie się z Bogiem. W stosunku do Monsignora działa ta piosenka nie tylko kontrastem : „porwania przez Boga“ i zamierzonego przez intendenta wtrącenia Pippy w bagno życia, ale także przypomnieniem, że oto porwanie nastąpiło „nagle“ i wreszcie tem, ku czemu zresztą i przedtem dążyły jego myśli, że celem wędrówki życiowej jest Bóg. Monsignor rozumiał też swoją naturę w pełni; widać z jego krzyków, wzywających straż, by skrzepowała i związała usta intendentowi, z jego wołania: „szybko go usuńcie! *Miserere mei, Domine!* Szybko, szybko!“, że obudziła się w nim na chwilę siła zła, będąca cechą całej jego rodziny — w zrozumieniu tego, przez rozkaz aresztowania kusiciela, połączył się z Bogiem.

§ 9. (I, 4). I tak właśnie i d e o w o związana jest Pippa z epizodami — jej piosenka sprowadza wszędzie zasadniczy przełom. Jaka jest treść ideowa przełomu, to już należy do rozdziału II analizy.

§ 10 (I, 5). W postać Pippy włożona jest też l o g i k a dzieła sztuki, jego p r a w d a z e w n ę t r z n a. Dzieło sztuki potrzebuje bowiem uzasadnienia dla swojej rzeczywistości. Życie nasze, z którego epizodów sztuka tworzy wyodrębnione konstrukcje, jako swoje „dzieła“, posiada logikę faktu, przenoszoną przez różne światopoglądy na Opatrzność czy determinizm, przypadek, wolę i t. p.; wszystko to nadaje faktom życiowym cechę nieodwołalnej konieczności. Ale dzieło sztuki musi mieć pozór swego istnienia jako niezależnego bytu, musi go mieć w sobie. W „Pippa przechodzi“ Browning osiąga to przez stworzenie w prologu Pippy p r o g r a m u dnia. Zapowiada ona, że chce być w tym dniu czterema najszcześniejszymi osobami w Asolo. Jesteśmy zaciekawieni, jakie to mogą być losy tych najszcześniejszych ludzi, do tego stopnia, że pozornie „środek zaciekawienia“ przenosi się na linję „epizodów“. Ten apel do zaciekawienia czytelnika (wogóle odbiorcy wrażeń) jest tak charakterystyczny dla sztuki, że przecież, kiedy

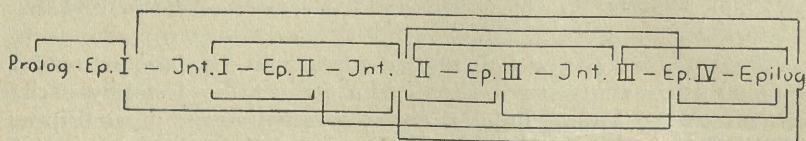
w życiu widzimy kogoś, dążącego do zapowiedzianego przez siebie celu, mówimy, śledząc jego usiłowania, że z życia zrobił „dzieło sztuki“. Program, zapowiedziany w prologu, zostaje wykonany; jako spełniona zapowiedź, akcja nabiera charakteru „nieodzownej konieczności“.

§ 11 (I, 6). Ale w tym samym momencie tkwi i prawda wewnątrz na utworu w Pippie. Pozornie tylko jesteśmy zaciekawieni więcej losami ludzi z Asolo, wymienionych przez Pippę, niż nią samą; w rzeczywistości myślimy ciągle o niej, bo przecież to ona ma przeżywać szczęście tych czworga, to ona ma się niejako w nich wcielać. Wszystko to — to mają być jej przeżycia, a zatem udział jej w „epizodach“ poszczególnych jest zapowiedziany jako stale obecny. W ten sposób zostaje zrównoważone zaciekawienie z powodu losów bohaterów „epizodów“ z zaciekawieniem z powodu przeżyć Pippy i utwór uzyskuje swoje drugie uzasadnienie, swoją życiowość. I tu także jest wypełnienie zapowiedzianego programu, ale jest tu coś więcej, niż napół mechaniczny środek sztuki, jakim było wykonanie zapowiedzi, wymienione pod I, 5; tutaj jest jeszcze ten szczegół, że ma to być „przeżycie“ Pippy, dziewczyny obdarzonej bogatą wyobraźnią, co zaznacza Browning od samego początku w jej rozmowie z promieniem słońca, z kwiatem, z dniem, który Pippa prosi o pogodę. Prawdą wewnętrzną dzieła sztuki jest obraz psychicznego przeżycia, dokonanego przy pomocy wyobraźni przez poetę, ujęty przez niego z pewnego punktu widzenia i pod pewnym kątem.

§ 12 (II). *Kompozycja „epizodów“*. Ta sama serja punktów wygląda w odniesieniu do linii „epizodów“ następująco:

(II 1.). Reżysersko-technicznie łączy Browning „epizody“ między sobą w ten sposób, że a) stwierdza śmierć wszystkich trzech osób w tragedji Łukasza, Ottimy i Sebalda (z ep. I), przez słowa policjantów w intermedjum II: okna domu Łukasza są zamknięte wciąż, mimo że jest już południe; b) Monsignor w ep. IV mówi o otrzymanym od Juljusza liście (z ep. II), o jego wyjeździe i porzuceniu rzeźby dla malarstwa; c) postać Bluphocks'a łączy intermedjum I (wzmianka o nim) z intermedjum II (gdzie go widzimy), z intermedjum III i epizodem IV (wzmianki). Nie mówiąc już o stosunku intermedjów do następnej sceny, do której służą jako przygotowanie, widzimy silne związanie poszczególnych epizodów zewnętrznymi węzłami, przyczem nadana im jest dośrodkowość przez umieszczenie niejako punktu związania w intermedjum drugim, będącym idealnym środkiem budowy, jako piąty ustęp odrębny zarówno od początku jak końca utworu. Przez tę dośrodkowość uzyskać chce Browning pełnię życia — nie tylko wszystko jest związane z sobą, ale jest związane symetrycznie i stąd mimowoli mamy wrażenie dążenia do środka, sku-

piania się, wyodrębniania jakiejś jednostki bytu z chaosu o zamkniętym kształcie jakby kuli, symbolu samowystarczalnej pełni.



§ 13. (II. 2). Nastrojowo każdy z epizodów ma swój własny, gdzieindziej nieużyty szczegół. Dla krwawej zbrodni kochanków z ep. I. daje Browning czerwony promień słońca, skradający się przez okiennicę, szkarlat kwiatu geranium na werandzie i kielich z czerwonym winem; dla idealizmu artysty Juljusza, który ukochał duszę Phene, charakterystyczne jest jego uwielbienie dla rzeźby Canovy: Psyche fanciulla, — w tej kopji, w fałdach na pierśsiach rzeźby, przechowuje on listy Phene; dla romantyka Luigiego, i dla nastroju koniecznej ostrożności, która każe obawiać się nawet własnego głosu, jest użyty motyw echa w starych ruinach wieży, przyczem i piosenka Pippy ma niejako charakter echa; wreszcie jako symbol zachwyty w służbie Bożej jest w epizodzie Monsignora procesja na południu, w czasie której od gorąca świece się łamią i opadają jak „spadające gwiazdy“. Wszystkie te szczegóły (poza epizodem Juljusza, gdzie są jeszcze wzmianki o książkach dla zaznaczenia wykształcenia artysty i kontrastu z pełnym nieuctwem Phene), są j e d y n e m i szczegółami zewnętrznymi niezwiązanymi bezpośrednio z akcją w danych epizodach i dlatego m u s z ą mieć znaczenie nastrojowe.

§ 14. (II. 3). K o m p o z y c y j n i e są związane epizody między sobą jako w a r j a c j e tego samego, a raczej tych samych tematów: a) stosunku kobiety do mężczyzny, b) miłości, c) obowiązku. Kobieta występuje jako kochanka, jako żona, jako matka, jako córka; stoi to zarazem w pewnym stosunku z porami dnia, jak gdyby miały to być studia typowego przebiegu stosunku kobiety do mężczyzny, z tem naturalnie zastrzeżeniem, że miłość Ottimy do Sebalda nie jest typem miłości wogóle, ale tylko namiętności, Pippa zaś nie jest córką Monsignora, ale wyobraża wogóle kobietę, której, jako dziecku, należy się opieka. (Przypominam, że uzupełnieniem tego tematu jest intuicja ze strony kobiety w stosunku do duszy mężczyzny, por. § 8). Drugi temat to właśnie: miłość. W pierwszym epizodzie to miłość nieczysta, namiętność, która musi się skrywać, stąd niema dla niej „Vorgeschichte“ w formie intermedjum, gdyż teoretycznie im tylko jest to miłość wiadoma — mamy całą jej historję w ich rozmowie; Pippa jednak wie o niej, ale,

wobec jej czystości, stosunek ten ma charakter romantyczny; dopiero po ich śmierci słyszymy cyniczne uwagi żandarmów (interm. II). W epizodzie drugim jest miłość „fatalna“, miłość, która jest przeznaczeniem, wyrasta przecież z nienawiści, z chęci żartu o złośliwej intencji zerwania pierwszych złudzeń i tem samem pozbawienia chęci do twórczej pracy. Jest to miłość uprawniona wobec aktu ślubu; w przeciwstawieniu do miłości Ottimy i Sebalda, jest to miłość, która stwarza duszę w przeciwieństwie do niszczącej namiętności z ep. II. W trzecim jest to miłość wolności, dobrowolnie na siebie przyjęta, w przeciwieństwie do fatalizmu dwóch pierwszych miłości (bo i w stosunku Ottimy do Sebalda jest pewien fatalizm przypadku), miłość mocniejsza od miłości do kobiety, czy ta kobieta będzie matką czy narzeczoną. W czwartym epizodzie jest to miłość bliźniego, wpływająca z miłości do Boga, wyższa nad względy rodzinne, usymbolizowana w opiece nad skrzywdzonym dzieckiem, brata; uczucie już nietylko przyjęte dobrowolnie, ale urobione przez lata pracy nad sobą, koniecznej wobec tego, że Monsignora „rodzina należy do najstarszych w Messynie i wiek za wiekiem przodkowie moi nie ustawiali w wysiłkach, by plamić się czynami wszelkiej możliwej zbrodni — mój własny ojciec... niech dusza jego spoczywa w spokoju“. W ostatnim epizodzie jest także jeszcze inuyszczegół miłości: miłość płatna, użycie czysto zmysłowe, prowadzące do upodlenia duchowego, do nędzy życia — jestto umyślny kontrast do czystej Pippy, a zarazem podniesienie wartości czynu Juljusza, który ratuje piękną Phene od nędzy życia modelki-kurtyzany; dlatego też Browning w tym epizodzie (IV) przypomina nam Juljusza przez zacytowanie treści jego listu, podkreślając przez to konieczność opieki nad kobietą. Trzeci z tematów to obowiązek, który wypływa z układu stosunków; jest to obowiązek życia lub śmierci, a płynie: ze zbrodni dokonanej, z aktu przysięgi, z wewnętrznego uświadomienia sobie niedoli ojczyzny, z otrzymania wiadomości o niebezpieczeństwie niewinnej dziewczyny. Ale to już jest przejście do następnego momentu, do treści ideowej przełomu.

§ 15 (II, 4). Jak mówiłem, osią *ideową* kompozycji utworu jest *przełom*. Motyw ten jest bardzo bogato instrumentowany w warjacjach kolejnych epizodów; z tematem obowiązku splatają się szczegóły: ekspjacji i twórczości, które są zresztą odmianami obowiązku w stosunku do przeszłości i przyszłości. I tak: samobójstwo Ottimy i Sebalda to przełom ku śmierci-ekspjacji: w chwili, gdy czeka ich pełne szczęście życia, dokonywają aktu śmierci, aby okupić swoją zbrodnię. W Juljuszu przełom to — przejście ku nowemu życiu, życiu twórczemu, bo oto poświęci się nowej sztuce, malarstwu, aby w odtworzeniu nowego ideału nie być obciążonym dotychczasową swoją „szkołą“, któraby go zmuszała ten nowy ideał, choćby ukazywał się „bezwzględnie namacalny dla ducha“, ujmo-

wać w wyrazie w nauczonych dawnych formach. W trzecim epizodzie jest przełom ku śmierci (bo Luigi nie chce nawet myśleć o ucieczce po zamordowaniu cesarza), ale śmierci twórczej, bo po niej musi przyjść wolność ojczystej Italji; wreszcie w ostatnim jest przełom ku życiu, które już jest częściowo ekspjacją za grzechy przodków i braci, ale teraz jest osiągnięciem szczytu tej ekspjacji — w głębi zaś epizodu snuje się wyraźnie idea, że Pippa, zostawszy panią tych włości, dopełni dzieła, zamierzonego przez stryja. Warjacje zatem: śmierć-ekspjacja, życie twórcze, śmierć twórcza, życie-ekspjacja mają w swoim przebiegu charakter kontrastowej fali, przez wyczerpanie zaś możliwych kombinacji robi wrażenie pełni ideowej, czegoś skończonego, zamkniętego, linii koła, tem więcej, że pierwszy i ostatni przełom łączą się momentem ekspjacji.

§ 16. (II, 5). Logika zewnętrzna epizodów musiała zdążać do uzasadnienia ideowej treści przełomów. Poeta czuł się zatem zobowiązany do nadania momentom akcji charakteru nieodwołalności z równoczesnem umożliwieniem wyboru, któryby właśnie wskazał na to, czy przełom odbył się rzeczywiście. A więc takie momenty nieodwołalne to: zbrodnia morderstwa, która się jednak mogła ukryć — Sebald i Ottima byliby uszli szczęśliwie, jak wskazują uwagi żandarma z interm. II; ślub wiąże według praw boskich i ludzkich, ale może być co do swoich skutków anulowany wobec rozejścia się małżonków; wyjazd Luigiego jest umożliwiony w danej chwili politycznej otrzymaniem paszportu, ale wykonanie powziętej decyzji nie jest konieczne; przygotowanie nie-szczęścia Pippy jest pełne, ale może być w ostatniej chwili unie-stwione.

Tak wygląda ta rzecz z punktu widzenia „idei“, z punktu jednak widzenia samej kompozycji (a o to przecież tu chodzi), trzeba było wywołać w czytelniku przekonanie o konieczności tych nieodwołalnych momentów. I tak dla zbrodni, spełnionej w noc św. Sylwestra, jest motyw konieczności w przysiędze Sebalda, że „żaden nowy rok nie wstanie z rankiem w sposób dawny, w sposób pełen hańby“ — w ostatniej chwili tuż przed rankiem N. Roku, dla spełnienia tej przysięgi został zamordowany mąż Ottimy, Łukasz. Konieczność ślubu Juljusza i Phene jest przygotowana przez rozmowy w intermedjum I, które, podobnie jak dalsze dwa intermedja, jest obrazem pewnych sił świata, usposobionych wrogo do danej jednostki — konieczność walki ze światem jest wystarczającą podstawą do przyjęcia konieczności akcji epizodów (taksamo akcji Luigiego jak Monsignora); „konieczność“ akcji Luigiego, który ma za sobą tylko moment decyzji, a nie czynu (jakim jest zbrodnia czy akt ślubu), jest powiększona przez to, że ma on do wyboru: dokonanie czynu lub dożywotnie więzienie (o ile nie poje-

dzie — mówią żandarmi, — to dowodzi, że paszport był potrzebny dla kogo innego i że istnieje jakiś spisek — on sam nie jest podejrzewany o zamysły politycznego morderstwa i dlatego nie będzie miał żadnych przeszkód przy jeździe do Wiednia); naturalnie interesuje nas to, co Luigi wybierze, tem więcej, że on sam o tej „zewnątrznej“ stronie swego wyboru nic nie wie. Konieczność akcji Monsignora jest uwarunkowana momentem pokusy, odbywającymi się na naszych oczach, z całym przygotowaniem nastroju możliwej niedoli Pippy przez obraz czterech dziewczyn ulicznych. Wszędzie jest zatem konieczność powzięcia natychmiastowej decyzji, a co zatem idzie, świadomość „estetyczna“ konieczności istnienia danej akcji.

§ 17 (II, 6). Wreszcie prawda wewnętrzna. Przyjawszy, że epizody te wobec układu świata odbyć się musiały, musimy jeszcze mieć pewność, że treść ich ma uzasadnienie swej konieczności w charakterach osób działających. Rysunek ten udał się Browninowski w pełni. Prawość Sebaldy, który źle pojąwszy wartość przysięgi, złożonej przed rokiem, posuwa się do zbrodni, prowadzi go też zupełnie naturalnie do ekspjacji, podobnie jak miłość Ottimy, wielka namiętność, tłumaczy możliwość zbrodni z jej strony, bo przecież w ostatnich słowach woła: „Nie dla mnie, Boże — dla niego okaż Swą litość“; wszystko, nawet zbawienie własnej duszy, poświęca dla ukochanego. — Wykwint Juljusza każe mu cenić wyżej piękno duszy, obudzonej do życia, niż swoje cierpienie z powodu bolesnego żartu zawistnych towarzyszy pracy; niespodziewamy się innego kroku z jego strony, choć w pewnej chwili moglibyśmy przypuszczać, że jego wykwint łączy się tylko z zewnętrznymi formami piękna; jest on również jednak, jak widzimy, wielbicielem „piękna intelektualnego“. — Najsubtelniej wyrysowany jest Luigi. Posiada on wszystkie dobra materialne: piękność fizyczną, majątek, młodość, bogatą kulturę, ukochaną narzeczoną, ale przejął się nieszczęściem niewoli swej ojczyzny („szczęścia w rodzinie nie znalazł, bo go nie było w ojczyźnie“ — znowu pararela z naszymi motywami). Nie jest zdolny działać słowem — musi zatem wykonać jakiś czyn. A przytem wszystkim pod progiem świadomości tkwi myśl, czy może nie jest on tylko marzycielem, że może jest on jedynie kabotyńcem, który odgrywa przed sobą scenę zamordowania tyrana. Kiedy opowiada o swoich „próbach“ tego mordu, odgrywanych właśnie w tych ruinach, kiedy roztacza przed sobą i nami wizję samego siebie w wykwintnym stroju na audjencji u cesarza, to widać, iż budzi się w nim wątpliwość, czy to wszystko nie jest przypadkiem „romantyka“, przejęciem się ideą dla otoczenia się glorią, która wyładuje się w „próbach“, a ustąpi wobec argumentów matki. Bo matka z całą intuicyjną perfidją matki, chcącej uratować syna, tłumaczy mu, że właśnie „ten patryjotyzm wydaje się najłatwiejszą cno-

ta do zdobycia dla mężczyzny egoisty“, utrafiając w to podświadome podłoże oszukiwania samego siebie. Ale ostatnie jego słowa stwierdzają, że na pierwszy plan w jego świadomości wybiło się poczucie posłannictwa, uczucie nieodwołalnego: „To Bóg mnie woła — jakże mógłbym zostać?“ W epizodzie Monsignora wyznik decyzji jest niepewny, wobec tego, że jest on obciążony dziezicznie zbrodniczością, ale opanowywanie się jego przez całe życie wydaje tutaj ostateczny rezultat, choć strach przed samym sobą jest z wielką prawdą charakteru zaznaczony w jego symbolicznym wołaniu o szybkie aresztowanie intendenta.

§ 18 (III). *Kompozycja epizodów Pippy*. Analiza „linji“ Pippy nie da się przeprowadzić tak schematycznie, jak w linji „epizodów“, które są zbudowane przedewszystkiem przy pomocy technicznego środka warjacji i mają, każdy dla siebie, samodzielny szczegół nastrojowy. W epizodzie Pippy owe sześć momentów jest splecionych z sobą mocniej, tak że przy szczegółowej analizie jednych muszą z natury rzeczy zdarzać się uwagi o drugich lub też niedomówienia, konieczne dla uniknięcia powtórzeń. Toteż dopiero całość analizy może dać pełny obraz walorów kompozycyjnych tej „linji“.

§ 19 (III, 1). „Linja“ Pippy zawiera w sobie więcej ciężaru ideowego, niż „epizody“. Już zaraz moment reżysersko-techniczny nadaje jej wartość wyższą od tamtej części czy raczej składnika, jakim są „epizody“ w tem dziele sztuki (jeżeli dla zblżenia sobie jego strukturę ujmujemy ją w terminach chemji). Pippa wygłasza swoje dwa monologi, jako prolog i epilog — jest zatem „ramą“ dla całości utworu. Jest to idealne, choć mechaniczne wyodrębnienie całości dzieła z życia; znaczenie konstrukcyjne ramy występuje tu w całej pełni, otrzymujemy zamknięty wycinek życia, przestajemy się interesować tem, co jest poza ramą. To pojęcie „ramy“ jest wzmocnione przez to, że Pippa wychodzi i wraca do swej izdebki na naszych oczach, że chwile rozpoczęcia przez nią pierwszego monologu i zakończenia drugiego zbiegają się z jej obudzeniem ze świtem i jej uśpieniem tuż po zachodzie słońca; znowu te chwile dnia są z punktu widzenia życia jako „reakcji na świat zewnętrzny“ ostateczne — graniczne.

§ 20 (III, 3). Ale w tem technicznym ujęciu monologu Pippy jako ramy, jest już zawarty również moment kompozycyjny: zjednoczenie. Wszystko to, co wypełnia tę ramę, ten jeden dzień, jest w niej zawarte — to są jej przeżycia, jak to wspomniałem w I, 6, (§ 11). Ale jest coś więcej jeszcze: zapowiedziany program w monologu pierwszym, został wykonany nietylko w epizodach wobec nas jako ich widzów, ale w świadomości Pippy: „Właśnie byłam świętym monsignorem! I byłam tobą także, dobra matko Luigiego — i tobą także, Luigi! ...I byłam młodą żoną Julju-



sza rzeźbiarza i także Ottimę“ — mówi Pipa w epilogu. Trwogi matki, poświęcenie kochanki, zależność i poddanie się w miłości żony, zrozumienie ideału, poczucie konieczności opieki — wszystko to istnieje w duszy Pippy, w duszy kobiecej. W tem oświeceniu Pippa wypełnia sobą niejako całą charakterową część epizodu, są to wszystko jej warjacje.

Przytem jeszcze coś innego. W tym momencie kompozycji *par excellence* poeta jest niejako najbliższej własnej twórczości i w ustawieniu stosunku Pippy do „epizodów“ chce stwierdzić, że prawdziwe dzieło sztuki jest „przeżyciem“ twórcy — musi się on wcielić w swoje postaci, musi być niemi. W Pippie, jako symbolu poezji, znajdują swój byt wszystkie postaci epizodów.

§ 21 (III, 2). Ale to wszystko to jej reakcje, jako kobiety, na zewnątrz. Natomiast sam jej epizod zawiera jej charakterystykę jako osobnej jednostki i jako „nosicielki“ idei. Idea ta w odniesieniu do niej samej jest ujęta ironicznie. Odpowiednio do tego nastrojowe szczegóły mają też w sobie element ironji. Są to symboliczne kwiaty: lilja czerwona i pełny bratek. Lilja — to charakter Pippy, to jej niewinność, podkreślona jeszcze jej powiedzeniem, że przypomina „St. Agnes' nipple“; pełny bratek — „the double heart's ease“, to jej rola, to pomoc jej w chwilach przelomu. Ale właściwie ten „double heart's ease“, zerwany przez nią w ogrodzie Ottimy, a po powrocie do domu umieszczony przez nią w szklance przy lilji, która rozkwitła rano, symbolizuje ironję, bo oto w oczach Pippy przemienia się on w zniszczoną, obrzękłą, przykrą twarz owej czwartej dziewczyny ulicznej, która miała ją wciągnąć w błoto. Jej rola naturalnej, szczerzej, „pocieszycielki serca“ miała ulec zniekształceniu przez ingerencję złości świata, jak zniekształcony został prosty bratek w twór sztuczny i właściwie brzydki.

§ 22 (III, 4). Idea bowiem epizodu Pippy jest wyrażona ironicznie. Pippa ma podświadomą pewność, zapowiedzianą w prologu, że będzie zasadniczym momentem w ich życiu. Ale wyobraża sobie, że będzie przeżywać ich szczęście — tymczasem ten program został wykonany inaczej. Oni wcale nie są szczęśliwi, przeciwnie, przeżywają chwile tragiczne. Marzeniu Pippy przeciwstawiona jest ironicznie prawda życia. Ale przecież i to nie jest prawda. I tu następuje ironiczne odwrócenie ironji — Pippa jest właśnie ich szczęściem, bo ratuje ich dusze — szczęście ziemskie jest tylko pozorem, prawdą jest dusza; czyn, który niszczy szczęście ludzkie, zapewnia stan czystości duszy, jest źródłem prawdziwego szczęścia. W ostatniej chwili Pippa zdaje sobie sprawę ze swego działania. Mimo, iż właśnie powiedziała, że rozmowa z dziewczętami ulicznymi była „przykrym, ciemnym końcem mojego biednego dnia“, czemu towarzyszył i niemiły zachód słońca: „jak mogło to czerwone słońce zapaść w tę czarną chmurę!“, mimo iż żał jej sa-

mej siebie i „mojej ważnej roli w stosunku do nich, którą mi poranny hymn napół przyrzekał, gdy wstała“, to przecież była ta rola „prawdziwa w w pewnym czy innym sensie, jak mi się zdaje, choć przechodziłam obok nich wszystkich i nie czułam żadnego znaku“. To pierwsza gałąź idei: poezja działa jako ta, w której złożone są odwieczne prawa ducha, działa w przełomach, działa na mocy tego, że poeta rozumie intuicyjnie życie duszy i umie się wcielić w cudze przeżycia. A druga gałąź idei: każdy czyn ma tę samą wielką wartość w oczach Boga; ten mały czyn Pippy, ta piosenka była czymś wielkiem i potrafiła więcej niż bogactwo i piękność Ottimy, niż wykwiłt kultury Juljusza, niż szczęście domowe Luigiego, niż nawet religja Monsignora. „Wszelka służba jest taka sama u Boga“ — pieśń nie jest czynem małym, to jest służbą bożą ze strony poety (trzecia gałąź idei); jeżeli w poczuciu pieśni nie istnieje moment obowiązku, to w wykonaniu staje się ona świadomym wypełnianiem o b o w i ą z k u uświęcania duszy. Dlatego też Pippa nie może się modlić — jej pieśń była właśnie m o d l i t w ą.

Postać Pippy zostaje włączona w ideę utworu dopiero w tym ostatnim momencie, już po zakończeniu logicznym poematu. W ten sposób zakończenie, będące wyrazem uświadomienia sobie roli poety w życiu, (mimo iż „nie czuł znaku“ swego działania), jest istotnie szczytowym punktem poematu. Równocześnie włącza w to miejsce Browning uspokojenie fabuły epizodów. W chwili, gdy idea utworu objawia się nam w pełni, gdy poezja staje się spełnieniem Bożego posłannictwa, tragiczna akcja „epizodów“ mogłaby się wydać czymś w świecie niepotrzebnym, „wymagającym z naszej strony protestu; dlatego Browning powtarza przez usta Pippy prawo, zawarte w poezji — modlitwie: „jesteśmy, najlepsi i najgorsi, tylko lalkami w ręku Boga“. W ten sposób zdejmuje niejako odpowiedzialność z bohaterów swoich epizodów; we wszystkim, co czynili, jest myśl Boża, choćby nią była pokusa i możliwość jej odparcia lub ekspjacja. Ale pełnej prawdy uzyskać nie można — i poezja i modlitwa są tylko symbolami, które „bezwątpienia, w ten czy inny sposób, mówią prawdziwie“ — „no doubt, some way or other, hymnus say right“.

§ 23 (III, 6). Prawda wewnętrzna epizodu Pippy posiada pewne braki, które wynikają z myślenia współczesnego. Narazie jednak omawiam tylko zamierzenia Browninga w kierunku jej charakterystyki. Ma to być dziecko natury; wychowana przez nią, z niej czerpie ona swoją pieśń. I tutaj także zachowany jest moment ironji. Pippa śpiewa piosenkę, że zrozumiała już prawie całą naturę, mowę kwiatów, ptaków, zwierząt, zrozumiała budowę świata, tylko nie zrozumiała jeszcze przemian księżyca i właśnie, kiedy „z jego pięćdziesięciu miękkich przemian miała wyłonić się nieznaną twarz“, właśnie „Bóg wziął mnie nagle“. Pozornie przerwa-

nie toku poznawania natury było tylko dopełnieniem tej wiedzy — przez intuicyjne poznanie natury, jej życia, jej budowy, dochodzi się do poznania Boga, który przejawia się w prawach, regulujących przemiany, Boga, który działa przez nas. — Jako dziecko natury, Pippa jest czysta w myślach; zna życie, wie o romansie Sebalda i Ottimy, zdaje sobie sprawę ze sposobu życia Zanzę i jej towarzyszek, ale odpiera pokusy swoją czystością myśli. Browning jednak zachowuje jej prawość charakteru w ten sposób, że każe jej czuć niepokój po rozmowie z dziewczętami z interm. III i niepokój ten wyładowuje się w jej przemówieniu do bratka.

§ 24 (III, 5). Logika zewnętrzna — prawda fabuły epizodu Pippy — jest w budowie poematu punktem najsłabszym. Browning chciał dla jednolitości układu ideowego i w jej życie wprowadzić przełom: wiemy, że Pippa od następnego dnia będzie dziedziczką wielkiego majątku. Ale w przeciwstawieniu do tamtych przełomów nie jest on duchowy, ale właśnie materialny. Jest to znowu ironja, ale niezamierzona przez poetę, który jakgdyby trochę świadomy swego błędu, zmniejsza jego efekt o tyle, że nie pokazuje nam tego przełomu na scenie, a tylko każe nam mieć domyślną jego pewność. Błąd ten wynikł u Browninga z chęci odebrania Pippie charakteru alegorji. Zdawał on sobie niejasno sprawę z różnicy między alegorją a symbolem w przedstawieniu literackim. W pierwszym przypadku (alegorja) losy bohatera interesują nas tylko jako zewnętrzne znaki rozwijającej się pod nimi idei utworu; w drugim (symbol), losy te interesują nas same przez się, a ideę poznajemy w całości dopiero po ogarnięciu pełnej treści utworu, gdyż poszczególne ogniwa tej idei nie są związane z odpowiednimi szczegółami losów bohaterów; są w nich momenty, które mają tylko znaczenie dla fabuły, dla rysunku charakteru i nie są uwarunkowane koniecznościami ideowymi, w przeciwieństwie do przedstawienia alegorycznego, gdzie taki „luźny“ szczegół nie jest dopuszczalny, zawierając w sobie możliwość znaczenia przejrystości. Otóż Browning chciał z Pippy zrobić postać symboliczną, czyli chciał jej nadać indywidualność poza ideą utworu, poza tem, że jest alegorją działającej pieśni. W pewnym stopniu udało mu się to, a mianowicie losy Pippy, wcielonej pieśni, są właśnie związane z jej zdolnością śpiewu. W planach intendenta jej śpiew ma się stać środkiem do zepchnięcia jej w błoto ulicy, ale zarazem przez tę pieśń swoją zostaje nagrodzona, bo oto jej piosenka powoduje przełom w duszy Monsignora, co tem samem zapewnia jej szczęście materialne, które jak gdyby przeczuwa, mówiąc o możliwych zmianach na lepsze w nowym roku. Jest to zatem znowu ironja, w tym wypadku umyślna, tak jak znajduje się ona w całym stosunku ideowym Pippy do akcji: coś, co ma przynieść szczęście, zawodzi, ale zawodzi pozornie, w rzeczywistości bowiem to szczęście przychodzi, choć (w da-

nej chwili) dla Pippy taksamo nieświadomie, jak szczęście bohaterów „epizodów“. Pippa boi się nawet, że swoim śpiewem zamąciła spokój świętego Monsignora (ten sam zatem gatunek ironji, co w „epizodach“).

Pod względem kompozycyjnym jednak błąd nieustalenia stosunku poety do charakteru postaci Pippy daje się poważnie we znaki. Epizod Monsignora łączy bowiem w sobie obie autonomiczne linje, przez co wyodrębnia się on z ogólnego charakteru kompozycji „epizodów“, nabiera niejako większego ciężaru bezwzględnie, jako zawierający treść dwóch przełomów i co więcej nadaje całości utworu tendencję do zajęcia się wyłącznie losami Pippy. Poprzednie epizody nabierają charakteru „dobrych czynów“ Pippy, za które ją spotyka nagroda w ostatnim epizodzie, wobec tego mają one znacznie mniejsze znaczenie, niż linja Pippy, równowaga zostaje naruszona, gdyż zostały one podporządkowane treści losów Pippy. Zagadnienie ma tendencję do ustawienia się już nie: „poezja działa na dusze ludzkie“, ale: „ponieważ poezja działa na dusze, uzyskuje za to świetną odpłatę“. Niezawodnie Browningowi chodziło o uspokojenie fabuły epizodu Pippy; z chwilą gdy zaczął ją traktować „indywidualnie“, chciał losy jej zakończyć taksamo szczęśliwie, jak zakończył losy postaci z „epizodów“ stwierdzeniem ich niepełnej odpowiedzialności. Ale przez to właśnie, iż stwierdził ten fakt w ostatnich słowach utworu, a fabułę Pippy „uspokoił“ wcześniej, stworzył fałszywy „climax“; kazał nam już tutaj odczuć wrazenie osiągnięcia szczytu, podczas kiedy prawdziwy szczyt ideowy osiągamy dopiero w ostatnich słowach. To potraktowanie losów Pippy jest wyraźnie myślą późniejszą, sprzeciwia się bowiem tytułowi, który zamknął w sobie moment „powstania“ utworu <sup>1)</sup>.

§ 25 (IV, 1 i IV, 5). Bo właśnie teraz ten tytuł, a raczej jego druga część: „przechodzi“. Reżysercko „przebodzi“ Pippa przez dzieć; jej zapowiadany program jest wędrówką i przez to „epizody“ uzyskują spoistość czyli logikę zewnętrzną, umiejscowione są odrazu w swoim kolejnym następstwie, bo oto Pippa, a z nią my razem, podchodzimy ku nim. Podobny sposób reżyscrji oglądaliśmy na scenie Teatru Polskiego w Warszawie w jesieni 1934 r., gdzie reżyser L. Sciller wyzyskał obrotową scenę

<sup>1)</sup> Ten błąd spostrzegł pierwszy G. K. Chesterton w swej monografii o R. Browningu (w serji „English Men of Letters“, 1903), podkreślając melodramatyczny charakter tego szczegółu i zepsucie nastroju „samotności“ Pippy. Nie ocenił go jednak z punktu widzenia kompozycji i jego znaczenia dla wyrazu idei. Ciekawą jest rzeczą, że zupełnie ten sam błąd popełnił właśnie sam Chesterton w swojej powieści „The Man who was Thursday“ (1908), gdzie po zupełnie alegorycznym traktowaniu fabuły otrzymujemy w ostatnim rozdziale wizję o charakterze symbolicznym, w której aktorami są właśnie bohaterowie przygód w powieści.

w przedstawieniu „Snu Nocny Letniej“ w ten sposób, iż ustawione na stałe cztery dekoracje dla różnych „miejsce“ akcji, przesuwały się na oczach widza, stwarzały przez to przejście wokół jednego punktu wrażenie jednolitości dwóch odmiennych sfer: świata duchów, świata ludzi. „Epizody“ są jakgdyby rozmieszczone na „obrotowej“ drodze Pippy, która wychodzi z domu i do niego powraca, stwarzając w ruchu linię koła, która równocześnie była linią pochodu naprzód poprzez dzień.

§ 26 (IV, 4 i IV, 6). *Ideowo* Pippa przechodzi przez życie każdego z bohaterów epizodów, przy żadnym z nich nie zatrzymując się, nie wchodząc w bezpośredni kontakt z nikim, z nikim nie rozmawiając (na scenie) — po każdym epizodzie uwaga sceniczna przypomina nam jej „pochód“: *Pippa passes*. Jest to pieśń, która działa, a nie poeta, pieśń, która działa poza bezpośrednią świadomością poety. Działanie jej zaś wydobywa prawdę wewnętrzną każdej jeduostki — logikę wewnętrzną czynu twórczego i czynu ekspjacji; jako moment uświadomienia wewnętrznego o samym sobie, jest ona punktem krzyżowym przeszłości i przyszłości. Pippa-pieśń przechodzi na krzyż przez życie ludzkie.

§ 27 (IV, 2 i IV, 3). *Nastrojowo* zaś Pippa przechodzi wiecznie. Użycie w tytule czasownika było znaczną inowacją (Spenserowskie „Colin Clout's Come Home Again“ o takiej samej symbolicznej treści z r. 1595 było mało znane wtedy) i musiało zwrócić uwagę. Ten czasownik jest ponadto umieszczony w czasie teraźniejszym. Pippa-pieśń „przechodzi“ w każdej chwili teraźniejszości, jest wieczną siłą w wiecznym ruchu. Jest to bardzo poważna pomoc dla samej idei dzieła — wartość poezji, jako siły, zostaje tu, w tym nastrojowym momencie wydobyta na pierwszy plan: wiecznie żywa, wiecznie działająca. I z tego punktu widzenia właściwie błąd kompozycyjny ostatniego epizodu występuje jeszcze silniej; ta siła zostaje niejako zatrzymana, kończy się jej działanie, skoro Pippa przestaje być tem, czem jest. Instynkt Browninga, który kazał mu nie wprowadzać Pippy w żaden kontakt (kompozycyjny) ze światem, tutaj go zawiódł, odsuwając go od pierwotnego momentu twórczego. Bo właśnie z tego motywu dziewczyny w ruchu, spotkanej na jakimś podmiejskim spacerze, wyrosła ta cała budowa. Nagromadzony materiał przeżyć refleksyjnych młodego poety, zdążający ku wytworzeniu światopoglądu, uzyskał w owej chwili zachwyty nad postacią dziewczyny w ruchu swoją oś krystalizacyjną wobec przeniesienia tego obrazu na symbol działającej poezji. Wrażenie na samym poczcie tego momentu zetknięcia się myśli twórczej z odruchem twórczej intuicji formalnej, momentu największej tajemnicy twórczości, zostało wyrażone w tytule, imponującym swoją nowością, swoją symbolistyką, nęcącą do odgadywania ideowej tajemnicy utworu.

§ 28. Zakończyliśmy zatem analizę kompozycji *Pippa passes*, wskazując, jak ściśle związana jest ona z ideą utworu. Chciałbym tylko na końcu podkreślić krótko, iż owe sześć punktów analizy odpowiada także stadjom tworzenia, naturalnie w innym porządku. Akt tworzenia przedstawia mi się, jako: 1) myśl refleksyjna, podświadoma jako idea przyszłego dzieła, świadoma jako swój stosunek do zagadnienia, która 2) w pewnej chwili, pod wpływem zewnętrznej pobudki (do nich może zresztą należeć i gest własnego ciała, rąk, postawy, i t. d.), krystalizuje się w formę zasadniczego obrazu, często pozostającego jako tytuł; ten obraz, pierwszy moment kompozycyjny, zawierający w sobie wszystkie możliwości, ale posiadające zawsze specyficzne dla danego utworu cechy, wywołuje jako stały element w duszy twórcy przy kompozycji 3) pewien nastrój; ten nastrój decyduje o wyborze treści zewnętrznej, fabuły, z punktu widzenia 4) jej prawdy i logiki wewnętrznej, poczem przychodzą ostateczne dwa stadja kompozycji: uzgadnianie z życiem i uzgadnianie ze zdolnością percepcji przeciętnego czytelnika, czyli stadjum: 5) prawdy i logiki zewnętrznej i 6) opracowania reżysersko-technicznego. My, czytelnicy i widzowie, przeżywamy naturalnie ten proces w odwróconym kierunku, idziemy od stadjum reżyserji i prawdy zewnętrznej do logiki wewnętrznej, stąd wprowadzamy się w nastrój, podobny do nastroju poety w okresie tworzenia, a radości poety, gdy ujrzał swoją myśl w symbolu, odpowiada nasza radość, gdy w symbolu ujrzymy myśl poety.

#### B) Kompozycja *Pippa passes* jako symbolu swej epoki.

§ 29. *Własność i niewłasność poety w akcie twórczym.*  
W akcie twórczym wyłączną własnością poety jest tylko impuls twórczy. Z niego wyrasta treść zewnętrzna jako odpowiednik dla przeżyć wewnętrznych, jako „forma“, w którą poeta wlewa swoją „myśl“ danej chwili. (Treść zewnętrzna jest formą, gdyż dzieło sztuki jest we wszystkich swoich składnikach przedewszystkiem formą, tylko z różnym ustosunkowaniem się kształtów tych składników do idei dzieła). — Typ kompozycyjny (konstrukcja) jest w ogromnym procencie własnością twórcy, który dobiera do „materiału“ zagadnienia (to zn. stosownie do tego, jak on sam zagadnienie przeżył, czy np. jako doświadczenie, czy jako światopogląd, czy jako wyraz swej woli), odpowiedni „gatunek“ literacki (formę kompozycyjną), a więc: powieść czy tragedję, nowelę czy komedję, odę czy sonet i t. p. Ale na typ kompozycyjny działa w jego ostatecznym wykończeniu dana chwila, ogólny światopogląd epoki. — Idea jest dokładnie przez pół własnością twórcy, jako

odpowiedź z jego strony na hasła chwili, hasła nieuświadomione sobie przez społeczeństwo, a dopiero właśnie wyjaśnione przez odpowiedź poety, będącą często jedyną drogą do tego uświadomienia. — Motywy zaś, które twórca wprowadza, są wyłączną własnością epoki i tylko ich wybór do niego należy. Im bogatszy jest ten wybór, tem bardziej jest dzieło z punktu widzenia wiedzy o literaturze jako „Geisteswissenschaft“ reprezentatywne dla swojej epoki i tem samem jako bogatsza suma doświadczenia cenniejsze dla nas, potomnych.

§ 30. *Idea — dziedzictwo romantyzmu.*

*Pippa passes* powstawała w umyśle 27—28- letniego poety, wychowanego na romantyzmie. Chwila, w której poemat się ukazał — r. 1841 — to przełamywanie romantyzmu. Żyje się jeszcze jego hasłami, ale już zabrakło atmosfery, w której można było hasła realizować; już niema atmosfery cudu, podziwu, atmosfery nieuznawania niemożliwości. Przychodzi nastrój pracy, zarówno pracy w społeczeństwie, jak pracy nad sobą. W *Pippa passes* zostało wiele z romantyzmu, ale równocześnie prawie wszystko ulega przemianie.

A więc została naczelna zasada romantyzmu, wypowiedziana w Shelleya „Obronie Poezji“, że „poeci są nieuznanymi prawodawcami świata“. Ale poezja ta jest już ujęta jako czyn, — nie prawo, ale jego działanie jest nam nakazane w symbolu piosenek Pippy, bo epoka żąda czynu. Poezja jest czynem, działa w momentach decyzji, to znaczy tam, gdzie należy osądzić samego siebie, działa tam jako nieuznany kodeks wobec własnej duszy. Pozostało też nastawienie demokratyczne równości, ale znowu inaczej się na równość patrzy w owej chwili. „Nikt nie jest pierwszym ani ostatnim wobec Boga“. Równość zostaje odniesiona nie do praw politycznych, ale do wartości czynu, który nie może być sądzony według skutków ziemskich, lecz jedynie według walorów etycznych i psychicznych, jak również do praw Bożych, które jako nieutworzone przez człowieka, ograniczonego pojęciem hierarchji, traktują jednostkę tylko jako jednostkę, bez stawiania jej w porównanie z drugimi. Jest to demokratyzm najwyższego rzędu, demokratyzm ducha.

Bóg zaś to nowa moralność — moralność, która polega na opanowaniu samego siebie. Poznanie natury przestaje być intuicyjne i stąd wiodące do panteizmu. Bóg nie jest tylko Przyrodą i Miłością, a zatem nietylko prawo naturalne miłości rozstrzyga o układzie życia (Rousscau, Shelley). Poznanie natury kieruje się w stronę poznania jej praw, a przez to dochodzi się z jednej strony do znajomości prawodawcy poza naturą, do pojęcia Boga, z drugiej do konieczności poddania się prawom obowiązującym człowieka, tak jak prawa wiążą procesy natury.

Wreszcie moment kobiety, odkupiającej i prowadzącej do

zguby. Moment ten pozostanie na stałe w światopoglądzie XIX w. Z jednej strony Gretchen jest matką chrześną Pippy, z drugiej namiętność Ottimy, demoniczna niemal (opis burzy i młosnych uścisków), jest dalszym ciągiem keatsowskiej „Lamji“, pierwszego „demonia“ w literaturze angielskiej, a może i światowej. Browning sam pozostanie wierny ideałowi „Pippy“ i w *The Ring and the Book* (1868), stworzy taką odkupiającą czystą postać matki o dziewiczej duszy, Pompilję, ale już niedługo, w 1858, pojawi się demoniczna, choć jeszcze przesycona elementami romantycznymi postać Ginewry (*The Defence of Guinevere* W. Morrisa). „Idylle Królewskie“ Tennysona, który jest o wiele słabszym wyrazicielem swej epoki, niż Browning, zaczną się przecież właśnie od „Merlina i Nimue“ (1859 — później *Merlin and Vivian*) od historii mądrego starca, opętanego przez demoniczną kobietę. W powieści jest Becky Sharp z „Targowiska próżności“ Thackeraya (1848), której tylko konwencje literackie wiktoriańskie nie pozwalają się wykażać „vampostwem“, a silny blask demonizmu leży np. na postaci Signory Vesey Neroni z „Barchester Towers“ Trollope’a (1853).

§ 31. *Kompozycja — zmiany pod wpływem światopoglądu epoki.*

Takie było zatem dziedzictwo romantyzmu w owej „epoce Pippy“, w zakresie idei i taką była odpowiedź Browninga na odziedziczone hasła, zgodna z nastrojem okresu. Co jednak ulega zasadniczej zmianie, to światopogląd, a z nim razem zmieniają się szczegóły w pracy kompozycyjnej. Trzy zjawiska można tu zauważyć, wywołane przesunięciem punktu obserwacyjnego twórcy z subiektywizmu przeżyć do obiektywizmu dążenia ku prawom ogólnym i ich głoszenia. 1) „Ironja“, cecha romantyczna, trwa nadal, ale przestaje być treścią, jaką była np. w wątpliwych we wszystko dygresjach *Don Juana* Byrona; jest natomiast formą, stosowaną np. przez Dickensa i Thackeraya („Księga Snobów“), jako typ kompozycji dla materiału społecznego, a w poezji jako forma nastrojowa, jako środek do celu, którym jest zaskoczenie nas — wbrew spodziewaniu — optymistycznym rozwiązaniem. Optymizm jest treścią światopoglądu, który uznaje prawa, mające cel konkretny, nieznaną wprawdzie człowiekowi, ale świadomy Boga. Człowiek jest obowiązany cel ten wyszukać w sobie, w swoich losach, w swoich chwilach przełomu. Dążenie do poznania samego siebie — czyli do osiągnięcia chwili przełomu — jest przecież cechą zasadniczą epoki. Poznanie zaś samego siebie obowiązuje do czynu. Ale że czyn taki leżał w zamiarach Boga, więc odpowiedzialność spoczywa na nas tylko za odgadnięcie swego celu, nie za sam czyn i Browning wyraża ten optymistyczny pogląd ironicznie, iż „wszyscy jesteśmy 1 a l k a m i w ręku Boga“ — przynosząc w ten sposób uspokojenie optymistyczne fabuły.



2) Poezja jest czynem; skoro nim jest, musi mieć walory dydaktyczne, a dydaktyzm wymaga nieodwołalnie alegorycznego typu kompozycji, jedyne, który gwarantuje jednoznaczny wykład zawartej w dziele tezy. To jest owo drugie zjawisko; to jest przyczyna rozkwitu powieści, ale równocześnie alegoryzowania w dramacie i liryce. Błąd, jaki Browning popełnił w epizodzie IV, (§ 24), jest bardzo pouczający. „Alegorja“ nie mogła już powrócić do formy łamigłówni postaciowej, jaką uprawiał w. XVIII. Już miała za sobą obrazowość romantyzmu, który tak już daleko zaszedł w dziedzinie „symbolu“. Występuje w tym błędzie nie tylko nieporadność Browninga, ale niższy poziom twórczości owego okresu wogóle, o ile go porównać z okresem chronologicznie poprzednim. Ten ostatni rozporządzał symbolistyką ballad Coleridge'a i wczesnych „opisowych“ liryków Wordswortha, Shelleya symbolicznym, a w części mistycznym dramatem o Prometeusz, mistyczno-symboliczną wizją Blake'a, symbolistyką idei w odach Keatsa. Kto raz zetknął się z symbolem, ten niełatwo znajdzie zadowolenie w niższym typie, jakim jest typ alegorji. Browning, wiedziony zachwytem dla romantyzmu, a równocześnie ulegający nieświadomie prądowi współczesnej nowej moralności, skrzywił linię kompozycyjną swego dramatu, przemieniając alegoryczną postać Pippieśni w symbolicznie ujętą *dramatis personam*, Pippę — wydzieńczoną córkę magnackiego rodu. Jest to nieczysty typ kompozycyjny, świadczący o niewyklarowanym światopoglądzie, łączącym romantyczne pierwiastki z pozytywistycznymi, jak je zawierały odczyty o „Bohaterach i czci dla bohaterów“ T. Carlyle'a (1841), same będące dobrym przykładem nieczystego typu: essay, subiektywna refleksja, ma być propagandowo-osądzającą mową.

Wogóle forma dramatyczna typu, jaki Browning przyjął w *Pippa passes* i głównych zbiorach liryków jest znamieną dla chęci połączenia subiektywizmu poety z obiektywizmem światopoglądu, z przewagą na rzecz drugiego elementu. Romantycy piszą: Wordsworth — „liryczne ballady“, Shelley — „liryczne dramaty“; ale Browning pisze „dramatyczne romanse“, „dramatyczne liryki“, „dramatyczne idylle“, zbiorom daje tytuły: *Dramatis Personae, Men and Women*. Wyraża się w tem hasło, przyjęte przez niego, jako przedstawiciela epoki, że autor musi przeżyć obiektywnie dzieje duchowe swoich bohaterów; jedyną formą jest monolog dramatyczny, zawierający przeżycie, przedstawione obiektywnie w chwili, gdy poeta, zmuszony tworzyć w pierwszej osobie, pod sugestją tej formy przeżywa istotnie cały proces duchowy swej postaci; środki ciężkości przeżycia bohatera i przeżycia poety padają wtedy niejako na ten sam punkt. W ten sposób zostaje zagwarantowana prawda psychologiczna. Pippa tylko monologuje, a poeta silnie to

podkreśla, że przeżycia epizodów dokonały się w momencie swojej prawdy, właśnie w niej.

3) Trzecim zjawiskiem, które można było spostrzec przy analizie kompozycji, to pewna mechaniczność hudowy. Owo wyliczanie schematyczne tych samych momentów czy to w linii Pippy, czy „epizodów“, czy łączeniu obu linii nie było wywołane mojem nastawieniem krytyka; było to koniecznością, narzuconą mi przez taką właśnie a nie inną budowę poematu „reprezentatywnego“, żeby użyć tu określenia Emersona, właśnie w tym czasie przez niego puszczonego w świat w tytule: *Representative Men* (1847). Jest to epoka myśli konstruującej, choć jeszcze nie konstrukcyjnej, lubiącej mechaniczne układanie elementów, epoka maszyn, pędzonych siłą pary, budowy linii kolejowych, maszyn do przerabiania żelaza, z którego to materiału buduje się konstrukcje jeszcze prymitywne, jak sławny *The Crystal Palace*, hale dla wystawy przemysłowej w r. 1851. Na pierwszy plan wysuwa się tu moment układu i użyteczności, a jeszcze nie piękna. Ta mechaniczność w myśli widnieje również i w twórczości literackiej — wszystko musi być powiązane, uzgodnione, uzasadnione przez podbudówki, a w takim poemacie, jak „Pippa przechodzi“, gdzie Browning dołącza swój własny składnik aktu kompozycyjnego, zaczerpniętą ze swej wiedzy muzycznej „warjacyjność“, wszystkie „warjacje“ tematu muszą posiadać te same punkty zaczepienia. To powiązanie wewnętrzne i zewnętrzne nadaje charakter skończonej, zamkniętej całości. W przeciwstawieniu do romantyzmu, który brał pierwszy lepszy wycinek życia wewnętrznego czy natury i tworzył niejako we fragmentach, w przeciwstawieniu do romantyzmu, który właśnie podniósł „fragment“ do godności formy literackiej jako idealny obraz prawdy przeżycia wewnętrznego, — epoka między 1830—1850 uznaje tylko zamkniętą całość, choć formalnie pozwala sobie na łączenie różnych materiałów formy zewnętrznej w tę właśnie całość, jak to widzimy w naszym poemacie: monologi o nierównym wierszu rymowanym, dialogi w białym wierszu, proza w intermedjach, piosenki różnego gatunku.

Okres ten pracuje programowo i nic nie jest bardziej charakterystyczne dla chwili, jak użycie momentu „programu“ w kompozycji *Pippa passes*, o czem szczególnie mówiliśmy. Słabość poezji wiktoriańskiej to właśnie jej programowość — czy to będzie program pogodzenia nauki z religją (*In Memoriam* Teunysona 1850), czy relatywizmu prawdy (*The Ring and the Book* Browninga 1863) czy *Life Drama* Al. Smitha (1853) czy „krytyka życia“ w poezji M. Arnolda. Słabość poezji wiktoriańskiej to cenie nie przez nią wyżej samego momentu budowy od idei. Idee bowiem wszystkie schodziły się w jednej tylko perspektywie pozytywizmu, celu programu życia, uzgodnionego z istniejącymi warunkami. Neo-

konserwatywny ruch Disraeliego „Young England“, obejmujący młodszych polityków, mógł wydać dobre rezultaty społeczne, ale był mało przydatny poezji, gdyż żądał od niej obiektywnego przedstawienia filozofji praktycznego życia. Elżbieta Barrett Browning była ceniona jako pierwszej klasy poetka, za swój wiersz w obronie małoletnich robotników (*The Cry of the Children* 1844) i niemożliwy dziś do czytania poemat społeczny *Aurora Leigh* (1856). „Pippa przechodzi“ jej późniejszego męża, który jej wtedy jeszcze nie znał, choć jest ideowym protestem przeciw odbieraniu naczelnej roli poezji w życiu, była równocześnie w zupełności, a nieświadomie podległa w zakresie kompozycji wpływom współczesnego światopoglądu.

§ 32. *Motywy — własność epoki.* Obok kształtowania się kompozycji pod wpływem ogólnego charakteru torów umysłowości jest jeszcze w poemacie inny związek z chwila, a mianowicie o t y w y, użyte w poemacie, nie motywy główne, bo te, jak wspominałem, należą do idei, ale motywy boczne, służące jako rusztowanie dla fabuły. Wybór ich przez poetę z pośród ich całego szeregu, zajmującego pierwsze miejsce w podręcznym składzie „sytuacyj“, przegrupowywanym przez każdy okres inaczej, odbywa się niemal bez wiedzy twórcy. Oto motyw zniszczenia Pippy przez popchnięcie jej na drogę życia kurtyzany, to motyw względnie częsty w owej epoce, stanowiący w literaturze francuskiej niemal problem społeczny (*Rolla, La Dame aux Camélias*), w literaturze angielskiej, bardziej wstydlivej, będący problemem humanitarności (*Jenny D. G. Rossetiego*, postać Nancy w *Oliwerze Twiście* Dickensa); w „Pippie“ odmalowany z jednej strony „romantycznie“ kontrastowo przez przeciwstawienie tęsknoty za wsią jednej z dziewczyn, z drugiej realistycznie w śmiałych słowach czwartej dziewczyny, jak należy grać na uczuciowości i zmysłach mężczyzny, by skłonić go do większej hojności. Pierwsze drgnienie tego motywu można spostrzec już w romantyzmie; już Blake woła o tem głośno w swoich *Songs of Experience*.

Z nim łączy się, też tkwiący niejako w romantyzmie szczegół, teraz jednak święcąc swój ostateczny triumf — motyw braku dziedziczości. W romantyzmie ma to często formę motywu dwóch braci, dobrego i złego, co jest bliższe prawdy, jako dopuszczalne rozszczepienie dziedziczenia i wpływało z poczucia rozłam politycznego, obrony starego *régime'u* i marszu naprzód nowych prądów. Obecnie ma to charakter przeciwstawienia dobrego dziecka, jako dziecka, jako stanu młodości, złym rodzicom. Jakże częsty to motyw u Dickensa i u innych powieściopisarzy (Thackeray: *The Adventures of Philipp*, w powieściach Bulwera i t. d.), a zawsze bez próby uzasadnienia wychowaniem, doświadczeniem, czy inaczej. Jest to niezawodnie wynik optymizmu — młodość jest jeszcze nieobciążona błędami życia i pisarz widzi w niej możliwość tylko dobrego rozwoju. To też Pippa jest wspaniałem swoją

czystą niewinnością dzieckiem rodu zniszczonego moralnie, skalanego wszelką zbrodnią i ani Browning ani jego czytelnicy nie widzieli w tem nic niemożliwego, czy też nawet wyjątkowego.

Wyłączenie pochodzenia romantycznego jest motyw związania źródła poezji z ludem. Pippa jest przecież biedną dziewczyną, która czerpie swą poezję z natury, tak jak tego wymagały programowe szkice Wordswortha. Ale są już dwie zmiany, zgodne z nastawieniem epoki, których niekonsekwencja przechodzi niepostrzeżona. Pippa nie jest dziewczyną wiejską, ale pracownicą w fabryce — to właśnie znak czasu, który zajmuje się już tylko kwestją robotniczą, a włościąństwo zostawia własnemu losowi — zostawia na pełną zgubę. Browning chce podkreślić jej trud życia, zaznaczając, że tylko jeden dzień ma wolny w roku, a pozatem pracuje po kilkanaście godzin we fabryce dla upiększania strojów bogatych dam (to samo w powieściach Mrs. Gaskell, Dickensa, Kingsleya i t. d.). Ale jeżeli tak pracuje, to jakże może tak dobrze znać naturę, z której czerpie swoją wiedzę, według ostatniej swej piosenki. Propagandowy zapal społeczny Browninga przesłonił mu tę niekonsekwencję. Druga niekonsekwencja jest jeszcze gorsza: Pippa — pieśń, płynąca z ludu i przyrody, nie jest w rezultacie dzieckiem ludu, jest potomkinią magnackiego rodu. To jest właśnie owo przedziwne, niemal niezrozumiałe dla nas dzisiaj nastawienie arystokratycznej nieufności w owej epoce do sił, tkwiących w ludzkiej. Czy to miałyby być reakcja po demokratycznym okresie rewolucji? Wspomniałem, że hasła demokratyczne pozostały, ale epoka sądziła, że prawa powinny być nadawane z góry, nie wywalczane od dołu. Dobre charaktery o śmielszych poglądach społecznych to w ówczesnej powieści często dzieci, rzekomo pochodzące z warstw niższych, w rzeczywistości „dobrego pochodzenia“, zwykle z jakiegoś mezaljansu, czasem wykradzione lub zaginione w katastrofie, oddane na pastwę losu, jako sieroty, przy bogatych a niedobrych krewnych. Często też zubożała rodzina z warstwy wyższej reprezentuje ideał myśli demokratycznej, jak Sybil i jej ojciec z *The Two Nations* Disraeliego (1845). Ale postaci z prawdziwego ludu niema lub są to tylko niesumienni agitatorzy. Ta arystokratyczna nieufność wyda przecież niedługo potem niekończącą się dyskusję, czy Shakespeare, prostaczek z prowincji, mógł napisać Szekspira — trzeba koniecznie znaleźć arystokratę, który był w stanie wykonać tę gigantyczną pracę.

Natomiast jeden motyw, który przetrwał z romantyzmu, brzmi czysto w *Pippa passes*. To hasło wolności na rodów (ep. III). Hasło to panuje nad całym życiem ideowym XIX w. i jak pokazał wynik W. Wojny, było to jedyne hasło wieku, które miało raczej trwałego bytu, jako (prawdopodobnie) przygotowanie procesu narodowej postawy, charakterystycznej dla kilku najbliższych pokoleń naszej obecnej przyszłości.

§ 33. *Niemoc twórcza epoki.* Motywy te pochodzą w pewnej mierze z romantyzmu, ale połączone z ich przemianami niekonsekwencje zdradzają nam niemoc twórczą okresu. To nie są już samorzutne odkrycia, które niekoniecznie muszą odpowiadać logice życia, ale posiadają zato logikę odkrywcy, narzucającego światu i jego stosunkom swoją hipotezę; to są już gotowe nauki, tylko przekształcone, to już jest praca ideowa z drugiej ręki, gdzie oryginalność polega nie na odkryciu, ale na praktycznym jego zastosowaniu, — co w zakresie poezji, oznacza naturalnie naukę moralną. Nawet to zakończenie poematu Browninga, ukoronowanie wysiłku Pippy w formie należnego jej prawnie, powracającego do niej spadku, jest związane z nastrojem chwili, iż nie wystarczy idea, musi być i czyn, a że równocześnie czyn w angielskiem społeczeństwie mierzył się wtedy wartością materialną, więc i Browninga zawiódł do owego błędu kompozycyjnego pogląd, iż w utworze poetyckim nie może energia ludzka, pracująca w niedoli, być zostawiona bez nadziei poprawy losu. Wszak temu to nastrojowi trzeba zawdzięczać np. nierealną parę dobroczynnych braci Cheerible, którzy wyglądają, jakgdyby tylko na to byli stworzeni (przez Boga nie przez autora), by przynieść szczęście rodzinie Nickleby. Dickens, autor tej powieści, który w zakresie powieści jest w tym czasie odpowiednikiem Browninga jako poety, spełnia swoje zadanie syntezy epoki o wiele lepiej od Browninga, gdyż tworzy w formach epickich, które są bardziej zgodne z epicko-dydaktycznym nastawieniem epoki. Browning będzie usiłował połączyć później epickość z „dramatyzmem“ w epopei, składającej się z monologów dramatycznych, *The Ring and the Book* i znowu popełni błąd kompozycyjny, tym razem już zasadniczy, błąd niedostosowania typu kompozycyjnego do typu idei.

Ta epoka, jeżeli chodzi o idee twórcze, nie ma nic do powiedzenia — może tylko tworzyć programy z idei odziedziczonych. W zakresie sztuki widać to np. na piosenkach Pippy. Formy w nich są „romantyczne“, są to: pieśń ludowa, ballada, opowieść fantastyczna-bajka, hymn o naturze, ale wszędzie w treści jest program, nauka moralna, a nie chęć spontanicznego wypowiedzenia swego wrażenia wobec zagadnienia Boga czy natury, historii czy układu politycznego. W wykonaniu widać świadomy artyzm, który nie jest wynikiem bezpośredniego zetknięcia się ze źródłem poezji ludowej, ale wypływa z twórczej refleksji.

§ 34. *Zagadnienie „poezji“.* Browning zdawał sobie doskonale sprawę z tego braku siły twórczej w poezji w swoim okresie. Wkłada te uwagi w usta Monsignora z okazji listu Juljusza: „jeżeli ma powstać nowy malarz, to czy nie stanie się nim poeta, powiedzmy, lub muzyk (duchy, które pojęły i wydoskonaliły Ideal przy pomocy innego łożyska), którzy przeniosą to na tamto, i unikną naszych konwencjonalnych dróg przez czystą o nich niewie-

dzę? — podstawmy tu zamiast „malarza“ poetę i naodwrot, a otrzymamy surową ocenę poezji, która zaczyna zamierać w konwencji form, bo nie posiada własnego ideału. Ale charakterystycznie dla okresu „sztuczności“ to odrodzenie ma przyjść nie przez stworzenie własnego ideału przez poezję, ale przez pchnięcie jej w kierunku wyrazu i tylko wyrazu przez inną sztukę. Browning, który, jak wiadomo, był doskonałym znawcą i wykonawcą muzyki, sądził, że przez wprowadzenie elementu muzycznego można dostarczyć poezji nowego życia i jego bogata wersyfikacja jest dowodem, że próbował tę zasadę wprowadzić w życie. (Poezja Tennysona ma również właściwie tylko znaczenie muzyczno-formalne w historii poezji angielskiej). Ale to jest zagadnienie sztuki i sztuczności, a nie sztuki. W świetle słów z listu Juliusza wygląda jednak ta sprawa trochę inaczej. „Odkąd jego ręka władać zaczęła dźwiękiem, pracował on tylko nad daniem wyrazu Ideałom imych — i właśnie w tej doskonałości, którą osiągnął, przewiduje ostateczną klęskę; jego ręka nieświadomie będzie iść przepisany tor dawnych lat i będzie odtwarzać z fatalną wprawą stare typy, choćby nowy typ ukazał mu się przed oczami z niesłychaną wyrazistością“. Słowa te zawierają podstawy ruchu prerafaelskiego w malarstwie, który jest zerwaniem z akademizmem, ruchu, który miał powstać niedługo już po ukazaniu się *Pippy* z rozważań M. Browna, D. G. Rossettiego i Millaisa. W ten sposób słowa te jeszcze mocniej łączą utwór Browninga z chwilą. Ale być może, kryje się w nich stwierdzenie, że twórca musi znaleźć swój własny ideał i że przeszkadza mu w tem otrzymany bogaty spadek, a więc przyznanie się do własnego ubóstwa wobec romantyzmu i stwierdzenie, że Sztuka jest indywidualnym w swoich środkach wyrazem własnej idei. W takim razie chodziłoby tu istotnie o sztukę, a nie o sztukmistrzostwo. Niemniej byłoby to świadectwo, że epoka potrzebuje nowych idei. Charakterystycznie znowu dla jej niemocy, Browning używa w określeniu szczęścia ze strony Juliusza symbolów romantycznych: wyspy Shelleya i „dalekich mór“ Keatsa. Niełatwo było wyzwolić się z pod wpływu tej wielkiej poezji, tem więcej, że keatsowska idea odrodzenia świata głosiła, iż nastąpi ono przez sztukę — *Beauty is Truth, and Truth is Beauty*. Ktokolwiek zbliżył się do sztuki i wierzył w nią, mimowoli musiał stawać wobec poezji Keatsa i uznawać jego wielkość. (Sam Browning stwierdza to później w wierszu *Popularity* w zbiorze *Men and Women*). A w tym wypadku pozostaje jako pole działania tylko forma. Dopiero próby G. M. Hopkinsa ok. r. 1880, próby nieznanne publiczności angielskiej aż po r. 1918, zaznaczają możliwość nowego okresu „poezji“, który jednak rozpocznie się dopiero w w. XX.

I tylko jeszcze jedno słowo. Jak charakterystycznym jest używanie określenia „ideals“. To właśnie różnica między romantyzmem a wiktoryanizmem — tamten miał „ideje“, ten „ideały“. Ro-

mantyzm to przejście Napoleona przez Alpy, wiktoryjanizm to praktyczna myśl przebicia tunelu.

§ 35. *Związek ze współczesną filozofją.* I jeszcze ostatni szczegół, który wiąże *Pippę* z okresem, szczegół, który Browning zużyje potem jako zasadniczy motyw rusztowania swoich „dramatycznych“ monologów. To asocjacyjne procesy myślenia. Jestto przecieź okres rozwoju logiki w Anglji, która mimo protestów Herbarta — ma jednak szereg styczności z psychologją, kiedy mówi o powstawaniu pojęć. Poezja Browninga zakłada swoją dramatyczność właśnie na konflikcie między psychologją a logiką; chcąc tę pierwszą njąć w pewne prawa logiczne — czyni to przy pomocy nauki o asocjacjach. Temat ten powinien być bliżej zbadany, wspominam o nim tutaj tylko mimochodem, aby zaznaczyć, że i w tym szczególnie myśli filozoficznej, jak i w zakresie myśli etycznej, estetycznej, społecznej, politycznej i światopoglądowej jest *Pippa passes* mikrokosmem swej epoki. Jest nim także w swej kompozycji, w jej zaletach i błędach.

Warszawa

Andrzej Tretiak

## ROLA PODRĘCZNIKA W NAUCZANIU

### I. Czem podręcznik może być dla ucznia:

- 1) Służy do przypomnienia w domu materiału, opracowanego w klasie.
- 2) Zastępuje nauczyciela.
- 3) Uzupełnia słowa nauczyciela.
- 4) Daje wybór zagadnień do opracowania.
- 5) Jest materiałem do powtórzenia kursu.
- 6) Jest pierwszą książką naukową.
- 7) Jest łącznikiem między uczniem, a przedmiotem nauczania: a) wpływ intelektualny, b) wpływ emocjonalny.

### II. Tezy ogólno-psychologiczne:

Podręcznik winien być: 1) dostosowany do poziomu intelektualnego ucznia, 2) uwzględniać fazy rozwoju, 3) i zasadnicze prawa psychologiczne: a) prawo zainteresowania, b) potrzeby, c) podniety, d) uświadomienia sobie, e) zabawa i t. p.; 4) służyć do ćwiczenia inteligencji, nabywania pewnych metod myślenia i pracy, w myśl Dewey'a: Wiedza jest czemś pomocniczem w stosunku do inteligencji.

### III. Tezy dydaktyczne:

Podręcznik winien zawierać: 1) Bogaty materiał, odpowiadający wskazaniom programu, 2) dobre ilustracje, 3) mapki, 4) materiał aktualizujący, 5) emocjonalnie i intelektualnie pociągający, 6) materiał do analizy, 7) materiał do syntezy, 8) wiadomości gram., 9) ćwiczenia gramatyczne.

Podręcznik winien pobudzać chęć do szukania materiału uzupełniającego, rozszerzającego.

### IV. Czem podręcznik może być dla nauczyciela:

- 1) Przygotowaniem do pewnej metody pracy.
- 2) Materiałem, narzucającym przeprowadzenie pewnej idei.
- 3) Drogowskazem — podział na jednostki lekcyjne — pytania — ćwiczenia zupełnie określone.

*Wniosek:* Różnorodność podręczników, dostosowana do potrzeb i indywidualności nauczyciela.

### V. Zadanie nauczyciela w stosunku do podręcznika:

- 1) Zapoznanie ucznia z podręcznikiem.
- 2) WYROBIENIE ZAUFANIA DO PODRĘCZNIKA.

- 3) Stosunek krytyczny: odróżnianie subiektywnych poglądów autora.
- 4) Nauczyć ucznia korzystać z podręcznika:
  - a) jasno zdawać sobie sprawę z tego, co uczeń znajdzie w podręczniku i gdzie,
  - b) dawać praktyczne wskazówki korzystania z podręcznika,
  - c) lekcje pod kierunkiem,
  - d) nie zadawać bez przerobienia w klasie części niejasnych.

Jedną z charakterystycznych cech doby dzisiejszej jest wyścig pracy, t. zn., że hasłem jest praca zorganizowana, produktywna, świadoma celu i środków. Jeżeli młodzież, wychowana przez nas, ma zająć odpowiednie miejsce w tym światowym wyścigu, musi być już w szkole odpowiednio kształcona. Dla osiągnięcia wyżej wymienionego celu i praca nauczania musi być przemyślana i zorganizowana do najdrobniejszych szczegółów. Podręcznik jest jedną z podstawowych pomocy dydaktycznych, ważnym więc jest zastanowienie się nad rolą podręcznika w nauczaniu.

*Czem podręcznik ma być dla ucznia?*

Dawniej uczeń zdobywał przeważnie wiadomości, odrabiając lekcje w domu, w klasie czynnym był nauczyciel, rola ucznia sprowadzała się do biernego przyjmowania podawanych mu wiadomości. Nowoczesna dydaktyka zmienia całkowicie ten stosunek: gros pracy zdobywania wiadomości odbywa się w szkole, na lekcji; jednak, dla utrwalenia zdobytych wiadomości, koniecznym jest powtórzenie nowego materiału i tu zaczyna się rola podręcznika, który w pierwszym rzędzie służy do przypomnienia w domu, z lekcji na lekcję, materiału, przerobionego w klasie, następnie daje uczniowi możliwość przypomnieć sobie fakty, zasady, prawidła, daty, które chwilowo wypadły mu z pamięci, a są mu potrzebne do dalszej pracy.

Lecz uczeń szuka w podręczniku nie tylko reprodukcji rzeczy znanych, często przy powtórnym przerabianiu materiału powstają nowe zainteresowania, nowe pytania. Jeżeli najbliższe otoczenie nie może odpowiedzieć na nie, uczeń mógłby zaczekać do następnego dnia i zwrócić się o wyjaśnienie do nauczyciela. Wiemy jednak wszyscy, że zainteresowania młodzieży często są tylko chwilowe, że mogą nie dotrwać do dnia następnego i dlatego lepiej jest, by uczeń mógł zaspokoić swoją ciekawość odrazu. Podręcznik, w ścisłym tego słowa znaczeniu, nie może odpowiadać tym wymaganiom i tu byłoby rzeczą pożądaną, żeby obok podręczników właściwych były opracowane książki uzupełniające (prof. Mysłakowski: „Czem jest i jaki powinien być podręcznik szkolny“, str. 5 i 6). Książki tego typu uzupełniałyby słowa nauczyciela, poruszały nowe bodźce, wprowadzałyby dodatkowe momenty nauczania, pozwalałyby realizować tezę indywidualizowania nauczania. Mówiąc o roli podręcznika w życiu ucznia, musimy wspomnieć o jednej bolesnej stronie szkolnego, mianowicie o opuszczeniu lekcji przez młodzież i uzupełnianiu powstałych w ten sposób braków. W tym wypadku podręcznik nie jest już tylko pomocnikiem nauczyciela, przypominającym uczniowi jego nauki, lub rozszerzającym je, lecz jest jedynym źródłem, z którego uczeń czerpie swoje wiadomości, zastępuje nauczyciela. Podręcznik winien uwzględnić i tę potrzebę ucznia, t. zn. dawać niezbędne dla zrozumienia materiału wskazówki i wyjaśnienia.

Podanie uczniom pewnej sumy wiadomości nie jest jedynym, ani nawet głównym zadaniem podręcznika, gdyż celem szkoły nowoczesnej nie jest zdobywanie wiadomości, lecz, w myśl zasad psychologii funkcjonalnej, ćwiczenie inteligencji, czyli nabywanie metod myślenia i pracy. Dlatego podręcznik daje wybór zagadnień do opracowania, na których uczniowie ćwiczą swoje funkcje intelektualne, uczą się patrzeć, obserwować, słuchać, wnioskować, jednym słowem — myśleć.

Tak pojęty podręcznik jest pierwszą książką naukową, z którą styka się uczeń. Od tego zetknięcia zależy często cały dalszy stosunek ucznia do książek. Jeżeli podręcznik nie potrafi pociągnąć ucznia, zainteresować go, stworzyć potrzebę obcowania z książką, wyrośnie człowiek, dla którego książka nau-



kowa nie jest nieodzowną potrzebą. Przeciwnie, jeżeli uczeń polubi podręcznik, będzie i jako człowiek dorosły miłośnikiem książki poważnej.

Wreszcie podręcznik jest bardzo ważnym czynnikiem, kształtującym stosunek ucznia do przedmiotu nauczania, wywiera wpływ intelektualny i emocjonalny przez odpowiedni dobór materiału faktycznego i zagadnień. Stosunek młodzieży do nauki rzadko jest obiektywny, t. zn. że bardzo rzadki jest typ ucznia „naukowca”, uczącego się z zamiłowania do wiedzy. Wzbudzają zamiłowanie do jakiegoś przedmiotu nauczania często czynniki drugorzędne, luźno związane z samym przedmiotem. A więc często indywidualność nauczyciela, czasem otoczenie, np. odpowiednio urządzona pracownia. Jasnym jest, jak ważną rolę odegra w szeregu zewnętrznych pobudek zainteresowania podręcznik. Nawet zewnętrzne cechy podręcznika mają pewne znaczenie: wielką przyjemność sprawia uczniom I kl. okładka podręcznika do nauki języka, utrzymana w kolorach francuskich. A ilustracje? Każdy z nas wie, że uczeń, dostawszy do rąk nowy podręcznik, ogląda przedewszystkiem ilustracje. Gdy one są estetyczne, intelektualnie i emocjonalnie ciekawe, gdy dają pole fantazji, uczeń chętnie wraca do podręcznika, ustosunkowuje się przychylnie-wyczekująco do przedmiotu. W ten sposób podręcznik stwarza atmosferę, sprzyjającą pracy nauczyciela i ucznia, jest ważnym czynnikiem nauczania.

Jakie postulaty powinien uwzględniać podręcznik, żeby być przyjacielem ucznia, pomocnikiem nauczyciela? Przedewszystkiem:

*Tezy ogólnopsychologiczne.*

Wśród tez ogólnopsychologicznych postawimy na pierwszym miejscu, w myśl wskazań nowych programów, hasło dostosowania materiału nauczania do faz rozwoju młodzieży i w związku z tem do poziomu intelektualnego ucznia. Ta zasada jest tak ogólnie znana i była tak często omawiana, że nie będziemy się na niej dłużej zatrzymywać. Ścisłe związana z uwzględnieniem faz rozwoju i poziomu intelektualnego ucznia jest teza wzhudzenia zainteresowania, która opiera się na prawie, nazwanem przez Claparède'a prawem interesu. Dewey mówi: „Psychologicznie jest niemożliwie sprawdzić, by ktoś coś robił, nie będąc tem zupełnie zainteresowany”. Zadaniem podręcznika jest, opierając się na znajomości psychologii młodzieży, dać materiał, pobudzający zainteresowanie.

Szkoła dzisiejsza jest szkołą czynną. Czynność jest zawsze wywołana koniecznością zaspokojenia jakiejś potrzeby. Odróżniamy czynności spontaniczne, które powstają z potrzeby wewnętrznej (np. przyjmowanie pożywienia), i czynności, które są skutkiem pewnej podniety zewnętrznej (np. śmiech). Rolę takiej podniety zewnętrznej powinien odegrać podręcznik, powinien pobudzić „apetyt intelektualny” ucznia, bez którego nie przełknie podawanej mu wiedzy, przy nauce języków np. powinien podawać tematy, które budziłyby potrzebę wypowiedzania się, szukania odpowiedzi.

Jakie tematy są najbardziej pociągające? Są to przedewszystkiem tematy, mające bezpośredni związek z przeżyciami ucznia (Dewey: „Jak myślimy”, str. 251, 2 i L. Müller: „Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule” str. 9).

Podręcznik, uwzględniający postulat podania materiału, nawiązującego do życia rodzinnego, do przeżyć dziecka, nie może jednak zapominać o innej prawdzie psychologicznej: *Le familier engendre le dégoût.* (Dewey: „Jak myślimy”, str. 277). Dewey twierdzi, a wiemy o tem i z własnej praktyki, że uczniowie obojętni i bierni hują się, gdy przedstawia im rzeczy, leżące poza zasięgiem ich życia psychicznego; Claparède mówi, że „dziecko potrzebuje psychologicznej porcji na wyrost” („Psychologia Funkcjonalna, str. 55). Te same spostrzeżenia rohi Lotte Müller („Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule”). Hugo Gaudig, jeden z wybitnych pedagogów-praktyków niemieckich, doбира materiał swego podręcznika dla nauki jęz. niem., opierając się właśnie na przeżyciach ucznia i jego dążeniu do „wznoszenia się ponad siebie”.

Jeżeli mówimy o oparciu nauczania na zaspakajaniu potrzeb, to musimy sobie uświadomić, że jedną z głównych potrzeb dziecka jest zahawa. Wprowa-

dzona do sali szkolnej, dostarczy uczniom tych podniet, których długo szukano, napróżno, będzie pomostem między życiem, a szkołą. (Claparède: Wychowanie funkcjonalne, str. 169). Jednak zabawa nie jest tylko ujściem dla energii dziecka, ostrzeżenie nas Dewey, zależnym od kaprysu i przypadku. Jeżeli zabawa ma być stosowana jako zabieg pedagogiczny, powinna zawsze prowadzić do jakiegoś celu. Podręcznik, uwzględniający wskazania nowoczesnej psychologii, musi znaleźć w ramach materiału miejsce na zabawę, dostosowaną do wieku młodzieży. Może to np. być prymitywna gra w „chaud et froid“ na najniższym stopniu nauczania, coraz to trudniejsze *mots croisés* na stopniach wyższych, lub tak lubiana przez młodzież dramatyzacja i t. p., ale zabawa być musi, bo odpowiada pewnej stałej potrzebie, dziecka, a nawet młodzieży.

Mówiąc o tematach, wspominaliśmy o tem, że uwagę pociąga to, co jest nowe. Błędem byłoby jednak wyciągnięcie stąd wniosku, że należy w każdym nowym paragrafie podawać rzeczy wyłącznie nowe. Po pierwsze ciągle kalejdoskop nowości byłby zbyt nużący dla umysłu ucznia, a po drugie musimy pamiętać o tem, że pewna suma wiadomości musi być zautomatyzowana, musi z dziedziny świadomości przejść do dziedziny nieświadomości (Claparède: Psychologia funkcjonalna, str. 62). Da się osiągnąć tylko za pomocą powtarzania. Dlatego każdy nowy paragraf musi obok materiału nowego, czy to rzeczowego, czy to leksykalnego, zawierać materiał już znany. (Uwagi metodyczne do podręcznika „Parlons Français“).

#### *Tezy dydaktyczne.*

Omówienie wskazań psychologicznych wykazało już w znacznej mierze jaki materiał powinien zawierać podręcznik od nauki języka; ściśle wskazówki, dostosowane do poszczególnych klas, daje program. Materiał, zawarty w podręczniku, powinien być bogaty, żeby nauczyciel miał w czem wybierać, żeby uczeń zdolniejszy, lub bardziej zainteresowany, mógł dopełnić swoje wiadomości, zaspokoić swoją ciekawość. Tu powstaje zagadnienie: czy pożądanem jest przeładowywać podręcznik? Podnosi to koszt, potem książka o zbyt wielkich rozmiarach jest niewygodna w codziennym użytku, niedoświadczony nauczyciel może się gubić w wielkiej ilości materiału. Dla ułatwienia nauczycielom pracy, autorzy podręczników oznaczają niektóre paragrafy jako fakultatywne. Myślę, że ilość fakultatywnych rozdziałów powinna się zwiększać w miarę przechodzenia do klas wyższych, kiedy zainteresowania różniczkują się coraz bardziej. Żeby uniknąć przeładowania podręcznika, możnaby fakultatywne rozdziały przenieść do książek uzupełniających.

Celem podręczników do nauki języka jest wprowadzenie ucznia w konkretny świat danego narodu, doprowadzić młodzież do zrozumienia jego języka, kultury, ducha. Jakie przejawy życia narodu powinien uwzględnić podręcznik, by sprostać temu zadaniu? Jedną z wybitnych stroniczek nowej szkoły czynnej, docentka uniwersytetu w Lipsku, Lotte Müller, żąda, by podręcznik do nauki języka ojczystego obejmował 3 działy: *Schrifttum, Lebenswirklichkeit* u. *Werk des bildenden Künstlers*. I w podręczniku do nauki języka obcego, muszą się znaleźć te 3 działy.

Bardzo ważne są dla młodzieży tytuły poszczególnych czytanek i powinny one być starannie dobierane. Tytuł jest pierwszym punktem zetknięcia się ucznia z czytanką, decyduje o jego nastawieniu intelektualnem i emocjonalnem, budzi ciekawość i fantazję, lub pozostawia obojętnem, pociąga lub odpycha. Tytuły nie mogą być szablonowe, uwzględniać jednej wyłącznie strony zainteresowań ucznia; czasem są związane z przeżyciami młodzieży, np. „Un nouveau dans la classe“, „Une séance au cinéma“, czasem budzą jego ciekawość, fantazję, np. „La plus grande horloge du monde“, „Une décision extraordinaire“, „Une laverie ambulante“, odpowiadają pociągowi do tego, co dalekie, nieznanne, do podróży i przygód, np. „En hydroplane“, „Vers Nantes“, lub łączą te różne elementy: „Le carnaval à Paris“, „La fête nationale en France“. W I-cj i II-cj kl. tytuł, budzący myśli i uczucia ucznia, jest bardzo cenną pomocą dla nauczyciela, nastawia ucznia odrazu czynnie, budzi chęć wypowiedzania się.

Dohierając materiał dla podręcznika, autor uwzględnia, o ile to możliwe i postulat korelacji z innymi przedmiotami nauczania, lecz ten postulat nie może być realizowany sztucznie, nie może zająć miejsca dominującego, musi być podporządkowany bezpośredniemu celom nauczania języka. Czy podręcznik powinien zawierać pytania i jakie? W dawnych podręcznikach mieliśmy całe strony pytań, w nowych pytań jest niewiele. Jak jest lepiej? Żeby odpowiedzieć na to pytanie, należy najpierw uświadomić sobie, dla kogo są te pytania: dla ucznia, czy dla nauczyciela? Jeżeli dla nauczyciela, to powinno ich być niewiele, powinny być tylko wzorem, pobudką do tworzenia nowych. To samo powiemy o uczniu, uczęszczającym normalnie do szkoły, pracującym pod stałą kontrolą nauczyciela. Jeżeli zaś pomyślimy o uczniu, który przerabia tekst samodzielnie, to umiejętnie, jasno i przejrzyście postawione pytania, ułatwią mu zrozumienie czytanki, zwrócą uwagę na ważniejsze partje materiału. Charakter pytań musi być dostosowany do wieku ucznia, poziomu jego rozwoju, jest jednak jedna wskazówka, wspólna dla wszystkich poziomów: pytania powinny być celowe, powinny wymagać od ucznia pewnej pracy myślowej, syntezy, analizy, wypowiedziania hipotezy, sądu, jednym słowem pytania muszą ćwiczyć zdolność myślenia, a nie służyć mechanicznej reprodukcji.

Uzając języka, nie możemy pominąć jego gramatyki, jest to jednak temat tak ważny i obszerny, że nie może być omówiony w paru słowach, w ramach artykułu, traktującego wiele innych zagadnień, wymaga specjalnej pracy.

*Czem podręcznik może być dla nauczyciela?*

Podręcznik jest książką pożyteczną nie tylko dla ucznia, lecz i dla nauczyciela, jest jego wiernym pomocnikiem, często doradcą. Podręcznik daje metode, wytyczne, wzory, jest „ramą, której nauczyciel nadaje ostateczny styl, którą wypełnia żywą treścią” (prof. Myślakowski: „Czem jest i jaki powinien być podręcznik szkolny”, str. 8).

Podręcznik ułatwia pracę nauczyciela, podaje mu odpowiedni materiał; treść jego powinna być bogata, żeby nauczyciel mógł znaleźć w nim materiał do zaspokojenia indywidualnych potrzeb swojej klasy, żeby mógł jednocześnie wybrać to, co jemu osobiście więcej odpowiada, bo, chociaż nauczyciel języków obcych powinien być w zasadzie „wszechwiedzącym”, może mówić o wszystkim, jednak będzie mówił naprawdę dobrze tylko o tem, co go interesuje.

Nauczyciel ma swobodę wybierania i przesuwania materiału, zawartego w podręczniku, w granicach metodycznie dozwolonych. Kieruje się w tym wypadku dobrem młodzieży, teoretyczną, a przede wszystkim praktyczną i intuicyjną znajomością swojej klasy; zatrzymuje się dłużej na rozdziałach, wzbudzających żywe zainteresowanie, dających dużo podnieć, lub trudniejszych, wprowadzających nowe pojęcia, opuszcza partje nudne, lub z jakiegokolwiek powodu nieodpowiednie dla danego zespołu klasowego. Nauczyciela obowiązuje program, osiągnięcie ustalonych w nim wyników, w żadnym razie niewolnicze przerobienie podręcznika od a do z, całkowite wyczerpanie jego treści.

*Obowiązki nauczyciela w stosunku do podręcznika.*

Jeżeli podręcznik jest wiernym pomocnikiem nauczyciela, to i nauczyciel ma pewne obowiązki w stosunku do swojego pomocnika-podręcznika. Jakie są te obowiązki? Pierwszym zadaniem nauczyciela jest zaznajomienie ucznia z nowym podręcznikiem, można by na to poświęcić pierwszą lekcję roku szkolnego. Będzie to mniej więcej ta sama metoda, którą Rudniański (Technika pracy umysłowej str. 104—109) radzi stosować przy zapoznaniu się z nową książką wogóle. W ten sposób przywyczaimy młodzież do świadomego i czynnego stosunku do książki. Najpierw omawiamy tytuł, następnie zaglądamy do spisu rzeczy, zdajemy sobie sprawę z tego, co nam książka, względnie podręcznik, obiecuje. Zwracamy uwagę na nazwisko autora, mówimy uczniom, co o nim wiemy. Ten punkt jest bardzo ważny, gdyż uczy młodzież szacunku dla ludzi, pracujących na polu oświaty i literatury, pozatem wiedza o autorach jest rzeczą niezmiernie ważną przy wyborze lektury wogóle. Może należałoby za-

trzymać się i na nazwie wydawnictwa — rola instytucji wydawniczych jest ważna, a niedość znana i ceniona u nas. Na zakończenie rzucamy okiem na rok i miejsce wydania.

Przy zapoznawaniu ucznia z podręcznikiem języka obcego, nauczyciel powinien zwrócić uwagę młodzieży na słowniczek, wyjaśnienia, gramatykę i inne pomoce, omówić rolę i znaczenie ich dla samodzielnej pracy ucznia. Jest to pierwszy krok, który usposabia ucznia świadomie i przychylnie do podręcznika. To jednak nie wystarczy, nauczyciel musi czuwać nad tem, by dalsza znajomość z podręcznikiem nie przyniosła uczniom rozczarowania. Młodzież nie umie korzystać z podręcznika, nie umie posługiwać się pomocami, które on zawiera, nie umie czytać i rozumieć. Nauczyciel, który chce nauczyć uczniów uczyć się, musi nauczyć ich przede wszystkim używania podręcznika. Jednorazowe wskazówki, o których była mowa wyżej, nie są wystarczające, konieczne jest systematyczne wdrażanie ucznia do metody pracy książkowej. W tym celu należy nauczyć ucznia podkreślać ważne zdania lub myśli, przyzywać go do zużytkowania marginesu, na którym mogą się znaleźć krótkie wyjaśnienia, podane przez nauczyciela; na marginesie uczeń notuje najważniejsze punkty, ciekawe uwagi i t. d. Jednak w podkreśleniach i notatkach należy zachować umiar, gdyż przesada w tym kierunku doprowadziłaby do chaosu, również niepożądanego, jak absolutnie czysta książka.

Do tego rodzaju pracy uczeń przyzwyczaja się najpierw podczas pracy zespołowej pod kierunkiem nauczyciela, potem na godzinach uczenia się pod kierunkiem, pod kontrolą nauczyciela. Wciągnięty do takiej pracy, potrafi ją po pewnym czasie wykonać samodzielnie. Jednocześnie czuwamy stale nad przyzwyczajaniem uczniów do korzystania z wyjaśnień, słowniczka, gramatyki, ilustracji, map, stosując ten sam system, co wyżej.

W ten sposób wytworzy się stosunek młodzieży do podręcznika, nacechowany zaufaniem. Musimy jednak pamiętać, żeby to zaufanie nie było ślepe, bezkrytyczne. Uczeń musi się nauczyć oceniać krytycznie to, co czyta, to, czego się uczy; musi rozróżniać źródłowe, obiektywne podanie faktów od subiektywnego ujęcia, zdawać sobie sprawę z tego, że możliwe jest różnorakie oświetlenie faktów i zagadnień, rozumieć i szanować różne zdania i poglądy i na podstawie tak zebranego materiału wytworzyć sobie swój własny sąd. W tej pracy pomaga mu nauczyciel, którego „nikt i nic zastąpić nie może”. (Prof. Mysłakowski: „Czem jest i jaki powinien być podręcznik szkolny”). Żeby podobać swoim obowiązkom w stosunku do ucznia i w stosunku do podręcznika: „a) Nauczyciel winien poznać nawylot podręcznik, którego używają jego uczniowie. b) Nauczyciel winien więcej wiedzieć, niż jest w podręczniku. c) Nauczyciel winien znać świeższe fakty, niż podręcznik. d) Nauczyciel powinien adaptować podręcznik do potrzeb swojej klasy. e) Nauczyciel nie powinien zadowalać się przy sprawdzaniu powtórzeniem przez ucznia formułek podręcznika, lecz zapomoć zmiany formy pytania, odmiennego przykładu, zmienionych warunków problemu, przekonać się (i przekonać ucznia, co jest ważniejsze), czy zna on także myśl, ukrytą w formułce, czy umie ją zastosować w zmienionych okolicznościach. f) Nauczyciel powinien oświetlić krytycznie podręcznik, wskazywać np. na inne jeszcze możliwości wyjaśnienia, robiąc to oczywiście bez żadnej złośliwości i ironji, jedynie na płaszczyźnie rzeczowej. Oddogmatyzować podręcznik, ażeby nie przyzywać młodzieży do ślepej wiary w drukowane słowo” (Prof. Mysłakowski: „Czem jest i jaki powinien być podręcznik szkolny”, str. 11). g) Nauczyciel powinien nauczyć ucznia korzystać z podręcznika.

Warszawa

Elła Heinemannówna

### FRANCUSKA GWARA UCZNIOWSKA

(Odczyt wygłoszony w Kaliskiem Kole Neofilologicznem w lutym 1935 roku)

Jedną z poważniejszych przeszkód, jaką napotyka na swej drodze nauczyciel-neofilolog, są trudności zastąpienia polskich terminów szkolnych obcemi

odpowiednikami. Trudności te przy wartko napływającym nurcie naszego życia szkolnego piętrzą się coraz bardziej, a specjalny może kłopot sprawiają romaniszcze, uświadamiającemu sobie, jak bardzo różną od naszej jest struktura życia szkolnego we Francji. Sądzę więc, że nie bezużytecznym będzie zapoznanie z jednym odcinkiem francuskiego słownictwa szkolnego, a mianowicie z gwarą uczniowską (argot des écoles, w niem. Pennälersprache, ang. Schoolslang). O ile mi wiadomo, w języku francuskim niema osobnego dzieła, poświęconego temu działowi językoznawstwa, istnieje natomiast monografia niemiecka W. Gottschalka: „Französische Schülersprache“<sup>1</sup>, z której zaczerpnąłem większą część niniejszych uwag, kierując się zresztą w wyborze i ujęciu głównie potrzebami naszej szkoły i naszego ucznia. Prócz tego posługiwałem się dostępnymi mi słownikami i encyklopedjami (Sachs-Villatte, Kalina, Larousse) oraz kilku dziełami mniejszej wagi, jak Jean La Rue: Dictionnaire d'argot<sup>2</sup> i Alphonse Depras: „Le français de tous les jours“<sup>3</sup>). Zaznaczam, że z mej pracy starałem się, o ile można, usunąć wszelki balast naukowy: uwagi moje będą miały przedewszystkiem charakter informacyjno-praktyczny.

Materiał zdobyty<sup>4</sup>) przez Gottschalka przedstawia się wcale bogato i różnorodnie, choć nie tak może oryginalnie, jakby się można tego było spodziewać. Wielka część zasobu słownikowego gwary uczniowskiej, zwłaszcza jej czystsze i dosadne zwroty, zaczerpnięta jest bądź z języka ludowego (argot, langage populaire), bądź z gwary żołnierskiej (argot du poilu, argot du régiment).

Przypatrzmyż się więc bliżej życiu sztubaka francuskiego, zaczynając od gmachu szkolnego, w którym koncentrują się wszystkie jego poczynania i całe życie duchowe. Budynek szkolny (lycée, collège) określa uczeń najczęściej jako swoje *boite*, podobnie jak każdy pracownik francuski, robotnicarz, czy urzędnik miejsce swego zatrudnienia. Wyłącznie uczniowskim natomiast jest określenie: *le bahut* (kufer), jako że szkoła w pojęciu ucznia łączy się przedewszystkiem z ideą zamknięcia, skrzepowania, niewoli. Mniej już rozpowszechnionym jest *le bazar* (pochodzenia perskiego), przyjęty prawdopodobnie z powodu nasuwającego się obrazu zgiełku i zamieszania, chociaż w Paryżu określenia: *bazar Grand* (lycée Louis le Grand), *bazar quatre* (lycée Henri IV) i t. p. słyży się wcale często.

A teraz przejdźmy się trochę po budynku. Sanktuarjum, otoczone niegdyś takim nimbem nieprzystępności: pokój nauczycielski, ma tylko jeden skrót, całkiem zresztą bezharwny: *La salle des proff(s)*. Miejsce codziennych zmagani i wysiłków: klasa (*la salle d'école*, *la classe*) nazywa się często *la piaule* albo *la turne* (*maison malpropre*). *La planche* — to tablica (*le tableau noir*), *le pot de chambre* (sic!) — to katedra (*la chaire*), *le labo* — to oczywiście skrót na laboratorium, podobnie jak *la bibli*, *la biblio*, a nawet *la bib's* oznaczają bibliotekę, a *le refec*, i *le dort*, *le dorto* — jadalnię i sypialnię (*le refectoire*, *le dortoir*). Karcer (*le cachot*) nie istnieje już dziś we Francji, podobnie jak u nas, ale wzięte z gwary policyjnej i wojskowej określenia *le clou* i *le violon* są jeszcze bardzo żywotne. Znamy je dohrze z literatury, choćby z France'owskiego Crainquebille'a. Etymologicznie jasny jest związek tych słów z ideą zamknięcia. Uwikacje (*le cabinet*) mają bogatą wiązanke określeń: *les cabins*, *les communs*, *les vécé* (od inicjałów angielskich).

Przejdźmy skołej do personelu: *Le patron*, potocznie zresztą oznaczający szefa, to oczywiście dyrektor (*le proviseur du lycée*, *le principal du collége*). Mniej już rozpowszechnione określenie — to *le singe*, nie tak znów pogardliwe,

<sup>1</sup>) Heidelberg 1931 (Winters Universitätsbuchhandlung).

<sup>2</sup>) Flammarion.

<sup>3</sup>) Leleu et Vesner, Paris 1931.

<sup>4</sup>) Autor rozestał kilkaset kwestjonariuszy do ważniejszych szkół średnich we Francji, Belgji walońskiej i Szwajcarji romańskiej, ale tylko 16 szkół (12 z Francji, coprawda z najrozmaitszych okolic, 3 z Szwajcarji i 1 z Leodjum) przysłało odpowiednio wypełnione rubryki.

jakby się to wydawało (z gwary rzemieślniczej, coś niby nasze „stary“), belgijskie *le pref* (préfet d'études) i szwajcarski *le dirlo* (przestawka z *le directeur*). Pomijam ściśle francuskiego *censeur'a* (*le censo, le sec, le Caton*) i śpieszę do samego nauczyciela, który, o dziwo, w przeciwieństwie do bogatego i soczystego tu słownika niemieckiego, jest tylko skromnym *prof'em*. Widać uczniowie francuscy dają folę swej fantazji tylko w indywidualnych przydomkach i przezwiskach (*les sobriquets*). Co najwyżej zanotować można *un rude zigue, un rude mec* (*zigue arg. = camarade, mec = pierwotnie indywiduum, bardzo częste wśród najniższych warstw społecznych, coś niby nasze „byczy typ“ albo „chłop z wiary“*). Postać woźnego (*concierge, huissier*) nigdy nie przestaje się cieszyć popularnością wśród braei uczniowskiej. Większa część jego określeń łączy się z funkcją sprzedawcy łakoci, jaką nierazdo piastują po gimnazjach, a więc ironiczne: *le démon, le tentateur, le juif*, ale także *le cerbère*, najpospolitszy jednak jest *le pipelet*, pierwotnie imię własne dozorczy z powieści Eugenjusza Sue: „Mystères de Paris“.

Przechodzimy do samego ucznia (małopolskiego „studenta“). Oprócz ogólnikowego *le type* znajdujemy przedewszystkiem nazwy od znanego nam już bahut: a więc *bahutain, bahutier, bahutien*. Znany *potache* (od *pot-a-chien* = kapelusz uczniowski) — to niby nasz sztabak. Uczniowie starsi: *le grands types, les anciens* odnoszą się oczywiście z lekceważeniem (niby bursze do fuków) do młodszych: *les crasseux, les mômes, les infra* (*qui fréquentent une classe inférieure*). A cóż dopiero do świeżych przybyszów (*les nouveaux*)! Pamiętamy wszyscy pierwsze wejście Charles'a Bovary'ego do klasy.

Kolega (*camarade*), to oczywiście *copain*, skrócone *le cop'* (rodzaj żeński — *copine*), ale także z argot złodziejskiego: *le poteau* (*chef de bande*) — „c'est mon vieux poteau“! — oraz *aminche* (od *ami*), wreszcie wyżej wspomniane *zig* (od *gigue, gigot* = *personne maît batie*, o pierwotnym znaczeniu ujemnym).

Przedmioty szkolne (*matières enseignables*) określa sztabak francuski skrótami: *La philo, la psyco, la phy, la chi, la géol, les sciences nat, la zoo, la cali*, — są dostatecznie jasne. *L'angliche i le boche* są podobne do naszego „niemca“ i „franca“. *La gouache* (znany i u nas termin malarski): to oczywiście rysunki.

Przedmiotów jest dużo, to też zżyma się sztabak na wielką ilość pracy: *le boulot* (prawdopodobnie od nazwy drzewa trudnego do obróbki). Zwłaszcza przeróżne *tâches* (*devoirs*), jako to: *la compote* (*composition*), *la narrace* (*narration*), *la vers* (*version*), *l'impro* (*improvisation*) zatrzuwają mu życie. W przygotowaniu domowym bardziej niżeli książkami (*les bouquins*) i słownikami (*les dico: les dictionnaires*) posługuje się nasz sztabak pomocami: a więc: *les prepa* (*preparations*), *les juxta* (od *juxtaposer*, *tesktu* z zamieszczonym obok przekładem), *les ponts* (nasze bryki, niem. *Eselsbrücke*).

Ledwo wszedł do klasy, za punkt honoru uważa nasz uczniak wznieść jaknajwięcej hałasu: *faire du chahut* (od *chat-huant, crier comme un chat-huant*), *faire du chambard, faire du potin* (1-sze znaczenie: *bavardage*), *faire un sabbat*, — rad, jeżeli profesora udało mu się wytrzeć z równowagi: *faire enrager, faire monter, faire aller, faire crisser* (przyprawiać o zgrzytanie zębów).

Skarżypyta (*denoncateur*) cieszy się w społeczności uczniowskiej zasłużoną pogardą: *le cafard* (dosł. *karaluch*), *le mouchard* (od *mouche*, niby uprzykrzony jak mncha) oznaczają właściwie w gwarze apaszowskiej szpiclów, podobnie jak *le sale mec* (od znanego nam już *mec* — *indywiduum*). W niemniejszej pogardzie są lizusy (*flatteurs, flagorneurs*), *les cuistres*, którzy aby zaskarbić sobie łaski „*brossent la manche au prof*“.

Na węgry (*école buissonnière*) cieszące się niemniejszym niż u nas powodzeniem, jest dużo terminów wcale obrazowych: *sécher la classe, faire sauter le bahut, biffer l'école, plaquer l'école* (niby nasze „puścić kantem“). Z prymusem (*le premier*) wszyscy w klasie się leżą, choć nikt go właściwie nie lubi. Świadczą o tem ironiczne: *le lion, l'as, le cacique*, a nawet zabawne

*le mec plus ultra* (pomieszenie łacińskiego *nec* z wyżej wzmiankowanym *mec*). Jest to bowiem naogół chłopak ambitny: *chasseur des notes, arriviste* i albo „pozer“ (*le crâneur*), albo elegancik (*le gommeux*), który stara się być w łaskach u profesora: *être son chou-chou, son fifi, être bien gobé par lui, être dans les huiles* (to ostatnie wzięte z argot du poilu; oznacza wogóle szarżę). Ale żeby celować w jakimś przedmiocie: *être bon en...*, *être fameux, être ferré à bloc* i najczęstsze *être calé* — trzeba podkuć solidnie. Najpospolitsze określenia to: *piocher* („*va piocher ton latin!*“), *trimmer* — ale i wyraźnie argotyczne: *boullonner* („*on a boullonné dur aujourd'hui!*“), *potasser* (*j'ai potassé ce bouquin à fond*“).

Dawać dobre odpowiedzi: *rupiner* (od *rupin* = *épatant*) i bardzo sportowe *gazer*, łatwiej przychodzi oczywiście temu, który jest „mocny w gębie“: *qui a la langue bien pendue, qui a un fière tapette*. Na „*discourir, perorer*“ oprócz *user sa salive, degoiser* (od staro-franc. *goise* — gardło) ma gwara uczniowska jeszcze ciekawy i wcale częsty wyraz *laïusser, piquer un laïusser* (z argot de Polytechniciens, u których tradycyjnie pierwszym tematem do opracowania krasomówczego był małżonek Jokasty).

Tym „wygadany“ łatwiej oczywiście wyprzedzić resztę kolegów (*depasser ses camarades*). Gwara uczniowska określa to sportowo: *sprinter, dribbler*, (*dribbler* = posuwać piłkę lekkimi kopnięciami, *sprint* = wyścig krótkodystansowy). I negatywnie: „*il m'a grimpé sur le dos*“ (dałem mu się prześcignąć).

Życie próżniaków (*fainéants, fignants*) upływa błogo: *ils se la* (t. j. *la vie*) *coulent douce, ils ne se foulent pas la rate*. Jest to przede wszystkim kwestja temperamentu: *avoir la flegme* i pochodne: *le flémarder, flémarder, avoir une flémingite* (analogicznie do *meningite*). Tacy też w klasie zazwyczaj żadnej odpowiedzi dać nie potrafią i ściągają na swoją głowę od nauczyciela nieuchronnie: *vous séchez, mon vieux* (od *sécher* = *ne savoir pas répondre*, przeciwieństwo do *gazer*). Inne zwroty: *vous êtes dedans, vous êtes dans le cas, êtes bec de gaz* i w końcu najbardziej literackie: *être réduit a quia* (*ne savoir répondre autre chose que „parce que“*). I na nic podpowiadanie, jedyne określenie *souffler* widocznie już dostatecznie obrazowe — skoro uczeń nie chwytą nawet sensu (*comprendre, saisir le sens*). *Tu y avales?* (por. niem. *bast du's gefressen?*). „*Est-ce que tu piges quelque chose?*“ odpowiadałoby naszenmu „*kapujesz co?*“. „*J'y comprends que dal?*“, i bardziej książkowe „*j'y perds mon latin*“, to niby nasze „*tracę kontenans*“, „*zapominam języka w gębie*“. Ale czasem nasz biedak, „*pauvre type*“, nie daje mimo wszystko za wygraną i próbuje odpowiadać; dobrze, jeżeli skończy się na jakiejś *bêtise, gaffe*, gorzej jeżeli zaczyna gadać od rzeczy: *dérasonner, radoter, divaguer*, bredzić niezrozumiale: *bredouiller, bafouiller*. Brnie coraz głębiej (*putauger barboter*), aż w końcu głupiej do reszty, staje się *loufoque, loustingue* (oba zwroty zupełnie argotyczne ze staroprowans. *louf* = *imbécile, fou*). I oto nasz nieszczęśliwiec położony na obie łopatki: *pincé, collé*. „*Il l'a eu, il l'a attrapé*“ — konstatują koledzy.

Nasza ofiara reaguje na to rozmaicie: albo próbuje jeszcze okłamać profesora: *dire des histoires, raconter des blagues, des bobards, dire des craques* („*c'est une craque que tu me racontes là!*“), czasem robi to tak świetnie, z tak poważną miną, że udaje mu się nawet nabrać profesora: *faire marcher, monter un bateau au prof*. Albo zrezygnowawszy prędko, siada i zapada w błogi stan pół-snu: *il rêve, il est dans la lune, il roupille* („*piquer un roupillon*“ to niby nasze „*uciąć sobie szlumerka*“). Albo robi minę obrażoną: *il fait un vilain museau, une sale bobine, une tête à caler le corbillard*, mruczy pod nosem (*grogner*), albo w końcu podnosi głośny protest: *il roupète, il fait de la rouspetance*, wyraz częsty na bulwarach (od *rousse* = arg. policja, i *pet* = protest).

Oczywiście nie wychodzi mu to na dobre. Dobrze jeżeli otrzymuje tylko

naganę (blâme), zmycie głowy: *recevoir un savon, se faire savonner, attraper une friction*, albo kazanie: *sermon, enguelade, bordée* (dosł. kanonada okrętowa). Czasem zostaje zatrzymany w klasie (*être collé, se faire coller*); oficjalnie zresztą kara ta nie istnieje, podobnie jak i pensum: *le dev' suppl., devoir supplé* (devoir supplémentaire), *la peno* (poena łac.), *la punisse* (punition). Cóż więc pozostaje biednemu profesorowi, jak nie tradycyjna i zawsze skuteczna dwójka? *une sale note, une mauvaise note qu'on attrappe*. — Najgorszą cenzurą jest 0: *le zéro pointé*; okrągły kształt tej cyfry nasuwa analogje: *avoir une pomme, avoir une roulette, une patate* (z ang. potato), a dalej *le corbillard, le cercueil*. Jedynka — to *un bâton de voyage, un bâton d'encouragement*, podczas gdy na dobre stopnie zwłaszcza z prac piśmiennych mówi się: *se taper un 8, rupiner un 8, piger une chic note*.

Wróciwszy z tą niezbyt zaszczytną zdobyczą do domu, skarży się nasz sztubak na pecha: *mauvaise chance, deveine* i bardziej gminne *poise* (od *poix* = smola), *guigne* (od *guigne* = patrzeć z podejrzliwością, rzucić złe spojrzenie), albo zarzuca niesprawiedliwość profesorowi: „uwziął się na mnie“: „*il a une dent contre moi*“, „*il ne peut pas me sentir*“, „*il m'a dans le nez*“. Ba, może nawet twierdzić, że chcą wyłać z budy: *ficher a la porte, m'envoyer ch...*, albo biernie: *se faire sortir, avoir des vacances*.

Pozostaje nam przyjrzeć się jeszcze uczniom na pauzach, podczas wolnego czasu i na egzaminie.

Na przerwie: *la récré, la récréa*, albo sportowo: *la mi-temps*, jedna grupa zajmuje się handlem: *on bazarde, on fait le juif*. „*Je lui ai refillé mon bouquin pour quarante sous!*“ (refiler arg.: zwrócić, przegrać, tutaj tyle co: se défaire de quelque chose) chwali się jeden. Tam znów ktoś kogoś chce naciągnąć na pożyczkę: „*Veux — tu me passer ton bouquin?*“, „*Tu me refilles du pèse?*“ (= tu me prêtes de l'argent). „*Je l'ai tapé de cent sous*“ (zapewne od „tape“ częstego przy owych tranzakcjach). Przeważnie próby nie udają się, bo brać uczniowska jest zwykle bez forsy: *on est fauché, on est à sec*. Tamten znów oskarża wprost kolegę o kradzież: *tu m'as chipé mon pèse*. „*Il s'est fait choper*“ = *il s'est laissé surprendre*. *Chiper, soulever, chaparder, larder*, — oto garść słów z bogatej terminologii złodziejskiej.

Ale większość sztubaków daje upust swej energii w szturchaniu i popychaniu: *on se heurte, on se cogne, on se cogne, on s'envoie paître*. Ktoś kogoś przewraca: *il le descend*. Tamten jednak zbiera gnaty i ot bójka gotowa: *on se peigne, on se casse la gueule, on se bigorne* (la bigorne — kowadło o dwóch rogach), ha, nawet: *on se schlague* (Szwajcarja).

Czas wolny (congé), a zwłaszcza popołudnia czwartkowe schodzą, oczywista, głównie na waleśnianiu się: *la balade*; „*on traine la semelle, on se déambule*“.

Z łazikowaniem połączony jest flirt. „*On se fait de l'oeil* (perskie oko)“, „*on court après*“, a po poznanin się z ideałem: „*on fait du plat* (umizgać się, dwornie podawać półmiski, a więc warjant do „*faire la cour*“), aż wreszcie „*on marche avec*“. Potem w klasie będzie można się pochwalić przed kolegami: *se vanter d'avoir sa petite amie, sa môme*.

Temperament wyladowuje się głównie na tańcówkach (sauteries): *on se frotte, on se gambille*, ale niejeden z sztubaków wie, co to znaczy wstępować do lokali, niekoniecznie zresztą podejrzanych: *faire une descente* (dans un établissement).

Pozostaje nam jeszcze do omówienia egzamin (*ex, exam*), a zwłaszcza ta zmora, ciężca nad ostatnimi latami życia sztubackiego: matura — *le baccalauréat* z dwoma bardzo popularnymi skrótami: *le bachot i le bac*. W Szwajcarji istnieje także *la matu*. Egzamin poprzedza tradycyjny gęsi pochód *le monome* (pierwotnie: szereg cyfr następujących po sobie i nie oddzielonych żadnymi znakami algebraicznymi), zwyczaj zapożyczony zresztą od szkół wyższych.



Na „ścięćcie się“ jest oczywiście całe bogactwo określeń: *être collé, être étendu au buc, être coulé* i zabawne: *avoir la mention: Revenez-y.*

Nieszczęsna chwila pytań to: *l'intéro* (interrogation), *la colle, la planche*, a egzaminator: *le colleur*.

Być promowanym to poprostu: *passer* (dans une classe supérieure), *sauter en, monter, en*; powtarzać klasę to oprócz suchego „recommencer une classe“:— *être recalé, être piqué*, albo żartobliwe *être carré* (niby podniesiony do drugiej potęgi), a nawet: *être cube* (jeśli się drugi raz repetuje). *Le redoublard, le vétéran* — nie wymagają żadnego wyjaśnienia.

Pomijam świadomie listę nagrodzonych: *le palmurès* i rozdanie nagród: *la distrib'* (— ution des prix), jako że te zjawiska nie mają odpowiedników w naszym życiu szkolnem. Rzecz ciekawa, że na świadectwo (*le certificat*) nie znamy żadnego popularnego określenia sztubackiego.

Wreszcie upragnione wakacje (*congé, repos*): to *campos* (donner campos a des écoliers), *la fuite, la décale*. Wyjechać na wakacje: to *partir, mettre les voiles*.

Kalisz

Adam Goldwasser

## Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

### O STOSOWANIU GIER TOWARZYSKICH PRZY NAUCZANIU GRAMATYKI NIEMIECKIEJ.

Wychodząc z założenia, iż opanowanie zjawisk gramatycznych obcego języka powinno być młodzieży szkolnej na wszelki sposób ułatwiane, zaczęłam przy opracowywaniu zjawisk gramatycznych stosować w klasach II gimnazjum i V dawnego typu gry towarzyskie. Tak np. po objaśnieniu na przykładach z mowy potocznej i z lektury zjawiska mowy zależnej (*Indirekte Rede*) rozpoczęłam z uczenicami znaną grę w cenzurowanego. Jedną z uczenicy była „królową“, druga zbierała „plotki“, poezem musiała opowiedzieć je oczywiście w mowie zależnej, używając odpowiednich czasów konjunktivu.

Zabawa ta cieszyła się powodzeniem, to też powracałam do niej kilka razy, w miarę, jak uczennice przyswajały sobie coraz to inne zjawiska mowy zależnej. Podczas gry pytały o szereg nieznacznych słówek, które podawałam, pisząc je na tablicy w miarę, jak dziewczynka, zbierająca „plotki“, dane słówka powtarzała.

Drugą grę zastosowałam przy opracowaniu zdań warunkowych. Do gry tej uczennice przygotowały się uprzednio w ten sposób, iż zebrały wszystkie znane im przysłowia oraz cytaty z wierszy lub piosenek niemieckich. W ten sposób mogły zagrać w popularną grę „coby było, gdyby“. Każda z grających podała sąsiadce z prawej strony przysłowie lub cytat z jakiejś piosenki czy wiersza. W ten sam sposób podane zostały sąsiadkom z lewej strony pytania w formie zdań warunkowych, np. „Was wäre, wenn der Herr Direktor jetzt in die Klasse käme?“ i t. p.“ Następnie rozpoczęła się głośna wymiana pytań i odpowiedzi, przyczem wynikały nader zabawne zestawienia.

Podczas tej gry początkowo tylko miałam pewne trudności, gdyż dzieci, przejęte treścią pytań i odpowiedzi, zapomniały o formach gramatycznych. Stopniowo jednak opanowały zupełnie zadawalniająco konstrukcję zdań warunkowych o treści realnej lub irrealnej. W domu każda napisała sprawozdanie z gry, przytaczając najbardziej udatne pytania i odpowiedzi.

Trzecią wreszcie grę zastosowałam w klasie VI, gdy była mowa o tworzeniu słów (*Wortbildung und Wortsippen*). Zastosowałam wówczas bardzo popularną wśród młodzieży grę w „inteligencję“. Uczennice same obrały jakiś długi wyraz niemiecki, z którego liter następnie w przeciagu pewnego określonego czasu miały ułożyć jak najwięcej rzeczowników pospolitych. Gra ta wykazuje, jaki zapas słówek posiada uczennica i dlatego może być stosowana również i w klasach niższych.

Dr. Hanna Popert

## SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK

S. CZERNY i F. JUNGMAN: „Bon sourire et en avant“.

Z prawdziwym zaciekawieniem otwieramy nowy tom, zjawiający się po zeszlórocznych „Aventures de Polo“. Ten ostatni był niezwykle udanym eksperymentem, jako podręcznik języka obcego na pierwszy etap nauczania, zbudowany na jednolitym wątku powieściowym. Nasuwa się pytanie, czy obecnie zjawiająca się druga część będzie kontynuacją zeszlórocznego wątku, czy też autorzy nawiążą nowe nici akcji. Otóż *Bon sourire* jest pewnego rodzaju dalszym ciągiem, ciągłość jednak nie staje się jednostajną, czego możnaby się obawiać, znając oczekiwanie nowości i zmiany w nowym roku szkolnym ze strony młodzieży. Odrzućmy obawy: ciągłość tu nie nuży, jest może aż nadto dyskretną, a przeciwnie pewnie powinna posłużyć podtrzymaniu zainteresowania dla miłych (a miłych może dlatego, że nie zawsze wzorowych) braci i przyjaciół Polo Bara, którzy zresztą przestali już być dziećmi, a wkraczają właśnie z ciekawością i zapalem w świat pracy. Dzielną gromadką z klubu *Bon sourire et en avant*, to rozbiega się po różnych prowincjach i ośrodkach pracy Francji, to spotyka się nawzajem na swych drogach, koresponduje, udziela sobie przyjacielskich usług a jednolity w poprzednim tomie wątek rozwidła się tu na szereg nici. Cały ten manewr kompozycyjny wspiera naturalnie i sprawnie wysiłek autorów, by z mnóstwa zaleconych programem elementów materialnych zbudować jakąś trzymającą się pewnej logicznej osi całość; daje on przytem wielorakie, zupełnie naturalne okazje do przesuwania przed oczami uczniów obrazowych, bo indywidualnie zabarwionych, scenek z życia Francuzów, a zwłaszcza, zgodnie z programem, równie jak z założeniem akcji, z świata pracy Francji.

Jedną z najmiłszych dla uczniów cech omawianego podręcznika widzę w tem, że, pomimo niezwykle sumiennego i szerokiego potraktowania materiału krajo- i kulturoznawczego, tendencje dydaktyczne potrafili autorowie świetnie utaić. Ujęcie tematów uderza wprost dynamiką, stawania się, ruchu, działania, a zwłaszcza przeżywania. Nie jest to zasługa błaha, zważywszy, że centralnym tematem rzeczowym na tę klasę jest moment pracy, którym należało zainteresować 14—15-letniego ucznia, czy uczenie. Z trudności tej autorowie zdawali sobie widocznie doskonale sprawę i potrafili ją pokonać, dali bowiem czytanki świeże, interesujące i obrazowe, pod względem formy ogromnie urozmaicone.

Jako najważniejsze elementy życia Francuza na tle pracy przedstawione zostały: Ferma — podkreślono unowocześnienie gospodarki wiejskiej, oraz zwiążanie jej z kooperatywami gospodarczymi; nie brak naturalnie charakterystycznych obrazków, jak winobranie, zbiór jabłek, oliwek.

W gałęzi przemysłu prowadzą autorowie do kopalni, huty szklanej, Zakładów Creusot'a, fabryki samochodów Renault. Handel jest reprezentowany przez paryski Grand Magasin, a mianowicie Galeries Lafayette, Halles Centrales, epicerje i ulicznych przekupniów. W tym dziale muszę podkreślić obfite i zręczne operowanie reklamami, szyldami i afiszami, które podsuwają pod oczy uczniów autentyczne wycinki życia francuskiego.

Szeroko potraktowane rękodzieło — chluba Francji i uwydatnione specyficzne, dodatnie cechy rzemieślnika francuskiego.

Szerokiem rozejrzeniem ogarniając ziemię francuską aż do jej afrykańskich kolonij, nie pomijają p.p. Czerny i Jungman świętych środków komunikacyjnych, automobilizmu, kolei, marynarki, lotnictwa.

Mam wrażenie, że około połowy czytanek daje wyobrażenie o prowincjach: Południe — człowiek Południa, Marsylja, port linja P. L. M., Alpy — wyjście na hale, Landy — przemysł leśny, Bretanja — wyjazd na daleki połów, Północ — kopalnie, fabryki.

Spora część czytanek poświęcona oczywiście życiu stolicy. I tu podejście

nie od strony Baedekera, a raczej filmowe. Przesuwają się charakterystyczne ohrázky, raczej scenki: Grands Boulevards, le Métro, Paryż przed Bożem Narodzeniem, śpiewacy uliczni, midinetki, Grands Magasins, wylew Sekwany, flisacy Sekwany, Grandes Eaux w Wersalu. Wśród tego zarysuje się stopniowo w wyobraźni uczniów postać Paryżanina, jako Francuza par excellence, obrastając, co prawda może niezupełnie zasłużenie, przeważnie dodatnimi cechami, jak zamiłowanie do pracy, oszczędność, punktualność, solidarność, bezinteresowna uczynność.

Opierając się na wynikach badań nad psychologią młodzieży, uwzględnili pp. Czerny i Jungman zarówno intelektualny poziom wieku, jak naczelne jego zainteresowania: sensoryjne, podróźnicze i konstrukcyjne, techniczne. Ponadto trafnie zastosowali dwa klucze, otwierając czarodziejsko milczącą bierność młodzieży, t. j. humor i temat sportu.

Z punktu widzenia realizowania celów wychowawczych zasługuje na podkreślenie pogłębienie treści podręcznika cennymi motywami etycznymi, jak bohaterstwo, odwaga, solidarność społeczna, przyjaźń, poświęcenie dla rodziny, poszanowanie pracy, miłość do ziemi ojczystej, dobroć dla zwierząt.

Rzecz godna podkreślenia to nastrój podręcznika, tętnący, mimo poruszanych poważnych zagadnień, radością i pogodą życia, zdrowym optymizmem i młodzieńczym rozmachem w stosunku do trudności. Ponadto czytanki, zarówno te, których autorami są autorowie podręcznika, jak też i inne, przeważnie z czasopism dobrane czytanki i artykułiki, dają razem jakiś, pełen prawdy życia — życia nowoczesnego przekrój francuskiego świata i ludzi. Uczyni to niezawodnie podręcznik źródłem zaciekawienia i dostarczyć nieustających podnieć do spontanicznych pytań i wypowiedzi uczniów bez potrzeby stosowania szablonowego a smutnego systemu: „tirer les vers du nez”.

Równocześnie zdaję jednak sobie sprawę, że w dążeniu do dostosowania czytanek do nieco dojrzalszego intelektualnego poziomu uczniów, nieco śmiało kroczyli autorowie poprzez trudności językowe, lecz sądzę, że uzyskana tą drogą intensywność zainteresowania, pobudzając do bardziej czynnej postawy wobec przedmiotu, nie tylko będzie w stanie zrównoważyć trudności zrozumienia i opanowania, lecz stworzy wogóle sympatyczne nastawienie do nauki przedmiotu, którego, słabą stroną przeważnie bywa jałowość materiału rzeczowego. Przewidując zresztą możliwe trudności wobec dużej rozpiętości poziomu klas — podzielili autorowie cały materiał, zarówno czytanek, jak ćwiczenia, na dwie części: obowiązkującą, która obejmuje minimum materiału rzeczowego i wiadomości o języku, oraz fakultatywną, która w miarę możliwości i potrzeby może służyć za lekturę dla całej klasy, ew. dla bardziej zaawansowanych uczniów.

Jeżeli chodzi o formę czytanek, zarówno tych, które się składają na całość kompozycyjną, jak i tych, które, dodane luźno, uzupełniają i urozmaicają jego treść, widzimy jak największą rozmaitość, przyczem wybitnie przeważa forma dialogowa, w czem dostrzec łatwo trafną tendencję wprowadzenia w początkowych latach nauczania w ducha *mowy potocznej* obcego narodu. Stosownie do tego założenia przeważa język mówiony, pełen powszednich wyrażań i zwrotów idiomatycznych, naturalnie utrzymany w granicach poprawnej swobody. Równoległe jednak, jako etap postępu, w drugim roku wprowadzany bywa język i styl czasopism i artykułów poważniejszych.

Mile przez nauczycieli będzie przyjęta obfitość żarcików, anegdot, igraszek językowych, zagadek na serjo i zagadek — żarcików, krzyżówek.

Dział poezji i pieśni bogato wyposażony. W swych „Wskazówkach metodycznych” kładą p.p. Czerny i Jungman duży nacisk na memorowanie pieśni i wierszy. Zgadając się w zupełności na to ich stanowisko, mam wrażenie, że w dziale poezji podręcznika najsilniej uwydatnia się pewne nieliczenie się z „siłami językowymi” na tym stopniu, a mam tu przedewszystkiem na myśli liryki, jak: Champion'a „La Danse saisons”, V. Hugo „L'Hiver”, P. Geraldy „Croix de bois”, P. de Gourmont „La Rivière” — utwory niezawodnie piękne, lecz może zbyt subtelne, by mogły być odczuciami. Sądzę, że pożądana byłaby

na tym stopniu większa ilość utworów o elementach epicznych, naturalnie wartościowych.

W opracowaniu czytanek wielką troską autorów została otoczona dążność do zaktualizowania, wyzwolenia z szablonu pracy w szkole. Zredukowano do minimum pytania i polecenia odtwarzające, stereotypowe, natomiast zasugerowano nauczycielowi rozliczne pomysły do pytań rozszerzających, twórczych i aktualizujących.

W rozsypanym wśród tekstów dziale ćwiczeń gramatycznych znajdujemy niezmiernie sumiennie i systematycznie dobierany materiał do metodycznej, indukcyjnej nauki o języku; wybierane z przerobionego materiału przykłady samem swem zestawieniem pobudzać muszą do refleksji oraz samodzielnego docierania do pewnych, podświadomie już wyczuwanych prawideł. Te właśnie ćwiczenia słusznie nazywają autorowie właściwą gramatyką podręcznika, podczas gdy dołączona na końcu książki gramatyka przy konsekwentnie stosowanej metodzie indukcyjnej powinna spełnić wobec ucznia tylko rolę poradnika dla przypomnienia oraz plastycznego uporządkowania poznanych na pełnych tekstach i ćwiczeniach prawideł i paradygmatów.

Ćwiczenia leksykalne również spełniają postulat aktywizacji pracy ucznia. Są naogół łatwe, zajmujące i dostępne.

Nakoniec parę słów o słowniczku dodanym na końcu książki. Niestety, naogół nie wyszedł on tak plastycznie i przejrzyście, jakby się tego ze względu na ogólną wartość tej starannej pracy można było spodziewać. Może rzeczą wydawnictwa było dopilnować, aby w francusko-polskim słowniku, w którym wszak uczeń ma szukać wyrazów *francuskich*, nie wpadały w oczy przedewszystkiem wyrazy *polskie*, drukowane tłustą kursywą i mocno na tle reszty występujące. Strona rzeczowa słownika posiada natomiast dwie zalety metodyczne:

1. Podporządkowanie pochodnych wyrazów pierwotnym i tworzenie w ten sposób etymologicznych grup wyrazowych. I to również skłania ucznia do zajęcia stanowiska czynnego przy używaniu słownika, a pośrednio powiększa i przyspiesza zrozumienie mechanizmu etymologicznego języka.

2. Umieszczenie przed rzeczownikami rodzajników, co ma oczywiście na celu ułatwienie i wzmocnienie, drogą pamięci wzrokowej, skojarzeń rzeczowników z rodzajem.

Spodziewać się należy, że nowy podręcznik spółki autorskiej, będący rezultatem nietylko poważnej i niezwykle sumiennej pracy oraz wiedzy metodycznej, ale także i przedewszystkiem doświadczenia praktycznego, zda w bieżącym roku szkolnym swą próbę realizacji równie pomyślnie, jak tom poprzedni, w którym nauczyciele znaleźli rzetelną pomoc w stosowaniu metody bezpośredniej.

Do powodzenia książki powinna się przyczynić także jej sympatyczna trójkolorowa szata oraz uśmiechnięty tytuł!

Warszawa

S. Mańkowska

Z. ŁEMPICKI i G. ELGERT. Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla II klasy gimnazjalnej. Książnica Atlas T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1935. Str. 164.

Podręcznik Łempickiego i Elgerta dla kl. I w ubiegłym roku przyjęty został z dużą sympatią przez nauczycielstwo. Caeteris paribus już na pierwszy rzut oka pociągały germanistę jego nieduże stosunkowo rozmiary, które zapowiadały treść możliwą do pokonania w ciągu roku szkolnego. Podręcznik ten wytrzymał dobrze rok próby i z różnych stron doszły mnie korzystne wieści o doświadczeniach z nim poczynionych. Sam także uczyłem z niego w jednej klasie i byłem naogół zadowolony, jakkolwiek nie myślę ukrywać także pewnych jego stron ujemnych, z których najbardziej dawał mi się we znaki brak dodatku gramatycznego i zbytnie rozdrobnienie materiału gramatycznego przy odpowiednich ustępach tekstu. Natomiast żywa i interesu-

jąca treść i łatwa forma poszczególnych czytanek stanowią główną wartość tego podręcznika.

Mam jednak pisać o drugiej jego części. Otóż stwierdzić muszę, że zaszedł tu wypadek rzadko spotykany w produkcji wielotomowej: drugi tom jest bez porównania lepszy od pierwszego.

Już na pierwszy rzut oka podręcznik sprawia korzystne wrażenie przez obfitość wcale dobrych ilustracji rysunkowych, które są tembardziej godne podkreślenia, że dwie inne firmy wydawnicze, które w tym roku uzyskały zatwierdzenie dla swych podręczników do kl. II, ograniczyły się tym razem do reprodukcyjnych zdjęć fotograficznych, czyniąc to, jak przypuszczam, ze względów oszczędnościowych.

Drugą wyraźną zaletą jest znów bardzo interesująca treść czytanki. Zaczyna się to tajemniczo: Trzech chłopców szuka czegoś w Alpach bawarskich. Czego: oto pytanie, które usiłuje rozwiązać klasa.

Dopiero przy 8-em ćwiczeniu dowiadują się uczniowie, że Hermann, Otto i Walter szukają jakiegoś starego zamku, żeby go odhudować, jako osiedle szkolne dla swego gimnazjum w Frankfurcie.

Poszukiwanie trwa dalej, przyczem poznajemy zgrubsza Mouachjum, Frankfurt n. M. i Czarny Las; wreszcie z ustępu 26-go chłopcy przy pomocy jakiegoś starego samotnika znajdują odpowiednie dla siebie ruiny na południu Czarnego Lasu i zabierają się do odbudowy przy pomocy organizacji rodzicielskiej. W innej stronie Czarnego Lasu stoi już osiedle szkolne dziewcząt frankfurckich, zaczem idą wzajemne odwiedziny, obrazy z życia młodzieży męskiej i żeńskiej w osiedlach, obrazy z pracy nad budową, zima w osiedlu górskim, tajemnicze rysy na ścianach i szmery w ruinach, odkrycie upragnionej wody u stóp zamku, wreszcie sobótki na zamku w osiedlu. Wśród tego zwiedzamy z naszymi znajomymi Monachjum, zagłębie Rury (zaopatrujemy się tu w materiały na odbudowę), Berlin (wycieczka do wujostwa) i Magdeburga (w związku z lotnictwem). Książka ma rodzaj akcji powieściowej — i to akcji bardzo interesującej, choć miejscami może mniej prawdopodobnej (np. samo odkrycie przez chłopców nieznanych opuszczonych ruin zameczyska w Czarnym Lesie).

Bardzo interesujące i cenne są również okolicznościowe aktualne obrazki z życia współczesnych Niemiec: w Partenkirchen odhyla się właśnie zlot młodzieży (das Jugendtreffen unseres Gaues), w Monachjum chłopcy odbywają naradę z „Scharführerem“, drużynowym jakbyśmy powiedzieli po harcercsku, w Monachjum oczywiście pija piwo, w górach obserwują budowę nowej autostrady w Czarnym Lesie — działalność ochotników służby pracy (Freiwillige des Arbeitsdienstes), w budowie pomagają im różni bezrobotni rzemieślnicy, odkomenderowani przez rząd do chłopów w Czarnym Lesie, jako tak zw. Landhelfer, w Frankfurcie uczestniczą w dniu I maja w nowoczesnym „Święcie pracy“ i t. d. Jest też w książce parę charakterystycznych pieśni współczesnych, stworzonych w związku z ruchem hitlerowskim, np. P. Hagena „Marschlied“ (str. 16), dostosowana ściśle do „Arbeitsdienstu“.

Za dużą zaletę książki uważam zerwanie z tradycyjnym dostosowaniem jej kart do pór roku, przepisowywanych w szkole, tradycja ta w moim przekonaniu wiąże się z niedocenieniem roli wyobraźni u młodzieży. W istocie zaś dziecko w czasie nudzej zimy chętnie pławi się w obrazach przyjemności letnich, tak jak uboga szwaczka chętnie chodzi na filmy z życia miljarderów, a „naj-słabszy w klasie“ lubuje się w obrazach walk z indjanami. Książka Elgerta i Lempickiego zaczyna się od obrazów lipcowych, a kończy się na sobótkce świętojańskiej zgodnie z końcem roku szkolnego, ale naogół ciepła pora roku w niej dominuje, obrazów zimy mamy niewiele i to uważam za słusze. Poza właściwym tekstem są tu jeszcze 3 strony anegdotek humorystycznych, które doskonale przydadzą się nauczycielowi.

Część ćwiczeniowo-gramatyczna uległa w porównaniu z podręcznikiem dla klasy I zasadniczej i korzystnej przebudowie. Znac tu wpływ doświadczeń

i może także podręczników dr. Pipreka i p. Dewitzowej. Ćwiczenia, które w książce „Deutsch“ na kl. I znajdowały się pod poszczególnymi ustępami, przeniesiono obecnie na karty końcowe. Pytań i ćwiczeń gramatycznych jest sporo, a pytania są znacznie samodzielniejsze niż w klasie I. Szkoda, że tej części nie oprawiono osobno jako wkładkę do książki, jak to słusznie urządziła p. Dewitzowa. Jest też w tym drugim tomie systematyczna gramatyka i dość bogaty słowniczek, a na stronie 160 szkicowa (może nieco zbyt szkicowa) mapka Niemiec.

Styl jest zupełnie dobry, język zawiera sporo wyrazów z życia codziennego, błędów językowych nie znalazłem, korektorskich niewiele.

Streszczam się: książkę Elgerta i Lempickiego dla klasy II uważam za znacznie lepszą od podręcznika dla klasy I, tych samych autorów. Książka ma interesującą treść, łatwy styl, ciekawe ustępy, nadające się do opowiadania, dobre wyczucie życia współczesnych Niemiec, wreszcie znacznie lepszą część gramatyczno-ćwiczeniową. Ilustracje Feliksa Topolskiego są zupełnie dobre. Całość uważam za bardzo cenny podręcznik.

Warszawa

T. Mikułowski

W. DEWITZOWA — R. KERN — G. ŻÓŁTKOWSKA: „Wir sprechen Deutsch“.

Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy II gimnazjalnej. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów.

Nowy podręcznik dla II klasy gimnazjalnej realizuje ós programową: „Człowiek i jego praca“ zgodnie z nowym programem, ustalonym dla tejże klasy. Całość wprowadza młodzież bardzo wyraźnie w kraj niemiecki i to w jego współczesne oblicze, jego dzisiejszą pracę, kreśli charakter Niemców i różne typy zawodowe i regionalne.

Podręcznik składa się z dwóch części, z których pierwsza obejmuje właściwą treść, a druga część, metodyczna, gramatykę i słownik. Część, obejmująca treść, nie jest jednym opowiadaniem ciągiem, jak to ma miejsce w pozostałych podręcznikach dla kl. II-ej, lecz składa się z krótkich wątków powieściowych: I. Schöne Zeit! Erntezeit! II. Junger Leute Werdegang, III. Helden des Alltags, IV. Freud und Leid im Försterhaus, które obrazują najważniejsze dziedziny pracy ludzkiej, a równocześnie zaznajamiają ucznia z typowymi dla danej pracy środowiskami Niemiec.

W pierwszej części wprowadzają nas autorowie do wsi niemieckiej i to zamożnej wsi pruskiej prowincji Szlezewiku. Znajdzie tu młodzież nowoczesne urządzenia, zjawiska i przejawy wspólnoty, ohee jeszcze często naszej wsi rodzimej, jak np. traktor, telefon w wiejskim domku, młóckarnię, pracującą w polu po żniwach, na wysokim poziomie postawione owocobranie i winobranie, dobrze zorganizowaną straż ogniową i jej sprawność, wreszcie cechy charakteru Niemca, jak pracowitość, schludność, gotowość niesienia pomocy bliźnim, oraz serdeczny stosunek pracodawcy do swoich parohków, z którymi pije z jednego dzbana. Ma to i swój cel wychowawczy, gdyż daje młodzieży bazę porównawczą z własną wsią i obudzi w niej prawdziwy duch ohywatelski. A przez wszystko przewija się nastrój złotej jesieni i radości z hojnych darów przyrody. Wszystko skreślone jest z taką plastyką, że zachodzi obawa, iż ten spokój i dokładność, które znalazły również odbicie w stylu języka i w rozwinięciu wątku powieściowego, mogłyby znużyć ułوديةz, nienastawioną w tym wieku do kontemplacji. Przeciwdziała jednak temu bogactwo formy dialogowej, nastrojącego nauczycielowi dużo materiału do dramatyzacji. Rozmowa telefoniczna, reportaż dziennika, audycja radiowa, oto środki ożywienia tekstu. Do słabszych ustępów zaliczyć można „Hinans aufs Feld zum Aehrenlesen“ (str. 10) i „Wenn man Obst für den Winter kauft...“ (str. 21). Wogó one być pominięte bez szkody dla całości i ciągłości materiału gramatycznego. Wiersze są bardzo ładne, lecz niemniej trudne. Do takich należy Dehmla „Erntelied“ (str. 10). Stoimy tu przed bardzo trdnym zagadnieniem: piękno poezji,

łatwość języka, a wreszcie dostosowanie treści do poziomu klasy II-giej, to postulaty niełatwe do pogodzenia. Odczuwa się tu pewien brak pieśni ludowych o żniwach i winobranii.

„Junger Leute Werdegang“ ma zupełnie odmienny charakter. Późna jesień odwróci uwagę młodzieży od krajobrazu wiejskiego, a skupi ją na mieście i to na dwóch dużych miastach niemieckich, Lipsku i Frankfurcie. Ponieważ Targi Lipskie dają dobry przegląd techniki, przemysłu i handlu niemieckiego, skupimy zainteresowanie młodzieży dokoła nowej dziedziny pracy ludzkiej. Realizuje ten cel opisowy nieco ustęp „Die Leipziger Herbstmesse beginnt“ (str. 31), obraz dobrze uzupełniony wierszem — krzykliwą reklamą „Die Leipziger Messe — der Sammelpunkt der Welt“ (str. 33), a przedewszystkiem udany ustęp, utrzymany w formie przeżycia „Ein Nachmittag der Tausend Wunder“ (str. 34). Ruch, reklama, nowoczesna technika i gwar ludzkich tłumów oddają atmosferę Targów Lipskich. Wątek narracyjny wyraża dyskretnie tendencję wychowawczą w kreśleniu ciężkiej pracy i wiernej służby Wernera Wolfhardta, dzięki czemu zdobywa sobie stanowisko społeczne. Szacunku dla pracy rąk i umiłowania własnej pracy uczy ustęp „Uebung macht den Meister“ (str. 37), którego zakończenie wprowadza moment napięcia, dzięki pierwiastkowi detektywizmu, tak umiłowanego przez młodzież, który zresztą w formie sublimowanej zawojuje dla siebie treść współczesnej powieści niemieckiej dla młodzieży (vide Kästner: „Emil und die Detektive“, „Pünktchen und Anton“, Wolf Durian: „Kai aus der Kiste“ i inni). Mamy go też sporo w następnym ustępie „Exotischer Besuch im Pavillon der Adlerwerke“ (str. 40), gdzie znajdujemy również mały przykład nieuczciwej często konkurencji przemysłu światowego. Pierwiastek uczuciowy odtwarza przyjacielski stosunek Wernera do Erny, żeńskiego przedstawiciela poważnej pracy i silnej woli zdobycia sobie placówki pracy. Ponieważ Werner jest uczniem mechanikiem, a Erna uczenicą krawiecką, podziela to również wychowawczo na młodzież, która nauczy się cenić t. zw. „niższą“ pracę rąk. Pouczający jest ustęp „Wieder in der Werkstatt in Frankfurt“ (str. 45), który zaznajamia młodzież z warsztatem wielkiej wytwórni maszyn. Psychologicznie uzasadniony jest motyw młodzieńczej wynalazczości, wprowadzony do ustępu „Woran arbeitet Werner Wolfhardt in aller Stille“ (str. 46). Jedyna w tej części piosenka „Heidenröslein“ Schuberta do słów Goethego następcza duże trudności przy wywieszeniu jej w klasie, a treść jej jest dość luźno z całością związana.

Życiem codziennem naszych ludzi pracy zajmuje się część zatytułowana „Helden des Alltags“. Jest to życie górników, robotników ciężkiego przemysłu i kolejowców Westfalji. Tutaj, gdzie treść tętni odgłosem syren i wyciągów kopalnianych, np. „Eisen und Stahl in der Menschenhand“ (str. 78), „Wenn die Fabriksirene pfeift“ (str. 81), forma jest częściowo opisową, lecz jest to opis językiem żywym i lapidarnym. Rodzaj przystępnego, a przytem bardzo ładnego faktomontażu stanowi ustęp „Arbeiterhaus Nr. 28“ (str. 83), który daje nam przekrój poprzez dom kolonji robotniczej. Troski i niebezpieczeństwa życia tych rodzin odzwierciadla „Am Abend bei Bergmann Kempen“ (str. 86), a wysoce zorganizowane życie społeczne (Spółdzielnie robotnicze) „Im Konsumverein der Arbeiterkolonie „Sonnenschein“. Żywy djałog ostatnio wymienionego ustępu wzbogaci słownictwo ucznia wyrazami z codziennych zakupów gospodarskich i pobudzi do szeregu dramatyzacji na ten temat. Ciche bohaterstwo szarego człowieka wyraził ustęp „In voller Fahrt“ (str. 74) i spełni swój cel wychowawczy przez zwrócenie uwagi młodzieży na tego rodzaju bohaterstwo i jego należyta ocenę. Pierwiastek uczuciowy i fantastyczny reprezentuje w tej zadymionej i zapracowanej atmosferze ustęp — sen „Erich, der junge Bergmann träumt“ (str. 89), w którym król gór wskazuje młodemu górnikowi niebezpieczeństwa, czyhające nań pod ziemią. Bardzo żywy w swej formie dialogowej jest ustęp „Zum erstenmal in der Tiefe des Schachtes“ (str. 92). Cały krajobraz pogrążony jest w szacie zimowej, bardzo ładnie wyrażonej w pieśni do słów Eichendorffa „Winternacht“ (str. 73) i w wierszu Arno Holza

„Winter“ (str. 88). Ale i wiersze pracy są bardzo ładne i dobrze dobrane, na uwagę zasługują Chr. Morgensterna „Das Häuschen an der Bahn“ (str. 77) i Dehmle „Der Eisenbahner“ (str. 74).

Z wiosną wraca podręcznik znów do krajobrazu wiejskiego, tym razem w części p. t. „Freud“ und Leid im Försterhaus“ — do określenia życia leśniczego i jego najbliższej rodziny, zamieszkałej w skromnej leśniczówce, na tle otaczającej ich przyrody. Jest to może najbardziej udana część podręcznika, napisana z prawdziwym wczuciem się w spokojne życie leśniczego Hessa, wstrząśnięte niekiedy poważnymi kłopotami rodzinnymi. Równocześnie zaznajamia młodzież z leśnictwem i przemysłem drzewnym, zwłaszcza w ustępach „In der Sägemühle“ (str. 108) i „Mit dem Förster im Bergwalde“ (str. 105). Znajdzie tu swoje miejsce i wiosenna praca rolnika, która ze względu na nieaktualność nie mogła być umieszczona w części pierwszej. Nastrojowy jest ustęp „Der Frühling zieht ins Land“ (str. 99), a ciężką orkę na polu wyjaśni poważny i serdeczny dialog wieśniaka z chłopcami „Der Pflug schneidet die dunkle Erde“ (str. 100). Ciężki zawód lekarza, pierwiastki wychowawcze: miłość bliźniego, bohaterstwo czyni młodego Emila, uwidoczniają się w bardzo udanym ustępie „Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt“ (str. 115), sam tytuł może być jednak rozumiany jako zbyt moralizatorski. Miły w swem pogodnym ujęciu jest ustęp „Bei den Tieren des Försterhauses“ (str. 104). Dramatyzacja „Till Eulenspiegel und der Bäcker“ (str. 112) posiada zbyt mało akcji i nerwu dramatycznego. Ładne są wiersze Meyera „Säerspruch“ i Freiligratha „Ehre der Arbeit“, popularna i łatwa piosenka „Die Mühle“. Wiosenny krajobraz turyngski nadaje tej części dużo czaru. Ustęp „Der Feiertag der Arbeit am 1. Mai“ (str. 118) jest zbyt zwięzły i skąpy w stosunku do rozmachu tego święta w dzisiejszych Niemczech. Uzupełniają go udane zdjęcia. Należy przy tej sposobności wspomnieć, że materiał ilustracyjny stanowią oryginalne fotografie z obcego środowiska, niestety jednak niektóre kopje wypadły dość błado; do takich zaliczyć można kopje na stronach: 9, 13, 79, 85, 95.

Symetrycznie dodane są po dwóch częściach narracyjnych, stanowiących materiał pracy jednego półrocza szkolnego, egzotyczne opowiadania, pełne przygód, dla wykorzystania jako lektura kursoryczna, oraz dodatek, obejmujący humor, zagadki, krzyżówki i anegdotki, bardzo dobrze dobrane, któremi nauczyciel ożywi niejedną lekcję. Nie przekonywa mnie rozwiązanie jednej z zagadek, str. 67, 6. Scherzfrage, ale to rzecz drobna. Z opowiadań egzotycznych pierwsze „Sechs Jungen wandern nach Himalaja“ jest fragmentem powieści Quelinga, drugie „Auf nach Australien“ tworem oryginalnym. Pełno w nich niesamowitych przygód i młodzieńczej fantazji, oba opowiadania odpowiadają w zupełności psychologii młodzieży w tej klasie.

Poważne ustosunkowanie się autorów do opracowania metodycznego podręcznika poznaliśmy już przy lekturze podręcznika tychże autorów dla kl. I-ej. Zatrzymując ten sam system opracowania pogłębili go w omawianym podręczniku i budzą szacunek dla solidności swej pracy.

Opracowanie każdego ustępu składa się z trzech zasadniczych części: z objaśnienia słownictwa (Wortschatz), ćwiczeń w mówieniu (Sprechübungen) i opracowania gramatycznego (Grammatische Übungen). Duży wysiłek został włożony w objaśnianie nowych wyrazów metodą bezpośrednią. Służą ku temu synonimy, nawiązanie do wyrazów pochodnych i złożonych, dając tem samem pierwsze wiadomości słowotwórstwa, mamy objaśnienia zdaniowe lub przeciwstawienie pojęć kontrastowych. Bardzo umiejętnie wprowadzają również autorowie uczniów w zwroty języka niemieckiego (w t. zw. Redewendungen), tworząc podstawę do znajomości frazeologii niemieckiej. W ćwiczeniach w mówieniu pozostawiają zupełnie słusznie autorowie pytania analityczne opracowaniu samych uczniów, względnie przy pomocy nauczyciela, sami zaś nawiązują do postawionych pytań do przeżytych własnych uczniów lub zachęcają ich do porównania poznanych zjawisk obcych z życiem własnego kraju. Różne urozmaicone formy ćwiczeń w mówieniu, jak: pytania łańcuchowe, szeregi Gouin'a,



dramatyzacja, począwszy od prymitywnych dialogów, do całych obrazków scenicznych, rozmowy telefoniczne, reportaże radiowe i prasowe, listy, opowiadania z własnych przeżyć i oparte na fantazji, oto przebogata skala środków metodycznych, będących do dyspozycji nauczyciela.

W opracowaniu gramatyki unikają autorowie sprecyzowania prawideł, a zastępują je bardzo pomysłową grafiką, która niewątpliwie trwalej wryje się w pamięć uczniów. Przedstawione w ten sposób zagadnienia szyku zdania i nadrzędności zdań, rozdzielnie złożonych czasowników, tracą swój odstrasający posmak i łatwiej wnikają w umysłowość ucznia. Pewne wątpliwości budzić mogą tabelki zatytułowane „Grammatische Spiele“ ze względu na zbyt może hojne roznieszczenie w części metodycznej. Sądzę, że aby uniknąć obciążenia ucznia długą pisaniną, należałoby mu pozwolić wpisywać uzupełnienia do tych odmian zdaniowych do tej samej książki, obawiam się jednak, że może to napotkać na protest bibliofilów, dbających o estetyczny wygląd książki. Ćwiczenia gramatyczne są najzupełniej odpowiednie.

Dodana na końcu części metodycznej synteza poznanych zjawisk gramatycznych w formie systematycznej, może nie tylko służyć jako powtórka, lecz też jako zarys gramatyki, do którego odwoła się uczeń w wypadkach dla niego wątpliwych, podczas swej całorocznej pracy.

Bardzo sumiennie został również opracowany znajdujący się na końcu słownik, który obejmuje słownictwo czynne i bierne pierwszych dwóch lat nauczania i grupuje wyrazy w rodziny tematowe.

Umieszczona na okładce mapa Niemiec rozplanuje uczniowi miejsca akcji opowiadań, tembardziej, że niektórych małych miejscowości nie znajdzie na używanych mapkach szkolnych.

Pod koniec należy zaznaczyć, że pismo gotyckie, wprowadzone zgodnie z programem do powyższego podręcznika, różni się nieco od dotychczas powszechnie używanego okrągłością kształtu liter. Stało się to w związku z zaleceniami przez lekarzy okulistów zmianami, gdyż dotychczasowa ostra linja liter działała bardzo niekorzystnie na wzrok uczniów. Rozmieszczenie szeregu następujących po sobie ustępów, drukowanych gotyckiem, umożliwi wyćwiczenie tego rodzaju pisma.

Reasumując dotychczasowe uwagi, należy uznać omawiany podręcznik za duży sukces autorów i polskiej dydaktyki języków obcych.

Lublin

J. Klinghofer

**HENRYK ROSE:** Próba nowego ujęcia i stosowania poglądu w nauczaniu języków obcych. Kraków 1933. Druk W. L. Anczyca i Spółki.

W bardzo ciekawej broszurce wyluszcza prof. Rose cel nauczania języków obcych w gimnazjum i metody, prowadzące do jego zrealizowania. Celem osiągalnym może być tylko umiejętność czytania dzieł w danym języku, a metody nie mogą być oderwane od życia, bo mają do niego prowadzić. Autor występuje za Münchem przeciw „racjonalizmowi filologicznemu“ i żąda w nauczaniu języka obcego wybitniejszej roli dla poczucia językowego. Do tego samego dąży się dziś nawet w nauczaniu języków staro-klasycznych. Jeśli tak, to elementy języka muszą być związane z samym życiem lub przynajmniej z jego złudą, naśladownictwem. W przeciwieństwie do stosowanego dotąd poglądu płaskiego, złudzenie rzeczywistości może dać uczniowi tylko pogląd trójwymiarowy. Tylko ten pogląd poza samą rzeczywistością może wzbudzić zainteresowanie, rozbudzić wyobraźnię ucznia i doprowadzić do wewnętrznego poglądu w jego duszy (Sallwürck), do przeżycia obrazu. I oto prof. Rose stworzył w ciągu dziewięciu lat swej pracy nauczycielsko-wychowawczej w Krakowie przy pomocy swych uczniów odpowiednie modele, przeprowadzał na nich pokazowe lekcje, dawał impuls do ożywionych, fachowych dyskusyj. W czasie ostatniego zjazdu uofilologów w Krakowie urządził w Gimnazjum V Wystawę Neofilologiczną swych modeli, których podobiznę podaję dołączone do broszur-

ki tablice. Jest ich siedem: Jesien, Zima, Wiosna, Lato, Miasto, Dwie kozy etc., Fabryka etc. Autor starał się „pogląd budować systematycznie, dochodząc przez poszczególne lekcje do całokształtu, obejmującego szereg grup w przedstawieniu poglądom, przez które wije się jednolita nić myślowa“ (str. 9). Następuje objaśnienie tablic i krótkie omówienie lekcji modelowych. „Nauczanie języka obcego na modelach stanowi olbrzymi postęp, o ile nauczyciel potrafi martwy model ożywić i stać się łącznikiem między nim, a żywą działwą, wskutek czego powstaje na chwilę wysoce interesujący, czasem prawdziwie czarujący światek szkolny“ (str. 11). Dalej wspomina autor o lekcjach ciemnych i obrazowych, skioptikonowych, epidiaskopowych i kinowych, które są „nieodstępny towarzyszem i współpracownikiem lekcji modelowych“ (str. 12), i wyjaśnia, jak przygotowuje specjalnie na terenie krakowskim i jak przeprowadza lekcję w kl. V na temat: Przechadzka po Norymberdze. Wreszcie jest wzmianka o lekcjach próbnych „nauczania pod kierunkiem“ na modelach i obrazach na stopniu najniższym i średnim. Kończą rzecz ciekawe refleksje o wypracowaniach pisemnych szkolnych i o wieku, w jakimby należało rozpoczynać naukę języka obcego, co już jednak tylko pośrednio łączy się z właściwym tematem. Z zakończenia wyjmuję jeszcze te słowa autora: „...z siebie, z głębi duszy dobywać trzeba nowe wartości i nową myśl, która ożywiać musi poważne i ponure nieraz mury, w których wykuwa się jasna, piękna i świetlana przyszłość narodu. Wiara potężna i głęboka we własną duszę, ufność we własne siły i własny znoj, — oto elementy, z których uformować się musi polska pedagogika, dydaktyka i metodyka“ (str. 17).

I w istocie w całej broszurce przebija się silna wiara autora w skuteczność własnych, twórczych poczynań, głębokie umiłowanie zawodu, szkoły i młodzieży, szlachetny zapał, który „tworzy cuda“. Autor, znany mi osobiście z pełnej poświęcenia działalności pedagogicznej także na terenie przemyskim, jest jednym z niebardzo licznych nauczycieli, którzy umieją wytwarzać dokoła siebie atmosferę prawdziwie wychowawczą. Nauczyciele języków obcych, a zwłaszcza germaniści, którzy nie mieli sposobności poznać bezpośrednio omówionej metody prof. Rosego, powinni się zapoznać z jego broszurką i wszechstronnie ją rozważyć.

Dwie tylko nieścisłości czy przeoczenia muszę wytknąć autorowi. Na str. 6 czytamy 1) „poznawanie zmysłami dziecka coraz to nowych przedmiotów i pojęć“... Z tego wynikało, że pojęcia (ogólne) poznaje się zmysłami (1), gdy się je przecież tworzy umysłowo z szeregu wyobrażeń podobnych do siebie przedmiotów. Na str. zaś 13 jest mowa, jak wyżej wspomniałem, o „nauczaniu pod kierunkiem“, zamiast o „uczeniu się pod kierunkiem“. Nauczanie pod kierunkiem było zawsze, uczenie się pod kierunkiem propaguje dopiero prof. Hall Quest w książce pod tym tytułem.

Wydanie broszurki bardzo staranne.

Przemysł

Zygmunt Skorski

L. GRZEGORZEWSKI: Język niemiecki w szkole handlowej i w gimnazjum kupieckim, klasa II, Poznań 1935. Nakładem autora, s. 128. Cena 2.60.

W stosunku do części pierwszej poczynił autor postępy. Uwzględnił niektóre wskazania dydaktyczno-psychologiczne, konstruując nadbudowę ustępów na wymogach, wskazanych przez Ministerstwo Oświaty. W części tej uwzględnione jest dość szeroko życie kupca, podróż do Berlina i po Niemczech. Wierszy jest mało, do śpiewania trzy. Ryciny niewyraźne, aczkolwiek dobrze dobrane. Obrazu uczeń nie opisze, chyba ogólnie, niczego bowiem nie rozezna. Na końcu zamieścił autor gramatykę i słowniczek. Wprowadził jednak terminologię niemiecką w gramatyce, gdy naogół przyjęła się łacińska. Uwzględnił dużo gotyku, bo ten dominuje w Niemczech. Papier dobry, druk wyraźny.

Kraków

S. Stendig

MICHAEL WEST AND JAMES ENDICOTT, *The New Method English Dictionary*. Longmans, Green & Co. London — New-York, 1935.

Słownik ten zawiera 24.000 pozycji, objaśnionych metodą English in English. Znajdujemy wiele ilustracji, które dane wyjaśnienie trudniejsze uacozniają. Wydany on jest specjalnie dla cudzoziemców i jest tak uaktualniony, że operuje wyrażeniami takimi, jak np. NRA. Kto zna 1490 słówek angielskich, naogół łatwych, zrozumie objaśnienia angielskie wszystkich pozycji. Słownik Westa wprowadził, kierując się potrzebami cudzoziemca, tą nowość, że opuścił bardzo rzadkie, zagra nicą nieużywane i czysto techniczne nazwy lub wyrazy, nie szcędząc jednak pochodnych podstawowych czasowników, jak np. put, take, get i t. p. Tak to np. „get“ poświęca aż 44 wierszy dwułamowego układu słownika. Dzięki temu uwypuklają się doskonale wszystkie zwroty, w których „get“ stanowi podstawę. Rycin jest naogół mało i nie są kolorowe. Papier natomiast tych 340 stron książki jest pierwszorzędny. Format 18,5 × 12,5. Cena 1 Dł. W wyższych klasach możnaby już korzystać z tego słownika, zaś dla anglisty jest on nieodzowny, bo podaje mu te zwroty i wyjaśnienia, których on użyć winien w klasie przy metodzie bezpośredniej jako najodpowiedniejszych.

Kraków

S. Stendig

### TRYLOGJA JĘZYKOWA

DER GROSSE DUDEN. RECHTSCHREIBUNG, Bearbeitet von Dr. Otto Basler. Bibliographisches Institut, Leipzig, 1934.

Autor słownika opiera się przedewszystkiem na zasadach ortografji, podanych w „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis“, wydanych przez ministerstwo pruskie w 1934 r., uwzględnia też w wypadkach, w których zachodzi różnica, urzędową pisownię hawarską i austriacką. Właściwy słownik poprzedzony jest szeregiem rozdziałów, w których podane są prawidła odmiany rzeczowników, przymiotników i czasowników oraz zasady słowotwórstwa i przystankowania. W jednym z rozdziałów ustalone są przepisy składu dla wydawnictwa, by i w tej dziedzinie zaprowadzić powszechnie obowiązujące normy. W słowniku podane są końcówki odmiany rzeczowników, uwzględnione są formy stopniowania przymiotników, główne formy czasowników oraz wyrazy złożone. Książka obejmuje 669 stronice czterospaltowych, jest to więc słownik dość obszerny.

DER GROSSE DUDEN. STILWOERTERBUCH, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1934.

Uzupełnieniem ortograficznego słownika jest słownik stylistyczny. Wyrazy, których właściwa pisownia ustalona została w słowniku ortograficznym, podane są w słowniku stylistycznym w kontekście. W alfabetycznym porządku występują tu słowa, tak jak one są używane w mowie potocznej i stylizowanej, w idjomach i zwrotach. Żywy język w swej rozległej skali i bogatej różnorodności, od wulgaryzmów i mowy wykształconych do poezji i Pisma Świętego, stanowi podstawę tego słownika. Jest to więc niezastąpiony poradnik dla nauczycieli. Słownik poprzedzony jest bardzo interesującym wstępem o stylu niemieckim, napisanym przez prof. E. Geisslera.

DER GROSSE DUDEN. GRAMMATIK, bearbeitet von Dr. Otto Basler, Bibliographisches Institut, Leipzig 1935.

Trylogję zamyka gramatyka, która wyczerpująco traktuje wszystkie działy współczesnego języka. Książka poprzedzona jest krótkim szkicem historycznym

o rozwoju języka i literatury niemieckiej. Część właściwa podaje garść wiadomości z fonetyki i wyczerpująco omawia fleksję, słowotwórstwo, składnię i ortografię. W zakończeniu oświetlone są takie zjawiska, jak Brechung, Umlaut, Ablaut z historycznego punktu widzenia. Historyczna gramatyka nie jest traktowana systematycznie. Fragmenty jej służą dla oświetlenia tych zjawisk językowych, które tylko poprzez ich rozwój historyczny można zrozumieć. Alfabetyczny spis wyrazów przy końcu książki umożliwia szybką orientację i czyni z tej książki nieocenioną pomoc podręczną.

Włocławek

Dr. A. Kreusler

DANIEL JONES: An Outline of English Phonetics. Fourth Edition. Published by B. G. Teubner, Leipzig, 1934.

Przedostatnie (3-cie) wydanie książki prof. Jonesa było omawiane na łamach „Neofilologa“ lat temu trzy przez dra Z. Arendta. Stanowiło, w porównaniu z dawniejszymi wydaniami, wielką nowość i dawało szerokie pole do omówienia tych zasadniczych i daleko idących zmian, które zostały doń wprowadzone na skutek rozwoju teorii i praktyki fonetycznej w ciągu 18-tu lat przerwy między wydaniem 1-szem a 3-em. W porównaniu z tem ostatniem, książka prof. Jonesa nie zasadniczo nowego nie wnosi, ograniczając zmiany i uzupełnienia do strony czysto formalnej. Dość poważnemu rozszerzeniu uległ, wśród innych, dział bibliografii.

Teoretyczny wykład fonetyki nawet w tej formie, jaką mu daje prof. Jones, nie zastąpi żywego słowa angielskiego i nie posłuży za substytut praktycznych ćwiczeń w mówieniu. Niemniej jednak, pewna suma wiedzy teoretycznej jest niezbędna, aby rozświetlić nauczycielowi drogę w postępowaniu metodycznem przy nauczaniu wymowy. Ćwiczeń praktycznych znajduje się w książce stosunkowo mało; nie z tego, zresztą, punktu widzenia niniejszy wykład zasad wymowy został pomyślany. Tę nieodzowną, praktyczną stronę przedmiotu można sobie skompletować, korzystając chociażby z tych pewnych podręczników, które są wymienione w końcowym dziale bibliograficznym, a które tyczą zarówno wymowy, jak też akcentu i intonacji (Szkoda, że pominięto wśród nich niegłębokie, lecz użyteczne dzieło „Some Exercises in the Sounds of English Speech“ by. C. C. Bell, 1933).

Tendencje ku uniwersalizmowi, które objawia typ wymowy stosowany przez prof. Jonesa, podlegają nadal ożywionej dyskusji. Przeciwwstawiane mu bywają inne typy wymowy, intonacji i akcentu. Silną jego stroną stanowi wszakże ten fakt, że punktem jego oparcia jest nie kwestja, jak powinno się mówić, lecz jak się w rzeczywistości mówi; nie teoretyczne dociekanie poprawności wymowy, lecz empiryczne stwierdzenie szeregu faktów fonetycznych.

Warszawa

T. Grzebieniowski

Dr. WALTHER ZORN und ERNST ZELLMER: Real English, Elementarbuch I, Berlin 1935. Weidmannsche Buchhandlung.

Na pierwszy rzut oka podręcznik uderza swą znikomą objętością; zdawałoby się, że zbyt mała ilość materiału została weń włożona, ażeby móc służyć uczniowi na przeciąg całego roku nauczania. Przygotowani na ten ewentualny zarzut, autorzy ujęty go uchylają, zaznaczając w przedmowie, że celem ich było dać materiał ujęty nie z punktu widzenia „Viellernen“ lecz „Vielüben“.

Wobec takiego założenia, szczupła treść podręcznika została wszechstronnie wyzyskana, przedewszystkiem dla celów ćwiczebnych. Podzielono ją na trzy zasadnicze partie: wstępną, poświęconą kursowi głosowni angielskiej; końcową, poświęconą gramatyce; pomiędzy zaś temi dwiema umieszczono partję objętościowo znacznie obszerniejszą, bo zawierającą materiał rzeczowy, mający służyć jako systematyczna ilustracja zjawisk językowych, pomieszczonej w części wstępnej z jednej strony, w części końcowej — z drugiej.

Nauczyciela polskiego, który już włożył się w pracę zgodnie z duchem nowych programów szkolnych, dziwnie może uderzyć sposób jakościowego doboru materiału rzeczowego: na przykładzie podręcznika „Real English“, dostosowanego do duchowych potrzeb ucznia w wieku lat 10-ciu — 11-stu w gimnazjum niemieckim, występuje jaskrawo ta różnica psychologiczna, którą wywołał fakt przeniesienia nauki języka obcego w szkole polskiej na 13-ty rok życia.

Ukształtowanie nauki według zasad metody bezpośredniej, mającej ściśle zastosowanie w podręczniku „Real English“, umożliwi przejście zawartego w nim kursu bez konieczności posługiwania się językiem ojczystym, zwłaszcza zaś bez konieczności tłumaczenia. Na osobnym tle właściwej niniejszemu podręcznikowi metodyki, paradoksalnie przedstawia się ta jego część końcowa, w której zawarte zostały ćwiczenia językowe, polegające na tłumaczeniu zdań niemieckich na angielskie; celem ich jest korzyść nie tylko czysto językowa, lecz i ta korzyść, którą uczeń może z nich wynieść pod względem dyscypliny logicznej. Tego rodzaju postępowanie metodyczne w polskim podręczniku jest niedopuszczalne; uważane byłoby za grzech przeciwko zasadom metody bezpośredniej. Grzechu tego dopuścił się w tym wypadku autor o takim autorytecie, jak dr. Zellner, redaktor „Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht“; wyszedł bowiem z założenia, że rygoryzm metody bezpośredniej niezawsze jest wskazany. Pewne odstępstwa od tego rygoryzmu mogą się okazać czasami bardzo dohroczynnymi w swych skutkach.

Warszawa

T. Grzebieniowski

DER SPRACH — BROCKHAUS, Deutsches Bildwörterbuch für Jedermann.  
F. A. Brockhaus, Leipzig 1935, str. VII + 762.

Posiadanie dobrego słownika leksykalnego jest pewnem *conditio sine qua non* pracy nauczycielskiej każdego neofilologa, niema bowiem tak dobrego fachowca, któryby, mieszkając w Polsce, nadążył za rwącym pędem rozwoju żywego języka obcego, który to pęd jest tem szybszy, im rańniej rozwija się kultura i całe życie wogóle współczesne. Najlepszy fachowiec musi więc sobie pomagać słownikiem, najlepiej oczywiście leksykalnym, którego używanie dla uczniów tak słusznie zalecają programy. Najczęstszym naszym pomocnikiem jest tu poprostu „pisownia“, np. stary, nieoceniony Duden, który jednak mimo swych wielkich zalet często nie wystarcza, zwłaszcza ilekroć dotykamy się techniki, rzemiosła i t. d. i natrafiamy na termin techniczny, którego nawet w języku polskim dobrze nie rozumiemy. Niepokoi nas wówczas myśl o ewentualnych zapytaniach uczniów, wobec których staniemy bezradni. Encyklopedja podręczna, np. mały Brockhaus, nie zawsze daje nam tu wyjaśnienie wystarczające. Wyrażenia takie, jak np. „die Schere am Oberlicht des Fensters“ albo „das Gehäuse des Fernsprechers“ składają się ze słów, z których każde z osobna jest zrozumiałe, ale co to razem znaczy? — Najczęściej tego rodzaju wątpliwości występują oczywiście przy lekturze gazet, wywołując zakłopotanie nauczyciela, którego prosi o wyjaśnienie „referent sportowy“, albo „referent techniczny“ gazety. Jakże często nauczyciel odczuwa swoje upośledzenie umysłowe. Z głową pełną terminów literacko-naukowych czuje się jak ta Głafira Siemionowa w głośnej niegdyś powieści Lejkina „Nasi zagranicą“, która uczyła się tylko salonowej francuzczyzny i staje bezradna wobec potrzeb języka potocznego.

Zdaje mi się, że nowy słownik leksykalny „Der Sprach — Brockhaus“ będzie w tych wypadkach prawdziwym wyhawicielem. Zaletą jego jest połączenie zagadnień pisowni, akcentu, wymowy, komentarza rzeczowego, komentarza gramatycznego, przykładów i zwrotów stylistycznych oraz wyjaśnień słowotwórczych, ponadto zaś bardzo dokładne ilustracje, opatrzone szczegółowymi odnośnikami wyrazowemi, dzięki którym, nie wiedząc nawet, jak się dana rzecz nazywa po polsku, zdajemy sobie doskonale sprawę, co właściwie dany

wyraz oznacza. Ilustracje te, których słownik zawiera ponad 5400, poznaczone są odpowiednimi terminami technicznymi z iście niemiecką dokładnością. Przy rysunku, przedstawiającym *trzewik*, naliczyłem 35 terminów, określających różne jego części; *koń* na obrazku w słowniku, obstawiony jest około 60 terminami i t. d. To samo tyczy się np. samolotu albo samochodu i jego części składowych. Bardzo ważne dla nauczyciela jest dość szerokie uwzględnienie wyrażeń gwarowych, które nam tak często sprawiają kłopot, bo brak jest ich zwykle w naszych słownikach.

Nowy słownik Brockhauusa już ze względu na liczne ilustracje, dowcipnie objaśnione, zdoła napewno zaciekawić młodzież. Byłoby rzeczą bardzo korzystną, gdybyśmy zdołali skłonić ją do stałego posługiwania się nim, zwłaszcza przy lekturze gazet i przy opracowywaniu ćwiczeń domowych. Niewątpliwie zmniejszy on liczbę błędów, wynikających z bezmyślnego używania słownika polsko-niemieckiego. Każdy z nas germanistów miał z tego typu błędami sporo do czynienia i każdy z nas zastanawiał się już, co zrobić, żeby liczbę tych głupich błędów ograniczyć. Słownik Brockhauusa będzie tu dla nas świetnym współpracownikiem. To też znaleźć się on powinien we wszystkich szkolnych pracowniach języka niemieckiego, narówni z Dudenem i z jakimś podręcznym leksykonem, zwłaszcza, że jest bardzo tani (5 mk. w oprawie).

„Der Sprach — Brockhaus“, znakomicie reklamowany przez firmę, trafił jako egzemplarz recenzyjny do różnych redakcyj polskich i wywołał notatki — protestujące przeciw jego rzekomym antypolskim tendencjom. Przyznam się, że zarzutów tych nie podzielał. Musimy przecież pamiętać, że jest to słownik obejmujący przedewszystkiem współczesną mowę niemiecką i oczywiście przeznaczony przedewszystkiem dla Niemców. Wobec tego muszą tam się znaleźć wyrażenia takie, jak np. „*polnische Wirtschaft*“, mające w dzisiejszej niemiezczyźnie określone, niepochlebne dla nas znaczenie, albo jak różne odmiany znaczeniowe wyrazu „*der Polacke*“, podobnie jak każdy obszerniejszy słownik leksykalny polski pomieści wszystko, co się u nas z pogardliwym odcieniem mówi o „*szwabach*“, o „*niemieckiem kazaniu*“ i o „*austrjackiem gadaniu*“. Czy to nada słownikowi temu nastrój antyniemiecki? Nie sądzę, tak jak nie sądzę też, żeby słownik „*Der Sprach — Brockhaus*“ można uznać za niechętny polskości.

Warszawa

T. Mikułowski

FRANZ SERVAES. JAHR DER WANDLUNG. Goethes Schicksalswende 1775. Nacherlebt von... Friedr. Vieweg und Sohn, Braunschweig (1935) p. 424.

Polakom znany jest autor ze wspomnień Przybyszewskiego, z ich pierwszego tomu, odnoszącego się do pobytu autora „*Wigilji*“ w stolicy Niemiec w latach dziewięćdziesiątych ub. w. Dr. Franz Servaes upamiętnił się wtedy tem, że pierwszy zwrócił uwagę w berlińskim kole literatów na genialnego Polaka. Do końca życia zachował przyjazną pamięć o polskim pisarzu, pisał o nim szereg artykułów, poświęcił mu między innymi swoją powieść, zaczerpniętą z bohemy berlińskiej, zatytułowaną „*Gärungen*“ (1897). Po szeregu dramatów, romansów i essayów daje nam obecnie utalentowany pisarz powieść o młodym Goethem, przedstawiając go jako duchowego Heraklesa na rozstaju dróg życiowych. Znakomicie obrał autor punkt, z którego postanowił prześwietlić naturę goethowską, kiedy z miary djonizyjskiej przemieniała się w apolińską. Rok 1775 to bezsprzecznie punkt zwrotny w dziejach psychiki i twórczości Goethego.

Swoje współprzeżywanie przejść bohatera zaczyna autor od nocy sylwestrowej r. 1774, kiedy autor Götza i Werthera znalazł się jakby w zawieszaniu, bez możliwości obrania zdecydowanego kierunku dla swej energii życiowej. Zmienia się to, kiedy w jego egzystencję wkracza nowy entuzjastyczny czynnik w postaci Elżbiety Schönemann, uwiecznionej jako Lili, mającej na przeciąg całego roku wypełnić rozkoszną męczarnią serce poety. Jesteśmy świadkami

poszczególnych etapów tej miłości, która obfituje w nader emocjonujące sytuacje. Uczucie dla światowej panny z patrycjuszowskiego domu stoi w opowieści na pierwszym planie, nawet wtedy, kiedy dzień za dniem przychodzi nam poznawać coraz nowe osoby z ówczesnego kręgu znajomych poety oraz gdy towarzyszymy mu podczas rozlicznych wyjazdów. Najszczególniej opowiada nasz germanista podróż ze Stolbergami do Szwajcarii. Daje tu nam sposobność do poznania Mercka, Schlossera, Lavatera, Bodmera i tylu innych. Jeśli idzie o wprowadzenie w świat współczesny Goethego, ograł dr. Servaes wyborną drogę — prowadzi nas wszecz i wzdłuż po dzielnicach kulturalnego południa Niemiec, wprowadzając nas w towarzystwo żywych ludzi, przedstawionych na gorąco, w dynamicznej, aktualnej codziennej pozie.

Zadzierżgiwanie węzłów z Weimarem przedstawiono zgodnie z historycznym przebiegiem tego faktu. Atmosfera spotkań z księciem i jego zaproszenia tchną szczerością i prostotą. Chwile oczekiwania Goethego na przyjazd młodego Knebla, mającego zawieść go do Weimaru, opis pierwszych chwil pohytny poety w rezydencji księżęcej, należą do najhardziej przekonujących i barwnych stron książki. Narracja, ujeta w ramy potocznej, organicznej epiki, daje pod piórem doświadczonego stylisty doskonały rezultat intuicyjny. Wyczuwa się tętno życia danego środowiska, poznaje się otoczenie i ludzi, głównych partnerów i drugoplanowe figury. Postać Charlotty Stein wylania się z galerii sylwetek jako zdecydowany dobry genjusz przyhysza. U niej też, w wiejskiej jej posiadłości Ettershurg, w drugą noc sylwestrową, w roku 1775, opuszczamy bohatera oryginalnie pomyslanej książki: przechadza się samotnie w ohliczu gwiazd, zrzuca z siebie skórę Wertera, by wystąpić niezadługo w charakterze Fausta, dźwigającego państwo weimarskiego księcia.

Materiał ujął autor w cztery księgi, dając im tytuły: Oczekiwanie, Wędrówka, Rozstanie, Nowe związki. Pierwsza księga wypadła, hyé może, jeszcze sztywnie, dalsze części odznaczają się żywością akcji, przewagą ruchu nad momentami refleksyjnymi. Całość nadawałaby się niezłe dla starszej młodzieży szkół polskich, dając jej żywy przekrój interesującego środowiska z którego wyblsynął genjusz najwybitniejszego liryka nowożytnych czasów.

Warszawa

Stanisław Helsztyński

## PRZEGLĄD CZASOPISM

## CZASOPISMA POLSKIE

Gimnazjum 1 września 1935, str. 28—38.

A. Jesionowski: Zagadnienia kulturoznawcze w nauce języka francuskiego w klasie I.

## CZASOPISMA ANGIELSKIE

Modern Languages:

Contents:

February 1935, Nr. 3—4.

Notes and Observations: D. Ross: Presidential adress: „The Delights of Language Study“. — A. W. Pegrum: Matter and Method in Modern Language Teaching. — D. L. Savory: The Claims of French Poetry. — A. Ewert: Some Observations on the Proposed Changes in the Requirements for the School Certificate. — J. O. R.: Higher School Certificate Examinations in French. — The New Academy. — Hispanic Week in London. — City of London College: Vacation Course in English for Foreigners. — Annual General Meeting 1935. — Bibliography.

April 1935. — Nr. 5.

Notes and Observations:

C. A. Hacket: What can they Teach Us? — J. G. M. Richards and F. A. Hedgecock: Postscript to a Note on Contemporary French Verse. — Dr. M. West's „News Method“: An Inspectress' Experience in Egypt. — British Institute in Paris: Chairman's Report, 1934—35. — University of London French Society: Sixth Annual Inter-Collegiate Dramatic Competition. — M. L. A. Council Meeting at Manchester March 23. — M. L. A. Gramophone Subcommittee. — Reviews.

June 1935. Nr. 6.

Notes et Observations:

Felix Boillot: „Le silence éternel des espaces infinies m'effraie“. — G. Colquhoun: R. L. Stevenson and the French Language. — B. Woldge: A note on the Teaching of Historical Grammar. — J. O. Roach: Passing the Time. — British Institute in Paris. — Esperanto: Free Holidays Abroad. — Institute of Hispanic Studies: Summer School of Spanish and Portuguese, City of London College. — Reviews. — Fédération Internationale.

#### CZASOPISMA FRANCUSKIE

Revue de l'enseignement des Langues Vivantes.

Sommaire:

Mai 1935. Nr. 5.

Louis Sauzin: Deux salons littéraires à Berlin en 1803. — Félix Boillot: Essai de traduction anglaise. — Notes et documents.

Juin 1935. Nr. 6.

W. Thomas: Traduction du „Samson Agonistes“ de Milton. — Louis Koussler: Bibliographie allemande 1934. — Notes et documents.

Juillet 1935. — Nr. 7.

W. Thomas: Traduction du „Samson Agonistes“ de Milton (Suite). X. Heydet: Le programme des langues modernes en Allemagne. — Notes et documents. — Cours de vacances en Allemagne. — Cours de vacances en Autriche. — Echanges interscolaires franco — autrichiens.

Les langues modernes.

Sommaire:

Mai 1935. Nr. 4.

Bulletin de l'Association. — Frédéric Schlegel: Esquisse. — L. Kienz: Lectures scolaires. — L. A. Fouret: La traduction. Supplément: Statut des langues vivantes en France. Enseignement supérieur. Enseignement secondaire. — Annuaire de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

Juillet 1935 Nr. 5.

Bulletin de l'Association. — E. Tonnelat: Le Rhin. — Sir J. G. Frazer: Discours et poèmes inédits. — L. Chaffurin: La pédagogie de groupe. — I. A. Traduction 1934... — L. Rocher: Les langues vivantes à l'exposition de 1937. — H. Noble Hall: France! (Hymn to France).

#### CZASOPISMA NIEMIECKIE

Zeitschrift für Neusprachlichen Unterricht.

Inhalt:

1935. Heft 3.

Wilhelm Bolle: Die Einführung in die Geisteswelt des Dichters. — Emil Winkler: Sprachtheorie und Sprachforschung. — Berichte: Karl Buchsenschtütz: Westward Ho! im Unterricht. — G. Moldenhauer: Aus den Anfängen franzö-



sischer Auslandspropaganda. — F. Bran: Deutsch — Englische Jugendlager. — Mitteilungen. — Notizen. — Besprechungen.

1935. Heft 4.

Hermann Heuer: Browning und die englische Romantik. — P. R. Sanftleben: Vorgeschichte von Frankreich und England. — Karl Arns: Familien- und Sittenkunde in der neuen englischen Literatur. — Berichte: Fritz Fiedler Gustav Kirchner: Zum Gebrauch der Zeiten im heutigen Englisch. — Kurt Ketterer: Fortschritte der Phonetik. — Notizen. — Besprechungen.

1935. Heft 5.

Peter Bock: Zum 300 Todestag von Lope de Vega. — Karl Ott: Das französische Lesestück in der höheren Schule.

Berichte: Paul Wissman: Carlyles Buch über Helden und Heldenverehrung im Dienste nationalpolitischer Schulung. — Ernst Brüser: Zur Pflege des Luftfahrtsgedankens. — Maria Hagedorn: Der Neologismus im Französischen. Mitteilungen. — Notizen. — Besprechungen.

Die neueren Sprachen.

Inhalt:

1935. Heft 5.

Paul Olbrich: Max Walter zum Gedächtniss. — Adolf Bohlen: Lehrer und Schüler im neuen französischen und englischen Schulroman. Kurt Schwedtko: Frankreich und Italien im Kampf um die liberale und faschistische Weltanschauung. — Kleine Beiträge. — Besprechungen.

1935. Heft 6.

Adolf Bohlen: Lehrer und Schüler im neueren französischen und englischen Schulroman. — Kleine Beiträge: Geschichtsbetrachtung im polnischen Lehrbuch. — Deutschenglischer Schüleraustausch. — Neue Tagebücher von Samuel Pepys. Besprechungen.

1935. Heft 7—8.

Karl Knauer: Die Bedeutung sprachlicher Angelenheiten in der französischen Oeffentlichkeit. — Otto Stein: Englische Umbildungsübungen. Ernst Barts: Stilistik und Schulstilistiken. — Karl Boost: Sprache, Wort, Schrift — Hans Effelherger: Grundkräfte der Kultur Nordamerikas. — Kleine Beiträge. — Buchbesprechungen.

Heft 9.

E. Baumgarten: Gemeinschaft und Gewissen in Shakespeares „Coriolan“. — A. Rohlfing: Gegenwartsprobleme des spanischen Bildungswesens. — Kleine Beiträge. — Buchbesprechungen.

#### CZASOPISMA UKRAIŃSKIE

„Mowoznawstwo“ Nr. 5 — 1935. Ukraińska Akademia Nauk. Instytut Mowoznawstwa. Kijów.

#### CZASOPISMA HISZPAŃSKIE

Investigaciones Lingüísticas. Tomo III. Mayo—Agosto 1935. N. 3 y 4. México. Revista himestral. Órgano del Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas.

#### BIBLIJOGRAFJA

##### KSIĄŻKI ANGIELSKIE

Freeman, W.: Writing: a pract. guide for all who seek to express themselves in good English. L.: Black, 3/6.

Jameson, R. D.: A comparison of literatures. L.: K. Paul,

15/—

- Robertson, St.*: The development of modern English. N. Y.: Prentice-Hall.  
Doll. 2.25
- Tenen, J.*: A history of England from the earliest time to 1932. L.: Macmillan. 8/6.
- Weseen, M. H.*: A dictionary of American slang L.: Harrap. 8/6.

## KSIĄŻKI FRANCUSKIE

- Dimier, I.*: Le nationalisme littéraire et ses méfaits chez les Français. P.: R. A. Corrèa. Frs fr. 12.—
- Evans, S.*: Leur jeunesse: Michelet, Renan, Taine. P.: Revue mod. des arts. Frs fr. 12.—
- Melèse, P.*: Le théâtre et le public à Paris sous Louis XIV. (Bibl. de la Soc. des historiens du théâtre 6.) P.: E. Droz. Frs fr. 60.—
- Répertoire analyt. des docum. contemp. d'informat... conc. le théâtre à Paris sous Louis XIV. (Bibl. de la Soc. des historiens du théâtre. 7.) P.: E. Droz. Frs fr. 20.—

## KSIĄŻKI NIEMIECKIE

- Alkemade, Mechtild, Dr.*: Die Lebens- und Weltanschauung der Freifrau Marie von Ebner-Eschenbach. Mit 6 Taf. Beil. u. d. Briefwechsel (Paul) Heyse u. Ebner-Eschenbach. Graz u. Würzburg: Wächter-Verl. (; f. Deutschland: Würzburg: Triltsch: 1935. 423 S. = Deutsche Quellen u. Studien. Bd. 15. RM. 13.35.
- Der Grosse Duden IV.* Bildwörterbuch der deutschen Sprache in Ganzleinen. RM. 4.—
- Der Grosse Duden III/IV.* Grammatik und Bildwörterbuch in einem Bande. In braunem Ganzleinen mit Goldaufdruck. Bibliographisches Institut A. G., Leipzig. RM. 8.20
- Der Sprach* — *Brockhaus.* Deutsches Bildwörterbuch für jedermann. F. A. Brockhaus, Leipzig. 1935, str. 762. RM. 3.75
- Altherr, Ernst*: Komik und Humor bei Friedrich Hebbel. Frauenfeld, Leipzig: Huber 1935. 159. S. (Wege zur Dichtung. Bd. 18). RM. 4.80
- Baltzer, Hermann*: Die deutsche Sprache. Ursprung u. Werdegang. Mit 10 Abb. Weimar: Duncker (1935). 256 S. RM. 3.80
- Borkowski, Heinrich*: Kleist und Kant. Königsberg: Gräfe und Unzer 1935. 39 S. (Schriften d. Kgl. Dt. Ges. zu Königsberg Pr. H. 11). RM. 1.—
- Boeschenstein, Hermann*: Hermann Stehr. Einf. in d. Stimmung seines Werkes. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1935. V, 92 S. (Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. B, Bd 15). RM. 4.—
- Böckheler, Lotte*: Das englische Kinderlied. Leipzig: Univ. Verl. Noske 1935. 114. S. (Aus Schrifttum u. Sprache d. Angelsachsen. Bd. 2) RM. 4.—
- Brand, A[lois]*: Aus der Entstehungsgeschichte von Byrons Manfred. Vorläufiger Ausz. Berlin. Akad. d. Wissenschaften; de Gruyter in Komm. 1935. 8 S. 4<sup>o</sup>. RM. —.50
- Brüggemann, F(ritz)*, Univ. Prof. Dr.: Gottscheds Lehens- und Kuustreform in den zwanziger und dreissiger Jahren. Gottsched, Breitinger, die Gottschedin, die Neuberin. Leipzig: Reclam 1935. 294 S., 1 Taf. (Deutsche Literatur. Reihe [14.] Aufklärung. Bd 3. RM. 7.50
- Fenger, Helene, Dr.*: Friesland und England in ihren kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen. Bonn: Hanstein 1935. 111 S. (Bonner Studien zur engl. Philologie. H. 25). RM. 4.50
- Flasdieck, Hermann M.*, Univ. Prof.: Untersuchungen über die germanischen schwachen Verben 3. Klasse unter bes. Berücks. d. Altenglischen. Halle: Niemeyer 1935. 192 S. RM. 9.—

- Forssman, J.*: J. K. Lavater und die religiösen Strömungen des achtzehnten Jahrhunderts. Versuch e. seelenkundl. Deutung in geistesgeschichtl. Rahmen. 1935. (297 S.). RM. 10.—
- Ernst Cumillscheg, Band II*: Die Ostgoten. Die Langobarden. Die altgermanischen Bestandteile des Ostromanischen. Altgermanisches im Alpenromani. Mit 8 Karten. Gross—Octav. XIV, 329 Seiten Grundriss der germanischen Philologie. Band 11, I.). W. de Gruyter, Berlin. RM. 12.—, geb. 13.—
- Haag, K.*: Das Denkgerüst der Sprache. Die Bestandteile d. Denkens als d. Grundlagen d. Sprachbaus. 1935. (44 S.). RM. 1.—
- Herrle, Theo*: Grundlegung des kulturkundlichen Unterrichts. Langensalza: Beyer 1935. 120 S. 8°. Pädagogische Untersuchungen. Reihe 5, H. 7. Friedrich Mann's pädagogisches Magazin. H. 1419. RM. 2.40
- Kein, Otto, Dr.*: Das Apollinische und Dionysische bei Nietzsche und Schelling. Berlin: Junker & Dünhaupt 1935. 131 S. RM. 5.50
- König, Waldemar*: Die Präfixe DIS-, DE- und EX- im Galloromanischen. Jena u. Leipzig: Gronau 1935. 115 S. (Berliner Beiträge zur roman. Philologie. Bd. 5, H. 1). RM. 6.50
- Krauss, Carl von*: Walther von der Vogelweide. Untersuchgn. Berlin u. Leipzig: de Gruyter 1935. XIV, 500 S. RM. 18.—
- Kröner, Johanna*: Die Technik des realistischen Dramas bei Ibsen und Galsworthy. Leipzig: Tauchnitz 1935. 113 S. (Beiträge zur englischen Philologie. H. 28). RM. 6.—
- Mattick, Heinz, Dr.*: H. G. Wells als Sozialreformer. Leipzig: Tauchnitz 1935. 176 S. (Beiträge zur englischen Philologie. H. 29). RM. 9.—
- Die Maschinenkomödie*. Hrsg. von Hofr. Dr. Otto Rommel. Leipzig: Reclam 1935. 330 S., I Taf. (Deutsche Literatur in Entwicklungsreihen. Reihe [13.] Barock, Bd 1). RM. 7.50
- Meier, John*: Balladen. Hrsg. Tl 1. Leipzig: Reclam 1935. 289 S., I Taf. (Deutsche Literatur in Entwicklungsreihen. Reihe [10.] Das deutsche Volkslied, Bd 1). RM. 7.50
- Naumann, Hans*: Charles Maurras und die Weltanschauung der Action Française. Mit e. monograph. Bibliographie Charles Maurras. Leipzig: Hirzel 1935. XII, 94 S. (Studien u. Bibliographien zur Gegenwartsphilosophie. H. 13). RM. 3.50
- Niemeyer, Otto, Dr.*: Ueber die Entstehung des Satzbewusstseins (und der grammatischen Kategorien). Ein experimenteller Beitr. zur Sprachpsychologie. (Aus d. Psychol. Inst. d. Univ. Göttingen) Göttingen: Akad. Buchh. Calvör 1935. 92 S. mit Fig. gr. 8°. = (Untersuchungen zur Psychologie, Philosophie u. Pädagogik. N. F. Bd 9). RM. 3.—
- Nollau, Alfred*: Das literarische Publikum des jungen Goethe von 1770 bis zur Uebersiedlung nach Weimar. Mit. e. Anh.: Neudrucke zeitgenöss. Götz- u. Werther-Kritiken. Weimar: Böhlau 1935. X, 128 S. (Literatur u. Leben. Bd 5). RM. 5.—
- Rosenbusch, Agnes, Dr.*: Die Tagebücher Friedrich Hebbels. Ein Versuch ihrer Deutg. Weimar: Duncker 1935. IV, 141 S. (Forschungen zur neueren Literaturgeschichte. 68). RM. 6.60
- Schmidt*: Deutschland in Bildern. 186 Kupfertiefdruckbilder mit erläuterndem Text. Karl Voegels Verlag — Berlin. RM. 1.25
- Schröer, Charlotte*: Les petits Poèmes en prose von Bandelaire, eine Gedankendichtung, als Zeit- und Charakterdokument. Leipzig, Universitätsstr. 13): Roman. Seminar; Paris: E. Droz 1935. 90 S. (Leipziger romanistische Studien. H. 3). RM. 3.—
- Sommer, J.*: Carl Ernst: Studien zu den Gedichten des Wandsbecker Boten. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1935. 79 S. 8° (Frankfurter Quellen u. Forschungen zur german. u. roman. Philologie. H. 7). RM. 2.80
- Staiger, Emil*: Der Geist der Liebe und das Schicksal. Schelling, Hegel u. Höl-

- derlin. Frauenfeld Leipzig: Huher 1935. 127. (Wege zur Dichtung. Bd 19). RM. 3.85
- Staubert, Paul, Dr.*: Thomas Chatterton und seine Rowley-Dichtung, untersucht auf Grund der Psychologie der Reifezeit. Bonn: Hanstein 1935. 162 S. = Bonner Studien zur englischen Philologie. H. 24. RM. 6.60
- Süsskind, Peter*: Geschichte des unhestimmten Artikels im Alt- und Frühmittelenglischen. Halle: Niemeyer 1935. X, 187, S., 1 Bl. = Studien zur engl. Philologie. H. 85. RM. 7.—
- Thielke, Karl L. F.*: Literatur- und Kunstkritik in ihren Wechselbeziehungen. Ein Beitr. zur engl. Aesthetik d. 18. Jh. Halle: Niemeyer 1935. 125 S. (Studien zur engl. Philologie. H. 84). RM. 4.80
- Thierbach, Hans*: Deutsches Schaffen, deutsches Land. Mit einl. Worten von Dr. Hans Friedrich Blunck, Präsid. d. Reichsschrifttumskammer. 305 Abb. im Text. Hrg. von d. Werkstudent. Arbeitsgemeinschaft. Berlin: R. C. Schmidt & Co. (1934 [Ausg. 1935]). 475 S. RM. 27.50
- Willard, Rudolf, Ass. Prof.*: Two Apocrypha in old English homilies. Leipzig: Tauchnitz 1935. VIII, 149 S. = (Beiträge zur englischen Philologie. H. 30). RM. 8.—

### OGNISKA METODYCZNE

#### SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI METODYCZNEGO ZESPOŁU JĘZYKA NIEMIECKIEGO OKRĘGU ŚLĄSKIEGO.

Odbyto trzy rejonowe konferencje germanistyczne.

1) Dnia 3.X.1934 r. w gimnazjum żeńskim w Mysłowicach z następującym programem.

- I. Lekcje w klasie I-ej prowadziła p. Karolezykowa. — Tytuł lekcji: Der Herbst ist da.
- II. Referat p. Karolezykowej p. t. Nauka wymowy w pierwszym roku nau czania języka niemieckiego.
- III. Recenzja podręczników do nauki języka niemieckiego w kl. I-ej.
- IV. Aktualizacja III-ciej książki Jakóbca.

2) Dnia 15.III. odbyto drugą konferencję germanistyczną w gimnazjum państwowem w Bielsku z następującym programem:

- I. Lekcję języka niemieckiego w kl. II-ej prowadził p. Nikiel. Tytuł lekcji: Zdania celowe (na podstawie materiału zebranego przez uczniów w związku z lekturą i konwersacją).
- II. Lekcję języka niemieckiego w klasie VI-ej prowadził p. Dr. Türk. Tytuł lekcji: Zdania czasowe (w związku z zadaniem szkolnym).
- III. Referat p. t. „Nauczanie gramatyki w nauce języka niemieckiego w gimnazjum“ wygłosił p. Nikiel.
- IV. Referat p. t. „Ideologia dzisiejszych Niemiec“, wygłosił p. Nikiel.

3) Konferencja germanistyczna odbyła się dnia 8 maja w gimnazjum żeńskim w Katowicach z następującym programem:

- I. Lekcję języka niemieckiego w klasie I-ej prowadziła p. Dr. Mazurkówna. Tytuł lekcji: „Ein Brief nach Berlin“ (wdg. podręcznika Dewitzowej „Wir lernun Deutsch“).
- II. Referat p. Dr. Mazurkówny p. t. „Realizacja programu w związku z podręcznikiem W. Dewitzowej „Wir lernen Deutsch“.
- III. Referat p. Wyplera p. t. Stosunek jednostki do społeczności państwowej Niemiec współczesnych ua tle piśmiennictwa.

Celem lepszego zaznajomienia się z warunkami pracy w różnych terenach zorganizowano w b. roku szkolnym pracę w podrejonach. Grupę metodyczną podrejonu Chorzowskiego prowadził p. Dr. Majcher, podrejonu Bielskiego prowadził p. Nikiel, podrejonu Tarnowsko-Górskiego prowadził p. Knosała, podrejonu Katowic prowadziła p. Dr. Mazurkówna.

Dnia 22.I.1935 r. odbyła się konferencja kierowników, na której przedyskutowano projekt pracy w podręcznikach. Główny nacisk kładziono w pracach grupowych na realizację programu w kl. I-iej w związku z nowymi podręcznikami.

Pozatem przedstawia się praca w podrejonach w następujący sposób:

W grupie metodycznej podrejonu Chorzowskiego odbyto 2 lekcje.

1-szą lekcję w klasie II. p. t. „Vom Reisen“, przeprowadziła p. Delnerówna (przy uwzględnieniu aktualizacji III-iej książki Jakóbca).

2-ą lekcję w klasie II-iej p. t. „Die Verkehrsmittel“ prowadził p. Wypler.

Referat p. t. „Wyrównanie poziomu językowego w nauce języka niemieckiego“, wygłosił p. Żagan.

W grupie metodycznej podrejonu katowickiego odbyto 3 lekcje pokazowe.

1-sza lekcja w związku z podręcznikiem W. Dewitzowej I Część.

1-ga: Ein Markttag (z uwzględnieniem racjonalnej inscenizacji).

3-cia: Im Laden (w związku z podręcznikiem Elgerta i Lempickiego).

Grupa metodyczna podrejonu katowickiego zajęła się również zagadnieniem współczesności podręczników Jakóbca dla kl. II-iej i VII-iej. W grupie metodycznej podrejonu Bielsko — Cieszyn odbyto 3 lekcje.

Grupa ta kładła szczególny nacisk na zagadnienie gramatyki (przygotowuje podręcznik do nauki gramatyki). Poza dwiema lekcjami gramatyki odbyto lekcje poprawy zadań.

Ostatnią konferencję połączono z wystawą dydaktyczną. Wystawa ta gromadziła prace młodzieży, sporządzone w związku z nauką języka niemieckiego w klasie I-iej i II-iej (obejmowała albumy, słowniki, ilustracje, inscenizacje i t. d.).

Kierowniczką metodycznego zespołu germanistycznego zajęła się również germanistyką w szkołach mniejszościowych, organizując konferencję w Bielsku w Niemieckim Gimnazjum Państwowym z następującym programem:

1-szą lekcję w klasie VII-iej p. t. „Die Freiheitsprobleme in der deutschen Dichtung mit bes. Berücksichtigung der Polenliteratur“, prowadził p. Haar.

2-ą lekcję w klasie II-iej p. t. „Die Faustfigur in der deutsch-polnischen Sage“, prowadził p. Broda.

3-ci Referat p. t. „Korelacja z kulturą polską w nauce języka niemieckiego“, wygł. p. Haar.

Opracowano szkic antologii zawierający ustępy dot. kultury polskiej w ramach dotychczasowego programu nauki języka niemieckiego, dla gimnazjów z językiem wykładowym niemieckim.

Dnia 12.VI. b. r. odbyła się konferencja dla germanistów państwowych szkół mniejszościowych, która miała na celu uzgodnienie programów do nauki języka niemieckiego.

Przy metodycznym zespole germanistycznym założono sekcję naukową, którą prowadzi p. Wypler.

Sekcja ma na celu zaznajomienie germanistów z zagadnieniami metodyczno-naukowymi, bibliografją i t. d.

Z ramienia sekcji naukowej odbyto w bieżącym roku szkolnym 2 posiedzenia, na których podano przegląd czasopism i bibliografję polską o Niemczech, jak również dwa referaty wygłoszone w wyżej podanych konferencjach.

W bieżącym roku szkolnym przystąpiłam do urzędzenia pracowni neofilologicznej, która jednak ze względu na brak funduszy znajduje się jeszcze w stadium początkującym.

W związku z pracą w metodycznym zespole germanistycznym przygotowano do druku następujące referaty:

1) Nauczanie gramatyki języka niemieckiego w gimnazjum — p. Nikiel.

2) Ideologia Niemiec współczesnych — p. Wypler.

3) Stosunek jednostki do społeczności państwowej Niemiec współczesnych na tle piśmiennictwa — p. Wypler.

- 4) Korelacja z kulturą polską w nauce języka niemieckiego w gimnazjum z językiem wykładowym niemieckim — p. Haar.  
5) Praca w grupach.

Katowice

Dr. St. Mazurkówna

## GRUPA METODYCZNA JĘZYKA FRANCUSKIEGO W LUBLINIE

Od marca 1934 r. do 10 maja 1935 r. grupa metodyczna nauczycieli języka francuskiego miała cztery konferencje rejonowe i siedem zebrań popołudniowych, które objęły:

*Lekcje przykładowe*

- W 1934 roku
- 1) w klasie VIII-ej czytanie dzienników.
  - 2) w klasie V-ej lektura domowa.
  - 3) w klasie I-ej realizacja nowego programu w I-ym okresie.
- W 1935 roku
- 1) w klasie VII-ej lektura klasowa R. Rolland — *Le jeu de l'amour et de la mort*.
  - 2) w klasie II-ej przejściowej — próby realizacji nowego programu przy dawnych podręcznikach.
  - 3) w klasie I-ej — zakończenie roku szkolnego.

*Referaty*

- W 1934 roku
- 1) Uspółcześnienie lektury w językach obcych w świetle najnowszych opracowań metodycznych.
  - 2) Czytanie pism w klasach starszych.
  - 3) Jak organizuję pracę w klasie I nowego ustroju.
- W 1935 roku — Próby realizacji nowego programu w klasie II-ej w 2-im i 4-ym roku nauçzania i współpraca z nauczycielami geografji i historii.

*Kwestje przedyskutowane, uzgodnione na zebraniach i wprowadzone w życie:*

- 1) Lektura obowiązkowa i dobrowolna w klasach: II, V, VI, VII i VIII.
- 2) Omówienie i wybór nowych podręczników.
- 3) Wystawa prac szkolnych dla zapoznania się z dorobkiem kolegów z Lublina i okręgu.

Eksponaty przysłały szkoły: Państwowe Gimnazjum w Puławach, w Chełmie, w Tomaszowie, w Krasnymstawie i 12 (dwanaście) szkół średnich z Lublina.

Eksponaty: Mapa Francji z podziałem na prowincje, mapy poszczególnych prowincyj, mapy statystyczne, mapa wypraw wojennych Napoleona, plan Paryża, krajobraz Francji, sceny rodzajowe z Bretanji i Normandji, stroje epokowe, typy z kolonij francuskich, rzeźba Rude'a — Marsyljanka, portrety: Franciszka I, Ronsarda, V. Hugo, albumy korespondencji z młodzieżą francuską, teatr marjonetek, ilustracje do nowych podręczników i t. d.

4) 10 maja 1935 roku odbyło się przedstawienie międzyszkolne „Prowincje francuskie“, które miało za zadanie uwydatnienie charakterystycznych cech Francuza i jego zwyczajów w rozmaitych prowincjach na tle krajobrazu, z zachowaniem strojów i „esprit français“.

Przed widownią przesunęło się siedem prowincyj i żywy obraz — kolonie francuskie.

Program złożony był z krótkich urywków, piosenek, inscenizacyj, przeważnie przerobionych w klasie. Każdy obrazek trwał 5—7 minut. Chodziło o to,

by małym nakładem sił i czasu osiągnąć cel wychowawczy i dać estetyczne zadowolenie młodzieży.

W przedstawieniu przyjęły udział: Gimnazjum Państwowe z Cebna i 13 szkół średnich żeńskich i męskich z Lublina.

Dekoracje były zrobione przez uczniów poszczególnych szkół. Wzory strojów wzięto z pocztówek regionalnych, otrzymanych z Francji i z albumu A. T. E. — Goichon — Nos provinces, en images. Przed przedstawieniem odbyły się dwie próby zespołowe na scenie.

Do pracy zespołowej należy zaliczyć też komunikaty i sprawozdania z książek:

Ernest Psichari — Le voyage d'un Centurion.

P. Bourget. — Une laborantine.

Folkierski — Od Chateaubriand'a do Słowackiego.

Paul Cazin — La tapisserie des jours.

André Rousseaux — Ames et visages du XX-e siècle.

M. Clarke i R. Leclerc — L'âme française.

Zreferowany był artykuł R. Müncha z pisma „N. Monatschrift“: „Nowe tory w dydaktyce języków obcych“.

Dnia 10 maja na czwartej konferencji rejonowej odbył się bardzo ciekawy odczyt p. Matton, profesora Institut Français w Warszawie na temat: „L'oeuvre française en Indo-Chine“ z przezrociami.

W. H.

## SPRAWY P. T. N.

### Z KOŁA WARSZAWSKIEGO

Dnia 11 października p. Rolf Italiaander wygłosił w języku niemieckim odczyt p. t. „2000 kilometrów rowerem przez Afrykę Północną“ (osobiste przeżycia z podróży).

Interesujący odczyt młodego podróżnika i autora zgromadził młodzież klas wyższych w obszernej sali II gimnazjum miejskiego. Zarówno treść jak i dobra i przystępna forma odczytu dała uczniom dużo zadowolenia oraz korzyści, tembardziej, iż rzadko mają sposobność słyszeć poza szkołą przemówienie w języku niemieckim.

### SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI PRACY MŁAWSKIEGO KOŁA NEOFILOLOGICZNEGO

w czasie od 28 listopada 1934 r. do 10 czerwca 1935 r.

Koło liczy obecnie 9 członków. Wszyscy interesują się sprawami, związanymi z organizacją i rozwojem języka francuskiego i niemieckiego.

Odbyło się 6 zebrań, na których odczytano i przedyskutowano referaty, przeważnie w związku z klasą I-ą nowego ustroju; porównano trzy nowe podręczniki dla tejże klasy.

Koło sprowadziło film „Podróż po Francji“.

Koło wzięło udział w konferencji rejonowej, dało dwie lekcje pokazowe w klasie I-iej i jeden referat.

Protokóły posiedzeń pokolei pisali członkowie w porządku alfabetycznym.

### WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

#### ZJAZD MIĘDZYNARODOWEJ FEDERACJI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH, W BRUKSELI

W dn. 20 lipca b. r. odbył się Zjazd, który miał za zadanie opracowanie programu Międzynarodowego Kongresu Neofilologów, mającego odbyć się w dn. 3—8 sierpnia 1936 r. w Wiedniu.

Przed południem odbywały się narady publiczne, które zakresliły ogólne wytyczne dla Kongresu, — po popołudniu zebranie Zarządu Federacji, który opracował szczegółowy program oraz regulamin Biura Kongresu i prac przygotowawczych.

Przedstawiciele 11 ugrupowań narodowych (Polska, Węgry i Meksyk nie były oficjalnie reprezentowane) wzięli za podstawę do dyskusji projekt programu przedstawiony przez Zarząd i, po ożywionej dyskusji, ustalone zostały 4 główne grupy zagadnień:

1. Trzy pierwsze lata w nauczaniu języka obcego.
2. Egzaminy maturalne.
3. Pomoce naukowe w nauczaniu języków.
4. Federacja Międzynarodowa jako ośrodek dokształcania i i współpracy wszystkich neofilologów.

Wyraźnie zaznaczyła się tendencja traktowania wszystkich zagadnień na płaszczyźnie praktyki, życia, chęć zerwania z teorią, choćby najcenniejszą, lecz martwą, na rzecz realnego doświadczenia, realnego wyniku.

Szczegółowy program pozwala stwierdzić, że za palące uznano zagadnienie początków nauczania oraz szereg tych spraw, które szczególnie leżą na sercu neofilologowi polskiemu. Oczywiście można było stwierdzić na Zjeździe, że nikt z obecnych nie orjentuje się w zmianach zaszłych w dziedzinie nauczania go w Polsce, że wieść o całej gruntownej przemianie, którą przeżyło nasze szkolnictwo, nie doszła do uszu naszych kolegów zagranicznych.

Z załem należy stwierdzić, że obecność oficjalnego przedstawiciela P. T. N. na Zjeździe byłaby nadała od samego początku pewien prestige udziałowi naszemu w Kongresie, przez zamanifestowanie naszego żywego zainteresowania poruszanymi sprawami. Czas jeszcze nasze wpływy zaznaczyć, nasz udział czynnie zadeklarować.

Niezbędem jest byśmy tak przez jakość jak i ilość nadesłanych referatów na Kongres, przez udział zorganizowany w dyskusjach plenarnych i sekcyjnych, przez liczbę udziałowców — zaznaczyli się jako jedna z najbardziej aktywnych i twórczych grup na Kongresie wiedeńskim. Mamy za sobą parę dobrych lat prób, wysiłków, doświadczeń i nieraz wspaniałych wyników; jesteśmy w tem szczęśliwym położeniu, że własną inicjatywą i twórczością, torujemy drogą nowemu życiu. Jesteśmy pod tym względem uprzywilejowani w stosunku do kolegów z zagranicy i mamy czem się z nimi podzielić, a nawet czem przed nimi poszczycić.

Na Kongresie w Wiedniu polski neofilolog winien wykazać dorobek tych kilku lat polskiej twórczości pedagogicznej i kulturalnej.

Warszawa

H. Nieniewska

Kongres odbędzie się d. 3—8 sierpnia 1936 r. w Wiedniu. Termin zgłaszania referatów — d. 1 grudnia 1935. O szczegóły prosimy zwracać się do sekretariatu generalnego P. T. N. Natolińska 5 (tel. 895-76, między godz. 3—5).

#### KASOWANIE JĘZYKÓW ANGIELSKIEGO I FRANCUSKIEGO

Na terenie kilku kuratorów zaszedł fakt likwidacji języka francuskiego i angielskiego. Jest to objaw b. niepożądany pod każdym względem, o zanikaniu nauki języka francuskiego już pisaliśmy w Neofilologu (Nr. 1). Narazie są to wypadki sporadyczne. Po zebraniu dokładnych danych, oraz zasięgnięciu odpowiednich informacji w Min. W. R. i O. P. napiszemy o tem obszerniej w następnym numerze.



## POMNIK MARSZAŁKA PIŁSUDSKIEGO

„...Zrozumiała także i turalną jest rzeczą, że mieszkańcy całej Polski muszą się podzielić troską o to, jakim będzie pomnik Marszałka w Warszawie i staraniem, aby rozmiarami, pomysłem, wartością jako dzieło sztuki, przy solidarnej pracy rzeźbiarzy, architektów i urbanistów, stał się potężnym symbolem skoncentrowanych w Nim wielkości, to jest wielkości Józefa Piłsudskiego, wielkości Rzeczypospolitej i wielkości naszej Stolicy...“

(Z referatu gen. bryg. Dr. Bolesława Wieniawy-Długoszowskiego, Kierownika Wydziału Wykonawczego Naczelnego Komitetu Uczczenia Pamięci Marszałka Józefa Piłsudskiego, wygłoszonego przy ukonstytuowaniu się Komitetu na Zamku Królewskim w Warszawie w dn. 6 czerwca 1935 r.).

Projekt pomnika Marszałka w Warszawie uzyskał aprobatę wszystkich powołanych do tego czynników i uznany został jako jeden z celów Naczelnego Komitetu Uczczenia Pamięci Marszałka Józefa Piłsudskiego, noszących charakter ogólnonarodowy. Sfinansowanie tego projektu objęte jest zatem ogólną zbiórką pieniędzy, jaką Naczelny Komitet w całym kraju przeprowadza a jednocześnie na mocy uchwały Wydziału Wykonawczego Stołeczny Komitet uprawniony jest do zbierania ofiar odrębnie na konto swoje w P. K. O. Nr. 1414.

## KSIĄŻKI NADESLANE

- M. Friedländer*: Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Kraków 1935. *Jesper- sen*: Growth and Structure of the English Language. B. G. Teubner. Leipzig. „Sprach — Brockhaus“. Bildwörterbuch für Jedermann. *F. A. Broekhaus*. Leipzig. — „Bilder — Duden“ IV. Bibliographisches Institut A. G. Leipzig.
- Michael Philip West and James Gareth Endicott*: *The New Method English Dictionary* explaining the meaning of 24000 items within a vocabulary of 1490 words. With illustrations. Longmans, Green and Co. London, New-York, Toronts, str. VIII + 341.
- How to use the New Method English Dictionary. A Teachers' Handbook. Longmans Green and Co. Lts. London 1935, str. 18.

## ERRATUM

W poprzednim, 2-gim zeszytcie Neofilologa pominięto w artykule dr. Heł- szyńskiego tytuł pracy, podając podtytuł: Kontakt z poetami moderny jako nadpis całości. Tytuł brzmień: Przybyszewski w Niemczech. Również w tekście przeoczono szereg błędów drukarskich.

## OD ADMINISTRACJI

Prosimy usilnie o wpłatę zaległych składek i prenumeraty za r. 1934 i bieżących za r. 1935. Warunkiem regularnego ukazywania się „Neofiloga“ jest regularne uiszczanie składek i prenumeraty. Administracja prosi o zawiadamianie w razie zmiany adresu.

---

Redaktor odpowiedzialny: *J. Kotudzka*.

W NAJBLIŻSZYCH DNIACH (OKOŁO 10 - 12 LISTOPADA)

WYJDZIE Z DRUKU

# SŁOWNIK NIEMIECKO-POLSKI

PROF. PAWŁA KALINY

z wymową fonetyczną oraz skrótem gramatyki, opracowany gruntownie podług najnowszych źródeł leksykograficznych, z uwzględnieniem w szerokich ramach najnowszych wyrazów i terminów z różnych dziedzin nauki, handlu i przemysłu, bankowości, automobilizmu, lotnictwa, radja, elektryczności, kinematografji, sportu, żeglugi, polityki i t. d.

Objętość słownika 700 stron, zawierających około 50.000 słów.

Cena w oprawie płóciennej zł. 7. brosz. zł. 6.

## Zużycie cen słownika francusko-polskiego i polsko-francuskiego tegoż autora!

Firmy zagraniczne, które zalewają nasz rynek księgarski swojemi przez starzałemi słownikami, obniżyły w ostatnich czasach cenę tychże, chcąc w ten sposób wyrugować na polskim rynku słowniki wydane w kraju, drukowane w polskiej tłoczni na polskim papierze i oprawione w polskiej introligatorni.

Wobec tego postanowiłem również obniżyć ceny swoich słowników francusko-polskich i polsko-francuskich, a mianowicie:

Cena słownika francusko-polskiego w oprawie płóciennej	zł. 7 (dawniej 9)
„ „ polsko-francuskiego „ „ „	7 ( „ 8)
„ „ francusko-polskiego i polsko-francuskiego	„ „ „
w oprawie płóciennej . . . . .	„ 12 ( „ 14)

## Sprzedaż na raty po cenie niższej.

Szkoły, które zakupią większą ilość egzemplarzy moich słowników, korzystają z następujących ulg:

Cena słownika francusko-polskiego lub niemiecko-polskiego . . .	zł. 6.-
w trzech ratach miesięcznych . . . . .	po „ 2.-
Cena słownika polsko-francuskiego . . . . .	„ 6.-
Cena „ francusko-polskiego i polsko-francuskiego . . . . .	„ 10.-
w czterech ratach miesięcznych . . . . .	po „ 2.50

Zwracam się z gorącą prośbą do PP. Koleżanek i Kolegów, aby zechcieli łaskawie popierać słowniki, wydane przez byłego nauczyciela języków obcych, za pieniądze ciężko zarobione lekiami.

Do pomocy skutecznej propagandy w szkołach oraz wśród Kolegów-wykładowców języków obcych, poszukuję we wszystkich miastach polskich, ruchliwych i ustosunkowanych osób, które za odpowiednim wynagrodzeniem, podjęłyby się prowadzenia propagandy oraz sprzedaży moich słowników.

Osoby te zechcą się zwrócić do mnie pod adresem:

**P A W E Ł K A L I N A**

WARSZAWA, UL. 6-GO SIERPNIA 11, TELEFON 9.27-21

SZCZEGÓŁOWY PROGRAM ZJAZDU „FEDERATION INTERNATIONALE  
DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES“ W WIEDNIU

w dn. 3—8 sierpnia 1936 r.

A. Pierwsze 3 lata nauczania języków obcych.

1. Podstawy psychologiczne nauczania dzieci od lat 10—14. 2. Postępy fonetyki naukowej. 3. Jak uczyć fonetyki (Czy kurs przygotowawczy, dłuższy lub krótszy, czy włączyć fonetykę do nauki właściwej j. o?). 4. Cel nauczania i praktyka trzech pierwszych lat.

B. Klasy wyższe.

1. Egzamin maturalny piśm. (Opowiadanie? Tłumaczenie? Wolny temat? Egzamin ustny).

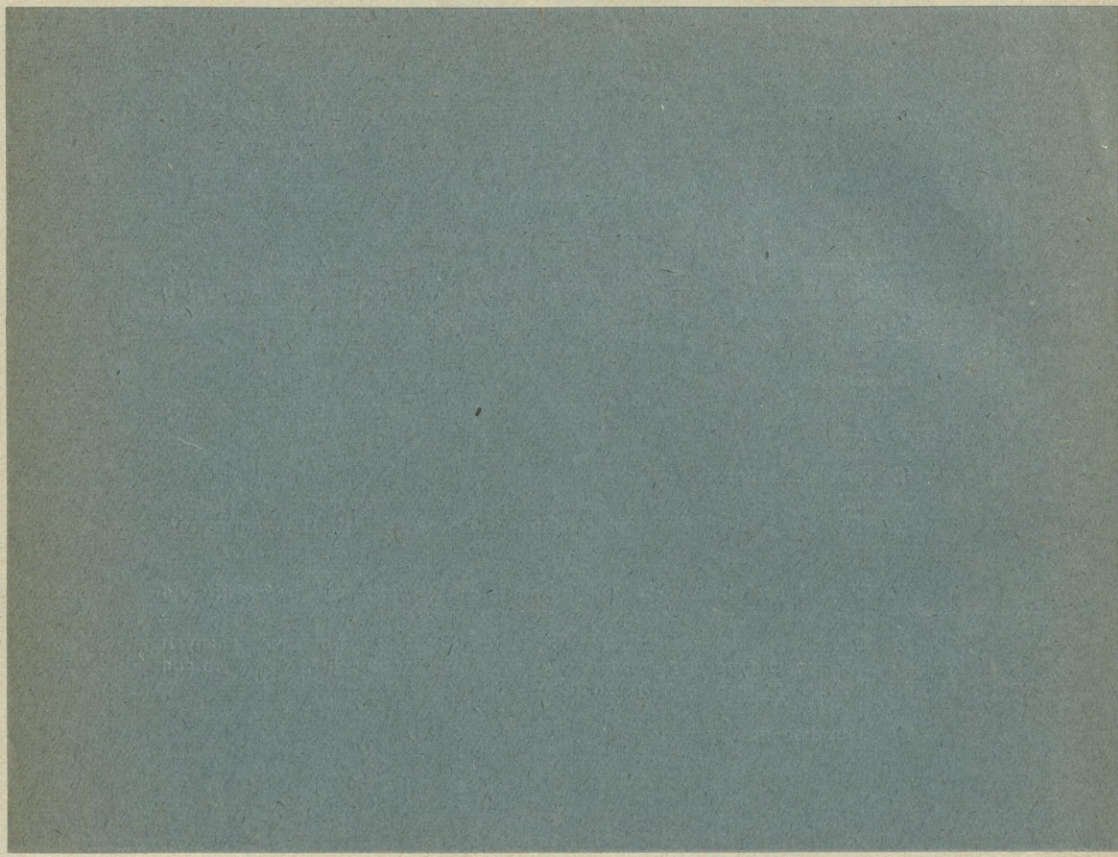
C. Pomoce naukowe.

1. Środki wzrokowe (podczas Kongresu zostanie zorganizowana wystawa. 2. Fonograf i jego metody. 3. Radjo. 4. Kino dźwiękowe i teatr (Doświadczenia. Porównania).

D. W jaki sposób „Fédération Internationale“ może się przyczynić do kształcenia i doskonalenia się nauczycieli języków obcych.

1. „Centre de documentation“. 2. Stosunki między kolegami różnych krajów. 3. Regularne porozumiewanie się. 4. Kursy wakacyjne. 5. Wymiana uczniów. Korespondencja międzynarodowa.

E. Wymiana nauczycieli.





ZANIM ZDECYDUJECIE SIĘ NA KUPNO PIECA PRZEKONAJCIE SIĘ O  
ZALETACH OSZCZĘDNOŚCI - BEZPIECZEŃSTWA -  
CZYSTOŚCI - PRECYZYJNEM WYKONANIU -  
DOGODNYCH WARUNKACH

**PIECÓW AMERYKAŃSKICH**  
**„AMERICAN HEATING”**  
WARSZAWA, OSSOLIŃSKICH 6, TELEFON 645-29

# MARCHOŁT

KWARTALNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM KULTURY I LITERATURY  
WYCHODZI W WARSZAWIE - POD REDAKCJĄ

ARTURA GÓRSKIEGO i STEFANA KOŁACZKOWSKIEGO

W październiku b. r. pismo rozpoczęło 2 rok istnienia

REDAKCJA I ADMINISTRACJA:

**Warszawa, Pałac Staszica. Telefon 2-00-80**

Prenumeratę należy wpłacać do P. K. O. na konto  
Instytutu Popierania Polskiej Twórczości Literackiej  
Nr. 3460

Prenumerata roczna 8 zł. — Cena zeszytu 3 zł.

Prenumeratorki „Marchołta” mają prawo do 40% zniżki przy nabywaniu  
wszystkich dotychczasowych wydawnictw Instytutu Literackiego (zniżek  
udziela tylko biuro Instytutu)

INSTYTUT WYDAWNICZY I KARTOGRAFICZNY

# KSIAŻNICA-ATLAS S. A.

LWÓW, CZARNIECKIEGO 12

WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59

TEL. 298-50.

TEL. 583-88.

Poleca jako lekturę szkolną:

1. BIBLIOTEKAZKA ANCIELSKA. ZI.	3. BIBLIOTEKAZKA NIEMIECKA ZI
T. 1. <i>Wells H.</i> - The Country of the Blind and other Stories . . . . . 2.40	T. 40. <i>Hebbel</i> - Agnes Bernauer . . . . . 2.40
T. 2. <i>Burnett F.</i> - Little Lord Fauntleroy . . . . . 4.80	T. 41. <i>Ponten</i> - Der Meister . . . . . 2.40
T. 3. <i>Wilde O.</i> - The Happy Prince . . . . . 0.65	T. 42. <i>Durian</i> - Kai aus der Kiste . . . . . 1.-
T. 4. <i>Wilde O.</i> - The Nightingale and the Rose . . . . . 0.50	T. 43. <i>Italiaander</i> - So lernte ich segelfliegen . . . . . 1.10
T. 5. <i>Shaw B.</i> - The dark Lady of the Sonnets . . . . . -	T. 44. <i>Tetzner</i> - Der Fussball . . . . . 0.55
2. BIBLIOTEKAZKA FRANCUSKA	T. 45. <i>Kästner</i> - Emil und die Detektive . . . . . 1.-
T. 1. <i>Daudet</i> - La chèvre de M. Seguin . . . . . 0.45	T. 47. <i>Kästner</i> - Pünktchen und Anton . . . . . -
T. 2. <i>Daudet</i> - L'enfant espion. La dernière classe . . . . . 0.55	T. 48. <i>Salten</i> - Bambi . . . . . -
T. 3. <i>France A.</i> - Pages choisies . . . . . 0.70	T. 49. <i>Schnitzler</i> - Der blinde Ceronino . . . . . 0.65
T. 4. <i>Vildrac Ch.</i> - Découvertes . . . . . 0.40	T. 50. <i>Tetzner</i> - Hans Urians Weltreise . . . . . -
T. 5. <i>Cazin P.</i> - Décadi ou la pieuse enfance . . . . . 0.55	T. 51. <i>Speyer</i> - Der Kampf der Tertia . . . . . -
T. 6. <i>Maupassant</i> - Contes choisis . . . . . 0.80	T. 52. <i>Storm</i> - Immensee . . . . . 0.80
T. 7. <i>Romains</i> - Les humbles . . . . . -	T. 53. <i>Schönherr</i> - Erzählungen . . . . . -
T. 8. <i>Farce de Pāvocat Pathelin</i> . . . . . -	T. 54. <i>Müller</i> - Partenkirchen - Schulgeschichten . . . . . -
	T. 55. <i>Deutsche Balladen und andere Gedichte</i> . . . . . -

Nieodzowna pomoc dla korzystania z lektury niemieckiej

*J. Chmaj i K. Zagajewski*

10.000 słówek niemiecko-polskich

(słowniczek szkolny)

Cena zł. 3.30

ŻĄDAĆ W KAŻDEJ KSIĘGARNI