

88  
1938 1-4  
016995

ROK IX

STYCZEŃ-MARZEC 1938

ZESZYT 1

016995

1938

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA  
NEOFILOLOGICZNEGO



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



016995

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.

Redaktor odpowiedzialny: JADWIGA KOŁUDZKA

---

### T R E Ś Ć:

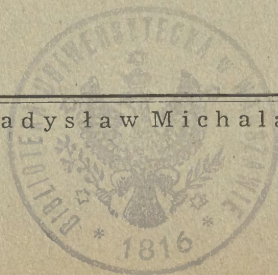
ANDRZEJ TRETIAK: Socjologiczne podstawy rozwoju dramatu angielskiego XX w. 1—26. — BERNARD MASSEY: Siódma światowa konferencja N. E. F. 27—39. — Z praktyki dla praktyki. M. FRIEDLANDER: Uwagi o lekturze niemieckiej w liceum 39—42. — A. GOLDWASSER: „Proverbes du jour” 43. — Sprawozdania z książek. Dr. W. GOTTLIEB — Dr. K. ZAGAJEWSKI: Heinz wird Kaufmann (R. Wex) 44—46. — W. DEWITZOWA i P. ŻÓŁTKOWSKA: Wir lernen deutsch (J. Sandel) 46—48. — B. KIELSKI: Leçons de français (J. Brablec) 49—50. — ALFRED DE VIGNY: Laurette ou le cachet rouge. — Contes et légendes de France (J. Kołodzka) 50. — SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM: angielskich (I. Pełowska) 51—53, — francuskich (F. Jungman) 53—54, — niemieckich (J. Piprek) 54—57. — PRZEGLĄD CZASOPISM 57—58. BIBLIOGRAFIA 58—59. — SPRAWY P. T. N. 59—60. — OGNISKA METODYCZNE. — RACHUNEK DZIAŁALNOŚCI ZA CZAS OD 1. I. 1937 DO 31. XII. 1937.

### SOMMAIRE:

A. TRETIAK: Les bases sociologiques du développement du drame anglais au XX siècle. B. MASSEY: La septième conférence mondiale de N. E. F. — Essais et expériences. Compte rendu des livres. A travers les revues. Bibliographie. Bulletin de la Société polonaise de Neophilologues. Foyers méthodiques.

---

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michałaki Sp., Nowy Świat 59



# NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOGICZNEGO

R O K VIII

STYCZEŃ — MARZEC 1938

ZESZYT 1

## SOCJOLOGICZNE PODSTAWY ROZWOJU DRAMATU ANGIELSKIEGO XX W.

### I. Główne typy dróg rozwoju.

Odległość, jaka dzieli — ilościowo i jakościowo — dramatyczną twórczość angielską ostatniego pokolenia od tejże twórczości XIX w. jest tak wielka, iż odrazu nasuwa się myśl, że dokonanie się tego procesu, przebycie tej dalekiej drogi, zostało umożliwione jedynie przez wysiłek całego społeczeństwa. I tak jest w istocie. Rozwój dramatu angielskiego w XX w. może służyć niemal jako szkolny przykład na współdziałanie warunków zewnętrznych, zbiorowych, społecznych, i literatury, jako wytworu jednostek, wzgl. małych tylko grup. Nie będę się tu zajmował literaturą dramatyczną; przyjmuję za rzecz daną, że 1) jest ona bogata w liczbę autorów (ilość poważnych autorów dramatycznych XX w. można określić śmiało na 70), że 2) jest zarazem bogata w duże nazwiska (wymieniam tylko 10: Shaw, Synge, Barrie, Granville-Barker, Galsworthy, Masefield, Dunsany, Coward, O'Casey, Priestley), że 3) jest bogata również w różne gatunki, choć w związku z ogólnym nastrojem epoki dadzą się te gatunki sprowadzić do dwóch głównych typów, do sztuki z tezą o charakterze realistycznym, z dużą domieszką humoru i do sztuki o podłożu fantastycznym, nierealnym, jednak odgrywającej się w świecie rzeczywistości. Jest to odbicie dwóch głównych prądów pierwszego pokolenia XX w., zagadnienia społecznego układu w najszerszym tego słowa znaczeniu i zagadnienia podświadomości (psychoanalizy z jej wszystkimi wariantami). Przyjmuję zatem fakt istnienia bogatej literatury dramatycznej i zajmuję się tylko przedstawieniem ułatwień i sposobności społecznych, przy pomocy których doszła ona do wysokiego stopnia rozwoju.

Dadzą się one ująć w sześć typów: 1) prąd popierania tea-

tru; 2) prąd amatorsko-aktorski; 3) prąd nowatorstwa w dramaturgii; 4) prąd zawodowy aktorski; 5) prąd odrodzenia narodowego w obrębie plemienności celtyckich; 6) dążenia kulturalno-oświatowe. Naturalnie, typy te zachodzą na siebie nawzajem. Klasycznym przykładem jest tu zjawisko t. zw. *matinée*. Są to przedstawienia popołudniowe, wprowadzone jeszcze w r. 1871 przez J. Hollingsheada jako przedstawienia trup aktorskich, odnajmujących od niezwiązanego z nimi przedsiębiorcy teatralnego salę na sporadyczne przedstawienia. Z biegiem czasu ta instytucja przedstawień popołudniowych, z początku tylko sobotnich, stała się sposobnością dla: 1) nieznanymi młodych trup aktorskich, które nie mogły się zdobyć na prowadzenie pełnego własnego teatru; 2) nieznanymi młodych autorów, którzy nie mogli się dostać do repertuaru wielkich teatrów; 3) dla obrony *copyrightu*, gdyż dopiero ustawa z r. 1911 usunęła *usus*, że sztuka angielska, grana poza granicami Anglii, a więc np. w Stanach Zjednoczonych, kolonii którejś lub nawet w przekładzie na kontynencie, traciła prawo ochrony autorskiej w kraju i mogła być grana w Anglii bez pozwolenia autora; 4) dla klubów teatralnych, które dając na *matinée* sztukę dla zaproszonych gości, omijały cenzora. Dzisiaj *matinée*s stały się normalną częścią pracy danego teatru. Wobec zakazu przedstawień teatralnych publicznych w niedzielę (zakaz nie obejmuje teatrów „prywatnych” i kinoteatrów od godz. 6 wieczorem), dyrekcje teatrów nagradzają sobie ewentualne straty finansowe przez dwa przedstawienia popołudniowe, z których jedno przypada zwykle w sobotę, drugie na inny dzień tygodnia. Porównanie rozkładu 8 przedstawień tygodniowych w Anglii z rozkładem tyłuż przedstawień w tygodniu u nas, wskazuje wyraźnie na bogactwo Anglii — tylko bardzo zamożne społeczeństwo może sobie pozwolić na dwa przedstawienia popołudniowe i to poza oficjalnym dniem odpoczynku.

## II „Kluby widzów” (1884) i stosunki teatralne przed r. 1884.

Najwcześniejszą datą, związaną z socjologicznymi warunkami rozwoju nowoczesnego teatru, jest rok 1884, w którym powstaje pierwszy klub popierania teatru. Jest to londyński *The Playgoers' Club*. Zakres działania „klubu widzów teatralnych” nie jest naturalnie wielki, ale już sam fakt istnienia grupy ludzi, która uważa za swój obowiązek chodzenie do teatru i dyskusje nad sztukami, podnosi powagę teatrów, zmusza jej kierowników do większych wysiłków wobec szerokiego już gro-

na kompetentnych widzów i zachęca do podnoszenia wartości repertuaru. Za przykładem Londynu, gdzie z natury rzeczy klub taki ma raczej symboliczny charakter życzliwego stosunku społeczeństwa do teatru, charakter wyrazu nadziei, pokładanych w sztuce narodowej, powstają kluby o tej samej nazwie po miastach prowincjonalnych, gdzie zadanie ich jest ważniejsze. Są one bowiem tutaj istotnymi organizacyjnymi placówkami, przede wszystkim pośrednicząc w sprowadzaniu zespołów, przynosząc z sobą nową sztukę aktorską i nową treść dramatyczną. W r. 1912 kluby te łączą się dla ułatwienia pracy w *The British Playgoers' Federation*, pod pierwszą prezesurą zasłużonego pioniera na polu życia teatralnego w Anglii, J. T. Greina.

Na powstanie tego klubu była przygotowana poniekąd atmosfera przez publiczne dyskusje, spowodowane odwiedzinami *La Comédie Française* w stolicy Anglii. Z obłożonego Paryża artyści, pozbawieni swego budynku, przemienionego na lazaret, pozbawieni możliwości zarobkowania, wyjechali na gościnne występy do Londynu w r. 1871, gdzie wzbudzili zachwyt swoją grą i wywołali publiczną dyskusję nad zagadnieniem teatru, wspieranego przez państwo, jako opiekuna kultury narodowej. Państwo bowiem nie interesowało się tu wcale teatrem. Królowa Wiktorja nie była zwolenniczką teatru, a rząd wogóle do spraw kultury odnosił się niechętnie w tym znaczeniu, że uważał ją wyłącznie za teren prywatnej inicjatywy. Co więcej, względnie do niedawna państwowa ingerencja utrudniała rozwój teatru. Przecież do r. 1843 istniały tylko dwa teatry, i to w Londynie, które miały prawo nazywać się teatrami; było to „uprzywilejowane” *The Drury Lane Theatre* i *The Covent Garden Theatre*. Wszystkie inne były *de nomine* tylko miejscami rozrywkowymi, gdzie pierwszą rzeczą były napoje, ciastka, owoce, a sztuka była dodatkiem, lub też gdzie wolno było dawać tylko „burletty”, sztuki z tańcami i śpiewkami. W rzeczywistości obchodzono ten zakaz; oto np. sprzedawano nie miejsca w teatrze, w którym nie było żadnej kawiarni, tylko w sklepie, leżącym po drugiej stronie ulicy, a będącym kasą teatru, kupowało się za drogie pieniądze torebkę cukierków, do czego był dołączony bilet, — lub też chcąc bez przeszkody wystawiać *Shakespeare’a*, dodawano jedną lub dwie piosenki w którejś z kobiecych ról, przez co dramat szekspirowski podpadał pod kategorię „burletty”, tak, iż nie groziła wtedy interwencja poli-

cji, mogąca spowodować zamknięcie teatru. Taki stan rzeczy trwał cały wiek, od kiedy Robert Walpole, w obronie swego dyktatorskiego stanowiska, zamknął w r. 1737 wszystkie teatry, z wyjątkiem owych dwóch wymienionych wyżej, postępując się zwyczajną prowokacją; według wszelkiego prawdopodobieństwa jest on współautorem sztuki, wysmiewającej go ordynarnie i napastliwie, której pojawienie się (umyślne) na deskach teatru stało się dlań pretekstem do wydania aktu, tak głęboko krzywdzącego dramatyczną kulturę angielską.

Kiedy w r. 1843 teatr, jako instytucja, uzyskał swobodę ruchów, znalazł się odrazu w warunkach nieodpowiednich dla rozwoju prawdziwej kultury dramatycznej. Anglia wkraczała w okres wielkiej i nagłej prosperity, w okres ogromnej ilości nuworiszów, którzy przede wszystkim zawładnęli ośrodkiem kultury rozrywkowej, a że jak wspomniałem, ani dwór, ani rząd nie zwracał uwagi na teatr, poszedł on w stronę najmniejszego oporu i dawał przede wszystkim repertuar „spektaklowy”, tym więcej, że taką tradycję pozostawiły w smutnym spadku owe dwa „uprzywilejowane” teatry, rozporządzające gmachami na ogromną ilość widzów. Repertuar poważniejszy, wobec braku dramatycznej tradycji twórczej, która nie mogła się przecież rozwijać w skrępowaniach ustawy walpole’owskiej, składał się teraz, jak i przed r. 1843, z przeróbek powieści angielskich, z melodramatów, z przeróbek fars francuskich z dziwacznym przenoszeniem ich milieu na stosunki angielskie, z wykrawaniem jaskrawszych dowcipów, a z dodawaniem komicznych efekciarskich monologów (g a g s). Dopiero prawie po upływie pokolenia pojawia się oryginalny talent Toma Robertsona; *Society* (1865) i sławna *Castle* (1867) mają w sobie coś z ibsenowskiego realizmu w wyborze tematów — wczesna śmierć dramaturga (1874) przerwała niemal w zarodku tę pierwszą reformę angielskiego teatru.

Ale sztuki Robertsona zrobiły swoje. Na przygotowany już nieco grunt padła właśnie wizyta „Komedii Francuskiej” w roku 1871; to też przy następnej jej wizycie, w r. 1879, już z wielką aktorką Sarą Bernhard i dyktatorskim krytykiem teatralnym, F. Sarcey’em, który otworzył sezon „francuski” przemową o znaczeniu „Komedii”, obudził się żywy niepokój w społeczeństwie angielskim w sprawie teatru. W związku z tą drugą wizytą powraca myśl „Teatru narodowego”, którą teraz podejmuje Wiliam Archer, niestrudzony pracownik na gruncie krytyki teatralnej i propagandy teatru, jako nieodzownej części

kultury narodowej, także propagandy nowej realistycznej sztuki, jako potrzeby narodowego sumienia. Książka Archera o współczesnej twórczości dramatycznej w Anglii (1882), wykazująca jej niski stan, była też prawdopodobnie jedną z sił, które wywołały powstanie The Playgoers' Club. Inicjatywa wyszła, jak zawsze w Anglii, ze szczupłego grona osób prywatnych i przyjęła formę obowiązującego wtedy typu spółzycia towarzyskiego: klubu.

### III. Kluby amatorskie.

Równocześnie z tym prądem popierania teatru zaczyna się odnawiać dawniejsze zamiłowanie do teatru amatorskiego. Theatricals, jak się to technicznie w Anglii nazywa, są zasadniczym momentem w rozrywkach angielskich. Szkoły, jeszcze w średniowieczu, urządzają przedstawienia; żywo rozwija się teatr szkolny w okresie Odrodzenia; dwór Jakóba I i Karola I interesuje się „maskami”, w których biorą udział dworzanie i damy dworskie, pierwsze kobiety na scenie angielskiej, oczywiście, jeszcze prywatnej. W czasie zamknięcia teatrów w okresie rewolucji Cromwellowskiej sztuka dramatyczna trwa w utajonej formie przedstawień prywatnych. Ku końcowi XVIII w. szkoły urządzają doroczne popisy dramatyczne. Powieści z okresu romantycznego i zapiski z tych czasów wspominają stale teatryki amatorskie, przyczym pewną odmianę stanowią dramatyzowane szarady. Nieco później Dickens tworzy rodzaj własnej amatorskiej trupy. Ku końcowi zaś wieku XIX ożywienie teatru szkolnego wzrasta wybitnie. Przed kilku laty ogądaliśmy w Warszawie trupę chłopców ze szkoły internatowej w Cheltenham — praca dwóch pokoleń pozwoliła na występy nawet poza granicami kraju.

Obok szkół średnich uniwersytety. W chwili, gdy jeszcze wciąż tylko dwa stare uniwersytety prowadzą angielską kulturę, Cambridge stwarza The Academic Dramatic Club, który, choć założony w 1855, dopiero w 1866 wykazuje bardziej ożywioną działalność, grając dramaty i poważniejsze komedie — członkiem tego klubu był późniejszy Edward VII. Ważniejszą rolę odegrało towarzystwo amatorskie w Oxfordzie, założone właśnie w r. 1885 (The Oxford University Dramatic Society). Kształciło ono zamiłowanie do wyższej sztuki, choć nie mogło mieć wpływu na rozwój twórczości literackiej, wobec tego, że repertuar był wyłącznie ograniczony do Shakespeare'a i tragedii greckich; dopiero po

wojnie władze uniwersyteckie dopuściły do repertuaru nowych autorów, tak np. „Dynaści” Hardy’ego i „Pretendenci” Ibsena doczekali się tutaj swych angielskich premier. Władze nie pozwalały też brać udziału w przedstawieniach zawodowym aktorom, lecz tylko lady-amateurs, co znów było konieczne ze względu na zakaz grania ról żeńskich przez studentów. Jeżeli chodzi o Cambridge, to w r. 1907 powstało dobrze działające The Marlowe Drama Society, z repertuarem elżbietańskim (współcześni Shakespeare’a). W innych uniwersytetach są też rozmaite kluby amatorskie.

Naturalnie, proces ten nie ograniczył się do uniwersytetów; w tymże samym roku 1885 powstają w Londynie i gdzieindziej pierwsze kluby amatorów. Już w r. 1891 związują się w The National Operatic and Dramatic Association, stanowiącą rodzaj centrali informacyjnej. W roku 1905 przekształcają się w The Amateur Players’ Association, która stara się przede wszystkim o bibliotekę tekstów i pomoc w pisaniu tekstów, a po wojnie, która w dziwny sposób wzmocniła związek społeczeństwa ze sztuką dramatyczną, stwarzają na miejsce dawniejszych instytucji imponującą rozmiarami The British Drama League, pod kierunkiem znanego teatrologa, Geoffreya Whitwortha. Liczy ona już przeszło 1600 członków - stowarzyszeń i kieruje całym ruchem teatralnym amatorskim miejskiej prowincji. „Liga” (charakterystyczna nazwa powojenna): 1) zakłada stowarzyszenia amatorskie; 2) wysyła reżyserów (angielski termin: producer, amerykański: director); 3) urządza konkursy gry dla członków; 4) propaguje ideę teatralną przez wykłady, konferencje i wystawy; (oglądałem taką wystawę w r. 1926, gdzie były ciekawe pomysły dekoracyjne z wszystkich krajów, również z Polski, niestety, z nieprawdopodobnymi błędami w nazwiskach i tytułach — w pewnych godzinach były też wykłady na salach wystawowych); 5) wypożycza rękopisy sztuk; 6) pomaga w pracy autorskiej przez prywatną krytykę rękopisów; 7) prowadzi własne pismo; 8) posiada własny sklep kostiumów i rekwizytów; 9) rozporządza dużą biblioteką teatrologiczną, której początek dała w r. 1920 znana działaczka na polu kultury teatralnej Miss F. A. E. Horniman; do wzbogacenia biblioteki przyczyniły się wiele zasiłki z fundacji Carnegiego. The British Drama League należy zaliczyć także do prądu kulturalno - oświatowego; w porozumieniu z ministerstwem oświaty (The Board of Educa-



tion) działa ona propagandowo w seminariach nauczycielskich (Training Colleges) utrzymywanych przez państwo i pomaga w urządzaniu wielkich widowisk historycznych, z których najważniejsze jest wielkie widowisko wojskowe w Aldershot, związane z dorocznym przeglądem wojska t. zw. Aldershot Tattoo.

#### IV. Potrzeba nowych układów w świecie stosunków teatralnych.

Jest rzeczą oczywistą, że kluby amatorskie, których członkowie rekrutują się z rozmaitych warst i środowisk, przyczyniły się walenie do rozwoju potrzeby teatru jako rozrywki kulturalnej, jak to stwierdza wybitny krytyk teatralny z poczytnej gazety tygodniowej *The Sunday Times*, James Agate w książeczce „The Short View of the English Stage” (1924). Jest również zrozumiałe, jak to zaznacza ten sam krytyk, iż wartość artystyczna tych przedstawień jest niewielka. Niemniej jednak z pośród tych klubów wyrosło kilka zespołów, które włączyły się z poważnym dorobkiem w prąd, określony przezemnie jako „nowatorski”. W przeciwieństwie do dwóch poprzednich momentów (kluby widzów i kluby amatorskie) będących niejako podświadomymi wyrazami dążenia ogólnego do wzmożenia kultury poprzez teatr, jest prąd nowatorski świadomym swego celu wysiłkiem. Oczywiście jestto praca skomplikowana, wykonywana na różnych polach, ale scentralizowana w pojęciu teatru. Nowatorstwo obejmuje zarówno treść sztuk dramatycznych tj. gatunek przedstawionych problemów, jak i typ dialogu dramatycznego, jak dalej i sposób gry i reżyserii i dekoracji, które muszą się do tego nowego dialogu i tej nowej treści przystosować, jak wreszcie i samą technikę kierownictwa przedsiębiorstwa teatralnego, które nietylko ma być rozrywką, ale częścią wychowawczego systemu społecznego. Naturalnie, używając słowa „wychowawczy”, nie mam na myśli dydaktyzmu, ale tę istotną funkcję kultury, która leży w umiejętnym, stałym rozszerzaniu i wzbogacaniu życia duchowego jednostki, życia niemającego przecież żadnej definitywnej granicy swego zasięgu. Obraz pracy nowatorskiej komplikuje się jeszcze o tyle, że równocześnie działają w niej dwa wewnętrzne prądy: realistyczny, który począł się pod wpływem Ibsena i idealistyczny, przyjęty z programu paryskiego *Le Théâtre de l’Oeuvre*, prowadzonego przez Lugné-Poe, będącego dalszym ciągiem krótkotrwałego *Le Théâtre d’Art* (P. Fort)

i antytezą realistycznego Le Théâtre Libre Antoine'a.

Prąd nowatorski można z punktu socjologicznego określić jako usiłowanie oderwania się od następującego *circulus vitiosus*: publiczność psuje teatr, a teatr psuje publiczność. Publiczność, w danej chwili niewykształcona, żąda sztuk o niskim poziomie, a przedsiębiorcy zmuszeni dla osiągnięcia dobrych rezultatów finansowych dawać sztuki o niewysokim poziomie, nie są w możności tak wykształcić swych widzów aby żądali sztuk lepszych. Stosunki, jakie w owym czasie powstały, były wynikiem specyficznych warunków angielskiego życia. Z jednej strony głównymi klientami teatrów były szerokie warstwy średniego mieszczaństwa, które względnie świeżo wzbogacone, pozbawione były smaku literackiego, tym więcej, że ich niedawna jeszcze przynależność do purytanizmu pozbawiła ich bliższego kontaktu z teatrem. Z drugiej strony przedsiębiorstwa teatralne były obciążone dużymi kosztami, niezwiązanymi bezpośrednio z działalnością artystyczną, lecz z eksploatacją budynku. W Anglii grunty w miastach należą do wielkich właścicieli, którzy ich nie sprzedają, lecz wydzierżawiają przedsiębiorcom budowlanym (na ogół na 99 lat, obecnie pod budowlę monumentalne na 999 lat, co praktycznie równa się sprzedaży z obciążeniem hipotecznym) — po upływie terminu wszystko, co jest na danym gruncie staje się własnością właściciela gruntu). Ci przedsiębiorcy budują, jeżeli punkt jest odpowiedni, wśród innych obiektów także budynek, mogący się nadać na teatr. Ale taki przedsiębiorca nie prowadzi sam teatru, lecz tylko jako *t. zw.* *l e s s o r* wydzierżawia swój budynek innemu kapitaliście chcącemu umieścić swój kapitał w „przemysle” teatralnym. Ci podnajemcy (*l e s s e e*) bywali czasem nawet niepiśmiennymi osobnikami, zwłaszcza w okresie tuż po W. Wojnie, rekrutując się przeważnie ze wzbogaconych dostawców, to też nie oni prowadzą teatry, ale wybierają sobie *m a n a g e r a*, dyrektora, który organizuje trupę i jest bardzo często reżyserem; w wyborze jednak sztuk, w doborze dekoracji *m a n a g e r* zależny jest oczywiście od *l e s s e e*, który ma też licencję na teatr publiczny. Jeżeli sobie uprzytomnimy, że z poza osób, związanych ze sztuką (dyrektor, aktorzy, reżyser, dekorator, obsługa techniczna, no i autor także), jeszcze ciągnąć musi z niej zyski właściciel gruntu, właściciel budynku i właściciel licencji, z tą sztuką niezwiązani niczym innym, jak tylko chęcią zdobycia jak największego procentu od włożonego kapitału, to zrozumiemy, że sztuki, któreby mogły zapewnić zwrot

tych olbrzymich kosztów produkcji, muszą apelować do gustu najszerszej publiczności. Tylko wielka ilość przedstawień, dawanych w nieprzerwanym ciągu (*long runs*) może dać odpowiedni rezultat finansowy, że zaś teatry są naogół obszerne, ilość widzów takich „*long runs*” idzie w setki tysięcy. To też rekordy uzyskują takie farsy jak *A Little Bit of Fluff* (1,241 przedstawień) lub widowiska jak *Chu - Chin - Chow* (2,238 przedstawień z rządu w r. 1916 i nast.). Ubocznym, ale bardzo złym skutkiem owych ciągów trwających czasem po dwa lata i dłużej, jest także zanik talentów aktorskich; zespół bowiem grający jedną sztukę, mimowoli się mechanizuje i osłabia swe zdolności twórcze, zużywa się przez nadmiar pracy, podczas gdy młodzi adepci nie znajdują dla siebie sceny dla praktyki.

#### V. Cenzura teatralna.

A był jeszcze jeden wzgląd, który kazał tym usilniej szukać zapobieżenia panowania komercyjnego teatru. Była nim cenzura, której ślepo podległym musiało być przedsiębiorstwo, nie mogące ryzykować strat finansowych. Cenzura zjawiała się niemal przypadkowo jako szczegół życia społecznego. Odnosząca się bowiem do kontroli państwowej klauzula w *The Theatre Act* z r. 1843 miała właśnie za zadanie ochronę teatru przed zbyt daleką ingerencją państwa. Niestety była ona nie jasno sformułowana. Lord Podkomorzy (Lord Chamberlain — urzędnik dworski o charakterze mistrza protokołu, któremu powierzone są sprawy kulturalne), ma prawo „zakazać grania całej sztuki lub jej części, jeżeli będzie zdania, że należy tak uczynić dla zachowania dobrych obyczajów, przyzwoitości lub spokoju publicznego”. Oczywiście nie można tu postawić żadnych ścisłych kryteriów i tylko jedna da się napewno ustalić okoliczność, iż wszelka nowatorska treść może się temu oficjalnemu przedstawicielowi publicznej opinii wydać niezgodną z obowiązującymi obyczajami to zn. z obowiązującymi w danej chwili konwencjami, i stąd grożącą pewnym wzburzeniem. Do r. 1886 wszystko szło gładko. Wyznaczony przez Lorda Podkomorzego „*reader of Plays*” pracował — czytając sztuki za opłatą 1—2 gwinei zależnie od ilości aktów (do 2 i ponad 2) — bez żadnych nieporozumień z opinią krytyczną i artystyczną. W tym jednak roku pierwsze niepokoje wypowiada W. Archer, który niedługo stanie się heroldem nowej ibsenowskiej sztuki i będzie widział możliwość odrodzenia teatru angielskiego tylko w ścisłym kontakcie z prądem realistycznym. W tym roku także zakaz wystawienia publicznego tragedii Shelleya *The Cenci*, wywołuje żywą

dyskusję o charakterze uświadamiającym społeczeństwo o niebezpieczeństwie cenzury. Na tle wprowadzania sztuk Ibsena na sceny angielskie walka ta przybiera coraz ostrzejsze formy. Cenzor nie tylko nie dopuszcza „Upiórów Ibsena (r. 1891), ale i sztuk, pisanych pod wpływem dramaturga norweskiego. A więc nie wolno grać między innymi: *Shawa Mrs. Warren's Profession*, *H. Granville'a Barkera Waste*, *E. Garnetta The Breaking Point*; na indeksie cenzorskim znajdują się też i sztuki realistyczne francuskie jak *Les Trois filles de Mr. Dupont* lub *Les Hannelons E. Brieux*, wreszcie takie „nieprzyzwoite” sztuki jak *Monna Vanna Maeterlincka* lub *Salome Wilde'a*, kiedy przyjechała z nią do Londynu Sara Bernhard. Wreszcie w r. 1907 memoriał noszący 71 podpisów, w tym wszystkie wielki pisarzy ówczesnych, powoduje powołanie (w 1909) specjalnej komisji obu izb parlamentu dla zbadania sprawy cenzury teatralnej. Komisja przyszła do przekonania, że cenzura przedwstępna jest szkodziwa, ale nie znalazła rozwiązania praktycznego. W pierwszej chwili ustalono t. zw. „optional censorship” — aktorowie mogą, ale nie muszą zwracać się o licencję, któraby jednak była zawsze tylko wyrazem opinii, ale nie zakazem; niemniej pozostawia się nadal każdemu obywatelowi prawo do zaskarżenia sztuki o „niezdrowe tendencje lub nieprzyzwoitość” — w razie procesu skargę o nieprzyzwoitość sądziłby sąd zwykły, skargę o niedobre tendencje t. zw. stała komisja przy Przybocznej Radzie Królewskiej (*The Standing Committee of the Privy Council*). I znowu: dla sztuk, któreby miały licencję, a mimo to były zaskarżone, byłby to tylko proces bez opłat karnych, rodzaj odstraszenia publiczności od chodzenia na te sztuki, natomiast sztuki, któreby były wystawione bez licencji, w razie skazania narażać miały kierownika na wysokie grzywny. Ale zarzucono ten już uchwalony projekt, bo właściwie tylko pogarszał sytuację: sztuki nielicencjonowane nie byłyby grane w obawie wysokich kar pieniężnych, licencjonowane zaś byłyby bezkarne, byłyby „ponad prawem”. Zostało za tym po dawnemu.

I tu trzeba podać znamieny szczegół: prawie wszystkie sztuki, które cenzor swego czasu zatrzymał, dopuszczone po kilku czy kilkunastu latach na scenę, schodziły z afisza bardzo prędko, nie odpowiadały zatem gustowi publiczności angielskiej. Okazuje się więc, że instytucja cenzora w Anglii jest poniekąd naturalnym wynikiem charakteru narodowego, który szuka instynktownie sposobów obrony przed nagłymi wstrząsami i rozumie praktyczne działanie czasu jako smaru, ułatwiającego gładki bieg

kół maszyny społecznej. Ciekawym dowodem jest tu stanowisko Galsworthy'ego. Był on inicjatorem i autorem memoriału z r. 1907, a przed rozpoczęciem prac komisji, wyżej wspomnianej, pisze broszurę *A Justification of the Censorship of Plays*, gdzie w sposób persiflażowy wyśmiewa się z tej instytucji; między innymi pisze, że wyroki cenzora opierają się na tym „co mu się marzy, iż jest w danej chwili snem większości”. Otóż mówi on tu wbrew życzeniu swemu, prawdę, którą dojrzymy, podstawiając zamiast słowa „marzy” określenie „instynktowo wyczuwa”. To też i sam Galsworthy zmienił swoje zdanie. W liście z r. 1931 do p. Dawson-Scott, założycielki Penklubu angielskiego, gdy zachodziła znowu możliwość ataku na cenzora, pisze: „Jest rzeczą niemożliwą tolerować w zasadzie cenzurę w jakiegokolwiek formie, ale w praktyce z punktu widzenia autora jestto, biorąc w całości, najmniej przykra forma kontroli. Zawodowy sykofant lub Towarzystwo Ochrony Obyczajowości są w walce o wiele groźniejsze i trudniejsze. Licencja udzielona przez cenzora uwalnia autora i dyrektora teatru od wszelkiej troski. Tak zatym, widzi Pani, przekonałem się do złego, które jest najłagodniejszą formą ingerencji. To też, jeżeli chodzi o moje zdanie, radziłbym zostawić rzecz w spokoju. Bo też i nic nie wyjdzie z tego protestu”. (Marrot: *The Life and Letters of J. Galsworthy* 1935 str. 219).

## VI. Pionierskie teatry klubowe.

Działanie cenzury zostało osłabione właśnie przez stwarzanie teatrów prywatnych: tu bowiem ingerencja cenzora nie ma dostępu. Teatry te są organizowane w formie klubów, na przedstawienia mają wstęp członkowie i zaproszeni goście. Rząd nie robi tu oczywiście żadnych szykan i pozwala na coraz to luźniejszy ustrój tych klubów, tak np. ich ostatnia, obecna faza t. zw. *The Gate Theatres* są tylko towarzystwem członków, wpłacających jedynie wpisowe — poza tym nie płacą oni żadnych składek i kupują bilety osobno — jedyną restrykcją jest tu właśnie wpisowe w wysokości 10 szylingów. Można by nawet powiedzieć, że cenzura, zmuszając do tego typu organizacji wyrządziła poważną przysługę rozwojowi dramatu. Zespoły powstające dla określonego idealnego celu, pracują bardzo intensywnie, mają w sobie wybitną zdolność wzbudzania prozelityzmu, wciągając do współpracy najlepsze jednostki, to też rezultaty, często mimo krótkotrwałości wysiłków, spowodowanych trudnościami finansowymi, są bezpośrednie i duże; ba, nawet w tej krótko-

trwałości można widzieć dodatni moment braku zasklepiania się w tradycji i otwieraniu dostępu dla wciąż świeżej fali nowej myśli.

Takim pionierskim klubem-teatrem, który nie chciał być teatrem komercyjnym był *The Independent Theatre* założony przez młodego holendra J. T. Greina na wzór Antoine'owskiego *Le Théâtre Libre*. On to ośmiela się w r. 1891 zagrać „Upiory” Ibsena, które zostały przyjęte burzą wyzwisk i otwartym wołaniem w prasie o wytoczenie procesu o moralność. Nie było to pierwsze przedstawienie ibsenowskie. Wielka aktorka, Janet Achurch, zagrała w swoim *The Novelty Theatre* w r. 1889 „Norę”, co już wywołało żywą dyskusję, zdążającą na ogół do potępienia ibsenowskiej moralności. Ale ruch naśladownictwa Ibsena, który był równocześnie: ruchem artystycznym (nowa realistyczna technika kompozycyjna) i ruchem umysłowym (koncepcja świata jako mocno związanego łańcucha ewolucji psychologicznej i społecznej), i ruchem etycznym, (walka z konwencjonalizmem, o ile służy on kłamstwu i niszczy szczęście życia przez nieuznawanie rzeczywistości), ten ruch zatrzymać się nie dał. Zyskuje natychmiast poparcie w gotowym do pracy dramatycznej Bernardzie Shaw'ie. Właśnie *The Independent Theatre* wystawia (w grudniu 1892) jego pierwszą wtedy świeżo napisaną sztukę: *The Widowers' Houses*, u nas graną niedawno jako „Szczygli Zaułek”, potym zakazaną w publicznym teatrze *Mrs. Warren's Profession*, wreszcie przy pomocy *Miss Horniman Arms and the Man*. Inne sztuki mają też przeważnie charakter realistyczny, choć do repertuaru należała i fantastyczna sztuka Yeatsa. „Teatr Niezależny” zamknął swą działalność w r. 1897, wystwiwszy 26 sztuk współczesnych.

Ta pierwsza próba realistycznego teatru spowodowała założenie w r. 1893 *The Elizabethan Stage Society* prowadzonego przez Williama Poela, które postawił sobie za zadanie „urealizowanie” sztuk szekspirowskich przez odgrywanie ich w warunkach historycznego realizmu tj. w przypuszczalnych warunkach dekoracji i sceny elżbietańskiej. Próba w zasadzie jest słuszna i dała dobre rezultaty w kierunku zbliżenia się do istoty sztuki szekspirowskiej; zawsze jednak trzeba pamiętać, że nie znamy jeszcze w pełni prawdziwych warunków sceny elżbietańskiej i że Shakespeare znosi wszystkie formy reżyserii i dekoracji. Ważnym był tu nawrót do własnej wielkiej tradycji. Obudzone zainteresowanie się dramatem elżbietańskim,

objęło swoim zasięgiem i dramat najnowszy, jako wytwór angielskiego ducha, jako część tradycji, odziedziczonej po wielkich dramaturgach Renesansu, co więcej pociągnęła za sobą silniejsze zainteresowanie się liryczną poezją elżbietańską, ściśle związaną z dramatem, które to zainteresowanie silnie zaważyło na dzisiejszej liryce angielskiej.

Po zamknięciu się „Teatru Niezależnego”, niezawodnie pod wpływem jego działalność powstaje w r. 1899 zamierzone na bardzo szeroką skalę „Towarzystwo Sceny” — *The Stage Society*. Chce ono być: 1) miejscem dla wystawiania sztuk „o zupełnie wyraźnej sile i wartości dramatycznej”, które z tych czy innych powodów nie znalazły się w repertuarze publicznych teatrów; 2) teatrem eksperymentalnym; 3) propagandą w kierunku „teatru repertuarowego”. *The Stage Society*, liczące w najlepszych latach 1500 członków, spełniało swą misję doskonale: zaznajamiało publiczność z repertuarem obcym, francuskim (Brieux, Maeterlinck), rosyjskim (Gogol, Tołstoj, Gorki), niemieckim (Sudermann, Hauptmann) i pozwalało kształcić się młodemu autorom przez wystawianie ich sztuk (Granville-Barker, St. John Hankin, Masfield, Somerset Maugham i inni). Jest to stowarzyszenie niejako zwierciadłem przemian ideowych w społeczeństwie angielskim w swoich kolejnych fazach: najpierw, 1899—1903, okres Ibsena i Shawa, okres fundamentów pod nową sztukę — bunt przeciw konwencjonalnemu wiktorianizmowi; potem, 1904—1909, komedia francuska i młodzi angielscy pisarze, kojarzący ibsenowskie tendencje z humorem angielskim, wyrabianie się komedii własnej, ale zarazem świadectwo przenikania wpływów kultury francuskiej, umożliwiające w rezultacie Ententę polityczną; okres 1910—1914 to czas walki z cenzorem, wystawianie sztuk Czechowa — oba szczegóły świadczą o powstawaniu warstwy inteligencji w Anglii, rzeczy dotychczas nieznannej, inteligencji, jako warstwy kierowniczej, jako nosicielki idei naczelných, płynących z ostrej krytyki współczesnych warunków: dalej okres W. Wojny 1914—1919 to odrodzenie komedii „Restauracji” (z drugiej połowy XVII w.), bardzo swobodnej w formie i w sytuacjach i mimo wpływów komedii francuskiej, bardzo wybitnie narodowej — to znowu świadectwo końca purytanizmu, zwalczanego przez poprzednie lata a dobiegającego przez W. Wojnę, to zaczerpnięcie odwagi do zmiany w światopoglądzie moralno-towarzyskim przez zwrócenie się do tradycji narodowej sztuki; wreszcie po wojnie typowo dla ogólnego położenia rozbitcie między starszymi a młodszymi. Starsi tworzą towarzystwo *The Phoenix Society*

z wyłącznym celem pielęgnowania sztuki dawnej, młodzi niebardzo wiedzą, czego chcą, ale chcą czegoś zupełnie nowego. Rezultatem jest pewien upadek *The Stage Society* poprzedzony rozwiązaniem *The Phoenix Society* w r. 1925; jedyną wartością powojenną był odkryty przez nie *Sheriff* ze swoim *Journeys End*.

### VII. Teatry repertuarowe.

Jeżeli jednak *The Stage Society* nie pracuje po r. 1925 już tak intensywnie jak przed tym przez całe pokolenie, to dlatego że skutki jego pracy przeniknęły do społeczeństwa i wywołały tam nowe ośrodki pracy. Mam na myśli „teatry repertuarowe”. Pierwszym teatrem tego typu był *The Court Theatre*, prowadzony przez J. Vedrenne'a i H. Granville-Barkera w latach 1904—7. Granville-Barker wyszedł właśnie z *The Stage Society*, gdzie był aktorem i reżyserem i właśnie przedstawienie „*Candidy*” z ramienia *The Stage Society*, na *matinée* w teatrze Vedrenne'a, doprowadziło do wspólnej pracy tego śmiałego przedsiębiorcy i tego wybitnego reżysera, aktora, dramaturga i historyka angielskiej literatury dramatycznej. Po trzech latach w *The Court Theatre*, wypełnionych przede wszystkim propagandą Shawa, gdzie jednak zadebiutował wśród młodych autorów J. Galsworthy swoim *The Silver Box* (1906), i szeregiem irlandzkich autorów (Synge, lord Dunsany, Lennox Robinson i inni), ci dwaj kierownicy przenieśli się do wielkiego teatru śródmiejskiego *The Savoy Theatre*, natomiast *The Court Theatre* objął zespół aktorski *The Play Actors*, który ma tę zasługę, że w okresie swej pracy (1907—1914) popierał autorów najmłodszych i między innymi zapoznał publiczność z utworami dwóch kobiet: Elż. Baker i Gity Sowerby.

Termin *The Repertory Theatre* odnosił się najpierw do pewnego szczegółu administracyjnego, a mianowicie teatr tak nazwany, nie urządził „*long runs*” to zn. nieprzerwanego ciągu przedstawień jednej sztuki przez szereg kilkunastu miesięcy, ale wprowadzał w swój roczny program sztuki nowe i wznowienia, przeplatając je z sobą w odstępach kilku lub kilkunastodniowych. Prędko jednak z treści administracyjnej przeczcił się na treść ideową: *the Repertory Theatre* zaczął się nazywać każdy teatr, który postanawiał grać wyłącznie repertuar nowożytny, poważny, czy to o walorach realistycznych czy fantastycznych (poetyckich jak np. sztuki Yeasta) — oczywiście ten repertuar nowożytny nie mógł liczyć na wielką



ilość przedstawień, stąd w rezultacie znaczenie ideologiczne schodziło się ze znaczeniem technicznym. W ślad za londyńskim repertuarowym *The Court Theatre* powstaje dubliński *The Abbey Theatre* (1904), subwencionowany kilka pierwszych lat przez Miss Horniman (1860—1937) i w r. 1907 *The Gaiety Theatre* w Manchester, stworzony i prowadzony również przez Miss Horniman. Ta tak zasłużona dla angielskiej kultury umysłowej kobieta była córką rodziny kwaterskiej, ale przez dziwną ironię losu żywiła największy kult dla sztuki teatralnej, którą kwakrzy potępiają (a raczej potępiali jeszcze w okresie młodości p. Horniman). Niezależna finansowo już od r. 1892 tylko potajemnie, wobec niechęci rodziców, wspiera różne nowatorskie imprezy teatralne, aby wreszcie po śmierci rodziców, w późnym już stosunkowo wieku 47 lat, założyć „the civilized theatre”, któryby przyczynił się do budzenia twórczości dramatycznej. Wybór Manchester był przypadkowy. Miss Horniman nie posiadała kapitału odpowiedniego na taką imprezę w Londynie, zmuszona zatem była umieścić się na prowincji; sądziła, że w Manchester znajdzie odpowiednią atmosferę wobec dobrego przyjęcia trupy z *The Abbey Theatre*. Nadzieje spełniły się całkowicie. Pod wpływem akcji Miss Horniman rozwinęła się tu żywa twórczość dramatyczna, ochrzczona nawet nazwą „The Manchester School” (z ironiczną aluzją do sławnej liberalnej „manchesterskiej szkoły” ekonomicznej), twórczość o zabarwieniu naturalistycznym i nastawieniu socjalnym. Wojna przeszkodziła przedsięwzięciu w dalszym rozwoju, ale tymczasem zaszedł tu znowu fakt działania przykładowego. W r. 1911 powstaje *The Liverpool Repertory Theatre* (od r. 1917 noszący nazwę *The Playhouse*), gdzie działał wielki reżyser, Basil Dean. W r. 1913 Barry Jackson (dziś odznaczony rycerskim tytułem: Sir) zakłada *The Birmingham Repertory Theatre*. Urodzony w r. 1879, syn zamożnych rodziców, Jackson organizuje wcześniej klub amatorski, który od r. 1907 zaczyna dawać przedstawienia publiczne, przybierając średniowieczną symboliczną nazwę *The Pilgrim Players* (Pielgrzymi). Obecny swój teatr w Birmingham traktuje jako „szkołę” reżyserów i aktorów, i jako do takiej instytucji dołożył też sporo z własnych funduszy. Jest niewyczerpany w pomysłach reżyserskich; w fazie amatorskiej uprawiał „scenę z zasłon” (the draped stage); w okresie powojennym dawał przedstawienia szekspirowskie w strojach nowoczesnych: „Makbeta” w mundurach wojskowych, „Hamleta” w strojach salonowych. On to jest twór-

ca powtarzanych stale od r. 1929 dorocznych letnich *The Malvern Festivals*, tygodni teatralnych, w pięknej półgórskiej okolicy nad granicą Walii, niejako turnieju reżyserów, wystawiających kilka premier angielskich i kilka wznowień. — Podobną rolę odgrywa *The Maddermarket Theatre* w Norwich (na zachodzie Anglii). Założony w lutym 1914 klub amatorski musi wskutek wojny przerwać swoją pracę aż do r. 1919, gdzie zorganizowany przez innego wielkiego reżysera Nugenta Moncka, staje się eksperymentalnym teatrem dla nowoczesnej reżyserii i dekoracji. Teatr ten jest samowystarczalny w tym sensie, że dekoracje i kostiumy do niewielkiej ilości przedstawień w różnych porach roku są wykonywane przez członków klubu. System dekoracyjny został tu przyjęty z pomysłów W. Poela. W ślad za nim organizują się teatry w Sheffield, Huddersfield, Leeds, Bradford (wszystko w okolicy ciężkiego przemysłu), zaś o typie repertuarowym są teatry w Bristol, Hull, Oxfordzie, Cambridge, Newcastle on-Tyne, Northampton, Plymouth (wszystkie powojenne z wyjątkiem tego ostatniego).

W szeregu tych miast, przede wszystkim — jak wspomniałem — w Manchester, ale także w Liverpool, Birmingham, Norwich i t. d., piszą dla tych miejscowych teatrów ludzie miejscowi. To rozbudzenie twórczości na prowincji jest wielką zasługą teatrów repertuarowych. Inna rzecz, że fakt powstawania sztuk na prowincji wpłynął nieco na charakter tej twórczości. Duży procent jednoaktówek jest tu prawdopodobnie rezultatem, jakoteż i pewne ograniczenie tematów co do ich „wielkości”, co do ich zdolności zainteresowania szerszych kręgów np. zagranicy. Piętno prowincjonalności jest dość wyraźne w opracowywaniu tematów drobnych, które niezawodnie miały znaczenie lokalne i w przedstawieniu ich w sposób lokalny, przede wszystkim dającym charakterystykę typów, opartą na postaciach miejscowych, mniej natomiast, wzbogacających akcję w dramatyczność, (bo do tego potrzebne jest spojrzenie z góry, jakie daje tylko stolica). Stąd przy wielkiej obfitości sztuk tak trudny jest wybór z pośród nich do tłumaczenia dla repertuaru kontynentalnego. Poгляд ten znalazłby może potwierdzenie w fakcie, że o ile chodzi o sztuki z tematami ze wsi, to sztuki te stoją na poziomie kontynentalnym, bo tu przemawia wieś, jako wieś niezróżniczkowana, ta sama wszędzie pomimo narodowych odmian kultury: ale miasta już mają swoją kulturę wybitnie zróżniczkowaną, i zawsze mają charakter ciasnoty prowincjonalnej, z której dopiero uwalnia się miasto-stolica.

Ostatnim ogniwem klubów-teatrów jest typ, nazwany *The Gate Theatre*, od pierwszego teatru tego rodzaju założonego w Londynie w r. 1925 przez zdolnego aktora, Piotra Godfreya. Teatr ten jest zorganizowany w ten sposób, że członkowie płacą tylko wpisowe 10 szylingów — poza tym muszą kupować bilety, teoretycznie sprzedawane tylko członkom. Jest to możliwe luźna forma kooperacji, będąca tylko pozorem stowarzyszenia, wystarczająca jednak, aby cenzor nie miał żadnego wpływu na repertuar. Godfrey grał przede wszystkim sztuki zagraniczne i to możliwie najnowocześniejsze, które niezawodnie nie uzyskiwałyby uznania cenzora; pojawiły się tu sztuki Wedekinda, Kaisera, Tollera, Capka, Lenormanda, Savoir'a, J. J. Bernarda, Cocteau, Ewrejnowa. Zdarza się, że sztuka wystawiona w *The Gate Theatre*, uzyskuje, oglądana przez cenzora na scenie, licencję — tak było, o ile wiem, ze sztuką o Parnellu w r. 1936.

I tu jeszcze ostatni szczegół, który wskazuje, że zaszła pełna przemiana w znaczeniu teatru angielskiego jako momentu kultury. Przestaje on być zabawą tylko, jest środkiem działania ideowego i kulturalnego. To też przenosi się z zachodniej dzielnicy Londynu z t. zw. Westend, gdzie angielskim zwyczajem uczciwej konkurencji skupiły się wszystkie *établissements* rozrywkowe pierwszej klasy, na przedmieścia londyńskie, do dzielnic ogrodowych i willowych, nawet uboższych, gdzie staje się teatrem literackim *par excellence*. Te małe teatry dają widowiska ciekawe swoją reżyserią i swoją ideową treścią. Są to znowu przedsiębiorstwa, oparte na „long runs”, ale z tą ważną zmianą, że grane są rzeczy pełnowartościowe literacko. Są tu między innymi: *The Lyric Theatre* w Hammersmith, z pamiętnymi przedstawieniami komedii z XVIII w. pod kierunkiem sławnego Sir Nigela Playfaira, awangardowy teatr *The Embassy Theatre* w *Swiss Cottage*, *The Everyman Theatre* w rozbudowującym się w szalonym tempie Hampstead i miły malutki teatrzyk *The Mercury Theatre* w Noting Hillu, uwieczniony znakomitym przedstawieniem „Morderstwa w katedrze” T. S. Eliota.

#### VIII. Stowarzyszenia aktorów.

Wobec zmienionych treści i typu sztuk musiała się zmieniać i metoda gry aktorskiej. Kiedy zaś to nastąpiło, to ten nowy sposób gry (t. j. realizm gestów, zwracanie uwagi na ensemble, nastawienie na „obraz życia”, wystudiowanie najmniejszej roli), oddziaływało na odwrót w dalszym ciągu na twórczość młodych autorów. Z natury rzeczy jest to mniej wa-



żny czynnik w rozwoju dramatu, chociaż jego działania, jako otwierania nowych perspektyw nie należy lekceważyć. Również jest rzeczą zrozumiałą, że praca ta musiała się zacząć później, po wykształceniu pierwszego pokolenia nowoczesnych, aktorów. Organizowała się ona w postaci klubów i w postaci teatrów prywatnych. Najpoważniejszą była tu grupa *The Play Actors*, wspomniana przezemnie przy omawianiu *The Court Theatre*. Celem jej było „działać na korzyść pozycji pracującego aktora i aktorki”. Trzeba jednak dodać, że w r. 1907, kiedy zakładała się ta grupa, pozycja aktora była już społecznie ustalona. Wobec zainteresowania się teatrem jako dobroczynną formą kultury, uznano aktorów za odrębny „stan artystyczny”, co w sposób właściwy hierarchicznej demokracji Anglii wyraziło się w nadawaniu godności „rycerskiej” wybitnym aktorom na równi z poetami, plastykami, prawnikami i pracownikami na niwie społecznej. Długi ich szereg w dzisiejszej chwili rozpoczęli dwaj przedstawiciele starej szkoły, Sir Henry Irving (1896) i Sir Squire Bancroft (1897). Równocześnie zaś pojawia się w literaturze, jako jej temat, życie aktorów, ujęte od strony zawodu, z jego specyficznymi troskami i radościami, życie aktorów, dopuszczonych do pełnego obcowania towarzyskiego z warstwami wyższymi, tak np. sztuka *Trelawny of the Wells* przez Sir A. W. Pinero (1898) lub powieści Leonarda Merricka: *One Man's View* (1897) i *The Actor Manager* (1898). Założenie *The Play Actors* było poprzedzone w r. 1905 próbą Nugenta Moncka: *The English Drama Society*; grano tam misteria, dramat poetycki (np. sztuki Browninga), symbolistów francuskich. W r. 1904 powstała szkoła dramatyczna, założona przez zasłużonego kierownika teatrów i aktora typu nieco starszego Sir Herberta Tree, dzisiaj stanowiąca jako *The Royal Academy of Dramatic Art* część wielkiego zbiorowego ciała naukowego, noszącego nazwę „The University of London”. Przy tej akademii powstał potem (1917) teatr eksperymentalny z fundacji Sir Squire'a Bancrofta.

Aktorzy organizowali się często na podstawie swoich temperamentów, nadających się do pewnego, wyłącznego repertuaru; a więc byli nowocześni aktorzy w związku *The New Players*, a przeciwnie: amatorzy starych sztuk angielskich w *The Interlude Players* grali obok interludów z XVI w. także repertuar elżbietąński. *The Fellowship of Players* („bractwo”), grywające tylko w niedzielę, poświęcało się kształceniu, młodych aktorów wyłącznie na Shake-

spearze, przeznaczonym dla wyborowej publiczności. The Arts Theatre Club lub The Pioneer Players (prowadzony przez córkę sławnej aktorki Ellen Terry, Edytę Craig), były czymś pośrednim między klubem aktorskim a klubem przyjaciół teatru, tworząc w ten sposób naturalny szczebel w rozwojowej drabinie dramaturgii. Najważniejszym zespołem w okresie najnowszym byli The Repertory Players, którzy wystawili wiele nowych sztuk angielskich pod kierownictwem znanego reżysera, Mathesona Langa.

(Tutaj tylko nawiasem mogę wspomnieć, że i w Anglii podobnie jak na kontynencie, zainteresowanie teatrem wywołało zjawisko nowoczesnego reżysera, walczącego o pierwsze miejsce w teatrze. Równoległe do takich postaci jak Antoine we Francji, Stanisławski w Rosji i Reinhardt w Niemczech, pojawia się i w Anglii reżyser o charakterze dyktatorskim, który istotę przedstawienia teatralnego widzi w wyrazie swojej reżyserskiej koncepcji dzieła, często idącej dalej niż idee i pomysł autora, koncepcji obejmującej wszystkie szczegóły przedstawienia: tekst, grę aktorów, dekoracje, oświetlenie, muzykę. W ciągu szkicu wymieniałem kilka najważniejszych nazwisk; najbardziej jednak znanym ze względu na swoje idee jest Edward Gordon Craig, syn Ellen Terry. Żąda on w swojej *The Art of the Theatre* (1905) tak pełnego poddania się aktora reżyserowi, że marzy o teatrze marionetek, jako jedyne go możliwego terenu dla pełnego wypowiedzenia się reżysera — dekoracje zaś widzi jedynie jako różne rodzaje tła, skombinowane z oświetleniami. Gordon Craig pracuje wciąż jeszcze nad zagadnieniem światła w teatrze. — Dodam tu jeszcze, że ostatnim, momentem reżyserskim jest teatr na wolnym powietrzu — *The Open Air Theatre*, zapoczątkowany w Anglii przez reżysera Sydneya Carrola w *The Regent's Park* (Londyn) z doskonałym wynikiem — drugi taki teatrzyk znajduje się na wysepce w łasze morskiej w znanej miejscowości kąpielowej w Scarborough).

### IX. Propaganda narodowościowa w teatrze.

O ile na terenie Anglii właściwej wysiłki związane z przemianą teatru mają wyłącznie na celu rozwój kultury ogólnej, to w innych częściach W. Brytanii ruch ten ma jeszcze dodatkowy moment, moment propagandy dla wzmocnienia poczucia narodowego. Zjawisko to obserwujemy w Irlandii, co nie jest rzeczą dziwną, ale także w Walii i Szkocji. Ruch ten zaczyna się przed r. 1914, ale przybiera na sile po W. Wojnie, która ma prze-

cież charakter wyswobodzicielki idei narodowej z pod supremacji idei państwa (i — niech mi będzie wolno wtrącić nawiasowo — program ten niezawodnie wcieli się w życie poprzez przejściowe stadium państwa-narodu). W wymienionych odłamach mieszkańców W. Brytanii pierwiastek czy to krwi celtyckiej czy odrębności wskutek innego rozwoju historycznego zaczął się domagać prawa do swobody własnej kultury. Wszyscy oni, Irlandczycy, Walijszczyki czy Szkoci, posługujący się w życiu codziennym językiem angielskim o odmianach lokalnych, chcą teraz i odrodzenia językowego, i wszędzie usiłowania, związane z teatrem, idą po dwóch liniach: jedna z nich to sztuki w języku angielskim, ale z treścią z życia danego odłamu, druga — to sztuki pisane w języku iryjskim, walijskim, względnie w dialekcie szkockim, (który jako posiadający bogatą literaturę średnio-wieczną, może uchodzić za język narodowy).

Początek dała naturalnie Irlandia. W. B. Yeats, żyjący jeszcze obecnie wielki poeta irlandzki, piszący po angielsku, zakłada w Londynie w 1892 *The Irish Literary Society* z celem odrodzenia duchowej narodowej kultury irlandzkiej; w następnym roku (1893) w Dublinie zasużony znawca języka i literatury celtycko-irlandzkiej, Douglas Hyde zakłada *The Gaelic League* o jeszcze intensywniejszym programie. W r. 1898 w grupie londyńskiej, gdzie wielką rolę odgrywa Lady Augusta Gregory, anglo-irlandka, żona dyrektora londyńskiej *The National Gallery*, pojawia się myśl założenia teatru, przeznaczonego dla repertuaru irlandzkiego. Teatr ten, zorganizowany na wzór *The Independent Theatre* Greine'a różni się jednak co do charakteru repertuaru. Yeats jest przeciwnikiem realistycznego dramatu Ibsena, który naturalnym biegiem rzeczy już się chwilowo przeżywa — zresztą z punktu widzenia narodowego Ibsen ma tematy zbyt ogólne, aby mogły służyć do propagandy narodowościowej. Teatr pod kierunkiem Yeatsa i Lady Gregory kształtuje się raczej na wzór idealistycznego teatru francuskiego (*Le Théâtre de l'Oeuvre*), element poetycki jest w nim na równi uprawniony z realizmem, gra aktorska uprawia zarówno styl realistyczny, jak deklamacyjny. Pierwszy pokaz tego teatru na gruncie irlandzkim to wizyta w Dublinie trupy angielskich aktorów z repertuarem irlandzkich autorów w 1899, ale już w 1902 *The Irish Literary Theatre*, został powierzony na stałe aktorom irlandzkim (bracia Fay), którzy już przedtym organizowali zespół amatorski *The Irish National and Dramatic Company*.

W czasie wizyty w Londynie w r. 1903, gdzie zrobili furorę swoim specjalnym sposobem gry, zyskują sobie pomoc Miss Horniman, która dużym wkładem pieniężnym umożliwia im w r. 1904 ustalenie się we własnym teatrze. Jest to sławny *The Abbey Theatre* (nazwany tak od ulicy, *Abbey Street*), który umożliwił przez istnienie stałej sceny świetny rozwój dramaturgii irlandzkiej XX w., gdzie wielkie dramaty J. M. Synge'a przed wojną, a Sheana O'Casey po wojnie stawały się rachunkiem sumienia narodowego Irlandii. Od r. 1924 jest to państwowy teatr irlandzki. Pod jego wpływem powstały przed wojną trupy w innych partiach Irlandii: jeździły po wsiach ze sztukami, zaczerpniętymi z życia Irlandii, ośmieszającymi wady irlandzkie, budzącymi potrzebę godności narodowej. Ogromny procent tych doskonałych propagandowych sztuk wyszedł z pod pióra Lady Gregory. Czynny udział w propagandzie teatralnej brała też Constance Markiewicz, z domu Gore Booth, sławna bojowniczką o wolność Irlandii, po zamachu stanu w r. 1916 skazana na śmierć, ale ułaskawiona.

Sztuki w języku irlandzkim, z których pierwszą z pod pióra Douglasa Hyde'a grano w r. 1901, nie mają większego znaczenia wobec stosunkowo małej w danym okresie znajomości tego języka. Natomiast większą rolę odegrały sztuki w języku walijskim, gdyż przeszło 50% ludności walijskiej (więcej niż 1.000.000) mówi tym językiem celtyckim. W r. 1914 powstała *The Welsh National Drama Company*, popierająca konkursami i pomocą finansową swojski repertuar to zn. sztuki pisane bądź po walijsku bądź po angielsku, ale zawsze na tematy życia walijskiego. Liczne zespoły, napół amatorskie, objeżdżają wsi z repertuarem w języku walijskim, przyczyniając się walcie do wzrostu poczucia odrębności i pragnienia autonomii.

W Szkocji sytuacja była inna. Szkoci nie stracili swej niezależności przez podbój, ale pozwolili się zepchnąć na drugie miejsce w historii kultury W. Brytanii przez dobrowolną unię z Anglią. Umożliwione zaś zostało to przez utratę własnej twórczości literackiej, czego znowu źródło tkwiło w przyjęciu rygorystycznej, ciasnej odmiany kalwinizmu, stworzonej dla Szkocji przez Johna Knoxa. Dopiero dziś zdaje sobie sprawę Szkocja, w której budzi się ambicja zajęcia miejsca wśród narodów, jak wielką krzywdę wyrządził jej ten namiętny mówca, ten fanatyk nienawiści do katolicyzmu, ten człowiek o niezaprzeczenie wielkiej sile woli, ale jeszcze większej ambicji rządzenia i ten, opłacony przez rząd Elżbiety, agent angielski, przez narzucenie

Szkocji surowej, ascetycznej, niezyciowej doktryny, która zniszczyła zupełnie literaturę narodową. W czasie kiedy Shakespeare zaczyna swą wielką karierę, Szkocja zamyka teatry jako miejsca obrazy Bożej (r. 1595). Ten stan rzeczy trwa bez przerwy przeszło 150 lat. Dopiero w 1751 odbywa się pierwsze przedstawienie amatorskie w Edynburgu i to o charakterze pantominy, a pierwszy teatr prowincjonalny, wystawiony w Grahamstown w 1764 zostaje podpalony jeszcze przed rozpoczęciem przedstawień. Naturalnie okres rozluźnienia doktryn religijnych, przede wszystkim skrajnych, w 2-iej połowie w. XVIII, zrobił swoje — teatr został dopuszczony jako rozrywka, ale brak tradycji zarówno literackiej jak scenicznej sprawił, że przez cały wiek XIX pracują tu tylko sporadyczne grupy, przeważnie angielskie. Szkoci, wnosząc do literatury angielskiej wartości w typie Carlyle'a, nie wykazują prawie wcale aktywności na polu dramaturgii.

Ale praca nad teatrem u sąsiadów, wraz z budzącym się poczuciem godności pełnego narodu, każe młodej Szkocji zwrócić się do myśli o narodowej scenie. Pierwsza próba, *The Scottish Repertory Theatre* w Glasgowie, założony w r. 1909, musi walczyć z dużymi trudnościami finansowymi i repertuarowymi, bo chce dawać repertuar narodowy, który jest słaby i skąpy w danej chwili. Jest to zatem tylko pionierska praca nad przemianą stosunku opinii publicznej do sceny. Stosownie do wzorów angielskich tworzy się towarzystwo *The Scottish Playgoers*. Ale jest to towarzystwo akcyjne „Ltd”! wszak jesteśmy w znanej ze swej kupieckości Szkocji. Po długim borykaniu się z deficytami — wojna zaszkodziła tu bardzo — towarzystwo rozwiązało się w 1920 r. przekazując majątek na budowę „Narodowego Teatru Szkocji”. Towarzystwo *The Scottish National Theatre Society*, powstało z impulsów, danych przez *St. Andrew's Society* (św. Andrzej jest patronem Szkocji, — towarzystwo zajmuje się badaniem historii, literatury i obyczajów szkockich), które przerwane odrazu przez W. Wojnę zrealizowały się dopiero w 1921 r. jako amatorski klub *The Scottish National Players*. W następnym roku (1922) przemienił się ten klub w istniejące dzisiaj wyżej wymienione ugrupowanie, które ma za cel: 1) rozwinąć dramat narodowy przez grę narodowych aktorów w sztukach na temat narodowego życia i charakteru, ewentualnie pisanych w dialekcie lub z dużą domieszką dialektu; 2) obudzić smak dla dobrych sztuk; 3) zbudować teatr narodowy. Według zestawień Bergholza grano w ciągu 10 lat (do r. 1932) 82 sztuki, w tym



60 premier — 71 z pośród tych sztuk czerpało swą treść z życia szkockiego. Sądzę, że nie trzeba podkreślać znaczenia tego rodzaju propagandy. Wśród autorów pierwsze miejsce zajmuje dziś James Bridie (pseudonim pisarza H. O. Mavora).

#### X. Teatr oświatowy.

Propagandowy teatr narodowy jest częścią ostatniej fazy socjologicznej teatru: pracy oświatowej w najszerszych warstwach. Przejściem na terenie nie-narodowym są tu zespoły organizowane wspólnie przez amatorów i aktorów dla poszczególnych celów, a więc: istnieje *The Sunday Play Society* dla celów rozrywki teatralnej w niedziele, dla sztuk katolickich *The Catholic Play Society* (dobry reżyser Martin Browne), *The Religious Drama Society* w obrębie kościoła anglikańskiego, *The Jewish Drama Society* itd. Ten typ organizacji, rozwinięty po W. Wojnie, zapoczątkowało w r. 1911 towarzystwo dla odgrywania staroangielskich moralitetów, *The Morality Play Society*. Prawdziwy jednak teatr oświatowy, to zn. teatr przeznaczony dla najszerszych warstw powstaje właściwie po W. Wojnie, kiedy z jednej strony wyższe warstwy społeczne zostały przepojone gruntownie potrzebą teatru, jako środka kultury, kiedy z drugiej strony zetknięcie się warstw wyższych w wojsku z niższymi uświadomiło lepiej niż kiedykolwiek indziej obowiązek szerzenia kultury. To, co powstawało na wsi przed wojną, miało jeszcze bardzo literacki charakter; tak np. kolonia artystów w Glastonbury, którzy w tym centrum sagi o królu Arturze, mieszkali na wsi i tworzyli rodzaj zakonu, poświęconego odgrywaniu sztuk na temat sag brytyjskich przechodząc potem do średniowiecznych misterii i sztuk o św. Franciszku z Assyżu z pod pióra L. Housmana (*Little Plays of St. Francis*).

Poważny ruch oświatowy teatralny wyszedł jednak dopiero z teatrów polowych — *the Camp Theatres*, organizowanych najpierw przez reżysera Basila Dean'a, potem przez aktorkę Lenę Ashwell dla żołnierzy na froncie przy pomocy Y. M. C. A. (Warto tu podać charakterystyczny szczegół: „Upiory” Ibsena, zakazane w 1891 przez cenzora były specjalnie polecane jako repertuar obozowy, ale jako propaganda zdrowotna, wykazująca złe skutki chorób wenerycznych!). Z biegiem czasu wielki kadrowy obóz w Oswestry zbudował sobie własnymi siłami mały budynek teatralny i sprowadzał trupy aktorskie; za nim poszły i inne kadry, tak że powstało 10 takich teatrów, zasilanych przez kluby amatorskie; po Wojnie pozostały z pośród nich czynne

The Citizen House w Bath i The Unnamed Society w Manchester. Rozpowszechnienie teatru obozowego wywołało powstanie takiejże instytucji w obozie jeńców w Ruhleben i wśród internowanych angielskich żołnierzy w Hadze. Wszędzie wyrabiali się przyszli widzowie, którzy powrócisz po demobilizacji do wsi i miasteczek przynosili z sobą tęsknotę za tą rozrywką. Rozwojowi pędu do teatru pomogli bezrobotny aktorzy z teatrów obozowych, którzy znowu pod kierownictwem Leny Ashwell i przy pomocy ze strony Labour Party zaczęli tworzyć objazdowe teatry. Dało to impuls do powstawania klubów amatorskich wiejskich. Rok 1919 ogląda równocześnie utworzenie się dwóch ośrodków: jest to The Arts League of Service Travelling Theatre i The Village Drama League. To pierwsze jest częścią programu towarzysztwa dla popierania sztuki jako elementu życia codziennego. W maju 1919 odbywa ten wędrowny teatr swoją pierwszą turę w pożyczonym ciężarowym aucie, zacząwszy imprezę z kapitałem 25 funtów. W ciągu 6 lat zwiedził 550 miejscowości, posiada już pełny własny ekwipunek dekoracyjny i przewozowy, pomogła tu też fundacja Carnegiego. Teatrzyk wchodzi w porozumienie z gminą, która dostarcza sali, pomieszczenia dla aktorów, zajmuje się reklamą i gwarantuje 20 funtów brutto; o ile wpływy przewyższą tę kwotę, to dalszych 15 funtów idzie na rzecz gminy, a ewentualnie wyższe dochody są dzielone po połowie przez gminę i teatr.

Teatr ten jest szkołą pokazową dla szybko rozwijającego się ruchu amatorskiego na wsi. Już w r. 1919, a więc w niespełna rok po demobilizacji zawiązuje się „Liga teatru wiejskiego”, najpierw na prowincji (Kelly w Devonshire), ale już w 1926 musi ze względu na wzrost swej pracy przenieść swą centralę do Londynu. Obecnie liczy 150 filii i przeszło 2000 członków — stowarzyszeń amatorskich wiejskich. Idąc za wzorem The British Drama League organizuje „Liga teatru wiejskiego” szkoły reżyserskie, utrzymuje bibliotekę repertuarową, wypożyczalnię kostiumów i ma „Komisję ocen” (The Reading Committee), stworzoną dla pomocy piszącym sztukę teatralne dla wsi. Dodają, że ochrona sztuk scenicznych (copyright) rozciąga się w Anglii i na przedstawienia amatorskie.

Osobne miejsce w tym rozdziale o teatrze oświatowym należy się sławnemu dzisiaj The Old Vic w Londynie. Wystawiony w r. 1816 w południowej robotniczej dzielnicy Londynu budynek widowiskowy jest używany nawet przez Edmunda Keana w połowie XIX w., ale powoli upada dając ok. 1860 już

tylko melodramaty: w momencie kiedy zaczynało się odrodzenie sceny, był już jedynie bardzo trzeciorzędnym music-hallem, miejscem pijatyk i awantur. W tym czasie osiedla się w tej dzielnicy Miss Emma Cons, jako członkini filantropijnego stowarzyszenia, dbającego o poprawę mieszkaniowych warunków robotników. Zbierając czynsze w poniedziałki, stwierdziła często ślady pobicia u żon i dzieci swych lokatorów, były to skutki przebywania w music-hallu, skąd goście wracali zawsze pijani. Postanowiła przeciwdziałać przez założenie miejsca rozrywkowego bez alkoholu i udało się jej w grudniu 1880 otworzyć właśnie w The Old Vic. pierwszy taki „abstynencki” music-hall. Przedstawienia typu „variété” były dawane 2 razy w tygodniu, poza tym co tydzień koncert i zebranie abstynentów. W trudnych początkowych chwilach pomógł filantrop-fabrykant Samuel Morley, który wzamian za pomoc finansową wprowadził jeden odczyt popularny co tydzień. Wyrwała praca Miss Cons dała dwojakie rezultaty: z jednej strony popularne odczyty rozrosły się w pierwszy uniwersytet ludowy angielski, Morley College, z drugiej wykształcenie smaku artystycznego postępowało naprzód, umożliwiając coraz lepszy repertuar. Już w r. 1889 można było dawać koncerty z oper (partie solowe), w 1905 już koncerty symfoniczne i równocześnie program przechodzi z variété do sztuk jednoaktowych, z biegiem czasu do coraz poważniejszych i dłuższych. W r. 1912 ustępuje Miss Cons swą pracę swej siostrzenicy, Lilian Baylis (zmarłej w r. 1937), która ryzykuje w r. 1914 pierwsze przedstawienia Shakespeare’a. Całego pokolenia trzeba było, aby wykształcić publiczność do przyjęcia wysokiej, trudnej sztuki Shakespeare’a. Naturalnie, sprawy nie poszły gładko, ale Miss Baylis zwalcza przeszkody, znowu przy pomocy fundacji Carnegiego, co więcej postawiła sobie za punkt ambicji wystawienie całego Shakespeare’a i rzeczywiście zamiar swój na niedługo przed śmiercią zrealizowała. Jest to rekord, jedyny w swoim rodzaju. Znowu minęło prawie jedno pokolenie od r. 1914, i ten dziwny popularny teatr stał się najpoważniejszym centrum eksperymentów reżyserskich i aktorskich w stosunku do twórczości największego dramaturga nowożytnych czasów. W przedstawieniach tych biorą udział wybitni aktorzy, jak John Gielgud lub Lawrence Olivier.

The Old Vic. zaczyna jako teatr dla najszerzych warstw promieniować dalej. W r. 1931 zakupiło towarzystwo The Old Vic. dawny teatr popularny w północnej dzielnicy robotniczej t. zw. The Sadler’s Wells Theatre i obecnie zespół operowy i baletowy tego ostatniego (o poziomie dobrej

przebiegu) wymienia się z zespołem The Old Vic. co 2 tygodnie na miejsce przedstawień — w ten sposób praca kulturalna ludowego teatru promieniuje z południowej dzielnicy i na północ. Nie jest to bez znaczenia, gdy sobie uprzytomnimy, że dzielnice geograficzne Londynu są to małe narody o 2 i więcej milionach mieszkańców.

Ta ostatnia faza rozwoju teatru jako czynnika socjologicznego, faza teatru dla warstw robotniczych jest dopiero u progu rozwoju. Czy rozwinie się on tak jak teatr wiejski lub teatr miejskiej inteligencji, trudno przewidzieć wobec wielkiej konkurencji kina. Być może jednak, że i kino samo przyczyni się do głodu teatru jako sztuki niezaprzeczonej szlachetniejszej. W każdym razie nawet brak tego ostatniego ogniwa nie przeszkadza patrzeć z podziwem na pracę, jaką wykonało społeczeństwo angielskie nad rozwojem swojej kultury teatralnej w ciągu ostatnich dwóch pokoleń.

Andrzej Tretiak.

Głównej ilości materiałów dostarczyła mi praca: Harry Berg-holz: *Die Neugestaltung des modernen englischen Theaters*, 1933. Poza tym korzystałem z dzieł: St. John Ervine: *The Theatre of My Time*, 1932; Th. Komisarjevsky: *The Theatre and The Changing Civilization*, 1935; Andrew Malone: *The Irish Drama*, 1929; I. W. Marriott: *Modern Drama*, 1934; Camillo Pellizzi: *English Drama. The Last Great Phase*, 1935; E. L. Stahl: *Das englische Theater im 19. Jahrhundert*, 1914; T. Bab: *Das Theater im Lichte der Soziologie*, 1901; Z. Bab: *Das Theater der Gegenwart*, 1928; Dorothy Knowles: *La réaction idéaliste du Théâtre depuis 1890. — The Censor, The Drama and the Film, 1900-1933* (obie rzeczy 1934); I. Zucker: *Le „Court Theatre” (1904-1914) et l'Evolution du Théâtre anglais contemporain*, 1931.

SIÓDMA ŚWIATOWA KONFERENCJA N. E. F.  
ODBYTA W SIERPNIU 1936 R. W CHELTENHAM, ANGLIA

W r. 1915 zostało założone Towarzystwo, które miało za zadanie omawianie problemów nowoczesnego wychowania, (New Education Fellowship N.E.F.). Celem jego jest umożliwienie wzajemnego zbliżenia dla ludzi, z wszelkich krajów, którzy czują konieczność radykalnej reformy wychowania, opartej na głębokim zrozumieniu duszy dziecka i podobieństwa natury ludzkiej, istniejącej zawsze mimo pewnych odchyłeń; konieczność od której zależy zapewnienie pokoju światowego

Towarzystwo to zorganizowało już siedem światowych konferencji, a to w Calais, Montreux, Heidelbergu, Lokarnie, Elsinore, Nicei i Cheltenham; ta ostatnia liczyła 1500 członków przybyłych z 50 krajów. Połączono z nią Wystawę Sztuki w Szkole, przyczem dział polski zawierający roboty ręczne oraz rysunki wykonane przez uczeni polskich szkół, wzbudzał duże zainteresowanie i uważany był powszechnie za dowód dużych przyrodzonych zdolności artystycznych wśród polskich dzieci szkolnych, jako też i za dowód rozumnie i dobrze skierowanych wysiłków nauczycieli w kierunku ich rozwinięcia.

Niżej podpisany brał udział w konferencji jako delegat niwersytetu Poznańskiego, niemożliwością jednak fizyczną było uczestniczenie we wszystkich wykładach i dyskusjach. Wykłady — w języku angielskim lub francuskim daweane były przez pięćdziesięciu delegowanych. Po między innymi przybyli: Ester Boman, Rektor „Tyringe Secondary School, Hindas, Szwecja (Reform of School Work in the Secondary Schools of Sweden); prof. M. Ghidionescu, Uniwersytet w Cluj, Rumunia (La Contribution d'une Conception Religieuse pour l'Education du Caractère Moral); prof. D. Katzaroff, Uniwersytet w Sofji, Bułgaria (L'Education Religieuse, Facteur d'Asservissement ou de Liberté?); dr. Fritz Redl, nauczyciel i zarazem kierownik „Childrens Advisory Clinics” we Wiedniu (The Making of a Free Personality; The Problem of Punishment); i Laurin Filliacus Rektor „Tolö Svenska Samskola” Helsinki, Finlandja (Making Citizens out of Examination Candidates); (Education and a Free Society).

Niniejsze sprawozdanie z przebiegu konferencji nie jest obszernym, szczegółowym streszczeniem wszystkich wykładów, lecz zwięzłym opisem, w którym autor starał się dać jasną i łatwo zrozumiałą syntezę pracy pięćdziesięciu uczonych (oryginalny styl wykładów został w miarę możliwości zachowany) osiągając w ten sposób przejrzysty obraz głównych wyników konferencji \*).

Celem więc konferencji było rozpatrzenie — z rozmaitych punktów widzenia — podstawowego zagadnienia wolności w wychowaniu oraz najlepszych środków uzyskania pełni rozwoju, dojrzałości i wyrobienia osobowości ludzkiej. Dyskusje jednak nie reprezentowały dobrze wszystkich poglądów, gdyż, pomimo potwierdzenia zaproszeń nie przybyli delegaci z pewnych krajów, w których wolność (mimo, że w przeszłości entuzjastycznie jej hołdowano) już nie jest uważana za pożądany polityczny (a co za tem idzie i wychowawczy) ideał.

---

\*) The Freedom we Seek: a Survey of the Social Implications of the New Education, wydane przez Wyatt'a Rawson'a z przedmową prof. reda Clarke'a z Londynu. (London New Education Fellowship, 1937).

Powszechnie bardzo żałowano braku jakiegokolwiek udziału tych krajów w dyskusji, niemniej jednak reprezentowana była szeroka skala punktów widzenia poszczególnych narodów.

## I.

Po próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie „Czym jest wolność”? na które odpowiedzieli: Henryk Wallon profesor Sorbony paryskiej (*Les Rapports de la Science avec la Formation des Personalités*), dr. G. P. Gooch angielski historyk (*Personal Freedom and the International Anarchy*), Marja-Anna Carroi, prof. Gimnazjum im. Lamartina w Paryżu (*Art et Personnalité libre*), dr. Fritz Redl, dr. J. Hadfield, wykładowca psychopatologii oraz higieny umysłowej na Uniwersytecie w Londynie (*The Making of Free Personality*), i Georges Bertier dyrektor „Ecole des Roches” we Francji (*La Formation de la Personnalité Libre*), — rozpatrzono drogę do wolności uwzględniając Religję, Wiedzę, Sztukę i Karę

Tu zaznaczyć można, że konferencja daleką była od osiągnięcia jakiegokolwiek ostatecznego rozwiązania poważnych problemów, niepokojących wychowawców oraz tych, którzy pragną przyspieszyć postęp prawdziwej cywilizacji i kultury Dlatego to sprawozdanie z jej działalności jest często sumą rozbieżności w poglądach Najsilniej można tę rozbieżność zauważyć w dziedzinie religii, przyczem okazuje się, że wyraz „religia” ma dwa różne znaczenia: niektórzy rozumieją ją jako gałąź wiedzy, którą można wyklądać na równi z innymi przedmiotami i która jest raczej hamulcem niż bodźcem do wolności, dzieląc ludzi na przeciwstawne grupy, inni natomiast twierdzą, że religia zawiera wszystkie aspiracje i myśli duszy szukającej rozwiązania problemów życia, dobra i zła. Stąd Sir Sarvepalli Radha-krishnan, mówiąc na temat Wolności ducha i Nowoczesnego wychowania, utrzymuje że: „musimy rozróżnić religijną wiedzę od religijnej praktyki. Religijna wiedza jest udzieleniem wiadomości oraz pojęć o Bogu, praktyka religijna jest ustaleniem zwyczajów”. Zapytany: „Jakie poglądy winniśmy podzielać”? powołuje się na wyrażenie Platona, że religia jest odpowiedzią całkowitej naszej istoty do całkowitej rzeczywistości, koncepcja, co do której znajduje on, że wszyscy wielcy myśliciele świata na nią się zgadzają. Trudności nasze powstają wtedy, kiedy próbujemy określić Królestwo Boże, które jest w nas, terminami intelektualnymi. „Dopóki religia istnieje nie można jej ostatecznie określić”. Mimoходом zaznaczyć tu mogę, że prof. Radha krishnan zalicza się do tych nielicznych, którzy z indyjską filozofią są tak blisko zaznajomieni jak i z filozofią Zachodu. Do niedawna był on vice-kanclerzem uniwersytetu Andhra w Madras, Indie. Jest on członkiem międzynarodowego komitetu współpracy intelektualnej — wydziału Ligi Narodów — i był najwybitniejszym może mówcą konferencji. To pierwszy Indianin, który otrzymał tytuł profesora (jest to godność wysoka), przyznany mu przez Uniwersytet w Oxfordzie, gdzie też zajmuje katedrę Religii oraz Etyki wschodu.

## II.

Rozpatrywano także stosunek wolności do poszczególnych ludzkich instytucji, a więc: do Rodziny, Systemu Ekonomicznego, Demokracji, do Międzynarodowej Anarchii, Europejskiego Nacjonalizmu i do kulturalnych kontaktów, które między narodami są nieuniknione.

Na specjalną może uwagę zasługuje referat na temat „Wolności Osobistej, Demokracji i Społecznej Kontroli”, pisany przez dr. Boyd H. Bode z uniwersytetu w stanie Ohio w Ameryce. „Jeśli wychowanie — mówi on — jest sztuką rozwijania ludzkiej osobowości, to demokrację można nazwać problemem w wychowaniu. Wysuwa ona bowiem tezę, że wychowanie jest ostatecznie najważniejszą sprawą, w której społeczność bierze udział, że wszystkie ludzkie działania oraz instytucje muszą ostatecznie być sądzone pod kątem wychowania. Czy przyczyniają się one do ciągłego rozwoju, do ekspansji ludzkiej osobowości?” Naszym ideałem jest, by wychowanie trwało t.j. byśmy przez życie całe nie przestawali się uczyć, byśmy (jak Goethe) do końca życia udoskonalali naszą osobowość.

Ustaliwszy koncepcję demokracji, Konferencja jeła rozpatrywać problem wolności osobistej oraz instytucyj demokratycznych w trzech bardzo różnych krajach, a mianowicie: w Stanach Zjednoczonych, Anglii i Indiach.

a) Dla dawniejszych imigrantów amerykańskich, którzy przywędrowali z krajów, w których życie ich było ściśle regulowane przez rząd, wolność oznaczała poprostu brak kontroli rządowej. Ta nieufność względem rządu znajduje swój wyraz w systemie przeszkód i uzależnień wcielonych w amerykańską konstytucję. Społeczna — czasem nawet daleko idąca — kontrola istniała zawsze, była jednak wykonywana przez ogół i „dlatego (może)” mówi dr. Bode, „poszczególny człowiek” czując się częścią ogółu, nie brał za złe wtrącania się w jego osobistą wolność”. Jest to mniejwięcej to samo, co różnica, jaką sprawia nam to, czy otrzymujemy rozkazy od policjanta czy od żony.

Szkoda, że nie było żadnych Niemców, Włochów lub Rosjan, którzyby brali udział w dyskusji, gdyż mogliby nam powiedzieć, czy powyższe wywody są właściwym wytłumaczeniem ich stanowiska w tej sprawie. Czy oni również utożsamiają się z tymi, którzy kierują ich społecznymi posunięciami i zabezpieczają swą wolność osobistą przez uważanie się za jedno ze swoimi zwierzchnikami?

Ostatnimi jednak czasy, od chwili rozpoczęcia w r. 1929 wielkiego kryzysu w Ameryce nie można już dłużej stosować starych poglądów na demokrację i nadzór społeczny. Nie można dłużej pozwolić, by każda lokalna społeczność załatwiała sama swoje sprawy. Co przeto z tradycji można zachować? „Uczestnictwo” — mówi dr. Bode. „W pierwotnej prostej społeczności amerykańskiej każdy uczestniczył w sprawach społecznych... To właśnie uczestnictwo w sprawach ogólnych stanowi nieodłączny rys demokracji, gdyż wie dzie ono wprost do wzbogacenia i ekspansji życia”. Demokracja przeto zawiera się przede wszystkim w „możności uczestniczenia i współdziałania w działaniach społecznych”, w konsekwencji celem rządu jest „popieranie wspólnych interesów i spraw pomiędzy wszystkimi członkami narodu”. — Widzimy więc, że cały Zachód zgadza się na te dążenia. Trudność jednak wynika z tego, że (z wyjątkiem w brytyjskim imperium) dążenia te są ograniczone, cele i interesy jednego narodu pozostają w konflikcie z celami i interesami drugiego narodu. — Demokracja przeto tylko narzędziem polityki. Jest ona drogą życia.

(b) W Anglii historia demokracji jest długą i mówi o nieustannych wysiłkach w kierunku zachowania i zwiększenia politycznej wolności. Sir Ernest Simon, członek Uniwersytetu w Manchester, uzupełniając dyskusję mówi: „W obecnym czasie istnieje w Anglii głęboko zako-

renioŃa wiara w wartoŃc dzielnych, niezaleŃnych i myŃlĄcych obywateli. Wiara ta jest podstawĄ demokracji, dla ktŃrej niema lepszej definicji niŃz ta, ktŃrĄ przygotowało grono historykŃw w Stanach Zjednoczonych: „RozwŃj bogatych i wielostronnych osobowoŃci, zdolnych do wspŃlpracy w ustroju spoŃecznym, przeznaczonym do tego, by uŃlawniÅ tworzenie siÄ jĄknajwiÄkszej liczby bogatych i wielostronnych osobowoŃci”. Tak pojęta demokracja atakowana jest z obu stron i — jak to niedawno wyraził generał Smuts — zastĄpienie dzielnego, umyŃlowo niezaleŃnego obywatela tworem o umyŃlowoŃci słuŃalczej masy stanowi dla ludzkoŃci najwiÄkszĄ groŃbÄ dnia dzisiejszego. DemokracjÄ moŃna utrzymaÄ jedynie nieustannym czuwaniem ze strony jej obywateli. W ciĄgu ostatnich czterech lat angielskie „Stowarzyszenie obywatelskiego wychowania” poŃwiecało wiele rozwaŃaŃ temu problemowi i jednym z wyjaŃnionych punktŃw jest, Ńe pojęcia obywatelskie nie mogĄ stanowiÄ przedmiotu specjalnych lekcji. Duch, ktŃry owiewa caÅe Ńycie szkolne, stanowi o nich. Stąd wynika trudnoŃc zadania kształtowania obywateli i wielka odpowiedzialnoŃc spada na caÅy zawŃd nauczycielski, nie wyŃlĄczajĄc wykladowcŃw uniwersyteckich. — Tu znowu, caÅy ZachŃd zgadza siÄ, nie mogĄ jednak dojsÄ do porozumienia co do najwaŃniejszych punktŃw: cech idealnego obywatela i ŃrodkŃw, przy pomocy ktŃrych naleŃy go kształciÄ.

(c). W indyjskiej spoŃecznoŃci niema Ńadnych staÅych form. Niema ich nawet w rodzinie, ktŃra jest podstawowĄ komŃrkĄ jej struktury. Jest tam bowiem rozbudowana hinduska rodzina: ojciec, matka i dzieci a takŃe liczni bracia z Ńonami i dziećmi, ciŃtki i dziadkowie. Jest tam rodzina muzułmaŃska, w ktŃrej wÄzeł religijny jest bardzo silny. Wreszcie jest tam swobodniejszy i prostszy europejski system rodzinnego Ńycia, ktŃry obecnie przyjęty zostaje przez niektŃrych HindusŃw, niektŃrych MuzułmanŃw zarŃwno jak i przez wszystkich chrzeŃcian. Do tych i innych spoŃecznych powikÅaŃ, ktŃre dr. Yusu Ali, dyrektor Islamskiego Kollegium w Lahore podaÅ w swych poglĄdach w czasie dyskusji n.t. „WolnoŃci osobistej, Demokracji oraz Nadzoru SpoŃecznego”, dochodzi konstytucja, ktŃrĄ Anglia ustanowiÅ wÅŃnie dla Indji. Jest to konstytucja najbardziej skomplikowana ze wszystkich na Ńwiecie. KaŃda prowincja bÄdzie posiadaÅ wÅŃny odrÄbny skÅad praw, w wielu teŃ wypadkach wÅŃny jÄzyk. W przyszÅoŃci federacjĄ caÅych Indji z tymi prowincjami zÅĄczone zostanĄ paŃstewka rządzone przez indyjskich ksiĄŃt, paŃstewka, ktŃre bynajmniej nie sĄ demokracjami lecz autokracjami. Dr. Yusuf Ali zapytuje, jak moŃe funkcjonowaÄ demokracja skoro 90% ludnoŃci stanowiĄ analfabeci, pozostaÅe natomiast 10% podzielone jest na dwanaŃcie czy czternaŃcie grup, z ktŃrych kaŃda wÅada odrÄbnym jÄzykiem? JeŃli w kraju, ktŃry posiada historjÄ oraz tradycjÄ Indji, demokracja ma siÄ udaÄ, musi dla kaŃdego obywatela istnieÄ wolnoŃc osobista do moŃliwie najszerszych, dajĄcych siÄ z wolnoŃciĄ drugich obywateli pogodziÄ, granic. Krytyka opozycji oraz licznych mniejszoŃci musi byÄ wzięta pod uwagÄ. UstrŃj musi byÄ zbudowany na podstawie wspŃlnych narad. Jedyna nadzieje spoczywa na ogromnym wysiÅku kształcenia zarŃwno mÄŃczyzn jak kobiet.

### III.

NajwaŃniejszym pytaniem wiÄc staje siÄ „Czego moŃe dokonaÄ szkoÅa?” — NaleŃy wÅpierw wyjaŃniÄ, co siÄ rozumie przez „wychowanie nowoczesne”, ktŃre byÅo podstawĄ prawie wszystkich reform szkolnych.



Można je opisać zasadniczo jako opór przeciwko powiększającemu się mechanizmowi życia. Stosuje ono to co można by nazwać biologicznym punktem widzenia wychowania, uważając życie jako proces reakcji między tym, co żywe stworzenie przynosi na świat i tym, co tam zastaje. Wierzymy teraz, że życie w szkole ma swój własny charakter i wartość jako część całego biegu życia, i jesteśmy niezadowoleni, jeżeli ten charakter i wartość są zniekształcone przez potrzeby późniejszych lat. Czujemy niemniej, że wszelki ruch naprzód musi być z konieczności zharmonizowany z tradycją przeszłości. Opisano więc ruch nowoczesnego wykształcenia w stosunku do wykształcenia szkół średnich w różnych krajach i wskazano stosunek ruchu w każdym kraju do tradycyji narodowych, w celu zrozumienia ogólnej atmosfery, w jakiej mają miejsce reformy. — Niemożliwym jest tu opisanie różnych interesujących eksperymentów robionych w Anglii, Finlandii, Francji, Holandii, Japonii, Stanach Zjednoczonych i Szwecji. Możemy pokazać jedynie jeden albo dwa.

(a) Anglia jest bardzo daleko od posiadania jednego systemu wychowawczego. Można rozróżnić trzy różne typy szkół średnich, które służą potrzebom różnych klas społeczeństwa. Stare tradycyjne „Public Schools”, które żądają wysokich opłat, i przygotowują wychowanków specjalnie dla Uniwersytetów Oxford i Cambridge, służą dla wyższych i rządzących klas społeczeństwa. „Secondary Schools”, gimnazja ustalone po raz pierwszy przez Parlament w 1902 r., składają się w połowie z wychowanków, którzy opłacają szkołę w połowie z takich, którzy otrzymali prawo do bezpłatnego miejsca przez zdanie konkursowego egzaminu w szkole elementarnej w wieku lat jedenastu. W rezultacie szkoły te wychowują dzieci średnich klas i najzdolniejsze dzieci niższych klas społecznych, dopóki nie osiągną najmniej szesnastu lat. Trzeci typ szkoły średniej, nazywamy „Senior, or Central School”, jest częścią bezpłatnego systemu rządowego, ale większość nie zatrzymuje swych wychowanków po ukończeniu lat czternastu. Do tych typów można dodać „Szkoły Nowoczesne”, które były zakładane w coraz większej liczbie od czasu wojny, i które są owiane zasadami Nowoczesnego Wychowania. Dwie z nich były opisane podczas Konferencji przez ich dyrektorów.

1). Bryanston School, Blandford, Dorset była założona w 1928 r., jako nowy typ Public School i jako internat. Założyciele jej sądzili, że „to wyrabianie odpowiedzialności, które jest potrzebne dla prawdziwego przywódcy i odpowiedzialnego obywatela, jest najłatwiejsze do nauczenia między czternastym i dziewiętnastym rokiem życia w ciągłym i nie roztargnionym życiu internatu”. Plan Daltona został bardzo prędko przyjęty przez tę szkołę z małymi zmianami. Jego głównych zasad jest trzy: 1. Swoboda dla jaknajwiększego rozwinięcia talentów indywidualnych i zdolności każdego ucznia. 2. Praca grupami, t. j. współdziałanie w klasie, gdzie tylko możliwe. 3. Przydzielenie każdemu chłopcu specjalnego zadania w każdym przedmiocie, do odrobienia prywatnie w bibliotece lub laboratorium. W ten sposób chłopiec uczy się koncentrowania swej uwagi bez przerw na swym zadaniu, bez pausy co 45 minut, i uczy się, jak należy przeprowadzać badania. Wychowankowie uczą się ponadto zajęć, którymi mogą w późniejszym życiu przyjemnie zająć swój wolny czas, t. j. sztuki i robót ręcznych. Muszą oni codziennie robić jakieś ćwiczenia fizyczne, ale mogą zdecydować na początku każdego kwartału, w których grach lub zajęciach

mają zamiar wziąć udział. — Bryanston przoduje jednak najwięcej w swym pojęciu dyscypliny. Mało tam jest przepisów szkolnych, a te, które istnieją, są uznane przez radę uczniów. Celem jest stopniowe ustalenie dyscypliny, przyjętej przez zwykłego chłopca, który czuje, że jego wolność jest przez to powiększona, a nie ograniczona. Wierzmy bowiem, że każde dziecko ma w sobie wrodzoną tęsknotę za porządkiem jak i za pięknem, prawdą i dobrocią. Potrzeba więc kilku przepisów, jeżeli ma ono zrobić prawdziwy wybór. — Najpierw więc nauczone jest szukać sobie jakiegoś zajęcia, któremu może się całe oddać. Później pokazuje mu się, że można znaleźć tę samą przyjemność w niemiłym i cięższym zajęciu, pod warunkiem, że przyjmie go z zupełną zgodą. — Jeszcze raz, wielka szkoda, że nie było żadnego przedstawiciela krajów faszystowskich, któryby poddał krytyce tę doktrynę. Wydaje się tu także, że to, co rozdziela Europę, to odmiennie ujęcie metod, a nie najbliższego celu. — W Bryanston wierzą w dawanie okazji podczas pierwszych kilku lat szkolnych do zajmowania się różną twórczą pracą; w zmuszanie do jasnego myślenia; w podniecanie prawdziwej lojalności dla szkoły i prawdziwych ideałów; i w pokazywaniu dorastającym chłopcom tego, co jest pięknym w sztuce i w człowieku.

2). Drugi eksperyment odbywa się w Bishop Wordsworth's School, Salisbury. Jest to szkoła, nie internatowa, wspomagana finansowo przez państwo, gdzie większość wychowanków albo nie płaci w ogóle, albo płaci bardzo mało. Ci, którzy zapoczątkowali ten eksperyment, mówią, że mimo że angielskie szkoły wydają bardzo dobry typ chłopca i dziewczęcia, nie jest to jednak typ konstruktywny lub taki, który będzie zdolny do zachowania tego, co uważają jako piękną angielską tradycję wolności, humoru i tolerancji. — Potrzeba typu obywatela, który musi być dobrze rozwinięty fizycznie, krzepki umysłowo, wolny od wzruszeń, uświadomiony duchowo, który musi umieć działać dobrze w swoim własnym środowisku". Aby wyrobić podobny typ, musi się kompletnie zmienić program nauk szkół średnich; każdy przedmiot wykładany musi mieć jasny stosunek do tego głównego celu. Całość kultury podstawowej, którą musi znać każdy uczeń, została w ten sposób podzielona na pięć elementów: dziedzictwo i otoczenie; nauki przyrodnicze; języki obce; pracę ręczną (co może nawet oznaczać kopanie łopatą); i nauki estetyczne, które zawierają w sobie większą część literatury, muzyki i t. d. Ponieważ potrzeba prawdziwego obrazu środowiska, w którym chłopiec będzie żyć, wielka część historii nauczanej w szkołach musi ustąpić innemu rodzajowi materiału. Pragną stworzyć obywateli, którzy będą krytykować społeczeństwo i instytucje z konstruktywną intencją; obywateli, którzy mają wielkie wyczucie indywidualności i mimo tego są zdolni poddać się bardzo surowej dyscyplinie. Muszą być czerstwi fizycznie, ale nie można zaniedbać duchowej strony ich natury. Wiedza jest ważną (wiedza o teraźniejszym świecie), ale zdolność myślenia jest więcej warta. Dwa razy w tygodniu najwyższa klasa ma t. zw. Nauki Społeczne. Dysputuje się i studiuje każdą kwestię, jak kapitalizm, socjalizm, faszyzm i komunizm. Każdy chłopiec może powiedzieć co myśli, dopóty, dopóki nie potrafi określić systemu, o którym mówi. W rezultacie często się zdarzy, że chłopiec powie „Nie wiem. Nie osiągnąłem jeszcze żadnej decyzji". Żadnemu uczniowi nie wolno należeć do organizacji politycznych, ponieważ odkryto, że gdyby należeli do nich, nie mogliby dysputować bezstronnie.

b. Finlandia. Töjlü Svenska Samskola, Helsinki, jest szkołą

dla mówiącej po szwedzku mniejszości narodowej w Finlandii, która przyjmuje dzieci każdego wieku od sześciu do dwudziestu lat. Wspomagana jest finansowo przez państwo, i musi iść według bardzo surowego programu ustalonego przez rząd. Na końcu jest egzamin maturalny, w którym każdy uczeń musi zdać każdy przedmiot. Są to bardzo surowe ograniczenia. Mimo tego szkoła ta, opisana podczas Konferencji przez jej Rektora, p. Laurin Zilliacus'a, robi dużo, aby „wytubić obywateli z kandydatów na egzamin”. Nauka historii („zarys historii świata”) jest kompletnie unowocześniona. Co rok robi się jakieś studium otaczającego społeczeństwa. Są też wykłady o wypadkach bieżących, prowadzące do tego, że nauczyciel odpowiadający na pytania o kontrowersyjnych sprawach politycznych i społecznych „musi odpowiedzieć swym uczniom: „Jeżeli chcecie zbadać tę sprawę, musicie zrobić to sami dla siebie”. W rezultacie są debaty, wzgl. uczniowie zaczynają poważnie studiowanie problemu, czytając wpraw gazety z Finlandii, Szwecji, Niemiec i Anglii. Dalej, wprowadzając teorię w praktykę, cała szkoła jest zorganizowana jako jedno społeczeństwo rządzone przez wszystkich uczestników. Ciało nauczycielskie stara się obudzić uczciwą krytykę i dyskusję na każdym polu i wskazuje na jedność całej ludzkości.

We Francji prawdziwy ruch reformistyczny w szkołach średnich istnieje od 1932 r. W Holandii, chociaż szkoły cierpią z powodu kłódnia nadmiernego nacisku na pracę intelektualną (Holendrzy są bardzo staranni) opinia publiczna w ogóle jest zadowolona. Robi się jednak kilka eksperymentów. W Japonii założono wiele szkół od czasu wojny zgodnie z ideałami Nowoczesnego Wychowania. Dwie z nich były opisane: szkoła w Myojo, na przedmieściach Tokio, założona w r. 1924; i żeńska szkoła średnia w Hiroshima. Opisano także nieco szwedzką szkołę eksperymentalną — internat Tyringe dla dziewcząt w Hindas, założony w 1909 r. W 1919 zaczął on być wspomagany finansowo przez państwo, i otrzymał prawo dawania świadectwa dojrzałości po jedenastu latach nauki. W Stanach Zjednoczonych eksperymenty w szkołach średnich są bardzo częste.

#### IV.

Ważniejszą jednak, niż reforma szkół średnich, jest reforma szkół wiejskich, gdyż na wsi żyje większa część ludzkości. Prawdziwa reforma na tym polu zaczęła się w ciągu ostatnich pięciu lat, i podczas Konferencji dawały opisy jej osoby, które odgrywały w niej ważną rolę w Chinach, Francji, Japonii, Kolumbii i Meksyku.

W pierwszym z tych krajów ruch ku edukacji masowej stara się rozwiązać trzy ważne problemy: 1. Unika się kosztu budowania nowych szkół, przez używanie świątyń, teatrów i nawet szop dla wykładów. 2. Ponieważ rolnicy i robotnicy chińscy nie mają pieniędzy do osiągnięcia wiedzy i płacenia nauczycieli, polecono każdemu, który posiada wiedzę udzielanie jej innym. Nawet dzieci (mówi Dr. Tao Hsing Chi, poprzecznie Dyrektor Normalnej Szkoły w Dawn Village, Chin) pracują pomyślnie, jako nauczyciele, specjalnie kobiet i młodych dziewcząt. przeważnie analfabetów. Europejczycy mogą z przekonaniem podnieść sprzeciw przeciwko takiemu systemowi, ale Dr. Tao stwierdza, że w tych specjalnych okolicznościach miejsca i czasu system ten był nadzwyczajnie udatny. 3. Na koniec, ponieważ pismo chińskie, osobny znak dla każdego słowa, jest, jak wiadomo, bardzo tru-

dne do nauczania, wymyślono nowy zlatynizowany skrypt języka i wypróbowano go. Dr. Tao mówi, że trzy czwarte narodu może go zrozumieć, a rolnik może nauczyć się czytać nim i pisać w przeciągu miesiąca.

Prof. Nieto-Caballero, Główny Dyrektor Wychowania Początkowego i Normalnego w Ministerstwie Edukacji w Kolumbii, opisał prywatną szkołę elementarną, którą on z pomocą kilku przyjaciół założył na wsi niedaleko Bogoty, 22 lata temu. — Według obserwacji zagranicznych wychowawców, szkoła ta wywarła wielki wpływ na organizację nowych szkół w innych krajach w Południowej Ameryce, i sześć lat temu rząd liberalny, który zajął miejsce konserwatywnego, zadecydował „spróbować zrobić dla całego kraju to, co wyście zrobili dla dzieci w waszej szkole”. Używa się metody Dr Decroly, opartej na „środowiskach zainteresowania”. Decroly jednak, jeden z wiekich uczonych i przyjaciół ludzkości, odwiedzając Kolumbię podczas swej podróży wykładowej po Poł. Ameryce, powiedział: „Mówicie, że byliście natchnieni przeze mnie... ale to, co wy robicie jest inne od tego, co się robi w Europie, i bardzo jestem zadowolony, że nie naśladujecie nas. Przez użytkowanie różnic klimatycznych w waszym kraju, wkładacie bardzo dużo urozmaïcenia do programu nauk i rozwijacie wyobraźnię waszych dzieci”. Zbliżeni zostali rodzice i nauczyciele. Każda szkoła posiada hektar ziemi, na której dzieci sadzą jarzyny dla kuchni szkolnej, podczas gdy rodzice współpracują, ucząc przez to wiele samych nauczycieli. W ten sposób nowoczesne wychowanie odnawia cały kraj.

W swym referacie o „L' I m p r i m e r i e à l' É c o l e”. C. Freinet, nauczyciel komunista z Vence w Alpes Maritimes, opisał nową technikę, która jest używana w prawie tysiącu szkół państwowych we Francji — po większej części biedne szkoły wiejskie — i która polega na korzystaniu z uproszczonej prasy drukarskiej, jako centrum pracy klasowej, i przez to czyni wypracowania dzieci bardzo ważnym punktem w ogólnej działalności szkolnej. — Tu więc znowu widzimy zrealizowaną wielką ideę Decroly'ego, i wysiłki dzieci skoncentrowane na „ośrodkach zainteresowania”, gdzie znajdują okazję do wypowiedzenia się.

Ogólny program wychowania w Meksyku był opisany przez Dr. Narciso Bassols, ministra pełnomocnego Meksyku w Wielkiej Brytanii. Jest tu radykalny kontrast między sposobem życia w mieście Meksyku i innych ośrodkach przemysłowych w kraju, a życiem większości ludzi w okręgach wiejskich. Od początku niepodległości Meksyku kontrola kraju chwiała się między tymi dwoma systemami, ale nauczanie na wsi zaczęło się na serio dopiero w r. 1921. Celem jego, jak w Chinach i Kolumbii, jest przemiana ludności wiejskiej, zarówno dorosłych jak i dzieci, tak, żeby umożliwić jak najszybsze wprowadzenie ich w sferę zachodniej cywilizacji. Przemiana ta jest ekonomiczna i kulturalna. Nauka ekonomii ma na celu pokazanie rolnikowi wszystkich metod produkcji i podziału, znanych nowoczesnej technice, i pomóże mu przez to poprawy swej biologicznej pozycji. Problem kulturalny jest trudniejszy, ponieważ trudnym jest ocenić wartość różnych duchowych, artystycznych i moralnych stron życiowych. Trzeba spróbować złączyć te dwie kultury, „indiańska” i zachodnią, i stworzyć zorganizowany system polityczny, który będzie w harmonii z dążeniami i potrzebami ludności wiejskiej. — Widocznym jest więc, że ci, którzy są odpowiedzialni za przyszłość Meksyku, kładą największy nacisk na rozwój ludności tubylczej, której kultura była tak ostro zgnieciona przez zdobycze Hiszpanów, chociaż oni sami żyli i rozmnażali się.

## V.

Powyższe streszczenie daje trochę pojęcia o głównym toku myśli, który harmonizował różne działalności Konferencji. Dodatkowo jednak były także specjalne komitety ustalone przez Konferencję, które przygotowywały sprawozdania o specjalnych problemach. — Tak więc Komitet zwołany przez Dr. W. Bryanta Mumforda z departamentu kolonii, Institute of Education, ondon University, dyskutował na temat: Wychowanie w Afryce. Cztery główne zasady zostały przyjęte jednomyślnie przez członków afrykańskich: 1. Wychowanie w Afryce nie może rozwijać się pomyślnie bez jaknajbliższej współpracy między krajami europejskimi i Afrykańczykami. 2. Wychowanie afrykańskie powinno zatrzymać wszystkie najlepsze elementy tradycyjnej kultury afrykańskiej. 3. Wychowanie powinno pomóc Afryce w zdobyciu niezależności ekonomicznej. 4. Powinno pomóc Afryce w drodze do samorządu. — Bardzo jest więc niewielka różnica między celami Afryki i tymi, które są podstawą edukacji w Kolumbii i Meksyku.

Może najciekawszym, bo najwięcej aktualnym z tych specjalnych sprawozdań, było sprawozdanie Komitetu Egzaminacyjnego, który po przejrzeniu zaleceń robionych na poprzednich Konferencjach światowych Związku Nowoczesnego Wychowania w 1927, 29 i 32, znalazł, że po największej części zdanie powiedziane w Elsinore w 1929 r. jest jeszcze aktualnym: „Istniejące systemy egzaminacyjne poważnie przeszkadzają postępowi wychowania w wielu krajach”. W międzyczasie International Institute of Teachers College, New York, sfinansował międzynarodowe badanie egzaminów, którego rezultaty jasno pokazują niepewność takiego systemu. Bardzo ważnym jest więc zbadanie kwestii: a) możliwość zastąpienia egzaminów czymś innym, b) zdrowie umysłowe i wrzuceniowe w związku z egzaminami i c) związek między sprawami prób i egzaminów i szerszymi celami społecznymi i wychowawczymi szkoły. Nie można bowiem niedocenić faktów, że: a) najważniejsze cele nie są wystarczająco mierzone przez zwykłą technikę i sposób stosowania; b) że wszystkie próby i oceny powinny być skierowane ku ułatwieniu każdemu człowiekowi zrobienia jak najwięcej ze swego życia dla siebie i społeczeństwa, i c) że używanie systemu egzaminacyjnego, jako środka dla budowy bariery przeciwko dalszemu wychowaniu młodzieży, nie może być usprawiedliwionym w żadnym nowoczesnym społeczeństwie.

Związek międzynarodowy Domu i Szkoły zbierał informacje z różnych krajów, między którymi znajdują się Polska i Łotwa, odnośnie do wszystkich czynności, w których dom może współpracować ze szkołą. Tak więc widzieliśmy w Chinach dzieci wpływające na dom jako „mali nauczyciele”, i w Kolumbii rodziców pokazujących nauczycielom jak hodować jarzyny. — Ponieważ wychowanie nowoczesne zmierza ku rozwinięciu wszystkich zdolności dziecka, staje się coraz potrzebniejszym wzięcie pod uwagę jego życia poza szkołą jak i w szkole. — Specjalna grupa, która dyskutowała nad tą kwestią w Cheltenham przysłała do wniosku, że trzeba uznać oficjalnie za obowiązek nauczyciela kontakt z rodziną. Uznano nawet, że ścisły związek między domem a szkołą jest koniecznym, jeżeli podstawy wolności i wolnego społeczeństwa mają opierać się na wolnych osobistościach rozwijających się w ramach domu, szkoły i społeczeństwa. Niedaleki jest czas, kiedy szkoła rozwinięta w ośrodek społeczeństwa, któremu służy i będzie spełniała czyn-

ności wychowawcze i rozrywkowe, bez względu na wiek tych, którzy w nich biorą udział.

Dalsze specjalne sprawozdania miały za temat: Wychowanie dla Zrozumienia Międzynarodowego i Ćwiczenie Nauczycieli. Komisja zajmująca się pierwszym tematem była pod przewodnictwem Prof. Pierre Boveta z Genewy i składała się z członków z 26 krajów, m. in. Polski, Czechosłowacji i Z.S.R.R. Podkreślała ona potrzebę niezawodnej wiedzy o różnych punktach widzenia tematu i specjalnie: 1. Rezultaty osiągnięte przez różne kraje, jak korespondencja międzynarodowa, wymiana uczniów, obozy międzynarodowe, transmisje dla obcych krajów, studia języków i t.d. 2. Wrażliwość dzieci na różne wpływy działające dla i przeciw zrozumieniu międzynarodowemu. 3. Właściwy użytek filmów; 4. Jeszcze nie wiemy powodów i symptomatów uprzedzenia, które zdaje się znajdować w dzieciach w latach szkolnych, względem innych narodów.

Może kwestia odpowiedniego ćwiczenia nauczycieli była jedną, co do której komisja nie doszła do najmniejszego porozumienia. Zgodzono się jednak jednomyślnie, że wiele osobistych kwalifikacji, które są konieczne dla dobrego rezultatu w uczeniu, są wrodzone i nie mogą być osiągnięte przez ćwiczenia; i dalej, że wychowanie uniwersyteckie, nawet skombinowane z opanowaniem techniki, nie jest dostateczną gwarancją powodzenia. Dla następnej Konferencji Światowej (mającej się odbyć w Szwajcarii lub St. Zjedn. w r. 1939), zdecydowano przygotować sprawozdanie o ćwiczeniu nauczycieli, z punktu widzenia międzynarodowego, kładąc nacisk na główne idee progresywne w różnych krajach.

## VI.

Zaciekawić nas mogą narodowe cechy, występujące w czasie Konferencji.

Udział Polski w Konferencji polegał na wystawieniu prac ręcznych oraz rysunków, które obrazowały „Sztukę w szkole”. Powszechnie uznano, że jedynie Japonia przewyższyła głębokie piękno niektórych rysunków, które wskazywało na prawdziwy talent uczniów poszczególnych reprezentowanych polskich szkół; nie przewyższało jednak wskazań na dobrze zbudowany program szkolny oraz spokojny, rozłożony podstęp od najniższych do najwyższych klas przez co kształci się spostrzegawczość uczniów, oraz uczy ich cenić pracę ręczną; uczy się ich również odpowiedniego użytkowania poszczególnych materiałów surowców. Jest to najwartościowsza podstawa wszelkiej kultury. — Poza tym Polska przysłała „Międzynarodowemu Stowarzyszeniu Domu i Szkoły” (adres dyrekcji: 29 Tavistock Square, Londyn W. C. 1) sprawozdanie z licznych działań zawartych pod tytułem „Współdziałanie domu i szkoły”.

Pierwszym naszym wrażeniem było, że członkami konferencji byli zawodowi wychowawcy t. zw. Postępowej Szkoły. W większości wypadków byli oni faktycznie popierani, lub conajmniej życzliwie widziani przez swoje rządy (które w przypadkach Kolumbii i Meksyku zdobyły władzę w wyniku — bezkrwawej lub krwawej — rewolucji). Nie mogliśmy jednak przejść do porządku dziennego nad nieobecnością przedstawicieli Niemiec, Włoch i Rosji. a także Hiszpanii (gdzie zamierzano zwołać następną (18) Światową Konferencję N. W. ). Zrozumieliśmy

zatem dobrze, że żaden zawodowy wychowawca nie może swobodnie wygłaszać swych poglądów bez uwzględnienia polityki rządu, opinii publicznej lub (w wielu krajach) stanowiska kościoła, lub też (w Ameryce) stanowiska przemysłu i handlu. Znaczy to, że dopóki trwają niezgodnione poglądy na życie ze strony tych, którzy je formułują, nie można dojść do żadnego wspólnego porozumienia co do celów wychowania.

Stanowisko tych, którzy w r. 1915 z różnych krajów zeszli się by sformułować zamiary N. E. F. jest, że wolność jest konieczną glebą, na której osobowość ludzka ma rozkwitnąć jak roślina i wydać najdojrzalszy owoc. Przyszłość jest naturalnie nieznaną, lecz — mówią oni — najlepsze nasze przygotowanie do niej to zachęcanie dzieci i plemienia całego do czynu, którego cel widzi ono samo, jeśli się interesuje swą obecną sytuacją. Znaczy to, że ci, którzy stoją na tym stanowisku, natchnieni są wiarą, której źródłem są poglądy demokratyczne, że wynikiem będzie dobrobyt dziecka i plemienia. Wiara ta liczy się ze zdolnością jednostek. jeśli je n a u c z o n o m y ś l e ć, dbać o swe własne sprawy, nie naruszając interesów bliźnich.

Uwzględniając powyższe, zauważymy, że duża ilość członków konferencji skłona jest uważać „zamknięte” religijne wychowanie poprostu za „zamknięte” nacjonalistyczne wychowanie („Dla nas służyć Niemcom, to służyć Bogu” powiedział pewien przywódca młodzieży hitlerowskiej) — ogranicznie umysłu „dzielące ludzi na grupy, które stają się coraz bardziej przeciwstawne sobie”; dążące do narzucenia jakiegoś poszczególnego dogmatu, odrzucając, wszelkie inne tłumaczenia tej samej prawdy. Naprawić to mona naturalnie nie zwykłym zaprzeczeniem dogmatu religijnego czy narodowego, lecz przeniknięciem całego wychowania szerszym ludzkim duchem. — Co do tej jednakże kwestii, przeciwstawiającej się eklezjastycznemu wychowaniu, członkowie Konferencji — jak to można było przewidzieć — pozostali podzieleni.

W Stanach Zjednoczonych bieg wypadków oddzielił religię od działalności państwa w wychowaniu, zarówno jak i w innych dziedzinach. Po Anglikach Amerykanie tworzyli największą grupę jednego narodu na Konferencji (144 delegowanych). Ojczyzna ich różni się od Anglii tym, że inicjatywa prywatna nie ma dostępu do państwowego systemu wychowania. Jak to zauważył Arthur Mayhew, wybitny autoritet w kwestii indyjskiego wychowania: „bezpieczeństwo demokracji spoczywa na wychowaniu”, w konsekwencji czego wychowanie jest tak ważnym narzędziem, że żaden inny czynnik jak tylko państwo nie może go zasilać lub rozwijać”. — Tę samą prawdę podkreśla Dyrektor Islamskiego Kolegium w Lahore, dr. Yusuf Ali. — Znamiennym wszakże jest, że w Ameryce praca doświadczalna, co do której Anglicy wierzą, że jest wynikiem zachęty inicjatywy prywatnej, odgrywa ważniejszą rolę w szkołach państwowych niż prywatnych.

Inna zauważyć się dająca charakterystyka Amerykanów to ich czynna wiara w potęgę wychowania. W związku z tym zapamiętać należy sukcesy ich szkół jako głównego narzędzia w procesie amerykańskiej dzieci tytu i tak odmiennych ras. Zostały one spokojnie zasymilowane, nie pozwalając rodzicom odczuć jakiegokolwiek goryczy.

Z tego spostrzeżenia wynika pytanie, czy we wszystkich wypadkach należy zachowywać wyróżniającą się kulturę, czy też nie lepiej jest nie

utrzymywać jej sztucznie, skoro jej trwałe istnienie przeciwstawia się politycznemu lub ekonomicznemu dobru Państwa.

To znów nasuwa dalsze pytanie: czy rasa, która utraciła swój język w obrębie większej jednostki (narodu lub mocarstwa), może utrzymać swoją odrębność. Przykład Normanów w Normandii i innych poszczególnych grup (może nawet jednostki zwanej Kanadą, tak małej liczebnie w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi — 10 : 103 miliony) każe przypuszczać, że może. — Jest to znów bardzo ważny fakt w związku z zagadkowym „zniknięciem” wschodnich Słowian w obrębie zespołu ludów germańskich.

**I n n e A m e r y k a ŋ s k i e K r a j e.** Meksyk i Kolumbia, kraje, których przeszłość i warunki są wręcz odmienne od tych, w których znajdują się inne narody reprezentowane na konferencji, mimo to wykazują tę samą wiarę w potęgę szkoły — w tym wypadku szczególnie wiejskiej szkoły — jeśli chodzi o odbudowę społeczeństwa, jego transformację oraz wprowadzenie w świat cywilizacji wschodniej i olbrzymich zdobyczy technicznych.

**J a p o n i a** w podobny sposób pokazuje nam nauczyciela, starającego się ze wszelką siłą poprawić oplakane stosunki w prowincjach wiejskich, i rozciągającego swą działalność na wszystkich włościan w „szkołach dla dorosłych”; w wyższych natomiast szkołach, prowadzonych według zasad „nowego wychowania”, celem jest przystosowanie wychowania do wymogów wzrastającego w postępie społeczeństwa oraz zwracanie uwagi na indywidualne potrzeby w psychicznym i fizycznym rozwoju każdego dziecka. Dalej Stowarzyszenie Matek stara się rozwinąć inteligencję matek wobec gwałtownych zmian, jakie występują w japońskim społeczeństwie.

**I n d i e.** Reprezentowały je dwie wybitne osobistości: dr. Yusuf Ali, dyrektor islamskiego kolegium w Lahore i Sir Sarvepalli Radhakrishnan, najtęższy może umysł na konferencji. Ten ostatni raz jeszcze podkreślił ogromne znaczenie wychowania: dzisiaj, jeśli w tak skomplikowanych społecznościach demokracja i nowa konstytucja mają odnieść sukces, potrzeba nie zwykłego prawa większości, lecz ustroju, w którym bierze się pod uwagę krytykę opozycji. W ogólniejszych zarysach: jeśli ludzkość ma przekroczyć ciasne nacjonalistyczne koncepcje i osiągnąć zorganizowaną harmonię a z nią wolność ducha, która jest naszym przeznaczeniem, musimy rozwinąć wszystkie nasze zdolności w kierunku sztuki, religii i literatury i osiągnąć doskonałość naszego własnego rozwoju. Nie ma jednak granicy. Granica należy tylko do martwych.

**C h i n y** zdały konferencji sprawę z ogólnonarodowego dążenia do wykształcenia. Dążenie to stało się powodem, że biedny rolniczy kraj rozwija technikę, która umożliwia mu działalność w kierunku rozwiązywania palących problemów budowy szkół, dostarczenia nauczycieli i uproszczenia pisowni. — Jako przeciwstawienie tego prof. filozofii i wychowania na Uniwersytecie nankińskim w Tien-tsinie dr. Peng-Cun-Chang, mówiąc na temat „Międzynarodowych zbliżeń i twórczych przystosowań w nowoczesnym świecie”, przypomniał nam starą chińską kulturę i wpływ, jaki obecnie wywiera zarówno w Rosji jak i w Ameryce teatr chiński (którego wyżej wymieniony profesor jest wybitnym znawcą). Przypomniał nam, że już nie istnieje stara antyteza postawiona przez Kiplinga:



„O, Wschód jest Wschodem a Zachód Zachodem  
I nigdy te dwa się nie zejda”.

ale weszliśmy w wiek „Twórczego Przystosowania”, kiedy potrzeba czterech rzeczy: znajomości naszej własnej tradycji i kultury; uznania, że pod pewnymi względami ma ona braki; szerokiego przeglądu tego, co się dzieje wśród inych ras i narodów; i w końcu uwolnienia naszej wyobraźni i pomysłowości od starych więzów.

Tymi podziwu godnymi słowami zakończę niniejsze sprawozdanie z konferencji, która doskonale wypełniła trzeci z tych postulatów.

Zwrócić uwagę muszę na to, że krajowa konferencja N.E.F. odbyła się w 1937 r. (od 1 sierpnia do 20 września) w Australii. Organizowała ją Australijska Rada dla Wychowawczych Badań; subwencję otrzymała od siedmiu rządów australijskich i dwudziestu trzech australijskich organizacji i stowarzyszeń, jako też i od fundacji „Carnegie” z Nowego Yorku. Ogólnym tematem było: „Wychowanie jako przygotowanie do całokształtu życia”. w związku z czym poruszony został urozmaicony zbiór tematów. Mówcy przybyli z Australii, Anglii, Szkocji, Stanów Zjedn., Austrii, Chin, Kanady, Południowej Afryki, ZSSR, Indyj, Japonii, Danii i Finlandii, czyli z trzydziestu krajów, podczas gdy w Cheltenham występowało osiemnaście krajów. Obecnie w Australii i Nowej Zelandii zwraca się wiele uwagi na pracę z dziedziny antropologii i socjologii i na wychowanie.

Poznań

Bernard Massey

## Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

### UWAGI O LEKTURZE NIEMIECKIEJ W LICEUM

Zgodnie z celem nauczania, wytkniętym w nowych programach licealnych, dla nauki języka obcego, lektura powinna dać możliwość poznawania języka literackiego i potocznego, powinna pozwolić na poznanie najcharakterystyczniejszych przejawów kultury i życia narodu obcego w przeszłości i teraźniejszości, umożliwić pewną orientację w pewnych podstawowych zagadnieniach, życia współczesnego tego narodu, powinna wprowadzić w jego charakter i umysłowość, powinna wreszcie pozwolić na uświadomienie sobie wartości jego kultury, oraz różnice w stosunku do kultury polskiej.

Cele to bardzo szeroko zakreślone i, moim zdaniem, w praktyce szkolnej w małej tylko mierze osiągalne. Ale nie o dyskusję celów mi tutaj chodzi. Chodzi o to, czy i o ile lektura, zalecona programami licealnymi, może przyczynić się do osiągnięcia tych celów.

Najpierw jedno-stwierdzenie: programy lektury dla różnych typów liceów minimalnie się tylko między sobą różnią. W stosunku do liceum humanistycznego nie zauważamy w lekturze liceum klasycznego żadnej różnicy, w lekturze liceum mat-fiz. i przyrodniczego — opuszczono tylko w kl. I. lekturę „Nibelungenlied”. Poza tym dosłownie to samo dla wszystkich czterech typów. Jest więc widocznym, że nauka języka obcego uważana jest przez autorów programów za przedmiot osobny, specjalny, nie łączący się bynajmniej z resztą przedmiotów i nie mający nic wspólnego

z osiągnięciem specyficznego celu każdego typu liceum. Zdawałoby się, tak, że jak w liceum humanistycznym język obcy należący do podstawy dydaktycznej tego typu wraz z łaciną, j. polskim i historią, współpracuje humanistycznym nastawieniem umysłowości młodzieży, tak w innych typach licealnych winien on, nie zaniedbując swego własnego przydzielonego mu naturą rzeczy i programu celu, przyczyniać się też do osiągnięcia celu danego typu, a więc pewnego nastawienia młodzieży w kierunku klasycznym, matematyczno-fizycznym lub przyrodniczym. Zdawałoby się, że i w dziedzinie języka obcego te kierunki muszą się uwidocznić, by młodzież wychodząca z tych liceów miała ułatwioną pracę, kiedy będzie musiała zabrać się do książek obcojęzycznych z dziedziny przyrody, matematyki, fizyki i t. d. Kwestii tej programy licealne niestety nie uwzględniają; należy się spodziewać, że praktyka szkolna i potrzeby życiowe przyczynią się do korektury tego przeoczenia.

A teraz przyjrzyjmy się poszczególnym lekturom, zalecanym programem.

Z literatury średniowiecznej: „Das Nibelungenlied” — w wartościowym opracowaniu współczesnym. Postulat słuszny. Dotychczasowe „poznawanie tego eposu germańskiego średniowiecza w mętnych streszczeniach było bez wartości. Odpowiedniego wydania fragmentów tekstu jeszcze nie posiadamy. Jest ono jednak konieczne. Lektura ta zresztą powinna być przepisana tylko na liceum humanistyczne i klasyczne (ze względu na analogię z eposami klasycznymi). Z literatury klasycznej niemieckiej: Lessing, „Minna von Barnhelm”. Komedія ta ma dziś znaczenie jedynie historyczno-literackie. Jako dzieło literackie jest bez większego znaczenia dla teraźniejszości, jako obraz kulturalny posiada pewną wartość, lecz raczej dla ucznia niemieckiego, aniżeli dla obcego. Odnośne momentu kulturoznawcze dadzą się poznać z odpowiednich nowel współczesnych, traktujących owe czasy, a łatwiejszych i bardziej zajmujących, aniżeli dzieło Lessinga. Jeśli zaś chodzi o samego Lessinga, to posiada on w swym dorobku dzieła, wiele lepiej oddające ideologię tego wielkiego bojownika prawdy, humanitaryzmu i kultury, z której to strony winien go poprzeć uczeń polski.

Z dzieł Goethego — młodzieńczy „Götz von Berlichingen” i „Die Leiden des jungen Werthers” w wybranych ustępach, jako typowe dzieła kierunku „Sturm und Drang”, o wielkiej wartości bądź kulturoznawcze („Götz”), bądź emocjonalnej („Werther”). Z epoki dojrzałości Goethego „Egmont”, „Iphigenie”, „Hermann und Dorothea”. Słusznie. Wybór jest trafny. Dodacby tylko należało przy „Hermanie”: „w wybranych fragmentach i współczesnym opracowaniu” Zaden uczeń nie przeczyta tego dzieła w całości i — trudno też tego wymagać. W wydaniach krajowych nie mamy „Götza” ani „Werthera” — trzeba je copędzej wydać, a wydana w „Biblij. Niem.” Książnicy-Atlas „Herman i Dorothea” opracować zupełnie na nowo. Jako dzieło życia Goethego zalecony jest „Faust” cz. I. — wybrane ustępy. Do dzieła tego zabrać się może tylko młodzież myślowo i językowo dostatecznie przygotowana i z tym zastrzeżeniem można ją też zainteresować dla kilku wybranych fragmentów części II, bez której część I. jest niezrozumiałą, albo przynajmniej fałszywie bywa rozumiana. Wydanie „Fau-

sta" — wybór scen cz. I. i kilku scen cz. II. jest w przygotowaniu w „Biblj. Niem.” Książnicy-Atlas.

Z dzieł Schillera uwzględnia program: „B a l l a d e n” — bardzo słuszenie. Odpowiednie wydanie ballad Schillera lub zbioru ballad niemieckich z silnym uwzględnieniem Schillera oddawna jest pożądane. Wyjdzie wnet takie wydanie w „Biblj. Niem.” — Książn.-Atlas. Z dzieł młodszych uwzględnia program jedynie „D o n C a r l o s a” w wybranych ustępach (brak odpowiedniego wydania). Z dzieł dojrzałych słuszenie uwzględniono „J u n g f r a u v o n O r l e a n s” (brak wydania), którą z zainteresowaniem i z korzyścią mogą czytać dziewczęta oraz „W i l h e l m a T e l l a”, równie interesującego dla chłopców. („Biblj. Niem.”). Natomiast poco w spisie lektura znalazła się „M a r i a S t u a r t” — nie mogą dociec. Kulturoznawczy moment? Nie. Trudności języka i psychologiczne dramatu dla młodzieży bardzo duże. Nie usuwa ich nawet opracowanie wydania „Biblj. Niem.”. Lektura tego dzieła wydaje mi się zupełnie zbyteczna. Podobnie i „W a l l e n s t e i n s T o d” — część oderwana od trylogii, więc sama dla siebie mało zrozumiała, kulturoznawczo i literacko nie wiele młodzieży dająca (nie przesądzam tu wartości tego dzieła dla dorosłych, dojrzałych czytelników!). Kilka fragmentów w podręczniku (wypisy) — może to coś warte. Dlaczego jednak nie polecono „D e m e t r i u s a”, tak silnie związanego z Polską i tak dramatycznie silnego, choć to tylko fragment? Mam wrażenie, że lektura wydanego osobno i odpowiednio opracowanego „Demetriusa” (uwzględniającego prócz gotowych scen także niektóre plany poety) byłaby niezmiernie pouczająca kulturoznawczo, literacko i wychowawczo, zwłaszcza ze stanowiska państwowego.

Z e p o k i p o k l a s y c z n e j uwzględniony jest jedynie K l e i s t. Z nowel — mistrzowska nowela „M i c h a e l K o h l h a a s” w wyjątkach (całość była by zbyt nużąca i przydługa). Z dramatów tak bardzo dziś modny w Trzeciej Rzeszy „P r i n z F r i e d r i c h v o n H o m b u r g” — problem dość subtelny i drażliwy i wzywający do dyskusji, ale dla młodzieży pociągający. Byłoby tu pożądane specjalnie przystosowane do czasów współczesnych opracowanie dzieła. Trudno jednak zrozumieć poco zaleca program romantyczno-ckliwą, mglistą, somnabuliczno-hypnotyczną sztukę Kleista „K ä t h c h e n v o n H e i l b r o n n”. Niema ona żadnej wartości kulturoznawczej, mało literacką i żadnej wychowawczej. Przeciwnie — stosunek mężczyzny do kobiety przedstawia w sposób perwersyjny, nienaturalny, i dlatego wychowawczo jest szkodliwa. Dlaczego nie wzięto dzieła Kleista tak znakomitego, jak „D e r z e r b r o c h e n e K r u g”, będącego najlepszą niemiecką komedią, pełną elementu kulturoznawczego (chłop niemiecki), świetnie zbudowaną, interesującą? Wartoby pomyśleć o uwzględnieniu tego dzieła na miejsce bezwartościowej „K ä t h c h e n”.

Z Hebbła mamy „A g n e s B e r n a u e r”, tragedię o wielkiej wartości literackiej, kulturoznawczej i filozoficzno-społecznej, mogącej poruszyć dusze i umysły młodzieży.

Ze zdziwieniem zauważamy dalej w liście Freytaga „J o r n a l i s t e n”. Komedia to przestarzała, o przebrzmiałych już motywach, o postaciach (Schmock) pokrytych kurzem, bez wartości literackiej. Poco ją z pod kurzu lat wyciągnięto? Znalazłyby się chyba z tego okresu (pozytywizm) lepsze rzeczy.

Nie widzimy ani jednej rzeczy Grillparzera. Jakby ten trzeci obok Goethego i Schillera dramaturg nie istniał. A tak łatwo można by coś z dzieł jego polecić, choćby dla dziewcząt nieśmiertelną i piękną „Sappho”!

Słusznie uwzględniono Gotfryda Kellera, polecając jakąś z jego nowel — niekoniecznie musi to być „Romeo und Julia auf dem Dorfe”. Z równą słusnością uwzględniono Storma, polecając jakąś jego nowelę, zwłaszcza „Immensee”, lub „Abseits”. Fontane’a „Grete Minde” wydaje mi się zbyt mało interesująca i mało wartościowa podobnie Riehla „Der Stadtpfeifer” czy inne. Są w nich wprawdzie pewne momenty kulturoznawcze, ale poziom literacki słaby, wartość nieduża. Wybór był chyba przypadkowy.

Sympatyczną lekturę przedstawia Sudermanna „Frau Sorge”, posiadająca i momenty kulturoznawcze (praca na roli w półn. Niemczech) i wybitne walory wychowawcze.

Nowele Liliencrona z wojny 1870/71 roku „Kriegs-novellen” nie przedstawiają dzisiaj, w epoce zupełnie innej techniki wojennej i po przeyciu Wojny Światowej żadnego zainteresowania dla młodzieży. Wartości etyczne, tkwiące w nich, można równie dobrze znaleźć w wartościowych dziełach, osnutych na tle Wielkiej Wojny 1914/1918, bliższych młodzieży dzisiejszej emocjonalnie i rzeczowo. Można więc spokojnie z tej lektury zrezygnować.

Z dzieł Gerharta Hauptmanna lekturą bezwątpienia konieczną i wartościową jest jeszcze ciągle dramat „Die Weber”, który należy podać w opracowaniu, uprzystępniającym problem i dzieło i oczywiście tekst bez dialektu. Sympatyczną, zwłaszcza dla dziewcząt, może też być lektura „Hanneles Himelfahrt”, której I. Akt: pisany w oryginalnym dialektem, również podać by trzeba w trawestycji na język literacki (wydanie S. Fischera, Berlin). Natomiast lektura „Die versunkene Glocke” jest za trudną i co do treści i co do języka. Jest trudną nawet w znakomitym przekładzie polskim Kasprowicza, a cóż dopiero w języku obcym. Trzeba z niej zrezygnować.

Na Hauptmannie kończy się lektura podana w programie. To znaczy kończymy na wieku dziewiętnastym. Czy jest to wystarczającym, by wprowadzić młodzież we współczesność? Czy choćby część młodzieży przygotujemy do czytania rzeczy współczesnych? Bynajmniej. Uważam, że należy uwzględnić w spisie lektury licealnej także kilka dzieł nowszych i współczesnych. Mam tu na myśli np. kilka fragmentów z Thomasa Manna „Buddenbrooks”, z Werfla „Der Abituriententag” itp. oraz odpowiednio dobrane nowele współczesne.

Nie należałoby też zapomnieć o odpowiedniej antologii nowszej i współczesnej liryki niemieckiej, w liryce bowiem najwyraźniej odzwierciedla się „dusza narodu”.

Oczywiście dział niezmiernie ważny, to lektura popularno-naukowa, do której wyboru i wydania trzeba się corychleż zabrać.

Z powyższymi zastrzeżeniami lista lektury licealnej mogłaby w pewnej mierze przyczynić się do osiągnięcia wytycznych celów.

Kraków

Michał Friedländer.

\*) Pomieszczając ten artykuł, Redakcja zastrzega się, że nie przyjmuje ocen jego autora za swoje.

## „PROVERBE DU JOUR” NA ŚREDNIM STOPNIU NAUCZANIA.

Chciałbym tu omówić próbę zrywając poniekąd z metodą bezpośrednią, ale wnoszącą tyle ożywienia na lekcji, tak bardzo pobudzającą aktywność uczniów, tak w końcu językowo pożyteczne, że warto się — sędzę — nad nią zastanowić.

Mam na myśli to, co nazwałem *proverbe du jour*. Oto na czym ona polega. Zaraz na wstępie lekcji kilku uczniów zgłasza wyszukane przez siebie przysłowie czy „locution”, z których jedno się wybiera i wypisuje na tablicy, drukowanymi dla lepszej czytelności literami — pod umieszczoną już z góry datą i nagłówkiem. Wymagać tu należy oczywiście, dla kontroli zrozumienia, czasem równoważnika polskiego czy, łacińskiego, a czasem i dokładnego przekładu. Trzeba też baczyć, by materiału nie czerpano z podręcznika, ale z innych źródeł, pozostawiając zresztą szczegółowy wybór uczniom. Wszystkie słowniki wyrazów obcych, gramatyki Larousse'a i t. p. zawierają go mnóstwo, tak że będzie to prawdziwy *embarras de choix*. A potem takie *proverbe du jour* — choć nazwa brzmi nieco humorystycznie, przypominając raczej jakieś *plat du jour* — to doskonała przegrzywka do lekcji, rzeźka pobudka, jakby hasło dnia... Człosem z całej serii można nawet wybrać przysłowie nadające się na *motto* na cały rok szkolny, czy trymestr, umieszczane bądź na pierwszej stronie zeszytu, bądźto jakimś efektownym fryzem zdobiące ścianę klasy. — Zbytelnym byłoby się rozwodzić nad znaczeniem przysłów dla ogólnego wykształcenia. Oprócz tej arcyznanej „mądrości narodów” mieszczą się w nich przecież całe skarby obrazów i porównań, tak znamiennych dla folkloru, cały szereg specyficznych dla danego języka form... Nie zapominajmy też, jak często w życiu przydatna jest znajomość i umiejętność w posługiwaniu się cytataми... Umieszczane w podręczniku na końcu ustępów przysłowia te nie zawsze należą się uwydatniać nie zawsze dochodzą do głosu. Podawane zaś systematycznie, przyswajane pamięciowo i odświeżane co parę lekcji, stanowią już zaczynającą pewną całość, apelując w ten sposób do zmysłu kolekcjonerskiego, jakżeż żywego w tym okresie. Nie zapominajmy także, że odpowiednie zestawienia przysłów francuskich z polskimi i łacińskimi stają się bodźcem do mimowolnych, ale jakżeż nieraz ciekawych porównań z dziedziny synonimiki, uprzytomniając albo ściśle ich przystawanie („L'oeil du maître engraisse le cheval”. — „Pańskie oko...”), albo różne, choć analogiczne ujęcie tej samej myśli („Heure du matin, heure du gain”. „Aurora Mysis amica”. „Kto rano wstaje...”), że wspomnę tylko o najbardziej znanych.

Adam Goldwasser.

Kalisz

## SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK.

DR. WOJCIECH GOTTLIEB — DR. KAROL ZAGAJEWSKI: „Heinz wird Kaufmann” nakł. Książnicy Atlas we Lwowie.

Z chwilą uruchomienia gimnazjów kupieckich okazała się pilna potrzeba podręczników szkolnych do poszczególnych przedmiotów, brak ich bowiem uniemożliwia należyte realizowanie programów, względnie wobec ich „tymczasowości” wytycznych w tych programach zawartych.

O ile chodzi o naukę języka niemieckiego w gimnazjach kupieckich po za podręcznikami Grzegorzewskiego ukazał się niedawno podręcznik dla kl. I-szej d-ra Wojciecha Gottlieba i dra Karola Zagajewskiego nakładem Książnicy-Atlas. Podręcznik został zatwierdzony do użytku szkolnego przez Min. W.R. i O.P. we wrześniu b.r. Nosi on tytuł „Heinz wird Kaufmann” i składa się z 5 części: 12 lekcji bezpodręcznikowych, właściwego podręcznika, obejmującego 71 lekcji, części praktycznej (preparacje i ćwiczenia, gramatyczki, zapasu słówek w porządku rzeczowym i słownika).

Nie da się zaprzeczyć, że podręcznik, ujęty żywo i barwnie, stanowi pewnego rodzaju nowość w dotychczasowym podejściu i ujęciu treści podręcznika. Autorzy zrywają zupełnie z dotychczasowymi formami metodyki podręcznikowej i starają się odpowiedzieć wymogom programu przez rozłożenie nowelki, opisującej przeżycia małego Poznańczyka na terenie W. M. Gdańska, na 71 lekcji, których treść winna sobie młodzież przyswoić w ciągu roku szkolnego.

Przed omówieniem poszczególnych części podręcznika należałoby przede wszystkim zastanowić się, czy pomysł autorów przedstawienia przeżyć chłopca, nie będącego ani rdzennym Polakiem, ani rdzennym Niemcem (matka Niemka, ojciec niewiadomej narodowości), a więc chłopca o niezdecydowanej psychice narodowej, jest trafny, jak również czy przedstawianie przez autorów idyllicznych stosunków narodowościowych w Gdańsku nie jest fałszywym informowaniem młodzieży,

Czyż nie byłoby bardziej właściwym obrać jako miejsce akcji któregośkolwiek miasta niemieckiego i na jego tle przedstawić przeżycia albo rodowitego Niemca z jego charakterystycznymi właściwościami, zapatrywaniami i dążeniami, albo, co byłoby daleko lepsze, przedstawić koleje życia małego Polaka rzuconego trafem losu w niemieckie środowisko i spotykającego się na każdym kroku z zupełnie odrębnymi cechami charakteru, obyczajami i zwyczajami

Przejdźmy z kolei do omówienia poszczególnych części podręcznika.

Dominującym zagadnieniem w okresie wstępnym jest w myśl programu ćwiczenie słuchu i wymowy przy równoczesnym zaznajamianiu uczniów z nazwami i czynnościami z najbliższego otoczenia, przy czym wskazane jest rozpoczynanie od prymitywów ze względu na zupełnie odmienną od języka ojczystego formę i treść języka niemieckiego. Jest to tym bardziej wskazane, jako że cały świat pojęć i uczuć, umysłowa postać człowieka są ukształtowane przez mowę ojczystą, jego myślenie idzie po drogach przez nią ustalonych.

U autorów podręcznika „Heinz wird Kaufmann” okres wstępny obejmuje 12 dialogów nauczyciela z uczniami, w których mamy w skrócie wszystko to, co nauczyciel może uczniom przyswoić w ciągu 1 półrocza i to zespołowi uzdolnionemu, orientującemu się w zjawiskach języka

ojczystego, a więc i szereg nazw, przymiotniki, zaimki, liczebniki, różne formy czasownika w czasie teraźniejszym i t. p.

Obecna młodzież przynosi do szkoły średniej tak nikłą orientację i znajomość zjawisk języka ojczystego, mówi wprawdzie po polsku, ale nie zdaje sobie zupełnie sprawy, dlaczego tak mówi, a nie inaczej, że nie wydaje się prawdopodobnym, aby uczeń mógł sobie w ciągu dwunastu lekcji przyswoić olbrzymi wprost dla nowicjusza materiał leksykalny na samej lekcji i utrwalić go sobie w pamięci, by móc następnie na tym fundamencie dalej budować.

Skąd np. uczeń już na pierwszej lekcji ma zrozumieć różnicę między „wiederholt” i „wiederhole”, „tust”, „tun”; skąd ma wiedzieć że na pytanie „was tust du” (o ile pytanie zrozumie) ma odpowiedzieć: nie tylko „Ich sitze”, ale i także „wir alle sitzen” (!).

W najlepszym razie będzie on mechanicznie za nauczycielem powtórzał usłyszane zdanie, ale go rozumieć nie będzie wstanie, po kilku zaś lekcjach wszystko mu się w biednej głowinie pomiesza.

Tam, gdzie główny nacisk winno się kłaść na poprawne wymawianie, musi odpowiednio cierpieć treść. I zupełnie słusznie. Lepszy będzie zysk, jeżeli uczeń z okresu wstępnego wyniesie poprawną wymowę wyrazów, pozna kilkanaście nazw i potrafi z nich sformułować zdanie, jeżeli ten okres wstępny da może nie fundament, ale choćby grunt pod ten fundament należyście przygotowany.

Sam podręcznik zawiera 71 czytanek, z czego 20 pierwszych stanowi same dialogi, pozostałe zaś 51 naprzemian krótkie opawiania i dialogi, całość zaś obraca się ciągle około jednej i tej samej osoby.

Nowoczesna dydaktyka uczy, że treść konwersacji należy brać zawsze z lektury przypadającej na daną lekcję. Lektura powinna być więc tak ułożona, aby stanowiła materiał do konwersacji. Czy aktywność ucznia, o której dzisiaj się tak dużo i słusznie mówi, będzie mogła rozwinać się, jeżeli uczeń przez szereg godzin będzie przyswajał sobie gotowe dialogi, czyli będzie się ich uczył na pamięć. Czy nie byłoby korzystniej użyć formy narracyjnej, a nauczycielowi zostawić dramatyzację

Dzisiejsze tempo życia jest tak szybkie, nasza młodzież tak szybko zmienia swe zainteresowania, szukając ciągle nowych wrażeń, że może zachodzić obawa zbyt szybkiego spowszednienia czytanki i co za tym idzie zubożenia dla samego przedmiotu.

Bardziej pożądanym wydaje się być zastąpienie części opowiadań dotyczących przeżyć „Henia” barwnym opisem miasta z podkreśleniem jego cech zewnętrznych „prawdziwie” niemieckich.

W części „Präparationen und Übungen” podają autorzy lekcjami: a) Niektóre słówka i wyrażenia umieszczone również i w słowniczku, a więc właściwie zbędne, o ile chodzi o przyzwyczajenie młodzieży do posługiwania się słownikiem. Racjonalniej byłoby umieścić tu jedynie wyrażenia różne duchem od języka polskiego. Sens wyrażenia niemieckiego nie zawsze jest ściśle oddany. Np. w lekcji 5-iej przy „putzt euch” należało zaznaczyć, że w tym wypadku wyrażenie to oznacza oczyścić siebie! bo znaczy to również oczyścić się. W lekcji 6-iej — ich bin auf — jestem stojący (!). W lekcji 15-iej — wir kaufen uns — raczej kupimy, a w nawiasie kupujemy. W lekcji 22-iej zbędne polskie zaimki osob. W lekcji 26-iej — dostaniesz, a nie dostajesz. Tych drobnych usterek jest stosunkowo mało.

b). Wzorce zbędne wobec umieszczenia w podręczniku małej gramatyki i ćwiczenia nie traktowane, niestety, analitycznie i nie dające młodzieży sposobności do rozwoju aktywności w systematycznym przyswajaniu sobie podstawowych wiadomości z zakresu fleksji i prymitywów składni. c). Pytania dość luźno związane z treścią czytanek, zawierające również i dygresje.

Pytania w układzie autorów nie odpowiadają celowi, jaki ma konwersacja, a mianowicie doprowadzenie uczniów do zupełnego zrozumienia treści przerabianej czytanki, przekonanie się o tym zrozumieniu, nawiązanie do treści poprzednich czytanek, odświeżenie znanego zapasu słów i form — jednym słowem — wyjście z czytanego ustępu i powrót do niego.

Umieszczony na końcu podręcznika „zapas słów w porządku rzeczowym” należy traktować jako dodatek do podręcznika zupełnie z nim nie związany, stanowiący właściwie środek pomocniczy, z którego nauczyciel z powodu „chronicznego” braku czasu nie będzie mógł prawdopodobnie korzystać.

Tak oto przedstawiałyby się (wyrażając się po kupiecku) strona konta „winien”. Należy na stronie „ma” zapisać, oprócz wspomnianej już barwności i żywości, nader staranne wydanie podręcznika, znikomą ilość usterek językowych i bardzo staranną korektę.

Omówiony podręcznik należy uważać za pożądaną próbę, w obecnej swej formie jeszcze niezupełnie doskonałą, dostarczenia wychowankom szkół kupieckich płci męskiej podręcznika, umożliwiającego im pokonanie trudności, które nastęrcza im początkowa nauka języka obcego, wobec bowiem zupełnego nieuwzględnienia zainteresowania dziewcząt, podręcznik nie będzie mógł być stosowany z pożytkiem w żeńskich gimnazjach kupieckich.

**Rudolf Wex.**

Warszawa

W. DEWITZOWA i G. ŻÓŁTKOWSKA: Wir lernen Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy I-ej gimnazjalnej. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937.

Jest to nowe wydanie znanego i cenionego podręcznika, którego zasadniczy układ pozostał prawie niezmienny. Jest wprawdzie zamiast dawnych dwóch tomików jeden spory tom, odpadł zbędny obecnie słowniczek dawnego I-ego tomika, ale główne części pozostały: czytanki, i część metodyczna, złożona z wyjaśnień leksykalnych do każdej czytanki, ćwiczeń w mówieniu i gramatycznych, rekapitulacji i słownika.

Pozostało związanie czytanek w 4 grupy, z których pierwsza oddaje życie młodzieży u nas, druga przenosi czytelnika do Austrii, a trzecia i czwarta i prowadzi go po Berlinie i Heidelbergu. Jak dawniej tak i tu tworzą pojedyncze części zamknięte w sobie całości, skupione wokół pewnych młodocianych postaci, przewijających się przez szkołę, dom i miasto. I w obecnej książce pozostało też kunsztowne splecenie życia młodzieży w czterech środowiskach z życiem przyrody w czterech porach roku.

Książka jest i teraz obszerna, czego chyba w czwartym roku realizowania programu nowego gimnazjum nie będziemy uważać za niewygodę, lecz raczej za zaletę. Ma bowiem ten podręcznik i w nowej



postaci charakter dwoisty: jest książką do nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu i jest równocześnie dla młodzieży *p i e r w s z ą k s i ą ż k ą* do czytania w języku obcym. Jak długo zatem nie powstaną wydawnictwa lektury dla kl. I., a program ich nie przewiduje, tak długo będzie tą lekturą taki podręcznik i być nią powinien. Okres czasu przeznaczony na naukę języka obcego w owym gimnazjum jest krótki, więc młodzież powinna jak najwcześniej zapoznać się z nim równocześnie w mówieniu i swobodnym czytaniu. Otóż podręcznik ten daje uczniom i uczenicom również materiał do swobodnego czytania w klasie i w domu. O tym należy pamiętać, a znikną sporadyczne narzekania na trudność wyczerpania materiału w jednym roku szkolnym.

Porównanie obu wydań wskazuje, że autorki poddały wszystkie części podręcznika bardzo starannej rewizji, przy czym wykorzystają widocznie doświadczenie własne i obce, nagromadzone w trzech latach nauki w nowym gimnazjum. I tak czytanki pojedyncze zostały w licznych wypadkach skrócone, są to przeważnie skróty nieznaczące, nieraz o jedno lub dwa zdania, ale przez takie ograniczenia uzyskano większą zwartość, znikły powtarzania tych samych lub podobnych myśli w rozmaitych formach językowych, przez co, treść stała się przejrzystsza i przystępniejsza.

Z czasem są to skróty tylko leksykalne, uzyskane przez opuszczenie, zbędnych części zdań rozwiniętych, które jednak stawiły w kl. I młodzieży zbyt wysokie wymagania, gdy chodziło o ich doraźne zrozumienie (przy zamkniętych książkach i odczytywaniu ich przez nauczyciela). I tak się złożyło, że są to nieraz skrócenia, które my naucciele czyniliśmy dla dawniejszego wydania na własną rękę. Niektóre skrócenia okazują wyraźną dążność do ułatwienia językowego np. gdy na miejsce słowa posiłkowego trybu z bezokolicznikiem drugiego czasownika występuje obecnie sam czasownik w formie osobowej, lub gdy zamiast zdań wykrzyknikowych, w których forma trybu rozkazującego sprawiała trudności, pojawia się obecnie zdanie pytajne.

Wyjątkowo tylko jest opuszczenie pewnych wyrazów dla uproszczenia zdania niekorzystne w oddaniu znaczenia: w 1 czytance III części zmieniono zdanie „Bunte Mützen leuchten in der Wintersonne — rote, grüne, blaue, Schülermützen (str. 5 II tom.) na Viele Schülermützen leuchten in der Wintersonne” (str. 61 obecnego wyd.); po odrzuceniu barw niewiadomo, co ma świecić w słońcu zimowym.

Niektóre zmiany wprowadzono ze względów rzeczowych np. w czyt. „Karl erzählt vom Fliegen und von den Fliegen” zmieniono cyfry, oznaczające czas przelotu z Warszawy do Wiednia i Berlina zgodnie ze stanem rzeczy. Słusznie przeniesiono czytanke o święcie państwowym i poemat „Mein Vaterland” z części austriackiej do polskiej. Wprowadzono fachowe poprawki z dziedziny sportu (czas biegu) w czyt. „Auf dem Sportplatz” i słusznie, bo chłopcy to nielada znawcy na tym polu. Odrzucono w czytance „Auf nach Wien!” wzmiankę o „widzach, którzy nie uprawiają sportu. Z tego samego powodu odrzucono w czyt. „Oben auf dem Kahlenberg” zdania, oddające wścibskość dzieciaka, pytającego o cenę obiadu, lub w czyt. „Obstbäume blühen” miejsce, w którym chłopcy śmieją się z podarunku w postaci kwiatów, jakie otrzymali od dziadka młodszego kolegi.

Nowych czytańek jest niewiele, lecz te, które dołączono, są bardzo celowe, bo mają charakter opowiadający i zawierają pewną akcję; takich czytańek było w I wydaniu za mało; do nich należą „Das Ge-

heimnis der unsichtbaren Hand" (str. 46) i „Der Zauberlehrling" (str. 78). Dwie nowe cytanki opisowe, ale żywe i bardzo aktualne i interesujące (chłopców szczególnie druga) to „Grete schreibt einen Aufsatz" (pomoc zimowa str. 67) i „Geländespiel in der Nacht" (str. 15).

Wzgląd na dziewczęta zaważył prawdopodobnie na zwiększeniu ilości wierszy i pieśni. I tu zresztą widoczne jest wielkie przemyślenie, z jakim dokonały autorki zmian w obecnym wydaniu: dodano zatem nuty do wiersza „Mein Vaterland", zmieniono dawny wiersz (str. 34, l. t. „Und die Wolken, die reisen") na „Abendlied" (str. 29), lepiej dostosowany do całości nastroju, znalazł się w części austriackiej przystępniejszy, choć może mniej działający na uczucie wiersz o policjancie, (Der Schupo, str. 35); odrzucono słusznie drugą zwrotkę wiersza „Die Ruczeim" (str. 52), która nie nadawała się do podanej melodii; dodano humorystyczny wiersz „Westtstreit" (str. 110). Niektóre wiersze przeniesiono do dodatku na końcu (Anhang), który zawiera szereg poematów, pieśni, zagadek dowcipów, dających możliwość czytania, uczenia się na pamięć i śpiewania chłopcom i dziewczętom i ożywiających naukę. To silniejsze uwzględnienie dziewcząt jest ważną zmianą, wprowadzoną w obecnym podręczniku.

Również słusznie poprawiono część metodyczną. Porównywałem ściśle oba wydania i stwierdziłem dokładność rewizji i w tej części. Szczegółów przytaczać nie mogę, bo miejsca brak, ale każdy łatwo je stwierdzi. Zmian istotnych tu niema, bo część ta była już w I wydaniu tak przemyślana i przepracowana, że zmiany takie były zbędne. Dokonano ich w postaci zmiany niektórych wyrazów biernych lub wyjaśniających na czynne (rzadziej postąpiono przeciwnie, przez skrócenie niektórych ćwiczeń w mówieniu, przez ich ułatwienie sporadyczne, przez bardziej celowy dobór słownictwa, związanego z czytankami, przez silniejsze związanie ćwiczeń gramatycznych z tekstami i zmiany w uporządkowaniu. Te ostatnie nie są obojętne, bo wskutek przerywania toku wyjaśnień i ćwiczeń gramatycznych pewnego działu innymi, należącymi do dziedziny odrębnej, powstało w I-ym wydaniu czasem rozproszenie uwagi uczącej się młodzieży. Obecnie są ćwiczenia gramatyczne silniej ze sobą związane Jedna uwaga: za mało stosunkowo miejsca poświęcono i obecnie słowu posiłkowemu „werden" i urobionemu od niego czasowi przyszłemu od „sein" i „werden". Tu powinnaby w przyszłości zająć zmiana, bo młodzież okazuje w używaniu tych form przeważnie znaczną chwiejność.

W słowniku zmieniono znaczną ilość słów biernych i wyjaśniających na czynne. O niektóre zmiany możnaby się spierać. Mam wątpliwości, czy w kl. I-ej konieczne są jako czynne takie wyrażenia jak „Blumenkohl", „durchbrechen", „einbrechen", „frieren", „Kaninchen", „Lärm"; „loslassen", „loswerden", „der Schein", „der Tannenbaum". Ale to kwestia zapatrywania. Słownik został wydatnie wzbogacony: dodano formy niektórych czasowników słabych, do przymków dołączono przypadki, z którymi się łączą, dodano wiele słów pochodnych i złożonych jako wyjaśniających. Znajdzie więc młodzież przy kursorycznej lekturze w tym słowniku pomoc znacznie wydatniejszą niż dawniej.

W całości można zatem stwierdzić, że to nowe wydanie nie naruszyło budowy podręcznika, nie wprowadziło zbyt daleko idących zmian w szczegółach, ale przez staranne i celowe zmiany uprzyścipliło go młodzieży, a ułatwiło pracę nauczycielstwu.

Lwów

J. Sandel.

BOLESŁAW KIELSKI. *Leçons de français*, podręcznik do nauki jęz. francuskiego dla I kl. gimnazjów. K. S. Jakubowski, Lwów.

Nowe wydanie tego podręcznika przynosi kilka bardzo korzystnych zmian mających na celu ożywienie treści i ułatwienie pracy ucznia. Autor osiągnął te dwa cele, nie zapominając ani na chwilę o naczelnym postulatcie racjonalnego nauczania języków obcych t. zw. metodą bezpośrednią, a mianowicie o zasadzie stopniowania trudności.

Z nowego wydania usunął autor szereg ustępów, zdań, słów i zwrotów, które w danym okresie mogły jeszcze być dla ucznia zbyt trudne. Niektóre ustępy jak n. p. „Amusette” o strzelcu i dziesięciu ptakach, lub anegdotę o wizycie dyrektora u najmłodszych uczniów, przeniósł do dalszych części podręcznika. Na ich miejsce wstawił ustępy nowe, które jakkolwiek żywe i wesołe są dla uczniów bardzo łatwo zrozumiałe.

P. Kielski nie obawia się stosować nade wszystko zasadę stopniowania trudności, nie obawia się podać nowego materiału językowego, czy gramatycznego najprostszą poglądową metodą i dopiero na tym materiale oprzeć lekturę ustępu żywszego, weselszego. Przy takiej metodzie czytanie żywego ustępu jest dla ucznia, z jednej strony, pożądanym odprężeniem po natężeniu umysłu przy poznawaniu nowych słów, czy nowych prawideł językowych, z drugiej zaś strony pozwala w sposób przyjemny powtórzyć i utrwalić nabyte przedtem wiadomości.

Niejednokrotnie stawiałem sobie takie pytanie: jak może ucznia bawić anegdota, w której znajdzie kilka (niekiedy nawet kilkanaście) słów nieznanych? Słowa te można mu podać albo w trakcie czytania, a wówczas efekt zamierzony — śmiech — mocno się osłabia, albo też można to zrobić przed czytaniem ustępu metodą poglądową. Dlaczego zatem nie umieścić tej części poglądowej w podręczniku? Powiedzmy szczerze, że nie każdy nauczyciel potrafi ją przeprowadzić wzorowo; dodajmy wreszcie, że dla ucznia korzystniej będzie jeśli powtórzy sobie tą wstępną lekcję z podręcznika, niżby to miał zrobić z pamięci.

Rozważmy jednak konkretny przykład. — Nowo dodany ustęp „Deux amis” (str. 7) daje ciekawe, i niewątpliwie interesujące uczniów zestawienie portretów dwu chłopców przezywananych przez kolegów Patem i Patachonem. Ustęp ten będzie całkowicie i bez trudu zrozumiały, o ile uczniowie przerobią przed tym lekcję poglądową „Notre corps” (str. 36). Jeślibyśmy natomiast chcieli wprowadzić słownictwo dotyczące anatomii głowy tylko na podstawie ustępu „Deux amis”, to z jednej strony osłabimy efekt interesującej lektury, z drugiej zaś braknie nam już ustępu służącego do powtórzenia. Można oczywiście powtórzyć nowy materiał rzeczowy na tym samym dowcipnym ustępie, lecz wtedy stanie coś bardzo nieciekawego: odgrzewany żart.

To samo, co o ustępie „Deux amis” można powiedzieć o ustępie „Jacquot” (str. 39). „Une leçon de calcul” str. 41- i wielu innych.

Zaznaczyć należy, że zasada stopniowania trudności nie jest dla p. Kielskiego kanonem nienaruszalnym, że stosuje o ją rozsądnie, a nie rygorystycznie. I tak w pierwszej części podręcznika przestrzega jej autor bardzo skrupulatnie, w dalszych jednak znaleźć można drobne od niej odstęstwa.

Bardzo cenną i godną naśladowania inowacją nowego wydania jest szczęśliwe przedstawienie ustępów wprowadzających nowe czasy. W po-

przednim wydaniu *f u t u r i i m p a r f a i t*, znajdowały się zbyt blisko końca podręcznika, tak, że brakowało już czasu na powtórzenie ich i uczniowie przyswajali je sobie zbyt słabo, by je zapamiętać na rok następny. Obecnie znajdują się one nie zbyt wcześnie, co mogłoby nastęrczać uczniom trudności, nie zbyt późno, co usuwa obawę pobieźnego przyswojenia.

Troska o uniknięcie pobieźności przebija z każdej karty tego podręcznika: widać ją w rozsądnym stopniowaniu trudności, w dokładnym opracowaniu każdej lekcji, w metodycznym rozplanowaniu materiału dającym liczne okazje do powtórki przerobionych dawniej ustępów, w jasnym, przejrzystym układzie podręcznika. Poświęca jej autor łatwe i błyskotliwe efekty, narażając się przez to na powierzchowny zarzut monotonii.

Należałoby raczej widzieć w tym głęboką myśl pedagogiczną. Dokładność i systematyczność w pracy nigdy nie były naszą cnotą narodową. Wydawało by się słusznym, by wpajać ją stale młodzieży, zwłaszcza zaś w okresie, w którym bardziej jest skłonna jej unikać.

Podręcznik p. Kielskiego, oparty na metodzie psychologicznej, lecz zarazem liczący się z postulatami ogólnie wychowawczymi, wdroy niewątpliwie młodzież do systematycznej pracy, a tym samym odda poważne usługi nie tylko nauce języka francuskiego, lecz także sprawie wychowania.

Warszawa

J. Brablec.

Alfred de Vigny: *Laurette ou le cachet rouge*. Opracowała H. Nieniewska. Wd. Książnicy Atlas — Lwów. Jest to fragment książki pt. „*Servitude et Grandeur militaire*”, b. pięknego dzieła, gdzie wysuwają się na pierwszy plan cechy żołnierza: honor i obowiązek, które b. dobitnie charakteryzują autora. „*Laurette ou le cachet rouge*” jest nadszwyczaj ważne z punktu widzenia pedagogicznego, Istotnie tak bardzo nam potrzeba ludzi, którzy by honor i obowiązek stawiali jako naczelne wskazanie swego życia. To też z radością powitaliśmy ten niewielki tomik, przystosowany zresztą znakomicie do poziomu czytelnika t. j. ucznia liceum. Na wstępie daje komentatorka niniejszej książeczki krótką charakterystykę A. de Vigny, ujętą właśnie z tego punktu widzenia, nie wspominając prawie o innych ideach i przekonaniach autora. Następnie mamy samą historię, prawie nie skróconą, o tak bardzo zajmującej fabule. Język jest dostępny, zresztą obfite objaśnienia wystarczą w zupełności średnio zaawansowanemu uczniowi. Literatura francuska ma wiele podobnych perełek, pożądane jest jak najobfitsze ich wydawanie jako lektury szkolnej.

*Contes et légendes de France* (opracowała K. Zgleczewska) Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Jest to zbiór legend francuskich, przeznaczonych dla młodzieży młodszej (ze względu na treść). Niektóre mają ciekawe fabuły. Podzielone są według prowincji i każda daje pewną charakterystykę ludzi. Objaśnień na marginesie jest dużo, ale to jest nieodzowne wobec trochę archaicznego języka i pewnych trudności językowych. Książeczka ozdobiona jest ilustracjami, dobrze zastosowanymi. Jest to I część, jak widzimy z tytułu, wyszła ona na początku 1937 r., do tej pory nie ma drugiej.

Warszawa

J. Kołudzka.

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## CZASOPISMA ANGIELSKIE.

Numer październikowy *Modern Languages* przedstawia się interesująco i świadczy o dużej żywotności myśli i rozległej skali zainteresowań neofilologów angielskich. W przeciwieństwie do prasy neofilologicznej niemieckiej, nastawionej na jeden ton pod rygorem światopoglądu narodowo-socjalistycznego, uderza tutaj eklektyzm w doborze tematów.

Po krótkim zarysie historii Towarzystwa *Modern Languages Association* czytamy rewizjonistyczny artykuł o Edgarze Quinet i liberaliźmie XIX stulecia\*), poddany nowym sprawdzianom. Nie poeta, nie autor „Prometeusza” i „Napoleona” brany jest tutaj pod uwagę, ale historyk i polityk, jako wyraziciel francuskiego liberalizmu XIX stulecia, który potrafił łączyć racjonalizm kończącego się XIII wieku z budzącym się sentymentalizmem prekursorów romantyzmu (M-me de Stael, de Gérando). Idea postępu i doskonalenie się ludzkości jest podstawą myśli filozoficznej Quineta. Ostatnim ogniwem tego procesu ewolucyjnego, który wydobyl wszechświat z niebytu, wyrzeźbił morza i skały, techną życie w owady, ptaki i zwierzęta, jest duchowe udoskonalenie człowieka i osiągnięcia zrozumienia jego roli i przeznaczenia w historii rozwodowej świata.

Następnie p. H. J. Hunt poddaje rewizji idee religijne Quineta, zabarwione silnie antyklerykalizmem, jego stosunek do Rewolucji Francuskiej, szczerzy entuzjazm dla Niemiec do roku 1830, poczem prorocze przecucie roli Prus w dziele zjednoczenia Niemiec i ich, jak sądził antagonistu do Francji, wreszcie zagadnienie prawa jednostki i interesu gromady, indywidualizm, czy kolektywizm.

Tutaj ten szczerzy patriota francuski, stwierdza p. H. J. Hunt, znajduje się nieraz w konflikcie z wyznawanymi przez siebie zasadami.

Fanatyk wolności uznaje przemoc i siłę. Nie jest pacyfistą, boleje nad upokorzeniem Francji po traktacie paryskim i głosi jej prawo do zbrojnego odwetu dla odzyskania należnego stanowiska w Europie. Wrażliwy na niedolę mas, nie wiąże ciężkiej walki o byt biedaków, z ogólnymi kwestiami ekonomicznymi, które mogą być ich przyczyną. Są one dla niego zamkniętą księgą. Kult swobody nie osłabia jego entuzjazmu dla wielkich dyktatorów, takich jak Aleksander Macedoński i Napoleon Bonaparte.

Mimo tych sprzeczności i utopizmu poglądów filozoficznych Edgar Quinet jest postacią, pełną uroku, jednym z tej plejady idealistów XIX w. głoszących z bezwzględną szczerością wiarę w zwycięstwo Idei, która zapanuje kiedyś nad światem.

Następny artykuł poświęcony jest Tomaszowi Mannowi\*\*). Jest to analiza twórczości literackiej i procesów duchowych, jakie przechodził ten czołowy pisarz niemiecki. Bardzo sumienny w swej pracy artystycznej rozwija się powoli. Zrazu tkwi jeszcze w konserwatywnych pojęciach mieszczańskiego środowiska, z którego wyrósł i pod wpływem

\*) *Modern Languages*. Vol XIX Nr. 1. October 1937 „Edgar Quinet and Nineteenth Century Democracy” by H. J. Hunt.

\*\*) „Thomas Mann” by Dr. Wolfgang Paulsen. *Modern Languages*. Vol. XIX Nr. 1. October 1937 p. 20:

wspomnień przeszłości pisze swą pierwszą książkę „Buddenbrooków”, historię bogatej kupieckiej rodziny niemieckiej, przeprowadzając ją przez parę generacji od szczytów świetności do upadku. Widzi symptomy rozkładania się swego świata, wskazuje na jego dekadencję, ale nie mogąc powstrzymać go od upadku, maskuje ostrość spojrzenia krytycznego zawsze gotowym humorem i niezawodną ironię. W tym okresie Mann ulega wpływom Schoppenhauera, Wagnera i Nietzschego.

Drugi etap twórczości Manna, notuje p. Wolfgang Paulsen, to „Czarodziejska Góra”. Pod naporem nowego kształtującego się życia autor szuka nowych duchowych fundamentów, wychodzi poza sferę mieszczańską, w której zresztą, jako artyście zaczęło mu być ciasno i przechodzi od konserwatyizmu do ogólnoludzkich haseł demokracji. Szuka sprzymierzeńców w pisarzach północy: Ibsenie, Tolstoju, Turgeniewie, w których nie szuka „demonizmu”, ani ulega ich mistycyzmowi, (społeczna i duchowa anarchia jest przeciwna naturze germańskiej) pociąga go humanitaryzm Tolstoja, słodycz i dobroć Turgeniewa, studiuje formę, w którą ci artyści potrafili ująć nieopanowane masy materiału, przyczym stałe i uparcie broni szańca swego dawnego konserwatyizmu i takim już pozostanie do końca, jako symbol niepokoju nowoczesnego człowieka wobec wielkiej zagadki życia.

Jako najwyższy etap twórczości Manna, p. Paulsen, uważa zbiór nowel: „Józef i jego bracia”, w których autor osiąga najwyższą postawę duchową i wznosi się ponad czas i ponad osobowość.

W artykule zatytułowanym: „The Meaning of „Volk” p. dr. Irene Marinoff zastanawia się nad znaczeniem słowa „Volk”, takim jak go rozumieją w Niemczech. „Volk” należy do rzędu tych słów takich jak angielski „home”, francuskie „gloibe”, których istotne znaczenie umyka cudzoziemcowi. Znaczenie wyrazu zależne jest bowiem od asocjacji, które nasuwa. Słowo „Sedan” dla Francuza oznacza porażkę, dla Niemca zwycięstwo, które uutorowało drogę do Drugiego Reichu. Angielskie słowo „people” nie pokrywa się zupełnie z pojęciem słowa niemieckiego „Volk”, które w swym pierwotnym brzmieniu było Heervolk, — gromada ludzi zbrojnych. Pochodne słowa „Volk” w języku angielskim folk — lore, folk — land, folk — mote tłumaczą się dzisiaj raczej przez lud”, w przeciwieństwie do mieszkańców miast, podczas kiedy w Niemczech zachowało ono jeszcze ten urok, który miało dla poetów romantycznych, wyobraźni których słowo to nasuwało gromadę butnych wojaków, powracających ze śpiewem po zwycięskiej bitwie do domów.

Specjalnym kultem otacza „Volk” w dzisiejszych czasach młodzież niemiecka. W wędrowkach swoich po pięknym kraju, widząc świetne zabytki stare kościoły i zamczyska, nauczyła się cenić przeszłość, a „Volk”, który był świadkiem wielkości politycznej Niemiec od czasów Karola Wielkiego, dynastii Saksońskiej i Hohenstaufów uważać za źródło prastarej siły, czystości i zdrowia germańskiego świata „Volk” w ich pojęciu nie może być dziełem człowieka. Volk był stworzony przez samego Boga.

Tu należy może szukać przyczyny tej fali ostrego nacjonalizmu: powrotu do starych strojów ludowych, wskrzeszania dawnych słów germańskiego pochodzenia, oczyszczania języka od neologizmów, przywrócenia pisma gotyckiego.

\*) „The meaning of „Volk” by Dr. Irene Marinoff Modern Languages. Vol XIX October 1937.

Bogatą treść październikowego Zeszytu Modern Languages (grudniowy jeszcze do nas nie doszedł) dopełnia artykuł z zakresu metodyki o technice wypracowań piśmiennych na tematy wolne w klasie oraz sprawozdanie z Kongresu lipcowego w Paryżu „Fédération Internationale des Professeurs der Langues Vivantes”.

W a r s z a w a

Irena Peplowska.

#### CZASOPISMA FRANCUSKIE

W czasopiśmie „Les langues modernes” — Juin-Juillet 1937, artykuł L. Landré: „Les langues vivantes et l'homme moderne” zasługuje na większą uwagę niż inne. Artykuł ten, przystosowany i wygłoszony jako referat, na zjeździe zyskał ogólne uznanie. Autorowi idzie przede wszystkim o podkreślenie wartości społecznej nauczania języków nowożytnych. Na wstępie zaznacza on, iż nie ma zamiaru odkrywania nowych horyzontów, pragnie tylko przypomnieć, streścić i zgrupować opinie, wypowiedziane już niejednokrotnie przez specjalistów we Francji w sprawie znaczenia języków nowożytnych w szkole i wartości tej dyscypliny dla ogólnej kultury.

Odnosnie do metody autor wypowiada się za metodą bezpośrednią, uzupełnioną ćwiczeniami tłumaczeniowymi. Stara się on wyjaśnić, że uciekanie się nauczyciela do tłumaczenia na język ojczysty z obcego i odwrotnie nie oznacza bynajmniej odstąpienia od metody bezpośredniej. Argumenty autora nie są jednak jasne i przekonujące, tym bardziej, że trudno jest określić na podstawie artykułu, jakie miejsce ćwiczenia tłumaczeniowe mają zająć wśród innych ćwiczeń zupełnie zgodnych ze wskazaniem metody bezpośredniej.

Wartość praktyczną języków nowożytnych autor podkreśla w sposób bardzo dobitny. Od Wielkiej wojny, nieomal rok każdy, podnosi rolę języków, stosunki kulturalne pomiędzy narodami, kongresy i konferencje międzynarodowe, olbrzymi rozwój turystyki, rozbudowa środków komunikacyjnych, radio, kino — wszystko to sprawia, że nowoczesny człowiek nie może nie chcieć słyszeć odgłosów tego nowego życia „qui gronde autour de lui”.

Inny pożytek — utilité documentaire — pożytek informacyjny widzi Landré w znajomości języków obcych. Ocenia on go z punktu widzenia francuza, który dotychczas lekceważył naogół konieczność zdobywania u źródła prawdziwych informacji o bliższych i dalszych sąsiadach.

Wreszcie zajmuje się autor wartościami duchowymi — utilité spirituelle — znajomości języków obcych. Przenikanie obcych kultur do Francji, zdaniem autora, jest w ostatnich latach bardzo silne. Łożyskami, przez które wlewają się potężną falą obce kultury do Francji, są kinematografy, radio, teatr, wreszcie książka. Tezy doktorskie w Sorbonie na tematy zaczerpnięte z obcych kultur są coraz liczniejsze. Autor w zjawisku tym nie widzi żadnego niebezpieczeństwa dla kultury narodowej, która posiada indywidualność, zbyt wyraźną i tradycję zbyt silną, aby nie potrafiła wchłonąć i assimilować tego, co dla niej jest pożyteczne. Zresztą w przeszłości Francja dała liczne dowody swej indywidualności narodowej.

W konkluzji autor przestrzega przed zbyt wygórowanym mniemaniem o roli języków. Nauczyciele języków nowożytnych powinni zdawać sobie wyraźnie sprawę, że zadanie ich jest trudne i często niewdzięczne; skądinąd, powinni oni wiedzieć, że pośród dyscyplin szkolnych, nauczanie języków ma swe miejsce narówni z innymi niezbędnymi w szkole i kształcącymi umysł i serce. Nie możemy znajdować się w drugiej, podrzędnej strefie.

Prowakacyjne numery „Langues modernes” zapełnione są reminiscencjami z kongresu międzynarodowego neofilologicznego oraz z kongresu franc. Towarzystwa neofil. Bardziej, niż inne, artykuł przedrukowany w „Langues modernes” z „Bulletin suisse de l'enseignement secondaire”, zasługuje na uwagę. Autor p. Ernest Briod opisuje kongres paryski, w którym wziął osobiście udział. Dokładne sprawozdanie z posiedzeń komisyjnych nie nasuwa żadnych zastrzeżeń. Jedyne prace Komisji drugiej — pedagogicznej zostały przez autora artykułu potraktowane w dość dziwny sposób. Zamiast powiedzieć o przebiegu dyskusji i uchwałach komisji drugiej, tak, jak zrobił to odnośnie do pozostałych trzech komisji, p. Briod streścił referat delegata francuskiego, zaznaczając, że zyskał on niewątpliwie ogólną aprobatę, co niezupełnie jest zgodne z istotnym przebiegiem obrad.

W ostatnim numerze (Janvier 1938), zarząd francuskiego Stowarzyszenia neofilologicznego zawiadania uczestników, kongresu, że niebawem już rozsyłane będą drukowane sprawozdania z kongresu r. 1937.

Warszawa

F. Jungman.

#### CZASOPISMA NIEMIECKIE

Od czasu, gdy w niemieckich szkołach średnich język angielski stał się głównym językiem obcym, dydaktycy niemieccy poświęcają dużo miejsca nauczania tego języka. Już w przedostatnim numerze „Neofilologa” była mowa o dwóch pracach dydaktycznych, mówiących o tej kwestii. W zesz. 10 „Neophilologische Monatsschrift” znajduje się jeszcze jeden artykuł, poświęcony zagadnieniom nauczania języka angielskiego w zreformowanych szkołach średnich, jest to artykuł Alberta M a c k a p. tyt. „Aufgaben des englischen Sprachunterrichts in der höheren Schule”. Wychodząc z założenia, że dla ucznia szkoły średniej gruntowne wykształcenie językowe jest nieodzowne, zadanie to obok nauki języka ojczystego w zreformowanej szkole średniej ma do spełnienia zasadniczo język angielski. Wykształcenie językowe nie polega jednak już dziś na mechanicznej nauce gramatyki, mającej doprowadzić do logicznego myślenia, nie może się też zadowolić według autora pojęciem, jakie reformiści mieli o gramatyce, wykształcenie językowe powinno być czymś więcej i sięgać o wiele głębiej. Z początkiem wieku bieżącego pojęcie o istocie języka, a równocześnie z tym pojęcie o wartości kształcącej nauki języka, zmieniło się. Uważa się dziś zgodnie z Wilhelmem von Humboldt języka za organizm żywy, podlegający prawom rozwoju, nie jest on więc skostniałą logiką i środkiem kształcenia logicznego, lecz wyrazem myślenia, uczucia i woli zarówno pojedynczego indywiduum jako też całego narodu. Język otwiera wrota do świata duchowego.



wego i umysłowego narodu i jest obok sztuki plastycznej i muzyki najważniejszym kluczem do poznania kultury narodowej.

Rozumiejąc w ten sposób język, zadanie pedagogiczne kształcenia językowego będzie o wiele szersze i głębsze. Celem nauki języka obcego nie jest tylko wykazanie prawideł gramatycznych lecz wprowadzenie w wewnętrzną istotę zjawiska językowego oraz w delikatny, często zmieniający się twór duchowo-językowy, tak, aby uczeń powoli odczuł i zrozumiał, że Anglik w jednym wypadku wyraża się tak a w drugim inaczej i dlatego się tak wyraża. Nauka języka powinna zbliżyć i wprowadzić w świat wyobrażeń, uczuć i woli obcego narodu, wyrażający się w języku. Powinno się więc wychodzić w nauce od wyobrażenia względnie uczucia obcego narodu i wykluczyć mechaniczne uczenie się. Jest jednak pytaniem, czy w nauce szkolnej przy kształceniu językowym można dotrzeć do wewnętrznej formy języka a przez to do poznania duszy obcego narodu. Dwaj znani niemieccy dydaktycy: Adolf Bohlen i Rudolf Münch — są zdania, że język obcy w nowej „Oberschule” ten wysoki cel może osiągnąć. Albert Mack zapatruje się jednak krytycznie na środki dydaktyczne, którymi Adolf Bohlen chce dojść do tego wysokiego celu. Bohlen proponuje mianowicie na stopniu średnim pogłębione traktowanie słownictwa przez porównanie części składowych germańskich i romańskich języka angielskiego, przez wskazywanie na zmianę znaczenia wyrazów, na ciągłą zmianę języka żywego przez wprowadzenie i tworzenie nowych słów oraz na związki, zachodzące pomiędzy historią kultury i języka. Na stopniu wyższym zaś Bohlen chce za pomocą tabeli zjawisk syntaktycznych wnioskować o narodowych właściwościach francuzów. Mack słusznie ostrzega przed niebezpieczeństwem tego rodzaju systematyzującej pracy oraz tabeli pojęciowych, doprowadzających tak samo, jak źle rozumiane kulturoznawstwo, do powierzchownych i niebezpiecznych uogólnień oraz do przerostu analizy stylistycznej. Poczucie wartości stylistycznej utworu można wytworzyć u ucznia tylko bogatą lekturą dobrych utworów piśmiennictwa obcego narodu.

Rudolf Münch w swej pracy „Die neusprachliche Gramatik im neuen Unterricht” stawia jako ogólny i główny cel nauki języków obcych naukę o istocie narodowo-rasowej („völklich-rassische Wesenskunde”). Nie tylko dobór i traktowanie lektury powinny według zdania Müncha, być podporządkowane temu celowi, ale również i nauka gramatyki. Münch żąda „narodowobiologicznego studium języka”, nie licząc się z tym, że badania języka na tym polu stoją zaledwie w swych początkach, oraz podkreśla znaczenie elementów kształcenia logicznego gramatyki. Nauka języka ma stać się znów „eine scharfe Denkschulung”. Münch idzie w swych postulatach nawet tak daleko, że żąda dla wszelkich syntaktycznych objaśnień poprzedniej znajomości logizmów. Mack uznaje wprawdzie znaczenie kształcenia myślowego nauki języka, lecz wyraża obawy, że wprowadzanie w styl obcojęzyczny, polegające zasadniczo na logistycznych ćwiczeniach, pozostanie pracą jednostronnie racjonalną i formalną, nienadającą się dla uczniów nawet stopnia wyższego oraz, że lekcja języka obcego przeobrazi się na niemiecką lekcję logiki. Styl nie może też nigdy być poznany za pomocą systemu prawideł i pojęć stylistycznych, w dobrym stylu kryje się tajemnica, do której uczeń zbliżyć się może przez przeżycie i wyczucie, a nie przez czysto racjonalne krytyczne badania stylu.

Po omówieniu zapatrywań Bohlena i Müncha na zagadnienie nauki

głównego języka obcego w nowej Oberschule podaje Albert Mack swój własny pogląd na tę sprawę. Na początku ostrzega przed wyznaczeniem za wysokich celów dla nauki języka obcego. **P i e r s z y s t o p i e ń** nauki gramatyczno-językowej, obejmujący dwie pierwsze klasy (Sexta i Quinta), będzie zasadniczo wypełniony wprowadzeniem uczniów w angielską fleksję oraz planowym przyswojeniem sobie dostatecznego słownictwa mowy potocznej, przy czym przez odpowiednie postępowanie t.zw. przez obserwowanie, zbieranie i poznanie zjawisk językowych powinno się dojść wspólną pracą do wyprowadzenia i sformułowania prawideł językowych. Potym następuje gruntowne, planowo powtarzające się wyćwiczenie reguł. Nauka gramatyki będzie na stopniu niższym przeważnie opisowa; niekiedy nauczyciel pójdzie jednak dalej i będzie próbował dociec do wyobrażenia, leżącego po za wyrażeniem językowym, oraz wyjaśnić, dlaczego Anglik w przeciwieństwie do Niemca wyraża się tak a nie inaczej. Jako przykład przytacza autor używanie przysłowka w języku ang. i niem. oraz wyrażenia idiomatyczne jak „he is a good player” i i., z których wynika, że język angielski daje pierwszeństwo rzeczownikom. W ten sposób zdolność spostrzegawcza ucznia rozwinie się i wzbudzi się jego poczucie językowe.

**S t o p i e ń d r u g i** kształcenia językowego, przypadający na klasy średnie (Quarta-Obertertia), poświęcony będzie słowotwórstwu i semantyce oraz wprowadzeniu w angielską składnicę. Nauka wychodzi od zjawiska językowego czytanki, postępuje tak samo jak na stopniu niższym t. zn.: najpierw obserwowanie, znalezienie i zbieranie, potem opracowanie i rozwijanie prawidłowości, w końcu wyćwiczenie. W szeregu wypadków nauczyciel wyjdzie poza zjawisko językowe i dotrze do sił popędowych języka np. przy syntetycznym omawianiu „form progresywnych”, czasów i szyku wyrazów w języku angielskim.

**S t o p i e ń t r z e c i** kształcenia językowego będzie miał za zadanie językowo-psychologiczne, okolicznościowo również logiczne pogłębienie składni, wprowadzenie w stylistykę oraz wzbogacenie słownictwa i zwrotów. Postępowanie jest również indukcyjne. Stylistyka nie da odłączyć się od składni, stylistyka wprowadza też najlepiej w ducha języka i w jego wewnętrzną formę. Nie należy jednak w szkole średniej prowadzić stylistyki od strony pojęciowo-racjonalnej, naukowo-systematycznej, to jest sprawą nauki i uniwersytetu. W szkole średniej można jedynie wzbudzić i wzmocnić poczucie językowe oraz zrozumienie dla formy za pomocą lektury arcydzieł literackich, w których treść i wyrażenie językowe, zawartość i forma tworzą organiczną całość. Droga taka doprowadzi sama przez się do osobistości poety, gdyż każde ukształtowanie artystyczne jest wyrazem twórczej osobistości. Nie stylistyczne, gramatyczno-logiczne kategorie są celem nauki o stylu, lecz przeżycie arcydzieła również w jego formie oraz przeżycie osobistości, która dzieło to kształtowała. Przy wnioskowaniu ze stylu na ogólny charakter narodu trzeba być bardzo ostrożnym. Doświadczony nauczyciel uchwyci sam odpowiedni moment, nadający się do przejścia do poruszenia zagadnień psychologii narodów. Na stopniu tym stylistyczne rozważanie słownictwa angielskiego powinno odgrywać wielką rolę. Właściwością języka angielskiego jest bowiem niezmiernie bogactwo i wielka różnorodność słownictwa. Styl angielski wyraża się często właśnie w doborze wyrazów tak, że słownictwo daje się podzielić według stylistycznych punktów widzenia. Na stopniu wyższym

nauczyciel wskaże na siły, powodujące różniczkowanie i odchylenia w znaczeniu wyrazów i ich wartości uczuciowych. Równocześnie z historycznym i psychologicznym rozważaniem użycia wyrazów rozważanie stylistyczne będzie znakomitym środkiem do wprowadzenia w ducha obcego języka.

Z wywodów Alberta Macka wynika dosadnie, że nauczanie języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego jako głównego w zreformowanej szkole średniej niemieckiej, idzie w kierunku czysto językowym. Nauka języka obcego ma w pierwszym rzędzie ucznia kształcić językowo przez gruntowne poznanie języka ze strony formalnej, logicznej i psychologicznej. Cel, jaki nauka języka angielskiego w nowej Oberschule ma osiągnąć, wydaje mu się za wysoki i niemożliwy do zrealizowania, gdyż uczeń szkoły średniej nie jest w stanie wnikać i zrozumieć wewnętrznej formy nawet języka ojczystego, a co dopiero języka obcego. Przestrogi Macka pod tym względem są najzupełniej uzasadnione.

Warszawa

Dr. Jan Pipek.

### PRZEGLĄD CZASOPISM.

Les langues modernes. Janvier — Février 1938 Nr. 1. Sommaire. Nécrologie: Auguste Monguillon. — Note aux examinateurs de L. V. au baccalauréat — Soirée amicale du 18 décembre: Allocution de M. l'Inspecteur général Godard. — Congrès National de juillet 1937: Rapport de l'Assemblée générale. — Bulletin de l'Association. — Badia Gilbert: Les établissements Lietz en Allemagne (Landerziehungsheime). Travaux de la Commission pédagogique. — Chronique radiophonique. — Informations divers. — Chronique allemande. — Bibliographie, revues. — Texte de baccalauréat donnés en 1937.

Mars 1938 Nr. 2

Nécrologie: Ferdinand Brunot. — Bulletin de l'Association. — Audience de M. le Directeur de l'enseignement du second degré. — Assemblée générale de 1938. — Rapports préparatoires à l'Assemblée générale. — Chronique radiophonique. — Bibliographie, revues.

Die neueren Sprechen 1938. Heft 1. Inhalt.

Krieger Heinz: Die Bedeutung des organischen im englischen Volks- und Staatsbegriff. — Hecker Jutta: Philosophie im englischen Unterricht der Oberschule. — Kleine Beiträge: Franke Viktor: Die Fremdsprachen im Lehrplan der höheren Schulen in den verschiedenen Ländern seit 1910. — Schmidt Wolfgang: Das englische Lied im Unterricht. — Schmidt Julius: Gute Übersetzung fremder Texte — ein Gebot der Stunde — Aus der neusprachlichen Arbeitsgemeinschaft des NSLB: Englisch an deutschen technischen Hochschulen.

— 1938. Heft 2.

Schmidt Wolfgang: — Stanley Baldwin. — Effelberger Hans: Amerikanische Geschichtsauffassung. — Streibich August: Zur Unterrichtsgestaltung des Englischen in der neuen Erziehung. — Moldenhauer Gerhard: Frankreichkundliche Umschau. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.

1938 Heft 3.

Wolfgang Schmidt: Stanley Baldwin (Schluss). — Fritz Rippe: „Britain faces Germany”. — Kleine Beiträge: Karl Arns: Neue anglistische Dissertationen. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB. — Zeitschriften. — Buchbesprechungen. — Zeitungsschau.

Zeitschrift für neusprechlichen Unterricht. — 1937. Heft 6.

Schmidt Wolfgang, Heshagen Elisabeth: Baden Powel als nationaler Erzieher. — Knauer Karl: Die politische und vaterländische Dichtung Frankreichs. — Berichte: Wissman Paul: The Skin Game von Galsworthy als Primalektüre. Schöneman Friedrich: Als Austauschprofessor in Amerika. — Notizen. — Besprechungen.  
1938 Heft I. Inhalt:

Gerhard Moldenhauer: Frankreich und die Juden. — Berichte: Wolfgang Schmidt: Zur Freiheitauffassung. — Ernst Barts: Der umschriebene Konjunktiv im Neuenglischen. — Hilda Steitz-Eicker: Wordsworth, Daffodils (1807) im englischen Unterricht. — Notizen. — Besprechungen.  
Mexico. Ano de 1937. Num. 3 y 4.

Investigacione Linguisticas.

## BIBLIOGRAFIA

### KSIAŻKI ANGIELSKIE

„Better English”. New York. Better English Speech Institute, 152 West 42 nd Street. — Prenumerata roczna \$ 3.— numer poj. 25 ct.

Clark, Mrs. Era Lee Twiner. The man who was Skakespeare str. 326, il. N. Y. Richard R. Smidth \$ 3.50.

Chambers, Raymond Wilson: The place of St. Thomas More in English literature and history — str. 132 N. Y. Longmans \$ 2.—

Jones, P. Manzell — French introspectives, from Montaigne to André Gide. str. 127 — N. Y. 1937: Macmillan \$ 1.90.

Kauflers, Walter V. and Roberts, Holland D.: A cultural basis for the language arts; an approach to a unified program in the English and foreign language curriculum, 121 p. Oc. Stanford Uniw. \$ 1.00:

Keniston, Hayward, The syntax of Castilian prose; the sixteenth century. — str. 779 Chicago. Univers. of Chic. Press 1937 \$ 5.—, (całość obliczona na 4 tomy obejmie składnie prozy Kastylijskiej od średniowiecza po dzień dzisiejszy).

Quinn, A. H.: A. history of the American drama. III L.: Pitman 21/—

Szathmary, Arthur: The aesthetic Theory of Bergson. — str. 87 Cambridge, Mass. Harvard 1937 \$ 1.25

Wimberly, Lowry Charles and others: Using better English — str. 551. 1937. N. Y. Ronald Press. \$ 3.00

Withington, R.: Excursions in English drama. N. Y.: Appleton-Century: 1.50.

Zabel Mortou D.: Literary opinion in America: N. Y.: Harper: 2.50

### KSIAŻKI FRANCUSKIE

Buchner Margaret Louise. A Contribution to the study of the descriptive technique of Jean — Jacques Rousseau, Oxford Univ. Press 1937 str. 184. Frs 30.—

Cezan Claude Louis Jouviet et le théâtre d'aujourd'hui Introd. de J. Giraudoux —str. 128, Emile-Paul Fères Frs. 12

Colling Alfred — Le romancier de la Fatalité Thomas Hardy. Paris Emil-Paul. Frs. 12

- Duhamel et nous.** Coll. Cahiers de la Nouvelle journée — Blond et Gay. Frcs. 24
- Luc Jean.** Diderot, L'artiste et le philosophe. (Collection „Socialisme et Culture” Frcs. 21
- Répertoire chronologique des littératures modernes,** publié par la Commission internationale d'histoire littéraire moderne, sous la direction de Paul Van Tieghem 7e et 8e fascicules (Fin 1859—1900) Abbeville, Paris 1937 str. 239 — 416.
- Talvart Hector et Place Joseph.** Bibliographie des auteurs modernes de langue Française (1801—1937) Tome VIe Flaubert-Genevoix — Paris Horizons de France, 1938 Frcs. 150.—

## KSIĄŻKI NIEMIECKIE

- Bachfeld,** Hans-Ludwig: Adalbert <sup>2</sup>Stifter in seinen Briefen. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1937. 118 S. 8<sup>o</sup> Best. Nr 6549 = Frankfurter Quellen u. Forschungen zur german. u. roman. Philologie. H. 19. nn 3 20
- Bianchi** Lorenzo: Dante und Stefan George, — Einführung in ein Problem — Etwa 70 Seiten Gebunden RM 2.50 — Höger-Verlag Berlin. Wien, Leipzig.
- Brauer,** Walter, Dr.: Geschichte des Prosabegriffes von Gottsched bis zum Jungen Deutschland. — Frankfurt a. M.. Diesterweg 1938. VIII, 161 S. 8<sup>o</sup> Best. Nr 6548 = Frankfurter Quellen u. Forschungen zur german. u. roman. Philologie. H. 18.
- Dan, J. van:** Handbuch der deutschen Sprache. D. 1. III. Groningen: J. B. Wolters. 5.90
- Engel,** Heinz, Dr.: Goethe in seinem Verhältnis zur französischen Sprache. — Göttingen: Kelterborn in Komm. 1937. VII, 196 S. gr. 8<sup>o</sup> \$ 4.—
- Flasdieck,** Hermann M(artin) Harlekin. Germanischer Mythos in romanischer Wandlung. — Halle: Niemeyer 1937. 116 S. gr. 8<sup>o</sup> 5.—
- Gerhard** Hermann: Die französische Kritik an den modernen formen der Romantik. 8<sup>o</sup>. 180 Seiten. Preis brosch. Kç 50.—
- Grzywacz,** Margot, Dr., Prof.: „Eifersucht” in den romanischen Sprachen. Ein Beitr. zur Kulturgeschichte d. Mittelalters. — Bochum-Langendreer. Pöppinghaus 1937. XIII, 136 S. gr. 8<sup>o</sup> = Arbeiten zur romanischen Philologie. Nr 42.
- Hansel,** Hans: Die Maria-Magdalena-Legende. Eine Quellen-Untersuchg. T. 1.— Greifswald. Daßmeyer 1837. 143 S. gr. 8<sup>o</sup> = Greifswalder Beiträge zur Literatur- u. Stilforschung. H. 16, 1. 3.50
- Honsberg,** Eugen, Stud.Ass.: Studien über den barocken Stil in Paul Flemings deutscher Lyrik. — Würzburg: Triltsch 1938. XVI, 145 S. 8<sup>o</sup> 3.60

## SPRAWY P. T. N.

Po wakacjach Zarząd Główny P. T. N. odbył 2 posiedzenia: pierwsze dn. 26 września 1937. Obecni: prof. Łempicki, przewodniczący, członkowie: prof. Jugman, Kołodzka, Markowa, Dr. Piątek, Dr. Piprek, Pełowska. Omawiano szczegółowo sprawę projektowanego we Lwowie Zjazdu P. T. N. Prof. Łempicki po porozumieniu się z prof. Czernym wysuwa wytyczne zjazdu: Zjazd ma mieć charakter czysto naukowy z pominięciem dydaktyki, lekcji pokazowych i wszelkich odczytów z zakresu metodyki Program obejmowałby badania nad językiem, literaturą i kulturą. Prof. Czerny proponuje 2 odczyty cudzoziemców. Prócz

tego należałoby dać 2 przedstawienia trupy teatralnej, prof. Deszcza i prof. Ciesielskiej-Borkowskiej, oba z Krakowa. Zarząd Gł. przyjmuje dezyderaty Lwowa, godząc się z nimi w zasadzie. Prof. Piprek proponuje jeden odczyt, zawierający pogląd dzisiejszej nauki na rozmaite epoki przeszłości, a prof. Jungman uwzględnienie programu licealnego. W rezultacie Zarząd zgłasza życzenie poświęcenia jednego lub pół dnia na wygłoszenie 5—6 krótkich referatów pięciominutowych na temat realizowania programu liceum. — Na koniec omawiano sprawy wykładów prof. Jugmana o Kongresie Paryskim i Dr. Pipreka o „Wrażeniach z Niemiec”.

Drugie posiedzenie odbyło się 12.II. 1938 r. — Obecni: prof. Łempicki — przewodniczący, członkowie prof. Tretiak, Grzebieniowski, Jungman, Kołodzka, Markowa, Peplowska, Dr. Piątek.

P. Kołodzka przedstawiła stan spraw finansowych, zaznaczając, że ściśle obliczenie ilości członków jest b. utrudnione ze względu na częsty odpływ dawnych członków a przypływ nowych. W porównaniu z r. zeszłym ogólna ilość członków uległa pewnemu zmniejszeniu. Sprawozdanie będzie przyjęte z chwilą zatwierdzenia go przez Komisję Rewizyjną, która się dotąd nie zebrała. Następnie omawiano sprawę obchodu dziesięciolecia istnienia P. T. N. Prof. Łempicki proponuje, aby wydać przy tej okazji specjalny numer „Neofilologa” o bogatej treści. Już obecnie należy czynić przygotowania do obchodu, który będzie połączony ze zjazdem w Warszawie. Z kolei zastanawiano się nad organizacją kursu z dziedziny kulturoznawstwa, aby tą drogą ułatwić nauczycielstwu realizację nowych programów. Wyłoniono specjalną komisję, w skład której weszli prof. Grzebieniowski, Jungman i Piprek. W sprawie zjazdu we Lwowie prof. Jugman zakomunikował, że dotąd odpowiedzi od prof. Czernego nie otrzymał. Postanowiono odbyć zjazd okręgowy w kwietniu r. b.

## OGNISKA METODYCZNE

### KORELACJA JĘZYKA NIEMIECKIEGO Z PRZYSPOBIENIEM WOJSKOWYM W LICEUM.

Przysposobienie wojskowe do obrony kraju ujęte zostało w programach dla liceów jako obowiązkowy przedmiot nauczania. Doniosłe znaczenie tego faktu dopiero wtenczas wystąpi w należyłym świetle, jeśli zestawimy go z naszym położeniem geopolitycznym i z wybitnie militarnym charakterem wychowania młodzieży u naszych sąsiadów. Dlatego to wyniesienie przysposobienia wojskowego do godności przedmiotu obowiązkowego nie może pozostać bez wpływu, na inne przedmioty nauczania. Należy bowiem stworzyć taką atmosferę w szkole, aby można było w całej rozciągłości zrealizować cele nowego przedmiotu, a stać się to może jedynie przy odpowiedniej współpracy z nim wszystkich innych przedmiotów nauczania.

Na czym ma jednak polegać ta współpraca?

Abym na to pytanie odpowiedzieć, musimy sobie napróżd zdać sprawę z zadań, jakie pod względem przysposobienia do obrony kraju spełnić ma szkoła średnia. Nie ulega bynajmniej wątpliwości, że jak szkoła powszechna wychować ma przyszłych szeregowych armii polskiej, tak zadaniem szkoły średniej, zwłaszcza zaś wyższego stopnia, liceum, jest wychowanie przyszłych oficerów, zwłaszcza oficerów rezerwy. Je-

Śli zaś sprawa tak się przedstawia, to musimy sobie uświadomić, jakie właściwości posiadać powinien przyszły oficer armii polskiej, a łatwo nam będzie wywnioskować z tego, jak należy pracować już w szkole średniej nad jego wychowaniem. Otóż powinien on się odznaczać obok tradycyjnej **rycerskości** również tradycyjnym **patriotyzmem** i posiadać w wysokim stopniu wyrobione **cnoty żołnierskie**, jak **karność**, **kołżeństwo**, **ofiarność** i **bohaterstwo**. Pod względem fizycznym powinien być wzorem **zdrowia i tężyzny, zręczności i siły**. Oprócz solidnego wykształcenia ogólnego w zakresie szkoły średniej posiadać powinien **znajomość charakteru i psychiki przynajmniej największych narodów**, sąsiadujących z Polską. Nadto powinien opanować **przynajmniej jeden z języków światowych**, również w zakresie fachowego słownictwa **wojskowego**, aby móc korzystać z obcojęzycznej literatury, traktującej o sztuce wojennej.

Z powyższego przedstawienia łatwo wywnioskować, na czym ma polegać korelacja poszczególnych przedmiotów z przysposobieniem wojskowym w liceum.

Dla nauki języka niemieckiego nasuwają się następujące możliwości:

1). W związku z **materiałem rzeczowym i lekturą szkolną** powinni uczniowie poznawać **cechy charakterystyczne psychiki narodu niemieckiego** w przeszłości i teraźniejszości.

Dla ilustracji podaję następujący przykład z pierwszego półrocza kl. I liceum. W związku z charakterystyką Niemców na podstawie urywku z „**Germanii**” **Tacyta** oraz na podstawie **Pieśni o Hildebrandzie i Pieśni o Nibelungach** można przeprowadzić charakterystykę Niemców dzisiejszych, nawiązując z jednej strony do wiadomości uczniów, wyniesionych z kl. IV gimn., z drugiej zaś strony do lektury **dzienników i czasopism niemieckich i polskich**. W związku z zagadnieniem „**Drang nach Osten**” można wyjaśnić uczniom znaczenie dzisiejszego hasła Niemców: „**Wir sind ein Volk ohne Raum**”. Na podstawie tego wszystkiego łatwo już dojść drogą syntetycznego ujęcia do podkreślenia **dynamizmu w psychice Niemców** dawniejszych i dzisiejszych, wyrażającego się na polu polityki w ekspansji i szukaniu nowej przestrzeni.

Niezależnie od poznawania psychiki narodu niemieckiego może lektura szkolna dostarczyć wiele przykładów rycerskości, poświęcenia i cnót żołnierskich. Z dzieł przewidzianych dla kl. I liceum w momenty tego rodzaju obfituje przede wszystkim **Goethego „Götz von Berlichingen”**.

2). W związku z **lekturą czasopism** na szczególniejsze uwzględnienie zasługują artykuły w nadającym się znakomicie do liceów wszelkich typów miesięczniku młodzieżowym „**Unser Schiff**”, posiadające wyraźnie **charakter wojskowo-wychowawczy**, np. o życiu obozowym, o przeżyciach żołnierzy i oficerów w czasie wielkiej wojny, o lotnictwie, o marynarce wojennej, o obronie przeciwlotniczej i przeciwgazowej, o budowie rowów strzeleckich i ziemianek i t. d. Nadto lektura **dzienników** przyczynić się może do poznania cech charakterystycznych psychiki narodu niemieckiego w chwili obecnej (par. punkt 1!).

3). W związku z **lekturą domową** uwzględnić należy również **literaturę wojenną** (np. **Kriegsnovellen**), wykluczając jednak dzieła o tendencjach wybitnie pacyfistycznych (np. E. M. Remarque: **Im Westen nichts Neues**), jako w dzisiejszej sytuacji międzynarodowej wprost szkodliwe. Przy podkreślaniu patriotyzmu i poświęcenia bohaterów tych książek należy nawiązywać do analogicznych przykładów z daw-

niejszych i najnowszych dziejów Polski, aby uczniów nie pozostawić pod jednostronnym działaniem przykładów obcych.

4.). W związku z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu uwzględniać należy również tematy z przeżyć młodzieży podczas ćwiczeń polowych, strzelania, pobytu w obozach ćwiczebnych i t. p.

5.). W związku z poprzednio wymienionymi czynnościami nie powinni przyswajać sobie nie tylko biernie, ale także o ile możliwości czynnie. **słownictwo w zakresie wojskowości** (nauka o broni, służba polowa, terenoznawstwo, lotnictwo i t. d.).

Jak z powyższego przedstawienia wynika, istnieje więcej możliwości współpracy języka niemieckiego z przysposobieniem wojskowym w liceum, niżby się to mogło na pierwszy rzut oka wydawać. Współpraca ta musi się jednak odbywać w sposób dyskretny i wiązać jak najściślej z resztą nauczania języka niemieckiego. **Wszelka przesada, sztuczność i nienaturalność przyniosłyby więcej szkody niż korzyści.**

Bielsko

Antoni Nikiel.

#### „LUSTIEGO ALETAGODEUTSCH”

München 1937. Kommissionsverl., Oldenbourg\*), oto tytuł broszurki, jaką wydał ostatnio Goethe-Institut der Deutschen Akademie w Monachium, a którą z jego inicjatywy opracowała szwedzka nauczycielka, Ingrid Buxbaum. Słowo wstępne, wprowadzające w treść powyższej broszurki określa jasno i zwięźle cel, jaki przyświecał zarówno autorce jak i nakładcy.

Wzrost znaczenia języka niemieckiego w stosunkach międzynarodowych wysunął potrzebę szerszego uwzględniania mowy potocznej w nauczaniu jęz. obcych. Podręczne biblioteki szkolne dysponują bogatym materiałem literackim i gramatycznym, podanym jednakże w terminologii literackiej lub naukowej. Następstwem tego są tego rodzaju fakty, że uczeń względnie nawet nauczyciel, wypowiadający się swobodnie i z łatwością na tematy literackie lub naukowe, w różnego rodzaju sytuacjach życia codziennego z przykrością skonstatować musi swe braki językowe. Z głową napchaną terminami literacko-naukowymi, staje bezradny wobec potrzeb języka potocznego. Przyczyna tego niedomagania tkwi w tym, że brak jest podręczników, któreby w szerszym zakresie uwzględniły potrzeby mowy potocznej, stanowiącej o żywotności danego języka w ogóle. Zdając sobie sprawę z dotkliwych tych braków Akademia postanowiła zapłacić tę lukę w bibliotekach germanistów, przez opracowanie odnośnych wzorowych podręczników. Małym ale doskonale ujętym podręcznikiem w realizowaniu wytkniętego programu jest wyżej cytowana broszurka.

Jak autorka realizuje wytknięty sobie cel?

Wychodząc z założenia, że jedynie treść, odtwarzająca wiernie rzeczywistość, zdobędzie książkę popularność, autorka stwarza szereg sytuacji i scen, będących najdokładniejszym obrazem życia codziennego. Poznajemy bliżej takie momenty i przejawy życia codziennego jak: sport, motoryzacja, plaża, kino, teatr, biura informacyjne, turystyka. Zwiedzamy sklepy i magazyny towarowe różnej branży, oglądamy i podziwiamy bogate wystawy sklepowe, robimy zakupy na targu i uczestniczymy w różnego rodzaju uroczystościach rodzinnych i zebraniach towarzyskich. Nie ma ośrodka życia codziennego, którego by autorka

\*) Referat wygłoszony na „Ognisku Metodycznym” w Katowicach.



jasno i wyraziście nie naświetliła i nie odtworzyła. Zostajemy wtajemniczeni w trudne arkany wszelkiego rodzaju korespondencji, jesteśmy świadkami konsultacji lekarskiej, i bierzemy udział w ważniejszych świętach, dzieląc przyjemności i radości tych ostatnich. W zakres potrzeb życia codziennego wcielone zostają najnowsze zdobycze techniki, jak aeronautyka i radio. Taki jest mniej więcej szkielet, dla którego autorka urabia formę, czyli treść — żywe słowo. Jeżeli nawiązując do wyżej cytowanego porównania, powiemy, że autorka stwarza obraz życia codziennego, to przytoczone sytuacje i momenty były jedynie ramą obrazu, zaś obraz sam stwarza dopiero żywy i interesujący dialog, obfitujący w wiele momentów humorystycznych. Ta bezpośredniość i naturalność sytuacji i słowa sprawia, że broszurka zatracca posmak książki tendycyjnie napisanej, i stanowi miłą i z przyjemnością czytana lekturkę. Zainteresowanie zostaje rozbudzone przez to, iż każdy poszczególny odcinek życia został przedstawiony pod różnymi kątami widzenia w kilku odrębnych scenach, przez które przewija się jedna i ta sama osoba. Każdy, kto weźmie książkę do ręki, z zaciekawieniem śledzić będzie tarapaty denerwującego się i niefortunnego turysty, który pół roku z góry czyni przygotowania do podróży do Rzymu, a w ostatniej chwili zrezygnować musi z podróży, bo zapomniał kupić sobie biletu. Kto nie będzie się śmiał z takich typków kobiet jak Fr. Scharf, Fr. Bankier Hohenzins, Fr. Postrat Rundlich, zebranych u Fr. Direktora Dunnbier na herbatce towarzyskiej celem założenia stowarzyszenia szerzenia prawdomówności w wypowiedaniu swych myśli, a które to stowarzyszenie kończy swą działalność na tym, że jedna druga postanawia zaskarżyć do sądu o obrazę i oszczerstwo, i wiele innych tp. sytuacji i epizodów, interesujących dlatego, że odzwierciedlają życie w zwierciadle krzywym.

Książeczka ta może, oddać wielkie usługi nauczycielowi — germaniście. Humorem zakrapiany dialog, prostota i naturalność sytuacji, wzorowy styl, to ważne czynniki, decydujące o wartości pedagogicznej tej książki, a które powinien wziąć pod uwagę germanista. Umiejętnie stosowana i wykorzystana stanowić może doskonałe uzupełnienie podręcznika na stopniu nauczania niższym i średnim. Wprawdzie podręczniki nasze starają się uczynić zadość nowoczesnym postulatom, stosując i mowę potoczną, jednak zbyt obszerny materiał naukowy nie pozwala na uwzględnienie jej w takim zakresie, w jakim byłoby to pożądane. W tych więc wypadkach, kiedy podręcznik okaże się niewystarczający, można sobie radzić za pomocą powyższej broszurki. Nauczyciel znajdzie w niej nie tylko bogatą treść, lecz i bogate słownictwo. Ze treść ujęta jest pod kątem widzenia humorystycznym, to wielki plus książki, Druga nie mniej zaleta dla niej, to ta, że do każdego wycinka życiowego dostosowany w sposób wyczerpujący odpowiadający mu zasób leksykalny. Treść bogata w momenty dramatyczne, jak sama forma dialogu nasuwają możliwość użycia broszurki dla różnego rodzaju inscenizacji, dialogów, dramatyzacji. Dla celów rekonstrukcji tekstu służą pytania syntetyczne, dołączone do każdego z opisatów.

Ze względu na wartość praktyczną oraz pedagogiczną, broszurka ta winna znaleźć zastosowanie w nauce języka niemieckiego

Katowice

**Elżb. Pitasówna.**

Książki nadesłane: Ignacy Szeiber: Ściaga w praktyce szkolnej. Wyd. Księgarni Nauka i Sztuka, Kraków 1938.

Franciszek Baturewicz: Konieczność łaciny dla świata współczesnego 1938.

# RACHUNEK DZIAŁALNOŚCI

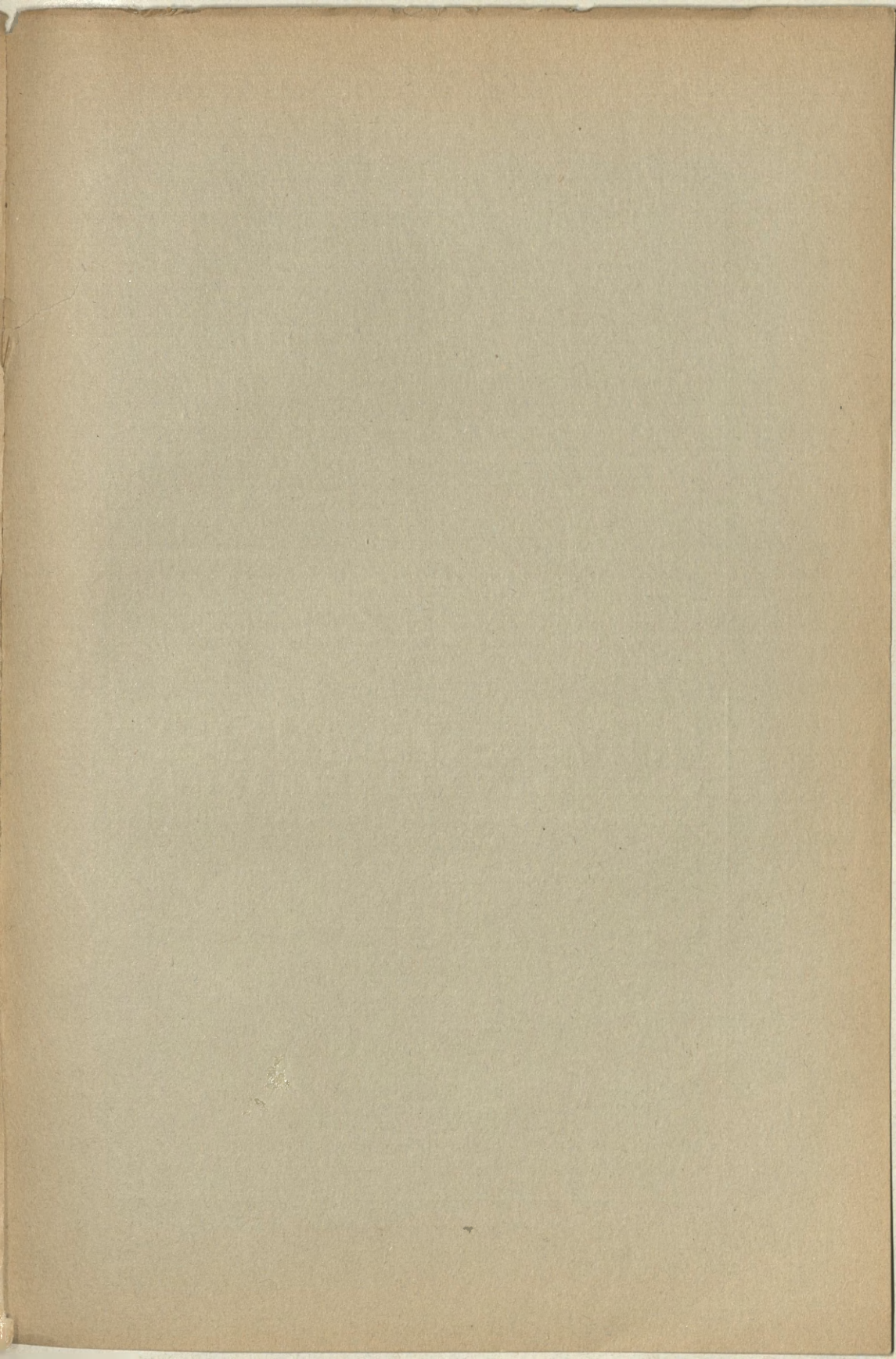
P. T. N. ZA CZAS od 1. I. 1957 r. do 31. XII. 1957 r.

Koszty wydawnictwa	2740,35	Składki zaległe	825,50	
Honoraria aut.	1288,79	„ bież.	<u>1596,55</u>	2422,05
Portoria		205,10	Prenum. zalegl.	224,—
Koszty ogólne:		„ bież.	<u>1241,25</u>	1465,25
Ryczałt poczt.	77,65	Ogłoszenia		215,95
Koperty do Neeffl.	89,—	Kolo Warszawskie		79,70
Telef. dod. za 9 mies.	81,55	Procenty		212,27
Ekspedycja	40,—	Zasilek M.W.R. i O.P.		400,—
Wynagr. redakt.	500,—	Ofiary		5,—
Drobne	<u>250,58</u>	Zjazdy i wycieczka		75,52
		Niedobór		179,26
				<u>5.050,80</u>
				<u><u>5.050,80</u></u>

Skarbniczka  
I. Kotudzka

Członkowie Komisji Rewizyjnej  
Jadwiga Steinowa, Dr. Stanisław Helstyński, Dr. Edward Buczoński

Prezes  
Z. Kempicki



# KSIĄŻNICA — ATLAS

Lwów, Czarnieckiego 12 — Warszawa 1, Nowy Świat 59  
poleca do nauki języka francuskiego podręcznik

F. Jungmana

IL FAUT APPRENDRE LE FRANÇAIS

Część I. Stron 138. Zł. 2.80.

Książka ta, aprobowana przez Ministerstwo W.R. i O.P. jako podręcznik dla uczniów liceów zawodowych, ma tego rodzaju układ, że nadaje się znakomicie jako podręcznik dla kursów i szkół dla dorosłych.

## OSTATNIE TOMIKI

### BIBLIOTE CZKI ANGIELSKIEJ:

7. R.L. Stevenson: The Bottle Imp. 1.—

### BIBLIOTE CZKI FRANCUSKIEJ:

15. A. de Vigny: Laurette ou le cachet rouge . . . . . 0.70

17. Tristan et Iseult. Przeróbka L. Bédiera . . . . . 1.—

### BIBLIOTE CZKI NIEMIECKIEJ:

57. F. Lorenz: Väter der Maschinenwelt. Część I. Die Geburt der Schreibmaschine . . . . . 0.70

58. F. Lorenz: Väter der Maschinenwelt. Część II. Vorläufer des modernen Krieges . . . . . 0.80

61. F. Lorenz: Väter der Maschinenwelt. Część V. Meister der schwarzen Kunst . . . . . 0.80

# UNIVERSITÉ DE NANCY

## COURS POUR LES ETRANGERS

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

**Année scolaire: NOVEMBRE à JUIN**

**Vacances; JUILLET — fin SEPTEMBRE**

Voyage à prix réduit

Attestation d'Inscription pour passeport

Diplôme d'Etudes Française

Préparation aux examens de l'Alliance Française

NANCY, Ville d'Art — Foyer intellectuel — Grand centre  
de tourisme à proximité des Vosges

La Cité Universitaire et son Restaurant offrent chambres  
et pension à prix très modérés

Renseignements:

**Secrétariat des Cours, 13 Place Carnat, NANCY (France)**