

ROK IX

PAŹDZIERNIK – GRUDZIEŃ

ZESZYT 4

016995

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA  
NEOFILOLOGICZNEGO



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



KOMITET REDAKCYJNY: Prof. Dr. Andrzej Treliak, 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:

Program II zjazdu nauczycieli języków nowożytnych. JEAN CLÉMENT: „Jules Romains” str. 207-220. KAROL ZAGAJEWSKI: „Reakcje uczuciowe przy poznawaniu obcych kultur” str. 221-224. IRENA PEPEŁOWSKA: „Wytyczne dla lektury j. francuskiego w I kl. licealnej” str. 224-227. JADWIGA SOKOŁOWNA: „Dramatyzacja i teatr szkolny” str. 228-233. MARKUS KOMET: Kilka uwag do „Poradnika dla neofilologów” str. 233-234. Sprawozdania z książek: MARY MACGREGOR: „Stories of King Artur's Knights”, KLARA JASTROCH: „Life and Work in England”, ANTONI NIKIEL: „Gramatyka niemiecka” (**St. Helsztyński**) str. 235-239, CALLIER: „Dictionnaire Français - Polonais et Polonais - Français” (**R. Szalewski**) str. 239-240. MAX DREYER: „Gross-deutsche Wortschaft” (**S. Kubica**) str. 240-241. JEAN GIONO: „Regain”, „Le soldat inconnu”, JABOUNE: „Les dimanches de la famille Pointu”, H. BERNAY: „On a volé un transatlantique, M. ARNOLDT RUSSOCKA: „Louise Gérard à Paris” (**J. Kołodzka**) str. 241-244. MARIE KÖNIG: „Das Spiel im Unterricht” (**S. Studnicka**) str. 244-245. Komunikaty Zarządu Głównego str. 245. Sprawozdanie z czasopism: angielskich (**J. Pepełowska**) str. 245-247, — niemieckich (**J. Piprek**) str. 247-249. Bibliografia str. 250-251. Sprawy P. T. N. str. 252-253. Ognisko metodyczne w Krakowie (**S. Ciesielska Borkowska**) str. 253-256. Wspomnienie pośmiertne: Ś. p. Stefan Glixelli (**W. Sienicki**) str. 256-257. Książki nadesłane str. 257.

### SOMMAIRE:

#### Programme du II Congrès des Professeurs de Langues vivantes.

JEAN CLÉMENT: Jules Romains. KAROL ZAGAJEWSKI: Comment réagissons nous au cours de l'étude d'une civilisation étrangère. IRENA PEPEŁOWSKA: Les directives pour la lecture dans la I classe de lycées. JADWIGA SOKOŁOWNA: La mise en dialogue et le théâtre scolaire. MARKUS KOMET: Quelques remarques sur le „Guide méthodologique des langues vivantes”. Compte rendu des livres. Les communiqués du bureau. A travers la presse. Bibliographie. Bulletin de la Société de Neophilologues Polonais. Foyers méthodiques. Nécrologie.

---

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michałaki Sp., Nowy Świat 59



5  
1766.1  
WARSZAWSKIEGO

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO

016995

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY:

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

## ROCZNIK IX

ROK

1 9 3 8

KRAKÓW — ŁWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO  
NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

1938

016995  
SPIS RZECZY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Clément Jean: Jules Romains . . . . .	207
Doroszewski Witold: Ferdinand Brunot . . . . .	65
Egiejman Adam: Czasopisma literackie w Danii . . . . .	171
Fabre Jean: Quelques principes du procédé de l'explication littéraire des textes français . . . . .	85
Ippoldt Juliusz: Uwagi o nauce jęz. niemieckiego w pol- skich szkołach i środki zaradcze . . . . .	144
Klinghoffer Józef: U progu pracy w liceum . . . . .	151
Langner Eugenia: Metoda szkiców i zagadnień . . . . .	95
Massey Bernard: Siódma światowa konferencja N. E. F. . . . .	27
Mazurkówna Stefania: Jak zadawać w jęz. niem. w kl. III i IV gimn. . . . .	154
Piprek Jan: Gerhart Hauptman . . . . .	77
Pepłowska Irena: Wytyczne dla lektury francuskiej . . . . .	224
Podemski Marcin: Wśród francuskich pism literackich . . . . .	114
Romahn E.: Das erste Reich samt seiner Vorgeschichte im Spie- gel des dritten Reiches . . . . .	174
Sokołówna Jadwiga: Dramatyzacja i teatr szkolny . . . . .	228
Tretiak Andrzej: Socjologiczne podstawy rozwoju dra- matu angielskiego XX w. . . . .	1
Zagajewski Karol: Reakcje uczuciowe obcych kultur . . . . .	221
Zagan Karol: Zadawanie i egzekwowanie zadania domowego (kl. III i IV) . . . . .	154

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

Proverbes du jour (A. Goldwasser) . . . . .	43
Uwagi o lekturze niemieckiej w liceum (M. Friedländer) . . . . .	39

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

Arnoldt Russocka M.: Louise Gérard à Paris (J. Kołodzka) . . . . .	244
Bédier Joseph: Le roman de Tristan et Yseut (J. Kołodzka) . . . . .	124
Beaumarchais: Le mariage de Figaro (J. Kołodzka) . . . . .	124
Bernay H.: On a volé un transatlantique (J. Kołodzka) . . . . .	243
Callier: Dictionnaire Français-Polonais et Polonais-Français (R. Szalewski) . . . . .	239
Castle Edouard (hrsg): Historia literatury niemiecko-au- striackiej (H. Sternbach) . . . . .	186
Cieśliński Jan i Kozmiński Leon: Les affaires et l'art de les traiter en France (R. Szalewski) . . . . .	199
Dewitzowa W. i Żółtkowska: Wir lerner deutsch (J. Sandel) . . . . .	46





Diebold Bernhard: Das Buch der guten Werke (J. P.) . . .	136
Drach Erik: Grundgedanken der deutschen Satzlehre, Sprach- erziehung (A. Nikiel) . . . . .	129
Dreyer Max: Grossdeutsche Wirtschaft (S. Kubica) . . . . .	240
Frank Rudolf-Lichey George: Der Schädel des Ne- gerhäuptlings Makaua (J. P.) . . . . .	137
Gerstäcker Friedrich: Der Schiffszimmermann (J. P.)	135
Giono Jean: Regain (J. Kołodzka) . . . . .	241
Goethes Faust (M. Friedländer) . . . . .	194
Gotlieb Wojciech i Zagajewski Karol: Der Kaufmannische Schriftverkehr (A. Nikiel) . . . . .	126
Gotlieb Wojciech i Zagajewski Karol: Heinz wird Kaufmann (R. Wex) . . . . .	44
Hartig Paul und Hans Strohmeier (hrsg): Mo- derner neusprachlicher Unterricht (A. Nikiel) . . . . .	192
Hauff Wilhelm: Das kalte Herz (J. P.) . . . . .	136
Hauschild O.: Sprache und Stil des Kaufmanns (M. Komet)	193
Hugo Victor: Les misérables I, II. (J. Kołodzka) . . . . .	125
Jaboune: Les dimanches de la famille Pointu (J. Kołodzka) . .	243
Jancke Oskar: Restlos erledigt... und bitten wir Sie (M. Komet) . . . . .	193
Jastroch Klara: Life and Work in England (S. Helsztyński)	236
Jungman F.: Il faut apprendre le français (I. Pełowska) . . .	126
Kielski Bolesław: Leçons de français (J. Brablec) . . . . .	49
Komet Markus: Kilka uwag do „Poradnika dla neofilologów”	233
König Marie: Das Spiel im Unterricht (S. Studnicka) . . . .	244
Langosch Karl: Mittellatein im Deutschkunde (Ks. Br. Gładysz) . . . . .	189
Le soldat inconnu (J. Kołodzka) . . . . .	242
Lorenz Friedrich: Väter der Maschinenwelt I, II, III i IV (St. Helsztyński) . . . . .	130, 196
Mac Gregor Mary: Stories of Kings Artur's Knights (St. Helsztyński) . . . . .	235
Marschner H. (hrsg): Deutschland in der Wirtschaft der Welt (S. Kubica) . . . . .	134
Meyers Bildbändchen (E. Pitasówna) . . . . .	131
Müller Lotte: Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule (A. Nikiel) . . . . .	191
Nikiel Antoni: Gramatyka niemiecka dla II i IV kl. gim- nazjum (St. Helsztyński) . . . . .	237
Vigny Alfred: Laurette ou le ccachet rouge (J. Kołodzka)	50

#### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Czasopisma angielskie . . . . .	51, 245
„ francuskie . . . . .	53
„ niemieckie . . . . .	54, 247

## BIBLIOGRAFIA

Bibliografia . . . . .	52, 200, 250
Przegląd czasopism . . . . .	57
Książki nadesłane . . . . .	257

## SPRAWY P. T. N.

Rachunek działalności za r. 1937 . . . . .	64
Ogniska metodyczne . . . . .	60, 138, 253
Wiadomości bieżące . . . . .	138, 144
Komunikaty Zarządu Głównego . . . . .	245
Wspomnienia pośmiertne Ś. p. Stefana Glixellgo . . . . .	256

## ALFABETYCZNY SPIS WSPÓLPRACOWNIKÓW

	Str.		Str.
Brablec Jan	49	Mazurkówna Stefania	163
Clément Jean	65	Nikiel Antoni	60, 129, 191
Doroszewski Witold	65	Pełowska Irena	51, 126, 224, 245
Egiejman Adam	171	Piprek Jan	54, 77, 247
Fabre Jan	85	Pitasówna Elżbieta	62, 131
Friedländer Michał	39, 194	Podemski Marcin	114
x. Gladysz Bronisław	189	Romahn E.	174
Goldwasser Adam	43	Sandel Jakób	46
Helsztyński Stanisław	129, 196, 235	Sienicki Wacław	256
Ippold Juliusz	144	Sokołówna Jadwiga	228
J. P.	135, 136, 137	Sternbach Herman	186
Jungman Feliks	53	Studnicka Stanisława	244
Klinghoffer Józef	151	Szalewski Roman	199, 239
Kołudzka Jadwiga	50, 124, 241	Tretiak Andrzej	1
Komet Markus	123, 193, 233	Wex Rudolf	44
Kubica Stefan	134, 240	Zagajewski Karol	221
Langner Eugenia	95	Żagan Karol	154
Massey Bernard	27		



# NEOFILOLOG

C Z A S O P I S M O

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

---

---

R O K IX

PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ 1938

ZESZYT 4

---

---

## JULES ROMAINS

Il est particulièrement difficile d'esquisser en quelques pages un portrait littéraire de Jules Romains, et cela pour deux raisons: la première c'est que si une oeuvre sans doute la plus importante,—ces Hommes de Bonne Volonté qui, depuis 7 ans, nous apportent chaque année deux volumes impatientement attendus — n'en est encore qu'à la moitié du développement total prévu par l'auteur: dans l'impossibilité de porter un jugement précis sur une oeuvre en pleine construction, nous ne pourrons donc pas donner à cette pièce maîtresse la place qui lui reviendra dans les travaux futurs des historiens de la littérature. Plus grande encore est la seconde difficulté, qui résulte de la magnifique variété des dons de Jules Romains: 6 recueils de poèmes, 14 pièces de théâtre, 21 volumes de romans, 8 volumes de contes et d'essais, un traité de versification, sans omettre des recherches scientifiques et philosophiques, tel est l'édifice imposant et légèrement disparate où nous allons pénétrer.

Et tout d'abord quelques renseignements biographiques ne seront pas inutiles, non que nous voulions expliquer l'oeuvre par ce déterminisme tainien que Jules Romains lui-même a justement critiqué, mais cependant les origines et le milieu ne laissent pas de fournir d'utiles éléments d'explication. Louis Farigoule (c'est le nom véritable de Jules Romains) est né le 26 août 1885 dans un hameau de la commune de Saint Julien Chapteuil, en Velay: cette contrée volcanique, voisine de l'Auvergne, est restée assez isolée et sans doute a moins subi de mélanges de races, ce qui peut contribuer à donner à l'esprit une certaine stabilité, un certain conformisme, l'absence de cette inquiétude propre aux Déracines: pays assez pauvre et de climat dur, les âmes y sont généralement simples mais mystiques, d'une mystique où l'élément politique a en grande partie remplacé l'élément religieux.



Le père du jeune Farigoule, instituteur primaire, fut nommé peu après à Paris, à Montmartre. C'est ainsi que l'enfant découvrit la grande ville: partant de la rue Clignancourt, ses promenades lui révélèrent quartier par quartier l'atmosphère de ce Paris d'avant l'affaire Dreyfus et l'Exposition de 1900. Il faut noter aussi que, comme il le déclare lui-même (la Vie Unanime, préface de 1925), il fut un enfant bouleversé par la religion, comme il devait être plus tard un adolescent bouleversé par l'Armée: cette crise rapide lui fit perdre la foi chrétienne, mais non le besoin d'une mystique. Brillant élève du Lycée Condorcet, il lisait beaucoup en dehors du travail scolaire, et, n'ayant à sa disposition que la bibliothèque scolaire de son Père, il se trouva prendre ainsi un bain prolongé de classicisme, avec comme auteurs préférés Lucrèce, Goethe, Hugo.

En Octobre 1903, pendant qu'il était en Cagne (classe de préparation à l'Ecole Normale Supérieure, où il devait être reçu Second en 1906) il eut un soir, en remontant la rue d'Amsterdam, une sorte de révélation: le sentiment que, dans cette foule particulièrement dense et mobile, des omnibus, des trottoirs, des boutiques avaient eux aussi leur âme, qu'il se dégagait un rythme général et le sentiment d'une conscience unique. C'est à partir de cette prise de conscience qui fonde l'unanimité, que Romains se mit à composer en marchant ses premiers poèmes: dès 1904 il publie l'Âme des Hommes.

Aussi bien comme cagneux que comme normalien, il continue ces longues promenades à travers la ville et sa banlieue, dans les milieux les plus divers, dont nous retrouvons la transposition littéraire dans tant de pages, en particulier du Vin Blanc de la Villette et des tomes III et IV des Hommes de Bonne Volonté. Le compagnon habituel en était Chenevière, son meilleur camarade de lycée, qui devait être et rester le plus proche de Romains parmi les poètes de leur groupe.

A l'automne de 1906 en effet, sur l'initiative de Charles Vildrac, plusieurs jeunes écrivains et artistes s'installèrent dans une propriété sur les bords de la Marne à Créteil, décidant pour vivre d'imprimer eux-mêmes leurs oeuvres. Cette expérience ne devait durer qu'à peine plus d'un an: mais son échec ne diminua ni l'enthousiasme des participants, ni leur foi dans l'amitié, et l'on peut relever un certain nombre d'attitudes communes, de méthodes communes entre les écrivains qui participèrent à cette entreprise de l'Abbaye ou qui, comme Romains, lui prêtèrent de l'extérieur un appui bienveillant. Il faut sans doute nettement distinguer le groupe de l'Abbaye de l'unanimité, mais



on trouve chez Vildrac, Durtain, Duhamel, comme chez Romains et Chenevière un „nouveau sens de l'humain", qui se manifeste aussi par une attention particulièrement marquée pour les problèmes sociaux, avec presque toujours une couleur nettement socialiste (il y eut à cette époque des conflits du travail fréquents et aigus, des Premiers Mai sanglants, et de plus l'influence de Jaurès sur la jeunesse intellectuelle était assez notable), et le désir de retrouver en quelque sorte la connaissance primitive, essentiellement poétique et mystique; et qui est la possession du monde (c'est le titre d'un ouvrage de Duhamel). Cette amitié, ces contacts se prolongèrent par des dîners mensuels, auxquels participèrent également d'autres écrivains de la jeune génération.

Après la Vie Unanime et un Etre en Marche, Romains publie en 1911 Mort de Quelqu'un, Puissances de Paris, et la même année Antoine représente à l'Odéon l'Armée dans la Ville, qui achève de classer Romains littérairement.

Son activité se poursuivait parallèlement sur le plan de l'enseignement: à Normale, presque tous ses camarades ignoraient que Farigoule était en même temps Jules Romains. Après un diplôme d'études supérieures de botanique, il fut reçu en 1909 à l'agrégation de philosophie: professeur de Lycée à Laon, à Brest, à Nice, il n'abandonna jamais complètement Paris.

Après la guerre, il quitta définitivement l'enseignement, non sans avoir publié en 1920 une étude sur le sens paroptique et la vision extra-rétinienne. Il professa toutefois encore, mais au théâtre du Vieux Colombier, un cours de technique poétique. Il passe à Paris ou en Touraine le temps qu'il ne consacre pas à de fréquents voyages à l'étranger: bon nombre de pays d'Europe et même d'Outre-Mer l'ont entendu faire des conférences. Il est aussi Président du P.E.N. Club.

L'oeuvre de Romains se laisse difficilement classer par genres ou chronologiquement: il y a, si l'on peut dire, des interférences entre les divers groupes. Nous distinguerons cependant, pour plus de clarté, une première période que l'on peut appeler période de fondation de l'unanimisme, puis une période théâtrale, enfin une période romanesque.

Il nous faut tout d'abord essayer de préciser la notion même de l'unanimisme: un fait est certain, c'est que Romains en est le créateur incontesté et qu'elle a acquis droit de cité: c'est ainsi que le mot figure dans le Larousse du XXème siècle avec la définition suivante: „doctrine littéraire et psychologique préconisée par l'écrivain Jules Romains et suivant laquelle l'auteur



dramatique et le romancier doivent renoncer à peindre les individus pour présenter les désirs, la volonté, l'âme unanime des groupes".<sup>1)</sup>

Nous pouvons omettre les multiples définitions proposées autour de 1905 par la critique littéraire et dont plus d'une trahissait l'intention de ramener l'unanimité à des éléments antérieurs, en particulier à la psychologie des foules. Aucune ne nous satisferait et cela tient à ce que l'unanimité n'est pas une doctrine littéraire ou un système philosophique, c'est une attitude générale de l'être pensant, et „un style de l'esprit”.<sup>2)</sup> A l'intérieur de cette manière nouvelle d'envisager les choses et les êtres, on peut très bien imaginer des systèmes philosophiques et des écoles littéraires variés. Dans la formation de ce climat nouveau, nous pouvons reconnaître sans doute des influences philosophiques comme celles du bergsonisme (continu psychique, rôle de l'intuition) et de la sociologie, mais il ne faut pas omettre le rôle essentiel de la révélation de la rue d'Amsterdam, où le besoin mystique trouve un exutoire.

Les oeuvres de cette période sont multiples et diverses, mais dans toutes, la couleur unanimiste est particulièrement nette: on peut souvent y voir des „thèmes d'application” de la doctrine certains d'ailleurs fort réussis. En ce qui concerne la poésie, la Vie Unanime (publiée en 1908, mais réunissant des poèmes écrits de 1904 à 1907) retrace l'histoire d'une âme prenant conscience de cette réalité de nature spirituelle que sont les unanimes:

Je suis un peu d'unanime qui s'attendrit,  
Je ne sens rien, si-non que la rue est réelle,  
Et que je suis très sûr d'être pensé par elle.

Ces unanimes sont de nature et de consistance fort diverses:

De grandes bêtes remuent:  
Des théâtres, des casernes,  
Des églises et des rues  
Et des villes;

---

<sup>1)</sup> Suivant l'usage des dictionnaires, un mot de même famille entre dans la définition: le mot „unanime” que le même Larousse définit ainsi: qui exprime un accord complet, qui a même avis, même sentiment.

<sup>2)</sup> Sur la notion même de l'unanimité, voir principalement une conférence de Romains lui-même en 1925: „petite introduction à l'unanimité” publiée dans le recueil: „Problèmes d'aujourd'hui” (Kra. 1931) — et le livre de Cuisenier cité plus loin dans la bibliographie.



De grandes bêtes divines  
Inconscientes et nues;  
Qui seront des dieux réels,  
Parce que c'est notre rêve  
Et que nous l'aurons voulu.

L'individu aux prises avec ces unanimes de la grande ville ne peut que constater qu'il est „comme un morceau de sucre dans ta bouche, ville gourmande”. Son moi entre en révolte: il part avec allégresse:

C'était donc bien pesant, la ville, sur mon âme  
Que l'espoir de partir me rende si léger!  
C'était donc bien pesant, et je n'en souffrais pas!

Mais il ne trouve aucun secours en la nature, „le grand buvard fait de ciel et de terre, qui résorbe le rêve individuel!”; sa fuite n'est pas de longue durée: il rentre, fermement décidé à être nous:

Nous voulons librement que l'on nous asservisse:  
Avoir un dieu vaut plus qu'avoir la liberté.

Dans Puissances de Paris nous trouvons des descriptions en prose d'unanimes pris dans le milieu où il est le plus facile d'en saisir la réalité: une ville comme Paris; Romains esquisse en quelques pages les traits de l'âme de rues (rue du Havre, rue Montmartre), de places, de squares et aussi celles d'unanimes éphémères comme les groupes qui se forment devant l'étalage d'un marchand forain, ou la queue à la porte de l'Opéra Comique. Le but de cette oeuvre est didactique, et la conclusion le précise ainsi: „le jour où le premier groupe saisira son âme entre ses propres mains, comme un enfant que l'on soulève pour le regarder en face, il y aura un nouveau dieu sur la terre. J'attends ce dieu et je travaille à l'annoncer”.

L'Armée dans la Ville porte au théâtre le problème de l'unanimité: la préface contient des affirmations de caractère général: il n'y a pas de grand art dramatique depuis la chute des Burgraves; le théâtre moderne doit être simple de structure, présenter un conflit essentiel et être revêtu d'émotion religieuse. (Ajoutons que le grand art exige le vers). Dans ce théâtre l'individu n'a pas sa place: une scène, „c'est la vie d'un groupe, précaire et ardente”; un acte est une filiation de groupes. La



pièce répond à ces principes: les personnages (le général, le maire, la femme de ce dernier, etc) n'y sont que des symboles et le drame se joue entre ces deux unanimes: l'Armée — et la Ville.

Les Copains et le Vin Blanc de la Villette nous présentent les aventures d'un unanime particulièrement conscient: une équipe unie par les liens d'une amitié durable et qui utilise ses loisirs à des réalisations unanimes: ajoutons que les exploits de Bénin, Broudier et Cie à Ambert et à Issoire ont une saveur qui rappelle les „canulars” de l'Ecole Normale où Farigoule s'était révélé un maître, en ce domaine aussi. Ici encore le groupe prend bien la première place: Bénin, Lamendin, Huchon ont leurs traits propres au physique et au moral, mais ils n'existent qu'en fonction de cet unanime qu'est l'équipe des Copains.

L'oeuvre sans doute la plus importante de cette période, par sa valeur littéraire et par son retentissement, c'est *Mort de Quelqu'un*. Le point de départ en est pleinement unanime: le héros, personnage insignifiant, employé de chemin de fer retraité, meurt dès les premières pages, et c'est sa survie dans la conscience des autres hommes que le livre nous présente: cet apogée qu'est l'enterrement, puis la décroissance rapide, et, après la mort des vieux parents, ce n'est plus qu'un souvenir intermittent, qui ne se laisse même pas toujours identifier. Outre la nouveauté de cette étude psychologique, le livre présente d'éminentes qualités de composition et de style: la simultanéité des plans qui permet au roman moderne d'obtenir des effets analogues à ceux du Cinéma, était alors une innovation: romanciers russes et américains ont depuis largement utilisé ce procédé. Quant au style, il est particulièrement riche en comparaisons, presque toujours originales et procédant d'un don d'observation aigu des rapports entre les êtres animés et les objets ou les êtres immatériels: c'est par les comparaisons surtout que la tonalité unanime trouve sa place dans ce roman.<sup>3)</sup>

Ainsi Romains avait montré ce que pouvait être une littérature unanime: poésie, roman, théâtre — et en même temps prouve l'ampleur de ses dons. C'est alors que la guerre vint interrompre le cours normal de son activité littéraire. L'âpreté et

---

<sup>3)</sup> Voici quelques comparaisons particulièrement caractéristiques: „son chagrin reparut subitement comme un chien qui flaire la soupe” — „des cheminées s'élevaient comme des malédictions” (page 134) — „tout le cortège était pareil à une flotille de barques entre lesquelles le souvenir d'un mort rôdait comme un cygne blanc” (p. 153).



l'horreur de la lutte, si elles bouleversèrent sa sensibilité, ne purent lui faire abdiquer un instant ses convictions humaines et ses espoirs en un avenir fraternel pour l'Europe. Sans doute,

l'univers n'a rien de commun  
Avec la strophe d'un poète;  
il n'est ni père ni parent  
Du vers qui grandit sous ma main.

Qu'importe:

Ils auront beau pousser leur crime:  
Je reste garant et gardien  
de deux ou trois choses divines.

Et c'est à ce titre que, dans une série d'articles intitulée „Pour que l'Europe soit”, et destinée en 1915 à un journal américain qui ne put les publier à cause de la censure, Romains déclare que l'Europe est intoxiquée par l'histoire: victime de vieilles vendettas, l'Européen porte l'histoire comme une Croix et de temps en temps tombe sur les genoux. Cet anachronisme doit finir: l'Europe, réalité concrète, positive doit prendre conscience de soi-même.

L'écho de la guerre se retrouve dans les poèmes réunis sous le titre: Chants des Dix Années et, plus récemment, dans les tomes XV et XVI des Hommes de Bonne Volonté. Il faut remarquer en particulier l'Ode Génoise (1924) qui contient des pages magnifiques sur la volonté de paix des peuples:

Et je parle quand même au nom  
De ces hommes sans importance.  
J'ai l'audace de faire comme  
S'ils méritaient d'être entendus.

Ils disent, puissants de ce monde,  
Qu'ils sont bien fatigués de vous;  
Qu'on vous a vus jouer cinq ans  
Avec la chair et les canons;  
Mais qu'il est temps, grand temps  
D'éponger notre sang qui fume  
Et de laisser la paix enfin  
A ces hommes sans importance<sup>4)</sup>.

Et dans le tome XV (Prélude à Verdun), nous trouvons dans les lettres de Jerphanien à Jallez ou à Odette des considéra-

---

<sup>4)</sup> Chants des Dix Années pp. 132 à 138.



tions pénétrantes sur les répercussions durables de la guerre sur le caractère et la vie des peuples<sup>5)</sup>.

Après la guerre l'activité littéraire de Jules Romains se tourne principalement vers le théâtre; cependant notons en 1921, comme un délassement poétique après les années terribles, ce petit chef d'oeuvre d'humour et de tendresse qu'est le *Voyage des Amants*:

Je n'ai d'autre mémoire  
Que de t'avoir aimée  
Et d'avoir ri déjà  
Quand il faisait soleil.  
Le passé qui nous suit  
Est moins long que le train.  
Le regret le plus lourd  
Danse dans le fourgon.

L'on y trouve aussi quelques très beaux poèmes sur Paris: *La Butte aux Cailles*, *Place du Tertre*, *Le plus doux rêve de Paris*.

De même que le théâtre de Giraudoux, dont il est au reste si différent, le théâtre de Romains se rattache à cet effort de rénovation qui suivit immédiatement la guerre et qui se matérialise dans les noms de Copeau, de Jouvet, Baty, Dullin et Pitoëff: le rôle du docteur Knock est, tout comme celui du Mendiant d'Electre, indissociable de la personnalité de Jouvet; de même Dullin s'est identifié par exemple avec Volpone. Ce fut une égale bonne fortune pour les deux auteurs de trouver ainsi l'interprète et metteur en scène idéal et pour ces derniers d'avoir en mains les pièces de tels auteurs.

Sans présenter un caractère unanimiste aussi accentué que l'Armée dans la Ville, toutes les pièces de Romains relèvent visiblement de la même doctrine: le thème n'y est jamais l'évolution d'un individu en tant qu'individu: quand cependant le personnage principal est bien un individu réel, un Le Trouhadec ou un Jean Le Maufranc, il s'agit de son comportement

---

<sup>5)</sup> Voir en particulier la Lettre à Jallez: „Comment on s'arrange pour vivre ça” (Tome XV, chap. XV, p. 167) et la lettre à Odette: „Qui nous rendra ces jours perdus?” (ch. XXII, p. 262): „Je crois parfois que j'ai trouvé le secret de cet immense malheur où nous sommes pris. Il n'y a pas assez d'hommes qui aiment la vie. Il n'y en a pas assez qui soient capables de s'émerveiller de la paix quotidienne. La plupart sont rongés de sales petites inquiétudes, et ils appellent le drame, comme un chien dévoré de puces se jetterait dans le feu”. (P. 267).



envers les unanimes (dans un univers qui aurait adopté l'unanimité comme base de vie, Jean Le Maufranc ne serait pas contraint à chercher dans l'hypocrisie un refuge contre les vices de la société). Mais bien souvent le véritable héros est un unanime: Cromedeyre le Vieil chante, en cinq actes et en vers, l'épopée d'un village qui est pleinement conscient de son âme unanime; Knock n'est pas seulement une comédie qui se rattache à la longue lignée des satires contre les médecins: cette exploitation organisée de tout un canton revêt une certaine grandeur: le sous-titre même (Knock ou le triomphe de la Médecine) nous incite à considérer Knock comme convaincu dans une assez large mesure de l'importance de sa mission: il amène tout un canton à l'existence médicale:

„C'est un paysage rude, à peine humain, que vous contemplez. Aujourd'hui, je vous le donne tout imprégné de médecine, animé et parcouru par le feu souterrain de notre art..."<sup>6)</sup>.

Quant à Donogoo - Tonka ou les Miracles de la Science, (d'abord publié sous forme de conte cinématographique) est-il rien de plus unanime et en même temps de plus finement humoristique que cette ville qui se crée et prospère parce que un savant l'a jadis décrite dans un ouvrage de géographie et que cette fâcheuse erreur si elle ne devenait une anticipation — lui fermerait les portes de l'Institut.

Remarquons d'ailleurs que, tout en ayant ainsi un arrière-plan, une idée dominante de caractère souvent philosophique, les pièces de Romains ne sont en rien des „pièces à thèse": les personnages sont bien vivants et, à part quelques-unes qui restent un peu fantoches ou qui sont un peu chargés, ils présentent un caractère nettement individualisé et original. Ajoutons à cela des qualités toutes classiques de composition et les mérites de la forme, et nous n'aurons pas de peine à comprendre les succès nombreux et durables du théâtre de Romains. En ce qui concerne la forme, Romains est aussi capable de donner une tragédie lyrique comme Cromedeyre qu'une pièce de tonalité sérieuse, presque grave, en prose cette fois, comme Le Dictateur ou que des Comédies comme Knock et Le Trouhadec; dans ses comédies, nous trouvons largement utilisés tous les genres de comique: de caractère, de situation, de mots; et le ton de ce comique le destine sans effort et aussi

<sup>6)</sup> Knock, acte III, scène VI: cette remarquable tirade (qui se termine par un trait un peu gros) est une des plus importantes pour la signification de la pièce.



heureusement tantôt aux esprits les plus cultivés et tantôt au plus large public. Ce dernier est sans doute porté à une appréciation superficielle qui néglige les éléments profonds, et l'on a pu dire que le succès de Knock reposait sur un malentendu. Cela ne retire rien à la valeur intrinsèque de l'oeuvre et Knock est très certainement l'une des meilleures comédies de notre siècle.

Depuis 1932, année de la publication des premiers volumes des Hommes de Bonne Volonté, l'activité de Romains a été principalement consacrée à cette oeuvre de longue haleine. Auparavant, entre les romans de la première période, il avait publié la trilogie de Psyché, qui traite le problème du couple sur le plan de l'unanimité: le premier volume (Lucienne) présente aussi un tableau très intéressant et minutieusement fouillé d'atmosphère bourgeoise française. La thèse audacieuse incluse dans le troisième volume (Quand le Navire...) a été généralement très discutée et peu appréciée: on y voit reparaître cette sorte de besoin mystique d'une connaissance pour ainsi dire extra-naturelle, d'une extension de notre possession du monde, qui avait également entraîné Romains à ses recherches sur le sens paroptique. Leur caractère anormal ne doit pas nous entraîner à y voir une sorte de fumisterie, comme l'ont fait certains critiques.

Il est particulièrement malaisé de formuler un jugement de synthèse sur les Hommes de Bonne Volonté, d'ailleurs encore inachevés. Cette oeuvre gigantesque, qui en quinze volumes nous conduit du 6 Octobre 1908 au 21 Février 1916, prête évidemment à quelques critiques: on a pu tout d'abord lui reprocher sa composition parfois bien confuse, l'enchevêtrement de tant d'intrigues, de tant de milieux, qui contraignent à doter les volumes de résumés et d'index des personnages: et sans doute le lecteur pressé ou impatient est plus d'une fois tenté incoerciblement de sauter tels chapitres comme ceux concernant les recherches médicales de Viaur ou certains aspects de la mission de l'abbé Mionnet, mais ce n'est pas là une tare rédhibitoire et le même reproche pourrait s'adresser à bien d'autres grandes oeuvres, dont certaines, d'action moins vaste, présentent une lenteur manifeste et parfois énervante dont sont tout à fait exempts Les Hommes de Bonne Volonté. L'on a pu également élever des objections de principe contre le mélange permanent de personnages historiques et de personnages imaginaires: il est parfois gênant de voir évoluer sur le même plan et aussi intimement liés par la trame de l'oeuvre Gurau



et Briand, Duroure et Joffre, Mionnet et Merry del Val, et l'on risque parfois de se laisser entraîner à chercher la clé, à vouloir identifier les personnages imaginaires. Mais si l'on veut bien entrer dans le jeu, admettre la convention — et il y en a toujours dans une oeuvre d'art — il faut reconnaître que ce mélange donne souvent plus de vie à l'oeuvre et qu'il permet à l'auteur de nous donner, comme en passant, de remarquables portraits historiques (ainsi celui de Joffre au tome XV) et aussi des chapitres de considérations générales de première valeur (comme au début du tome XV, celui sur l'état d'esprit des peuples, des gouvernements, des états — majors dans les premiers mois de la guerre).

Les spécialistes ne manquent pas de critiques de détail à adresser, chacun pour sa partie, à la peinture qui en est faite dans les Hommes de Bonne Volonté. Cela est inévitable dans une oeuvre qui veut retracer un tableau aussi complet de la société: malgré sa solide formation intellectuelle, sa vaste culture et la variété de ses aptitudes, Romains ne peut connaître intimement tous les métiers. Mais qu'importent au lecteur les petites erreurs ou imprécisions touchant tel personnage, sa profession, son activité, pourvu que de cette peinture se dégage une impression de vie.

Or les Hommes de Bonne Volonté sont vivants, et bien vivants: nous ne nous égarons pas au milieu de cette foule de personnages: chacun d'eux, même s'il ne fait que de rares et brèves apparitions, est nettement caractérisé et reste dans notre mémoire; le degré de vie est le même pour les personnages imaginaires que pour les personnages réels; et, après avoir quelque peu pratiqué ces 16 volumes, nous avons bien l'impression de connaître Jallez et Jerphanien, Gurau, Madame de Champcenais et sa manucure, et tous les autres sans oublier le chien Macaire, comme des personnages rencontrés dans la vie.

Au don d'animer ces multiples figures, Romains ajoute celui de recréer une atmosphère: c'est surtout dans la peinture des aspects de Paris et des divers milieux de la capitale, Humbles ou Superbes, qu'il excelle: et ces pages (dont certaines ont déjà pu être présentées sous forme anthologique pour l'usage scolaire en Pologne) suffiraient à donner à l'oeuvre une valeur durable. Par ses origines provinciales et sa transplantation encore jeune, Romains était particulièrement bien placé pour apprécier le charme de Paris, pour découvrir en quelque sorte la vie multiple et changeante de la grande ville et pour ensuite



amener le lecteur à en prendre une conscience claire. Nul écrivain sans doute, nous l'avons déjà dit à propos d'œuvres antérieures, n'a su mieux que Romains rendre l'âme de chaque rue, de chaque quartier, définir le sentiment particulier du parisien envers sa ville: „J'avais brusquement l'impression que mon temps était totalement perdu, du seul fait que je n'étais pas à Paris, plus rien n'avait de valeur en soi... il me semblait que l'action la plus riche n'avait aucune espèce d'intérêt, puisqu'elle n'avait pas lieu à Paris. Et qu'à ce même moment, un bock que j'aurais bu à une terrasse quelconque de Paris aurait eu une importance, une valeur incomparables”.<sup>7)</sup> Les longues promenades à travers Paris et la banlieue, par lesquelles s'enrichit l'âme de Jallez aux tomes III et IV sont incontestablement parmi les meilleures pages du livre.

Ajoutons enfin que le ton est toujours adapté aux circonstances, que le style de Romains est aussi capable de dépeindre les préoccupations du chien Macaire que celles de Garau hésitant à accepter un portefeuille ministériel, de rendre la conservation de jeunes normaliens que celle d'hommes d'affaires ou de dignitaires ecclésiastiques. Les comparaisons ne sont pas aussi fréquentes que dans ses œuvres de début, mais elles apportent souvent, au détour d'une page, une heureuse note d'imprévu et de couleur. Et s'il fallait essayer de définir d'un mot de style de Romains, il me semble que c'est celui de densité qui s'imposerait: ce mot dense d'ailleurs, Romains l'emploie lui-même fréquemment; et c'est bien là le caractère propre de ce style, celui qui lui permet de recréer aussi nettement et sans mots inutiles l'atmosphère de l'instant.

Nous voici au terme de notre brève étude: s'il nous faut essayer de conclure, une chose est tout d'abord certaine: Jules Romains s'est définitivement placé dès maintenant parmi les grands écrivains de ce siècle, les maîtres d'une génération. Il est même classique au sens restreint de ce mot, en ce sens que Knock, Mort de Quelqu'un, l'Enfance du petit Bastide sont en divers pays des textes d'étude scolaire. De plus la critique est unanime à voir dans les Hommes de Bonne Volonté l'œuvre romanesque la plus étonnante qui ait vu le jour depuis Zola, depuis Balzac<sup>8)</sup>.

<sup>7)</sup> Tome XIV, Page 9.

<sup>8)</sup> André Billy, dans l'Oeuvre. Il ajoute même: „et j'appréhende déjà, je l'avoue, le moment où les Hommes de Bonne Volonté étant achevés, nous n'aurons plus le plaisir de cet univers prodigieux. Un élément supérieur d'intérêt se sera retiré de la production littéraire moderne”.



Cette place que lui ont valu d'authentiques chefs d'oeuvre ne doit évidemment pas nous empêcher de voir ce qui peut manquer parfois à ses éminentes qualités: sa mystique reste essentiellement rationnelle, son ironie lucide ne laisse pas parfois d'inquiéter dans l'incertitude où l'on est de la part du sérieux et de celle du „canular”; on trouve chez lui un romantisme dépouillé de ses excès et qui reste comme un arrière-plan de poésie suppléant la profondeur qui, à en croire certains, manque irrémédiablement au génie poétique français. Individualiste, il ne l'est plus à la manière absolue et destructrice des philosophes du XVIIIème siècle, mais en comprenant ce que le sens social peut apporter de développement à la personnalité humaine. Ajoutons encore son pacifisme sincère, mais exempt de toute lâcheté et conscient de la dignité de la Patrie, son sens pan-européen de la fraternité humaine,<sup>9)</sup> son amour de la liberté, qui sait ne pas sacrifier la vraie Liberté à certaines mesquineries des libertés. Tout cela, ce sont les traits caractéristiques de l'âme française et Romains est certainement un individu particulièrement représentatif du type harmonieusement équilibré de l'intellectuel français.<sup>10)</sup> La nuance propre, personnelle qu'il ajoute à ces qualités nationales, c'est précisément l'unanimité cette atmosphère dans laquelle baignent toutes ses oeuvres, cette vision du monde qui lui permet de dégager „la parenté de style qui réunit de façon plus sensible qu'explicable un monument, un poème, un tapis, un code, une façon de saluer ou l'expression d'un regard”. C'est là comme le filtre mis devant l'objectif photographique et qui donne au ciel et aux objets un relief et une lumière différents. Cette vision neuve qu'a apportée Jules Romains fait désormais partie du patrimoine de notre culture, et son retentissement ne pourrait que grandir si les peuples s'engageaient sur cette voie de la fraternelle collaboration en laquelle Jules Romains n'a cessé d'espérer. C'est là aussi un trait bien français de continuer, aux pires jours de notre siècle, à proclamer sa foi en l'avenir des principes généreux qui restent la base de la République et de la civilisation françaises.

<sup>9)</sup> Il trouve une magnifique expression dans le poème de l'Homme Blanc, en particulier dans l'Hymne à la République Universelle (p; 131 sqq.).

<sup>10)</sup> Cela lui a permis notamment de broser la magnifique et si exacte Présentation de la France en Juillet 14, qui clôt le tome XIV des Hommes de Bonne Volonté.



Par là, l'oeuvre de Jules Romains n'est pas seulement littéraire, elle est pleinement humaine.

Cet article reproduit, en l'abrégeant et avec quelques additions portant sur les deux volumes récemment parus, une conférence faite en Mars 1938 à Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.

Nous ajoutons ici quelques renseignements bibliographiques:

1. Oeuvres principales de Jules Romains:

Poésie: *L'Ame des Hommes* (1904) — *La Vie Unanime* (1908) — *Odes et Prières* (1913) — *Le Voyage des Amants* (1920) — *Chants des Dix Années* (1928) — *L'Homme Blanc* (1937).

Roman: *Le Bourg Régénéré* (1906) — *Mort de Quelqu'un* (1911) — *Les Copains* (1913) — *Sur les Quais de la Villette* (1914) — *Psyché* — I. *Lucienne* — (1922) II. *Le Dieu des Corps* (1928), III. *Quand le Navire* (1929) — *Les Hommes de Bonne Volonté* (1932 et suiv.).

Essais: *Manuel de Déification* (1910) — *Puissances de Paris* (1911) — *Petit traité de versification française* (1923) — *La vérité en bouteilles* (1937) — *Problèmes d'aujourd'hui* (1931).

Théâtre: *L'Armée dans la Ville* (1911) — *Cromedyere le Vieil* (1920) — *Le Trouhadec saisi par la débauche* (1923) — *Knock* (1923) — *Jean Le Maufranc* (1927) — *Boen ou la Possession des Biens*.

2. Il existe encore peu de travaux critiques sur l'oeuvre de Jules Romains: en dehors d'articles de circonstance, on ne trouve guère à mentionner que: l'ouvrage de M. Israel: *Jules Romains, La Vie et renseignements biographiques assez précis* — et celui de A. Cuisenier: *Jules Romains et L'Unanimisme* (1935), qui traite surtout l'aspect philosophique de l'oeuvre.

Warszawa

J. Clément

---



REAKCJE UCZUCIOWE  
PRZY POZNAWANIU OBCYCH KULTUR

(Referat wygłoszony na posiedzeniu Koła lwowskiego Tow. Neofilologicznego dnia 4 lutego 1938).

Bezpośrednią pobudką do poruszenia tego zawsze aktualnego tematu był atak lwowskiego pisma „Wola i Czyn”, organu Związku Legionistów (Nr. 1, 5.I. 1938), na kolegę Pipreka, któremu zarzuca „oficjalne wykłady hitleryzmu w polskich gimnazjach”. Artykuł jest sygnowany Dr. H. J. R. i znalazł pewne echo w innych pismach. Nie zasługuje on na szersze omówienie, jest nierzeczowy i zdradza zupełną nieznajomość szkoły — natomiast jest on symptomatyczny dla nastawienia licznych rzesz naszego społeczeństwa, które widocznie nie mogą się jeszcze pozbyć pewnego kompleksu niższości, zwłaszcza gdy chodzi o dawnych zaborców. Gdybyśmy mieli w nieco szerszym zakresie naukę języka rosyjskiego, autorowie podręczników mieliby jeszcze o wiele trudniejsze stanowisko. Narazie skrupia się zwyczajnie na germanistach, i to nie dopiero teraz, bo dawniejsze podręczniki p. Jakóbca również były zaczepiane za rzekomo germanizatorskie tendencje.

Najpierw należy stwierdzić, że już do samego obcego języka odnosimy się uczuciowo rozmaicie: przyjaźnie do francuskiego, chłodno do angielskiego, niechętnie do niemieckiego, wrogo do rosyjskiego. Człowiek nie jest w swej osobowości dziełem chwili, w nim odzywają się odgłosy kilku wieków, w których obce narody jego narodowi dobrze lub źle czyniły. To wszystko żyje świadomie lub nieświadomie, przeważnie apriorycznie, irracjonalnie, w naszej duszy i nastraja nawet dzieci w rozmaity sposób do nauki języka, który mają w przyszłości poznać. Nie jest też bez znaczenia, że francuzczyzna była przez przeszło dwa wieki językiem potocznym sfer rządzących, przodujących w społeczeństwach europejskich, gdy niemczyzną posługiwali się u nas mieszczanie, kupcy i rzemieślnicy, językiem rosyjskim zaś żołnierz lub czynownik, przeważnie znieawidzony.

Dopóki celem nauki języka obcego była dostateczna biegłość w mówieniu i pisaniu, ponadto poznanie literatury, przeważnie dawniejszej, zadrażnienia uczuciowe należały do rzadkości. Ciekawe powiastki, głębokie arcydzieła literatury, osnute przeważnie na tle ogólnoludzkim, a często zaczerpnięte ze świata obcego dla samego autora (ażeby tylko wspomnieć Schillera „Maria



Stuart, Jungfrau von Orleans, Demetrius”), obracały się w atmosferze kosmopolitycznej, można im więc było raczej zarzucać pewną oschłość, nie zaś zaborczość i zadzierzystość.

Od końca wojny światowej zaczęto na całym świecie domagać się poznawania obcych kultur. Pacyfiści argumentowali: „Gdybyśmy się byli znali, nie bylibyśmy się bili”; wojownicy wszelkich odcieni zaś wołali: „Gdybyśmy byli lepiej znani naszym wrogów, bylibyśmy ich lepiej pobili w polu i skuteczniej pognębili w opinii świata przez lepszą propagandę”. T. zw. kulturoznawstwo jest dzieckiem wojny, nie dziw więc, jeśli nienawiść w nim odgrywa wielką rolę, większą niż miłość.

O skuteczności nauki o kulturze zabrałem już raz głos w „Neofilologu” (R. 1931, str. 137) i swego zdania nie zmieniłem. Jednak przez zwięzienie pola widzenia w przestrzeni i czasie, przez aktualizację i uproszczenie problemów, przez wysuwanie kultury materialnej, cywilizacyjnej, i ograniczanie kultury duchowej, można zapewne osiągnąć niejedno. Inna kwestia, czy tą drogą dojdziemy do „tworzenia własnych nowych wartości, promieniujących w ludzkość, oraz do samoistnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich” (Program nauki w gimnazjach państw. str. VII).

Czytając w tym samym programie na str. 142 o „materiale rzeczowym” nauki języków obcych: fragmenty z życia gospodarczego, społecznego, politycznego współczesnych Niemiec (Austria już nie istnieje), Francji lub Anglii, od razu zdajemy sobie sprawę z trudności, ale też i ze śliskości tego zadania. Czy można mówić o dzisiejszych Niemczech — a nie wspominać wielokrotnie o Hitlerze i jego ludziach? A gdybyśmy mieli układać na tę samą modłę podręczniki języka rosyjskiego, czy moglibyśmy je napełnić „fragmentami z życia” Rosji minionej, carskiej, nie bolszewickiej? A wtedy natrafilibyśmy na takie ogromne i zbrojne opory psychiczne, jakie sobie wprost trudno wyobrazić!

I znowu stanowisko uprzywilejowane zajmuje nauczyciel(ka) języka francuskiego; nie ma prawie takiego faktu czy kwestii, pieśni czy żartu francuskiego, który by trzeba usuwać z czytanek francuskich tylko z obawy, by nie urazić uczuć narodowych młodego Polaka. Podobnie się rzecz ma z czytankami angielskimi lub włoskimi z tą różnicą, że tam ciepłota uczuć jest znacznie niższa. Natomiast auro czytanek niemieckich stoi wobec tysiącznych zagadek i zasieków. Dziwić się tylko należy, że ów anonim z „Woli i Czynu” zganił tak żółciowo tylko p. Pipreka, a nie wszystkich autorów, którzy po roku 1932 piszą podręczniki



niemieckie dla naszych gimnazjalistów. Bo w jego pojęciu, wszyscy są winni tych samych uchybień, „krzewią hitleryzm” wśród naszych młodzieniaszków, którzy może tej ewangelii nie tak bardzo niechętnie słuchają! Jakież jest z tego dylematu wyjście, jaki ratunek?

Konsekwentnie należałoby domagać się, by naukę pewnych języków nastawić w założeniu tak, żeby uczeń razem z obcymi dźwiękami wchłaniał w siebie nienawiść do obcego narodu. Tak czynili przez pewien czas bolszewicy, ucząc razem z francuszczyzną lub angielszczyzną nienawiści do świata burżuazyjnego. Wszak u nich również historia jest pasmem buntów i rewolucji, wszystko inne to świat gnębieli. Pewne akcenty może nie tyle nienawiści, co stałego pogotowia bojowego próbują Niemcy wprowadzić do nauki języka francuskiego, który zresztą rugują stale na korzyść angielskiego. Czy można i czy należy ich naśladować?

Otóż, abstrahując od tego, że żadnego z tych eksperymentów nie doprowadzono do końca, trzeba sobie jeszcze przypomnieć, jak często wszystkie narody w ciągu ostatnich 20 lat zmieniały swoją polityczną orientację. Po okresach naprężeń, w których wojna zdawała się wisieć na włosku, przychodziły, czasem nagle, niespodzianie, odprężenia, pakty o nieagresji, nawet zbliżenia przyjazne, i znów za lat kilka ochłodzenia i dasy. Czy jest do pomyślenia, żebyśmy w szkole, w duszach maluczkich, nadażali za tymi metamorfozami, poruszając się wahadłowo między przyjaźnią a wrogością? Nie ma chyba wychowawcy, który by na to pytanie odpowiedział śmiało „tak”!

Ale nawet gdyby to było możliwe, stanowczo musiałyby być mało wydajne. Jakikolwiek przedmiot nauki musi być umiłowany, pociągający, godzien wysiłku. Póki z nienawiści nie zrobimy naczelnego hasła i bodźca naszych czynów, nie potrafimy na niej oprzeć także poszczególnych naszych działań, z wyjątkiem oczywiście wojennych. W pokoju, w izbie szkolnej, z dziećmi, które w sztuce nienawidzenia jeszcze są niewprawne, także naukę obcego języka będziemy musieli podporządkować prastarej zasadzie miłości bliźniego, bez względu na jego język ojczysty.

Zawsze, gdy program i życie wchodzą w konflikt, program musi ulec. A choćby tylko jego interpretacja! Pojęcie społeczności można ujmować w rozmaity sposób, wszak w niej mięci się zarówno świat wodzów jak i zwykłych zjadaczy chleba. Trzeba jej dynamizm trochę rozładowywać, szukać baczniej



momentów statycznych — ale trzeba nam także działać wychowawczo na opinię publiczną, by nareszcie zrozumiała, że wielkie państwo nie potrzebuje się lękać byle gorętszego słówka czy piosenki, która przez jego granice przelatuje, że właśnie wielkie państwa stać na wyrozumiałość i pobłażliwość. Nadwrażliwość, przeczuwanie wytwarzają się z natury rzeczy w niewoli, pod zaborem — a dla nas Polaków te stany należą, chwała Bogu, do przeszłości. Uczmy zatem społeczeństwo, uczmy naszą młodzież na zjawiska kulturalne u naszych sąsiadów patrzeć spokojnie, z godnością i pewnością siebie, nie zaś wyłącznie uczuciowo, nieufnie, trwożnie lub histerycznie! Będzie to poważne osiągnięcie wychowawcze, które wyskoki w stylu Dr. H. J. R. z „Woli i Czynu” uczyni niemożliwymi.

Dr. K. Zagajewski

Lwów

#### WYTYCZNE DLA LEKTURY FRANCUSKIEGO W I KLASIE LICEALNEJ WEDŁUG WSKAZAŃ NOWEGO PROGRAMU<sup>1)</sup>.

Sprawa lektury w klasach licealnych nabiera pierwszorzędного znaczenia przy realizowaniu nowych programów licealnych. Postulaty nowego programu, idące w kierunku zachęcenia ucznia do pracy samodzielnej, gdzie udział nauczyciela ogranicza się do roli doradcy i komentatora, a książka wysuwa się na plan pierwszy, mogą być rozwiązane tylko na płaszczyźnie dobrze zorganizowanej i racjonalnie przeprowadzonej lektury szkolnej i domowej.

Czterema torami możemy poprowadzić lekturę w klasach licealnych:

a.) lektura podręcznika, b.) lektura utworów klasycznych w klasie, c.) lektura dzienników i czasopism, d.) lektura indywidualna domowa.

Każdy z tych typów lektury wymaga innego opracowania. Jest rzeczą nauczyciela znaleźć właściwe do każdej z nich podejście i odpowiednie nastawienie uczniów.

Wszystkie cztery nasuwają wspólny im jeden kategoryczny imperatyw: przełamanie trudności językowych, które zwalczać musimy na początku roku szkolnego I klasy licealnej. Trudność tak wielka, jak wielkie są różnice między mową potoczną, którą przeważnie operują uczniowie w klasach gimnazjalnych a archaicznym językiem Molière'a lub Corneilla i literackim stylem rozprawek naukowo - historyczno - literackich, stanowiących materiał podręczników nowego typu.

Okres ten wymaga specjalnie czujnej opieki ze strony nauczyciela, może zwolnienia tempa w początkach roku szkolnego, aby nie popaść w lekturę powierzchowną, nie przemyśloną, która nie pozostawi trwałych śladów w pamięci ucznia i nie przyniesie głębszych korzyści.

Aby zorientować się w wytycznych programu przytoczę tutaj ustęp, zawarty w Uwagach do programu, który stanowi jego ośnowę.

„Materiał nauczania winien być tak zestawiony, ażeby poznawanie wy-

<sup>1)</sup> Referat wypowiedziany na Zebraniu Ogniska Metodycznego języka francuskiego w Warszawie w dn. 19 listopada 1938 r.



branych momentów i przejawów życia narodu francuskiego w przeszłości i teraźniejszości nie było jedynie nagromadzeniem szeregu wiadomości, podawanych w porządku chronologicznym, lecz dało uczniowi pewną treść ideową i pozwoliło na wysnucie wniosków o charakterze ogólnym. Musi ono również dać możność zrozumienia sił działających w społeczeństwie dzisiejszym, uwydatniając główne cechy charakteru i umysłowości Francuza współczesnego”.

A zatem postulat syntetyzowania materiału rzeczowego związania go z góry określonym programem z silnie podkreśloną aktualizacją.

Zdajemy sobie dobrze sprawę ile twórczego wysiłku, powiedzmy otwarcie, ile pracy dla dopełnienia wiadomości, dla zorientowania się w materiale naukowym, wymagać będzie ta praca od nauczyciela, by potrafił porobić potrzebne skróty materiału, związać je dokoła obranego problemu, wysnuć odpowiednio wnioski dla ustalenia pewnych trudnych cech francuskiej kultury i charakteru narodowego.

Praktycznie przedstawiałaby się ta praca tak: wypisów nie traktować jako jednostek samodzielnych, nie czytać dla czytania, ale łączyć je ściśle z danym programem, wykładem nauczyciela i referatami uczniów, nie zostawiać nic przypadkowi, ograniczyć do minimum ćwiczenia, nie wymagające pewnego samodzielnego wysiłku myślowego ze strony uczniów<sup>2)</sup>.

Dominującą cechą nowego programu jest charakter nauczania żywcem praktyczny, daleki od oderwanego intelektualizmu, w konsekwencji nacisk na nawiązywanie wiadomości teoretycznych do z góry obranego konkretnego zagadnienia, mającego do dnia dzisiejszego życiowe dla Francji znaczenie. Takie nastawienie ideologiczne pociągnąć musi zmianę nietyle w interpretacji lektury, ile w opracowaniu i organizacji pracy.

Ponieważ punktem wyjścia jest **zagadnienie**, na pierwszy plan wysuwa się **dobór lektury**. Do zwykłych kryteriów, stosowanych przy wyborze lektury (czynnik zainteresowania, wartość literacko - artystyczna, dzieła, poziom umysłowy, odpowiedni do wieku młodzieży podrastającej, skrupulatne odważenie trudności językowych i myślowych — zbyt trudna lektura zniechęca, zbyt łatwa prowadzi do płychności i dyletantyzmu<sup>3)</sup> — do wszystkich tych kryteriów przybywa jeszcze wytyczna: zgrupowanie lektury około obranego problemu tak, aby możliwie najwszechstronniej oświetlić i uwypuklić różne jego aspekty.

Takie by były wskazania teoretyczne. Praktyka nauczycielska nasuwa tutaj konkretne pytanie: skąd czerpać ten materiał płynny, nie dający się ująć w żadne kanony, boć trudno przewidzieć tematy, które zależnie od indywidualności i zamiłowania nauczyciela wypłyną w trakcie lektury; (czy to będzie rycerstwo w wiekach średnich czy sztuka średniowieczna, rola salonów w wieku XVIII, czy wpływ dworu Ludwika XIV.) i jak udostępnić go uczniom. Przychodzą nam tu z pomocą nowe podręczniki, dające pewną, choć niezawsze dostateczną podstawę do samodzielnej pracy ucznia. Dotychczasowe doświadczenie, nabyte w pracy z klasą I licealną, wskazuje, że im szerzej potraktowany podręcznik, tym

<sup>2)</sup> Referat prof. Alfreda Jesionowskiego. Neofilolog rok 1937 Zeszyt 3.

<sup>3)</sup> Z wszystkich win nauczycielskich uważałbym obniżenie poziomu intelektualnego pracy uczniowskiej t.z. popularnie infantylności za najcięższy, prawdziwie nie doodpuszczenia grzech przeciwko Duchowi Św. (prof. J. Czerny. Muzeum marzec 1937. Zeszyt I).



większą jest pomocą dla nauczyciela, tym lepiej ułatwia mu pracę wszechstronnego oświetlenia wybranego problemu.

Ponieważ ukazały się 3 podręczniki na I klasę licealną, pozostałe dwa mogą służyć jako przyczynki do referatów uczniowskich, pozatem obiecane mamy broszurki popularno-naukowe wydawnictwa Biblioteczki Francuskiej. Na razie książeczki: *Encyclopedie par l'Image* i drugiej Encyklopedii serja „Voir et savoir”, gdzie teksty są ciekawsze i lepiej opracowane, czasem przygodnie artykuł w dzienniku, jeśli szczęśliwie zdarzy się jakaś rocznica (w tym roku Ludwik XIV, Curie-Skłodowska) mogą dostarczyć poszukiwanego materiału.

Po dokonaniu wyboru materiału do lektury, następuje przydział referatów uczniom do opracowania w domu, początkowo powierza się je lepszym uczniom, później stopniowo wciąga się w nie całą klasę, nie wyłączając tych słabszych, więcej nieśmiałych, a kiedy materiał już jest zebrany (przypuszczalnie okres dwutygodniowy) następuje wysłuchanie referatów i syntetyczne ujęcie nabytych wiadomości w formie rozmowy w klasie, przy czym uzupełniamy je wiadomościami, nabytymi na lekcjach: polskiego, historii i geografii. Na koniec nawiązanie do współczesności, ustalając pewne wiecznie żywe cechy narodu i kultury francuskiej na podstawie opracowanego materiału.

Rozumie się, że jest to jedno z rozwiązań problemu lektury podręcznikowej w klasie I licealnej, niewykluczające innego, indywidualnego ujęcia, zależnego od inwencji i upodobań nauczyciela.

Drugim źródłem lektury dla klas licealnych jest **czytanie dzieł pisarzy francuskich w klasie**.

Program określa ich liczbę do 3—4 w liceum humanistycznym w ciągu roku. Tutaj również, jak przy lekturze podręcznikowej, nie ma jednej ściśle określonej metody. Jest jednak jedna zasadnicza różnica. Przy opracowaniu podręcznika punktem wyjścia jest **zagadnienie**, przy lekturze utworów podstawą jest **tekst, a granicą** — pełne zrozumienie myśli i formy interpretowanego utworu. Interpretacja musi wciążyć z tekstu wychodzić i do tekstu wracać. Zwalczając należy pokusę szerokich komentarzy na marginesie; zbyteczna erudycja stępić może wrażliwość na piękno czytanego utworu i osłabić żywy bezpośredni kontakt z dziełem, bez którego nie ma w ogóle korzyści z czytania.

Pełnowartościowe dzieło francuskie musi żyć własnym życiem, nie może służyć, jako substrat do wykładu nauczyciela, ani pretekst do ćwiczeń gramatycznych. Interpretacja powstaje drogą wspólnej pracy uczniów i nauczyciela, drogą umiejętnie stawianych pytań i objaśnień, w których czynny udział przyjmują sami uczniowie. Rola nauczyciela ogranicza się tu do roli pośrednika pomiędzy czytelnikiem i autorem, który udziela minimum wyjaśnień i pobudza do formułowania własnych wniosków. Chwila, w której udało nam się nawiązać duchowy kontakt z naszymi wychowankami i wspólnie przeżyć piękno czytanego utworu jest ukoronowaniem naszej pracy nauczycielskiej i momentem głębokiego zadowolenia.

Dobór utworów czytanych w klasie nie powinien przedstawiać dla nas trudności. Jako utwory klasyczne mniej szybko ulegają przewartościowaniu, chociaż i w tej dziedzinie obserwować można proces czasu, zwłaszcza w lekturze przeznaczony dla II klasy licealnej.

Jedni autorzy tracą swoją siłę przyciągającą, i uniwersalny jako lektura klasowa do niedawna „Gendre de Mr. Poirier” i „Atala” wyszły



już prawie zupełnie z obiegu. Z pozostałych George Sand, Feuillet, Bourget a nawet France jako przedstawiciele świata, który już nie egzystuje i nie ostał się niwelującej fali przeobrażeń społecznych, politycznych, psychicznych ostatnich lat dwudziestu, zasuwać się powoli w cień, ustępując miejsca pisarzom współczesnym, więcej odpowiadającym psychice młodzieży powojennej. Sprawę wyboru lektury w klasach licealnych ułatwia zresztą lista urzędowa lektury, ogłoszona w Dzienniku Ustaw z sierpnia r. b.

Należałoby jeszcze określić **wzajemny stosunek tych dwóch lektur** w porządku chronologicznym. Sądzę, iż wskazanym jest, aby lektura utworu nie wyprzedzała przerobienia odnośnego materiału z podręcznika, gdyż o czytania niektórych utworów trzeba dać w klasie pewną podbudowę do znajomości epoki. I tak: czytania „Cyda” nie powinno wyprzedzać poznania Descarta i Pascala, lektura „Précieuses Ridicules” i „Femmes Savantes” — przerobienie urywków, dających pojęcie o życiu salonów we Francji w XVII i roli Ludwika XIV. Komedia Romain Rolland: „Le jeu de l'amour et de la mort” musi mieć przygotowanie bodaj „en grandes lignes” historyczne z czasów Rewolucji Francuskiej.

Pobieżnie już tylko wspomnę o **roli dzienników i czasopism**, które stały się w tej chwili lekturą niezbędną dla poznania żywej rzeczywistości. Dopieniają one szczęśliwie swoim ciągle z biegiem czasu narastającym materiałem wiadomości zebranym z podręcznika. I ta właśnie płynność i współczesność jest ich największym walorem.

Przy tym dziennik, który nie jest autorytetem, lepiej niż każdy inny rodzaj lektury, nadaje się jako podstawa do rozmowy w klasie i sprzyja urobieniu własnego światopoglądu.

Pozostaje jeszcze **lektura pozaklasowa, indywidualna**, nazwałabym ją lekturą odkrywczą, która wprowadza już bezpośrednio w świat obcej duchowej kultury, w klimat bytowania obcego narodu. Śmiało możemy twierdzić, że uczeń, któremu zdołaliśmy zaszcześcić nalóg czytania, jest raz na zawsze pozyskany dla kultury francuskiej. Do nas należy tylko staranie o dobór książki, odpowiadającej zamiłowaniom indywidualnym naszych uczniów, reszty dokona atrakcyjność samej literatury francuskiej, sugestywny kunszt pisarski jej autorów, wzrastające w miarę czytania zainteresowanie.

Nieodzownym warunkiem dobrego rozwiązania sprawy lektury indywidualnej jest racjonalnie skompletowana biblioteczka neofilologiczna do dyspozycji ucznia i nauczyciela.

Irena Peplowska

Warszawa



### DRAMATYZACJA I TEATR SZKOLNY.

(Ognisko j. francuskiego w Krakowie r. 1937/8).

Dramatyzacja jest jednym ze środków metodycznych, stosowanych w nauce języków obcych. Lekcje z zastosowaniem tej metody wydają się napozór trudnymi. W gruncie rzeczy wymagają one tylko starannie obmyślonego przygotowania.

Dramatyzacja jest surogatem teatru szkolnego, o którym będzie mowa w drugiej części referatu. Postaram się tam podkreślić ich wspólne cechy, jak też i różnice.

Dramatyzacja polega na podaniu w formie rozmowy dwóch lub kilku osób tego, co w książce jest przedstawione w formie opowiadania. Przygotowaniem do dramatyzacji, które może być stosowane już w pierwszych miesiącach nauczania, jest recytowanie rozmów, zwykle dialogów, znajdujących się w podręczniku. Inną odmianą dramatyzacji będzie zdanie sprawy z przeczytanej sztuki teatralnej, lub jej poszczególnych scen w formie rozmowy, która ma być powtórzeniem rozmów danej sztuki, lub jej swobodną interpretacją. Ten środek da się zastosować głównie w klasach wyższych. Dramatyzacją będzie również uk'adanie dalszego ciągu danego opowiadania, lub sztuki scenicznej, jak również rozmowa na obrany temat.

Dramatyzacja może być stosowana we wszystkich klasach, należy tylko zwracać uwagę na stopień jej trudności.

Cel dramatyzacji jest różnorodny: najważniejszą rzeczą jest wprawa w konwersacji, jaką uczniowie mogą osiągnąć jedynie tą drogą, następnie nauczanie nowych zwrotów i powiększanie zakresu słownictwa czynnego. Dramatyzacja jest zainteresowaniem danym językiem. Ma duży wpływ wychowawczy: zaspakaja tkwiący w każdym prawie uczniu instynkt wyżycia się, pozwala na częściowe wyładowanie energii, pobudza fantazję. Uczniów nieśmiałych przyzwyczajają do swobodnego wypowiedzania się wobec audytorium. Często dramatyzacja pozwala na odkrycie w uczniu wybitnej pomysłowości, lub zdolności aktorskich.

Lekcja, poświęcona dramatyzacji, może być przygotowana przez uczniów w domu, albo może być swobodną improwizacją w klasie. W obydwóch jednak wypadkach trzeba się liczyć z upodobaniami uczniów i starać się, aby lekcja była dla nich interesującą. Pomysłowość uczniów w dobieraniu ról i tematów może być dużą pomocą dla nauczyciela, który tylko kieruje pracą i uzupełnia ją; poczucie samodzielności zachęci klasę do pracy.

Co się tyczy przygotowania dramatyzacji przez uczniów w domu, to istnieją różne sposoby opracowania lekcji. Nauczyciel może opracować z uczniami szczegółowo listę osób występujących i ich role, poprzedzając je analizą charakterów i dając różne wytyczne pracy, lub podać tylko temat, zostawiając klasie zupełną swobodę w jego opracowaniu. Można dać jeden temat do opracowania całej klasie, a wtedy każdy z uczniów przygotowuje co najmniej dwie role; taka praca jest wstępem do improwizacji i wymaga dość dobrej znajomości języka, aby lekcja nie wypadła chaotycznie lub nudnie; może być stosowana w klasach wyższych. Najlepszym środkiem przygotowania dramatyzacji jest praca zespołowa uczniów. W wypadku dialogów wyznacza się po dwóch uczniach, którzy mają wspólnie opracować swe role. Gdy w rozmowie występuje kilka osób, wyznacza się grupy, złożone z kilku uczniów.



Tę metodę pracy stosowałam z dobrym wynikiem w kl. 4-ej po skończeniu lektury Vildraca „*Découverts*”. Ponieważ są cztery fragmenty, podzieliłam klasę na cztery grupy, z których każda miała zainscenizować jedną część. Uczniowie sami rozdzielili między siebie role, inscenizując fragmenty w formie dialogów, monologów i rozmów zbiorowych.

Przy podziale klasy na grupy można zostawić uczniom pewną swobodę w doborze zespołów, jednak należy zwracać uwagę na to, żeby w jednej grupie obok uczniów słabych byli uczniowie zdolni. Niedopuszczalnym jest tworzenie zespołu z samych uczniów dobrych, lub samych niezdolnych. Jeden z uczniów - najzdolniejszy, lub najbardziej pomysłowy — kieruje pracą grupy i jest za nią odpowiedzialny. W klasach licznych, albo w związku z tematem, wymagającym niewielkiej ilości osób, może być kilka grup, opracowujących ten sam temat. Nie trzeba się ograniczać do wypowiedzi jednej grupy. Ciekawą rzeczą, zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów, jest porównanie pomysłowości i sposobu opracowania tego samego tematu przez kilka grup. Takie porównanie kształci zmysł krytyczny uczniów, a rywalizacja wpływa na podniesienie zainteresowania i poziomu opracowania.

Improwizacja, zarówno jak dramatyzacja przygotowana w domu, powinna się opierać na materiale znanym i dokładnie przerobionym w klasie, aby nie sprawiała trudności pod względem językowym. Zagrać jakąś scenę bez przygotowania może klasa, obeznana dokładnie ze sposobami dramatyzacji. Zastosowanie improwizacji jest ciekawym eksperymentem wyrobienia klasy pod względem językowym i myślowym.

Prawie w każdej dramatyzacji, czy to przygotowanej uprzednio, czy improwizowanej, potrzebna jest osoba konferencjera, któryby swoim opowiadaniem łączył poszczególne sceny w pewną całość.

Formami dramatyzacji są: dialog, rozmowy grupy złożonej z kilku osób, rozmowa, w której bierze udział cała klasa i monolog, ale ten może występować tylko w związku z dialogiem, lub sceną zbiorową. Lekcje, poświęcone dramatyzacji, można urozmaicać zależnie od tematu, łącząc odpowiednio te elementy. Stosowałam dramatyzację w całym szeregu lekcji we wszystkich klasach, głównie w gimnazjum.

Podam tutaj przykłady najbardziej typowych lekcji dramatyzacji.

**Zastosowanie dialogu na podstawie opowiadania i na oderwane tematy.** W klasie 2-giej po dokładnym opracowaniu na dwóch lekcjach opowiadania „*Interview de Pierre dans une ferme modèle*” z podręcznika Cieślińskiej i Nieniewskiej, cała klasa miała przygotować wywiad ucznia z właścicielem farmy w formie dialogu i rolę conferencière'ki, która ograniczała się do kilku zdań. Zaproponowałam klasie przygotowanie innych wywiadów. Uczniowie sami zgłosiły następujące projekty: wywiad pewnej Francuzki w naszej szkole z uczennicą kl. 2-giej, wywiad w organizacji szkolnej Czerwonego Krzyża, w harcerstwie i w sklepiu szkolnym. Uczniowie sami doбираły sobie partnerki do przygotowania dialogów. Cała następna lekcja poświęcona była recytowaniu dialogów, ilustrujących poszczególne wywiady.

**Zastosowanie rozmowy kilku osób i monologu.** W 3-ej klasie uczennice poznały opowiadanie „*Dans les Hautes Alpes*” z podręcznika Cieślińskiej i Nieniewskiej. Podzieliłyśmy je na poszczególne sceny, składowane się z monologów głównego bohatera i jego kilkakrotnej rozmowy z innymi przewodnikami górskimi. Część uczennic przygotowała rolę conferencière-



re'ki, inne monologi bohatera, inne wreszcie, podzielone na grupy, rozmowy przewodników. Całość wypadła zajmująco. Dramatyzację zakończyło odśpiewanie kilku piosenek z Pirenejów.

**Zastosowanie dialogów, rozmowy kilku osób i improwizacji.** W kl. 4-ej na podstawie opowiadań „La vendeuse” i „Gôut parisien” z podręcznika Czernego i Jungmana przygotowano następujące rozmowy w sklepie: klienta ze sprzedającym i z właścicielem sklepu i reportera dziennika paryskiego ze wszystkimi trzema. Po wyczerpaniu tematu (dodać należy, że każda grupa przygotowała swe rozmowy zupełnie indywidualnie) uczennice zaproponowały rozmowę właścicieli dwóch konkurencyjnych firm i z powodzeniem ją improwizowały.

W tej samej klasie próbowałam zorganizować sprawozdanie z nowelki Maupassanta „La Ficelle”, w formie improwizowanej dramatyzacji. Najciekawszą była zbiorowa scena w oberży, w której brała udział cała klasa. Po kilku minutach niepewności i wahania, gdzie musiałam interweniować, wskazując tematy rozmowy i kolejność wypowiedzi uczennic, zaczęły one same zabierać głos i rozmowa potoczyła się swobodnie.

Pewną rolę w dramatyzacji grają kostiumy i dekoracje, które w niczym nie przypominają kostiumów i dekoracji teatralnych. Mogą one być tylko zlekka zaznaczone, w miarę możliwości nauczyciela i uczniów. Można przesunąć ławkę, stół, czy krzesło, żeby wyobrazić sklep, dom, pokój. Pewne przedmioty, przyniesione przez uczniów, przyczynią się do urozmaicenia sceny. Nie trzeba jednak starać się o zbyt realistyczne jej urządzenie, gdyż zajmuje to wiele czasu i odrywa uwagę uczniów od wypowiadanych słów może to wreszcie stać się groteskowym i pobudzać do śmiechu. Pewne *mise en scène* ożywia lekcje w niższych klasach. W klasach wyższych, gdzie na pierwszy plan wysuwają się charaktery i zagadnienia, lepiej wszelkie rekwizyty odrzucić.

To samo tyczy się gestów. Chodzenie po klasie, otwieranie drzwi i t. p. efekty muszą być normowane przez nauczyciela. Kostiumów należałoby raczej unikać. Ważna jest postawa nauczyciela i jego interwencja w czasie dramatyzacji. Po dokładnym przygotowaniu wszystkiego, nauczyciel powinien usunąć się w cień, aby zostawić uczniom jak najwięcej swobody i nie skupiać uwagi na sobie. Może usiąść, lub stanąć z boku klasy i stamtąd kierować bardzo dyskretnie odgrywaną się sceną. Kwestia poprawiania stylu, czy wymowy uczniów powinna być tak samo dyskretnie potraktowana. Nie należy uwagami swymi przerywać żywo toczącej się rozmowy, ale też nie można przepuszczać zbyt rażących błędów.

Dramatyzacja może nastęrczyć dużo tematów do ćwiczeń piśmiennych. Uczniowie mogą piśmiennie przygotowywać swe role i wyuczać się ich po poprawieniu przez nauczyciela. Przysparza to dużo pracy nauczycielowi, ale jest gwarancją poprawności stylu konwersacji. Uczniowie mogą pisać ćwiczenia w formie rozmów po wygłoszeniu ich w klasie i ten system jest lepszym od poprzedniego, gdyż uczeń operuje materiałem znanym i po części utrwalonym. Mogą również pisać dialogi w związku ze scenami odegranymi w klasie i t. p.

Skala urozmaiceń może tu być bardzo duża.

Teatr szkolny można uważać za rozwinięcie dramatyzacji, o wiele od niej doskonalsze i przedstawione w zupełnie odmiennych warunkach. Teatr jest nie tylko dalszym ciągiem dramatyzacji, ale stawia sobie obok niektórych wspólnych, inne cele.

Jest w większym stopniu, niż dramatyzacja, polem wyżycia się zdol-



ności aktorskich ucznia. W większym stopniu pobudza jego fantazję. Rozwija zmysł obserwacji, zatrzymuje uwagę na momentach psychologicznych, a w młodych aktorach pobudza zdolności analizy i syntezy. Wprowadza momenty estetyczne, których brakuje dramatyzacji. Teatr szkolny ma duże znaczenie wychowawcze: każe uczniowi wierzyć w swe siły. Najbardziej nieśmiały uczeń może mieć swe chwile tryumfu. W teatrze nie ma tego bezpośredniego stosunku publiczności do aktorów, jaki cechuje dramatyzację. Aktor ma duże poczucie odpowiedzialności, nie mogąc liczyć na pomoc nauczyciela, lub kolegów.

Co się tyczy specyficznych cech teatru obcojęzycznego, to zachęca on w większym stopniu, niż dramatyzacja, do nauki języka, często daje dokładny obraz epoki i środowiska, a chociaż uczeń mniej może skorzystać pod względem językowym, niż na lekcji z dramatyzacją, to jednak słyszy tylko poprawny styl, doskonały akcent i intonację. Sprawa poprawności wymowy i intonacji jest niezmiernie ważną i nie może być zaniedbaną, o ile przedstawienie ma osiągnąć swój cel.

Ściśle związany z celem jest repertuar teatru. Pod tym względem teatr obcojęzyczny znajduje się w smutnym położeniu, gdyż prawie wcale nie ma utworów scenicznych dla młodzieży. Nie można korzystać z naiwnych sztuczek pisanych w obcych językach (opieram się tu głównie na repertuarze teatru francuskiego) a jeżeli w utworach dla starszej młodzieży treść jest poważniejsza, to zbyt trudny język uniemożliwia odegranie ich na scenach szkolnych. Sztuki klasyczne, przerabiane jako lektura w wyższych klasach, są za trudne i za poważne, żeby je grać w całości. Można grać ich fragmenty, ale i to wydaje mi się zbyt trudnym, szczególnie, jeśli chodzi o tragedie. Łatwo jest z pięknej tragedii klasycznej zrobić parodię tragedii na scenie szkolnej. W naszych nowych wydaniach lektury szkolnej zaczynają się ukazywać utwory dramatyczne, przystosowane do warunków polskich, ale są to dopiero początki.

Nauczyciel języka obcego może liczyć tylko na swoją pomysłowość i zmysł artystyczny w układaniu programów przedstawień i przerabianiu utworów na scenę. Najłatwiejszą może pracą z tego zakresu jest przerabianie piosenek i wierszy. Można przystosować na scenę nowele, fragmenty powieści, trzymając się ściśle tekstu, lub zmieniając go odpowiednio. Pracę tę mogą wykonać sami uczniowie, nauczyciel poprowadzi ją, zwracając uwagę, aby kompozycja i język były na odpowiednim poziomie. W wyjątkowych wypadkach można odegrać samodzielne utwory najzdolniejszych uczniów. Lepiej jest jednak, jeżeli przedstawienie nosi piętno obcego kraju, dając wycinek życia nieznanego nam i tym ciekawszego, a tych wrażeń dostarczyć nam mogą tylko utwory obcych autorów.

W teatrze szkolnym oprócz recytacji można wyzyskać inne elementy, jak śpiew, taniec, muzykę. (W braku instrumentów muzycznych można posługiwać się patefonem).

Urozmaicając przedstawienie, pobudzają one zainteresowanie słuchaczy. Układając program, nauczyciel musi dokładnie wytknąć sobie cel przedstawienia.

Jeżeli chce zobrazować daną epokę, musi znaleźć jej cechy najbardziej charakterystyczne i dostosować do nich dekoracje, kostiumy, język, taniec, muzykę. O ile poświęca przedstawienie jednemu autorowi, daje syntezę jego twórczości. Tyczy się to wypadków, w których program jest złożony z kilku numerów. Cały wieczór może być również zajęty odegraniem jednej sztuki scenicznej. Bardzo dobry efekt daje na



scenie komizm — jako urozmaicenie poważniejszych sztuk, lub jako groteska stanowiąca całość, na którą składają się komiczne recytacje, groteskowe dekoracje, kostiumy, gesty. Trzeba się jednak wystrzegać, aby nie popaść w przesadę i zachować umiar artystyczny.

Podobnie jak w dramatyce, rola confrenciera w teatrze jest b. ważna. Objasnia on rzeczy trudne, czy niezrozumiałe dla widza, łączy fragmenty w jedną całość, zwraca uwagę uczniów na pewne rysy charakterystyczne i nawiązuje bliższy, serdeczniejszy kontakt sceny z publicznością.

Jestem tylko przeciwna stanowisku autora artykułu o teatrze szkolnym w „Neofilologu”, gdzie dopuszcza się confrencière'kę w języku polskim. Przedstawienie w obcym języku stara się wytworzyć atmosferę innego kraju i wtedy tylko osiąga swój cel, jeżeli widz, reagując żywo na to, co widzi i słyszy, nie zatracza poczucia odrębności. Język polski, rozbrzmiewający ze sceny, zburzyłby to poczucie. Poza tym słyszenie naprzemian języka ojczystego i obcego, czyli przerzucanie się z jednych kategorii myślowych do drugich, nie daje żadnych wyników pod względem językowym.

Nauczyciel urządzający przedstawienie, a szczególnie przedstawienie w obcym języku, musi być sam trochę artystą i trochę aktorem. Smak artystyczny pomoże mu ułożyć program przedstawienia, obmyśleć kostiumy i dekoracje. Zdolności reżyserskie nauczyciela są koniecznym warunkiem dobrego odegrania sztuki przez uczniów. Wszelkie próby muszą być poprzedzone nauką poprawnego i wyrazistego czytania w obcym języku. Dopiero wtedy, kiedy młody aktor osiągnął zupełną swobodę w czytaniu swej roli, można przystąpić do prób sytuacyjnych, gestykulacji i t.d. O ile przedstawienie organizuje jedna klasa, dobrze jest urządzać próby przed całą klasą, gdyż ośmiela to aktorów i przyzwyczajają do licznego audytorium, a słuchacze odnoszą korzyści pod względem językowym.

Aby aktorzy mogli dobrze zrozumieć swe role, powinni razem z nauczycielem zanalizować utwór, zdać sobie sprawę z psychologii osób, z cech charakterystycznych danej epoki, z odrębności narodowościowej. Lucjusz Komarnicki w swej książce „Teatr szkolny”, proponuje utworzenie stałego „laboratorium teatralnego”, w skład którego wchodziłoby uczniowie, organizujący przedstawienia, a więc aktorzy, dekoratorzy i uczniowie odznaczający się wybitną pomysłowością. W wypadku przedstawień w obcym języku nie uważam tego za wskazane z tego względu, że nie można ich urządzać często, ponieważ wymagają bardzo długiego przygotowania, a następnie, ponieważ byłoby rzeczą najlepszą wciąganie do współpracy coraz nowych uczniów. Również samodzielność uczniów w urządzaniu przedstawień, którą tak silnie zaznacza Komarnicki, w przedstawieniach obcojęzycznych nie może mieć tak szerokiego pola działania ze względu na specyficzną atmosferę utworów. Niewątpliwie, branie pod uwagę projektów uczniów jest rzeczą ważną i trzeba je uwzględnić w jak najszerszej mierze. Ogromną rolę w teatrze grają dekoracje. Najlepiej nawet zagrana sztuka traci na wartości, gdy nie ma odpowiedniej oprawy, a przeciwnie, z rzeczy bardzo drobnej przez umiejętnę zespolenie wszystkich efektów można stworzyć małe arcydzieło. Dekoracje w teatrze dla młodzieży są może rzeczą ważniejszą, niż w teatrze dla dorosłych, gdyż młodzież łatwiej ulega sugestii wzrokowej, nie mogąc skoncentrować całej uwagi, szczególnie na przedstawieniach obcojęzycznych, na treść sztuki. Dekoracje muszą być starannie dobra-



ne i wykończone i charakterem swym odpowiadać treści przedstawienia. Jeśli urządzenie sceny potraktujemy realistycznie, musimy się postarać o jaknajwięcej szczegółów charakterystycznych dla danego kraju, czy epoki. Będą to np. stylowe meble, kominek, odpowiednie obrazy na ścianach, lustra, jakieś szczegóły architektoniczne.

Łatwiejszymi może w wykonaniu, ale wymagającymi dużo smaku artystycznego, są dekoracje symboliczne, czy stylizowane. Muszą one być utrzymane w tonie dyskretnym, by się nie stały niezrozumiałe, czy groteskowe.

Wszelkie uwagi, dotyczące dekoracji, dadzą się zastosować i do kostiumów. Nieprzejaskrawione, harmonizujące z dekoracjami i treścią przedstawienia, kostiumy podkreślają wartość sztuki i gry aktorskiej. Realistyczne, lub stylizowane potraktowanie dekoracji i kostiumów musi się łączyć ściśle ze słowem i gestem. W stosowaniu jednak wszystkich efektów teatralnych należy zachować umiar, wystrzegając się przesady.

Przedstawienie teatralne, szczególnie w obcym języku, musi być starannie obmyślane i bardzo dokładnie opracowane we wszystkich szczegółach. Wtedy tylko będzie naprawdę wysiłkiem wartościowym, dającym zadowolenie estetyczne, oraz korzyści językowe i wychowawcze.

Radom

Jadwiga Sokółówna

#### KILKA UWAG DO „PORADNIKA DLA NEOFILOLOGÓW“

Od chwili ukazania się „Poradnika” dla neofilologów (1933) upłynęło już tyle czasu i tyle ukazało się nowości z odpowiednich dziedzin, zašły też takie zmiany w układzie szkolnictwa i w strukturze niektórych państw (Niemcy — Austria), że bezsprzecznie zachodzi potrzeba wydania nowego „Poradnika”, zaś przed jego opracowaniem staje się aktualna sprawa dokładnego przedyskutowania jego zawartości i układu materiału. Da się to obecnie tym łatwiej uskuteczyć, że wydanie pierwsze bardzo szczegółowo i dokładnie opracowane może służyć za punkt wyjścia i daje dostateczną podstawę do dyskusji. Idzie tu z jednej strony o uzupełnienie materiału zawartego w pierwszym wydaniu, z drugiej o nowe jego opracowanie.

1) Bardziej odpowiedni jest **układ zewnętrzny zeszytowy** według języków (jeden angielski, francuski, niemiecki i ogólny) i niewątpliwie da on wielkie korzyści. Materiał będzie bowiem rozgraniczony, a zatem bardziej przejrzysty i zwarty. Można je również niezależnie od siebie opracować i wydać lub później uzupełnić i rozszerzyć.

2) W związku z tym **układ wewnętrzny** wymagałby również różnych zmian. Niektóre działy wymagają rozszerzenia lub uzupełnienia, inne znowu możnaby połączyć w jedną grupę. Niewątpliwie rozszerzenia wymaga n. p. dział „nauka o języku”. Brak tu wielu dzieł podstawowych, dla przykładu z języka niemieckiego naprowadzę choćby Viëtora, Wasersichera, czasopismo „Muttersprache” i t. p. Biblioteka podręczna ucznia i nauczyciela mogłaby być rozdzielona a materiał włączony do biblioteki ucznia i do biblioteki nauczyciela (w ten sposób niektóre grupy dwa razy występujące zostaną złączone w jedno — zbyteczne są n. p. 2 działy „kultura”). Przy tym w bibliotece nauczyciela możnaby innym drukiem lub składem zaznaczyć, które dzieła nadają się również dla ucznia. Rozumie się samo przez się, że należy uwzględnić wszystkie odnośne po-



zycje, które wyszły z druku po 1933 roku a eliminować przestarzałe, które mogą być zastąpione nowszymi. Znacznych zmian wymaga też **grupa dzienników i czasopism**.

3) Oprócz podania treści przydałaby się przy wielu dziełach krótka **charakterystyka (ocena)**, na podstawie której możnaby się zorientować co do wartości dzieła i jego przydatności dla nauczyciela języka obcego.

Przy dziełach podobnych w charakterze lub treści warto by też wskazać o ile jedno dzieło może zastąpić drugie wzgl. w czym je uzupełnia i czym się różni.

4) Znacznym ułatwieniem w korzystaniu z „Poradnika” byłaby numeracja przy każdej pozycji a na końcu książki każdego zeszytu **alfabetyczny spis autorów i skorowidz rzeczowy**.

5) Szczególnie odczuwa się brak materiału odnoszącego się do nauczania języków obcych **w szkołach zawodowych**, zwł. handlowych, gdzie program stawia neofilologowi najwięcej wymagań (n. p. życie gospodarcze, społeczne, korespondencja handlowa). Wprowadzenie osobnego działu literatury specjalnej a w innych działach uwzględnienie potrzeb tego szkolnictwa przez zaznaczanie tego przy odnośnych dziełach fachowych i czasopismach lub przez dodanie nowych wypełni w zupełności tę lukę.

6) Byłbym jeszcze za uwzględnieniem dobrych podręczników szkolnych zagranicznych i za opisem ważniejszych wydawnictw, o ile mają związek z nauczaniem danego języka i mogłyby się w jakikolwiek sposób przydać nauczycielowi lub uczniowi.

7) W końcu zostawiam otwartą kwestię, czy poradnik taki nie powinien też zawierać rozdziału o **wydawnictwach „szkodliwych”**, z którego czytelnik zorientuje się co do wartości takich dzieł, czasopism czy pomocy naukowych, które mogłyby go skądinąd zasugerować tytułem lub treścią a nie przyniosą żadnego pożytku (n. p. niektóre zagraniczne wydawnictwa o Polsce, rozmaite „mity” współczesne, mapy i atlasy zagraniczne i t. p.).

Może wywoływa powyższe dające tylko zarys pobudzą do obszerniejszej dyskusji na ten temat. Im zaś więcej będzie głosów rzeczowych, tym pewniejsza jest rękojmia, że poradnik taki będzie wszechstronny i będzie mógł uwzględnić postulaty ogólniejsze oraz stosować się do różnych zapatrywań.

Markus Komet

Kołomyja



## SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

**Mary Macgregor.** „Stories of King Arthur's Knights”. Opracowała Helena Karczewska. 1938, str. 34, Państw. Wyd. Ks. Szkolnych. Ilustrowały W. Zawadzka i J. Kaczkowska.

Trudnoby sobie wyobrazić całokształt lektury angielskiej bez wątku legend celtyckich i brytańskich, tych, które w tak wybitnej mierze stanowiły ośrodek literatury angielskiej w XIII i XIV wieku, nie ginąc nigdy zupełnie w sercach i umyśle poetów angielskich. Starczy wspomnieć „Morthe d'Arthure” Maloryego, i „Idyls of the King” Tennysona; nawet za ocean, do osad amerykańskich, ponieśli Anglitcy ulubione swoje tematy, wszak jeszcze w wieku XX poświęcił im wielki swój poemat E. A. Robinson („Lancelot”, 1920).

Dla ucznia polskiego wybrano z tego świata cudowności, zgodnie z ogólnym nastawieniem, panującym w tej dziedzinie fikcji, nie postać samego króla Artura, lecz kilku jego rycerzy, w pierwszym rzędzie księcia Gerainta który z polecenia królowej Ginewry dokonywa zemsty na rycerzu Edyrnie, nie okazującym należytego poszanowania dla jej osoby. Tym wyczynem pozyskuje Geraint miłość Enidy, która wchodzi do orszaku królowej i rozpoczyna życie pełne romantycznego czaru.

Bardziej zawikłane są dzieje miłości Garetha i Lynetty: Księżniczka gardziła rycerzem za to, że przez rok jeden, zgodnie z swym ślubem, pełnił u króla funkcje pomocnika kucharskiego. Świetnymi czynami rycerskimi, mimo zazdrości sir Kay'a, udaje mu się przełamać wszelkie uprzedzenia i pozyskać obietnicę małżeństwa z oswobodzoną przez niego damą Lyonors. Najbardziej wzruszającą jest jednak opowieść „The Death of King Arthur”, gdzie niemałą rolę odgrywa patos i tragizm: w walce z Modredem odnosi król ranę, każe rzucić miecz Excalibur w toń jeziora, siada do śmiertelnej barki i znika w hesperyjskiej dali.

Urywki dają dobre wyobrażenie o wybranym temacie i ilustrują należycie skłonność psychy angielskiej do rycerskości i ballad średnio-wiecznych, rys, który nawet w epoce racjonalizmu w wieku XVIII zaznaczył się rozkwitem podań w Percyego „Relics Ancient Poetry i pseudo - poematach Macphersona o Osjanie.

Lekturę uprzystępniają objaśnienia marginesowe polskiej redaktorki, przypisy i wskaźniki fonetyczne, podane fachowo i właściwie. Trzy stylizowane medievalistycznie ilustracje ułatwiają wywołanie nastroju i przeniesienie się myśli czytelnika w odległe wieki i kraje.

Lektura angielska 7. **Lewis Carrol.** „Alicés Adventures in Wonderland”. Opracowała Xenia Żytomirska - Grzebieniowska. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, 1938. Ilustrowały: W. Zawadzka i J. Kaczkowska; str. 44.

Obok niedawno zmarłego sir Jamesa Barriego, twórcy „Piotrusia Pana” jest Lewis Carroll, jednym z najbardziej szczęśliwych odkrywców tych złóż irracjonalności, które tak są charakterystyczne dla umysłowości angielskiej. „Alicji w krainie czarów” nie mogło naprawdę zabraknąć w serii czytanek angielskich dla polskiej młodzieży gimnazjalnej, uczącej się języka angielskiego. Pamiętamy powieści Wellsa, jego fikcje i wędrowki po krainach czwartego wymiaru, cofnięcia się w przeszłość i wybiegania w wieki przyszłe: u Carrola mamy łagodniejszy mniej światoburczy i reformatorski spacer w dziedzinę cudowności i bez-troskiego szczęścia, dostosowany do umysłowości dziecięcej.



Zaczęło się od pojawienia się Białego Królika z różowymi oczami, który pociągnął rozmarzoną Alisę do jamy króliczej i dał powód do przedziwnej eskapady, w której wszelkie prawa fizyczne przestają działać, berło dostaje się wyłącznie fantazji i przypadkowi. Dziewczynka zredukowana do lilipucich wymiarów, tonie w strumieniu własnych łez; w chacie królika zaś zaczyna nagle wyrastać ponad ściany i futryny mieszkania; rozmawia z myszkami i gasienicami, jest za pan brat z towarzystwem żab i kotów, feeria krasnozwierzów snuje się jak na filmie z tysiąca i jednej nocy — przebudzenie przynosi wreszcie refleksję, że cały ten cudaczny korowód był jedynie snem.

Nauczyciel w rozbiornie wyjaśni z łatwością znaczenie elementów baśniowych powracających złotą nicią poprzez wszystkie wieki twórczości angielskiej. Metoda przyjęta przez komitet redakcyjny ogranicza się do podania wyjątków z tekstu oryginalnego, dołączenia pomocy w formie uwag fonetycznych i podania treści trudniejszych zwrotów, ozdobienia książki rysunkami i ilustracjami. Trudno nie uznać znaczenia, które tak pomyślane i tak wydane tomiki mają dla polskiego anglisty, dając mu do ręki wyborowy i artystyczny materiał, będący ponadto dostępnym ze względu na niską cenę. Zdaje się, że spośród dotychczasowych tomików dziewczęta sięgną najchętniej właśnie po przygody Alisi. Na szczególne podkreślenie zasługuje znakomita graficzna strona nowej neofilologicznej biblioteczki.

**Klara Jastroch** „Life and Work in England”. Podręcznik języka angielskiego dla drugiej klasy gimnazjalnej. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, 1938, str. 252.

Każdą pracę z zakresu dydaktyki praktycznej języka angielskiego, czy lektury należy powitać z uczuciem radości i życzliwości, gdyż jest ona na naszym polu zazwyczaj wysiłkiem pionierskim i implikuje niemało pierwiastków idealistycznych, — z góry wiadomo, że publikacja przeznaczona jest dla szczupłego grona młodzieży, że nie będzie promieniować na dalekie koła. Uczucie sprawozdawcy będzie tym dodatniejsze, im mniej będzie potrzebował książkę omawianą darzyć pochwalami bezprzedmiotowymi, lecz opartymi na walorach pozytywnych, jak w wypadku podręcznika p. Klary Jastroch.

W pierwszych dziewiętnastu lekcjach zastosowała autorka zręcznie metodę powieściową: polscy chłopcy Jack i Artur odwiedzają swego przyjaciela Franka Leeper w południowej Anglii, co wiąże się ściśle z wątkami i z treścią życia angielskiego, dając chłopcom okazję do rozszerzenia znajomości języka angielskiego. Młodzi robią przygotowania do podróży via Gdynia, czytają w bibliotece na statku historię wyprawy angielskiej na Mount Everest, zajeżdżają do hrabstwa Kent. Kraj-obraz, uprawa chmielu, owoce tego „ogrodu Anglii”, Canterbury, wycieczka w pagórkowate tereny The Downs przynoszą autentyczne, żywe wrażenia czytelnikowi polskiemu.

Z chwilą przyjazdu do Londynu zmienia się temat, na pierwszy plan wysuwa się harcerz angielski, jego hasła i zespoły, zarówno chłopców jak i dziewcząt. Z ruchem tym i zamilowaniem do życia w obozowiskach łączy się sport i wyczyny na tym polu. Stają się one szczególnie przekonujące i wymowne, gdy autorka zaczyna przytaczać opisy niebezpiecznych ekspedycji i odkryć, — najwięcej miejsca poświęcono kapitanowi Scottowi, tragicznemu kierownikowi wyprawy do biegu na południowego. Ponieważ autorka sięga również do konstruktorów, do Watta, do Stephensona, do Wedgewooda, mogłaby zdaje się, zrodzić



obawa o przeciążenie książki momentami paseistycznymi, — unika tego autorka, przynosząc w zręcznych dialogach wątki świeże i nowe, o radiu, o rozgrywce w Wimbledon, o rozkoszach angielskiego Week-endu, opowiadania o koronacji Jerzego VI. Szczególnie interesującym dla ucznia szkoły polskiej będzie popularnie narysowana sylwetka Józefa Conrada - Korzeniowskiego.

Uwieńczeniem czytanek są załączone dwie komedyjki, jedna dla dziewcząt p.t. „Seeing the World”, druga dla chłopców, zatytułowana „No Fear”. Obie świetnie napisane, adaptowane przez Ellę Adkins, zgrabne, ciekawe, pouczające, z pewnością zainteresują młodzież. Scenariusz dla dziewcząt daje przebieg usiłowań czynionych przez sprytną geszefciarkę, Mrs. Willowby, która doceniając piękno starej gospody na prowincji, prowadzonej przez trzy siostry, próbuje je zbuntować przeciw prostocie wiejskiego życia i skusić ponętami wielkiego miasta, by samej nabyć gospodę i prowadzić interes. Podstęp wychodzi na jaw, gdy dyrektorka kolei skierowują do tej właśnie miejscowości liczne pociągi turystyczne. Chłopcy mają dla odmiany próbę wytrzymałości nerwowej, podczas nocnej wizyty do gabinetu dentystycznego, gdzie widok czaszek napędził im porządnego stracha, choć przywódca ich należał do „klubu nieustraszonych”.

Na specjalną uwagę zasługuje bogaty wybór urywków wierszowanych. Sporo tu podpisów: Unknown, ale jest i Carlyle, Longfellow, Blake, Thomson, Christina Rossetti — czy na klasę II nie zbyt poważny to początek i za trudny? Wogóle poziom podręcznika zarówno w materiale językowym jak w treści wykazuje tendencję do maksymalistycznego realizowania zamierzeń nowej szkoły. Może dla nielicznego zespołu uczniów, przy pomocy dobrego pedagoga, książka będzie dobrym przewodnikiem, w przeciwnym razie zdarzyć się może, że wymagać będzie dużych wysiłków ze strony młodych kandydatów. Nawiasem mówiąc, nie podsuwałbym im brzydkiej myśli o wycinaniu obrazków z książki wypożyczonej z czytelnicy, — str. 101 — 102, chociaż autorka czytanek tę wzięła z Oxford Course, Book III. Istnieje dziś taka obfitość rycin i obrazków, instynkt do indywidualnego posiadania doznał przez nowoczesne społecznościowe podejście do rzeczywistości takiego osłabienia, że wycinanie ilustracji nie stanowi epidemii wśród naszej młodzieży.

A propos ilustracji w podręczniku p. Jastroch: jest ich wiele, są dobrze dobrane, przeważnie z agencji „The Times”, ożywiają nieźle książkę. Rysunki jakiegoś wybitnego artysty byłyby cenniejsze, bardziej selekcyjne, dosadniejsze w podkreśleniu cech charakterystycznych: pocieszamy się tym, że krajobraz w fotografii wychodzi autentyczniej, — starczy porównać całą serię zdjęć z Kentu w początkowej partii podręcznika.

W układzie słowniczka pożyteczne jest rozróżnienie graficzne między materiałem czynnym, a biernym, drukowanym jako petit. Wobec ogólnej staranności widocznej w książce tym bardziej razi korektowa szarada na str. 145: Gram marand Exercises.

**Antoni Nikiel** „Gramatyka niemiecka. Dla II i IV klasy gimnazjalnej”. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, 1938, str. X i 264.

Z satysfakcją zanotować przychodzi w dwudziestolecie niezależnego polskiego nauczania w szkołach średnich, że pojawiła się poważna, polska, rodzima próba ujęcia w konkretne formy podstaw teoretyczno - praktycznych języka niemieckiego, w takich wymiarach i intencjach,



jakie przewidziano dla nowego typu gimnazjum. O ile pierwsze opinie i pierwsze stosowanie książki w praktyce szkolnej nie mylą, próbę zaliczyć można do udatnych i zadowalających.

Zbyteczne mówić, że potrzebę podobnej książki odczuwali germaniści oddawna, posługując się nieraz zabytkowymi raczej rekwizytami z tej dziedziny, pochodzącymi niejednokrotnie sprzed wojny, kompilowanymi dość bezdusznie, kiedyindziej zaś stojącymi na dobrym poziomie, ale nie dającymi się należyście użyć w ramach programów szkoły średniej. W podręczniku p. Nikła znajdzie nauczyciel swego rodzaju *va-de mecum* gramatyczne, małą encyklopedię reguł i wzorów, zbiór poprawności i przykładów, tym bardziej, że nie poskapiono uwag i przykładów w żadnej dziedzinie.

Już głosownia świadczy o sumiennej pracowitości autora, dbałości o stronę fonetyczną wymowy u ucznia, gdyż dostarczono tu długich szeregów wyrazów o podobnej, choć w nuansach różnej wymowy, pr. str. 14. Całości rozdziałów zdaje się skutecznie patronować duch prof. Beniego.

Morfologia zajmuje w książce miejsce naczelne, ciągnąc się na przestrzeni przeszło ośmiu arkuszy. Nie mogło być inaczej, jeśli wziąć pod uwagę ogół części mowy, ich systematy, paradigmy i zademonstrowanie na przykładach wzorowego ich zastosowania. Profuzja wzorów i wyjątków sprawi germaniście prawdziwą radość, da mu możliwość kierowania pilniejszych uczniów do źródeł, z pomocą których będą mogli uzupełniać i porządkować swoje fragmentaryczne wiadomości z języka, którego się uczą. Zamiłowanie autora do szeregowania zjawisk ujawniło się zdecydowanie przy konjugacji mocnej, gdzie uszeregowano słowa według klas, dodając prócz tego na str. 216 — 239 spis alfabetyczny tegoż materiału. Każdy z uczących będzie autorowi wdzięczny za pracowite zebranie różnic: *gewählte Sprache* i *Umgangssprache* w odmianie czasownika — por. str. 125 — 127, i za cały rozdział *Wortbildung*, gdzie inwencja autora i charakter twórczy podręcznika ujawnił się najjaśniej. Dla uczniów obdarzonych zmysłem filologicznym, a nie brak ich nigdy w żadnym zespole, zestawienia tam zawarte, mogą stanowić prawdziwą kopalnię dla porównań, zainteresowań, podziwu i studium.

Jak przedstawia się dział trzeci podręcznika, dział budowy zdań, składni, podrzędności i nadrzędności? Wyraził się w nim szczególnie dobitnie dar łatwego wykładu, unikanie balastu słownego i wyjaśnianie przykładami ze strony autora. Niemalą usługę oddały tu też rysunki, które działają doskonale na wzrok i uplastyczniają omawiane trudne problemy składniowe.

Nowością jest „*Bilderanhang zu den Präpositionen*” na samym końcu książki, str. 241 — 244, gdzie przeciwstawiono pozycje osób i rzeczy w związku z zaimkami na pytanie gdzie i dokąd. Pomocą mile widzianą przez nauczyciela będzie również „*Warnung vor den Polonismen*”, gdzie bez podkreślenia i wymieniania błędów narzuca się uczniowi gotowe zwroty niemieckie czyniące zadość intencjom myślowym Polaka.

Podkreśliłem inowacje i dobre strony podręcznika, chciałem dodać bodaj słabe in cauda venenum: typograficznie mogła książka wyjść nieporównanie lepiej, trzeba było nie żałować — dla celów przejrzystości — papieru i zaczynać ważniejsze a capite, a już konieczne rozdziały tej miary co Fonetyka, Morfologia, Syntaksa od nowej strony. Zewnętrzne rozplanowanie, zdolność rzucania się tekstu w oczy ucznia zyskałaby na tym niezmiernie. Kto wie, czy nie należałoby zastosować większej



ilości różnych wymiarów czcionek w obrębie tego samego „garnituru”, a już „Verwandlung des Aktivs ins Passiv”, podane tekstowo na str. 132, a rysunkowo na str. 133 w tekście obcym, bo dotyczącym „Modalverben”, jest zupełnie chybionym rozwiązaniem typograficznym.

Warszawa

Stanisław Helsztyński.

Dictionnaire Français — Polonais et Polonais — Français par le Prof. Callier. Nouvelle édition. Supplément par le Prof. J. Brabec. Skład główny Księgarnia Wysyłkowa G. Dorn — Warszawa 1937.

W przedmowie swej do obecnego wydania zaznacza wydawca, że słownik „został gruntownie przejrany i w miarę możliwości poprawiony”. Nowe wydanie słownika składa się jak i poprzednie z dwu części, francusko - polskiej i polsko - francuskiej. Signes et abréviations poprzedzają każdą z nich. Bezpośrednio po nich następuje tzw. „supplément”. Jest to dodatek zawierający wyrazy pominięte w części głównej.

Przystępując do omówienia słownika jako całości zaznaczyć należy zaraz na wstępie, że aczkolwiek w nowym wydaniu poczyniono pewne dość znaczne wysiłki, mające na celu unowocześnienie i uaktualnienie słownika przez dodanie dość obszernych suppléments, to jednak pozostawiono w nim braki tego rodzaju, iż rzucają się one w oczy fachowca a początkującym nastrożycie mogą wiele trudności. Przede wszystkim w umieszczonej na końcu części franc. - polsk. — table des verbes irréguliers uderza nieco skrócony sposób podawania odmiany niektórych czasowników, a to przez odwołanie się do innego wzoru, co w pewnych wypadkach nie jest wskazane, choćby z powodu szczególnych trudności na jakie natrafia początkujący. Tak np. za niezbyt szczęśliwy pomysł należy uznać podanie za wzór odmiany mało używanego czasownika *ceindre* dla całego szeregu o wiele częściej używanych i dość trudnych czasowników takich jak: *atteindre*, *craindre*, *contraindre*, *joindre*, *oindre*. Ponadto brak przy odpowiednich czasownikach uwagi, że w czasach złożonych odmieniają się z czasownikiem posilkowym *être*. Pozostawiono również nazwę *passé défini* zamiast będącej dziś w powszechnym użyciu *passé simple*. Brak także zarówno ogólnych prawideł wymowy francuskiej, jak też i oznaczenia jej choćby przy trudniejszych wyrazach. Ale i ortografia polska nie uległa „modernizacji” w myśl ostatnich uchwał Polskiej Akademii Umiejętności, mimo że słownik ukazał się już po ich ogłoszeniu. W końcu trzeba stwierdzić, że, mimo zapewnień wydawcy w części głównej słownika nie poczyniono najmniejszych zmian ani też najważniejszych poprawek, czego dowodzi już choćby identyczna liczba stron (478) obecnego wydania i wydań poprzednich, jak i równoległe wydrukowanie suplementów, które przy poważnej rewizji pierwotnego tekstu okazałyby się zbyteczne, weszłyby bowiem do całości słownika jako jego część integralna. Forma rozwiązania, jaką w tym wypadku przyjął wydawca aczkolwiek o wiele tańsza, to jednak w użyciu jest bardzo nieporęczna i mało przejrzysta.

Mówiąc o wartości słownika z punktu widzenia ogólnojęzykowego nie sposób nie wspomnieć o jego wyposażeniu w galicyzmy i wszelkiego rodzaju zwroty, w które dzisiejszy język francuski tak obfituje. Pod tym względem jest on dość ubogi, co w znacznym stopniu obniża jego war-



tość. Nawet suplementy, skądinąd znakomite, zupełnie tę kwestię pomijają.

Dziś w chwili tak szeroko pojętej rozbudowy szkolnictwa zawodowego, koniecznym się wydaje zwrócenie baczniejszej uwagi w dziedzinie słownictwa zawodowego, czy to o ile chodzi o handel, czy też o przemysł i technikę. Ta strona języka nie została tutaj należycie potraktowana. Brak wielu określeń z języka handlowego, inne zaś są niekompletne. I tak np: przy wyrazie spółka nie ma główniejszych określeń odnoszących się do różnych jej rodzajów, takich jak société anonyme, société en commandite itp.; przy wyrazie „kapitał, brak określeń capital de premier établissement, fonds de roulement; przy comptabilité żadnej wzmianki o comptabilité en partie simple, comptabilité en partie double, czy też comptabilité à décalque. Cała rubryka pod adjudication. —aire, —eur jest fałszywie przetłumaczona, chodzi tu bowiem nie o żadną licytację, ale o przetarg, które to terminy nie są bynajmniej jednoznaczne. Podobnie co do bilan i balance tłumaczonej jako bilans, bez określenia „commerciale” w drugim wypadku.

O ile chodzi o słownictwo techniczne to i ono wykazuje braki, które w pewnej mierze starał się uzupełnić P. Brablec w opracowanych przez siebie suplementach. Mimo to jednak pominięto takie określenia jak motor spalinowy, wał kardanowy, sprzęgło; calage, alésage, distribution, courant alternatif, courant continu, c. monophasé, c. biphasé, c. triphasé, arbre à cames, wreszcie błędnie podano znaczenie wyrazów bielle i vilebrequin.

Obydwa suppléments stosunkowo szeroko uwzględniają wyrazy nowe, będące wykwitem rozwoju kultury nowoczesnej czyto materialnej, czy duchowej. Ponadto znalazło się tu wiele expressions familières, populaires, a nawet argot. Wielka jednak szkoda, że galicyzmy, których brak dawał się odczuwać w dotychczasowych wydaniach słownika, nie zostały uwzględnione w tych wartościowych dodatkach.

Mimo to jednak słownik może oddać duże usługi tym bardziej, że przez wiele lat był niemal w powszechnym użyciu, o obecne wydanie zyskało wiele na wartości dzięki uzupełnieniom, które wnoszą doń obydwie suplementy.

Wykonanie techniczne całości jest bez zarzutu.

Warszawa

Roman Szalewski.

Grossdeutsche Wirtschaft. Ein Tatsachenbericht in Wort, Zahl und Bild bearbeitet von **Max Dreyer**, 14 Karten, 120 statistische Schaubilder. Deutscher Verl. f. Politik u. Wirtschaft, Berlin 1938.

Zaznajomienie jak najszerszych warstw w Niemczech z życiem gospodarczym, ze stanem i zdolnością produkcyjną rolnictwa, przemysłu i handlu, oraz ze stanem spraw społecznych, możliwie wszechstronne uświadomienie szerokiego ogółu o tych w tej chwili dla Trzeciej Rzeszy tak bardzo żywotnych sprawach, stanowi jedno z najkapitałniejszych zadań, jakie postawiły sobie rządy narodowo - socjalistyczne. Nad spełnieniem tego zadania pracuje „Ministerium für Volksaufklärung und Propaganda”, poświęcone są tym tematом wielkie zebrania polityczne, przegląd postępów życia gospodarczego dają wystawy (np. wystawa pod hasłem „Schaffendes Volk” w Düsseldorfie), znakomite wreszcie usługi oddaje w tej dziedzinie prasa i książka.



Wymieniona w tytule książka jest jednym z tych ostatnio tak licznie ukazujących się wydawnictw, ilustrujących życie gospodarcze Rzeszy. Książka ta wyszła wkrótce po przyłączeniu Austrii do Niemiec. Daje ona w kilku mapach i bardzo licznych zestawieniach statystycznych i obrazowych, oraz krótkich popularnie ujętych i prostym językiem napisanych objaśnieniach przegląd i stan spraw gospodarczych Wielkiej Rzeszy („Grossdeutschland” tj. Niemiec z przyłączoną Austrią). Uwydatnia się w ten sposób znaczenie tego tak wielkiego dla Niemiec wydarzenia politycznego. Książka ta to ilustracja całokształtu życia gospodarczego Trzeciej Rzeszy. Czytelnik znajdzie w niej takie tematy: zaludnienie, wyżywienie, uprawa roli, gospodarka leśna, surowce, syntetyczne stwarzanie pewnych surowców (z interesującą ilustracją nr. 53, pokazującą proces wytwarzania „Buny”), rzemiosło, motoryzacja i budowa autostrad, sprawy komunikacji, zarobki pracowników, import i eksport, dochód narodowy i in.; na koniec wytyczne dla odbudowy gospodarczej Austrii. Dane statystyczne są na ogół dokładne. Zastrzeżenie jednak budzą mapy, pokazujące Rzeszę w r. 1200 i Rzeszę po pokoju utrechckim (cf. str. 4 i 5 obraz 2 i 4). Obie mapy są niedokładne i niejasne. Pierwsza odnosi się raczej do czasu około r. 1300, druga także do okresu późniejszego niż 1713. Nieściśła jest też podana na str. 7 liczba 1.200.000 Niemców, mieszkających w Polsce. Polski Mały Rocznik Statystyczny na r. 1937 podaje 741.000 Niemców.

Książka taka może mieć dla nas duże znaczenie, jako pomoc naukowa do nauki języka niemieckiego. Opieram się przy tym na doświadczeniu, poczynionym w obu klasach licealnych z książką: „Deutschland in der Wirtschaft der Welt”, omówioną przeze mnie w Neofilologu (cf. r. IX, zes. 2 str. 134/5), która jest tematem i sposobem ujęcia bardzo podobna do „Grossdeutsche Wirtschaft”. Nie będę więc tu powtarzać praktycznych wskazówek do wyzyskania tej książki w nauce jęz. niemieckiego. Dodam jedynie, że referowana dziś książka jest jeszcze więcej przydatna jako pomoc szkolna, a to z dwóch powodów: napisana jest językiem bardzo prostym, jasnym i przystępnym — nie sprawi zatem trudności uczniom klas licealnych — wreszcie jest aktualniejsza, bo obejmuje życie gospodarcze Rzeszy z uwzględnieniem zmian powstałych przez „Anschluss”.

Zawrotne tempo wydarzeń politycznych, które w Europie środkowej poczyniło tak znaczne zmiany granic, odbiło się także na aktualności tej książki. Niewątpliwie jednak ruchliwe wydawnictwo opracuje dodatek wzgl. wyda nowy atlas gospodarczy, z uwzględnieniem ostatnio przyłączonych ziem sudeckich.

Rydzyna

Stefan Kubica

**Jean Giono:** Regain — Książnica-Atlas — Lwów - Warszawa — Biblioteczka francuska. (Opracowała H. Nieniewska).

Giono — autor t. zw. regionalistyczny, należy do plejady młodych autorów. Spędza życie na prowincji i kocha tę swoją Prowancję, której obrazy z życia daje nam w swych książkach. Nie można jednak powiedzieć, żeby mu obce były szersze horyzonty. Poza wioską rodzinną widzi Francję, której dzisiaj oczy są zwrócone przede wszystkim na wieś i na chłopca. Chłop musi wrócić na wieś, która jest wyludniona we Francji. Powrót ten ma dwójaki cel: chodzi tu o zasilenie ziemi rękoma robotnikami,



ale chodzi też i o coś więcej, o odrodzenie życia francuskiego przez powrót chłopca do miast do swojej naturalnej żywicielki — ziemi. O problem ten zahaczają dziś często autorzy francuscy i dobrze się stało, że autorka opracowania „Regain”, tę właśnie książkę wybrała. Nastroj i opisy przyrody przypominają nam miejscami „Chłopów” Reymonta, lub „Placówkę” Prusa, oczywiście w skromniejszym zakresie. Jeśli już dalej będziemy snuć porównania, to brak tu jednego elementu, mianowicie brak zupełnie uczucia religijnego. Wszystko odbywa się na płaszczyźnie instynktu pierwotnego, uszlachetnionego uczuciem miłości jednostki i miłości ziemi. „Regain” to historia prostego kłusownika, który pod wpływem kobiety cywilizuje się i nabiera chęci do pracy na roli. Za jego przykładem idą inni. Bardzo wyraźnie jest podkreślona rola cywilizacyjna kobiety. Taka to próbka życia francuskiego została wybrana, by ją przedstawić młodzieży. Rzecz b. ciekawa i na czasie. Wynikły stąd jednak trudności. Nie mówiąc o tym, że trzeba było coraz to amputować pewne partie, zbyt „naturalistyczne”, co autorka z mistrzostwem uczyniła, zjawia się jeszcze jeden szkopuł — językowy. Autor pisze językiem prostym, opisy przyrody np. są doskonale zrozumiałe i b. ładne, gorzej się rzecz ma (z punktu widzenia przeznaczenia do użytku dla młodzieży) ze stylem. Dialogi są stylizowane na modłę chłopską, co dla Francuza jest rzeczą zupełnie zrozumiałą. Czy jednak u naszych czytelników, gdy np. autor wprowadzi „il dit” (prawie wszędzie) zamiast „dit-il”, albo umieszczenie article przed nazwiskami, nie uczyni pewnego zamętu w pojęciach o składni? Obawiam się, że tak. To też książka może być dana do czytania tylko uczniom władającym dobrze jęz. francuskim i umiejącym odróżnić te zwroty od „poprawnych”. Poza tym jest dużo wyrażen chłopskich i „regionalizmów” w opisach i w opowiadaniu. — Słowniczka książka nie posiada, natomiast liczne objaśnienia dopomogą młodemu czytelnikowi do zrozumienia całości.

**Le soldat inconnu.** Recits de la grande guerre. Książnica Atlas, Lwów—Warszawa, Biblioteczka francuska (opracowała A. Garnysz).

Są to fragmenty utworów z czasów wielkiej wojny, napisane przez 3 autorów. W literaturze dla młodzieży pierwszy to raz podjęto temat, zaczerpnięty z tego, co tak niedawno jeszcze było życiem samym, co potem stało się przedmiotem ustawicznych rozmów i opowiadań, a co dziś, dla młodszej generacji jest tylko — historią. Z żywej tradycji została w domu czasem jakaś szabla ojcowska, zawieszona na honorowym miejscu na ścianie, została niezupełnie zrozumiała dla młodzieży nazwa „anciens combattants”, nabierająca dziś innego znaczenia i pozostał odpowiedni rozdział w podręczniku historii. W naszej literaturze pięknej znajdujemy niejedno odbicie wojny, a cóż dopiero we Francji, która poniosła kolosalne, niezapomniane straty i ofiary w ludziach i w której, mimo zmian zaszyłych później, w myśl słynnej „continuité” francuskiej, wspomnienie wielkiej wojny żyje na każdym kroku i znajduje swój oddźwięk w literaturze.

Nic dziwnego, — spójrzmy na setki nazwisk w Panteonie: poetów i literatów poległych na wojnie, spójrzmy na niezliczone pomniki poległych, rozsiane po całej Francji i Belgii i zawsze ozdobione świeżymi kwiatami. To też b. utalentowani i mniej utalentowani pisarze zabrali się do opisanja wielkiej tej epopei i dali obrazy tak żywe, bo osobiście przeżyte, przemyślane i głęboko odczute. Takimi obrazami są 4 fragmen-



ty z dziejów wielkiej wojny Dorgelèsa, Pérochona i Duhamela. Są to epizody, które się mogą czasem wydać makabrycznymi — niestety, są tylko prawdziwe. Nie ma w nich fantazjowania na tematy wojenne, ani specjalnego nastawienia (jak u Remarqua czy Barbussa), nie ma psychologizowania, choć jest głęboka psychologia — mamy tu jedynie prawdę z wielkim talentem oddaną. Jak nić czerwona przebija się we wszystkich opowiadaniach jedno, jedyne uczucie: wielka miłość Francji, dla której niczym są najstraszniejsze męki fizyczne i moralne i poświęcenia. Ale przecież ci nieznanymi bohaterowie, to następcy wielkich bohaterów francuskich, których Francja tylu liczy od zarania swych dziejów i których przykłady podajemy w ciągu całej nauki o kulturze francuskiej. Ten prawdziwy patos musi więc zrozumieć nasza młodzież, przystępując do lektury „Soldat inconnu”. Niestety, niewiele ją do tego przygotowuje b. zresztą poprawnie napisany wstęp, który w krótkości przypomina dzieje wielkiej wojny, a dalej podaje charakterystykę autorów, których fragmenty tu wybrano. Z „Croix de bois” Dorgelèsa mamy tu 2 opowiadania, może nie najpiękniejsze, ale b. charakterystyczne i najbardziej dostępne dla polskich czytelników ze względu na język, który w innych fragmentach przechodzi w trudno zrozumiałą „argot”, specjalny żargon żołnierski. A i tak objaśnienia w przypiskach są b. liczne (z konieczności) i bodaj bez słownika trudno będzie czytelnikowi dać sobie radę z tekstem, pomimo pewnych w nim skrótów. Drugie opowiadanie E. Pérochona ma mniej polotu poetyckiego, za to jest językowo łatwiejsze, i b. wdzięcznie wysuwa nastrój ludności wewnątrz kraju podczas walki na froncie oraz podkreśla w tym okresie rolę kobiety, która podejmuje trud „przetrwania”, gdy mąż i ojciec są na polu walki. Wreszcie koroną jest wyjątek z przepięknej książki Duhamela „Vie des martyrs”, również niezbyt trudny językowo. Naogół można powiedzieć, że wybór z obfitej skarbnicy literatury wojennej francuskiej został umiejętnie dobrany i dobrze opracowany. Wydanie Księżnicy Atlas staranne, omyłek zecerskich mało.

Mamy przed sobą 3 wydawnictwa „Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych” we Lwowie: Pierwsze to **Jaboune** „Les dimanches de la famille Pointu”. Jest to fragment autoryzowany dla użytku szkół w Polsce, według oryginału dzieła „Monsieur, Madame et leurs enfants” i „Les promenades des Pointus”, wydanych w Londynie. Autor, znany już czytelnikom polskim z komedyjki „Les jumeaux Pau”, opowiada żywym językiem wesołą historyjkę o spacerach rodziny Pointu i przygodach podczas nich doznanych. Książeczka jest niewielka, druk dobry. Wywoła ona napewno beztroski śmiech z nieskomplikowanych przygód. Mamy tu przy tym b. udatną charakterystykę poszczególnych członków tej rodziny. Opowiadania trzymają w napięciu uwagę młodego czytelnika, co bezwzględnie przyczyni się do łatwiejszego zrozumienia i przyswojenia sobie treści. Opowiadania opatrzone są licznymi objaśnieniami u dołu tekstu, (słownika niema), i udatnymi ilustracjami.

Druga Książeczka „On a volé un transatlantique” **H. Bernay**, również autoryzowana i skrócona dla użytku szkół w Polsce według oryginału. Wyd. Larousse — Paris. Jest to fantastyczna opowieść o skradzionym parostatku, na którym liczni pasażerowie doznają niesamowitych przygód. W opowiadanie wpleciony jest nieprawdopodobny pomysł aparatu, zmuszającego do ulegania woli jednego człowieka, który się aparatem posługuje dla celów osobistych, materialnych. Wśród licznych typów pasażerów i załogi znajduje się młody bohaterski chłopiec wraz ze swą siostrą, który dokonywuje moc odważnych czynów. Całe opowiadanie ce-



chuje ruch i życie, mnóstwo coraz zmieniających się zdarzeń i osób. Opowiedziane to wszystko językiem dość łatwym. Książka zaopatrzona jest w słownik na marginesie. Udatne ilustracje dopełniają całości.

**M. Arnold Russocka:** „Louise Gérard à Paris”. Jest to podręcznik do nauki jęz. francuskiego dla II kl. gimnazjów krawieckich i bieliźniarskich. A więc książka specjalna, złożona przeważnie z wyjątków z podręczników Cieślińskiej i Nieniewskiej, oraz Czernego i Jungmana na kl. II gimnazjum ogólnokształcącego. Zawiera 54 strony sporego druku wraz z ilustracjami, reszta to objaśnienie słów, ćwiczenia elementarna gramatyka i słownik z zaznaczonymi wyrazami czynnymi i biernymi, oraz 3 strony wzorów sukni i ściegów. Objaśnienia są częściowo francuskie, częściowo polskie. Po każdej czytance następuje: „reconstruction du texte” w formie pytań i tematy konwersacji. Widzimy więc, że idzie tu o wiadomości fachowe, połączone z nauką gramatyki i konwersacją. W gramatyce mamy tylko 3 czasy indicatif, w 3 formach, oraz impératif i participe, 18 czasowników nieprawidłowych. Materiał jest b. starannie dobrany i przystosowany, opracowanie jego b. wszechstronne. Sądzimy, że uczennice, które tę książkę przejdą, zdobędą znajomość może niewielkiej ilości słów i wyrażań, ale za to b. solidną, a co najważniejsze oswoją się z praktycznym językiem francuskim, co jest właśnie celem podręcznika. Ilustracje są to bądź specjalne rysunki scen z magazynu, ulicy etc., bądź fotografie scen ulicznych, reklam i widoków. Książeczka najzupełniej odpowiada celowi dla którego została napisana.

Warszawa

J. Kołodzka.

Deutsche Akademie — München — Maximilianeum. Deutschunterricht im Auslande Jahrgang 1938/39 Heft 1. September 1938.

„Das Spiel im Unterricht” — **Marie König.** Wielce pożyteczne to wydawnictwo podaje w sierpniowym zeszycie b.r. artykuł p. Marii König pt. „Das Spiel im Unterricht”. Autorka wykazuje doniosłe znaczenie gier towarzyskich przy nauce języków obcych. Wnosząc do lekcji ożywienie i urozmaicenie pośredniczą one jednocześnie przy nabywaniu nowych wiadomości i utrwalaniu ich w pamięci.

Pomijając używane i znane powszechnie w przedszkolach ruchowe gry ze śpiewem dla małych dzieci, podaje autorka jako przykład t.zw. „Schreibspiele” mogące mieć pożyteczne zastosowanie przy grupowym nauczaniu młodzieży starszej lub dorosłych. Jedne z nich (pytania i odpowiedzi) są ćwiczeniami w używaniu przypadku 1 i 4., inne (na stopniu wyższym) — Konjunktiv (Was würdest du tun, wenn...?) Są też gry dla t.zw. „Deutschkunde”. Wybiera się więc najprzód jakąś literę. Każdy z grających wypisuje na swojej kartce jak najwięcej nazw miast (albo wybitnych ludzi) w Niemczech. Przy odczytywaniu skreśla każdy z grających nazwy wspólne z innymi. Wygrywa ten, co ma nazw najwięcej i podaje obecnym krótkie wiadomości o danych miastach, czy osobach. — Autorka zaleca używanie rozpowszechnionych w Niemczech „kwartettów”. Są to gry, odnoszące się do różnych dziedzin — od najłatwiejszych rymowanych gier dziecińczych do gier z dziedziny przyrody i życia Niemiec, techniki, sportów, kwiatów, zwierząt i tp. w wydawnictwach Scholz/Mainz i Speer/Nürnberg w cenie od 1.20 do 2.50 RM.

P. König podnosi również pedagogiczną stronę wpływu gier na ucza-



cych się: w zapale gry zanika znacznie prędzej niż na lekcjach systematycznych onieśmienie i skrępowanie tak częste u tych, co zaczynają mówić obcym językiem, przejawiają się zamięłowania i uzdolnienia uczniów, co też ważnym jest dla uczących.

To też potrzebnym i pożytecznym dla nauki języka niemieckiego zagranicą, w danym wypadku u nas w Polsce (przyj. Autorki spr.) byłoby, zdaniem p. König, ułożenie specjalnego zbioru gier towarzyskich mogących być zastosowanych przy nauczaniu języka. Jest ich b. wiele i b. różnorodnych, trudno jednak, by każdy nauczyciel mógł zawsze je przypominąć sobie w razie potrzeby.

Autorka niniejszego sprawozdania stwierdzić mogła niejednokrotnie we własnej, przeszłej i teraźniejszej praktyce pedagogicznej, jak dodatnio oddziaływało na uczenice stosowanie przy nauce od czasu do czasu gier towarzyskich.

S. Studnicka.

Autorka niniejszego układu obecnie zbiera zbiór gier towarzyskich dla nauki jęz. niemieckiego.

## KOMUNIKATY ZARZĄDU GŁÓWNEGO P. T. N.

W związku z protestami, które wywołał odczyt prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego Dr. Kleczkowskiego, wygłoszony w Lublinie, d. 19 listopada 1938 r. Zarząd Główny P. T. N. stwierdza, iż stał zawsze i stoi na stanowisku, iż tematem odczytów zarówno naukowych jak i dydaktycznych mogą być jedynie zagadnienia teoretyczne, mogące stanowić przedmiot dyskusji, w żadnym jednak razie sprawy, któreby mogły obrażać i dotykać uczucia słuchaczy.

---

Z okazji 25-lecia pracy na polu wydawniczo-księgarskiej Dra Jana Piątka Zarządu Główny P. T. N., jako swemu Założycielowi oraz członkowi Komitetu Redakcyjnego „Neofilologa”, składa najserdeczniejsze życzenia.

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

### SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM ANGIELSKICH

Na Konferencji Ligi Narodów w Genewie z lipca r.b. p. J. O. Roach wygłosił referat o stanie nauczania języków obcych nowożytnych w Anglii w chwili obecnej<sup>1)</sup>.

Nauka języków obcych w Anglii, zdaniem prelegenta, wymaga uwspółcześnienia treści i odświeżenia techniki i metod nauczania. P. J. O. Roach nie określa celów ogólnokształcących nauce języków obcych. Jedyną właściwą dyscypliną językową, jest zdobycie techniki języka francuskiego, a w szerszym zakresie — poznanie czym jest Francja i kim są

---

<sup>1)</sup> Mr. J. O. Roach. „L'enseignement des Langues Vivantes en Angleterre”. Modern Languages. Vol. XX Nr. 1. October 1938. p. 25.



Francuzi. Obojętna jest droga, którą się do tego dochodzi. Mniej lektury klasycznych autorów o wartości czysto historycznej. (Młodzież angielska czyta Descarta i Pascala, nie znając Bacona i Locke'a, każą dysertować o stylu Racine'a tym, którzy mają do wydoskonalenia styl angielski), a więcej istotnego porozumienia z współczesną Francją wolną i demokratyczną, dla współpracy nad zagadnieniami, które przeżywa Europa i świat cały w chwili obecnej.

Ażeby ułatwić wzajemne przenikanie dwóch kultur i nie pozbawiać młodzieży znajomości autorów klasycznych, p. J. O. Roach, proponuje czytanie utworów klasycznych w przekładzie (np. w Anglii Racine'a Maurois).

Nie trudno uchwycić słabe strony tej nowości metodycznej. Czytanie utworów w przekładzie rozszerzyłoby zapewne zasięg znajomości literatury obcego narodu, ale zamknęło drogę do odczucia swoistego klimatu każdego arcydzieła i odrębności obcej kultury. Nowoczesna neofilologia nie ogranicza również celów nauczania do poznania języka i kultury **jednego** tylko narodu, uważa przeciwnie naukę języka obcego jako pierwszorzędną środek ogólnie-kształcący dla umysłu.

Łatwiej zgodzimy się z autorem referatu, kiedy ubolewa, że w nauce szkolnej: „biedna Francja wymiera po roku 1850”, lub kiedy zarzuca niektórym komisjom uniwersyteckim zbyt akademicki wybór tekstów z języka francuskiego do egzaminów piśmiennych maturalnych, uwzględniających tradycyjnie tylko jedną z dwóch epok: albo wiek XVII, albo romantyzm. Ani cienia literatury prawdziwie nowoczesnej.

Pewna grupa nauczycieli — informuje p. J. O. Roach — rozpoczęła kampanię o rozszerzenie materiału egzaminacyjnego z zakresu geografii kraju, historii współczesnej i instytucyj dzisiejszych.

„Des esprits orthodoxes” protestują przeciw tym zmianom w imię jedności kulturalnej i artystycznej dyscypliny swoich wychowanków. Każda zmiana przeraża konserwatywnie usposobionego, urobionego w dawnych tradycjach nauczania Anglika.

Ciekawa jest statystyka kandydatów zdających z poszczególnych języków do tzw. school - certificate (6 lat — odpowiada naszej małej maturze), która wykazuje rażącą dysproporcję w wyborze języka. W Anglii uprzywilejowany jest język francuski i łacina, (powodzenie tego ostatniego tłumaczy się wymaganiami programu uniwersyteckiego).

W r. 1937. z jęz. francuskiego zdawało — 73637 kandydatów, z jęz. łacińskiego 29641, z jęz. niemieckiego 9425, z jęz. hiszpańskiego 1312, z jęz. włoskiego 215, z jęz. rosyjskiego zdawało 3 kandydatów.

Język włoski nie wchodzi w program nauk licealnych. P. J. O. Roach uważa zaniedbanie języka sąsiada przez Morze Śródziemne, którego wpływy kulturalne na Anglię nie dadzą się zaprzeczyć, za niesłuszne.

W ciekawym artykule: „The Chat Noir and the Literary Cafés of Paris” p. Garnet — Rees<sup>2)</sup> przypomina historię życia cyganerii paryskiej z ostatnich lat dwudziestu XIX wieku, tej nieoficjalnej literatury braci artystycznej, grupującej się w kółka i klany, w redakcjach revues, które jak meteory zapalały się i gasły i w kawiarniach literackich, których typ już dzisiaj zaginął. Francuskie życie społeczne dużo więcej zawsze skupiało się w kawiarni aniżeli w Anglii.

<sup>2)</sup> The Chat Noir and the Literary Cafés of Paris in the Eighteen „Nineties”, by Garnet — Rees. Modern Languages Vol. XX Nr. 1. October 1938. p. 25.



Cafés literackie w Paryżu sięgają swoją tradycją jeszcze do Café Procope, do „salons” XVIII w., a może nawet do szlachetnie urodzonych trubadurów i dworów królewskich. Grupka cyganów, poetów i malarzy, która przeszła przez nie w ostatnich latach wieku XIX, napełnia je własnym hałaśliwym życiem, przez więcej niż 16 lat, reprezentując renesans starej „gaîté française” — dziwny melanż, fantazji, wszetecznicstwa, satyry, zdrowego rozsądku i patosu. Quartier Latin ze swą tradycyjną wesołością i ożywionym życiem intelektualnym był naturalnie centrum ich działalności. Emile Goudeau stał się ich przewodnikiem i założycielem klubu o ezoterycznej nazwie „Les Hydropathes”. — Następca ich był klub „Les Hirsutes”. Założyciel jego Rodolphe Satis, syn winiarza z prowincji, wykazawszy zupełny brak zdolności artystycznych, przerzucił się na zawód ojcowski i stworzył słynny Chat - Noir, który nie stworzył nigdy szkoły jak dekadenci albo symboliści, ale odegrał swoją rolę w tym okresie życia literackiego Paryża. — Natchnienie w Chat Noir czerpał Debussy, Verlaine u schyłku, kiedy wzbudzał już więcej współczucia niż admiracji, był stałym jego bywalcem, Rivière i wielu innych. Jules Lemaitre przyznaje, że „Chat Noir” przyczynił się jeden z pierwszych do zdyskwalifikowania naturalizmu, ośmieszając go przez szarżę i co więcej pobudził do wskrzeszenia idealizmu.

Dużo w tym wszystkim było wartości przemijających, dużo z tego co Francuzi określają jako „fumisme”. — „Une sorte de dédain de tout, de mépris en dedans pour les êtres et les choses, qui se traduisit au dehors par d'innombrables charges farces et fumisteries”. Mimo to istotną zasługą Chat - Noir, była jego przystępność dla młodych talentów i nieuznanych przez oficjalną literaturę artystów, którzy jak się okazało w przyszłości wnieśli do literatury i sztuki francuskiej nowe i trwale wartości.

W tym samym zeszycie M. L. October. 38 str. 14 czytamy artykuł poświęcony autorowi „Maria Chapdelaine”: „The Life and Work of Louis Hémon”. — by Mina J. Moore str. 23. „The Publication of Rilkes Lettres” by W. Paulson str. 20. The Modern German Stage and its Inebtness to Greece, by R. H. Thomas.

Warszawa

Irena Peplowska

## SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH

Przeglądając ostatnie zeszyty czasopism germanistycznych, jak „Zeitschrift für Deutschkunde” und „Zeitschrift für deutsche Bildung” można zauważyć, że germanistyka niemiecka zajmuje się obecnie bardzo żywo zagadnieniami języka. Wystarczy wyliczyć kilka tytułów artykułów, aby się przekonać o tym. „Zeitschrift für deutsche Bildung” np. zawiera następujące artykuły: „Jacob Grimms Begriff des Deutschen”, „Die Bedeutung des Zeitwortes” w zesz. 7/8, „Schriften zum Deutschen Sprachunterricht” w zesz. 9, „Der Gliederungsgedanke in der Sprachwissenschaft”, „Erziehung zur Hochlautung in der Muttersprache” w zesz. 11. Również i „Zeitschrift für Deutschkunde” przyniosła w ostatnich zeszytach kilka artykułów z tej samej dziedziny jak np. „Organische Sprachbildung” w zesz. 6, „Der deutsche Sprachunterricht im Dienste der Erziehung zur Volksgemeinschaft”, „Die Kunst im Wort” w zesz. 8, „Über die Grund-



bedeutung der deutschen Wörter", „Sprechform und Sprachgestalt" w zesz. 9.

Z wymienionych artykułów uważam za najciekawszy i godny omówienia artykuł Hermanna Fischera p. tyt. „*Der Gliederungsgedanke in der Sprachwissenschaft*". Fischer daje na początku swego artykułu krótki obraz przemian, jakie w ostatnich czasach zaszły w językoznawstwie. Pozytywistyczne językoznawstwo 19. wieku weszło w wieku 20. w głęboki kryzys i utraciło swój dominujący autorytet. Kryzys ten nie jest jeszcze przezwyciężony, chociaż w ostatnich latach powstały nowe prądy, mogące zasilić językoznawstwo. Najważniejszym takim prądem jest myśl o strukturze języka. O strukturze języka nie można było mówić dawniej, gdy badano poszczególne pojęcia wyłącznie z punktu widzenia historii ich głosek lub z punktu widzenia ich psychologicznego powstania w poszczególnym indywiduum. Przeciw takiemu sposobowi badania bronili się siły, których celem było wniknięcie w istotę i strukturę języka. Po postawieniu sobie tego zadania przystąpiono do badania języka jako zjawiska ponadindywidualnego, co daje dopiero możliwość poznania jego właściwej rzeczywistości.

Ten kierunek badania zmierza do wyjaśnienia wewnętrznych spojeń języka. Objawia się on w tym, że mierzy jeden język drugim że zwraca uwagę na to, czym jeden język odróżnia się od innych i na czym polega różnica jego struktury. Słownictwo dla tego kierunku badania języka nie jest żadnym nagromadzeniem słówek, żadnym nieuporządkowanym skarbcem, lecz zespołem ustalonym.

Przedstawiciele tego kierunku językoznawstwa zbliżają się do poglądów Herdera i Wilhelma Humboldta. Już Herder mówi o „architektonice pojęć ludzkich". Wilhelm von Humboldt zaś widzi w każdym języku stałą strukturę, mówi zawsze o języku jako o budowie mowy. Humboldt nie ujął jednak swych głębokich myśli o strukturze języka w system naukowy i nie zostały one też podchwyczone przez językoznawstwo 19 wieku. Dopiero genewski językoznawca Ferdinand de Saussure podjął myśl Humboldta, nadając jej jasność naukową. Jeżeli Saussure w swym dziele „*Cours de linguistique générale*" pisze: Die Sprache ist ein grammatikalisches System, das virtuell in jedem Gehirn existiert, oder vielmehr in den Gehirnen einer Gesamtheit von Individuen; denn die Sprache ist in keinem derselben vollständig, vollkommen existiert sie nur in der Masse", to przyznaje on tak jak Humboldt, że język jest czymś ponadindywidualnym, czymś, co posiada wartość obiektywną. Saussure wymaga od językoznawstwa nowej orientacji. Powinno ono dotrzeć według niego do „wewnętrznego kręgu" języka, przez co rozumie jego strukturalny porządek.

Impuls, dany przez Saussure'a, rozwinęli jego uczniowie, zwłaszcza Charles Bally, który zbudował zupełnie nową gałąź językoznawstwa, stylistykę. W Niemczech poszedł jako pierwszy Gunther Ipsen śladami Saussure'a. Ipsen widzi pomiędzy poszczególnym słowem i całym systemem języka ogniwa pośrednie, które nazywa „Bedeutungsfelder". Powstanie takiego „pola znaczenia" opisuje Ipsen, poddając badaniu los nazw metali, które języki indo-europejskie przejęły ze wschodu i które w swej całości tworzą coś w sobie zamkniętego. Teoretycznie rozważania Saussure'a, skierował on na drogę konkretną, którą poszedł inny uczyony niemiecki, Jost Trier, w swym dziele „*Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*" (1931). Książka Triera wykazała, że wgląd w pojęciową strukturę budowy języka, tak samo jak znajomość treści i formy



dziela sztuki może wykazać umysłowość ludzką pewnej epoki. Językoznawstwo przyczynia się w ten sposób do poznania człowieka w jego zawisłości czasowej i narodowej i może stać się pomostem do syntezy całokształtu filologii.

Leo Weisgerber poświęcił swe badania językowe zagadnieniu stosunku języka do narodu. Uczynił on to w swym dziele „Muttersprache und Geistesbildung”, Göttingen 1929, w którym dochodzi do wniosku, że człowiek stanie się przez język członkiem „der Gemeinschaft” i jako członek wspólnoty językowej przestaje być człowiekiem samodzielnym. Książka Weisgerbera zapoczątkowała badanie języka ojczystego, jego związku wewnętrznego z pojęciem narodu. Pod tym względem odznacza się książka Georga Schmidt-Rohra pod tyt. „Mutter Sprache” Jena 1933, który język uważa za kryterium rzeczywistości narodowej.

Z artykułów, poświęconych sprawom literatury, wymieniam przede wszystkim artykuł Ludwiga Büttnera pod tyt. „Literaturgeschichte, Rassenkunde, Biologie”. Autor omawia w nim drogę i zadania badania literatury z punktu widzenia rasizmu. Büttner ostrzega przed wprowadzeniem do literatury schematycznego rasizmu i biologizmu. Zadaniem nowej biologicznej historii literatury jest według jego zdania interpretacja dzieł sztuki ze współdziałania dziedzictwa rozwoju, rasy i historii, talentu i otoczenia, duszy i krajobrazu. Nie wystarczy zestawienie cech charakterystycznych poety i ich etykietowanie na podstawie rezultatów nauki o rasach. Interpretacja taka doprowadziłaby do rozczłonkowania osobowości autora i do mechanicznego zestawienia różnych dusz rasowych. Nie można na podstawie tego lub owego poszczególnego rysu charakteru poety skonstruować nowej, obcej duszy rasowej. Przy charakterystyce rasowej poety trzeba dążyć do ujęcia specyficznego rasowego typu totalnego jego osobowości, której nie da się tak jak rośliny określić według pojedynczych znamion zewnętrznych. Dlatego też obrazy poetów posiadają dla oznaczenia przynależności rasowej tylko drugorzędną wartość.

Nowoczesna historia literatury śledzi pochodzenie poety, aby poznać działające w nim dziedzictwo. Powstanie osobowości artystycznej polega na połączeniu cennych uzdolnień dziedzicznych i ich rozwoju w otoczeniu sprzyjającym. Geniusz poetycki pojawia się nagle i niespodziewanie i znika tak samo szybko; tylko jego uzdolnienia cząstkowe są odziedziczone, a nie całokształt jego geniuszu. Biologicznie nastawiona historia literatury może przez badanie pochodzenia przyczynić się do wyjaśnienia niektórych dotychczas niezrozumiałych cech poety, nie jest jednak w stanie wyświetlić wszystkiego. Do człowieka należy bowiem i krajobraz, w którym żyje, forma artystyczna i styl poety oraz epoka.

W zakresie neofilologii chciałbym zwrócić uwagę na artykuł Karola Otta pod tyt. „Das englische Sprachstück in der Anfangsklasse der Ober-schulen”, znajdujący się w zes. 11 „Neuphilologische Monatsschrift”. Ott wypowiada się za wprowadzeniem już w kl. I. oryginalnych czytanek angielskich, zaczerpniętych z dzieł wielkich mistrzów słowa.



## BIBLIOGRAFIA

## KSIĄŻKI POLSKIE

**Tarnawski Wład.:** Szekspir Katolikiem, Lwów 1938. Nakładem Tow. Naukowego. Str. 95.

**A. Valentin:** Henryk Heine. Z upoważnienia autorki przetł. J. Krzywica, Warszawa 1938 „Rój”. Str. 283. Cena zł. 10.

## KSIĄŻKI FRANCUSKIE

**Alix, R.:** Les destins de la France. T. (1): Une nation vivante. P.: F. Sorlot. 25.—.

**Arnavon, J.:** Le „Malade imaginaire” de Molière. (L'interprétat. de la comédie class. (V.) P.: Plon. 60.—.

**Bouvier et Maynial:** Les comptes dramatiques de Balzac. F. Sorlot. Str. 528. — 80 fr.

**Charlier, G.:** De Ronsard à Victor Hugo. (Trav. de la fac. de philos. et lettres de l'univ. de Bruxelles). P.: Soc. d'éd. „Les Belles Lettres”. 40.—.

**Charpentier John:** Alfred de Musset. Coll. Grandes Figures Tallandier Paris. 18 fr.

**Ericker Alsa:** Alphonse Daudet et la Société du second Empire. Str. 420. De Boccard 45 fr.

**Gilson E.:** Héloïse et Abélard. Etudes sur le moyen âge et l'humanism. P.: J. Vrin. 30.—.

**Hoepffner Ernest:** L'Alsace littéraire à travers l'histoire. Strasbourg, Librairie de la Mésange 1937. 33 p.

**Korwin - Piotrowska S. de:** L'étrangère. Eveline Hanska de Balzac. Coll. Ames et Visages. A. Colin. Br. 20 fr.

**Lichtenstein:** Racine, poète biblique avec préface de Gustave Kahn. Str. XV — 248. Paris, Geuthner. 35 fr.

**Naves R.:** Voltaire et l'Encyclopédie. (Coll.: „Ames et figures”). P.: Edit. des Presses modernes. 30.—.

**Naves Raymond:** Le goût de Voltaire, Garnier Frères, 75 fr.

**Pailleton M. L.:** George Sand; histoire de sa vie. P.: B. Grasset 30.—.

**Palleske S. O.:** Maurice Maeterlinck en Allemagne. P.: Soc. d'éd. „Les Belles Lettres”. 30.—.

**Raphael P.:** Introduction à la correspondance de Marcel Proust. P.: Edit. „Sagittaire”. 20.—.

**Rousseaux A.:** Littérature du 20-e siècle. (Martin du Gard. Claudel, Bernanos etc. etc). P.: A. Michel. 18.—.

**Schiliré V.:** L'arte di Gabriele d'Annunzio. Tor.: Soc. editr. internaz. 10.—.

## KSIĄŻKI NIEMIECKIE

**(Altmann, Ulrich, Pfr):** Wie Luther uns beten lehrt. — Neuendettelsau.

**Barnstorff, Hermann:** Die soziale, politische und wirtschaftliche Zeitkritik im Werke Gerhart Hauptmanns. — Jena: Frommann 1938. 155 S. gr. 8<sup>o</sup> = Jenaer germanistische Forschungen. 34. 5.50 geb 7.—

**Fichtner, Johannes, Univ. Prof.:** Weisheit Salomos. — Tübingen: Mohr 1938. 70 S. gr. 8<sup>o</sup>.

**Freimundhefte.** H. 22 — 24, 27.



**Hurst, Hilda:** Ironischer und sentimentaler Realismus bei Thackeray. — Hamburg: Friederichsen, de Gruyter & Co. [in Komm.] 1938. 118 S. gr. 8<sup>o</sup> = Britannica. H. 16. 4.—

**Handbuch** zum Alten Testament Reihe 2, 6.

**Kolsen, Adolf:** Beiträge zur altprovenzalischen Lyrik. 42 erstmalig bearb. Dichtgn. — Firenze [Florenz]: Olschki 1939 (Ausg. 1938). 244 S. 4<sup>o</sup> = Bibliotheca dell' „Archivum Romanicum“. Serie 1, vol. 27. nn Lire 80.—, f. d. Ausland nn Schw. Fr. 20.—.

**Lewent, Kurt:** Zum Text der Lieder des Giraut de Bornelh. — Firenze [Florenz]: Olschki 1938. 118 S. 4<sup>o</sup> = Bibliotheca dell' „Archivum Romanicum“. Serie 1, vol. 26. nn Lire 40.—, f. d. Ausland nn Schw. Fr. 10.—.

**Müller, Walter:** Die Grundbegriffe der gesellschaftlichen Welt in den Werken des Abbé Prévost. — Marburg [gegenüber d. Elisabethkirche]: H. Michaelis-Braun 1938. 100 S. gr. 8<sup>o</sup> = Marburger Beiträge zur roman. Philologie. H. 19. nn 4.—.

**Müller, Alfons:** Betrachtungen zur neuen deutschen Sprachphilosophie. — Giessen: von Münchow 1938. 73 S. gr. 8<sup>o</sup> = Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 64. 2.80.

**Moser, Max, Dr.:** Richard Wagner in der englischen Litteratur des 19. Jahrhunderts. — Bern: Francke (1938). 118 S. gr. 8<sup>o</sup> = Schweizer anglist. Arbeiten. Bd 7. 4.50, Fr. 5.75.

**Strauss, Franz:** Vulgärsprache im Zusammenhang der Sprachenfrage im 16. Jahrhundert (Frankreich u. Italien). — Marburg [gegenüber d. Elisabethkirche]: H. Michaelis - Braun 1938. 131 S. gr. 8<sup>o</sup> = Marburger Beiträge zur roman. Philologie. H. 21. Zugleich Marburg, Phil. Diss. nn 4.50.

**Thielke, Karl, D., Univ. Lektor:** Slang und Umgangssprache in der englischen Prosa der Gegenwart (1919 — 1937). Mit Berück. des Cant. — Emsdetten: Lechte 1938. 234 S. gr. 8<sup>o</sup> = Münsterer anglistische Studien. H. 4. 6.75.

**Vowinkel, Hans August, Dr.:** Schiller, der Dichter der Geschichte. Eine Auslegg d. Wallenstein. — Berlin: Junker & Dünnhaupt 1938. 127 S. gr. 8<sup>o</sup> = Neue dt. Forschungen. Abt. Neuere dt. Literaturgeschichte. Bd. 16 = Bd 195 [d. Gesamtreihe]. 5.50.

**Zwirner, Eberhard, u. Kurt Zwirner:** Lesebuch neuhochdeutscher Texte. — Berlin; Metten 1937. XI, 148 S. gr. 8<sup>o</sup> = Phonometrische Forschungen Reihe B, Bd 4. 6.—; Schallplatte dazu 4.—.

### KSIAŻKI ANGIELSKIE

**Brasol, B. L.:** Oscar Wilde. III. N. Y.: Scribner. 350.

**E. M. Butler.** The tyranny of Greece over Germany. A study of the influence exercised by Greek art and poetry upon the great German writers of the XVIII to the XX centuries. Cambridge University Press. 15 s.

**Coleman, A., and Cl. B. King:** An analyt. bibliography of modern language teaching. Vol. 2 (1932 — 37). Chic.: Un. of Chic. Pr. 4.50.

**Craigie, Sir W. A., and J. R. Hulbert:** A dictionary of American English on hist. principles 1 — 4. Chic.: Univ. of Chic. Press. Pro cpl. 75.—

**Marjorum, E. W.:** Byron as skeptic and believer. Princeton studies in Eng. 16). Princeton, N. Y.: Princeton. 2.—.



## SPRAWY P. T. N.

### SPRAWOZDANIE ZARZĄDU GŁÓWNEGO

Zarząd Główny odbył w roku ubiegłym 4 posiedzenia w pełnym składzie i kilkanaście posiedzeń prezidium. Komitet redakcyjny zbierał się 8 razy.

1-sze zebranie pełnego Zarządu Głównego miało miejsce d. 12.II. 1938 r. Obecni: przewodniczący prof. Z. Łempicki, członkowie: pp. Dr. Grzebieniowski, Jungman, Kołudzka, Markowa, Peplowska, Dr. Piątek, Dr. Piprek, prof. Tretiak.

1) P. Kołudzka przedstawiła stan finansowy Towarzystwa, zaznaczając, że ściśle obliczenia są bardzo utrudnione ze względu na odpływ dawnych członków P. T. N. i przyływ nowych. Podkreśliła przy tym że w porównaniu z ubiegłym rokiem ilość członków uległa zmniejszeniu.

2) Omawiano sprawę obchodu wobec zbliżającej się rocznicy dziesięciolecia założenia Towarzystwa. Obchód ma być połączony ze zjazdem. Postanowiono przy tym wydać specjalny numer „Neofilologa”.

3) Z kolei zastanawiano się nad zorganizowaniem kursu kulturoznawczego, aby tą drogą ułatwić nauczycielstwu realizację nowych programów.

4) W sprawie projektowanego przed 4-ma laty zjazdu we Lwowie nie otrzymano dotąd odpowiedzi od prof. Czernego, mimo kilkakrotnych zaipytywań.

5) Postanowiono odbyć doroczny zjazd Okręgu Warszawskiego.

6) Zastanawiano się nad sprawą artykułu w piśmie „Wola i Czyn” i postanowiono nań nie reagować.

2-gie zebranie — odbyło się dn. 18 września. Obecni: przewodniczący prof. Łempicki, członkowie: Dr. Grzebieniowski, Jungman, Kołudzka, Markowa, Peplowska, Dr. Piątek, Dr. Piprek, prof. Tretiak.

Zebranie było poświęcone wyłącznie sprawie organizacji zjazdu, mającego się odbyć w lutym 1939 r. Postanowiono zwrócić się o subwencję do Ministerstwa W. R. i O. P. Następnie zastanawiano się nad wydatkami, związanymi ze zjazdem. Wydatki te będą obejmowały: 1. Wydrukowanie numeru jubileuszowego. 2. Koszty druków, portorii, wynajęcia sali etc. 3. Zwrot kosztów prelegentom przyjeźdnym. Zastanawiano się również i nad zaproszeniem prelegentów z zagranicy. Następnie omawiano sprawy organizacyjne zjazdu. Postanowiono zwołać na dn. 9.10. zebranie delegatów okręgów, na którym organizacja i program zjazdu mają być ustalone, oraz wybrany komitet organizacyjny. Charakter zjazdu ma być następujący: ma on być ogólno-polski, dostępny dla wszystkich neofilologów, a więc nie tylko członków P. T. N. Dla członków będzie bezpłatny, dla innych opłata będzie opłata wynosiła 5 zł.

Powołano dwa komitety: Komitet księgi jubileuszowej i prelegentów oraz Komitet gospodarczy. Sprawy finansowe mają być powierzone p. Kołudzkiej. Odpowiednia agitacja ma być prowadzona. Dalej omawiano szczegóły zjazdu, i po dyskusji ustalono plan, który zawiera nast. punkty:

1. Część uroczystościowa, która powinna być krótka. 2. Odczyty o znaczeniu neofilologii i o polityce językowej. 3. Sprawy dydaktyczne: a) wyniki nauczania w gimnazjach, b) nauka w liceach, c) — w szkołach zawodowych.

W końcu uchwalono wystosować list do p. Mazurkówny z racji objęcia przez nią instruktoratu.

3-cie zebranie — odbyło się 23 października. Obecni: przewodniczący



prof. Łempicki, członkowie: Kaliszanka, Kołodzka, Markowa, Peplowska, Dr. Piątek, Dr. Piprek, oraz p. Kümmel z Lublina i p. Zarach z Poznania.

Uchwalono, że do Komitetu odczytowo-redakcyjnego powinni należeć członkowie Redakcji „Neofilologa” oraz p. Przewodniczący P. T. N. i Dr. Piprek. Do Komitetu gospodarczego powołano pp. Kołodzką i Markową z prawem kooptacji. Następnie p. Przewodniczący poruszył sprawę prelegentów zagranicznych, zaznaczając, że przedstawi tę sprawę w Ministerstwie Spraw Zagranicznych. Uchwalono również wejść w kontakt z kuratoriami, Ogniskami Metodycznymi oraz organizacjami nauczycielskimi. Ustalono też nazwę zjazdu i poruszono sprawę komitetu honorowego zjazdu. W końcu p. Kümmel wyraziła w imieniu Okręgu Lubelskiego życzenie, dotyczące Zjazdu, mianowicie, żeby omówić na nim sprawę podziału licznych klas na grupy językowe, sprawę zaliczenia języków nowożytnych do przedmiotów podstawy dydaktycznej we wszystkich typach licealnych. Okręg Lubelski pozatem proponuje kilka referatów.

4-te zebranie — odbyło się 11 grudnia. Obecni: przewodniczący prof. Łempicki, członkowie: Jungman, Kołodzka, Markowa, Peplowska, Dr. Piątek, Dr. Piprek, prof. Tretiak.

Na początku p. Kołodzka odczytuje list Koła Lubelskiego w sprawie 2 odczytów prof. Kleczkowskiego na zebraniu Ogniska Metodycznego i Koła Lubelskiego dn. 19 listopada ub. r. na tematy: „Polacy w kulturze niemieckiej” i „Wpływ Niemców na Polskę”. Prelegent wygłosił na tych odczytach poglądy osobiste i postawił tezy naukowo niestwierdzone. Odczyt ten wywołał żywą reakcję, tym bardziej niepożądaną, że na sali znajdowało się dużo młodzieży w wieku szkolnym. Zarząd zastanawiał się, w jaki sposób na przyszłość zapobiedz podobnym wystąpieniom i uchwalili wystosować listy do wszystkich Kół z zawiadomieniem o ineydencie, dodając, że nie zamierzając krępować swobody, uważa jednak fakt ten za ostrzeżenie, ażeby nie poruszać na odczytach zagadnień, które mogą wywołać reakcje uczuciowe ze strony słuchaczy. W razie wątpliwości Koła powinny porozumiewać się co do wyboru tematów uprzednio z Zarządem. Głównym. Postanowiono dać wyjaśnienie w następnym numerze „Neofilologa”.

Następnie przystąpiono do ostatecznego ustalenia programu Zjazdu, (który jest wydrukowany na 1 stronie) i omówienia reszty szczegółów.

## OGNISKA METODYCZNE

### SPRAWOZDANIE.

#### z działalności Ogniska metodologicznego francuskiego w Krakowie w r. szk. 1937/8.

1). Rejon Ogniska krakowskiego, ilość szkół państw. i pryw. do niego należących:

Rejon obejmuje: Będzin (1 pryw.), Dąbrowę gór. (1 państw., 1 pryw.), Jędrzejów (1 pryw.), Kielce (2 państw., 3 pryw.), Koźienice (1 koed. Magistr.), Miechów (1 państw.), Olkusz (1 państw., 1 pryw.), Radom (3 państw., 3 pryw.), Rakowice (1 pryw.), Sosnowiec (3 państw., 2 pryw.), Częstochowa (3 państw., 2 pryw.), Kraków (6 państw., 6 pryw.), Rabka (3 pryw.), Zakopane (1 państw., 1 pryw.), tj. 12 szkół w Krakowie, 35 po za Krakowem — razem 47, 21 państw., 26 prywatnych.

2). Grupy w rejonie, praca ich i stosunek do Kierowniczkii Ogniska:



Są grupy, a raczej nie - samodzielne zespoły: w Częstochowie (przewodzi p. Maria Gollenhofer), w Radomiu (kolejne przewodnictwo), w Sosnowcu (idem, obejmuje Będzin i Dąbr. górń.). Zespoły urządziły co 2 miesiące zebrania z referatami (książki, zagadnienia met., przygotowanie też na konferencję rejonową), z których przesyłają sprawozdanie Kierownicze Ogniska. Kierowniczką odwiedzając te miejscowości każdorazowo urządza zebranie zespołu dla omówienia wątpliwości i zagadnień bieżących.

3). Zagadnienia opracowane w r. szk. 1937/8: (szczegółowe sprawozdanie I rejonówki zob. Dzienn. Urz. Kurat. O. S. Krak. z r 1937).

a) metodyczne:

Lektura dzienników francuskich w szkole; dramatyzacja i teatr szkolny; j. francuski w liceum: Wykład nauczyciela. Referat ucznia Elementarne wiadomości z gramatyki historycznej. Elementarne wiadomości z wersyfikacji.

b) w związku z nowym programem: Realizacja programu w kl. IV.; praca domowa ucznia.

c) naukowe:

Rzut oka na życie współczesnej Belgii; Girard de Roussillon.

d) organizacyjne:

Praca zespołów w terenie; język francuski jako nadobowiązkowy; Egzamin do liceum.

Ponadto: Sprawozdanie z Międzyn. Kongresu jęz. nowożytnych w Paryżu (zbiorowe: a) jakie nowe myśli rzucił ostatni zjazd, b) jakie mi dał korzyści).

4). Odbłyły się 2 konferencje rejonowe: 1-dniowa 4 grudnia 1937 i 2-dniowa 30 i 31 maja 1938.

#### **Program I. (4.XII.1937).**

Cztery lekcje przykładowe, hospitowane grupami dowolnie dobranymi (dr. Borkowskiej, p. Schmidówny, p. Sochowej, p. Rodowiczowej). Referaty: J. Dobrzańska (Sosnowiec), Lektura dzienników w szkole, O. Malininowa (Olkusz), koreferat na podst. samej praktyki, Dr. Borkowska, wykład nauczyciela w liceum. Referat ucznia. A. Serafin (Sosnowiec), Rzut oka na życie współczesnej Belgii. Dyskusja: Praca zespołów w terenie. Nowe podręczniki. Wieczór francuski (muzyka, śpiew i recytacje).

#### **Program II (30 i 31 V. 1938).**

Pięć lekcji przykładowych (4 w liceum — dr. Borkowska w humanistycznym i matem. - przyrod., p. J. Biclicka w gimnazjum). Referaty J. Sokołówna (Radom): Dramatyzacja i teatr szkolny, X Prof. Dr. Pierre David prof. U. J.: Girard de Roussillon, M. Stefankówna (Rabka): Elementarne wiadomości z gramatyki historycznej w liceum, M. Dutkiewicz (Radom): Elementarne wiadomości z wersyfikacji, Dr. Borkowska, Egzamin do liceum. J. francuski jako nadobowiązkowy. Dyskusja: Wyniki nauczania w kl. IV.

Przedstawienie: La farce de Maître Pathelin (układ: Instr. H. Nieniewska, reżyseria Dr. St. Borkowskiej). Dyskusja nad lekturą dzienników francuskich dała następujące wyniki: 1. Trzeba stopniowo wprowadzić czytanie dzienników. 2. Stopnie, przez które przechodzi lektura dzienników francuskich: orientacja o Francji na podstawie dzienników polskich, lektura dorywcza okolicznościowa, wkońcu systematyczna —



raz na miesiąc, raz na 2 tygodnie, lub raz na tydzień. 3. Musi się przede wszystkim zaznajomić uczniów z techniką przygotowywania artykułów w domu. 4. Metody czytania i sprawozdań muszą być różnorodne. 4. Wybrane artykuły powinny mieć pewną wartość. 6. Referowanie ma być syntetyczne. 7. Wynik lekcji z dziennikami musi być utrwalony na tablicy i w zeszytach. 8. Opracowywanie dzienników w klasie ma uczniów zaprawiać do dyskusji. 9. Nauczyciel musi sam pilnie czytać dzienniki francuskie i doskonale orientować się w kwestiach, które omawia.

Dyskusja nad nauczaniem w liceum dotyczyła nast. punktów:

I. Wykład nauczyciela: (Ma być krótki, treściwy, zajmujący, utrwalony wkońcu przez résumé na tablicy. Rozszerza wiadomości uczniów i pod ręcznik, stanowi łącznik między luźnymi tekstami, przyzwyczajają do słuchania i rozumienia języka bez tekstu drukowanego przed oczyma).

II. Referat ucznia: (Ma różne stopnie wzgl. fazy: może być napisany i odczytany, — napisany i wygłoszony, — swobodnie wygłoszony. Tekst na którym się opiera musi być zawsze pod ręką. Robienie referatów w obcym języku usamodzielnia młodzież we władaniu językiem, rozszerza jej wiedzę, wdraża w syntetyczne ujmowanie zagadnień i w racjonalną obiektywną dyskusję).

III. gramatyka historyczna: (1. Przygotowawcze wiadomości musi się już dać w gimnazjum. 2. Posługiwać się analogiami z j. łacińskiego już od II kl. gimn. 3. Odwoływać się do j. łacińskiego w słownictwie. 4. Zużytkować naukę o języku z j. polskiego. 5. W liceum trzeba usystematyzować sporadyczne wiadomości. 6. Wybrane kwestie trzeba przedstawić uczniom jasno; na przykładach i z naukową terminologią).

IV. Wersyfikacja: (Wnioski metodyczne: 1. Zużytkować wiadomości z j. polskiego. 2. Tekst jest podstawą nauki wersyfikacji. 3. Podać podstawową terminologię tej dziedziny. 4. Wyzyskać wiadomości teoretyczne dla wydobycia wartości estetycznych).

V. Egzamin do liceum: (10-minutowy, ustny, ale z możliwością stosowania tablicy. Tekst, mapa, Larousse, ryciny, portrety, pytania syntetyczne zestawione na podstawie całej nauki gimnazjalnej, nie ostatniego roku).

Dyskusja nad zagadnieniem. Dramatyzacja i teatr szkolny w j. francuskim: 1. Dramatyzacja jest metodą codziennej pracy często stosowaną, już od kl. I. 2. Ma różne formy. 3. Celem jej jest wprawa w konwersacji. 4. Podnosi zainteresowanie, wydobywa aktywność i pomysłowość. Teatr szkolny jest: a) przedłużeniem dramatyzacji (utwory uczniów), b) czymś odrębnym. 1. Zachęca do nauki języka. 2. Wymaga jaknajstaranniejszej wymowy i intonacji. Powinno się urządzać przedstawienia w obcym języku nie częściej niż co 2 lata.

Ilustracją zagadnienia była lekcja dr. Borkowskiej, na której zastosowano dramatyzację i odegranie żywe i poprawne językowo La farce de Maître Pathelin.

Prócz konferencji rejonowych (2), odbywały się grupowe posiedzenia sekcji licealnej (3). W obu rejonowych uczestniczyło po 50 i parę osób, w grupowych 7 — wszyscy krakowscy nauczyciele uczyący w liceum.

5) Działalność Kierowniczkii Ogniska: a) wyjazdy w teren, b) hospitalizacja lekcji w Krakowie, c) dyżury w Ognisku, d) konferencje indywidualne, e) udzielanie rad metodycznych pisemnie, f) wypożyczanie pomocy naukowych nauczycielom krakowskim, g) wysyłaniu w teren gazet (bezwrotnie) i książek.

Kierowniczką była ogółem na 47 lekcjach, z czego 8 w Krakowie, 39



na prowincji. Sama dała 7 lekcji przykładowych, na każde życzenie dopuszczała kolegów i koleżanki do hospitacji na własnych lekcjach. Na prowincję wysłała kolejne miesięczne komplety gazet od września do maja. Na określony przeciąg czasu pożyczła w teren 31 książek.

7) Z zespołów w terenie najlepiej funkcjonował Sosnowiec, był stale w kontakcie z Ogniskiem, pożyczał książki, przysyłał sprawozdania i dezyderaty.

8) Tegoroczne referaty cechowało nastawienie naukowe. Do Neofilologa zaproponowano J. Dobrzańskiej — Lektura dzienników francuskich, do Biuletynu Min. W. R. i O. P. — M. Stefankówny: Elementarne wiadomości z gramatyki historycznej, zakwalifikowano również jednogłośnie do druku referat J. Sokołówny: Dramatyzacja i teatr szkolny.

9) Zawiadomienie o konferencjach Ogniska otrzymują Ogniska inne.

10) Praktykanci biorą udział (bierny w tym roku) w zebraniach Ogniska.

11) Projekty pracy w roku przyszłym: Zwiększenie ilości referatów naukowych, opracowanie dalszych tematów związanych z liceum, różnice nauczania w różnych typach licealnych, kwestie współczesne, uwzględnienie j. łacińskiego przy nauce francuskiego.

Specjalnych trudności organizacyjnych w pracy ogniskowej nie ma, przeciwnie: praca ta spotyka się z uznaniem i życzliwością, zwłaszcza w terenie.

Kraków

Dr. Stefania Ciesielska Borkowska.

## WSPOMNIENIE POŚMIERTNE SP. PROF. STEFAN GLIXELLI

Dnia 28.XI. 1938 zmarł w Krakowie dr. Stefan Glixelli, profesor filologii romańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, b. profesor i dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie. Sp. Profesor Glixelli urodził się 13.IX. 1888 r. we Lwowie. Po ukończeniu gimnazjum w Chyrowie, w latach 1907 — 1914 odbywał studia najpierw na Uniwersytecie J. K. we Lwowie, później w Paryżu, gdzie był uczniem zmarłego niedawno profesora J. Bédier'a i prof. Jeanroy, poświęcając się głównie filologii romańskiej. W r. 1914 otrzymał doktorat w Sorbonie (nostryfikowany następnie we Lwowie).

Pracę pedagogiczną rozpoczął jako profesor II Szkoły Realnej we Lwowie. W roku 1919 został powołany na katedrę filologii romańskiej na wskrzeszonym Uniwersytecie w Wilnie. Na stanowisku tym podjął się pracy nad wyraz trudnej i odpowiedzialnej, pracy nad organizacją ośrodka studiów języka i kultury francuskiej oraz innych narodów romańskich.

Praca Jego w Wilnie, na granicy dwóch cywilizacji: zachodnio - łacińskiej i wschodnio - bizantyjskiej miała szczególne znaczenie, ale i specjalne trudności. Wielkie jednak zalety Jego umysłu i ducha były Mu nieocenionym sprzymierzeńcem. We wszystkich bowiem poczynaniach i pracach promieniował od Niego e n t u z j a z m p r a w d y, e n t u z j a z m n a u k i i p r a c y. Te Jego walory stworzyły doskonałą atmosferę pracy i przyciągały liczne rzesze młodzieży do studiów filologii romańskiej.

W stosunku do młodzieży odznaczał się zawsze serdecznością a dobro tej młodzieży było jedną z największych Jego trosk. Praee swych uczniów otaczał największą opieką i był im zawsze nieocenionym prze-



wodnikiem i doradcą. Naturalnym więc biegiem rzeczy na młodzież tę miał wielki wpływ i był przez nią otoczony głęboką czcią. To też, gdy w r. 1933 katedra Jego została zwinieją, młodzież żegnała Go z wielkim żalem, a On, odchodząc mówił do niej m. in.: „Od tych prac i planów odchodzę z żalem, ale bez rozżalenia, które jest uczuciem może niepięknym. Zdaję sobie bowiem sprawę z konieczności oszczędnościowych Państwa, a przed koniecznością państwową każdy obywatel sklonić się musi, a tym ochętniej profesor uniwersytetu, a zwłaszcza taki, który ma wychowywać przyszłych nauczycieli”. — Był bowiem rzeczywiście nie tylko tym, który podawał wiedzę, ale i p r a w d z i w y m w y c h o w a w c ą.

Z Wilna wyjechał do Bukaresztu, gdzie był kierownikiem Instytutu Kultury Polskiej i lektorem języka polskiego na tamt. Uniwersytecie. Na tej placówce oddał się propagandzie kultury polskiej wśród Rumunów, pracując w ten sposób nad zbliżeniem polsko - rumuńskim. To jednak nie dawało Mu pełnego zadowolenia, bo źle się czuł zdala od młodzieży polskiej, dla której pragnął pracować. Wierzył stale, że wróci do niej i doczekał się tego. Został powołany na katedrę w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, gdzie w kilka tygodni po jej objęciu życie zakończył.

Z różnych zakątek Polski towarzyszyła Mu radość Jego uczniów, gdy żegnał Rumunię, udając się do Krakowa, wkrótce jednak z głębokim żalem odprowadzono Go, myślą przynajmniej, na wieczny spoczynek do Lwowa. R. i P.

Ważniejsze prace ogłoszone drukiem:

1. Les cinq poèmes des Trois morts et des trois vifs. Paris, 1914.
2. Studia i szkice porównawcze. Lwów 1919.
3. Les contenance de table, Romania XLVII, 1921, str. 1 — 40.
4. O nauce języków romańskich w Wilnie w latach 1781 — 1832 (Rocznik Tow. Przyj. Nauk w Wilnie VII. 1922).
5. Racine — Andromaque — texte annoté, Poznań 1924.
6. La France et les lettres françaises, Wilno t. I 1926. t. II 1929.
7. Le poème latin des Trois morts et des trois vifs et son rapport avec l'icographie, Humanitas I. 1930.
8. Regulile de puratare la masă in Romaneste, Revista Istorica Romana, III, 1933.
9. Dydaktyka języka i literatury francuskiej, Wilno 1933.
10. Podręcznik do nauki języka polskiego dla Rumunów, 1938.

Lódź

W. Sicnicki.

#### KSIĄŻKI NADEŚLANE:

**Władysław Kościelski:** Tercyny. Biblioteka polska. Warszawa.

**J. W. Goethe:** „Faust”. Przełożył W. Kościelski. Instytut Wydawniczy. Biblioteka polska. Warszawa, 1937.

**Dr. Władysław Witwicki:** Co to jest dyskusja. Lwów, 1938. Nakładem „Lwowskiej Biblioteki Pedagogicznej”.

**Ignacy Schreiber:** Ściaga w praktyce szkolnej. Księgarnia „Nauka i Sztuka”. Kraków, 1938.

**Jan Lempicki:** Historiozofia Hipolita Taine'a. Kraków, 1938.

**Zygfryd Dąbrowski — Dr. Władysław Bartyński:** Formularze do nauki niemieckiej korespondencji handlowej. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.

**Dr. Bronisława Rozenthal:** Heinrich v. Kleist und Stanisław Wyspiański. Drukarnia Narodowa, Kraków 1938.







*WARUNKI PRENUMERATY:*

Numer pojedynczy 2 zł. 50 gr.

Prenumerata roczna dla gimnazjów, stowarzyszeń 10 zł.

Składka członkowska 8 zł. rocznie, półrocznie 4 zł., kwartalnie 2 zł., przy czym członkowie otrzymują *Neofilologa* bezpłatnie.

Praktykanci płacą rocznie 4 zł.

*Prosimy usilnie o roplacenie składek i prenumeraty zaległej i bieżącej na P.K.O. (konto 20844) lub na przekazy rozrachunkowe (żółte kartki.)*

*Regularne uiszczanie składek i prenumeraty jest warunkiem dalszego istnienia czasopisma.*



Druk. M. Drabczyńskiego, Warszawa, Sienna 33.