

PRZEGŁAD HYMANISTYCZNY

1930
ROK V



Z ZAPOMOGĄ MINISTERSTWA WR I OP I KASY IM. MIANOWSKIEGO

3482
38

X-82360
2072811

R.5(1930)

Władysław Gorzka
Katowice 5.11.30



SPIS WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Asanka-Japołł Michał (Cieszyn)	113
Auerbach Marian (Lwów)	25
Auerbach Walter (Lwów)	205, 210, 211
Balicki Juliusz (Warszawa)	253
Barbasz Wilhelm (Lwów)	1, 143
Birkenmajer Józef (Warszawa)	41, 270, 278, 288 333
Blaustein Leopold (Lwów)	233, 441, 452
Bocheński Tadeusz (Lublin)	24, 322, 334
Burzyńska Anna (Lwów)	450
Charewiczowa Łucja (Lwów)	242
Ciesielska-Borkowska Stefania (Kraków)	421, 439
Cybulski Stefan (Warszawa)	289
Dąbbska Izydora (Lwów)	279
Dickstein-Wieleżyńska Julia (Warszawa)	47, 204, 264, 410
Friedländer Michał (Kraków)	411
Ganszyniec Ryszard (Lwów)	57, 161
Ginsberg Eugenja (Lwów)	206, 215
Gładysz Bronisław (Poznań)	93
Grüss Noe (Równo Wól.)	321
Güttler Jerzy (Lwów) (Okładki)	504
Halpernówna Henryka (Stanisławów)	111, 487
Inglot Stefan (Lwów)	220
Jarecki Kazimierz (Lwów)	441, 461
Klein Karol (Lwów)	360
Kleiner Juliusz (Lwów)	345
Kolska Łucja (Lwów)	49
Kreczmar Michał (Warszawa)	371
Kucharski Eugenjusz (Lwów)	94
Land Edward (Częstochowa)	342
Łempicki Stanisław (Lwów)	477
Łysakowski Adam (Wilno)	229, 357
Maleczyńska Ewa (Lwów)	440
Matakiewiczówna Helena (Lwów)	13
Mehlberg Henryk (Lublin)	85
Müller Leon (Lwów) (Okładki)	271
Pachucka Romana (Warszawa)	447
Pazurkiewicz Stanisław (Warszawa)	95
Piszczkowski Mieczysław (Lwów)	79, 101, 216, 223, 339, 349, 499, 516
Płomieński Jerzy Eugenjusz (Bochnia)	431
Pohoska Hanna (Warszawa)	355, 366, 510, 520, 525
Preisner Walerjan (Lwów)	55
Reis Zygmunt (Lwów)	115
Sadowska Stefania (Tarnopol)	119
Schayer Stanisław (Warszawa)	334
Schmutzer Pinches (Lwów)	275, 407, 449, 458
Schulbaumówna Zofia (Lwów)	265, 528
Skulski Ryszard (Lwów)	209
Słoniewska Helena (Lwów)	369
Stećków Marian (Lwów)	83, 105, 227, 351, 512
Sternbach Herman (Lwów)	121
Stępniewska Marja (Katowice)	120
Stolarzewiczowa Halina (Łódź)	133
Śmiałek Wincenty (Lwów)	323
Taszycki Witold (Lwów)	7
Urich Emil (Lwów)	217, 335
Warszawska Stefania (Łódź)	125, 299
Willer Jakób (Lwów)	207, 213
Witwicki Tadeusz (Lwów)	91
Zmigryder-Konopka Zdzisław (Warszawa)	

29429.1930

II



SPIS RZECZY

I. DYDAKTYKA:

Barbasz W., System czy historia literatury polskiej w szkole średniej	1
Urich E., W sprawie celu i metody nauczania języków obcych nowożytnych w szkołach średnich ogólnokształcących . . .	7
Mehlberg H., O stosowaniu fonetyki opisowej przy nauczaniu języka francuskiego	13
Auerbach M., O współpracy filologa klasycznego z polonistą	25
Sternbach H., O lekturze niemieckiej słów kilka	43
Kreczmar M., O nauczaniu historii starożytnej	49
Asanka-Japołł M., Humanizm petrarkisty polskiego Jana Kochanowskiego	113
Sadowska St., Kompozycja i źródła Quo Vadis Sienkiewicza	115
Stępniewska M., Rola łaciny w nauczaniu j. francuskiego . . .	121
Willer J., Uwagi gramatyczne	125. 299
Śmiałek W., Nauka a wychowanie fizyczne w programie naszych gimnazjów	133
Balicki J., Trójstopniowość w nauczaniu szkolnem j. polskiego	253
Skulski R., O traktowanie literatury staropolskiej w szkole . .	265
Pachucka R., Język polski w organizacji daltońskiej	271
Schulbaumówna Z., Cele i zadania Kółek Polonistycznych	275
Dąbska I., W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego	279
Cybulski St., Nauka języka polskiego oraz nowożytnych jako przygotowanie do łaciny w klasie IV	289
Małczyńska E., W sprawie celu i poziomu gimnazjalnej nauki historii	305
Grüss N., Nauczanie historii starożytnej w szkole	321
Schulbaumówna Z., W sprawie usunięcia <i>Kordjana</i> z listy lektury podstawowej w klasie VI gimn. humanistycznego	407
Friedländer M., Nauka o kulturze w nauczaniu języków nowożytnych	411
Ciesielska-Borkowska St., Współdziałanie muzyki i śpiewu w nauczaniu języka francuskiego	421
Pohoska H., Rola wycieczek historycznych w nauczaniu historii	431
Blaustein L., O lekturę filozoficzną w szkole średniej	441

II. SPRAWOZDANIA:

Ganszyniec R., Echa pieśni goliardowej w Polsce	57. 161
Barbasz W., Przegląd badań nad Wyspiańskim (1897—1930)	143
Taszycki W., Spory o pochodzenie polskiego j. literackiego	323
Kucharski E., Stosunki etniczne na ziemiach polskich w dobie przedślawiańskiej	371

III. BIBLIOGRAFJA 79. 205. 335. 445

IV. KRONIKA

Piszczkowski M., Polonistyka w latach 1926—1929	95
---	----

Klein K., Nauka literatury i języka polskiego w szkole średniej	461
Płomiński J. E., Kronika literacka	101, 223, 349, 499
Sternbach H., Kronika niemiecka	105, 227, 351, 515
Maleczyńska E., Kronika historyczna	229, 357
Preisner W., Kronika francuska	355, 510
Halpernówna H., Kronika francuska	504
Łysakowski A., Kongres krzewicieli książki w Poznaniu 1929	477
Skulski R., II Ogólnopolski Zjazd nauczycieli polonistów	528
SYLWETKI	
Sternbach H., Józef Ponten	108
Inglot St., Jan Bronisław Richter	111
Blaustein L., Edmund Husserl i jego fenomenologia	233
Charewiczowa Z., Jan Ptaśnik (1876—1930)	242
Kleiner J., Kazimierz Twardowski	360
Preisner W., Franciszek Mauriac	366
Stećków M., Franciszek Krischke	369
Płomiński J. E. Franciszek Mirandola	516
Preisner W., Jan Papini	520
PRZEKŁADY	
Birkenmajer J., Giosue Carducci, W rocznicę założenia Romy	41
Lermontow, Obłoczki	270
Heine, Powitanie morza	288
Heine, Tamburmajor	333
Bocheński T., J. M. de Heredia, Pasterze 24, Źródło 297, Tepidarium 322	
Ciesielska-Borkowska St., De Musset, Pamiętaj o mnie	439
Dickstein-Wieleżyńska J., G. Carducci, Dwaj Tytani	11
G. Leopardi, Na wizerunek pięknej kobiety	47
Louise Ackermann, Hebe 204, Pozytywizm, Lira Orfeusza 264, Szatan 410	
Matakiewiczówna H., Schiller, Der Jüngling am Bachej	440
Reis Z., J. W. v. Goethe, Faust (Taniec pod lipą, Modlitwa Małgosi)	55
Schayer St., Lao-tse	119
Schmutzer P., Kochanowski, Spowiedź	334
Spaeth A., R. Dehmel, Robotnik	430
R. Dehmel, Jasny dzień	444
Stolarzewiczowa H., Leconte Lisle, Nox; Henri de Ré- gnier, Nocturne	120

DYDAKTYKA

WILHELM BARBASZ

SYSTEM CZY HISTORIA LITERATURY POLSKIEJ W SZKOLE ŚREDNIEJ

W podstawowej swej rozprawie pt. *Charakter i przedmiot badań literackich (Studja z zakresu literatury i filozofji*, Warszawa 1925, s. 165 n.) Juliusz Kleiner odróżnił od historii literatury jej system. Gdy pierwsza kreśli dzieje piśmiennictwa w jego wielkich i małych, ale znamienitych przejawach, ogółowi często mało znanych, i ma jako główne zadanie zlokalizowanie miejscowe, czasowe i osobiste dzieła i pisarza w całości kształcie rozwoju literatury, systematyka literacka wyróżnia postaci i utwory wybitne, których znajomość uchodzi za obowiązek, niemal za punkt honoru inteligenta i które w świadomości ogółu układają się w jednolitą (usystemizowaną) całość; mało troszcząc się o umiejscowienie historyczne, dąży ona przede wszystkim do zgłębienia indywidualności dzieła. Rzecz jasna, że ta dwoistość stanowisk może również wystąpić w szkolnem nauczaniu literatury. Co więcej, łatwo stwierdzić, że w gimnazjach naszych punkt ciężkości przesuwa się w sposób coraz bardziej zdecydowany z historii literatury na jej systematykę.

Jakie są główne cechy obu metod? Kilkanaście lat temu wszechwładnie panował w szkole historyzm. Opierał się on na dwu głównych podstawach: podręczniku i wykładzie. Głównym celem było podanie w formie zazwyczaj gotowej możliwie wielkiej ilości faktów, wiążących zjawiska literackie i epokę w całość rozwojową; dla tych celów obojętne było w pojęciu ówczesnem dokładniejsze wnikanie w dzieło, na pierwszym miejscu w poznaniu utworu stało opanowanie najbardziej uchwytnej treści: 'treści'. We wszystkich tych skład-

nikach, w powiązaniu rozwojowym, w tempie lekcji i bogactwie czytanych tekstów oraz w metodzie ich szkolnego poznawania, czysty typ systematycznego traktowania literatury w szkole jest przeciwieństwem historyzmu. Na korzyść indywidualności dzieła ustąpi podmalowanie tła, zlekceważy się rozwojowe łączenie, krok lekcji zwolni się, ilość autorów bezwzględnie zostaje wyparta przez ich jakość, a celem metodycznym staje się zajmujący i wnikliwy rozbiór samoistnych wartości dzieła. Ale w istocie systemu wiedzy, a więc i systemu literatury, leży aktualność, którą się przeciwstawia tzw. historycznej wartości; aktualność zaś można pojąć dwojako: albo jako wartość tzw. wieczną, wiecznie żywą — albo jako wartość, mierzoną na chwili współczesnej, na naszych dzisiejszych, mniej lub więcej głębokich czy płytkich, poważnych czy ubocznych dążnościach, prądach, hasłach. Jeśli ktoś tak rozumie cele literatury w szkole, nie tylko zerwie z szeregiem autorów, ponieważ — zdaniem jego — mają wartość wyłącznie jako kółko w maszynie ewolucji piśmiennictwa, ale i analizę wybranego dzieła skieruje w wielkiej mierze ku wydobywaniu zeń pierwiastków dzisiejszych, wołających głosem dzisiejszego życia. Nauka postara się osiągnąć ten cel, by utwór sprowadzić z dalekiego piedestału przeszłości na platformę współczesności.

Nietrudno już dziś wskazać wady metody historycznej: nie pogłębia ona tekstu, nie uczy więc czytać, nie kształci zmysłu samodzielnej obserwacji, przy przeciętnym nauczycielu wywołuje minimalne zainteresowanie, mechanizuje lekcję i czyni ją częstokroć nudną, wychowuje jednostronnie i przesadnie nastawienie historyczne. Czy unika tych wad metoda systematyczna? Pierwsze ułomności pedagogiczne zwalcza heureza. Spór historyzmu i systematyki idzie ręką w rękę z sporem wykładu i heurezy. Związek ten nie jest wprawdzie konieczny, zwłaszcza konieczny logicznie, ale jest on naturalny. Historia literatury w naszym, ściślejszym znaczeniu, może posługiwać się sokratesową sztuką akuszerską, ale w teorii; w praktyce budowanie rozległego gmachu faktów historycznych na samodzielnych dyskusjach z uczniami napotyka wśród innych, zasadniczych przeszkód, na jedną trudność prostą — brak czasu. Systematyka literacka natomiast chce się okazać „mistrzem w ograniczeniu“ i aprobejuje taki wybór dzieł, który dopuszcza w szkole dokładną analizę. Znowu wykład o estetycznych czy

aktualnych walorach utworu byłby teoretycznie dopuszczalny, ale w praktyce każdy odczułby to jako niesmaczne i niedo-
łężne. Uruchomienie władz umysłowych ucznia dzięki heurzezie
i uwspółcześnienie usuwa też niewątpliwie nudność lekcji.
Zostaje jednak i przy tej metodzie — jednostronne nastawienie,
oczywiście w przeciwnym kierunku.

Dla zrozumienia, o ile na końcu postawiony zarzut prze-
ciw systematycznemu traktowaniu literatury, ma znaczenie
podstawowe, należy rozejrzeć się nieco w tle, na którem
antihistoryzm literacki w szkole się zrodził. Pierwszym towa-
rzyszem polonisty-nauczyciela jest polonista-uczonek. W nauce
o literaturze polskiej poprzednich pokoleń wszechwładnie pa-
nowała historia. Pilat, Chmielowski, Brückner, Feldman, Tar-
nowski, Chrzanowski — oto szereg czołowych nazwisk tej
gałęzi wiedzy, które wsławiły się pracą nad historyczną kon-
strukcją literatury polskiej. Ostatnie dziesiątki lat stanowią
reakcję: historia literatury stoi niemal odłogiem, większość
uczonych oddaje się monograficznemu ujmowaniu indywidual-
nych wartości pierwszych postaci i dzieł, tych mianowicie,
które wyróżniają się w świadomości ogółu. W związku z tem
uwaga nauki przesuwana się coraz silniej ku nowszym epokom
literatury polskiej, gdy pisarze dawniejsi poświęcali się prze-
dewszystkiem piśmiennictwu starszemu po romantyzm. Dlatego
mamy dobre podręczniki szkolne dla historii literatury przed-
romantycznej ze znakomitą książką Chrzanowskiego na czele,
a wciąż jeszcze chromają podręczniki dla literatury w. XIX.
Dotychczasowe cztery tomy Kridla mogą wprowadzić być
doskonałą pomocą dla nauczyciela przy układaniu planu lekcji,
ale trudno je szczerze polecić uczniowi; pytania w podręcz-
niku mogłyby się ewentualnie przydać inteligentnemu sa-
moukowi, uczniowi jednak są nieprzydatne; zamiast jasnego
wykładu (na poziomie gimnazjum), któryby wyjaśnił główne
podstawy jakiegoś prądu i omówił jego twórców, autor za-
sypuje ucznia ilością kwestyj i nazwiskami obcymi; prze-
dewszystkiem zaś brak książki wypisów, z Zaleskiego np.,
Norwida, Asnyka, Kasprzowicza.

Nie koniec. Współczesna epoka nie ogranicza się do
bardziej aktualnego wyboru autorów dla swego systemu, lecz
uprawia w osobie Millera np. i Boya rewizjonistyczną krytykę
kultu uznanych poetów. Tę falę powrotną pozytywizmu w sto-

sunku do przeszłości stwierdzić dziś można — także w nauce historii, np. w poglądach na Kościuszkę, Berka Joselewicza. Twórczość poetycka kilkadziesiąt lat temu chętnie korzystała z tematów historycznych w powieści i dramacie; dziś, jeśli nawet ktoś obiera temat historyczny, używa go jako symbolu, a więc czyni to samo, co nasz systematyk z historycznym dziełem literatury: historję aktualizuje. Trzydzieści lat temu Wyspiański np. walczył z przewagą historyzmu, dziś błyskawiczne pociągi naszej techniki mkną z nami coraz dalej od stacyj przeszłości. Wyrazem antihistorycznego poglądu na świat jest dzisiejsze zwalczanie filologii klasycznej. Jakkolwiek bowiem starożytne piśmiennictwo daje się doskonale uwspółcześniać, a wiele dzieł literatury antycznej (Homeros, *Oidipus-Król*, *Antigone*, *Symposion* Platona, *Żywoty sławnych mężów* Plutarcha, Horatius, *Wyznania* św. Augustyna i niektóre inne) weszło do kanonicznego systemu literatury europejskiej, to uprawianie specjalnej nauki o starożytności całej w jej różnych i indywidualnych przejawach, wprowadzenie tej nauki do szkoły i to drogą poznania języków klasycznych, wymaga wybitnego zrozumienia przeszłości, uszanowania dla ciągłości kultury, więcej, czci dla piękna historii. Przy literaturach nowożytnych odciąga nas od dawnych epok aktualny, nęcący bardziej wyrafinowanemi środkami ekspresji, ich okres nowoczesny; można więc być literatem, nie mając zgoła poczucia historii. Natomiast starożytność jako świat zamknięty i w całości przeszły zmusza do punktu widzenia historycznego. Walka z filologją jest przykładem rozprzestrzeniania się w szerokich masach haseł dzięki modzie. Antihistoryzm stał się dziś modą. Zbudowaną zresztą na zjawiskach codziennego życia. Kilkadziesiąt lat temu jeszcze ocena człowieka zależała w wielkiej mierze od jego pochodzenia, rodziny, jej stanowiska i tradycji — dziś w ocenie decydują czynniki indywidualne, zdolności osobiste, siła charakteru i... stan majątkowy. Antihistoryzm chce w powyższy sposób zdemokratyzować kulturę europejską.

Na tem tle łatwiej będzie ująć walory historyzmu w nauczaniu literatury w szkole. Historyczna metoda wymaga wykładu, a ten kształci wybitnie w słuchaniu oraz — przy reprodukcji wykładu — w dłuższem mówieniu. Tylko mocne podłoże historyczne rozszerza horyzonty umysłowe, umożliwia

orientację w chaosie zjawisk, a dążenie do orientacji tej jest przecież zasadniczym bodźcem wszelkiej nauki. Opuszczenie tego podłoża zacieśnia możliwości doznań artystycznych, bo zmusza do rugowania autorów. Banicja autorów i dzieł znamionuje nawet oficjalne programy, które materiał historyczny literatury polskiej z roku na rok redukują: wiek XVII ogranicza się już dziś prawie do wyjątków z Potockiego, jest dziś możliwe opuszczenie murów gimnazjum bez znajomości *Kordjana*, *Balladyny*, *Ks. Marka*, *Przedświtu*, nowe, piękne zresztą, młode i żywe *Czytanki* Balickiego i Maykowskiego usuwają niemal wszystkich klasyków — tak, iż ich wychowankowie będą wiedzieli o Tuwimie i Bandrowskim a nie usłyszą prawie o istnieniu Słowackiego, Mickiewicza, Sienkiewicza czy Kochanowskiego; uwspółcześnianie wygląda tu tak, że gdy w *Kraju lat dziecinnych* znalazł się ustęp o Mickiewiczu, opowiada on o improwizacji nowogródzkiej na temat pożaru: konsekwentnie idąc w dostrajaniu wieku autora i ucznia, doszlibyśmy szczęśliwie w ósmej klasie do *Kartofli*. Antihistoryzm czyni często nudnymi właśnie lekcje autorów dawnych, bo ich lekturę umiła przede wszystkim spojrzeć historyczne. *Odprawa posłów* będzie ciekawa dopiero wtedy, gdy odczujemy ją jako pierwszy dramat polski, na tle dotychczasowego i współczesnego rozwoju charakterystyki osób, stylu i wiersza polskiego. Przede wszystkim jednak musimy unikać fałszywego nastawiania młodzieży w stosunku do przeszłości; historyzm bowiem jest źródłem swoistych wzruszeń i uczuć: sentymentu oraz dumy. Historyzm jest też antidotum przeciw przesadnemu przejmowaniu się tendencjami dnia dzisiejszego, przeciw gonitwie za modą i *dernier cri*. Kształci on ostrożność i krytycyzm, chroni przed bałwochwalstwem sensacji. Życie zrobi swoje i niema obawy, by uczeń zbyt skierował się na drogę historyzmu; szkoła jako śpichlerz marzeń będzie klapą bezpieczeństwa przed parą i elektrycznością wieku. Razem z tendencjami współczesności stworzy ona kulturalną harmonję.

Tej harmonji możemy też wymagać między obiema metodami na lekcjach literatury: powstanie ona, gdy w lekcje prawdziwej historii literatury włączymy zdobyte metodyczne systematyki. Erudycja ma swoją wartość, mimo, że ostatnie czasy wysunęły głównie cele formalne nauczania. Omówimy

więc szereg ciekawszych autorów dokładnie, ale uzupełnimy naukę szerszym tłem historycznym i bogatszą lekturą uzupełniającą, w której głębokie poznanie się nie zapijemy.

Jeśli tak gorąco bronimy historii przy nauce literatury polskiej, to czas na uprzywilejowanie systemu — przynajmniej o ile chodzi o wybór dzieł — przy literaturze obcej. Obowiązek przyswojenia czołowych dzieł literatury światowej spada przedewszystkiem na polonistę. Od trzeciej klasy do ósmej nauczyciel może materiał tak rozłożyć, by pozwolić uczniowi poznać główne arcydzieła wszystkich literatur. Oczywiście wybór zależy od typu gimnazjum, od tego, jaki język nowożytny jest przedmiotem nauczania w szkole i — od istnienia przekładów. Ale wespół ewentualnie z filologiem, germanistą, romanistą czy anglistą, nauczyciel języka polskiego przejść może następujący kurs literatury obcej: Amicisa *Serce*, Kiplinga *Druga księga dżungli* lub Dickensa *Powieść wigilijna* i Defoeego *Robinson Crusoe* (III), Homera *Iliada*, Tassa *Jerozolima wyzwolona* (IV), Homera *Odyseja*, Waltera Scotta *Waverley* lub *Rob-Roy*, Molière'a *Mieszczanin szlachcicem* (V), Shakespeare'a *Kupiec wenecki* lub *Macbeth*, Corneille'a *Cid*, Sophoklesa *Oidipus* (VI), Byrona *Korsarz* i *Giaur*, Shakespeare'a *Król Lear* lub *Hamlet*, Aischylosa *Prometheus* (w wyjątkach), Dantego *Piekieło* (VII), Goethego *Faust* cz. I, Dostojewskiego *Bracia Karamazow* lub *Wina i kara*, Ibsena *Wróg ludu* lub *Dzika kaczką*, Maeterlincka *Intruz* i kilka wierszy Verlaine'a (VIII). Tak ułożona lista jest wielką pomocą przy nauce literatury polskiej, bo daje wielką możność zestawień, a więc znów służy celom historycznym. Dla powolnej i drobiazgowej analizy oczywiście zabraknie w szkole czasu, będziemy się musieli ograniczyć do ujęcia zasadniczych problemów i przedewszystkiem 'wiecznych' wartości dzieła, by pobudzić do lektury dalszej po opuszczeniu szkoły. Omówienie jednak sposobów ujęcia lekcji autorów obcych wymaga osobnego artykułu.

EMIL URICH

W SPRAWIE CELU I METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNYCH W SZKOŁACH ŚRED. OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Języki obce nowożytne (francuski, niemiecki, angielski) zajmują w programach wszystkich typów szkół średnich ogólnokształcących dość ważne miejsce. Według programu z roku 1922 zaczynano ich naukę w klasie II, od obecnego roku szkolnego prowadzi się ją (z wyjątkiem typu klasycznego dawnego, gdzie pozostało, jak dawniej) przez pełnych ośm lat t. j. od klasy pierwszej do ósmej. Mimo tego długiego studjum tych języków, mimo stosunkowo dość okazałej ilości godzin tygodniowych, poświęcanych temu przedmiotowi, i wielkich wysiłków ze strony uczących wyniki nauki języka obcego są bardzo liche. Widzi się to podczas egzaminów dojrzałości, przy których uczniowie, odpowiadając z języka obcego, przeważnie myślą i mówią po polsku. Przyczyn tego dopatruję się w źle ujętym celu nauczania oraz w jednostronnie stosowanej metodzie uczenia języka obcego, następnie zaś w zbyt trudnych podręcznikach.

Jeśli chodzi o cel nauczania, to w programie gimnazjum państwowego (*Gimnazjum niższe* Cz. I, wyd. VII zmienione z roku 1925) określony jest cel główny w sposób następujący: „Celem nauczania języków nowożytnych obcych w szkole średniej jest: 1) pewna wprawa w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie w zakresie materiału, objętego programem przedmiotu, 2) przygotowanie do samodzielnego czytania i rozumienia utworów, napisanych językiem współczesnym, 3) poznanie w zarysie kultury danego narodu“. W sposób szczegółowy ujęty jest cel nauczania na poszczególnych stopniach nauki: i tak na stopniu niższym (klasy II, III, IV): „Możliwie największa poprawność w wymawianiu i czytaniu, zebranie zapasu najpotrzebniejszych wyrazów, zaznajomienie się z najważniejszymi formami językowymi i zdolność posługiwania się niemi, w rezultacie: możność porozumienia się drogą konwersacji w zakresie zjawisk i potrzeb życia codziennego, rozumienie łatwiejszych tekstów“. Jako cel na stopniu średnim (klasy V, VI) podano (*Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy* z roku

1922 i 1926): „Rozwinięcie biegłości i poprawności języka, wzbogacenie zapasu słów, uzupełnienie i ujęcie w system wiadomości gramatycznych, samodzielne wypowiadanie swych myśli w języku obcym, rozumienie łatwiejszych tekstów literackich i naukowych i pewna wprawa w zdawaniu z nich sprawy, zapoznawanie się z łatwiejszymi utworami literackimi danego narodu, wprowadzenie w kulturę danego narodu (znajomość kraju i ludzi)“. Wreszcie jako cel nauczania na stopniu wyższym (klasy VII, VIII) określono: „Wydoskonalenie w praktycznym władaniu językiem, rozumienie tekstów literackich i naukowych, poznanie kilku wybitnych utworów poezji i prozy danego narodu w całości oraz odpowiednich wyjątków literackich i naukowych, uzupełnienie i związanie wiadomości o kulturze danego narodu w jeden obraz“. To samo czytamy w dodanych do programu wskazówkach metodycznych: „Celem najbliższym... powinno być uzdolnienie uczniów do poprawnego władania językiem obcym w mowie i piśmie w takim stopniu, w jakim można to osiągnąć w warunkach szkolnego nauczania“.

Jak z powyższego widać, tak wśród ogólnych celów nauczania jak i wśród celów na poszczególnych stopniach na pierwszym miejscu umieszczono wprawę w poprawnym władaniu językiem obcym w mowie i piśmie i to od możliwości porozumienia się drogą konwersacji w zakresie potrzeb życia codziennego aż do wydoskonalenia w praktycznym władaniu językiem. Czy cel ten da się osiągnąć w szkole średniej? Język obcy jest dla mocno przeważającej części młodzieży w naszych szkołach rzeczywiście zupełnie obcy w chwili rozpoczęcia nauki jego i pozostaje takim przez cały czas studiów. Poza trzema czy czterema godzinami w tygodniu, w których słyszy ten język w klasie, uczeń nie ma sposobności słyszeć go wcale. A jak przedstawia się używanie praktyczne tego języka przez ucznia? Jeśli przyjmiemy jako przeciętną ilość uczniów w klasie 40 i przypuścimy, że każdy z nich na lekcji języka obcego ma możliwość odpowiadania w nim, w takim razie na odpowiedź każdego przy obecnych 50-minutowych lekcjach przypadnie nieco więcej niż minuta, w tygodniu zależnie od typu zakładu 3 do 5 minut, a w roku szkolnym (licząc 40 tygodni nauki) około $2\frac{1}{2}$ do $3\frac{1}{2}$ godzin. Cyfry te wykazują, że po takim używaniu języka obcego trudno będzie

w klasie VII i VIII dojść do wydoskonalenia w praktycznem władaniu językiem.

Czy jednak to wydoskonalenie powinno być celem nauczania w szkole średniej? Każdy, kto był zagranicą, przekonał się, że, chociażby nie posiadał żadnej znajomości danego języka obcego, jednak, obracając się w środowisku językowo obcem, w krótkim czasie nabędzie wprawy w praktycznem używaniu tego języka, przynajmniej w zakresie potrzeb życia codziennego. Stąd zdaje mi się, że cel pierwszy, podany w programie, zakreślony jest zbyt wysoko. Cel drugi: „przygotowanie do samodzielnego czytania i rozumienia utworów, napisanych językiem współczesnym“ uważam za słuszny i dający się osiągnąć. Według mnie powinien to być cel j e d y n y. Gdybyśmy zdołali doprowadzić wszystkich uczniów, kończących szkołę średnią, do możności rozumienia tekstów obcych, dalibyśmy im bardzo wiele. Bo przecież o to powinno chodzić, by każdy czyto w dalszem studjum czyto w późniejszym życiu umiał korzystać z pism i dzieł obcych. Przytem, kto umie czytać i rozumieć dzieła, pisane w języku obcym, ten, jeśli zajdzie potrzeba, gdy np. znajdzie się w środowisku obcem, w krótkim czasie posiędzie i praktycznie wprawę we władaniu tym językiem. Dziś w szkole nie doprowadza się do osiągnięcia i tego celu, gdyż za wiele czasu poświęca się próbom doprowadzenia do celu pierwszego, w praktyce nieosiągalnego.

Także trzeci cel, wymieniony w celach ogólnych, uważam za nierealny. Poznanie kultury danego narodu, o ile ma się odbywać za pośrednictwem języka obcego, jest rzeczą za trudną. Uczeń, posiadający znikomy zapas słów obcych, nabyty we własnej praktyce, musi tu poznawać całe szeregi wyrazów technicznych, które nie są nieodzowne dla znajomości języka. Znając zasady języka, znajdzie te wyrazy wrazie potrzeby łatwo w dobrym słowniku. Poza tem podręczniki podają materiału tego tyle, że na podstawie jego uczniowie poznawaliby np. geografję obcego kraju dokładniej niż Polski. Dotyczy to np. planów i topografji miast. Przytem podręczniki te są tak trudne, że mogłyby zupełnie dobrze być użyte w zakładach z danym językiem obcym jako wykładowym.

Z tego, co dotąd powiedziałem o celu nauczania języka obcego, wynika, że cel ten w programie obowiązującym

pojęty jest za szeroko. Powinno się go ograniczyć wyłącznie do punktu drugiego, tj. do przygotowania do samodzielnego czytania i rozumienia utworów, pisanych danym językiem obcym. Jeśli się tak określi cel nauczania i zwróci się głównie uwagę na ten cel praktyczny, wtedy po odpadnięciu całego balastu poznania kultury danego narodu będzie można uzyskać wyniki lepsze. W klasach najwyższych będzie wtedy można z pożytkiem czytać dzienniki pisane w języku obcym, z której to lektury korzyść będzie stanowczo większa niż z poznania na podstawie ustępu topografii jakiegoś obcego miasta, którego uczeń nie widział i może nigdy nie będzie widział.

Także metoda uczenia, zalecana przez program, wydaje mi się jednostronną. Czytamy tam (str. 33): „Drogą najprostszą i najpewniejszą będzie metoda bezpośrednia, połączona z formalno-analityczną“. Mam wrażenie, że ze stosowaniem metody bezpośredniej w praktyce przeholowano. Pragnie się ją bowiem stosować zawsze i wszędzie, co mojem zdaniem niema racji i nie przynosi pożytku. Metoda bezpośrednia, polegająca na związaniu nazwy danego przedmiotu bezpośrednio tj. bez pośrednictwa języka ojczystego z wyobrażeniem danego przedmiotu, może być stosowana tylko wtedy, kiedy możemy uczniowi dać wprost to wyobrażenie, a więc wskazać dany przedmiot i nazwać go odrazu nazwą obcą. Pokazując więc np. stół, powiadamy, nie nazywając przedmiotu po polsku, *la table* czy *der Tisch*, albo zestawiając kilka przedmiotów o różnych barwach, możemy wprost, nie podając wyrazów polskich, nazwać każdą wyrazem obcym. Ale zakres tych wyobrażeń, które możemy w ten sposób uzmysłowić uczniom, jest bardzo szczupły! Już z czynnościami jest znacznie trudniej, a co dopiero z pojęciami oderwanymi! Zaraz prawie u wstępu nauki napotyka stosowanie metody bezpośredniej na nieprzezwyciężone trudności. Jak np. użyć tej metody, nie posługując się językiem polskim, gdy chodzi np. o czasowniki niemieckie *es blitzt*, *es donnert* itp. Tu musi się posłużyć pośrednictwem języka polskiego. I tak coraz częściej po jakich dwu miesiącach początkowych. Z tego wynika, że bez pomocy języka polskiego bardzo często obejść się nie można! Pomoc ta jest też konieczna przy nauce gramatyki. Prawidła gramatyczne, zdobyte drogą indukcji, należy według mnie podawać w języku polskim. Podawanie ich w języku obcym

jest dla uczniów bezcelowe, bo uczniowie nie władają na tyle tym językiem, by mogli rozumieć te prawidła. Na stopniu średnim i wyższym można do pewnego stopnia zastąpić język polski przy podawaniu znaczeń wyrazów nieznanymi, posługując się znanymi już uczniom obcymi wyrazami równo- lub bliskoznacznymi, czasem też etymologią. Ale i ta metoda musi się ograniczać do tych wypadków, gdzie taki wyraz istnieje i jest znany uczniom z poprzedniej nauki, poza tem trzeba i tu bardzo często uciekać się do języka polskiego. Jeśli się tego nie czyni i unika starannie wyrazów polskich na lekcjach języka obcego, to nazewnątrz wygląda to bardzo pięknie, gdy cała lekcja prowadzona jest wyłącznie w języku obcym, ale z jednej strony mówi wtedy przeważnie nauczyciel, a uczniowie prawie wyłącznie jednym słowem potakują lub zaprzeczają, z drugiej strony (a mówię to na podstawie doświadczenia i wielokrotnego przekonywania się o tym stanie rzeczy) uczniowie mało, a często wcale nic nie rozumieją z lekcji, siedzą zatem jakby na tureckim kazaniu.

Reasumując, twierdzę, że i cel nauczania języków obcych pojęty za wysoko i metoda uczenia ich zbyt jednostronna powodują, że uczniowie, opuszczający gimnazjum, nie umieją nie tylko mówić obcym językiem, ale nawet i czytać dzieł, pisanych tym językiem.

GIOSUE CARDUCCI, DWAJ TYTANI

- Prometheus Sęp pierś rozdartą szponem mi rani,
W męczarni od wieków wszczętej,
Cierpliwy bracie mój z Maurytanji,
Niech będzie Zeus przeklęty!
- Atlas A mnie gwiazdzistej brzemię powały
Pierś i ramiona druzgoce,
Bracie mój, mędrze z skytyjskiej skały,
Przekłęte Zeusa moce!
- Prometheus Patrz, głowę moją, gdzie wiecznie gości
Królewskiej myśli potęga,
I pierś, wezbraną tyłą miłości,
W lodowy uścisk mróz sprzęga.

- Atlas Mnie członki spala libijska spieka,
Płonę a skały mej brzemię
Od słońca żaru kroplami ścieka,
Jak cytra brząka o ziemię.
- Prometheus I czem zgrzeszyłem? Światła dar boski
Wionąłem w serce człowieka.
Na jego drogi mroków i troski,
Gdy Zeusa tron blask obleka!
- Atlas Tyran nikczemny! Bunt wniósł mi pięście
Przeciwko boskiej powadze,
Zmógł mnie, w wiekowe strącił nieszczęście,
Tak drży o ziemską swą władzę!
- Prometheus Ale on zginie! — wiem, i daremnie
Tajń mi chce wydrzeć swych losów,
Krwawy się piorun potoczy w ciemnie,
Zginie on, zbrodzień niebiosów!
- Atlas Jabłka Hesperyd złocą się dla mnie,
Chciwiec Olimpu im rady,
Lecz ich nie zdoła wyłudzić kłamnie
Na swe królewskie biesiady.
- Prometheus Po mórz błękiecie ku mnie nadpływa
Cór Okeana gromada,
Z nad fal się wzbija, współczuciem tkliwa,
I na skroń wieniec mi wkłada.
- Atlas Plejady, suną w płas ukwiecony,
Miłosne pienia zawodzą,
Córki to moje, herojów żony,
Z nich nam mściciele się zrodzą.
- Prometheus Tułacza Io, boska dziewica,
Na męki mej wbiega wzgórze,
Litości jej czytam z dumnego lica,
I przyszłą chwałę jej wróżę.
- Atlas Przy mnie Kyrene upojną nocą
Rozplata kruczych płaszcz włosów,
Przez czarną przędzę złotem migocą
Litosne gwiazdy z niebiosów.

Jak dwa strumienie z dwu świata krańców
Szum mącą we wspólnej toni,
Tak, wielki Zeusie, jęk twych skazańców
Złowróżbnie na skon ci dzwoni.

Przełożyła JULJA DICKSTEIN-WIELEŻYŃSKA

HENRYK MEHLBERG

O STOSOWANIU FONETYKI OPISOWEJ PRZY NAUCZANIU JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Ustaliła się już zasada, że w skład wykształcenia nauczyciela języka nowożytnego (obcego) wchodzić musi znajomość fonetyki opisowej, tj. ogółu praw i norm dotyczących współczesnej wymowy tego języka. Natomiast wciąż jeszcze spornem jest, „co z tej wiedzy i w jakiej formie należy dać uczniowi“¹⁾. Przepisy oficjalne pozostawiają w tej mierze nauczycielowi wolną rękę, głosy teoretyków są podzielone: podczas gdy jedni skłonni są traktować stosowanie fonetyki w szkole średniej raczej jako ‘frenetykę’²⁾, to drudzy podkreślają z naciskiem „nieocenione usługi, które nauka ta oddała przy nauczaniu języków nowożytnych“³⁾. Ale i wśród zwolenników nauczania fonetycznego, zyskujących w ostatnich czasach coraz bardziej na sile, panuje znaczna rozbieżność zdań co do tego, jak należy rozumieć stosowanie fonetyki. I tak radzi p. Kwiatkowski podawać objaśnienia krótkie, dotyczące powstawania dźwięków w zależności od drgań strun głosowych, układu ust, położenia języka i warg..., tak „aby uczeń dokładnie zrozumiał istotę i pochodzenie dźwięku“. Przytem dźwięki nie mające odpowiedników w mowie ojczystej ucznia „winny być wyłączone w oddzielne grupy, powstawanie ich oraz ruchy narządów mowy specjalnie objaśnione, wreszcie winne one być przestudjowane na szeregu przykładów“⁴⁾. Inni polecają uczyć sposobem imitatywnym dźwięków, zawartych np. w tablicach Viëtora⁵⁾, inni znowu każą wskazywać fizjologiczne ograniczać do łatwo spostrzegalnych układów narządów mowy⁶⁾. Rzecz jasna, że odnośne wywody

1) Por. *Program dla gimnazjów*, wydany przez Ministerstwo WR i OP.

2) Por. *Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen* LXI 1901, s. 54.

3) Por. S. Kwiatkowski, *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*, Lwów-Warszawa 1921, s. 44. Por. też O. Thiergen, *Methodik des neu sprachlichen Unterrichts*, Leipzig-Berlin 1910, s. 35 nn.

4) Kwiatkowski s. 51, Thiergen s. 30—34.

5) Por. M. Walter, *Zur Methodik des neufranzösischen Unterrichts*, Marburg 1912, s. 3 nn.

6) Por. *Instructionen für den Unterricht an den Realschulen in Oesterreich*, Wien 1899, s. 46—50.

autorów zależą też w znacznej mierze od „podstawy artykulacyjnej“, właściwej danemu językowi ojczystemu⁷⁾, tudzież od różnych celów nauczania, wytkniętych różnym zakładom danego kraju.

W artykule niniejszym chciałbym wskazać, uwzględniając polską podstawę artykulacyjną, tudzież cele nauczania języków nowożytnych obcych, podane w programach ministerjalnych, na bardzo ciasne granice stosowalności fonetyki w szkole średniej, a zwłaszcza na stopniu niższym. Nie chodzi mi oczywiście o czysto akademicki spór, czy wogóle stosowanie fonetyki w szkole średniej jest dopuszczalne. Wszak niema może gałęzi wiedzy, o którą przygodnie nie potrąca się przy nauczaniu. Jeśli polonista, omawiając np. twórczość Mickiewicza, wspomni o wpływie jego na pewnych, współczesnych mu pisarzy francuskich, to nie znaczy to, iż ‘stosuje się’ w polonistyce literaturę porównawczą. Podobnie nie ‘stosuje’ fizyk teorii względności w szkole średniej, jeśli np. przy omawianiu pojęcia masy wspomni, iż według nowszych poglądów nie jest ona stałą, niezależną od prędkości ciała, ani też matematyk nie ‘zastosował’ wyższej analizy, jeśli przy kwadraturze paraboli napomknął, iż metody rachunku całkowitego pozwalają łatwo rozwiązać to zagadnienie w stosunku do bardzo rozległej klasy krzywych. Podobnie nie chodzi w sporze o stosowalność fonetyki o przygodne podawanie uczniom wiadomości fonetycznych co jest niewątpliwie wskazane ze względu na wysoką formalnie — kształcącą wartość ich — lecz o odpowiedź na pytanie inne, mianowicie następujące: czy i jakie wiadomości fonetyczne należy systematycznie podawać uczniom, celem osiągnięcia tych celów nauczania, które dotyczą wymowy?

⁷⁾ Por. Z. Czerny, *Współczesna wymowa francuska*, Lwów 1926, s. CXXXVI. W tekście tylko w kilku ważniejszych wypadkach wymieniałem odnośne strony tego dzieła, nie mogąc — jakby właściwie wypadało — zaopatrywać odsyłaczem niemal co drugiego zdania. Nie będę też osobno cytował referatu, wygłoszonego przez p. Czernego na I-szym Zjeździe Nauczycieli języków nowożytnych, w którym znaleźć można wyczerpujący przegląd zagadnień, dotyczących nauki wymawiania, z punktu widzenia teoretycznych badań, przeprowadzonych we *Współczesnej wymowie francuskiej* (Por. *Języki Nowożytne* księga pamiątkowa I-go Zjazdu Nauczycieli języków nowożytnych, Warszawa 1929, s. 101 n.).

Przypomnijmy pokrótce odnośne przepisy Ministerstwa WR i OP. Wymieniają one: 1. wśród celów ogólnych nauczania języków nowożytnych obcych w szkole średniej „pewną wprawę w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie w zakresie materiału, objętego programem przedmiotu“ (A);

2. wśród celów nauczania na stopniu wyższym: „możliwie największą poprawność w wymawianiu i czytaniu“ (B);

3. na stopniu średnim: „rozwiniecie biegłości i poprawności językowej, zdobytej na stopniu niższym“ (C);

4. na stopniu wyższym: „wydoskonalenie w praktycznem władaniu językiem“ (D).

Nie ulega wątpliwości — a stwierdza to wyraźnie przepis B — że do ‘poprawnego’ władania językiem w mowie, należy też poprawna wymowa. Interpretując w tym duchu również przepisy A, C i D (za czem przemawia też wskazówka cytowana niżej, p. str. 20), musimy uznać osiągnięcie poprawnej wymowy za jeden z celów nauczania. Ale nikt dzisiaj nie wątpi o tem, że bezwzględnie poprawnej wymowy w szkole średniej osiągnąć się nie da. Przepisy liczą się z tem, wyrażając się o stopniu wymaganej poprawności z najwidoczniej zamierzoną nieokreślonością (mowa w nich o „pewnej wprawie“, o „jak największej poprawności“ itp). Jednakowoż niepewność w określeniu stopnia poprawności, jeśli chodzi o wymowę, jest bez porównania większą, niż gdy chodzi o stronę gramatyczną lub leksykalną nauczania. Wiadomo bowiem mniej więcej, w jakich gramatycznych i leksykalnych granicach zawarty jest „materiał, objęty programem przedmiotu“, tak, że wymaganie osiągnięcia pewnej wprawy we władaniu językiem obcym, w zakresie materiału, objętego programem przedmiotu“, ustala z góry pewne minimum wiadomości gramatycznych i leksykalnych, które uczeń musi posiadać. Natomiast, gdy chodzi o poprawność wymowy, to także i w najskromniejszym ‘zakresie’ występują naogół wszystkim a więc i największe trudności wymowy, tak, że ograniczenie do materiału, objętego programem, nie określa nawet minimalnych wymogów poprawnej wymowy, którym uczeń winien uczynić zadość.

Spróbujmy więc przedewszystkiem podać i uzasadnić pewien minimalny układ wymogów fonetycznych, który w ra-

mach cytowanych przepisów i przy uwzględnieniu ich całości kształtu (ilość i rozkład godzin itd.) możnaby stosować już na stopniu niższym nauczania. Oczywiście nie chodzi tu o dogmatyczny kanon, lecz o szkicowy dyskusyjny projekt, któremu — jak długo pozostaje on tylko jednym z wielu możliwych sposobów rozumienia przepisów ministerjalnych — tylko ewentualne praktyczne sukcesy mogą zapewnić przewagę nad innemi.

Przy układaniu tego minimum kierowałem się uwagą, że skoro doskonałej poprawności osiągnąć nie można, to należy zadowolić się usuwaniem jak najbardziej rażących błędów. Oczywiście są uszy tak delikatne, że razi je każda niepoprawność wymowy. Ale zapewne nie każda w równym stopniu. Wiadomo z fonetyki, że na wymowę danego języka składają się wielorakie, z punktu widzenia poprawności jej, zgoła nierównouprawnione czynniki (Czerny s. XXIV n., VII, LIV n.): brzmienie głosek, trwanie, wysokość, siła. Siła decyduje o 'akcencie dynamicznym' głoski czyli 'przycisku', ona to sprawia np. że w wyrazie polskim *baba*,¹⁾ pierwsza zgłoska, na pozór niczem nie różniąca się od drugiej, jest w istocie dźwiękiem innym, intensywniejszym. Wysokość głoski (w porównaniu z wysokością głosek towarzyszących jej w zdaniu), określa 'przyśpiew zdaniowy', a więc to, co odpowiada w żywej mowie takim znakom interpunkcyjnym jak '?' lub '.'; przyśpiewem różnią się od siebie w wymowie zdania: *Nie wolno*. i *Nie wolno?* (pomijamy tu tzw. przyśpiew niezdaniowy). Trwanie czyli 'iloczas', bardzo ważne we współczesnej francuszczyźnie, jest trudno zilustrować na przykładzie polskim. Najważniejszym dla nas jest jednak brzmienie głosek (cecha ich, która odpowiada 'barwie' dźwięku w terminologii fizycznej, a więc to, czem poszczególne 'samogłoski' różnią się od siebie). Po pierwsze dlatego, że zbytнім odstępstwom od normalnego przycisku i iloczasu łatwo jest zapobiec, odstępstwa od normalnego przyśpiewu zawsze wprawdzie rażą, ale naogół nie prowadzą do nieporozumień (oczywiście z wyjątkami) natomiast odstępstwa od brzmienia zacierają sens zdania. Powtórę, tylko przy nauczaniu brzmienia wchodzi w grę stosowanie fonetyki, zaś przy innych czynnikach wymowy prowadzi łatwiej do celu sposób imitacyjny. Dlatego

zajmiemy się przede wszystkim brzmieniem głosek, szczególnie tych, które nie mają odpowiedników w języku polskim.

Takich jest jednak bardzo dużo, znacznie więcej, niż naogół przypuszcza się. Aby o tem przekonać się, wystarczy rzucić okiem na 'transkrypcję fonetyczną', znajdującą się na stronie X książki p. Czernego: widać z niej, że w języku francuskim dźwięki kategorii *a*, *o*, mają po cztery odmiany, kategoria *e* ma ich ośm, a wliczając odmianę 'okrągłą', nawet dwanaście — wogóle system samogłoskowy francuski jest w stosunku do polskiego bardzo bogaty; ze spółgłoskami jest co prawda inaczej, ale i tu sporo trudności. Rzecz jasna, że nie należy wprowadzać w szkole średniej, a tem mniej na stopniu niższym nauczania, tej komplikacji, któraby na początkującego działała chaotycznie. Jak i co wybrać?

Klasyfikacja fonetyczna głosek nasuwa tu następujące uwagi. Dźwięki kategorii *a*, *e*, *o*, *œ*, (abstrahując chwilowo od *e* 'niemego') mają jako samogłoski ustne [nienosowe] po 3 odmiany: 'ścieśnioną', 'pośrednią' i 'otwartą'. Druga, bardzo bliska trzeciej i naogół ograniczona do zgłosek nieakcentowanych, praktycznie mało wchodzi w rachubę; jest to raczej 'laboratoryjnie' (Czerny s. 84) niż akustycznie samoistna odmiana. Natomiast odpowiednie różnice między *a*, *e*, *o*, *œ* ścieśnionem resp. otwartem, są łatwo spostrzegalne; por. wyrazy *pâte*, *pré*, *peu*, *os* (pluriel) z *patte*, *près*, *peur*, *os* (singulier). Wątpliwości mogłoby nasunąć tylko *a* ścieśnione; przeciw wprowadzeniu go, jako obowiązkowego, dałoby się zauważyć, że akustycznie (choć nie artykulacyjnie) różni się ono mniej wyraźnie od swej odmiany otwartej, niż dźwięki *o*, *e*, *œ*; że mało jest wyrazów, które *a* ścieśnione stale posiadają (Czerny s. 4), że przepisy, normujące rozmieszczanie tego *a* są zbyt liczne i zbyt licznymi zaopatrzone wyjątkami, aby można było liczyć na indukcyjne zapoznanie z niemi ucznia, że wreszcie w wielu wypadkach sama kwestja, jak należy czytać *a*, czy w odmianie ścieśnionej, czy otwartej, jest sporna. Argumenty te nie wydają mi się decydującymi, ponieważ w znacznej mierze dotyczą one też dźwięków *e* i *o*. Można jednak je uwzględnić, przeprowadzając ćwiczenia nad odróżnieniem *a* ścieśnionego od normalnego nie w samym początku kursu, lecz po opanowaniu przez ucznia łatwiejszych odróżnień. Tak też należałoby może postąpić z dźwiękami ka-

tegoryj œ , obcemi językowi polskiemu, a wysoce znamienemu dla wymowy francuskiej jako ‘anormalne’¹⁾ syntezy artykulacyjne (mianowicie ‘przednie-zaokrąglone’). Za bezwzględnie obowiązującą należy też uważać drugą ‘anormalną’ samogłoskę francuską \ddot{u} : występuje ona w dwu odmianach: ‘ścieśnionej’ i pośredniej, przyczem do odmiany pośredniej stosuje się to, co powyżej powiedziano o dźwiękach normalnych, z tą tylko różnicą, że odmiana pośrednia jest tym razem ‘laboratoryjnym’ rodzajem dźwięku ścieśnionego (nie potrzebuję nadmienić, że wypaczeń \ddot{u} na i lub ju stanowczo tolerować nie można). Podobnie ma się sprawa dla obu odmian francuskiego i , ścieśnionej i pośredniej. Zachowując tylko odmianę ścieśnioną możnaby przyjąć jako pierwszą aproksymację i polskie. Ale nie wydaje mi się to bardzo wskazanem, zarówno ze względu na znaczne różnice między oboma dźwiękami, jakoteż z uwagi na stosunkowo nieduże trudności, związane z artykulacją francuską. — Pozostaje nam jeszcze ze samogłosek ustnych osławione ‘e nieme’ czyli raczej ‘niestałe’ (Czerny s. 37). Nie zamierzam opowiadać się tutaj za żadną ze skrajnych pozycji w sprawie tej przybliżonej wymowy dźwięku ə , którą w poszczególnych wypadkach należałoby w szkole stosować. Są to w każdym razie kwestje bliższe fonetyki syntaktycznej. Jeśli idzie o stronę brzmieniową, sprawa nie jest na szczęście tak trudna: ‘e niestałe’ jest pewną, szczególnie krótką, dynamicznie zmienną, a nawet chwiejną odmianą e okrągłego œ w odmianie pośredniej, i jako takie nie wymaga z naszego punktu widzenia osobnego traktowania. Nawiasem mówiąc polski dźwięk y wydaje mi się mimo znacznych różnic artykulacyjnych akustycznie bardzo bliskim ‘e niestałego’ — co możnaby ewentualnie wykorzystać. Wreszcie dźwięki półsamogłoskowe (ui , oi itd.) mogą być podobnie ustosunkowane do odpowiadających im samogłosek pełnowartościowych, jak ə do œ ¹⁾. Tyle w sprawie samogłosek ustnych. Co do nosówek, to \bar{e} , \bar{o} i \bar{a} ²⁾, jako istniejące w języku polskim, nie nastroczają w zasadzie trudności (abstrahując od subtelnych różnic w nazalizacji francuskiej). Czwarta nosówka $\bar{\text{œ}}$ nie będzie sprawiała trudności na stopniu niższym, skoro dany jest jej punkt wyjścia œ .

1) Passy, *Les sons du français*, 9. wyd. Paris 1922, s. 79.

2) Por. T. Benni, *Wymowa francuska*, Warszawa 1924 s. 44.

System spółgłoskowy francuski nie zawiera naogół dźwięków obcych językowi polskiemu z jednym ważnym wyjątkiem, mianowicie *r*. Jak wiadomo, kwestja, czy należy żądać od niefrancuzów wymowy 'paryskiej' *r*, jest sporna. Według jednych „żadne wywody nie zdołają wykazać, że przy używaniu *r* obcego rodzimego poprawnej francuszczyzny się nie zniekształca, inskrypcje fonetyczne wykazują to jasno. Inna wymowa razi obecnie Francuzów tak samo jak np. wymowa *i* zamiast *ü*, *è* zamiast *é*“ (Czerny s. 197). Według innych znowu tak się sprawa przedstawia (Passy s. 99): „Au point de vue de l'enseignement aux étrangers, il est indifférent de faire prononcer *r* ou *R* en parlant français, et le mieux est de laisser les élèves adopter le son qui leur est le plus facile. Il y a des professeurs qui se donnent beaucoup de mal pour prononcer eux-mêmes et inculquer à leurs élèves le '*r* parisien': c'est un enfantillage, car lors même qu'on réussirait, le résultat ne vaudrait pas tant d'efforts; et le plus souvent on réussit très mal... Ce qu'on doit exiger, c'est que *r* ou *R* soit prononcé nettement dans toutes les positions, légèrement roulé, et qu'il ne change pas la nature des sons voisins“. Wywodom p. Czernego, opartym na źródłowym badaniu współczesnego stanu wymowy francuskiej można conajwyżej zarzucić, że w swej radykalnej konkluzji są dość odosobnione. Ponadto należy zwrócić uwagę, że autor ten nie ma oczywiście na myśli tej wymowy, której należy nauczać w szkole średniej. Z punktu widzenia pedagogicznego trudności, związane z '*r* paryskim', tudzież okoliczność, że używanie *r* polskiego może conajwyżej razić (czego w każdym razie nie unikniemy), ale nie prowadzi do nieporozumień, przemawiałyby raczej przeciw wprowadzaniu *r* paryskiego jako obowiązkowego.

Otrzymujemy więc w rezultacie następujące obce językowi polskiemu dźwięki, których opanowanie, zarówno artykułacyjne jak też akustyczne, uważałbym za obowiązujące na stopniu niższym: *á*, *ó*, *é*, *i*, *æ*, *œ*, *ü*, *œ*. Można też dodać, że *r* 'językowe' powinno zawierać jaknajmniej drgań.

Nie uważam, jakoby na tem należało poprzestać na średnim i wyższym stopniu nauczania. Coprawda „o wiele trudniej jest oduczyć złej wymowy, niż nauczyć dobrej“. Dlatego odkładanie poprawek fonetycznych do klas wyższych jest

niepożądanem. Ale jest ono niemniej w szerokich granicach nieuniknione, o ile nie zamierza się wprowadzać na wzór niemieckich *Lautierkurse* — za któremi doświadczenia na gruncie niemieckim nie bardzo zdają się przemawiać — osobnego wstępnego kursu fonetycznego przed właściwą nauką języka; kurs taki, o ile ma być skuteczny i trwać kilka tygodni, trudnoby pogodzić z programowym rozkładem lekcyj. Należy raczej liczyć się z tem, że uczeń nie poprzestanie w doskonaleniu swej wywowy na tem, czego nauczył się w pierwszych miesiącach kursu, wyćwicz w międzyczasie słuch i będzie wprawniej chwycił liczne szczegóły wymowy nauczyciela, w której ten znowu będzie jak najdobitniej, chociażby przesadnie, podkreślał swoiste strony wymowy francuskiej. Postępy ucznia pójdą więc przedewszystkiem w kierunku poznawania właściwego brzmienia coraz większej ilości wyrazów. Ale według przepisów „nie należy zaniedbywać ćwiczeń w poprawnym wymawianiu“ także na stopniu średnim i wyższym. Znajdzie się więc też sposobność do wprowadzania nowych, zasadniczych poprawek fonetycznych, a to przez kolejne zastępywanie aproksymacyj dźwięków francuskich przez polskie, dopuszczalnych w myśl powyższego, ‘minimalnego’ układu wymogów fonetycznych, samemi dźwiękami francuskimi. O zupełnem wyrugowaniu tych aproksymacyj oczywiście i teraz niema mowy.

Sprecyzowawszy w ten sposób cele nauczania wymowy, zapytajmy z kolei jakie wiadomości fonetyczne, udzielone uczniom, mogą przyczynić się do łatwiejszego osiągnięcia tych celów. Czy należy pouczyć ich o budowie aparatu głosowego, o jego głównych czynnościach, tudzież o zależności poszczególnych dźwięków od pracy, czy też położenia składników tego aparatu? Tak wyobraża sobie sprawę np. Thiergen, który poleca na początkowej lekcji naszkicować lub też zdemontrować uczniom aparat głosowny, wraz z jego najważniejszymi układami. Takie ‘stosowanie’ fonetyki wydaje mi się jednak wysoce niepedagogicznem już, chociażby dlatego, że zrozumienie jeśli nie samej budowy, to przynajmniej funkcjonowania aparatu wymaga znajomości wielu rezultatów akustyki fizycznej (o źródłach dźwięków, o zależności barwy dźwięku od rodzaju i kształtów rezonatora itd.), której w klasie pierwszej — bo w niej obecnie rozpoczyna się nauka

języka obcego — założyć nie można. Opis maszyny, której działanie pozostaje niezrozumiałe, jest bezcelowy. To samo dotyczy fortiori tych rezultatów fonetyki, w których chodzi już nie o fizjologiczny rozbiór artykulacji, lecz o analizę samego, gotowego dźwięku, przeprowadzaną na odpowiednich diagramach. Pozostałyby pewne wiadomości z analizy artykulacyjnej, które nie dotyczą funkcjonowania całego aparatu głosowego, lecz pewnych, bezpośrednio spostrzegalnych (lub też przy pomocy zwierciadła, por. Benni s. 19 n.) układów narządów mowy, jak warg, podniebienia miękkiego, języka, języczka (*uvula*). Także i tu wydaje mi się wskazaniem pominąć te wszystkie ruchy, czy też układy narządów, które są wprawdzie łatwo spostrzegalne, ale nie są do w o l n e, tak, że znajomość ich nie może przydać się do świadomego, dowolnego wywołania układu narządów, nie może więc przyczynić się też do nabycia wprawy w artykulacji, czego niezbędnym warunkiem jest powtarzanie. Do tej kategorii należy bodaj większość wiadomości, przytaczanych przez zwolenników metody fonetycznej. Zaliczyć tu przedewszystkiem wypada ważne, ale z pedagogicznego punktu widzenia niemal bezużyteczne odróżnienie głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych, w zależności od tego, czy struny głosowe współdziałają przy wytwarzaniu dźwięku czy też nie. Jest niewątpliwie rzeczą ciekawą, że analogicznie brzmiące pary głosek *b-p*, *d-t* itd. tem różnią się, że tylko przy wytwarzaniu pierwszych członów par współdziałają struny głosowe. Jest też dobrze wiedzieć, że o pracy strun głosowych można przekonać się bez laryngoskopji, np. dotykając palcem wystającej części krtani. Ale w zastosowaniu staje się to wszystko bezużytecznem, skoro nie mogę, przy wytwarzaniu pewnego dźwięku, polecić lub też zakazać uczniowi wprawić w ruch struny głosowe, któremi on świadomie nie włada. Omówiłem ten specjalny punkt nieco obszerniej, nie ze względu na artykulację polską, która zasadniczo — mianowicie o ile nie idzie o spółgłoski końcowe i zjawiska upodobnienia — ściśle odróżnia dźwięczne od bezdźwięcznych, lecz dlatego, że sprawie tej poświęcają dużo miejsca teoretycy niemieccy, w związku ze znaną tendencją wymowy niemieckiej nieodróżniania dźwięcznych od bezdźwięcznych. Mojem zdaniem okoliczność, że tylko fonetyka umożliwia ściśle odgraniczenie tych obu kate-

goryj dźwięków, nie przemawia za jej stosowalnością nawet przy założeniu wymowy typu niemieckiego — z wyłączo-nych przed chwilą względów. Co najwyżej możnaby uczniom, którzy nie są w stanie akustycznie uchwycić różnicy między oboma dźwiękami i ćwiczą bez pomocy nauczyciela, polecić owo kryterjum dźwięczności.

Do ważnych, a pedagogicznie bezużytecznych wiadomości, zaliczyć też wypada to, czego fonetyka uczy o wytwarzaniu samogłosek nosowych, o subtelnych często różnicach między nosówkami francuskimi a polskimi, o znaczeniu ruchów podniebienia miękkiego. Wartość wiadomości o znaczeniu artykulacyjnem ruchów języka wydaje mi się również wątpliwa. Ruchy te są coprawda w znacznej mierze dowolne, a rola ich przy wytwarzaniu poszczególnych samogłosek, wyliczonych w 'minimalnym' układzie wymogów fonetycznych, decydująca. Jednakowoż różnica między artykulacją języka przy odpowiednich dźwiękach polskich i niepolskich, akustycznie tak różnych, mierzy się w ułamkach centymetra, tak, że o świadomem ustawieniu języka we właściwy sposób niema chyba mowy. Wystarczy przypomnieć, że położenie języka przy pewnych samogłoskach było przedmiotem sporu między wybitnymi fonetykami (Czerny s. 20). Pozostają więc bodaj tylko ruchy i układ warg, bardzo ważne dla samogłosek francuskich, ale dla ich zaobserwowania nie potrzeba wiadomości fonetycznych, wystarczy wyraźna artykulacja ze strony nauczyciela — uczniowie sami uchwycą stopnie 'spłaszczenia' i 'zaokrąglenia'.

Dla unaocznienia trudności, związanych z opisem artykulacji samogłoskowej przytoczę następujący opis 'é otwartego' podany przez p. Czernego (s. 20): „Z pozycji narządów mownych dla *a* pośredniego szczęki zbliżają się, odstęp między siekaczami około 17 mm, szczelina wargowa zwęża się i ściąga wstecz, język obniża się, przyciskając silnie sam koniec do dolnych dziąseł, przez co grzbiet języka wznosi się ku środkowej części podniebienia twardego, tak że jego brzegi boczne dotykają pierwszych trzonowych górnych. Napięcie mięśni dość znaczne, większe niż przy *a*, ale mniejsze, niż przy *é* lub *i*. Dźwięk ten może być krótki, średni lub długi, mianowicie im bardziej otwarty, tem dłuższy“. Tak wygląda dokładniejszy opis artykulacji: o powtórzeniu

jego w szkole średniej niema mowy, skuteczność niedokładnych opisów jest wątpliwa.

Prócz tych wiadomości fizjologiczno-fizykałnych uczy fonetyka też wielu rzeczy z dziedziny klasyfikacji dźwięków, układania ich w szeregi ciągłe według stopni pokrewieństwa itp. Czego należy udzielać uczniom? Jak najmniej lub, na stopniu niższym, zgoła niczego. Do tego zdania skłania mnie pewna, na pozór tylko paradoksalna uwaga, która stosuje się zresztą, *mutatis mutandis*, także do fizjologicznych teorii fonetyki. Wydaje mi się mianowicie, że stosowanie fonetyki trudno jest pogodzić z zasadami i duchem metody bezpośredniej. Jest niewątpliwie rzeczą godną uwagi, że, wskutek czasowej koincydencji rozkwitu fonetyki z powstaniem metody bezpośredniej, zwolennicy tej ostatniej zalecali często stosowanie fonetyki ¹⁾. A przecież zachodzi wyraźna sprzeczność między 'bezpośredniem', wzorowaniem na uczeniu się dziecka mowy ojczystej, nauczaniem języka, a nauczaniem fonetycznym wymowy. Wydaje się, że nauczanie fonetyczne wymowy ma wszystkie istotne cechy wspólne z metodą, przeciw której jako reakcja powstała metoda bezpośrednia, mianowicie z metodą gramatyczną. Podobnie jak gramatycy wpajają wprzód uczniowi schematy fleksyjne i składniowe i uczą reguł, które w każdym szczególnym wypadku pozwolą *w y d e d u k o w a ć* z kombinacji tych schematów konkretną treść językową, podobnie też fonetyczne nauczanie wymowy, wychodzące od poszczególnych typów dźwiękowych i ich artykulacyjno-akustycznej analizy, zamierza dać uczniowi gotowy układ schematów, przez których kombinowanie mógłby on następnie poprawnie odtworzyć każde konkretne wyrażenie. A jeśli, wedle metody bezpośredniej, nie ma być język dedukowany przez ucznia z reguł gramatycznych lecz, odwrotnie, reguły gramatyczne zwolna *i n d u k o w a n e* z konkretnych tworów językowych, to przenosząc tę samą zasadę ze zjawisk fleksyjno-składniowych do fonetycznych, należałoby sądzić, że konkretne, żywe wyrażenia językowe nie mają być składane przez ucznia z pewnej ilości typowych, prostych elementów

¹⁾ Przecząc, jakoby między fonetycznym nauczaniem wymowy a metodą bezpośrednią zachodził merytoryczny związek, nie poddaję więc bynajmniej w wątpliwość jednostronny związek genetyczno-historyczny. Por. *Języki nowożytnie* itd. s. 92—94 (referat p. Benniego).

dźwiękowych, z którymi winien on uprzednio zapoznać się, lecz że na odwrót i tu powinno być punktem wyjścia żywe słowo (z początku chociażby bardzo niedoskonale naśladowane), z którego uczeń indukcyjnie wydostanie schematy dźwiękowe, umieszczane przez fonetyczne nauczanie wymowy na samym początku nauki. Oczywiście, podobnie jak metoda bezpośrednia nie wyklucza ćwiczeń gramatycznych, podobnie też dopuszcza ona i ćwiczenia fonetyczne, ale pod warunkiem, że i do nich zastosuje się wszystkie zastrzeżenia, które obowiązują przy nauczaniu gramatyki na stopniu niższym.

JOSÉ-MARIA DE HEREDIA (1842—1905), PASTERZE

Zbliża się wieczór. Lecą ku gwiazdom łabędzie.
Nie ochłodzi miłosnej gorączki piszczałka,
co ani się zaśmieje kiedy, ani załka:
napróżno dmiesz, koziarzu, w nieczułe narzędzie.

Pozwól trzodzie na skały wspinać się i paki
smakowite wygarniać, nim je skwar uwędzi.
Opodal stary jawor gałęziami gędzi
i słodko jest na trawie wypoczywać łąki.

Cudownie z siedmiu łodyg woskiem powiązana
i na serdeczne czuła południa i noce,
płacze moja fujarka, śpiewa i chichocze.

Pójdź, koziarzu! Przyswojęć boską sztukę Pana
i wszystkie twe cierpienia ulecą w bezmiary,
harmonijnym niesione oddechem fujary.

Przeł. TADEUSZ BOCHEŃSKI

MARJAN AUERBACH

O WSPÓŁPRACY FILOLOGA KLASYCZNEGO Z POLONISTĄ¹⁾

Μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσὶν μου τὴν πύλιν

mawiał Platon wedle Tzetzesa *Chil.* VIII 972 do swoich uczniów: nie może być filozofem, kto nie zna matematyki. Nie może uchodzić za człowieka wykształconego, twierdzą nasze programy ministerjalne dla gimnazjów, kto nie ma pojęcia o kulturze grecko-rzymskiej choćby w ogólnych zarysach. Nawet w typie matematyczno-przyrodniczym czytają uczniowie dzieła klasyczne Greków i Rzymian w przekładach i uczą się historii greckiej i rzymskiej.

Z drugiej strony chcą programy oprzeć wykształcenie na kulturze polskiej — w najszerszym tego słowa znaczeniu. Do tego służy nauka o języku polskim i studjum literatury, geografii i historii Polski, jak najszerzej pojęte. Ale i nauka innych przedmiotów jest podporządkowana temu celowi. Przyrodnik, mający nauką swego przedmiotu różnorakie spełniać zadania wychowawczo-naukowe, nie śmie zapomnieć o najwyższym celu i musi przedewszystkiem uczyć flory i fauny Polski. W stopniu o wiele wyższym odnosi się ten postulat do nauki filologii klasycznej w naszych szkołach średnich ogólnokształcących. Akcentują to wyraźnie programy. W programie gimnazjum państwowego dla wydziału humanistycznego (4. wyd. z r. 1928, s. 21) czytamy: Cel 1: *przez poznanie języka łacińskiego doprowadzenie do głębszego zrozumienia właściwości języków wogóle, a języka ojczystego w szczególności.* Cel 4: *ułatwienie głębszego zrozumienia kultury europejskiej, a szczególnie polskiej, przez uwydatnienie tkwiących w niej czynników kultury klasycznej.* Nadto pod 3 czytamy: *Zaznajomienie z najistotniejszymi czynnikami kultury klasycznej, zwłaszcza w dziedzinie życia umysłowego i moralnego, głównie na podstawie czytanych tekstów w oryginale*

¹⁾ W Kwartalniku Klasycznym II 1928, s. 129—142 umieścił Ryszard Skulski artykuł pt. *O współpracy nauczyciela języka polskiego z nauczycielem języków starożytnych*, bardzo pięknie i głęboko ujmujący zagadnienie. Pisany przez polonistę, siłą rzeczy akcentował te momenty, które wchodzą w zakres polonisty, skutkiem czego stał się w swojej istocie jednostronnym nie w sensie ujemnym. Artykuł niniejszy chce być korrelatem, oświetlającym ten sam problem ze strony pracy filologa klasycznego.

i tłumaczeniu. Jasnem jest, że i to przyczynia się do lepszego zrozumienia kultury polskiej.

Daleko za nami leży epoka, w której filologia klasyczna w szkole była samowładną panią i omal że nie jedyną władczynią szkoły. Dziś filologia klasyczna, jakkolwiek ma spełniać w szkole zadania nad wyraz doniosłe, stała się środkiem do celu, który realizuje w pierwszym rzędzie polonista. Dziś mimo szalonej specjalizacji w nauce, mimo tylu gałęzi wiedzy, nie powinno się właściwie mówić o poszczególnych przedmiotach szkolnych (jak religja, łacina, matematyka itd.). To nie są dla szkoły osobne przedmioty, jakkolwiek to są osobne gałęzie wiedzy. Najwyżej możnaby mówić o nich jako o różnych modi tej samej substancji. Z każdego 'przedmiotu' należy wybierać to, co najściślej ma związek z kulturą polską w najszerszym tego słowa znaczeniu, i uczyć tak, by znajomość kultury polskiej najwięcej na tem zyskała. Jest to koncentracja, ale inna od tej, którą się poleca w celach dydaktycznych. Tamta jest środkiem do tworzenia jak najsilniejszych grup apercepcyjnych, ta jest celem nauki: zestrzelić myśli w jedno ognisko, a ogniskiem tem to kultura ojczysta. W tem ujęciu rzeczy mieści się i cel filologii klasycznej w szkole średniej i środki, któremi ma się posługiwać.

Trzeba przyznać, że filologia klasyczna tak pojęta oddaje walne korzyści temu nakreślonemu celowi, do którego dążą wszyscy uczący. Wystarczy przeczytać cele, wyznaczone przez programy ministerjalne dla języka polskiego, by zobaczyć, że możnaby je prawie bez zmiany umieścić między celami języka łacińskiego i greckiego, by zrozumieć, że, gdyby nawet nie żądano tego wyrażnie, to i tak filolog klasyczny realizuje częściowo te same cele, co polonista. Ale posłuchajmy, co mówią programy: I A 2 *doprowadzić do zrozumienia podstawowych właściwości współczesnego języka polskiego z uwzględnieniem jego rozwoju w ciągu wieków ubiegłych.* I B 1 *nauczyć czytać utwory prozaiczne i poetyckie z należytem zrozumieniem i odczuwaniem ich treści i formy, nauczyć analizowania, wyjaśniania i samodzielnego przyswajania sobie tekstów, wzbudzać zamiłowanie do lektury.* I B 3 *wprowadzić... w dziedzinę kultury narodowej oraz ogólnoludzkiej.* II 1 *wdrożyć do możliwie pełnego i konkretnego ujmowania zjawisk życia, a przedewszystkiem świata wewnętrznego człowieka.* II 2 *zapro-*

wiać do jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia, kształcić wyobraźnię i smak estetyczny, uszlachetniać i rozwijać uczucia. II 3: wychowywać człowieka i obywatela przez wpajanie świadomej miłości języka ojczystego i kultury narodowej, a na jej gruncie szczepienie i pielęgnowanie ogólnoludzkich ideałów religijnych, etycznych, naukowych i estetycznych.

Wprawdzie cytowane słowa odnoszą się do nauki języka polskiego i żadnego z tych zdań niema w tym ustępie programów, który traktuje o celach nauki filologii klasycznej w szkole naszej, ale można je prawie bez zmian umieścić jako cele nauki łaciny i greki. Z drugiej strony, jakkolwiek programy ministerjalne nic o takich celach przy filologii klasycznej nie wspominają, nie można z tego wysnuć wniosku, że tych celów filolog nie powinien realizować. Owszem, nie tylko powinien, jeśli uczy zgodnie z zasadami dydaktyki i metodyki swego przedmiotu, a przede wszystkim psychologii, ale nawet nie może nie realizować. Przy normalnej nauce filologii klasycznej te elementy choć niezamierzone zjawiają się same, jakby produkt uboczny przy działaniach chemicznych: chemik, przeprowadzający analizę ciała chemicznie złożonego, często nawet wbrew swej woli otrzymuje produkty uboczne. Musimy tu jednak wyróżnić działanie świadome i celowe od nieświadomego, nadto działanie bezpośrednie i pośrednie.

W czasach, w których nie formułowano celów filologii klasycznej w gimnazjum jak dziś, więc w czasach, w których nie żądano od filologii klasycznej tego, co dziś, lecz kiedy filologia była celem sama w sobie, w owych epokach także wywoływała niejeden z tych skutków, do których dzisiaj celowo dążymy. I wtedy uczeń, czytając o Horacjusie Coclesie czy Muciusie Scaevoli, czuł gorętszy żar miłości ojczyzny swojej i wtedy znajdował na łacińskich i greckich pisarzach miernik wartości artystycznej utworów rodzimych, i wtedy ta nauka była źródłem ożywczym, któremu zawdzięczają dzisiejsze pokolenia lwią część kultury narodu. Przyszły inne czasy: dzisiaj filologia klasyczna inną pełni w szkole służbę. Ale dumna to służba, o dużej wartości — służba, bez której szkoła obejść się nie może, nie chcąc zatracić najbardziej wartościowych elementów wychowawczych.



Gramatykę zachodnio-europejską stworzyli Grecy, a od Greków przejęli ją Rzymianie. Rzymianie nauczyli się od Greków nie tylko gramatyki; przejęli oni od Greków i inne gałęzie wiedzy ścisłej, więc matematykę, medycynę, fizykę itp. Żadnej gałęzi wiedzy nie posunęli Rzymianie naprzód prócz gramatyki. Dlaczego? Rzymianie byli narodem o rozwiniętym wysoko zmyśle praktycznym, dla dociekań naukowych niebardzo odpowiednim. Kryli się więc za przekonanie, któremu najlepszy wyraz dał Cicero, *De officiis* I 18: *Alterum est vitium, quod quidam nimis magnum studium multamque operam in res obscuras atque difficiles conferunt easdemque non necessarias*. Mimo to gramatykę posunęli naprzód. Tajemnica leży w tem, że gramatyk rzymski znał dwa języki, ojczysty i grecki, że wobec tego miał materiał porównawczy.

W samej Grecji, choć gramatyka powstała przed wiekiem czwartym, to jednak jej rozkwit przypada na Stoeę, którą stworzyli mężowie pochodzący ze wschodu (jak Zenon z Kition, Diogenes z Babylonu czy z Seleukji, Antipatros z Tarsos, Herillos z Kartaginy, Boethos z Sidonu itp.), więc znający prócz języka greckiego jakiś język wschodni. Dokąd zmierzam? Oto staje się jasne, że nauka gramatyki polskiej, nieoparta o inny język, skąpe wyda owoce. Jeśli natomiast będzie współpracował filolog klasyczny z polonistą, to obaj zyskają. Istotą oceny jest porównywanie, a istotą zrozumienia jakiegoś faktu jest znajomość przebiegu jak największej ilości faz rozwojowych najdalej wstecz. Lepiej uczeń zrozumie objawy języka polskiego, jeśli pokaże mu się rozwój od języka, poprzedzającego podział na italsko-keltyckie i bałtycko-słowiańskie, niż w obrębie samej polszczyzny (starocerkiewnego uczeń nie zna, więc objaśnić polskie zjawiska językowe starocerkiewnem znaczyłoby wyznaczyć x przez y).

Jeszcze inny moment, więcej uczuciowy, wchodzi w grę. Nie trzeba się łudzić. Uda się temu lub owemu nauczycielowi języka polskiego wznieść na swej lekcji zapał i w ślad za tem żądzą poznania i zrozumienia budowy języka ojczystego. Masie nauczycieli — a jest ich legion — to się nie udaje z tej prostej przyczyny, że każdy uczeń w swoim — mylnem oczywiście — przekonaniu budowę języka ojczystego zna i jemu się zdaje, że wszystko wie, że najwyżej usłyszy nową nazwę. Każdy uczeń zna formy imiesłowowe na *-qc*, umie nawet

niemi się posługiwać, nim się dowie, że są to imiesłowy. Ale kiedy mu nauczyciel — obojętnie czy filolog czy polonista — pokaże, że w *amans*, *amantis* i λέγων, λέγοντος jest element formatywny *-nt-*, że ten sam element nieco zmieniony jest w polskim imiesłowie i że znaczenia są jednakowe, wtedy się przed oczyma ucznia otwierają nieznane przedtem horyzonty. Oczyma duszy zaczyna błądzić po stepach zamierzchłej daleko przed Chrystusem przeszłości, kiedy to jeszcze nie było ani Polaków ani Rzymian ani nawet Greków, ale istniał lud, z którego wyszli i Grecy i Rzymianie i Polacy, lud, który mówił językiem nam nieznanym, ale takim, że i łaciński i polski język z niego powstały. Kto widział kiedyś gorejące oczy uczniów przy takim ich 'odkryciu', ten nie może ani na chwilę wątpić, że nauka gramatyki greckiej i łacińskiej oddaje usługi poloniście ogromne, bo robi to, co onby chciał zrobić, ale czego często nie może bez pomocy filologa klasycznego.

Są różne partje gramatyki, których nie objaśni polonista genetycznie bez uciekania się do łaciny i greki, tak, jak filolog klasyczny, chcąc objaśnić zjawisko fonetyczne, czy fleksyjne, czy semantyczne łacińskie czy greckie, wyjdzie od znanego, ale często nieuświadomionego polskiego i za pośrednictwem polskiego łatwiej trafi do umysłu ucznia i silniej w umyśle umocni. Rzeczą istotną jest, by filolog klasyczny współpracował w tej dziedzinie z polonistą, by po pierwsze każdy wiedział, co drugi już przerobił i jak przerobił. Często się zdarzy, że filolog musi wyprzedzić polonistę, często wypadnie i odwrotnie. Dalej jest ważne, by obaj objaśniali te same rzeczy jednakowo. Wolność nauczania w gimnazjum nie może być ta sama, co na uniwersytecie. Na uniwersytecie może się zdarzyć — biorę przykład całkiem niewinny — by student na wykładzie jednym słyszał z ust profesora *amicitia* wymawiane przez *-t-i-a*, a na bezpośrednio następnym z ust innego profesora jako *-cja*. W gimnazjum nawet taka drobnostka wywołałaby niepożądane skutki, gdyby uczniowie u jednego nauczyciela musieli mówić *-tia*, a u drugiego *-cja*. Dalej ważne jest, co słusznie podniósł p. Skulski w artykule wyżej cytowanym na str. 133, by używali obaj tej samej terminologii. Wtedy korzyść z pracy filologa klasycznego dla polonisty będzie duża i różnorodna na polu gramatyki.

Jeśli polonista, ucząc konjugacji, przy *passivum* wyjaśnia, że polskie *passivum* jest formą opisową, peryfrastyczną, to podał termin trudny, w którym dla ucznia nie mieści się nic. Jeśli nauczyciel powie, że język polski — raczej język, z którego rozwinął się język polski — miał kiedyś stronę bierną, wyrażoną jednym słowem, to uczeń usłyszał, jak wyglądało kiedyś *passivum*, ale to są mimo wszystko tylko słowa. Jeśli nauczyciel mu powie, że łacina i greka zachowały to *passivum*, to i to mało się przyda. Inaczej wygląda problem cały, jeśli uczący łaciny czy greki, mając przystąpić do zaznajomienia uczniów z *passivum*, przypomni uczniom polskie *passivum*, potem pisze na tablicy *laudor, -aris* itd. *bywam chwalony* itd. Jeśli w tem miejscu i w tym momencie nauczyciel pokaże różnicę między *passivum* łacińskim a polskim — powiadam pokaże bo polonista tylko mówił, ale nie pokazywał formy łacińskiej i chciał, by mu uczeń wierzył, ale nie postawił przed jego oczy obrazu — otóż jeśli nauczyciel teraz pokaże różnicę w budowie strony biernej, to uczeń naprawdę zrozumie termin *forma opisowa*. Dla poznania obojętne, czy to 'odkrycie' zrobił z uczniem polonista czy filolog klasyczny. Najlepiej, jeśli to oświecą w klasie obaj, bo wtedy budzi się — a należy to uczynić przy każdej sposobności — w uczniu przekonanie, że te 'przedmioty', podzielone między nauczycieli, godziny, podręczniki, tworzą przecież jedną nierozrwalną całość, że nie można rozumieć łaciny, nie rozumiejąc języka polskiego i naodwrot.

Często uczeń nie zdaje sobie jasno sprawy ze stosunku, jaki zachodzi między językiem jako pewnym sposobem wyrażania przeżyć duchowych a przeżyciami. Pewnie, że polonista w obrębie samego języka polskiego ma nieraz sposobność dotknięcia tej kwestji, ale ma tu bardzo wiernego towarzysza i pomocnika w koledze filologu klasycznym, właśnie przez to, że filolog może porównywać sposób wyrażania się Rzymianina czy Greka z językiem polskim. Tłumaczenie z języka greckiego czy łacińskiego na język polski daje korzyści w pierwszym rzędzie poloniście. Kiedy filolog klasyczny mozoli się razem z uczniami nad uwolnieniem pojęć zaklętych w słowa łacińskie czy greckie od tych słów i biedzi się nad wyszukaniem odpowiedników polskich, by oddać nie tylko każdą myśl autora, nie tylko każdy odcień myśli, ale i zabarwienie

uczuciowe i nastrój, który te słowa chcą wywołać w duszy czytelnika czy słuchacza, pracuje też dla polonisty. Polonista, chcący zostać w obrębie samego języka polskiego, nigdy do takiego zrozumienia języka polskiego nie doprowadzi: częściej doprowadzi do żonglowania słowami i frazesami niż do ubierania myśli — jeśli jakieś są — w odpowiednią formę językową.

Nic lub prawie nic — poza opisem rzeczy zresztą znanej, lecz nie zawsze uświadomionej — wydobędzie polonista z partji o okresach warunkowych. Dopiero gdy filolog przerabia łacińskie i greckie okresy warunkowe, można — i to filolog powinien robić — otworzyć przed oczyma ucznia nieznane mu dotąd horyzonty. Fakt, że język polski ma dwa okresy warunkowe — myślę o formie słownej — język łaciński trzy, a grecki aż cztery, choć i Polak zna te wszystkie odcienie myśli, daje możność wglądnięcia w stosunek formy do treści i w duszę języka.

Jeśli polonista chce przy czytaniu *Ogniem i mieczem* zwrócić uwagę ucznia na występujące tu i ówdzie okresy (długie zdania podrzędnie złożone) Sienkiewicza, i pokaże jako antytezę jakiś ustęp polski pisany parataktycznie i doda, że okresami pisali rzymscy autorowie i że Sienkiewicz występuje tu jako uczeń — powiedzmy — Cicerona, to objaśnił dużo. Filolog przychodzi mu tu z pomocą nietyko przez to, że czyta i objaśnia z uczniami te okresy Caesara czy Cicerona, że, ubierając je w szatę polską, uczy je wyrażać zgodnie z duchem języka polskiego, dzieląc je na mniejsze zdania samodzielne, ale głównie przez co innego. Jeśli nauczyciel naprowadzi uczniów na to, że jak każdy objaw językowy tak i ten — budowa okresowa w łacinie, a parataktyczna w polskim — jest wynikiem psychy narodowej, że Rzymianin, karny żołnierz, znający subordynację, wprowadził element subordynacji i do zdania, że wybiera jedną myśl najważniejszą, i ją ubiera w zdanie główne — najważniejsze, a inne myśli, mniej ważne, głównej podporządkowuje, budując z nich zdania poboczne drugiego, trzeciego i czwartego rzędu (jak w wojsku), że język polski zgodnie z zasadą *Szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie* buduje zdania parataktycznie, to to będzie pójście w głąb sprawy. Za to polonista nie będzie się gniewał, tem mniej, że ten lub ów polonista nie czeka na filologa z tą sprawą, ale i sam ją objaśnia.

Może nawet i polonista — nie musi tego robić filolog — uczniom objaśnić, że i Polak potrafi pisać okresami długimi i ładnymi, tylko duch czasu, a najczęściej lenistwo — *sit venia verbo* — stoi temu na przeszkodzie. Pokazać jednak można to najlepiej na tekście łacińskim. Nauczyciel powinien tylko po objaśnieniu i przetłumaczeniu długiego okresu ciceronskiego przy pomocy kilku zdań krótszych kazać uczniowi na następny dzień przynieść napisane to tłumaczenie we formie jednego okresu tak, jak jest w oryginale, i odczytać i pokazać, że to długie zdanie wcale nie jest artystycznie złe i wcale nie jest niezrozumiałe. Wymaga tylko większego natężenia uwagi czytającego czy słuchającego, no — i wymagało dużej pracy pisarza. To uważam za największy zysk. Sądzę, że i językowi polskiemu taka lekcja łaciny wyjdzie na dobre, raczej większą przyniesie korzyść językowi polskiemu niż filologii.

Polonista czasem robi wycieczki na pole etymologii, wyjaśniając przy różnych sposobnościach różnicę między słowami odziedziczonymi a zapożyczonymi. Filolog także tych rzeczy często dotyka, sięgając raz w dziedzinę greki, by wykazać, co Rzymianie zapożyczyli od Greków, raz w dziedzinę języka polskiego, by wykazać wpływ słownictwa łac.-greckiego na język polski. Nikt chyba nie wątpi o tem, że traktowanie tej samej rzeczy na różnych 'przedmiotach' ma zbawienne skutki. Ale na jedno chciałbym zwrócić uwagę — na zagadnienie puryzmu, czystości języka, zagadnienie, wiążące się z słowami zapożyczonymi.

Szkoła w pierwszym rzędzie jest powołana do walki z zalewem obcych słów. Walka z obcymi słowami jest dość trudna. Głównym jej wrogiem jest lenistwo umysłowe. Można to tylko zwalczyć przez potęgowanie uczucia miłości języka ojczystego. Należałoby uczniom pokazać, że narody o wysokiej kulturze bronią się przed często niepotrzebnem i nadmiernem używaniem słów obcych. Tego nie może polonista p o k a z a ć. On najwyżej może uczniom powiedzieć, że Niemcy czy Francuzi robią tak samo. Mógłby to zrobić germanista lub romanista. Wątpię jednak, czy przy naszych wymaganiach i metodzie uczenia języków nowożytnych, mającej na oku cele w pierwszym rzędzie utylitarne, jest miejsce na takie rozstrząsania. Dalej stoi na zawadzie temu wczuciu się nastawienie uczuciowe, uprzedzenie do Niemca, lub cześć dla

Francuza. Bez wywołania uprzedzeń może to pokazać filolog klasyczny. Może to na jakiejś lekcji greki pokazać negatywnie: oto Grecy, ucząc się od swoich sąsiadów wschodnich, nie zapożyczyli od nich żadnych nazw, żadnych terminów z wyjątkiem szczupłej bardzo garstki nazw obcych roślin, zwierząt, minerałów, obcej odzieży. Wątpię, czy ilość wszystkich zapożyczonych słów greckich przekracza liczbę 250. Pozytywnie można tę kwestię traktować na tej lub owej godzinie łaciny i tam wykazać, że dążność do puryzmu językowego żywa była u Rzymian, choć byli narodem praktycznym. Zaczepić o tem temat można np., czytając Cicerona *Respubl.* VI 20, 21 (*Somnium Scipionis*), gdzie Cicero całkiem świadomie i celowo, mówiąc o strefach, używa terminu łacińskiego *cingulum*, a nie utartego już wśród Rzymian greckiego *zona*, lub Horacego *Carm.* I 34, 2, gdzie poeta kładzie słowo łacińskie *sapientia* zamiast zadomowionego greckiego *philosophia*. Sądzę, że jeśli uczeń zobaczy, iż Rzymianin, pan świata, w tak dawnej epoce zrozumiał tę kwestję, łatwiej pojmie, że polonista ma rację, zwalczając obce słowa.

Wracając do gramatyki sensu stricto, nie trzeba zapominać, że polonista, ucząc gramatyki, kładzie większą wagę na stronę znaczeniową, gdyż strona formalna jest znana, filolog musi z konieczności rzeczy kłaść duży nacisk na stronę formalną, bo jest to język poznawany dopiero w szkole. To przypatrywanie się językowi z dwu odmiennych stron nie wychodzi na złe gramatyce języka polskiego. Niech to przykład objaśni: *Chcę, aby mi ojciec kupił książkę. Idę do miasta, aby mi ojciec kupił książkę.* Tu mamy dwa zdania poboczne formalnie jednakowe. Język łaciński oddaje jedno przez acc. c. infinitivo, drugie przez zdanie celowe. To ma swoje uzasadnienie. Ale na lekcji łaciny ważniejsze jest wpojenie w pamięć różnicy składni łacińskiej, a dla polonisty ważną jest strona znaczeniowa: jedno zdanie jest przedmiotowe, drugie celowe. Strony formalnej nie trzeba naogół uczyć na lekcjach polskiej gramatyki, bo żaden uczeń nie robi błędów. I tu uzupełniają się filolog klasyczny i polonista.

Nauka gramatyki polskiej wcale nie ma na celu kompletnego opisu wszystkich zjawisk języka polskiego. Nie pogniewa się więc polonista na filologa, jeśli filolog zwraca czasem uwagę na pewne właściwości języka polskiego, które

nie są uświadomione, a które musi uświadomić, chcąc przygotować grunt dla nowego elementu z gramatyki greckiej czy łacińskiej. Uczeń nie słyszy na lekcji gramatyki języka polskiego nigdy o *defectiva casibus*. Jeśli filolog objaśnia łacińskie *defectiva casibus* bez uciekania się do języka polskiego, wywołuje wrażenie, że język polski czegoś podobnego nie zna. Jednak w języku polskim objaw ten istnieje, tylko nauczyciel języka polskiego tego nie pokazywał, bo i tak żaden uczeń nie urobi od jakiegoś rzeczownika ablatywu, jeśli go język polski nie używa. Jeśli jednak filolog, zanim przystąpi do łacińskich *defectiva casibus*, zażąda, by uczeń powiedział zdanie: *Lichy uczeń nie uważa w liczbie mnogiej*, uczeń zawaha się i nie powie: *lisi uczniowie nie uważają*. Tu zrobił 'odkrycie': język polski ma *defectiva casibus*.

Do działania analogji, krzyżującej często prawa językowe i będącej źródłem nowych form i konstrukcyj, musi polonista odwoływać się często na lekcjach gramatyki. Analogja gra w języku tak dużą rolę, że należy korzystać z wielu sposobności, by wykazać jej znaczenie w rozwoju języka. Najlepiej to uczynić na błędach uczniów. Jeśli uczeń powie *mieścić* zamiast regularnego *mleć*, nauczyciel ten błąd wyjaśni działaniem analogji *bielę: bielić = miełę: mieścić*. Tu w sukurs przychodzi filolog, mając często materiał inaczej skonstruowany, prostszy niż materiał polonisty, bo odbarwiony uczuciowo. Jeśli uczeń powie *mieścić*, to pewna część klasy, znająca właściwą formę, będzie się śmiała z kolegi źle mówiącego po polsku (chłopcy są aż nadto skorzy do śmiania się z błędów językowych), a druga część, która mówi i słyszy w domu *mieścić*, przyjmie oczywiście pouczenie nauczyciela, że należy mówić *mleć*, ale przekonaną nie bardzo będzie, gdyż konjugacja polska nie jest tak przejrzysta, by uczeń musiał przyznać, że nie wolno mówić *mieścić*. Inaczej nieco ma się sprawa przy języku łacińskim. Tu odpada moment uczuciowy. Błędy łacińskie nie rażą uczniów, nawet wtedy, gdy je poznają. Pass. do *dormire*, compar. *bonior* uczeń pozna jako błąd, ale uczucie ucznia nie jest obrażone. Otóż często robią tu uczniowie błędy z analogji, które okazują się formami regularnemi. Jeśli uczeń powie genetiv. *senatī*, uczniowie poznają, że to jest błąd, gdyż wedle ich wiadomości *senatus* należy do *u*-deklinacji. Wtedy nauczyciel może im wyjaśnić,

że ten 'błąd' przez analogję do liczniejszych rzeczowników, zakończonych na *-us*, a należących do *o*-deklinacji, wkraść się do języka i ma go np. Sallustius. Ta pomoc filologa nie jest dla polonisty do pogardzenia.

Na polu literacko-estetycznem w różnorakich jego przejawach pomaga filolog poloniście, często nawet go wyręcza w pewnych rzeczach, świadomie czy też nieświadomie. Że dobrze prowadzona nauka filologii klasycznej w wyższych klasach, w których się czyta łacińskich i greckich autorów, walnie oddaje usługi poloniście, o tem nikt nie wątpi. Chodzi tylko o to, czy filolog czyni to świadomie i celowo. Najważniejszą może pomoc okazuje filolog poloniście przez to, że uczy i wdraża w czytanie powolne i zastanawianie się nad każdym szczegółem nie tylko rzeczowym, ale i językowym. A warto zwrócić uwagę na to, że teksty łacińskich autorów są trudne nie tylko dlatego, że są pisane w języku obcym i oddzielone od nas przestrzenią dwudziestu wieków, ale i dla współczesnych były często trudne, nie były lekką strawą.

Nie często chyba ma polonista sposobność do tak drobiazgowego rozbioru jak Sophoklesa *Antig.* 248. Kreon mówi do strażnika:

τί φῆς; τίς ἀνδρῶν ἦν ὁ τοιμήσας τὰδε;

Co mówisz? Któż był tak bardzo bezczelnym?

oddaje to miejsce Kazimierz Morawski w tłumaczeniu *Antigony* (*Sophoklesa tragedye*, Kraków 1916, s. 20).

Który z mężczyzn odważył się na to?

jest w tekście greckim. Wyraz ἀνδρῶν nie jest użyty bez namysłu, nie jest też wobec tego zbędnym dodatkiem. Że komentator, zwracający uwagę na ścisłe znaczenie słowa ἀνδρῶν ma rację, widać z dalszej akcji (por. w. 384 nn.): Kreonowi nawet przez myśl nie przyszło, że czyn ten mogła popełnić kobieta.

Różnorodność w jednolitości rozszerza horyzonty. Podczas gdy polonista w wyższych klasach zmuszony jest często się śpieszyć, by przecież wypełnić ramy — bodaj — zarysu historii literatury, to filolog klasyczny do końca nauki uprawia lekturę stataryczną. Jak z jednej strony lektura stataryczna jest jedną z wielu przyczyn narzekania na marne wyniki filologii klasycznej w szkole, tak z drugiej strony jako metoda,

jako przyzwyczajanie do pewnego sposobu czytania jest nad wyraz ważna dla literatury polskiej. Polonista ćwiczy w zasadzie zdolność ujmowania większych całości, całych dramatów, powieści itp. Filologii klasycznej w szkole jest to rzadko dane. Natomiast mistrzynią jest w pracy drobiazgowej, w tem, co Niemcy nazywają *Kleinarbeit*. Polonista, czytając wielkie utwory w całości, więcej kładzie nacisk na kompozycję całości, filolog, czytając mało, więcej zwraca uwagę na wykończenie szczegółów.

Pomijam to, że filolog czyta i objaśnia takie literackie rodzaje, których polonista albo wogóle nie tyka, albo po-bieżnie przerabia. Filolog wprowadza ucznia w świat wymowy, która w Polsce przedrozbiorowej dużą grała rolę i dziś coraz większą rolę u nas grać będzie. Wprowadza filolog uczniów w filozofję grecką (Platon, Cicero). Prawdziwe zrozumienie niektórych koncepcyj pisarzy polskich nie da się pomyśleć bez wykształcenia filozoficznego. Pisarzy filozoficznych polskich polonista z uczniami nie czyta, skutkiem czego nie ma sposobności wprowadzić uczniów w ten cudowny świat myśli ludzkiej. A w najwyższych dwu klasach musi im nieraz objaśnić problemy filozoficzne, chcąc im umożliwić dokładne i wszechstronne zrozumienie utworu całego lub pewnych jego partyj. Najsumienniejsze i najmądrzejsze wyjaśnienia trafiają w próżnię, jeśli uczniowie na godzinach filologii klasycznej nie przyswoili sobie elementarnych wiadomości z filozofji greckiej, nie tylko dlatego, że cała filozofja zachodnio-europejska opiera się na filozofji greckiej, nie tylko dlatego, że wszystkie problemy filozofji zachodnio-europejskiej stworzyła filozofja grecka, ale głównie dlatego, że filozofja zachodnio-europejska często nie wyszła poza filozofję grecką.

Jakże często polonista musi odwoływać się do literatury greckiej, częściej jeszcze do łacińskiej, jeśli chce sięgnąć do źródeł! W tem powinien i może mu pomagać filolog klasyczny na swoich lekcjach. Sposobności do tego aż nadto. Pomijam takie rzeczy, jak wykazywanie, że te lub owe literackie rodzaje czy literackie motywy grecko-łacińskie ciągną się jak nić Ariadny poprzez wieki, docierając i do literatury polskiej. Pomijam fakt, że jeśli filolog omawiać będzie dzieje motywu, który uczniowie mają przed oczyma w tekście łacińskim czy greckim, w biegu epok aż do literatury polskiej,

to uczniowie widzą motyw u źródła grecko-łacińskiego i w literaturze polskiej; przeciwnie, jeśli polonista przy motywie polskim mówi, że źródło jego tkwi w grece czy w łacinie, to uczniowie muszą to przyjąć na wiarę, ale tego nie widzą. Ważniejszą może jest rzeczą wykazywanie, gdzie to się tylko da, że nasza kultura korzeniami tkwi w kulturze grecko-łacińskiej. Tego uczy i polonista, ale on nie operuje tym materiałem, który ma pod ręką filolog klasyczny na swoich lekcjach.

Dla polonisty ważne jest wyrobienie w uczniach przekonania, że jesteśmy wychowankami Greków i Rzymian. Bez tego przekonania uczeń nie zrozumie, poco polonista czyta z nimi *Odysseę* czy *Iliadę*, dialog Platona czy tragedję Sophoklesa. Dopiero jeśli uczeń zrozumie tę łączność między kulturą grecko-rzymską a naszą, uzna i potrzebę czytania autorów greckich i rzymskich. Wyrobienie tego przekonania udać się może tylko filologowi. Nie chcę i nie mogę wyliczyć tych sposobności, które się następują na lekcjach filologii klasycznej. To tak dalece zależy od wiedzy i zainteresowań uczących, że szablonu tu wprowadzać nie można. Chciałbym tylko zaakcentować, że nie powinno się lekceważyć żadnej okazji, która się nasunęła. Jeśli jest na lekcji mowa o Parkach — a więcej niż raz spotyka się nauczyciel filologii klasycznej z nimi w klasie — nie zawadzi, jeśli nauczyciel zwróci uwagę, że kto mówi *nielitościwa śmierć przecięła nie* czy *pasmo jego żywota*, mówi — choć często o tem nie wie — jako wykształcony na wierzeniach i kulturze grecko-rzymskiej. Jeśli nauczyciel czyta z uczniami w mowie Cicerona *Pro Archia* pochwałę poezji i doszedł do tego, iż uczniowie czują, że człowiek nowoczesny ma taki sam sąd o wartości i znaczeniu poezji, powinien drogą dyskusji doprowadzić uczniów do poznania, że my tak czujemy jak Cicero tylko dlatego, żeśmy uczniami Greków i Rzymian i żeśmy jako pojętni uczniowie przejęli się zasadami swych nauczycieli. Sposobności, jak zaznaczyłem, do wykazania tej łączności kultury grecko-łacińskiej z polską jest aż nadto dużo, a polonista potrzebuje tego przekonania u swych uczniów.

Często można się spotkać ze sądami ujemnymi o pewnych objawach literatury czy wogóle kultury rodzimej, wyrosłemi na tle wiadomości, że pisarze polscy naśladową to Niemców, to Francuzów, to Anglików. Sądy te, rozpowszechnione u ludzi doj-

rzałych, mają swe źródło w szkole. Polonista sumienny, rozbie-
rając utwór literacki, nie pomija oczywiście żadnej strony
rozbioru i pokazuje, że Słowacki tu naśladował Byrona, tam
Shakespeare'a, że u Kochanowskiego tu jest wpływ Tibulla
a tam Ronsarda itd. Uczniowie z tych wiadomości cennych
tworzą często przesłanki dla fałszywego sądu, że literatura
polska mniej warta niż angielska czy niemiecka, bo naśladowuje
tamte. Że w literaturze angielskiej czy niemieckiej tak samo
są naśladownictwa, o których uczniowie nawet przecucia nie
mają, o tem nie wiedzą i nie mają sposobności się dowiedzieć.
Filolog klasyczny może te fałszywe sądy prostować. Czy-
tając z uczniami Wergilego czy Horacego, Cicerona czy
Tacita, nauczyciel często pokazuje uczniom, że Rzymianie
naśladowali Greków. Mimo to — a może właśnie dlatego —
stworzyli rzeczy wielkie, arcydzieła, które żyją i zachwycają
ludzi od dwu tysięcy lat.

To poznanie, że literatura łacińska jest w pewnym sensie
naśladowniczą, przynosi korzyści poloniście. Polonista śmieiej
będzie wskazywał na naśladownictwa w literaturze polskiej,
wykazując, że naród cywilizacyjnie młodszy uczy się u star-
szych i że w skonstatowaniu tego faktu nie mieści się żadna
nagana. Za przykład niech posłużą właśnie Rzymianie. Uczeń
zrozumie, że żadna literatura prócz greckiej nie rozwinęła
się samodzielnie.

Teraz, kiedy już mamy własną państwowość, należałoby
większy kłaść nacisk na czytanie utworów poruszających za-
gadnienia polityczne i polityczno-filozoficzne. Jak dotąd jednak,
więcej się o takich pisarzach mówi niż ich dzieła czyta. I tu
wyłącza polonistę filolog. Utwory łacińskie są przepojone
zagadnieniami politycznymi. Należy je tylko odpowiednio zu-
żytkować. Termin *res publica* składa się z dwu słów
rdzennie polskich, ale całość jest złożeniem rdzennie łaciń-
cińskim. Grek nie stworzył takiego terminu. Kto chce zwrócić
uwagę ucznia na to, żeśmy zapożyczyli od Rzymian termin
na oznaczenie państwa, może też z naciskiem podnieść praw-
dziwe znaczenie terminu, nie to zużyte w czasach później-
szych, literackich, ale pierwotne. *Res publica* to jest *res po-
pulica*, *res populi*; *res publica* to jest sprawa narodu, to
są interesy całego narodu. Termin *res publica* powstał bez
wpływów greckich, w najstarszej epoce dziejów Rzymu, a mieści

się w niem przekonanie, że naród posiada wspólne sprawy, obchodzące wszystkich członków narodu. *Res publica* jest przeciwieństwem do *res privata*, która przedstawia mniejszą wartość (por. R. Heinze, *Von den Ursachen der Grösse Roms* 1925, s. 13 n.).

Jeśli polonista omawia w związku z jakimś utworem zagadnienie Ligi Narodów i akcentuje przy tej sposobności zgubne skutki wojen, ma i tu w filologu współpracownika. Są w literaturze łacińskiej — czytanej oczywiście w szkole — miejsca, w których poeci piętnują wojnę. Przypomnę Owidego *Met.* I 141 n.:

Iamque nocens ferrum ferroque nocentius aurum
Prodierat, prodit bellum...

lub Tibulla I 10, 1 n.:

Quis fuit, horrendos primus qui protulit enses?
quam ferus et vere ferreus ille fuit!
Tum caedes hominum generi, tum proelia nata...

Oczywiście, że wynurzenia poetów, potępiające wojnę — acz ważne — nie oddają może ducha społeczeństwa. Gdy jednak nauczyciel w klasie VIII przerabiając ody rzymskie Horacego, np. III 2, w której Horacy wzywa młodzież do ćwiczenia się w sztuce wojskowej, by mogła bronić granic państwa, zażąda od uczniów, by przypomnieli jakiś ustęp z lektury, w którymby autor chwalił wojaczkę, pokaże się, że żaden uczeń nie znajdzie przykładu, bo — niema. Dla Rzymanina wojna nie była — jak np. u dawnych Germanów — zajęciem przyjemnem, wojna nie uchodziła za jedyne zajęcie godne męża, obok polowania. Rzymianie, najbardziej wojowniczy naród świata, nie wydali ludzi, którzyby uprawiali wojnę dla wojny, którzyby się lubowali w czynach brawurowych (por. Heinzego s. 17). Dla Rzymianina wojna jest ciężką pracą, którą podejmuje dla *res publica*, tak jak w pocie czoła uprawia zagon ojcowski dla *res privata*. Nawet te wyjątkowo bohaterskie czyny, o których mówi legenda czy historia, nie są czynami brawurowymi, ale spełnieniem ciężkiego obowiązku. Wystarczy przypomnieć opis czynu Horatiusa Coclesa czy Muciusa Scaevoli w II księdze Liviusa. Tem większy będzie wpływ wychowawczy historii rzymskiej, jeśli uczniowie zdadzą sobie sprawę z tej cechy narodowej rzymskiej.

Polski indywidualizm nie uznaje powag. Szkoła powinna temu oczywiście przeciwdziałać. W pierwszym rządzie jest polonista powołany do kształtowania duszy młodego wychowanka. To też, gdzie tylko jest sposobność, wpaja uczniom potrzebę uznawania powagi ludzi doświadczonych czy mądrych. Pewną pomoc daje tu i filolog. Jeśli omawia np. powstanie, rozwój i prawne stanowisko senatu, zwraca uwagę, że senat wedle konstytucji rzymskiej nie miał żadnej władzy, ani imperium ani potestas. Był tylko organem doradczym konsulów, ale *auctoritas patrum*, autorytet, powaga senatorów, mężów doświadczonych i mądrych, gdyż do senatu należeli byli urzędnicy kurulni, miały wpływ decydujący na dzieje Rzymu.

Polonista w pierwszym rządzie jest powołany do wychowywania uczniów w duchu państwowym: on ma najwięcej sposobności, on ma najbogatszy arsenał środków, służących temu celowi. Oczywiście, że pomaga mu w tem historyk. Polonista jest jednak w położeniu lepszym niż historyk, bo ma źródła — teksty. Pod tym względem nadzwyczaj ważne usługi oddać może filolog klasyczny. Ileż to różnorodnych myśli i uczuć pod względem państwowym pozytywnych, twórczo działających, może filolog wydobyć przy lekturze Cicerona czy Demosthenesa, Liviusa czy Herodota. Prawdziwą kopalnią pod tym względem jest np. Cicerona *De officiis*, w którym autor w sposób przepięknie harmonijny pogodził ideały ogólnoludzkie z państwowymi. W ilużto miejscach filolog ma sposobność pokazać, jak u Rzymanina z samozaparciem się indywidualizm ustępował idei państwowej. Z ilużto miejsc, jak z fontanny, tryska wiara Rzymianina w niezniszczalność państwa rzymskiego¹⁾. Połączenie tych subiektywnych przekonań i uczuć Rzymianina z wartościami obiektywnymi, które złożyły się na wielkość Rzymu, są znakomitą dodatkową do usiłowań polonisty w tym kierunku.

Nie trzeba dać się odstraszać od takiej pracy tem, że przy egzaminie dojrzałości z filologii klasycznej ta strona pracy albo wogóle się nie ujawnia, albo ujawniona pójdzie może na rachunek polonisty. Nie uczymy przecież, by się popisać przy maturze. Cieszyć się raczej powinniśmy, jeśli zobaczymy przy

¹⁾ Por. np. Hor. *Carm.* III 30, 8 n.:

Crescam laude recens, dum Capitolium
scandet cum tacita virgine pontifex.

egzaminie dojrzałości z języka polskiego, że uczeń orientuje się dobrze np. w istocie konfliktu tragicznego, lub że ma zrozumienie dla stylu, budowy wiersza, języka pewnych twórców, epok, gatunków literackich, i jeżeli poznamy w odpowiedziach ucznia część naszej pracy, dokonywanej na lekcjach łaciny i greki. Prawda, że czasem nauczyciel musi zwichnąć schemat lekcji, by dać coś poloniście, ale takie lekcje są często mimo to przepiękne: nauczyciel porywa uczniów, a zapał ten ma dużą wartość wychowawczą, gdyż zapał tworzy cuda.

Nie chciałbym być źle rozumianym. Boję się bowiem, bym nie wywołał wrażenia, że przez celową współpracę filologa klasycznego z polonistą chcę obarczyć uczniów masą nowych, szczegółowych wiadomości. O ile chodzi o filologię klasyczną gimnazjalną, należy przyznać dewizie Herakleitosa z Ephesos: *πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει* słusność pełną bez zastrzeżeń. Na takich lekcjach powinno raczej chodzić o dawanie impulsów, o budzenie zaciekawienia, o nauczenie szukania, zastanawiania się, porównywania. Dewizą powinno być budzenie sił, nie pakowanie szczegółów do pamięci.

GIOSUE CARDUCCI, W ROCZNICĘ ZAŁOŻENIA ROME

(*Odi barbare* I 3, Strophe Alcaica)

Na ciebie, zdobną w kwiatów szkarłatnych wian,
spoglądał kwiecień, gdy nad pagórka skłon
wschodziłaś z brzozy Romulowej,
patrzac posepnie na puszcze rozłogi;

na ciebie, Wielka, Wzniosła — gdy tyle już
stuleci przeszło — kwiecień promienie śle,
Italia słońcem ciebie wita,
Floro naszego narodu, Romo!

Choć dziś nie wchodzi na Kapitolu szczyt
milcząca dziewa, dążąc w kapłański ślad,
choć triumf już nie wiedzie czterech
śnieżnych rumaków przez Via Sacra,

lecz twego Forum pustka — ta cisza cisza —
jest ponad chwałę wszelką, nad wszelki gwar,
a wszystko, co jest w świecie wielkie,
zaczne, wspaniałe — dziś zwie się: rzymskiem.

Bogini Romo, witaj! Kto nie zna cię,
ten w zimnych mroków pęta okował myśl,

a w jego sercu złem się krzewi
las barbarzyństwa posepny, głuchy.

Bogini Romo, witaj! Schyliwszy się
nad zwaliskami Forum, synowską łzą
oblewam twe rozsiane ślady,
boska ojczyzno, rodzico święta!

Przez ciebie jestem obywatelem Włoch
przez ciebie wieszczem, ludów ty Matko, co
Italję stroisz nimbem sławy,
a swe natchnienie rozdajesz światu.

Do ciebie oto wraca Italja ta,
co dzięki tobie j e d n e m dziś mianem jest
wśród wolnych plemion; do twej piersi
tuli się, patrząc w twe orle oczy,

A ty nad cichem Forum, z nad wzgórza wróżb,
wyciągasz marmurowe ramiona swe
ku córce, co cię wyzwoliła,
i ukazujesz kolumny, łuki,

te łuki, które znów o triumfach śnią,
lecz nie triumfach królów, cesarzy — nie! —
i nie o wozach przewspaniałych
z przytroczonymi w kajdanach ludźmi;

to będzie triumf, ludu Italji, twój
nad czarną dobą, dobą ciemnoty złej,
nad władzą smoków, z której — błyskiem
sprawiedliwości — wybawisz Ludzkość.

Italjo, Romo! Ów uroczysty dzień
pogodę nieba wniesie nad Forum znów,
a pieśni: „Sława! Sława! Sława!“
gromko uderzą w błękitny przestwór.

Przetł. JÓZEF BIRKENMAJER

Przyp. tłumacza. Giosue Carducci (1835—1907), największy poeta nowożytnych Włoch, laureat nagrody Nobla. W poezjach swych okazywał się równie gorącym patriotą włoskim i demokratą, jak i wielbicielem kultury klasycznej, do której chciał nawiązać kulturę swej wskrzeszonej ojczyzny. Nie porzysztając na treści antycznej, naśladował — poczęści za przykładem poetów niemieckich: Klopstocka i A. von Platena — i formy wierszowe antyczne. Formy te spotykamy w zbiorach: *Levia Gravia*, *Rime e Ritmi*, nadewszystko zaś w słynnych *Odach barbarzyńskich* (*Odi barbare*).

HERMAN STERNBACH

O LEKTURZE NIEMIECKIEJ SŁÓW KILKA

Według programu ministerjalnego celem nauczania języków nowożytnych obcych (w naszym wypadku języka niemieckiego) w szkole średniej jest:

1. pewna wprawa w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie w zakresie materiału, objętego programem przedmiotu;

2. przygotowanie do samodzielnego czytania i rozumienia utworów, napisanych językiem współczesnym, wreszcie:

3. poznanie w zarysie kultury danego narodu.

Program podaje te trzy punkty jako cel ogólny, który jednak w dalszym ciągu, a to przy szczegółowem omawianiu zakresu nauki dla poszczególnych stopni, ulega pewnej modyfikacji, doznaje pewnego rozszerzenia. Poleca bowiem już na stopniu średnim „samodzielniejsze wypowiadanie swych myśli w języku obcym, rozumienie łatwiejszych tekstów literackich i naukowych i pewną wprawę w zdawaniu z nich sprawy, stopniowe zapoznawanie się z łatwiejszemi utworami literatury danego narodu i wprowadzenie w jego kulturę. Na stopniu zaś wyższym program mówi już nietylko o „pewnej wprawie w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie“, ale jako punkt naczelný wysuwa „wydoskonalenie w praktycznem władaniu językiem“.

Cel ten ma się osiągnąć przy pomocy dwóch środków głównych, a to: przy pomocy nauki o rzeczach i lektury, przyczem (poza nauką gramatyki jako takiej) program kładzie szczególny nacisk także na ćwiczenia w swobodnem mówieniu, na konwersację o zakresie, coraz bardziej wzrastającym, a to początkowo w związku z nauką o rzeczach, a przy dalszem zaawansowaniu w nauce w związku z lekturą, z własnemi przeżyciami, oraz na podstawie obserwacji — również z nawiązaniem do lektury.

Nauka o rzeczach ma — w myśl programu — za cel rozszerzenie horyzontu wyobrażeń i pojęć z jednej strony a wzbogacenie zasobu leksykalnego z drugiej strony. Bez względu na to, czy głównym środkiem nauki o rzeczach są przedmioty, obrazy czy lektura, sposób prowadzenia winien być dostosowany do głównego celu, tj. do mówienia.

Lektura jest również jednym ze środków nauki o rzeczach, i choć inną drogą, dąży do tego samego celu, a więc „winna być prowadzona w ten sposób, aby dawała jak największe pole do ćwiczeń w mówieniu także drogą konwersacji“. Lekturę dzieli program na podstawową i uzupełniającą, tę zaś ostatnią znów na obowiązkową i dobrowolną, tj. tak zwaną lekturę prywatną. Przedmiotem lektury podstawowej jest na niższych stopniach podręcznik szkolny, na stopniu wyższym zaś są nim większe utwory literackie, czytane w całości. Lekturę uzupełniającą obowiązkową stanowią na jednym i drugim stopniu w zasadzie Wypisy szkolne, względnie podane w nich wyjątki z utworów najwybitniejszych autorów w dziedzinie literatury zarówno, jakoteż i prozy naukowej.

O ile chodzi o lekturę podstawową, a więc ściśle obowiązkową w nauce języka niemieckiego, to wydaje mi się ona i za szczupłą i — że tak powiem — *‘unzeitgemäss’*. Za szczupłą: bo w wymiarze, podanym w programie, nie może ona dać tego, czego program wymaga. Bo z jednego czy z dwóch dramatów, nawet przy największym wysiłku uczącego, uczeń czy uczenica nie zdoła sobie wytworzyć obrazu najcharakterystyczniejszych momentów i przejawów rozwoju cywilizacji i kultury danego narodu. Mają więc i mogą po części tę lukę wypełnić Wypisy, *‘zdegradowane’* do lektury uzupełniającej. Należałoby więc Wypisy podnieść na stopień lektury podstawowej. Wtedy jednak niejedna lekcja stałaby się mimowoli lekcją literatury, czy historii literatury, co by znowu w pewnej mierze sprzeciwiało się programowi. Program bowiem, określając cel nauczania języka obcego, nie żąda nigdzie znajomości historii literatury, mówi tylko o poznaniu w zarysie kultury danego narodu, kultury duchowej zarówno jak i materialnej. Podstawą do tego ma być głównie lektura.

Lekturę podstawową wyznacza program tylko dla klasy VII i VIII, po dwa dzieła na rok, przeważnie dramatyczne. Można by jednak — tak mi mówi doświadczenie moje — zacząć ją już wcześniej, tj. w klasie V i VI, w tych klasach szczególnie przez wzgląd na nastroczające niezwykle trudności podręczniki. Program wprowadzie przewiduje dla tych klas lekturę, ale tylko uzupełniającą, dobrowolną, tzn. taką, do której nauczyciel może tylko zachęcać, nigdy zaś zmuszać. Można by — sądzę — w tych klasach lekturę uzupełniającą dobrowolną

zamienić na uzupełniającą obowiązkową (co program w niektórych wypadkach przewiduje), względnie nawet na podstawową, bo przepisane dla tych klas Wypisy — nie słyszałem dotychczas od germanistów innego zdania — nie dają się ani skutecznie ani korzystnie 'eksploatować'. Lektura obowiązkowa na tym stopniu przysparzałaby uczniom więcej korzyści i łatwiejby się dała opanować niż większa część materiału, zawartego w tych podręcznikach właśnie. Dzieła, przewidziane przez program dla tych klas jako lektura uzupełniająca, są w przeważnej swej części tego rodzaju, że budzić mogą zainteresowanie u młodzieży. Powiadam: w przeważnej części — bo np. dla *Undine* lub *Aus dem Leben eines Taugenichts* młodzież nasza — niewątpliwie i młodzież niemiecka dzisiejsza — nie ma już należytego zrozumienia. Nie można tu przeoczyć kroku czasu i zmian, jakich on dokonał we współczesnej mentalności, nie tylko starszych, ale także i młodzieży. Tyle nań działa rozmaitych czynników tej tzw. nowej rzeczowości, że fabuła Fouquégo lub Eichendorffa, że wogóle romantyka wczorajszego pokroju nie znajduje u niej gruntu podatnego — przyczem nie można twierdzić, jakoby młodzież zupełnie się już wyzbyła romantyki. Nie. Ale jej romantyka jest innego rodzaju. Jest to do pewnego stopnia mieszanina (wiek nie pozwala jeszcze na syntezę) romantyzmu z realizmem. Lektura dla klasy V i VI opiera się wyłącznie na prozie, z którejbym atoli wyłączył Fouquégo i Eichendorffa a także i Roseggera. Opowiadania bowiem tego ostatniego autora byłyby wprawdzie tematowo przystępne dla uczniów naszych w tym wieku, język natomiast i rodzaj opowiadania wymagają już nie tylko znajomości gruntownej, ale i znacznej biegłości w języku, by lektura mogła się stać i przyjemną i korzystną. Na tym stopniu uczeń nie posiada ani jednej ani drugiej w mierze pożądanej.

Lektura podstawowa dla klasy VII i VIII to prawie wyłącznie dzieła dramatyczne (z wyjątkiem *Hermana i Dorotei*), przeważnie pisane wierszem. Prawda: są to w literaturze niemieckiej dzieła epokowe, poniekąd nawet dokumenty kultury danego czasokresu, ale pod wielu względami od czasów naszych tak odległe, że może nawet i dzisiejsza młodzież niemiecka dla nich już nie ma wielkiego zainteresowania — cóż dopiero młodzież nasza? Dla niej głównym celem nauki języka niemieckiego jest: móc władać tym językiem. Kawał

życia zaś, jaki się w owych dziełach odzwierciedla, to dla młodzieży obecnej już coś muzealnego, z mumifikowanego, a język też nosi na sobie nierzadko proch czasu. Jeśli młodzież nasza ma wynieść ze szkoły średniej „wydoskonalenie w praktycznem władaniu językiem obcym”, to w pierwszym rzędzie winna poznać język współczesny, bo praktycznie tylko nim władać można. Przy nauce języka ojczystego rzecz się ma inaczej. Praktyczną znajomość języka młodzież w większym lub mniejszym stopniu już posiada, zanim przystępuje do literatury i lektury. Tutaj (znacznie już zresztą uproszczona) lektura autorów starszych jest z jednej strony ilustracją dziejów ojczystych; z drugiej strony zaś w znacznej części historją języka ojczystego — spełnia więc rolę, która przy nauce języka obcego w szkole średniej u nas wcale w rachubę nie wchodzi. Tu w pierwszym rzędzie o praktyczność chodzi i z tem lektura powinna się liczyć. Jeśli to mamy na względzie, to należy przyznać, że lektura poetycka najmniej się nadaje do wyuczenia się języka tak dalece, by nim się móc posługiwać w życiu codziennem. Język poetyczny nie jest i nie był nigdy językiem potocznym. Nie znaczy to, jakoby się miało w zupełności wyłączyć z lektury dzieła tego rodzaju — chodzi tylko o to, by przewagę dać prozie, bo ona naszym celom bardziej odpowiada. A to prozie młodszej, w miarę możliwości nawet najmłodszej. Każdy z uczących języka niemieckiego wie, ile trudu i wysiłku obecnie się zużywa przy lekturze jakiegoś dramatu jambicznego, choćby np. *Ifigenji* Goethego, a jak niewielkie w stosunku do tego są osiągnięte wyniki w przeciwieństwie już do wyników osiągniętych np. przy lekturze dramatów, pisanych prozą. Już nie mówiąc o komedji, gdzie tylko w najrzadszych wypadkach uda się uczniowi wyłowić ledwo szczyptę tego komizmu. Bo do należytego zrozumienia komedji nieodzowna jest zupełna znajomość języka wraz ze wszystkimi jego odcieniami. Dlatego np. *Minna von Barnhelm* — komedja zresztą w istocie swej wcale nie komiczna — odległa od czasów naszych tematem i stylem, postaciami i atmosferą, mało daje satysfakcji uczącemu a jeszcze mniej przyjemności i korzyści uczniowi. Wobec Grillparzera *Der Traum ein Leben* i *Weh dem, der lügt* — stoi młodzież nasza bezradna często i bez zrozumienia, o ile nauczyciel w pytaniach czy rozmówkach wychodzi trochę tylko

poza ramy zwykłej *Inhaltsangabe*. To samo — choć z innych względów — odnosi się do *Sappho* (dzisiejsi twórcy przeważnie nie stronią od życia, nie zadowalają się samym wawrzynem ani honorarjów nie rzucają do błota!), do dramatów Kleista a nawet do niektórych (kanonem lektury objętych) dramatów Hebbła. *Gyges und sein Ring* jest sztuką zanadto subtelną, by 18-letni młodzieniec mógł jej tragizm wyczuć, a dynastyczna racja stanu w *Agnes Bernauer* pokolenia, żyjącego w czasach demokratycznych, wcale nie porywa. Jeśli chce się osiągnąć cel, wskazany w programie, powinno się przy wyborze lektury uwzględnić w większym stopniu, niż to dotąd bywało, nowoczesność i żywotność, zarówno co do rzeczy jak i co do języka. Znajdzie ona niezawodnie większe zainteresowanie wśród naszej młodzieży, co nauce języka i biegłości w jego używaniu wyjdzie na dobre. Należy lekturę 'odmłodzić'. W tem znaczeniu, by ona bardziej odpowiadała przemianie, jaka się dokonała w substancji młodego pokolenia, w jego myślach i reakcjach. Transpozycja psychiczna, spowodowana wojną, i na pokoleniu, które wojny nie zaznało, wyrwała swe piętno. Nie można jej obejść ani pominąć, gdy się chce uzyskać 'rząd dusz'. Jeśli rozważnie i rozumnie da się młodzieży to, co jej może być miłsze i bliższe, to ona z czasem przyjmie także to, co lepsze, co piękne i wzniosłe. Nie znaczy to jednak, jakoby to 'miłsze i bliższe' miało być strawą podłej jakości.

GIACOMO LEOPARDI (1798—1837), NA WIZERUNEK PIĘKNEJ KOBIETY, WYRZEŻBIONEJ NA JEJ GROBOWCU

Tą byłaś — dziś tu, w ziemi
Proche-s i szkielet. Nad kośćmi i gliną
Bez poruszenia, stawiony daremnie,
Niemy, patrzący w bieg wieków po sobie,
Stoi, tylko żalobie
Tylko bólowi strażnik — wizerunek
Przeszłej piękności. To słodkie spojrzenie,
Co dreszcz budziło, gdy, jak dzisiaj, cicho
Na kim spoczęło, te wargi, skąd bujna,
Jakoby z pełnej czary,
Łała się rozkosz, ta szyja, pasana
Ongi pragnieniem, ta miłosna ręka,
Co często, gdzie się kładła,

Lód czuła w ręce, której uścisk dała,
 Pierś, która dookoła
 Na ludzkie czoła bladość sprowadzała,
 Były niegdyś — dziś glina
 I kośćmi jesteś — widok
 Szpetny, haniebny, kamień nam zasłania,

Do tego los przywodzi
 Krasę, co tutaj najwyższym się zdała
 Nieba obrazem. Wieczna tajemnica
 Naszego bytu! Dziś szczytnych, olbrzymich
 Myśli i uczuć najświętsza krynica,
 Piękność włada i zda się
 Niby blaskiem rzuconym
 Z siedzib wieczystych do naszych pustkowi,
 Nadczłowieczych przeznaczeń
 Szczęśliwych królestw i światów złocistych
 Śmiertelnemu bytowi
 Znak dając i nadzieję.
 Jutro pod mdłym trąceniem
 Brudne spojrzeniom, obrzydłe, plugawie
 Rani nas to, co wprzód
 Anielskie było prawie;
 A razem z niem w pamięci
 Ów, przez nie wywołany,
 Nasz sen na jawie w nicość się rozplywa.

Niebosiężne widzenia,
 Nieskończone porywy,
 Rodzi w myśli pierzchliwej
 Natury swojej siłą mądre zgranie.
 Stąd przez rozkoszne i nieznane morze
 Szybują myśli hoże,
 Niemal jak dla rozrywki
 Zuchwały pływak oceany porze.
 Lecz niech zgrzyt niespodzianie
 Potrąci ucho — w chwilę
 Z czarownych rajów śladu nie zostanie.

Naturo ludzka, jakże
 Gdyś licha, wiotka w sobie,
 Gdyś proch i cień jest, skąd ci czuć potęgą?
 Gdy choć skra wyższa w tobie,
 Przecz najgodniejsze myśli twe i ruchy
 Taki byt mają kruchy,
 Że byle wiew je budzi i rozprzega?

Tłum. JULJA DICKSTEIN-WIELEŻYŃSKA

MICHAŁ KRECZMAR

NAUCZANIE HISTORJI STAROŻYTNEJ W SZKOŁACH ŚREDNICH

Od historii starożytnej rozpoczyna się gimnazjalny kurs historii powszechnej w gimnazjach wyższych wszelkich typów. I słusznie. Historyk dzisiejszy wie dobrze, że każde społeczeństwo, bez względu na czas i miejsce, przechodzi w swym rozwoju dziejowym te same w zasadzie fazy i stąd, konieczne w każdej ewolucji organizmu społecznego. Odchylenia i indywidualności wynikają z mniej lub więcej zewnętrznych i nieistotnych warunków rozwoju. Niema dwóch procesów dziejowych zupełnie identycznych, ale też niema i całkiem indywidualnych. Wszystkie są między sobą analogiczne. Przekonać o słuszności socjologicznego w nauce historycznej stanowiska, oczywiście przekonać za pomocą konkretnych przykładów pewnej liczby społeczeństw ludzkich w ich rozwoju dziejowym, wytłumaczyć indywidualne różnice czynnikami drugorzędnymi i ustalić ogólny schemat rozwoju społeczeństwa ludzkiego wogóle czy *in abstracto* — oto cel i zadanie nauki historycznej, o czym przy nauczaniu zapominać oczywiście nie wolno. Zresztą stanowisko socjologiczne, znajdując potwierdzenie w faktach ewolucji dziejowej, posiada jeszcze nad zarzuconem dziś zgoła stanowiskiem powszechno-dziejowym tę kolosalną przewagę, że umożliwia traktowanie historii jako nauki w rzeczywistem tego słowa znaczeniu, posługującej się metodami istotnie naukowymi — obserwacją badacza i wiarygodnych poprzedników, zapożyczonemi od nauk przyrodniczych, z którymi wogóle ma dużo wspólnego. Powszechne dziejowe stanowisko uniemożliwia traktowanie historii jako nauki konkretnej. Niepodobna badać naukowo pojedynczego i niepowtarzającego się zgoła faktu; brak wtedy materiału do niezbędnych porównań i zestawień, a więc i wyprowadzania wniosków uogólniających, bez których historia stałaby się, jak to zresztą działo się dawniej, np. w wiekach średnich, naiwnem uspokajaniem dziecinnej ciekawości, powiedzmy poprostu kronikarstwem. Jedynie stanowisko powszechnodziejowe daje możność osiągnięcia istotnie naukowego celu: drogą badania szeregu ewolucyj ludzkich w ich formach konkretnych, rozwoju dziejowych poszczególnych społeczeństw, drogą zesta-

wiania ich ze sobą, wyciągania analogij, czyli ustalania cech i faz wspólnych oraz tłumaczenia odchyłeń indywidualnych — ustalenia faz i form rozwojowych dla każdego społeczeństwa ludzkiego czyli społeczeństwa *in abstracto*. Jedynie tak pojmowana historia staje się nauką, która winna przecież *voir pour prévoir*.

Jeżeli zgodzimy się na takie pojmowanie celów i zadań nauki historycznej, to zrozumiemy docna ogromną wartość dydaktyczną właśnie historii starożytnej. Chodzi o to, że tzw. starożytne społeczeństwa, czyli, mówiąc wyrażniej, Wschód starożytny oraz Grecja i Rzym przeszły w swoim czasie cały rozwój dziejowy od początku do końca, od wystąpienia na arenę życia zbiorowego aż do zupełnego zaniku kulturalnego lub nawet fizycznego. Narody dzisiejszego świata nie doszły do kresu tego rozwoju, stąd ich historia, mając początek, nie posiada jeszcze końca. Przeżywany dziś przez Rosję okres bolszewizmu znany był ongiś Chinom, a później Atenom czasów po wojnie peloponeskiej. Jakież pole obszerne do robienia porównań, ustalania analogij, a więc i wysnuwania wniosków historycznych, jaka wspaniała gimnastyka w celu wyrobienia 'myślenia historycznego' wogóle, a w szczególności 'myślenia historycznego' umysłów młodocianych.

I jeszcze jedno. Nie ulega wątpliwości, że rozwój społeczeństw starożytnych, acz z rozwojem narodów, nam współczesnych, analogiczny, odbywał się w sposób prostszy, w warunkach mniej skomplikowanych. Zaczynanie więc kursu historii powszechnej od historii starożytnej ma ogromną wartość dydaktyczną. Toć pierwszą zasadą dydaktyki jest przechodzenie od rzeczy prostszych i zrozumialszych do bardziej złożonych i trudniejszych. Poznawszy schemat rozwoju społecznego na przykładzie narodów starożytnych, młodzież łatwiej zrozumie historję narodów nam współczesnych. Średniowiecze greckie znakomicie ułatwi zrozumienie podstaw i cech ustroju feodalnego. Wielka rewolucja grecka w. 7 i 6 pomoże jak najwięcej do zorientowania się w przyczynach i technice rewolucyj politycznych w. 16—19. Wojny grecko-perskie w znacznej mierze udostępnią zorientowanie się w walkach Holendrów z Hiszpanją, Szwajcarów z Austrią lub Polski z Rosją. Ateny w okresie po wojnie peloponeskiej dostarczą wielu przykładów, ułatwiających zorientowanie się w wypadkach, zachodzących

obecnie w Rosji. Rozwój kwestji agrarnej w Rzymie przyczyni się do zrozumienia sprawy włościańskiej w Europie w czasach średniowiecznych i nowożytnych. Tyranja grecka i przewroty anarchiczne Caesara i Octaviana znakomicie przyczynią się do zrozumienia *coupes d'état* władców miast północnowłoskich w w. XVI oraz Napoleona I i III we Francji. Przykłady zresztą mnożyć można w nieskończoność. Otwiera się bardzo obfite pole dla tak dobrze pouczających analogij i zestawień historycznych przy nauczaniu historii średniowiecznej i nowożytnej wraz z najnowszą. Śmiem twierdzić, że dopiero wojna światowa sprowadziła należyte zrozumienie przyczyn upadku cesarstwa rzymskiego, których przed rokiem 1914 nadaremnie doszukiwano się to w chrześcijaństwie, to w zaniku stanu średniego, to w proletaryzacji zbyt szerokich mas społeczeństwa itp. Chodzi też o to, że społeczeństwa starożytne przeszły cały cykl rozwoju dziejowego, gdy nasze społeczeństwa Europy i Ameryki współczesnej są dopiero w pewnym jego punkcie.

Z tych powodów zaczynanie gimnazjalnego kursu historii powszechnej od dziejów starożytnych jest z punktu widzenia dydaktyki rzeczą jak najbardziej wskazaną. Trzeba tylko umiejętnie i odpowiednio do celów ogólnych nauczania historii w szkole średniej dobrać materiał i należyście go rozplanować.

I tutaj, w myśl ogólnych wymagań dydaktyki, nastręcza się przedewszystkiem kardynalny postulat: *non multa, sed multum*. Z historii starożytnej wybrać należy jedynie rzeczy typowe i wypadki, stanowiące punkty zwrotne czy przełomowe w dziejach narodów i społeczeństw. Tak zwany Wschód starożytny ograniczyć należy do krajów nadśródziemnomorskich, a więc: Egiptu, Babilonii, Asyrii i Fenicji, a traktować wyłącznie z punktu widzenia rozwoju kultury społeczno-politycznej i duchowej, z zupełnem pominięciem dziejów zewnętrznych. Inne ludy Wschodu starożytnego, jak Indje i Persję należy bezwzględnie pominąć. Kultura Indyj jest odrębna i nie miała zasadniczo dużego wpływu na rozwój naszej cywilizacji, gdyż Indje należały do innego, niż Azja przednia i Afryka północna, świata geograficznego. Nadto historii tych krajów prawie nie znamy; wiadomości nasze o nich niemal ograniczają się do bajek Herodota i innych logografów czy geografów klasycznych, są to bałamutne legendy i anegdoty, pozba-

wione zgoła wartości naukowej. Wymienione społeczeństwa starożytnego Wschodu słusznie traktować można jako starożytność względem świata klasycznego, który zapożyczone ze Wschodu elementy kultury rozwinął dalej i przekazał narodom Europy dzisiejszej w zaraniu tak zwanego średniowiecza. Na Persję zresztą znajdzie się miejsce w związku z wojnami grecko-perskimi; dopiero zresztą od czasów Dareiosza datują prawdziwie historyczne o niej wiadomości. Tak zwana zewnętrzna historia Wschodu starożytnego, a więc wojny, nazwiska i daty panowania faraonów egipskich czy królów babilońskich i asyryjskich są dla uczącej się młodzieży zupełnie bez wartości; obciążają jedynie pamięć, z której zresztą prędko się ulatniają. Dość i aż nadto, jeżeli w umyśle ucznia pozostanie konkretny obraz typu społeczeństwa i państwa egipskiego, przypominający współczesne nam narody Europy wschodniej, babilońskiego, które odgrywało rolę niby dzisiejszej Francji, asyryjskiego — niejako dzisiejszych Niemiec i Fenicjan — Anglików starożytności.

Historję Wschodu starożytnego poprzedzić należy krótkimi danymi o kulturze pierwotnej, zaznajamiając młodzież z trzema jej okresami, a więc okresem myślistwa, pasterstwa i rolnictwa oraz z trzema wiekami archeologicznymi, czyli z wiekiem paleo- i neolitycznym, brązowym i żelaznym.

Fenicjanie dla ludów azjatyckich odkryli Europę. Charakterystyka więc kultury fenickiej prowadzić winna wprost do Grecji małoazjatyckiej i europejskiej. Krótko potraktowawszy okres kultury egejskiej, kreteńskiej i myceńskiej, zdradzającej, jak wiadomo, cechy semickie, należy bezpośrednio przejść do epoki Homerowej, przy okazji tłumacząc znaczenie epopei greckiej, przyczem można nawiązać do epopei narodowej wogóle, korzystając z badań nad eposem starohinduskim, fińskim, serbskim, germańskim i kirgiskim. Młodzież, poznając kulturę homerową, winna czynić porównania z Polską średniowieczną oraz z tem, co jej wiadomo o życiu ludów współczesnych w dobie feudalizmu.

Wielka rewolucja grecka 7-go i 6-go wieku przed Chr. stanowi przejście do dziejów Grecji kantonalnej. Należy też dać charakterystykę społeczeństwa i państwa spartańskiego oraz ateńskiego jako dwóch typów kulturalnych starożytnej Hellady, poczem dłużej się zatrzymać na rozwoju demokracji

ateńskiej w w. VI i V; wojny grecko-perskie, polityka Themistoklesa, utworzenie mocarstwa ateńskiego i ostateczna demokratyzacja państwa przez Ephialtesa i Periklesa doprowadzą do wojny peloponeskiej, po której wkrótce nastąpi okres macedoński. Czasy diadochów nie wymagają dłuższego traktowania, należy jedynie dać charakterystykę kultury hellenistycznej.

Historję Rzymu rozpocząć trzeba dopiero od w. III prz. Chr. Krytyka współczesna ustaliła fakt, że nie tylko epoka królów, ale i pierwsze czasy rzeczypospolitej, a więc walka plebejuszów z patrycjuszami, prawa 12 tablic itp., wszystko to należy do legendy, tendencyjnie spreparowanej w duchu haseł popularów i optymatów przez annalistów i publicystów rzymskich w. I prz. Chr., zwłaszcza przez Macra i Tuberona. Wojny punickie wytłumaczyć winny przewrót społeczno-polityczny w w. II i I prz. Chr., rozwój kwestji agrarnej od czasów Gracchów do ruchu Catiliny włącznie, rewolucję italską r. 90—80, reakcję Sulli i wreszcie ostatnie wystąpienie demokracji rzymskiej w r. 63 prz. Chr. Głębokie zmiany społeczno-polityczne w czasach po reakcji sullańskiej wytłumaczają upadek rzeczypospolitej i początek cesarstwa. Dzieje cesarstwa nie powinny być historją panowań poszczególnych imperatorów, lecz obrazem przeistaczania się stopniowego monarchji oświeconej i konstytucyjnej Augusta w absolutną Diocletiana. Należy nadto położyć nacisk na rozwój literatury, sztuk pięknych, architektury i nauki w okresie świetności cesarstwa. Upadek imperjum winna młodzież zrozumieć jako rozwój wsteczny od form kapitalistycznych do przeżytych już dawniej feudalnych i naturalno-gospodarczych.

Przy przechodzeniu kursu wybierać należy i uwzględniać jedynie wydarzenia przełomowe tak, żeby na ich tle same występowały całe epoki z ich cechami charakterystycznymi. Szczegółowe daty, nazwiska i nazwy geograficzne stanowią niepotrzebny balast dla umysłów młodocianych i zgoła nie posiadają wartości, gdyż prędko ulegają zapomnieniu. Ogólny obraz rozwoju świata starożytnego może jedynie stanowić *κτῆμα εἰς αἰεί*. Z tegoż względu unikać należy trudnych dla młodzieży terminów prawnopaństwowych, zwłaszcza greckich, tem bardziej, że wszak prawie zawsze można je zastąpić rozumiałemi polskimi, np. *βουλή γερόντων* — rada starców, *ἐκκλησία* — zgromadzenie ludowe itp.

Co do samej metody prowadzenia nauczania, punkt ciężkości z werbalnego powtarzania wykładu nauczyciela przenieść trzeba na samodzielną pracę myślową ucznia. Znakomicie nadaje się do osiągnięcia tego celu metoda heurystyczna, która, tak usilnie zalecona przez ministerstwo nasze z początku, wywołała liczne protesty, krytyki i zastrzeżenia, a wreszcie zbudziła zupełną przeciw sobie reakcję. Najważniejsze zarzuty, jej czynione, są następujące: przedewszystkiem uczniowie mają jakoby nabywać o wiele mniej wiadomości faktycznych, niż przy dawnej metodzie wykładowej. Przekonałem się z własnej praktyki o nieprawdziwości takiego zarzutu. Powtórę mają się jakoby oduczać zwięzłego opowiadania. Jeżeli nawet tak jest istotnie, nie trudno tego uniknąć, urządzając od czasu do czasu repetycje po przejściu jakiegoś okresu czy przedyskutowaniu jakiegoś zagadnienia. Zato metoda heurystyczna posiada ogromne zalety. Rozwija znakomicie wolność wnioskowania i rozumowania. Nawet średnio zdolni uczniowie w krótkim czasie mogą już brać żywy udział w dyskusji i wcale nieźle zaczynają wnioskować. Osiągałem tak dobre rezultaty, że już w klasie IV mogłem dawać trudne tematy na wypracowania klasowe i uczniowie wywiązywali się z zadania wcale nieźle. Przeczytawszy czwartoklasistom kilka wyjątków z elegij Solona i Theognisa z Megary, oczywiście w przekładzie, dałem klasówkę na temat następujący: „Na podstawie przeczytanych urywków odpowiedzieć na pytania: 1. do jakiej partji należeli poeci, 2. jakie były ich poglądy polityczne i społeczne i 3. przedstawicielami jakich klas społecznych byli Solon i Theognis?”

Rzecz prosta, że rola nauczyciela przy stosowaniu metody heurystycznej zmienia się zasadniczo. Nauczyciel nie wyklada. Odczytuje sam lub każe odczytać uczniowi urywek z tego czy owego tekstu źródłowego, dając jedynie konieczne wyjaśnienia i komentarze. Po odczytaniu zaczyna się dyskusja: uczniowie sami podkreślają ważniejsze ustępy, wyprowadzają wnioski, nawiązują do rzeczy znanych lub czynią analogje. Nauczyciel kieruje jedynie dyskusją, dając ułatwiające wnioskowanie pytania. Przy okazji może poruszać kwestje ogólne, omawiać rolę jednostki w dziejach, wartość powszechnodziejowego i socjologicznego poglądu na historję, doktrynę idealizmu i materializmu dziejowego itp. Najważniejszym skutkiem

dotatnim stosowania metody heurystycznej jest fakt, że nabyte drogą przemyslenia samodzielnego wiadomości stają się istotnie i w całym tego wyrazu znaczeniu *κέρματα εἰς αἰεί* ucznia. Od lat kilku nawet ustne egzaminy maturalne z historii prowadzimy w takiż, jak lekcje, sposób dyskusyjny. Daje to, zdaniem mojem, rezultaty znakomite.

W celu ożywienia lekcji i unaocznienia młodzieży tego, o czym się czyta i mówi, należy używać, prócz map geograficznych i historycznych, wszelkiego rodzaju ilustracji, rysunków, kopij rzeźb, a wreszcie posiłkować się przeżroczami, jako ilustracją życia obyczajowego i codziennego narodów starożytnych. Każdy pokaz taki wyzyskać należy, zadając jednemu lub kilku uczniom napisanie sprawozdania, które potem należy odczytać w klasie i przedyskutować.

Takiemi środkami można z historii uczynić istotnie naukę, której wszak Rzymianie nie bez racji nadali miano *magistrae vitae*.

J. W. von GOETHE, MODLITWA MAŁGOSI (FAUST w. 3587—3615)

Ach, tkliwa
Tyś, Boleściwa,
łaskawie ku mnie lice skłoń!

Masz miecze w łonie,
wzrok we łzach tonie,
cień śmierci padł na syna skroń.
Ojcu spojrzenia
ślesz i westchnienia
o litość dla Was wznosisz Doń!

W kim z ludzi
obudzi
współczucie los mój zły?
Jak drży, tęskni serce moje,
jakie w niem są niepokoje,
Jedna wiesz, jedyna Ty!

Gdziekolwiek to będzie,
tak źle, tak źle mi wszędzie,

cierń straszny w łonie tkwi!
Gdym sama ze swą winą,
łzy płyną, płyną, płyną
i serce pęka mi.

Doniczki me znów obficie
zrosiłam, ach, łzami mąk,
gdym Tobie dziś o świecie
zrywała kwiatów pąk.

Gdy jasny promień słońca
wpadł w izbę z wczesnym dniem,
ja w męce swej bez końca
czuwałam w łożu swem.

Śmierć, hańba grożą! Ratuj! Broń!
Ach, tkliwa,
Tyś Boleściwa,
łaskawie ku mnie lice skłoń!

J. W. von GOETHE, CHŁOPI POD LIPĄ (FAUST w. 349—380)

Ubrał się pasterz, chciał iść w tan,
pstra kurtka, wstążki, kwiat — jak pan!
Strojniści był z pastucha.
Już obok lipy wielki ścisk
i taniec wre i wrzask i pisk
Hu! ha! hu! ha!
Huhaha! hejże! ha!
A smyczek różnie od ucha.

Gwałtownie się przeciskać jął,
wtę łokciem dziewczę obok pchnął,
ochota z niego bucha.
Dziewczę się zwróci, ujrzy og
i rzeknie: „Głupi figiel to!
Gbur jesteś!“ — on nie słucha.
Hu! ha! hu! ha!
Huhaha! hejże! ha!
A smyczek różnie od ucha.

I w kółko dalej, wprzód i wtył,
hej! w lewo, w prawo, z wszystkich sił,
ze spodnic zawierucha!
Czerwoni, zgrzani, w jakiś czas
już ramię w ramię spoczną wraz,
Hu! ha! hu! ha!
Huhaha! hejże! ha!
Kibić przy łokciu zucha.

Nie zbliżaj się tak do mnie, nie!
Niejeden zwiódł już dziewczę swe,
bo stałość męska krucha.
Na stronę przecież ściągnął ją,
a hen od lipy krzyki brzmia:
Hu! ha! hu! ha!
Huhaha! hejże! ha!
A smyczek różnie od ucha!

przeł. ZYGMUNT REIS

RYSZARD GANSZYNIEC

ECHA PIEŚNI GOLIARDOWEJ W POLSCE

I

Goliardzi czekają jeszcze na swoją monografię. Odkryci przez romantyków ¹⁾, którzy w żywym odczuciu kongenjalności swej z psychiką scholarów złożyli braciszkom ze średniowiecza należny hołd, obrawszy ich bohaterami swoich utworów, zyskiwali sobie goliardzi powoli, ale stale przyjaciół w kołach także uczonych romantyków, starających się o zrozumienie ich duszy, o nakreślenie ich dziejów. Przyczynki do ich dziejów mamy, znamy i szkice — ale brak jeszcze wyczerpującej całości: dać ją może człowiek nie tylko uczony, lecz kto — jak oni — jest poetą, który sercem patrzy na świat, będący jak oni przede wszystkim czcicielem piękna i miłości. W coraz szybszem tempie wydaje się ich utwory i spodziewać się należy, że wkrótce dostaną i goliardzi corpus swych poematów — a ten dopiero umożliwi zrozumienie ich duszy we wszystkich jej poruszeniach, zrozumienia ich życia we wszystkich jego bogatych w niespodzianki perypetjach ²⁾.

¹⁾ Wspomnę tu tylko o kilku głośnych dziełach literatury niemieckiej, jak Frh. v. Eichendorff, *Aus dem Leben eines Taugenichts*, Clemens Brentano, *Chronika eines fahrenden Schülers*, R. Baumbach, *Truggold*, H. Kurz, *Der Urbanskrug* (z facecyj H. Bebela) i nowele Arnima.

²⁾ O wagantach pisali: Giesebrecht, *Die Vaganten oder Goliarden und ihre Lieder* (*Allgemeine Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur* 1853); O. Hubatsch, *Die lateinischen Vagantenlieder des Mittelalters*, Görlitz 1870; Alfredo Straccali, *I Goliardi ovvero i Clerici vagantes dell'università medievale* (*Rivista europea* XVI 1879, 674—699. XVIII 1880, 50—67. 369—388. 578—590); Annibale Gabrielli, *Su la poesia dei Goliardi. Saggio critico*, Città di Castello 1889, s. 43; G. Bertoni, *La poesia dei Goliardi* (*Nuova Antologia* CCXXXVIII 1911, 620—641); G. Robert, *Les écoles et l'enseignement de la théologie pendant la première moitié du XII^e siècle*, Paris 1909, 22 n. 1; Santangelo, *Studio sulla poesia goliardica*, Palermo 1902; Fr. Novati, *I goliardi e la poesia latina medievale* (w: *A raccolta*, Bergamo 1907, s. 61 n.). W Polsce pisali o goliardach jedynie M. Kawczyński, *O początkach poezji polskiej* (*Kwartalnik Historyczny* IV 1889, s. 28—37), i A. Brückner, *Średniowieczna poezja łacińska w Polsce* (*Rozpr. Akad. Krak. filol.* II 1, 1892, nr. 17 s. 342). — Najstarsza wzmianka o goliardach znajduje się w kanonie synodu normandzkiego z r. 1231: „Statuimus quod clerici ribaudi, maxime qui dicuntur de familia Goliae, per episcopos... tonderi praecipiantur“: por. bremeński statut Gisleberta z r. 1292: „...scholares vagi qui goliardi vel histriones alio nomine appellantur“.

Pierwsi goliardzi występują dopiero od czasu rozkwitu uniwersytetu paryskiego, pod sam koniec w. XII. Rekrutowali się z synów paryskiego Quartier Latin z siedzibą senatu w Saint Julien le Pauvre — jeszcze teraz najromantyczniejszy to zakątek dzielnicy uniwersyteckiej z ruinami najdawniejszego zamku. Kto był tam w ciemnicy, w dawnym więzieniu podziemnym, gdzie teraz kabaret *Les Oubliettes rouges* reprodukuje średniowieczną i ludową pieśń francuską w malowniczych kostiumach przy wtórce antycznej lyry, może sobie przy pomocy odrobiny fantazji wytworzyć iluzję, że siedzi w karczmie studenckiej XV w., w której taki Franciszek Villon odśpiewa za chwilę przy winie swoje ballady — w każdym razie stąpamy tu na terenie ojczystym goliardów. Nazwa ich występuje dopiero w pierwszej połowie w. XIII, w samym więc czasie rozkwitu uniwersytetu paryskiego, potem powoli nazwa ta zanika, choć pozostaje duch ich i instytucja — tzn. o ile wogóle wolno tu mówić o 'instytucji', która zawsze ma jako założenie pewną organizację: a o tej, jak zobaczymy, niema mowy.

Co znaczy ta nazwa, co to byli za ludzie?

O odpowiedź na te pytania starano się już we wczesnem średniowieczu¹⁾. Giraldus Cambrensis wyprowadza nazwę, dość euhemerystycznie, od jakiegoś rozpustnika Goliasa, żyjącego rzekomo za jego czasów: słusznie uważano jego notatkę za wierutną bajkę, wysnutą z samych pieśni goliardowych, które

¹⁾ Ostatnie prace o etymologii nazwy goliardów, zawierające wyczerpujący zbiór materiału językowego i dawniejszych prób w tym kierunku, są dwie włoskie: Ferdinando Neri, *La famiglia di Golia* (*Atti della R. Accademia di Torino* L 1914/15, 107—116) i Vincenzo Crescini, *Appunti su l'etimologia di 'goliardo'* (*Atti del R. Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti* LXXIX 1919/20, s. 1079—1131); oto wynik jego rozważań (s. 1126): „Questa serie d'appunti dimostrava principalmente: 1. che la frase *familia Goliae* è, secundo i superstiti documenti, posteriore a *goliardus*; 2. che il nome proprio *Goliart* nel *Folque de Candie* presuppone legittimamente la preesistenza dell'aggettivo *goliart*: e così, per la storia di quest'aggettivo, si risale più indietro che la data del poema, verso la metà del secolo XII; 3. che non si può negare à *gula* una gran parte nella storia goliardica; e che *goliardo* vuol dire, attraverso tempi e spazi, soprattutto *guloso*; 4. che da *gula* col suffisso *-hard* si produsse *golart*; mentre *gol-i-art* è una forma ampliativa, la quale si può variamente spiegare, anche magari dall' influenza di *Golias*; che *Golias* et *golart*, *goliart* venivano accostati e confusi dall'arguto vezzo dei ravvicinamenti fantasticamente etimologici“.

znał i odnosił, bez uzasadnienia, do jednego autora, pseud-epigraficznego 'Goliasa'. Inaczej wyjaśnił nazwę tę Gaston Paris: opierając się na jednym miejscu listu Bernarda z Clairvaux, który — jak wiadomo — wszelkimi środkami, przeważnie bardzo niewybrednymi, zwalczał Abailarda i między innymi, lubując się w pustej grze poetycznej retoryki, porównuje o wiele większego od siebie przeciwnika z Goliasem, przypuszcza Paris, że wielkie rzesze zwolenników Abailarda podchwyciły to wyzwisko, przybierając je za nazwę partyjną, jak to nieraz robili rewolucjoniści, a zwłaszcza studenci (*eversores* w Kartaginie, *Gueux* w Flandrach, *Bundschuh* w Niemczech itd.). Nie ulega wątpliwości, że abailardiści byli rewolucjonistami, oni to protestowali przeciw nadużyciom kleru i kościoła — i stąd szczególnie przyrosła nazwa *Goliasa* do pewnych utworów. Ale mylnie jest zdanie, że nazwa ta ogranicza się do tej grupy poezyj: nie można jej bowiem oddzielić od innych poezyj, wielbiących złotą życia akademickiego swobodę, wyrażających bezgraniczny kult Bacchusa i Venery, przyznających się bez ogródek do humanizmu, do bezwarunkowego kultu człowieka.

Wyjaśnienie G. Parisa jest więc nie do przyjęcia. Musimy pójść inną drogą, aby znaleźć właściwy słowa rodowód. Już Giraldus połączył *Golias* z *gulositas*. Była to dla jego ucha ładna figura retoryczna (*paronomasia*). Nowsze badania ustaliły w tym względzie następujące fakty: po pierwsze, że starszą formą jest *goliardus*, młodszą zaś *Golias*: że *goliardus*, zachodzący także w starofrancuskim języku, jest pierwotnie przymiotnikiem, oznaczającym 'żarłoczny', a potem w epopei substantivum, a raczej imieniem dla uosobienia żarłoczności. Przymiotnik zaś *goliard* składa się z *gol-* (łac. *gula*) + suffixum *-hard*, pochodzącego z germańskiego i występującego także np. w niem. *richard*, *nithard*, *mannhardt* itd., we franc. *richard*, *renard* (niem. *reinhardt*) itd. Wynika stąd, że *Golias* jest tedy tylko uczoną etymologią nazwy ludowej¹⁾, wprowadzoną przez kleryków i więcej rozpowszechnioną dzięki tej okoliczności, że wszystkie pieśni goliardowe, jako utwory

¹⁾ Proces ten występuje częściej w gwarze studenckiej, por. *Manichäer* (wierzyciel studenta, lichwiarz) od niem. *mahnen* (zob. Ch. W. Kindleben, *Studentenlexicon* Halle 1781, Neudr. Leipzig 1899, 130) *Markus* (z fr. *marqueur*) 'Kellner', *Zachäus* 'Zecher' itd.

kleryków, pisane są po łacinie, więc już jako takie, w przeciwstawieniu do pieśni narodowych i ludowych, uczone.

Goliardzi więc to żarłocy. Nie jest to zatem ani organizacja, ani stan, ani wreszcie zawód. Jest to conajwyżej pewien charakter, lub bardzo często zarzut, rzucony w twarz nielubianemu, natrętnemu gościowi. Gościem tym mało krępującym się a zawsze głodnym bywał kleryk, student. Jesteśmy więc w zupełności uprawnieni używać bez różnicy znaczenia nazw wagantów i goliardów: można pójść jeszcze dalej i mówić wogóle o żakach, chociaż powinniśmy sobie uświadomić, że waganci to tylko jeden, chociaż bardzo poważny, odłam scholarów, mianowicie biedota, chodząca od domu do domu i głośnym śpiewem prosząca o okruchy jedzenia, gdyż bogaci studenci nie zaznali przygód wagantów i brzydzili się nazwą goliardów: kategoria tych cnotliwych,¹⁾ bo bogatych, synków *Almae Matris* średniowiecznej zostawiła swój portret tylko we wzorach układania listów; że ich zainteresowania obracały się w ciasnym kółku, wynika z listów do nauczycieli, przyjaciół, rodziców: w tych ostatnich ustawicznie powtarza się prośba o pieniądze i ubranie¹⁾. I w tem leżała cała ich cnota, że zamiast obcych naciągali krewnych i siedzieli spokojnie na jednym miejscu, ponieważ rodzice dali się wyzyskiwać bez granic. Więc tylko warunki, a nie psychika, różniły ich od wzgardzonych goliardów.

Psychika ta dla nas trudno zrozumiała, bo różni się zasadniczo od psychiki nowoczesnej, tak samo jak ówczesne warunki życiowe odbiegają od naszych w trzech zwłaszcza punktach: 1. w organizacji szkolnictwa, 2. w środkach ekonomicznych, 3. w etyce społecznej.

Szkolnictwo polegało, mimo starań Karola W., na inicjatywie prywatnej: szkoły elementarne były prawie wszędzie, zwłaszcza w miastach, ale jakość ich była bardzo różna. O wiele rzadsze były szkoły średnie — bo tylko większe miasta, z reguły miasta biskupie, mogły sobie pozwolić na ten zbytek. Bogacz miał swego nauczyciela domowego, biedny tułał się po szkołach. Ze szkoły wędrował uczeń, skoro mógł sobie nieco radzić z łaciną, na uniwersytety. W wieku XII i XIII

¹⁾ C. H. Haskins, *The life of Medieval students as illustrated by their letters* (*The American Historical Review* III 1898, s. 203—229).

było ich jeszcze bardzo mało, a przytem każdy uniwersytet reprezentował w rzeczywistości tylko jeden wydział, np. Paryż wydział teologiczny, powstały z filozoficznego, Bononia prawniczy, Salerno i Montpellier medyczny, Toledo przyrodniczy, Tours, Chartres, Orléans humanistyczny itd. Student, starający się o szerszy zakres wiedzy, musiał więc wędrować z konieczności z jednej części Europy do drugiej. Zewnętrzne więc warunki wytworzyły tu pewien program studjów: jak wiadomo, pod koniec średniowiecza, razem z demokratyzacją społeczeństwa, idącą w parze z podniesieniem intelektualnem niższych warstw, program ten przeszedł do rzemieślników, od których cech, po skończeniu elementarnego terminatorstwa, także wymagał kilka lat wędrówki, zanim rzemieślnik mógł przystąpić do egzaminu majsterskiego: nawet tytuł stopnia akademickiego *magistra* (=mistrza) uzurpowali sobie rzemieślnicy i zatrzymali ten przymus wędrowania znacznie dłużej, aniżeli ich pierwowzór — akademicy: chociaż i ostatni zwrot w rzemiośle dostosował się do rozwoju szkół akademickich, mianowicie w zniesieniu wędrówki i położeniu nacisku na szkołę fachową. To nie są tylko analogje, lecz, jak widzimy, związki genetyczne — tem ciekawsze, że ostatnie zastępy cechu vagabundów rekrutowały się z tych przymusowo wędrujących rzemieślników, i dopiero ze zniesieniem tego zwyczaju włączędzy przestali być niebezpieczeństwem publicznem. Wędrowało więc w wiekach średnich wszystko: kupiec ze swemi towarami z jarmarku na jarmark, lekarz i szarlatan ze swą apteką, kaznodzieja ze swymi tłumaczami, odpustami i relikwjami, kleryk, goniący za prebendami i beneficjami, dewotka od pielgrzymki do pielgrzymki, żołnierz od rycerza do rycerza — także student z bursy do bursy: wszyscy w pogoni za dobrą fortuną i parci żądzą nienasyconego serca, za gwiazdą, błyszczącą przed ich oczyma i wiodącą ich, jak ongiś magów z dalekiego Wschodu, z miejsca do miejsca, szukających tego, co widzieli w swych marzeniach, o czem słyszeli w baśniach.

W tej rzece, zalewającej wszystkie drogi i wszystkie ścieżki, goliardzi byli tylko jednym strumykiem, zasilającym ją — choć nie najważniejszym, to napewno najsympatyczniejszym. Wśród dewotów i przebiegłych geszefciarzy byli oni jedynymi ludźmi — ludźmi, co mieli wiosnę w sercu,

marzenie w głowie, pustkę w kieszeni a w żołądku wilczy głód... Wędrowali w większych grupach, grupach przypadkowych, gdyż ze zmianą pór roku, na zimę i na wiosnę, musieli ustępować innym miejsca w bursach ci, co nie mieli specjalnej protekcji.

Drugi punkt to odmienne stosunki ekonomiczne: gótownia w wiekach średnich była rzadka, pieniądz koncentrował się w rękach kupców. Wieśniak i małomieszczanin grosza nie widział, tem mniej biedny student. Tam, gdzie zapukał po jałmużnę, dostał coś do jedzenia, i w szczęśliwym wypadku coś na drogę — ale to było na krótką metę. Ten sposób życia, który nigdy nie pozwalał na beztrioskie bujanie, z konieczności wytwarzał pewne właściwości psychiczne goliarda: fatalistyczny nastrój i wiarę w Fortunę, bo wobec przemocy nieustannej biedy ręce musiały upaść — ale i jako reakcję rewolucyjne usposobienie wobec bogaczy tego świata i kleru, trzymającego z nimi, i pewien humor katorżny (*Galgenhumor*), właściwy ludziom, nie dającym się zabić przez spadające na nich przykrości — humor, przemieniający twardą konieczność w cnotę i ironizujący wszystko. Tak więc goliardom sztuczne światło bujnej fantazji i żar zranionego serca zastąpiły słońce, świecące tylko bogaczom, grzejące tylko burżujów

Goliardzi byli żebrakami... Każdy wagabunda jest żebrakiem — to nierozdzielny związek życiowy. Nie wyobrażam sobie, żeby mogło być coś ciekawszego od studjum, podającego nam na szerokiem tle kulturalnem dzieje tego związku — ale zadanie to niezmiernie trudne, gdyż wagant, odpowiednio do epok, zmienia się. Jedyny, który odważnie w grubym tomie zabrał się do tego zadania (C. Ribton Turner, *A history of vagants and vagancy and beggars and begging*, London 1897), ograniczył się do prawnopolicyjnej, więc do praktycznej strony tego zagadnienia, jak zresztą wszystkie inne dzieła¹⁾, omawiające analogiczne zagadnienia, ale — w przeciwieństwie do nich — ma tę zasługę, że podaje bogaty materiał z dziejów wieków minionych, choć prawie tylko dotyczący Anglii. Dla nas, dzieci tego świata, żebractwo jest plagą, którą staramy się wytepić, a dla wieków chrześcijańskich było ono cnotą, którą

¹⁾ Carl Kahle, *Die fahrenden Leute der Gegenwart und ihre Sprache*, 2. wyd. Gera 1889, Darnaud, *Vagabonds et mendiants*, Foix 1889.

szerzono systematycznie, dla której sfałszowano etykę ludzką. Punkt kulminacyjny cywilizacji chrześcijańskiej przypada na w. XIII — ten właśnie wiek widział pierwszy raz w cywilizacji europejskiej apoteozę żebractwa w powstaniu zakonów żebraczych, franciszkańskiego i dominikańskiego: płaszczyk religijny, urok świętości i legalności, nadany biedocie a raczej natrętom, dokuczającym pocziwie pracującemu człowiekowi, który dla zdobycia własnymi siłami swego utrzymania i zapewnienia się przed niepewnością jutra wyrzekł się romantyzmu religijnego zakonów i świeckiego goliardów, zrobił z nałogu cnotę, z plagi potęgę, by utrzymać tych romantyków, którzy zdołali się narzucać ówczesnemu światu jako czwarty stan, żyjący z gratia gratis data dzieci tego świata.

Student żebrzący, kroczący obok poważnego mnicha z garnkiem w rękę, nie odczuwał poniżenia swej godności — owszem mnich, wskazując na przykład Chrystusa (który przecież był tylko gościem zaproszonym, ale nie zapraszającym się wszędzie żebrakiem), budził w młodej duszy fałszywą dumę żebracza, od której nas światowców uleczyła dopiero policja, zakazująca zebraniń „sous peine d'être pendu et étranglé sans forme ni figure de procès“, jak to rozporządza Henryk IV.

II

W specyficznej więc atmosferze kulturalnej powstały poezje goliardowe. Dzieje jej jeszcze nie są wyjaśnione — nawet nie posiadamy jeszcze ich zbioru i krytycznego wydania ¹⁾. Znamy tylko kilka punktów z tych dziejów, kilka nazwisk i kilka dat, pozwalających na kreślenie linii najogólniejszych. Prototypem poetów studenckich w w. XII był na uniwersy-

¹⁾ Wydawnictwa świeckich pieśni łacińskich do r. 1870 zestawił W. Wattenbach, *Anfänge lateinischer profaner Rhythmen des Mittelalters* (*Zeitschrift für das deutsche Altertum* XV 1872, 471 n.). Oto tytuły zbiorów częściej przezemnie cytowanych: A. Feifalik, *Studien zur Geschichte der altböhmisches Literatur* (*Sitzungsberichte d. Wiener Akademie* XXXVI 1861, 119—191). H. Palm, *Lateinische Lieder und Gedichte aus schlesischen Klosterbibliotheken* (*Abhandlungen der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Cultur*, phil.-hist. Abt. 1862, Heft 2, p. 74—97). Edélestand du Ménil, *Poésies populaires latines antérieures au XIII^e siècle*, Paris 1843, *Poésies populaires latines du moyen âge*, Paris 1847. *Carmina Burana* hsg. von J. A. Schmeller, 3. Aufl. Breslau 1894. Novati, *Carmina medii aevi*, Firenze 1885.

tecie orleańskim Primas ze swemi nieśmiertelnemi anegdotami — w rzeczywistości nazywał się Hugo, a Primas był tylko tytułem honorowym, nadanym 'Królowi poetów'. Niestety, tylko anegdoty zachowały nam okruchy jego wierszy okolicznościowych. Za przykład niech nam służy jeden — zresztą najdłuższy — poemacik satyryczny na skąpego biskupa. Nierzadko bowiem w wiekach średnich na dworach książąt urządzano zawody śpiewackie, i jako dary dawano zbytkowną odzież. Także Primas kiedyś swoją obecnością i pieśnią uświetnił dwór biskupa, który mu dał w nagrodę płaszcz — ale płaszcz stary, wywłosiony, szkaradny. Wtedy to Primas, opowiada nasze źródło ¹⁾, trzymał przed sobą to futro i zaczął z niem taki dialog w hexametrach leonińskich (przekład P. Schmutzera):

- „Hoc indumentum tibi quis dedit? An fuit emptum?
Estne tuum?“ — „Nostrum, sed qui dedit abstulit ostrum“.
„Qui dedit hoc munus, dedit hoc in munere funus“.
Qui dedit hoc munus?“ — „Praesul mihi praebuilt unus,
5. Pontificum spuma, fex cleri, sordida struma,
„Qui dedit in bruma mihi mantellum sine pluma
Pauper mantelle, macer, absque pilis, sine pelle,
Si potes, expelle Boream, rabiemque procellae.
Sis mihi pro scuto, ne frigore pungar acuto:
10. Per te namque puto ventis obsistere tuto“.
— Tunc ita mantellus: „Mihi nec pilus est neque vellus.
Si Notus iratus patulos penetrabit hiatus,
Stringet utrumque latus per mille foramina flatus.
Scis quid agas, Primas? Eme pelles, obstrue rimas:
15. Tunc bene depellam, iuncta mihi pelle, procellam.
Compator certe, moveor pietate super te,
Et facerem iussum, sed Iacob nec Esau sum“.

¹⁾ Richardus Pictaviensis, *Chronica* (*Recueil des historiens* t. XII) do roku 1142: „His etiam diebus viguit apud Parisius quidam scolasticus, Hugo nomine, a conscolasticis Primas cognominatus, persona quidem vilis, vultu deformis. Hic a primaeva aetate literis saecularibus informatus propter facetiam suam et literarum notitiam fama sui nominis per diversas provincias divulgata resplenduit. Inter alios vero scolasticos in metris ita facundus atque promptus extitit, ut sequentibus versibus omnibus audientibus cachinnum moventibus declaratur, quos de paupere mantello sibi a quodam presule dato declamatorie composuit. De Hugone le primat Aureliacensi. *Hoc indumentum — nec Esau sum*“ — O Primasie por. Leopold Delisle, *Le poète Primat* (*Bibliothèque de l'École des Chartes* XXI 1870, 303—311). Warto zanotować tu euhemerystyczną anegdotę z kodeksu Jana ze Słupcy (dawn. Bibl. Petersb. lat. XVII qu. 18, Brückner, *Poezja lac.* I s. 39): „Causa efficiens libri fuit Primas et Golias metriste gloriosi. Primas fuit de Colonia ciuitate, Golias fuit de Constancia. Audiuit vero Primas gloriam Golie et transtulit

„Czy Ci ktoś płaszcz podarował, czy może tyś sam go kupował?
Jest-że to Twój?” — „Niema mowy; lecz cóż, gdy wziął wierzch purpurowy
Ten, co mi dał to odzienie. Dał tak, że w nijakiej jest cenie
Dar, który mam na swym grzbiecie: nie może służyć mi przecie!” —

5. „Kto ci dał tę tu kapotę?” — „Biskup, popełnił niecnotę:
Jakżeż — bo daje, choć zima, ten płaszcz, w którym nie przecieź niema,
Wszakże to nie są przelewki, ten łach jest bez piór i podszewki!
Płaszczu, niemniej Boreasza odganiaj, co tak mnie przestrasza:
Chciej mi być tarczą obrony, gdy mróz mi dokuczy szalony.
10. Jeśli się w ciebie owinę, to może z przymrozku nie zginię!“
Na to mi płaszcz ten do ucha: „Ja nie mam ni piór ni kozucha.
Jeśli mi wicher ponury zawieje przez szpary i dziury,
Bok ci od zimna zakrzepnie, bo wietrzyk wystąpi zaczepnie.
Wiesz, co masz robić, Primasie? Wszyj futro i lataj, gdzie da się.
15. Wtedy, jak Bóg jest na niebie, i burzę odpędzę od Ciebie.
Litość mię wielka też wzrusza i żalem wezbrała ma dusza:
Spełnić chcę rozkaz niebawem, lecz przecieź nie jestem Ezawem“.

Improwizacja ta miała niespodziewane powodzenie: była to nie tylko zemsta chwili, ale ta satyra na skąpstwo biskupa przetrwała wieki, i jest teraz jedynym większym dokumentem talentu poety orleańskiego. Jeszcze w XV wieku śpiewano jego naśladownictwo (Novati z rkp. Riccard. XV w., przekład Z. Reisa):

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilis cappa, depilata,
Stricta, breuis et non lata,
Michi seruis sine pelle
Ultra quidem meum velle. 2. Iam tu, cappa, ne sis mea,
Cum vetusta sis et rea:
Procul ergo tu recede
Conculcanda omni pede. 3. Dicit cappa: „Tace, stulte:
Adhuc niues restant multe,
Quando miser ipse flebis
Et me vilem non tenebis“. 4. „Tace, cappa, venit estas,
Quando nulla est egestas“. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Brzydki płaszczu wyszarzały,
ciasny, krótki, wązki, mały,
bez skóry lat służysz tyle,
że mi z tobą zbrzydły chwile. 2. Przestań mym być jak najprędzej,
boś już stary, obraz nędzy —
precz stąd! Ustąp mi już z drogi,
bo cię zdepcą wszystkie nogi. 3. „Głupcze, milcz!“ płaszcz się obruszy,
„jeszcze nieraz śnieg przypruśzy,
jeszcze płakać będziesz nieraz
i nie gardzić mną, jak teraz“. 4. „Zamilcz płaszczu, liczę na to,
że nadejdzie sute lato“. |
|---|--|

Po Primasie mamy Archipoetę, odkrytego przez J. Grimma¹⁾; i to tylko tytuł, rzeczywistego nazwiska poety nie znamy. Tu posiadamy bogaty i, zdaje się, specjalny zbiór poezyj niebieskiego ptaka, który świetnie siebie samego kilkakrotnie cha-

se de Colonia versus Constantiam civitatem. Quod Golias rescians accepto ligone cum iubilo exiuit in obuam Primati. Quem Primas videns dixit ei:

„Rustice, quid queris?”

Respondit Golias:

„Ut mecum versificeris“.
— „Versificeris ita!” — „De quo?” — „De paupere vita!”
— „Versificator tu melior non surgit ab ortu“.

¹⁾ M. Manitius, *Die Gedichte des Archipoeta* [Münchener Texte Heft 6], München 1913; tam też literatura.

rakteryzuje i w swych pieśniach żyje niemal do naszych czasów w świecie akademickim. Sławna jest spowiedź poety, najpopularniejsza pieśń jego, znana, jak zobaczymy, także w Polsce. Naszpikowana ona jest reminiscencjami biblijnymi i klasycznymi, przytem biblijne są sprytnie parodjowane — parodje te nadały pieśni specjalny, w wiekach średnich wysoko ceniony, przysmak wyzwolenia i wyżycia się z konwencjonalności, ciężącej twardo na wszystkich, w swem oxymoron: epikureizm w świecie askezy, obrony i apoteozy grzechów w samej spowiedzi, pozbycia się czeku, wystawionego na zaświat i opiewającego nie mniej nie więcej jak na wieczyste pociechy raju, za bezcen w karczmie z dziewczkami. Wogóle poezja goliardowa — żeby to zaraz tu zaznaczyć — zrodziła się z parodji liturgji i hymnów kościelnych: Archipoeta sam nam daje gdzieindziej 'kazanie', tak udale parodjowane, że, gdyby pod koniec frant nie wybuchnął śmiechem, niejedna dewotka popadłaby w ekstazę przy słowach tego natchnionego męża bożego. I *Dies irae* ma swoją u niego parodję — pierwszą, którą znam.

Mamy potem, pod koniec w. XII i na początku w. XIII pieśni z Saint-Omer i Carmina Burana, pieśni z Barcelony i z Cambridge i z Florencji i z Paryża... to zbiory pieśni: hymny kościelne i pieśni miłosne są tam zmieszane, na tej samej stronie mamy majestatyczną pochwałę najczystszej dziewicy Marji i frywolną serenadę na kochankę biskupa, skreślone tą samą ręką, śpiewane przez te same usta. Obok ekstatycznych westchnień mistyka czytamy tam fraszki, których żaden wydawca jeszcze nie śmiał wydrukować — nigdy tak naocznie nie narzucił mi się axiomat: *extrema se tangunt*. Kobieta, wino, wiosna — tem tchnie ta poezja, żywa, nowoczesna, jak zrodzona z naszą wiosną. Oto kilka próbek z tych pieśni, przytem na początku daję jedną z najstarszych, pochodzącą jeszcze z wieku XI (z rkp. wiedeńskiego, wyd. Haupt, *Exempla* p. 29, i Duméril 1847, s. 196), poprzedzającą więc jeszcze poezję trubadurską z jej *saluts d'amour*, chociaż już utrzymaną zupełnie w jej tonie i nastroju. Oto owo Zaproszenie (*Invitatio*) z przekładem K. Dresdnera:

1. Iam, dulcis amica, venito,
Quam sicut cor meum diligo
Intra in cubiculum meum
Ornamentis cunctis onustum.

1. Pójdźże już, słodka moja drużko,
Którą miłuję, jak serduszko,
Do mej sypialnej wnijdź komnaty,
Zdobnej w wszelaki sprzęt bogaty.

2. Ibi sunt sedilia strata
Et domus velis ornata,
Floresque in domo sparguntur
Herbeque fraglantes miscentur.
3. Est ibi mensa apposita
Vniuersis cibus onusta:
Ibi clarum vinum abundat
Et quidquid te, cara, delectat.
4. Ibi sonant dulces symphonie,
Inflantur et altius tibi:
Ibi puer doctus et puella
Pangunt tibi carmina bella.
5. Hic cum plectro citharam tangit,
Illa melos cum lyra pangit:
Portantque ministri pateras
Pinguetatis poculis plenas.
6. Non me iuuat tantum conuiuium,
Quantum post dulce colloquium,
Nec rerum tantarum ubertas,
Vt dilecta familiaritas.
7. Iam nunc veni, soror electa
Et pre cunctis mihi dilecta;
Lux mee clara pupille
Parsque maior anime mee.
8. Ego fui solus in silua
Et dilexi loca secreta,
Frequenter effugi tumultum
Et vitai populum multum.
9. Carissima, noli tardare:
Studeamus nos nunc amare.
Sine te non potero viuere,
Iam decet amorem perficere.
10. Quid iuuat differre, electa,
Que sunt tamen post facienda?
Fac cito quod eris factura —
In me non est aliqua mora.
2. Łoża szeroko są tam słane,
Izby kołobiercem zaścielane,
Kwiaty się miecie dookoła
I domieszane wonne zioła.
3. Stół cię tam czeka zastawiony,
Wszelakiem jadłem obarczony,
Jasne się tam przelewa wino,
I czego pragniesz-li, dziewczyno.
4. Dźwięczą przesłodka tam symfonie,
Fletnia w górnijszym wpada tonie;
Chłopak kształcony wspólnie z dziewczynką
Uszko twe bawi cudną śpiewką.
5. W cytrę pałeczką on uderza,
Ona na lirze wtór odmierza:
Służebni noszą wciąż pułhary,
I gęstych trunków pełne czary.
6. Nie tyle cieszę się biesiadą,
Co lubem potem gadu-gadu,
Ani tak mnogich rzeczy siłą,
Ile poufałością miłą.
7. Pójdźże więc, siostró ma kochana,
Przedem wszystkiemi wybierana,
Światłości jasna mej źrenice,
Droższa od duszy połowice.
8. Samotnie dotąd w kniei żyłem,
Miejsca ustronne polubiłem,
Ode gawiedzi i hałasu,
Ja uciekałem w głębie lasu.
9. Najdroższa, proszę Cię, nie zwlekaj,
Próba miłości nas już czeka;
Bez ciebie żyć — daremna rada,
Miłość nam spełnić już wypada.
10. Pocóż odwlekać, lube dziecię,
To, co uczynisz potem przecie?
Co masz uczynić, uczyn skorzej
Jam gotów jest o każdej porze.

Po Primasie i Archipoecie mamy szarą masę anonimów i epigonów, mamy zbiory pieśni miłosnych i pijackich. Przemawiają tym samym językiem wszędzie, czy w rękopisach niemieckich czy w francuskich: przytem niejeden szczegół np. w Carmina Burana wskazuje na to, że pieśń powstała we Francji i przywędrowała z nowym prądem życia i studjów do Niemiec. Oto

kilka przykładów miłosnej pieśni goliardowej z rękopisów paryskich z przekładami Zygmunta Reisa:

- | | |
|--|---|
| <p>Amor accendit mentis lumina
et subdit acriter calcaria
et probitatis urget studia.
Amor reddit homines</p> <p>5. magnanimos
et strenuos
et dapsiles.</p> <p>Amor felle amarior,
amor melle est dulcior.</p> <p>10. Amor durus et placidus,
amor audax et pavidus.
Amore nil est melius,
amore nil deterius.
Hic preualet in omnibus</p> <p>15. et ius dat immortalibus.
Amor iuuat si steterit,
amor iuuat si praeterit;
amor nocet si maneat,
amor nocet si transeat.</p> <p>20. Hic me cepit
et precepit,
ut abirem
et seruirem
suo voto.</p> | <p>Miłość rozpala światło w myślach ludzi,
niby ostrogą mocno bodząc, trudzi,
i w nich pragnienie szlachetności budzi.
Miłość z darów swoich słynie,
5. z niej wielkość ducha
i dzielność zucha
i szczodrość płynie.</p> <p>Miłość więcej ma goryczy
niż zółć, a niż miód słodczy.</p> <p>10. Miłość jest harda i pokorna,
miłość zuchwała i przezorna.
Nic nie jest od niej lepsze w świecie,
nic od niej nie jest gorsze przecie.
Ona nad wszystkim moc posiada</p> <p>15. i nad nieśmiertelnymi włada.
Miłość raduje nas, gdy sprzyja,
miłość raduje nas, gdy mija.
Miłość, gdy trwa, zasmucać zwykła,
miłość zasmuca, skoro znikła.</p> <p>20. Jej to siła
to sprawiła,
byś szedł w dale
służyć stale
jej rozkazom.</p> |
|--|---|

Niemniej miła jest następna pieśń z tego samego źródła z jej kultem Amora — zwrot o ołtarzu, tak nieoczekiwany dla nas, wyraża bezmiar tego nowego nabożeństwa, wypełniającego całe serce (por. W. von Kügelgen, *Jugenderinnerungen eines alten Mannes*, Berlin 1894, 346: „Dies liebliche Mädchen... hatte auch in meinem Herzen ihr verstohlenes Altärchen mit Opferdienst und Weihrauch“):

- | | |
|--|--|
| <p>1. Amor communis omnibus,
dulcis initio,
amarus repugnantibus,
hoc in me sentio
qui multa mala suffero
palam et clanculo,
ut quiescam dulciter
amice lectulo.
Oy oy oy.</p> <p>2. Amor, amor, amantibus
quam admirabilis!</p> | <p>1. Wszystkim jest wspólna miłość błoga,
zrazu życie osładza,
jest dla opornych strasznie sroga.
Czuję, co to jej władza,
Bo strasznie gnębią mnie cierpienia
i jawnie i tajemnie,
że użyć z lubą swą wytchnienia
w jej łożu chcę przyjemnie.
Oj oj oj.</p> <p>2. Miłości, miłości, podziwia
kochanek cię w pokorze,</p> |
|--|--|

quam tu es hostis omnibus
intollerabilis!
quem tuo vales igneo
ferire spiculo,
subiacebit ilico
gravi periculo.

3. Si tete modo cernere
possem corporeum,
altare tibi facere
vellem marmoreum
et multa superponere
rerum libamina:
non ergo debes spernere
mea precamina.

Nieprzyjaźń twa unieszczęśliwia,
Któż ciebie ścierpieć może!
Kogo dosięgnie grot płomienny
swem ostrzem z twojej woli,
los dlań w nieszczęście jest brze-
ulegnie już złej doli. [mienny,

3. Gdyby twą ludzką postać oko
ujrzało, dla twej chwały
ołtarz bym wzniosł ze czcią głęboką,
z marmuru byłby cały,
I złożyłbym ci na nim w dani
moc ofiar: racz więc, proszę,
i mną nie gardzić, władna pani,
gdy modły swe zanoszę.

Następne pieśni o wiośnie i miłości pochodzą z rękopisów paryskich (przekład Z. Reisa):

1. Ecce, letantur omnia:
queque dant sua gaudia
excepto me, qui gratia
amice mee careo,
quod quorundam inuidia
euenit, unde doleo.

2. Amor amoris lancea
me vulnerauit aurea —
mallem ego quod plumbea,
nam sic in illam ardeo:
non est cathena ferrea
que me teneret laqueo.

3. Est equidem res anxia
amor, plenus miseria:
nam tunc dat mihi gaudia,
cum velle mentis habeo;
item prebet suspiria,
cum cupita non teneo.

4. Amore nihil grauius,
nihil amore leuius,
nihil eo felicius:
grauat corde lapideo,
mutatur ex lasciuiā,
est felix, cum possideo.

5. Quot sunt arene litore,
quot folia in arbore,
quot rami sunt in nemore,
tot dolores sustineo:

1. Oto wszystkim jest wesoło,
wszystko się raduje wkoło
prócz mnie, bo mi wziął los srogi
łaski przyjaciółki drogiej.
Złe zawiści to zdziały
i stąd płynie ból mój cały,

2. Amorze, twa złota strzała
w sercu ranę mi zadała,
niechby już z ołowiu była,
bo żar taki wznieca miła,
że żelazny łańcuch gruby
nie powstrzyma mnie od lubej.

3. Miłość! Straszna, bez wątpienia!
Mnogie sprawia udręczenia,
bo mi szczęścia nie zabraknie,
gdy mam, czego serce łaknie,
lecz wśród westchnień licznych bia-
gdy pragnionej nie posiadam. [dam

4. Miłość — rzecz najcięższa w świecie,
miłość — rzecz najłżejsza przecie,
najwyższe szczęście zarazem,
to na sercu ciąży głazem,
to w swywoli zmienną bywa,
gdy posiadam, jest szczęśliwa.

5. Ile piasku nosi morze,
ile jest gałęzi w borze,
ile liści w gajach mnogich,
tyle znoszę cierpień srogich

ob hoc infirmus corpore,
quod hanc tenere nequeo.

6. Rursus quot sunt in ethere
astra, quotquot sub aere
homines credo viuere,
tot vicibus congaudeo,
cum possum manu tangere,
quam semper mente video.

7. Nulli sit admirabile
quod facit amor femine
me non carere crimine:
nam sub throno ethereo
non est qui pulchritudine
hanc vincat, cui me debeo.

1. Dulcis aure temperies,
dulcis garritus auium,
hi sunt cibus et requies
quibus Amor est gaudium.

2. Amor est illa species
iuxta vatis presagium,
que repetita decies
placet nec infert tedium.

3. Pallor, singultus, macies,
suspiria, ieiunium —
hec est Amoris acies
in castris militantium.

4. Amoris est materies
de natura celestium,
quam non frangit canities
nec demolitur senium.

5. Amor, tua mollities
declinat in contrarium:
tua blanditur rabies,
tuum mel fit absynthium.

6. Tu saturis esuries,
siti peruris ebrium,
per abrupta planities,
per plana precipitium.

7. Amor, tua durities
vertitur in remedium;
ludus tuus est series,
tuus labor est otium.

i na zdrowiu podupadam,
gdy swej lubej nie posiadam.

6. A znów, ile gwiazd na niebie
a ludzi na ziemskiej glebie,
tyle w sercu mojem gości
wzajemnej z lubą radości,
gdy dłoń pieści tę w zapale,
którą w duszy widzę stale.

7. Niech nie dziwi to nikogo,
że przez miłość sercu drogą
nie brak również we mnie winy,
lecz piękniejszej już dziewczyny
niema pod niebem wspinałem
nad tę, której serce dałem.

1. Lube, lekkie wiatrów drzenie,
luby świergot ptasiej rzeszy,
to jest pokarm i wytechnienie
dla tych, których miłość cieszy.

2. Miłość! Jakże dziwną ona!
Tak wyroczenia wieszczą wróży,
że dziesięćkroć powtórzona
zawsze cieszy i nie znuży.

3. Lice blade i mizerne,
westchnienia, jęki i łkanie,
to miłości hufce wierne,
gdzie rycerzy obóz stanie.

4. Miłość! W niebie jej ojczyzna,
tam istota jej się rodzi,
bo nie złamie jej siwizna,
ni jej starość nie zaszkodzi.

5. Miłości, twa słodycz stale
dąży przeciwieństwa śladem,
tyś ponętna w swoim szale,
a twój miód się staje jadem.

6. Tyś głodem, co sytych ściska,
pragnieniem dla pełnych płynu,
tyś równiną przez urwiska,
przez równiny rozpadliną.

7. Miłości, do ulęczenia
wiedzie okrucieństwo twoje,
żart się w rzecz poważną zmienia,
wytechnieniem się stają znoje.

- | | |
|--|--|
| <p>8. Si fiam Maro millies
et linguis loquar omnium,
vix explicem materies
amoris et amantium.</p> <p>9. Amor Medeam docuit
spargi natorum sanguine :
amor tonantem minuit
indutum membra femine :
amor Alcidem domuit
trahentem pensa domine.</p> | <p>8. Choć prześcignąłbym Marona,
choćbym władał każdą mową,
jednak miłość... czem jest ona ?
czem kochanek ? Na nic słowo.</p> <p>9. Przez miłość Medea błada
własne dzieci zgładzić bieży,
miłość Gromowładnym włada,
gdy w niewieściej był odzieży,
miłość i Alcideę zmoże,
żeby przędzę włókt w pokorze.</p> |
|--|--|

Jesień znów oddaje tło dla tej pieśni (z rkp. paryskiego Bibl. Nat. lat. 3719 f. 40. 42, wydał Duméril 1847, 234. 235 n., przekład Z. Reisa):

- | | |
|--|---|
| <p>1. De ramis cadunt folia,
nam viror totus periit:
iam calor liquit omnia
et abiit,
nam signa celi ultima
sol petiit.</p> <p>2. Iam nocet frigus teneris
et auis bruma leditur
et philomena ceteris
conqueritur,
quod illis ignis etheris
adimitur.</p> <p>3. Nec lympa caret alueus
nec prata virent herbida ;
sol nostra fugit aureus
confinia :
est inde dies niueus,
nox frigida.</p> <p>4. Modo frigescit quidquid est,
sed solus ego caleo :
immo, sic mihi cordi est
quod ardeo :
hic ignis tamen virgo est,
qua languet.</p> <p>5. Nutritur ignis osculo
et leni tactu virginis,
in suo lucet oculo
lux luminis
nec est in toto seculo
plus numinis.</p> | <p>1. Wiatr liśćmi z drzewa miota,
wnet niema już zieleni,
opuszcza świat ciepłota
błogich promieni,
bo bieg okrężny słońca
zdąża do końca.</p> <p>2. Już wątłym zimna szkodzą,
dla ptaszków są okrutne,
przed braćmi w krąg zawodzą
słowiki smutne,
że przecież brać nie trzeba
im ognia z nieba.</p> <p>3. Koryta w wodnej toni
i trawnik niezielony,
a złote słońce goni
w dalekie strony.
Stąd w śnieżnej dzień zaslonie,
noc mrozem wionie.</p> <p>4. Choć wszystko mróz już gnębi,
ja płonę! Nie do wiary!
i czuję w serca głębi
gorące żary :
to mej dziewczyny wdzięki
przyczyną męki.</p> <p>5. Całunki jej żar niecą,
muśnięcie tej dziewicy,
w jej oku cudnie świecą
blaski żrenicy.
Czas nie da lat tysięcy
już światła więcej.</p> |
|--|---|

6. Ignis grecus exstinguitur
cum vino iam acerrimo,
sed iste non restinguitur
miserrimo,
immo fomento alitur
uberrimo.

6. Gdy ogni greckich żary
li octem stłumisz jednym,
nie zginie żar bez miary
ach! we mnie biednym,
lecz żywiąc się obficie
przetrwa me życie.

Rzadziej ujęty jest motyw erotyczny w formie ballady. Jako przykład daję pieśń o mniszce (wydał M. Vattasso, *Studi Medievali* I 1904, 125 — przekład Z. Reisa):

1. Plangit nonna fletibus
inenarrabilibus
condolens gemitibus
sic consocialibus:
Heu misella!
Nihil est deterius
tali vita,
cum enim sim petulans
et lasciva.

2. Sono tintinnabulum,
repeto psalterium,
gratum linquo somnium,
cum dormire cuperem.
Heu misella!
Pernoctando vigilo,
cum non vellem:
iuvenem amplecterer
quam libenter!

3. Fibula perfruerer,
flammeum non caperem,
strophiumque sumerem,
diadema cuperem.
Heu misella!
Monile arriperem,
si valerem:
pelles et hermelinum
libet ferre.

4. Ago trabe circulum,
pedes volvo per gyrum,
flecto caput supplicum,
angit aures tribulum.
Heu misella!
Manus dans iuuenibus
rumpo pectus:
Linguae tero dentibus
verba promens.

1. Mniszka w łzach okrutnych tonie,
głośno łka i szlocha srodze,
i w swych towarzyszek gronie
tak swym skargom puszcza wodze:
Biada mi!
Jakże strasznie mi urąga
moja dola,
bowiem miłość mnie pociąga
i swywola.

2. Oto dzwoneczkami dzwonię
i odmawiam wciąż psalterze,
przed snem się, jak mogę, bronię,
choć do snu ochota bierze.
Biada mi!
Czuwam, noc upływa cała,
wbrew mej chęci,
a młodzieńca bym ścisnęła —
to mnie nęci.

3. Chętnie szpilki bym wpinała,
wstrętne mniszek mi welony,
wieniec tudzież wstążka biała —
to mi strój jest upragniony.
Biada mi!
Branzolety bym nosiła —
nikt nie daje!
Futra, to mi odzież miła,
gronostaje.

4. Przędąc, w kółko nogą ruszam,
młóćąc, ręką krążyć muszę,
do pokory głowę zmuszam,
odgłos żaren dręczy uszy.
Biada mi!
Szarpie łono, młodzieńcowi
dając ręce,
język swój, nim się wystłowi,
gryzę w męce.

5. *Lectus est in picinis
fuleris, non tapetibus:
cervical durissimum,
subter fulcrum palea.
Heu misella!
Famem lance misera
vix satio
exsucca farinula
et caseo.*
6. *Tunica teterrima,
interula foetida
stamine composita,
cento e vervicibus.
Heu misella!
Sed Cupido adolens
inter pilos
Latens me adoritur
scalpens carnes.*
7. *Ne moreris, iuvenis,
faciam quod praecipis:
dormi mecum, ut cupis —
tedet plura dicere.
Heu misella!
Placet magis facere
perdens vitam,
cum possim nunc vix ferre
memet ipsam.*
5. *Śpię na desce tu sosnowej,
a brak koldry tu w klasztorze,
plewy dają nam pod głowy —
twarde bardzo moje łóże.
Biada mi!
Z podłych mis jem, co przypadło,
gdy głód wybiera;
sucha mączka, to me jadlo,
nieco sera.*
6. *Tunika z podłego sukna,
a bielizna ma jest tkana
z cuchnącego wstrętnie włókna,
płaszcz mój z wełny jest barana.
Biada mi!
Lecz we włosach jest ukryty
Amor wonny,
płomień żądy wciąż niesytej
wzniecać skłonny.*
7. *Chłopcze, spiesz! by się spełniło
jakie tylko masz żądanie,
zemną śpij, gdy ci tak miło —
na cóż więcej słów, kochanie?
Biada mi!
Działać wolę, choćby miała
śmierć mnie skosić:
tak nie mogę się bez mała
sama znosić.*

Pieśń ta przypomina analogiczne utwory w językach narodowych, jak niemiecka pieśń:

Gott geb dem ein verdorben Jahr,
der mich gemacht zur Nonne...

Prześliczna jest następna piosnka czeska (Feifalik V 169, przekład Z. Reisa), z której wyprowadzają się także nasze pieśni ludowe:

1. *Filia, si voluntas,
Vellem te locare:
carnalem socium
vellem tibi dare.*
2. *Filia, vis militem
bene equitantem?
„Nolo, mater cara,
nolo, mater cara,
quia non sum sana.*
3. *Milites in bello,
nunquam sunt in domo:*
1. *Juzybś, córko miła,
kogoś poślubiła,
żeby twoje ciało
towarzysza miało.*
2. *Chcesz, córko, wojaka?
Wojak ma rumaka!
„Matko, szkoda słowa,
matko, szkoda słowa,
bo jestem niezdrowa.*
3. *Wojacy wojują,
żonę zaniedbują,*

- et eorum gladii,
et eorum gladii
semper sunt acuti“.
4. Filia, vis monachum
bene cucullatum?
„Nolo, mater cara,
nolo, mater cara,
quia non sum sana.
5. Monachi post primam
currunt ad coquinam:
panes eis dantur,
panes eis dantur,
caseum furantur“.
6. Filia, vis rusticum
nigrum et turpissimum?
„Nolo, mater cara,
nolo, mater cara,
quia non sum sana.
7. Rustici quadrati
Semper sunt irati,
et eorum corda,
et eorum corda
nunquam laetabunda“.
8. Filia, vis clericum
beneficiatum?
„Nolo, mater cara,
nolo, mater cara,
quia non sum sana.
9. Clericorum pueri
semper sunt superbi,
et eorum matres,
et eorum matres
dicuntur meretrices“.
10. Filia, vis scolarem
bene litteratum?
„Volo, mater cara,
volo, mater cara,
quia iam sum sana“.
- mają ostre miecze,
mają ostre miecze,
to kłuje i siecze“.
4. Córko, mnich się zdarzy,
kaptur mu do twarzy!
„Matko, szkoda słowa,
matko, szkoda słowa,
bo jestem niezdrowa.
5. Po prymie mnich z brzuchem
mknie do kuchni duchem,
chleb sobie zabiera,
chleb sobie zabiera
i kradnie płat sera“.
6. Wieśniak jest ci chętny,
choć czarny i wstrętny?
„Matko, szkoda słowa,
matko, szkoda słowa,
bo jestem niezdrowa.
7. Wieśniacy rubaszni
i w gniewie są straszni,
są stale ponurzy,
są stale ponurzy,
nic ich nie rozchmurzy“.
8. Więc kleryk? Bóg z wami!
On z beneficjami!
„Matko, szkoda słowa,
matko, szkoda słowa,
bo jestem niezdrowa.
9. Księdzowego syna
zbyt wyniosła mina,
matce jego dano,
matce jego dano
nierządnicy miano“.
10. Studenta bądź żoną,
ma głowę uczoną!
„Dzięki za te słowa,
dzięki za te słowa,
bo już jestem zdrowa“.

1, 1 voluntas] c. vox tua — 1, 2 locare] c. laudare — 1, 3 <et>
carnalem? — 8, 2 beneficiatum] c. bene litteratum, at cf. 10, 2.

Z pijackich pieśni przytaczam tylko parodię do pierw-
szego hymnu matutin brewiarza, pochodzącego z V wieku:

Iam lucis orto sidere,
Deum precemur supplices,
Ut in diurnis actibus
Nos servet a nocentibus.

Parodja pijacka (Novati s. 164, przekład Z. Reisa) brzmi:

- | | |
|---|--|
| 1. Iam lucis orto sidere
Statim oportet bibere:
Bibamus nunc egregie
Et rebibamus hodie. | 1. Z wschodem słońca na tle nieba
zaraz, bracia, pić nam trzeba.
Pijmy teraz więc wytrwale
i znów pijmy dziś, jak stale. |
| 2. Quicumque vult esse frater,
Bibat semel, bis, ter, quater:
Bibat semel et secundo,
Donec nichil sit in fundo. | 2. Pić ma, kto jest brat nasz szczerzy,
raz, dwa razy, trzy i cztery,
i niech pić nie zaprzestanie
do ostatniej kropli w dzbanie. |
| 3. Bibat ille, bibat illa,
Bibat seruus et ancilla,
Bibat hera, bibat herus:
Ad bibendum nemo seruus. | 3. Ten i ta niech piją długo
i niewolnik z dziewczką, sługą,
niechaj piją pani z panem:
zawsze wczas się cieszyć dzbanem. |
| 4. Potatoribus pro cunctis,
Pro captiuis et defunctis,
Pro imperatore et papa
Bibo vinum sine aqua. | 4. Za tych, co się pić uparli,
tych w niewoli, tych, co zmarli,
za króla, papieża — do dna
czyste wino pić, rzecz godna. |
| 5. Hec est fides potatica,
Sociorum spes unica,
Qui bene non potauerit,
Saluus esse non poterit. | 5. To pijacka wiara cała,
jedyna nadzieja stała:
Kto tu sobie wina skąpi,
tam zbawienia nie dostąpi. |
| 6. Longissima potatio
Sit nobis salutatio
Et duret ista ratio
Per infinita secula. | 6. Jak najdłuższe popijanie
hasłem naszym niech się stanie,
niech praktyka nie ustanie
po nieskończonych wieków wiek! |
- Amen. Amen.

Prawdopodobnie jeden z licznych warjantów tej pieśni był znany także w Polsce: zna pieśń np. Libicki z Canonherius, *De admirandis vini virtutibus*, Amsterd. 1630, 501.

Inna znowuż grupa pieśni ilustruje życie studenckie. Z tego bogatego cyklu przedstawię tylko trzy pieśni — pierwszą śpiewano jako zagajenie do depozycji studentów (wydał Moreau, *École de Salerne*, Prol. p. 41, Duméril 1847, 453), której J. Ptaśnik (*Z życia żaków krakowskich*, Kraków 1900, 20—26) na podstawie źródeł czeskich poświęcił obszerniejszy ustęp. Oto krótki tych 'otrząsin' nowoprzybyłego studenta opis: „...na arcybeanie się głównie obrząd ten dokonywał. Uważano go niejako za nieociosany kłoc drzewa, który trzeba dopiero

ociosać, oheblować, ogładzić. Musiał się też jak martwy położyć na ziemi, a depozytorowie odmierzali go sznurem, obrzynali piłą, ciosali toporem i siekierą, aby wszystko, co grube, od niego odłupać, co szorstkie, wygładzić. Golono mu brodę, choć był to jeszcze dzieciak, następnie brano się do jego obmycia... Przypinano mu przytem rogi, które następnie obcinano, jako symbol tępego umysłu. Po skończeniu obrzędu musiał bean depozytorom podziękować za złożenie z niego brudów i przysiągł, że za to, co mu przykrego wyrządzono, nigdy mścić się nie będzie... Cały obrzęd kończyła uczta, wyprawiana profesorom i depozytorom na koszt beanów...“ Te uwagi są najlepszym komentarzem do tej pieśni, której przekład dał nam Z. Reis:

- | | |
|--|---|
| 1. Saluete candidi hospites,
conuiuique sospites
quod apparatus diuite
hospes parauit sumite. | 1. Witajcie, goście tak wspaniali
i coście nam tę ucztę dali,
gospodarz kosztów miał niemało,
spożycie zatem, jak przystało. |
| 2. Mos est cibum magnatibus
condire morionibus:
nos dum iocamur crassius,
bonis studemus moribus. | 2. Magnatów ucztę wždy umila
dowcipnych błaznów krotochwila:
gdy u nas żart się grubszy staje,
chowamy dobre obyczaje. |
| 3. Lignum fricamus horridum,
crassum dolamus rusticum,
curuum quod est hoc flectimus,
crassum quod est deponimus. | 3. My gruby klocek wygładzamy,
prostaka chłopca ociosamy,
co krzywe jest, to naginamy,
a to, co gminne, odrzucamy. |
| 4. Beatus iste sordidus
altis spectandus cornibus,
ut sit nouus scholasticus,
prouiderit de sumptibus. | 4. Ów brudas szczęśliw, co się zowie,
bo wzniosłe rogi ma na głowie,
żeby w scholarów grono wstąpić,
wydatków nie powinien skąpić. |
| 5. Interea dum ludicro
tempus datur spectaculo,
frontem seueram ponite,
frontem serenam sumite. | 5. Niechaj z was każdy czas wyzyska
areysmiesznego widowiska,
Surowość zrzucicie z czoł dokoła,
w pogodę stróście wasze czoła. |

Druga pieśń, dotąd niewydana, to melancholijna skarga na przykrości życia waganckiego (rkp. Uniw. Prask. XI E 6 z XV wieku — przekład K. Dresdnera):

- | | |
|---|--|
| 1. Inconstans Fortuna,
Omnibus non vna,
Nobis aliena,
Que potes dici pena. | 1. Fortuna sobaka
Nie wszystkim jednaka,
O nas się nie troska —
Istna kara boska. |
|---|--|

- | | |
|---|--|
| <p>2. Sumus quidem canonici
Ecclesie nullius,
Fratres omnes erratici
Ordinis neutrius.</p> | <p>2. Jesteśmy kanonicy
Bez żadnej kanonje,
Błądzą bracia zakonnicy
W nijakim zakonie.</p> |
| <p>3. Illam tenemus regulam
Quam Nemo sanctus dedit,
Vtique difficilem,
Prout tenor edit.</p> | <p>3. Twardo u nas przestrzegana
Reguła surowa,
Choć żaden święty Pana
Jej nam nie dyktował.</p> |
| <p>4. Est nam ordo grauior
Noster Franciscino,
Siquidem asperior
Ordine Bernhardino.</p> | <p>4. Bo nasz zakon ostrzejszy
Od franciszkańskiego.
Takoż całę nie lżejszy
Od bernardyńskiego.</p> |
| <p>5. Nosterque assidue
Tristis es conuictus
Nam deest cottidie
Victus et amictus.</p> | <p>5. Zaś nasz konwikt ustawnie
Smutny jest i łzawy,
Bo brak dziś, jak dawniej,
Odzienia i strawy.</p> |
| <p>6. Famem, sitim patimur
Raro saturati,
Nuditate premimur
Male calceati.</p> | <p>6. Głód i pragnienie znosim,
Jadłem nie naduci,
Chodzimy goli i bosi,
Bo kiepsko obuci.</p> |
| <p>7. Nobis dant cubamina
Lapides fornacis,
Demane cum surgimus
Quidam carent braciis.</p> | <p>7. Na kamiennym przypiecku
Sypiamy aż do dnia.
Nazajutrz, kiedy wstaję,
Znikła odzież spodnia.</p> |
| <p>8. Omnes ergo subvenite
Ordini tam duro
Pro Cristi caritate
Nomineque puro.</p> | <p>8. Tak twardemu zakonowi
Wszyscy datki znoście,
Gwoli Krysta imieniowi
I Jego litości.</p> |
-
- | | |
|---|--|
| <p>Quod vobis retribuere dignetur
qui viuit et regnat trinus in per-
sonis, vnus in substantia, deus in
secula seculorum. Amen.</p> | <p>Co Wam raczy odpłacić Ten, jenże
żywie i panuje, potrójny w Perso-
nach, a jedyny w Substancyej, Bóg
na wieki wieków. Amen.</p> |
| <p>Datum in scola,
ubi nulla copia,
Sed sempiterna
regnat inopia.</p> | <p>Dan w onej szkole,
kędy żadne zbytki,
Ale niedole
królują czas wszystkie.</p> |

5, 2 conuictus] c. conuentus.

Trzecia — to słynna pieśń wakacyjna studentów angielskich (Brand, *Popular Antiquities* I 246, Duméril 1847, 213), powstała w XVI wieku, śpiewana także w szkołach polskich dzięki inicjatywie St. Cybulskiego (*Kurs języka łacińskiego*,

Lwów-Warszawa 1928, 104—106), do której Eufemiusz Dumański, profesor gimn. w Równem, ułożył nawet nową melodię (*Kwartalnik Klasyczny* IV 1930, s. 257): przekład zawdzięczamy Z. Reisowi:

1. Concinamus, o sodales!
Eia, quid silemus?
Nobile canticum,
Dulce melos domum,
dulce domum resonemus.
Chor. Domum, domum, dulce domum,
domum, domum, dulce domum,
dulce, dulce, dulce domum,
dulce domum resonemus!
2. Appropinquat ecce felix
hora gaudiorum:
post graue tedium
aduenit omnium
meta petita laborum.
Domum, domum etc.
3. Musa, libros mitte fessa,
mitte pensa dura,
mitte negotium,
iam datur otium
me mea mittito cura.
Domum, domum etc.
4. Ridet annus, prata rident
nosque rideamus!
Iam repetit domum
Daulias aduena
nosque domum repetamus.
Domum, domum etc.
5. Heus, Rogere, fer caballos!
Eia nunc eamus!
Limen amabile
matris et oscula
suauiter et repetamus.
Domum, domum etc.
6. Concinamus ad penates,
vox ut audiatur:
Phosphore, quid iubar
segnius emicans
gaudia nostra moratur?
Domum, domum etc.
1. Hej, śpiewajmy, towarzysze,
na cóż milczeć zda się?
Piękna pieśń na czasie
słodko słuch kołysze,
lubo brzmią o domu pienia.
Chór: Nućmy wraz o lubym domu:
Luby domu, luby domu,
luby, luby, luby domu,
słodko brzmią o domu pienia!
2. Ach, godzina szczęsna oto,
niesie radość w darze,
po trudów ciężarze
spoczniemy z ochotą!
Serce radość rozpromienia.
Chór: Nućmy itd.
3. Muzo rzuć, znużona, księgi,
porzuć prace trudne,
porzuć znoje żmudne,
koniec już mitręgi,
niech ustaną me strapienia!
Chór: Nućmy itd.
4. Lato śmieje się i niwy,
niech i nas śmiech cieszy,
już do domu spieszy
przechodzień szczęśliwy
i my spieszymy dla wytchnienia.
Chór: Nućmy itd.
5. Hej Rogerze, wiedz biegusy,
gotuj się do drogi!
Miłe matki progi
i słodkie całusy
wymieniajmy wśród serc drzenia.
Chór: Nućmy itd.
6. Do penatów wzniesmy pienie,
niech słuchają rade:
Czemu jeszcze błade,
Venus, twe promienie?
Zwłoka szczęścia blask ocienia.
Chór: Nućmy itd.

(C. d. n.)

BIBLIOGRAFIA

O AUTORYTET KRYTYKI

Baczyński Stanisław, Prawo sądu. Warszawa. Wydawnictwo „Europa”. — Przed kilku miesiącami gromadna psychoza tzw. ‘twórców’, dziwnie jednoznacznych w tym wypadku i celowo skoalizowanych, spowodowała w polskim życiu literackim znamienne, poważnie niepokojące zjawisko, mianowicie namiętną i bezceremonijną krucjatę przeciw krytyce literackiej. ‘Dyskusja’ toczyła się wprawdzie na łamach pism literackich, lecz echa jej docierały do prasy, dając i tak spauperyzowanej umysłowo publiczności nielada budujące widowisko. W ankietach i licznych artykułach literackich zastanawiano się nad tem, czy krytyka literacka wywiera wpływ na pisarzy, czy posiada niezbędne uprawnienia do wydawania sądów o twórczości literackiej, czy posiada wogóle prawo bytu itd. Odpowiedzi tzw. ‘twórców’, wypowiedziane apodyktycznie, wypadły przeważnie najujemniej. Nic dziwnego, jedynym bowiem materiałem dowodowym były u nich demagogiczne inwektywy. Cała ta niepokojąca kampania, prowadzona głównie pro domo sua, przez pisarzy, którzy pragnęliby krytykę literacką sprowadzić do roli transparentu reklamowego w stosunku do własnego podwórka literackiego, dostarczyła kilku szczegółów, kompromitujących niedwuznacznie poziom tzw. ‘twórców’. Oto jeden z powieściopisarzy, zaszczycający krytykę literacką od pewnego czasu soczystymi komplementami w rodzaju ‘melamedy krytyczne’ itd., z powodu zestawienia przez jednego z krytyków jego powieści z *Germinal*em Zoli, oświadczył wyniośle, że nie czytał takiej powieści. To źle, drogi panie! Znajomość jednej z najlepszych epopei społecznych, bezsprzecznie arcydzieła francuskiego naturalizmu, powinna jednak obowiązywać poważnego pisarza [uwaga moja]. Inna znowu powieściopisarka, podobno wybitna, jak twierdzi areopag wtajemniczonych, wykazała cudowny brak orientacji w najelementarniejszych zagadnieniach kultury literackiej. Z kolei niestety dosyć późno zabrali głos krytycy. Na wyróżnienie zasługują 3 głównie głosy krytyczne: K. Irzykowskiego, K. M. Zawodzińskiego i St. Baczyńskiego. obrońcy krytyki dają ‘twórcom’ dobrze zasłużoną odprawę. Inwektywom tych ostatnich przeciwstawiają argumenty spokojne, rzeczowe, nieodporne w końcowych wnioskach. Zwłaszcza K. Irzykowski interesująco broni autorytetu krytyki, która jest nie tylko sumieniem sztuki, lecz najwyższą formą świadomości o niej. Dopiero krytyk wydobywa z chaotycznego potencjału, tkwiącego w dziele sztuki, nieświadomiony również dla samego twórcy

świat myśli, organizuje nadbudowę sztuki, jej problematologię, wyżyny intelektualizmu. O ile sztuka jest polem ciągle czynnej wynalazczości w granicach duchowego poznania, krytyk jest jej odkrywcą. Formułuje, ex post jej prawa, całą utajoną w sztuce pojemność intelektualną przekształca na akty uspołecznionej świadomości.

Wyczerpująco zastanawia się St. Baczyński nad zakresem czynności i kompetencji krytyki w wydanem obecnie studjum pt. *Prawo sądu*. Rozprawa ta jest poważną obroną i rehabilitacją krytyki literackiej, jako instytucji, przyspieszającej recepcję zjawisk artystycznych w powszechności, i niezastąpionego współczynnika w budownictwie faktów kulturalnych. Tragedją współczesnej epoki literackiej jest przerost myśli krytyczno-literackiej, mającej zdaniem Baczyńskiego dzisiaj pierwszorzędnym niepospolitym przedstawicieli przy równoczesnym bezwładzie twórczości literackiej. Wobec takiego stanu rzeczy trudno się krytyce solidaryzować z literaturą. Stąd jej postawa, pełna sprzeciwów i zastrzeżeń wobec pisarzy, co wywołuje z ich strony kalumniatorską nagonkę. Trafnie rozgranicza Baczyński w uwagach swoich nad stosunkiem krytyki do sztuki swoistą strefę ich działalności i różny zasięg wpływów oraz zadań. Sztuka w swoim estetycznym zakresie pełni tak samo funkcję społeczną, odpowiadając potrzebom człowieka, jak każda inna dziedzina, jak religia potrzebom wiary, lub nauka intelektualnym i cywilizacyjnym. Wyrastając z potrzeb genetycznie różnych, heterogenicznych w stosunku do innych zjawisk, obejmuje ona swój własny zakres wartości społecznych. Krytyka jest funkcją, pośredniczącą między indywidualnością twórczą a społeczeństwem, funkcją, która literaturę uspołecznia, wyznacza jej właściwe miejsce i w całokształcie zjawisk estetycznych normuje je według potrzeb i smaku epoki (s. 11). Cenne refleksje wypowiada Baczyński na temat wielorakości metod badawczych krytyki. Wyklucza tylko przedmiotowość, jako metodę wątpliwej wartości. Albowiem „uznawanie obiektywne wszystkich racji równa się w praktyce nieuznawaniu żadnej racji“ (s. 17). Tymczasem w praktyce właśnie krytyka przedmiotowa dawała zadawalające rezultaty. Jej przedstawicielem był np. Ignacy Matuszewski, który pozostawił po sobie pierwszorzędny dorobek. Przedmiotowości nie należy jednak pojmować cum grano salis, zanadto dosłownie, jako synonim bezkrywistości pisarskiej i równoważnik braku kręgosłupa intelektualnego oraz wrażliwości estetycznej, jak to czyni Baczyński. W systemie badania przedmiotowego nie obowiązuje wyłączość sprawdzianów estetycznych, ani wszechwładna supremacja doktryn, nacisk główny kładzie się wtedy na procesy psychologiczne. Oświetlając dzieło sztuki w tej płaszczyźnie, krytyk przedmiotowy nie widzi w niem zjawiska autonomicznego, rodzaju wszelkiej postaci arcyzmu szuka w psychice człowieka, genetycznie wyprowadza ją z twórczych fermentacji osobowości w obliczu całych zespołów bodźców pozaindywidualnych. Historję psychologiczną dzieł traktuje zatem, jako pochodny produkt tej właśnie osobowości.

Nie przekonywa również polemika Baczyńskiego z Brzozowskim. Baczyński uważa wpływ Brzozowskiego na następne pokolenie pisarzy polskich za rodzaj kłątwy, którą zdołała wreszcie przezwyciężyć nowa

generacja krytyków, wyemancypowawszy się całkowicie z pod szkodliwej hipnozy tej potężnej indywidualności. Całą spuściznę krytyczno-literacką Brzozowskiego charakteryzuje w lekceważących słowach: patos impresjoniczny i doktrynerstwo. Wogóle wielkość myśli Brzozowskiego wydaje mu się nieobliczalną, w swoich ujemnych następstwach pomyłką. Natomiast głosi renesans Brzozowskiego jako twórcy, o którym zapomniano zupełnie, przyemil go bowiem Brzozowski krytyk.

Baczyński wyobrażał sobie ideał nowoczesnej krytyki, jako specjalizację prawie wyłącznie w zakresie estetyzmu, tj. najrdzenniejszej sfery sztuki, bez posilkowania się kryterjami (pozornie tylko dla literatury nieistotnymi) z pogranicznych, pomocniczych gałęzi badawczych. A jednak sztuka i literatura jest właśnie dziedziną wyjątkowo uniwersalną o najrozleglejszej wielości zjawisk i wielopłaszczyznowości zagadnień, dla których miernik piękna byłby niewspółmiernym zubożeniem. Dla psychologa twórczości jest już dzisiaj pewnikiem, że nawet postacie skrajnego solipsyzmu artystycznego owocują pośrednio na socjologicznych formach życia, chociażby jako bunt czy niezadowolenie z ich jednostronności. Dlatego krytyka nowoczesna musi dążyć, podobnie jak to robi obecna nauka, do korelowania swego systemu wartościowania z pogranicznymi sprawdzianami. Dlatego krytykowi nowoczesnemu nie mogą już wystarczać psycho-estetyczne kąty widzenia bez posiłkowej postawy socjologicznej.

O ile M. Mochnacki był krytykiem-estetykiem wyłącznie, nie mającym jednak zrozumienia i wyczucia dla subtelnych i zawitych zagadnień moralnych, co jest zupełnie zrozumiałe na tle amoralnej psychologii epoki romantycznej, to St. Brzozowski jest moralistą-socjologiem, dla którego 'odpowiedzialność' i 'sumienie' krytyki literackiej były punktem ciężkości w ocenach własnych i sądach krytycznych, nie w znaczeniu estetycznego liczmanu słownego, lecz w dosłownem, moralistycznym znaczeniu. Można więc dzisiaj 'przezwyćzieć' dzieło Brzozowskiego w imię przekonań o nieśmiertelności krytyki, można Brzozowskiego, fenomenalnego intelektualistę, z piedestału niedawnego jeszcze fetysza rugować jako 'przeżytek', mimo to Brzozowski moralista-socjolog pozostanie trwałą wartością w krytyce polskiej, a dla przyszłych pokoleń krytyków pierwszorzędnym czynnikiem intelektualnie zapładniającym. W rozważaniach nad rozwartością uprawnień i kompetencji krytyki zauważa Baczyński trafnie (zresztą za Irzykowskim powtarza ten sąd), że krytyka jest najważniejszym areopagiem świadomości o sztuce a zarazem najważniejszym źródłem kultury estetycznej epoki. „Poziom kultury estetycznej ogółu jest zawsze mniejszy od poziomowi arcydzieł swojego czasu. Krytyka musi przerastać jeden, doraść do drugiego“ (s. 19). Jeżeli zatem krytyka wychowuje i organizuje estetyczną opinię publiczną, to realnie byłaby nie do pomyślenia dziwna propozycja Baczyńskiego, by ta sama krytyka podlegała jej decydującemu trybunałowi. Baczyńskiemu chodzi o to, by zapobiec w ten sposób — mojem zdaniem beznadziejnie wątpliwy — pomyłkom sądów krytyczno-literackich o fatalnych nieraz bezspornie następstwach. Ale dyktatura publicznej opinii estetycznej, nad którą przecież ma krytyka

bezwzględna przewagę intelektualną, równałaby się jednak praktycznie kultowi niekompetencji. Raczej Akademia krytyki, o której mówi Baczyński w swoim studjum; przypuszczam, że instytucja taka dałaby również rezultaty wątpliwe. Wszak istnieją sugestje epoki, które przyszłość dopiero demaskuje i rozwiewa. W stosunku do Słowackiego np. myliła się tragicznie cała epoka, a zatem nie tylko krytycy Ropelewski i Sadowski. Renesans Słowackiego zbudował dopiero cały legion badaczy-historyków literatury z Małeckim i Kleinerem na czele. Błędy sądów krytyczno-literackich są nieodwołalną, chociaż czasową, koniecznością, którym nie zdołają zapobiec takie sztuczne twory, jak Akademia krytyki, a tem mniej patronat publicznej opinii estetycznej nad myślą krytyczną,

Wśród przenikliwych, rzetelnie przemyślanych refleksyj Baczyńskiego nad stosunkiem krytyki do historii literatury, tradycyjny antagonizm zawodowy zaważył jednak w nazbyt jednostronnych uogólnieniach sumarycznych. Antagonizm ten wyrasta na podłożu współzawodnictwa o wyższość hierarchji, tj. monopol jedynie kompetentnego prawa klasyfikacji. Wartoby się jednak gruntownie zastanowić nad tem, czy nie znalazłby się jakiś mądry modus vivendi, któryby zakończył wreszcie jałowe spory o nienaukowość krytyki (zarzuty uczonych) i niemniej bezprzedmiotowe jeremiady krytyków na talmudyczną drobiazgowość i pedanterję historyków literatury. Że historia literatury niewątpliwie zbyt wiele wysiłku naukowego zaprzepaszcza na bezpłodnym przyczynkarstwie, odmianach tekstu i poszukiwaniach genetycznych oraz wpływo logicznych, nie zasklepia się jednak bez reszty w procesie balsamowania literackich wielkości, że nie buduje zawsze i stale monumentalnych posagów, w których martwa legenda zastępuje ludzkie, arcy-ludzkie oblicze twórcy wbrew wszelkiej oczywistości, na to dostarcza niejednego przykładu historia kultów wielkich pisarzy. Villon, Stendhal, Słowacki i tylu innych bez współudziału historyków literatury nigdy nie przeszłoby do Pantheonu nieśmiertelnych.

A z drugiej strony, ile jaskrawych nadużyć i tragicznych pomyłek popełniała krytyka na przestrzeni jednej nieraz epoki literackiej, ile spiętrzała trudności dla przyszłego badacza w heroicznym nieraz mozołach przesuwania (elementarnie koniecznego) proporcji i wartości. Taki Ropelewski jest zjawiskiem, powtarzającym się w każdej dobie literackiej. Mickiewicza krytyka zasłoniła przed dobrze zasłużonemi zarzutami jedynie kurtuazja badaczy dla jego genjuszu poetyckiego (zupełne przemilczanie Słowackiego w wykładach o literaturze słowiańskiej).

Resumując wypada stwierdzić, że rozprawa Baczyńskiego, budząca spore zastrzeżenia z powodu krańcowości niektórych sądów, wypowiedzianych może być arbitralnie, bez dostatecznego aparatu uzasadnień, posiada szereg niewątpliwych zalet, które stanowią ich przewagę. (kultura filozoficzna i niepospolita i inteligencja autora). I dlatego należy zaliczyć tę pracę, mimo jej braków, do poważniejszych pozycji w dziedzinie polskiej teorii krytyki. JERZY EUGENJUSZ PŁOMIŃSKI

Trobridge George, Em. Swedenborg. Jego życie, nauka i wpływ. Towarzystwo Swedenborga w Londynie, Warszawie 1929. — Potężna

osobistość głośnego mistyka szwedzkiego Swedenborga, który wchłonął w siebie całą wiedzę swojego wieku, nie tylko w dziedzinie nauk przyrodniczych (był fizykiem, chemikiem, astronomem, matematykiem, językoznawcą, teologiem, politykiem itd.), lecz stał się również, jako twórca systemu mistycznego, protagonistą nowej epoki, pogromcą 'oświeconego' sceptycyzmu i racjonalizmu, spotyka się niejednokrotnie z nierówną postawą: z jednej strony z czcią najwyższą, z drugiej z sporemi zastrzeżeniami (Emerson i i.). Ten 'genjusz mistyczny', jeden z największych polyhistorów w dziejach kultury, zdumiewający swoją wszechstronnością, bynajmniej nie dyletancką, był nie tylko olśniewającym unikatem naukowym, wpływami swoimi sięgał bowiem poza naukę. Miał ambicje wielkiego reformatora ludzkości, pragnął przebudować jej moralność, zaszczerpić nową religię. Nie odkrycia naukowe, dzisiaj dopiero należycie docenione z perspektywy czasu, który stał się najlepszym probierzem ich wartości, lecz właśnie jego nauka mistyczna miała być dziełem jego życia. Wpływ tej nauki na romantyczne systemy filozoficzne był doniosły. Wpływ ten, częściowo tylko zbadany, obejmuje również romantyczną literaturę światową. Warto przytem zaznaczyć, że występuje on również w literaturze polskiej. Mistyka Swedenborga należy niewątpliwie do kategorii zjawisk religijologicznych, jest on bowiem twórcą systemu religijnego, zresztą niezbyt pokrywającego się z dogmatyzmem katolickim. Że kierunek ten jest do pewnego stopnia żywy, tego dowodem są rozsiane po wielu krajach towarzystwa religijne, kultywujące jeszcze dzisiaj naukę Swedenborga. Przed kilku miesiącami pojawił się polski przekład dzieła angielskiego Swedenborgianisty G. Trobridge'a. W książce tej ujawnia się dosyć przejrzyste pietyzm wyznawcy, toteż charakter popularno-propagandowy przeważa w niej nad ścisłością naukowej dyscypliny. Bogactwo materiału informacyjnego pozwala poznać dokładnie Swedenborga-teoretyka, przyczem autor nie pominął duchowej podobizny człowieka. Zebrał również szereg głosów oficjalnych przedstawicieli nauki z różnorodnych dziedzin o wielkim mistyku. Natomiast pobeżnie wypadł w publikacji tej rozdział, w którym jest mowa o wpływie Swedenborga na myśl filozoficzną i literaturę. Ale to zagadnienie wymagałoby obszernej, specjalnej monografii. Prawdziwa szkoda, że przekład tej ciekawej książki jest dosyć niechlujny, roi się od usterek i błędów językowych. Strona typograficzna przedstawia się nielepiej.

J. E. PŁOMIŃSKI

Walzel Oskar, Die deutsche Literatur von Goethes Tod bis zur Gegenwart. Berlin, Askanischer Verlag 1929. S. 238. — Dzieło Walzela stanowi dalszy ciąg *Historji literatury niemieckiej* Wilhelma Scherera. Składa się z pięciu rozdziałów, obejmujących czasokres od rewolucji lipcowej aż do chwili obecnej. Walzel uważa za przwrót polityczny w Paryżu, w r. 1848, za historyczną granicę między dwiema epokami ducha w życiu niemieckim. Miejsce kultu jednostki zajęła zbiorowość — 'lud', 'państwo'. Młoda generacja twórcza silnie akcentuje chwilę obecną, społeczność, rzeczywistość. Z tego silnego odczuwania teraźniejszości zrodziła się żurnalistyka niemiecka w. XIX, w pierwszym rzędzie feljetonistyka. Do literatury wnika pierwiastek polityczny,

wchodzą hasła Saint-Simona i Infantina, głoszące nowy porządek społeczny, 'trzecie królestwo', oparte na syntezie ducha i zmysłów, a prowadzące w ostatecznej konsekwencji do materializmu. Hasła polityczne znajdują swój wyraz zarówno w poezji (Anastasius Grün) jak i w prozie (H. Heine), zyskują przez czas jakiś nawet przewagę w literaturze, choć nie brak też i pisarzy, stojących zdala od hasel i zamierzeń Młodych Niemiec, jak Mörike, twórca 'powieści wiejskiej' (*Dorfgeschichte*) — według Walzela — ujętej wprawdzie realistycznie, ale dalekiej jeszcze od oficjalnego naturalizmu. Powieść stopniowo wyzwała się z dogmatów Młodych Niemiec. Raabe zbliża się do Dickens'a, od którego również wychodzi O. Ludwig. Od tego prowadzi droga do G. Kellera, który w swej powieści *Der grüne Heinrich* dał obraz nowego człowieka a dla noweli wywalczył w literaturze znaczenie, jakiego dotychczas nie miała. I ona stoi na gruncie terażniejszości, w przeciwieństwie do liryki Monachijszczyków, uprawiających — z E. Geiblem na czele — sztukę dla sztuki.

Pole dramatu opanowali Wagner, Hebbel i Ludwig. Przez pathos, heroiczną pozę i trójdziałalność architektoniczną dramatu jest Wagner spokrewniony z duchem francuskim, doborem, kształtowaniem tematów oraz przeskokami nastrojowymi przypomina Młode Niemcy, zwłaszcza Heinego. W jego utworach jużto walczą, jużto łączą się ze sobą sensualizm i spirytualizm, hellenizm i nazarenizm. Dwustronność jego zbliżyła tragedję bardziej do psychiki społecznych, mimo że Wagner stara się utrzymać kulturalno-historyczną prawdziwość barw, z czego rezygnuje Hebbel we wszystkich swoich dramatach prócz *Judyty*. Panlogizmowi Hegla przeciwstawia Hebbel pantragizm, który jako silna i nieusuwalna konieczność idzie w parze z rozwojem i postępem ducha ludzkości. Dramaty Hebbela to walki przeciwnych poglądów na świat: postaci jego to ludzie, którzy w zmaganiu się z obrońcami starego porządku czasy i pokolenia na nowe prowadzą tory. Stąd czas akcji w jego dramatach leży na przełomie dwóch epok, dwóch moralności i sił, z których jedna działa statycznie, druga kinetycznie. 'Aprioryczna spekulacja' Hebbela nie odpowiadała metodzie twórczej O. Ludwiga, który, mierząc każdy utwór dramatyczny geniuszem Shakespear'a, stracił wreszcie zaufanie do samego siebie i pozostawił po sobie więcej planów i koncepcyj dramatycznych niż dramatów. W nich zaś leżą zarodki realizmu i naturalizmu lat późniejszych.

Kritische Waffengänge H. Harta (1882) wypowiedziały wojnę istniejącej literaturze i reprezentantom, skupiły dokoła siebie młode pokolenie i dały mu nowych bogów: Ibsena, Zolę, Dostojewskiego i Tołstoja, oskarżycieli epoki i społeczeństwa, a przez to tak bliskich pokoleniu, walczącemu o zmianę stosunków, o przewartościowanie wartości w imię hasel Marxa lub teoryj Nietzschego. Burzliwością swoją i chaotycznością pokolenie to przypomina okres *Sturm und Drang* z lat siedmdziesiątych wieku XVIII. Pierwszym warunkiem tworzenia artystycznego jest: uczyć się bystro patrzeć. Walzel wskazuje na bliski związek, jaki w tym okresie zachodzi między malarstwem i plastyką a poezją. Oko aroguje sobie wszystkie prawa, jest czynnikiem głównym, przedmiot sam podrzednym. Prawda tedy staje się czemś osobistym — każdy bowiem

widzi inaczej. Głoszona więc przez naturalizm obiektywność staje się illuzoryczna, bo w gruncie rzeczy władza tu subiektywizm, decyduje Ja artysty. — Naturalizm szybko się przeżył, ustępując miejsca impresjonizmowi (uzasadnionemu filozoficznie przez Macha a popartemu sztuką Klimta), futuryzmowi, kubizmowi a wreszcie ekspresjonizmowi. Ten ostatni nadawał ton literaturze, gdy wybuchła wojna — znajdując najsilniejszy swój wyraz w liryce i dramacie. Od początku impresjonizmu aż do schyłku ekspresjonizmu zajmuje liryka dominujące stanowisko. Zakres jej tematów rozszerza się, porusza w nich najgłębsze kwestje i problematy. Poeci ekspresjonistyczni z obserwatorów przemieniają się w wyznawców, są wrogami wojny i głoszą pojednanie i braterstwo narodów. Z odrazą odwracają się od bohatera, przejęci uwielbieniem dla świętego. Tem się tłumaczy ich zwrot do franciszkizmu. W powieści, uwarunkowanej raczej treścią niż jej kształtowaniem, ekspresjonizm nie dokonał wielkich zmian — wzrosła tylko ilość problemów. W prozie trudniej oznaczyć granicę, dzielącą ekspresjonizm od sztuki dawniejszej. Zresztą ekspresjonizm nie wyczerpuje całej twórczości swego pokolenia, bo obok niego tworzą i tzw. neoklasycy, stroniący od rzeczywistości a w twórczości swej zbliżający się do teoryj Schillera, Kleista i Hebbła. Około r. 1920 ekspresjonizm już jest u schyłku. Zwolennicy jego zwolna od niego się odwracają. Strawieni wojną i połączonym z nią bestjalstwem tęsknią za pokojem i pogodą. Łakną poezji czystej, marzycielskiej, wolnej od 'problemów'. Tak jedni. Inni znowu, których wojna nauczyła, jak tanie jest życie ludzkie, chcą wykorzystać chwilę i uważają sztukę za rozrywkę, dającą się zresztą zastąpić kinem, sportem lub innym wytworem swej tzw. 'nowej rzeczywistości'. Wreszcie nie jest nikłą grupa tych, którzy w lęku przed mechanizacją dusz i zezwierzeceniem człowieka, w poszukiwaniu zbawienia dla ludzkości, uciekają się do krajów dalekich (egzotyzm) lub czasów przysłych (utopizm).

Walzel rozpatruje prądy i zjawiska literackie, tłumacząc je z głębi czasu i łącząc je z ruchami europejskimi, jakie się dokonywały na polu filozofji, etyki, socjologii, nauk przyrodniczych i i., i w ten sposób wprowadza czytelnika w tajniki istoty *des Werdens der Dichtung*, co dziełu temu szczególną nadaje wartość. — Do książki dołączona jest bardzo staranna i sumienna bibliografia, opracowana przez J. Körnera.

HERMAN STERNBACH

Euphorion Zeitschrift für Literaturgeschichte, 1929. Heft I—III. 1—19 Josef Nadler, Die Literaturkarte. Autor omawia najpierw dotychczasowy stan geografji literackiej w Niemczech. Pierwsze próby geografji literackiej i układania literackich map pojawiają się w Niemczech z początkiem wieku dwudziestego. Są niemi wyszłe równocześnie dwie rzeczy: August Schleussinger, *Literaturkarte. Übersicht der Heimatsorte deutscher Dichter und Prosaiker*, München 1903 i Karl Ludwig, *Heimatskarte der deutschen Literatur* (mapa ścienna), Wiedeń 1903. Żadna z tych map nie potrafi dać odpowiedzi na geograficzne, historyczne i etniczne zagadnienia. To co miała podać sama mapa, umieszczone tu zostało w spisie osób i miejscowości, przyczem obok miejscowości dopisano nazwiska znacniejszych poetów z miejscowości tych pochodzących. Znacznie da-

lej posunął się Robert Nagel, *Deutscher Literaturatlas*, Wiedeń i Lipsk 1907. Zasadniczy błąd Nagla polega na tem, że wybiera tylko pewnych pisarzy, tak, że atlas jego daje mapę pochodzenia poetów wybranych. Góry i rzeki są zdaniem jego na tych mapach zupełnie niepotrzebne; to więc co Nagel daje, to czyste białe karty, nakrapiane jedynie barwnymi nazwami miast bez znaków konwencjonalnych oraz nazwami utworów i pisarzy. Wkońcu jednolitość obrazu wogóle nie jest zamierzona, skoro całość epoki została wedle gatunków literackich rozbita na mapy poboczne, mniejwięcej tak, jak gdyby geograf wydrukował granice na karcie głównej, rzeki na karcie pobocznej a, góry na karcie pob. b, a miasta na karcie pob. c. Poronione jest ostatnie przedsięwzięcie tego rodzaju: G. Lüdtke-L. Makkensen, *Deutscher Kulturatlas*, Berlin-Leipzig 1928. Dzieło to nie tylko nie oznacza postępu wobec Nagla, ale nawet jest poniekąd krokiem wstecz. Po omówieniu dotychczasowych prób w dziedzinie kartografii historyczno-literackiej, z których żadna nie może zadowolić, stawia Nagler własny postulat takiego atlasu. Z faktu, że mamy tu do czynienia z rzeczami zupełnie różnemi: ukształtowanie ziemi i procesy duchowe, z rozważania, że należy ustalić związek, jaki między niemi zachodzi, i że o związku tym można tylko wnioskować z powracania takich samych faktów i procesów na tej samej przestrzeni, a po-zatem także ze względów technicznych, wynika koniecznie jeden tylko sposób opracowania atlasu. Należy go rozłożyć na geograficzną kartę podstawową (*Grundblatt*) i na literackie karty nakrywające (*das literarische Deckblatt*). Karta podstawowa musi być pełną mapą geograficzną i obok oznaczenia epoki podawać także fakty niestałe, jak granice plemienne i dialektyczne, karty zaś nakrywające mają nie tylko mechanicznie zaznaczać imiona, lecz także ugrupować materiał literacki wedle kategorii rzeczowych. Wszystkie karty muszą być ruchome, ażeby kartę podstawową można było kombinować z dowolną nakrywającą. Liczba kart nakrywających, przeznaczonych dla każdej karty podstawowej, zależna jest od materiału i potrzebnych wyrazów zasadniczych (*Stichworte*). Wielki atlas literacki będzie się musiał składać z trzech rodzajów map: 1. Mapy analityczne, dające przekrój poprzeczny przez dany okres. Da się to oczywiście skutecznie nie przez wypisywanie wszystkich nazwisk, lecz wedle rodzajów literackich, przyczem jednak wchodzi tu w rachubę nie tylko takie gatunki lit. jak powieść, dramat itd., lecz wogóle wszystko, co literacki wyraz znalazło: kazanie i mowa polityczna, dzieło podróżnicze i autobiografia, gazeta i czasopismo. Dla każdego z tych gatunków należy znaleźć osobny znak konwencjonalny (np. dla dramatu kwadrat, dla powieści koło itd.), którego wielkość będzie zależna od rozmiarów produkcji w danej dziedzinie i w danym okresie. 2. Mapy syntetyczne, dające przekrój podłużny na pewnej przestrzeni. Są one jedynym środkiem unaocznienia umysłowości danego kraju, odgraniczania zakresu działalności wielkich procesów kulturalnych i umożliwienia porównawczej historii literatury w najpełniejszym znaczeniu. Problemami tego rodzaju są: Połąć czesko-luksemburska, krąg kulturalny niemieckiego Zakonu i jego środkowo-niemieckie źródła itd. Innymi przynależnemi tu problemami są np. przejście antyku poprzez

karoliński renesans, humanizm, barok, klasycyzm itd. 3. Koniec tworzą mapy całej ziemi, mające ukazać niemieckie życie kulturalne zrosnięte z życiem innych narodów. Na kartkach tych miałyby więc zostać uwidocznione np. wzajemne stosunki między literaturą niemiecką a francuską, niemiecką a angielską itd. —19—39 Robert Petsch, *Zur inneren Form des Dramas*. Zarówno z treściowych jak i z zewnętrzno-formalnych określeń (dialog, opowiadanie) nie można dotrzeć do istoty gatunku literackiego (niema tematu, któryby nie mógł znaleźć wyrazu w dowolnym gatunku poetyckim). Gatunki literackie tylko wówczas mogą mieć wewnętrzne, istotne znaczenie i uzasadnienie, jeżeli okaże się, że są one formami, w których ważne warstwy naszego przeżycia mogą znaleźć jedyne i wyłączne artystyczne opracowanie. Czy jakiś temat może być opracowany lirycznie, epicznie, czy dramatycznie, to zależy od szczególnej postawy człowieka mówiącego i uzdolnionego do ukształtowania tego tematu za pośrednictwem słowa. Dla liryka istotnym jest jedyne, uczuciem i nastrojem przepełniony punkt jego istnienia. Z punktu tego wokół siebie i w sobie samego spoglądając, gromadzi wszędzie elementy, mogące własne jego odczuwanie żywić i pogłębiać. Na tem swobodnem poruszaniu się w pośród pełni zjawisk, na wskazywaniu na świat inny, odpowiadający tęsknotom i postulatowi poety, polega wewnętrzna forma poezji lirycznej, od której już zależne są wszelkie elementy formalne, co się dotyczy ich wyboru, uporządkowania i opracowania. Człowiek epiczny zachowuje się obserwując; jakby w pewnem oddaleniu, które umożliwia przegląd całości, pozwala on zjawiskom przed sobą przejść. Przestrzenno-duchowemu oddaleniu odpowiada z prawdziwą symboliką oddalenie czasowe (czas przeszły); to, co się działo kiedyś, oglądamy z zupełnie innym spokojem niż terażniejszość. Twórca i miłośnik dramatu natomiast jest człowiekiem dynamicznym, który chciałby się rzucić w wir zdarzeń, a to, czego mu brak w rzeczywistości, tem czyściej przeżywa w wyobraźni; epik więc stoi nad wirami wydarzeń, dramatyk znajduje się w nim samym. Gdy tamten tworzy sobie taśmę obrazów, która w pewnej, przez niego samego oznaczonej odległości, przed nim się przesuwa, ten kształtuje wokół siebie pewnego rodzaju kulę pełną energii, sferę, w której wydaje się, że sam się znajduje. Tutaj samo słowo już mu nie wystarcza, swe własne ciało zatem i cały świat cielesny, w którym żyje, do utworu wprowadza. Świat 'minusu', który na niższym stopniu rozwoju dramatu spotykamy, to zaobserwowane wydarzenia z życia, ich bezpośrednie, szczególnie o treści uczuciowej, przyczyny i skutki, zarazem pewne ich typizowanie, cechą zaś czysto poetyckiej formy dramatycznej jest, że ona artystycznie ukształtowane życie usamodzielnia, daje mu żywość własną w poetyckiej przestrzeni, w której może się rozwijać nieskończenie; ta zaś nieskończoność ma tu formę dramatycznego ruchu, który z jednej warstwy przenika do drugiej, prowadzi wzdłuż i wszerz poprzez cały poetyczny kosmos i wywołuje w nas obraz 'sferycznego' świata w ciągłym ruchu, pozornie chaotycznym, a w rzeczywistości pełnym sensu; i to świata, w którym człowiek jako *homo sapiens* ukazuje się nam na najwyższej osiągalnej wysokości. — 40—93. E d u a r d W e c h s s-

ler, Deutsche und französische Mystik: Meister Eckehart und Bernhard von Clairvaux. Należy podkreślić zasadniczą różnicę, zachodzącą między mistyką wschodnio-południową a zachodnio-europejską. Tam: rozpięcie się człowieka w Bogu, samozniszczenie i pogrążenie się w zaświecie; tu: bóstwo wprowadzone do wnętrza człowieka, czynne w jego woli i usposobieniu. Tam: pogrążenie pierwiastka duchowego w wirze zmysłowego upojenia; tu: podniesienie się w czystą atmosferę jasności ducha, wysoko ponad wir zmysłów i zmysowości. Reprezentantami zachodnio europejskiej mistyki są Niemiec mistrz Eckehart i Francuz Bernhard z Clairvaux. Im obu jest obce to, co stanowi istotę mistyki południowo-orientalnej: *ἔκστασις*, *excessus*, *raptus*, *volatus*, zachwycenie i samounicestwienie; ich obu wzrok skierowany jest na to, w jaki sposób człowiek, jasnym i bystrem okiem wokół siebie spoglądając i silną stopą na gruncie swym stojąc, może swą duszę i jej działanie podnieść do czystych pożądań i skierować w górę. Przy pomocy licznych cytatów z dzieł obu pisarzy zostaje wykazane podobieństwo i wewnątrz pokrewieństwo pomiędzy ich poglądami zachodzące. — 93—111. Paul Piur, Ein unbekannter Fürstenspiegel Petrarcas. W Cod. Vat. lat. 5167 karta 21r znajduje się 17-wierszowy poemat zatytułowany: *Francisci Petrarcae (carmen) ad imperatorem Romanum*, którego treścią są nauki moralne i wskazówki, udzielane przez poetę cesarzowi. Tradycja, przypisująca ten utwór Petrarce, jest późna. Kodeks wspomniany pochodzi z końca XV w., a jest jedną z typowych humanistycznych antologii (zawiera, różnemi rękoma spisane, przedewszystkiem łacińskie listy, mowy i poematy quattrocenta). Piur pozwolił sobie na złośliwy żart z czytelnika. Przez większą część rozprawy, s. 97—107, dowodzi bardzo przekonująco autentyczności tego utworu przez wskazanie na bardzo liczne podobieństwa treściowe a nawet frazeologiczne, zachodzące między tym poematem a listami Petrarce do Karola IV, napisanymi w latach 1361—1363, na który to okres przypadałby także wspomniany utwór. Przy końcu jednak rozprawy okazuje się, że mieliśmy do czynienia z rozmyślną fikcją ze strony autora, wiersze bowiem na ów poemat się składające, pochodzą z panegiryku na IV konsulat cesarza Honoriusa (395—423), napisanego przez poetę Claudianusa. Wiersze te (257—275), znajdujące się osobno w jakimś rękopisie, zostały przez późniejszego humanistę, który dobrze znał listy Petrarce, temu przypisane, po uprzednim opuszczeniu kilku wierszy, które się do tej kombinacji Petrarca-Karol IV niebardzo nadawały. — 112—137. Hedwig Hinz, Der nationale und humanitäre Gedanke im Zeitalter der Renaissance. Okres od renesansu do dnia dzisiejszego opanowany jest przez biegunowość zasady narodowej oraz narodowo-humanitarnej. Już w wiekach średnich jedność narodów romańsko-germańskich jest dominującą ideą polityczną, równocześnie jednak zaczyna się już wtedy proces tworzenia i usamodzielniania się poszczególnych państw europejskich. Nieprzyjazne ustosunkowanie się wobec analogicznych tworców nie należy pierwotnie do idei narodowej. Narody zróżnicowały się przecież na Zachodzie właśnie z chrześcijańskiej społeczności kulturalnej, w rzeczywistości jednak owe twory narodowe, bardzo szybko opanowane przez rację stanu, przez interesy polityczne

i gospodarcze, zajmują jedne wobec drugich wrogą postawę i stają się wkońcu wprost organizacjami bojowymi i wojowniczymi. Podczas gdy rozwój ten jest w epoce odrodzenia już całkiem wyraźny, zostaje z drugiej strony chrześcijański ideał złączenia wszystkich ludzi w Bogu zeswiećcony, przyjmuje antyczne, stoickie rysy i staje w biegunowym przeciwieństwie do wspomnianej egoistyczno-narodowej myśli; to przekształcenie jednak kończy się dopiero w epoce oświecenia i neohumanizmu. Dla Dantego pokój jest najwyższem z pośród wszystkich służących człowiekowi dóbr. Im bardziej zjednoczony jest ród ludzki, tem podobniejszy jest Bogu. Nie chce on jednak owej jedności doprowadzić do przesady, lecz pragnie, by przestrzegano specjalnych praw narodów i państw. Christian L. Lange znajduje w systemie Dantego koncepcję federacyjnej organizacji ludzkości, w której różne państwa zachowują swe osobliwości i swą autonomję. Myśli ogólnoludzkiej biegunowo przyporządkowana jest u Dantego narodowo-włoska: cesarstwo ma być także środkiem do zjednoczenia Italji. Petrarca przez intensywne studjum antyku dochodzi do wszechwłoskiego poczucia narodowego, którego przedstawicielem jest także przyjaciel jego Cola di Rienzo. U Macchiavelliego myśl narodowa staje się naiwną i brutalną, lecz wielką w swej zwartości i rzeczywistości; myśl państwowa i poczucie narodowe Macchiavelliego jest in nuce temsamem, co 'sacro egoismo' dzisiejszego Włocha. Przechodząc na teren francuski, omawia autorka szereg pisarzy, wśród których poczesne miejsce zajmują Rabelais i Montaigne. Rabelais w swem dziele *Gargantua et Pantagruel* wyśmiewa wojenną i zdobywczą politykę książąt, uderza jednak niekiedy i w poważniejszy ton, jak np. gdy w potępianiu wojny powoływa się na autorytet ewangelji. W Montaigne'u znajdują się złączone oba bieguny. Tuż obok ustępu w jego dziełach, gdzie daje wyraz swemu narodowo-francuskiemu poczuciu, znajdujemy następujące wyznanie: „J'estime tous les hommes mes compatriotes, et embrasse un Polonois comme un François,... posposant cette liaison nationale à l'universelle et commune“. Złączone są także te bieguny u Tomasza Morusa, przyczem jednak rysy humanitarne są u niego o wiele silniejsze od narodowych: cała *Utopja* jest przepojona owym naprawdę humanitarnym, religijnym, naukowym i politycznym duchem, który Morus w obcowaniu ze swymi przyjaciółmi wykształcił i pielęgnował. Erazm z Rotterdamu w wielkim liście do opata z St. Bertin daje wyraz swemu zdumieniu, że mogą ze sobą prowadzić wojnę ci, którzy dopiero co szczylic się imieniem Chrystusa, i którzy jako członkowie jednego ciała, jednym duchem są przejęci, jednego złączenia w Bogu się spodziewają. W innem miejscu tego listu powiada: „Nunc plebs exstruit et excolit urbes, stultitia Principum evertit“. W swem *Zwierciadle książęcem*, napisanem dla księcia Karola (późniejszego króla hiszpańskiego, od 1516, i cesarza niemieckiego, od 1519), nie waha się napiętnować wojny, jako najwstrętniejszej rzeczy na świecie, „etiam si iustissimum sit, si quod omnino bellum iustum vocari debet“. — 137—153. Georg Stefansky, Die Krisis des religiösen Glaubens im deutschen Geistesleben des 18. Jahrhunderts Autor wywodzi ów kryzys z subiektywizmu, który jest charakterystyczny dla umysłu człowieka wieku

XVII, a który musiał zniszczyć mechanistyczny pogląd na świat tej epoki. Ponieważ zaś w wieku tym, zarówno jak i w poprzednich, nie było silniej związane z poglądem na świat, jak wiara religijna, która właśnie w mechanice świata znalazła swe najczystsze potwierdzenie, została więc ona obecnie niszczeniem wstrząśnieniem zagrożona. Drugiem niemniej ważnym czynnikiem było, wywodzące się z obiektywizmu, przecenienie indywidualności. — 154—175. Rudolf Unger, Hamann und die Empfindsamkeit. Ein Beitrag zur Frage nach der geistesgeschichtlichen Struktur und Entwicklung des neueren deutschen Irrationalismus. Autor wykazuje wielki wpływ sentymentalizmu (przewszystkiem najważniejszych jego przedstawicieli Younga i Herveya) na Hamanna w pierwszym okresie jego twórczości (do roku 1758), oraz stopniowe wyzwalanie się z niego. — 175—188. Julius Petersen, Goethe und Lessing. Goethe od wczesnej młodości stoi pod wpływem Lessinga. *Minna von Barnhelm*, powiada Goethe, była utworem który wzrok skierował w świat wyższy, poważniejszy, niż ten w którym się poezja dotychczas obracała. Goethe podziwiał w Lessingu jego samowychowanie do zwieźłości i siły, które poprzez *Minnę von Barnhelm* dochodzą do punktu kulminacyjnego w epigramatycznej lakoniczności *Emilji Galotti*. W *Götz von Berlichingen* krytyka społeczna, w *Clavigo* i *Stella* rozważna technika dramatyczna pozwalają poznać pierwowzór tych dzieł. Jeszcze większy niż dialog dramatyczny wykazuje proza *Werthera* wpływ językowy *Emilji*. Artystyczne poglądy Goethego zostały ugruntowane pod wpływem *Laokoona*, o którym Goethe wyrażał się zawsze z największym podziwem. Największe jednak wrażenie wywarł na Goethem *Natan Mędrzec*. Dramat ten, który Goethe sławił jako najwyższe arcydzieło sztuki ludzkiej, oddziaływał na powstającą wówczas *Iphigencję* i *Tassę*; religijne idee humanitarne *Natana* znajdują wkońcu oddźwięk w fragmencie eposu *Die Geheimnisse*, gdzie przedstawiciele różnych religij zebrani są wokół boskiego mędrca Humanusa, a w ich zgodzie daje się słyszeć akord religij ludzkości. Dzieł Goethego z epoki weimarskiej nie miał już Lessing sposobności poznać, ale do jego twórczości przed powstaniem *Iphigenei*—*Götz*, *Werther* (dotknęło tu Lessinga przewszystkiem przedstawienie jego przyjaciela Jerusalema jako słabego sentymentalnego amanta), *Götter*, *Helden und Wieland* (uraziło Lessinga zupełnie bezpodstawne lekceważenie Wielanda), Lessing ustosunkował się w znacznej mierze negatywnie, później jednak wobec *Prometeusa* Goethego to negatywne stanowisko ustępuje miejsca bezwarunkowemu uznaniu. — 189—199. Otto Pniower, Steigerungen von Adjektiven und Adverbien bei Goethe. Powodowany poczuć niewystarczalności mowy ludzkiej, starał się Goethe rozszerzyć jej zdolność wyrażania, sięgając do środków sztucznych, obcych zwykłemu użyciu wyrazów. — 200—208. Albert Leitzmann, Wilhelm von Humboldts Briefe an Jakob Grimm. Wydanie kilku listów Humboldta z okresu 1824—1828. — 208—226. Bernard Seuffert, Volksstück—Dorfgeschichte. Anzengrubers Einsam-Dichtungen. Rekonstrukcja niedokończonego dramatu Anzengrubera *Der Einsam*, doprowadzonego później do końca przez Bolina. — 227—236. Heinrich Spiero, Georg

Ellendt. Żywot i działalność Ellendta (1840—1908) profesora, później dyrektora gimnazjum królewieckiego (Königliches Friedrich-Kollegium). Julius Schwietering, Das Vokslid als Gemeinschaftslied. — 245—254. Mitteilungen. Drittes Heft: Quellenheft. Neue Quellen zur Geistesgeschichte des 17. bis 19. Jahrhunderts IV. — 257—281. 1. Werner Milch. Drei zeitgenössische Quellen zur Biographie Daniel von Czepkos. Rozprawa zawiera wydanie trzech biografij Czepki, poety śląskiego z w. XVII. Są nimi: 1. biografia łacińska Czepki, napisana w r. 1721 przez jego brata Krystjana Czepkę, 2. nekrolog Czepki (anonimowy), 3. życiorys, napisany przez niejakiego Alberta, który przez długi czas był sekretarzem Czepki. Najwiarygodniejsza z pośród tych trzech jest biografia pierwsza. — 281—289. 2. Karl Wolf, Heinrich Leopold Wagners Verteidigung vor der Frankfurter Zensurbehörde. Przedruk obrony H. L. Wagnera, skazanego z powodu zbyt ostrej recenzji libretta operowego A. v. Kleina *Gunther von Schwarzburg* na grzywnę. 3. Emil Jena, Das Vorbild von Hölderlins Idylle *Kanton Schwyz*. Wzorem tego poematu Hölderlina, napisanego w r. 1791, był utwór Jana Gaudencjusza v. Salis *Elegie an mein Vaterland*. Zebrane poematy Salisa wyszły wprawdzie dopiero w r. 1793, wspomniana elegja jednak ukazała się już w r. 1786 w *Schweizerisches Museum*, a rok później w formie nieco zmienionej w *Göttinger Musenalmanach*. — 294—300. 4. Eduard Berend. Die Eumeniden. Podaje streszczenie bardzo rzadkiej i trudno dostępnej książki: *Die Eumeniden oder Noten zum Text des Zeitalters*. Zürich 1801. 221. S. in Kl. 8. Anonimowi autorowie, zwolennicy Schleglów, atakują ze stanowiska romantycznego ujemne ich zdaniem cechy i objawy życia współczesnego, przedewszystkiem życia literackiego. Berend wykazuje, że autorem głównym tego dzieła jest znany swego czasu poeta i historyk Franciszek Horn, za jego zaś współpracownika uważa Adolfa Wagnera, wuja Ryszarda Wagnera. — 309—328. 5. Rudolf Hauser, Zur Geschichte der Wiener Zeitschrift *Prometheus* (1886). H. podaje plany wydawnicze i redaktorskie Maxa von Seckendorff, który redagował wiedeńskie czasopismo *Prometheus*, urwane na szóstym numerze. — 328—331. 6. Bernhard Lamey, Zwei unbekannte Seume-Briefe. Przedruk dwu listów Seumego do jego przyjaciela Garlieba Merkela. — 7. Heinz Otto Burger, Aus dem Kreise der schwäbischen Romantik. Unveröffentlichte Briefe von Justinus Kerner. Listy Kernera do Köstlina. — 366—402 8. Ernst Glaser-Gerhard, Aus Hettners Nachlass. Listy do Hettnera, znanego historyka literatury, pisane m. i. przez Kuna Fischera, Bertholda Auerbacha, Franciszka Liszta, Hoffmanna von Fallersleben. L. M.

P. Crouzet—A. Fournier, Les ponts romains I. Du latin à l'anglais, Paris 1929, s. 246. — K. Kocher, Praktisches Lehrbuch des Italienischen auf lateinischer Grundlage. Für Schulen und zum Selbstunterrichte für Lateinkundige, Leipzig 1926, s. 324. — Wprowadzenie do nauki filologii klasycznej w szkole średniej elementów językoznawstwa stanowi już od dawna przedmiot ożywionej dyskusji. Bardzo wyraziście zakreślił ramy dla lingwistyki naukowej w programie szkoły niemieckiej Edward Hermann, profesor uniwersytetu w Göttingen, ogłaszając w roku 1923

ciekawą pracę pt. *Sprachwissenschaft in der Schule*. Zagadnienia językoznawcze rozmieszcza on w kursie nauki języka ojczystego (niemieckiego), łaciny, greki i języków nowożytnych obcych (francuski, angielski). Głosy tego rodzaju nie były obce pedagogice francuskiej; dość wspomnieć o pięknej książce J. Bézarda (*Comment apprendre le latin à nos fils*, Paris 1920, s. 392 in.) oraz wymienić prace J. Marouzeau (*Le latin*, Paris 1923, s. 202—221, tłumaczone obecnie pt. *Pogadanki o łacinie*, nakładem Filomaty) oraz *La linguistique et l'enseignement du latin*, Paris 1929).

Uczni już oddawna podkreślali niezmierny wpływ łaciny na ewolucję nie tylko języków romańskich, lecz również germańskich i słowiańskich (głównie zachodnich). A. Meillet kończy swój szkic rozwoju języka łacińskiego (*Esquisse d'une histoire de la langue latine*, Paris 1928, s. 284) stwierdzeniem, że najsilniejszym węzłem, łączącym wszystkie ludy o kulturze zachodnioeuropejskiej, jest jednolity fundament językowy — łacina. Z radością więc powitać należy dwa nowe podręczniki języków nowożytnych, których autorzy wyszli ze słusznego założenia, iż znajomość łaciny można i należy wykorzystać w sposób metodyczny do nauki języków obcych nowożytnych. Crouzet i Fournier dali zarys elementarnej gramatyki języka angielskiego, dostosowując go do wydanej uprzednio przez Crouzet'a gramatyki łacińskiej. Pierwszą część książki przeznaczono na krótki zarys dziejów języka angielskiego, poczem kurs gramatyki angielskiej oraz zestawienia leksykalne podano w ścisłym związku z językiem łacińskim, co szczególnie wyraziście uwidatniło się przy nauce składni i systematyzacji słów angielskich. Każdy rozdział dzieli się na trzy części: 1. zasada ogólna; 2. szczegółowy wykaz analogii między formami angielskimi i łacińskimi; 3. osobliwości form angielskich. Autorzy francuscy zaopatrzyli swą książkę w bardzo ciekawe notatki metodyczne; na szczególną uwagę zasługuje ich metoda nauki słówek (s. 158—159), oparta w przeważnej części na zasobie leksykalnym łacińskim. Przy umiejętnym wykorzystaniu tego materiału łatwo stworzyć na lekcji języka nowożytnego bazową pogadankę o dziejach kultury narodu, mówiącego tym językiem, a przez to wpoić w uczniów przekonanie, że język to największa skarbnica humanistycznych wartości. Pewne zastrzeżenia budzą niektóre z tzw. *détails des analogies*. Np. stwierdzenie, że w języku angielskim, podobnie jak i w łacińskim, przymiotniki 'dobry' (*good, bonus*), 'zły' (*bad, malus*), 'mały' (*little, parvus*) itd. stopniują się nieprawidłowo — nie może być dowodem zależności angielskiego od łaciny, ani też specjalnych analogii, a przecież metoda podręcznika ma oprzeć się na wyraźnych związkach między łaciną i angielskim; należało zatem tego rodzaju zjawiska przenieść do działu *particularités anglaises*. Przy wszystkich słowach angielskich podano odpowiedniki łacińskie; niejednokrotnie wszakże wywołuje to pewne zdziwienie, nie jest bowiem zrozumiałe, dlaczego autorzy podali np. przy słowie *fly* (w rozdziale o osobliwościach pluralis rzeczowników na -y *the flies*) łacińskie *musca*, które przecież etymologicznie jest różne. Raczej należałoby wskazać na właściwą etymologję. Przykładów tego rodzaju możnaby wymienić więcej.

Kocher, autor podręcznika do nauki języka włoskiego, miał przed sobą zadanie łatwiejsze; rezultat jego usiłowań wydaje się być lepszym od tego, co zdołali przeprowadzić Crouzet i Fournier. Rozpoczął on od wykładu szeregu fonetycznych przemian, które odegrały rolę przy przejściu łaciny vulgarnej do form języka włoskiego. Przyśwojenie ich ułatwia uczniowi pojęcie zestawień słów włoskich i łacińskich oraz uczy go orjentacji w zasobie słownictwa włoskiego. Autor odwołuje się stale do łaciny vulgarnej i tą drogą objaśnia większość zjawisk gramatyki włoskiej (np. stopniowanie osnowne przymiotników s. 65 n.). Jediną wadą podręcznika Kochera jest niezbyt ciekawy dobór przykładów do ćwiczeń językowych; szkoda, że autor nie zaczerpnął ich z bogactw literatury włoskiej, lecz ograniczył się do zdań obmyślonych przez siebie. Podręcznik pisany dla tych, którzy już znają łacinę, a więc nie dla dzieci, powinien zawierać zdania i sentencje, których poznanie stanowiłoby zachętę do dalszej pracy.

Tyle o podręcznikach. Ukazanie się wymienionych prac w chwili obecnej świadczy dobitnie o żywotności idei wychowania klasycznego. Fakt ten dobitniej niż inne wskazuje na wartość poznania łaciny i jeżeli próba oparcia nauki języka obcego na podstawie znajomości języka łacińskiego nie zawiedzie, wówczas nauczanie filologii obok swych niezmierzonych wartości teoretycznych pozyska w oczach ogółu znaczenie praktyczne. Stanowić to może pierwszorzędny czynnik w propagandzie klasycznej. Już dziś jednak możemy i powinniśmy domagać się od naszych kolegów romanistów, aby w swojej pracy pedagogicznej częściej niż dotąd wspierali się na rezultatach naszej dyscypliny. Wymaga tego nie tylko ze wszechmiar uzasadniony motyw historyczny, lecz również nader ważny czynnik nauczania, jakim jest koncentracja w programie poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej.

ZDZISŁAW ZMIGRYDER-KONOPKA

Sloty Friedrich, *Vulgärlateinisches Übungsbuch. Kleine Texte für Vorlesungen und Übungen* herausgegeben von Hans Lietzmann 143. Berlin. Verlag von Walter de Gruyter & Co. 1929, s. 65. — **Beck Carl**, *Mittelateinische Dichtung. Eine Auswahl mittellateinischer Gedichte aus dem 8. bis 13. Jahrhundert. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Glossar* [Sammlung Göschen 927], Berlin-Leipzig. Walter de Gruyter & Co. 1926, s. 97. Uwzględnienie języka i literatury łacińskiej późniejszych także wieków nie tylko w studjach uniwersyteckich, lecz nawet w średnich szkołach niemieckich wywołało oczywiście potrzebę wydawania odpowiednich podręczników. Z tej przyczyny książka Slottego, drukowana po raz pierwszy w Bonn 1918, doczekała się drugiego nakładu pod tytułem wyżej podanym. Autor po drobnym wstępie, informującym o celach wydania książki, w części jej pierwszej (s. 3—28) przytacza szereg tekstów zaczerpniętych z napisów pomnikowych i innych dla zaznajomienia uczniów z fonetycznymi i gramatycznymi zmianami, jakie język łaciński przechodził w wiekach I—VI po Chr. Część druga podręcznika (s. 29—53) zawiera wypisy z różnych autorów łacińskich tegoż okresu, tak prozaików jak poetów, mianowicie: Appendix Probi III, Petronius Arbiter, Lucifer Calariensis, Aetheriae *Peregrinatio*, Anthimus, Commo-

dianus, Venantius Fortunatus. Przy każdym z tych autorów znajdujemy krótkie wzmianki biograficzne i bibliograficzne. Przy wierszach Commodianusa warto było wspomnieć o rozprawie H. B. Vromm'a, *De Commodiani metro et syntaxi annotationes*, Traiecti ad Rhenum 1917.

Beck pragnie uczniów wprowadzić w zrozumienie utworów poetyckich łacińskich VIII—XIII w. W tym celu po zwięzłej bibliografii swego przedmiotu i ogólnym wstępie podaje wybór najrozmaitszych utworów wierszowanych w następującym porządku: okres Karola Wielkiego, sekwencje Notkera, pieśni z rękopisu zachowanego w Cambridge, pieśni wagantów, hymny kościelne. Każdy z powyższych rozdziałów wydawca poprzedza uwagami historyczno-literackimi, uzupełnia objaśnieniami stylistycznymi i metrycznymi oraz tłumaczeniami trudniejszych wyrazów, a na końcu dołącza jeszcze osobno słowniczek rzadszych i mniej znanych słówek.

Obie książki zwięzłe, ale umiejętnie ułożone, można polecić do nauki język i literatury późniejszych okresów, o ile chodzi o ogólniejsze ich poznanie. Gdybyśmy doczekali się tej chwili, że i w naszych szkołach średnich, a choćby tylko uniwersytetach, zacznie się więcej zwracać uwagi na filologję łacińską średniowiecza, trzeba by pomyśleć o uzupełnieniu podobnych podręczników wyjątkami z naszych autorów łacińskich tegoż czasu jak również najcenniejszymi łacińskimi hymnami kościelnymi z polskich źródeł średniowiecznych.

BR. GŁADYSZ

Bartoszewicz Kazimierz, Szkice i potrety literackie, Kraków 1929, s. 303 i 1 ulb. — Sprawy, które autor w tomie I swych artykułów omawia, są naprawdę interesujące: *Dziesięcioro przykazań mężów* Bartosza Paprockiego, *Rzeczpospolita Babińska*, *Małpa-człowiek*, rękopiśmienna encyklopedia dotycząca Polski J. J. Załuskiego, Feliks Oraczewski (mało znany inicjator Komisji Edukacyjnej), szereg daleki od wyczerpania wierszy, poświęconych Napoleonowi w latach 1806—12 i wreszcie całkowicie zbyteczna, bo zupełnie dziś wyjaśniona kwestja drugiego imienia Adama Mickiewicza. — Żaden jednak szkic czy portret nie trafia tak w samo sedno rzeczy, jak przedmowa: mówi w niej autor o znikomości publicystyki i o fatalnem zaopatrzeniu naszych zbiorów bibliotecznych w dawne czasopisma (słuszną propozycję w tym względzie umieścił *Głos prawdy* z 2 maja 1925 r.). Ani niezbyt wysoka wartość artystyczno-literacka, która każe czytelnikowi wdychać do Wasylewskiego, ani też ewentualne trudności, na jakie będzie narażony specjalista przy szukaniu pierwodruków zawartych tu szkiców, nie usprawiedliwiają przedruku powyższych notat w tych ciężkich czasach. Kroniki Bartoszewicza, pełne cennych streszczeń, byłyby conajwyżej pożyteczne, gdyby autor, wydając obecnie kilkadziesiąt lat liczące sobie nieraz rzeczy, unowocześnił je, tzn. podał bliższe źródła swych wywodów i uwzględnił całą późniejszą literaturę przedmiotu. Niestety, autor zatrzymuje się przeważnie na ojeu swym, Julianie Bartoszewiczu. Ceniąc historyczne zasługi tego ostatniego nie mniej, niż uczucia synowskie Kazimierza Bartoszewicza, niepodobna uważać wydawania dalszych tomów *Szkiców i Portretów* za najżywotniejszą potrzebę kultury polskiej.

E. L.

KRONIKA

POLONISTYKA W LATACH 1926—1929

Wzrost produkcji piśmienniczej w ciągu dziesięciolecia powojennego zaznacza się w zakresie badań literackich dość powoli, ale ciągle. Krytycznie komentowane wydania tekstów, system teorii i praktyki edytorskiej (rozprawy W. Bruchnalskiego i J. Kleinera), cały szereg cennych monografii autorów i motywów, ważne podręczniki historii literatury (Chlebowski, Pilat, Dobrzycki) oraz opracowania bibliograficzne (przedewszystkiem *Literatura Polska* G. Korbuta, wychodząca obecnie w drugim wydaniu) — oto główny dorobek nauki o literaturze polskiej. Najstarsze czasopismo polonistyczne, lwowski *Pamiętnik Literacki*, utrzymuje się nieprzerwanie, a nawet pod redakcją B. Gubrynowicza powrócił do swej przedwojennej postaci kwartalnika. Upadek *Przeglądu Warszawskiego* i *Przeglądu Humanistycznego* w r. 1925 wynagrodziło poniekąd powstanie z początkiem 1926 r. *Ruchu Literackiego*, miesięcznika poświęconego specjalnie polonistyce, w którym obok zwyciężonych artykułów, materiałów i recenzji ukazuje się w każdym zeszyte bibliografia bieżąca literatury polskiej prowadzona starannie przez P. Grzegorzczaka. Badania literackie i krytyka impresjonistyczna zajmują też sporo miejsca na łamach innych periodyków polskich (*Przegląd Współczesny*, *Przegląd Powszechny*, *Mysł Narodowa*, *Tygodnik Ilustrowany*, *Tęcza*, *Wiadomości Literackie*, *Gazeta Literacka* i założony w zeszłym roku *Pamiętnik Warszawski*) oraz obcych (*Slavia*, *Revue des Études slaves*, *Le Monde slave*, *Revue de Littérature comparée*, *The Slavonic Review*, *Rivista di letterature slave*).

W niniejszym przeglądzie pracy, dokonanej w latach ostatnich w obrębie umiejętności literatury polskiej, nie kierowaliśmy się tendencją do kompletności, lecz zasadą selekcji; zdajemy sprawę z rzeczy — zdaniem naszym — wartościowych, nie z całości materiału.

I. Metodologia badań literackich.

W parze z ożywieniem nauki o literaturze polskiej w okresie powojennym idzie pogłębienie dociekań teoretycznych i metodologicznych, które były, a poniekąd są dotychczas słabą stroną naszej gałęzi wiedzy. Rozgraniczenie krytyki literackiej i 'historji literatury' jako nauki oraz problematy, związane z przedmiotem i metodą badań literackich, zaprzatają dość liczne grono pisarzy. Książki i artykuły W. Borowego,

J. Kleinera, St. Kołaczowskiego, M. Kridla, E. Kucharskiego, Z. Łempickiego, M. Manna i in. przyniosły wiele materiału krytycznego, nie jeden pomysł płodny, niejedno trafne rozstrzygnięcie zawilej kwestji, a przedewszystkiem podniecię do dalszych studjów. Zainteresowano się sprawami metodyki literackiej często w polemikach i recenzjach. Jak zwykle towarzyszy temu cała fala nieporozumień i nieścisłości, zwłaszcza, że zabierają głos także kryticy nefachowi, przyczyniając się jednak pozytywnie do wyjaśniania zagadnień spornych i skomplikowanych.

Próbę klasyfikacji dociekań krytyczno-literackich starał się przeprowadzić utalentowany pisarz Jan Emil Skiński w artykule *Typy krytyki literackiej* (*Myśl Narodowa* 1926 Nr. 27). Autor wyróżnia dwa działy: a) krytykę wpływologiczną i pragmatystyczną. Do pierwszej zalicza: a) badania rozwoju typów produkcji literackiej na tle dziejów, b) monografie psychologiczne poszczególnych twórców, c) krytykę akademicką, która zajmuje się wszystkim w sposób przeładowany szczegółami, przyczem nie można ustalić, jakie rozstrzyga zagadnienia. Tak pojęta krytyka 'wpływologiczna' (nadużycie tego terminu przez Skińskiego jest tutaj oczywiste) wyczerpuje, zdaniem autora, to, co się zazwyczaj nazywa 'krytyką naukową'. Obok niej ustanawia Skiński krytykę dyletancką, do której zalicza prace techniczno-estetyczne. Widać w tem ignorancję, gdyż prace wspomnianego rodzaju są właśnie dość modnym typem badań naukowych. Wreszcie ostatni gatunek to krytyka społeczno-moralizatorska o dużem znaczeniu pedagogicznem. Trafne i bystre uwagi uboczne (zwłaszcza o St. Brzozowskim i jego naśladowcach), rozrzucone w tym artykule, mają więcej wartości, niż chybiona klasyfikacja rodzajów krytyki.

Do zagadnienia typów krytyki powraca Skiński w szkicu *O krytyce naukowej i profetycznej*, drukowanym w *Myśli Narodowej* 1928 Nr. 15 a następnie pomieszczonym w książeczce pt. *Poza wieszczbiarstwem i pedanterją* (Poznań 1929). Autor przedstawia i charakteryzuje dwie sfery pisarzy i studjów literackich. Naukowcom przyznaje Skiński pracowitość, erudycję i wysoką kulturę nerwów, lecz odmawia im intuicji psychologicznej, zarzuca im pedanterję oraz szkodliwą tekstomanję. Wieszczbiarzom literackim przyznaje zasługę naiwnego, bezpośredniego stosunku do dzieła oraz zmysł aktualności w sposobie ujmowania zagadnień, ale potępia ich za pretensjonalne deklamatorstwo, za płytkie improwizowanie na temat 'witalności', 'zakłamania', 'świata pracy' itd., wykazując iż kryticy-profeeci naśladują niewolniczo gorsze cechy manieri myślowej i stylistycznej Stanisława Brzozowskiego, nie posiadając zresztą jego głębi ani talentu pisarskiego. Skiński zna doskonale naszą krytykę dyletancką, to też to, co o niej pisze dodatniego i ujemnego, jest inteligentne i słuszne, natomiast jego uwagi o badaniach naukowych są jednostronne, a czasem lekkomyślne. Np. zarzuty pod adresem tekstomanji uczonych wynikają z nieporozumienia. Zapewne, Skiński ma rację, sądząc, iż dla poznania twórcy same cytaty z jego dzieł nie są wystarczające, iż są one „zaledwie punktem wyjścia do rozważań“, a nie argumentem ostatecznym. Tak, lecz uczeni bynajmniej nie uważają tekstu za drogę jedyną lub główną do poznania psychiki

autora, natomiast klasyfikacja i wnikliwa interpretacja cytat jest uznana za dobry i skuteczny sposób badania zawartości dzieła jako faktu samoistnego, wyodrębnionego od twórcy i procesu tworzenia.

Artykuły, roztrząsające zasadnicze problematyki metodyki, pojawiają się przedewszystkiem (oby coraz częściej) w *Ruchu Literackim*. Poważną i bardzo sumiennie przemyślaną definicję przedmiotu badań dał Paweł Rybicki: *Człowiek i dzieło jako przedmiot badań literackich* (*Ruch. Lit.* 1926 Nr. 7). Na podstawie wzorowo przeprowadzonego rozumowania stwierdza autor, iż obecnie umiejętność literatury posiada właściwie dwa przedmioty: twórcę i dzieło. Kompleks badań genetycznych posługuje się tekstem tylko jako narzędziem, dążąc do poznania twórcy, zaś studia krytyczno-opisowe, mając za przedmiot wyłącznie dzieła sztuki, są istotną nauką o literaturze. Nietylko przedmioty badań, lecz i metody są w obu dziedzinach różne, to też, zdaniem autora, nie można ich łączyć w jednej wspólnej gałęzi wiedzy. Badania genetyczne należy uznać za odrębną dziedzinę naukową lub też zaliczyć je częściowo do historii literatury, a częściowo do psychologii twórczości i psychografii. Stosunek wzajemny badań krytyczno-opisowych i badań genetycznych jest taki, że choć zasadniczo różne, są one jednak dla siebie nawzajem naukami pomocniczymi. Określenia i dystynkcje systematyczne, wprowadzone przez Rybickiego, są bardzo skrajne, niemniej zawierają słuszną tendencję i trafne naogół ujęcie kwestji. Charakter sprawozdawczy ma artykuł Tadeusza Grabowskiego: *Kilka słów o nauce literatury* (*Ruch. Lit.* 1926 Nr. 10). Autor informuje pokrótce o rozmaitych metodach i działach umiejętności literackiej, cytując przytem wybitnych metodologów polskich i obcych. Pięknie napisany artykuł Zygmunta Wasilewskiego *O zjawisku literackim i krytyce* (*Ruch. L.* 1927 Nr. 2) nawiązuje do dyskusji, toczącej się od kilku lat około rozróżnienia i ustalenia wzajemnego stosunku historii literatury oraz krytyki literackiej. Wasilewski kończy swe wywody zapewnieniem, iż świadomość dobroczynnego współdziałania historii literatury z krytyką „powinna dodawać pogody naszym stosunkom i energii w pracy nad rozwojem umiejętności i talentów po obu stronach“.

Silnem echem nowych prądów w nauce niemieckiej jest głęboko ujęty szkic Bogdana Suchodolskiego: *Pozytywizm i idealizm w badaniach literackich* (*Ruch. L.* 1928 Nr. 7). Autor wskazuje na istnienie dwu postaw wobec dzieła sztuki — postawy naturalnej (intuicyjnej) i badawczej, które, posiadając właściwości cenne, zawierają jednocześnie skrajne niebezpieczeństwa przesadnego subiektywizmu i dyletantyzmu z jednej, a przerost metodologizowania i schematyzmu pseudonaukowego z drugiej strony. Suchodolski stara się dowieść, iż rozpowszechniona dzisiaj postawa badawcza jest tego rodzaju, że nie da się pogodzić z postawą naturalną, a ponieważ studia naukowe muszą być wynikiem obu tych nastawień, przeto współczesne badania literackie znajdują się w ciężkiem stadium przełomowym. Współczesna postawa badawcza, powstała na gruncie pozytywizmu, determinizmu i naturalizmu, wyraziła się w swoistych dociekaniach analitycznych i genetycznych, odznaczających się wybitnem znamieniem mechanistyczności i antyindy-

widualizmu. Nastąpiło zburzenie naturalnej postawy człowieka wobec dzieła sztuki, pozbawienie dzieła jego indywidualności i żywotności oraz odebranie badaniom literackim ich samodzielności i swoistości. Ten nader surowy akt oskarżenia pozytywizmu uzupełnia Suchodolski pochwałą niemieckiego idealizmu, który od początków w. XX walczy z pozytywizmem. Idealizm godzi doskonale, jak mniema autor, postawę naturalną z postawą badawczą, respektuje indywidualność, twórczość i spontaniczność, zakreśla też właściwą granicę wiedzy o literaturze: „Istotnym i wyłącznym przedmiotem badania literackiego jest związek zawartości i kształtu w utworach“. Chyba zbyt radykalizm?

Ogólne zagadnienie *Kryzysu polonistyki* przedstawił Mieczysław Piszczkowski (*Ruch L.* 1929 Nr. 2). Zdaniem autora są dwie przyczyny tego kryzysu — nadmierna ilość studentów polonistyki, uniemożliwiająca normalny tok pracy w seminarjach uniwersyteckich i bibliotekach oraz chaos metodologiczny, związany z powszechnym przełomem w kulturze współczesnej, w której ścierają się prądy francuskiego postpozytywizmu i skrajnej, niemieckiej reakcji idealistycznej. Rewizja metod historyczno-genetyczno-filologicznych była konieczna, gdyż one częściowo zwyrodniały w przyczynkarstwo, biografizm i bezkrytycznym analizm, jednakowoż gwałtowna reakcja idealistyczna wydaje się zbyt jednostronna. Nowy prąd, stawiający sobie piękne zadanie odkrycia charakteru, indywidualnej istoty czy 'kształtu' dzieła sztuki, grzeszy doktrynerską spekulacją i pedanterją, dowolnością efektownych przeciwstawień i schematyzmem, nalamującym prawdę artysty czy prawdę dziejową do widzimisię badacza. Polemizując z pewnemi niesłusznymi zarzutami wobec pozytywizmu, autor stwierdza, iż „balast spadku po pozytywizmie jest już obecnie dość lekki i nietylko on nam ciąży, co brak lub niepewna wartość nowych drogowskazów“. Na czoło badań literackich wysuwa autor studia estetyczne, które sięgają w sam rdzeń dzieła sztuki. Nauka polska, która interesuje się żywo dorobkiem intelektualnym sąsiadów, winna dążyć do wytworzenia metod własnych.

Na IV Zjeździe historyków polskich w Poznaniu bardzo ważny problem poruszył Juliusz Kleiner w referacie: *Z zagadnień metodologii badań historyczno-literackich (Konstruowanie całości i ocena)*. Kleiner podkreśla fakt, iż metodologia historii literatury istniejącej obok teorii i systematyki literackiej, jakkolwiek pozostaje w ścisłej łączności z ogólną metodologią nauk historycznych, posiada przecież charakter odrębny, co występuje nawet w konstruowaniu całości wyższego i najwyższego rzędu. Zadaniem metodycznym historyka literatury jest szeregowanie dzieł w całości organiczne, któremi są literatury narodowe oraz literatury zgrupowań kulturalnych, jak np. literatura kościelna i rycerska w średniowieczu, literatura humanistyczna, renesansowa itd. Kleiner dowodzi fikcyjności kryterjum etnicznego, wykazując, że w sensie naukowym niema literatury słowiańskiej lub germańskiej; pojęcia te oznaczają tylko sumę kilku literatur narodowych, a nie pewną całość. Pojęciem nadrzędnym wobec literatur narodowych i literatur zgrupowań kulturalnych jest literatura powszechna jako zespół dzieł, mających znaczenie dla „całego świata kulturalnego“. W takim postawieniu kwe-

stji zawarta już jest ocena autora i dzieła. Element oceny, hierarchja zjawisk, wiąże się nierozzerwalnie z konstruowaniem całości historycznej. Kryterjami oceny są: ważność historyczna i znamienność jako kryterja naukowe, obiektywne oraz 'wartość absolutna' i wartość absolutna aktualna jako odpowiedniki pewnych postulatów, ideałów — estetycznych, etycznych, religijnych — będących swoistą, realną cechą badań humanistycznych. Historyk nie musi ograniczać się do oceny, do stwierdzania wartości, może on — wartości używać, narzucając je świadomości zbiorowej, może kształtować życie współczesne i przyszłe. Ocena mieści w sobie propagandę.

Ubocznie dotknął problemów metodologicznych Eugenjusz Kucharski w cennym studjum pt.: *Naukowe potrzeby historii literatury polskiej* (Nauka Polska T. X. Warszawa 1929). Autor uwydatnia jednostronność metody historycznej, stwierdzając, że przed historją literatury wyrosła góra faktów i zjawisk pozaliterackich, wskutek czego historia literatury musiała zajmować się coraz intensywniej kwestjami nieliterackimi, oddalając się od swego właściwego przedmiotu, tj. od literatury. „Ta ewolucja, sama w sobie zabójcza, wydała jedno następstwo błogosławione: oto najpierw uświadomiła potrzebę, a następnie wyłoniła z siebie zupełnie odrębną naukę, tj. historję kultury duchowej, do której zwrócili się umysły, zainteresowane raczej życiem duchowym zbiorowości, niż twórczością indywidualną, w obrębie badań ściśle literackich musiała jednak wywołać dezorientację i zamęt, który doprowadził do otwartej (szczególnie silnej w Niemczech) reakcji przeciw wyłączności i nadużyciom metod dotychczasowych“ (s. 376). Artykuł Br. Poletura pod obiecującym tytułem *Nauka o literaturze w oświeceniu metody porównawczej* (Muzeum 1926) ma wyłącznie charakter pedagogiczny, odnosi się do sposobu nauczania literatury w szkole średniej. Z spuścizny rękopiśmiennej Konstantego Wojciechowskiego wydano książeczkę zatytułowaną: *Uwagi wstępne do badań nad nowszą literaturą polską* (Lwów 1926). Jest to szkic o wartości dydaktycznej; zawiera popularne określenie przedmiotu i metody badań literackich, przyczem kładzie się nacisk na ważność współczucia psychologicznego, wezwuwanie się w dzieło jako elementarnego warunku do jego poznania. Autor omawia pobieżnie kwestje ustalania tekstu, chronologii utworów, ich genezy, wpływów i zależności oraz wyklada nader przystępnie analizę zawartości tekstu.

Największe znaczenie posiadającą pracą metodologiczną lat ostatnich jest *Wstęp do nauki literatury, ze szczególnem uwzględnieniem literatury polskiej* Tadeusza Grabowskiego (Lwów 1927). Autor przedstawił instruktywny całokształt zagadnień metodycznych, by umiejętnie wprowadzić adeptów w tajniki badań literackich. Grabowski miał zadanie ogromnie trudne zarówno ze względów treściowych, jak i formalnych. Jeśli pisarz tworzy system własny, jeśli wytycza nowe drogi studjów, to zwraca się przedewszystkiem uwagę na oryginalność wyłożonego przezeń programu, kontroluje się przydatność, pozytywną wartość nowej metody. Jeśli jednak autor ma za zadanie ująć jaknajtrafniej w organiczną całość zasady i sposoby badania wypróbowane i utrwa-

lone już choćby częściowo w nauce, to główna trudność polega na wyborze stanowiska, na subtelnej selekcji materiału, na jego konsekwentnem, wolnem od sprzeczności ułożeniu, wreszcie na precyzji języka i stylu, któraby wykluczyła możliwość niejasności i nieporozumień. To drugie zadanie miał właśnie Grabowski. Autor posiada rozległą wiedzę w zakresie europejskiej literatury metodologicznej, którą zużytkował już po części w szkicu *Czy historia literatury jest nauką?* (Kraków 1910). Obecny *Wstęp* zawiera masę kompetentnych informacji i sprawozdań, daje przegląd problematów i wskazówki bibliograficzne, ułatwiające orientację i studia samodzielne. Nie można wszakże było na 158 stronicach małej ósemki dać gruntownego zarysu metodologii badań literackich. *Wstęp* składa się z dziesięciu rozdziałów: I. Pojęcie nauki literatury. Krytyka literacka a historia literatury. II. Osobowość w literaturze. Treść i forma dzieła. III. Historia literatury. Bibliografia jako pierwsza część nauki literatury. IV. Krytyka socjologiczna. Poszukiwanie autorstwa. V. Zasady krytyki literackiej. Ustalenie tekstu. VI. Psychologia i socjologia tworzenia. Obraz i rytm. VII. Krytyka genetyczna. Psychoanaliza w krytyce. VIII. Stylistyka dawna i nowa. Objasnianie tekstu. IX. Poetyka w świetle dzisiejszych pojęć. Rodzaje literackie. X. Zamknięcie, w którym autor powraca do poruszonych w pierwszym rozdziale różnic między nauką literatury a krytyką literacką i historią literatury. Uważny przegląd przytoczonych tytułów, a zwłaszcza ich następstwo, wywołuje wrażenie, iż treść książki składa się z szeregu luźnych kwestyj, połączonych przypadkowo w osobnych rozdziałach. Wrażenie to umacnia się przy dokładnej lekturze, a jeśli zrobić próbę dyspozycji logicznej, to spostrzegamy wybitny brak ciągłości wywodów, brak koncentracji i perspektywy w układzie materiału. Również wiele do życzenia pozostawia ścisłość poszczególnych określeń i wyrażeń. Np. pojęcie życia, powracające w książce bardzo często, zawiera treść różnorodną. Skomplikowane zagadnienie treści i formy dzieła jest ujęte mętnie a wysłowione niejasno: „Istnieje jeszcze coś, co przybiera pewną formę. Jest to właśnie życie twórcy. Forma jest potrzebna, by mógł pojąć to swoje życie, a za pośrednictwem formy udostępnić je innym. Forma, życie, tworzywo artysty wprawia w ruch i nasze tworzywo. Forma ujawnia się zaś w dziejach twórczości tem, co nazwano rytmem psychologicznym, a mianowicie kolejno w liryce, epice, dramacie“ (s. 12). Przykładów podobnych możnaby przytoczyć sporo. Pomimo wielu niedostatków książka Grabowskiego jest niewątpliwie krokiem naprzód w rozwoju pracy, systematyzującej badania literackie.

Ostatnio ogłosił Konstantyn Troczyński ciekawe studjum pt. *Przedmiot i podział nauki o literaturze (1919—1929. Księga Pamiątkowa wydana na dziesięciolecie istnienia Koła Polonistów Uniwersytetu poznańskiego*. Str. 171—197). Artykuł Troczyńskiego jest fragmentem z większej rozprawy, ale tworzy dobrze skonstruowaną, osobną całość. Autor oparł rozważania na solidnej podbudowie filozoficznej i obszernej znajomości literatury przedmiotu, polskiej i obcej. Po dłuższem rozumowaniu, którego tu streszczać nie możemy, Troczyński wyodrębnia racjonalnie umiejętność literacką z pośród innych nauk filologicznych jako tę,

która bada teksty wyłącznie jako dzieła sztuki. Autor posuwa się następnie dalej, ograniczając naukę literatury do tych tylko tekstów, które zawierają świadomie komponowaną, fikcyjną rzeczywistość, mówiąc popularnie; należą tu: liryka, epika, dramat i romans (s. 193—194). Definicja ta, zdaniem autora, jest jedynym obiektywnym, niefunkcjonalnym określeniem sztuki literackiej. Stanowisko Troczyńskiego wydaje się tylko w części uzasadnione, gdyż trudno zgodzić się na wykluczenie z badań literackich tekstów, które jakkolwiek mają treść niefikcyjną, np. naukową, historyczną, posiadają przecież pewne walory artyzmu pisarskiego. Któż ma studjować piękno stylu *Szkiców Historycznych* Kubali lub *Sztuki i krytyki* albo *Na przełęcz* St. Witkiewicza, jeśli nie badacz literatury? Troczyński, dążąc do największej ścisłości i obiektywności, uszczuplił zbytnio zakres nauki o literaturze; jego definicja, opartana kryterjach formalnych, nienormatywnych, daje istotnie gwarancję naukowości, lecz nie obejmuje całego obszaru umiejętności literackiej. Autor unika tak dalece elementu normatywnego, iż dzieli naukę na dwie części: teoretyczną, tj. poetykę, i historyczną, tj. historję literatury, w przeciwieństwie do normatywnej, bo wartościującej krytyki literackiej (s. 171). Otóż to przeciwieństwo¹⁾ jest iluzoryczne, gdyż z badań literackich, jak wogóle z humanistyki, niesposób wyeliminować czynnika normy, jakkolwiek obniża on obiektywność naukową. Teorję poezji, czyli poetykę, dzieli autor na trzy części: na naukę o elementach literackich, naukę o układach literackich i naukę o zmianach układów literackich, zaś historję literatury dzieli na naukę o dziełach literackich, naukę o kompleksach dzieł literackich oraz naukę o stosunkach, zachodzących pomiędzy dziełami lub kompleksami dzieł literackich (s. 196). — Rozprawka Troczyńskiego, chociaż budzi zastrzeżenia, jest umiejętną próbą ujęcia zagadnień metodycznych. W naszej literaturze naukowej stanowi pozycję godną uwagi.

Do następnej serii przeglądu prac polonistycznych odkładamy sprawozdanie z pewnych rozpraw i artykułów J. Kleinera, Z. Łempickiego, B. Suchodolskiego oraz K. Irzykowskiego *Walki o treść*, gdyż należą one raczej do teorji, niż do metodologii literatury w znaczeniu ścisłyszem.

MIECZYSLAW PISZCZKOWSKI

KRONIKA LITERACKA

Życie literackie w Polsce, skupiające się przeważnie w Warszawie, w ostatnich miesiącach weszło w stadjum pewnego ożywienia. Potęguje je szereg nowych pism, z których każde posiada już wyraźną, skryształizowaną fizjognomję. Na czoło tych pism wysuwa się redagowany przez W. Berenta kwartalnik naukowo-literacki *Pamiętnik Warszawski*, który postawił sobie za zadanie informować przedmiotowo spo-

¹⁾ Przeciwieństwa rzeczywiste, istniejące między nauką o literaturze a krytyką literacką, określił najlepiej, naszym zdaniem, Eugenjusz Kucharski w recenzji książki M. Kridla *Krytyka i krytycy* (zob. *Pamiętnik Literacki* XXI 1924/25).

łeczeństwo polskie o najważniejszych zjawiskach literackich i kulturalnych u nas i zagranicą. *Pamiętnik Warsz.*, mający już za sobą w ciągu roku swojego istnienia spory, poważny dorobek, zarówno w oddziale beletrystycznym jak i naukowym oraz krytyczno-literackim, według zapowiedzi redakcji ma się w kwietniu przekształcić na miesięcznik pod nowym kierownictwem L. H. Morstina i J. Parandowskiego. Od niedawna zaczęły również wychodzić w Warszawie dwa miesięczniki *Europa* i *Miesięcznik Literacki*. *Europa* pod redakcją St. Baczyńskiego, pismo bojowe, mające wysoką ambicję oddziaływania na strukturę polskiego życia i kierunku literatury, już w pierwszych swoich numerach w szeregu artykułów ideologicznych z pogranicza zagadnień polityczno-artystycznych dała dowód czujnej orientacji w chaosie współczesnych zagadnień kulturalnych. W piśmie tem rozprawił się K. Irzykowski z zrzeszoną mafią tzw. 'twórców', którzy postawili pod znakiem zapytania wartość myśli krytyczno-literackiej i wogóle jej celowość. Tutaj również organizuje K. Irzykowski światowy kongres intelektualistów. Baczyński drukuje w tym organie kilka rozdziałów ze swojej nowej książki pt. *Propozycje*, A. Lubowidzki rozprawę na temat socjo-psychologii seksualnej. Tutaj również ogłosił J. N. Miller artykuł pt. *Sieroszewski w Londynie*, mocno napastliwy w tonie i niepoważny, niestety jeden z wielu przykładów literackiej psychozy partyjnej, ubliżającej wprost godności pisarzy; artykuł ten sprowokował znany z dzienników skandal, zakończony pojedynkiem między Millerem a p. Janowskim, którego enuncjacja na temat 'ogona końskiego', bardziej przez tego pana cenionego, niż, dziesięciu razem wziętych literatów, jest najsmutniejszym objawem umysłowego i obyczajowego zdziczenia. Drugie z rzędu nowopowstałe w Warszawie czasopismo *Miesięcznik Literacki* traktuje literaturę wyłącznie pod kątem doktryny klasowej. Ponieważ traktowanie zjawisk estetycznych pod tym, nazbyt ciasnym, kątem, upraszczającym ich wielowymiarowość, jest zasadniczym, merytorycznym nieporozumieniem, trudno mówić o jakimkolwiek nawiązaniu w danym wypadku przymierza z istotnym nurtem literackiej współczesności. Senzacją dnia przez pewien czas nie tylko w Warszawie, lecz poniekąd w Polsce całej, był stwierdzony przez P. Grzegorzycę plagiat jednego z dawnych utworów W. Sieroszewskiego. P. Grzegorzycz w artykule swoim, drukowanym w *Ruchu Literackim*, zestawia kilka drobnych rozdziałów z odnośnej książki Sieroszewskiego z książką uczonego rosyjskiego Piaseckiego, akcentując ich rażące podobieństwa. Powoływanie się, dosyć niezręczne zresztą, na B. Crocego ze strony P. Grzegorzycy (*Plagiat należy do kategorii sądów moralnych*) nie zmienia faktu, niezbyt umiejętnie zamaskowanego, że mimo pozorów przedmiotowości mamy tutaj do czynienia z typowym blufem literackim, którego celem nie zdobyć badawczą, lecz obłudne dyskredytowanie pisarza z przeciwnego obozu. Pomijając już tzw. mimetizm, który jest jednym z biologicznych praw wszelkiej twórczości, nawet najwyższego rzędu, o czym pisał niedawno wnikliwie A. Nowaczyński (niestety w praktyce, jeśli chodzi o pisarzy z wrogiego obozu, dziwnie niekonsekwentny), podjąłbym się podobne 'plagiaty' wyluskać z twórczości wielu nawet najwybitniejszych pisarzy, a przedewszystkiem

z twórczości Nowaczyńskiego, i to nie tylko z jego prac krytyczno-literackich. W tej ostatniej dziedzinie cała erudycja Nowaczyńskiego, jak to już niejednokrotnie udawadniała rzeczowa, naprawdę przedmiotowa krytyka, pochodzi przeważnie z drugo- i trzeciorzędnych źródeł leksykalnych. Z dziedziny krytyki literackiej wypada wspomnieć o dwu publikacjach, mianowicie K. Irzykowskiego *Walce o treść* (studja z literackiej teorii poznania) i *Prawie sądu* St. Baczyńskiego: obu książkom poświęcimy wyczerpujące recenzje (por. wyżej s. 79 n.).

Życie literackie we Lwowie przedstawia widok niestety żaloszny. Miasto, mające za sobą wspaniałe tradycje literackie, jeden z głównych przed wojną światową ośrodków polskiego ruchu kulturalnego, promieniującego nie tylko na Małopolskę, jest dzisiaj beznadziejnym pustkowiem, jako teren twórczości literackiej. Stały odpływ poważniejszych sił literackich, których rozwojowi nie sprzyja obecny klimat duchowy i umysłowy Lwowa, czyni tu coraz większe spustoszenia. Prasa lwowska, której współpracownikami były niegdyś wybitne pióra literackie, dzisiaj zamknęła prawie zupełnie swoje łamy dla literatury. To też garstka poważnych pisarzy, którzy dotąd jeszcze nie opuścili Lwowa, przykuwają ich bowiem węzły rodzinne i materialne do tego miasta, żyje częściowo w zupełnej izolacji, częściowo zaś utrzymuje stosunki literackie, przeważnie z Warszawą. Z pisarzy starszego pokolenia przedwcześnie zamilkł utalentowany poeta J. Jedlicz. H. Zbierzchowski utonął całkowicie w literackim dziennikarstwie. Ostap Ortwin odzywa się najrzadziej. Z pisarzy młodszych St. Grabiński, twórca polskiej fantastyki literackiej, pracuje w odosobieniu. Niebawem pojawi się tom nowel i nowa powieść tego pisarza. E. Jędrkiewicz, który wydał przed kilku miesiącami u Hoesicka tom klasycznie cyzelowanych, subtelnych nowel o symbolicznym podglebiu, a niedawno dramat symboliczny pt. *Swaróg*, przeniósł się do Gdańska. K. Brończyk, autor granego z dużym powodzeniem w Warszawie, Krakowie i Lwowie *Hetmana Żółkiewskiego*, kończy obecnie dramat historyczny, który dotyka jednego z najwspanialszych tematów narodowych, tj. Rejtana. We Lwowie przebywa również znany i zasłużony krytyk H. Sternbach, współpracownik pism niemieckich, w których informuje społeczeństwo niemieckie od szeregu lat o polskiej kulturze. Wysoką kulturą literacką nacechowane są artykuły prof. Kozickiego, poświęcone teatrowi i malarstwu.

Ostatnio wystąpił Lwowski Związek Zawodowych Literatów Polskich ze śmiałą, chociaż w obecnej atmosferze Lwowa trudną do urzeczywistnienia inicjatywą ożywienia życia umysłowego w metropolii Małopolski Wschodniej. Chodzi mianowicie o zmobilizowanie miejscowych przedstawicieli nauki i literatury w celu stworzenia stałego ośrodka wymiany myśli. Wymiana taka stałaby się nieocenionym źródłem inspiracyjnym pracy twórczej wśród mroków trwającej tutaj od wskrzeszenia państwa polskiego beznadziejnej degrengolady kulturalnej. W tym celu postanowił Związek Polskich Literatów urządzać stale wieczory dyskusyjne naukowo-literackie przy współudziale elity umysłowej Lwowa. Na pierwszym wieczorze wygłosił J. E. Plomieński odczyt pt. *Przełom w twórczości J. Wiktora*. Po odczycie Plomieńskiego nastąpiła ożywiona

dyskusja, w której brali udział Jul. Kleiner, Wład. Kozicki, prezes Lwowski. Związku Literack., Wład. Moraczewski, K. Brończczyk, O. Ortwin, H. Hezeles i prelegent. Drugi z rzędu odczyt wygłosił O. Ortwin o *Czarnych skrzydłach* Kadena-Bandrowskiego: korreferentem był Włodz. Jampolski, redaktor *Gazety Lwowskiej*. W dłuższej dyskusji, która rozwinęła się po odczycie, E. Kucharski, Wacław Moraczewski, Jampolski, Balk i inni stwierdzili prawie jednoznacznie, że najnowsza powieść Kadena jest chybiona artystycznie i ideowo. Jedyne, wychodzące we Lwowie, poważnie przez J. Gołębiowskiego redagowane czasopismo, poświęcone kulturze muzycznej i literaturze, zdołało skupić na swoich łamach garstkę znanych uczonych i pisarzy. Tutaj drukowali swoje prace: K. Czachowski, J. A. Gałuszka, St. Grabiński, Cez. Jellenta, E. Jędrkiewicz, Jul. Kleiner, Stef. Kołaczkowski, K. Jastrzębiec-Kozłowski, O. Ortwin, J. E. Płomieński, Ida Wieniewska i inni.

Atmosfera literacka Krakowa przedstawia się nieco lepiej. Przedewszystkiem istnieje stały kontakt między literaturą a prasą. Ważnym czynnikiem propagandy literatury, częściowo tylko wyzyskanym z powodu nieodpowiedniego kierownictwa tego ważkiego działu, tj. audycji i odczytów literackich, jest krakowskie radio. Na tym odcinku, zresztą nie tylko w Krakowie, hula najnieodpowiedzialniejsza niekompetencja. Sfery literackie powinny się tą tak doniosłą dla poziomu literackiej kultury sprawą zainteresować czynnie. W Krakowie wykazują sfery te, a przynajmniej ich oficjalna reprezentacja, tj. Związek Zawodowy Literatów Polskich, małą wogóle inicjatywę. Dotąd np. nie zorganizowano jeszcze w Krakowie stałej rocznej nagrody literackiej i niewiedomo wogóle, jak się ta kwestja przedstawia. Krakowski Związek Literacki pod prezesurą J. Pietrzyckiego wykazywał wydatniejszą działalność w kierunku ustalenia odczytowego ruchu miejscowymi siłami literackimi i podniesienia kolektywnej stopy życia kulturalnego. Obecnie pod prezesurą K. H. Rostworowskiego, zresztą najwybitniejszego polskiego pisarza dramatycznego, istnieją tylko pozory pracy, co prawda wątle, natomiast jakiejś linii programowej w bardzo skromnych wystąpieniach tego Związku nie widać niestety. Bolączką miejscowych stosunków literackich jest brak poważnego organu literackiego, któryby pisarzy krakowskich w dziedzinie twórczości indywidualnej uniezależnił od prasy. Prasa bowiem, która jest dla nich materialnym punktem oparcia, rozwojowi indywidualności niezawsze sprzyja, narzucając bezapelacyjnie konieczność przykrych kompromisów w granicach kulturowanej przez dany dziennik konstelacji politycznej. Obok K. H. Rostworowskiego z nazwisk ustalonych i chlubnie znanych na polskim firmamencie literackim, dzisiaj czołowych nazwisk nie tylko literackiego Krakowa, wypada wymienić Z. Kossaka, Szczucką, J. A. Gałuszkę i J. Wiktora. Jan Wiktor wydaje w najbliższym czasie nową powieść pt. *Zwarjowane miasto*, którą poprzedził dłuższą przedmową J. E. Płomieński. Powieść ta stanowi punkt zwrotny w twórczości autora *Burka*, jako teren pisarski i nowa postawa ideologiczna (porzucenie dotychczasowego genre'u zwierzęcego i charakter pamfletowy nowej powieści). Z krytyków rozwijają tu owocną działalność na łamach miejscowej prasy

współpracownicy również pism pozamiejscowych R. Bergel, L. K. Koniński, intelektualista nieprzeciętny i najpłodniejszy z nich, przenikliwy i subtelny w sądach K. Czachowski. Dwa pozatem debiutowały w Krakowie nowe tegie talenty prozatorskie: A. Polewka i K. Kudliński. Pierwszy prócz tomu nowel wydał niedawno powieść *Cud*, drugi w powieści *Smak świata* dał polską odmianę modnego dzisiaj na Zachodzie typu powieści wojennych. Utalentowana poetka, Alina Butrymowiczówna, autorka zbioru urbanistycznych poezyj pt. *Serce słupów telegraficznych*, przygotowuje do druku powieść. Z fragmentów, drukowanych w krakowskim *Kurjerze* można przypuszczać, że będzie to powieść stylizatorska, o pewnej hypertrofji pierwiastków lirycznych. Z innych pisarzy A. Waśkowski wydał dramat, poświęcony Makrynie Mieczysławskiej. Fakt to tem ciekawszy, że tę kanonizowaną w polskiej literaturze romantycznej (Słowacki) rzekomo świętą męczennicę zdemaskował przed kilku laty niezbiecie ks. Urban jako niesłychanie sprytną oszustkę. Wydane przed rokiem w Krakowie *Madonny Włoskie* J. Pietrzyckiego doczekały się już przekładu na język włoski. Przekładu dokonał Ruzzini. Krytyka włoska w licznych sprawozdaniach wyraża się pochlebnie zarówno o poziomie przekładu, jak też i samych poezjach, podkreślając ich subtelną filjację z duchem włoskiej kultury i przypominając przy sposobności zasługi Pietrzyckiego na polu kulturalnego współżycia włosko-polskiego.

J. E. Pl.

KRONIKA NIEMIECKA

Z poetów ery dawniejszej głównym ośrodkiem zainteresowania jest wciąż jeszcze Goethe, mimo awersji teraźniejszości do klasycyzmu. Goetheana ostatnich czasów, sumiennie notowane przez germanistę lipskiego uniwersytetu, profesora Georga Witkowskiego, wcale okazałe dają żniwo. W dziele *Goethe and Faust* (London, Bell and Sons Ltd.) F. Melian Stawell i G. Lowes Dickinson starają się całkiem blisko podejść do istoty Goethego, nie tyle twórcy, ile człowieka, twierdząc, że geneza jego idei ważniejsza jest niż ich ekspresja słowna, że życie i istota jego są bardziej zajmujące aniżeli wszystko, co ten *most discursive* twórca napisał. Dzieje *Faustana* scenie niemieckiej (*Goethes Faust auf der deutschen Bühne*) kreśli Julius Petersen (Leipzig, Quelle und Meyer), podczas gdy uczeń jego Fritz Tschirch zajmując się poematem *Joseph* (Berlin, de Gruyter) i zbija twierdzenie P. Pipera, F. Schultza, W. A. Berendsohna i innych, przypisujących ten utwór Goethemu. Wpływu i śladów Mignon (*Bedeutung, Entwicklung und literarische Nachwirkung von Goethes Mignongestalt*) w literaturze szuka Dorothea Flashar (Berlin, Ebering); Gabriele Rabel zestawia paralełę *Goethe und Kant* (Wien I, Postfach 90). Pionową linię rozwoju Goethego przedstawia Friedrich August Hohenstein w książce: *Goethe. Die Pyramide* (Dresden, Jess). Monografię Alberta Bielschowskiego (*Goethe, sein Leben und seine Werke*) uzupełnił i wydał Walther Linden (München, Beck). Tak potężna jednostka twórcza, jaką był Goethe, jest niezmiernie ciekawym przedmiotem badań nie tylko dla historyka literatury wyłącznie. Felix A. Theilhaber, lekarz, wywodzi istotę

i rodzaj twórczości Goethego z jego konstytucji fizycznej, z własności cyklotymicznych (*Goethe, Sexus und Eros*, Berlin, Horen Verlag), negujących zdanie Schillera: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut“. Wśród wielu innych książek, zajmujących się Goethem, szczególnie wyróżnić należy jeszcze Romain Rollanda *Goethe und Beethoven* (Zürich, Rotapfel Verlag), książkę ułatwiającą znacznie zrozumienie nieporozumienia, jakie panowało między tymi obu gigantami ludzkiego ducha — i Antona Kippenberga *Beiträge zur Kenntnis und Erkenntnis Goethes* (Leipzig, Inselverlag). Inne książki są poświęcone już to członkom rodziny Goethego (Rudolf Glaser, *Goethes Vater*, Leipzig, Quelle u. Meyer), już to pobytowi jego w tej lub owej miejscowości (M. Fladieck, *Goethe in Elberfeld Juli 1774*, Elberfeld, Martini u. Grüttemien).

Że ‘starzy’ wśród ‘nowej rzeczywistości’ zupełnie się nie przeżyli, o tem świadczą nowe wydania ich dzieł, wychodzące nakładem C. F. Müllera (Karlsruhe). Jest to — przyznać trzeba — odwaga kupiecka; nakładca widocznie jest przeświadczony o tem, że sfery, które mają zrozumienie dla piękna bez względu na jego wiek, przecież jeszcze nie wymarły. Wydanie niedrogie właśnie obliczone jest na szersze warstwy wśród czytającej publiczności.

Romantycy, których krytyka literacka ostatnich lat szczególną darzyła pieczołowitością, i nadal są przedmiotem zainteresowania, a to nietylko w Niemczech, lecz także we Francji, gdzie obecnie przygotowują wydania pism E. T. A. Hoffmanna, Novalisa, Jean Paula, Tiecka i i. — a *Temps* we fejtynie przedrukował ostatnio *Immensee* T. Storma. — Jakie zachodzi pokrewieństwo między klasykami a romantyką, wskazuje książka Waltera Silza *Early German Romanticism* (Cambridge, Harvard University Press). Szczególną uwagę poświęcono Henrykowi Kleistowi, który, zdaniem autora, nie tylko najwięcej zbliżony był do romantyki jenańskiej, ale także spełnieniem jej tęsknoty. — Jakie wrażenia, przeżycia osobiste, zdarzenia literackie i historyczne złożyły się na genezę *Fantazyj* Wilhelma Hauffa, o tem dowiadujemy się z książki Heinricha Tidemanna *Wilhelm Hauff in Bremen 1826* (Bremen, Schünemann). Wywody autora opierają się na źródłach, są w rzeczy przekonywujące, a sposobem pisania ujmujące.

Z badań i studjów nad autorami czasów nowszych zasługuje na uwagę książka Paula Zinke’go *Paul Heyeses Novellentechnik* (Karlsruhe, Gutsch). Zinke zastępuje analizę treści analizą formy, podpatruje twórcę przy jego pracy technicznej, rękodzielniczej, chcąc z niej wysnuć pewne praktyczne reguły czy wskazówki dla piszących lub mających zamiar pisać nowele. Nad ‘religią’ G. Hauptmanna zastanawia się Erwin Langer (*Die Religion Gerhart Hauptmanns*, Tübingen, Mohr), J. Wassermanna jako bojownika prawdy przedstawia Walter Goldstein (*Wassermann. Sein Kampf um Wahrheit*, Leipzig Grethlein). Obie te książki będą obszerniej omówione w jednym z najbliższych zeszytów Prz. Hum. Wiele sympatyczną monografię o Lilienfeinie napisał Rudolf Germann (*Heinrich Lilienfein*, Stuttgart, Cotta).

Nie mniej jak twórcy zwracają na siebie często uwagę postaci przez nich stworzone. W nawiązaniu do znakomitej książki J. Pontena

Seine Hochzeitsreise (Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart), daje Guido K. Brand garść cennych uwag o powieści biograficznej, zdobywającej sobie obecnie coraz silniejszą pozycję w literaturze (*Die Literatur* XXXII 2). Bohaterem powieści Pontena jest słynny malarz Alfred Rethel (o czym mówię na innym miejscu). Historyczno-literacką biografię Juljana Apostaty skreśliła Käte Philip (*Julianus Apostata in der deutschen Literatur*, Berlin, de Gruyter). Wykazuje ona, że aż do wieku XVIII nastawienie pisarzy do tej postaci było tradycyjne, zgodne ze stanowiskiem kościoła. Wyłom nastąpił dopiero w epoce oświecenia, która zerwała z tradycyjnością w ocenianiu poszczególnych postaci historycznych, wytyczyła sobie dalszy widnokrąg i uczyła ludzi patrzeć na zdarzenia i personas agentes historycznie. Najsilniejszy obraz Apostaty dali Voltaire i Ibsen, obaj odkrywcy 'tynkowanych grobów'. W związku z tem nie od rzeczy będzie naprowadzić wielce zajmującą i pouczającą sylwetkę 'niebieskiego ptaka', jaką daje Rudolf Leonhard w *Die Literatur* (XXXV 1): *Der Hochstapler* jest zarówno antytezą obywatela jak i parwenjusa. On się nie wspina po drabinie społecznej szczebel za szczeblem, tylko odrazu przeskakuje ich kilka lub kilkanaście, akrobatycznie z miną bohatera. Nie jest rewolucjonistą, bo nie neguje ustroju i porządku społecznego, tylko uzurpuje sobie stanowisko, przechodząc, a właściwie przeskakując, do porządku dziennego nad wszystkimi zbożnemi i obowiązującymi regułami i moralami tegoż społeczeństwa, wśród którego żyje i chce żyć. Przeszkody natury moralnej lub etycznej nie istnieją dla niego. Społeczeństwo, z którego sobie drwi, odnosi się do niego nawet z pewnym szacunkiem — oczywiście dopiero wtedy, gdy skok mu się udał.

Rodzaje piśmiennictwa. Walter Harich (*Die Literatur* XXXII 1, 2) zajmuje się problemem tzw. *Fortsetzungsroman*, tj. powieści w odcinku. Za temat obiera ona niezwykle i podniecające zdarzenie, przez co treściowo właściwie więcej się zbliża do noweli w myśl teorii Goethego niż do powieści literackiej. Od tej różni się także strukturą. 'Powieść w odcinku' zaczyna się zwyczajnie katastrofą, a dalszy jej ciąg stanowi wszystko to, co katastrofę wyprzedza i powoduje. Nie obejdzie się ona i bez — choć zamaskowanej — figury w rodzaju detektywa powieści kryminalnej, za której pośrednictwem następuje rozwiązanie węzła powieściowego. Główną jej cechą jest i powinno być napięcie.

Definicję 'idealnego typu' noweli stara się znaleźć Arnold Hirsch (*Der Gattungsbegriff 'Novelle'*, Berlin, Ebering), idąc w ślad za jej rozwojem pod względem estetycznym i historycznym od Boccaccia aż do Tomasza Manna.

W istotę liryki niemieckiej wprowadza książka Franz a Hayden a *Deutsche Lyrik* (Hamburg, Hanseatische Verlagsanstalt), wskazując, jak można mówić o utworach lirycznych, nie wpadając w pedanterję; istotę i historję niemieckiej pieśni ludowej ujmuje — przy uwzględnieniu najnowszych badań — Alfred Götze (*Das deutsche Volkslied*, Leipzig, Quelle und Meyer).

Kilka pokazanych i poważnych dzieł obejmuje jużto całokształt historji literatury lub kultury niemieckiej, jużto pewne jej dłuższe, a znaczniejsze okresy. De quibus res porro tractabitur. H. S.

SYLWETKI: JÓZEF PONTEN



Józef Ponten

Józef Ponten należy do najwybitniejszych twórców niemieckich doby obecnej. W przeciwieństwie do Tomasza Manna jest on wyrazicielem nowej epoki, mistrzem nowego stylu, który z tempa epoki wyrastając, epokę tę odzwierciedla z najłżejszymi jej drganiem. Nie zna czy to, jakoby Ponten Ignął tylko do tematów tzw. aktualnych. On często i o temat dawny zachaczy i motywem romantycznym nie wzgardzi, ale i wtedy dzieło jego ożywione jest rytmem i dynamiką współczesności. Każda książka Pontena, to dowód niepospolitego kunsztu kompozycyjnego, to wyraz pewności siebie i zupełnego panowania nad tematem pod względem artystycznym, wyraz siły pierwotnej, niespożytej, prawie nawskróś nieliterackiej. Siłę tę odziedziczył po przodkach swo-

ich, chłopach po matce, a rzemieślnikach po ojcu, zamieszkających od wieków na pograniczu niemiecko-belgijskiem. W twórczości Pontena dużą rolę odgrywa pierwiastek architektoniczny. Objawia się to nie tylko w doborze tematów, w wysuwaniu na pierwszy plan budowniczych kościołów i wież, ale także w sposobie ich opracowania, w pomyśle, we wznoszeniu z nich kunsztownego gmachu bez względu na to, czy dany temat transformuje w nowelę lub powieść. Bo także i nowele jego — w którym to rodzaju Ponten jest mistrzem niezrównanym — są w przeważnej części cykliczne i, łącząc się ideowo ze sobą, urastają do powieści jako do wyższej jednostki.

Ponten (ur. w r. 1882) zabrał się do pisania już jako człowiek dojrzały, po długich rozmyślaniach nad tworzeniem i twórcą. Punktem wyjścia była dla niego architektura, do której zamilowanie odziedziczył

czył po ojcu, początkowo cieśli wiejskim, a później budowniczym w Akwizgranie. Z niemiejszym zamilowaniem oddawał się geografii, na którym to polu uzyskał imię jako uczony, przedstawiając wyniki swych badań na międzynarodowym kongresie geografów w Rzymie, w r. 1913. W Pontenie długo się ze sobą zmagali poeta i uczony i długo trwało, zanim poeta z tego zmagania się wyszedł zwycięsko. U artysty miernych zdolności zasób nagromadzonej wiedzy przytłoczyłby niewątpliwie moc twórczą — u Pontena natomiast artystyczna siła przeżywania, popęd do tworzenia jest tak żywiołowy, że, wzbogacony wiedzą, nigdy nie zbacza ze szlachetnej linii twórczej ani nie opada z wyżyny arcyzmu w sferę powieści uczonej lub pouczającej, która w swym hermafrodytyzmie zazwyczaj nie jest ani jednym ani drugim, to jest ani nauką ani sztuką.

Ponten — to twórca oryginalny, samodzielny, o wielkiej ambicji twórczej i pełnem poczuciu odpowiedzialności i godności artystycznej, poczytującej sobie za wstyd kroczenie po utartych drogach, opiekowanie swego gmachu cudzemi obrazami, żywienie się zapożyczonemi myślami. Idzie za wewnętrznym popędem, za głosem swego daimonion, które, czując ciasnotę konwencjonalnej techniki stylowej, tworzy sobie technikę nową, istocie swej odpowiadającą, oddającą słowami, co konieczne a wylączającą, co zbędne i zbyteczne. Znalazłszy dla przeżycia wyraz, kontroluje tok słów, stroniąc od wszelkiej frazeologii. Dzięki tej precyzji przebija przez cały obiektywizm Pontena silna nuta subiektywna przy prawie zupełnym braku nastrojów. Rzadko który z pisarzy niemieckich tak mało zna 'literaturę' jak Ponten. Zna naturę, zna bibliję, a przede wszystkim zna tajniki gotyckiej struktury, tajemnicę liczb i statyki i wie, ile boskiego piękna jest — w układzie matematycznym. U poety tak myślącego, karność artystyczna i nieskazitelność kształtów rozumieją się jakby samo przez się. Ponten jest w tem znaczeniu *ein Gotiker*, w jakim np. Hölderlina określa się jako Hellena. Jego siła kształtowania jest niezwykła. Ale życie transformowane w kształty, nie traci nic ze swego żaru, nie zastyga ani przemienia się w bezruch. Opowiadanie, wytryskające niejako z fabuły, technie ciepłem i nabiera coraz większej plastyczności, przyczem ludzie u Pontena nie rozwijają się w znaczeniu literackim, lecz istnieją; ich figury zarysowują się dopiero dobitnie przez odpowiednie wstawianie ich w ramy zdarzeń lub krajobrazów. O ile styl panuje nad rzeczą samą, o tyle krajobrazy i zdarzenia panują nad ludźmi. Zdarzenie jest dla Pontena modelowaniem stanu psychicznego przy żywym i bezpośrednim obrazowaniu w przeciwieństwie np. do Tomasza Manna, który, chcąc coś obrazowo uzmysłwić, posługuje się porównaniem. Widać to już w pierwszym utworze Pontena, w 'historji młodości' pt. *Dziewiczność*. Roztrząsa tu poeta problemat dziewiczności u mężczyzny zarówno jak u kobiety. Choć ta misternie skonstruowana nowela daje same zdarzenia, nie oglądając się na psychologiczne motywowanie, mimo to jest ona przez siłę wizyj kosmicznych wstrząsającym okrzykiem bezgranicznej tęsknoty. Tęsknota jest głównym walorem psychicznym postaci Pontena, jest dominującym motywem w jego utworach. Postaci zaś są silne, prymitywne, bez śladu przeczułenia lub chorobliwości; tryskają pełnią życia, chęci i zamie-

rzeń, bez względu na ich konwencjonalną wartość moralną, a nie ich tak nie odstrasza jak wygodnictwo, podszyte obywatelskim zaduchem, w którym się chętnie pływają osobniki mało- lub zimnokrwiste. Ludzi Pontena rozpiera tęsknota, łamiąca wszelkie tamy, a praca na zewnątrz poza granice zabójczej powszedniości, odgradzającej jednostkę od chęci i możliwości wyżycia się szansem praw, nakazów i zakazów. Ponten odczuwa głęboko tragedję istoty ludzkiej, krwawiącej się w okowach nudy i monotonii a wpadającej w 'awanturnictwo', skoro się z tamtych mu udało wydostać. Zwyczajność nie jest domeną, odpowiadającą postaciom Pontena, nie jest światem, w którym się mogą zadowolić. Moc tęsknoty wytrąca je z utartych szlaków życia i czyni swojemi ofiarami. Ponten ma otwarte oczy na tego rodzaju zjawiska i predykcję do tego rodzaju zagadnień, jakich nadaremnie szukać w polu widzenia innych twórców. Przejrzał do głębi człowieka w jego nicości i potędze.

W nowelach swoich nieraz z drobnego napozór motywu lub nieznacznego szczegółu prowadzi nas poeta w głębie i odsłania przed nami niejedną ciemną tajemnicę duszy ludzkiej, w pierwszym rzędzie duszy chłopięcej i młodzieńczej (*Der Knabe Vielnam, Der Jüngling in Masken*)¹⁾ w jej niezwykle skomplikowanej strukturze. We *Wieży babilońskiej* (*Der babylonische Turm*), powieści sposobem architektonicznym na 19 'pięter' zbudowanej, kreśli w jędrnych słowach i dziwnie plastycznych obrazach tragedję budowniczego, który z człowieka pracy staje się fanatykiem pracy i nie nad swoim dziełem panuje, lecz przez nie bywa opanowany. Jest to obraz człowieka społecznego, który ulega władztwu materji, ale traci przy tem swą serdeczną bliskość, która prowadzi od człowieka do człowieka; który, budując bezmiar gmachów, ba nawet całe miasta, podbija sobie świat, ale wyzbywa się duszy. I dopiero w późniejszym wieku, gdy cała jego potęga zewnętrzna się załamuje i rozpada, odzyskuje wielki budowniczy swą duszę z powrotem, znajduje drogę do ludzi, podejmuje na nowo węzły, łączące go z rodziną, przyjaciółmi, bliźniami. W tej, jakoteż w innych powieściach (*Siebenquellen, Die Studenten von Lyon*) okazuje Ponten skłonność do wnikania w ciemne, na dnie podświadomości leżące praprzyczyny ludzkich czynów, w zawiły mechanizm uczuć i woli.

Każda książka Pontena oznacza postęp w jego rozwoju artystycznym, oznacza krok wzwyż, bo jego rozwój idzie nie po linii poziomej, tylko pionowej, bo jego ambicji twórczej nadaje kierunek decydujący nie ilość dzieł, tylko ich jakość. Jego ostatnia książka (*Seine Hochzeitsreise*), opowiadająca o zamierającym życiu sławnego malarza Alfreda Rethela, należy do najlepszych powieści biograficznych w literaturze europejskiej. — Że wiedza prawdziwie wielkiego artysty nie 'deprawuje', że harmonijnie potrafi się łączyć ze sztuką, tego dowodzą Pontena książki czysto opisowe, *Europäisches Reisebuch* i *Griechische Landschaften* (na które się chętnie powołuje T. Sinko w książce *Od Olymпу do Olym্পj*). Ponten, opisując jakiś szmat ziemi, daje epos jego żywota. Tem zasadniczo się różni od całej plejady piszących podróżników.

¹⁾ Dzieła Pontena wyszły nakładem Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart.

Dzieła Pontena (wydane nakładem Deutsche Verlagsanstalt), u nas niestety mało znane, są dziś tłumaczone na wiele języków europejskich, a nowe jego wchodzą nawet w program lektury szkół japońskich.

HERMAN STERNBACH

JAN BRONISŁAW RICHTER



Zupełnie niespodziewanie nadeszła do Lwowa wiadomość, że przebywający w Pradze na studiach J. B. Richter zmarł 13 lutego 1930. Świat naukowy traci w nim pracownika, rokującego wielkie nadzieje. Wszak zmarły liczył dopiero 37 lat. Niespodziewana śmierć przecięła pasmo jego pracowitego życia u wrót kariery naukowej. P. Richter otrzymał w r. 1929 stypendium czechosłowackie i pojechał do Pragi na studia sławistyczne, a w szczególności dla badań nad literaturą rosyjską i jej stosunkiem do innych literatur słowiańskich. Kiedy bowiem profesorowie literatury i języka polskiego na Uniwersytecie J. K. układali plany, dotyczące konieczności stworzenia u nas odpowiedniej katedry, padły zgodne głosy na bibliotekarza Zakładu Narodowego im. Ossolińskich i sekretarza wychodzącego tu *Ruchu Słowiańskiego* p. Rich-

tera, by poczynił przygotowania naukowe do habilitacji z tej dziedziny. Poważany w kołach naukowych, uzdolniony badacz na polu literatury, zjednał sobie w ciągu stosunkowo krótkiego czasu uznanie, bo każdą pracę, do której zabierał się, traktował poważnie, wywiązywał się sumiennie pracował z entuzjazmem człowieka, miłującego tę pracę. Richter, musiał się zdecydować na pewne przesunięcie kręgu swych zainteresowań; szczególnie ulubionymi bowiem przez niego zagadnieniami w ostatnich czasach była socjologia i metodyka badań w zastosowaniu do literatury. Wdrożony do twardej pracy, o szerokim horyzoncie myślenia, nie zawahał się podjąć nowego zadania. A kiedy raz się zdecydował, szedł już po obranej linii i zanim wyjechał do Pragi, dał dowód w artykule o *Krytyce literackiej w Rosji sowieckiej*, że potrafi opanować nowe, otwierające się przed nim pole działania. Wszelkie formalności, związane z tym wyjazdem, były zawsze dla niego za długie, a już chciał być na miejscu i zacząć pracować. W Pradze wszedł wnet w tamtejsze koła naukowe i dał się poznać jako poważny pracownik: to też świat naukowy jak i towarzyski stolicy Czechosłowacji chętnie przyjął go do swego grona i pomagał mu w jego przedsięwzięciach.

J. Br. Richter był również bibliotekarzem. I w tej dziedzinie zrobił wiele, a miał własny sposób patrzenia na bibliotekę, tak na jej charakter, jak na pracowników. Daje tego dowody w artykule pt. *Dokoła egzemplarza obo-*

wiązkowego, pomaga skrzętnie w zakupie potrzebnych dla czytelników dzieł, zwłaszcza obcych, porządkuje bibliotekę podręczną i opracowuje katalog podręczny, obejmujący najważniejsze dzieła z zakresu literatury i nauk pokrewnych. Jako kierownik pracowni naukowej chętnie zawsze udziela rad i wskazówek młodzieży, przybywającej po wiedzę, a przejęty poczuciem troski o powagę miejsca, jego pieczy powierzonego, umie zyskać sobie sympatię zarówno licznych rzesz studentów jak i starszych pracowników na niwie naukowej. Pojmował zawsze rolę bibliotekarza jako swiałego pośrednika między książką a czytelnikiem, stąd na swym stanowisku pełnił również funkcje pedagoga. Obejmuje posadę bibliotekarza Zakładu Narodowego im. Ossolińskich w r. 1924, a na tem stanowisku doskonale umie połączyć swoje prace zawodowe z naukowymi. Pozostaje w bibliotece do czasu wyjazdu do Pragi, mimo, że ofiarowano mu intratniejsze posady w innych środowiskach. Zżył się z tą instytucją i przywiązał się do niej, a swój sentyment dla Ossolineum wyrażał ostatnio w listach z Pragi do kolegów. Nieprzewidziana śmierć zabrała jednego z najzdolniejszych pracowników naukowych młodszej generacji, bibliotekarza, patrzącego na swój zawód pod kątem widzenia dzisiejszych potrzeb nauki, zabrała nieodżałowanego przyjaciela i kolegę.

Urodzony 24 maja 1892 w Kimirzu pow. Przemyślański, zdał J. Br. Richter w r. 1912 egzamin dojrzałości w IV gimnazjum we Lwowie i zapisał się na Wydział filozoficzny Uniwersytetu J. Kazimierza z ramienia studiowania literatury polskiej, choć od początku interesowały go również zagadnienia filozoficzne. Znalazł tu przewodników naukowych i pracował w seminarjach Kallenbacha i Twardowskiego, Z chwilą wybuchu wojny światowej zostaje wcielony do szeregów armii austriackiej a wysłany na front już z początkiem r. 1915, dostaje się do niewoli rosyjskiej, w której przebywa, przeważnie na Syberji, do r. 1918. W tym roku wstępuje do formującego się na Wschodzie wojska polskiego (tzw. V dywizji syberyjskiej pułkownika Czumy), a w r. 1920, po kapitulacji tej dywizji koło Krasnojarska, dostaje się do niewoli bolszewickiej, z której powrócił do niepodległej ojczyzny dopiero w r. 1922. Z pobytów w niewoli łączą się ciężkie jego przebiegi życiowe, które odbijają się później na jego zdrowiu, a które z młodzieńca robią dojrzałego mężczyznę. W roku powrotu z niewoli zapisuje się znowu na uniwersytet z zamiarem dokończenia swoich studiów i nawiązuje kontakt z profesorami, a zwłaszcza z Twardowskim, Bruchnalskim i Kleinem. Doktoryzuje się w r. 1925. Już przed wojną napisał Richter pierwszy swój naukowy artykuł pt. *O poetyce Euzebjusza Słowackiego słowa kilka* (*Pamiętnik Lit.* XII 1913, str. 449—455); i od r. 1925 ukazuje się w pismach naukowych szereg jego studiów, jak: *Do genezy „Farysa”* (*Pamiętnik Lit.* XXII—XXIII 1925/26 str. 417—418), *Jednostka a zbiorowość* (*Przegląd Współczesny* XVI 1926, str. 266—279), *Romantyzm i uniwersalizm* (*Ruch Lit.* II 1927, str. 257—265), *Pierwiastki indywidualistyczne w twórczości Mickiewicza* (*Rocznik Z. N. im. Ossolińskich* I—II 1927/28, str. 435—469), *Dokola egzemplarza obowiązkowego* (*Przewodnik Bibliogr.* Ser. II t. IX 1928, str. 71—72), *Nowy pogląd na romantyzm* (*Ruch Lit.* III 1928, str. 129—139), *Rola krytyki literackiej w Rosji sowieckiej* (*Ruch Słowiański* II 1929, str. 202—216), *Historja i nauka literatury na I zjeździe filologów słowiańskich w Pradze* (*Ruch Lit.* IV 1929, str. 265—277), *Pamiętnik I zjazdu bibliotekarzy polskich we Lwowie* (26 V—29 V 1928). Opracował... Lwów 1929, str. 142); pomieścił ponadto szereg recenzji i sprawozdań w pismach naukowych. W rękopisie pozostawił obszerniejszą pracę o *Metodzie biografji*, przygotowaną na prośbę wnet po nim zmarłego profesora Jana Ptaśnika.

STEFAN INGLÓT

to wysokie czoło, równo zarysowane brwi, oczy nieco wgłębione, nos jastrzębi, usta regularne, broda lekko ku przodowi wysunięta, gładko wygolona jak cała twarz. Na strój młodzieńca składa się nakrycie głowy w duchu ówczesnej mody, tzw. *capuccio*, oraz długa, czerwona, podobnie jak strój głowy, szata, na piersiach wyłożona, z stojącym kołnierzem, okolonym u góry wąskim białym ząbkami. Pod lewym ramieniem trzyma poeta książkę, w prawej ręce gałązkę z trzema owocami granatu.

Omawiany portret był i jest po dziś dzień przedmiotem sporów, dotąd nierozstrzygniętych. Kwestjonuje się — i to z wielkim uzasadnieniem — zarówno autorstwo Giotto jak również, co dla nas ważniejsze, fakt, że postać ta przedstawia Dantego. Wśród wielu wątpliwości, które dzieło to wywołuje, jedno tylko zdaje się być rzeczą prawie pewną: nie powstało ono za życia poety, lecz w kilkanaście lat po jego śmierci, nie daje nam więc ono żadnej gwarancji, zwłaszcza jeśli zważymy charakter ówczesnej sztuki, że rysy domniemanego portretu odpowiadają wyglądowi Dantego za lat jego młodości. Jeśli mamy tu do czynienia z portretem, to jest to portret 'idealny', portret oparty może częściowo na danych, przekazanych tradycją ustną czy pisemną, w większej jednak niewątpliwie mierze na intuicyjnym wyobrażeniu, jakie twórca florenckich fresków urobił sobie o twórcy *Vita Nuova*. J. G.

Przegląd Humanistyczny poświęcony jest dydaktyce i sprawozdaniom z zakresu polonistyki, romanistyki, germanistyki, historii i propedeutyki filozofii. Rocznik obejmuje 5 zeszytów po 112 stron, razem więc 560 stron bogato ilustrowanych.

Cena rocznika wynosi 20 zł., cena poszczególnych zeszytów 5 zł., płatnych czekiem **PKO 154.620**.

Adres redakcji i administracji: Ryszard Ganszynieć, Lwów, ul. Potockiego 20.

Administracja Przeglądu Humanistycznego (Lwów, ul. Potockiego 20) poleca:

Przegląd Humanistyczny tom I—IV (1922—1925) po 12.50 zł. za tom; poszczególne zeszyty po 4 zł.

Filomata, miesięcznik filologiczny, 10 zeszytów, razem 480 stron rocznie, za 5 zł.; poszczególne zeszyty po 0.50 zł.

Jan Marouzeau, Pogadanki o łacinie, Lwów 1930—dla prenumeratorów Przeglądu za 5.50 zł. (zamiast 7.50 zł.).

Longos, Dafnis i Chloe, przekład Jana Parandowskiego—dla prenumeratorów Przeglądu za 4.00 zł. (zamiast 5.50 zł.).