

DYDAKTYKA JĘZYKA I KULTURY FRANCUSKIEJ

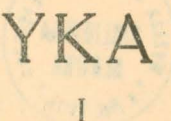
UWAGI KRYTYCZNE ZEBRAŁ
STEFAN GLIXELLI
PROFESOR FILOGOJI ROMAŃSKIEJ U. S. B.

NAKŁADEM KOŁA ROMANISTÓW STUDENTÓW U. S. B.
SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI ŚW. WOJCIECHA
WILNO — POZNAŃ — WARSZAWA — LUBLIN

1933

DYDAKTYKA JEZYKA I KULTURY FRANCUSKIEJ

*Koleksi Zygmuntowi Czernemu
z wyrazami przyjaźni
J. Głixelli.*



DYDAKTYKA JĘZYKA
I
KULTURY FRANCUSKIEJ

UWAGI KRYTYCZNE ZEBRAŁ
STEFAN GLIXELLI
PROFESOR FILOGJI ROMAŃSKIEJ U. S. B.

NAKŁADEM KOŁA ROMANISTÓW STUDENTÓW U. S. B.
SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI ŚW. WOJCIECHA
WILNO — POZNAŃ — WARSZAWA — LUBLIN

1933



32484/2

Drukarnia „ZORZA“ Wilno, Wileńska 15.

K.420-74/35



UWAGA WSTĘPNA

Zmiany programów szkolnych, zreformowane metody, nowe cele nauczania i wychowania sprowadzają często, jeżeli nie zawsze i w sposób nieunikniony, większe lub mniejsze obniżenie rezultatów osiągniętych w nauczaniu. Nie należy jednak nadmiernie się tem zrażać, ani odstraszać od reform. Bez zmian szkolnictwo, jak wszystko na świecie, pogrążyłoby się w martwość i beznadziejną rutynę. Dla postępu trzeba umieć zaryzykować chwilowe straty, choćby nawet wydawały się niepokojące.

Zdając sobie z tego sprawę, śledziłem z wielkim zaciekawieniem, niekiedy z żywą sympatją, reformy, wprowadzane u nas od roku 1919, chociaż nie wszystko odpowiadało moim zapatrywaniom dydaktyczno-pedagogicznym. Nie obawiałem się naprzykład tego, że przez powszechne stosowanie heurezy, a jeszcze bardziej metod właściwych „szkole pracy”, oraz przez wysuwanie na plan pierwszy celów wychowawczych, poziom wykształcenia pod względem ściśle materialnym znacznie się obniży. Uważałem, że te straty mogą być wynagrodzone innymi walorami, a przedewszystkiem wyrobieniem większej samodzielności myślenia i pracy.

Skoro jednak, przy zmienionych warunkach, zakres materiału naukowego w szkole ulec musi redukcji, należy tembardziej się starać, aby wiadomości podawane

nie były fałszywe i błędne. Zasadę tę przypominałem przy nadarzącej się sposobności, powtarzając często, że, „o ile wiadomości podawane są nieściśle i błędnie, wtedy nauczanie jest szkodliwe, a tem szkodliwsze im większa zręczność i umiejętność techniczna wykładania¹⁾). Ten postulat niezawsze był spełniany przez powojenne nauczanie, a w zakresie języka francuskiego stan obecny jest pod tym względem daleki od tego, co być powinno.

Uwagi, zawarte w tej publikacji, dotyczą nauczania języka francuskiego głównie w klasach najwyższych szkoły średniej. Materiału do tych rozważań dostarczyły: dwa zarysy dydaktyczne, jeden podręcznik szkolny i jeden szkic popularny, który swym tematem wchodzi w zakres nauczania gimnazjalnego. W pracach tych wytknięta będzie wielka ilość niedokładności, przykrych usterek a nawet jaskrawych błędów. Walcząc o dokładność i rzetelność naukową w nauczaniu, nie mam bynajmniej na myśli obszernego traktowania przedmiotu lub pogoni za najnowszymi, nieraz ryzykownymi hipotezami, ale pragnę, by uczniom podawano tylko wiadomości skontrolowane i pewne, zgodne z tem, co przez badania naukowe zostało ustalone. Pod względem zakresu podawanych wiadomości jak najgoręcej podtrzymuję nieprzedawnioną zasadę *non multa sed multum*.

Wytknięte błędy zostaną tutaj stosunkowo obszernie omówione, a mianowicie dlatego, by nie pozostawić wątpliwości i pokazać, jak zagadnienia naukowe należy uczniom, w razie potrzeby, wyjaśniać w sposób elementarny,

¹⁾ *W sprawie egzaminów na stopień magistra filozofji, uwagi Wydziału humanistycznego U. S. B., Wilno, 1928, str. 8.*

ale zgodny z prawdą. Ze swej strony będę bardzo wdzięczny za krytyczne uwagi, z których nie omieszkam skorzystać, gdyby okazała się potrzeba opracowania zagadnień poruszonych tutaj na podstawie obszerniejszego materiału. Możliwe, że taka praca zbiorowa ukazałaby się w języku francuskim.

Rozważania dydaktyczne obracały się zbyt długo jedynie w kręgu metodyki, „z praktyki dla praktyki” zalecano sobie wzajem rozmaite sposoby nauczania. Jest to oczywiście cenne, wytwarza ruch między nauczycielstwem i pobudza do szukania coraz lepszych dróg i sposobów. Należy jednak uznać za usprawiedliwione podejście do zagadnień dydaktycznych także od strony rzetelności naukowej, gdyż zazwyczaj dobra znajomość rzeczy samorzutnie nasuwa najlepszy i najbardziej zrozumiały sposób przedstawienia.

Takie stanowisko nie obniża bynajmniej wartości i znaczenia studjów pedagogiczno-dydaktycznych, które są niezbędne w wykształceniu nauczycieli. Zdaje się jednak, że pod względem dydaktycznym zalecić można krytyczny eklektycyzm. Wiele metod jest dobrych, o ile są należycie przemyślane i umiejętnie stosowane, a także o ile stosowanie metody nie staje się celem dla siebie, ale pozostaje środkiem, wiodącym do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania. Unikać zatem należy powierzchownego blichtru a dążyć do szlachetnej prostoty.

Metoda bezpośrednia w nauczaniu języków obcych, o ile stosowana z umiarem i połączona z wystarczającym uwzględnieniem gramatyki, może dać doskonałe rezultaty. Heureka, od czasów Sokratesa stosowana, ale bezpośrednio po wojnie uznana prawie za jedyną metodę, oddaje cenne usługi w nauczaniu języków

obcych. Polegając na zadawaniu celowo dobranych pytań, aby dojść do nowych wiadomości, jest pod względem technicznym zbliżona do konwersacyjnego toku lekcji, który w nauce języków obcych jest najbardziej polecenia godny, choć nie należy bynajmniej wykluczać ćwiczeń w dłuższym opowiadaniu. Z pewnem zastrzeżeniem należy się odnieść do modnej obecnie pracy pod kierunkiem. Na te próby powinno być miejsce w szkole, ale raczej na lekcjach innych przedmiotów. Języki obce są stosunkowo tak słabo wyposażone pod względem ilości godzin lekcyjnych, że (poza „klasówkami”) należy cały czas wyzyskiwać na ćwiczenia w mówieniu, pozostawiając lekcje „nieme” raczej innym przedmiotom, przy których praca pod kierunkiem może okazać się pożyteczną innowacją.

S. G.

I.

O NAUCZANIU GRAMATYKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ

Poglądy na rolę gramatyki w nauczaniu języków obcych uległy wielkim zmianom, czego objawem stał się konflikt metody gramatycznej i bezpośredniej. O ile pierwsza z nich uważała gramatykę za punkt wyjścia i główną podstawę nauczania, o tyle druga ograniczyła radykalnie jej zakres i znaczenie. Jednak rezultaty osiągnięte metodą bezpośrednią niezawsze okazały się zadowalniające, a niekiedy nawet gorsze niż poprzednie.

To też po wielu próbach w poszukiwaniu nowych dróg nawracamy do gramatyki, nie poto jednak, by jej wyznaczyć miejsce, jakie zajmowała w metodzie gramatycznej. Można bowiem wprowadzić do nauczania języka obcego więcej gramatyki, nie zrywając bynajmniej z metodą bezpośrednią. Jest rzeczą ciekawą, że stwierdzenie to spotykamy już przed stu przeszło laty, czego dowodem jest to, co jeden z ówczesnych wileńskich pedagogów, M. Jakubowicz, pisze w swej książce *O sposobie uczenia języków obcych*, Wilno, 1826. „Z łatwością uczy się dziecię mówić językiem obcym, postępując drogą, która od natury wskazana jest dla niemowlęcia, nabywającego mowy ojczystej. Migi i czynności, które widzi, odkrywają myśl zawartą w wyrażeniach cudzoziemskich... Lubo to pewnem jest, że przez obcowanie i czytanie

książek nietylko rozumieć obcy język, ale i mówić nim uczymy się, wszystko to jednak będzie wynikiem samego mechanizmu i nałogu, na czym nie można przestać, jeśli zechcemy gruntownie język umieć... Tu się odkrywa cel uwag i prawideł gramatycznych. Praktyka uczy języka, ale go nie uczy gruntownie; gramatyka nie uczy języka, ale praktyce dodaje gruntowności¹⁾.

Kiedy się czyta te doskonale uwagi, które w tak prosty sposób rozwiązują kwestję roli gramatyki w nauce języków obcych, mimowoli nasuwają się na myśl słowa dawnego truvera: *Bons fut li siecles al tems ancienour...*

Jeżeli więc sama tylko metoda bezpośrednia, stosowana w idealnych warunkach, może dać pewną wprawę w posługiwaniu się językiem obcym, to gruntowną znajomość języka można osiągnąć jedynie metodą kombinowaną, uzupełniając sformułowaniami gramatycznymi wiadomości nabyte sposobem konwersacyjnym.

1. ZAKRES GRAMATYKI SZKOLNEJ

Nauczanie gramatyki języka obcego w szkole ma mieć cel wyłącznie praktyczny, to jest ma służyć tylko do gruntownego rozumienia obcego języka, oraz do poprawnego wyrażania swych myśli w mowie i piśmie. Należy więc ograniczyć się w szkole do gramatyki normatywnej, którą określił Rollin jako *l'art de parler et d'écrire correctement*.

Ze względu więc na ten cel nauczania należy zwrócić główną uwagę na wiadomości najważniejsze, podstawowe,

¹⁾ Por. S. Glixelli, *O nauce języków romańskich w Wilnie, 1781-1832*, Rocznik Tow. Przyj. Nauk w Wilnie, VII, 1922, str. 164.

niezbędne do poprawnego opanowania języka pod względem praktycznym, a nie podkreślać szczegółów bez większego znaczenia. Znajomość ich może być pożyteczna i ciekawa, ale pod warunkiem, że uczniowie opanowali już bez zarzutu rzeczy zasadnicze. Zbytecznym także wydaje się obciążanie uczniów, jak to niekiedy miało i może mieć jeszcze miejsce, definicjami zdania, części mowy i t. p., „wkuwanemi“ z gramatyk pisanych dla uczniów francuskich. Wiadomości te są przedmiotem nauczania języka ojczystego.

Zdając sobie sprawę, że innej gramatyki potrzebuje uczeń francuski, innej zaś polski, należy przy nauczaniu gramatyki uwzględniać właściwości języka polskiego. Pewne koncesje na rzecz języka ojczystego są nie tylko usprawiedliwione, ale niekiedy nawet konieczne, bo, nie kolidując z istotnym stanem rzeczy, usuwają często znaczne trudności. I tak można podać odpowiedniki funkcyjne deklinacji polskiej w języku francuskim. Zaznacza się tylko, oczywiście, że rzeczownik francuski nie ma deklinacji¹⁾.

¹⁾ Przykład w tym względzie dał prof. Glixelli w przerobionem przez siebie wydaniu !!! *Książki francuskiej* St. Węckowskiego, cz. II, Lwów, 1918. Podaję z tego podręcznika § 2 gramatyki:

Deklinacji niema w języku francuskim. Zastępuje się ją przez użycie przyimków. Siedm przypadków polskich oddaje się w jęz. franc. w sposób następujący:

I przypadek bez przyimka. Voici un cahier.

II zapomocą *de*. Le livre *de* Jean.

III „ *à*. Je donne une pomme *à* mon frère.

IV równy I. J'aime cet enfant.

V „ I. (ó) mon Dieu!

VI zapomocą *de*, *avec*, *par*. L'arbre chargé *de* fruits. Ouvrir *avec* une clef. Affaibli *par* la maladie.

VII zapomocą *dans*, *à*, *en*. Il est *dans* sa chambre, *à* Paris, *en* France.

Zkolei należy rozważyć, kiedy trzeba rozpocząć naukę gramatyki. Otóż, zgodnie z zasadą łączenia metody bezpośredniej z gramatyczną, zaczynamy uczyć gramatyki, narazie oczywiście w minimalnym zakresie, już na pierwszych lekcjach języka obcego. Bo przecież, mówiąc: *c'est le plancher, c'est la porte*, musimy wyjaśnić, że *le* jest rodzajnikiem męskim, a *la* żeńskim, a nie jest to niczem innym jak wprowadzaniem pojęć gramatycznych. Tak samo po wprowadzeniu metodą konwersacyjną zdań, jak: *j'ai un livre, vous avez un cahier* i t. p., uczniowie powinni zmechanizować odmianę czasu teraźniejszego czasownika *avoir*, a wypowiadając najprostsze zdania, jak: *je montre le tableau*, powinni poznać zasadniczą strukturę zdania francuskiego: *sujet, verbe, complément*.

Po pierwszym roku nauki uczeń posiada już pewien zasób najelementarniejszych wiadomości gramatycznych. W następnych latach nauki wiadomości te stopniowo uzupełniamy i rozszerzamy, co mogłoby wchodzić w zakres materiału trzech klas. Powstałyby zatem, poza pierwszym rokiem nauki, trzy koncentryczne kursy gramatyki. Te cztery lata nauki powinny dać wystarczającą znajomość gramatyki, a odkładanie systematycznego jej kursu na późniejszy okres nauczania nie wydaje się usprawiedliwione.

Jeśli chodzi o język, w jakim mają być podawane wiadomości gramatyczne, nie jest to rzeczą bardzo istotną. Program dotychczasowy i autorowie podręczników szkolnych zalecają raczej i tutaj posługiwać się językiem obcym, natomiast znany dydaktyk, p. Karol Zagajewski podtrzymuje tezę przeciwną. Oba stanowiska mają swoje uzasadnienie. Zależy to przede wszystkim od poziomu klasy. Jeżeli ma się pewność, że uczniowie wszystko do-

kładnie rozumieją bez nadmiernej trudności, to niema racji uciekać się do pośrednictwa języka ojczystego. Gdyby jednak miało to wywołać nietylko trudności, ale nawet niezrozumienie rzeczy, to wydaje się, że w tym wypadku można zrezygnować z języka obcego.

Z kwestją gramatyki pozostaje w związku sprawa trudnej ortografji francuskiej, której znaczenie niekiedy przecenia nauczanie szkolne¹⁾). Nie znaczy to, że uczniowie mogą pisać nieortograficznie, ale że są inne kwestje, zasługujące na niemniejsze względy, np. poprawność wymowy powinna być niemniej silnie uwzględniana.

2. ZAGADNIENIA FONETYCZNE

Powszechnie uznana jest konieczność gruntownego wykształcenia fonetycznego nauczycieli języków obcych²⁾). Nauczyciel, nie znający dobrze fonetyki, zauważy niewątpliwie wadliwą wymowę, ale nie potrafi jej poprawić, natomiast nauczyciel, posiadający solidne przygotowanie fonetyczne, nietylko zaraz stwierdzi błąd w wymowie, ale jednocześnie wskaże jego źródło i wyjaśni jak go uniknąć.

Z kwestyj fonetycznych należy zwrócić największą uwagę na te, w których Polacy mają największe trudności. Jest to przede wszystkim artykulacja tych samogłosek, których niema w języku polskim. Tutaj można sobie po-

1) Występując przeciw szkolnej przesadzie w tym względzie, zawsze zwracałem uwagę na konieczność zupełnego opanowania ortografji przez nauczycieli. Z przykrością zauważam np. zbyt liczne omyłki drukarskie w pisowni wyrazów francuskich w naszym *Neofilologu*. S. G.

2) Zob. referaty T. Benniego i Z. Czernego w *Księdze pamiątkowej I. zjazdu nauczycieli języków nowożytnych*, Warszawa, 1929.

móc, w miarę możności upraszczając sprawę. I tak np. samogłoski przednie z zaokrągleniem (*ö, ü*) wymawia się, nastawiając język na *e, i*, a wargi na *o, u*. Nie jest praktyczne jednak tłumaczyć w ten sposób uczniom, nie obserwują oni bowiem ruchów języka, mówi się więc jeszcze prościej: wymawiajcie *e, i*, ale zaokrąglaając wargi.

Wszelkie tego rodzaju uproszczenia są jednak tylko wtedy dopuszczalne, jeżeli nie pozostają w sprzeczności z istotnym stanem rzeczy. Zdarza się jednak, że nauczyciel, nie mogąc sobie poradzić z nauczeniem wymowy, każe np. wymawiać *une* jak polskie *jun*¹⁾, co już jest oczywistym dziwołaniem językowym, tem szkodliwszym, że taką wymowę trudno potem naprawić.

Artikulacja spółgłosek nie przedstawia takich trudności, gdyż te same głoski istnieją w języku polskim. Trzeba tylko bardzo zwracać uwagę na dźwięczne w wygłosie, które w tej pozycji nie spotykają się w polskim, jak np. w wyrazach: *bague, image, chaise, brève...*

Teoretyczna znajomość fonetyki, tak niezbędna nauczycielowi, nie musi być przedmiotem systematycznej nauki szkolnej języka obcego. Wystarczą uczniom przygodne wiadomości o artykulacji głosek, które nastroją specjalne trudności.

Że dokładna znajomość fonetyki jest niezbędna dla nauczyciela języka obcego i że w teoretycznym przedstawieniu pewnego zagadnienia łatwo popełnić błędy, dowodem są nieporozumienia, jakie spotykamy w książce p. I. Mayzlówny, *Metodyka nauczania gramatyki języka obcego w V i VI klasie gimnazjum*, Lwów-Warszawa, 1929.

¹⁾ Coś podobnego cytowano mi kiedyś z czasopisma *Nauczyciel domowy*.

Czytamy tam na str. 66-67: *Il y a six sons simples exprimés par les voyelles a, e, i, o, u, y; il y a encore d'autres sons simples exprimés par la réunion de deux voyelles, par ex. eau, au, ou.* Autorka dzieli więc samogłoski wedle tego, czy oznaczają się jedną, dwoma lub trzema literami, a powtóre, mówiąc *six sons*, wymienia tylko pięć, bo przecież wartość fonetyczna *i* i *y* jest w języku francuskim identyczna. Przykład ten nierozróżniania liter i dźwięków nie jest odosobniony, bo na tej samej str. 67 nauczycielka w ten sposób mówi o spółgłosce *f*: *Dans certains mots d'origine grecque la lettre f s'écrit ph.* Jak pewna litera może być napisana zapomocą dwóch innych, to naprawdę trudno zrozumieć. A dalej (str. 70) autorka zdaje się zapominać, że alfabet jest tylko zbiorem liter, czyli znaków, których używamy w piśmie na oznaczenie odpowiednich dźwięków. Czytamy tam: *Il y a deux consonnes mouillées dans l'alphabet français: l mouillée et n mouillée.* Otóż jasne jest, że ani *l mouillée*, ani *n mouillée* nie są literami, ale dźwiękami. Przykładów tego rodzaju, niestety, można znaleźć więcej.

Książka p. Mayzłówny nie jest wyjątkiem, bo niemniej jaskrawe przykłady niedokładnej znajomości fonetyki znajdujemy w dydaktyce p. Ciesielskiej-Borkowskiej¹⁾. Prof. Czerny, w swem sprawozdaniu o tej pracy, już zwrócił uwagę na pewną część tych błędów²⁾, a że przykłady można jeszcze mnożyć, dowodem jest choćby takie zdanie: „Ślabszy wybuch i mniejszą donośność, lekkie odgłosowanie (które jeszcze nie przechodzi w *p*) ma tylko

¹⁾ S. Ciesielska-Borkowska, *Język francuski*, Lwów-Warszawa, 1930.

²⁾ *Neofilolog*, I, str. 252.

b końcowe lub przed spółgłoską głuchą: *abstenir, absolutement, obtenir*" (str. 73). Jest rzeczą najoczywistszą, że słabszy wybuch nie towarzyszy nigdy odgłosowieniu, albowiem bezdźwięczne są mocne, a dźwięczne słabe.

Albo, zwracając uwagę ucznia na pewne dźwięki, nieznanne z fonetyki polskiej, mówi autorka (str. 68): „Ciekawem będzie np. stwierdzenie, że we francuskim jest, nie wdając się w subtelności, 13 samogłosek: *a, e, i, o, u, ou, eu, oe, au, un, on, in, an*". Nawet nie wdając się w „subtelności“, trzeba przecież rozróżnić dźwięki i litery: *o, au* oznaczają tę samą samogłoskę, podobnie *eu, oe*. Otóż, bez rozróżniania otwartych i ścieśnionych, krótkich i długich, jest w języku francuskim 11 samogłosek, a nie 13.

Poza rażącymi błędami, których można wymienić więcej, należy zwrócić uwagę na niedokładności i niejasności, które spotykamy tak często w podręczniku p. C.-B., jak np. chaotyczne i niepozabawione nieścisłości uwagi o samogłosce *e* (str. 68-9), gdzie jest mowa o czterech rodzajach *e*, których bliżej autorka nie określa. Zaznacza tylko, że np. w wyrazie *honnêteté* są trzy rodzaje *e*, a zatem *e muet* jest wliczone do odmian samogłoski *e*, co jest błędne. Natomiast, na dole strony 69, *e muet* jest słusznie zaliczone do grupy *eu*.

Omawiając kwestje fonetyczne, autorka, w znacznej mierze, korzystała z dzieła prof. Czernego, *Współczesna wymowa francuska*, ale niedokładnie autora zrozumiała, a zwłaszcza referuje wiadomości stamtąd czerpane bardzo nieudolnie. Wynika stąd przestroga, że przed czytaniem dzieł obszerniejszych, pożyteczne jest dokładne opanowanie tego zakresu podstawowych wiadomości fonetycznych, jaki podaje jasny i zwięzły podręcznik prof. Benniego, oddający doskonałe usługi początkującym ro-



manistom. Czytelnik, nie mający należytego wykształcenia fonetycznego, może stracić wszelką orientację, czytając podręcznik p. C.-B., jeżeli zaś zna dobrze przedmiot, niecierpliwi go ta niepoprawność.

3. ZAGADNIENIE GRAMATYKI HISTORYCZNEJ

Ograniczając zakres nauczania do gramatyki normatywnej, nie należy oczywiście wprowadzać do szkoły średniej gramatyki historycznej. Takie stanowisko podtrzymał prof. S. Glixelli na zjeździe neofilologicznym w Warszawie w r. 1929¹⁾. Na innym stanowisku stanęła p. I. Mayzłówna w swej *Metodyce*. Na podawanie najbardziej elementarnych wiadomości z tej dziedziny godzi się prof. Glixelli pod warunkiem, że wzbudzi ono zainteresowanie uczniów, oraz wyjaśni i ułatwi zrozumienie pewnej trudności. Wiadomości takie muszą być podawane w sposób łatwy i przystępny, a także pamiętać trzeba, że fakt językowy objaśniający winien być lepiej znany niż objaśniany. To też unikać należy podawania faktów z łaciny ludowej, która może wprowadzić zamęt i zaniepokoić nauczyciela łaciny.

Przedewszystkiem jednak informacje takie muszą być prawdziwe, zgodne ze stanem nauki, a nie odpowiadające tym warunkom należy uważać nie tylko za niepożyteczne, ale wręcz za szkodliwe. Z pewnem też zastrzeżeniem trzeba przyjąć zapewnienia p. Mayzłówny o bardzo dobrych rezultatach, osiąganych przez lekcje gramatyki, z których „większość ma na celu nawiązać kontakt z łaciną na drodze elementarnych wiadomości, podawanych

¹⁾ Por. *Księga pamiątkowa I. zjazdu nauczycieli języków nowożytnych*, str. 83.



z zakresu gramatyki historycznej” (str. 62). Nie mogą być dobre rezultaty, jeżeli podaje się wiadomości niezgodne z prawdą. A właśnie przykład z gramatyki historycznej, jaki autorka wybrała, wypadł bardzo niefortunnie. Chodzi tu o wyjaśnienie, w jednej z pokazowych lekcji gramatyki (str. 73), pochodzenia rodzajnika określonego *le* i zaimka osobowego *il*. Czytamy tam: *Il est curieux de constater que du latin ille la première syllabe (il) est devenue le pronom il, et la seconde l'article le*. W rzeczywistości sprawa jest daleko bardziej skomplikowana¹⁾. Jeżeli więc pewna kwestja jest zbyt trudna dla młodzieży szkolnej, to jest bardzo proste wyjście, pominąć ją milczeniem. Wszelkie fałszywe uproszczenia są nie tylko niesprawiedliwione, ale absolutnie niedopuszczalne.

Pochodzenie *s* w liczbie mnogiej może zainteresować uczniów, można więc poruszyć sprawę dawnej deklinacji dwuprzypadkowej, jako uzupełnienie nauki gramatyki w klasach wyższych. Spotykamy to w podręczniku Cieślińskiego i Szaroty, *Lectures sur la civilisation française*, ale opuszczenie w podanym przykładzie *cas régime plur. murs* czyni całą kwestję niezrozumiałą²⁾.

¹⁾ Rodzajnik określony *le*, pierwotnie *accusatif*, odpowiada łac. *illūm* z akcentem w mowie ludowej na drugiej zgłosce; pierwsza zgłoska zanika, a druga poprzez formę *lo* przechodzi w *le*. Nominat. rodzajnika brzmiał w starofr. *li*. Natomiast zaimek *il* odpowiada nominat. *illē*, w łac. lud. **elli*, co daje, dzięki metafonii, po zaniku drugiej zgłoski, *il*.

²⁾ Autor, nie pokusiwszy się tutaj o napisanie samodzielnie czegoś dostosowanego do potrzeb uczniów polskich, nie znalazł nic innego, jako *morceau choisi* dla swych wypisów, jak ustęp z elementarnego podręcznika literatury Des Granges'a, który przecież nie może uchodzić za autorytet w sprawach językowych. Poza to dziwić może, że wogóle wiadomości te, należące raczej do grama-

4. WIADOMOŚCI Z HISTORJI JĘZYKA

Nawet nie wprowadzając wiadomości z gramatyki historycznej, podaje się w sposób zwięzły niektóre wiadomości z historii zewnętrznej języka obcego, a więc o jego pochodzeniu i pokrewieństwie, o dialektach i o najdawniejszym zabytku. Stanowi to wstęp do historii kultury na najwyższym stopniu nauki. W tych treściwych informacjach tembardziej należy dbać, aby były one sprawdzone i odpowiadały istotnemu stanowi rzeczy.

Dla wyjaśnienia tego zagadnienia powtórzę wiadomości, które autor jednego z podręczników aprobowanych ustalił, i omówię błędy, które w tym zakresie przed nim albo po nim popełniano¹⁾. Podaję oddzielnie trzy części odnośnego ustępu, dodając do każdej z nich odpowiednie uwagi.

¹⁰ Le français est une langue romane, c'est-à-dire une forme moderne du latin. Les langues romanes sont: le français, le provençal, l'espagnol, le portugais, l'italien et le roumain. Elles contiennent le latin parlé qui, en évoluant et en se diversifiant dans le temps et dans l'espace, a donné pour résultat les langues romanes.

Zgodnie z tem, co przytoczono, zbytecznem wydaje się sięgać aż do początków języków indoeuropejskich. Należy pozostawić to nauce języka ojczystego. W tych ambicjach „językoznawczych” popełniano niekiedy błędy, wywodząc języki indoeuropejskie od sanskrytu, chociaż w nauce, przed stu laty, ustalono, że sanskryt i inne języki indoeuropejskie pochodzą od prajęzyka i.-e. Wyjąt-

tyki, umieszczono w podręczniku kultury francuskiej, którego wstępne rozdziały powinny ograniczyć się do wiadomości z historii zewnętrznej języka.

¹⁾ S. Glixelli, *La France et les lettres françaises*, I, Wilno, 1929, str. 5.

kowe znaczenie sanskrytu polega na tem, że posiada teksty dawniejsze niż inne języki tej samej rodziny¹⁾.

Zaznaczając pokrewieństwa języka francuskiego, wy-
starczy ograniczyć się do języków romańskich, wbrew
temu, co zaleca p. Ciesielska-Borkowska (str. 200): „Do
tego (t. j. do omawiania języka *Serments de Strasbourg*)
można zaraz nawiązać dyskusję o pochodzeniu języka
francuskiego, o jego pokrewieństwie z innymi językami
indoeuropejskimi”. Sprawa znowu zbyt skomplikowana
i niepotrzebna przy nauce języka francuskiego; można
ją zostawić nauczycielowi języka polskiego²⁾.

¹⁾ Błąd, który usprawiedliwia powyższe wyjaśnienie, figuruje
np. w podręczniku, dawniej bardzo rozpowszechnionym, Octave
Klasse, *La France littéraire*. Czytamy tam (str. 5): *En remontant
jusqu'à l'origine des langues, nous arrivons au sanscrit, duquel des-
cendent toutes les langues antiques des Indes, ainsi que la plupart
des langues de l'Europe*. Jest rzeczą ciekawą, że błąd ten nie jest
zwykłą pomyłką autorów książek szkolnych, lecz ma za sobą tra-
dycję błędu językoznawczego. Fr. Schlegel, w r. 1808, uważał błę-
dnie sanskryt za język starszy, a inne za młodsze i pochodzące od
niego, ale już Bopp, w r. 1816, tę kwestję wyjaśnił zgodnie z prawdą.
Por. Baudouin de Courtenay, *Zarys historii językoznawstwa*, 1909,
(Dzieje myśli, II, 2) str. 180. Nie doradzając zapuszczania się w te
odległe dziedziny na lekcjach języka francuskiego, najsilniej pod-
kreślam konieczność orjentowania się w zagadnieniach językoznaw-
stwa ogólnego dla każdego adepta filologii, a więc i romanisty.
W Wilnie studenci romanistyki korzystają wiele pod tym względem
z wykładów prof. Otrębskiego i doc. Safarewicza.

²⁾ Gdyby nauczyciel francuskiego koniecznie chciał takie wia-
domości podawać, powinienby wskazać, że język francuski jest naj-
bliżej spokrewniony z językami romańskimi, dalej z celtyckimi
jeszcze dalej z greckim albo germańskimi, najdalej np. ze słowiań-
skimi. Nie wydaje mi się to potrzebne w nauce języka francuskiego,
ale nie chcę bynajmniej występować przeciw metodzie łącznej,
która, zwłaszcza w klasach niższych, może dać dodatnie rezultaty.

Jezyki romańskie należą wymienić w pewnej kolejności, która ma swoje znaczenie. Wyliczamy je według grup, jakie tworzą, a więc francuski i prowancki z katalońskim (grupa gallo-romańska), hiszpański i portugalski (ibero-romańska), dialekty retyckie (reto-romańska), włoski i sardyński (italo-romańska), rumuński (dako-romańska). W nauczaniu szkolnem można ograniczyć się do sześciu głównych języków romańskich.

Praktycznie jest poprzestać na terminie *le latin parlé*, albo *vulgaire*, a nie wprowadzać terminu *le roman* na oznaczenie pierwotnej fazy języka francuskiego. Stąd bowiem łatwe nieporozumienia, przed którymi przestrzega A. Darmesteter: *Chacune d'elles est une langue romane, mais non pas la langue romane*¹⁾). Nie korzysta z tej uwagi większość naszych podręczników, a S. Kwiatkowski, *La France et les Français*, str. 22, wprowadza nazwę *le roman français*.

²⁾ En Gaule, deux langues se sont formées: au Nord le français ou langue d'oïl, au Midi le provençal ou langue d'oc. Dans ces deux régions, on distingue beaucoup de dialectes dont quelques-uns avaient, au moyen âge, une grande importance littéraire. Les principaux dialectes français sont: le normand, le picard, le wallon, le champenois, le lorrain et le dialecte de l'Île-de-France. Celui-ci, grâce aux progrès de la royauté, prit le pas sur les autres et devint, vers la fin du moyen âge, la langue littéraire de toute la France. Les autres dialectes continuèrent à se parler à la campagne, mais, n'ayant plus de culture littéraire, passèrent au rang de patois.

Jezyk francuski, jak i inne języki romańskie, powstał

¹⁾ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique*, I, p. 18. Terminu *langue romane* używał błędnie jeden z twórców filologii romańskiej, poprzednik Dieza, François Raynouard (1761-1836), który nazywał tak język prowancki, uważając go za najdawniejszy, zasadniczy język romański.

drogą ewolucji łaciny ludowej, błędne więc jest podawanie jakiegokolwiek daty jego powstania. Nie unika tego błędu podręcznik Roux-Mellerowicz (*Le livre de la France*, str. 6), który podaje jako czas powstania języka francuskiego wiek XIII, a także podręcznik Węcowski-Szarota, gdzie znowuż jest podane, że język francuski powstał w XI wieku. Dwa wieki różnicy, ale nie na tem koniec, bo w podręczniku Roux-Mellerowicz (str. 5) język francuski ma jeszcze inny punkt wyjścia, a mianowicie *les Serments de Strasbourg*, to jest wiek IX. I ta ostatnia data nie ma żadnego uzasadnienia, bo r. 842 kończy tylko okres przed-zabytkowy (*époque pré littéraire*) w dziejach francuszczyzny, ale nie stanowi daty początkowej. Nie należy też uczyć, jak to robi Roux-Mellerowicz (str. 6), że *langue d'oïl* jest czemś innem i wcześniejszem niż język francuski.

Przechodząc do dialektów francuskich, należy wymienić najważniejsze, to jest te, które były najbardziej narzędziem literatury, to też dziwnem wydaje się opuszczenie w podręczniku Cieśliński-Szarota dialektu szampańskiego, którym mówił jeden z najświetniejszych truverów, Chrétien de Troyes, albo sławny kronikarz, Joinville. Błędna jest także informacja w tymże podręczniku (str. 3), że dialekty przestały mieć znaczenie literackie dopiero z wiekiem XVII, stając się gwarami, gdyż ten proces, w rzeczywistości, dokonał się już przy końcu wieków średnich¹⁾. Roux-Mellerowicz określa gwarę (*patois*)

¹⁾ Odnośny ustęp także został zaczerpnięty z podręcznika Des Granges'a, co do czego wypowiedziałam już zastrzeżenie. W tym wypadku Des Granges okazał się mało pewnym przewodnikiem. Postępy języka paryskiego, które sięgają daleko w głąb wieków średnich, przedstawia wyraziście F. Brunot w swej pomnikowej *Histoire de la langue française*, I, 3^e éd., 1924, p. 328.

jako *dialecte dérivé d'une langue officielle*. (Risum teneatis, amici!).

³⁰ Le français apparaît assez tard comme langue écrite, bien qu'ayant devancé, sous ce rapport, les autres langues romanes. Le plus ancien texte français nous est conservé par le chroniqueur Nithard, ce sont les *Serments de Strasbourg* (842). Ce texte se rapporte au traité que Charles le Chauve et Louis le Germanique conclurent contre leur frère Lothaire: Louis le Germanique et les soldats de Charles le Chauve jurèrent en français, Charles le Chauve et les soldats de Louis le Germanique en allemand. Nous examinerons ce précieux monument de la langue française pour voir la différence entre l'ancien français du IX^e siècle et le français moderne.

Dla zobrazowania rozwoju języka, dobrze jest, nie ograniczając się tylko do wymienienia, przeczytać i przetłumaczyć *les Serments de Strasbourg*. Zaleca to także p. Ciesielska-Borkowska, która, nie zaznaczając wyraźnie swego stanowiska, stwierdza, że „wnioski o charakterze językowym tego zabytku uczniowie niewątpliwie potrafią i powinni wysnuć sami. Że *Pro Deo amur* jest bardziej pokrewne łacinie niż nowofrancuskiemu, będzie dla nich faktem niezbitym” (str. 199). Tak może zdawać się na pierwszy rzut oka uczniom, ale nauczyciel powinien wiedzieć, że tekst ten jest pod względem językowym bliższy językowi nowofrancuskiemu, niż łacinie klasycznej, mimo pozory graficzne. Wkońcu dodaję, że omawiany tekst jest mylnie streszczony w podręczniku Roux-Mellerowicz.

W wyniku tych rozważań należy podkreślić, że wiadomości o przynależności języka francuskiego, o dialektach, o najdawniejszym zabytku są koniecznym uzupełnieniem wieloletniej nauki szkolnej, ale winny ograniczać się do rzeczy najelementarniejszych. Z wielkim zastrzeżeniem można mówić o pewnych wyjaśnieniach z grama-

tyki historycznej; w każdym jednak razie może ich udzielać tylko nauczyciel gruntownie z nią obeznany. Systematyczny kurs fonetyki nie wydaje się konieczny przy nauce języka obcego, ale tylko nauczyciel, posiadający należyte wykształcenie w tym zakresie, potrafi umiejętnie poprawić wadliwą wymowę. Właściwy przedmiot nauczania szkolnego stanowi gramatyka normatywna, która powinna być silnie uwzględniana. Jej stosunek do metody bezpośredniej trudno jędrniej i trafniej ująć, jak to zrobiono w Wilnie, w r. 1826.

II.

W SPRAWIE NAUCZANIA KULTURY FRANCUSKIEJ W SZKOLE ŚREDNIEJ

W związku z tem zagadnieniem p. W. Sienicki poddał krytyce odpowiednie rozdziały podręcznika metodyczno-dydaktycznego p. S. Ciesielskiej-Borkowskiej, zob. *Muzeum* XLVII (1932) str. 183. Artykuł ten, w formie bardzo skróconej, ukazał się najpierw w wileńskim *Słowie* z dn. 17.II. 1932. Na rzeczową krytykę p. Sienickiego odpowiedziano dwukrotnie: raz ogólnikowo i anonimowo w krakowskim *Ilustr. Kur. Codz.* z dn. 25.V. 1932; drugi raz szczegółowo w *Muzeum*, str. 185 rocznika cytowanego.

W *I. K. C.* padły mocne określenia: „konspiracyjna bibuła“, „podpodłogowa intryga“, „objaw barbarzyństwa“ i t. d., któremi jakieś anonimowe „poważne koła uniwersyteckie“ (!) występują „w obronie powagi naszej nauki“ i piętnują „prywatne korsarstwo“. Arsenau takich określeń niema w *Muzeum*, ale inne wyrażenia są uderzająco podobne w obu odpowiedziach:

Podręcznik wspomniany spotkał się z należytą i rzeczową oceną ze strony poważnych fachowców, profesorów uniwersytetów w Warszawie i Lwowie, ponadto został zaaprobowany i przyjęty do nauczania przez ministerstwo oświaty... Wreszcie ukazała się w brukowem (!) piśmie codziennem na półn. wsch. kresach jeszcze jedna „przygważdżająca“ ocena tego podręcznika,... którą to recenzję ów...

Po rzeczowych recenzjach powołanych do tego fachowych sfer naukowych (prof. uniw. warsz... i prof. uniw. lwowsk...) oraz poważnych dydaktyków... po przyjęciu i pełnem uznaniu przez centralne władze szkolne, książka moja została zaatakowana i jednostronnie „skrytykowana“ w codziennem piśmie wileńskim przez p. W. Sienickiego z Oszmiany... Zadaje sobie aż tyle trudu, że uwagi swoje rozsyła

„krytyk“ począł skwapliwie roz-
syłać po całym kraju..., szerzyć
pośród zainteresowanych jak
i niezainteresowanych.

osobom zainteresowanym i nie-
zainteresowanym po całym kraju.

Ciesielska-Borkowska.

Anonim w *I.K.C.*

Dla ścisłości nadmieniam, że zarówno p. C.-B. jak i anonim
przeceniają trud krytyka, bo do dyspozycji było tylko 20 egzempla-
rzy *Słowa*. Mam nadzieję, że niniejsza publikacja rozejdzie się
szerzej „po całym kraju“, ale tylko między „osobami zaintereso-
wanymi“.

O ile w swym podręczniku dydaktyki okazała p. Ciesielska-
Borkowska brak fachowego wykształcenia, co już gdzieindziej stwier-
dzono, o tyle w swej odpowiedzi (mam na myśli artykuł polemiczny
w *Muzeum*) zdradza jeszcze większe niedostatki. Ma jednak pewne
oczytanie powieściowe i zaczyna od cytatu z R. Rollanda, który nie
jest komplementem pod adresem recenzenta. Na cytat można od-
powiedzieć cytatem, stwierdzając, że nieraz nie rozumie się uwag
krytyka, gdy brak komu *un peu de lettres et d'esprit...* (Rostand,
Cyrano de Bergerac, I, sc. 4). Nie upierając się przy trafności tego
cytatu, zaznaczam, że artykuł p. S. wypełnia dezyderat krytyka,
cytowanego przez autorkę, wedle którego błędy jej podręcznika
„może i powinna szczegółowo omówić krytyka specjalna poszcze-
gólnych rozdziałów“ (Z. Czerny w *Neofilologu*, I, str. 252).

Dla wyjaśnienia sprawy podaję tekst artykułu p. Sienickiego,
dodając w nawiasach [] parę uwag, aby okazać, że nietrudno było
wytknąć autorce inne błędy, z których tylko najjaskrawsze zostały
omówione. Wywody krytyka opatruję objaśnieniami, które pozo-
stają w związku z odpowiedzią p. C.-B. W tej pracy zastępuję mło-
dego romanistę, który za rzeczowy i kulturalny ton swego artykułu
został potraktowany bardzo niewłaściwie: nie darowano mu nawet
tej Oszmiany, zapominając, że wszyscy nie mogą uczyć... w Kra-
kowie. Przecież „nie miejsce zdobi człowieka“, a chociaż, jak mówi
anonim w *I. K. C.*, „Osoba ta pracuje w szkolnictwie średnim
i wyższym“, nie powinno to uchodzić za ochronę przed umotywo-
waną krytyką.

S. G.

Wyniki osiągnane w językach obcych są niestety ną ogół niezadowalające: młodzież kończąca gimnazjum nie włada należycie językiem obcym ani w mowie ani w piśmie. Nic więc dziwnego, że podnoszą się głosy sceptyczne o celowości a nawet możliwości nauczania kultury i literatury przy nauczaniu języka obcego. Tym poglądom nie mogę przyznać słuszności, chociaż są wyrażane z umiarem i oględnie, jak np. w ciekawym zresztą artykule p. K. Zagajewskiego, *Neofilolog*, II, str. 137. Uważam, że obowiązujący program nauczania języka obcego w klasach najwyższych jest wykonalny i może dać dobre wyniki, o ile odpowiada mu umiejętna i gorliwa praktyka. Może ona być taką pod warunkiem, że się urzeczywistni nieprzedawnione przestrogi filozofa rzymskiego: „W poznawaniu prawdy dwóch należy unikać błędów: po pierwsze, nie uważajmy tego, co jest nieznanne, za rzecz znaną... powtóre, niektórzy zbyt wiele zapалу oraz pracy wkładają w poznawanie rzeczy ciemnych i trudnych a zarazem niekoniecznych” (Cicero, *De officiis*, I, 18-19).

Postępując zgodnie z tą ostatnią przestrogą Cycerona, należy oprzeć nauczanie kultury obcej o skrupulatny dobór tekstów literackich, charakterystycznych i interesujących, a składających się na obraz rozwoju kulturalnego. Przy bardzo niewielkiej ilości godzin nauki języka obcego dokonanie takiego wyboru jest niezmiernie trudne, ale starannie ułożony podręcznik, nie zawierający niepotrzebnego balastu, winien przyjść nauczycielowi z pomocą. Oczywiście, ani autor podręcznika, ani nauczyciel nie powinien się starać o przedstawienie rzeczy obszerne; przeciwnie, należy pamiętać o zasadzie *non multa sed multum*, ale nie należy sądzić, jak to ma nieraz miejsce, że wystarczy samo budzenie zainteresowania młodzieży kulturą

obcą. Samo budzenie zainteresowania bywa niekiedy zawodne i zupełnie iluzoryczne, dlatego też dbać należy o przyswojenie uczniom pewnego zasobu wiadomości konkretnych, potrzebnych do zrozumienia rozwoju kultury.

Pierwszą z przytoczonych przestróg Cyncerona, a mianowicie: nie uważać tego, co jest nieznanne, za rzecz znaną, należy stosować w ten sposób, by podawać uczniom tylko wiadomości dobrze skontrolowane i zgodne z tem, co przez badania naukowe zostało ustalone. Innemi słowy należy wystrzegać się błędów i podawania wiadomości fałszywych. Ponieważ zdobywanie wiadomości w języku obcym przychodzi młodzieży z wysiłkiem, wiadomości błędne tembardziej się utrwalają i tem większą szkodę przynoszą. Pozatem kłóć się niekiedy z tem, co młodzież poznaje przy nauce literatury polskiej i historii, i wywołują w głowach chaos. Nie ulega wątpliwości, że zgodzi się z tem każdy; możnaby nawet pomyśleć, że uwaga powyższa jest zbędna i zupełnie banalna.

Należy jednak stwierdzić, że niestety praktyka niezawsze jest zgodna z tą teorią, co postaram się wykazać na przykładzie zarysu metodyczno-dydaktycznego dr. S. Ciesielskiej-Borkowskiej p. t. *Język francuski*, Lwów-Warszawa, 1930. Kwestję nauczania literatury i kultury francuskiej rozważa autorka w rozdziałach IX i X. W rozdziałach tych popełnia szereg błędów rzeczowych, nad którymi nie podobna przejść do porządku.

Mówiąc o podziale literatury rycerskiej na trzy cykle (str. 200), zaznacza, że twórcą tego podziału jest Jean de la Brète, pisarz średniowieczny. Nieporozumienie rażące, albowiem podziału powyższego dokonał, w poemacie p. t. *Saisnes (Saxons)*, Jean Bodel, truver z końca XII wieku, a nie Jean de la Brète. Jean de la Brète

to pseudonim pisarki Alice Cherbonnel (ur. w r. 1858), autorki *Mon oncle et mon curé* i *L'imagination fait le reste*, a nie pisarz średniowieczny.

[Najsławniejszy z truwerów drugiej połowy XII wieku pisany jest na str. 200 podwójnie: Chrestien de Troyes i Chrétien de Troie, co autorka sama przypomina w swej odpowiedzi. Tę samą niepewność w pisowni wielkich nazwisk zdradza autorka, pisząc zamiast Mme de Sévigné stale błędnie Sevigné (str. 162, 184, 193, 203).

Niepokojące jest zdanie: „wspomni się o *cycle antique* tylko ze względu na formę (*alexandrin*)”. Otóż można zauważyć, że o tym cyklu należy wspomnieć przede wszystkim dlatego, aby zaznaczyć, że starożytność klasyczna nie była obca wiekom średnim. Powtóre trzeba przypomnieć, że aleksandryn nie jest wcale tak charakterystyczny dla romansów antycznych, bo mają one wiersz ośmiozłogłokowy, z wyjątkiem *Roman d'Alexandre*, którego jedna z trzech redakcyj pisana jest wierszem dwunastozłogłokowym.]

Roman de Renard według autorki jest utworem satyrycznym (str. 200). Nie jest to zupełnie bezpodstawne, bo za taki był uważany. Ale wedle badań nowszych, utwór ten, mimo że zawiera wiele cech satyrycznych (zwłaszcza w swych częściach późniejszych), nie powinien być podciągany pod tę kategorię, należąc raczej do literatury opowiadającej a nie satyrycznej¹⁾.

¹⁾ Zbytnie podkreślanie elementu satyrycznego w *Roman de Renard* znajdujemy niestety w niektórych podręcznikach, które powtarzają przestarzałe komunały. Zdawałoby się jednak, że podręcznik dydaktyki, „starając się podkreślić momenty charakterystyczne“ w historii literatury francuskiej, powinien przestrzegać przed

Dla zapoznania uczniów z *fabliaux* zaleca przeczytać nowelę A. France'a *le Jongleur de Notre-Dame* (str. 201) i za źródło jej podaje jeden z *fabliaux*. Tu znów nieścisłość. Pierwowzorem tej noweli jest *le Tombeur de Notre-Dame*, który bynajmniej nie jest *fabliau*, lecz powiastką budującą (*conte pieux*)¹⁾.

A mówiąc o średniowiecznych lirykach francuskich, czyż należy nazywać ich trubadurami (str. 201)? Trubadur i truver nie są przecież pojęciami pokrywającymi się. Zachodzi między nimi taki sam stosunek jak np. między Mistralem a Wiktorem Hugo czy Lamartinem²⁾.

takimi błędami tradycyjnymi, a nie utrwać ich bezkrytycznie. Zob. *Neofilolog*, I, str. 216. Przypominam, że ta nota podobnie jak i następne są dodane przezemnie w związku z odpowiedzią p. C.-B. w *Muzeum*. S. G.

¹⁾ Z tego, że w jakimś podręczniku elementarnym *fabliaux* i powiastki budujące połączone są w jednym rozdziale, nie wynika wcale, by *le Jongleur de Notre-Dame* mógł służyć dla „zapoznania uczniów z *fabliaux*”. To bynajmniej nie jest kwestja terminu, jak rozbrajająco decyduje p. C.-B. w swej odpowiedzi.

²⁾ P. C.-B. uważa za „niepotrzebne pouczenie o różnicy między trubadurami i truverami”, dodając, że „odkrycie nie nowe zresztą!” Wiadomo, że odkrycie nie nowe, ale pouczenie nie tak znowu niepotrzebne, skoro błąd podobny znajdujemy w słowniku Matkowskiego i teje p. Borkowskiej, a mianowicie truver określony jest tam jako średniowieczny „francuski poeta epiczny”. Nazwa truver jest niezależna od rodzaju literackiego i nie trzeba myśleć, żeby brakowało poetów lirycznych na północy Francji, w okresie krucjat, chociaż liryka była specjalnością południa. Znamy około 200 truverów lirycznych z tego czasu, co jest odkryciem zupełnie nie nowem, ale ryzykuję to „pouczenie” dla przypomnienia! Poprawne określenie wyrazów *troubadour* i *trouvère* daje słownik Kaliny, który pod względem wartości wyróżnia się korzystnie od wyżej wspomnianego.

[Podział średniowiecznej sztuki dramatycznej ze względu na element tragiczny i komiczny (str. 201) nie jest najodpowiedniejszy. Należy raczej wyróżnić teatr religijny i świecki, a obok *mystères* i *farces* wymienić inne rodzaje dramatyczne wieków średnich.]

Omawiając wiek XVI, autorka daje taką przestrożę: „Wchodząc w XVI wiek niech nauczyciel przynajmniej wymieni Malherbe'a, którego tak bezlitośnie pomijają nasze wypisy, nie doceniając jego roli w tworzeniu się języka literackiego i wpływu aż po XVII wiek” (str. 201). Pomyłka bardzo nieprzyjemna, bo Malherbe (1555-1628) nie jest poetą z początku XVI wieku; być może, że autorka miała na myśli poetę, którego nazwisko podobnie się zaczyna, a o którym powiedział Boileau: „Imitons de Marot l'élégant badinage”¹⁾).

Nieścisle jest powiedzenie, że „styl Ludwika XIV z budowli, rzeźby, dekoracyj przenosi się do literatury” (str. 218), bo faktem jest, że tragedia Corneille'a przybrała swą formę i doszła do doskonałości jeszcze za panowania Ludwika XIII. Należy raczej powiedzieć, że w początkach klasycyzmu zachodzi stosunek odwrotny,

¹⁾ Swój błąd składa autorka na zecerę: „przy Malherbe zamiast XVII w. i wpływ aż po XVIII w. opuszczono jedynekę rzymską w obu datach. Co najmniej dziwnem byłoby przypuszczenie (zwłaszcza romanisty!), że pomieszano tu np. Malherbe'a z Marot'em”.

Otóż łatwo zauważyć, że nie przypuszczenie romanisty, ale błąd autorki jest dziwny, bo w jej książce Malherbe umieszczony jest akurat między Jeanne d'Arc a Ronsard'em. Tego przecież nie mógł zrobić zecer? Stąd morał taki: jeżeli się takich rzeczy nie wie, trzeba przynajmniej sprawdzić! Nieścisle jest też, że Malherbe'a „tak bezlitośnie pomijają nasze wypisy“, bo na cztery książki aprobowane tylko dwie są bezlitosne względem pisarza, którego p. C.-B. tak bezceremonjalnie przeniosła w epokę Renesansu.

a dopiero później możnaby mówić o obopólnym oddziaływaniu na siebie sztuk plastycznych i literatury¹⁾.

Wymieniając możliwe zestawienia z literaturą polską nadmienia autorka, że „*Cid* Corneille'a pozwoli na porównanie z tragedją Felińskiego, przyczem źródło wystąpi plastyczniej” (str. 224). Otóż *le Cid* nie jest bynajmniej źródłem *Barbary Radziwiłłówny*, która zresztą bardziej zbliża się do tragedji Racine'a (*Britannicus*, *Bérénice*), chociaż ma także cechy wspólne z tragedją Corneille'a (raczej *Horace* a nie *Cid*). Należało więc powiedzieć ogólnie, że przy lekturze tragedji francuskiej może nauczyciel przypomnieć *Barbarę* Felińskiego, przedstawiającą wspólny z klasycyzmem francuskim typ tragedji.

Niefortunne jest powiedzenie: „Jak Boileau rzeźbił język, tak Académie royale cyzelowała kanony artystyczne” (str. 218). Raczej odwrotnie, bo Akademia nie dała poetyki, którą wyczelował Boileau, a natomiast stworzyła słownik (1694), który do pewnego stopnia stanowi rzeźbienie języka klasycznego²⁾.

¹⁾ Odpowiedź, że „tragedja Corneille'a jeszcze nie reprezentuje w całej pełni stylu Ludwika XIV”, świadczy o niezrozumieniu tego słusznego zarzutu.

²⁾ P. C.-B. odpowiada: „Autor recenzji nie rozróżnia Académie française od Académie royale de peinture et de sculpture, o którą chodzi na str. 218. Błędem więc moim było, że nie liczyłam się z czytelnikami, nie wiedzącymi o istnieniu Académie royale!” Czy p. Sienicki to wiedział, czy potrzebował aż rewelacji p. C.-B., jest rzeczą dosyć obojętną. Daleko ciekawszem byłoby wiedzieć, co też autorka, zdradzająca taką nieznajomość faktów zasadniczych, prawi w szkole o „cyzelowaniu kanonów artystycznych” przez Académie royale, która tylko dzięki niej dostaje się do nauczania szkolnego.

Rzykowońce jest twierdzenie o niepopularności romantyzmu francuskiego (str. 225, patrz także str. 186), a już zupełnym fałszem jest twierdzenie, że romantyzm francuski był pozbawiony ballad swojskich i rodzimych. Autorka zapomniała widocznie o balladach Wiktora Hugo, albo nie uświadomiła sobie, że *le Cor* Alfreda de Vigny, powszechnie czytany w szkole, jest bardzo charakterystyczną balladą o temacie swojskim i rodzimym¹⁾.

Tak więc odnośnie do wszystkich uwzględnionych okresów literatury daje się zauważyć, wytknięty przez poważną krytykę (prof. Czerny w *Neofilologu*, I, str. 253), brak równomiernego, fachowego wykształcenia autorki.

Ze względu na metodę, jak w całej książce, tak też i w tych rozdziałach, razi brak zdecydowania i koniecznej ścisłości. Niesłuszny jest stosunek autorki do podręczników, z których uwzględnia tylko niektóre, ignorując inne. Mówi autorka między innymi: „Ażeby w naukę nie wkradał się mechanizm i werbalizm, podręcznik nie powinien również nigdy dawać krytyki choćby jak najlepiej umotywowanej, ale wyłącznie faktu” (str. 203). Chodzi autorce o nienarzucanie uczniom sądów obcych. Mimo to jednak zaleca podawanie takich sądów i ocen przez nauczyciela (str. 202), co jest przecież również podawaniem sądów obcych.

1) Usprawiedliwienie swego błędu spostrzeżeniem, że „inna jest ballada Mickiewicza, niż V. Hugo, czy A. de Vigny“ i t. d., nie ma sensu i nadaje się do kącika humorystycznego. A jeszcze zabawniejsze jest przekonanie autorki, że powyższa uwaga p. S. „jest kwestją zapatrywania“ i że jej „wolno tu było wyrazić własne zdanie, czy zająć pewne stanowisko“ (!). Nie chodzi tutaj także o znajomość „nowszych badań nad literaturą francuską“, ale wprost o *elementa prima*.

Co do traktowania literatury wypowiada się autorka w ten sposób: „Ujmując ją syntetycznie (nie jak dawniej biograficznie) musi się wykazać uczniom pewne stałe, typowe cechy, stanowiące istotę kultury francuskiej wogóle” (str. 207). Ujmowanie syntetyczne nie przeciwstawia się bynajmniej biograficznemu, lecz analitycznemu. Otóż ujmowanie literatury obcej i ojczyźnej w szkole może być tylko analityczne, jeżeli nie ma doprowadzić do powszechnie potępianego werbalizmu, i tylko drogą analityczną, t. j. przez analizę dobrze dobranych dzieł czy ustępów należy dochodzić do syntetycznego poglądu na historię literatury czy wogóle kultury. Zresztą, sama autorka gdzieindziej zdaje się podzielać taki pogląd. W sprawie wykładu, objaśniającego lekturę, a określonego niezbyt szczęśliwie jako „łącznikowy”, mówi autorka, że „musi wynikać u nauczyciela z opanowania naukowego całego materiału literatury” (str. 204). Do urzeczywistnienia tej pięknej i słusznej zasady dążyć winien usilnie każdy nauczyciel¹⁾. Szkoda więc wielka, że

¹⁾ Gdzieindziej autorka wymaga od nauczyciela „przedewszystkiem rzetelnego i głębokiego wykształcenia filologicznego... i jeszcze innych wartości” (str. 211). P. C.-B. jest altruistką: myśli tylko o nauczycielu, a zapomina, że to wymaganie obowiązuje przedewszystkiem autora podręcznika dydaktyki. Nie jest bynajmniej usprawiedliwieniem, że usterki i niedokładności można znaleźć w tym czy owym podręczniku literatury francuskiej, wydanym we Francji. P. C.-B. posiada szczególniejszą zdolność przyswajania sobie tych błędów i ich obfitego rozmnażania. Wprawdzie zauważyła ona słusznie, że „nikt się historii literatury francuskiej z dydaktyki nie uczy”, ale ilość i jakość błędów w jej książce jest zjawiskiem gorszającym i szkodliwym. Odmienny jest w tej mierze pogląd p. C.-B., która powiada, że „omyłki jaskrawe są może jednak najmniej szkodliwe, bo czytelnik łatwo je sprostuje”.

nie jest ona w dostatecznej mierze stosowana w podręczniku p. Ciesielskiej-Borkowskiej, który ma wskazywać nauczycielom, jak mają uczyć.

Należy więc ostrzec przed bezkrytycznym korzystaniem z tej książki, bo nawet w rozdziałach, które prof. Czerny ocenia jako względnie najlepsze, jest, jak widzimy, zbyt wiele błędów, z których tylko najważniejsze wytknąłem¹⁾. Inne rozdziały, zwłaszcza dotyczące fonetyki i wogóle gramatyki, mają, niestety, jeszcze więcej błędów i nieścisłości.

¹⁾ Wobec tego nie mógłbym być zdania tych krytyków, którzy sądzą, że rozdziały o literaturze i kulturze (IX i X) wypadły „pożytecznie, interesująco i przyjemnie“, ale *de gustibus non est disputandum*.

III.

LITERATURA STAROFRANCUSKA W PODRĘCZNIKU DLA GIMNAZJÓW POLSKICH

Przedmiotem krytyki będzie podręcznik szkolny *Le Livre de la France* par A. Roux avec la collaboration de K. Mellerowicz, Warszawa, Gebethner et Wolff, 1925. Literatura średniowieczna zajmuje w tej książce stosunkowo dosyć wiele miejsca, ale jej przedstawienie zeszpeczone jest niestety błędami, z których najbardziej rażące zostaną tutaj wytknięte i omówione. Na początku podręcznika znajdujemy, jak zwykle, wiadomości z historii języka francuskiego.

1. *Les origines gauloises.*

Les termes „gaulois“ et „celte“ devinrent à certains égards synonymes (p. 2, note 1). La vieille civilisation gauloise, transmise de génération en génération par l'enseignement des Druides, au fond des forêts, notamment en Bretagne, façonna l'âme des ancêtres, religieuse, poétique et brave (p. 4). Cette Bretagne, dernier refuge des Celtes... (p. 15).

Tak u Cezara (*B. G. I, 1*): *qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur*, ale naprawdę termin „celte“ (*celtique*) ma zakres szerszy. Druidzi byli w całej Galji, a nie tylko w Bretanji. Celtyckość, zachowana w zachodniej Bretanji, nie ma nic wspólnego z Gallami, lecz pochodzi z migracji Celtów insularnych, w w. V i VI, wypieranych przez zdobywców anglosaskich.

2. *La Gaule romaine.*

Les Gaulois adoptèrent ces mots, ces habitudes grammaticales

Daleko prościej i lepiej byłoby powiedzieć: „Les Gaulois adop-

les, cette prononciation. De là est né le roman (p. 5).

3. *Le plus ancien texte français.*

Le plus ancien texte qui soit parvenu, est celui des *Serments de Strasbourg* qu'échangèrent entre eux, en 842, les soldats de Charles le Chauve et ceux de Louis le Germanique pour faire alliance. Voilà le point de départ de la langue française (p. 5).

tèrent la langue des Romains". Termin „roman“ nieścisły, poprawny „gallo-roman“.

Podanie treści tekstu zupełnie fałszywe, bo żołnierze Ludwika przysięgali po niemiecku. Tekst składa się z czterech części: przysięga Ludwika i żołnierzy Karola po francusku, przysięga Karola i żołnierzy Ludwika po niemiecku. Tekst ten nie stanowi bynajmniej dla języka francuskiego punktu wyjścia, który jest tak dawny, jak zdobycie Galji przez Rzymian.

4. *Les dialectes et les patois.*

Le groupe d'œil, peu à peu et dès le XIII^e siècle, a vaincu l'autre et est devenu le français, pendant que la langue d'oc s'étiolait et formait un patois... On appelle patois un dialecte dérivé d'une langue officielle (p. 6).

Trzy rażące błędy i jedna niedokładność. *Le groupe d'œil* i *le français* to są dwie nazwy tego samego języka; jest też rażącym błędem mówić, że język francuski powstał w w. XIII. Nie jest ściśle, że od tego czasu *la langue d'oc s'étiolait*, bo miała jeszcze w w. XIII wielki rozwój, nawet za granicą, zwłaszcza w Italji (zob. G. Bertoni, *I Trovatori d'Italia*, Modena, 1916). W epoce późniejszej rozwijał się nie *un patois*, ale wielka ilość gwar. Wkońcu, podane określenie gwary (*patois*) jest niedorzeczne.

5. *Les origines de la littérature française.*

Les origines de la littérature française remontent moins haut que celles de son histoire (*sic!*). Elles datent du XI^e siècle (p. 7).

W pierwszym zdaniu nie można dopatrywać się głębszego sensu, powiedzmy otwarcie, że jest ono bez sensu. Drugie zawiera

białd, bo *Séquence de sainte Eulalie* (pierwszy utwór wierszowany) jest z końca IX w.

5. *Les origines de la littérature provençale.*

La littérature de langue d'oc, épanouie en Provence, se développe la première. Cela s'explique par l'influence latine. Dès le XI^e siècle, elle connut une floraison très brillante et donna des oeuvres légères, délicates et aimables (p. 7).

Przeciwnie, najdawniejsze teksty francuskie wyprzedzają więcej niż o sto lat teksty prowanskie (*Boèce, Sainte Foi*). Wyjaśnienie faktu nieprawdziwego wpływu łacińskiego jest niedorzeczne. Najdawniejszy z trubadurów należy do pierwszej połowy w. XII i dopiero od tego czasu można mówić o rozkwicie.

7. *Les troubadours.*

Si aucune oeuvre de ces très nombreux poètes (on en connaît au moins quatre cents) n'est particulièrement marquable, l'ensemble donne une impression charmante... (p. 7).

Niepoprawność językowa: *oeuvre marquable* zamiast *remarquable* albo *marquante*. W poezji trubadurów są napewno dzieła znakomite, a prof. A. Jeanroy stawia Bernarda de Ventadour obok Petrarcki i Lamartine'a (Hannotaux, *Histoire de la nation française*, XII, p. 260).

8. *L'origine des chansons de geste.*

Le cycle français est d'origine franque, mais prit vite une forme romanisée. L'ensemble de ses oeuvres se déroule du XI^e siècle à la fin du XII^e... (p. 10).

W pochodzenie germańskie epiki francuskiej dawno przestano wierzyć (zob. J. Bédier, *Les Légendes épiques*, IV, 2^e éd., p. 339). Najdawniejszy z tych poematów (*Roland*) pochodzi z początku wieku XII, co wykazali Bédier, Boissonnade, ale rozwój ich nie kończy się na wieku XII.

9. *Les trois „gestes“.*

On subdivise ce cycle français en trois groupes: le premier est celui de l'épopée royale dont

Poza pierwszą grupą reszta scharakteryzowana błędnie. W grupie 2. są poematy, opowiada-

Charlemagne est le centre... Le deuxième groupe est celui de l'épopée féodale qui raconte les luttes des grands vassaux contre les successeurs affaiblis de Charlemagne. (On peut citer, entre autres oeuvres, *Renaud de Montauban*). Le troisième groupe concerne les chansons de geste où les grands barons luttent entre eux (p. 10 s.).

10. *La Chanson de Roland*.

Par vengeance contre Roland et par amour des richesses, il [Ganelon] se laisse aller à préparer une embûche traîtresse (p. 11).

Le *Chanson de Roland* présente un mélange de vérité historique et de nombreuses inventions (p. 12).

11. *La Table Ronde*.

C'est à la cour d'Arthur que fut fondé l'ordre des chevaliers de la Table Ronde. Ceux-ci, tous égaux entre eux, devaient conquérir le Saint Graal (p. 15)... Les principaux de ces romans... sont: *Perceval*, *Tristan et Iseut* et le *Chevalier au Lion* (p. 15).

12. *Le cycle antique*.

Le *Roman d'Alexandre* est le principal de ces romans (p. 19).

jące walki z Saraceni, ale nie prowadzi im Charlemagne, lecz Guillaume d'Orange. Poematy cyklu 3. opowiadają bunty przeciw królowi, albo walki baronów chrześcijańskich między sobą. *Renaud de Montauban* nie opowiada walki przeciw następcom Karola W., lecz przeciw samemu Karolowi. Znakomitą charakterystykę trzech *gestes* dał prof. Bédier (zob. Hannotaux, *Histoire de la nation fr.*, XII, p. 215).

Zupełny fałsz, bo Ganelon nie jest pospolitym zdrajcą, przekupionym przez wroga. Charakterystykę tej skomplikowanej postaci daje Bédier, *Légendes épiques*, III, 2^e éd., p. 415.

Element historyczny nie ma tak wielkiej roli, redukuje się do jednego zasadniczego szczegółu, który i tak uległ przekształceniu, a więc prawie wszystko jest fikcją poety.

Rycerze Okrągłego Stołu szukali przygód awanturnych, zazwyczaj dla przypodobania się swym damom; niektórzy tylko stali się rycerzami graalowymi. Wyliczenie romansów w tej kolejności powiększa to pomieszanie tematów.

Inne powieści (*Énéas*, *Troie*) są równie ważne, *Alexandre* jest najdawniejszy.

13. *La division du moyen âge.*

La deuxième partie [du moyen âge]... commence environ vers le milieu du XII^e siècle et s'achève à la fin du XV^e (p. 22).

Podział fałszywy: wyróżniając 2 okresy w kulturze Francji średniowiecznej, należy oddzielić wieki XII i XIII (czasy krucjat) od schyłku wieków średnich.

14. *La poésie „satirique“.*

La poésie satirique se présente sous un double aspect. Tantôt ce sont des pièces courtes et vives, allant quelquefois jusqu'à la pire grossièreté, les *fabliaux*; tantôt ce sont des séries d'œuvres à sujet commun qui, rassemblées, ont donné les *Romans de Renart* (p. 26).

Podciąganie tych utworów pod kategorię literatury satyrycznej jest błędem tradycyjnym, występującym tutaj jaskrawo. Słusznie podkreśla prof. Faral: „Les vieux auteurs... content pour le plaisir de conter: rare aubaine qui nous permet de rire, sans préoccupation d'aucune espèce, sans arrière-pensée“. (Zob. Bédier et Hazard, *Histoire de la litt. fr.*, I, 28). Utwory te, zarówno *Renard* jak *fabliaux*, nie reprezentują więc literatury satyrycznej. Średniowieczne utwory satyryczne zestawia G. Paris, *La littérature fr. au m. à.*, §§ 105-107. *Les Romans (!) de Renart*: należy poprawić na liczbę pojed., a w książce szkolnej lepiej *Renard*, zamiast archaicznego *Renart*.

15. *Les fabliaux.*

Les principaux *fabliaux* sont: le *Vilain mire*, le *Tombeur de Notre-Dame*, la *Housse partie*, *Estula*, etc. (p. 27).

„Leur caractère général est d'être plaisants“ (G. Paris), nazywa się je zazwyczaj *contes à rire*; dlatego też nie należy mieszać z *fabliaux* powiastki budującej (*le Tombeur de N.-D.*), przed czym przestrzega G. Paris, *La litt. fr. au m. à.*, § 78.

16. *Un passage du Roman de Renard.*

Mout fu dolenz, ne set que faire,
Ne n'en set mais à quel chief traire.

Traduction: il en fut fort endolori, ne sut que faire, ni à quel saint s'en remettre (p. 31).

W przekładzie pomieszano *chief*, *chef*, z *saint*. Należało przetłumaczyć: ... ne sait que faire, ni de quel côté se tourner.

17. *La poésie à la fin du moyen âge.*

La poésie lyrique... remonte assez haut dans le moyen âge. La meilleure époque pour elle fut pourtant vers la fin, au XIV^e s., plus encore au XV^e s. (p. 35).

Wprawdzie jeden z największych poetów lirycznych Francji (Villon) żył w w. XV, ale naogół jest to epoka schyłkowa; okresem świetności są czasy trubadurów, których poezja narzuciła się całej Europie.

18. *Les origines du théâtre en France.*

Ses débuts, gauches et timides, datent du XI^e siècle (p. 37).

Co autor ma na myśli? *Sponsus* (XI w.) jest przeważnie łaciński. Określenie *gauche* wcale nie przystaje do tego tekstu, o którym zob. L.-P. Thomas, *Romania*, LIII i LV. Najdawniejszy tekst w całości francuski (*Jeu Adam*) pochodzi z drugiej połowy wieku XII.

19. *Les deux sections du théâtre médiéval.*

L'histoire du théâtre, à cette époque, se divise en deux(!): celle du théâtre religieux, celle du théâtre comique, plus tard venu du reste (p. 37).

Należy przeciwstawić: *religieux* — *profane* (najlepiej dla tej epoki), albo: *sérieux* — *comique*. Młodszość teatru komicznego jest tak murowanie pewna (zob. Bédier et Hazard, *Hist. de la litt. fr.*, I, 63).

20. *Les mystères et les miracles.*

On appelle les pièces du XIII^e et du XIV^e s., les *miracles*; celles du XV^e, les *mystères*... Les *mystères* sont plus proches de l'histoire religieuse que les *mi-*

Zasadą podziału na *mystères* i *miracles* nie jest czas powstania, lecz temat sztuki: w pierwszych Zbawiciel, w drugich święci. A zatem, pomijając błąd *la*

racles. Ils prennent leurs sujets dans les récits de l'Ancien ou du Nouveau Testament qu'ils mettent en scène, notamment dans la Passion et quelquefois aussi dans la Vie des Saints (pp. 37-39). *Vie des saints*, zamiast *les Vies de saints*, zauważymy, że widowska, osnute na nich, nazywały się *miracles*.

W przedstawieniu literatury francuskiej od *Serments de Strasbourg* do misterjów, na 39 stronach podręcznika, rażą błędy rozmaitego rodzaju: niedokładności i nieściśłości, zniekształcone echa dawno zarzuconych poglądów, fałsze aż do zupełnych niedorzeczności. Wobec znanej *probité*, która cechuje szkolne podręczniki we Francji, można się dziwić, że głównym autorem tej książki jest francuski profesor licealny. A jednak, jakby na potwierdzenie słów Mickiewicza, że „co Francuz wymyśli, to Polak polubi”, p. Alphonse Roux znalazł Polaka, który jego wymyśli widocznie polubił i w długiej recenzji wychwala je z zapalem i osobistą wdzięcznością¹⁾:

„Książka jest, sama w sobie, wybitnie dobra; stoi na wysokim poziomie naukowym i we *wszystkich* szczegółach wykazuje wielką staranność i sumiennosc.

Książka jest oparta na solidnej podstawie naukowej i rzetelnej wiedzy we *wszystkich* wchodzących w rachubę dziedzinach. Wykład, oczywiście, zawiera przeważnie rzeczy ludziom wykształconym znane, jednak niekiedy można wyraźnie stwierdzić *pilne naddanie za badaniami najnowszymi*²⁾.

Błędów językowych oczywiście autor popełniać nie może; poza tem język jego jest dobry nawet jak na Francuza...

Przypiski... mogą skorygować błędne wyobrażenia³⁾ nawet osób wykształconych fachowo. (Sam zawdzięczam panu Roux najmniej trzy takie korektury)“.

¹⁾ H. Elzenberg w *Bibliografii pedagogicznej*, VI, 1926, str. 64-70.

²⁾ Podkreśliłem wyrazy charakterystyczne.

³⁾ Niefilozof powiedziałby raczej *błędne wiadomości*.

Ponieważ te pochwały nie mogą być uważane za ironję, albowiem pochodzą z obszernej, siedmiostronicowej recenzji, zamieszczonej w poważnym kwartalniku, nasuwają więc niestety to, co trafnie, chociaż trochę złośliwie, zauważył Boileau w *Art poétique*, że każdy... znajduje zawsze kogoś „qui l'admire”.

IV.

PODZIAŁ KULTURY FRANCUSKIEJ¹⁾

Ze względu na krótki stosunkowo okres czasu, jaki może być przeznaczony w szkole średniej na zaznajomienie ucznia z kulturą obcą w jej rozwoju historycznym, kwestja rozłożenia materiału nabiera szczególnego znaczenia dydaktyczno-pedagogicznego i dlatego też zasługuje na baczną uwagę.

Jakkolwiek wartości kształcące i wychowawcze, skupione w płodach geniuszu francuskiego, nie ulegają żadnej wątpliwości, to jednak rozmaite epoki dziejów kultury francuskiej posiadają tę wartość w nierównym stopniu. Nadto, jeśli celem nauki języka francuskiego jest między innymi poznanie kultury Francji, to kultury tej trzeba

¹⁾ Artykuł niniejszy odnosi się do zagadnienia nauczania kultury francuskiej w klasach najwyższych szkoły średniej. Zagadnienie to obejmuje trzy kwestje: zakres kultury i miejsce przewidziane w jej obrębie literaturze, powtórnie stosunek lektury wypisów do lektury utworów w całości, wkońcu rozkład materiału w obrębie przewidzianego czasu. Mr. E. R., mając może zamiar opracować później całokształt tego zagadnienia, nadesłał mi artykuł, omawiający ostatnią z trzech kwestyj, przeciw czemu nie protestowałem. Dla informacji bibliografa dodaję, że E. R. jest autorem notatki z zakresu składni starofrancuskiej w *Archivum Romanicum*, XVI (1932) p. 167. S. G.

w pierwszym rzędzie szukać w tworcach i dziełach literackich, będących wykwitem specyficznie francuskim i najwierniejszym wykładnikiem tych sił i zasobów duchowych, które tkwią w samym rdzeniu psychiki francuskiej¹⁾.

A zatem przy rozkładzie materiału pierwszym postulatem, z punktu widzenia dydaktyczno-pedagogicznego, będzie racjonalne wyodrębnienie tych epok, którym ze względu na ich walory i szczególne zdolności reprezentowania swoistej twórczości narodu przysługuje uprzywilejowane miejsce w rozwoju kultury francuskiej. Takich okresów jest trzy: epoka najwyższego rozkwitu średniowiecznego, wiek klasycyzmu oraz wiek XIX. Ten zatem potrójny wzlot myśli francuskiej powinien stać się głównym materiałem kształcenia w zakresie języka francuskiego w klasach najwyższych. Na bogactwach kulturalnych tych trzech okresów przede wszystkim winna młodzież odbywać swe studia nad duchem narodu francuskiego i przez wewnętrzną ich asymilację pogłębiać, rozszerzać, doskonalić zasoby osobistej kultury duchowej.

Literatura średniowieczna, zwłaszcza wieki krucjat, czasy *chansons de geste* i poezji dwornej, dla dramatu zaś dwa wieki następne, posiada specjalne znaczenie, ze względu na swą oryginalność niezwykłą i piękno całkiem swoiste, którego przebliski spotrzegamy jeszcze w później-

¹⁾ Podobny pogląd wypowiedział E.-R. Curtius, *Essai sur la France*, Paris [1932], chap. IV, p. 157. W braku oryginału niemieckiego cytuję z wymienionego przekładu francuskiego: „La littérature joue un rôle capital dans la conscience que la France prend d'elle-même et de sa civilisation. Aucune autre nation ne lui accorde une place comparable. Il n'y a qu'en France où la nation entière considère la littérature comme l'expression représentative de ses destinées“.

szych etapach rozwoju literatury¹⁾. Wartości wychowawcze i kulturalne tej epoki stają się oczywiste, jeśli zważymy ubóstwo polskiej kultury średniowiecznej. Dla zdobycia pełnego obrazu kultury chrześcijańskiej, poznanie średniowiecza francuskiego, które tak wybitną i znamieną odegrało rolę, jest niezbędne²⁾.

Innego rodzaju czynnikiem kształcącym, lecz niemniej doniosłym, jest literatura francuska XVII wieku, jużto ze względu na wpływ, jaki wywarła na rozwój literatury polskiej, jużto dzięki wartościom ogólnoludzkim i typowo francuskim. Romanista niemiecki, E.-R. Curtius, powiada, że nie podobna rozumieć Francji bez odpowiedniej znajomości klasyków francuskich³⁾. U nas podobnie silnie podkreśla znaczenie klasyków francuskich znakomity badacz klasycyzmu i romantyzmu, prof. Wł. Folkierski.

¹⁾ W świetnym szkicu, p. t. *Nowe piękno wieków średnich*, prof. Edward Porębowicz głęboko „dotarł, gdzie piękno i wielkość tych wieków się kryje”; lepiej niż ktokolwiek umiał „przejrzeć inwentarz pomysłów, wybrać najbardziej typowe i takie, co będą zaczęły na nową literaturę; pokazać, ile w nich jest istic piękno”. *Księga pamiątkowa ku czci B. Orzechowicza*, Lwów, 1916, II, str. 211-40.

²⁾ Na znaczenie średniowiecza francuskiego dla szkoły polskiej trafnie zwrócił uwagę dr. Antoni Ryniewicz, b. kurator Okr. Szk. Wileńsk., zapisany także w pamięci absolwentów romanistyki U. S. B., jako kierownik ćwiczeń z filologii francuskiej (w r. 1926-27). Zob. dodatek literacki do *Dziennika Wileńskiego* z dn. 20.VI. 1926.

³⁾ E.-R. Curtius, *Op. cit.*, skąd cytuję dwa zdania: „Il est impossible de comprendre la vie politique et sociale de la France... si l'on ne lit pas les classiques français, et dans l'esprit même où les Français les lisent“ (p. 157). „L'esprit classique a survécu aux rois, et c'est à lui principalement qu'incombe le soin de maintenir intacts, à travers le monde, les vertus universelles du génie français“ (p. 182).

Charakterystycznym znamieniem genjuszów wieku klasycznego, znamieniem wrytem na płodach ich twórczości to harmonijna doskonałość, to umiar i równowaga pierwiastków twórczych ich ducha, to harmonja, jasność, ład, przemawiające z klasycznych arcydzieł, to ideały, nie partykularne i zmienne, ale powszechne, wieczne i zawsze twórcze, jak sama ludzkość. Są to zalety rzadkie i po części nawet obce dla dzisiejszej umysłowości o przeczułonej wrażliwości, nieokiełznanej wyobraźni, przyziemnych i zmiennych ideałach. W takich warunkach potrzeba wydatniejszego udziału kultury klasycznej w procesie kształtowania duchowej kultury naszej młodzieży zdaje się być niezaprzeczone¹⁾.

Jakkolwiek literatura wieku XIX pod względem swoich walorów kształcenia może nie dorównywa wiekowi klasycznemu, a we Francji romantyzm nie dominuje tak nad innymi okresami, jak w Polsce, jednak zasługuje na szczególne rozpatrywanie z wielu powodów. Najpierw dlatego, że jest wyrazem prądów literackich, nurtujących na całym obszarze europejskim; powtóre dlatego, że tłumaczy genezę współczesnych kierunków literackich, i stąd znajomość wieku XIX jest niezbędna dla nawiązania kontaktu duchowego z Francją naszych dni. Wkońcu, pod względem językowym, literatura XIX wieku, najbardziej zbliżona do współczesnej francuszczyzny, odda większe usługi w przyswajaniu języka mówionego niż lektura dzieł klasycznych.

Literatura wieku XIX nie bywa ujmowana jako jednolita całość, jak ujmuje się np. wiek XVII albo XVIII. Dzieli

¹⁾ W sprawie literatury klasycznej ze stanowiska szkolnego niedawno wypowiedział się J. Cieśliński, *Neofilolog*, III, str. 170.

się ją na trzy etapy rozwojowe, których różnice podkreśla się bardzo silnie. Przyczyną tego jest niewątpliwie bogactwo twórczości artystycznej w wieku XIX, ale może także brak perspektywy historycznej. Taki właśnie jest pogląd na tę sprawę prof. Glixellego, który mniema, że „wielka różnorodność, wyrażająca się w trzech głównych prądach: romantyzm, realizm i symbolizm, daje się jednak sprowadzić do zasadniczego tonu. Jest nim liryzm, zamiłowanie do historii i zagadnień filozoficznych. W miarę jak oddalamy się od wieku XIX, wydaje się coraz oczywistsze, że panował w tym stuleciu najszerzej pojęty romantyzm w swych kolejnych fazach rozwojowych“¹⁾.

Po wyodrębnieniu z obfitego materiału kultury francuskiej głównych epok, które winny stanowić ośrodek nauki przez lekturę dobrze ułożonych wypisów, uzupełnioną czytaniem kilku utworów w całości²⁾, nasuwa się pytanie, w jaki sposób materiał ten rozłożyć na przestrzeni dwóch lat nauczania, innymi słowy: z jakim okresem kończyć pierwszy rok nauki.

Przy oznaczaniu tej granicy, trzeba by uwzględnić dwa momenty: najpierw, aby materiał ilościowo mniej więcej równo był rozłożony; następnie, aby przedział nie rozrywał organicznej ciągłości ewolucji, lecz schodził się z okresem, stanowiącym naturalne przejście do następnego. Takim miejscem przecięcia byłaby np. data wybuchu Wielkiej Rewolucji, chociaż ten fakt historyczny nie oznacza bynajmniej chwili narodzin nowego prądu duchowego. Jest on jedynie zewnętrznym znakiem i następ-

¹⁾ *Księga pamiątkowa I. zjazdu nauczycieli języków nowożytnych*, str. 148.

²⁾ Por. bardzo dobre uwagi J. Jakóbca, na temat stosunku lektury podstawowej do uzupełniającej. *Neofilolog*, I, str. 218.

V.

NA MARGINESIE PSYCHOLOGJI FRANCUZA

Przez poznanie języka i różnych przejawów kultury narodu dochodzi się do poznania jego wewnętrznej istoty, odkrywa się jego duszę, co może i powinno być najwyższą ambicją nauczania obcego języka w szkole średniej. Dlatego też zamieszczenie artykułu p. t. *Psychologia Francuza w życiu prywatnym i społecznym* w *Neofilologu*, III, str. 1-13, było pomysłem godnym uznania. Szkoda więc wielka, że autorka, dr. Beatrycze Żukotyńska ze Lwowa, nie stanęła na wysokości zadania. Artykuł jej został surowo oceniony przez prof. Glixellego, zob. *Kurjer Lwowski* z dn. 5.IV.1932, na co p. Żukotyńska w sposób nader „czupurny“ odpowiedziała w *Neofilologu*, popełniając jednak nowe błędy i nieścisłości¹⁾. Sprawa sama byłaby błaha, gdyby nie temat pierwszorzędного znaczenia, który został potraktowany przez autorkę bardzo powierzchownie.

W artykule nie znajdujemy nic poza „obserwacjami“, chociaż autorka obiecuje wyjaśnić „niektóre zagadki psy-

¹⁾ P. Ż., wyraziwszy pretensję, że recenzja nie została zamieszczona w czasopiśmie fachowym, twierdzi, że „wszelkie uwagi o charakterze rzeczowym... są bezpodstawne“. Wkońcu zaznacza, że krytyka prof. Glixellego „ani zarzutów nie formuluje, ani nie świadczy o jakichś innych interesujących teorjach krytyka, z któremi można polemizować“. Zob. *Neofilolog*, III, str. 103.

chologiczne Francuzów“ (str. 1), a sam tytuł zapowiada jeszcze więcej. Zamało jest tylko obserwować: trzeba szukać poparcia dla swych młodzieńczych spostrzeżeń u innych, bardziej doświadczonych i kompetentnych; trzeba się zwrócić przedewszystkiem do literatury, gdzie nie brak genialnych ujęć psychologii wogóle i psychologii Francuza w szczególności; trzeba także zdać sobie sprawę z warunków rasowych. Z pierwszej konieczności p. Ż. nie zdaje sobie sprawy zupełnie, dwie inne uwzględnia w sposób niewystarczający.

Wspomina o podłożu rasowym, celtyckim Galji i o późniejszych przybyszach, wyliczając ich nieporządnie. Prócz Rzymian, plemion germańskich¹⁾, Normanów, wymienieni są w beładnem pomieszaniu z poprzednimi: Grecy, Iberowie, Anglosasi, plemiona słowiańskie, a dla większej pewności dodano jeszcze „i t. d.“. Zapomniano tylko wymienić, drobnotka, Celtów, którzy przybyli pod naporem anglosaskim, w w. V i VI, osiedli w późniejszej Bretanii i zachowali po dziś dzień swój język i obyczaj odrębny, a ze względu na problem psychologii Francuza mają chyba swoje znaczenie!

Bardzo krótka wycieczka w dzieje literatury francuskiej jest najbardziej kompromitującą częścią rozprawki. Zamiast wskazać na kilku przykładach pewne rysy psychiczne Francuzów, np. brawurę kojarzącą się z rozważą w *Chanson de Roland*, albo uczuciowość harmonizującą z ironją w poezji Musseta i t. d., autorka ograniczyła się

¹⁾ Dosłownie tak: „...później Franków i w okresie wędrówki ludów rozliczne plemiona germańskie“, z czego wynikałoby, że Frankowie nie przybyli w okresie wędrówki, i może także, że Frankowie nie należeli do „rozlicznych plemion germańskich“ (str. 2).

do niewielu komunałów, zresztą zniekształconych, o literaturze starofrancuskiej. Aby mnie nie posądzono o przesadę, podaję ten ustęp (str. 2) w całości, bez żadnej zmiany:

„Silnie zarysowany charakter dzisiejszego Francuza możemy odnaleźć w głównych zarysach nawet w zamierzonych czasach średniowiecza. Już pierwsze *lais* i *fabliaux* z 13 wieku zdradzają specyficzne zdolności satyryczne, patrzenie nawet na poważne sprawy z humorem i, beztronską napozór, wesołością. W eposach bohaterskich przeważa ton obiektywny i bezosobowy, a nawet wielkie dzieło o miłości Jeana de Meung i G. Lorrisa pojęty (!) jest na sposób racjonalistyczny, odbiegający daleko od wszelkiego sentymentu. Klasycznymi dla psychologii Francuzów są dzieła Rabelaisa, jako wyraz lekkości, swobody, buntu przeciw wszelkim świętościom i tradycjom, zdrowego rozsądku i owego satyrycznego dowcipu znanego pod nazwą „*esprit gaulois*“. Jednak pod pozorami rewolucyjnymi kryje się już wówczas „pocziwy“ *bourgeois* francuski, który będzie wprawdzie grał zawsze niezadowolonego, ale da się ugłaskać szklaneczką dobrego wina w wesołym towarzystwie“.

Przechodząc do porządku dziennego nad nieudolnością stylistyczną tych kilku zdań, zwracam uwagę na ich błędy rzeczowe. Mówiąc o *lais* i *fabliaux*, p. Ż. nie zaznacza, czy ma na myśli dwa gatunki, czy też jeden gatunek utworów, używając podwójnej nazwy: nazwa *lai* na oznaczenie *fabliau* nie jest niespotykana, np. *Lai d'Aristote*. Ale w swej replice (*Neofilolog*, III, str. 103) objaśnia autorka, że „granice pomiędzy *lais* i *fabliaux* często się zacierały i że jest wiele *lais*, mających zupełnie charakter *fabliaux* o elementach satyrycznych“. Takim ogólnikiem z dodaniem „powszechnie wiadomem jest“ sprawy się nie załatwia. Otóż autorka jest w błędzie, bo *lais*, jak określa prof. Faral, są to „*courts poèmes qui narrent de menues légendes de féerie et d'amour*“¹⁾; takie utwo-

¹⁾ Bédier-Hazard, *Histoire de la littérature française*, I, p. 15.

ry reprezentuje Marie de France; nie mają one nic wspólnego z *fabliaux*, które niekiedy zbliżają się do innego rodzaju opowiadań, *contes pieux*, a przykładem takiego utworu przejściowego jest np. *la Housse partie*. Poza tym trzeba raz zerwać z nadmiernym podkreślaniami satyryczności w *fabliaux*, która jest znikoma w tych utworach: „si la satire suppose la foi en un certain idéal, la condamnation de certains abus et le désir de les réformer, on ne peut pas dire qu'il y ait dans les fabliaux de véritable satire“¹⁾). Wkońcu trzeba pamiętać, że pierwsze *lais* i *fabliaux* nie są z wieku XIII, lecz z drugiej połowy XII.

Wzmianka o *Roman de la Rose* jest jeszcze bardziej niefortunna: „wielkie dzieło o miłości“ ma, wedle autorki, „charakter realistyczny, odbiegający daleko od wszelkiego sentymentu“. W sprawie wyjaśnienia oddam znowu głos prof. Faralowi, który zaprotestuje przeciw traktowaniu obydwu truverów, jako spółki autorskiej: „Entre ces deux auteurs il n'y a de commun que les éléments les plus généraux de la fiction poétique, tout par ailleurs les séparant: la condition sociale, le tempérament, les idées, la morale“²⁾). Dzieło pierwszego jest „un savant art d'aimer“, zbliża się do literatury dwornej, jest dziełem poety-artysty; drugi autor jest przede wszystkim filozofem. „Dans la mesure où Guillaume de Lorris avait une philosophie, celle de Jean de Meung en est exactement le contre-pied... Sa longue addition présente moins l'aspect d'une suite que d'une réfutation“³⁾). Pierwszy tkwi cały

¹⁾ *Ibid.*, p. 61.

²⁾ *Ibid.*, p. 69.

³⁾ *Ibid.*, p. 72.

w swej epoce, w umysłowości drugiego „ont brillé quelques-unes de ces lumières dont s'enorgueillit l'esprit moderne“¹⁾. Nie należy więc obejmować obu autorów jedną charakterystyką, ani przedstawiać ich nazwisk, pisząc je błędnie²⁾, skoro się wie, że działali w odstępnie 40 lat jeden od drugiego.

Nie mogę w żaden sposób dopatrzeć się lekkości typowo francuskiej w zawieszistych dowcipach Rabelais'go, o których pisze prof. Plattard: „L'invention comique de Rabelais a fréquemment une saveur plébéienne“. Ani żywioł ludowy, a niekiedy prostacki, ani erudycja autora („la culture et les affectations de l'humanisme“) nie nadają cechy lekkości stylowi autora, którego niepospolite zalety polegają na czem innym³⁾. Ponadto jest wielka przesada w powiedzeniu, że dzieła Rabelais'go są wyrazem „buntu przeciw wszelkim świętościom“, a ujęcia „esprit gaulois“ jako „satyrycznego dowcipu“ nie można uznać za wystarczające⁴⁾.

Finał ze „szklaneczką dobrego wina“ kończy, w sposób dosyć nieoczekiwany, spostrzeżenia p. Żukotyńskiej o literaturze starofrancuskiej. W dyskusji tych spostrzeżeń ukryłam się skromnie w cieniu nazwisk znanych badaczy odnośnych epok. Nauczona przykrem doświadcze-

1) *Ibid.*, p. 74.

2) W artykule czytamy *Jeana de Meung* i *G. Lorrissa*, w replice *Jeana de Meung* i *G. de Lorrissa*, co także nie zadowoli pedantów. Za trzecim razem pożądane byłoby napisać *Guillaume'a de Lorriss* i *Jeana de Meung*.

3) Bédier-Hazard, *Op. cit.*, p. 163-4.

4) Znaczenie *esprit gaulois*, w literaturze starofrancuskiej wyjaśnia zwięźle H. Chamard, *Les Origines de la poésie française de la Renaissance*, Paris, 1920, p. 41.

niem prof. Glixellego, którego uwagi zostały uznane za „bezpodstawne“, wolę, żeby ostrze polemiki p. Żukotyńskiej skierowało się przeciw uczonym francuskim.

Po tych wyjaśnieniach wstępnych, z konieczności przydługich, przechodzę do właściwego tematu. Punktem wyjścia wywodów p. Ż. jest przekonanie, że najbardziej znamionym rysem Francuzów jest wybujały indywidualizm, który zależy od „czynników rasowych i geograficznych“ (str. 2). Wolno jednak być odmiennego zdania i tak np. A. Fouillée sądzi, że różnorodność klimatyczna, krajobrazowa i rasowa Francji sprzyjała rozwinięciu się instynktów społecznych i towarzyskich¹⁾. Oczywiście nikt nie przeczy istnieniu indywidualizmu we Francji, niema też kraju, w którymby czynnik jednostkowy i czynnik socjalny wzajem się nie ścierały, ale we Francji właśnie daje się zauważyć podporządkowanie pierwszego, „subordination du point de vue personnel au point de vue social“²⁾. O istnieniu takich poglądów zdaje się p. Ż. nie wiedzieć, z czego nie mam zamiaru robić jej zarzutu, bo zapowiedziała, że się tylko dzieli osobistymi obserwacjami, ale może, mimo wszystko, należało uwzględnić niedawny artykuł p. H. Nieniewskiej, która bardzo trafnie zauważyła, że „światopogląd Francuza jest nawskroś społeczny, obywatelski“³⁾.

Zgodnie z dociekaniem Fouillée'go mniemam, że właśnie zmysł socjalny, a nie wybujały indywidualizm,

¹⁾ A. Fouillée, *Psychologie du peuple français*, 6^e éd., Paris, 1921, p. 178.

²⁾ A. Fouillée, *Esquisse psychologique des peuples européens*, 6^e éd., Paris, 1921, p. 479.

³⁾ *Neofilolog*, II, str. 125. Cytat ze str. 137.

jest znamioną cechą psychiczną, która tkwi u podstaw kultury francuskiej, zagadnień państwowych, społecznych, a nawet prywatnych. Drugą siłą, decydującą w strukturze psychiki Francuza, jest instynkt intelektualno-racjonalistyczny. Intelpekt, dominujący w psychice francuskiej, nie wyklucza jednak uczuciowości, a te dwa czynniki rozwinęły się z pewną szkodą trzeciego czynnika psychicznego, a mianowicie woli¹⁾.

Uczuciowość francuska wyraża się w szybkości i gwałtowności reakcji, w działaniu pod wpływem afektu. W życiu codziennym uzewnętrznia się w życzliwości, sympatji, uprzejmości i gościnności, które wychwalali Franklin, Goethe czy Heine. W objawach uczuciowości Francuz nie traci jednak poczucia śmieszności i dlatego zachowuje umiar, zazwyczaj nie entuzjazmuje się nadmiernie, bo powstrzymuje go intelekt. Stąd też momenty uroczyste i patetyczne bywają zazwyczaj niepozbawione humoru a nawet delikatnej ironji, co je chroni od banalności lub śmieszności²⁾. Takie połączenie sentymentu z pewną dawką ironji jest jednym z najdelikatniejszych objawów wdzięku francuskiego.

Bystrość umysłu, wrodzona Francuzowi, lotność i spostrzegawczość spowodowały rozwinięcie się życia towa-

1) „C'est du côté volontaire que nous péchons“, mówi Fouillée, *La France au point de vue moral*, p. 12. Oczywiście taki sąd ma znaczenie względne, w zestawieniu z narodami, mającymi wolę hartowniejszą niż Francuzi.

2) Nawet obchody jubileuszowe, gdzieindziej utrzymywane zwykle w tonie jednostajnie podniosłym i dytyrambicznym, wykpionym tak niemiłosiernie przez Boy'a, bywają we Francji niepozbawione miłej, serdecznej ironji. Zob. głęboki, wzruszający i chwilami zabawny *Hommage à M. Antoine Thomas* (29 mars, 1927), *Allocutions*, Paris, Champion, 1927.

rzyskiego, na co słusznie zwraca uwagę p. Żukotyńska (str. 5). Ale nie można przyjąć bez zastrzeżenia, że towarzyskości Francuza brak „wszelkich cech intymności, uczuciowej serdeczności, subiektywizmu”... (str. 5), a już napewno nie należy sądzić, żeby i pod tym względem Francuz był antysocjalny. Tam, gdzie jest tak wybitne zamiłowanie do rozmowy, nie występuje antysocjalność, bo, jak słusznie powiada Fouillée: „la causerie a l'avantage de vous faire sortir de vous-même, de vous faire vivre de la vie intellectuelle d'autrui: elle est un des freins de l'individualisme, un des moyens essentiels de la solidarité”¹⁾. Pewna rezerwa i powściągliwość, które są rzeczywiście cechą stosunków towarzyskich we Francji nie pochodzą z egoizmu lub wybujałego indywidualizmu, ale tłumaczą się raczej przewagą intelektu nad uczuciowością. Następstwem tego bywa interesowanie się raczej ideami niż uczuciami, dążenie do jasności, prostoty i abstrakcji, a także wewnętrzna potrzeba rozumienia. „L'intellectualisme français est fondé sur la persuasion que, dans la réalité des choses, tout est intelligible”²⁾.

Racjonalizm, jako znamienna cecha umysłowości francuskiej, został podkreślony także przez p. Żukotyńską, ale przyjęcie za drugą cechę charakterystyczną indywidualizmu sprawiło, że naświetlenie zaobserwowanych cech Francuzów nie odpowiada prawdzie. To też zaprotestował przeciw uwagom autorki prof. Glixelli, zestawiając je w sposób następujący:

Jakże rozbijające są jej uwagi o indywidualizmie francuskim, o niedostatecznej rozrodności Francuzów (str. 5), o Francji, jako

¹⁾ A. Fouillée, *Esquisse psychologique des peuples européens*, p. 462.

²⁾ A. Fouillée, *Psychologie du peuple français*, p. 187.

kraju „największego erotyzmu i miłostek, choć bardzo rzadkiej (!) miłości“ (str. 6), o kobietach we Francji, które nie dążą do emancypacji, bo „musiałyby zamienić łatwe i wygodne życie na nużącą i wyczerpującą walkę“ (str. 7). Najbardziej stanowczo krytykuje autorka Francję za jej politykę finansową, uważając, że „bogactwo francuskie drobnomieszczańskie, pełne drobiazgowości, nie ma śmiałości, rozmachu i zrozumienia (!) dla jakiejś szerszej polityki finansowej“ (str. 10). Natomiast chwali autorka Francuzów za oszczędzanie „lat najpiękniejszych, trawionych u nas na wkuwanie bezużytecznych następnie teoryj“ (str. 7). Awersja autorki do „wkuwania“ spowodowała zapewne brak elementarnych wiadomości z literatury francuskiej, co występuje jaskrawo na str. 2 artykułu.

P. Ż. zaznaczyła w swej replice, że umieszczenie wykrzykników przy cytatach z jej pracy nie wystarcza. Zdaje się jednak, że nawet tych wykrzykników nie potrzeba, żeby ocenić wartość jej wywodów.

W artykule p. Żukotyńskiej raz i przede wszystkim niedouctwo w zakresie literatury francuskiej, której dokładna znajomość byłaby nieodzownym warunkiem podjęcia tego rodzaju tematu. Wobec tego nie dziwi mylne postawienie sprawy przez oparcie wywodów na tezie indywidualizmu, który we Francji, choćby był większy niż u narodów germańskich (str. 3), jest jednak z całą pewnością zrównoważony, a nawet przeważony przez instynkt społeczny. Wkońcu nieprzyjemne wrażenie robi brak zrozumienia dla wielkości narodu, któremu w dziejach cywilizacji tak wyjątkowo wielka rola przypadła w udziale. Gdziekolwiek udzielona pochwała, ale częściej wytykanie: „powszechna chciwość grosza we Francji, sknerstwo i zmaterjalizowanie“ (str. 4), egoizm i „ignorancja w stosunku do państw obcych“ (str. 11). Typowe dla całego artykułu są takie zdania: „Jakkolwiek cechy te nie we wszystkim są nam miłe i rażą nas nieraz przez zbytnią

małostkowość i wyrachowanie, kryją one wielkie walory życiowe, które stworzyły bogactwo i wysoką kulturę francuską" (str. 13), albo: „Nie tyle jednak nieuctwo sprawia, iż Francuz nie zna żadnego obcego kraju i obcego języka, ile właśnie wewnętrzne poczucie wyższości" (str. 11). Otóż, podkreślając to ostatnie, najzwyczajszy obiektywizm kazałby dodać, że naród francuski ma słuszne powody szlachetnej dumy. Trzeba czytać, co w tej mierze piszą po przeciwnej stronie Renu: np. taki Victor Klemperer, który podkreśla kulturalne przodownictwo Francji w całej romańszczyźnie ¹⁾, albo E.-R. Curtius, który w sposób głęboki i piękny mówi o genjusz francuskim, a z gorącą sympatią o gościnności francuskiej ²⁾.

1) „Die romanische Vormacht wurde im 17. Jahrh. aufs neue Frankreich, blieb es unangefochten bis auf den heutigen Tag, und ist es jetzt mehr als je, was es nicht etwa dem Ausgang des Weltkrieges, sondern seiner tatsächlichen literarischen Fülle zu verdanken hat... Das „mehr als je“ ist übrigens wortwörtlich zu nehmen, denn in der Neuzeit erstreckt sich Frankreichs geistiger Einfluss (und zwar bis zur Vormundschaft) auch auf Rumänien“. *Die romanischen Literaturen von der Renaissance bis zur franz. Rev.*, p. 12, Handbuch der Literaturwissenschaft, hrg. von O. Walzel.

2) „La France a su forger ce mythe d'elle-même. C'est là le secret de la puissance inégalée qu'elle a toujours exercée sur les âmes, à toutes les époques de son histoire et plus encore à partir de 1789. C'est aussi la raison pour laquelle la culture française a pris, à travers les siècles, l'apparence et les formes d'un culte“. E.-R. Curtius, *Essai sur la France*, chap. VII, p. 334. „Ce livre ne saurait rien apprendre aux lecteurs français. Ce qu'il peut contenir de vues justes ou de renseignements utiles, il le doit à la France, à ses écrivains et ses savants, à ses paysages et son hospitalité“. *Ibid.*, p. 12. Także na podstawie własnych, krótkich obserwacji, ta gościnność wydaje mi się niezaprzeczona, chociaż jest daleka od przesadnego „zastaw się a postaw się“. I tutaj przebija zatem umiar francuski.

W stosunku do Francji wolno oczywiście zajmować takie czy inne stanowisko, ale, skoro p. Ż. parokrotnie wytknęła „sławną ignorancję francuską” (str. 1 i 11), obowiązuje to ją do uzupełnienia swych widocznych braków w zakresie literatury francuskiej, zwłaszcza, o ile ma ambicję należenia do grupy *wzorowo do pracy badawczej i dydaktycznej przygotowanych, młodych pracowników, ożywionych jednym duchem, lecz nawskroś indywidualnych, świadomych wspólnego celu i dumnych z jednakowo pojmowanego posłannictwa*, jak to podniośle, ale cokolwiek pretensjonalnie wypisano (*Neofilolog*, III, str. 65).

UWAGA KOŃCOWA

W swoim wstępnym wykładzie uniwersyteckim, w r. 1919, wykazałem, na podstawie 67 książek do nauki języka francuskiego, wydrukowanych w Wilnie w latach 1781-1832, że nauka tego języka stała wtedy na nader wysokim poziomie na kresach północno-wschodnich. Wskazuje na to ilość i jakość tych podręczników, jako też rozumny zarys dydaktyki w tym czasie wydany¹⁾.

Czy na podstawie prac, omówionych w rozdziałach tej *Dydaktyki*, będzie można po latach wydać sąd podobny o obecnem nauczaniu języka francuskiego w Polsce? Zdaje się, że uderzą przedewszystkiem dziwne kontrasty: kwitnie u nas językoznawstwo i rozwija się w szczególności dialektologja, a równocześnie, w nauczaniu, nie odróżnia się nieraz litery od głoski, albo określa się gwarę jako „dialekt, pochodzący od języka oficjalnego“; prowadzi się ze szczególnem zamiłowaniem badania nad romantyzmem, a odmawia się romantyzmowi francuskiemu ballady swojej i rodzimej; porywa się na tak trudne tematy, jak psychologja narodu francuskiego, a nie zna się należycie elementów jego literatury. Dziesiątki przykładów tej kategorii każą stwierdzić, że, w zakresie języka i kultury francuskiej, akcje prawdy naukowej są notowane nader nisko na giełdzie podręcznikowej.

¹⁾ Zob. *Rocznik Tow. Prz. Nauk w Wilnie*, VII, str. 152.

Tego rodzaju objawy uważam za zaraźliwe i szkodliwe, nie tylko dlatego, że rozpowszechniają błędy, zamiast krzewić prawdę, ale także z tego powodu, że zmniejszają u nauczyciela czujność w kontrolowaniu samego siebie, co jest cnotą trudną do praktykowania, a jednak niezbędną dla każdego, kto się nauką albo nauczaniem zajmuje. Podobnie jak w medycynie, także w dydaktyce obowiązuje elementarna zasada *primum non nocere*, przede wszystkim nie szkodzić, a przecież szkodzeniem jest podawanie błędów.

Czas w końcu powiedzieć: „potrzeba dom oczyścić z śmieci“, bo przecież śmieciem są tego rodzaju błędy. Z tego stanowiska nie zejść, dopóki mnie kto nie przekona, że w nauczaniu rzetelność naukowa jest bez znaczenia, a od przybytku błędów rzeczowych głowa nie boli. Wprawdzie dla oczyszczenia tej neofilologicznej stajni Augjasza trzeba użyć metody herkulesowej, ale może i te uwagi odniosą przecież jakiś skutek, może zachęcą do rozpatrywania zagadnień nauczania ze stanowiska prawdy naukowej. W każdym razie niech świadczą, że protestowano u nas przeciw pisaniu o rzeczach francuskich byle jak i byle co.

S. G.



SPIS RZECZY

<i>Uwaga wstępna</i>	5
I. Marja Sorokówna, mr. fil. U. S. B., <i>O nauczaniu gramatyki języka francuskiego w szkole średniej</i>	9
II. Wacław Sienicki, mr. fil. U. S. B., <i>W sprawie nauczania kultury francuskiej w szkole średniej</i>	25
III. Stefan Glixielli, prof. U. S. B., <i>Literatura starofrancuska w podręczniku dla gimnazjów polskich</i>	36
IV. Edmund Roszak, mr. fil. U. S. B., <i>Podział kultury francuskiej</i>	44
V. Zofja Dmochowska, mr. fil. U. S. B., <i>Na marginesie psychologii Francuza</i>	50
<i>Uwaga końcowa</i>	61



Druk ukończono dnia 4 kwietnia 1933 r.
Składali: Z. Markuszewski i E. Kiwilszo. Tłoczył A. Błażewicz.