

ROK I

WARSZAWA • STYCZEŃ—LUTY—MARZEC

NR 1

# JĘZYKI OBCE W SZKOLE

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

1

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Druk ukończono w lutym 1957 r.

REDAKTOR

*Feliks Jungman*

SEKRETARZ REDAKCJI

*Tadeusz Woźnicki*

REDAKTORZY DZIAŁÓW

język angielski — *Zofia Bastgen*,    język niemiecki — *Ernest Rosiński*  
język francuski — *Feliks Jungman*,    język łaciński — *Stefan Staszczuk*

KOMITET REDAKCYJNY

*Wanda Dewitzowa, Henryk Lebek, Antoni Prejbisz,*  
*Alfred Reszkiewicz, Zbigniew Sabillo*

ADRES REDAKCJI

Warszawa 2, pl. Dąbrowskiego 8, PZWS Tel. 6-85-13

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian w treści artykułów

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę przyjmują urzędy pocztowe i listonosze. Szkoły, instytucje i zakłady pracy mające siedzibę w miejscowościach, w których znajdują się oddziały, względnie delegatury „Ruchu”, zamawiają prenumeratę w tychże jednostkach „Ruchu”.

Warunki prenumeraty: opłata roczna zł 16, półroczna zł 8, cena pojedynczego numeru zł 4.

Termin zgłaszania przedpłat: na II półrocze od dnia 11 maja do dnia 10 czerwca, na okres roczny lub I półrocze od dnia 11 listopada do dnia 10 grudnia

Egzemplarze pojedyncze można nabywać w sklepach „Ruchu” w Warszawie: ul. Wiejska 14 i ul. Puławska 108.

Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Dział Sprzedaży Prasy Antykwarycznej w Warszawie, ul. Srebrna 12

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy kierować do urzędu pocztowego, w którym zgłoszono prenumeratę, a w wypadku ich nieskuteczności do właściwego terytorialnie powiatowego lub wojewódzkiego Zarządu Łączności (referat czasopism). W razie nieregularnego dostarczania czasopism należy również zawiadomić Dział Zbytu Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych (Warszawa 2, skrytka pocztowa 61) podając nazwę czasopisma, imię i nazwisko, adres, nazwę i numer urzędu pocztowego, datę i numer wpłaty.

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH  
Nakład 1387+198 egz.      Podpisano do druku 13 II 1957 r.      Zamówienie nr 70/C-1203  
Arkuszy druku 4      Papier druk. sat. 70×100 cm, 60 g, kl. V z fabryki w Młynowie      E-14  
ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W BYDGOSZCZY

# JEZYKI OBCE W SZKOLE

ANGIELSKI, FRANCUSKI, NIEMIECKI, ŁACIŃSKI

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY

## OD REDAKCJI

*Koleżanki i Koledzy! Nasze kilkoletnie, wspólne starania o wydawanie czasopisma przedmiotowego poświęconego nauczaniu języków obcych w szkole — angielskiego, francuskiego, niemieckiego, łacińskiego — zostały wieńczone powodzeniem.*

*Mamy nadzieję, że przy Waszej dalszej wydatnej pomocy sprostamy wielu trudnym zadaniom, jakie piętrzą się przed nami. Wypływają one z warunków ogólnych i z konkretnej sytuacji związanej z wydawaniem czasopisma przedmiotowego.*

*Wiemy dobrze, jak długo i w jakim stopniu pozycja języków naszych w nauczaniu szkolnym była niedoceniana, a nawet kwestionowana. Skutki takiego stanu rzeczy odczuwamy do chwili obecnej. Z drugiej jednak strony musimy stwierdzić, że ostatnio — w wyniku całego szeregu dobrze nam znanych okoliczności — nastąpiły pewne słuszne posunięcia i zarządzenia zapowiadające dalszą poprawę w sytuacji nauczania języków obcych w naszym szkolnictwie.*

*Obecnie, kiedy mamy realizować wydawanie czasopisma, wiele zależy od nas samych. Musimy odrobić zaniedbania, a następnie podjąć pracę pionierską, własną, oryginalną, nawiązując przy tym do tradycji, osiągnąć i dorobku własnego i światowego. Pamiętając, że znajomość języków obcych, a więc i ich nauczanie pozostaje w służbie sprawy narodowej, musimy przelamać i przezwyciężyć spowodowane nieraz wieloma różnymi okolicznościami odosobnienie, zwątpienie i niechęć oraz wnieść swoją część dla wspólnego dobra. Głównym naszym celem powinno być podniesienie poziomu nauczania języków obcych, a dzięki temu i wyników. Oto naczelne założenie, jakie wysuwa wobec Was i siebie Redakcja.*

*Oczekujemy, że w myśl tego założenia ocenicie — a uczynicie to jak najsurowiej — wartość pierwszego numeru naszego czasopisma i przyczynicie się do podnoszenia jego poziomu.*

*W szczególności wypowiedzcie się w sprawach takich, jak koncepcja ogólna (działy), tematyka, objętość prac (czy lepiej jest zamieszczać więcej, a krótsze artykuły, czy mniej, a dłuższe), sposób opracowania itp. Następnie*

za pośrednictwem naszego czasopisma dzielcie się z ogółem kolegów-nauczycieli języków obcych swoimi doświadczeniami i osiągnięciami, wątpliwościami i trudnościami, krytycznymi uwagami i propozycjami. Dotyczyć to może wszystkich elementów praktyki szkolnej: programu, podręczników, pomocy naukowych, publikacji naukowych i metodycznych, wszelkich wydarzeń w szkole w zakresie nauczania języków obcych itp.

Rozwijając własną pomysłowość i aktywność będziecie mieli wpływ na wiele spraw, posunięć i zarządzeń związanych z nauczaniem języków obcych w szkole.

## Z DZIENNIKA URZĘDOWEGO MINISTERSTWA OŚWIATY

Redakcja naszego czasopisma przypomina czytelnikom o konieczności dokładnego zapoznania się z treścią okólnika nr 28 z dnia 29 września 1955 roku (503 — 6074 (55) w sprawie nauki języków zachodnio-europejskich w szkołach ogólnokształcących.

Ponieważ niektóre punkty okólnika są niesłychanej wagi dla nauczycieli języków obcych, przeto pozwolimy sobie je przytoczyć i skomentować.

„Punkt 2. W nauczaniu języków zachodnio-europejskich wolno stosować podział uczniów na grupy obejmujące połowę klasy, w wypadku gdy liczba uczniów w klasie przewyższa 40. Podział uczniów na grupy stosować można i w wypadku, gdy liczba uczniów w klasie przewyższa 30, o ile pozwalają na to warunki kadrowe i finansowe.

Jeżeliby realizowanie tych zasad było niemożliwe już w bieżącym roku szkolnym ze względu na brak kadr oraz ze względu na brak kredytów na wydatki personalne, należy je uwzględnić przy opracowywaniu planu na rok przyszły.

W szkołach, gdzie są pojedyncze oddziały poszczególnych klas, jest dopuszczalne nauczanie dwóch języków zachodnio-europejskich przy zastosowaniu podziału na grupy.

Punkt 4. Ministerstwo zwraca uwagę na konieczność dokładniejszego kontrolowania przez dyrektorów szkół nauki języków obcych, zwłaszcza interesowania się wynikami praktycznymi osiąganymi przez uczniów.

Ministerstwo zobowiązuje pracowników pedagogicznych wydziałów oświaty do dokładnej kontroli stanu nauczania języków obcych w szkole, wykorzystania przez nauczycieli języków obcych pomocy naukowych, zabezpieczenia kredytów na zakup słowników, książek, czasopism.

Należy zachęcać nauczycieli języków obcych do brania systematycznego udziału w pracach zespołów metodycznych. WODKO powinny organizować dla nauczycieli języków zachodnio-europejskich krótkie kursy w celu ćwiczenia i doskonalenia biegłości i poprawności językowej.

Jeżeli w okresie reformowania nauki języka obcego w szkole nauczyciel danego języka nie ma pełnej liczby godzin i nie może jej uzupełnić inną specjalnością, należy zastosować podział uczniów na grupy niezależne od liczebności oddziałów.

Punkt 5. Ministerstwo Oświaty zwraca uwagę na konieczność prenumerowania przez szkoły czasopism przedmiotowych dla nauczycieli języków obcych.

Od roku 1956 ukazywać się będzie nowe czasopismo przedmiotowe *Języki Obce w Szkole*.

Kredyty na prenumeratę czasopism należy przewidzieć w odpowiednim paragrafie preliminarza budżetowego.

Zwracamy szczególną uwagę na punkty okólnika odnoszące się do dzielenia klas na grupy. Nauka języka obcego w grupach językowych daje o wiele lepsze rezultaty zwłaszcza w zakresie czynnego władania językiem obcym.

WITOLD OSTROWSKI

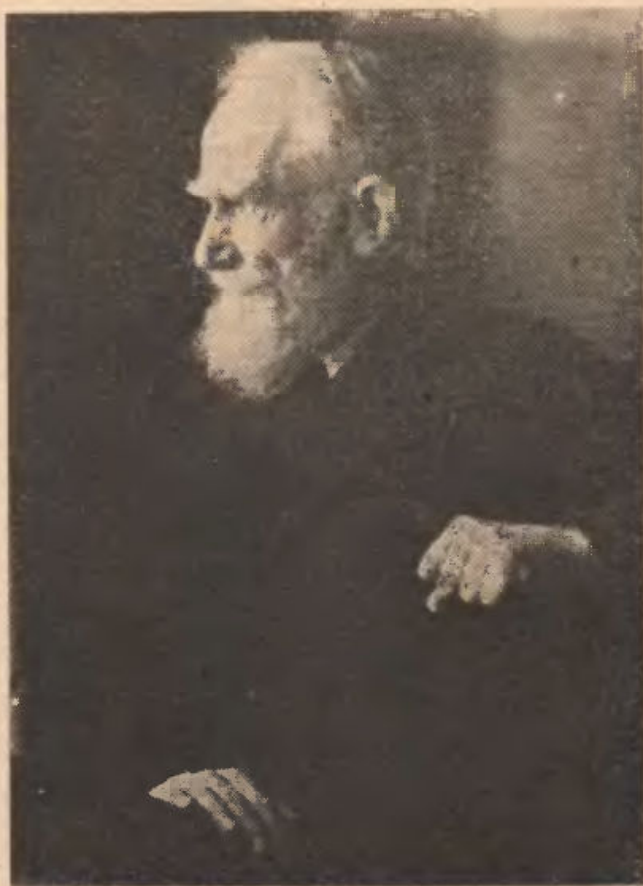
Łódź

## SHAW W PERSPEKTYWIE XX WIEKU

Sto lat temu urodził się George Bernard Shaw. W tym samym roku, tj. 1856, urodził się Oscar Wilde i Joseph Conrad. Autor *Wyspy skarbów*, Robert L. Stevenson, był starszy od Shawa tylko sześć lat. Pisarzy tych wraz z młodszymi od nich Wellsem, Kiplingiem i Chestertonem zaliczamy do przeszłości, nieraz dalekiej przeszłości. Że ten sam los nie spotkał Bernarda Shawa, zawdzięcza to tylko temu, iż udało mu się przeżyć połowę naszego wieku.

Wielka jego twórczość skończyła się jednak na *Świętej Joannie*, tj. w roku 1923. Najlepsze zaś sztuki przypadały na kilka lat grupujących się po tej i po tamtej stronie daty 1900. Dzięki nim oraz olbrzymiemu ich wpływowi na teatr i społeczeństwo Shaw stał się postacią pierwszej wielkości w dziejach nowoczesnej literatury angielskiej. Był to jednak człowiek końca XIX wieku, jeden z tych indywidualistów swej epoki, których nie łatwo dziś zrozumieć. Sprawiedliwość można mu oddać tylko wtedy, gdy poznajemy go w związku z epoką już minioną.

Shaw urodził się w Irlandii, w proletariackiej rodzinie małomieszczańskiej, której otoczenie, tradycje i warunki życia zostały trwale ślady na sposobie jego życia i myślenia. Ciasny irlandzki kalwinizm pobudził go do buntu przeciw wszelkiemu chrześcijaństwu, ale nauczył go także bezwzględnej, chłodnej prawości moralnej — shawowskiego purytanizmu. Drugą pozostałością kalwińską był u Shawa jego racjonalizm. Na fanatyczny nacjonalizm irlandzki Shaw odpowiedział internacjonalizmem. Na biedę w domu (ojciec był fantastycznie niepraktyczny) Shaw zareagował pragnieniem stabilizacji gospodarczej, które doprowadziło go do socjalizmu. Wódce (ojciec był go-



racym abstynentem... w teorii) przeciwstawił abstynencję i pogardę dla mięsa. Z domu także wyniósł zainteresowanie muzyką.

Z takim wyposażeniem intelektualnym i moralnym i dość szczupłym wykształceniem wyruszył Shaw w roku 1876 do Londynu, aby już nigdy nie wrócić do ojczyzny. Najpierw próbował pisać powieści — bez powodzenia. W latach osiemdziesiątych został członkiem, a później podporą Towarzystwa Fabiańskiego ewolucyjnych socjalistów. Chudy, wysoki, z rozwianą rudą brodą wygłaszał dowcipne i gwałtowne mowy na wiecach ulicznych. Czytał Marksa, Nietzschego, angielskiego sceptyka S. Butlera oraz Ibsena. Z wrodzonej przekory, z atmosfery organizującego się wówczas ruchu robotniczego, z dzieł przeczytanych, powstawała skomplikowana, nie zawsze wewnętrznie zgodna mieszanina filozoficzna, którą sam Shaw nazwał później shawianizmem.

Shawianizm jest ideologią zbyt skomplikowaną i indywidualną, by łatwo go było wyłożyć. Shaw wierzył, że zasadą wszelkiego ruchu i życia jest Siła Życiowa (*Life-Force*), która rozwija się w coraz to doskonalsze formy. Ten rozwój — to Twórcza Ewolucja, kierowana nie wpływem warunków, jak u Darwina, lecz wolą istot. Człowiek jest najwyższym wyrazem doskonalącej się Siły Życiowej, ale jest niedoskonały. Musi chcieć stać się nadczłowiekiem.

Droga do „nadczłowieczeństwa“ (zapożyczonego od Nietzschego) prowadzi przez dobór naturalny rodziców wychowanych w zdrowych warunkach oraz przez długowieczność, która daje doświadczenie i mądrość życiową. Aby długo żyć, wystarczy chcieć — twierdził Shaw, dając siebie za przykład. Oczywiście warunki rozwoju jednostki umożliwiające osiągnięcie długowieczności wymagają nowego ustroju, który zabezpieczyłby ją od wojny, głodu i ciemnoty. Ten ustrój — to socjalizm.

Nie potrzeba dziś krytykować tego zlepku materializmu, panteizmu (Siła Życiowa według Shawa — to rodzaj Boga), nietzscheanizmu i innychizmów. Wystarczy powiedzieć, że system Shawa nie wytrzymuje krytyki naukowej i jest jako całość sprzeczny z każdą masowo dziś wyznawaną filozofią. Jakieś pojęcie o nim jest jednak potrzebne dla zrozumienia sztuk Shawa, które stanowią wykład shawianizmu w zastosowaniu do konkretnych zagadnień społecznych. Wartość i znaczenie Shawa nie polega na shawianizmie, lecz na jego postawie krytycznej oraz na nowej i nowoczesnej koncepcji teatru, którą ugruntował w Anglii.

Droga Bernarda Shawa do teatru była następująca: W czasie swej działalności politycznej i społecznej zarabiał najpierw jako krytyk muzyczny, a potem teatralny. W roku 1895 przeszedł do twórczości dramatycznej. Pierwszą jego sztuką była znana polskiej publiczności sędziwa sztuka pt. *Szczygli Zaulek*. Niedługo po niej powstała *Profesja pani Warren*. Te „nieprzyjemne“, jak je autor nazwał, sztuki poruszyły przeszło pół wieku temu najbardziej palące i drażliwe kwestie społeczne. Po tym ataku na ustrój kapitalistyczny nastąpił atak na idealizację wojny (*Żołnierz i bohater*), rozprawa z pojęciem „słabej płci niewieściej“ (*Candida*) i z purytanizmem (*Uczeń diabła*). *Cezar i Kleopatra* i *Człowiek i nadczłowiek* podjęły zagadnienie „nad-

człowieka“ w historii i na tle ewolucji. Ostatnia z wymienionych sztuk to jedna z syntez shawianizmu na początku XX wieku. Po niej z najbardziej znanych i cenionych należy wymienić *Pygmaliona* — komedię-przypowieść o wykształceniu i wychowaniu.

Po pierwszej wojnie światowej Shaw wydał nową syntezę shawianizmu — cykl sztuk stanowiących „pięcioksiąg metabiologiczny“ pt. *Z powrotem do Matuzala*. W roku 1923 ukazała się *Święta Joanna*, może największa i najbardziej ludzka ze sztuk Shawa, w której starał się przedstawić tragizm postaci przywódczyni ludu francuskiego w konflikcie z siłami politycznymi epoki. *Święta Joanna* miała być tragedią bez winowajców. Po sztuce tej Shaw nie napisał już nic wielkiego, choć nadal tworzył rzeczy dowcipne i zajmujące. Najważniejsza jego twórczość należy do przełomu wieku XIX i XX.

Dorobek Shawa uwidaczniający się w trzydziestu przeszło sztukach wniósł do teatru wiele nowego. Jeśli chodzi o treść, znaczenie Shawa polega na tym, że konsekwentnie i z nadzwyczajnym dynamizmem zaprzęgił teatr do służby społecznej. Każda jego sztuka wywoływała poruszenie opinii, rcdanie ustalonych poglądów pod dyskusję, obudzenie krytycyzmu względem współczesności. Ugruntowanie dramatu idei i dramatu społecznego oraz szerzenie pewnej odmiany socjalizmu — oto jego dzieło.

W zakresie formy znaczenie Shawa polega na ugruntowaniu realizmu w teatrze i na doskonałej technice dramatycznej. Gdy wprowadzał na scenę współczesne problemy, czynił to na tle nowych dekoracji i za pomocą nowego dialogu. Gabinet dentystyczny, ulica podczas ulewnego deszczu, kwiaciarka mówiąca uliczną gwarą — to były rzeczy nowe na scenie, niespodziewane. Dialog Shawa, żywy i dowcipny, pozwalał mu nie nudzić widza nawet wtedy, gdy sztuka polegała prawie wyłącznie na rozmowie. Dzięki niemu Shaw pozwalał sobie czasem na karkołomne eksperymenty techniczne.

O jednej jeszcze właściwości dramatu Shawa należy wspomnieć. Podobnie jak jego przyjaciel i przeciwnik ideowy Chesterton, Shaw mówił i pisał o rzeczach poważnych zawsze dowcipnie i na wesoło. Na skutek tego nigdy nie brakowało mu publiczności, ale z drugiej strony publiczność często myślała, że ma do czynienia tylko z żartem. Uporczywie utrzymujące się określenie „genialny kpiarz“ jest przykładem tego nieporozumienia.

W drugiej połowie swego długiego życia Shaw osiadł w wiejskiej willi w Ayot St. Lawrence. W okresie międzywojennym zaznaczyło się u niego pewne osłabienie sił twórczych. Sztuki straciły na dramatyczności. Twórcze wywracanie pojęć ustępowało czasem mechanicznej przekorze. Przykładem tego była np. pochwała najazdu włoskiego na Abisynię, wywołana głównie tym, że opinia angielska ten najazd potępiła. Przy tym Shaw był jednak sympatykiem ustroju radzieckiego, dopatrując się w nim realizacji... shawianizmu.

Pod koniec życia wielkiego dramaturga Anglicy nie brali jego dziwnych nieraz wystąpień do serca. Przeżywszy dziewięćdziesiąt pięć lat, Shaw jako człowiek stał się szanowanym zabytkiem minionej epoki. Nie znaczy to jednak,

że w tym okresie opuściła go energia. W drobiazgowy sposób nadzorował przeróbkę swoich sztuk na filmy, zajmował się fotografią, korespondował, przemawiał przez radio i jeździł na motocyklu. Sport ten przyśpieszył jego śmierć. Bernard Shaw długo żyć będzie jako dramaturg w najlepszych swoich dziełach.

FLORIAN WITCZUK

Warszawa

## BERTOLT BRECHT

10. II. 1898 — 14. II. 1956

W minionym półwieczu nie znalazłoby się zbyt wielu poetów niemieckich, którzy by tak żywo, jak Bertolt Brecht, reagowali na współczesne sobie wydarzenia dziejowe i tendencje artystyczne, a zarazem tak obficie, jak on, czerpali nie tylko z bogatej skarbnicy kultury niemieckiej, lecz również z literatury innych narodów. Powodowało to wiele nieporozumień w ocenie dzieł Brechta, zmuszając poetę do teoretycznego uzasadnienia swoich pomysłów w zakresie liryki i dramatu oraz swoich poczynań teatralnych.

Ten stan rzeczy dziś jeszcze nie sprzyja pełnemu zrozumieniu doniosłości wielkiego poety, którego twórczości nie da się scharakteryzować żadną zwięzłą formułą, ani tym bardziej wtłoczyć w ramy jakiegokolwiek z prądów literackich XX w. Mimo bowiem silnych związków z tradycją literacką i współczesnymi sobie dążnościami estetycznymi Brecht jest bezsprzecznie jednym z najbardziej oryginalnych pisarzy i teatrologów niemieckich naszego stulecia. Swoiste właściwości wierszy, dramatów i poczynań teatralnych Brechta rzucają się od razu w oczy przy pierwszym z nimi zetknięciu, tak że dla ich scharakteryzowania określa się je nic właściwie nie precyzującym epitetem utworzonym od nazwiska poety. Jednakże określenie dramatów Brechta oraz jego poglądów estetycznych, a zwłaszcza jego praktyki teatralnej jako „brechtowskie“ stwierdza nie tylko odmiennosc od twórczości współczesnych mu pisarzy i od działalności współczesnych mu reformatorów dramatu. Owa odrębność i oryginalność dzieł Brechta odbiega znacznie zarówno od praktyki twórczej, jak i od poglądów estetycznych, do których przywykliśmy w kręgu kultury europejskiej od kilku stuleci.

Gdy Brecht przyszedł na świat, dokonywano w Niemczech ponownego obrachunku z tradycją literacką, odwracając się zdecydowanie od ideałów estetycznych naturalizmu, który przed niespełna dwoma dziesięcioleciem wydawał się pisarzom prawdziwą „rewolucją literatury“ i jedynie z wielkim trudem zyskiwał sobie uznanie.

W ostatnim roku ubiegłego stulecia Arno Holz, jeden z wczesnych przedstawicieli naturalizmu w Niemczech, zapowiadał również „rewolucję liryki“, domagając się radykalnego zerwania z wielowiekową tradycją „mowy wiązanej“ przez zarzucenie dotychczasowych fundamentów wersyfikacji — strofy,



rymu i regularnych form metrycznych, gdyż te — jak twierdził — zbyt sprzyjały zaprzepaszczeniu treści na rzecz „katarynkowej melodyjności“. Ich miejsce miały zająć wiersze uwzględniające „naturalny“ rytm, właściwy każdej wypowiedzi i zależny od indywidualności mówiącego<sup>1)</sup>. Skłonność ta była ostateczną konsekwencją podstawowych założeń estetyki naturalizmu. Jej inicjator doprowadził swoją metodą pisania wierszy zgodnie z „naturalnym rytmem“ do jaskrawej jednostronności<sup>2)</sup>. Jego przykład — obok współczesnych wpływów spoza Niemiec — przygotował rozpad tradycyjnej wersyfikacji w okresie ekspresjonizmu.



Dalekie odgłosy tych tendencji wersyfikacyjnych odnajdziemy po latach w znacznie złagodzonej postaci w wierszach Brechta. Jednakże Brecht nawiązując świadomie do bogatych tradycji niemieckiej liryki ludowej (zwłaszcza do formy wiersza zwanego *Knittelvers*), zachowuje strofę i posługuje się rymem „niepełnym“, powszechnie uprawnionym w liryce ludowej. Brecht równie chętnie stosuje „rytm nieregularny“, „zmienny“, „synkopowany“, stwierdzając — podobnie jak A. Holz — że jego należyte uwydatnienie wymaga dykcji szczególnie ekspresywnej, zależnej od indywidualności mówiącego. Podobne swoim tendencje widzi w niektórych wierszach antycznych oraz w rytmach Klopstocka, przeciwstawiając im rytmikę wierszy Schillera, lekceważącego właściwości „rytmu naturalnego“.

Uzasadniając uprawnienie rytmu „zmiennego“, Brecht wskazywał na wzory jakich mu dostarczyła obserwacja demonstrujących robotników, skandujących swoje postulaty i hasła w rytm kroku marszowego, oraz jakie zdołał dostrzec w rytmie zapowiedzi sprzedawcy ulicznego.

Właściwości wersyfikacji Brechta nie ułatwiają bynajmniej adekwatnej transpozycji jego wierszy na języki obce, powodując nawet w najlepszych tłumaczeniach zaprzepaszczenie swoistego uroku oryginału.

Poeta niejednokrotnie bronił się przed zarzutami, że jego wiersze są właściwie prozą, a nie „formą wiązaną“. Jeśli się jednak uwzględni intencję poety, wskazującego na demonstrujących robotników i na rytm zapowie-

1) Arno Holz *Revolution der Lyrik*; 1899.

2) Arno Holz *Phantasmus*; 1916.

dzi sprzedawcy ulicznego, dostrzeże się swoisty czar również w jego rytmice „synkopowanej“<sup>1)</sup>).

Młody poeta wychowany w ciepłarnianej atmosferze dostatniego domu mieszczańskiego zetknął się w ostatnich latach istnienia cesarstwa Hohenzollernów z tragicznymi następstwami pierwszej wojny imperialistycznej. Jako student medycyny przebywał wówczas w Augsburgu w szpitalu wojskowym swego rodzinnego miasta. Gdy całym światem wstrząsnęły pierwsze wieści o Wielkiej Rewolucji Socjalistycznej, zapowiadającej nową erę w dziejach ludzkości, poeta zapoznał się z nędzą proletariatu, na którego usługi oddał niepodzielnie swój talent.

Już od blisko dwóch dziesięcioleci miejsce odrzuconych ideałów estetycznych naturalizmu zajęły wegetujące wówczas obok siebie ideały różnych odmian twórczości epigońskiej, nawiązującej bądź to do romantyzmu, bądź do klasycyzmu czy też do swoście pojmowanego realizmu. W tym chaosie równoczesnych prądów literackich przejściowe triumfy święcił ekspresjonizm, prowadząc ostatecznie do „anarchii w dramacie“, jak wkrótce nazwano odwrót od klasycznej formy dramatu, wytworzonej w ciągu ostatnich kilku stuleci<sup>2)</sup>. „Anarchii w dramacie“ towarzyszyły próby „reformy teatru“, które doprowadziły do wytworzenia nowych form inscenizacyjnych i scenograficznych, stosowanych do dziś. Nie pozostały one bez wpływu również na grę aktorską. W pierwszych latach republiki weimarskiej doszły do tego w Niemczech próby stworzenia „teatru politycznego“ (Erwin Piscator w Berlinie)

W tej sytuacji młody Brecht kształtuje swoje poglądy estetyczne, pisze pierwsze liryki i dramaty, a pracując u boku Erwina Piscatora i Maxa Reinhardta wnika w tajniki sztuki teatralnej. Odtąd teatr staje się pasją jego życia. Dla niego to właśnie Brecht przeznacza swoje „próby“ czy „eksperymenty“ (*Versuche*), jak zwykł nazywać swoje dramaty, które określał niekiedy nazwą „sztuka ludowa“ (*Volksstück*).

Brecht przeciwstawia się świadomie tradycyjnej „estetyce uczonej“ i „teatrowi mieszczańskiemu“, uwzględniającemu wyłącznie gusty i przyzwyczajenia burżuazji oraz zależnej od niej inteligencji. Jego poczynania w zakresie dramatu i sztuki teatralnej wynikały z chęci stworzenia widowiska teatralnego przeznaczonego dla całkiem nowych odbiorców, z których potrzebami kulturalnymi i przygotowaniem intelektualnym wcale się dotychczas nie liczył teatr nowoczesny, aczkolwiek dramaty naturalistyczne nie stroniły od poruszania również „brzydoty“ i „pospolitości“ życia społecznego. Jednakże rozwijający się na przełomie stulecia ruch „wolnych scen ludowych“ (*Freie Volksbühnen*), przeznaczonych w głównej mierze dla robotników, szczególnie dotkliwie odczuwał brak odpowiedniego repertuaru, przydatnego dla najszerszych rzesz nowych widzów. Zmierzając do usunięcia rażących zaniedbań w tej dziedzinie, Brecht nie żałuje trudu i starań, aby oddziałać

1) Bertolt Brecht *Über reimlose Lyrik mit unregelmässigen Rhythmen*; 1937.

2) Bernhard Diebold *Anarchie im Drama*; 1920.

na nowego widza zarówno poprzez starannie dobraną fabułę, której w swych zabiegach przyznaje czołowe miejsce, jako też przez wyrazistą grę aktorską czy wreszcie poprzez wypracowanie odpowiedniej inscenizacji i scenografii. Dopiero zharmonizowanie wszystkich tych czynników ujawnia zdumiewający artyzm wielkiego poety i wielkiego teatrologa. Własną twórczość dramatyczną Brecht podporządkowywał zawsze realizacji scenicznej, dzięki której dochodziły do głosu swoiste właściwości jego sztuk.

„Estetyce uczonej“, która wytworzyła się w kręgu kultury europejskiej pod pośrednim wpływem poetyki Arystotelesa, Brecht przeciwstawił swoją „dramaturgię nie-arystotelesową“, nawiązując w niej do sztuki ludowej różnych narodów i różnych epok — zarówno do rodzimych fars i moralitetów średnio-wieczna, jak też do twórczości Szekspira i angielskiej „opery balladowej“ (por. zwłaszcza jego *Operę za trzy grosze* z roku 1928, wystawioną już w roku następnym przez Leona Schillera w Warszawie) czy wreszcie do wzorów sztuki dramatycznej Wschodu (por. *Kaukaskie koło kredowe*, *Dobry człowiek z Seczuanu*).

Brecht ukazuje bolesne następstwa wyzysku i ucisku kapitalistycznego oraz tragiczne skutki wszelkich wojen. Co więcej, nie waha się przedstawić na scenie bohaterstwa tzw. prostego człowieka, choćby nim była istota będąca przedmiotem lekceważenia czy wzdargy, nie zdolna pozornie do poświęcenia lub bohaterstwa. Wystarczy wskazać na szczególnie wymowny przykład niemiej Kathrin (w „kronice z wojny trzydziestoletniej“ pt. *Mutter Courage und ihre Kinder*), ratującej biciem w werble miasto zagrożone przez nieprzyjaciela. Warto uprzytomnić sobie w związku z tym fabułę *Dobrego człowieka z Seczuanu*, czy też *Kaukaskiego koła kredowego*.

Gdy Brechtowi czyniono zarzuty, że markietanki Anny Fierling w gruncie rzeczy niczego nie nauczyły wydarzenia wojny trzydziestoletniej, mimo że straciła w ciągu jej trwania wszystkie dzieci, poeta bronił słuszności swego stanowiska stwierdzeniem, że zadanie dramaturga na tym powinno polegać, aby z przebiegu wydarzeń przedstawionych na scenie wyciągnęli dla siebie naukę sami widzowie, a nie postaci dramatu, których postępowanie jest skrupowane przez niezależne od nich okoliczności. Toteż inscenizacji takiej sztuki jak *Mutter Courage* poeta stawiał jako główny cel wykazanie w sposób dostatecznie przekonywujący widzów, „że na wojnie mali ludzie nie robią wielkich interesów, że wojna, będąc jedynie dalszym ciągiem robienia interesów odmiennymi środkami, unicestwia cnoty ludzkie również u tych, którzy je posiadają, że zatem należy ją zwalczać“.

Życie i twórczość Brechta przypadły na okres wielkich przeobrażeń i przemian, dziś jeszcze w gruncie rzeczy nie doprowadzonych do zadowalającego w pełni rozwiązania we wszystkich dziedzinach. Aby dojrzeć i w pełni ocenić istotną doniosłość nowatorstwa twórczości Brechta, unikając przy tym emfaticznych superlatywów i przedwczesnych uogólnień, które jedynie gmatwiają sprawę, należałoby przedstawić poezję Brechta w jej uwarunkowaniu historycznym i w jej ścisłym związku z analogicznymi tendencjami epoki.

Szczególnie dziś, gdy minęło zaledwie kilka miesięcy od zgonu poety, odczuwa się dotkliwie niewystarczalność opublikowanych dotąd, a zbyt skąpych i nieraz dość sprzecznych informacji o jego losach życiowych. Oczekujemy dopiero na pełne wydanie jego pism, z których większość jest wprost nieosiągalna. Nazwisko Brechta znalazło się na indeksie pisarzy niemieckich ściganych przez reżym hitlerowski, na skutek czego wczesne utwory poety należą do rzadkości bibliograficznych również w jego ojczyźnie. Poeta, zmuszony do tułaczki po całym świecie, wydawał swoje dzieła w różnych krajach, zadowolając się niejednokrotnie okolicznościową inscenizacją swoich sztuk. Po powrocie do ojczyzny również nie troszczył się zbyt o pełne wydanie swych pism, wyżywając się w dalszej pracy twórczej i działalności społecznej, nie szczczędząc sił, aby przyczynić się do reedukacji narodu niemieckiego na podstawach poszanowania każdego człowieka w duchu demokracji i humanitaryzmu. Najwięcej uwagi poświęcił teatrowi jako współtwórca i współkierownik słynnego Zespołu Berlińskiego (Berliner Ensemble), gromadząc wokół siebie utalentowanych aktorów, reżyserów, kompozytorów, krytyków i scenografów, którzy wespół z nim i pod jego bezpośrednim oddziaływaniem kształtowali nowy rodzaj widowiska teatralnego i nowy styl gry scenicznej. Można by powiedzieć bez zbytej przesady, że Brecht w ostatnich latach, aczkolwiek nie zaniedbywał dalszej pracy twórczej, żył głównie doskonaleniem idei „teatru epickiego“ i swej dramaturgii „nie-arystotelesowej“.

Czytelnikowi polskiemu zdołano dotychczas udostępnić zaledwie znikomą część pokażnej ilościowo twórczości Brechta<sup>1)</sup>. W tej sytuacji dla rozpowszechnienia znajomości dzieł Brechta największą doniosłość posiadają coraz częstsze inscenizacje jego sztuk również w teatrach polskich — szczególnie w ostatnich latach. O uprzednich trudnościach w wystawianiu sztuk Brechta oraz o nieporozumieniach, jakie się nagromadziły wokół ideowego sensu jego dramatów i wokół jego nowatorskich poczynań w zakresie sztuki teatralnej, informują artykuły zamieszczone w dwóch numerach *Pamiętnika Teatralnego*, a stanowiące nadal główne źródło informacji o poecie<sup>2)</sup>.

Z jego zamierzeniami artystycznymi zapoznaje zamieszczona w tymże czasopiśmie rozprawa Brechta pt. „Małe organon dla teatru“<sup>3)</sup>.

1) Pominąwszy drobne wiersze i fragmenty rozproszone w czasopiśmie, ukazały się dotychczas w Polsce w wydaniach książkowych jedynie: *Powieść za trzy grosze* (*Dreigroschenroman*; 1949), której nie należy mylić z *Operą za trzy grosze* tegoż poety, *Opowiadania z kalendarza* (*Kalendergeschichte*; 1953), *Trzy dramaty* (tj. *Mutter Courage und ihre Kinder*; *Herr Puntila und sein Knecht Matti*; *Der kaukasische Kreidekreis*; 1954); *Wiersze wybrane* (1954) oraz *Dobry człowiek z Seczuanu* (*Der gute Mensch von Sezuan*; 1956).

2) Leon Schiller „Teatry berlińskie w lutym i marcu 1953 r.“ *Pamiętnik Teatralny*. R. 1953, zeszyt 3(7), s. 207—232 oraz r. 1955, zeszyt 1(13), s. 29—100.

Zasługuje ponadto na uwagę rozdział o poecie w książce W. Szewczyka *Dramaturgia niemiecka*. 1954, s. 132—169. Por. recenzję tej książki w *Kwartalniku Neofilologicznym*; rocznik III, zeszyt 3, s. 212—214.

3) *Kleines Organon für das Theater*, po polsku w *Pamiętniku Teatralnym*; r. 1955, zeszyt 1(13), s. 39—62.

## SEWERYN HAMMER JAKO FILOLOG I WYCHOWAWCA (1883—1955)

Filologia klasyczna w Polsce poniosła przed kilkunastu miesiącami bolesną stratę, jaką była śmierć zasłużonego badacza i wybitnego w tej dyscyplinie uczonego — Profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego dra Seweryna Hammera. Zmarł nagle, w pełni sił twórczych mimo przekroczonych 70 lat, pozostawiając nauce polskiej dorobek swego cichego i pracowitego życia. Dzisiaj, gdy odszedł od nas człowiek mocą nieodwracalnego prawa śmierci, o której tak głęboko wyraził się Horacy (*Carm.* I, 4.):

pallida Mors aequo pulsata pede pauperum tabernas  
regumque turris .....

czas rzucić okiem na zamkniętą księgę Jego życia, by wydobyć z niej dla potomności to, co było w nim wielkie i co stanowić będzie część tej prawdy, do której myśl ludzka od zarania swych dni ustawicznie dąży.

Prof. Hammer urodził się w Horodence (koło Zaleszczyk) w roku 1883. Po ukończeniu gimnazjum w Kołomyi udał się na studia wyższe do Krakowa, które ukończył w latach 1901—1904 wydając pierwszą swą pracę pt. *Contumeliae, quae in Ciceronis invectivis et epistulis occurrunt, quatenus Plautinum redoleant sermonem*<sup>1)</sup>. Od roku 1906 do 1919 był nauczycielem. Stopień doktora filozofii uzyskał na podstawie rozprawy *De rerum naturae sensu apud poetas aevi graeco-barbaros*<sup>2)</sup>. W czasie swej praktyki w zawodzie nauczycielskim korzystał z dłuższych urlopów, wyjeżdżając za granicę w celu kontynuowania pracy naukowej. W latach 1907—1909 przebywał w Wiedniu, gdzie kolacjonował rękopisy mów Grzegorza z Nazjanzu i zarazem słuchał wykładów uniwersyteckich Haulera i Arnima. Rękopisami Grzegorza zajmował się również w czasie pobytu w Mediolanie, Rzymie i na Patmos (1912—1913), odbywając w roku 1913 jako stypendysta rządowy podróż archeologiczną do Włoch i Grecji. Przez cały rok akademicki 1913/14 pracował w Seminarium Bizantyńskim Heisenberga w Monachium, kolacjonując ponadto rękopisy mów Grzegorza z Nazjanzu sprowadzone z bibliotek niemieckich.

Po wojnie światowej, w roku 1919, otrzymał katedrę nadzwyczajną w nowopowstałym Uniwersytecie w Poznaniu, gdzie w roku 1921 otrzymał nominację na stanowisko profesora zwyczajnego. Seweryn Hammer był uczniem świetnej szkoły krakowskiej reprezentowanej przez Morawskiego, Miodońskiego i Steinbacha. Od każdego ze swych mistrzów przejął jakieś umiłowanie, które wśród wielu jego zainteresowań zajęło w końcu pierwsze miejsce i zostało uwieńczone wiekopomnym rezultatem.

Morawski przelał w Hammera zachwyty dla Tacyty i rzeczywiście lektura Tacyty była dla Hammera zawsze czymś tak porywającym, że nie było wprost

pokolenia jego uczniów, którzy nie byliby zmuszeni zdawać u Profesora kollokwium z Tacyta. Katullus i Horacy zajmowali wybitne miejsce w kręgu naukowych zainteresowań zmarłego uczonego. Katullowi i Safonie poświęcił pracę pt. *Ad Sapphus et Catulli carmina nuptialia notulae*<sup>3)</sup>. Z poetów augustowskich zajmował go również Wergiliusz. Badał kompozycję jego sielanek VI i X<sup>4)</sup>. Do Wergiliusza powrócił jeszcze w czasie ostatniej okupacji niemieckiej, przygotowując do druku czterotomowe dwujęzyczne wydanie wszystkich, również nieautentycznych, utworów poety. Obok ustalonego krytycznie tekstu oryginału umieścił polski przekład metryczny i komentarz rzeczowy<sup>5)</sup>. Po wojnie ogłosił w *Meandrze* artykuł pt. „Motyw ludowy w *Eneidzie* Wergilego“<sup>6)</sup>. O Horacym wprawdzie nie Hammer nie napisał, ale kochał go całą duszą, czego najlepszym dowodem jest to, że uczniów swoich oceniał na podstawie znajomości Horacego. Żaden z magistrantów nie był w stanie przewidzieć, czego Hammer będzie wymagał przy egzaminie dyplomowym, oprócz jednego: płynnego czytania, interpretacji i poprawnego tłumaczenia, naturalnie w pięknej polszczyźnie, właśnie utworów Horacego.

Obydwu swoich mistrzów — Morawskiego i Miodońskiego cenił za wielkość ich intelektu, ale Miodońskiego czcił wprost za wyjątkową dobroć serca. Studenci pierwszego roku studiów Filologii Klasycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego znali Hammera jako surowego i niemal nieprzystępnego profesora, ale tylko do czasu rocznicy śmierci Miodońskiego. W dniu tym urządzał stale z gronem członków Kółka Filologicznego wycieczkę na cmentarz krakowski i tam nad grobem Miodońskiego w skupieniu opowiadał słuchaczom o jego wysokiej kulturze umysłu i wielkim, czułym sercu. Mimo woli widziało się w oczach srogiego mówcy bodaj czy nie równie wielkie serce, które okazywał może nie na codzień, ale jakże wymownie i szczerze, wtedy zwłaszcza, gdy dowiedział się o trudnościach materialnych swych uczniów. Miodoński wzбудził w nim nadto zamiłowanie do literatury cesarstwa rzymskiego I—IV wieku.

Od Sternbacha przejął umiłowanie literatury greckiej w ogóle, a w szczególności literatury bizantyńskiej, czemu dał wyraz w kilku rozprawkach o charakterze naukowym i popularnonaukowym lub w przekładach pochodzących z różnych okresów, jak *Michał Psellos jako pedagog*<sup>7)</sup>, *O bizantyńskich podróżach do piekieł*<sup>8)</sup>, *Ze świata noweli, legendy i baśni antycznej, bizantyńskiej i nowogreckiej* (przekłady)<sup>9)</sup>.

Na okres profesury w Uniwersytecie Poznańskim przypadają świetne prace czy to z okresu średniogreckiej poezji wulgarnej: *Neograeca*<sup>10)</sup>, czy też prace pionierskie nad techniką opowiadania u Apulejusza; nie miał bowiem Hammer w tej dziedzinie poprzedników, następcą zaś Jego był P. Jungmanns<sup>11)</sup>. Tu należą następujące pozycje: *Accessiones ad Apulei artem narrandi aestimandam*<sup>12)</sup>, *Sur les principes de composition dans les Métamorphoses*<sup>13)</sup>, *De narrationum Apulei Met. X. libro insertarum compositione et exemplaribus*<sup>14)</sup>, *De Apulei arte narrandi novae observationes*<sup>15)</sup>, wreszcie *Technika powieści Apulejusza*<sup>16)</sup> i *L'état actuel des recherches sur l'oeuvre d'Apulée*<sup>17)</sup>. Z tego samego okresu pracy uniwersyteckiej pochodzą wyniki badań nad

techniką opowieści w romansie greckim pt. *De amatoriis Graecorum fabulis observationes*<sup>18)</sup> i *De fabulae, quae est de Antiocho et Stratonica, origine*<sup>19)</sup>. Z tego okresu pochodzą również prace: *O wpływie tragedii Eurypidesa „Hippolytos” na poezję hellenistyczną*<sup>20)</sup> oraz *Ramenta Tacitina*<sup>21)</sup>, w której zajmował się elementami baśniowymi Tacyta, zaczerpniętymi ze szkół deklamatorów lub z innych historyków.

Katedrę w Uniwersytecie Jagiellońskim objął Hammer po śmierci Kazimierza Morawskiego w roku 1925, i piastował ją do roku 1953, to jest do czasu przejścia na emeryturę. Okres krakowski przyniósł nauce polskiej pozycje świadczące o kontynuowaniu dotychczasowych badań bądź też zapoczątkował zupełnie nowe zainteresowania z dziedziny historiografii. I tak w *Réflexions sur Tacite*<sup>22)</sup> rekonstruował Hammer obraz cesarza Domicjana w *Historiae* na podstawie Agrykoli i porównał go z analogicznymi portretami Nerona i Tyberiusza w *Annales*. Sądy Seneki o pierwszych cesarzach rzymskich omawiał w *De Seneca philosopho principum censore*<sup>23)</sup>. W dziedzinę ściśle historyczną wkroczył rozprawą *Oktawian w roli triumwira*<sup>24)</sup>. Prace badawcze nad historiografią antyczną zostały uwieńczone doskonałym, czterotomowym przekładem wszystkich dzieł Tacyta z wyczerpującym, 120-stronicowym wstępem<sup>25)</sup>, który M. Brożek słusznie nazwał największą i najlepszą polską monografią o Tacycie na tle historiografii grecko-rzymskiej<sup>26)</sup>, ponadto przekładem Herodota<sup>27)</sup> i pierwszymi zwiastunami przekładu Polybiusza<sup>28)</sup>.

Odrodzona ojczyzna po okrutnej drugiej wojnie światowej zastała Profesora Hammera steranego fizycznie, ale młodego duchem i zapalem do pracy twórczej. Już w roku 1946 w drugim zeszycie *Eos* za lata 1940/46 ukazał się wyczerpujący artykuł pióra Hammera o Leonie Sternbachu, ofierze okupacji hitlerowskiej, pt. „Leon Sternbach jako filolog i bizantynista“, w którym wybitny uczony spłacił dług wdzięczności swemu Wielkiemu Mistrzowi, podobnie jak drugiemu swemu Wielkiemu Nauczycielowi, K. Morawskiemu, poświęcił już w roku objęcia katedry w Krakowie obszerne wspomnienie pt. „Kazimierz Morawski jako filolog i humanista“<sup>29)</sup>. W roku 1946 ukazuje się w *Meandrze* przekład wstępu do diatryby Diona z Prusy pt. *Εὐβοϊκὸς ἡ κωνηρός* wraz z krótkim wstępem zatytułowany: *Nicdola bezrolnego wieśniaka greckiego w epoce rzymskiego cesarstwa*<sup>30)</sup>, ponadto przekłady pt. *Trzy nowele greckie o pochodzeniu orientalnym*<sup>31)</sup>.

Na dalsze lata powojenne przypadają następujące prace: *O epopei ludowej greckiego średniowiecza* pt. *Bazyli Digenis Akritas*<sup>32)</sup>, *Baśń o Midasie w wersji antycznej i nowogreckiej*<sup>33)</sup> oraz doskonały przekład nowel greckich wraz z wstępem: *Nowele Greckie w wyborze*<sup>34)</sup>, wreszcie ostatnia rozprawa w języku łacińskim pt. *De Ovidii memoria in Claudiani carmine de raptu Proserpinae*<sup>35)</sup> i Tacyta *Wybór Pism*<sup>36)</sup>.

Obraz twórczości naukowej Seweryna Hammera nie byłby pełny, gdybyśmy nie wspomnieli o jego pracach dotyczących historii filologii klasycznej w Polsce, do których należą: *Z ruchu filologów klasycznych w Wielkopolsce*<sup>37)</sup> oraz powojenna *Historia filologii klasycznej w Polsce*<sup>38)</sup>.

Długoletni członek Polskiego Towarzystwa Filologicznego i prezes Koła Krakowskiego PTF wszedł w grono Towarzystwa legitymując się niejako artykułem o Kcie PTF w Poznaniu <sup>39)</sup>.

Pracę naukową Seweryna Hammera można by oceniać jeszcze i na podstawie jego wykładów uniwersyteckich, interpretacji i ćwiczeń seminaryjnych. Niesposób tu mówić o wszystkim, za co ceni się zmarłego uczonego. Nie można jednak nie wspomnieć o tym, co samemu słyszało się na wykładach Profesora, o tych drobiazgowych studiach nad wybranymi zagadnieniami do wykładów uniwersyteckich, o wnikliwej interpretacji i wspaniałym języku przekładów, czy to były *Silvae*, czy *Thebais* Statiusa, czy *Argonautica* Wal. Flakkusa, czy inne. A ten nieskazitelny język łacińskich rozpraw i te wymagania językowe i stylistyczne przy ocenianiu prac magisterskich! Jakże trudno było zadowolić smak świetnego latynisty krakowskiego!

Dzisiaj, gdy z perspektywy kilkudziesięciu lat, stojąc nad mogiłą drogiego Profesora i uczonego niepośledniej miary, wypada ocenić tę postać, trzeba przyznać w imieniu wszystkich, którzy go znali i cenili, że w ciągu pięćdziesięciu lat swej pracy naukowej dobrze zasłużył się nauce polskiej na polu filologii klasycznej. Świadczą o tym recenzje niektórych jego prac zamieszczone w zagranicznych czasopismach jak *Philologische Wochenschrift*, *Wochenschrift für Klassische Philologie*, *Listy filologicke*. Recenzje te są pióra uczonych niemieckich, np. Wessnera (1908), Beesa (1919), Wittego (1922), Ammona (1923), Helma (1925), oraz czeskiego filologa Hoška (1949). Ocenili prace Profesora również i nasi uczeni, np. T. Sinko w związku z artykułem Hammera „O wpływie tragedii Eurypidesa *Hippolytos* na poezję hellenistyczną“ <sup>40)</sup>. Przekład dzieł Tacyta ocenił bardzo pochlebnie Wiktor Hahn <sup>41)</sup> oraz Jerzy Krókowski <sup>42)</sup>. Obydwaj recenzenci podkreślili nie tylko dokładność filologiczną przekładu, ale także wysoką wartość jego języka. Hammer przystąpił do przekładu po wszechstronnych i długoletnich studiach nad krytyką tekstu spuścizny Tacyta, a także i nad indywidualnością samego autora. Dotychczas jedynie Hammerowi udało się wpleść w piękną szatę językową współczesnej polszczyzny trzy cechy stylu tacytowskiego: zwięzłość, różnorodność i barwę poetycką. Temu nie podolali jego poprzednicy: Naruszewicz — przez zbytnią dowolność przekładu. Okęcki — przez niewolnicze naśladowanie tekstu łacińskiego.

Dowiadujemy się również z recenzji W. Hahna, że przekład ks. XI—XVI *Roczników* (czyli obecny tom IV Tacyta z roku 1947), zupełnie gotowy do druku, uległ całkowitemu zniszczeniu w czasie powstania warszawskiego w roku 1944 oraz że nie zrażony tłumacz podjął pracę od nowa i doprowadził ją do końca dzięki swej niezwyklej wytrwałości.

Reasumując można powiedzieć za M. Brożkiem <sup>43)</sup>: „Jest to — żeby tak powiedzieć — szczęściem Tacyta, że tłumacz jego, a równocześnie badacz naukowy literatur antycznych pojął swe zadanie jako pracę trudną, tak też do niej przystąpił i tak ją estatecznie szczęśliwie ukończył“.



36 pozycji bibliograficznych, w tym dwa doskonale kompletne przekłady historyków starożytnych — Tacyta i Herodota, „stanowi cenną spuściznę pracowitego życia Profesora Hammera. Ambicją Jego nie było pisać wiele — zresztą rozwijająca się w jego organizmie choroba serca zmuszała do zachowania pewnej miary w pracy — lecz wszystko, do czego przyłożył rękę, było gruntownie przemyślane i wszechstronnie zbadane. Wysoki ton, nastrój patetyczny i wzniosła dostojność, które postawił sobie za cel jako tłumacz Tacyta, cechują wszystkie jego prace. Zadziwiająca systematyczność i prawdziwie filologiczna dokładność oraz wybitna wrażliwość na estetykę słowa — oto czynniki hamujące jego płodność twórczą, a zarazem nadające jego pracom wysoką wartość naukową i estetyczną. Wymagający dla siebie, żądał dużego wkładu pracy i samodzielności od swych uczniów. Interesował się ich pracą i postępami. Lubił przebywać w ich gronie na wszelkich spotkaniach towarzyskich. Rozumnie czuły na ówczesną tak zwaną „dole akademicką“, ofiarowywał nawet swą pomoc, ale zawsze tak subtelnie i dyskretnie, jakby mu specjalnie zależało, żeby go od tej strony nikt nie poznał. Dzięki tym zaletom umysłu i charakteru pozostanie Profesor Hammer zawsze żywym przykładem wzorowego pracownika nauki i doskonałego wychowawcy. Jeżeli słowa, które tu napisano, mogą pretendować do godności skromnego pomnika uznania i wdzięczności ucznia dla zmarłego Profesora, to niech wyrzeje na nim czas prorocze słowa drogiego Zmarłemu poety:

Non omnis moriar multaue pars mei  
vitabit Libitinam...<sup>44)</sup>

#### PRZYPISY

- 1) Rozprawy Wydziału Filologicznego Akademii Umiejętności, XL1, 1905.
- 2) Skróty w *Eos*, XXII, 1917.
- 3) *Eos*, XXIII, 1918.
- 4) *Vergiliana*: I De ecloga sexta. II De ecloga decima, *Eos*, XXIV, 1921.
- 5) Por. Nowy polski przekład Wergiliusza — *Sprawozdanie PAU*, XLVI, 1945.
- 6) *Meander*, I, nr 7/8, 1946.
- 7) *Przegląd Klasyczny*, V, Lwów 1939.
- 8) *Meander*, III, nr 1, 1948.
- 9) *Meander*, I, nr 1, 1946.
- 10) *Prace Naukowe Uniwersytetu Poznańskiego — Sekcja Humanistyczna*, nr 3, Poznań 1920.
- 11) Die Erzählungstechnik von Apuleius Met. und ihrer Vorlage, *Phil. Suppl.*, XXIV, 1, 1932.
- 12) *Symbolae Philologorum Posnaniensium*, 1920.
- 13) Tamże.
- 14) *Eos*, XXVI, 1924.
- 15) *Eos*, XXVIII, 1925.
- 16) *Sprawozdanie AU*, nr 4, 1925.
- 17) *Eos*, XXIX, 1926.
- 18) *Charisteria-Morawski*, Kraków 1922.
- 19) *Eos*, XXIV, 1921.
- 20) Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, *Prace Komisji Filologicznej*, tom 1, zes. 1, Poznań 1921.

- 21) *Eos*, XXV, 1922.
- 22) *Eos*, XXXII, 1929.
- 23) *Munera-Ćwikliński*, Poznań 1936.
- 24) *Przegląd Klasyczny*, IV, 1938.
- 25) Warszawa, Kasa im. Mianowskiego, 1938—1947.
- 26) *Tygodnik Powszechny*, nr 10/155, 1948.
- 27) Herodot *Dzieje* — przekład i opracowanie S. Hammera, Warszawa 1954, „Czytelnik“.
- 28) Z Polybiusza, III 8, VI 58, VI 3—9, *Meander*, II, 1947, nr 8, IX 22—26, XI 19, XXXII 8—16, tamże nr 9/10.
- 29) *Eos*, XXVIII, 1925.
- 30) *Meander*, I, 1946, 10.
- 31) Z Herodota, II, 121, Lukian, *De dea Syria*, c. 19—25, LXX, III; *Esdrae* 3—4, 41 — tamże 1946, I, 7/8.
- 32) *Meander*, IV, 1949, 1/2 i 3.
- 33) *Meander*, III, 1948, 4.
- 34) Warszawa 1950, PZWS.
- 35) *Charisteria — Th. Sinko*, Warszawa—Wrocław 1951.
- 36) Przekład i opracowanie prof. S. Hammera, Biblioteka Narodowa, Seria II, nr 82.
- 37) Książka zbiorowa ku uczczeniu pierwszej rocznicy istnienia Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1920.
- 38) HNP, 1948.
- 39) *Eos*, XXIII, 1918.
- 40) *Kwartalnik Klasyczny*, 1922, 211 oraz *Pamiętnik Warsz.* I, 1921, 246 n.
- 41) *Polonista*, 1947, 3.
- 42) *Eos*, XLIII, 2, 1948.
- 43) *Tygodnik Powszechny*, 1948, nr 10/155.
- 44) *Carm.* III, 30.

BOLESŁAW KIELSKI

Lódź

## JĘZYK FRANCUSKI A POLSKI<sup>1)</sup>

„Zupełnie świadoma asymilacja języka obcego może nastąpić dopiero na podstawie uświadomienia sobie stosunku struktury tego języka do struktury języka ojczystego. Bez tego uświadomienia nie można ani należycie obcego języka uczyć, ani samemu się go nauczyć“<sup>2)</sup>.

„...Jako dalszą, główną przeciwstawność wymieńmy charakter analityczny, krótko: analityczność języka francuskiego w przeciwieństwie do charakteru syntetycznego języka polskiego. Jest to przeciwstawność nader ważna z uwagi na to, że w językoznawstwie przyjmuje się między innymi podział na języki syntetyczne i języki analityczne, jakkolwiek podziału tego nie da się ściśle przeprowadzić.

<sup>1)</sup> Fragment odczytu wygłoszonego dnia 9 stycznia 1955 r. na publicznym dorocznym zebraniu naukowym Łódzkiego Towarzystwa Naukowego pt. „Język francuski a polski jako dwa przeciwstawne typy w rodzinie języków indoeuropejskich“ wydanego przez Zakład im. Ossolińskich — Wrocław 1956.

<sup>2)</sup> Tamże, s. 27.

Zwracano nieraz uwagę na charakter analityczny języka francuskiego (począwszy od Schległów); analityczność tę jednak ograniczano głównie do zjawisk formalnych systemu morfologicznego, mianowicie do zaniku końcówek fleksyjnych i zastąpienia ich prepozycjami. Wiadomo, że deklinacja polska (podobnie jak łacińska) opiera się na odmianie końcówek zrosłych z tematem, a zatem na formach syntetycznych. W języku francuskim deklinacja taka (poza drobnymi szczątkami głównie w odmianie niektórych zaimków) nie istnieje, a funkcje znaczeniowe wyrażane za pomocą końcówek deklinacyjnych w języku łacińskim i polskim (i wielu innych) wyraża się za pomocą prepozycji, a więc słówek oddzielnych. Jest to jedna z cech systemu analitycznego. System ten przechodzi z końcówkowego na przodówkowy, przyimki bowiem — jak wiadomo — stawia się przed rzeczownikiem. (Z czasem system ten może przybrać formę syntetyczną, choć nieco innego rodzaju niż system końcówkowy. Na proces taki wskazują rozmaite zjawiska, których nie pora tu wyłuszczać). Analityczny czy przodówkowy system paradeklinacyjny francuski jest systemem stojącym na przeciwległym biegunie strukturalnym do systemu deklinacyjnego polskiego.

W systemie analityczno-deklinacyjnym prócz języków romańskich (z pewnym zastrzeżeniem co do języka rumuńskiego) towarzyszy językowi francuskiemu także język angielski; język polski trzyma poniekąd prym w zakresie systemu syntetyczno-deklinacyjnego w grupie języków słowiańskich; język niemiecki zajmuje raczej stanowisko pośrednie.

Coś podobnego jak w deklinacji skonstatować można również w zakresie koniugacji. W języku polskim wystarczają nam do wyrażania funkcji różnych trybów, czasów, osób i liczb — końcówki; w języku francuskim końcówki koniugacyjne uległy w znacznej mierze starciu, np. 4 formy trybu oznajmującego czasu teraźniejszego czasowników typu *parler*, a więc najbardziej licznych, brzmiałyby jednakowo, gdyby nie łączono z nimi „przodówek“, tym razem w postaci zaimków osobowych, tzw. nie akcentowanych, nie używanych dziś jako formy samodzielne, lecz tylko w połączeniu z czasownikiem (*je parle, tu parles, il parle, ils parlent* — różnią się tylko „przodówkami“). Mamy tu zatem — podobnie jak w systemie deklinacyjnym — przeciwstawność między językiem francuskim a polskim, przeciwstawność form analitycznych i przodówkowych po stronie francuskiej, syntetycznych i końcówkowych po stronie polskiej.

Przeciwstawność ta istnieje nie tylko między językiem francuskim a polskim, ale poniekąd także między językiem francuskim a innymi językami romańskimi. Pod tym względem językowi francuskiemu bliższy jest np. język angielski, a nawet niemiecki, niż język włoski czy hiszpański.

Analityczność języka francuskiego w zakresie deklinacji i koniugacji występuje nie tylko pod postacią formalnych elementów (prepozycji i zaimków nie akcentowanych) mających charakter „przodówek“; wiąże się z nią także, w stopniu mniejszym lub większym, analiza rzeczywista połączona z determinacją. W paradeklinacji francuskiej rolę determinantu odgrywa głównie

przedimek (nazywany mniej trafnie rodzajnikiem) łączący się w rozmaity sposób z właściwymi prepozycjami i dający nowe postaci „przodówek“.

W koniugacji francuskiej analityczność realna przejawia się w niezwykle rozbudowanym systemie trybów i czasów. Jest to bogaty, jednolity i konsekwentnie zbudowany system koniugacyjny, obejmujący przeszło dwukrotnie większą liczbę czasów niż w języku polskim, zwłaszcza jeśli wliczymy tzw. temps surcomposés, tj. czasy podwójnie złożone (a więc formalnie biorąc niejako podwójnie analityczne). Rolę formalnego wykładnika analitycznego pełnią tu różne słowa posiłkowe o szerokim zakresie zastosowania. Funkcjonalnie zespół form czasowych koniugacji francuskiej przedstawia zwarty system odcieni semantycznych czasowych, bardzo zróżnicowanych, a więc jest to system nie tylko formalnie, ale i rzeczowo analityczny. Pomijając odróżnienie funkcji czasu tzw. passé simple (défini), które wyszło z użycia potocznego, choć w języku literackim jest jeszcze ciągle żywotne i passé composé (indéfini), obu oznaczających odmienne odcienie czasu przeszłego dokonanego, warto zwrócić uwagę na fakt, że język francuski z nieubłaganą niemal konsekwencją posługuje się czasem zaprzyszłym (2 formy), a to do celów perspektywicznej analizy czynności; tymczasem język polski wyrzekł się już prawie zupełnie tej formy (poza trybem warunkowym), a tym samym ograniczył znacznie swe możliwości uwydatnienia perspektywy czasów.

Także użycie transpozycyjne form czasowych jest w języku francuskim o wiele częstsze i śmielsze niż w języku polskim, co zwiększa jego zdolność wyrażania odcieni.

Można by wprawdzie powiedzieć, że te i inne braki język nasz rekompensuje systemem tzw. postaci czasownikowych (ściślej: postaci aspektalnych czasownika), dzięki którym można zestawić pełniejszą koniugację i wyrażać pewne odcienie znaczeniowe. Postaci takich język francuski rzekomo nie posiada. Istotnie nie posiada on zasadniczo postaci aspektalnych formalno-syntetycznych (*rzucać — rzucić, robić — zrobić, mówić — mawiać* itp.) i nie jest w stanie oddać wielu odcieni aspektalnych czasownika polskiego — posiada jednak liczne postaci analityczne, tworzone przy pomocy słów posiłkowych aspektu, a wyrażające niekiedy aspekty znaczeniowe nie zawsze łatwe do oddania w języku polskim. Przy pomocy takich słów posiłkowych, jak *aller, venir, venir à, venir de, rester à, se trouver* itp., może on różnicować odcienie znaczeniowe form „czasowych“ w innych jeszcze kierunkach niż język polski. Dzięki temu różnicowaniu można polskim formom syntetycznym aspektu niedokonanego i dokonanego przeciwstawić w języku francuskim po kilka analitycznych form aspektalnych, wyrażających następujące po sobie stadia czynności tak niedokonanych, jak dokonanych. I tak jako odpowiedniki postaci niedokonanej *zasypiać* przytoczyć można w języku francuskim: *aller s'endormir, être en train de s'endormir, être sur le point de s'endormir* (3 stadia), zaś za odpowiedniki postaci dokonanej *zasnąć* można uznać: *en venir (arriver) à s'endormir, venir de s'endormir, finir par s'endormir* (3 stadia <sup>1)</sup>“.

<sup>1)</sup> Tamże, s. 13–17.

STANISŁAW SKIMINA  
Kraków

## PIERWSZA LEKCJA JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO

Pierwszą lekcję języka łacińskiego można przeprowadzić w różny sposób. Jednym z nich będzie pogadanka na temat samej łaciny, a więc: 1. co to jest łacina i czy jest językiem martwym, 2. w co przekształciła się łacina, 3. łacina w języku polskim. W czasie takiej pogadanki znajdzie się niejedna sposobność wzbudzenia zaciekawienia, może nawet zdziwienia, a co za tym idzie—zainteresowania, które jest początkiem wiedzy i warunkiem udatności wszelkiej nauki. Uczniowie na pierwszej lekcji języka łacińskiego pełni są zapału do nauki tego przedmiotu. Spośród innych języków obcych wybrali łacinę nie tylko dlatego, że dajmy na to pragną po skończeniu liceum pójść na medycynę, ale także—i to z pewnością w większości—dlatego, że zarówno język łaciński, jak i treść przekazana w tym języku interesują ich nowością, ciekawią—że się tak wyrażę—egzotyzmem. Rzeczą nauczyciela jest uchwycić ten zapal i starać się go podtrzymać, by zniknęło częste niestety zjawisko przy nauce języka łacińskiego: zainteresowanie maleje z lekcji na lekcję i w następstwie tego przygasa zapal aż do zupełnego ostygnięcia. Pierwsza lekcja jest jakby próbą ogniową, od której przyszłość zależy w dużej mierze.

Lekcja może mieć mniej więcej następujący przebieg:

Nauczyciel wszedłszy do sali szkolnej i stanąwszy naprzeciwko uczniów odzywa się do nich:

— Witam was serdecznie i życzę wam jak najlepszych wyników w pracy szkolnej. Nie znam was jeszcze, dlatego dzisiaj, gdy będę kogoś wywoływał do odpowiedzi, wskażę tylko na niego ręką. Wasze twarze, zdolności, zamiłowania, pilność będę poznawał powoli, z czasem nauczę się również waszych nazwisk. Widzę, że przed wami leżą podręczniki do nauki języka łacińskiego i zeszyty. Podręcznik omówimy na następnej lekcji, dziś podam parę wskazówek w odniesieniu do zeszytu. Prócz podręcznika najważniejszą pomocą naukową ucznia jest zeszyt, który lekcja za lekcją zapemnia się coraz bardziej treścią. Według mego obliczenia zeszyt łaciński, by wystarczyć na cały rok, powinien zawierać sześćdziesiąt kartek. Przyjmuję, że każdy z was będzie miał tylko jeden zeszyt, w którym będzie zapisywał zarówno to wszystko, co będzie do zanotowania w klasie, jak i to, co będzie do napisania w domu. W klasie notujcie z reguły to, co pisze się na tablicy, czasem zapiszcie coś ponadto. W ten sposób zeszyt stanie się obrazem pracy i wiedzy każdego z was w zakresie języka łacińskiego. Zeszyt powinien być utrzymany w możliwie największej schludności, pisać w nim należy tylko atramentem i starannie. Nie zapominajcie, że po zeszytce poznaje się ucznia.

A teraz otwórzcie te zeszyty, które macie, przygotujcie pióra! Piszemy na drugiej kartce (pierwszą zostawiamy wolną), u góry, na środku linii po łacinie:

### *Lectio I*

— Zwracam uwagę, że w wyrazie *lectio* piszę 'c', a wymawiam 'k'. Na prawo na tej samej linii umieszczamy datę dzisiejszą: ... września 195.. roku (kiedyś później nauczycie się również datę wyrażać w języku łacińskim). Poniżej pozostawcie trzy linie wolne, które wypełnimy przy końcu lekcji. Na linii czwartej zapiszemy:

### *Léctio I (prima)*

— Przecinek nad *e* nie należy do wyrazu *lectio*; wyraz *lectio* pisze się bez tego znaczka. Używamy go czasem, by wskazać, na którą zgłoskę w wyrazie ma padać akcent. Odlóżcie pióra! Przeczytamy chórem: *léc-ti-o prima*.

U. (uczniowie) — *léc-ti-o prima*.

N. (nauczyciel) — Co te wyrazy znaczą?

U. (jeden z uczniów) — 'Lekcja pierwsza'.

Z kolei nauczyciel rozwija i wiesza naprzeciwko uczniów z dwóch map przygotowanych przed lekcją tę, która ma napis: Imperium rzymskie.

N. — Co przedstawia ta mapa?

U. — Imperium rzymskie. Takiej samej mapy używaliśmy w klasie V, gdy uczyliśmy się historii rzymskiej.

N. — 'Imperium' — czy to jest wyraz polski?

U. — Nie. To jest wyraz łaciński.

N. — Masz słuszność i równocześnie nie masz słuszności. 'Imperium' — o ile idzie o pochodzenie, jest wyrazem łacińskim, ale w naszym wypadku, w połączeniu z przydawką 'rzymskie' jest wyrazem polskim, przyswojonym z języka łacińskiego, wyrazem spolszczonym. Jak moglibyśmy powiedzieć zamiast 'imperium'?

U. — Państwo.

N. — Także: cesarstwo. Na końcu podręcznika macie dołączone mapki. Jedna z nich jest zatytułowana: *Imperium Romanum*; znajdźcie ją. Co znaczy: *Imperium Romanum*?

U. — 'Imperium rzymskie' albo 'państwo rzymskie', albo 'cesarstwo rzymskie'.

N. — W tym wypadku w połączeniu z łacińskim przymiotnikiem *Romanum* rzeczownik *imperium* jest wyrazem łacińskim. Zapiszemy w zeszytach na następnej linii: *impérium Románum*.

Powtórzcie chórem: *im-pé-ri-um Románum*.

Uczniowie — *im-pé-ri-um Románum*.

N. — Zwracam uwagę na różnicę pisowni łacińskiej i polskiej: *Romanum* — duże 'r', bo pochodzi od *Roma*, rzymski — małe 'r', choć pochodzi od rzeczownika 'Rzym'. Użyliśmy tu dwóch przymiotników: rzymski

(imperium rzymskie) i łaciński (wyraz łaciński). Czy można by je zastosować odwrotnie i powiedzieć: imperium łacińskie, wyraz rzymski? Powtarzam: imperium łacińskie, wyraz rzymski.

U. — Nie można. Nie brzmiałoby to dobrze.

N. — Ani nie miałyby sensu. Nie będziemy zajmować się dłużej tą sprawą; przytoczymy tylko dla przykładu kilka rzeczowników, które łączymy z przymiotnikiem 'rzymski' oraz kilka wymagających przymiotnika 'łaciński'. A więc; rzymski.

Uczniowie — Państwo rzymskie, historia rzymska, literatura rzymska, prawo rzymskie...

N. — Żołnierz rzymski, cnota rzymska ... — Teraz: łaciński.

Uczniowie — Język łaciński, wyraz łaciński, styl łaciński, gramatyka łacińska ...

N. — Składnia łacińska, wiersz łaciński ... Powiedzieliśmy o pochodzeniu przymiotnika 'rzymski'. A od czego pochodzi przymiotnik 'łaciński'? Kto chce powiedzieć?

U. — Słyszałem, że wyraz 'łaciński' — to spolszczony przymiotnik *Latinus*; *Latinus* zaś pochodzi od nazwy niewielkiej krainy, w której leżał Rzym, 'Lacjum'. Na mapie tutaj jest Lacjum.

N. — Rzeczownik 'Lacjum' — to także spolszczony wyraz. Po łacinie pisze się go i wymawia trochę inaczej; zapiszmy:

*Látium, Latínus*

(Znowu duże 'l', bo pochodzi od *Latium*, a przymiotniki pochodzące od imion własnych pisze się w łacinie na początku dużą literą). Powtórzcie chórem: *Lá-ti-um, Latínus*.

Uczniowie — *Lá-ti-um, Latinus*.

N. — Mówimy o języku łacińskim, o *lingua Latina*. Zapiszmy:

*lingua Latina*

(Zwracam uwagę na pisownię: piszę 'gua', czytam 'gwa').

Przeczytajmy chórem: *lingua Latina*.

Uczniowie — *lingua Latina*.

N. — Co znaczy *lingua Latina*?

U. — *Lingua Latina* — 'język łaciński'.

N. — Spójrzcie na mapę! Przy końcu świata starożytnego językiem tych olbrzymich obszarów był język łaciński — *lingua Latina*. Pierwszym, który zanosił łacinę do podbitego kraju i rozpowszechnił ją wśród ujarzmionej ludności, był żołnierz rzymski. Za nim szedł urzędnik administracji, sędzia z kodeksem prawa rzymskiego, kolonista, kupiec. Zakładano szkoły, budowano teatry, przywożono książki — wszystko w duchu i języku łacińskim. Rzymianie nie używali przemocy, obcojęzyczne ludy same się łacynizowały, bo tego wymagało życie. Jedynie język grecki nie dał się wyprzeć łacinie. Imperium rzymskie podzieliły między siebie dwie cywilizacje: na wschodzie grecka, na zachodzie łacińska. — Dzisiaj, jak wiemy, nie ma na świecie państwa ani narodu, którego językiem byłaby łacina.

U. — Łacina jest językiem martwym.

N. — Nie zgodziłbym się z twoim twierdzeniem. Na to, aby być martwym, trzeba przestać żyć, czyli umrzeć. A kiedyż to łacina umarła? Historia uczy nas, że łacina, właśnie dlatego, że była żywa i że jej używano w mowie, zmieniała się ciągle, aż z biegiem lat przekształciła się w języki tzw. romańskie. Żyje tedy do dziś dnia, choć w postaci zmienionej czasem nie do poznania.

Nauczyciel rozwija drugą mapę, przedstawiającą Europę dzisiejszą, i wiesza ją obok mapy 'Imperium rzymskie'.

N. — Wyliczmy przy pomocy tej mapy języki romańskie.

U. i N. — Języki romańskie: włoski, hiszpański, portugalski, francuski, prowansalski, rumuński.

N. — Zauważyliśmy, że niektóre z zapisanych w zeszytach wyrazów łacińskich bywają używane w języku polskim. Są to wyrazy zapożyczone. Takich zapożyczonych z języka łacińskiego wyrazów mamy wiele, z czego nawet nie zawsze zdajemy sobie sprawę. Czy komu z was przychodziło na myśl, że nazwa 'szkoła', tak powszechna, nie jest rdzennie polską, ale spolszczoną nazwą łacińską *schola*?

Zapiszemy:

*schola* — 'szkoła'

— Interesujący jest tu fakt, że Rzymianie wzięli swoją nazwę od Greków. Nasza 'szkoła' pochodzi jednak z łaciny, a nie z greki. Podobnie ma się rzecz z nazwami 'gimnazjum' i 'liceum'.

— Zapiszemy (zwracam uwagę na ortografię łacińską):

*gymnásium* — 'gimnazjum'

*lycéum* — 'liceum'.

— Powtórzcie chórem: *gymnási-um, lycéum.*

Uczniowie — *gymnási-um, lycéum.*

N. — Wy piszecie w zeszytach atramentem, ja piszę na tablicy kredą. I 'atrament' i 'kreda' — to spolszczone wyrazy łacińskie. Zapiszemy:

*atraméntum* — 'atrament'

*creta* — 'kreda'

— Powtórzcie chórem: *atraméntum, creta.*

Uczniowie — *atraméntum, creta.*

N. — Na zakończenie dzisiejszej lekcji podam wam do zapamiętania jedno z przysłów łacińskich. Przysłowie to odgrywa ważną rolę w nauce szkolnej:

*Repetitio est mater studiórum.*

— Co to znaczy? Przejdziemy wyraz za wyrazem: *Repetitio* ... Nie rozumiecie? A czy nie znacie podobnego brzmieniem wyrazu, bardzo niemiłego dla uczniów?

U. — Repetent.

N. — Doskonale. 'Repetent' — to także wyraz łaciński, a kogo on oznacza?



U. — Ucznia, który powtarza klasę. Już wiem! *repetitio* znaczy 'powtarzanie'.

N. — Tak jest. Następny wyraz *est*; polski odpowiednik brzmi prawie tak samo.

U. — 'jest'.

N. — Dobrze! 'Powtarzanie jest' — *mater*.

U. — 'Matka'.

N. — 'Powtarzanie jest'.

U. — 'Matką'.

N. — *Studiorum* — 'matką' ...

U. — 'Matką studiów'.

N. — Może być, ale lepiej 'matką wiedzy'. Przekład przysłowia brzmi ...

U. — Powtarzanie jest matką wiedzy.

N. — Zapiszemy pod tekstem łacińskim przekład: Powtarzanie jest matką wiedzy. — Odczytamy przysłowie po łacinie: *Repeti-ti-o est mater studiōrum*.

Uczniowie — *Repeti-ti-o est mater studiōrum*.

N. — A teraz z pamięci: *Repetitio est mater studiōrum*.

N. — Gdy stanę przed wami na następnej lekcji, powitacie mnie tym przysłowiem. Teraz wypełnimy trzy wolne linie planem dzisiejszej lekcji. Co było treścią dzisiejszej lekcji?

U. — Mówiliśmy o łacinie.

N. — Była to pogadanka o łacinie. Zapiszemy:

Treść lekcji: pogadanka o łacinie.

1. Co to jest łacina i czy jest językiem martwym?

2. Zapożyczenia z łaciny w języku polskim.

Co to więc jest łacina?

U. — Łacina jest to język, którym w czasach starożytnych posługiwano się na obszarze imperium rzymskiego. Język ten nazywa się łacińskim, bo pierwotnie mówiono nim w Latium.

N. — Czy łacina jest językiem martwym?

U. — Łacina nie jest językiem martwym. Żyje w postaci zmienionej w językach romańskich.

N. — Punkt drugi: zapożyczenia z łaciny w języku polskim.

U. — W języku polskim są wyrazy zapożyczone z języka łacińskiego, np.: szkoła, lekcja, atrament, kreda.

N. — *Repetitio est mater studiōrum*. Również dzisiejszą lekcję będziecie musieli powtórzyć w domu. Każdy z was otworzy zeszyt i przechodząc punkt za punktem będzie się starał odtworzyć jak najwierniej naszą pogadankę.

Dzwonek. Nauczyciel żegna uczniów skinieniem głowy i wychodzi z sali szkolnej.

## PIERWSZA LEKCJA JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO

Zaproszony przez Redakcję do napisania artykułu pt. „Pierwsza lekcja języka łacińskiego“, zadanie to pojąłem jako pracę o bieżącej przydatności praktycznej w nauczaniu tego języka. Dlatego też oparłem ją na będącym w użyciu podręczniku *Elementa Latina I*. Moim zdaniem jednak podręcznik ten nie uwzględnia jeszcze w pełni faktu, że młodzież nasza zaczyna naukę języka łacińskiego nie w wieku 10 czy 12 lat, jak niegdyś, lecz w 14 i 15 roku życia, a więc w wieku dojrzałym. Podaję zatem jeszcze jedną wersję takiej pierwszej lekcji języka łacińskiego, opartą jednak już na innej koncepcji podręcznika i na innych założeniach. Wydaje mi się bowiem, że w pierwszym roku nauczania należy dać uczniom przede wszystkim jak największą ilość „budulca“, tj. materiału leksykalnego, by jak najszybciej wyjść z monotonnej ciasnoty leksykalnej w konstrukcji czytanki łacińskiej, a w samej czytance dawać treść o bogatszej i głębszej plastyce. Na ten temat należałoby zresztą podjąć osobną dyskusję. Podane poniżej przykłady lekcji są oczywiście tylko niektórymi próbami z wielu możliwych form dyskusyjnych.

Próba I. Przychodzę do klasy i mówię:

— Salvete, pueri (puellae). Cur mihi salutem non redditis? — Daję znak ręką, by uczniowie usiedli, i mówię dalej, np. tak: — Considite! Veni ad vos magister linguae Latinae vehementerque gaudeo, quod Romanorum antiquorum linguam discere ardentissimo cupitis animo. Sed video vos diligenter quidem me dicentem audire neque tamen quaenam dicam intellegere.

— Zrozumieliście, co powiedziałem? Nie! Otóż powiedziałem tak: Witam was, chłopcy (dziewczęta). Dlaczego mi nie odpowiadacie na pozdrowienie? Siadajcie! Jestem X. Y., będę was uczył języka łacińskiego. Bardzo się cieszę, że z tak wielkim zapalem chcecie się uczyć języka starożytnych Rzymian. Ale widzę, że mnie pilnie słuchacie, lecz słów moich nie rozumiecie.

— Naukę języka łacińskiego wypadałoby nam rozpocząć od odpowiedzi na niektóre pytania, np. czy warto się uczyć łaciny, czy nie szkoda czasu na tę naukę itp. O tym jednak podyskutujemy przy innej okazji, może kiedyś na przerwie albo gdy przyjdę do was na jakieś zastępstwo. Dzisiaj zaś odpowiemy sobie na razie na jedno pytanie: czy łacina jest przedmiotem trudnym. W związku z tym postawię wam kilka innych pytań:

— Wymień części mowy w języku polskim!

— Wymień kilka rzeczowników, przymiotników, zaimków, przysłówków, przyimków.

— Jakie to formy: czytać, pisać, pędzić?

— Jak brzmią imiesłowy od czasowników: deptać, siać, biec?

— Odmień czasownik iść w czasie teraźniejszym.

— Jakie znasz części zdania? Itp.

Wielu uczniów nie orientuje się w gramatyce polskiej. Stwierdzam:

— Widzicie, że nie znacie gramatyki polskiej. Otóż tylko dla tych, którzy nie znają gramatyki polskiej, łacina będzie trudna, dla innych — łatwa. Moim pragnieniem jest, żebyście wszyscy mogli otrzymywać z łaciny zawsze oceny bardzo dobre. Do tego jednak trzeba waszej wytrwałej i sumiennej pracy.

— Każdy z was powinien posiadać podręcznik do nauki języka łacińskiego, a także osobny, grubszy, mniej więcej stukartkowy zeszyt z ponumerowanymi stronami: od strony 1 będziecie wpisywać do tego zeszytu materiał przerabiany w klasie, od strony 100 wypracowania domowe. Nie wolno z tego zeszytu wydierać kartek, wolno czysto przekreślić i pisać na nowo.

— A teraz przystąpmy do pracy. Macie przed sobą podręcznik języka łacińskiego. Daję wam pięć minut do przejrzania tego podręcznika. Zobaczmy, co będziecie umieli za chwilę powiedzieć o nim z własnej obserwacji.

Po chwili wywołuję ucznia i każę mu opisać podręcznik, potem uczniom następnym pozwalam ten opis uzupełnić. Następnie sam zadaję kilka pytań:

— Kto jest autorem podręcznika? — Tu powiem kilka słów o autorze.

— Jaki tytuł nosi podręcznik? — Tu objaśnię znaczenie tytułu.

— Na stronie np. 14 macie ilustrację. Skąd się dowiecie, co ta ilustracja przedstawia? — Zwrócę uwagę na zamieszczony na końcu podręcznika spis rycin.

— Od strony 25 zaczyna się czytanka polska. Jakie jest jej zadanie? Skąd się dowiecie, kiedy najlepiej w ciągu nauki przeczytać poszczególne ustępy czytanki?

— Macie w podręczniku także słowniczek i preparację. Kto powie, co znaczy preparacja? A jaka jest różnica między preparacją a słowniczkiem w waszym podręczniku?

— Spróbujmy teraz wyjaśnić sobie, jak ułożony jest i co ma na celu spis rzeczy na stronie 97 i następnej?

— A teraz otwórzcie podręcznik na stronie 3. Proszę dobrze słuchać, jak ja będę czytał łacińskie wyrazy, i obserwować układ i cel tego ustępu.

Czytam ustęp pierwszy z należytych akcentem i ilustracją iloczynową. Daję uczniom chwilę czasu na obserwację układu i celu tego ustępu, uczniowie wypowiadają swoje spostrzeżenia, po czym sam porządkuję je pytaniami:

— A więc jakie wyrazy łacińskie wybrał autor czytanki do tego ustępu?

— Jakie zauważyliście litery w tych wyrazach, których nie używamy w alfabecie polskim? Przechodzimy poszczególne wyrazy i zwracamy uwagę na *v* w *adventus*, na to, że w *circus* właściwym sposobem czytania jest 'kirkus', że jednak tradycyjnie *c* przed *i*, *y*, *e* (także *ae*, *oe*) czyta się jak 'c'; w *educatio* podkreślamy ilość zgłosek *e-du-ca-ti-o* w odróżnieniu od polskiego wyrazu 'e-du-ka-cja', itp.

Z kolei wyjaśniam funkcję iloczasu w wyrazach łacińskich i związaną z tym zasadę akcentowania, podkreślając jednak, że sprawa akcentowania jest sprawą słuchu, a nie oka, i nie kreska czy półkole nad odnośną zgłoską w wyrazie łacińskim, lecz poprawne czytanie i ucho powinno decydować u uczniów o właściwym akcentowaniu wyrazów łacińskich.

Zadanie: Przepisać do zeszytów ustęp pierwszy i z podanych w nim wyrazów odtworzyć alfabet łaciński.

Na następnej lekcji jeden z uczniów odczytuje swą pracę, wszyscy uczniowie kontrolują i poprawiają swę wypracowania według bieżących uwag.

Próba 2. Po kilku wstępnych uwagach, między innymi o prowadzeniu zeszytu do nauki języka łacińskiego, mówię:

— Naukę języka łacińskiego rozpoczniemy konkursem pt. „Opiszę swój podręcznik do nauki języka łacińskiego“. W konkursie biorą udział wszyscy uczniowie. Wypracowania konkursowe należy wykonać na osobnych kartkach i złożyć na moje ręce podczas lekcji łaciny za tydzień, tj. dnia ... W ciągu następnego tygodnia ustalę i przeczytam w klasie listę uczniów z osiągniętą lokatą w konkursie; trzy najlepsze prace zostaną wyróżnione pochwałą.

— A teraz przystępujemy do pracy. Otwieramy podręczniki i czytamy ustęp pierwszy.

Ja czytam, uczniowie uważnie słuchają, jak się czyta litery łacińskie i jak się akcentuje wyrazy.

### De ludo litterario

Ludus litterarius sive schola locus est, ubi magister pueros docet, pueri discunt. Magister sedet, pueri stant. Si magistro ita placet, etiam pueri considunt et sedent. Cum magister librum legit, discipuli audiunt. Magister interrogat: Audisne, Marce? Auditisne, pueri? Discipuli respondent: Audimus.

Tum discipuli legunt, magister audit, discipulos praemio donat et laudat: Recte legistis. Graeci pueri Graecos libros legunt, Romani Latinos. Magistri est explicare, praemia dare, laudare, docere, instruere, sapere, scire, erudire, discipulorum est laborare, numerare, litteris studere, discere, scribere, legere, audire, oboedire. Ergo magister verba explicio: Oboedire significat idem quod parere. Docere idem fere est quod instruere, educare, erudire. Magistri sunt: grammaticus, rhetor, philosophus, professor.

I. sto — stoję; stā-re — stać  
dono, donā-re — obdarowuję, daję  
laudo, laudā-re — chwale  
explico, explicā-re — wyjaśniam  
do, dā-re — daję, daruję  
labōro, laborā-re — pracuję

ludus, -i, m. — zabawa, ż.  
litterarius — literowy  
locus, -i, m. — miejsce, n.  
magister, -stri, m. — nauczyciel, m.  
puer, -i, m. — chłopiec, m.  
liber, libr-i, m. — książka, ż.

numĕro, numerā-re — liczę  
signifĭco, significā-re — znaczę  
edūco, educā-re — uczę, wychowuję  
interrōgo, interrogā-re — pytam

II. docĕo — uczę; docĕ-re — uczę  
sedĕo, sedĕ-re — siedzę

placĕo, placĕ-re — podobam się  
respondĕo, respondĕ-re — odpowiadam  
studĕo, studĕ-re — poświęcam się,

oddaję się (czemuś)

parĕo, parĕ-re — jestem posłuszny  
ludus litterariŭs — zabawa literowa,  
zabawa w litery; szkoła

consĭdo, consid-ĕ-re — siadam

lego, leg-ĕ-re — czytam

instrŭo, instru-ĕ-re — uczę, pouczam

sapĭo, sap-ĕ-re — jestem mądry

scribo, scrib-ĕ-re — piszę

IV. audiŭo — słyszę, słucham;

audi-re — słyszeć, słuchać

scio, scĭ-re — wiem, umiem

erudiŭo, erudi-re — kształcę

oboediŭo, oboedi-re — jestem posłuszny, słucham

de (z narzędn.) — o; np. de ludo

litt. — o szkole

sive — czyli, albo

schola — szkoła

est — jest

ubi — gdzie

si — jeżeli

Marcus, -i — Marek

discipŭlus, -i, m. — uczeń, m.

praemĭum, -ii, n. — nagroda, ż.

Graecus — grecki

Romānus — rzymski

Latinus — łaciński

verbum, -i, n. — słowo, n., wyraz, m.

grammaticus, -i, m. — gramatyk, filolog

philosŏphus, -i, m. — filozof, uczony

III. disco — uczę się; disc-ĕ-re —  
uczyć się

ita — tak

etiam — także

et — i

cum — gdy, kiedy

-ne — czy; np. audisne — czy słyszysz

tum — wtedy, następnie, potem

recte — dobrze, słusznie

ergo — więc, a więc

idem — to samo

quod — co

fere — prawie

sunt — są

rhetor — retor, nauczyciel retoryki,  
tj. sztuki wymowy

professor — uprawiający zawód nauczyciela, nauczyciel z zawodu, profesor

Preparację w kilku pierwszych ustępach umieściłbym bezpośrednio pod tekstem. Z tak spreparowanego tekstu wydobyłbym najpierw odmianę czasownika w indic. praes. act. i otrzymalibyśmy po kolei:

1. p.

1 os. explicŭo

2 os. audis

3 os. docet, sedet, placet, legit, interrŏgat, audit, donat, laudat, significat,

1. mn.

1 os. audĭmus,

2 os. audĭtis, legĭtis,

3 os. discunt, stant, considunt, sedent, audĭunt, respondent, legunt.

Z tego wydobyłbym z kolei odmianę poszczególnych koniugacji praes. indic. act. Potem porządkowałbym formy infinit. praes. act. W następnych lekcjach odtwarzałbym deklinację z samogłoską temat. na -o- itd.

Dodać muszę, że w tej koncepcji nauczania łaciny nie jedna godzina tworzyłaby zamkniętą całość, ale dopiero pewien ciąg kilku lekcji. Mam wrażenie, że ta zwartość podobnego materiału gramatycznego, podawanego uczniom na raz, ułatwiłaby nam pracę, a uczniom orientację w gramatyce. Ograniczona ilość miejsca w czasopiśmie nie pozwala mi jednak rozwijać tej koncepcji nauczania w szczegółach.

ALFRED RESZKIEWICZ

Warszawa

## W SPRAWIE TRANSKRYPCJI FONETYCZNEJ

Wątpię, czy słuszne jest stosowanie u nas transkrypcji międzynarodowej w każdym podręczniku, a zwłaszcza w podręcznikach dla początkujących, młodzieży czy dorosłych. Nader wątpliwa jest korzyść, jaką początkujący odnosi z takich transkrypcji jak *very* [veri], *quick* [kwik], *quickly* [kwikli], albo *Wycherly* [wit ʃəli], *wish* [wi ʃ], *sit* [sit]. Wiadomo, że zarówno młodzież, jak i dorośli z reguły prowadzą podwójną buchalterię, tzn. oprócz oficjalnej transkrypcji prowadzą własną. Bo przecież ani *veri* nie czyta się [veri], ani *kwikli* nie czyta się [kwikli] itd. Poważne wątpliwości nasuwa również wprowadzanie znaków specjalnych, jak np. ʃ, ʒ, ʌ, tam gdzie istnieją dość dokładne odpowiedniki w języku polskim. Rewizja stosowanej u nas transkrypcji fonetycznej, w każdym razie na szczeblu początkującym, jest sprawą pilną.

Na wstępie trzeba zaznaczyć, że nie ma jednolitego systemu transkrypcji międzynarodowej w ramach API (Association Phonétique Internationale) dla języka angielskiego, że jest ich właściwie kilka, jeśli nie kilkanaście (zob. wykres), że żaden nie jest zdecydowanie dominujący, a każdy ma swoje zalety i swoje wady. Wiadomo też, że w zależności od typu transkrypcji [ɔ] oznacza zarówno 'o krótkie', np. w *pot* (typy III—VI), jak i 'o długie', np. w *port* (typy I—II). Podobnie rzecz ma się z *i*, *u* czy *o*. Znak [a] oznacza to samogłoskę, jaką mamy w *cat* (typy V, VII, VIII), to znów samogłoskę, jaką mamy w *cut* (typy VI i IX), a [ɛ] oznacza zarówno *e* w *bet* (typy I, II, VI), jak i *a* w *bat* (typ VI). Z drugiej strony dla zwykłego dyftongu [au] jest w użyciu co najmniej sześć różnych sposobów transkrypcji (w ramach API): *aʊ*, *au*, *au*, *au*, *aw*.

Z innymi dźwiękami nie jest dużo lepiej. Przy takim stanie rzeczy złudną staje się wartość uczenia od początku znaków międzynarodowych jako klucza do korzystania z publikacji zagranicznych, skoro systemów jest kilka, a wartość większości znaków jest względna. Dodać należy ponadto, że podstawowe słowniki angielskie czy amerykańskie (NED, Webster) transkrypcji międzynarodowej nie stosują w ogóle.

Dalej, powszechnie wiadomo, że znak transkrypcyjny jeszcze niczego nie nauczy. Znak musi być dopiero odpowiednio interpretowany. A po dłuższych doświadczeniach (np. D. Jonesa) okazuje się, że im prostszy jest znak, tym i transkrypcja lepsza i skuteczniejsza. Nie ma dowodu na to, żeby np. transkrypcja [mʌtʃ] uczyła lepszej wymowy niż *macz*, lub [tʃə:tʃ] wpływała na lepszą wymowę niż np. [czə:cz], nie mówiąc już o [fiʃ] w porównaniu z [fysz], czy [sit] w porównaniu z [syt]. Początkującemu trzeba dawać taką transkrypcję, która by była pomocą, a nie przeszkodą w opanowywaniu języka tak trudnego, jakim jest język angielski. Skoro więc transkrypcja międzynarodowa ani nie daje klucza do wszystkich publikacji zagranicznych, ani nie zawsze jest pomocna Polakowi, a nieraz bywa wręcz bałamutna, wprowadzeniu pewnych koniecznych zmian-poprawek nie powinno stać nic na przeszkodzie.

Biorąc jako punkt wyjścia system stosowany u nas ostatnio w podręcznikach dla szkół średnich, który z kolei jest czymś pośrednim między typem VIII a IX, proponuje się następujące zmiany:

1. Wprowadzić literę *y* zamiast *i* (względnie *i*, *ı*, w zależności od typu transkrypcji) choćby dlatego, że angielskie 'krótkie *i*' bliższe jest polskiemu *y* niż polskiemu *i*. Przykłady: ang. *sick*, *sit*, *city* wym. [syk], [syt], [syty].

2. Wprowadzić literę *a* zamiast znaku *ʌ* choćby dlatego, że angielskie 'krótkie *a*' jest najbliższe polskiemu *a*. Przykłady: ang. *luck*, *cup*, *but* wym. [lak], [kap], [bat].

3. Wprowadzić znaki *ej*, *oj*, *aj* w miejsce dotychczasowych *ei*, *oi*, *ai* zarówno ze względu na polskiego odbiorcę, jak i większą konsekwencję (skoro *i* niezgłoskotwórcze w nagłosie transkrybujemy znakiem 'j', np. *jes*, to należy to samo czynić i w wygłosie). Przykłady: *day*, *boy*, *time* wym. [dej], [boj], [tajm].

4. Zastąpić znaki *tʃ*, *dʒ*, *ʃ*, *ʒ* polskimi znakami *cz*, *dź*, *sz*, *ż* ze względu na polskiego odbiorcę. Przykłady: ang. *church*, *bridge*, *fish*, *pleasure* wym. [czə:cz], [brydź], [fysz], [pleżə].

5. Zastąpić literę *v* literą *w* ze względu na polskiego odbiorcę. Przykłady: ang. *very*, *vividly* wym. [wery], [wywydly], zamiast [veri], [vividli].

6. Usunąć znak 'w' dla takich wyrazów, jak *wish*, *wall*, *well* i zastąpić czymś bardziej polskim. Są tu dwie możliwości: *u* lub *ł*. Gdyby *ł* miało u nas jednolitą wymowę jako *u* niezgłoskotwórcze, można by je wprowadzić. Skoro jednak wymowa ta nie jest u nas jeszcze powszechna, wprowadzenie znaku *ł* wydaje się przedwczesne. Dlatego jako znak przejściowy proponuje się wprowadzenie litery *u*, lecz podniesionej, dla odróżnienia od *u* samogłoskowego. Przykłady: ang. *wish*, *wall*, *well* wym. [<sup>u</sup>yʃz], [<sup>u</sup>o:l], [<sup>u</sup>el]. W związku z tym, dla konsekwencji, należałoby również wprowadzić modyfikację *a<sup>u</sup>*, *o<sup>u</sup>* w miejsce *au*, *ou*. Przykłady: ang. *out*, *down*, *cloud* wym. [a<sup>u</sup>t], [da<sup>u</sup>n], [kla<sup>u</sup>d]. Ta ostatnia propozycja nie jest konieczna dla celów praktycznych. Jest ona uzasadniona przede wszystkim ze względów teoretycznych.

W ten sposób proponowany system jest zarówno ścisły, jak i praktyczny. Jest ścisły, gdyż nie wprowadza żadnych uproszczeń czy zniekształceń wy-

mowy i równie dobrze odtwarza wymowę angielską, jak którykolwiek z systemów transkrypcji międzynarodowej. Jest równocześnie maksymalnie praktyczny i dostosowany dla odbiorcy Polaka, gdyż:

1. Wprowadza minimalną ilość znaków specjalnych (pięć:  $\theta$ ,  $\delta$ ,  $\eta$ ,  $\varepsilon$ ,  $\varrho$ , ewentualnie sześć, jeśli wliczymy " podniesione).

2. Może być zarówno pisany, jak i drukowany, a więc usuwa jedną z podstawowych trudności graficznych, na jakie napotyka początkujący.

3. Opiera się ściśle na zasadzie komunikatywności: wszędzie, tam gdzie można zastąpić dźwięk obcy odpowiednikiem polskim bez utraty komunikatywności, zostaje wprowadzony znak polski (np. *a*, *y*, *cz*, *dź*, *sz*, *ż* oraz *þ*, *b*, *t*, *d*, *k*, *g* itd.). Wprowadza znaki specjalne tylko tam, gdzie obcy fonem musi być bezwarunkowo wyuczony (por. punkt 1:  $\theta$ ,  $\delta$ ,  $\eta$ ,  $\varepsilon$ ,  $\varrho$ ). Taki system pozwoli uczącemu się, a niejednokrotnie i nauczycielowi, zorientować się, co jest bezwzględnie ważne i konieczne, a co ważne w drugiej czy trzeciej kolejności.

4. Zastąpienie *v* przez *w*, czy *i* przez *y* itp. usuwa podstawowe trudności, jakie przynosi Polakowi transkrypcja międzynarodowa. Należy dodać, że wszystkie proponowane znaki specjalne przejęte są z transkrypcji międzynarodowej i że mają one we wszystkich typach tę samą wartość.

Załączona obok tabela unaocznia różnorodność typów w obrębie API, ułożonych od najbardziej skomplikowanych (typy I—II: po 10 znaków specjalnych) do najprostszych (typy VII—IX: po dwa znaki specjalne), oraz stosunek proponowanego systemu (typ X) do pozostałych — w obrębie samogłosek. Odnośnie do spółgłosek typy I—IX używają pięciu znaków specjalnych ( $\int$ ,  $\mathfrak{z}$ ,  $\theta$ ,  $\delta$ ,  $\eta$ ); typ X redukuje je do trzech ( $\theta$ ,  $\delta$ ,  $\eta$ ).

#### Uwagi:

Typ I jest nowszą wersją typu II. Jest użyty jako jeden z trzech rodzajów transkrypcji zastosowanych dla próbki języka angielskiego w *The Principles of the International Phonetic Association*, London 1949, i jest powszechnie stosowany na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii. Cytuje go również D. Jones w *Outline* z 1956 roku.

Typ II występuje m. in. w:

I. C. Ward *The Phonetics of English*, 3rd ed., 1939.

Armstrong and Ward *Handbook of English Intonation*, repr. 1949.

Palmer and Blandford *Everyday Sentences in Spoken English*, repr. 1953.

Typ III:

W. Ripman *English Phonetics*, 1931, *Specimens of English*, 1933, *Let's Talk English*, 1938.

Typ IV:

D. Jones *English Pronouncing Dictionary*, wszystkie wydania, 1917—56.

D. Jones *Outline of English Phonetics*, wszystkie wydania, 1918—1956.

H. E. Palmer *A Grammar of Spoken English*, 1939.



### Transkrypcja samogłosek angielskich

Typ	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
seat	i	i	i:	i:	i:	ij	ii	i:	i:	i:
sit	ɪ	ɪ	ɪ	i	i	i	i	i	i	y
set	ɛ	ɛ	e	e	ɛ	e	e	e	e	e
sat	æ	æ	æ̇	æ	a	ɛ	a	a	æ	æ
but	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	a	ʌ	ʌ	a	a
part	a	a	a:	a:	a:	a	aa	a:	a:	a:
pot	ɒ	ʌ	ɔ	ɔ	ɔ	ɔ	o	o	o	o
port	ɔ	ɔ	ɔ:	ɔ:	ɔ:	o	oo	o:	o:	o:
book	ʊ	u	u	u	u	u	u	u	u	u
food	u	u	u:	u:	u:	uw	uu	u:	u:	u:
-er	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə
bird	ɜ	ɜ	ɜ:	ɜ:	ɜ:	ɜ	əə	ɜ:	ɜ:	ɜ:
day	eɪ	eɪ	eɪ	ei	ei	ej	ei	ei	ei	ej
boy	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔi	ɔi	ɔj	oi	oi	oi	oj
lie	aɪ	aɪ	aɪ	ai	ai	aj	ai	ai	ai	aj
now	aʊ	aʊ	aʊ	au	au	aw	au	au	au	au
go	oʊ	oʊ	oʊ	ou	ou	ɜw	ou	ou	ou	ou
beer	ɪə	ɪə	ɪə	iə	iə	iə	ɪə	ɪə	ɪə	ɪə
bear	ɛə	ɛə	ɛə	ɪə	ɛə	ɛə	eə	eə	eə	eə
boar	ɔə	ɔə	ɔə	ɔə	ɔə	—	oə	oə	oə	oə
poor	ʊə	uə	uə	uə	uə	uə	uə	uə	uə	uə
znaków specj.	10	10	8	6	5	5	2	2	2	2

H. E. Palmer *A Grammar of English Words*, repr. 1949.

J. D. O'Connor *New Phonetic Readings*, 1948.

Hornby, Gatenby, Wakefield *The Advanced Dictionary of Current English*, 1948, 1955.

C. E. Eckersley *Essential English, Concise English Grammar*, etc.

Typ V:

D. Jones *The Pronunciation of English*, 1950, 1956.

D. Jones „Specimens“ w *The Principles of the IPA*, 1949 (wersja druga).

Typ VI:

W. Jassem *Intonation of Conversational English*, 1952.

W. Jassem *Fonetyka języka angielskiego*, 1954.

Typ VII:

Peter A. D. MacCarthy *English Pronunciation*, 1944, 1947; *An English Pronouncing Vocabulary*, 1945; *English Conversation Reader*, 1956.

Typ VIII:

N. C. Scott *English Conversations*, 1942 nn.

E. L. Tibbitts *Phonetic Reader for Foreign Students*.

D. Jones *The Phoneme: Its Nature and Use*, 1950.

W. Jassem *Wymowa angielska*, 1951.

Typ IX:

Propozycje w *Le Maître Phonétique*, Oct. 1939, Jan. 1940, April 1940

Typ X:

Proponowany typ transkrypcji dla podręczników polskich dla początkujących

HELENA MAJCYŃSKA

Warszawa

## NAUKA CZYTANIA W JĘZYKU FRANCUSKIM W KL. VIII

Ćwiczenie techniki czytania rozpoczyna się już na pierwszych lekcjach w klasie VIII i trwa do końca nauki. Tylko celowe, przemyślane i konsekwentne postępowanie nauczyciela może doprowadzić do pomyślnych wyników.

Niestety obserwacje czynione w czasie hospitowania lekcji świadczą o wielkim chaosie panującym w tej dziedzinie. Czytanie jest chyba jedną ze spraw, które pozostawione są żywiołowi, a które jednak należy uporządkować w naszych szkołach. Najczęstszym argumentem nauczyciela w czasie omawiania lekcji jest stwierdzenie, że nie pozostało mu czasu na przeczytanie tekstu przed zadaniem go do opracowania w domu. I tu należy przypomnieć o konieczności umiejętnego organizowania pracy na lekcji i o bardzo oszczędnym gospodarowaniu czasem. Przecież nie na każdej lekcji nauczyciel wprowadza nowy tekst, a właśnie ta jednostka lekcyjna, na której tekst będzie wprowadzony tak powinna być pomyślana, aby co najmniej 30 minut było do dyspozycji na objaśnienie słownictwa i czytanie.

Nauczyciel daje wzór poprawnego czytania, sam czyta tekst wyraźnie i niezbyt prędko, ale i w nie bardzo zwolnionym tempie. W żadnym wypadku nie wolno zadając nowy tekst dać uczniom polecenia „Nauczcie się czytać“, skoro nie przeczytano tekstu w klasie, przy czym w klasie VIII czytać po-

winien nie tylko nauczyciel, ale również i uczniowie. Samodzielne czytanie przez uczniów jest możliwe tylko wtedy, gdy tekst nie stwarza możliwości błędów wymowy. Tak pomyślanych tekstów w naszych podręcznikach prawie nie ma. Wszystkie teksty wprowadzają nowe słownictwo. Nie przekreśla to ma się rozumieć samodzielnej lektury domowej, ale przy stosowaniu jej konieczna jest pomoc nauczyciela, wstępne objaśnienie i wskazanie możliwości popełnienia błędu wymowy. Daleko trudniej bowiem jest wykorzeniać błędne nawyki u uczniów niż im w czas zapobiegać.

Czytanie przez nauczyciela jest również momentem wskazywania wzoru prawidłowego akcentowania, przestankowania i intonacji, które to czynniki pomagają w zrozumieniu czytanego tekstu. Pamiętać należy o trafnym powiedzeniu francuskim: „C'est le ton, qui fait la chanson“.

Podczas gdy we wszystkich klasach czytanie jest sprawą wielkiej wagi, szczególne znaczenie ma ono w klasie VIII, kiedy rozpoczyna się nauka języka i kiedy dla ucznia wszystko w tym języku jest nieznanne.

Nauczyciel języków obcych powinien zdawać sobie sprawę z tego, że uczeń w klasie VIII często jeszcze nie ma całkowicie opanowanej techniki czytania w języku ojczystym, a szczególnie, że się jeszcze wielu uczniów nie wyżyło monotonnego, dziecinnego sposobu czytania.

Poza tym nauczyciel języka obcego powinien dokładnie zdawać sobie sprawę ze wszystkich trudności, jakie będą się piętrzyły przed polskim dzieckiem, gdy będzie się uczyło np. języka francuskiego. Potrzeba tu wiele cierpliwości, serdecznej troski o wyniki i życzliwej pomocy w pokonywaniu trudności przez uczniów. Ten trud nauczyciela włożony w początkach nauczania języka sownie opłaci się w dalszej pracy, skoro uczniowie opanują pierwsze zasady wymowy i czytania.

Zasady wymowy czytania tak ściśle łączą się ze sobą, że właściwie uczeń poznaje wymowę w ścisłym związku z czytaniem tekstem, jednocześnie poznaje dźwięk, postać graficzną i znaczenie słowa. A więc w początkowych lekcjach języka francuskiego w klasie VIII nauczyciel wprowadza w ćwiczeniach wstępnych te dźwięki i te wyrazy, które będą mu potrzebne do czytania pierwszego tekstu, a nie omawia wszystkich dźwięków francuskich na wyrost.

Podawanie głosek francuskich łączy się ściśle z poznawaniem słownictwem i uczniowie natychmiast powinni ćwiczyć wymowę całych wyrazów. Szczególnie ważne jest przygotowanie czytania tekstu przez odczytywanie potrzebnych słów zapisanych na tablicy. Czyta nauczyciel i czytają uczniowie, czytanie przez całą klasę jest o tyle nie wskazane, że istnieje małe prawdopodobieństwo korygowania powstających błędów wymowy. Nauczyciel krótko i zwięźle formułuje zasady wymowy, nie rozwodząc się nad nimi zbyt długo, a raczej popierając je przykładami.

Podając słownictwo do lekcji I — *Bonjour mes amis*, przykładami wypisanymi na tablicy nauczyciel zilustruje ogólną zasadę, że w języku francuskim spółgłoski końcowe nie są wymawiane (*Polonais, Français*). Jest bardzo ważne, aby uczniowie sami zwrócili uwagę, że pisze się więcej liter niż

się wymawia. Przy tej samej lekcji wystąpi zagadnienie wymowy *s* jak *z* między samogłoskami (*polonaise*) i już przy czytaniu tekstu *liaison s* z następującą samogłoską (*mesamis*).

Przyznać należy, że ta pierwsza czytanka ma wielkie nagromadzenie zagadnień fonetycznych i nauczyciel jest zmuszony objaśniać prawie jednocześnie zbyt wiele zjawisk. Jednak im lepiej utrwali wymowę fonemów, tym łatwiej będzie szedł naprzód. Jednocześnie należy zwrócić szczególną uwagę na te dźwięki, które Polakowi sprawiają trudność, ponieważ nie ma ich w języku polskim w ogóle, jak np. *u* francuskie, przy którym należy zwracać baczną uwagę na odpowiedni układ ust (*une plume*) i wprowadzić rozróżnienie z polskim dźwiękiem 'i' np. przy zestawieniu (*une usine*). Zła wymowa francuskiego dźwięku *u* jest jednym z charakterystycznych błędów Polaka uczącego się tego języka. Również przez analogię z językiem ojczystym Polak ma tendencję ubezdźwięczniania końcowych spółgłosek z następującym *e* niemym. Nasi uczniowie na pewno będą mówili *douce* zamiast *douze* i nie dziwmy się temu.

Analogia z językiem ojczystym bardzo silnie działa przy wymawianiu obcych dźwięków. Ale skoro nauczyciel przemyśli starannie materiał każdej lekcji, kiedy będzie usiłował przeciwdziałać błędom, zanim się one zakorzenia, oraz przy popełnionym błędzie będzie wymagał od ucznia uświadomienia sobie odnośnego prawidła wymowy, to przy odpowiedniej ilości ćwiczeń w czytaniu powinien mieć pomyślne rezultaty. Należy wydzielić na lekcji pewien element poświęcony tylko i wyłącznie czytaniu tekstu.

Już od początków nauki języka francuskiego należy zaprawiać całą klasę do czynnego udziału w czytaniu zarówno nowej, jak i przerabianej czytanki. Jak to należy rozumieć? Wszyscy uczniowie uważnie słuchają i śledzą tekst w miarę czytania go przez nauczyciela. Następnie czyta go jeden z uczniów — klasa uważnie kontroluje jego wymowę, może nawet podkreślać czynione błędy ołówkiem. Po przeczytaniu następuje poprawianie z powołaniem się na regułę wymowy i tu ważne jest, aby nauczyciel interweniował dopiero w końcu, gdy jeszcze coś trzeba uzupełnić. Takie postępowanie sprzyja utrwalaniu poprawnej wymowy. Nawet gdy w czasie czytania przy popełnionym błędzie ktoś z klasy zareaguje gwałtowniej i wykrzyknie poprawną formę, nie należy go karcić. Czytający powinien powtórzyć tę poprawioną formę, ale dopiero po skończeniu czytania partii tekstu przeznaczonego dla niego przypomni sobie zasadę poprawnej wymowy, o którą chodziło. Klasa pomaga, jeśli się sprawa komplikuje. Tak należy postępować również i przy tekście zadany do przećwiczenia w domu. Moim zdaniem należy stanowczo zerwać z tradycyjnym odpytywaniem z czytania, kiedy nauczyciel mechanicznie poprawia błędy robione przez ucznia, który ich nawet nie powtarza, a w tym czasie cała klasa albo nudzi się, albo robi co innego.

Jeszcze jedną bardzo ważną sprawą jest to, że niektórzy koledzy stosują wciąż jeszcze czytanie chóralne. Przy naszych przepełnionych klasach ten

sposób mija się z celem. Nauczyciel nie jest w stanie skontrolować wymowy wszystkich uczniów, którzy z reguły wpadają w monotonne skandowanie. Można raczej polecać czytać małym grupkom po kilku uczniów, tak żeby wszystkie głosy można było odróżniać.

Gdy już tekst został opracowany w klasie, przygotowany w domu, przerobiono w nim już wszystkie przewidziane ćwiczenia (jak tłumaczenie, ćwiczenia w mówieniu itp.) na zakończenie należy go jeszcze raz przeczytać, już prędzej i z większą swobodą, ponieważ możliwość błędów jest znacznie mniejsza. Czasem czyta nauczyciel, jednak lepiej, jeżeli będą czytali uczniowie, szczególnie przy dalszych lekcjach. Takie odczytanie czytanki jest pewnym zakończeniem pracy nad nią i utrwaleniem poprawnego jej brzmienia.

Praktyka potwierdza słuszność wyodrębniania w dzienniku w osobnej kolumnie ocen za czytanie, gdyż daje nauczycielowi możliwość lepszej kontroli postępów klasy.

Już od początków nauki języka francuskiego należy czuwać nad przyswajaniem sobie przez uczniów intonacji zdania francuskiego. Ma się rozumieć znów bez wielkich wykładów na ten temat, ale raczej przez świadome naśladowanie nauczyciela uczniowie powinni dojść do opanowania choć trochę melodii zdań francuskich. Przy nauce języka francuskiego nauczyciel ma okazję wyrabiania poczucia piękna języka i kultury językowej w ogóle.

## Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

ANNA ZAWADZKA

Warszawa

### W SPRAWIE LEKTUR

Zgodzimy się chyba wszyscy z tym, że nabycie przez ucznia umiejętności samodzielnego czytania (przy pomocy słownika) obcojęzycznego tekstu jest głównym celem praktycznym nauczania języków zachodnio-europejskich w szkole średniej.

Osiągnięcie innych celów, np. nabycie umiejętności swobodnego mówienia w obcym języku, jest praktycznie w kursie 4-letnim nieosiągalne. Gdyby ktoś chciał twierdzić, że również nieosiągalny jest cel wymieniony na wstępie, podważałby w ogóle celowość nauczania języków w szkole średniej, bo i po cóż uczyć, zajmować cenne godziny, jeśli jedyną umiejętność, jaką uczeń zdobyć może to... czytanie podręcznika.

Stoimy na stanowisku, że można przygotować ucznia do samodzielnego czytania, że można spełnić usprawiedliwione życzenie szkół wyższych, aby student rozpoczynający studia zdolny był do korzystania z lektury w obcym języku. Czy jednak można to osiągnąć, jeżeli jedynym tekstem, z którym

uczeń ma do czynienia w szkole, jest krótki i zwykle specjalnie przystosowany tekst podręcznikowy?

Na pewno nie. Nie weźmie do ręki artykułu naukowego (nie mówiąc już o trudniejszej lekturze) młody student, który nigdy nie zetknął się w szkole z dłuższym, pozapodręcznikowym tekstem w obcym języku. Nie wierzy w to, aby mógł cokolwiek samodzielnie przeczytać i zrozumieć. Ta niewiara we własne siły jest całkowicie usprawiedliwiona przez fakt, że nie daliśmy uczniowi w szkole okazji do zetknięcia się z tekstem innym niż podręcznikowy.

Aby osiągnąć zasadniczy cel praktyczny nauczania języka w szkole, musimy oswajać ucznia z tekstami pozapodręcznikowymi, przyzwyczajając go do obcowania z dłuższymi wypowiedziami w obcym języku już na terenie szkoły średniej, przekonywać, że może czytać samodzielnie. Jediną drogą, która do tego prowadzi, jest jak najszersze wprowadzenie lektur na teren szkoły. Obok wymienionego wyżej, spełniają lektury jedno jeszcze, bardzo ważne zadanie: już w czasie pobytu w szkole dają uczniowi satysfakcję prawdziwych osiągnięć praktycznych w nauce języka i w ten sposób znakomicie do tej nauki zachęcają.

Jak może wyglądać wykorzystanie lektur na terenie klasy? W praktyce realizowany tu jest program niejako minimalistyczny, polegający na tym, że uczniowie czytają lektury pod kierunkiem nauczyciela w klasie, a od czasu do czasu mają za zadanie pewną porcję tekstu przeczytać samodzielnie w domu. Są jednak, o ile mi wiadomo, nauczyciele realizujący program, który można by nazwać maksymalistycznym: wymagają oni od uczniów samodzielnego czytania w domu wybranych czy też wyznaczonych lektur i materiał ten bardzo sumiennie egzekwują.

Nie przemawiam za programem maksimum. Jest on możliwy do zrealizowania tylko w sporadycznych wypadkach. Przemawiam za programem pośrednim. Sądzę, że czytanie lektur pod kierunkiem nauczyciela przygotowuje i zachęca do czytania samodzielnego w niezbyt wielkim wymiarze. Nauczyciel powinien takie samodzielne czytanie — na razie w odniesieniu do zdolniejszych uczniów — jak najgoręcej popierać, także przy pomocy ocen.

Nowe wydania podręczników dla klas IX i X, poważnie skrócone, pozostawiają nauczycielowi pewną ilość czasu, którą można wykorzystać na czytanie lektur. I oto występuje ogromna trudność, która nauczyciela, po długich wahaniach zdecydowanego wreszcie na podjęcie próby wyjścia ze swymi uczniami poza podręcznik, zniechęca i odstrasza: co czytać i skąd wziąć odpowiednią ilość egzemplarzy wybranej lektury. Niestety sytuacja na rynku „lekturowym“ jest rzeczywiście odstrasżająca. Gdy nauczyciel chce odpowiedzieć na pytanie pierwsze, co czytać, staje przed nim rozbieżność zachodząca między możliwościami językowymi i czasowymi jego uczniów, a także ich zainteresowaniami — z jednej strony, a „repertuarem“ wydanych lektur — z drugiej strony.

Możliwości językowe uczniów są nam wszystkim znane. Ilość czasu, którą mogą oni poświęcić na czytanie lektur w szkole lub w domu, jest nie-

wielka. Aby ich zainteresować należałoby dostarczyć dużego wyboru niedługich utworów o bardzo urozmaiconej tematyce, także i ściśle rozrywkowej. Powinny się tu znaleźć opowiadania z życia młodzieży w krajach, których języka uczymy, przygody, opisy ciekawych podróży, opowiadania sportowe itd. A czym rozporządzamy? Wystarczy spojrzeć na spis autorów: Balzac, Dickens, Scott, Goethe, Heine... adaptacje lub wybory z klasyków literatury, oczywiście trudne, zawsze za długie (dla przykładu: Scott *Ivanhoe* — 164 strony tekstu, Dickens *David Copperfield's Boyhood* — 134 strony tekstu).

Nie przemawiam przeciw tego rodzaju wydawnictwom. Perspektywy zwiększenia ilości szkół z siedmioletnim kursem nauczania języka zachodnioeuropejskiego, a także możliwości realizacji szkoły dwunastoletniej — przemawiają za tym, że takie lektury będą nam także potrzebne. Zresztą, w braku innych, korzystamy z nich już teraz. Jeśli jednak chcemy naprawdę zachęcić młodzież do czytania, musimy bardziej niż dotąd wyjść naprzeciw jej możliwościom i zainteresowaniom.

Nie dziwny się remanentom obszernych i poważnych lektur (np. Balzac *Le pere Goriot* — 2107 egz. remanentu z nakładu 4000; Goethe *Aus meinem Leben Dichtung und Wahrheit* — remanent 7015 egz. z 10 000 nakładu). Któryż nauczyciel odważy się przystąpić w X lub XI klasie kursu czteroletniego do lektury stukilkudziesięciostronicowej.

Zdaje się jednak, że nie wszystkie remanenty można w ten sposób wytłumaczyć. Są bowiem nauczyciele, którzy w braku innych lektur odważają się na takie, jakie są. I wówczas okazuje się, że nie ma w księgarniach rok po roku np. Scotta *Ivanhoe* (164 stron?). Nauczeni smutnym doświadczeniem (jakże tu czytać, gdy w klasie są 2—3 egzemplarze książki?), zbieramy z końcem roku lektury i przekazujemy je z początkiem roku szkolnego nowej klasie — niestety, często brudne, czasem podarte. A potem okazuje się, że remanent wynosi 3937 egzemplarzy. Gdzie one się znajdują? Dlaczego nie w księgarniach, a jeśli w księgarniach, to dlaczego w miejscowościach, gdzie nie ma szkół z językiem angielskim? Z dystrybucją stanowczo coś nie jest w porządku.

Niestety nie posiadam danych, ilu uczniów uczy się poszczególnych języków w klasach X i XI, gdzie istnieje największe zapotrzebowanie na lektury. Dane takie wydawnictwom powinno być łatwo uzyskać od władz oświatowych. Okazałoby się wówczas niewątpliwie, że nakłady 2000<sup>1)</sup> egzemplarzy (nieopłacalne dla wydawnictwa) są stanowczo za małe. Nie grozi nam w najbliższym czasie nadmierna ilość pozycji lektur. Te, które się wydaje, powinny być wydawane w takiej ilości egzemplarzy, aby wydanie ich opłacało się, a jednocześnie aby nie trzeba było „polować“ na nie w księgarniach, jak na jakiś niezwykle rarytas. Dobrę, ciekawe, niedługie lektury nie będą na pewno dawać remanentów, szczególnie, gdy znajdować się będą w księgarniach

<sup>1)</sup> Ostatnio „Dom Książki“ ustalił nakład na wznowienie lektur — *Bourgeois Gentleman* Molièra nawet na 1000 egz. (!!).

a nie w magazynach, i to w księgarniach tych miejscowości, w których istnieją szkoły uczące danego języka. Wykazu takich miejscowości wraz z liczbą klas, w których naucza się danego języka, na pewno mogą dostarczyć władze oświatowe i wykaz ten powinien być podstawą planu dystrybucji, abyśmy już nie musieli pisywać błagalnych listów do kolegów z prowincji o przysłanie nam lektur, zalegających setkami księgarnie w miejscowościach, gdzie danego języka uczy się jedna klasa.

MARCELI WIELEWSKI

Inowrocław

## GŁOSUJĘ ZA DETRONIZACJĄ WOKATYWU

Przy nauczaniu języka łacińskiego staramy się oprzeć zasady gramatyki łacińskiej na zasadach gramatyki języka polskiego. Podstawą bowiem przy nauce języka obcego musi być zawsze gramatyka języka ojczystego. Tam gdzie to jest możliwe, nauka języka łacińskiego powinna opierać się i na układzie, i na terminologii gramatyki języka polskiego. Oczywiście ten paralelizm ma swoje granice — są to przecież dwa odrębne języki, ponadto odległe od siebie w czasie.

Nasze szkolne gramatyki języka łacińskiego poczyniły wprawdzie poważny postęp w kierunku paralelizmu, jest jednak jeszcze pewne zagadnienie w gramatyce łacińskiej, które należałoby uzgodnić z gramatyką języka polskiego. Chodzi tu mianowicie o niezgodność między systemem przypadków deklinacji łacińskiej a systemem polskim. Pierwsze cztery przypadki zgadzają się z sobą, ale począwszy od piątego stwierdzamy niezgodność. W języku łacińskim znajduje się na piątym miejscu *vocativus*, a w deklinacji polskiej narzędnik, szóste miejsce zajmuje *ablativus*, a w deklinacji polskiej miejscownik. Polski wołacz znajduje się na siódmym miejscu. Ten stan rzeczy bardzo utrudnia uczniom opanowanie łacińskiej deklinacji i jest przyczyną wielu błędów. Uczniowie często kojarzą z formą łacińskiego wokatywu formę polskiego narzędnika, a z ablatywem formę polskiego miejscownika.

Przytaczam oryginalne błędy popełnione przez moje uczennice:

voc. campe = polem

abl. campo = połu

voc. patres = ojcami

abl. patribus = ojcach

Że tego rodzaju błędy nie są zjawiskiem odosobnionym, dowodzą wyniki ankiety w postaci „sprawdzianu“, przeprowadzonej przeze mnie wśród moich uczennic w maju 1954 roku. Błędy wyżej wymienionego typu popełniło:

- w klasie VIII — 11 uczennic na 39 piszących,
- w klasie IX — 4 uczennice na 28 piszących,
- w klasie X — 8 uczennic na 35 piszących,
- w klasie XI — 4 uczennice na 38 piszących.



Wśród uczennic, które popełniły tego rodzaju błędy, były uczennice mniej zdolne, średnio uzdolnione, a nawet dobre. Błędy takie są typowe nie tylko dla moich uczennic. Popełnia je również młodzież innych szkół. W bieżącym roku przybyła do naszej szkoły uczennica klasy X z innej szkoły, uczennica dostateczna, która konsekwentnie popełnia omawiane błędy, pisząc w „sprawdzianie“: voc. *campi* = polami, abl. *campis* = polach.

Przytoczone dane dowodzą, jak wielki zamęt w umysłach uczniów powoduje niezgodność między polskim a łacińskim systemem przypadkowym.

Taki stan rzeczy nie może zadowalać nauczycieli języka łacińskiego. W roku 1954 na zjeździe Polskiego Towarzystwa Filologicznego w Gdyni wystąpiłem na sekcji dydaktyczno-metodycznej z tą bolączką. Jednak nie uzyskałem poparcia. Nie zrażony, postanowiłem na swoim „podwórku“ wypróbować własną metodę nauczania deklinacji łacińskiej. Istotą jej jest uzgodnienie systemu przypadków łacińskich z systemem przypadków polskich. Nie polega ona jednak na prostym tylko przestawieniu wokatywu i ablatywu. Przez takie przestawienie uzyskalibyśmy wprawdzie uzgodnienie łacińskiego ablatywu z polskim narzędnikiem, ale wokatywus jako przypadek szósty znajdowałby się obok polskiego miejscownika, co z kolei przedstawiałoby niebezpieczeństwo pomieszania tych dwóch przypadków, tym bardziej, że forma polskiego wołacza jest często identyczna z formą polskiego miejscownika. Mimo ten brak już samo przestawienie wokatywu z ablatywem byłoby niewątpliwie dużym postępem w stosunku do stanu panującego obecnie.

W mojej jednak metodzie *vocativus* znajduje się niejako poza nawiasem innych przypadków. Postępuję w następujący sposób. Na samym wstępie, przed rozpoczęciem nauki o rzeczowniku, piszę na tablicy łacińskie nazwy przypadków wraz z polskimi nazwami i odpowiadającymi im pytaniami — *vocativus* na ostatnim miejscu. Wyjaśniam uczniom, że *vocativus* odpowiadający polskiemu wołaczowi, a występujący w gramatykach szkolnych na piątym miejscu, w naszych wzorach deklinacyjnych nie będzie uwzględniany, ponieważ każdy potrafi utworzyć go sam. Wzory wpisują uczniowie do zeszytów gramatycznych, dodając także następującą uwagę: wokatywus równy jest nominatywowi w l. mn. zawsze, a w l. poj. z wyjątkiem rzeczowników drugiej deklinacji zakończonych na *us*. Oczywiście tej uwagi uczniowie wyuczają się tak samo, jak wzorów odmiany. Przechodząc do odmiany rzeczowników II deklinacji piszę na tablicy wzór odmiany, np.:

nom. magister	—	nauczyciel
gen. magistri	—	nauczyciela
dat. magistro	—	nauczycielowi
acc. magistrum	—	nauczyciela
abl. magistro	—	nauczycielem

Nie piszę na tablicy wokatywu, ale polecam go utworzyć uczniom. Ci wiedząc od pierwszej lekcji, w jaki sposób go się tworzy, z łatwością to czynią. Przy przerabianiu rzeczowników II deklinacji zakończonych na *us* uczniowie

piszą w uwadze, że rzeczowniki te mają *vocativus singularis* zakończony na *e*, np. *amice* — 'przyjacielu' od rzeczownika *amicus*. Przy egzekwowaniu odmiany rzeczownika podając uczniowi jakiś rzeczownik do odmiany proszę o utworzenie wokatywu. Stosuję to tak długo, dopóki nie jestem przekonany, że został on rzeczywiście opanowany. Także przy pisaniu odmiany rzeczownika w ramach zadania domowego polecam utworzyć wokatyvus, zwłaszcza przy rzeczownikach II deklinacji na *us* daję więcej rzeczowników do odmiany, ażeby ugruntować wyjątek.

Jaką korzyść mam z takiej metody? Przede wszystkim nie spotykam błędów wyżej wyszczególnionego typu. Tłumaczenie wokatywu formą polskiego miejscownika jest rzadkością.

A jak się przedstawia sprawa opanowania wokatywu tą metodą? Otóż wokatyvus zostaje tak samo dobrze opanowany tą metodą, jak metodą tradycyjną. O tym świadczą wyniki „sprawdzianu“ napisanego w klasie IX.

Po przerobieniu zaimków i trybu oznajmującego wszystkich czasów uczennice musiały wykazać opanowanie odmiany rzeczownika, zaimka i czasownika. Ażeby ten „sprawdzian“ został naprawdę samodzielnie napisany, przygotowałem 4 grupy tematów, tak że najbliższe sąsiadki z boku i z tyłu miały inne tematy. Każda musiała napisać po trzy odmiany z zakresu rzeczownika, po jednej z zakresu zaimka i po trzy z zakresu czasownika — po łacinie i po polsku. Na przykład pierwsza grupa musiała odmieniać: *amicus* — sing., *miles* — plur., *equitatus* — sing.; *hic* — sing.; od *vinco* — ind. praes. pass., ind. perf. act. i ind. fut. ex. pass. „Sprawdzian“ pisało 31 uczennic. Obliczyłem ilość błędnie napisanych form poszczególnych przypadków deklinacji. Wobec tego, że każda uczennica musiała napisać 3 odmiany rzeczowników, ilość możliwych błędów w każdym przypadku wynosi  $3 \times 31 = 93$ . Na 93 możliwych błędów dla każdego przypadku było błędnie napisanych form:

• w nom.	— 14
w gen.	— 21
w dat.	— 16
w acc.	— 23
w abl.	— 19
w voc.	— 13

W tych 13 błędnie napisanych formach 3 były typu voc. = *amicus*. W niektórych wypadkach wokatyvus był tylko dlatego błędnie napisany, że nominatywus był błędny. W jednym wypadku wokatyvus został przetłumaczony formą polskiego miejscownika, mianowicie: voc. = żołnierzach. Z tego zestawienia widać, że sprawa opanowania wokatywu opisaną przeze mnie metodą nie budzi zastrzeżeń.

Stosowanie u nas w nauczaniu deklinacji łacińskiej wokatywu na piątym miejscu było tak długo uzasadnione, dopóki gramatyka języka polskiego opierając się na gramatyce języka łacińskiego przydzielala wołączowi piąte

miejsce. Potem jednak gramatycy polscy ze względu na odrębny charakter wołacza przenieśli słusznie ten przypadek na ostatnie miejsce. Takie miejsce wyznaczyli wokatywowi także gramatycy greccy w deklinacji greckiej. Tam był on piątym i równocześnie ostatnim przypadkiem. Rzymianie przejęli ten system przypadków od Greków bez zmiany dodając właściwy językowi łacińskiemu ablatywus jako przypadek szósty i ostatni. Rzymska praktyka szkolna pozostawała pod silnym wpływem praktyki greckiej. Dowodzi tego choćby fakt, że chłopcy rzymscy odmieniali rzeczownik przez przypadki dodając zaimek wskazujący, np.:

nom. — haec Musa  
gen. — huius Musae  
dat. — huic Musae, itd.<sup>1)</sup>

Zaimek ten miał być odpowiednikiem greckiego rodzajnika, który nie jest właściwy językowi łacińskiemu. Jeżeli Rzymianie przenosząc bez zmian system deklinacyjny języka greckiego do gramatyki języka łacińskiego, okazali się tak mało oryginalni, to przyczyny należy szukać moim zdaniem nie tylko w tradycji, lecz także w korzyściach realnych, jakie mieli nauczyciele rzymscy uczący młodzież rzymską języka greckiego. Gdyby gramatycy rzymscy przestawili wokatywus na ostatnie, czyli na szóste miejsce, to w nauce języka greckiego mieliby niewygodną dla siebie sytuację, mianowicie system przypadków łacińskich niezgodny z systemem greckim. Ta niezgodność utrudniałaby naukę języka greckiego. A więc względy na realną korzyść w praktyce szkolnej zdecydowały moim zdaniem o zatrzymaniu wokatywu na piątym miejscu. Zwyciężyła tutaj zasada paralelizmu. A ta zasada powinna obowiązywać przy nauczaniu języków obcych w ogóle.

IRENA KACPROWSKA  
Warszawa

## ĆWICZENIA SPRAWDZAJĄCE W NAUCZANIU ŁACINY

Zagadnienie „kartkówki“ nie jest niczym nowym. Zaznaczam więc, że nie występuję bynajmniej w roli pioniera, który wynajduje nowe metody pracy z uczniami. Pozwolę sobie jedynie na omówienie moich osobistych doświadczeń w zakresie ćwiczeń sprawdzających, które często stosuję jako jedną z form egzekwowania materiału i podstawę do wystawienia ocen.

„Kartkówka“ nie jest równoznaczna z pracą klasową i nie może jej zastąpić, jakkolwiek w niektórych wypadkach — zwłaszcza w początkach nauczania łaciny (klasa VIII i I półrocze klasy IX) — może być niekiedy traktowana na równi z pracą klasową.

Ogólnie przyjęty jest pogląd, że klasówka w nauczaniu łaciny jest spraw-

<sup>1)</sup> Powyższy przykład podaje H. I. Marrou w *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris 1948, s. 372.

dzianem umiejętności rozumienia przez ucznia tekstu łacińskiego nie przerobionego poprzednio, a więc w założeniu nieznanego uczniowi. Rozumienie nieznanego tekstu łacińskiego i umiejętność dokonania poprawnego tłumaczenia jest celem nauczania łaciny w szkole średniej ogólnokształcącej. Rzecz więc oczywista, że prace klasowe na wszystkich etapach nauki zmierzają do sprawdzenia, jaki stopień sprawności osiągnął uczeń w tym zakresie. Przy wyborze tekstów uwzględniamy poziom wiadomości ucznia, jego umiejętność posługiwania się słownikiem, szybkość tłumaczenia i dostosowujemy zarówno długość tekstu, jak stopień trudności do poziomu klasy. Nie wspominam tu o pracach klasowych polegających na tłumaczeniu tekstu polskiego na język łaciński, gdyż ta forma, stosowana powszechnie przed wojną w ciągu dwóch pierwszych lat nauczania łaciny została po wojnie usunięta niemal całkowicie z praktyki szkolnej. Z powodu skrócenia czasu nauki łaciny ograniczamy się obecnie do nauczania biernego.

„Kartkówka“ ma inne założenia — odgrywa właściwie rolę odpowiedzi ustnej utrwalonej na piśmie, przy tym odpowiedzi nie jednego ucznia, ale całej klasy.

Wiemy, jaki cel ma odpowiedź ustna. Jest ona kontrolą pracy ucznia, sprawdzeniem przygotowania przez niego bieżącej lekcji, niekiedy — kontrolą opanowania ostatnio przerobionej partii materiału. Składa się najczęściej ze sprawdzenia tłumaczenia przygotowanego tekstu, pamięciowego opanowania słówek, rozumienia i właściwej interpretacji zawartych w tekście form fleksyjnych, konstrukcji składniowych i tym podobnych elementów, które egzekwujemy w odpowiedzi ucznia w mniejszym lub większym stopniu. W klasach niższych kładziemy nacisk na gramatykę, w wyższych — na właściwą, nawet literacką interpretację tekstu, wystrzegając się rozbijania jego całości zagadnieniami gramatycznymi.

„Kartkówka“ ma być również kontrolą wiadomości ucznia. Daje nam jednak możliwość skontrolowania jednocześnie całej klasy, co nie jest rzeczą błahą, jeśli weźmiemy pod uwagę bardzo ograniczony czas, który nam pozostaje na przepytanie uczniów — przy dążeniu do dokładnego i systematycznego przerobienia materiału.

A zatem można „kartkówce“ przypisać rolę normalnej odpowiedzi ustnej. W I okresie nauczania w klasie VIII może ona zawierać na przykład następujące elementy: 1) tłumaczenie jednej z poprzednio przerobionych czytanek lub jej części, 2) odmianę rzeczownika deklinacji I lub II w połączeniu z przymiotnikiem o innym zakończeniu (nawet innej deklinacji) i podanie znaczenia polskiego, 3) odmianę czasownika, którego przynależność do odpowiedniej koniugacji uczeń musi sam ustalić na podstawie podanych przez nauczyciela form podstawowych.

Można oczywiście w takiej pracy zamiast jednego z elementów odmiany wprowadzić rozbiór gramatyczny tłumaczonego zdania lub zestawienie pewnej — niewielkiej na tym poziomie — ilości słówek łacińskich, które uczeń ma przetłumaczyć na język polski, lub odwrotnie — polskich do przetłumaczenia

na język łaciński. Można też zażądać od uczniów samodzielnego zestawienia pewnej ilości poznanych słówek łacińskich zgrupowanych wokół jakiegoś tematu, np. szkoła, świątynia rzymska itp.

Taka praca wykonana przez ucznia poprawnie stanowi dowód opanowania przez niego wszystkich zasadniczych elementów nauczania łaciny w klasie VIII i może w I i II okresie zastąpić całkowicie pracę klasową, polegającą na tłumaczeniu nowego tekstu mozolnie przez nauczyciela ułożonego z materiału leksykalnego dostępnego uczniowi na tym etapie nauki. Praca może być zapowiedziana wcześniej — zyskuje się wówczas uzupełnienie i pogłębienie materiału przez uczniów. Może być również dana niespodziewanie. W tym wypadku powinna, moim zdaniem, zawierać jedynie materiał zadany do przerobienia podczas ostatniej lekcji. Pozwala stwierdzić, w jaki sposób i w jakim stopniu uczniowie przygotowali materiał tej lekcji. Jest to do pewnego stopnia zaskoczenie, które stosowane od czasu do czasu, staje się środkiem wpływającym na zwiększenie systematyczności w pracy uczniów.

Przy „kartkówkach“ stosuję zawsze podział klasy na dwie lub nawet cztery grupy, które opracowują różne pod względem treści, ale jednakowo pod względem trudności dobrane tematy. Jest to warunek konieczny, który zapewnia jeżeli nie całkowitą, to w każdym razie bardzo znaczną samodzielność przy wykonywaniu pracy i zmusza ucznia do skupienia się na swoim temacie bez interesowania się tematem sąsiada.

Tak skonstruowana praca zajmuje uczniom całą godzinę lekcyjną. Niekiedy jednak ograniczam się do sprawdzenia tylko jednego elementu przygotowanej lekcji. Na przykład w pierwszym okresie nauczania w klasie IX, gdy kładę nacisk na dobre opanowanie odmian czasownika w indykatywie. Aby zbudować podstawę dla wprowadzenia nowego elementu, jakim będzie koniunktywus, polecam klasie przygotowanie w domu odmiany czasownika mniej często spotykanego i na następnej lekcji żądam napisania pewnej ilości form tego czasownika w indykatywie z podaniem ich znaczeń w języku polskim. Tu już ograniczam czas przeznaczony na wykonanie zadania, biorąc pod uwagę tempo pracy przeciętnego ucznia. Zbyt powolne wykonywanie ćwiczenia stanowi dowód źle przygotowanej lekcji.

Sam sposób ułożenia nawet tak prostego zadania, jak wyżej przytoczone, stosuję bardzo różnie. Po prostu polecam zwykle napisanie odmiany, na przykład dla I grupy: *praesens passivi, imperfectum activi, perfectum passivi* i *futurum II activi*; dla II grupy podaję inne czasy, względnie te same z zamianą *activum* na *passivum* lub odwrotnie. Jeżeli zależy mi na skróceniu czasu pracy, polecam uczniom napisanie jedynie I i II osoby *singularis* i III *pluralis*, co daje mi wystarczający obraz znajomości całego paradygmatu. Jeżeli klasa jest zdolna i osiągnęła już pewną wprawę w odmianach, konstruuje temat o wiele trudniej, podając na przykład sześć czasowników, które uczniowie mają odmienić w kilku czasach, ale pisząc w każdym z nich inną osobę. Taka praca wymaga od uczniów dużego wysiłku i dużo czasu. Poprawne jej wykonanie jest dowodem bardzo dobrego opanowania materiału.

Latwiejszą formą ćwiczenia jest określanie przez ucznia trybu, czasu, strony i osoby podanych przez nauczyciela form czasownikowych i poprawne przetłumaczenie ich na język polski. W tym wypadku sprawdzamy jednocześnie fleksję i opanowanie słówek. Począwszy od I półrocza klasy IX włączam również do „kartkówki“ taki element, jak wypisywanie przez ucznia form podstawowych czasowników zawartych w przerobionym tekście.

Ocena wystawiona na podstawie takiego ćwiczenia odnosi się oczywiście tylko do gramatyki, ale pozwala mi na ograniczenie odpowiedzi ustnej ucznia do elementów leksykalnych i sprawdzenia umiejętności tłumaczenia tekstu, jeżeli „kartkówka“ wypadnie zadowolająco. W wypadku oceny niedostatecznej z „kartkówki“ mogę po pewnym czasie stwierdzić przy odpowiedzi ustnej, czy i jakie postępy poczynił uczeń w dziedzinie poprzednio przez niego nie opanowanej.

„Kartkówki“ w klasach X i XI stosuję rzadziej i jedynie jako element uboczny, ale niekiedy są one dla mnie i uczniów bardzo pożyteczne.

W klasie X po przerobieniu pierwszego fragmentu poezji, którym z reguły jest *Aurea aetas* Owidiusza, i po zapoznaniu uczniów z najprostszymi zasadami metryki daję ćwiczenie sprawdzające opanowanie materiału. Polega ono np.:

1. na tłumaczeniu małego fragmentu znanego tekstu poetyckiego,
2. na wyznaczeniu cesur w kilku wskazanych przez nauczyciela lub dowolnie przez uczniów wybranych wierszach,
3. na omówieniu budowy wiersza (dla sprawdzenia opanowania podstaw metryki).

W klasie XI przy ostatecznym powtarzaniu materiału gramatycznego, które stosuję w I lub II okresie (nie w drugim półroczu!), obraz wiadomości ucznia w tym zakresie daje „kartkówka“ złożona z najprostszych elementów fleksji i składni, które — wiemy to z doświadczenia — bardzo często właśnie w tej klasie ulegają zapomnieniu i są przeszkodą w poprawnym tłumaczeniu tekstu. Takie ćwiczenia sprawdzające zapowiadam wcześniej, terminy i tematykę ich ustaląm wspólnie z uczniami, aby mogli rozłożyć sobie czas i uniknęli gorączkowego powtarzania zapomnianego materiału. Po przeprowadzeniu ćwiczeń obejmujących całość materiału gramatycznego ograniczam się w II półroczu do tłumaczenia, dokładniej egzekwując wiadomości gramatyczne jedynie od tych uczniów, którzy w I półroczu nie osiągnęli w tym zakresie wymaganego poziomu.

Parę słów można jeszcze poświęcić sprawie *correctum* „kartkówki“, gdyż różni się ono nieco od *correctum* klasówki polegającej na tłumaczeniu nieznanego tekstu. Nauczyciel nie potrzebuje, moim zdaniem, przerabiać z uczniami tematów „kartkówki“, lecz może ograniczyć się do wyjaśnienia niezrozumiałych dla uczniów fragmentów pracy, polecając im wykonanie w domu poprawy przy pomocy słownika i gramatyki. Poza pisemnym opracowaniem własnych tematów uczniowie powinni zapoznać się z tematami innych grup i opracować je ustnie. Na następnej czy następnych lekcjach

cały ten materiał może być podstawą do egzekwowania wiadomości, zwłaszcza od tych uczniów, którzy wykazali w ćwiczeniu braki i niedociągnięcia.

Wszystkie podane przykłady nie wyczerpują oczywiście różnorodnych form, jakie nauczyciel może nadawać „kartkówkom“, przystosowując je do poziomu klasy, potrzeb i własnych upodobań.

Wartość „kartkówek“ widzę w tym, że zapewniają one dokładniejszą kontrolę postępów młodzieży, pozwalając zwiększyć liczbę ocen, i że przyczyniają się do usunięcia zaległości w poszczególnych działach materiału. Taka forma egzekwowania wiadomości przez swą odmienną od powszechnie i aż do znudzenia stosowanej odpowiedź ustnej jest również czynnikiem pobudzającym zainteresowanie całej klasy, zaspokajając w pewnym stopniu tkwiący w młodzieży pęd do aktywności. Przyczynia się także do urozmaicenia form lekcji, pozwala na samodzielne wypowiedzenie się ucznia, a w wypadku dobrego opanowania przerobionego materiału i — co ~~za~~ tym idzie — dobrze wykonanej pracy, daje zadowolenie i poczucie odniesionego sukcesu. Dla rodziców „kartkówka“ jest sprawdzianem postępów ucznia, ułatwia kontrolę i zapoznanie się z ewentualnymi niedociągnięciami. Jako taka spotyka się na ogół z zainteresowaniem i aprobatą. Dla nauczyciela natomiast jest sprawdzianem jego własnych osiągnięć dydaktycznych, pozwala mu na skontrolowanie własnej pracy i jej wyników, na krytyczną ocenę stosowanej metody. Oczywiście niezbędnym warunkiem dobrze przeprowadzonej „kartkówki“ jest ściśle dostosowanie jej do poziomu i możliwości ucznia.

„Kartkówka“ oprócz swoich niewątpliwych zalet ma jednak również dużą wadę. W znacznym stopniu zwiększa pracę nauczyciela, który na jej poprawienie zużywa przynajmniej dwa razy więcej czasu niż na poprawienie pracy klasowej. Nauczyciel stosujący systematycznie ćwiczenia sprawdzające obarcza się dobrowolnie nadobowiązkową pracą, nie przewidzianą przez program, który przyjmuje jako obowiązującą normę jedynie 4 do 5 prac klasowych w ciągu roku.

Włożony jednak trud opłaci się — młodzież i sami nauczyciele podnoszą poziom wyników swojej pracy.

DIONIZA CIEPLAKOWA

Łódź

## WPROWADZENIE ZAIMKÓW WZGLĘDNYCH QUI, QUE

Pragnę pokrótce przedstawić drogę, jaką staram się doprowadzić moje uczennice do trafnego i prawidłowego używania zaimków względnych *qui* i *que*.

Zagadnienie to wydaje się łatwe. W zestawieniu bowiem z równoważnymi formami zaimka względnego w języku polskim narzuca się „korzystne“ uproszczenie: jedna forma francuska — cztery warianty polskie tak odnośnie *qui*, jak i *que*. Długi jest jednak proces przyswajania sobie przez

naszego ucznia nie tyle znaczenia, ile wartości składniowej *qui* i *que*. Chodzi tu przecież o zdobycie przez młody umysł nowej, obcej mu kategorii myślenia.

Jak realizuję naukę zaimków względnych *qui* i *que* w kursie czteroletnim?

Sprawa wypływa w klasie IX w związku ze zdaniami podrzędnymi, wprowadzonymi przez te zaimki. Opieram się na czytance „Frédéric Joliot-Curie“<sup>1)</sup>. Zanim przystąpię z uczennicami do rozwiązania ćwiczenia, podanego przez autora, na zaimek *que*, skierowuję ich uwagę na zaimek *qui*, występujący w poniższych przykładach, zaczerpniętych z tegoż tekstu:

A. 1. „Il était le septième enfant d’Henri Joliot **qui** avait combattu dans les rangs de la Commune“

2. „...je faisais des expériences **qui** n’étaient pas toujours heureuses pour le marbre du lavabo“.

3. „C’est en 1937 que Frédéric Joliot-Curie commença le cycle de découvertes **qui** conduisirent à la conquête de l’énergie atomique“.

B. Następnie zadaję do tłumaczenia cztery zdania polskie oderwane, dobrane w ten sposób, aby *qui* zastępowały rzeczowniki obu rodzajów i obu liczb.

C. Uczennice utwierdzają się w tym jeszcze podczas wspólnej korekty (na następnej lekcji).

D. Dalej zalecam im ułożenie dowolnych czterech zdań z zaimkiem względnym *qui*, zastrzegając, aby zbudowane przez nie zdania ilustrowały w pełni charakter tego zaimka (oba rodzaje i obie liczby). To indywidualne ćwiczenie popytawiam wszystkim uczennicom. Komu zdania się nie udały, ten pracuje nad nimi dotąd, dopóki nie osiągnie dobrego kompletu. Wówczas przystępuję do studium zaimka *que*, zgodnie z intencją autora podręcznika.

A. Za punkt wyjścia służy mi zdanie:  
„Comme professeur de physique il eut Paul Langevin *qu’il* aima profondément.“

B. Po dokonaniu analizy zdania uczennice uświadamiają sobie funkcję zaimka *que* — dopełnienie — i zestawiają z podmiotem *qui*.

C. Teraz rozwiązują zadania z podręcznika; tworzą zdania zależne, względne według wzoru:

„Le professeur *que* j’ai vu est un célèbre chimiste.“

„Le chauffeur *que* ...

„Le cycliste *que* ...

„L’ouvrier *que* ...

„Le laboratoire *que* ...

Wzór zawiera w zdaniu podrzędnym *passé composé*. Uczennice nie znają jeszcze prawa zgodności *participe passé* z dopełnieniem. Wprawdzie w tak dobranych zdaniach nie grozi wejście w kolizję z tym prawem, ale taki zespół

<sup>1)</sup> T. Woźnicki *Język francuski* kl. IX.



zacieśnia zagadnienie. Chcąc w najbliższej przyszłości ukazać uczennicom pełne, poczwórne znaczenie *que* ze stanowiska naszego języka, będę się posługiwała dwoma innymi (kompletami) zestawami czasów.

Następnym etapem uczenia o zaimkach względnych *qui* i *que* będzie potraktowanie ich łącznie z prawem zgodności *participé passé*.

## G Ł O S Y Z T E R E N U

### O UJEDNOLICENIE TERMINOLOGII GRAMATYCZNEJ

Kol. Franciszek Fradyński z Warszawy, który dwa lata temu na jednym z zebrań sekcji języków zachodnio-europejskich i łaciny WODKO przedstawił chaos panujący w programach i podręcznikach w zakresie terminologii gramatycznej języka polskiego, rosyjskiego, angielskiego francuskiego, niemieckiego i łacińskiego, obecnie przesyła nam swoje spostrzeżenia.

Między innymi kol. Fr. Fradyński przedstawia rozbieżności w terminologii przypadków rzeczownika, ich ilości i kolejności.

W gramatyce Z. Klemensiewicza dla klasy VI <sup>1)</sup> oraz B. Wieczorkiewicza na klasę VIII <sup>2)</sup> wołacz jest umieszczany na ostatnim miejscu w tabeli przypadków, a u S. Szobera <sup>3)</sup> umieszcza się go na piątym miejscu. Tamże na stronie 342 znajdujemy taką uwagę: wołacz nie jest przypadkiem.

Z powyższego należy wysnuć wniosek, że ani kwestia ilości przypadków, ani też uszeregowania w gramatykach języka polskiego nie została definitywnie ustalona.

W. Gałęcki w *Gramatyce języka rosyjskiego* <sup>4)</sup> podaje 6 przypadków bez wołacza, a więc uznaje 6 przypadków, podając instruktywną tabelkę wykazującą pokrewieństwo języka polskiego i rosyjskiego.

Jeszcze bardziej komplikuje się sprawa przypadków w języku angielskim: Z. Bastgen w *Szkolnej gramatyce języka angielskiego* <sup>5)</sup> podaje: „Rzeczowników w języku angielskim właściwie nie odmienia się“. Natomiast J. Stanisławski w dwutomowej gramatyce języka angielskiego <sup>6)</sup> dla zaawansowanych pisze: „Błędem byłoby twierdzić, że rzeczowniki angielskie nie mają przypadków. Każde dziecko w szkole angielskiej uczy się odróżniać następujące przypadki:

- 1) the nominative case
- 2) the genitive case
- 3) the dative case
- 4) the accusative case
- 5) the vocative case“

Natomiast Nesfield w *Modern English Grammar* <sup>7)</sup> podaje te 5 przypadków w innej kolejności: Nominative, Vocative, Accusative, Genitive, Dative.

W podręcznikach języka francuskiego na kl. VIII <sup>8)</sup> i IX <sup>9)</sup> nie ma żadnego zestawienia odmiany rzeczowników w języku francuskim z odpowiednikami polskimi.

1) Z. Klemensiewicz *Gramatyka języka polskiego kl. VI*. Warszawa 1953, PZWS; s. 18.  
2) B. Wieczorkiewicz *Gramatyka języka polskiego kl. VII*. Warszawa 1956, PZWS; s. 86.  
3) S. Szober *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa 1953; s. 207.  
4) W. Gałęcki *Gramatyka języka rosyjskiego*. Warszawa 1956; s. 37.  
5) Z. Bastgen *Szkolna gramatyka języka angielskiego*. Warszawa 1951, PZWS; s. 42.  
6) J. Stanisławski *Gramatyka języka angielskiego*, t. I. Warszawa 1950; s. 105.  
7) J. C. Nesfield *English Grammar*. London 1945; s. 16.  
8) F. Jungman *Język francuski kl. VIII*, kurs czteroletni. Warszawa 1956.  
9) T. Woźnicki *Język francuski kl. IX*, kurs czteroletni, Warszawa 1956.

W podręcznikach do języka niemieckiego<sup>1)</sup> posiadamy nazwy łacińskie czterech przypadków: 1. Nominativ, 2. Genetiv, 3. Dativ, 4. Accusativ. Natomiast M. Auerbach w *Gramatyce łacińskiej*<sup>2)</sup> podaje 6 przypadków z vocativem na piątym miejscu.

Po omówieniu rozbieżności w zakresie rzeczownika kol. F. Fradyński wskazuje na nieustaloną terminologię w zakresie zaimków, skoro przez Szobera, a za nim przez Gałeckiego i Woźnickiego używany jest termin „zaimki pytające”, a przez Wieczorkiewicza i Stanisławskiego — „zaimki pytajne”. W *Szkolnej gramatyce języka angielskiego* występują nawet oba te terminy. Podobne rozbieżności istnieją w terminologii zdań. Uczeń spotyka się z terminem zdania pytajne i zdania pytające.

Dalej kol. Fradyński zajmuje się czasownikiem; terminologią czasów, trybów. Szczególny jednak chaos panuje w terminologii zdań podrzędnych.

W zakończeniu kol. Fradyński stwierdza konieczność zorganizowania akcji zmierzającej do ujednoczenia terminologii gramatycznej. Kol. Fradyński proponuje przekazanie sprawy do Polskiej Akademii Nauk, a nawet widzi możliwości zainicjowania akcji ujednoczenia terminologii gramatycznej na terenie UNESCO.

## PODZIAŁ ZDAŃ PODRZĘDNYCH W JĘZYKU ANGIELSKIM

Kol. Stanisław Janiszewski z Kutna przesyła nam swe uwagi w sprawie podziału zdań podrzędnych w języku angielskim.

Klasyfikacja zdań podrzędnych, jak pisze prof. T. Grzebieniowski na s. 249 swej gramatyki angielskiej wydanej w roku 1954, stanowi poważny problem. W gramatyce angielskiej klasyfikuje się je według odpowiednich części mowy w zależności od ich stosunku do zdania nadrzędnego; w gramatyce polskiej zdania podrzędne biorą swą nazwę i klasyfikację od odpowiednich części zdania nadrzędnego. Wszyscy gramatycy na całym świecie, z wyjątkiem angielskich, widzą w zdaniach podrzędnych wyrażone dokładniej człony zdania nadrzędnego, a nie równoważniki rzeczownika, przymiotnika lub przysłówka.

Prof. Grzebieniowski odróżnia zdania podrzędne rzeczownikowe — *Noun Clauses* lub *Substantive Clauses*, przymiotnikowe — *Adjective Clauses*, przysłówkowe — *Adverbial Clauses*, nie ukrywa jednak faktu, że „bywają wypadki odmiennego ustosunkowania się do tej kwestii, np. Ganshina i Wasilewskaja, autorki podręcznika *English Grammar*, dzielą zdania podrzędne na *Subject Clauses*, *Predicative Clauses*, *Object Clauses* itd. Ze swej strony zaznaczę, że poza tymi dwiema autorkami znam z górami dwadzieścia nazwisk innych pedagogów radzieckich, autorów i autorek ośmiu posiadanych przeze mnie podręczników, którzy w tej sprawie podzielały poglądy Ganshinej i Wasilewskiej, a nie słyszałem o żadnym podręczniku wydanym w Związku Radzieckim, który by odróżniał *Noun Clauses*, *Adjective Clauses*, *Adverbial Clauses*. Z tego wynika, że ogół anglistów radzieckich nie uznaje angielskiego systemu podziału zdań podrzędnych. Z polskich anglistów jedynie Stanisławski nie poszedł za przykładem autorów angielskich, wspominając w II tomie swej gramatyki na s. 119 o zdaniach podrzędnych przydawkowych, a nie o przymiotnikowych.

Zdania podrzędne rzeczownikowe, przymiotnikowe, przysłówkowe — to dla ucznia polskiego coś całkiem obcego i niezrozumiałego, gdyż na lekcjach gramatyki polskiej nigdy o nich nie słyszał. Ucząc się języka obcego metodą porównawczą (stosowaną z powodzeniem w Związku Radzieckim od roku szkolnego 1955/6, młodzież polska może świadomie operować tylko tymi kategoriami myślowymi, które poznała i opanowała na lekcjach języka ojczystego<sup>3)</sup>.

W czasopiśmie *Inostrannyje jazyki w szkole*<sup>4)</sup> czytamy: „Jest rzeczą konieczną zupełnie

<sup>1)</sup> A. Witczukowa *Język niemiecki kl. IX*. Warszawa 1956; s. 5.

<sup>2)</sup> M. Auerbach *Gramatyka łacińska*, W. Z. N. I. O. Wrocław 1949; s. 10.

<sup>3)</sup> Por. St. J. „Co się dzieje z pomocą dla polonistów”. *Głos Nauczycielski*, nr 26—27 z dnia 24 czerwca i 1 lipca r. 1956.

<sup>4)</sup> Nr 2, 1956, s. 19.

uwolnić naukę składni od sformułowań, gmatwających stosunek części mowy i części zdania, sformułowań zacieraających merytoryczne rozgraniczenie morfologii i składni. Jest rzeczą konieczną wyzbyć się mieszania części zdania i części mowy wywodzącego się od językoznawstwa wieku XIX“.

## O WŁAŚCIWĄ ROLE JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO I WYKSZTAŁCENIA KLASYCZNEGO W POLSCE LUDOWEJ

**Kol. Franciszek T. Sikorski**, nauczyciel Technikum Handlowego i Gastronomicznego Ministerstwa Handlu Wewnętrznego w **Gnieźnie**, w piśmie pod wymienionym tytułem między innymi przedstawia krótko historię pozycji języka łacińskiego w szkole polskiej, następnie zaś silnie akcentuje: „Łacina w klasach licealnych powinna być przedmiotem obowiązkowym i nader poważnie traktowanym... Nauka języka łacińskiego powinna odbywać się 6 razy w tygodniu, gdyż język ten wymaga nieustannej ciągłości w ćwiczeniach... Oczywiście trzeba tu uniknąć wielkiego błędu, który w ciągu prawie dwudziestu lat popełniała szkoła burżuazyjna, a na który dzisiejsza polska szkoła nie może sobie pozwolić. Otóż nauka łaciny musi być systematyczna, bardzo systematyczna. Nie możemy sobie pozwolić na taki absurd pedagogiczny, jaki męczył młodzież w przedwojennym... VIII-klasowym gimnazjum humanistycznym. Mianowicie po roku łaciny w klasie IV, uczeń już w V tłumaczył Cezara i Owidiusza, w VI Cyceirona, w VII Liwiusza, w VIII Tacyta i Horacego. Rezultat był taki, że tylko najzdolniejsi i najpilniejsi uczniowie opanowali język łaciński gruntownie<sup>1)</sup> Otóż w naszej szkole trzeba inaczej postąpić“.

Tu autor wysuwa sugestie w sprawie elementów materiału nauczania (słownictwo, gramatyka, tłumaczenie z języka łacińskiego na polski i z polskiego na łaciński) oraz w sprawie podręczników, zaznaczając, że powinny one być wzorowane na dawnych (A. Krasnowolskiego, T. M. Lewickiego, Fr. Próchnickiego, Al. Frączkiewicza, Z. Samolewicza).

### CZY TO NIE ANACHRONIZM?

**Kol. Jan Broda**, nauczyciel liceum pedagogicznego w **Górkach Wielkich**, porusza w piśmie pod wymienionym tytułem sprawę wprowadzenia drugiego języka obcego w liceach pedagogicznych.

Autor między innymi pisze:

„Liceum pedagogiczne... chce dać ludzi poświęcających się pracom naukowym związanym z zagadnieniami pedagogiki, socjologii, literatury itp. Wychowankowie **liceów pedagogicznych** (podkreślenie redakcji), a z nimi i cała rzesza nauczycieli w porównaniu z uczniami liceów ogólnokształcących są wielce pokrzywdzeni... Jeśli bowiem w liceach ogólnych... jest ... język łaciński oraz niemiecki lub francuski — to w liceach pedagogicznych ani wzmianki o tychże językach... Dlaczego tak jest? Czy nauczycielowi... znajomość obcego języka jest niepotrzebna? Dlaczego ma czuć się pokorniejszym wobec swego rówieśnika (bardzo często brata czy siostry) z liceum ogólnokształcącego? A co najważniejsze: dlaczego zagraża mu się drogę do samodzielnej pracy naukowej po wyjściu z liceum? Czy ma być nadal półinteligentem jak w latach przedwojennych?...

Należałoby o tym pomyśleć przy układaniu nowych programów nauczania w liceach pedagogicznych. Nauka obcych języków przyniosłaby po czasie dodatnie wyniki i podniosłaby samopoczucie nauczycieli“.

<sup>1)</sup> Autor mówi o szkole przed reformą jędrzejewiczowską. Należy jednak zaznaczyć, że wymieniony dobór autorów utrzymał się potem i pozostaje dotychczas, chociaż ilość godzin języka łacińskiego w szkole uległa ograniczeniu niemal do połowy (Przyp. red.).

## JESZCZE O NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLE ŚREDNIEJ

**Kol. Edmund Jakubowski**, nauczyciel liceum ogólnokształcącego w **Drezdenku**, woj. zielonogórskie, w piśmie pod wymienionym tytułem mówiąc o bolączkach i trudnościach nauczycieli języków obcych akcentuje:

„Dobrze, jeżeli istnieje przy WODKO sekcja języków obcych, ale jeśli takiej nie ma, jak w województwie zielonogórskim, każdy nauczyciel języków obcych jest zdany na własną inwencję, gdyż wskazówki nefachowców w tej dziedzinie są czasami wręcz szkodliwe“.

Fakt nie wymaga komentarzy.

### O NAUCZANIU SŁÓWEK ŁACIŃSKICH

**Kol. Zofia Różańska**, nauczycielka języka łacińskiego w **Radomiu**, akcentuje: „Uczenie się słówek może stać się interesujące, jeśli nie sprowadzi się go do mechanicznego, często bezmyślnego wykuwania poszczególnych wyrazów, a znajdzie się w nim twórcze i samodzielne myślenie ucznia, pobudzone przez nauczyciela przy podawaniu słówek“. Możliwości realizacji swego postulatów autorka widzi w wyzyskiwaniu: zapożyczeń i źródłosłów, wyrazów pokrewnych, słowotwórstwa. Płynące stąd korzyści dla ucznia — oprócz wymienionej wyżej w postulatcie — autorka widzi następujące:

1. Młodzież zda sobie sprawę „z celowości i przydatności uczenia się słówek“;
2. „Zrozumie, jak bardzo przyczyniają się one do wzbogacenia jej zasobu słownictwa nawet w rodzimej mowie, jak uprzystępniają jej zrozumienie pojęć dotąd dla niej niejasnych, jak ułatwiają jej lekturę każdego poważnego dzieła“.

### JĘZYK ŁACIŃSKI CZY JĘZYK FRANCUSKI?

**Kol. Irena Pałysiewicz**, nauczycielka języka francuskiego w **Ilży** sygnalizuje w piśmie „Język łaciński czy język francuski?“ trudności związane z wolnym wyborem przez uczniów drugiego języka obcego w klasie VIII. Ponieważ młodzież przeważnie chce się uczyć języka łacińskiego, przymusza się „według listy“ grupę młodzieży do nauki języka francuskiego. Autorka stwierdza „niecelowość wykluczenia jednego lub drugiego języka“ i uważa, „że w szkole ogólnokształcącej należałoby uczyć jednocześnie i języka łacińskiego, i języka francuskiego“. Uzasadnia to potrzebami dydaktycznymi i metodycznymi, wypływającymi ze ścisłego związku obydwu języków, oraz znaczeniem języka francuskiego w stosunkach międzynarodowych.

### WSPÓŁZAWODNICTWO CZY WSPÓŁPRACA?

Trudności wypływające z obecnej struktury nauczania języków obcych omawia również **kol. Helena Szostakowa z Radomia** w piśmie „Współzawodnictwo czy współpraca“, zaznaczając, że młodzież chce się uczyć przede wszystkim języka łacińskiego.

Autorka stwierdza: „Czasami znajdzie się jakiś zablakany amator angielskiego lub niemieckiego, ale do unikatów należy uczeń, który chce się uczyć języka francuskiego“. Dalej zastrzega się, że „administracyjne ograniczenie uczących się łaciny nie wydaje się słuszne“. Uzasadnia to wartościami wychowawczymi łaciny. Wśród nich akcentuje między innymi, że „znajomość łaciny znakomicie pomaga uczniom pokonać trudności języka obcego“. Z drugiej strony sygnalizując, że „znajomość chociaż powierzchowna języka obcego jest konieczna dla człowieka współczesnego“, wysuwa następujący postulat: „Moim zdaniem poważnym czynnikiem dodatnim będzie zlikwidowanie mimowolnego współzawodnictwa między łaciną a językiem obcym. Wróćmy do tego, co było — na bazie łaciny uczmy języka obcego, a na pewno i wyniki, i poziom podniosą się znacznie“.

## O WYMIANIE KULTURALNEJ POLSKO-FRANCUSKIEJ

Kol. Irena Pałysiewicz z Liceum Ogólnokształcącego w Hły wojew. kieleckie pisze o wymianie kulturalnej polsko-francuskiej. Przypomina ona artykuł prof. H. Wallona „L'école en Pologne et les échanges culturels“, w którym „prof. Wallon stwierdza, że zarówno nauczyciele, jak i studenci polscy wyrażają głęboki żal, że ośrodki kultury francuskiej w Polsce przestały istnieć, a zarazem mają nadzieję i życzą sobie gorąco, aby znowu w niedalekiej przyszłości otwarły się, przynajmniej w kilku większych miastach Polski. „Pourquoi ne pas multiplier les occasions de voyage et de séjour d'un pays à l'autre? Pourquoi ne pas organiser des échanges de jeunes gens et d'étudiants, d'instituteurs et d'éducateurs, soit en période de vacances, soit en période d'étude?“

Kol. Pałysiewicz pisze dalej, że wprawdzie coraz częstsze są imprezy świadczące o odradzającej się tradycyjnej przyjaźni polsko-francuskiej, ale „niestety, my, nauczyciele języka francuskiego, żyjący w małych miasteczkach albo wcale nie mamy możliwości korzystania z tych imprez, albo w bardzo małym zakresie. Nie mówiąc już o teatrze francuskim, który jest prawie nieosiągalny, musimy stwierdzić, że również książka francuska do nas nie dociera, czasopisma — czasem, ale mówią nam przeważnie o nas samych, tzn. o Polsce i Polakach (*Peuples Amis*) względnie o Związku Radzieckim i polityce. Nie znamy nowości z literatury francuskiej: ani z beletrystyki, ani z poezji, nie znamy nowych prądów literackich, ponieważ nie możemy nic dostać nie tylko z nowszych rzeczy, ale nawet ze starych dzieł — klasyków czy romantyków. Balzac, Romain Rolland, Zola, czy Victor Hugo — są na półkach księgarskich, owszem, ale w języku polskim, jak i inni autorzy francuscy. A przecież my chcemy czytać po francusku, chcemy być w stałym kontakcie z tym językiem, nie chcemy być odcięci od źródeł języka, którego uczymy“.

List swój kol. Pałysiewicz kończy stwierdzeniem, że „chyba nikt nie zaprzeczy starej prawdzie, że podróże kształcą, a w epoce zbliżenia międzynarodowego, w epoce festiwałów i konkursów zdawałoby się, że wyjazd do sąsiedniego kraju lub niewiele dalszego — to drobnostka! Dłaczego więc my, nauczyciele języków obcych, nie mamy żadnych możliwości, jak dotąd, zwiedzenia kraju, którego języka uczymy? Dłaczego nie możemy zetknąć się bezpośrednio z kulturą i dorobkiem cywilizacji tego narodu? Żądamy więc udostępnienia książki francuskiej, czasopism bardziej różnorodnych i ciekawszych, a w dalszej perspektywie kursów w Grenoble czy chociażby kilkotygodniowej wycieczki do Francji“.

## EGZAMINY DOJRZAŁOŚCI Z JĘZYKÓW ZACHODNIO-EUROPEJSKICH W WOJEWÓDZTWIE ŁÓDZKIM

Kol. Karol Allina, kierownik sekcji Języków Zachodnio-europejskich i Łaciny w WODKO województwa łódzkiego przysłał nam sprawozdanie z egzaminów dojrzałości z języków, które odbyły się w roku 1956. Fragment tego sprawozdania podajemy poniżej:

„Wyniki okazały się znacznie lepsze od spodziewanych i wytyczonych w instrukcji programowej.

Przyjmując nawet, że do egzaminu przystępowali uczniowie najlepiej przygotowani i najzdolniejsi (a tak nie zawsze było), fakt, że po 4-letnim nauczaniu przy 3 godzinach lekcyjnych tygodniowo uczniowie zdający z języka angielskiego w Tomaszowie Mazowieckim, z języka niemieckiego w Zgierzu i z języka francuskiego w Piotrkowie umieli dość poprawnie wysłowić się w języku obcym i odpowiadać wyczerpująco na dowolnie zadawane im pytania, opowiadać treść przeczytanych fragmentów i wyjaśniać w obcym języku zagadnienia gramatyczne oraz znaczenie słów — dowodzi, że można nawet w ramach kursu czteroletniego dopiąć właściwego celu — to jest umiejętności rozumienia obcego języka i możliwości być zrozumianym w tymże języku“.

Podając tę wiadomość prosimy o informacje o przebiegu egzaminów w innych województwach.

# O C E N Y I S P R A W O Z D A N I A

STANISŁAW HELSZTYŃSKI — AMERICAN CLASSICAL AUTHORS

Wybór tekstów z literatury amerykańskiej. Kraków—Warszawa 1956, PWN  
skrypty dla szkół wyższych  
Uniwersytet Warszawski. Cena zł 11,75

W szerzegu znanych dobrze studentom i nauczycielom antologii pisarzy angielskich i amerykańskich ukazała się jako ostatnia pozycja antologia: *Stanisław Helsztyński: American Classical Authors*.

Pozycja ta zawiera materiały należące do programu studiów uniwersyteckich, ale przyda się bardzo i nauczycielom, często pozbawionym książek i materiałów z tej dziedziny.

Szkoda, że proporcja tekstów z wieku XIX w stosunku do tekstów z wieku XX (mniej dostępnych) wynosi: 176 stron druku do 54 stron. Szkoda, że taka znaczna jest przewaga poezji nad prozą, np. prócz życiorysu Dreisera jest tylko jeden jego list do Williama Z. Fostera, sekretarza partii komunistycznej Stanów Zjednoczonych, w którym autor zgłasza swoje przystąpienie do partii komunistycznej, co mówi o ideologii człowieka, ale nie o jego twórczości. Z twórczości Howarda Fasta znajdujemy jedynie artykuł krytyczny o realizmie literackim. Prof. Helsztyński odsyła wprawdzie czytelników do swych artykułów, ale wiemy, jak trudno zdobyć np. *Kwartalnik Neofilologiczny* czy inne czasopisma.

Dobór tekstów jest na ogół i ciekawy, i typowy, omówienia unowocześnione dobrze orientują czytelnika. Należy się za to autorowi podzięka.

Zofia Bastgen

## ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Wyd. The British Council, 65 Davies Street, London W1; t. X, nr 1 i 2  
(październik—grudzień 1955 roku i styczeń—marzec 1956 roku)

Kwartalnik ten daje w pierwszym numerze takie artykuły, jak D. Hayes de Huneus „Nauczanie literatury angielskiej“, H. A. Cartledge „Czytanie ze zrozumieniem“, F. T. Wood „Połączenia czasownika z przysłówkiem: Pozycja przysłówka“, A. S. Hornby „W klasie I. Praca zespołowa w ćwiczeniach ustnych“. W numerze drugim znajdujemy artykuły: M. R. Snodin „Język w kontekście“, A. Warner „Nauka angielskiego a słuchacze ze wschodniej Afryki“, Peter A. D. Mac Carthy „Transkrypcja fonetyczna“, W. R. Lee „Pewne cechy intonacji pytań“, M. West „W klasie II. Problem czasu przeznaczanego na mówienie uczniów w czasie lekcji“.

Poza tym w każdym numerze jak zwykle znajdujemy odpowiedzi na pytania w wątpliwych i trudnych sprawach językowych, korespondencję, sprawozdania z książek i krótkie notatki.

Omówimy pokrótce niektóre z tych pozycji, te mianowicie, które najściślej wiążą się z możliwościami naszej praktyki szkolnej.

Zarówno Hornby w nrze 1, jak i West w nrze 2 czasopisma dają wyraz niepokojowi, jakim wszystkich nauczycieli przejmuje fakt, że w ciągu godziny lekcyjnej (40-minutowej) w klasie złożonej z 40 uczniów każdy z nich ma sposobność mówienia językiem obcym najwyżej 1/2 minuty, co nie może zadowolić ani dać rezultatów w postaci poprawnego mówienia.

Należałoby zmienić ten stan rzeczy, mimo że przysłuchiwanie się nauczycielowi również ma swoją wartość. Nauczyciel powinien tak obmyśleć i prowadzić lekcję, by każdy uczeń miał sposobność wypowiadać zdania, formułować rozkazy, stawiać pytania i odpowiadać np. w czasach: przeszłym i *Present Perfect*. Niezależnie od tego, że uczniowie robią to pod kierun-

kiem i kontrolą nauczyciela, Hornby radzi podzielić klasę na grupy 5—6 osobowe, które również pod kierunkiem nauczyciela mogłyby wykonywać i nazywać rozmaite lub te same czynności, np. otwierać i zamykać książki, rysować, krajać papier, pisać na tablicy itd. Ważne jest to, by każdy uczeń miał sposobność wypowiadać się w ten sposób przez 15—20 minut w ciągu lekcji. West radzi skończyć z ciągłym „uczyć, uczyć, uczyć“, a wreszcie zacząć „uczyć się, uczyć się, uczyć się“. Niech nauczyciel przestanie być tylko wciąż uczącym, a stanie się pomocnikiem i nadzorcą uczniów rozmawiających między sobą parami. Dobrze jest część lekcji przeprowadzać jako naukę pod kierunkiem, a na prace domowe przeznaczać prócz pisemnego zadania ćwiczenia ustne, naukę pewnych partii na pamięć i samodzielne przygotowanie lekcji, gdyż praca indywidualna ucznia w domu w tym zakresie jest ważniejsza niż praca zbiorowa uczniów w klasie.

Artykuł o języku w kontekście stawia taką bardzo dla nas aktualną tezę o konieczności powiązania języka z jego „miejscem zamieszkania“, to jest życiem narodu, dla którego dany język jest ojczystym. Takie powiązanie sprawia, że język pociąga i zaciekawia studiujących. Nauczyciele wprowadzają różne „realia“ na lekcje, od obrazka w podręczniku do „żywego tubylca“ włącznie. Czasem jednak „realia“ te to tylko jakaś tam mapka lub broszurka nabyta przypadkiem, czasem zaś jedynym źródłem informacji o danym narodzie jest podręcznik, który z konieczności może dać tylko statyczny a nie płynny i zmienny obraz życia i to najczęściej sprzed 20—30 lat.

Fałszywym jest częsty pogląd, jakoby „realia“ były szczególnie potrzebne w początkowym okresie nauczania i to w postaci znaczków pocztowych, pudełek z papierosów, kalendarzy czy obrazków przedstawiających uczniów z Eton w ich charakterystycznych cylindrach. A przecież wraz z postępem nauki i „realia“ powinny rozwijać się: od munduru policjanta do podstaw prawodawstwa angielskiego czy od obrazka Big Bena do obrazu parlamentu angielskiego. Z pomocą nauczycieli historii i geografii powinny one doprowadzić do uświadomienia ucznia, jakim jest społeczeństwo brytyjskie i że jest ono równie skomplikowane i zmiennie jak nasze własne.

Mniej więcej w połowie studiów językowych zainteresowanie nauką języka obcego słabnie i Szekspir czy inna postać z literatury nie pomoże w utrzymaniu na długo tego ważnego czynnika nauki, jakim jest zainteresowanie. Może dobrze byłoby wtedy zachęcić uczniów do zastosowania umiejętności językowej w obrębie innych przedmiotów nauki szkolnej, zwłaszcza zaś w zakresie tych studiów, które danego ucznia najwięcej interesują. W tym celu specjalne broszurki, bogato ilustrowane, z wykresami i mapkami wraz z materiałem takich pomocy naukowych, jak przezrocza, płyty itp., mogą odegrać ogromną rolę. Stosowanie „realiów“ tego typu nadaje nauce języka obcego realności i celowości, umieszcza ją niejako w „kontekście“.

*Zofia Bastgen*

K R O N I K A

## SPRAWOZDANIE Z CENTRALNEGO KURSU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW ZACHODNIO-EUROPEJSKICH W CHELMNIE NAD WISŁĄ — LIPIEC 1956 ROKU

Podobnie jak w dwu poprzednich latach (Gryfice—Chełmno) i w roku 1956 nie można było narzekać na brak zgłoszeń na kurs wakacyjny, jakkolwiek sześciogodzinny dzień pracy przez 3 tygodnie wakacyjne stanowi niemałą wyrwę w odpoczynku wakacyjnym przeprac-

wanego nauczyciela. Trzeba było nawet ograniczyć kandydatów z poszczególnych województw, a nawet kilkanaście podań odrzucić. Na ogólną liczbę 122 — nie przyjechało z ważnych przyczyn — głównie złego stanu zdrowia — 14 osób. Ostatecznie ogólna ilość uczestników kursu wynosiła równe 100 osób, nie licząc prelegentów i kierowników sekcji języków zachodnioeuropejskich — WODKO. Z tej liczby 17 nauczycieli było po 1—3 latach pracy w zawodzie, 10 osób miało do 7 lat praktyki nauczycielskiej, 73 osoby — powyżej 7 lat. Na ogólną liczbę 100 osób było 68 kobiet.

Jeśli chodzi o rozmieszczenie uczestników według województw, to z białostockiego przyjechało 4 nauczycieli, z gdańskiego 4, z kieleckiego 10, z koszalińskiego 1, z krakowskiego 6, z lubelskiego 4, z łódzkiego 5, z miasta Łodzi 5, z olsztyńskiego 3, z opolskiego 5, z poznańskiego 6, z rzeszowskiego 3, z katowickiego 6, ze szczecińskiego 6, z toruńskiego 6, z warszawskiego 10, z miasta Warszawy 7, z wrocławskiego 7, z zielonogórskiego 2.

Nie sprecyzowany jasno charakter kursu — podobnie jak w latach ubiegłych — sprawił, że poszczególne WODKO wysyłały najaktywniejszych i najlepiej przygotowanych nauczycieli na ów „sejmik“ językowy albo na odwrót, tych spośród nauczycieli, których wiedzę fachową i umiejętność językową trzeba było odświeżyć lub mocno podeprzeć. Może to i nieźle tak się wzajemnie dźwigać i pomagać sobie, ale ten wysoce nierówny poziom stwarzał naturalnie ogromne trudności, zwłaszcza przy prowadzeniu językowych ćwiczeń seminaryjnych. Wyraźnie raz jeszcze zarysowała się konieczność dwupoziomowości kursów albo dwóch oddzielnych kursów językowych o dwóch różnych założeniach i poziomach. Ta konieczność, wyczuwana przez kierownictwo kursu i grup językowych, była również stale podkreślana przez słuchaczy w ankiecie.

Fakt, że jedno WODKO przysłało na kurs młodą nauczycielkę szkoły podstawowej, nie uczącą wcale języka obcego, i to 7 dni przed jego zakończeniem, świadczy, że czasem traktuje się kurs wakacyjny jako sposobność uzyskania zaświadczenia czy praw do nauczania lub jako pewien sposób językowego dokształcenia nauczycieli w tempie przyspieszonym. O tym, że wielu słuchaczy właśnie tak traktuje kurs, świadczy niecierpliwe zastrzeżenie się niektórych osób przed jakimikolwiek referatami i dyskusjami w języku polskim jako zgola niepotrzebnymi oraz domaganie się zajęć tylko w grupach językowych.

Jak dalece potrzebne jest praktyczne ćwiczenie się w języku obcym, który latami słyszy się tylko w wersji uczniowskiej, pokazały popołudnia chełmińskie, które wolne od zajęć i w piękną pogodę wykorzystywane na spacer i wycieczki — zużytkowywane były przez uczestników na żywą i pełną zapału konwersację w odpowiednim języku.

Tematyka ogólnych zebrań zainteresowała jednak większość uczestników żądnych i wykładów psychologii, i referatów dydaktyczno-metodycznych, graficznych ujęć i zestawień, katalogów, spisów pomocy naukowych, bibliografii — jednym słowem wszystkiego, co mogłoby odnowić i wzbogacić ich wiedzę, pomóc w pracy szkolnej, polepszyć wyniki, ułatwić naukę języka ich uczniom itd.

Największym uznaniem, według wypowiedzi słuchaczy, cieszyły się referaty: kol. Alojzego Brzeskiego — „Niektóre zagadnienia metodyczne w świetle teorii Pawłowa“, kol. Jerzego Sylwestrowicza — „O sposobach budzenia zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego“, kol. Zofii Bastgen — „O wdrażaniu do prawidłowego myślenia“. Podobały się zarówno pod względem treści, jak żywości wygłoszenia i bezpośredniego kontaktu wykładowców ze słuchaczami. Wykłady: kol. Heleny Majczyńskiej „O pracy z tekstem“ i „Ćwiczenia pisemne“, kol. Alfonsa Zaracha „O ćwiczeniach ortograficznych“ i „O sprawdzianach ocen“, kol. Tadeusza Woźnickiego „O błędach uczniowskich“ i „Ćwiczenia gramatyczne“ okazały się bardzo pożyteczne i notowano je skwapliwie. Prof. Feliks Jungman zagadnienia szczegółowe rzucił na tło ogólniejsze nowej metody, prof. Michał Cieśla podał ciekawe a nieznanne szczegóły o nauczaniu języków obcych w Szkole Rycerskiej.

Uczestnicy nie wykazali zbyt dużego zrozumienia dla teoretycznych rozważań, wypowiadali się w dyskusji nieco opornie i nieśmiało, jakby odzwyczaili się od wypowiadania na głos swych myśli lub nie czuli się dobrze wobec tak dużej ilości obecnych. Znacznie żywiej kome-



towano wszystkie zagadnienia w grupach językowych, choć trudność wysłowienia się w języku obcym niejednemu przeszkadzała w swobodnym wypowiedaniu się.

Kierowniczkę grup językowych: kol. Maria Małecka (język niemiecki), kol. Maria Przędziecka (język angielski) i kol. Maria Szypowska (język francuski) włożyły niezmiernie wiele pracy i wysiłku w organizowanie zajęć w swoich grupach: po wykładach (prof. prof. Michał Cieśla, Feliks Jungman, Andrzej Kołaczkowski, Witold Ostrowski, Jan Piprek, Maksymilian Zieliński i in.), umiejętnie przeprowadzały dyskusję na temat języka i literatury same prowadziły wykłady, ćwiczenia językowe i konwersację w danym języku (przy każdej okazji i o każdej niemal porze), wypożyczały książki i pisma, udzielały konsultacji językowych i wszelkich informacji, umacniały wiedzę i umiejętność fonetyczną, poprawiały ćwiczenia pisemne. Nie rozumiemy dlaczego Ministerstwo Oświaty uważa, że ta wyczerpująca praca nie zasługuje na wynagrodzenie w postaci skromnego ryczałtu za kierownictwo grupy.

We wszystkich grupach językowych omówiono projekty nowych programów i poddano krytyce istniejące podręczniki szkolne.

A oto jakie wnioski i dezyderaty przesłało kierownictwo i Rada Słuchaczy do władz oświatowych:

1. Objąć większą ilość nauczycieli języków obcych systematycznym szkoleniem językowym i metodyczno-dydaktycznym na rocznych kursach w ośrodkach WODKO oraz na kursach wakacyjnych.

2. Wznowić akcję dawnych WKN dla nauczycieli języków obcych w małych miejscowościach (miesięczne przydziały materiału, prace miesięczne, stałe konsultacje w najbliższych ośrodkach WODKO, trzydniowe konferencje w okresie ferii zimowych i wiosennych, kurs wakacyjny).

3. Stworzyć CODKO dla języków zachodnio-europejskich i łaciny.

4. Zaangażować na wykładowców kursowych również i cudzoziemców.

5. Wprowadzić do tematyki kursów więcej wykładów z psychologii nauki języków obcych i z socjologii.

6. Powielone wykłady kursowe rozsyłać wszystkim nauczycielom, a przed kursami przysyłać dokładne tezy referatów.

7. Udostępnić nauczycielom języków obcych książki i prasę cudzoziemską, płyty, zorganizować obcojęzyczne audycje radiowe i wyjazdy nauczycieli języków obcych za granicę.

*Zofia Bastgen*

## **SPRAWOZDANIE Z KURSO-KONFERENCJI KIEROWNIKÓW SEKCJI JĘZYKÓW ZACHODNIO-EUROPEJSKICH I ŁACINY WODKO**

Kierownicy sekcji języków zachodnio-europejskich i łaciny WODKO zazwyczaj zbierają się dwa razy do roku w ośrodkach Ministerstwa Oświaty w Sopocie, Sulejówku lub Miedzyszynie. Zjazdy te, organizowane przez CODKO i zwane kursami, z jednej strony mają charakter naukowy, z drugiej zaś poświęcone są zagadnieniom metodycznym i organizacyjnym nauczania języków obcych.

Kursy mają ogromne znaczenie dla kierowników sekcji języków WODKO, ujednolicają bowiem i uzgadniają wymagania poszczególnych WODKO, kierownicy wymieniają wzajemnie doświadczenia, porozumiewają się odnośnie stosowania różnych środków metodycznych objętych razem terminem metody nauczania języków obcych.

Ostatni kurs, który trwał od dnia 10 do 15 września 1956 roku (włącznie) poświęcony był licznym zagadnieniom interesującym kierowników sekcji. Poza pracami organizacyjnymi program przewidywał następujące wykłady i seminaria:

1. Wnioski wynikające z VII Plenum KC PZPR dla pracy nauczyciela języków obcych,
2. Wyniki nauczania i wychowywania,
3. Praca ośrodków WODKO w ubiegłym roku szkolnym,
4. Zagadnienia inwentaryzacji błędów uczniowskich,
5. Konferencje sierpniowe,
6. Wrażenia

nauczycieli języka niemieckiego z pobytu w NRD, 7. Omówienie dystrybucji podręczników językowych w terenie, 8. Kurs wakacyjny w Chełmnie, 9. Kurs dla lektorów języków obcych w Sopocie, 10. Wytyczne do dalszej pracy ODKO.

Pod koniec kursu uchwalono wnioski, które przewodniczący złożył w CODKO (Ministerstwo Oświaty). Oto one:

„Kierownicy Sekcji języków zachodnio-europejskich i łaciny zebrani na kurso-konferencji w Sulejówku w dniach 10–15 września 1956 roku stwierdzają, że nowa atmosfera charakteryzująca się głębszym zrozumieniem przez władze oświatowe i społeczeństwo potrzeby nauczania języków zachodnio-europejskich i łaciny jest czynnikiem mobilizującym i wpływa na osiągnięcie lepszych wyników nauczania i wychowania.

Decyzję wydawania pisma przedmiotowego *Języki Obce w Szkole* uważamy za konkretny dowód troski władz oświatowych o polepszenie stanu nauczania języków obcych.

Od trzech lat prowadzone centralne kursy wakacyjne przyczyniają się do podnoszenia poziomu ideologicznego i zawodowego nauczycieli języków zachodnio-europejskich i łaciny. Dotychczasowe doświadczenia z kursów wskazują na konieczność organizowania w przyszłości kursów, względnie ćwiczeń językowych na dwóch poziomach.

Ważną rolę w doskonaleniu kadr nauczycielskich spełniają kierownicy sekcji. Ujemnie jednak odbija się na ich pracy wieloletnie oderwanie od żywego języka i kultury narodu, o którym uczą. Konieczność wyjazdu za granicę jest więc dla nich ważną potrzebą zawodową.

Dla uaktywnienia poszczególnych sekcji należy wykorzystać kursy dla lektorów organizowane przez Ministerstwo Szkół Wyższych (w Sopocie) z udziałem profesorów uniwersytetów zagranicznych. Prosimy Ministerstwo Oświaty o jak najszybsze porozumienie się w tej sprawie z Ministerstwem Szkół Wyższych.

Nauczycielom, którzy dotychczas nie zdążyli uzyskać kwalifikacji do nauczania języków obcych należy umożliwić ich zdobycie drogą egzaminów uproszczonych, eksternistycznych lub studiów zaocznych.

Nauczyciele języków obcych odczuwają w dalszym ciągu dotkliwy brak pomocy naukowych, których produkcja według już zatwierdzonych norm zaopatrzenia powinna wejść jak najprędzej w stadium realizacji. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o płyty gramofonowe, tablice gramatyczne i fonetyczne, ilustracje, mapy, słowniki dwujęzyczne itp.

Czynnikiem utrudniającym pracę nauczyciela jest zła dystrybucja podręczników. Wojewódzkie dyrekcje „Domów Książki” nie uwzględniają danych liczbowych otrzymanych ze szkół i wydziałów oświaty.

Dalsza racjonalna praca sekcji wojewódzkich ośrodków uzależniona jest od jak najszybszego powołania kierownika sekcji języków zachodnio-europejskich i łaciny CODKO.

W budżecie WODKO należy przewidzieć odpowiednie sumy na kursy pozalekcyjne dla nauczycieli.

Nauczyciele języków obcych powinni otrzymywać, tak jak nauczyciele języka polskiego, dodatek za poprawianie zeszytów.

Kierownicy sekcji domagają się urlopów nauczycielskich“.

*Feliks Jungman*

## KURSY WAKACYJNE DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO

Jak długo nie mieliśmy własnego czasopisma przedmiotowego, trudno nam było w skali krajowej porozumiewać się ze sobą, dzielić się wzajemnie doświadczeniami, wymieniać poglądy. Dlatego też rolę tę w dużym stopniu spełniały kursy wakacyjne. Dla naszego przedmiotu odbyły się w okresie powojennym trzy takie kursy: jeden w Gryficach (1954) i dwa w Chełmnie (1955 i 1956). Razem wzięło w nich udział 63 nauczycieli języka łacińskiego. Limit wynosił na każdy kurs 25 osób. Niestety w ostatnim roku nie wykorzystaliśmy tego limitu. Są nawet województwa, jak Koszalin i Katowice, które nie przysłały dotychczas na kurs ani jednego nauczyciela języka łacińskiego.

Początkowo kursy były przewidziane dla instruktorów, względnie kierowników zespołów i aktywu, słowem dla najlepszych nauczycieli. Na skutek jednak swobodnej rekrutacji skala przygotowania naukowego i metodycznego uczestników kursu była różna, co utrudniało prowadzenie ćwiczeń na jednym poziomie.

Na kursach obowiązywało 6–8 godzin pracy dziennie, wliczając w to tzw. pracę własną. Program obejmował wykłady naukowe profesorów uniwersytetu, samodzielnych pracowników naukowych, i wykłady kierowników sekcji WODKO lub wybitnych nauczycieli – z dziedziny dydaktyki, interpretacji autora lub własnych doświadczeń (odczyty pedagogiczne). Na seminariach omawiano zagadnienia związane z danym wykładem lub wysunięte przez uczestników kursu na podstawie dotychczasowych doświadczeń czy napotkanych trudności.

Tematyka obejmowała takie dziedziny, jak: archeologia, gramatyka historyczna, stylistyka, literatura grecka i łacińska, kultura starożytna itp. Uwzględniano oczywiście także zagadnienia dydaktyczne, interpretację autorów, kształtowanie podstaw naukowego poglądu na świat i zagadnienia ogólne, wspólne dla wszystkich grup językowych.

A oto lista wykładawców: dr Z. Abramowicz z Torunia, doc. M. Brożek z Krakowa, prof. A. Krokiewicz z Warszawy, prof. W. Małyda z Krakowa, dr A. Sadurska z Warszawy, prof. St. Skimina z Krakowa, prof. W. Steffen z Wrocławia, dr M. Swoboda z Inowrocławia, doc. L. Winniczuk z Warszawy, dr L. Witkowski z Torunia; kierownicy sekcji: mgr A. Burakowski z Wrocławia, mgr J. Horowski z Poznania, mgr Z. Kalinowska z Łodzi, mgr Z. Kwiecińska z Krakowa, mgr A. Naporą z Olsztyna i mgr St. Staszczuk z Warszawy.

Dużo korzyści odnosili słuchacze z seminariów, na których czytano i interpretowano wyjątki z autorów szkolnych. Poza tym uwzględniano w programie seminariów takie zagadnienia, jak prowadzenie zeszytów przedmiotowych, zadania domowe, zadania sprawdzające, nauczanie słówek, typy lekcji ze szczególnym uwzględnieniem lekcji powtórzeniowych i syntetyzujących.

Trzeba przyznać, że dyskusja na seminariach, zwłaszcza na tematy metodyczne, była bardzo żywa. Nawet lektura i interpretacja tylekroć przerabianych tekstów w szkole nasuwała przy kolektywnej interpretacji wiele materiału do dyskusji, a nawet wątpliwości.

Mimo wielkiego indywidualizmu, który cechuje na ogół nauczycieli, grupa łacińska stanowiła na kursie zwykle zwartą całość oraz swą żywością i humorem promieniowała niekiedy na cały kurs. Owocem pracy „pozalekcyjnej” były trzy wieczorki, z których jeden miał charakter ściśle towarzyski (z łacińskim przemówieniem prof. A. Krokiewicza i tortem upieczonym przez młodego filologa), a dwa poświęcone były Horacemu, Katullusowi i Arystofanesowi.

Łacinnicy nie rozmawiali wprawdzie między sobą w języku obcym, jak uczestnicy innych grup, ale za to często śpiewali po łacinie różne pieśni, które uwzględnione w szkole mogą stanowić duże urozmaicenie lekcji.

Należy podkreślić serdeczny i koleżeński stosunek wykładawców do słuchaczy i odwrotnie. Do dyspozycji uczestników kursu była mała biblioteka podręczna. Poza tym koledzy wymieniali między sobą własne książki. Nawiązane na kursie kontakty koleżeńskie trwają do dziś. Dużo niezadowolenia budzi zwykle zapowiedź kolokwium przy końcu kursu. Sam jednak przebieg tego kolokwium upływał w bardzo miłej, koleżeńskej atmosferze. Uczestnicy kursu chcieli nieraz więcej mówić, niż od nich wymagano.

Jakie życzenia wysuwali zwykle uczestnicy w bezimiennych ankietach składanych na zakończenie kursu? Słuchacze proszą, aby na kursach było jak najwięcej zajęć i zagadnień praktycznych związanych z nauczaniem języka łacińskiego, aby seminaria prowadzono na dwóch poziomach, aby podawano wiadomości o stanie nauczania łaciny w innych krajach, aby zniesiono kolokwia, aby lepiej zaopatrzone bibliotekę kursów, aby ściślej określano cel i charakter kursu, aby wreszcie kandydatom na kurs przysyłano przynajmniej na miesiąc naprzód program kursu, ewentualnie nawet tezy ważniejszych referatów.

Nie ma chyba nikogo, kto by twierdził, że nie odniósł korzyści z kursu, chociażby miał różne zastrzeżenia co do jego programu, poziomu i organizacji.

Należałoby sobie życzyć, aby inni uczestnicy kursu również podzielili się swymi uwagami i aby nasz limit w przyszłych latach był bezwzględnie wykorzystany.

*Jan Horowski*

## O ŁACINIE W PRASIE

1. W dniach od 2 do 6 września 1956 roku odbył się w Avignon kongres w sprawie przywrócenia językowi łacińskiemu roli języka międzynarodowego. Oto co między innymi czytamy na ten temat w artykule Hélène Cingria „Le 1-er Congrès pour le „latin vivant“ à Avignon“, zamieszczonym w *Les lettres françaises*, nr 636 (Du 13 au 19 septembre 1956):

„Le latin peut devenir, si la génération actuelle en prend la peine, un instrument admirable adapté au commerce des choses et des idées et, par-là, un facteur puissant de progrès, de fraternité et de paix.

Rendre au latin sa vigueur première, en faire le moyen d'expression par excellence de l'homme pensant pour lui permettre de communiquer avec tous ses semblables, doter les créations techniques de noms universellement reconnus et, par-là, donner au latin les chances de devenir la langue internationale des rapports politiques et scientifiques, tel a été, donc, le but du premier Congrès du Latin Vivant...“.

Przypominamy, że już w roku 1933 rzuconą w Warszawie myśl umiędzynarodowienia łaciny podjęło specjalnie w tym celu zorganizowane towarzystwo: Societas Linguae Latinae Usui Internationali Adaptandae. Fakt ten wzbudził zainteresowanie zagranicy, co wyraziło się między innymi w powstawaniu tu i tam analogicznych towarzystw<sup>1)</sup>.

2. Jacek Kajtoch w artykule „Na co choruje młodzież“, zamieszczonym w tygodniku *Życie Literackie*, nr 38, z dnia 16 IX 1956 roku, omawiając wyniki nauczania i doszukując się przyczyn niskiego ich poziomu, między innymi ustala:

„Dehumanizacja programów nauczania. Pozornie rzecz by się miała nawet odwrócić. Przecież zwiększono ilość godzin lekcyjnych przeznaczonych na nauczanie ojczystego języka i literatury. Nie o to jednak idzie. Cytuję wyjątki instrukcji programowej na rok szkolny 1952/53:

„W rozdziale B. «Odrodzenie» skreślić: «Homer: *Iliada* (fragmenty)», «Petrarka, jeden sonet»“.

„W rozdziale B. «Romantyzm» skreślić: «Goethe — życie i twórczość». «*Faust*»“.

Sądzę, że wystarczy — prawda? Dehumanizacja zatem — jak widać z przytoczonego autentycznego dokumentu — polega na zawężeniu horyzontów literackich ucznia.

Równocześnie ogranicza się swobodę wyboru nowożytnych języków zachodnio-europejskich, a już zupełnie — naukę łaciny“.

Dalej autor, poruszając zagadnienie „bezkierunkowości“ naszych szkół, „która nie zapewnia ... ani możliwości studiowania na uniwersytecie, ani możliwości pracy w fabryce“, i kierunkowości szkół czechosłowackich, zaznacza:

„Czechosłowaccy pedagogowie zrozumieli to wcześniej od naszych. Eksperymentują. Wprowadza się nowy program nauczania. Uczniowie ostatnich klas będą mieli do wyboru: naukę łaciny, geometrii wykreślnej lub technicznego rysunku.“

Należy zaznaczyć, że od wzmiankowanej przez autora instrukcji programowej do instrukcji obowiązującej na r. szk. 1956/57 zaszły korzystne zmiany w kierunku humanizacji programu, zwłaszcza przez bogatsze uwzględnienie literatury zachodnio-europejskiej od XVIII wieku — zarówno w zakresie lektury podstawowej, jak i uzupełniającej. Dzięki temu przywrócona została wzmiankowana przez autora pozycja: „Goethe — życie i twórczość; *Faust*.“ Wybitni przedstawiciele literatury europejskiej Odrodzenia uwzględnieni są w ujęciu informacyjnym. Przywrócono również *Antygonę* Sofoklesa jako pozycję obowiązującą. Natomiast Homer nie znalazł dotychczas zupełnie miejsca w programie nauki języka polskiego.

W sprawie stanowiska łaciny w szkole patrz niżej (p. 3).

3. W *Głosie Nauczycielskim* z dnia 7 X 1956 r., nr 41, ukazał się komunikat pt. „Egzaminy 1956/57“. Między innymi czytamy tu, co następuje:

„W skład przedmiotów egzaminu ustnego wymienionych w «Regulaminie egzaminu

<sup>1)</sup> L. Winniczuk, „Łacina międzynarodowa“. *Filomata*, L. 52 (1933), s. 29. Fr. Batuwicz, *Konieczność łaciny dla świata współczesnego*. Warszawa 1938, s. 12–15.

dojrzałości liceum ogólnokształcącego» wprowadza się również język łaciński (do wyboru przez ucznia)“.

Wiadomość tę uzyskała Redakcja *Głosu Nauczycielskiego* z Ministerstwa Oświaty.

4. W artykule „Podniesienie poziomu nauki języków obcych podyktowane jest ogromem zadań“ — zamieszczonym w *Expressie Wieczornym* z dnia 11. X. 1956 r., nr 244 — czytamy:

„Daje się również we znaki brak znajomości łaciny, która jest niezbędną przy nauce języków obcych. Łacina w szkole średniej nie jest wcale luksusem, lecz koniecznością. Władze oświatowe Związku Radzieckiego doszły już do tego wniosku, że wycofanie łaciny było błędem, który się mści, i są skłonne wprowadzić u siebie łacinę, gdyby nie brak kadry nauczycielskiej.

My tę kadrę w tej chwili jeszcze posiadamy, ale w ukryciu, bowiem nauczyciele łaciny uczą gimnastyki i innych przedmiotów. Sama zaś katedra filologii klasycznej jest w zaniku, gdyż np. w Warszawie liczy tylko kilkunastu studentów“.

Stefan Staszczuk

## O POBYCIE NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO W NRD

W sierpniu ubiegłego roku przebywała czteroosobowa grupa nauczycieli języka niemieckiego (M. Brodzikowska, J. Czaplicka-Wojnarowa, H. Linkiewiczowa i E. Rosiński) w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Pierwsi nasi wysłannicy doznali nader serdecznego i gościnnego przyjęcia ze strony gospodarzy. Przyjaciele niemieccy chcieli zapoznać naszych nauczycieli przede wszystkim z kulturą, zabytkami, miejscami pamiątkowymi i krajobrazem Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Udało im się to w pełni. Wystarczy chyba wymienić samą tylko marszrutę, by stworzyć w ogólnych ramach obraz całego pobytu: Berlin—Potsdam—Magdeburg—Mansfeld—Halberstadt—Wernigerode—Quedlinburg—Thale—Roßtrappe—Brocken—Stollberg—Kyffhäuser—Eisenach—Weimar—Buchenwald—Erfurt—Jena—Thüringer Wald—Naumburg—Halle—Leipzig—Meißen—Dresden—Sächsische Schweiz—Berlin. Stałe przebywanie w otoczeniu niemieckim pozwoliło na poznanie ludności NRD i przyczyniło się do „uelastycznienia języka“, który z powodu braku możliwości i kontaktów porządnie „zesztywniał“. Miejmy nadzieję, że wyjazd ten choć skromny stanowi jednak dobry początek corocznych wyjazdów nauczycieli do NRD. Przy tej okazji polecamy pamięci Ministerstwa Oświaty naszych nauczycieli języka angielskiego i francuskiego. Czas najwyższy by i o nich pomyśleć!

Ernest Rosiński

# B I B L I O G R A F I A

## BIBLIOGRAFIA WYDAWNICTW Z DZIEDZINY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH <sup>1)</sup>

### OPRACOWANIA OGÓLNE

#### Metoda bezpośrednia

#### W OBCYCH JĘZYKACH:

1. Bohlen Adolf *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Heidelberg 1953. Quelle u. Meyer; ss. 175.
2. Closset Fr. *Didactique des langues vivantes*. Bruxelles. M. Didier; ss. 234.

<sup>1)</sup> Książki zamieszczone w bibliografii znajdują się w Polsce w kilku bibliotekach. Można je sprowadzić drogą wymiany międzybibliotecznej.

3. Handschin Charles *Modern Language Teaching*. New York 1940; ss. 458.
4. Mallinson Vernon *Teaching a Modern Language*. London 1953; W. Heinemann; ss. 136.
5. Schweitzer Charles Emile. *Methodologie des langues vivantes*. Paris 1917, Colin; ss. 296.
6. Strohmayer H. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Braunschweig 1928, Westermann; ss. 343.
7. Palmer Harold *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London 1917, G. G. Harap; ss. 328.

#### W JĘZYKU POLSKIM

8. Czerny Zygmunt *Dydaktyka języków nowożytnych*. Warszawa 1936, „Nasza Księgarnia“; ss. 51.
9. Kwiatkowski Stanisław *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*. Lwów 1932, „Książnica Atlas“; ss. 112.

#### Badania eksperymentalne

10. Coleman Algemon *Experiments and Studies in Modern Language Teaching*. The University of Chicago Press 1934; ss. 367.
11. *Izwiestija Akadiemii Pedagogicznych Nauk*, nr 7, 63, 78.

#### Nowa metoda

#### W OBCYCH JĘZYKACH:

12. *Iz opyta priepodawanija inostrannyh jazykow*. Pod red. W. S. Cetlin. Moskwa 1952; ss. 96.
13. *Niehotoryje woprosy uswojenija grammatiki inostrannogo jazyka*. Sbornik pod red. T. A. Diegtierowoj. Moskwa 1955; ss. 74.
14. *W pomoszcz uczieliju inostrannogo jazyka w sriedniej szkole*. Miedodiczeskij sbornik. Moskwa 1952. Uczpiedgiz; ss. 101.

#### W JĘZYKU POLSKIM:

15. *Języki obce w szkole wyższej*. Zbiór artykułów (Przekład z języka rosyjskiego *Inostrannyje jazyki w wysszej szkole*). Warszawa 1956, PWN; ss. 172.
16. Iwańczak E(dward), Prejbisz A(ntonio) *Uwagi metodyczne do nauczania języka zachodnio-europejskiego w kursie czteroletnim*. Instytut Pedagogiki. Warszawa 1955, PZWS; ss. 28.

### JĘZYK FRANCUSKI

#### Zagadnienia ogólne

#### W OBCYCH JĘZYKACH:

1. M. E. Andriejewa *Leksikologia sowniennogo francuzkogo jazyka*. Moskwa 1955, Uczpiedgiz; ss. 196.
2. N. Kirillowskaja *Zbuki francuzkogo jazyka*. Moskwa 1955, Uczpiedgiz; ss. 158.
3. L. N. Sobolew *Posobije do pieriewoda z ruskogo jazyka na francuzkij*. Moskwa 1952, Izdatielstwo literatury na inostrannyh jazykach; ss. 404.
4. *Słownik-minimum po francuzkomu jazyku dla sriedniej szkoły. Posobije dla uczieliej*. Gosud. Uczebno-piedag. Izdat. Min. Prosw. RFSSR. Moskwa 1955.
5. *Le Français élémentaire*. Publication du Centre National de Documentation Pédagogique. 29, rue d'Ulm. Paris (Ve) 1954; ss. 67.
6. Cohen Marcel *Français élémentaire? Non*. Editions sociales. Paris 1955; ss. 113.

## W JĘZYKU POLSKIM:

7. Kielski Bolesław „W sprawie słownika terminologii gramatycznej francuskiej i polskiej. Cele i zadania, zagadnienia, przykłady wykonania“. Łódzkie Towarzystwo Naukowe. *Rozprawy Komisji Językowej*. Tom II; s. 75—107.
8. Kielski Bolesław „Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej“. Łódzkie Towarzystwo Naukowe. *Rozprawy Komisji Językowej*. Tom II; s. 109—118.

### Metoda bezpośrednia

9. Ciesielska-Borkowska Stefania *Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny* Lwów 1930, Książnica-Atlas; ss. 316.

### Nowa metoda

10. Irena Mayzłówna *Metodyka nauczania gramatyki języka obcego w V i VI klasie gimnazjum*. Lwów 1929. Książnica Atlas; ss. 102.
11. Cetlin V. *Metodyka przedpodawania francuzkiego jazyka w V—VII klasach*. Moskwa 1950, Akad. Pedag. Nauk; ss. 261.
12. Cetlin V. *Metodyka przedpodawania francuzkiego jazyka w VIII—X klasach*. Moskwa 1955. Akad. Pedag. Nauk; ss. 398.
13. *Metodiezskije razrabotki urokow po francuzkomu jazyku*. Pod red. V. S. Cetlin. Moskwa 1953, Akad. Pedag. Nauk; ss. 55.
14. Potockaja N. P. *Leksiko-stiliczeskij analiz na urokach francuzkiego jazyka w starszych klasach sriedniej szkoły*. Moskwa 1955, Uczpiedgiz; ss. 150.

### Badania eksperymentalne

15. Roller Samuel *La conjugaison française. Essai de pédagogie expérimentale*. Neuchâtel (Switzerland) 1954, Delachaux et Niestlé; ss. 310.

T. W.

## WŚRÓD KSIĄŻEK NA TEMATY ANTYCZNE

1. Parandowski J. „Wojna trojańska“. Warszawa 1956, „Iskry“, ilustr., opr., ss. 124.

Książeczka łączy dwie dawniej wydane: *Wojnę trojańską* i *Przygody Odyseusza*. Uprzejmnie zapoznanie się z najdawniejszymi podaniami starogreckimi i z treścią poematów home-ryckich — *Iliady* i *Odysei*.

2. Parandowski J. „Opowiadania“ — „Antyk i Renesans“. Warszawa 1956, „Nasza Księgarnia“; ilustr., ss. 203.

Książeczka zawiera dwanaście opowiadań, z nich dziewięć na tematy starożytne: Egea, Wieniec olimpijski, Modlitwa Arystydesa, Wesele greckie, Dzień królewski, Dom na Palatynie, Czereśnia, Horacy w Atenach, W kamieniolomach.

3. Parandowski J. „Godzina śródziemnomorska“. Warszawa 1956, PIW; ilustr., opr., ss. 196.

Jeszcze jedna pozycja, w której autor jak zawsze z właściwym sobie polotem literackim przetrzuca pomost ku antykowi i ożywia najbardziej „martwe“ elementy kultury starożytnej. Na przykład w pierwszym utworze zbioru — „Między lampą a świtem“ — nawiązuje do znalezionej w Kaliszu monety z czasów Nerona, w drugim — „Słup milowy“ — do pokrytego zatartym dziś napisem przydrożnego kamienia, pochodzącego z czasów Marka Aureliusza, a obecnie znajdującego się w muzeum.

4. **Lopalewski T.** „Niebezpieczne igrzyska“. Warszawa 1956, „Nasza Księgarnia“; ilustr., ss. 118.

Opowiadanie, przeznaczone dla czytelnika od lat 12, wyrosło ze skierowanego do narodów całego świata apelu Światowej Rady Pokoju, aby rok 1955 stał się rokiem uczczenia pamięci Arystofanesa. Komedio pisarz ten jest głównym bohaterem opowiadania.

5. **Publiusz Wergiliusz Maro** „Georgiki“. Przełożyła i objaśniła **Anna Ludwika Czerna**. Wstęp **Leona Joachimowicza**. Warszawa 1956, PIW, ss. 123.

Po pracy **Z. Abramowiczówny** (1953) jest to już drugi po wojnie przekład *Georgik*. Od poprzedniego, który zachowuje miarę wierszową oryginału, różni się tym, że ujęty jest w rymowane trzynastozgłoskowce.

6. **Kott J.** „Mitologia i realizm“. Wyd. II przejrzone przez autora. Warszawa 1956, PIW, ss. 9–33.

Klasyka zainteresuje pierwszy szkic zbioru, „Przed końcem świata“, napisany w roku 1941. Poświęcony jest **Tacytowi**.

7. **Siergiejenko N. J.** „Pompeja“. Tłum. z ros. **Cezary Kunderewicz**. Warszawa 1956, PWN, ilustr., ss. 320.

Książka pozwala poznać życie starożytnego miasta, jego budownictwo oraz antyczną kulturę rzymską, zwłaszcza materialną.

8. **Witruwiusz** „O architekturze ksiąg dziesięć“. Tłum. z łac. **K. Kumaniecki**. Warszawa 1956, PWN, ilustr., pl., ss. 190.

Jedyny zachowany traktat o architekturze, jaki nam przekazała starożytność, omawia planowanie miast, domy mieszkalne, budowle użyteczności publicznej, fortyfikacje i maszyny oblężnicze.

9. „Kto — kiedy — dlaczego“. Wydanie zbiorowe. Warszawa 1956, „Iskry“, ss. 512.

Książka daje odpowiedzi na niektóre pytania nadesłane w wyniku ogłoszonej przez *Kalendarz Iskier* ankiety. Można tu znaleźć bogaty materiał dotyczący kultury starożytnej.

St. S

## WŚRÓD KSIĄŻEK NIEMIECKICH

1. „Schriftsteller der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Werke“. Biographisch — bibliographischer Nachweis. Leipzig 1956. VEB Verlag für Buch- und Bibliothekswesen.

Praca służy informacją i pomocą tym, którzy zawodowo zajmują się literaturą. Ponadto odda usługi wszystkim interesującym się rozwojem współczesnej literatury NRD i chcącym zapoznać się z jej autorami i dziełami.

Celem pracy jest przedstawienie czytelnikowi przejrzystego i możliwie pełnego wykazu wszystkich wydanych od roku 1945 prac autorów żyjących w NRD. Wykaz obejmuje autorów dzieł epicznych, lirycznych i dramatycznych. Włączono również krytyków, którzy od roku 1945 wydali co najmniej jedną pracę w postaci książkowej. Dane biograficzne ograniczają się do najważniejszych dat. Twórczości literackiej do roku 1945 w wykazie nie uwzględniono. Zgodnie ze swoim założeniem praca nie zawiera żadnych krytycznych uwag.



2. „Erläuterungen zur Literatur des Vormärz 1830—1848“. Berlin 1956. Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Erläuterungen zur deutschen Literatur nach 1848. „Von der bürgerlichen Revolution bis zum Beginn des Imperialismus“. Berlin 1954. Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Dwie typowe książki pomocnicze o charakterze przejściowym z zakresu historii literatury niemieckiej. Zadaniem ich jest ułatwić nauczycielowi omówienie twórczości najważniejszych poetów i pisarzy.

3. „Wege zu gutem Stil. Beiträge zur Arbeit am sprachlichen Ausdruck. Hinweise für den Lehrer“. Berlin 1956. Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Jak już sam tytuł wskazuje, książka nie pretenduje do miana wyczerpującej pracy. Autorzy poszczególnych zagadnień, przedstawiając swoje doświadczenia, pragną pobudzić czytelników — nauczycieli do szukania własnych dróg i własnych możliwości nauczania.

4. „Wegweiser zu einem guten deutschen Stil“. Eduard Koelwel. II wydanie. Leipzig 1954. VEB Bibliographisches Institut.

Książka zawiera praktyczne wskazówki na temat zasadniczych problemów dotyczących stylu. Materiał ujęty jest w dwa rozdziały pod kątem części mowy oraz zdania prostego i złożonego.

E. R.

## NAJNOWSZE WYDAWNICTWA PZWS

„Z zagadnień nauczania języków obcych“. Praca zbiorowa pod redakcją W. Dewitzowej, F. Jungmana, A. Prejbisza, Warszawa 1956. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, ss. 200. Cena zł 4,75.

### Spis treści:

Od redakcji

Stefan Staszczuk — Kształtowanie naukowego poglądu na świat w nauczaniu języka łacińskiego

Zofia Bastgen — Zagadnienie zbliżenia do kultury obcego narodu w procesie nauczania języka obcego

Antoni Prejbisz — Zagadnienie doboru słownictwa w nauczaniu języków obcych

Mieczysław Brożek — Drogi utrwalania materiału leksykalnego i gramatycznego w nauczaniu języka łacińskiego

Antoni Prejbisz — Rola tłumaczenia w nauczaniu języków obcych

Janina Smólska — Znaczenie ćwiczeń w nauczaniu języków obcych

Zofia Bastgen — Rola nauczania języka obcego w procesie poznawania i opanowywania języka ojczystego

Tadeusz Woźnicki — Przykład lekcji języka francuskiego w klasie IX (kurs czteroletni) wraz ze szczegółową jej analizą

Jan Rusiecki — Kontrola i ocena pracy uczniów w pierwszych latach nauczania języka obcego.

**„Z praktyki nauczania języków obcych“.** Odczyty pedagogiczne z r. szk. 1953/54 pod redakcją E. Iwańczaka. Warszawa 1956, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

#### Spis treści:

Słowo wstępne

Zofia Kalinowska — Jak na lekcjach łaciny pogłębiam wiadomości uczniów z języka polskiego

Stefan Staszczuk — O przysłowia i sentencjach jako elemencie dydaktyczno-wychowawczym na lekcjach języka łacińskiego

Helena Majczyńska — Jak organizowałam ćwiczenia pisemne z języka angielskiego w klasach IX, X i XI

Tadeusz Woźnicki — Budzenie aktywności uczniów klasy VIII poprzez odpowiednią organizację pracy podczas lekcji

**Tadeusz Woźnicki „Ćwiczenia gramatyczne z języka francuskiego“.**

Klasa VIII—IX. Kurs czteroletni. Warszawa 1956. PZWS, zł 1,15.

**Henryk Lebek „Ćwiczenia gramatyczne z języka francuskiego“.**

Klasa X—XI. Kurs czteroletni. Warszawa 1956. PZWS, zł 1,50.

## LEKTURY

### JĘZYK NIEMIECKI

1. Claudius Edward *Menschen an unserer Seite*. Oprac. B. Płaczkowska. Warszawa 1956, zł 3,35.
2. Hardel Gerhardt *Wir bauen die schönsten Boote*. Oprac. H. Kościńska. Warszawa 1956, zł 2,05.

### JĘZYK ANGIELSKI

3. Kipling Rudyard *Just so Stories*. Oprac. J. Rusiecki. Warszawa 1956, zł 1,80.
4. Twain Mark *The Prince and the Pauper*. Oprac. Mol. Warszawa 1956, zł 2,50.
5. Swift Jonathan *Gulliver's Travels*. Oprac. J. Smólska. Warszawa 1956, zł 2,80.

### JĘZYK FRANCUSKI

6. Hugo Victor *Gavroche*. Oprac. I. Gefon, Lekturka dla klas X—XI, rok wydania 1956 — w druku.
7. Molière *Le Bourgeois gentilhomme*. Oprac. Mol. Lekturka dla klas X—XI, rok wydania 1956 — w druku.

### KOLEŻANKI I KOLEDZY!

Komisja języków obcych, powołana przez ZZNP, zwraca się z gorącą prośbą o przesyłanie do redakcji czasopisma *Języki Obce w Szkole* uwag w sprawach następujących:

Które czytanki przewidziane w Instrukcji Programowej należy opuścić lub skrócić.

Jaką tematyką ewentualnie zastąpić usunięty materiał.

Które hasła Instrukcji Programowej skrócić.

## TREŚĆ NUMERU

Od Redakcji .....	1
-------------------	---

### JĘZYK I LITERATURA

Witold Ostrowski — Shaw w perspektywie XX wieku .....	3
Florian Witczuk — Bertolt Brecht .....	6
Michał Swoboda — Seweryn Hammer jako filolog i wychowawca .....	11
Bolesław Kielski — Język francuski a polski .....	16

### METODYKA

Stanisław Skimina — Pierwsza lekcja języka łacińskiego .....	19
Mieczysław Brożek — Pierwsza lekcja języka łacińskiego .....	24
Alfred Reszkiewicz — W sprawie transkrypcji fonetycznej .....	28
Helena Majczyńska — Nauka czytania w języku francuskim w klasie VIII .....	32

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Anna Zawadzka — W sprawie lektur .....	35
Marceli Wielewski — Głosuję za detronizacją wokatywu .....	38
Irena Kacprowska — Ćwiczenia sprawdzające w nauczaniu łaciny .....	41
Dioniza Cieplakowa — Wprowadzenie zaimków względnych qui, que .....	45

### GŁOSY Z TERENU

O ujednoczenie terminologii gramatycznej — Franciszek Fradyński .....	47
Podział zdań podrzędnych w języku angielskim — Stanisław Janiszewski .....	48
O właściwą rolę języka łacińskiego i wykształcenia klasycznego w Polsce Ludowej — Franciszek T. Sikorski .....	49
Czy to nie anachronizm — Jan Broda .....	49
Jeszcze o nauczaniu języków obcych w szkole średniej — Edmund Jakubowski .....	50
O nauczaniu słówek łacińskich — Zofia Różańska .....	50
Język łaciński czy język francuski — Irena Pałysiewicz .....	50
Współzawodnictwo czy współpraca — Helena Szostakowa .....	50
O wymianie kulturalnej polsko-francuskiej — Irena Pałysiewicz .....	51
Egzaminy dojrzałości z języków zachodnio-europejskich w województwie łódzkim — Karol Allina .....	51

### OCENY I SPRAWOZDANIA

Zofia Bastgen — Stanisław Helsztyński American Classical Authors .....	52
Zofia Bastgen — English Language Teaching .....	52

### KRONIKA

Zofia Bastgen — Sprawozdanie z Centralnego Kursu Nauczycieli Języków Zachodnio-europejskich w Chełmnie nad Wisłą — lipiec 1956 roku ...	53
Feliks Jungman — Sprawozdanie z kurso-konferencji kierowników sekcji języków zachodnio-europejskich i łaciny WODKO .....	55
Jan Horowski — Kursy wakacyjne dla nauczycieli języka łacińskiego .....	56
Stefan Staszczuk — O łacinie w prasie .....	58
Ernest Rosiński — O pobycie nauczycieli języka niemieckiego w NRD .....	59

### BIBLIOGRAFIA

T. W. Bibliografia wydawnictw z dziedziny nauczania języków obcych ..	59
St. S. Wśród książek na tematy antyczne .....	61
E. R. Wśród książek niemieckich .....	62
Najnowsze wydawnictwa PZWS .....	63

**Dla autorów artykułów nadsyłanych do Redakcji podajemy  
kilka technicznych wskazówek:**

1. Artykuły powinny być, o ile możliwości, pisane pismem maszynowym z podwójną interlinią i z marginesem, jednostronnie, w dwóch egzemplarzach, z których przynajmniej jeden na papierze maszynowym nie na prebitce.

2. Artykuł powinien być podpisany pełnym imieniem, nazwiskiem i miejscem zamieszkania autora. Recenzje, korespondencja (w druku), kronika mogą być podpisywane tylko literami autora. W każdym razie autor musi podać Redakcji oprócz nazwiska pełne imię i dokładny adres prywatny, a dodatkowo ewentualnie adres miejsca pracy.

3. Autorzy recenzji, notatek bibliograficznych itp. powinni podawać dokładne dane o omawianych książkach lub innych wydawnictwach, mianowicie: imię i nazwisko autora książki, tytuł, wydanie, tom, część, zeszyt, miejsce i rok wydania, wydawca, ilość stron, format i cena.