XI STYCZEŃ—LUTY 1926. 1

JĘZYK POLSKI

ORGAN TOWARZYSTWA MIŁOŚNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO
WYDAWANY z ZASIŁKIEM MINISTERSTWA W. R. i OŚWIECENIA PUBLICZNEGO ORAZ KOMISJI JĘZYKOWEJ POLSKIEJ AKADEMJI UMIEJĘTNOŚCI

wychodzi 6 razy do roku w zeszytach dwuarkuszowych.

Przedpłata na r. 1926 wynosi z przesyłką pocztową 3·50 zł.

Przedpłatę przyjmują księgarnie Gebethnera i Wolffa
w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Wilnie, Zakopanem.
Rachunek T. M. J. P. w Pocztowej Kasie Oszczędności Nr. 148.829.

O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych.

I.

1. Bolączka, jaką jest ciągle sprawa nauki języka ojczystego w szkołach, dokucza nietylko nam w Polsce, ale także ludom Zachodu, Anglikom, Francuzom, Niemcom... Jest w tem rodzaj gorzkiej pociechy, może nawet pewna przyjemność, że to niby chorujemy na chorobę modną, panującą nawet w najlepszem towarzystwie, ale ostatecznie, tak na codzień, pociecha to słaba, a dla szkoły, dla uczącej się młodzieży i dla nauczycieli wogóle żadna. Niewielka też dla ludzi piszących szkolne podręczniki gramatyki języka ojczystego, ot, choćby u nas dla prof. Szobera, który sobie zadał i zadaje tyle trudu, aby dać szkole dobre podręczniki, a któremu wkońcu tyle publicznie nawymyślano, aż wreszcie sam minister oświaty napiętnował jego podręcznik elementarny jako »zasadniczo błędny«, a dla dziecka niezrozumiały, i to niebyle gdzie, bo w senacie!

Niechcący i ja się przyczyniłem do nagonki na podręczniki prof. Szobera; o tyle niechcący, że chciałem raczej scharakteryzować wogóle cały system gramatyczny w szkole, a tylko dla przykładu wziąłem właśnie najlepszy podręcznik i autora, którego wiedza, ścisłość i sumienność nie mogą ulegać żadnej wątpliwości; dalej autora, który nie sądzi, że zjadł wszystkie rozumy, który ma uszy otwarte na głos rozsądnej krytyki i stale chce swoje podręczniki ulepszać. Zatem autora, którego można śmiało krytykować jako wzór systemu, nie narażając się na zarzut znęcania się nad jakąś słabizną.

Było przytem z mej strony pewne niedopatrzenie, bo wziąłem przykład z podręcznika prof. Szobera, przeznaczonego nie dla szkoły powszechnej, tylko dla studentów polonistów, a mówiłem tak, jakgdyby rzecz się odnosiła do gramatyki szkolnej.

O tem wszystkiem, co się odnosi do ataku na podręczniki prof. Szobera, pisał obszernie prof. Nitsch w 5 numerze zeszłorocznego (1925) »Języka Polskiego« (»W sprawie podręcznika gramatyki polskiej«), a w tym samym zeszycie wyjaśnił także prof. Szober owo nieporozumienie.

2. Ale wracam do zagadnienia ogólnego, do owej powszechnej bolączki szkolno-gramatycznej. Otóż stosunki panujące w Anglji przedstawił niedawno w pouczających i ciekawych artykułach prof. Dyboski[1]); polecam je też gorąco uwadze wszystkich tych, co się temi sprawami zajmują, zwłaszcza zaś tak łatwo dostępny dla naszych czytelników artykuł w »Języku Polskim«. Dlatego też nie powtarzam tu jego treści, tylko przypominam krótko, że wynikiem narad i roztrząsań angielskiej komisji dla sprawy nauki języka ojczystego w szkołach oraz Towarzystwa miłośników języka i piśmiennictwa angielskiego (English Association) było 1) stanowcze odrzucenie tradycyjnego systemu gramatyki łacińskiej i wtłaczania weń przemocą faktów języka angielskiego, 2) żądanie, aby zaczynać od kilku podstawowych i powszechnych kategoryj poznawczo-językowych, co sprawozdawcy angielscy zbyt szumnie nazwali gramatyką czystą, 3) żądanie, aby wogóle naukę gramatyki ograniczyć do minimum. Angielskie ministerstwo oświaty jest znacznie mniej radykalne w swych wskazówkach, ale i tu widoczna jest ta sama dążność, bo zaleca naukę gramatyki tylko w dwu pierwszych latach, przyczem ze względów praktycznych, skoro obok angielskiego uczy się jakiegoś drugiego języka, uczeń ma się zapoznać z powszechnie przyjętym, międzynarodowym systemem kategoryj, pojęć i terminów gramatycznych. Gdyby nie ten wzgląd praktyczny i naturalna ze strony angielskiej władzy troska, aby się nie puszczać przed siebie rewolucyjnym cwałem, to stanowisko ministerstwa prawdopodobnie mało by się różniło od stanowiska Towarzystwa, które jest zresztą rozsądniejsze. Bo uczyć się dwa lata przy języku angielskim tradycyjnego systemu gramatycznego nie ma właściwie sensu; uczeń i tak się z nim zapozna, jeżeli będzie się uczyć łaciny.

Wogóle zaś nauka o języku jako taka w programach

---

[1]) Gramatyka szkolna w Anglji a nowe prądy w językoznawstwie, »Język Polski« 1924, nr. 4; O nauce języka ojczystego i literatury w angielskich szkołach średnich, »Przegląd Humanistyczny« 1925, zesz. 1.

i uchwałach angielskich nie istnieje. I tu leży zasadnicza różnica między stanowiskiem angielskiem a przekonaniem naszych językoznawców, między nimi prof. Nitscha, który w dodanych do odczytu prof. Dyboskiego uwagach[1]) podkreśla, że zadaniem gramatyki języka ojczystego w szkole jest »pouczanie na nim [to znaczy: na języku ojczystym] choć trochę o tym olbrzymim i tak ważnym zakresie zjawisk, jakim jest mowa«. Prof. Nitsch załatwia się przytem krótko i bez uszanowania z angielskiemi wnioskami i kończy uwagą, że owa gramatyka logiczno-funkcjonalna jest tak samo znienawidzona wśród młodzieży, jak dawna formalna, a ożywić gramatykę, t. j. naukę o postaciach[2]) języka, może tylko jedynie »pokazywanie, że to wcale nie jest wiedza formalna — jak sądzą niezawodowcy — bo każdej językowej postaci odpowiada jakaś treść znaczeniowa[3])«.

Przytoczyłem tu odrazu, korzystając ze sposobności, uwagi i zapatrywanie prof. Nitscha, bo mi się to później przyda, ale na razie zostawiam je na boku i jeszcze raz polecam łaskawym czytelnikom ponowne przeczytanie i rozważenie sprawozdania i uwag prof. Dyboskiego.

3. A teraz przechodzę do Francji. Stosunki tu panujące oświetla jaskrawo znakomity uczony, Ferdynand Brunot, w obszernej przedmowie do dzieła »La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d' une théorie nouvelle du langage appliquée au français« (Paryż 1922).

»Językoznawstwo, jedna z najstarszych umiejętności ludzkich, która dostarczyła Arystotelesowi kilku istotnych zasad jego filozofji, jedna z bezspornych królowych średnich wieków, chociaż zostało od półtora wieku odmłodzone, a raczej odnowione z góry do dołu przez odkrycia gramatyki porównawczej i historycznej, które ją podniosły do rzędu nauki badawczej, jest dzisiaj w naszych szkołach nauką głupstw bez wartości, szkołą nudy, postrachem uczniów i nauczycieli«.

»Ale co robić? Wszędzie słychać to samo wołanie: jaką książkę brać, jakiej metody się trzymać? Doprawdy, powiem bez goryczy, ale muszę powiedzieć całkiem otwarcie: kiedy dziecko nauczyło się pisowni, to naprawdę ciężko jest i przykro kazać mu się dalej uczyć z używanych podręczników«.

Napiętnowawszy bez litości ciasną rutynę, przewrotną głupotę i policyjne stanowisko większej części podręczników szkolnych, mówi B. à propos definicyj gramatycznych:

---

[1]) w przytoczonym zeszycie »Języka Polskiego«. [2]) = o tworach, albo, jak dotychczas mówią, o formach językowych. [3]) rozstrzelone przez prof. Nitscha.

»Te zboczenia wychodzą już z użycia, na szczęście dla uczenia gramatyki, a powiem także, na szczęście dla całego wychowania, bo ta dogmatyka, umieszczona u podstawy nauki szkolnej, groziła wykrzywieniem ducha narodu, i tak zbyt skłonnego do oderwanej i przesadnej logiki. Usuwała dla dogmatu niby bezwzględnego i wszechwładnego a kapryśnego sam zmysł życia, odzwierciedlający się w języku.

»Ale muszę dodać, że i metoda indukcyjna nie jest lepsza, jeżeli jej ostatecznym celem są klasyfikacje. Ten cały sport etykietkowy odwraca od rzeczywistego przedmiotu, to jest od rozpoznawania i rozumienia myślowych treści odnośnych znaków, a nadto taka żądza pozornego porządku prowadzi nieznacznie i nieuchronnie do błędu.

»Elementy językowe nie mają stałej wartości, nie wszędzie są podobne same do siebie. W ośrodku swego zakresu przedstawiają się wyraziście, ale na obwodzie zlewają się z innemi. „Części mowy“ są tak samo pomieszane jak klasy społeczne; żaden cenzor nie ma mocy dać jednej patent na spójnik, a drugiej udzielić rolę przysłówka... Na każdym kroku widać, że nawet najlepiej ustalone rozróżniania sypią się w gruzy...

»Powiedziałem już kiedyindziej: praktycznym przedmiotem i zadaniem nauki gramatyki jest dać możność rozumienia i wyrażenia wszystkiego. Zadaniem naukowem, jakie sobie stawia trochę wyższe nauczanie, jest dać wyobrażenie o tem, czem jest naprawdę język ze swemi odcieniami, niekonsekwencjami, wieczna gmatwanina elementów, popychanych przez jedne siły przyrodzone do zmieszania, podczas gdy inne organizują i rozróżniają, ten język splątany, chwiejny i złożony jak przyroda, a nie ścieśniony, uproszczony, uporządkowany pod linję jak fałszywa nauka«[1]).

Przestrzegłszy przed nadużywaniem gramatyki historycznej, która nie może dać ścisłego i istotnego wykładu języka dzisiejszego, i stwierdziwszy, że jakiekolwiek rozsądne i prawdziwe odnowienie gramatyki na podstawie starego planu i układu jest niemożliwe, dochodzi B. do wniosku:

»A przecież musi się wprowadzić do gramatyk rzecz niezbędną, mianowicie język! W jaki sposób? Zdaje mi się, że jest tylko jeden, ale zupełnie wystarczający. Między najróżnorodniejszemi formami wyrażenia i między najbardziej niewspół-

[1]) podkreślone tłustym drukiem przez Brunota.

miernemi znakami istnieje jeden węzeł, a jest nim wspólna treść myślowa, którą te znaki właśnie mają wyrażać[1]). Jeżeli w samym środku postawimy myśl (l' idée), to już nie trzeba wybierać między niewłaściwemi przyczepkami lub koniecznemi opuszczeniami[2]), bo wszystko układa się dokoła niej w sposób naturalny; sens grupuje elementy językowe rozmaitego pochodzenia, a równocześnie inne rozdziały są od nich uwolnione. Wszystko się uzupełnia, układa, szereguje. W ten sposób zwrot *quelques* hommes przestaje figurować wśród wyrażeń nieokreślonych, podczas gdy *des* hommes znajduje się przy rodzajniku, *une poignée* d'hommes wśród imion (rzeczowników), a *vingt* hommes między liczebnikami: określone lub nieokreślone wyrażenia ilości rejestrują się w mowie, jak gdzieindziej liczby i miary«.

»Trzeba się zdecydować na ułożenie takiej metody, żeby fakty językowe nie były uporządkowane wedle znaków, tylko wedle myśli[3]). Te zaś powinny być ułożone oczywiście nie same w sobie i dla siebie, jakby to robiła czysta psychologja, tylko ze względu na ich znaki i w odniesieniu do nich«.

Po długoletnich wysiłkach i wielu próbach autor doszedł wreszcie do stworzenia metody, a owocem tego obszerne dzieło, już ogłoszone, oraz w przyszłości nadzwyczajne wyniki i korzyści, jakich autor oczekuje od tej nowej nauki języka w szkole.

Przypatrując się stanowisku i krytyce Brunota, widać, że pewne wspólne cechy łączą je ze stanowiskiem Anglików, a inne ze stanowiskiem prof. Nitscha, Szobera, Rudnickiego... u nas. Wspólność z Anglikami leży w walce nowożytnego języka, wyrażającego wiele stosunków i kategoryj analitycznie, z formułą starożytnych języków syntetycznych, łacińskiego i greckiego; w stanowczym oporze przeciw narzucaniu angielskiemu czy francuskiemu starej skorupy klasycznej gramatyki i całej tej klasyfikacji, opartej na częściach mowy i wyłącznie na formach językowych; w dodatku bardzo niedostatecznej, nawet dla tych języków klasycznych, ciasnej, retoryczno-logicznej, często nad wyraz naiwnej i czysto formalnej. Z naszymi uczonymi i wogóle z językoznawcami łączy Brunota, przynajmniej w teorji, chęć dania młodym umysłom wglądu w zjawiska językowe, ich

---

[1]) podkreślone tłustym drukiem przez Brunota.

[2]) to znaczy albo dodawać, że dana kategorja wyraża się nietylko tą a tą formą, o której mowa, ale także innemi, albo zastrzegać się, że dana forma prócz tego a tego głównego znaczenia ma jeszcze całkiem inne.

[3]) Il faut se résoudre à dresser des méthodes de langage, où les faits ne soient plus rangés d'après l'ordre des signes, mais d'après l'ordre des idées. Podkreślenie tłustemi czcionkami pochodzi od B.

rolę i funkcję, ich powstawanie i rozwój, chęć doprowadzenia młodzieży do zdawania sobie sprawy z tej tak ważnej dziedziny zjawisk.

4. O stosunkach niemieckich wiem niewiele. Nauka gramatyki idzie tam, zdaje się, w kierunku ulepszania dotychczasowego systemu, a zatem w kierunku podobnym, jaki u nas obrał np. prof. Szober w swoim podręczniku dla seminarjów nauczycielskich. Mam przed sobą mały podręcznik Lyon'a i Scheel'a, Handbuch der deutschen Sprache (u Teubnera, 1921), już zewnętrznie różniący się bardzo znacznie od dawniejszych niemieckich, bo zaczynający od składni. Potem idzie nauka o formach wedle części mowy, potem »dzieje języka« (o języku wogóle i zasadnicze rzeczy z fonetyki opisowej; historyczny rozwój języka niemieckiego z krótką wiadomością o językach indoeuropejskich i germańskich; o narzeczach); dalej o tworzeniu wyrazów czyli słowotwórstwo (przemiana fonetyczna, przemiana wyrazów, złożone, pochodne; przemiana znaczenia); wreszcie »z dziejów tworzenia wyrazów i zdań« (wyrazy zapożyczone; języki zawodowe; nazwiska, nazwy miejscowości, tworzenie zdań). Celem, jaki autorom przyświeca, i metodą, jakiej się trzymają, jest psychologiczne pogłębienie, wywodzenie form wyrazów i zdań z istoty języka jako wyrazu ludzkich przeżyć i z historycznego rozwoju, tak, żeby języka ojczystego nie przynosić uczniowi niejako zzewnątrz jako coś obcego i stałego, tylko żeby uczeń nauczył się go rozumieć z własnej swej duszy, w jego nieustannem stawaniu się i tworzeniu i żeby przez to mógł brać także świadomie udział w tem życiu językowem. To też zamiast metody dogmatycznej i zgóry stawianych określeń (definicyj) obrana metoda indukcyjna i rozwojowa, dostosowana do pojęcia ucznia.

Wprowadzanie elementów językoznawstwa porównawczego i historycznego, stanowiska psychologicznego i elementów nauki o znaczeniu wyrazów jest zrozumiałe w kraju z silną tradycją filologiczno-językową i w kraju, gdzie jezykoznawstwo stoi tak wysoko. Że jednak i w Niemczech nie jest zbyt dobrze, że i tam tak zwana nauka języka ojczystego w szkole budzi oddawna wiele niezadowolenia, zastrzeżeń i krytyk, wnosić można z ciekawej książki, wydanej przez Schneider'a p. t.: »Meister des Stils über Sprach- und Stillehre« (u Teubnera, 1922). Jestto zbiór odpowiedzi trzydziestu sześciu wybitnych pisarzy w sprawie uczenia dobrego stylu, zatem w sprawie tak zwanych zadań piśmiennych (»Aufsatzunterricht«) — nastrój przeważnie bardzo pesymistyczny, krytyka dotychczasowego stanu rzeczy poczęści druzgocąca. Zwłaszcza wypracowania piśmienne są przeważnie, a ich tematy tradycyjne, literackie czy moralne bez wyjątku, piętnowane przez wszystkich jako nonsens, przyczem po-

wszechne są skargi na nieopanowanie przez uczniów języka i jego środków.

A teraz zobaczmy, jaki rezultat tych wysiłków i walki o lepszą metodę, o pogłębienie nauki jezyka i o lepsze podręczniki.

5. Otóż podręczniki nowe są rozsądniejsze ale i trudniejsze, a przytem tak samo nudne, jak dawne; nawet zawodowemu językoznawcy czytanie ich nie sprawia ani przyjemności, ani nie daje estetycznego zadowolenia, a mądrość ich, jeżeli jest jaka, nie ma w sobie nic radosnego. Wieje z nich po dawnemu beznadziejna nuda. W wielkiem dziele prof. Brunota znajduje się niejedna rzecz ciekawa, oczywiście, ale wogóle jest to lektura niezbyt ucieszna, a to samo odnosi się przeważnie do gramatyk szkolnych. I trzeba powiedzieć: nic dziwnego. Prof. Nitsch wprawdzie podkreśla z naciskiem, że »ożywić gramatykę, to jest naukę o postaciach języka, może jedynie pokazywanie, że to wcale nie jest wiedza formalna — jak sądzą niezawodowcy — bo każdej językowej postaci odpowiada jakaś treść znaczeniowa« — ba, ale jaka? bo przecież rozdział o znaczeniu wyrazów jest tylko częścią gramatyki, a inne »znaczenia« znaków językowych mają charakter w znacznej mierze formalny. Zdaje mi się też, że w tem stanowisku prof. Nitscha jest trochę samozłudy.

Dodajmy, że podręczniki starają się trudne pojęcia, rozróżnienia i określenia poddawać w sposób przystępny dla umysłu dzieci — rzecz rozpaczliwa nawet dla człowieka mającego przyrodzoną zdolność jasnego i łatwego wykładu, bo trudność leży przecież w tem, że się wymaga od dziecka takiego rozwoju i natężenia zastanawiania się, jakich ono nie posiada, a na to największy artysta stylistyczno-wykładowy nie poradzi. P. minister oświaty tak uzasadnia swój wyrok na małą Gramatykę prof. Szobera: »to jest podręcznik, którego naprawdę dziecko nie zrozumie i który jest przytem zasadniczo błędny, bo autor chce traktować gramatykę z punktu widzenia teoretyczno-poznawczego. Dam taki krótki przykład: uczy on, że dziecko od najmłodszego wieku poznaje świat, otoczenie swoje zapomocą oczu, rąk, nóg i całego ciała. Prawda, że poznajemy otoczenie nasze zapomocą również dotyku, a więc niekiedy i dotyku nogi. Ale powiedzieć dziecku, że ono ma nogi dla poznawania świata, to przecież jest rzeczą, którą dziecko na pamięć wykuje, ale nie zrozumie. Gramatyka jest to nauka o mowie, która jest wyrażaniem naszych myśli. Zupełnie zaś czem innem jest teorja poznania, która nas uczy o wartości naszych procesów poznawczych, i psychologja, analizująca nasze poznawcze funkcje. Są to rzeczy, których mieszać nie wolno«.

Prof. Szober napisał: »Człowiek od wczesnego dzieciństwa, jeszcze leżąc w kolebce, wygląda na świat i zaznajamia się z tem, co go otacza. To poznawanie świata odbywa się w rozmaity sposób, przy pomocy oczu, uszu, języka, nosa, rąk, nóg i wogóle całego ciała. Narzędzia, przy pomocy których poznajemy, co nas w świecie otacza, nazywają się zmysłami«. Poczem idzie parę wierszy o zmysłach; w następnych ustępach mowa jest o przedmiotach, ich właściwościach, czynnościach i stanach, a cały ten rozdzialik, poprzedzający dalszy o wyrazach, nazwał p. minister teorją poznania i twierdzi — najniesłuszniej w świecie — że gramatyka p. Szobera jest zasadniczo błędna, bo autor chce ją układać ze stanowiska teorji poznania! A przecież oddawna elementarne podręczniki amerykańskie zaczynają podobnie, zresztą wcale nie bawiąc się w filozofję. Bo też to jest tylko mały kwiatek postępu na starym kożuchu, nic więcej! Doprawdy, gdyby nie fakt zdegradowania podręcznika prof. Szobera, tobym posądzał p. ministra, że skorzystał z niecałkiem udatnego zdania w rozpowszechnionej w szkołach ludowych książce, żeby dać mały wykład o teorji poznania panom senatorom, z których wielu pewnie po raz pierwszy się dowiedziało, że jest na świecie taka teorja. Bo cała rzecz leży w tem, że prof. Szober chciał i tę część dogmatyczną zbyt już niby uprzystępniać, rozwadniać, słodzić, czy owijać. Zdaje mi się, że cały § 1 powinien [1]) brzmieć krótko: »człowiek poznaje cały świat i otoczenie zapomocą zmysłów wzroku, słuchu, smaku, powonienia i dotyku«, a resztę zostawić nauczycielowi i rozmowie z dziećmi, boć nareszcie, na miły Bóg, nasze dzieci i nasi nauczyciele nie są chyba już takimi matołkami, żeby nawet takiego zdania nie byli w stanie zrozumieć! Jeżeli sobie przypomnę swoją i swych towarzyszy młodość, to myślę, że określenie prof. Szobera wzięlibyśmy raczej ze strony zabawnej i zaczęli wprawiać w ruch swoje palce, ręce i nogi, kopać się nawzajem, szczypać i ciągnąć za włosy, z radosnem wyciem zastosowywując świeżą naukę: »ja cię poznaję!« I powiem: źleby było, gdyby tak się nie stało. Jeżeli to zdanie o poznawaniu otoczenia także zapomocą rąk i nóg budzi u ministrów oświaty strach przed teorją poznania (niby przed wprowadzeniem Kanta Krytyki czystego rozumu do elementarnej gramatyki), a dzieci je przyjmują z biernem ogłupieniem i wytrzeszczonemi oczyma, no, to widać, że dotychczasowy system uczenia był rzeczywiście wcale skuteczny!

Można sobie wyobrazić, co się dopiero dzieje z naprawdę trudnemi, oderwanemi, gramatycznemi terminami! Ale bo też: albo po-

---

[1]) to znaczy przypuściwszy, że podręcznik powinien się od niego zaczynać.

jęcie jest dla dziecka wogóle za trudne, a w takim razie żadne sztuki na to nie pomogą, albo jest dlatego takie trudne, że jest wogóle djabła warte, a w jednym i drugim wypadku trzeba dać z niem dziecku spokój.

6. Jest przy tem wszystkiem dużo samozłudy ze strony autorów. Niejedno z tego, co prof. Brunot daje w swem dziele, nie należy do teorji języka, tem mniej do szkolnego kursu. A co najważniejsza: jego nowy system, w którym jest wyczerpujący opis języka dzisiejszego, sporo historji oraz analizy logicznej (niezawsze trafnej), jest także bardzo skomplikowany, często niejasny: w nim także różne rzeczy powtarzają się i krzyżują. Stary system zadaje często gwałt treści, za to nowy formie. Tak samo łudzi się prof. Szober, sądząc, że wszystko to, co rozwinął w swej pięknej, ciekawej i bystrej pracy p. t. Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych i wartości wychowawcze nauki gramatyki (Warszawa 1923)[1]) pozostaje w ścisłych ramach nauki o języku, a tem bardziej, że to można osiągnąć przy nauce gramatyki w niższem gimnazjum.

Zapewne, że twory językowe są i muszą być przewodnikiem w analizie poznania i wogóle w analizie tworów psychicznych, a niewątpliwie też wpływają ze swej strony na ich kształtowanie się, ale stojąc na gruncie jednego języka i nauki szkolnej, trzeba się trzymać faktów tego języka i tylko przygotowywać późniejsze pogłębienie w ten sposób, że się nieznacznie, drogą obserwacji doprowadza do objektywnego stwierdzania zarówno pewnej zasadniczej istotności tworów i środków językowych, jak i znacznej ich nieistotności. Na niższym stopniu głównem zadaniem jest nie zagradzać drogi do późniejszego wglądu w znaczenie i rolę języka w związku z elementami świadomości i kultury wogóle. O tem więcej w drugiej części tych uwag.

II.

Widzimy, że jest niedobrze, że mimo ulepszań, pogłębiania, a nawet zupełnego przeobrażania metody i podręczników, nauka i godziny języka ojczystego są prawdziwą zmorą szkolną. Starajmyż się usilnie o dojście do istotnej przyczyny czy też do istotnych przyczyn tego stanu rzeczy, bo inaczej nie uzyskamy jasnego wglądu w tę sprawę.

1. Najpierw idą momenty historyczne. Do niedawna panował w wykształceniu średniem typ klasyczny, czyli rdzeniem szkolnej nauki humanistycznej były języki t. zw. klasyczne, grecki i łaciński,

---

[1]) Odbitka z Rocznika pedagogicznego 1921.

wraz z odnośną literaturą, a chociaż w ciągu XIX wieku pod wpływem potężnego i wszechstronnego rozwoju społeczeństw nowożytnych przybył wszędzie język ojczysty, właściwie literatura ojczysta, z dodatkiem ćwiczeń stylistycznych i gramatyki, i chociaż w dalszym ciągu zaczęto tworzyć nowe typy szkół średnich, realne gimnazjum z łaciną, realne czyli matematyczno-przyrodnicze z jednym językiem nowożytnym obcym, i inne, to jednak typ nauczania i gimnazjum filogicznego panował, a sposób uczenia języków, zarówno ojczystego jak obcych, pozostał i w tych nowych szkołach stary, klasyczny. Co więcej, oddziaływał także na szkoły powszechne, seminarja nauczycielskie i t. d. Jeszcze nauka języków nowożytnych, zwłaszcza angielskiego, wyzwoliła się stosunkowo najwięcej — z konieczności, ale ponieważ w szkołach średnich na kontynencie nauka angielskiego mało była rozpowszechniona i ponieważ odczuwano potrzebę uzgodnienia szkieletu gramatycznego i odnośnych terminów przy nauce różnych języków, więc właściwie wszystko pozostawało po dawnemu, uzgodnienie osiągano stosowaniem się do gramatyki łacińskiej, języka ojczystego uczono jak obcego wedle recepty łacińskiej; nonsens stawał się i na tem polu i wogóle coraz wszechstronniej jaskrawszy.

2. Przyszła wojna i jej następstwa, rewolucja rosyjska, nowe państwa narodowe, wzmożone prądy socjalne, stare konstrukcje i formy poczęły się walić w gruzy, a rozpoczęta już od końca XIX w. gorączkowa rewizja podstaw, samych fundamentów wszystkich nauk i całej kultury, ich treści, wyników, wartości i metod oczywiście jeszcze silniej się rozlała na tle ogólnych niedomagań i przeobrażeń. Dziś można powiedzieć, że wielka, historyczna epoka humanizmu europejskiego wraz z jej nauczaniem klasyczno-filologicznem jest już zlikwidowana, filologja jako środek kształcenia i wychowania powszechnego należy właściwie do przeszłości jako martwy oddawna, a czy Francja lub jaki inny kraj wprowadza napowrót do wszystkich szkół średnich łacinę a nawet grekę, czy nie, to to nie ma istotnego znaczenia — epoka już się skończyła. Jeżeli wszystko się przeobraża, toć i szkoły nie mogą stać w miejscu w dawnej postaci.

W związku z tem wysunęły się na pierwszy plan, w sam środek nauczania humanistycznego, język i piśmiennictwo ojczyste. Do pewnego stopnia słusznie, boć niewątpliwie brać za podstawę i wychodzić należy z tego, co jest dziecku z natury rzeczy bliskie, przyrodzone i najlepiej znane. Ale zapał reformatorski i nowatorski i tu buchnął zanadto gwałtownym płomieniem. Od dosyć dawna, już przed wojną, domagało się nowożytne, tak potężnie rozwinięte językoznawstwo, uwzględnienia i głosu, jeżeli nie wprost w progra-

mach szkolnych, to w przygotowaniu uczących. A teraz, kiedy w gorączce szukania miejsca dla siebie i uzgodniania wykształcenia szkolnego ze stanem nauki poczęli przedstawiciele różnych nauk na wyścigi przykręcać ostro śrubę przedmiotu i godzin, nie pozostali i językoznawcy w tyle, mając wodę na swój młyn w demokratyczno-ludowych i narodowych żądaniach należnego miejsca dla języka ojczystego. I także zaczęli śrubę przykręcać. Chcieli dobrze, a zrobili źle, a przynajmniej wywołali złe. Nie oni sami tylko; matematycy np. także mogą się bić w piersi. Zawiniliśmy wszyscy, nie intencją oczywiście, wszyscy, nauczycielstwo, uczeni, władze oświatowe do spółki.

3. Jeżeli się teraz przypatrzymy dzisiejszemu stanowi językoznawstwa, to możemy stwierdzić, że gramatyka historyczno porównawcza różnych języków i grup językowych, a przedewszystkiem indoeuropejskich, nakreśliła szczegółowy ich rozwój od odległych, przedhistorycznych czasów aż po dziś dzień, wydobywając mnóstwo szczegółowego, konkretnego materjału w każdej dziedzinie gramatyki i słownika oraz dziejów języka, przyczem do pewnego stopnia zrobiła się samodzielną dyscypliną fonetyka opisowa. Rejestracja i opis języków i narzeczy ludzkich także znacznie postąpiły naprzód, chociaż tu wymagania i potrzeby są jeszcze ogromne. Zyskano też dużo wglądu w istotę, rolę i prawa zjawisk językowych, szczegółowych i ogólnych, jak zmiany fonetyczne, narzecza, języki socjalne, język kulturalny i t. p. Systemu ogólnego językoznawstwa, ogólnej gramatyki, to jest obrazu i systemu ogólnych tworów i struktur całego poznania, znajdujących swój wyraz w mowie ludzkiej wogóle, jeszcze niema. Są to zresztą rzeczy trudne, dopiero rozpatrywane i mozolnie badane i to wcale nie wyłącznie przez językoznawców. Jest rzeczą jasną, że w szkole mogłaby znaleźć zastosowanie przedewszystkiem fonetyka opisowa, oczywiście w elementarnym zakresie, pewne ustalone fakty z rozwoju znaczeń wyrazów, z dziejów języka i t p.

4. A teraz co najważniejsza. Umysł dziecka jest stanowczo antyteoretyczny i antyrefleksyjny: dziecko zajmują i cieszą nowe, konkretne fakty i myśl jego na nich i w związku z niemi dopiero się rozwija; rozmyślanie i zastanawianie się nad oderwanemi pojęciami, logiczne określenia rzeczy dalekich, tem więcej zastanawianie się nad własnemi funkcjami psychicznemi męczy je, bo wogóle przerasta jego siły. Dziecko zmuszane do tego podstawia zamiast tego conajwyżej bezmyślne, pamięciowe powtarzanie tego, co słyszy lub czyta w tym kierunku. Trzeba pamiętać, że umysłowość dziecka jest zbliżona do umysłowości przeciętnego wieśniaka, a zwłaszcza człowieka, stojącego na prymitywniejszych stopniach kultury, który cały żyje w konkretnych, bezpośrednio go obchodzących szczegółach

i faktach, dla którego największym, zgoła niezrozumiałym i wskutek tego wstrętnym wysiłkiem jest »rozmyślanie i zastanawianie się« nad rzeczami, które go nic nie obchodzą, których wogóle nie jest w stanie pojąć, analizowanie własnych powiedzeń, logiczne ich oświetlanie, rozróżnianie wyrazów i wogóle tego, co mówi, od odnośnych treści, a zwłaszcza od myśli, kiedy dla niego to jest to samo. Dla dziecka, jak dla człowieka prostego i paleokulturalnego, jest to próżną, jałową, nudną, niepojętą, męczącą zabawką, której ani uzasadnienia ani celu nie widzi. Dziecko, jak człowiek pierwotny, woli sto razy przyswoić sobie różne skomplikowane czynności i wyuczyć się na pamięć różnych skomplikowanych nawet rzeczy, niż rozmyślać i zastanawiać się i robić logiczne dystynkcje w sprawach, których istnienie i odrębność zaledwie wogóle dostrzega, bo tak koniecznie są z jego życiem związane. Ani dziecku, ani człowiekowi pierwotnemu nie imponuje wcale logiczna, matematyczna i rozumowa prostota jakiegoś systemu, możność wywodzenia go z jednej zasady lub nielicznych przesłanek — bo to wymaga wyrobienia umysłowego, którego nie posiada.

Stwierdzano nieraz z zadziwieniem np., że rozmaici t. zw. dzicy, starzy i młodzi, bardzo chętnie się uczyli dawnego zawiłego systemu angielskiego miar i wag, który wymagał wielkiego wysiłku pamięciowego, natomiast prosty system metryczny budził w nich raczej nudę i niechęć. Dlaczego? Bo tam były fakty, ta różnorodność im właśnie imponowała i przez to ich zajmowała — a tu cóż?! prosta zasada, nieciekawa i raczej odstręczająca od wyćwiczenia się i wprawy.

Stwierdzono nieraz, że murzyni amerykańscy bardzo chętnie się uczyli rzeczy trudnych, jak matematyka lub łacina, starym systemem, pamięciowo, jeżeli tylko je sobie cenili jako coś, co właśnie owi wyżsi ludzie biali posiadali, zatem jako część posiadania i potęgi tych białych. Ale sztuczne sprowadzanie wszystkiego do najprostszych zasad, wywodzenie zawiłych i najwyższych tworów kultury duchowej z poznawania świata przez człowieka zapomocą dotyku i t. d., z przeskakiwaniem całego długiego łańcucha rozwojowego, zmuszanie do zastanawiania się i zdawania sobie sprawy z tego, że wszystko, wszystko, nawet to, nad czem niezliczone pokolenia ludzkie od praczasów bezwiednie się trudziły, jest niby całkiem naturalne i proste — takie stanowisko, taka metoda i takie »kształcenie« jest wobec dziecka tak samo, jak wobec człowieka prymitywnego, najgłupszem i najgroźniejszem zboczeniem nowożytnych czasów, podjętem zapewne w dobrej wierze i dla dobrego celu, ale niestety zastosowanem absurdalnie. To jest tak, jakby kto chciał gwałtem z dzieci robić dorosłych i kazał im robić to, co oni.

Na świecie zapanowała tymczasem poprostu jakaś wścieklizna, aby dzieciom nic nie nakazywać, tylko im wyjaśniać i tłumaczyć, aby zrozumiawszy same sobie nakazywały robić co trzeba, a czego nie trzeba zaniechać [1]), aby nigdy, pod żadnym warunkiem nie szturknąć dziecka palcem, aby się jak najmniej uczyło na pamięć, aby wszystko tylko rozumiało i uświadamiało sobie, i t. d. i t. d., a wyniki tej metody są w całości takie same, jak np. w zakresie nauki języka ojczystego, gdzie po kilkuletniem pogłębianiu, uświadamianiu, wyjaśnianiu i t. d. i t. d., wychodzą ze szkół średnich młodzi ludzie, nie umiejący nawet pisać ortograficznie. Ano, bo i w tym zakresie wyjaśniano im tak skutecznie naturalność historyczną pisowni i starano się doprowadzić do tego. aby sami zrozumieli potrzebę i świadomie zechcieli pisać ortograficznie, a nie starano się ich wyćwiczyć, przymusić ich do wprawy, aż im to wszystko zbrzydło i doszli do przekonania, że to przecież wszystko jedno, że to przesąd, średniowieczczyzna, głupia kultura burżuazyjna i t. d. i t d.

Kiedy człowiek chce rąbać drzewo, używać noża czy innego narzędzia, jeździć konno, prowadzić auto lub lokomotywę, obsługiwać maszynę i t. d. i t. d., to wie, że musi nabrać wprawy w tem wszystkiem i wyćwiczyć się doskonale, inaczej będzie partaczem i zmęczy się szybko, skaleczy, straci rękę lub nogę lub życie. Wie dobrze o tem, że samo wyjaśnianie, uświadamianie, zastanawianie się i t. d. nie nauczy go jeździć na rowerze, na nartach, ślizgać się, tańczyć, pływać i t. d. i t. d. Potrzebuje paru praktycznych, jasnych i zwięzłych wskazówek, opartych na doświadczeniu, a nawet i na teorji (co na razie potrzebne jest tylko dla nauczyciela), ale poza tem wie, że musi się ćwiczyć. A potem dopiero może pogłębiać i t. d.

I ludzie przecież widzą, że to samo jest z czytaniem, pisaniem, grą, mówieniem językami, przemawianiem, malowaniem, rzeźbą, tworzeniem literackiem, postępowaniem moralnem, naginaniem egotyzmu czy sobiepańskości jednostki do wymagań współżycia społecznego; że wszędzie najpierw idzie ciężka praca, wysiłek i wprawa, a potem dopiero jasne zrozumienie, nie na odwrót [2]) — ha! widzą niby, a nie

---

[1]) Jakgdyby one mogły posiadać silne nakazy woli skoordynowanej z wyrobionemi myślami na podstawie rozwoju umysłowego, doświadczenia i wyrobienia społecznego.

[2]) A jeśli i jest czasem jasne zrozumienie bez poprzedniego nabycia wprawy samej, bez przyzwyczajenia się, aby bez namysłu tak a tak postąpić, to mamy przed sobą tak pospolity typ Hamleta w niezliczonych odmianach, mniej lub więcej głębokiego, dramatycznego... niedołęgi życiowego. To, co poeta rzymski włożył w usta Medei: Video meliora proboque, deteriora sequor (widzę, co jest

widzą! Ślepi przewodnicy ślepych! Postanowili właśnie u dzieci i młodzieży odwrócić przyrodzony porządek i podają to za szczyt dzisiejszej patentowanej, pedagogicznej mądrości! Jeszcze tylko brakuje, aby zaczęto i do niemowląt, do ich ssania, zawijania, wypróżniania się i t. d. stosować metodę przekonywania, sposoby heurystyczne, niekrępowanie indywidualności, uświadamianie, autonomiczne urządzenia i czy ja wiem co jeszcze!

5. Żeby teraz wrócić do językoznawstwa. Proszę zauważyć, że są dwa wielkie jego działy. Jeden to strona opisowa, aktualno-historyczna, rodzaj wyczerpującej systematyki faktów językowych, która prowadzi do naukowych gramatyk i słowników. Metoda porównawcza tkwi w samym przedmiocie. Drugi to rozpatrywanie tworów językowych i ich ewolucji w stosunku do oznaczanych przez nie przebiegów i tworów psychicznych, rozważanych same w sobie, co prowadzi jako do swego celu, bardzo odległego, do ogólnej gramatyki i słownika, których zadaniem jest przedstawić życie psychiczne, innemi słowy, całą świadomość ludzką i jej rozwój tak, jak ona się wyraża w mowie. To zadanie obchodzi równie żywo psychologów, logików, filozofów, socjologów, badaczów kultury.

Pierwszy dział dostarcza cennych danych dla historji ludzkich społeczeństw, zarówno etniczno-politycznej, jak kulturalnej, i daje podstawę do przedmiotowej oceny faktów językowych, tego żywego systemu tworów, jakim jest każdy język, do rozumienia podstawowych zjawisk fonetycznych i t. d. i t. d. Jeżeli się zapytamy, co z tego można i trzeba dawać w szkole, to odpowiedź jest łatwa: przedewszystkiem fonetykę opisową. To jest rzecz podstawowa, a doświadczenie uczy, że zarazem dzieci zajmuje; ułatwia też zrozumienie roli i znaczenie pisma i pisowni. W związku z tem możnaby, jak sądzę, zapoznać młodzież z istotą i dziejami pisma i sądzę, że to także by było bardzo i zajmujące i korzystne. W wyższych klasach znaczenie wyrazów i jego przeobrażenia w stosownym doborze i wyborze, w ścisłym związku z dziejami kultury, materjalnej i moralnej, może być bardzo cennym przedmiotem nauki. Tylko nie jakieś przygodne i wyrwane przypadkowe »obrazy« z tego zakresu; to musi się trzymać kupy, chociaż w umiarkowanym zakresie i chociaż w zasadzie ma być dawane nie w formie teoretycznej i oderwanej.

---

lepsze i uznaję; idę za tem co jest gorsze); to nieraz jest wielkiem nieszczęściem, ale najczęściej zwykłem niedołęstwem, często wygodną pozą, prawie zawsze wynikiem kiepskiego wychowania. Jak zawsze, tak i tu reakcja przeciw dawnemu terorystycznemu chowaniu dzieci pod strychulec, poszła w drugi kraniec i wydała odwrotny nonsens.

Na pierwszą, fonetyczną i trzecią, znaczeniową dziedzinę już zwrócono uwagę. I bardzo pouczającem jest zapytać, dlaczego to dzieci zajmuje, a przynajmniej może zająć? Otóż po pierwsze daje, nasuwa coś, czego dziecko nie wie, nowe fakty. a powtóre daje, nasuwa rzeczy konkretne i zrozumiałe! A nie kiepskie definicje kiepskich kategoryj!

A teraz drugi dział. Można powiedzieć, że on jest właściwem zadaniem nauki o języku, chociaż pierwszy jest jego realną, nieodzowną podstawą. Ale to ogólne językoznawstwo przedstawia jak filozofja do pewnego stopnia szczyt samowiedzy i zastanawiania się nad sobą, bo zastanawia się nad własną myślą i jej tworami i to w odbiciu odnośnych znaków językowych, wykonywa zatem niejako podwójną pracę, wspina się i musi niejako odrazu na dwu szczeblach stawać. Twory językowe są wytworami, znakami, a zarazem narzędziem ludzkiej świadomości, poznania i t. d., to też najwyższe napięcie myśli językoznawczej przedstawia wysiłek samowiedzy do kwadratu, bo musi obejmować własne formy. Początki tej pracy tkwią w rozróżnianiach kategoryj gramatycznych, części mowy, budowy zdania i t. d., które rozwijają się i postępują naprzód bardzo powoli, z trudem, tak, że do dziś dnia jeszcze nie stoją bardzo wysoko; ale że takie jest ich znaczenie zasadnicze, dowodzi rola, jaką zawsze grały i grają w psychologji, logice, teorji poznania i t. d. Stamtąd też wyszły. Nowsza analiza, wnikając zwolna w rolę tych tworów i struktur, uniezależniając się z trudem od tworów i kategoryj poszczególnych języków, posunęła się dosyć daleko, ale są to rzeczy trudne, oderwane, wymagające nietylko dojrzałości, wyćwiczenia myślowego, zdolności abstrakcji i silnej samowiedzy, ale także szczególnego uzdolnienia i skłonności, i dlatego należy dzieciom dać z tem bezwzględnie spokój.

III.

Jakież są praktyczne wnioski z tego wszystkiego?

1. W szkole powszechnej, względnie w niższym oddziale szkoły średniej, dziecko musi opanować praktycznie język ojczysty i jego środki techniczne, nauczyć się wyrażać jasno i trafnie, mówić w sposób kulturalny, zatem nietylko poprawnie i jasno, ale także w sposób odpowiadający przedmiotowi, zatem w razie potrzeby z pewnym wdziękiem lub siłą i t. p. Powinno się nauczyć kształtować swoje myśli i przelewać je w wyrażenia, wreszcie pisać poprawnie i biegle. Do tego ma prowadzić z jednej strony cała nauka w szkole, to jest wszystkie przedmioty, z drugiej zaś stosowne ćwiczenia, a gramatyki nie potrzeba do tego żadnej, albo prawie żadnej.

Poza temi ćwiczeniami, jako gruntowna podstawa i przygotowanie do późniejszego rozwinięcia i pogłębienia samowiedzy: fonetyka opisowa, rozwój pisma, podstawy pisowni, na końcu może coś o języku kulturalnym, narzeczach i znaczeniu wyrazów. Do tego potrzebny niewielki podręcznik, rozsądnie ułożony, jasny, z troskliwie dobranym materjałem, z minimalnem rusztowaniem gramatycznem, formułujący nauczanie ustne nauczyciela, jako pomoc dla niego i dla ucznia, ale nie do uczenia się na pamięć, chociaż materjał powinien być gruntownie przyswojony.

2. W wyższej szkole średniej, może dopiero w ostatnich dwu latach, które mają być niejako zakończeniem, zebraniem dotychczasowego wykształcenia w pewną syntezę, wyciąganiem z niego ogólniejszych wniosków i przygotowaniem do uniwersytetu, ma uczeń na podstawie uzyskanych dawniej nieuprzedzonych wyobrażeń jako elementów i podstaw dojść do istotniejszego wglądu w zjawiska językowe, w strukturę i dzieje języka. Jasne zrozumienie, że pismo głoskowe jest wprawdzie w stosunku do mowy najlepszym sposobem oznaczania tego, co się mówi, ale ani doskonałym ani istotnym. Zdawanie sobie sprawy z tego, że język jest w stosunku do myśli i wogóle do faktów życia psychicznego, które wyraża, wprawdzie bardzo subtelnym i zadziwiającym systemem tworów, ale że ostatecznie ten system jest także tylko systemem znaków, niedoskonałym i w znacznej mierze nieistotnym. Dowodzi tego fakt istnienia tylu języków i narzeczy, częste daremne szukanie środków językowych, żeby wyrazić dokładnie to, co się czuje i myśli, nieistotność, a nawet niewłaściwość wielu kategoryj i szczegółów w budowie języków, np. nieistotność rodzaju gramatycznego. A z drugiej strony wgląd w to, że na dnie mowy ludzkiej leży jednak pewna istotność, wydobywająca się i rozwijająca coraz bardziej poprzez wszystkie szczegółowe zboczenia języków, wyrażająca się w stałości i ciągłości pewnych faktów w strukturze języków. Wgląd w tę stałość i w tę ciągłą rozwojowość. W tę nieustanną, zbiorową pracę gatunku ludzkiego i rolę, jaką przytem odgrywa jednostka. Pewne zrozumienie powstawania i przeobrażania się zarówno tworów językowych wogóle, jak znaczeń wyrazów w szczególności. Dzieje języka, język kulturalny i piśmienny, narzecza. Wskazanie, że istnieje językoznawstwo indoeuropejskie i ogólne.

I znowu dobry podręcznik, możliwie jasny, zajmujący, któryby był przewodnikiem rzeczy samej, a pomostem między nauczycielem a uczniem.

A wszystko w związku z nauką o kulturze oraz z elementami to jest podstawami poglądu na świat czyli filozofji, i nie samej tylko

teorji poznania, psychologji i logiki. Nie w luźnych, oderwanych i przez to niezrozumiałych szczegółach, tylko w jednolitym, jasnym, mocnym obrazie i nastroju, który powinien być podniesieniem samowiedzy, mocną, niewzruszoną orjentacją i nastrojeniem ducha, kornem a zarazem pełnem rozpierającej pierś mocy; tak jak człowiek w stosunku do wszechświata jest dosłownie drobiną przelotną na ziarnku piasku, bo tem są rzeczywiście i on i jego stara ziemia, ale są, są cząstkami tego wszechświata i wszechmocy. Ten nastrój powinien tętnić w całem nauczycielstwie i w całej władzy oświatowej, nastrój ufności, zgody wewnętrznej, zrozumienia, mocy i ochoty do pracy, nastrój, który leży na dnie prądu religijnomoralnego ludzkości i wszystkich wyższych religij, a który tak samo przenikał i przenika wszystkich prawdziwie wielkich myślicieli i twórców, nastrój, który jest najpotężniejszym nurtem nauki i sztuki.

Tu jest dopiero czas i miejsce na prawdziwe pogłębienie nauki o języku, które powinno się schodzić z nauką o kulturze (i człowieku), z ukazaniem widnokręgów, jakie roztacza poznanie naukowe wogóle, zarówno humanistyczne czyli duchowe, jak przyrodnicze, z ukazaniem widnokręgów świadomości moralnej i artystycznej, z jasną, uczciwą, istotną orjentacją młodzieńca w świecie i w życiu, ukazaniem mu, do czego jego gatunek doszedł w rozwoju działania, poznania, moralności i twórczości artystycznej, z pokazaniem mu całej nędzy i całej wielkości gatunku człowieczego i jego przez wieki pochodu, tak, aby na całe życie, raz na zawsze zawiązał się węzeł między nim a wysiłkami niezliczonych pokoleń, jakie przed nim były, między nim, jego życiem i dążeniem, a dążeniem i życiem całego rodzaju ludzkiego w łonie wszechświata i wszechżycia. Takie powinno być zakończenie całej nauki młodzieńca; z tym wglądem w życie, z tym nastrojem i z tą wiarą winien wchodzić w życie. To ma być zarazem mocny grunt dla nauki uniwersyteckiej, jakiejkolwiek, jeżeli taki sobie zawód obierze.

3. Czegóż do tego potrzeba? Trzeba oczywiście, aby przedmioty i ich zakres były trafnie wybrane i dobrane.

Ale przedewszystkiem kształcenie studentów, przyszłych nauczycieli, w taki sposób i w takim duchu, żeby potem idei nauki szkolnej nie wykrzywiali mimowoli, tylko owszem, aby byli jej jarzącem i dobroczynnem światłem. Wiem, że łatwo tego żądać, a trudno doprowadzić do tego, ale wiem także, że inaczej, bez głębokiego i jasnego przekonania o właściwym sensie i zasadzie swej roli i bez doskonałego przygotowania nauczanie jest dla profesora albo katorgą, albo bezdusznem odprawianiem godzin, dla ucznia

udręczeniem i nudą, wogóle zaś, ze stanowiska społecznego, wielką stratą i szkodą.

W sprawie wykształcenia przyszłych nauczycieli najważniejszym jest postulat, oddawna i nieraz mądrze i wymownie rozwijany, a przez myślących ludzi chyba uznany, aby młody kandydat związał się w czasie swych studjów raz na zawsze silnym węzłem z nauką! Słuszne są też uwagi prof. Nitscha na ten temat w zastosowaniu do języka polskiego. Jednak to sprawy nie wyczerpuje, bo przecież uniwersytety zawsze dawały tę naukę, a mimo to niezawsze wychodzili z nich nauczyciele z jej iskrą, a jeżeli w tem gra oczywiście rolę indywidualność studentów i nauczycieli uniwersyteckich, niezależna od teorji, ideału i programów uczenia, to jednakowoż odpowiedzialność spada także na postawienie i prowadzenie nauki, którą pobierają we wszechnicach przyszli nauczyciele młodzieży. Przedmioty na wszechnicach stoją luźnie obok siebie, wykłady i ćwiczenia bardzo często nie dają całokształtu, profesorowie zbyt często nie troszczą się ani o swoich kolegów, ani o całość swego przedmiotu, ani o potrzeby słuchaczy, zwłaszcza tych, co mają później uczyć w szkołach średnich. Wykształcenie uniwersyteckie nie jest spojone silnym, przyrodzonym związkiem poznania ludzkiego, jasną, prostą i głęboką filozofją życia wogóle, a nauki i kultury w szczególności. W dodatku nauczyciele wszechnic, w którychby ten związek ich szczegółowej nauki z całością poznania i dążenia ludzkości tętnił żywo i dobroczynnie, są prawdopodobnie daleko rzadsi, niż profesorowie o typie fachowca z zawodowym przerostem.

Dlatego też konieczna jest potrzeba podręczników uniwersyteckich, poczętych z tego ducha, skoordynowanych zarówno w stosunku do siebie, jak i do tamtych szkolnych.

4. Spisałem te uwagi z poczucia pewnego nakazu wewnętrznego i z przekonania, że rzecz jest bardzo ważna, to też pragnąłbym je poddać rozwadze i ocenie innych. Te uwagi są wynikiem długich i częstych rozmyślań i uzyskanego stąd przekonania mocnego; żałuję też, że nie umiem swej myśli wyrazić i spisać tak, aby jej cała usilność i szczerość działała bezpośredniem, żywem tchnieniem na czytelnika. Ale to nie znaczy wcale, abym chciał tylko wywrzeć nacisk za każdą cenę; jeżeli pragnę wywrzeć jaki nacisk, to ten, aby sens mych uwag rozważono z całą możliwą, bezstronną usilnością. Nie łudzę się jednak bardzo co do pomyślnych wyników, bo rozum ludzki jest wogóle nader nikły, bezwład ogromny, a teraz wraz z gwałtownem przesunięciem się na lewo, panowaniem masy i przerostem stronnictw politycznych ciemnota ludzka panuje poprostu w sposób przerażający. »Powiadam ci, Ju-

stynko, że ludzka głupota to wielki i wieczny kamień. Większy on jeszcze od ludzkiej złości« [1]).

5. Tymczasem jednak są poza tem wszystkiem pewne rzeczy niewątpliwe, o których władza oświatowa może zapominać tylko ze szkodą społeczną. Pewne zasady i fakty niewzruszone, odnoszące się przeważnie tak samo do nauki języka ojczystego, jak do wszystkich przedmiotów, planów i programów szkolnych.

Jeżeli się wprowadza coś, czego dotąd w tej postaci nie było, to nie można z góry przewidzieć wyników, bo nawet gdyby uzasadnienie zarówno teoretyczne, jak empiryczne pomysłu nie ulegało wątpliwości, to jeszcze bardzo trudno ocenić, czy rzecz jest w danym czasie i miejscu stosowna.

Przewodnikiem jest pewien zmysł rzeczywistości, możliwie objektywne wnikanie w życie w danym kierunku, zdawanie sobie sprawy z objektywnych prądów rozwojowych, a do tego takt uczciwości. Zawsze przecież, jeżeli się nie jest ślepym, widać przynajmniej, co się już zużyło i przeżyło, więc zawsze — oczywiście nie codzień — jest możność usuwania form martwych; to już wielka korzyść. Nie ciąć nożycami reform rzeczy żywych. Prawda, że niełatwo jest nie być ślepym.

Powtóre, dokładnie rozróżniać to, czego się trzeba nauczyć, tak, żeby tem się posługiwać sprawnie i bez namysłu, od tego, co ma być ogólną podstawą i postawą, i od tego, co ma dopiero w przyszłości prowadzić do sprawnego działania, jeżeli wytrzyma próbę stosowności. W zakresie języka porządne opanowanie jego środków istniejących, a potem dopiero dalsze kroki.

Dalej, nie zasklepiać się w sobie; swoje to przyrodzona podstawa i punkt wyjścia, ale zarazem jedna tylko strona i połowa, i to mniejsza, całości; to, co obce, uzupełnia i oświetla własne. Jak jednostka do społeczeństwa, tak się ma naród do ludzkości. Odnosi się to oczywiście przedewszystkiem do historji i literatury.

A wreszcie: ministerstwo oświaty wyznaje w swych programach chwalebną dążność zwalczania werbalizmu i bardzo silnie to swoje stanowisko i wymaganie podkreśla. Ale przeładowanie nauki literaturą, a zwłaszcza rozprawami z zakresu t. zw. historji literatury i referatami literackiemi, jest zaprawianiem młodzieży do rozprawiania i pisania o rzeczach, o których przecież nic mądrego ani własnego powiedzieć nie może — prowadzi to nieuchronnie do młócenia sieczki frazesowej, do rozprawiania na wiatr, płytkości, a wreszcie zarozumiałego blagierstwa i spaczenia umysłowego, a co gorsza

[1]) Orzeszkowa, Nad Niemnem.

moralnego. Łatwo powiedzieć, że nauczyciel ma doprowadzić do tego, żeby uczeń nauczył się formułować samodzielnie swoje sądy i przeżycia na podstawie samodzielnej obserwacji. Ależ uczeń w olbrzymiej większości wypadków nie może mieć żadnych określonych, uzasadnionych, choć trochę głębszych sądów — ma przeważnie tylko powierzchowne i nieokreślone wrażenia, bo czego innego mieć nie może. W każdym razie »własny sąd« ucznia jest w olbrzymiej większości wypadków tego rodzaju, że wypowiadanie go i uzasadnianie jest łapaniem wiatru lub pisaniem na wodzie i jako płytkie wyrazowe »wodolejstwo«, nie może przedstawiać nawet formalnej wartości, tem mniej treściowej. I w każdym razie: te literackie oceny i t. d. są jako powszechny środek kształcenia groźnem zboczeniem.

Jan Rozwadowski.

Jeszcze o *łazach* i *łazękach*.

W numerze 4 r. z. tego pisma poruszył p. Roman Grodecki sprawę *łazów*, *załazów i łazęków*, zwracając się z prośbą do językoznawców »o uchylenie wątpliwości«, zachodzących w pojmowaniu powyższych wyrazów. Na swoje zapytanie otrzymał p. Grodecki obszerną odpowiedź prof. Łosia; ale może sprawie nie zaszkodzi, jeżeli ją ponownie w odmiennem nieco oświetleniu przedstawię.

Co do *łazów*, to trzeba naprzód wyłączyć i usunąć na bok wszystko to, co tu nie należy, więc przedewszystkiem rzekome *łazy* w cytatach z dokumentów z r. 1402, przytoczonych przez p. Grodeckiego »pro *lassy* in silva factis« i »pro *lazy* seu *passeky*«. Oba dokumenty [1]) brzmią w całości: Nr. 878 »Pascho Slodzey de Biskupice contumax contra Swentochnam de Strelec pro XL arboribus querceis, pro quinque apificiis et pro *lassy* in silva factis«. Nr. 1020... »contumax pro iniuriis in libro terminorum contentis, videlicet pro quinque apificiis et mellificiis, pro *lazy* seu *passeky* et pro XL quercubus excisis in silva retro Lantowna«. Przy uważnem czytaniu musi zastanowić naprzód zwrot »in silva factis« w dok. 878. Gdyby tu była mowa o *łazach*, toby był pisarz dodał *elaboratis* lub coś podobnego. Podejrzana też liczba mnoga łazy w jednym lesie. Co jednak najważniejsze, w obu dokumentach mowa jest o zabraniu i wywiezieniu 40 ściętych dębów, 5 ulów i — łazów, w lesie zrobionych? — Oczywiście nonsens. To nie łazy, lecz lassy, plecionki z chróstu lub gałązek drzewnych, używane do rozmaitych ce-

---

[1]) Akta grodzkie i ziemskie, t. XVII i XIX.

lów, a zwane w XV w. także pasiekami [1]), skąd nasza pasieka pszczelna. Z temi to lassami spotykamy się w dokumentach, przytoczonych przez prof. Łosia: »*nya pstrzagowe lazie*« (na pstrągowie lassie); stąd w innym dokumencie czytamy, że Ścibor sprzedawszy ryby, »deposuit *lassy* et ista depositione demisit pisces« — usunął, wyjął lassy i przez to usunięcie wypuścił ryby. O takiej lassie na rzece wspomina też dokument z r. 1464 [2]): »*lassą*, sepem in fluvio«. Tak samo »valvam alias *lasschy*« — wrota, inaczej *lassy*. Pozostałaby więc wzmianka o *łazach* w dokumencie z r. 1498 gdzie *łazy* są to wyrabiane czyli wykarczowane drobne kawałki gruntu w lasach, które następnie wieśniacy obsiewają. Z XV w. można przytoczyć jeszcze trzy wcześniejsze wzmianki o łazach, mianowicie z t. XI Aktów grodzkich i ziemskich: r. 1439 Nr. 1245: »pro agro alias *laz*«; Nr. 1246: »agros alias *łazy*«; r. 1458 Nr 3433: »agros dictos *lazy*, quos elaboraverunt, alias *przerobyly* cives oppidani de Dubieczsko«. Jak widzimy, *łaz* ma w XV w. już ustalone znaczenie gruntu uprawnego na miejscu wyrobionem czyli wykarczowanem w lesie. W tem znaczeniu występuje *łaz* jeszcze w wieku XVII: »strony łazów, które sobie niektórzy poddani w lasach pańskich powykopali i pól poprzyczyniali z szkodą i krzywdą klasztoru« [3]), a nawet w w. XVIII: »krzywda i szkoda dworowi się dzieje, że z dawniejszych czasów łazy sobie przywłaszczyli i poczynili, wyciąwszy wiele na to lasu; od tych łazów odpadać mają, albo czynsz roczny z tych łazów dawać« [4]). Takie też znaczenie kopaniny albo karczunku ma *łaz* i w innych językach słowiańskich [5]). Co za związek może być jednak między *łazem* a miejscem w lesie wykarczowanem? Oczywiście nie jest to znaczenie pierwotne, jak to słusznie zauważył prof. Łoś. Na określenie jednak *łazu*, jako 'przejścia', zgodziłbym się nie mógł; przejść - łazów musiałoby być kilkaset w Polsce [6]) i akurat tylko na każdem z nich, a nie gdzieindziej karczowanoby to miejsce w lesie, co przecie jest nie do pomyślenia.

---

[1]) *Pasiekę* w znaczeniu 'płot upleciony z jałowca' zna także słownik warszawski.

[2]) Akta grodzkie i ziemskie, t. XIII, Nr 5343.

[3]) Księgi sądowe wiejskie (Starodawne prawa pol. pomniki t. XI) T. I. Nr 3439 (r. 1688).

[4]) Tamże, Nr 3507 (r. 1702).

[5]) W jęz. Słowian połabskich (Por. K. E. Muka: Szczątki języka Wendów luneburskich w Pracach Kom. jęz. I, 462); w jęz. słoweń. i czeskim (Miklosich: Etymologisches Wörterbuch der slavischen Sprachen).

[6]) Przy pobieżnem liczeniu około 100 miejscowości (Łaz, Łazy, Łazek, Łaziec, Łaziska, Łajsce) na obszarze języka polskiego i jego wpływów (na Podkarpaciu); nazw pól i niw pewnie drugie tyle. Niestety nazwy te dotąd nie zebrane, a więc niedostępne badaniu.

Łaz albo *łazy* jest to pierwotnie miejsce w lesie, nieco niżej położone, niezarosłe drzewami wysokopiennemi, rodzaj polany, gdzie się wpędza konie i bydło na łaz, łażenie, tj. pasienie; do dziś jeszcze u ludu: bydło chodzi, tj. pasie się dobrze w przeciwieństwie do: lata tj. nie chce się paść spokojnie. Spodziewać się można, że gdzieś w jakimś zakątku, gdzie wpływy z zewnątrz nie docierały tak łatwo, pierwotne znaczenie się dochowało. Karłowicz przytacza (w Słown. gwar pol.) też *łazy* w pierwotnem znaczeniu: 'pastwisko'. Tak samo we wsi Stojowicach (pod Dobczycami) jar, zrzadka porosły drzewiną, który służy za pastwisko, nazywa się *łajsce* tj. *łaźce* (od *łaziec*). Kiedy następnie w miarę wzrastającej potrzeby łaz wykarczowano i zamieniono na grunt uprawny, treść pojęcia się zmieniła, ale dawna firma, że się tak wyrażę, została i dziś po wsiach jest *łaz* taki grunt, jak inne. Że przy takim karczunku jeszcze ostrężnice, paproć i t. p. zamiast wycinać lub wykopywać, palono na pniu, rzecz zrozumiała i sam byłem świadkiem takiego palenia (w Stojowicach). Palono też na miejscu zapewne i wycięte krzewy, których się nie opłacało zwozić do oddalonych zazwyczaj mieszkań ludzkich, i stąd *łazek* nazywa się w Łopusznej na Podhalu kupka drobnego drzewa do palenia, a u górali beskidowych *łaz* — wypalenisko (Słownik gwar).

Trudniejsza sprawa z łazękami. Historycy zrobili z nich naszych łazęgów, tj. włóczęgów, których Biblja królowej Zofji nazywa wprost szpiegami. No, i dla takich włóczęgów czy szpiegów miałoby istnieć *ius quod lasanki dicitur*!

Otóż łazęki w. XIII nie mają (prócz etymologji), nic wspólnego z łazękami w. XV i następnych. Jest to pewna klasa ludzi, zapewne poddanych, ale posiadających przecie pewne prawa, wymieniona obok stróżów, odbywających straż, smerdów, może służących zbrojnie, ratajów, orzących ziemię, poprężników (o których niżej), wyrabiających popręgi. Wszyscy ci ludzie siedzą na książęcej roli i z tego tytułu są obowiązani do pewnych świadczeń na rzecz księcia, a więc do odbywania straży, służby wojskowej, dostarczania plonów rolnych, popręgów. A łazęki? — Oczywiście są to ludzie siedzący na drobniejszych, przez siebie w pocie czoła wykarczowanych łazach, pod opieką *ius lasanki*, które określało ich względem księcia powinności [1]). Pod tym kątem

[1]) Stenzel (Urkunden des Bistums Breslau, str. 3) objaśnia w przypisku: »*Lassen*, wie es scheint«. Byliby to więc *Lazzi*, o których Du Cange w swem *Glossarium* podaje wiadomość, zaczerpniętą z Nitharda (IX w.): »Sunt inter illos (tj. Saxones), qui Edilingi, sunt, qui Frilingi, sunt, qui Lazzi dicuntur, Latina vero lingua hoc sunt: nobiles, ingenui atque serviles». Dr Mathias Lexer przytacza w swem *Mittelhochdeutsches Wörterbuch* wyraz *lazze* — Höriger. Rzecz pewna, że język polski przejmował z średniogórnej niemczyzny z tego właśnie zakresu

widzenia przedstawia nam się sprawa 17 z gruntu usuniętych wieśniaków, którym książę Henryk Brodaty w r. 1223 przyznał *ius, quod lasanki dicitur* [1]), tj. zapowiedział im, że mają się wynieść z dziedzin dotychczasowych; ale że tacy wysiedleńcy muszą przecie z czegoś żyć, więc łaskawie, żeby »nie pomstowali na niego do nieba«, wskazał im łazy leśne, które mają sobie wyrobić i tam osieść na prawie, quod *lasanki* dicitur. Że im zaś to prawo przyznał wieczyście, najlepszy dowód, że łazęka w XIII w. nie był włóczęgą, przenoszącym się co kilka lat z miejsca na miejsce, przeciw czemu przemawia zresztą sama natura rzeczy. Łazękę, tak samo jak każdego innego poddanego, mógł książę samowolnie przerzucać, ale zagospodarowany osadnik nie tak łatwo porzuca puszczony w ruch i ustalony warsztat swej pracy; tu dobrotliwy książę »na otarcie łez« przyznał wyrzuconym z swych zagród pracownikom wieczyste prawo łazęków, tj. zapewnienie, że z wykarczowanych łazów ani oni ani ich potomkowie nie będą ruszeni.

Ale skąd się wzięły nasze łazęki - włóczęgi? — Kiedy w drugiej połowie XIII w. osadnictwo na polskiem prawie, *ius lasanki*, zanikło i zostało zastąpione kolonizacją na prawie niemieckiem, wygasło też i pierwotne znaczenie łazęka czy łazęki, a gotową, acz pustą, formę wypełniono inną treścią i *łazękę* połączono z pojęciem łażenia, włóczęgostwa, a nawet szpiegowania, co tem łatwiej przychodziło, że niejeden łazęka był zapewne załazem (advena), przybłędą, który, zrzuciwszy nieznośne jarzmo, puszczał się na włóczęgę, szukając lepszej doli, zanim otrzymał albo sam znalazł miejsce dogodne w lesie, łaz, gdzie osiadał jako łazęga. Później w końcu XVIII w. lub w początkach XIX w. (Linde przytacza przykład z Staszica) upodobniono łazękę do włóczęgi nawet zewnętrznie i łazęga obecnie tylko tem różni się od włóczęgi, że mu jego łazęga, tj. lenistwo w pracy około gospodarstwa, uchodzi bezkarnie, gdy tymczasem za włóczęgę sprężysta władza wymierza włóczędze dotkliwe kary. Że pierwotnie *łazęka* tego znaczenia nie miał, najlepszy dowód w tem, że w XIII w. łazękowie mieli swoje osobne prawo, rozcią-

wyrazy, np. slaht — ślachta, schultheize — szołtys (późn. sołtys), voget, voit — wójt, gemeine — gmin, gmina. Ale od lazzi do łazęk czy łazęka jeszcze daleko. Musiałoby być naprzód lazz-ing, z czego przy fonetycznej wymowie i przypodobnieniu do polszczyzny powstałoby łazęk. Łazęki byłby to więc rodzaj poddanych, których prawa i powinności są nam jednak nieznane; to tylko pewna, że z łazem nie mieliby nic wspólnego. Jednakowoż etymologja lazzing-łazęk ostać się nie może, gdyż słowniki lazzing nie znają; gdyby ten wyraz w średniogórnej niemczyźnie istniał, to Nithard byłby go pewnie użył i obok Edilingi i Frilingi z pewnościąby wymienił Lazzingi.

[1]) Büsching: *Urkunden des Klosters Leubus* str. 83—84.

gane niekiedy na wieczne czasy, którego przecie ani włóczęgom ani szpiegom żaden monarcha nie nadaje. A znowu wyobrażać sobie, że łazęka, wykarczowawszy jakiś łaz i uzyskawszy nowinną ziemię, przenosił się np. po dwu latach na nowy łaz i w ten sposób niby łaził po kraju, znaczyłoby na rolnictwo przenosić metody nomadów koczowniczych, którzy po wypasieniu pewnej okolicy przenoszą się z łatwością na inne miejsce obfitujące w paszę. Historycy, którzy takie poglądy wygłaszają, zamykają oczy na tę ważną okoliczność, że nomada, przepędziwszy trzodę w inną okolicę, puszcza ją spokojnie na paszę, gdy tymczasem rolnik musiałby na nowo podejmować pracę karczowania, a jaka to praca ciężka, pojmie tylko ten, kto się jej zbliska przypatrzył. Dlatego można przyjąć za pewnik, że zamiast karczować nowy łaz, taki łazęka wolał pozostać na dawnym i nawet uprosić sobie wieczyste do niego prawo, aby gospodarować na nim tak, jak to robili okoliczni sąsiedzi.

Wreszcie »zagadkowi« poprężnicy. Znamy wieś *Poprężniki* (pow. turecki woj. łódzkie). Jeżeli mieszkańcy osady rzemieślniczej *Szczytniki* wyrabiali szczyty czyli tarcze dla wojowników książęcych, tedy *poprężnicy* sporządzali popręgi. Ale czy tylko końskie popręgi? Prof. Łoś przytacza niesłychanie ciekawą zapiskę z r. 1477 tej treści, że »Piotrowski będzie dzierżył dobra Płuchów z wszelkiem prawem wołoskiem, z władzą pańską i prawem własności, z dziesięcinami prosiąt, jagniąt przepasanych, inaczej z popręgi (tj. z popręgami), serów« — podejrzywając w zwrocie *agnorum praecinctorum* błąd w odczytaniu oryginału i poprawia na *equorum praecinctorum*. Ale poprawka ta utrzymać się nie da. Znamy skądinąd daniny składane właścicielowi wsi przez poddanych, osiedlonych na prawie wołoskiem [1]). Otóż niema ani jednego przykładu, gdzieby właściciel pobierał dziesięcinę koni albo bydła; natomiast czytamy w dokumentach lokacyjnych o oddawaniu do dworu pewnej ilości (nie zawsze dziesięciny) jagniąt, serów, wieprzków i popręgów. Oto jak brzmi dokument lokacyjny wsi Dołżyce (w Sanockiem): Mieszkańcy tej wsi »annuatim solvent et dabunt per quindecim grossos de quolibet medio laneo, unum caseum Valachicum, cingulum equinum alias *poprąg*, decimum porcum quolibet anno et de grege ovium vigesimum agnum« [2]). Otóż mamy i popręg, nazwany po łacinie *cingulum* z dodatkiem *equinum*, gdyż samo *cingulum* znaczyłoby pas, używany przez ludzi. Że był poprąg niekoniecznie koński, dowodzi dokument, przytoczony

[1]) Aleksander hr. Stadnicki: *O wsiach tak zwanych wołoskich na północnym stoku Karpat* (Bibljoteka naukowego zakładu imienia Ossolińskich 1848, t. I, str. 3.).

[2]) Tamże, str. 130.

przez profesora Łosia, w którym *agni praecincti*, jagnięta przepasane, objaśnione są polskim wyrazem z popręgami [1]). Co to za jagnięta z popręgami? Pierwsza myśl była, czy to nie owe *oves pellitae* Horacjusza (C. II 6, 10), okutane w skóry, które miały cenną wełnę zabezpieczyć przed zanieczyszczeniem i nadać jej pożądaną gładkość. Ale tu wyraźnie *agni*, nie *oves*; popręgi noszą tylko jagnięta, nie owce, i danina była też wybierana w jagniętach. Trzeba było zwrócić się o wyjaśnienie do znawców. Zapytany o to znany na polu hodowli zwierząt domowych autor, dr. Zygmunt Jaworski, odpowiedział, jak następuje: »W Azji dla otrzymania najładniejszych skórek karakułów jagnięta zabija się zaraz po ulęgnięciu. Aby otrzymać skórki większe, ale niemniej o ładnie kędzierzawem runie, zaszywa się jagnięta zaraz po ulęgnięciu w płótno natłuszczone (zostawiając oczywiście głowę i nogi wolne). W takim kaftanie szczelnym i opiętym, jak popręg, pozostaje jagnię kilkanaście dni, poczem zabija się. Wobec naszych stosunków ze Wschodem może przyjęto ten sposób i stosowano go dla naszych owiec — a może hodowano karakuły«? Gdyby domysł dra Jaworskiego się sprawdził, to nasi owczarze podkarpaccy zastąpiliby tylko owo płótno natłuszczone osłoną skórzaną, tj. popręgiem. Ale poprężnicy występują w dokumencie śląskim. Nie przemawia to przeciw przypuszczeniu, że i na Śląsku tak być mogło. Jednakie potrzeby wywołują jednakie skutki. Potrzeba pięknych futer jagnięcych istniała na Śląsku w w. XIII pewnie nie w mniejszym stopniu, niż na Podkarpaciu w w. XV, a chów owiec musiał tam kwitnąć, kiedy najezdnik mógł w r. 1271 z 5 wsi biskupstwa wrocławskiego zabrać jednorazowo aż 496 owiec [2]). Czy jednak poprężnicy śląscy wyrabiali popręgi końskie czy jagnięce, lub jedne i drugie, o tem dokument nas nie poucza. *Jan Czubek.*

Odpowiedź na recenzję p. prof. Ułaszyna

(por. Język Polski X, 152—155)

Praca moja *Spóźniać się — spaźniać się* (Przyczynek do zagadnienia częstotliwości w języku polskim. w »Sprawozdaniu dyrektora

[1]) Że popręgi mogą być także jagnięce, dowodzi dokument z r. 1435, w którym popręgi wymienione są obok serów; jest to rota przysięgi Doroty z Tarnawy: »quia non recepi violenter tres [mutones et] duos boves nec recipere mandavi eidem Steczkoni nec mortificando ipsa a[lias] *morzywszy* restitui, nec eciam caseos et poprangi violenter recepi« (Akta grodzkie i ziemskie, t. XI, Nr 752).

[2]) Franciszek Bujak: *Studja nad osadnictwem Małopolski* (Rozprawy Akademji Umiejętności. Wydział hist.-filozoficzny. Ser. II, t. 21, ogól. zbioru t. 47, str. 424—425).

Gimnazjum Polskiego w Gdańsku za rok szkolny 1924/25«, Gdańsk 1925, str. 5—16) dostała się, niestety, pod najostrzejsze pióro krytyka-językoznawcy, a poważnego naszego uczonego, p. prof. Henryka Ułaszyna. Szkoda tylko, że niekażdemu z czytelników »Języka Polskiego« jest dostępna, bo może umiałby w niej znaleźć wyniki dodatnie. Mimo mało zachęcających ogólnych przymówek i uwag w recenzji p. prof. Ułaszyna, jak np. że nie czytałem dokładnie, że może nie rozumiałem wywodów p. prof. Ułaszyna, że nie znam już conajmniej od r. 1863 »powszechnie znanej rzeczy« z gramatyki polskiej, że się nie orjentuję co do istoty procesu, — pozwolę sobie na kilka zdań obrony swego stanowiska, swej metody i wyniku, a może wówczas odpadną owe ogólne zarzuty natury osobistej. A szkoda, że je wogóle podniesiono, bo treść recenzji p. prof. Ułaszyna nie doznałaby żadnego uszczerbku, a przynajmniej godność ludzka, jeśli już nie inna, pozostałaby nienaruszona.

Na zarzut zasadniczy, że wymianę *o* na *a* w czasownikach częstotliwych traktuję jako proces fonetyczny, z czego wynikają błędy, odpowiadam, że metoda historyczna i teorja morfologicznego nawarstwienia, naszkicowana i zalecana przez p. prof. Ułaszyna jako jedynie możliwa (co wynika z wywodów), nie wystarcza do wyjaśnienia zjawiska. Bo gdyby nawet prawdopodobna teorja nawarstwienia p. prof. Ułaszyna była słuszna, co jednak należałoby obfitszym materjałem historycznym poprzeć i udowodnić, to nawet wówczas natknęlibyśmy się na zjawisko fonetyczne. Okazałoby się bowiem, jak na to wskazują przykłady np. jednego typu morfologicznego *zapładniać* — ale *spalszczać*(?), że w granicach jednego typu, jednego nawarstwienia morfologicznego są wahania, tradycja tu jeszcze się nie wytworzyła.

Skąd w jednym typie wahania? Jak się tu tworzy tradycja? Co jej stoi na zawadzie? Nie odpowie na te pytania ani historja, ani morfologja — ale odpowie fonetyka. Bo czyż tu głównej roli nie odgrywają względy słuchowo-ruchowe? I jeśli, jak mówi Baudouin de Courtenay, »każde miejsce myślenia językowego pulsuje zarówno życiem fonetycznem, jako też semazjologicznem i morfologicznem« (Char. psych. jęz. pol. Encykl. Pol. t. II, 209), to chyba rzecz można traktować równie dobrze, naukowo i poprawnie tak ze stanowiska fonetycznego, jak i semazjologicznego i morfologicznego — jeśli się da — łącznie, jeśli są trudności — odrębnie.

Do takiego wniosku doszedłem, rozważając poprzednie próby wyjaśnienia zjawiska, m. i. także p. prof. Ułaszyna. Nie tykając więc strony morfologicznej zagadnienia, zabrałem się do zbadania i sprawdzenia mego założenia. Zebrałem materjał, i zająwszy stanowisko

dzisiejsze, począłem go badać metodą fonetyczną, indukcyjną, wyłączając (a nie ignorując), podkreślam, względy morfologiczne. Stąd też ugrupowanie materjału ze stanowiska dzisiejszego, fonetyczne, gorszące historyka.

I dziwna rzecz, wbrew oczekiwaniom historyka osiągnąłem konkretne, pozytywne wyniki.

Bo oto na 77 czasowników częstotliwych z normalną (t. j. nierażącą) wymianą *o* na *a* jest tylko 7 takich, gdzie *a* znalazło się w pozycji przed grupą spółgłoskową, w innych zaś gromadach b) c) d) e) i w typie z wymianą *ó* na *a* jest ich około 50. Jeśli więc na okrągło 57 czasowników *a* w pozycji przed grupami spółgłoskowemi jest tylko w 7 wypadkach normalne, to chyba z takiego wyniku wolno wysnuć wniosek, że walną przeszkodą w uczęstotliwianiu czasowników zapomocą *a* stanowi następująca grupa spółgłoskowa.

A dalszy wynik pozytywny. Jeśli wymiana *ó* na *a* jest ogólnie przyjęta tylko w 7 wypadkach (wszędzie *a* w pozycji przed pojedyńczą spółgłoską), a w 13 wypadkach — nie, w dodatku przeważnie (8 wyp.) *ó* jest tu w położeniu przed grupą spółgłoskową, to znów jasny wynikał z tego wniosek poprzedni z tym dodatkiem, że drugą ważną przeszkodą w przyjmowaniu *a* częstotliwego jest *ó* = *u* w wymowie. — Chyba zaprzeczyć nie można, że wynik jest niedwuznaczny i przekonywający.

P. prof. Ułaszyn uważa, że twierdzenie nie wytrzymuje krytyki z powodu wad metodycznych, a zestawienie liczbowe daje całkiem fałszywy obraz. Tak, gdyby tu chodziło tylko o obraz historyczny.

Teraz wszakże po stwierdzeniu faktów fonetycznych historyk przystąpić może do analizy morfologicznej i wyjaśniać rzecz dalej.

Obie metody, zdaniem mojem, fonetyczna ze stanowiska dzisiejszego i morfologiczna ze stanowiska historycznego, wzajemnie się uzupełniają, a nie zwalczają: fonetyczna stwierdza ogólny zakres i powody fonetyczne wahania, historyczna je wyjaśnia morfologicznie. Nie tworzyłby p. prof. Ułaszyn teorji nawarstwienia i nie podnosiłby faktu alternacji wtórnej, gdyby nie przypuszczał, że przeszkodę w szerzeniu się zjawiska stanowi grupa spółgłoskowa oraz *ó*. Moja metoda fonetyczna, indukcyjna to przypuszczenie historyka stwierdziła jako fakt. A to chyba wynik pozytywny i podstawowy dla teorji p. prof. Ułaszyna. Po tem wyjaśnieniu szczegółowe odpieranie zarzutów nie wydaje mi się rzeczą potrzebną, odpadają bowiem, skoro przyjmie się moje stanowisko za uzasadnione.

Lecz możnaby metodę moją i moje ujmowanie zjawiska zaczepić z dwóch innych względów: możnaby powątpiewać 1) czy ze-

brany przeze mnie materjał jest wystarczający, 2) czy w czynności grupowania materjału sądy nie były tylko indywidualne.

Ad 1) Zebrałem ogółem dwieście czasowników, że tak powiem, zasadniczych. Możnaby je pomnożyć przypuszczalnie przez 5 lub 6, jeśli się zważy, że przeważna część ma po kilka postaci z różnemi przedrostkami (np. wyrastać, przerastać, zrastać się, zarastać, wrastać, rozrastać się i t. d.) a niektóre po kilkanaście. Tysiąc czasowników jednego ogólnego typu częstotliwego (*o* wzgl. *ó* || *a*), zdaniem mojem, wystarcza dla metody indukcyjnej. A jeśli osobiste przekonanie zbieracza mogłoby tu coś znaczyć, to śmiem wyrazić swoje mocne przeświadczenie, że w języku współczesnym niewiele więcej znalazłoby się przykładów zasadniczych.

Ad 2) Zarzut sądów rzekomo czysto indywidualnych da się odeprzeć tem, że badający z natury rzeczy starał się je łagodzić, uzupełniając je sądami innych (np. Słownik Warszawski, Łoś i i.), a nie należy zapominać też o tem, że badający, jako jednostka ujęzykowiona, jest równocześnie przedstawicielem znacznego odłamu społecznego, co już np. wystarcza, żeby zaprzeczyć powszechności jakiegoś zjawiska, a przytem jednostka ta nie jest odcięta od świata, lecz styka się z różnymi przedstawicielami innych odłamów społecznych osobiście, zapomocą czasopism, literatury i t. p.

Na zakończenie jedno przyznanie. Otóż wyłączając ze swej czynności badawczej metodę historyczną, zajmując stanowisko dzisiejsze i fonetyczne, mogłem je był jasno i dobitnie zaznaczyć, i ubolewam dziś, że tego nie uczyniłem, bo byłbym się przynajmniej uchronił od krzywdzących zarzutów osobistych, a wywołał jedynie polemikę na tle metodycznem.

Gdańsk, w listopadzie 1925 r. *Dr. Władysław Pniewski.*

Protestuję przedewszystkiem, iżby zarzuty moje »ogólne« (według terminologji p. Pniewskiego) były »natury osobistej« i naruszały »godność ludzką«, zarzuty bowiem niedokładności, niezrozumienia, nieznajomości pewnego szczegółu, nieorjentacji w ujęciu pewnego zjawiska — nie są zarzutami »natury osobistej«, nie naruszają więc »godności ludzkiej«. Gdybym był owe zarzuty uczynił w formie innej i mianowicie insynuującej celowość w postępowaniu p. Pniewskiego (np. pominięcia lub przekręcenia, aby usunąć przeszkody własnej konstrukcji) — sprawa przedstawiałaby się tak, jak ją ujął p. Pniewski. Ja zaś nietylko że w tej formie zarzutów nie stawiałem, lecz nawet nie stawiałem ich w formie kategorycznej; przecież wy-

rażam się: »Gdyby (sic!) autor uważniej był czytał... nie zrobiłby...«, »byłby ostrożniejszy...« »Gdyby autor pamiętał o... inaczej byłby spojrzał na...« itp. Zarzuty zaś, uczynione p. Pniewskiemu w mej recenzji, uczynić musiałem ze względu, iż obowiązkiem każdego piszącego w danej kwestji jest wyczerpać to wszystko, co do tego momentu zostało w tej kwestji napisane — a p. Pniewski tego właśnie nie uczynił.

Tyle co do strony formalnej; co się zaś tyczy istotnej, *meritum* — to na niniejszem miejscu nie odpowiadam z wielu względów, a przedewszystkiem, iż w końcu mej recenzji (str. 155) zapowiedziałem powrót do tegoż tematu (*iterativa*). Odpowiem więc na innem miejscu — a myślałem, że, powracając do tego tematu, właśnie dzięki mej recenzji zwolniony już będę od czynności ponownego zajmowania się rozprawką p. Pniewskiego; niestety będę musiał jeszcze dodatkowo rozprawić się i z »nieporozumieniami« jego repliki.

Paryż 8 grudnia 1925 r. *Henryk Ułaszyn.*

Genealogja *Jerzego*.

Imię *Jerzy* jest zgoła niepodobne do swego odpowiednika w języku greckim, i niezawodowiec nie podejrzewałby, że pochodzenie tego wyrazu jest greckie; a jednak tak jest w istocie.

Po grecku pisze się ono *Γεώργιος* (*Gĕŏrgios*, od *γεωργός* 'rolnik'), stąd powstało łać. *Georgius*, a w następstwie niem. *Georg*, franc. *Georges (Żorż)*, ang. *George (Dżordż)*, włos. *Giorgio (Dżiordżio)*, węg. *György (Dziördź)*, itd. Widzimy, że samogłoska *-e-* prawie we wszystkich językach nowoczesnych oddziałała »miękcząco« na poprzedzające *-g-* (podobnie i samogłoska *-i-*), wskutek czego wymowa przedstawia się tak rozmaicie. Owo »zmiękczenie« dokonało się oddawna i w języku nowogreckim, gdzie *γ-* przed takiemi samogłoskami wymawia się, jak nasze *j-*; możnaby z tem zestawić polską przemianę wziętych ze średniowiecznej łaciny *jenerała*, *ajenta*, *rejenta*, *anioła* (**ańjoła* z *angieła*), co się do XIX w. utrzymało, *jeometrji*, *jeografji* i *loiki* (ostatnie trzy wyrazy nawet bardzo podobnie brzmią w dzisiejszym języku greckim). Toteż i starożytny *Georgios* przemienił się w *Jeorjosa* lub *Jorjosa* czy *Jurjosa* (dial.), przyczem pamiętać należy, że język nowogrecki nie posiada już samogłosek długich, a *-i-* przed drugą samogłoską skraca się nawet, podobnie jak w jęz. polskim, w niezgłoskotwórcze *-i-* = *-j-*.

Z języka nowogreckiego brał imiona język starocerkiewny, od niego zaś przeważnie przejmowały je inne narody słowiańskie, prze-

obrażając je według swych zwyczajów fonetycznych. Stałym zwyczajem już języka starocerkiewnego jest odrzucanie końcówek mianowników greckich: *-ος, -ον (-os, -on)*; stąd np. wyraz grecki *ἀναλόγιον* (w stgr. *analógion*, w nowogr. *analojon)* przeszedł w ros. аналой *(anaˈłoj)*, a *Πέτρος* (Pétros) w stcrk. петръ *(Petrъ)* itp. Imię, o które nam chodzi, spotykamy w starocerkiewnym jęz. jako юрьи *(Jurьi)* gen. юрьа = *Jurьa*, co świadczy, że istniała i forma *юрь = = *Jurь ⇐ *Jurj*; że postać ta jest dość późna, świadczy nietylko przemiana *-eō-* (*εω*) w *-u-*, ale i to, że spotykamy ją tylko w zabytkach pochodzących z ziem ruskich (Miklosich, Lexicon palaeoslovenico-graeco-latinum str. 1141). Tem się też objaśnia pisownia юрий = = *Jurij*, z charakterystyczną literą й. W tychże zabytkach spotykana forma юргь = *Jurgь* jest albo snobistyczną próbą restytucji dawnej »gammy«, albo też przypadkowym wtrętem pisarza, mającego w pamięci czy przed oczyma pisownię grecką.

Że jednak postać **Jurь* nie powstała na gruncie ruskim, ale że istniała już dawniej, świadczą inne języki słowiańskie, które tę formę wzięły ze starocerkiewnego. Tak np. w jęz. słowackim mamy formę *Jur*, w serb. bośn. *Júre* lub *Jûre*, w chorw. *Juraj* (dialekt.), w sorab.-łużyckich *Juri* i *Juro* itp.; wracając do ruskich, znajdujemy w wlkrus. postaci: *Jurij* (zdrb. *Jura*, *Juročka*, *Jurka* itd.) [1]), w białor. *Jurka*, w młrus. *Jurь*, *Jur*, *Juryj*, *Jurij* (zdrb. *Juˈruś*, *ˈJurijko*, *Juˈraś*, *Juˈraśko*, *Juˈraseńko* itp.). Wszędzie natrafiamy tu na niezmienną morfemę *jur-*; przegłos fonetyczny spotykamy dopiero w jęz. czeskim, w którym *-ju-* przechodzi systematycznie w *-ji-* *(jutro ⇐ jitro*, *ljudi ⇐ lidi)*, wskutek czego i **Juri* zmieniło się w *Jiři*, gdyż »miękkie« *r* zmienia się w jęz. czeskim w *ř*, brzmiące jak nasze *rz* w gwarach śląskich, pośrednio między *r* a *ž*. Jak wiele innych imion, tak i *Jiři* dostał się od Czechów do nas, gdzie podległ dalszym zmianom głosowym. Mniejsza o to, że *ř* (czy *rz*) różnie bywa wymawiane w różnych gwarach polskich (przeważnie, podobnie, jak w jęz. literackim, wymawia się dziś tak samo, jak *ž*) [2]). Ważniejszą rzeczą jest, że w mianowniku po spółgłosce dziąsłowej *ř* końcowe *-i-* »upodobniło sie do *y*, tak, że dziś w tem połączeniu piszemy *y*, ponieważ to się kojarzy z twardością poprzedzającej spółgłoski« (por. Łoś, Głosownia historyczna 1922, str. 10) — nie należy jednak tego uogólniać, gdyż są gwary polskie, »wymawiające *i*«, tj. miękczące spółgłoskę dziąsłową; do nich należy np. gwara podhalańska, gdzie imię

---

[1]) Postać: *Gieorgij* (Георпій), skąd „*Gieorgijewskij krest*“ jest nowotworem »urzędowym«, przez lud rosyjski nieużywanym.

[2]) Jeden z futurystów polskich podpisuje się *Yeży Yankowski.*

omawiane brzmi *Jerzi* [1]). Najistotniejszą wszakże zmianą fonetyczną polską jest przegłos *-iř-* ⇌ *-eř-*; przegłos ten wyszedł zrazu z grupy *tiřt* ⇌ *teřt* (gdzie *t* oznacza wogóle spółgłoskę), ale od połowy w. XV. »obejmował i coraz szerzej inne pozycje« (Łoś, op. cit. str. 65); jako przykłady podać można *uśmierzyć* z dawn. *uśmirzyć* (por. dziś. ros. usmirit'), *wyszczerzyć* z dawn. *wyszczyrzyć* itp. Z właściwości fleksyjnych uderza nas w jęz. pol. zastosowanie deklinacji przymiotnikowej: *Jerzego*, *Jerzemu*, *Jerzym*, zgodnie z końcówką mianownika i analogicznie do innych przyswojonych imion greckich czy łacińskich, gdzie było *-ios* (*-ιος*) lub *-ius*: *Pankracy* (*Παγκράτιος* = *Pankrátios*) *Pankracego*, *Maurycy* (*Mauritius*) *Maurycego* itd. Właściwość tę dzieli nasz język z językiem czeskim (*Jiřího*, *Jiřímu*), gdy zresztą inne języki słowiańskie odmieniają to imię według deklinacji rzeczownikowej, nawet te, w których, jak w ruskich, mianownik kończy się na *-ij*, *-yj*: *Jurьja*, *Jurьju*, *Jurьjem* itp.

Jest rzeczą niewątpliwą, że obok formy *Jerzy*, otrzymanej od Czechów, istniała u nas oddawna (bodaj nawet wcześniej) forma *Jur*, a prawdopodobniej *Jurz* (*Jurzy*?), gdyż już w bulli dla Gniezna z r. 1136 istnieje patronymicum: *Jurzewicy*; dziś są jednak i *Jurowice*, *Jurówka* itp.; ta forma dostała się do nas może od Rusów, a raczej może od Łużyczan, jeżeli spotykamy ją na obszarze wielkopolskim. Od niej to wcześnie zaczęły się urabiać zdrobnienia: *Jurko*, *Jurek*, *Juras*, *Juruś*, do których dodano później wtórne: *Jureczek*, *Juruniek*, *Jurusiek*, *Jurasek*, *Juruńcio* itp.; zdrobnienie *Jerzyk* (*Jerzyczek*) jest rzadsze i odosobnione, co świadczy o późniejszem pochodzeniu, może nawet czeskiem, skoro tam mamy postaci: *Jiřik*, *Jiřiček* obok innych, jak *Jira*, *Jirka*, *Jirasek* (nazwisko znanego pisarza) itp. Zato do tego typu fonetycznego należy u nas zgrubiałe *Jerzysko*, które Linde zestawia z łużyckiem *Jurisko* i objaśnia: »niezgrabny *Jerzy*, ungeschickter *Jürge*« (str. 267). Do zdrobniałych tu przynależnych zalicza Linde i *Grzesia*, gdyż wogóle utożsamia on *Jerzego* i *Grzegorza*, zapewne opierając się na tradycji dawniejszej. Tradycja ta musiała istnieć i później, jeżeli państwo Płachtowie w »Kollokacji« Korzeniowskiego swego *Hryćka* (*Hryhoryj* młr. = *Grzegorz*) przezwali *Żorżem* (*Georges*), a naodwrót Boy moljerowskiego *Georges*'a *Dandin*'a przechrzcił na *Grzegorza Dyndałę*, w czem miał zresztą i z innych względów najzupełniejszą rację, jako że imię *Jerzy* spotyka się przeważnie w sferach »inteli-

[1]) Obok słowackiego *Jurik*'a:

»Redykał sa *Jurik* z gronika na gronik...
... idziemy polskiemu bacy, *Jurykowi* Stopce, owce brać...
(Tetmajer, Na Skalnem Podhalu V. Dziś tu cicho).

gentnych«, więc prostemu chłopu, jakim jest Dandin, przystoi bardziej wulgarne imię *Grzegorz*. Pamiętać zresztą należy, że *Grzegorza* z *Jerzym* mieszają lub utożsamiają często Niemcy, Francuzi, Anglicy i »łacinnicy«, boć w tych językach oba imiona są bardzo do siebie podobne, że poprostu wyglądają na przestawienie głosek, np. łać. *Gregorius* i *Georgius*. W jęz. greckim, skąd i *Grzegorz* pochodzi, imię to pisze się *Γρηγόριος*, co w starogr. wymawiało się *Grēgórios*, w nowogr. zaś *Grigórios* (stąd ros. *Grigórij*, *Grisza*, itd.); etymologowie wyprowadzają je od *ἐγρήγορα (egrēgora)* 'czuwam' (stąd i późń. neolog. *γρηγορεύω* = *grēgŏréu̯ō*). Etymologja to jednak niepewna, wobec tego, że *ἐγρήγορα* jest właściwie »atyckiem« perfectum activi [1]) od czasownika *ἐγείρω* (*ĕgéjrō*) 'budzę', którego rdzeniem jest *ĕgr-*, a nie *grēgor-*; wobec tego kto wie, czy nie powinniśmy podziwiać »lingwistycznej intuicji« — Boya i pani Płachciny! *Józef Birkenmajer.*

[1]) utworzonem przez »reduplikację« czyli dwukrotne powtórzenie początkowej (nagłosowej) samogłoski wraz z następującemi spółgłoskami rdzenia, oraz wzdłużenie tej samogłoski w zgłosce drugiej (»augment«): *ĕgr-ēgor-a*, podobnie od *ακούω* (*ăkóu-ō*, późn. *ăkū-ō*) perf. *ἀκήκοϝα* (*ăk-ēkova*) itp.

Zapiski bibljograficzne.

Tow. Miłośników Jęz. Pol. Książeczki staropolskie nr. 3. **Mikołaj Rej z Nagłowic: Życiorys własny.** Wydał i objaśnił Henryk Gaertner. Gebethner i Wolff. 1925. Str. 66. Cena 1 zł.[1]).

Uwagi wstępne. Mikołaja Reja z Nagłowic Żywot i sprawy (Tekst). I. Objaśnienia rzeczowe: Życiorys jako zwierciadło życia Rejowego. II. Objaśnienia językowe: A. Życiorys jako zwierciadło języka epoki. B. Życiorys jako zwierciadło języka Rejowego.

[1]) Książeczki tej, jako nie wydanej nakładem T. M. J. P., członkowie bezpłatnie nie otrzymują.

Sprawy T. M. J. P.

Walne zgromadzenie członków, połączone z odczytem Jana Łosia p. t. »Czy i o ile w przebiegu zmian językowych odbija się stopień cywilizacji lub charakter narodu« odbędzie się w Krakowie w sali wykładowej Seminarjum polskiego i słowiańskiego (Gołębia 20, I piętro) w niedzielę dnia 14 lutego o godzinie 11.

Wkładka członka zwyczajnego wynosi na r. 1926 złotych 3·—

SPIS RZECZY: O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych J. Rozwadowskiego. — Jeszcze o *łazach* i *łazękach* J. Czubka. — Odpowiedź na recenzję p. prof. Ułaszyna W. Pniewskiego. Replika H. Ułaszyna. — Genealogja *Jerzego* J. Birkenmajera. — Zapiski bibljograficzne. — Sprawy T. M. J. P.

Komitet redakcyjny: profesorowie Łoś, Nitsch, Rozwadowski.
Adres redakcji (do 1. IV. 1926, z powodu wyjazdu prof. Nitscha): prof. J. Łoś, Kraków, Kapucyńska 7.
Administracja: Kraków, Sławkowska 17 (Polska Akademja Umiejętności).

Drukarnia Uniwersytetu Jagiell. w Krakowie pod zarządem J. Filipowskiego.