

016995

016995

STYCZEŃ, LUTY, MARZEC 1930

Zeszyt 1.

NEOFILOLOG

CHASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

TREŚĆ:

	Str.
<i>Z. Lempicki</i> — Słowo wstępne.	1
<i>A. Kleczkowski</i> — Rodzaj rzeczowników w języku niemieckim.	3
<i>J. Jakóbiec</i> — Nauczanie języków obcych w systemie daltonskim	12
<i>Z. Czerny</i> — Nowy podział materiału neofilologicznego.	25
<i>M. Friedländer</i> — Ku reformie wykształcenia neofilologicznego w Niemczech.	33
Sprawozdania z książek	37
Sprawozdania z czasopism	46
Wiadomości bieżące	53
Sprawy T-wa Neofilologicznego	54
Korespondencja	54
Bibliografia	55
Książki nadane	56

SOMMAIRE:

	Str.
<i>Z. Lempicki</i> — Avant-propos	1
<i>A. Kleczkowski</i> — Du genre des noms ds la langue allemande	3
<i>J. Jakóbiec</i> — La méthode Dalton ds l'enseignement des langues vivantes.	12
<i>Z. Czerny</i> — Réforme du plan ds l'enseignement des l. vivantes	25
<i>M. Friedländer</i> — Réforme de l'instruction des néophilologues en Allemagne	33
Comptes-rendus des livres	37
Comptes-rendus des revues	46
Chronique	53
Bulletin de la Société des Néophilologues polonais	54
Correspondance	54
Bibliographie	55
Livres reçus	56

KRAKÓW — LWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO
 NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
 SKŁAD GŁÓWNY KSIĄŻNICA-ATLAS, NOWY-ŚWIAT 59.

1930



OD REDAKCJI

„Neofilolog” jest kwartalnikiem wydawanym przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. Cena prenumeraty wynosi Zł. 10 rocznie. Składka członkowska T-wa w sumie 10 Zł., wniesiona na ręce Zarządu Głównego w Warszawie (Konto cz. P. K. O. 20.844), stanowi zarazem opłatę prenumeraty. Numer pojedynczy kosztuje Zł. 3.

Prosimy nadsyłać rękopisy pod adresem: Redakcja i Administracja Neofilologa, Warszawa, Filtrowa 69, p. H. Nieniewska, tel. 530-59. Rękopisy winny być pisane czytelnie, możliwie na maszynie.

Autorzy i wydawcy dzieł naukowych i dydaktycznych w zakres neofilologii wchodzących proszeni są o łaskawe nadsyłanie swych prac pod adresem Redakcji, gdzie będą one przekazane właściwym recenzentom.

T R E Ś Ć

(ciąg dalszy)

<i>Sprawozdania z książek:</i>	str. 37
M. West M. A. „Learning to read a foreign language” — I. Pełowska	„ 37
Findlay J. J. „Modern language learning” — J. Jakóbiec	„ 39
Marchand L. „L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique” — J. Jakóbiec	„ 40
K. Zagajewski „Ćwiczenia do gramatyki jęz. niemieckiego (autoreferat)	„ 42
Sachwörterbuch der Deutschkunde — J. Ippoldt	„ 43
<i>Sprawozdania z czasopism:</i>	„ 46
Z czasopism francuskich — J. Kołodzka	„ 46
Z czasop. angielskich — I. Pełowska	„ 46
Ankieta Komisji Tow. neofilologicznego w Londynie	„ 46
Z czasop. niemieckich — M. Friedländer	„ 47
a) Nauczanie języków obcych we Francji	„ 47
b) Język niemiecki w Stanach Zjednoczonych i w krajach Ameryki Południowej	„ 47
c) Echa wojenne w literaturze niemieckiej	„ 49
d) Niemiecka poezja pracy	„ 49
<i>Wiadomości bieżące:</i>	„ 53
Korespondencja zagraniczna w nauczaniu języków	„ 53
Nauczanie języków obcych w Sowietach	„ 53
Zebranie T-wa Neofilologicznego w Londynie	„ 53
<i>Sprawy T-wa Neofilologicznego:</i>	„ 54
<i>Korespondencje:</i>	„ 54
<i>Bibliografia</i>	„ 55
Niektóre nowsze prace polskie z metodyki języków obcych.	„ 55
Bibliografia obca	„ 56
<i>Książki nadesłane</i>	„ 56

016995

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY:

DR. JAN PIĄTEK

HALINA NIENTEWSKA

ROCZNIK I

ROK

1930

KRAKÓW — LWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO
NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
SKŁAD GŁÓWNY KSIĄŻNICA-ATLAS, WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59

1930

016995



1943. S. 1607

Treść rocznika I.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY.

Baziński Stanisław. U podstaw nauczania języków obcych	66
Ciesielska Borkowska St. Wartość wychowawcza nauki języków no- wożytnych	57
Czerny Zygmunt. Nowy podział materiału neofilologicznego	25
Deszcz Marjan. Znaczenie teatru szkolnego w nauczaniu jęz. francusk.	232
Friedländer M. Ku reformie wykształcenia neofilologicznego w Niem- czech.	33
Friedländer M. Zakres nauki o kulturze w nauczaniu jęz. niemieckiego.	142
Glixelli Stefan. Le moyen âge dans quelques manuels d'histoire de la littérature française	211
Ippoldt Juljusz. Maksymaliści i minimaliści w nauce jęz. obcych	243
Jakóbiec Jan. Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim	12
Jakóbiec Jan. Stosunek lektury podstawowej do uzupełniającej	218
Kleczkowski A. Rodzaj rzeczowników w języku niemieckim	3
Krzyżanowska M. O początkach nauczania języków nowoż. w szkołach.	83
Lempicki Zygmunt. Słowo wstępne	1
Lempicki Zygmunt. Drogi i cele współczesnej stylistyki	131
Semil Edmund. Nauka języków obcych w systemie daltońskim	158
Wrabecówna A. Kilka uwag w związku z artykułem p. St. Bazińskiego „U podstaw nauczania języków obcych”	172

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

Jesionowski Alfred. O żywy kontakt z obcym krajem	250
Kosarzewska J. W sprawie correctum	93
Krzyżanowska M. Przysłowia.	174
Pachucka Romana. Z doświadczeń próby nauczania jęz. obcych w sy- stemie daltońskim	91
Wrabecówna Aniela. Jak można urozmaicić lekcje języka obcego	92

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

Borkowsky E. Die deutsche Romantik. — <i>M. Friedländer</i>	185
Buswell G. T. A laboratory study of the reading of modern foreign languages. — <i>S. Dorthheimer</i>	193
Ciesielska Borkowska St., Język francuski. — <i>Z. Czerny</i>	252
Cieśliński Jan. Lectures sur la civilisation française II-e p. — <i>J. Cieśliński</i> (autoreferat)	106
Cieśliński Jan. Lectures sur la civilisation française. II-e p. — <i>F. Jungman</i>	191
Collection de classiques français à l'usage des lycées de Pologne. — <i>A. Jesionowski</i>	183
Dyboski R. Stany Zjednoczone Ameryki północnej. — <i>T. Grzebieniowski</i>	176
Deutsche Literatur. Sammlung liter. Kunst- u. Kulturdenkmäler. — <i>M. Friedländer</i>	270
Deutscher Kulturatlas. — <i>mf.</i>	190
Ecrivains d'hier et d'aujourd'hui. — <i>Gabszewiczówna</i>	269
Furtmüller A. Pour jouer en classe. — <i>H. Nieniewska</i>	265
Findlay J. J. Modern language learning. — <i>J. Jakóbiec</i>	39
Grabert u. Hartig. Deutschkunde im französischen Unterricht. — <i>A. Ryniewicz</i>	186
Hofstaetter u. Panzer. Grundzüge der Deutschkunde. — <i>M. Friedländer</i>	101
Hofstaetter W. Deutschkunde. — <i>M. Friedländer</i>	101
Hübner W. Didaktik der neueren Sprachen. — <i>K. Zagajewski</i>	185
Jakóbiec Jan. Przewodnik i wzory do nauki języka niemieckiego. — <i>K. Zagajewski</i> (autoreferat)	103
Jakóbiec Jan. Przewodnik i wzory do nauki języka niemieckiego. — <i>K. Zagajewski</i>	183
Jakóbiec J. i Leonhard S. Schule u. Haus. — <i>J. Jakóbiec</i> (autoreferat)	105
Jahner A. Deutsche Grammatik für die polnischen Mittelschulen. — <i>mf.</i>	183
Kennedy D. An english language course for beginners. — <i>T. Grzebieniowski</i>	192
Kulturkunde u. neusprachlicher Unterricht. — <i>M. Friedländer</i>	271
Krüper A. Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachl. Unterrichts. — <i>A. Jarończyk</i>	98
Lanson et Tuffrau. Manuel illustré d'histoire de la littérature française. — <i>F. Jungman</i>	191
Marchand L. L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique. — <i>J. Jakóbiec</i>	40
Martinot Ph. Comment on parle en français. — <i>M. Gabszewiczówna</i>	191
Münch A. Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen. — <i>K. Zagajewski</i>	97
Memorandum on the teaching of modern languages. — <i>I. Peplowska</i>	94

Podręczniki niemieckie do nauki języka francuskiego. — <i>E. Semil</i>	266
Przekłady w twórczości polskiej w r. 1929. — <i>B. Żukotyńska</i>	258
Poëmerais. Poésies choisies pour les enfants. — <i>Ł. Suszyńska</i>	264
Ringa - Ringa - Reia. — <i>M. Friedländer</i>	190
Ryniewicz A. Wybór języków w naszych szkołach a interesy ogólnopństwowe. — <i>J. P.</i>	104
Schümmer. Bericht über drei Lehrgänge zur Durchführung der Schulreform. — <i>J. Jakóbiec</i>	99
Tarnawski W. Historia literatury angielskiej. — <i>T. Grzebieniowski</i>	178
Tretiak A. Literatura angielska w okresie romantyzmu. — <i>S. Hel-sztyński</i>	201
Wechssler E. W. Grabert F. H. Schild. L'esprit français. — <i>H. Nie-niewska</i>	265
West M. Learning to read a foreign language. — <i>I. Pełowska</i>	37
Zagajewski K. Ćwiczenia do gramatyki jęz. niemieckiego. — <i>K. Za-gajewski</i> (autoreferat)	42
Zagajewski K. Ćwiczenia do gramatyki jęz. niemieckiego. — <i>J. Stei-nowa</i>	182
Z zagadnień współczesnej literatury francuskiej: L. Reynaud, M. Chaix, D. Rops. — <i>A. Jesionowski</i>	261

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM.

Z czasopism polskich. — <i>J. Kołudzka</i>	115, 272
Głosy polskiej prasy pedagogicznej o nauczaniu jęz. now. — <i>K. Z.</i>	116
Z czasopism angielskich. — <i>I. Pełowska</i>	46, 275
Z czasopism francuskich. — <i>J. Kołudzka</i>	46, 107
Z czasopism francuskich. — <i>E. Semil</i>	276
Z czasopism niemieckich. — <i>M. Friedländer</i> :	
1. Nauczanie języków obcych we Francji	47
2. Język niemiecki w Stanach Zjedn. i w krajach Ameryki Po-ludniowej	47
3. Echa wojenne w literaturze niemieckiej	49
4. Niemiecka poezja pracy	49
5. Jakim być powinien neofilolog jako nauczyciel	108
6. Radjo jako środek nauczania języków	110
7. Nowe tendencje w nauczaniu języków nowożytnych	195
8. Wypracowania piśmienne z jęz. obcego przy egzaminie doj-rzałości	196
9. Nauka kulturoznawstwa w praktyce.	279
Z czasopism niemieckich. — <i>T. Grzebieniowski</i> :	
Studja neofilologiczne na uniwersytetach niemieckich	112

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

Dwie rocznice: Wergili i Mistral	282
Języki nowożytnie w szkołach fińskich. <i>J. Smoter</i>	201
Korespondencja zagraniczna w nauczaniu języków	53
Kurs dla nauczycieli języka francuskiego w Krakowie. <i>St. C. B.</i>	120
Kurs germanistyczny w Gdańsku. <i>J. Ippoldt</i>	199
Kursy wakacyjne na uniwersytetach zagranicznych	120
Międzynarodowy Kongres Profesorów Języków now. w Paryżu	121, 200
Nauczanie języków obcych w Sowietach	53
Sprawozdanie z I kursu metodycznego w Równem. <i>W. Dewitzowa</i> i <i>E. Semil</i>	117
Sprawozdanie z Kursu metodycznego w Wilnie. <i>W. Dewitzowa</i>	280
XXII Zjazd neofilologów niemieckich w Wrocławiu	281
Zjazd Kół Polonistycznych w Krakowie	282
Zjazd międzynarodowego T-wa Fonetyki doświadczalnej	121
Zebranie T-wa Neofilologicznego w Londynie	53
Z Francji	283
Z Niemiec	284

GŁOSY CZYTELNIKÓW.

O uwzględnieniu języka angielskiego w szkołach polskich. — <i>Ir.</i>	284
---	-----

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE.

Ś. p. profesor Karol Appel — <i>I. Kryńska Polakiewicz</i>	122
Ś. p. Anna Filipkowska	288

SPRAWY POLSKIEGO T-WA NEOFILOLOGICZNEGO.

Opinia lwowskiego Koła P. T. N. o ministerjalnym projekcie programu neofilologicznego	128
Kurs wakacyjny w Wiedniu	204
Sprawy Pol. Tow. Neofilologicznego	54
Sprawozdanie Sekretarjatu Głównego	202, 285
Sprawozdanie Zarządu Głównego	126
Sprawozdanie z działalności Kół i Okręgów	203, 286
Zorganizowanie Kół i Okręgów	123

BIBLIOGRAFJA.

Bibliografja obca	56
Niektóre nowsze prace polskie z metodyki języków obcych	55
Wydawnictwa polskie	129, 208, 297
Wydawnictwa francuskie	129, 208, 297
Wydawnictwa angielskie	129, 208, 297
Wydawnictwa niemieckie	129, 208

KSIAŻKI I CZASOPISMA NADEŚLANE 59, 129, 210, 298

SPIS CZŁONKÓW POL. TOW. NEOFILOLOGICZNEGO. 289

SPIS PRENUMERATORÓW *NEOFILOLOGA* 294

WYKAZ WSPÓŁPRACOWNIKÓW ROCZNIKA I

Baziński Stanisław — 66	Kleczkowski Adam dr. — 3
Ciesielska Borkowska St. dr. — 57	Kołudzka Jadwiga — 46, 107, 115, 272
Cieśliński Jan — 106	Kosarzewska Janina — 93
Czerny Zygmunt dr. — 25, 252.	Kryńska-Polakiewicz Irma — 122
Dewitzowa Wanda — 117, 280	Krzyżanowska Michalina dr. — 83, 174
Deszcz Marjan — 232	Lempicki Zygmunt dr. — 1, 131
Dortheimer Stella — 193	Nieniewska Halina (Zast. Redaktora) — 265, 266
Friedländer Michał dr. — 33, 47, 49, 101, 108, 110, 183, 185, 190, 195, 196, 270, 271, 279, 281	Pachucka Romana dr. — 91
Gabszewiczówna Marja — 191, 269.	Pełłowska Irena — 37, 46, 94, 275
Glixelli Stefan dr. — 211	Piątek Jan dr. (Redaktor nacz.) — 104
Grzebieniowski Tadeusz dr. — 112, 176, 178, 192	Ryniewicz Antoni dr. — 186
Helsztyński Stanisław dr. — 101	Semil Edmund — 118, 158, 266, 276
Ippoldt Juliusz — 199, 243	Smoter Józef — 201
Jakóbiec Jan dr. — 12, 39, 40, 99, 105, 218	Steinowa Jadwiga — 182
Jarończyk Alfred — 98	Suszyńska Łucja — 264
Jesionowski Alfred — 183, 250, 261	Wrabcówna Aniela — 92, 172
Jungman Feliks — 191	Zagajewski Karol dr. — 42, 97, 103, 116, 185
	Zukotyńska Beatrycze dr. — 258.

THE
LIBRARY OF THE
MUSEUM OF NATURAL HISTORY
AND
ZOOLOGY
OF THE
CITY OF LONDON
1871

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK I.

STYCZEŃ, LUTY, MARZEC 1930

ZESZYT I.

SŁOWO WSTĘPNE

Oddając w ręce Czytelników pierwszy zeszyt tego czasopisma, spełniamy postanowienie I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych, który obradował w lutym r. ub. w Warszawie. Zjazd uchwalił wtedy cały szereg postulatów i zaleceń, w których spełnianiu przyszła wreszcie kolej i na czasopismo poświęcone nauce i nauczaniu języków nowożytnych w Polsce.

Można to chyba stwierdzić z całą pewnością i otwartością, że pismo takie, jak to, którego wydanie wszczęliśmy na życzenie szerokich kół polskich neofilologów, odpowiada bardzo istotnym potrzebom nauczania języków nowożytnych. U wszystkich narodów kulturalnych pisma takie już wychodzą i cieszą się wielką sympatją kół zainteresowanych. Pierwszy zeszyt, któryśmy do druku oddali, nie jest pomyślany jako jakiś numer okazowy lecz jako próba utrafienia we właściwy ton w spełnianiu zadań pisma.

Zadania te zaś pojmujemy jako informowanie przez pracujących w danej dziedzinie bądź to czysto naukowej bądź zwłaszcza dydaktycznej specjalistów, poruszanie istotnych i podstawowych zjawisk w nauce języków nowożytnych i w ich nauczaniu ze szczególnem uwzględnieniem praktyki szkolnej. Wszelako cel pisma nie byłby osiągniętym, gdyby rola jego ograniczała się

do narzucania zdania jednym przez drugich. Pismo jest pomyślane jako organ żywej wymiany myśli neofilologicznej w Polsce, przy równoczesnem pilnem obserwowaniu i rejestrowaniu tego, co się dzieje zagranicą. Na tej wymianie myśli zależy nam bardzo i pragniemy uczynić z *Neofilologa* organ do wypożyczenia przez polskich nauczycieli języków nowożytnych nie tylko swych myśli, ale też pragnień i postulatów w dziedzinie przez nas uprawianej.

Miarą żywotności pisma jest, naszym zdaniem, nie tylko ilość prenumeratorów, ale żywy kontakt z Czytelnikami. Na tem nam przedewszystkiem zależy. Chętnie weźmiemy pod dokładną rozważę wszelkie życzenia i wymagania, jakie dojdą nas z kół naszych Prenumeratorów i Czytelników i w miarę możliwości postaramy się je spełnić. Liczymy jednak zarówno na materialne jak i na moralne z ich strony poparcie. Liczymy, że nie będzie w Polsce neofilologa, który nie byłby członkiem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego i że dzięki temu Neofilolog będzie się mógł rozwijać ku pożytkowi nauki i szkoły polskiej. W tej nadziei podejmujemy to wydawnictwo.

Prof. Z. ŁEMPICKI

Przewodniczący Tymczasowego Zarządu
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

„Wirkliche Reformen werden nur durch eine stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht“ (W. Dilthey).

* * *

„La vraie et rapide méthode est tirée du savoir du professeur, de son amour pour l'enseignement, de son expérience, son timbre de voix, sa mimique et son énergie“

RODZAJ RZECZOWNIKÓW W JĘZYKU NIEMIECKIM

Kwestja rodzaju gramatycznego w indoeuropejskiem wogóle należy może do najciekawszych problemów językowych, tembardziej kwestja ta w języku niemieckim dla Polaków, którzy rzadko tylko mogą tu pokonać wszelkie trudności. Wedle różnego punktu widzenia uważano dawniej nadawanie rzeczom rodzaju męskiego, żeńskiego czy nijakiego raz za nielogiczność, raz za poezję. Starzy gramatycy przyznawali człowiekowi prawo nadawania dowolnie rodzaju rzeczom z natury bezrodzajowym, nie wnikając w istotę tego zjawiska; Adelung, jak przystało na gramatyka wieku oświecenia, uważał rodzaj za nielogiczny i dowolny; natomiast J. Grimm, pod wpływem Herdera i romantyki, z odczuciem prawdziwego poety, tłumaczył powstanie rodzaju twórczą fantazją ludową, wierając swą teorią wpływ na wielu innych.

Dziś jest rodzaj gramatyczny — pominąwszy wypadki, gdzie wyraża różne płci — środkiem językowym jak sufiksy. Rodzaje są kategorjami słowotwórczemi rzeczowników, pokrewnemi wogóle kategorjom sufiksalnym, raz zgadzają się z niemi, raz nie — wedle tego czy sufiksy są dla określonego rodzaju, czy mieszane — utrzymują silniej lub słabiej swoje asocjacyjne związki i podlegają podobnym zmianom jak sufiksy. To odnosi się do t. zw. epoki „historycznej” języków.

Brugmann starał się tę teorię przenieść do języka indoeuropejskiego; tak praide. sufiks *-a* nie miał wedle niego od samego początku znaczenia *feminum*, lecz dopiero analogicznie do pewnych wyrazów na *-a*, które oznaczały „kobiety” n. p. **ma-ma* ‘matka’, **gena* ‘żona’, kobieta’.

Jak potężny wpływ wywierały sufiksy na rodzaj, widać najlepiej z języka polskiego. Ponieważ tu zachowały się sufiksy prawie bez zmiany (nawet końcowe jery, choć znikły, można rozróżnić po spółgłosce niepalatalnej lub spalatalizowanej), przeto rodzaje nie ulegają prawie żadnym wahaniom. Natomiast w niemieckim, gdzie prawa wygłosowe i wogóle fonetyczne zmieniły bardzo sufiksy (przez co i deklinacje uległy wielkim niwelującym zmianom), rodzaj i deklinacje wykazują zmiany a zwłaszcza pomieszanie.

Oprócz sufiksów ważne są prefiksy, przedewszystkiem *ge-*, *b u d o w a* *w y r a z u*, zwłaszcza w jednozgłoskowych deverbativach czasowników mocnych, i *a s o n a n c e*, jak to wykazał Polzin (śrwn. *site m.* = *nwn. Sitte f.* wedle *Bitte, Mitte f.*, mimo synonimu *Brauch m.*, por. śrn. *site f.*).

Badacze kwestji rodzaju w języku niemieckim i w indoeuropejskim rozróżniali elementa fonetyczne (materjalnogłosowe), morfologiczne (słowotwórcze, formalno-gramatyczne) i semazjologiczne. Jedni, np. Grimm i jego uczniowie, kładli uwagę na powstanie rodzaju i podkreślali znaczeniowe pierwiastki; inni, jak Brugmann i nowsi językoznawcy, formę, t. j. przeważnie sufiks, uwzględniając już więcej rozwój rodzaju. Było tu, jak najnowsze badania wykazały (Barone, Handel...), wiele nieporozumienia co do epok rozwoju języków i co do znaczenia wyrazów formalny i znaczeniowy. Trzeba więc ustalić terminologję. Oczywiście elementy fonetyczne zupełnie nienamorfologizowane czy nienasemazjologizowane (rodzajowo) t. j. bez żadnych choćby najślabszych asocjacji morfologicznych czy semazjologicznych (rodzajowych) nie wchodzą w naszym zagadnieniu w rachubę. Formalny znaczy zatem morfologiczny lub fonetyczny namorfologizowany, bo nawet asonanca rymowa wykazuje pewne namorfologizowanie elementów fonetycznych jako sufiks, a dalej nawet pewne nasemazjologizowanie, ale tylko rodzajowe, o ile rodzaj uważamy jeszcze za element semazjologiczny a nie wyłącznie morfologiczny, por. *Rind, Kind* i *Labirinth*.

Wprawdzie rodzaj był i czasem jeszcze dziś jest elementem semazjologicznym w obszerniejszem tego wyrazu znaczeniu, ale utrzymał się tylko wtedy silnie,

jeśli połączył się z formą, t. j. przeważnie sufiksem, czyli jeśli nastąpiła morfologizacja elementu semazjologicznego (rodzajowego), a dziś, pominawszy rodzaj animalny, ma znaczenie przeważnie formalne, jak sufiksy.

Przykładem takiej morfologizacji elementów semazjologicznych dla różnicy wyobrażeń rodzajowych czy płciowych jest w języku niemieckim asocjacja wyobrażenia masculinum z morfemami syntaktycznymi (sufiksami) w materiale rodzimym lub dawno zapożyczonym: *-m, -n, -el, -er, -ig, -ich, -ing*; w materiale później zapożyczonym i obcym: *-us, -ent, -ant, -an...*; femininum z morfemami: *-t, -heit, -keit, -schaft, -ung, -ei, -e, -ion, -ät, -ie, -ur, -ik, -isse, -anz, -enz...*; neutra z morfemami: *-nis, -sal, -tum, -chen, -lein; -ment, -um, -eau, -et, -ett, -at, -al, -all, -el, -ell* (akcentowane), *-a* (greckie), *-ar, -on...*

Dla języka polskiego por. Baudouina de Courtenay: Charakterystykę psychologiczną języka polskiego § 31.

Zamiast rozwodzić się szeroko nad historią problemu i jego teoretycznymi trudnościami i subtelnościami, podaję tylko dla orientacji kilka najważniejszych prac z bogatej literatury, dotyczącej tego zagadnienia:

Adam L., *Du genre dans les diverses langues*. Paris 1883.

— *De la catégorie du genre*. Internationale Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft, hrsg. v. F. Techmer, Heilbronn (1884) 1, 218—221.

Barone M., *Sull' origine del genere grammaticale nell' Indoeuropeo*. Roma 1909. Recenzja: H. Meltzer, Berliner philologische Wochenschrift hrsg. v. K. Fuhr. Leipzig (1919) 30, 1611 — 13.

Baudouin de Courtenay J., Charakterystyka psychologiczna języka polskiego. Encyklopedia polska Akad. Um. Dział III p. t. Język polski część I.

— *Szkice językoznawcze t. I*. Warszawa 1904.

Behaghel O., *Geschichte der deutschen Sprache*³. Strassburg 1916.

— *Die Deutsche Sprache*³. Wien — Leipzig 1907.

Berlitz M. D., *Das Geschlecht der Hauptwörter. Praktische Regeln und Uebungen*⁶. Berlin 1913.

Blumer J., *Zum Geschlechtswandel der Lehn- u. Fremdwörter im Hochdeutschen*. Leitmeritz 1890 und 1891.

Brugmann K., *Grundriss der vergleichenden Grammatik der idg. Sprachen*. Strassburg 1897 ff. por. Delbrück.

— *Kurze vergleichende Grammatik der idg. Sprachen*. Strassburg 1902—4.

- Das Nominalgeschlecht in den idg. Sprachen. Internationale Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft 4, 100 — 119.
- Zur Frage der Entstehung des grammatischen Geschlechts. Paul — Baeunes Beiträge. Halle (1891) 15, 523 ff.
- Delbrück B., Einleitung in das Studium der idg. Sprachen⁵. Leipzig 1909.
- Vergleichende Syntax der idg. Sprachen 1893 ff. por. Brugmann, Grundriss.
- Encyklopedia polska, wydawnictwo Akad. Um., dział III p. t. Język polski, cz. III; 2 wydanie; T. Benni, J. Łoś, K. Nitsch. J. Rozwadowski, H. Ułaszyn, Gramatyka języka polskiego. Kraków 1923.
- Finck F. N., Die Sprachstämme des Erdkreises. Leipzig 1909. Aus Natur u. Geisteswelt.
- Ginneken, J. van, Principes de linguistique psychologique. Paris — Leipzig — Amsterdam 1907.
- Grasserie R. de la, De la catégorie du genre. Paris 1906.
- L'idée de sexualité dans le langage. Revue philosophique. Paris 58, 225 — 46.
- Grimm J., Deutsche Grammatik, 2. Ausgabe... besorgt durch W. Scherer, G. Roethe und E. Schröder, 4 Teile. Berlin 1870 ff.
- Deutsche Mythologie⁴ bearbeitet von E. H. Meyer. 3 Bde. Berlin 1875—78.
- Handel J., Problem rodzaju gramatycznego. Kraków 1921. Prace Komisji językowej Polskiej Akademii Umiejętności Nr. 9.
- Henning, Ueber die Entwicklung des grammatischen Geschlechts. Kuhns Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung. Berlin u. Gütersloh (1895) 33, 402 ff.
- Hirt H., Zur Bildung auf -i im Indogermanischen. Indogermanische Forschungen (1912) 31, 1—23.
- Holzgraefe W., Das grammatische Geschlecht der Fremdwörter... Beilage zum Berichte des Realgymnasium des Johanneums zu Hamburg. Hamburg 1908.
- Hoogvliet J. M., Die sogenannten Geschlechter im Indoeuropäischen und im Latein nach wissenschaftlicher Methode beschrieben... Haag 1913.
- Janota E., Główne zasady gramatyki języka niemieckiego. Kraków 1856 (o rodzaju rzeczowników na str. 366—384).
- Jellinek M. H., Zur Geschichte einiger gram. Theorien u. Begriffe. Indogermanische Forschungen (1900) 19, 295 ff.
- Geschichte der ntd. Grammatik. Heidelberg 1913/14.
- Łoś J., Syntaktyczne użycie form gramatycznych. Encyklopedia polska III, 2, 104—188.
- Rodzaj i liczba w rzeczownikach polskich, w publikacji rosyjskiej. Statti sławjanowiedieniju I. Petersburg (1903) 273—297.
- Gramatyka polska. Część II. Słowotwórstwo 1925. Rodzaj § 352 nn.

- Meillet A., Zarys gramatyki porównawczej języków indoeuropejskich... przełożył St. Michalski. Warszawa 1919. Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes. Paris.
- Meltzer H. por. Barone M.
- Michels V., Zum Wechsel des Nominalgeschlechts im Deutschen. Strassburg 1889.
- Zur Beurteilung von Jakob Grimms Ansicht über das grammatische Geschlecht, Germania 36 (1891).
- Moers, Die Form- u. Begriffsänderungen der franz. Fremdwörter im Deutschen. Bonn. Programm 1884.
- Morsbach L., Grammatisches u. psychologisches Geschlecht im Englischen. Berlin 1913.
- Müller Fr., Grundriss der Sprachwissenschaft, 4 Bde. Wien 1876 ff.
- Müller G. H., Das Genus der Indogermanen und seine ursprüngliche Bedeutung. Indogermanische Forschungen (1898) 8, 304 ff.
- Nehry H., Der oder die Tiber, der oder die Rhone? — auch etwas von deutschen Schiffen. Zeitschrift für den deutschen Unterricht (1895).
- Paul H., Prinzipien der Sprachgeschichte ⁴. Halle 1909. ⁵ 1920. Deutsche Grammatik. 5 Bde. Halle 1916 ff.
- Polzin A., Geschlechtswandel der Substantiva im Deutschen (mit Einschluss der Lehn- u. Fremdworte). Hildesheim 1903. Programm.
- Roethe G. por. Grimm J., Deutsche Grammatik ² III.
- Rozwadowski J., Współczesny stan językoznawstwa indoeuropejskiego. Lwów 1910. (Odbitka z 16. rocznika „Eos”).
- O zjawiskach i rozwoju języka. 3. O poezji w języku. Język polski (1913) 1, 210 nn.
- O zjawiskach i rozwoju języka. Cz. I. (Przedruk z Języka Polskiego, t. I—V). Kraków 1921.
- Rudnicki M., Zmiany rodzaju w rzeczownikach zapożyczonych na podstawie materiału z języka niemieckiego. Kraków 1915. Osobne odbicie z t. 54 Rozpraw Wydziału Filozoficznego Akademii Umiejętności.
- Schleicher A., Compendium der vergl. Grammatik der idg. Sprachen. ⁴ Weimar 1876.
- Schmidt J., Die Pluralbildungen der idg. Neutra, Weimar 1889.
- Seiler Fr., Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnwort. 4 Bde. Halle. I ³ 1913, II ² 1907, III 1910. IV 1912.
- Solmsen F., Zur Pluralbildung der Neutra. Bezzenbergers Beiträge zur Kunde der idg. Sprachen. Göttingen (1892) 18, 144 ff.
- Steinthal H., Die Genera des Nomen. Kuhn-Schleichers Beiträge zur vergl. Sprachforschung. Berlin (1858) 1, 292—307.
- Suderlin L., Nhd. Grammatik. München 1924 ff.
- Tylor E. B., Cywilizacja pierwotna, przekład z 3. wyd. angielskiego Z. A. Kowerskiej, 2 t., Warszawa 1896.

- Ułaszyn H., Słowotwórstwo. Encyklopedia polska Akademii Umiejętności. III, 1—37.
- Vondrák W., Vergleichende slavische Grammatik. Göttingen 1906 — 8. 2 Bde.
- Wackernagel J., Sprachtausch u. Sprachmischung. Nachrichten der Gesellschaft der Wissenschaften in Göttingen 1904, 90.
- Wackernagel W., Die Umdeutschung fremder Wörter. Kleinere Schriften III, 253.
- Weise O., Unsere Muttersprache, ihr Werden u. ihr Wesen⁶. Leipzig — Berlin 1904.
- Unsere Mundarten. Berlin—Leipzig 1907.
- Wheeler A. I., Grammatical Gender. The Classical Review. London — Boston (1883) 3, 390
- The origin of grammatical Gender. The Journal of Germanic Philology (1898) 2, 528.
- Wilmanns W., Deutsche Grammatik, III Abteilung, 2 Hälfte: Nomen u. Pronomen. 3 Bde. 1—3 Strassburg 1896 ff.
- Winkler H., Weiteres zur Sprachgeschichte. Das grammatische Geschlecht. Formlose Sprachen. Entgegnung. Berlin 1889.
- Wundt W., Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprachen, Mythos u. Sitte. Bd. II. Die Sprache³. Leipzig 1911—12.
- Elemente der Völkerpsychologie. Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit². Leipzig 1913.

Zwięźle ujmuję kwestję rodzaju Berlitz. Przytaczam w skrócie jego jasne, dobre reguły, pomijając ćwiczenia.

I. Ogólne reguły.

a. Prefiksy nie wpływają na rodzaj: *der Gang*; *der Vorgang*, *die Ladung*; *die Vorladung*, *das Heil*; *das Unheil*. Prefiks *ge-* oznacza jednakże wszędzie, gdzie niema wyjątku, rodzaj nijaki: *das Gewitter*, *Gewölk*, *Getränk*.

b. Wszystkie wyrazy z końcówką *-chen* i *-lein* są nijakie, również jeśli rodzaj naturalny jest inny: *das Männchen*, *Fräulein*, *Mädchen*.

c. Wszystkie nierzeczowniki (bezokoliczniki, przymiotniki, przysłówki, litery...), użyte jako rzeczowniki, są nijakie: *das Gehen*, *Regnen*, *Schöne*, *Heute*, *Wenn* und *Aber*, *ABC*, *Vergissmeinnicht*.

d. Rzeczowniki z końcówką *-e* (bez przedrostka *Ge-*) są żeńskie, o ile nie oznaczają osobników męskich.

Wyjątki: *der Käse, Affe, Löwe, Falke, Hase, Rabe; das Auge, Ende*
W wyrazach: *Kaffee, Tee, Klee, Schnee, Knie* e nie jest końcówką, lecz należy do pnia.

II. Rodzaj rzeczowników wedle znaczenia.

1. *Męskie*: a. męskie osoby i zwierzęta (również jeśli kończą się na -e lub mają przedrostek Ge-); *Herr, Narr, Knabe, Student, Herzog, Gefährte, Gehilfe, Gesell, Nachbar, Lehrer, Ochse, Hahn...* Wyjątek: *die Person* (choćby była mowa o mężczyźnie).

b. dni, miesiące, pory roku, zjawiska pogody: *Sonntag, Mittwoch, Januar, Sommer, Donner, Blitz, Wind, Regen, Hagel, Frost, Schnee, Nebel...* Wyjątek: *das Wetter*.

c. gleba i kamienie: *Lehm, Fels, Sand, Granit, Kiesel, Kalk, Schiefer, Marmor, Diamant, Rubin...*

d. ubiór i materiały: *Hut, Schuh, Stiefel, Pantoffel, Kragen, Mantel, Rock, Knopf, Armel, Schleier, Strumpf, Filz, Samt...* Wyjątki: *das Tuch, Leder, Kleib, Hemd; die Leinwand*.

e. artykuły drogeryjne i korzenie: *Zimmt, Pfeffer, Senf, Zucker, Alkohol, Arsenik, Zinnober, Phosphor, Schwefel, Fignis, Borax, Lack, Leim...* Wyjątki: (mniej znane, raczej jako leki użyte) *das Morpium, Opium, Jod, Bor, Brom, Kokain...*

f. napoje: *Kaffee, Tee, Wein, Most, Schnaps*. Wyjątki: *die Milch, das Wasser, Bier*.

g. rośliny, jarzyny, owoce i jego części: *Baum, Strauch, Busch, Ahorn, Flieder, Holunder, Weizen, Roggen, Hafer, Mohn, Hopfen, Flachs, Hanf, Klee; Spargel, Salat, Spinat, Kohl, Lauch, Rettich, Pilz, Stamm, Ast, Zweig, Spross, Bast, Stiel, Stengel, Wipfel, Knorren...* Wyjątki: *die Nuss, Faser; na -el: Kartoffel, Wurzel, Eichel, Zwiebel, Pappel, Dattel, Nessel; das Blatt*.

h. zwierzęta: *Löwe, Elefant, Tiger, Fuchs, Dachs, Affe, Biber, Maulwurf, Hirsch, Hund, Hase, Otter (wydra), Vogel, Adler, Habicht, Specht, Fink, Rabe, Zeisig, Papagei, Star, Uhu, Pfau, Sperling, Fasan, Fisch, Aal, Karpfen, Lachs, Hecht, Hering, Frosch, Krebs, Schmetterling, Floh, Käfer, Wurm...* Wyjątki: *die Maus, Gans, Laus, Nachtigall, Amsel, Drossel, Wachtel, Elster, Auster, Muschel, Nater, Otter (żmija); das Wiesel, Reh*, zagraniczne zwierzęta: *das Rhinoceros, Kamel, Zebra...*

2. *Żeńskie*: a. żeńskie osoby i zwierzęta: *Frau, Braut, Magd, Henne, Kuh, Ente, Stute*; wiele rzeczowników męskich oznaczających stan, zajęcie, lub u zwierząt płęć, zapomocą -in staje się rodzaju żeńskiego: *Herin, Königin, Lövin, Barrin*. Wyjątek: *das Weib*.

b. rzeki europejskie: *Elbe, Weser, Oder, Donau, Weichsel...* Ale liczne są męskie: *der Rhein, Main, Neckar, Inn, Don, Dniepr, Dniestr*, i na -o. Rzeki nieeuropejskie są męskie, jeśli nie mają końcówki -a.

c. cyfry: *die Null, Eins, Zwei, Sechs, Million*, ale *das Zehn, Hundert, Tausend*.

d. nazwy okrętów wedle mody angielskiej: *die Baden, Emden...*

3. *Nijakie*: a: młode zwierząt: *Füllen, Kalb, Ferkel, Lamm*, również *Kind*.

b. następujące rzeczowniki gatunkowe: *Tier, Kind, Pferd, Ross, Schwein, Schaf, Huhn*.

c. rzeczowniki zbiorowe: *Heer, Volk, Vieh, Wild, Laub, Kraut, Obst, Futter, Geld, Kleid*. Wyjątki: *die Streu, Spreu*.

d. rzeczowniki tworzywne: *Bein, Blei, Blut, Bräu, Brot, Ei, Eis, Eisen, Erz*. Wyjątki: *die Butler, Luft,; der Duft, Dampf, Dunst, Stahl* i na -ig: *Honig, Essig*.

e. nazwy krajów i miast: *Thüringen, Sibirien, Paris, Rom...* Wyjątki: *die Schweiz, Pfalz, Lausitz* i wszystkie na -ei, -ie: *Türkei, Lombardei, Normandie....; der Haag*.

III. Rodzaj rzeczowników wedle końcówek.

W wyrazach mających dwie formy rodzaj stosuje się do pełniejszej formy: *Tür: Türe, Stirn: Stirne, Buchstabe, Funke, Haufe, Friede, Name: Buchstaben, Furken, Haufen...*

Męskie końcówki: -m, -en, -el, -er, -ig, -ich, -ing.

-m: *Traum, Saum, Turm, Atem...* Wyjątki: *die Form, Scham*, (cnota raczej kobiecej), *Norm*.

-en: *Rücken, Ofen, Boden...* Wyjątki: *das Becken, Leben*.

-el: *Flegel, Nagel, Giebel, Hebel, Rüssel, Schlüssel, Gipfel, Säbel, Schnabel...* Wyjątki żeńskie: *Angel, Achsel, Bibel...*; nijakie: *Bündel, Exempel, Mittel...*; również ułamki: *das Drittel, Viertel...*

-er: *Acker, Hammer, Speer, Kummer, Jammer, Finger, Zwinger, Taler...*

Wyjątki nijakie: *Alter, Fieber, Fenster...*; żeńskie: *Ader, Dauer*.

-ig, -ich, -ing: *Käfig, Teppich, Fittich, Bückling, Frühling, Liebling*. Wyjątek: *das Ding*.

B. Żeńskie końcówki: -t, -heit, -keit, -schaft, -ung, -ei: *Acht, Art, Axt...* Wyjątki męskie: *Bart, Draht, Dienst...*; nijakie: *Amt, Bett*.

-heit, -keit: *Schönheit, Weisheit, Müdigkeit, Einigkeit...*

-schaft: *Eigenschaft, Leidenschaft...*

-ung: *Erfahrung, Haltung...*

-ei: *Schneiderei, Schreiberei, Kanzlei...*

C. Kończące nijakie: -nis, -sal, -lum.

-nis: *Gefängnis, Ereignis, Hindernis...* Wyjątki: czysto abstrakcyjne są żeńskie: *Finsternis, Verderbnis...*

-sal: *Schicksal, Labsal, Scheusal...* Wyjątki żeńskie: *Trübsal, Drangsal*.

-tum: *Besitztum, Eigentum, Altertum, Fürstentum, Deutschtum...* Wyjątki męskie: *Reichtum, Irrtum*.

IV. Rzeczowniki bez wymienionych końcówek są męskie:

Fund, Hang, Brauch..., zwłaszcza tematy czasownikowe.

Wyjątki żeńskie: *Alp, Bahn, Bank...*; nijakie: *Aas, Bad...*

V. Rzeczowniki z przedrostkiem *Ge-* są nijakie (również takie, które kończą się na *-e*): *Gefühl, Gehör, Gebirge...*

Wyjątki męskie: *Gebrauch, Gedanke, Geruch, Geschmack, Gesang, Gewinn, Genuss*; żeńskie: *Gebärde, Gebühr, Geburt, Geduld, Gefahr, Gemeinde, Geschichte, Geschwulst, Gestalt, Gewähr, Gewalt* i zakończone na *-ung, -schaft, -heit, -keit*, (po *g, ch*): *Gefährdung, Gesellschaft, Gesundheit...*

VI. Rzeczowniki złożone mają rodzaj członu głównego (t. j. ostatniego): *die Kirsche + der Baum = der Kirschbaum, der Wind + die Mühle = die Windmühle*.

Wyjątki: 1. *der Mut, Uebermut...*; *die Sanftmut, Schwermut, Demut, Wehmut, Langmut, Anmut* (przymioty raczej kobiece); natomiast *Armut* ma sufiks *-ut* por. III B. — 2. *die Scheu: der Abscheu*. — 3. *das Wort: die Antwort*, — 4. *die Lust, Unlust, Wollust: der Verlust* (co zresztą nie pochodzi z *Lust*, lecz z czasownika *verlieren* por. III B. — 5. *die Wand: der Vorwand, Aufwand, Einwand*. — 6. *der Teil, Anteil, Vorteil, Nachteil: des Gegenteil, Urteil, Erbteil, Vorderteil, Hinterteil*. — 7. *die Rückkehr, Heimkehr, Umkehr: der Verkehr*. — 8. *die Woche: der Mittwoch*. — 9. *die Beere: der Lorbeer*.

Nazwy krajów i miast złożone są nijakie: *Dänemark, Magdeburg, Lauterbach, Karlsruhe, Stralsund...*

VII. Rzeczowniki o dwu rodzajach.

A. z temsamem znaczeniem: *der Karren: die Karre, der Pfosten: die Pfoste, der Scherben: die Scherbe...*

B. z różnym znaczeniem: *der Band* (oprawa): *das Band* (wstążka), *der Bund* (związek): *das Bund* (wiązka), *der Bauer* (chłop): *das Bauer* (klatka), *der Tor* (blazen): *das Tor* (brama)...

VIII. Rodzaj wyrazów obcych.

A. męskie mają końcówki: *-us: Organismus, Kasus...*; *ent, -ant* (nie *-ment*): *Konvent, Kontinent, Konsonant...*, wyjątki: *das Patent, Aequivalent; -an: Orkan, Ozean, Vulkan...*

B. żeńskie mają końcówki: *-e: Courage, Etage, Sphäre...*; *-ion: Nation, Station...*, ale *der Skorpion*; *-ät: Universität, Diät...*, ale *das Porträt; -ie* (również kiedy *e* wymawia się): *Kolonie, Galanterie, Kopie, Komödie, Lotterie, Regie...*, ale *das Genie*; *-ur: Korrektur, Kultur, Literatur...* *-ik: Ethik, Plastik, Kritik...*; *-isse: Narzisse, Kulisse...*; *-anz, -enz: Ordonnanz, Kondolenz, Differenz...*

C. nijakie mają końcówki: *-ment: Ornament, Regiment...*; *-um: Verbum, Museum...*; *-et, -ett, -at: Sonett, Bukett, Paket, Skelett, Lazarett, Pla-*

kat..., ale *der Ornat, Senat, Magistrat, Soldat, Advokat, Etat, Komet, Planet*; *-al, -all, -el, -ell* (z akcentem na końcówce): *Hospital, Metall, Modell, Hotel, Kapital, Quartal, Lokal, Signal*, ale *der Pokal, Kanal*; greckie na *-a*: *Komma, Klima, Thema, Podagra...*, ale *die Lyra*; *-är*: *Militär...*

Wyrazy z łaciny mają rodzaj wedle końcówki opuszczonej: *das Verbum* (um), *das Vokabular*(ium), *der Infinitiv*(us)... Rzeczowniki z końcówką zupełnie niemiecką wymieniono przedtem.

A. Kleczkowski — Poznań

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W SYSTEMIE DALTOŃSKIM

Ogólne zasady Systemu Daltońskiego zostały już w dydaktycznej literaturze polskiej wystarczająco oświetlone¹⁾, a w ślad za nimi rozpoczęła także praktyka szkolna stawiać pierwsze kroki, jakkolwiek wyniki jej tylko sporadycznie dochodzą do wiadomości publicznej²⁾.

Natomiast szczegółowe rozpatrywanie zagadnienia, w jakiej mierze System Daltoński może znaleźć zastosowanie w nauczaniu obcych języków nowożytnych, wymaga jeszcze zarówno rozważań teoretycznych, jakoteż doświadczeń praktycznych, zwłaszcza, że także znana literatura specjalnie w tym kierunku jest stosunkowo dość szczupła.

Dodać jeszcze należy, że języki nowożytne doznają w całym planie jakoby lekkiego upośledzenia, a może nawet i wiadomego wysunięcia za nawias. Wszak na terenie doświadczalnym w Chełmie zorganizowano zajęcia z języka polskiego, historii, geografii, fizyki, chemii, przyrodoznawstwa, matematyki-

¹⁾ Helen Parkhurst. Wykształcenie według planu Daltońskiego, przekład Zofji Umińskiej i H. E. Kennedy, Lwów 1928. Książnica-Atlas. Wychowanie Nowoczesne, czasopismo N-ry 7 — 10 poświęcone brytyjsko-polskim konferencjom pedagogicznym, Warszawa 1928 r. Bogdan Nawroczyński, System Daltoński, w pracy p. t. Swoboda i przymus w wychowaniu (str. 13—205), Warszawa 1929, Nasza Księgarnia. Ludwik Jaxa-Bykowski, System Daltoński, Muzeum zes. 4. 1929.

²⁾ System Daltoński w szkole polskiej (Sprawozdanie z rocznej pracy Systemem Daltońskim w państw. Żeńsk. Seminarjum Nauczycielskiem w Chełmie Lub. 1928).

ki, rysunków i robót ręcznych, jednak brakło tam języków nowożytnych. Wyłaniają się też zastrzeżenia teoretycznej natury. Nawroczyński stwierdza, że praca laboratoryjna przy Systemie Daltońskim, zasadzająca się przeważnie na czytaniu i pisaniu, nie daje prawie zupełnie pola do wypowiedzania się ustnego, wobec czego mniema, że na język obcy tygodniowo po jednej „konferencji”, czyli godzinie klasowego nauczania jest stanowczo za mało ¹⁾. Obawy te potwierdza w zupełności program języka francuskiego, przytoczony przez H. Parkhurst w dziele „Wyszktałenie według planu Daltońskiego” na str. 215 i 216, upoważniający do wniosku, że nauka tego przedmiotu w kl IV—VI odbywa się tylko według zasady: stąd — dotąd, wobec czego cały rodzaj samodzielnej pracy polega na szukaniu słówek, uczeniu się wyszczególnionych paragrafów z regułami gramatycznymi, wykuwaniu na pamięć oznaczonych miejsc — i wreszcie na pisaniu opowiadania, zapewne poprzedzonego cichem tłumaczeniem. Bykowski zaś wprost nawet orzeka, że system ten jest najbardziej naturalny w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych, nadto, że odpowiada więcej typom wzrokowców i ruchowców, a nie jest dostosowany do słuchowców ²⁾, wobec czego — wolno dalej wnioskować — nie nadaje się do nauki języków, działającej w tak wielkiej mierze na słuch. Stanowczo to potwierdza w całej rozciągłości zwolenniczka Systemu Daltońskiego Rosa Bassett w Streatham, która w przytoczonej pracy H. Parkhurst podaje odpowiedzi dziewcząt, wyrażających nógół zadowolenie z nowej metody, jednak stwierdzających, że w językach nowożytnych ich wymowa może ucierpieć ³⁾.

Wobec powyższych okoliczności mogłoby się zdawać, że tkwiące w Systemie Daltońskim *zdrowe zasady* nauczania jak swoboda i samodzielność w pracy, współdziałanie i wzajemne oddziaływanie na siebie uczniów, budzenie w uczniu najgłębszych zainteresowań i najwyższych władz duchowych, w nauczaniu języków nowożytnych nie mogłyby znaleźć zastosowania o ile właściwości te nie wynikałyby także z zasady akty-

¹⁾ I. c. str. 185.

²⁾ I. c. str. 264 i 269.

³⁾ Parkhurst j. w. str. 135.

wizmu dydaktycznego, streszczającego się w hasle „learning by doing”. A jednak uważne wczytanie się w zasady „Planu Dałtońskiego”, nadto rozejrzenie się w literaturze dydaktycznej dostarczą nam oczywistych dowodów, że wiele momentów, mających pierwszorzędne znaczenie, można lekko i bezpośrednio wprowadzić także do metody języków nowożytnych.

Za punkt wyjścia może nam posłużyć *opis nauczania języka francuskiego* według Systemu Daltońskiego przez *Miss Crosby*, nauczycielkę języka francuskiego w szkole średniej dla dziewcząt w Sreatham, pomieszczony w „Wychowaniu Nowoczesnem”¹⁾. Pomijam program, który dla poznania metody uczenia stanowi czynnik drugorzędny; zresztą z natury rzeczy jest on niższy od programu, obowiązującego w naszych gimnazjach. Jakże tedy przedstawia się organizacja *wymiaru pracy*? Otóż dzieci uczą się języka francuskiego od lat jedenastu zasadniczo w pięciu klasach w 4 godzinach tygodniowo. Z tego w pierwszym roku przeznacza się 4 okresy 40-minutowe na lekcje w klasie, a więc wspólne, jeden tylko okres na pracę indywidualną, w grupach po dwóch lub więcej w obecności nauczyciela, który, w razie potrzeby, służy radą; nadto są 4 okresy 10-minutowe na prace domowe. Jak stąd widać, w pierwszym roku jest to nauka normalna klasowa, a praca indywidualna według Systemu Daltońskiego przy zastosowaniu kart pracy rozpoczyna się dopiero w drugim roku nauczania; jednak i wtedy są jeszcze 3 lekcje klasowe na tydzień. Prawdopodobnie dzieje się tak dalej w roku trzecim i czwartym, w których to latach praca staje się jeszcze samodzielniejsza. Ucenice pracują samodzielnie, radząc się tylko w trudnych wypadkach. W czasie lekcji omawia się różne kwestje, rozpatruje prace wykonane, poddaje je krytyce i t. p. Rok piąty poświęcony jest przygotowaniu do egzaminów końcowych.

Nadto tworzą się w klasie grupy z 5—6 uczenic, pomiędzy którymi urządza się *konkursy*; konkursy mogą się też rozgrywać pomiędzy poszczególnymi członkami każdej grupy. Praca taka, jak widać, opiera się na zasadzie emulacji.

¹⁾ str. 57—59.

Również *konwersacja i czytanie* odbywa się w grupach po 4—5 uczeń raz w tygodniu; na to poświęca się 20 minut czasu z t. zw. wolnych studiów.

Ulubionemi ćwiczeniami są też *debaty* w języku francuskim na jakiś temat interesujący wszystkich, w czasie których uczniowie mają możliwość wypowiedzenia się w języku francuskim.

Dodać trzeba, że uczniowie rozdziela się na oddziały klasowe *według ich zdolności*: zdolniejsze są więc w jednej klasie, mniej zdolne w drugiej. Przylem tylko uczniowie zdolniejsze zostają dopuszczone do egzaminów końcowych po 5 latach; uczniowie mniej zdolne mogą się jeszcze dalej uczyć przez 3 lata, jednak praca ich polega głównie na czytaniu i rozumieniu książki, bo „na samodzielną pracę nie stać ich”. Fakty te wskazują znowu jak ważną rzeczą jest przeprowadzenie ścisłej *selekcji*, nadto pouczają, że braku zdolności nie zastąpi żaden system dydaktyczny.

Dla tych dzieci zdolniejszych i bardziej chętnych istnieje *zakładowa biblioteka*, z której one pilnie korzystają, rozszerzając ramy swojej lektury poza oficjalny program. Czasami grupy odgrywają jakąś francuską *komedyjkę*.

Jeżeli teraz rzucimy wzrokiem na całość organizacji pracy, to stwierdzić wypada, że nie znajdziemy w niej ani jednego momentu, któryby na terenie naszego szkolnictwa teoretycznie przynajmniej nie był znany, a nawet w licznych wypadkach praktycznie nie był stosowany.

Mamy również w szkołach internatowych — selekcję i emulację w formach wyżej opisanych. Chodzi tylko o to, aby dobre strony znalazły jak najpowszechniejsze wprowadzenie w życie.

A jak przedstawia się sama *metoda uczenia*? Nauczycielka stara się w pierwszym rzędzie o to, aby dzieciom dać odpowiednią wymowę, przyczem posługuje się *fonetyką*. Następnie uczą się dzieci czytać, zdobywają odpowiedni zasób słów i poznają niezbędne *reguły gramatyczne*. Naukę o rzeczach prowadzi się *metodą bezpośrednią*, przyczem pierwszych lekcji nie prowadzi się wyłącznie w języku francuskim, bo chodzi o to, aby uczniowie doskonale zrozumiwały materiał przerabiany. W czwartym roku nauki dziewczęta mogą już czytać dzieła autorów francuskich, nadto tłumaczyć z języka angielskiego na francuski

specjalnie wybrane ustępy, z czasem tłumaczą także z języka francuskiego na angielski. Co do zadań, to piszą samodzielnie wypracowania na różne tematy, a oprócz tego piszą jeszcze dyktanda.

Widzimy więc, że także pod względem metodycznym zdaltonizowana nauka języka nowożytnego nie wykazuje żadnej nowości: jest to postępowanie skombinowane, posługujące się metodą bezpośrednią w połączeniu z pewnymi momentami metody gramatycznej, nie gardzącej nawet tłumaczeniem (tradukcja i retradukcja) tudzież dyktandami. Wszak także sama twórczyni systemu mówi wyraźnie, że Daltoński Plan Laboratoryjny nie jest żadną metodą, któraby przez wiekowe zastosowanie skamieniała w niezmienny i jednostajny kształt ¹⁾.

Czemże jest tedy Daltoński System w istocie? To właściwie tylko pewna swoista *organizacja pracy w szkole*, dająca możliwość młodzieży rozwinięcia właściwości aktywnych w zakresie inteligencji uczuć i woli.

W miarę możliwości, a bez radykalnych zmian, należałoby taką organizację wprowadzić także w zastosowaniu do nauki języków nowożytnych. Jak ja sobie takie możliwe, a powolne zmiany w naszych stosunkach wyobrażam, pokrótce przedstawię.

Na początek znamienne a zasadnicze zastrzeżenie samej H. Parkhurst, uchodzące nieraz uwagi zwolenników Systemu. „Aby zastosować Plan, nie jest rzeczą konieczną, ani nawet pożądaną, *kasowanie klas* lub oddziałów jako jednostek organizacyjnych w szkole, ani też programu nauki, jako takiego. Daltoński Plan Laboratoryjny zachowuje obie te rzeczy” ¹⁾. A więc Daltońska metoda pracy możliwa jest w każdej szkole, byle zasada ożywiająca plan była zachowana, gdyż może on być zmieniany w praktyce stosownie do warunków szkoły i poglądów grona nauczycielskiego ²⁾. Nie wolno jednak zapominać, że swoboda i samodzielność są integralnymi czynnikami planu.

A więc mogą istnieć dzisiejsze klasy, dzisiejszy program nauki, dzisiejsze podręczniki — nawet dzisiejszy podział go-

¹⁾ Parkhurst, l. c. str. 30.

²⁾ j. w. str. 23.

dzin, byle tylko pobudzić ucznia „do ujawnienia swej siły życiowej i zaprężenia jej do działania dla celów kształcenia umysłu”¹⁾).

Nie należy jednak z metodą Daltońską zaczynać *zbyt wcześnie*, ponieważ uczniowie jeszcze nie umieją należycie pracować samodzielnie i korzystać z pozostawionej im swobody; zresztą, i w tym kierunku znajdują zastosowanie pewne ograniczenia, wynikające z natury nauki języka obcego, polegającej na ustawicznej konwersacji i na oddziaływaniach słuchowych.

Klasy nie mogą być zbyt liczne. „Liczba około 60 uczniów czy uczenic w każdej klasie nie nadaje się do nauki Systemem Daltońskim”, jak stwierdza praktyka w Seminarjum w Chełmie”²⁾).

Od ideału normalnej klasy, przynajmniej dla języków nowożytnych, oddaliła nas znacznie t. zw. „ustawa sanacyjna”, która pozbawiła młodzież swobody wyboru języka nowożytnego, zmusiła do łączenia oddziałów i tak spowodowała nadmierną liczebność klas, utrudniającą nietylko „daltonizowanie” ale wogóle wszelkie nauczanie i uczenie się. Cofnięcie tej przeszkody winno pozostać żywotnym postulatem każdej reformy szkolnej.

Klasa w gmachu szkolnym powinna być urządzona *jako laboratorium*. Zerwijmy wreszcie z systemem stałych ławek, zaprowadźmy stoliki. Krzeselka przynajmniej tam, gdzie się uzupełnia wewnętrzne urządzenie szkolne! W szkołach wielkich mogą być dwie tego rodzaju klasy: dla młodszych i starszych.

W związku z klasą potrzebne są odpowiednie *pomoce naukowe*. Wydzielmy pomoce naukowe dla języków nowożytnych z ogólnych zbiorów i umieśćmy je w osobnych szafach. Przydzielmy z biblioteki szkolnej potrzebne książki dla laboratorium języka nowożytnego. Zwróćmy się z zachętą i wskazówkami do młodzieży, a z pewnością własną pracą ręczną modelując, rysując, wycinając w kartonie czy drzewie, przyczyni się wydatnie do pomnożenia potrzebnych pomocy naukowych; reszty dokonają fundusze zakładów.

1) Parkhurst, I. str. 25.

2) System Daltoński w szkole polskiej, str. 47.



Laboratorium językowe.

W takim laboratorium językowym znajdą się podręczniki, dzieła naukowe i beletrystyczne, słowniki, encyklopedje, ważniejsze czasopisma — a uczniowie nauczą się, w jaki sposób z książek można korzystać w jakiegokolwiek pracy umysłowej.

Zapewne laboratorium takie będzie się z czasem rozrastało: obok sali wykładowej, mającej urządzenie dla produkcji epidjaskopu, gramofonu, tudzież przyrządy do rozwieszenia ilustracyj, potrzebny będzie osobny gabinet z szafami i gablotkami na pomieszczenie zbiorów, także osobna czytelnia odda należyte usługi, a wreszcie pożądany będzie gabinet dla nauczyciela.

Narazie wszystko to wygląda na *muzykę przyszłości*. Na to odpowiem, że niedawno jeszcze postulaty tego rodzaju były muzyką przyszłości w chemji, fizyce, biologji a dzisiaj w wielu zakładach stały się rzeczywistością. Równe potrzeby i prawa mają języki nowożytnie. W rozbudowie i budowie gmachów szkolnych należy także o tem pamiętać.

W przepelnionych naszych szkołach możnaby też zastosować rodzaj *selekcji*. Tam, gdzie są dwa równoległe oddziały, należałoby w jednym pomieścić uczniów lepszych, w drugim zaś uczniów słabszych: dla słabszych obowiązywałoby pewne *minimum*, z lepszymi zaś możnaby dążyć do opracowywania pewnego *maximum*. Zapewne są to teoretyczne zastrzeżenia przeciwko tego rodzaju podziałowi, jednak w praktyce takiej selekcji jeszcze nie przeprowadzano, potrzebne są zatem eksperymenty, któreby bezwład i rutynę, panującą w szkole, przełamywały i próbowały chodzenia nowemi torami. Okazałoby się wtedy także u nas, a nietylko w szkole angielskiej, że nowość tego rodzaju wydałaby zbawienne skutki, bo rozpoczęłaby swoje działanie szlachetna emulacja, któraby wyzwalała uśpione i drzemiące w obojętności siły.

Pozostałaby zawsze pewna ilość uczniów, którzy nie zdołają opanować nawet przepisanego Programem minimum: do tych należy zastosować *eliminację*, przewidzianą rozporządzeniami władzy, zwłaszcza po klasie czwartej i szóstej.

Wśród takich okoliczności zewnętrznych można dopiero przystąpić do intensywnej *pracy wewnątrz*. Poza całym aparatem przydziałów i kart kontrolnych konsekwentnego „daltonizmu” może już teraz znaleźć w naszych szkołach zastosowanie „*praca pod kierunkiem nauczyciela*” (supervised study), atoli nie jako odrabianie pracy domowej, lecz jako samodzielne opracowywanie nowego materiału. Wszak „praca pod kierunkiem” jako dawniejsza zdobycz dydaktyki amerykańskiej weszła jako czynnik do Planu Daltonskiego, w którym również „nauczycielka chodząc od grupy do grupy, udziela rad i wyjaśnień, poczem dzieci pograżają się w pracy, od czasu do czasu tylko wymieniacząc pocichu między sobą uwagi, lub zwracając się do nauczycielki, gdy potrzebują jej pomocy”¹⁾. Zresztą także w jednej z angielskich szkół (Secondary School for Girls w Streatham), opartej na systemie Daltonskim, znajdujemy charakterystyczną uwagę: „Nauczyciel nie jest obowiązany prowadzić lekcji w ciągu całej godziny; może on dać na początku objaśnienie, a następnie pozwolić uczniom na pracę laboratoryjną”²⁾.

Tego rodzaju „pracę pod kierunkiem” wprowadziłem także w „Przewodniku i wzorach metodycznych do nauki języka niemieckiego”³⁾, a przeprowadzone już próby na terenie szkoły — zwłaszcza gdy przedmiot ma 2 godziny bezpośrednio po sobie, dają wyniki zadowalające. Tak np. p. Mgr. Stella Dorthheimer, nauczycielka gimnazjum żeńskiego w Wieliczce, podnosi szybsze tempo pracy, wywołane emulacją, zupełnie samodzielne opanowanie treści przedmiotu, a nadto oddziaływanie uczniów lepszych na słabsze już to w toku pracy, już też przy końcowem omawianiu całości przerobionego ustępu.

Oto wyjątek ze sprawozdania p. Dorthheimer:

„Ucznicom na początku lekcji zapowiedziałam, że same przerobią ustęp „Aus Schillers Jugendzeit”⁴⁾. Każda uczenica miała zrobić tyle, ile zdąży przez 35 minut. Same miały wyszukać słowa i utworzyć pytania do ustępu. Ucenice zabrały się

¹⁾ Nawroczyński, l. c. str. 144.

²⁾ Nawroczyński, l. c. str. 152.

³⁾ Wyd. Książnica-Atlas, 1920, str. 73 i 74. Porów. także „Pedagogjum”, 1929, styczeń, str. 2—4 artykuł „Z problemów dydaktycznych”, streszczający odczyt Nawroczyńskiego o „uczeniu się pod kierunkiem”

⁴⁾ Jakóbiec — Leonhardt: Deutschland u. d. Deutschen I.

z wielkim zapałem do roboty. Współzawodnictwo odgrywało tu wybitną rolę, każda z uczenich chciała przerobić jak najwięcej, nawet słabsze pilnie pracowały. Niektórym uczenicom dawałam wskazówki w sposobie szukania słówek, bo niepotrzebnie traciły czas, wyszukując znaczenie pojęć znanych z analogji lub takich, których łatwo można się było domysleć. Po 35 minutach połowa klasy przerobiła cały materiał, inne zaś częściowo.

Uczenice przeprowadzały między sobą roznówkę, a jedna zebrała syntetycznie cały materiał. Uczenice były z lekcji zadowolone, bo miały wzór pracy samodzielnej, którą mogą ewentualnie zastosować w pracy domowej. Ważną rzeczą było to, że każda robiła w takim tempie, na jakie ją stać było.

Uczenice nabrały też więcej zaufania do własnych sił. Gdy na przyszłej lekcji rozdawałam dobrowolne lektury nadobowiązkowe, zgłosiły się do pracy niemal wszystkie.

Oczywista, że ten sposób pracy nie może być jedynym i wyłącznym, lecz tylko jednym wśród wielu innych. Nie należy go nadużywać, ale w miarę stosowany, np. 1 raz na 4 godziny tygodniowej nauki, może on oddać doskonałe usługi: uczeń, przez parę lat w ten sposób prowadzony, nauczy się przynajmniej opanować i zrozumieć nieznaną tekst przy pomocy słownika, co mu będzie potrzebne przy każdej pracy naukowej, o ile będzie musiał korzystać z obcych źródeł. Dzisiaj stwierdzają profesorowie uniwersytetów, że studenci nie zawsze umieją w sposób biegły korzystać z dzieł w tym języku, którego się w szkole uczyli.

W ścisłym związku z tem pozostaje *kwestja tłumaczenia*. Metody uczenia języków obcych w szkołach angielskich, pracujących według Systemu Daltońskiego, nie usuwają tłumaczenia zarówno z języka ojczystego na obcy, jak z języka obcego na ojczysty. Wymagania życia idą w tym kierunku, że nieraz przydatne jest tłumaczenie przynajmniej z jednego języka obcego na ojczysty. Tymczasem nasz oficjalny program nauczania języków obcych, polegający na ścisłej metodzie bezpośredniej, prawie w zupełności usuwa tłumaczenie jako środek dydaktyczny. Wprawdzie w klasach V i VI w ograniczonym zakresie dopuszczone są, jako ćwiczenia piśmienne, przekłady odpowiednio ułożonych zdań polskich na język obcy, celem pogłębienia i utrwa-

lenia zdobytych już wiadomości gramatycznych w związku z nauką gramatyki, wprowadzie także w klasach VII i VIII, możliwe są od czasu do czasu wzorowe tłumaczenia na język ojczysty¹⁾ jednak tłumaczenie jako sprawdzian zrozumienia przerabianego tekstu u nas nie istnieje. Potrzeby życia wymagają, aby w *ograniczonej mierze*, w wypadkach sporadycznych, z tego środka pracy nie rezygnować.

Wprowadzenie tłumaczenia wymaga także logika wypracowań piśmiennych, bo skoro uczeń w zadaniu ma wykazać biegłość i poprawność w tłumaczeniu, to, rzecz jasna, że tłumaczenie takie powinno też być uprzednio przedmiotem ćwiczeń ustnych.

Jako środki ożywienia nauki klasowej uznaje System Dalton'ski *debaty* i *odgrywanie lekkich komedijek*. Debaty takie i u nas mogą się odbywać i już się rzeczywiście odbywają na jakiś temat, interesujący ogół klasy. Również można odgrywać i rzeczywiście odgrywa się, zwłaszcza w szkołach internatowych, łatwe komedje w językach obcych²⁾. Jednak niezależnie od tego można częściej wprowadzać *sceniczne dialogi* na tle życia codziennego, nadto *dramatyzowanie ustępów* o treści epicznej. Debaty szkolne są też do przeprowadzenia w związku z sprawozdaniem z treści przerobionej. W tym wypadku nauczyciel winien niejednokrotnie zrezygnować z mechanicznej reprodukcji lub katechetycznych odpowiedzi na rzucane często pytania, natomiast może posługiwać się formą *dyskusyjną*. Istota rzeczy polega na tem, że nauczyciel stawia zagadnienie, uczniowie czynią odpowiednie notatki, poczem jeden uczeń przemawia na temat, a inni później dokonywują potrzebnych uzupełnień i poprawek tak rzeczowych jak gramatycznych³⁾.

Ten sposób postępowania da się także dobrze zastosować przy omawianiu błędów w wypracowaniach piśmiennych.

¹⁾ Program Gimnazjum Państwowego, Wydział Humanistyczny. Warszawa 1928, wyd. IV, str. 28 i 30.

²⁾ Tak — o ile mi wiadomo — postępują Gimnazja XX. Pijarów w Rakowicach i SS. Sercanek w Zbylitowskiej Górze pod Tarnowem.

³⁾ Porów. Dr. Jan Jakóbiec, Podstawowe wskazania dydaktyczne, Kraków (Gebethner i Wolff) str. 21.

Poza życiem w klasie możemy jeszcze rozporządzać czasem wolnym i zamiłowaniem młodzieży, funkcjonującymi niezależnie od pracy klasowej. Jakże więc te siły indywidualne można wprzęgnąć do pracy umysłowej?

Młodzież normalnie uzdolniona, poza pracą w szkole i dla szkoły, uprawia także niejednokrotnie dobrowolną lekturę uzupełniającą, którą trzeba świadomie kierować i umiejętnie podsycać, wskazując do opracowania opuszczone ustępy w wypisach, dostarczając odpowiednich książek z *biblioteki szkolnej* czy klasowej. Dla omówienia takiej lektury dobrze wyznaczyć 1 do 2 godzin w miesiącu. Uczniowie zgłaszają na kartce przeczytane dzieło — w klasach wyższych, w osobnych zeszytach zapisują dla utrwalenia w pamięci ważniejsze dane (krótkie streszczenie, charakterystykę głównych osób, głębsze myśli) — poczem nauczyciel wyznacza temat, a uczeń po krótkim zastanowieniu się, zdaje ustnie sprawę wobec całej klasy. Jest to także ważny moment wychowawczy, bo nieśmiały przyzwyczajają do publicznych występów.

W takiej pracy należy też *indywidualizować*. Są uczniowie, którzy lubią pogłębiać jednego tylko autora, są inni, których pociąga tylko jeden gatunek twórczości literackiej (dramat, epika, powieść), są i tacy, którzy okazują zainteresowanie naukowe i chętnie przerabiają dzieła popularno-naukowe w języku obcym. Wszystkie te zainteresowania należy rozbudzać i pielegnować, bo na nich może się oprzeć przyszły zawód ucznia.

Dobrze jest, jeżeli tworzą się grupy pracy po 4 — 5 uczniów. W naszym języku nazywamy to „*Kółkami naukowymi*” i znamy je w życiu szkolnym oddawna, chodzi tylko o to, aby te „*Kółka*” odbywały zawsze celowy ruch i wykonywały jakąś pracę. Możliwości są różne. Ta sama grupa opracowuje *wspólnie tę samą treść*, wspierając się wzajemnie w pokonywaniu trudności; tutaj kwitnie solidarność i współdziałanie ¹⁾.

¹⁾ Pracę w grupach czytających i konwersujących dla wydoskonalenia się w języku niemieckim, który obok języka francuskiego jest drugim językiem obowiązkowym, wprowadziły S.S. Urszulanki w gimnazjum w Tarnowie.

Jednak także godziwa emulacja może znaleźć zastosowanie, jeżeli w zdawaniu sprawy postawimy kwestję: kto zrobi lepiej względnie najlepiej? Wyłoni się wtedy *instytucja konkursów*, wprowadzona w życie w szkołach „zdaltonizowanych“, a nieobca już także u nas, zwłaszcza w szkołach internatowych ¹⁾.

Inny jeszcze sposób pracy opierać się będzie na *podziale pracy*: jakąś większą całość dzieła rozbiegają pomiędzy siebie członkowie danej grupy, każdy z nich wykonywa poruczoną sobie część (rozdział), w ostatecznym wyniku całość zostaje pokonana, ale przy współudziale grupy; tutaj także wyrabia się *solidarność w pracy*. Ten sposób postępowania można też stosować przy syntetycznem klasowem opracowaniu jakiejś większej całości (nowela, powieść, dramat). Nauczyciel rozdziela tematy przygotowane uprzednio dłuższą pracą analityczną pomiędzy poszczególnych uczniów lub grupy uczniów: fabuła, charakterystyka głównych osób, piękno formy, związek z życiem twórcy, tło historyczne, związek z epoką i t. p. Uczniowie wypracowują szczegółowo i z odpowiedniem pogłębieniem wyznaczony temat, a w związku z częściowemi referatami, ustnie wygłaszanemi lub z zeszytu odczytanemi, składa się automatycznie całokształt opracowania przynosząc korzyść wszystkim przy stosunkowo drobnym trudzie indywidualnym.

Takie byłyby ważniejsze poczynania dydaktyczne, które mogą przebieg nauczania i uczenia się w dzisiejszej normalnej klasie ożywić i *twórczość duchową rozbudzić*.

Wprawdzie nie jest to zorganizowany System Daltonski z całym balastem i formalistyką, jednak sposoby tu wykazane odpowiadają w zupełności duchowi Daltonizmu. Artykuł ten nie rości też sobie pretensyj, jakoby wyczerpał wszystkie możliwości „daltonskie“ i tworzył całą metodykę nauczania języków nowożytnych; nie, chodziło tylko o zwrócenie uwagi na ważniejsze momenty, wśród których wyróżniam szczególnie pracę ucznia pod kierunkiem nauczyciela i rozbudzenia zamiłowania do samodzielnej pracy w czasie wolnym poza lekcjami szkolnemi. Pozatem pozostają w mocy wypróbowane już sposoby uczenia języków nowożytnych, nadto nowe metody, bijące z świeżo od-

¹⁾ Takie konkursy dla wykazania sprawności w różnych przedmiotach przeprowadza gimnazjum S.S. Sercanek w Zbylitowskiej Górze.

krytych krynic *bezpośredniości i aktywności* w nauczaniu; wszak i System Daltoński nie jest niczem innym jak organizacją form aktywności dydaktycznej.

Podane przeze mnie sposoby mają tę dodatnią stronę, że prawie wszystkie odrazu mogą być wprowadzone w życie bez uprzednich rozporządzeń władz¹⁾ i bez zmian w organizacji szkolnej: trzeba tylko *dobrej woli i chęci zerwania z zakorzenionym zwyczajem i przestarzałą rutyną*. Wtedy z praktyki szkolnej wyłonią się spontanicznie nowe pomysły. Mając zaś własny organ, w którym tego rodzaju doświadczenia będziemy sobie mogli podawać do wiadomości, celem ich *wypróbowania i rozwinięcia*, rozpoczniemy budowę polskiej metodyki uczenia języków nowożytnych, aby śmiało stanąć do konkursu nawet na widowni europejskiej.

Dr. Jan Jakóbiec — Kraków

¹⁾ Zresztą istnieją już nawet rozporządzenia władz w tym kierunku. W Dzienniku Urzędowym Kuratorjum O. S. Krakowskiego z r. 1924, str. 162 czytamy: „...należy ściśłą opieką otoczyć uczniów wybitniej uzdolnionych, którym nie wystarcza materiał normalny, podawany w szkole. Dla takich należy tworzyć odrębne zespoły pracy (Kółka naukowe), w których mogliby się oni rozwijać stosownie do swoich zdolności, bo wiadomo, że każda siła rozwija się tylko wtedy jeżeli pokonywa stosowny opór”. W r. następnym (1925 str. 304) znajdujemy dalsze wskazania: „Opiekun kierujący takim kółkiem, rozdziela zagadnienia odpowiednio do zdolności ucznia i podaje wskazówki co do literatury, jako też co do metody pracy i badania. Uczniowie podane sobie zadanie w pewnym określonym czasie opracowują, po czym następuje omówienie. Wten sposób uczeń, *pod kierunkiem nauczyciela*, sam pracuje, sam zdobywa dalszą wiedzę, przez własne bezpośrednie badanie zjawisk i przez samodzielne studjowanie źródeł. Należałoby także w związku z obszerniejszymi referatami dawać wskazówki, jak do pewnego zagadnienia trzeba szukać materiału w rozmaitych dziełach. W tym związku powinienby uczeń poznać różne pomoce naukowe, jak *bibliografię, katalogi biblioteczne, słowniki, encyklopedje i t. p.*, wogóle pewną część organizacji pracy naukowej”.

Również *podział godzin* ten sztywny i nieruchomy, a męczący przy zbyt częstym przerzucaniu myśli z przedmiotu na przedmiot może ulec modyfikacji, aby uniknąć ciągłego nastawiania umysłu na nową treść. To też czytamy w innym miejscu (str. 300): „Na tego rodzaju niedomaganie zaleca się dla pewnych przedmiotów, mających większą ilość godzin, jak np. język polski, *język nowożytny*, fizyka i matematyka, łączenie dwu godzin raz w tygodniu...” Wszystko to są hasła daltońskie głoszone w czasie, kiedy w Rzeczypospolitej było jeszcze głucho o Systemie Daltońskim.

O NOWY PODZIAŁ MATERJAŁU NEOFILOLOGICZNEGO
WOBEĆ WPROWADZENIA 8-LETNIEGO KURSU NAUKI

Dziesięć lat powojennych w dziedzinie języków nowożytnych nie zaznaczyły się niczem nadzwyczajnem. Jeszcze w obrębie metod można mówić o pewnym ruchu — choć i tu oprócz pracy przystosowań i techniczno-dydaktycznych doskonałości, zakrojonej na szeroką skalę, z nowości niczego definitywnie nie ustalono (daltonizm jest jeszcze próbą). Natomiast w obrębie teorii programów naukowych jeszcze mniej większych i trwałych nowości. Wprowadzono jednak w obieg masę konkretnych doświadczeń, linje wytyczne zamazały się, traci się pogląd na całość, stąd ów chaos w dzisiejszych polskich dyskusjach dydaktycznych, który będzie kiedyś zastanawiał historyków naszej epoki.

Ponieważ problem programów nauki szkoły średniej staje się znów aktualny, chciałbym podjąć tu z okazji wprowadzenia 8-letniego kursu nauki języków obcych w szkole średniej próbę teoretycznego ustalenia podziału materiału neofilologicznego, a to specjalnie dla języka francuskiego.

Mnożość konkretnego materiału obcego języka, jaki szkoła średnia ma doprowadzić do świadomości ucznia, jako substrat — rzeczowy i kształcący — wprawy językowej, można tylko wtedy systematycznie uporządkować i hierarchicznie rozłożyć na lata nauki gimnazjalnej, gdy sprowadzi się ją wprzód do odpowiedników abstrakcyjnych. Program polski — a zdaje mi się że wedle ówczesnych kryterjów nie można mu nic zasadniczego zarzucić, ani pod względem naukowym, ani pod względem dydaktycznym, zarówno teoretycznym, jak praktycznym, (pomijam problem „Lektury”), rozróżnia trzy wielkie kręgi. Rzecz jasna — i tego nigdy nie można tracić z oczu — że w ciągu całego trwania nauki, na rozmaitych stopniach, nieustannie, w poszczególnych oderwanych wypadkach, przenikają się one i współżyją, ale dla zrealizowania każdego z nich przeznaczony jest specjalnie jeden *Stopień nauki*: *krąg rzeczowo-ideowy* = *stopień niższy*, i *Nauka o Francji*, a mianowicie *krąg ogólno-opisowy* = *stopień średni*, i *krąg historyczny* = *stopień wyższy*.

Przy dalszem rozgraniczeniu natrafiamy na pewne trudności. Posłużą nam w tym wypadku 4 wytyczne: stopień osiągniętej wprawy językowej — ilość materiału obcego — osiągnięty rozwój umysłowy uczniów — równoległy poziom i zakres nauki innych przedmiotów.

* * *

Krąg najwyższy obejmuje konkretny zarys historii cywilizacji francuskiej, od początków do wielkiej wojny.

Tutaj, dla pewnych przeciwników historyzmu w szkole nasuwa się pytanie co do uprawnienia wogóle takiego postawienia dydaktycznego, możnaby rozpatrywać rozmaite pomysły zastąpienia metody historycznej metodą deskryptywną. Pomijając, że o ile chodzi o kulturę obcą jestem bezwzględny zwolennikiem przedstawienia dorastającej młodzieży historycznego zarysu poglądu na obcą cywilizację — nie tu miejsce na takie rozważanie, które zasadniczo przerasta nasz temat — więc musimy się zastanowić nad odgraniczeniem tego stopnia od poprzedniego.

Są dwie możliwości. Stopień ten może objąć 2 lub 3 lata. Obecnie obejmuje 2 lata. Przy tem jednak: 1) otwarcie musimy niedoceniać wiecznej i europejskiej wartości francuskiej cywilizacji średniowiecznej; 2) traktujemy pogardliwie—à la classique — cywilizację renesansową, której trwała i dla nas żywa wartość w prawdziwym świetle pokazał dopiero Romantyzm, a utrwaliły nauki historyczne i literackie z końcem XIX w.; 3) po czubkach ledwie zajmujemy się epoką przedrewolucyjną i rewolucyjną, tą kolebką obecnej cywilizacji i z tego też powodu godną bliższego rozpatrzenia. Materiału zatem na trzy lata byłoby aż nadto, np. Średnie wieki, XVI w. i VXII do 1650 — Wiek Złoty, Wiek XVIII i Rewolucja do 1820—Wiek XIX do 1914. Gdybyśmy mieli gimnazjum 9-letnie, byłbym za tem, by dla tego stopnia przydzielić 3 najwyższe lata. Nawiasowo proszę zauważyć, że ów 9-ty rok, o którym wspomniałem, nie jest chimerą, lecz jest to jedna z dwu ewentualności, przed którą stoją dziś uniwersytety: albo dodać 9-ty rok przy niektórych wzorowych gimnazjach, ze specjalizacją w kierunku matematyczno-przyrodniczym lub historyczno-filologicznym, — albo dodać przy uniwersytecie

Rok Przygotowawczy w podobnym duchu ujęty. W każdym razie uniwersytet nie może pogodzić się z obecnym stanem poziomu i ilością wiadomości, jakie maturzyści w jego mury wnoszą.

Narazie jednak mamy 8 lat, i aby dostać 3 lata dla Historji cywilizacji musiałoby się obok dzisiejszych klas 7 i 8 dodać i 6-tą. To zaś byłoby ze wszech miar niewskazane. Trudności materiałowe i językowe, stopień rozwoju umysłowego sprawiają, że chłopak 15 — 16 letni nie odniósłby z tej nauki należytej korzyści, o ile — a o to właśnie idzie — trzymanoby naukę na należytych poziomie. Zaś obniżona, tak intelektualnie, jak językowo, nie przedstawiałaby należytej wartości i lepiej jej wogóle nie udzielać.

*
*
*

Przechodzimy do poprzedniego kręgu, którego celem jest uzyskany na Stopniu niższym i dalej celowo rozszerzany zasób słownictwa i frazeologii zastosować do życia konkretnej rzeczywistości Francji obecnej, a poprzez nią do faktów nowoczesnego życia kulturalnego wogóle. Rzeczywistość tę obejmuje program ministerjalny, najtrafniej w świecie dla Francji, pod postacią dwu symbolów: *Paryża* i *Prowincji*.

Gdybym układał dla tych klas zupełnie odnowa podręcznik, na pewno nie zrozumiałbym tych symbolów w ten sposób jak to uczynili autorowie naszych obecnych podręczników dla 5-ej i 6-ej klasy. Niemniej przeto zachowałbym z uznaniem ramy tych symbolów, bo najwierniej odpowiadają rzeczywistości. A wartość ich jest tem właśnie większa, że pozwalają na najrozmaitsze interpretacje.

Nie widzę przytem możności ścieśniania materiału tego do 1 roku, ani już zgoła nie widzę, by rozmaite pomysły rozszerzające ten stopień do 3 lat były w czemś lepsze tak pod względem językowym, jak materiałowym. Także i z językowo-gramatycznego punktu patrząc, stopniowi średniemu najskładniej jest przydzielić 2 lata.

Tak więc w dwu kręgach, opisowym i historycznym po dwa lata, każdy uczeń ma opanować materiał nauki o Francji i owła-

dnąć tak językiem, by mógł z tego zakresu czynnie wymieniać myśli słowem i pismem.

Gdy obecnie czas nauki obcego języka w gimnazjum został powiększony z 7 na 8 lat przez wprowadzenie nauki języka obcego do I klasy — a dumny jestem, że od samego przybycia mego do Polski po wojnie należałem do tych, którzy zwracali uwagę władzy na ujemne strony 7-letniego rozkładu, narzuconego nam przez nie-neofilologów i niby dla dobra przedmiotów innych (co nie było prawdą) — pytanie jest do jakiego Stopnia dołożyć ten rok. Powyżej starałem się wykazać, że: 1) Stopień wyższy potrzebowałby wprawdzie jeszcze jednego roku, ale nie VI-ej lecz IX klasy; 2) Stopień średni, o ile zachowamy ogólne ramy obecnego programu — a teoretyczne jego zasady są wspólne Polsce z kilku innemi, najbardziej cywilizowanemi państwami — powinien pozostać również bez zmiany przy swoich 2 latach obecnych. Wobec tego odpada możliwość zsunęcia mechanicznego całego Stopnia niższego o 1 rok i przydzielenia w ten sposób zyskanej klasy któremuś z dwu wyższych Stopni; zostałby więc Stopień niższy, powiększony w ten sposób z trzech na cztery lata. Tu teoretycznie mogą zająć dwie możliwości, ponieważ w przeciwieństwie do dwu poprzednich Stopni niższy nie był jednolity, lecz dzielił się jak 2 : 1 klasy (II, III — IV); można więc nowy rok przydzielić jak 3 : 1 (I, II, III — IV), lub jak 2 : 2 (I, II — III, IV).

Zasiąg teoretyczny programu zostałby więc ten sam, a tylko ilościowo materiał należałoby nieco zwiększyć, a wprawę językową posunąć do wyższego poziomu doskonałości.

* * *

Nasuwa się z kolei szereg pytań co do rozdziału materiału, przyjąwszy, że zostawimy nietknięte ramy programu. A mianowicie: 1) czy nie skorzystać z okazji i w ogólnych granicach Programu na Stopień niższy nie zostawić swobody autorom podręczników podzielenia wedle dowolnego uznania całego materiału między 4 lata nauki. Zasadniczo biorąc, nie uważam, by to było bezwzględnie niedopuszczalne, ceteris paribus wolna inicjatywa może często wyłonić ciekawe, owocne pomysły. Byłbym jednak przeciw temu hazardowi z następujących przyczyn:

a) praktycznej: obecnie autorowie podręczników związani są obowiązkowym programem rocznym. Przeciętny uczeń opuszczający zakład wie, że, jakkolwiek drogi wiodące do celu mogły być dość różne (bo zakład A używał podręcznika X, a zakład B podręcznika Y), to jednak z końcem roku, lub nawet półroczu, cel osiągnięty normalnie w danej klasie w rozmaitych zakładach, w rozmaitych miejscowościach był ten sam i przenosi się, operacja i tak dość bolesna, odbywają się przy rocznym programie jednolitym w całym państwie, bez większej szkody. Co byłoby gdyby każdy podręcznik inaczej materiał 4-letni rozdzielał między każde z 4 lat? Zupełny chaos i wielka strata dla tej licznej kategorii młodzieży. Mogą istnieć zakłady wzorowe, doświadczone, pracujące w specjalnych warunkach, a które Ministerstwo może zwolnić z obowiązku trzymania się Programu. Ich inicjatywa, ich doświadczenie mogą służyć za substrat przyszłych ulepszeń, ale szkół całego państwa na hazard poszukiwania i chaosu rzucać nie można, pod pretekstem „płodnych poszukiwań” programu.

A więc jestem zdania, że nowy Program Ministerstwa powinien narzucić jednolity podział materiału niższego Stopnia, rozszerzonego na 4 lata.

2) I tu drugie pytanie, jak podzielić? Zdaje mi się, że tu wewnętrzna logika materiału i języka sama wskazuje rozgraniczenie.

Stan był taki: I rok nauki (klasa II) nauka o rzeczach — człowiek i jego najbliższe otoczenie; II rok nauki (klasa III), Nauka o rzeczach: człowiek i jego życie w społeczeństwie i przyrodzie; III rok nauki (klasa IV) Nauka o rzeczach: rudymenty kultury materialnej i duchowej.

Materiałowo i językowo te 3 lata Stopnia niższego stanowią jedną wyższą ewolucyjną całość. Różnicują się zasadniczo pod względem metodycznym, ponieważ dwa pierwsze lata operować winny przeważnie (I rok nauki niemal wyłącznie) metodą poglądową (*leçons de choses*, *Anschaung*), zaś III rok, dalej uwzględniając szeroko metodę poglądową, coraz bardziej operuje abstrakcjami, zwłaszcza w części opracowującej kulturę duchową. Tak wewnątrz wyższej jedności materiałowej i językowej skok widomy w dziedzinie metody.

Nietylko to. Materiał i język popierają również ten podział: W I roku nauki wprawa językowa jeszcze niewielką i konieczność stosowania metody pogładowej nie pozwalają na opracowanie materiałów trudniejszych i bardziej skomplikowanych, a mianowicie takich, które stałyby na poziomie rozwoju umysłu ucznia 10/11 i 11/12 letniego. Tu jest nawet jedna ze znanych słabych stron metody pogładowej bezpośredniej: że początkowo obniża poziom ucznia 10 — 12 letniego do poziomu dziecka 6 — 8 letniego. I wiele jest w tem prawdy, musimy te ułomności metody przyjąć *sous bénéfice d'inventaire*. Ale musimy też w każdym razie dbać, by zakresu koniecznego stosowania tej metody nie rozciągnąć zbyt daleko. Doświadczenia innych szkolnictw, ale już także i nasze wskazują, że przed ukończonym drugim rokiem nauki języka obcego uczeń nie zdoła nabyć takich zasobów języka obcego, by móc na szerszą nieco skalę operować abstrakcją w słownictwie i frazeologii. Ale też byłoby jeszcze poważniejszym błędem rozciągać ten okres na trzeci rok! Polski program idąc za doświadczeniem kilku innych szkolnictw podaje trafnie jako dziedziny metody pogładowej naukę o rzeczach i o człowieku i najprostszych stosunkach w społeczeństwie i przyrodzie otaczających go.

Na to wystarcza dwa lata. Racjonalnej potrzeby rozbudowy tego materiału na rok trzeci przez poddanie go metodzie abstrakcyjnej nie widzę; przedłużenie zaś na rok trzeci metody przeważnie pogładowej uważałbym za kolosalny błąd dydaktyczny, pociągający za sobą obniżenie poziomu intelektualnego, pozbawienie nauki języka francuskiego wartości kształcących i znaczne zwiększenie tak niebezpiecznego „procentu nudy”.

Oprócz tego jest i ważny argument językowy: we francuskim w dwu latach nauki, jak program nam trafnie wskazuje, można zamknąć całokształt elementarnej morfologii (zostaje na później wybitnie abstrakcyjny czas, *passé simple* i wybitnie niepoglądowy tryb: *subjonctif*, oraz rzadsze *verbes irréguliers*, bo elementy ważniejszych wzięto w I i II roku nauki), t. j. te wiadomości morfologiczne, które należy sobie przyswoić, by móc rozmówić się w granicach elementarnego materiału pogładowego.

Taki rozdział materiału językowego między lata nauki odnosi się naturalnie do języka francuskiego. Może stan morfologiczny języka niemieckiego np. jest inny, i uważam, że wprost z zasadniczej różności konstruktywnych elementów języka francuskiego i angielskiego z jednej, a niemieckiego i ewentualnie słowiańskich, np. rosyjskiego z drugiej strony, wpływa niemożność a może nawet szkodliwość jednakiego ich rozplanowania w obrębie niższego stopnia. Odrębne alfabety niemiecki, ewentualnie rosyjski i t. p. trudności i bogactwo morfologii, konieczność względnie szerokiego wprowadzenia pojęć składniowych odrazu wciągu początkowych lat nauki w obu ostatnich językach może zmusza fachowców, by obecny materiał dwu lat rozciągnąć na trzy lata, zaś dawny trzeci rok czysto mechanicznie przesunąć do klasy IV. Jednak swoisty charakter morfologii i wewnętrznej budowy języka francuskiego i angielskiego nie tylko pozwalają, lecz wprost nakazują naukę elementarnej morfologii i wyłączne stosowanie metod poglądowych ograniczyć do pierwszych dwu lat.

Natomiast obecny trzeci rok nauki jest szalenie przeładowany i to materiałem niejednorodnym, a dwojakim: wszystkie podręczniki dość obszernie traktują pierwszy dział tego materiału, kulturę materialną, natomiast drugi dział, kultura duchowa w niektórych jest wprost zbyta na kilkunastu stronach, we wszystkich innych traktowana jest mniej więcej po macoszemu. Stąd wynika, że po ukończeniu tego roku zakres słownictwa na fakty kultury duchowej jest co najmniej niewystarczający, że frazeologia abstrakcyjna jest zbyt mało, zawsze zamało znana uczniowi, by z korzyścią mógł się posługiwać w roku następnym jakimkolwiek bądź podręcznikiem roku IV. Większość uczniów nie może wykonać skoku jaki jest dziś między rokiem 3-cim a 4-tym nauki i tu — między innemi — jest źródło owej wielkiej stosunkowo liczby uczniów przeciętnych we francuskim przez trzy lata, którzy od czwartego pogarszają się nagle i odtąd aż do końca będą fruits secs, balastem klasy, przechodzącym w wielu zakładach 50%!

Wewnętrzna logika materiału i języka w nauce francuskiego prowadzi nas wprost do tego, by zostawić jak dziś materiał języka francuskiego I i II roku nauczania, a tylko obniżyć go

mechanicznie o jedną klasę — co wpłynie na ożywienie i owocność nauki, bo materiał poglądowy, intelektualnie nikły, spadnie niżej o 1 rok poziomu umysłowego, co w tym wieku wiele znaczy. Natomiast materiał dawny na rok III podzielić na dwa lata: dla III klasy przeznaczyć naukę o kulturze materialnej (oraz systematyczne ujęcia i uzupełnienia morfologii oraz użycie subjonctif i — concordance des temps), t. zn. mniej więcej i zależnie od podręczników 85% — 65% dawnego materiału podręczników III roku nauki; materiał ten rzeczowy i językowy należy rozszerzyć tak przez leçons de choses z kultury materialnej, jak zwłaszcza ustępami naracyjnymi, dialogami łatwymi i poezjami. W metodzie pogląd aż do końca trzeciej klasy nie znika, choć ilościowo i znaczeniowo coraz bardziej maleje a abstrakcja wzrasta.

Dla klasy IV: nauka o zjawiskach kultury duchowej (intelektualnej, moralnej, społecznej) i rudymenty składni funkcjonalnej, składni zdaniowej. Metoda przeważa nie abstrakcyjna, pogląd z końcem tej klasy powinien osiągnąć częstość i znaczenie, które posiada w konwersacji, na identyczne tematy prowadzonej w języku ojczystym przez wykształconą młodzież tego samego wieku. Można by przeciw takiemu podziałowi podnieść ten argument zresztą zupełnie zewnętrzny, formalny, że należy w ten sposób przeprowadzić nowy podział, by materiał z I i II roku nauki rozbić na klasy I, II i III, a z III roku zostawić na klasę IV, ażeby w ten sposób pójść na rękę nowemu ustrojowi szkolnemu, łączącemu siedmioklasową szkołę powszechną z pięcioklasowem gimnazjum. Starałem się powyżej wykazać, że dla języka francuskiego podział ten, ze względów rzeczowych, jest szkodliwy, zaś ze względów ustrojowych podział przeze mnie proponowany mieści się doskonale w nowych ramach, a mianowicie przez pierwsze 3 lata gramatyka obejmie całość morfologii i elementarne wiadomości z nauki o subjonctif i concordance des temps; pod względem metodycznym szkoła powszechna stosowałaby metodę poglądową, a w ostatnim roku nauki wprowadzałaby początki stosowania metody abstrakcyjnej; pod względem materiału zaś nauka o kulturze materialnej, przypadająca na rok III nauki, zostałaby w obrębie szkoły powszechnej, a zaś nauka o kulturze duchowej rozpoczęłaby właściwe gimnazjum.

Nie przesądzając zmiany programu, co zresztą jest czemś drugorzędnem, względy językowe, metodyczne i nawet materiałowe imperatywnie prowadzą do tego, by dla języka francuskiego — w innych może być inaczej — nowego, 3-go roku nauki użyć na rozdział dziś szkodliwe przeładowanego III roku nauki (wedle dawnego podziału).

Z. Czerny — Lwów

KU REFORMIE WYKSZTAŁCENIA NEOFILOLOGICZNEGO W NIEMCZECH

Dążności ku reformie wykształcenia neofilologicznego w Niemczech zaznaczają się w ostatnich latach coraz silniej. Równocześnie z nową orientacją pedagogiczną i metodyczną w dziedzinie szkoły średniej występuje także *dążność do innego ujęcia nauczania języków nowożytnych*.

Punkt ciężkości przenosi się z gramatyki i języka na kulturę danego obcego narodu, na plan pierwszy wysuwa się „*Kulturkunde*“. Młodzież powinna wnikać jak najgłębiej w charakter i ducha obcej kultury, uświadamiając sobie zarazem różnice i podobieństwa w stosunku do kultury własnego narodu. Oficjalne pruskie „*Richtlinien*“ oznaczają jako cel: „*Der neusprachliche Unterricht an den höheren Schulen erstrebt das Ziel, die Schüler auf Grund einer allseitig gefestigten Sprachkenntnis durch das Schrifttum einzuführen in die Kultur- und Geisteswelt der fremden Völker*“. Chodzi tu nie o luźne wiadomości, lecz o urobienie pewnego syntetycznego poglądu na życie rzeczywiste obcego narodu, przyczem jednakże nie należy bynajmniej zaniedbywać najważniejszego środka do poznania obcej kultury, t. j. języka. Martini pisze w artykule „*Schule und Wissenschaft*“ (Die Neueren Sprachen 1928): „*Der tüchtigste Neusprachler wird gründliches grammatisches Wissen mit sprachlichem Können und massvoller Einführung in die fremde Kultur zu verbinden wissen*“.

Zmienia się także *metodyka nauczania*. Występuje postulat nauczania w myśl *metod szkoły pracy*, a więc przy jak najszerszem uwzględnieniu *samodzielności i indywidualności uczniów*, oraz postulat drugi równie ważny: *koncentracji*.

Te postulaty stawiają nauczycielowi języków nowożytnych nowe zadanie: „*dass er imstande sei, die von Jahr zu Jahr wech-*

selnden, jeweils unter gemeinsame Ideen gestellten Pensen in kulturkundlich-arbeitsunterrichtlicher Methode zu bewältigen¹⁾.

Z tak postawionego zagadnienia wynika paląca konieczność gruntownej reformy przygotowania nauczyciela języków nowożytnych. Autorowie szeregu artykułów, temu zagadnieniu poświęconych, podnoszą przede wszystkim za R. Münchem, że uniwersytet stara się kształcić docentów prywatnych, naukowców, zamiast nauczycieli dla szkół i młodzieży. Stwierdza się ogólnie niedostateczne władanie językiem obcym, którego właśnie nauczyciele mają uczyć, płytkość ujmowania obcej kultury, dyletanckie traktowanie nauczania w braku znajomości zasadniczych metod pedagogiki współczesnej i t. d. Są to wyniki nieodpowiednio postawionego studjum uniwersyteckiego oraz przepisów egzaminacyjnych, dogodnych głównie dla tych, którzy potrafią wykuć odnośne skrypta i repetitoria.

Dyskusje na łamach czasopism oraz na konferencjach neofilologów doprowadziły wreszcie do przedstawienia jasnego *programu reformy studjum neofilologicznego* przez „Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband”²⁾. Przytaczamy zeń najważniejsze tezy:

1. *Studjum fachowe na uniwersytecie jest kośćcem wykształcenia neofilologicznego*³⁾.

2. *Egzamin naukowy* obejmuje grupę rzeczowo i metodycznie łączących się przedmiotów, w których ośrodku stoi jako przedmiot główny język nowożytny.

3. *Dobór przedmiotów* tej grupy powinien być takim, ażeby zapewnioną była naukowa koncentracja i wzajemne uzupełnianie się przedmiotów, celem szerszego i pogłębionego poznania zachodnio-europejskiej wspólnoty kulturalnej.

4. W regule należy łączyć: j. francuski (angielski) jako główny z dwoma przedmiotami pobocznymi wybranymi z następujących: drugi język nowożytny, łacina, religja, historia, geografia.

5. Zamiast jednego z tych przedmiotów można wybrać także inny:

¹⁾ Friedrich Gennrich: Welche Vorbildung fordert die neue Schulreform von dem Lehrer des Französischen an höheren Lehranstalten? („Die Neueren Sprachen” zeszyt 6/1929, str. 441 — 472).

²⁾ „Leitsätze des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes zu einer Neuordnung der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt”. (Die Neueren Sprachen” zesz. 4/1929).

³⁾ W uwadze do tezy pierwszej znajduje się dobitne zastrzeżenie przeciw wszelkim zakusom przeniesienia przygotowania językowego do Akademij Pedagogicznych, jak to planują w Niemczech niektóre koła pedagogiczne.

- a) o ile to jest jakiś dla pracy szkolnej ważny język europejski⁴⁾,
- b) o ile to jest dziedzina naukowa, będąca w związku z wybranymi przedmiotami,
- c) o ile to jest jakaś dziedzina techniczno-artystyczna.

7. *Studjum* obejmuje:

- a) odnośne wykłady,
 - b) ćwiczenia naukowe, mianowicie 2 semestry dla przedmiotu głównego, po 1 semestrze dla każdego pobocznego,
 - c) przynajmniej 3-miesięczny pobyt w obcym kraju.
9. *Wymagania* powinny obejmować:
- a) dla francuskiego lub angielskiego, jako przedmiotu głównego — władanie językiem w stopniu wystarczającym dla wszelkich celów nauczania,
 - b) naukowe poznanie języka i władających nim praw pod względem historycznym i psychologicznym,
 - c) zaznajomienie z rozwojem i obecnym stanem kultury francuskiej lub anglosaskiej na podstawie naukowego zgłębienia danego piśmiennictwa, jakoteż dostatecznego zajmowania się historią, krajoznawstwem oraz zjawiskami w dziedzinie filozofji, religji, gospodarstwa i sztuki odnośnej kultury.

11. *Studjum* wybranej grupy przedmiotów ma zapewnić kandydatowi materiał naukowy, który ma on następnie podawać swym uczniom, i wypełnić go *etosem naukowym* (mit dem wissenschaftlichen Ethos), nakładającym nań obowiązek dalszej własnej pracy nad samokształceniem w wybranym kierunku.

13. *Studjum pedagogiki*, wchodzącej w zakres przygotowania zawodowego ma napełnić kandydata „*etosem przyszłego wychowawcy*“ (mit dem Ethos des künftigen Erziehers) tak, ażeby zawsze umiał podporządkować pracę w swym przedmiocie ogólnym zadaniom szkoły i aby sobie uświadomił, że jest powołany do tego, by działać dla dobra ideałów ogólnoludzkich „im Dienste höherer Menschenbildung“.

Reszta tez 14 — 16 odnosi się do prac egzaminowych.

W tezach tych, opracowanych wspólnie przez przedstawicieli uniwersytetów i szkolnictwa średniego, widoczną jest wyraźnie tendencja w kierunku gruntownej zmiany nastawienia uniwersytetu w stosunku do studjów filozoficznych, mających

⁴⁾ Uwaga do tej tezy (5a) wymienia m. in. także *język polski*, jako pożądaną dla nauczycieli w terenach pogranicznych.

na celu przedewszystkiem kształcenie nauczycieli, a nie naukowców.

Z licznych głosów, omawiających w artykułach dyskusyjnych powyższe tezy⁵⁾, wynika jako postulat najpilniejszy: *pogłębienie i koncentracja studjów fachowych* w celu wyłączenia rozwielnionego dzisiaj zbytnio dyletantyzmu, oraz jako drugi równie ważny: *pedagogiczne wykształcenie i nastawienie nauczyciela*. Są to wyraźne ustępstwa na rzecz nowych prądów pedagogiki współczesnej.

Z zainteresowaniem oczekują niemieckie koła neofilologiczne *konferencji neofilologicznej*, mającej odbyć się na Zielone Świątki 1930 we Wrocławiu, gdzie wszystkie te zagadnienia mają być gruntownie omawiane.

Mich. Friedländer — Kraków

N a s t r ó j w e s o ł y i r a d o s n y p o d t r z y m u j e w ś w i c z o ś c i p r a c u j ą c e m ł o d e u m y s ł y , a d o t e g o p r z y c z y n i a j ą s i ę : h u m o r i ż y c z l i w o ś ć n a u c z y c i e l a o r a z p r z y k a ż d e j n a d a r z a j ą c e j s i ę s p o s o b n o ś c i , c z y n n a p o s t a w a u c z n i a , p r a c u j ą c e g o z z a d o w a l ą j ą c y m w y n i k i e m .

(Dr. J. Jakóbiec. *Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego*).

*
*
*

„...Der selbstverständliche Zweck aller fremdsprachlichen Sprachanwendung muss die Mitteilung der eigenen wichtigen Gedanken sein, abenso wie bei der Muttersprache. Das ist natürliches Sprechen.

(D. M. Kirsten, *Arbeitsschule und neusprachlicher Unterricht*).

⁵⁾ W „Die Neueren Sprachen” znajdujemy prócz wymienionej już obszernej i nader cennej rozprawy Gennricha w zesz. 6-tym:

Th. Zeiger: *Die Neuregelung der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt* (zesz. 6).

P. Hartig: *Wege und Ziele des neuphilologischen Universitätsstudiums* (zesz. 6).

K. Brunner: *Nochmals Wege und Ziele des neuphilologischen Universitätsstudiums* (zesz. 7).

R. Schade: *Zu den Thesen des ADNV für eine Neuregelung der Prüfungsordnung* (zesz. 7).

W. Preusler: *Abänderungsvorschläge zu den Leitsätzen des ADNV*. (zesz. 7).

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Michael West M. A. „*Learning to read a foreign language*“
(„Jak uczyć czytać w obcym języku“)

Interesująca ta broszurka, której autor p. Michael West jest nauczycielem języka angielskiego w szkołach średnich w Bengali, zawiera w streszczeniu owoc czteroletnich badań sprawności i postępów w czytaniu języka angielskiego uczniów narodowości bengalskiej, poczynawszy od pierwszego stopnia nauczania. Na mocy tych badań autor dochodzi do wniosków ogólnych, które mogą zainteresować nauczycieli wszystkich krajów, dziecko bowiem pod każdym kątem szerokości geograficznej posiada wspólne cechy i przedstawia pod względem psychiki i zainteresowań duże analogie. Ankieta przeprowadzona przez p. M. West stwierdza, iż do wyobraźni małych Bengalczyków lat 8 — 9 najsilniej przemawiają te bajki, które po wszystkie czasy cieszyły się największym powodzeniem u ich kolegów z nad Tamizy, Sekwany i Wisły.

Konieczność potrzeby biegłego czytania przynajmniej w jednym języku obcym autor uzasadnia nie tylko z punktu widzenia osobistej korzyści intelektualnej i materialnej jednostki, ale i ze względów ogólnoludzkich. Kto dąży do ogólnego porozumienia wszystkich narodów i do harmonijnego ich współżycia, ten najlepiej przysłuży się sprawie, ucząc dzieci całego świata czytać wzajemnie w swoich językach. P. Michael West rozróżnia dwa typy lektury. 1) Typ niższy — „lektura obserwacyjna”. Dziecko czyta podany mu materiał, zastanawiając się nad każdym wyrazem, po zrozumieniu których buduje treść. 2) Typ wyższy — „lektura poszukująca” (searching). Na tym stopniu czytelnik wchłania lekturę w większych jednostkach, przesuńjąc się wzrokiem po drukowanej kartce i usiłując wyluskać z całego materiału pewne interesujące go punkty. Typ lektury obserwacyjnej pozwala na przeczytanie maximum 400 słów na minutę. Przy lekturze poszukującej można osiągnąć 1.200 słów na minutę. Przejście od pierwszego stopnia do drugiego osiągnął autor po przeprowadzeniu próbnych ćwiczeń w lekturze angielskiej w przeciągu 12 — 15 dni.

Dla otrzymania wyższej sprawności w czytaniu stosował autor w klasach wyższych następującą metodę. Uczniowie otrzymują odpowiedni tekst

i obowiązani są odpowiedzieć piśmiennie na zadane pytania. Z chwilą, kiedy uczeń odnalazł odpowiedzi — wstaje (dla skontrolowania czasu lektury), odwraca książkę i pisze odpowiedzi. Wyniki w klasach wyższych były dodatnie: nieomal wszystkie słowa były zrozumiane (80 — 100% trafnych odpowiedzi); te wyrazy, które pozostawiały wątpliwości, pisano na tablicy i objaśniano. Ta sama metoda zastosowana do klas niższych rozbiła się odrazu o olbrzymią przeszkodę: brak odpowiedniego materiału do lektury i nieumiejętność uczniów czytania w języku ojczystym. Ażeby zapobiec pierwszemu brakowi wydaje p. M. West: „Czytanki angielskie do użytku młodzieży szkolnej obcej narodowości”¹⁾, kładąc specjalny nacisk na stopniowanie trudności. Pierwsza lekcja wprowadza 5 samogłosek i 2 wyrazy „A” i „I”; na 11-ej lekcji (16 liter, 86 słów) — pierwsze opowiadanie. Nowe wyrazy podawane są na początku każdego paragrafu i powtarzane jak najczęściej w toku opowieści. Pierwsza książka wprowadza 208 słów angielskich; druga książka nowych słów 236.

Rezultaty osiągnięte przy użyciu tych podręczników w 3-ch klasach, znajdujących się na różnych poziomach, autor podaje cyfrowo:

	<i>Sprawność czytania przed ćwicz.</i>		<i>po ćwiczeniu</i>	
I Eksperyment.				
(16 godzin)	165 słów na minutę		539 słów na minutę.	
II Eksperyment				
(16 godzin)	315 słów na minutę		773 słów na minutę.	
III Eksperyment				
(20 godzin)	160 słów na minutę		531 słów na minutę.	

Ogólny wynik na egzaminie po 2 latach pracy: 80% uczniów klas eksperymentalnych osiągnęło taką sprawność, że lektura przedstawiała dla nich przyjemność. Poziom klasy 2 eksperymentalnej zrównał się z poziomem kl. 4—5 najlepszej szkoły w Bengalu Wschodnim.

Słów parę jeszcze o wskazówkach dla autorów przyszłych podręczników szkolnych, którym autor poświęca większą część swojej pracy. Ścisła selekcja wyrazów i staranny dobór słów najpospoliciej spotykanych w mowie potocznej z odrzuceniem balastu słów zbędnych; interesujący tekst, pokonywujący zwycięsko rozbieżność jaka egzystuje między rozwojem umysłowym dziecka a szczupłym zasobem wyrazów, którymi operuje w obcym języku; ogłędne wprowadzanie nowych wyrazów (6 wyrazów obcych na stronie) — oto warunki dobrego podręcznika dla lektury w szkole. Książka taka w przeciwieństwie do istniejących podręczników, które wychodzą w świat jako twór doskonały, nie podlegający dyskusji, wychodziłaby w małych nakładach, stale ulepszana i stale poddawana rewizji, nie przynosząc korzyści materialnej ani nakładcy, ani autorowi prócz pożytku dla młodzieży, która z niej się uczyć będzie i dla rodziców, którzy za naukę tę płacą.

*) Longman's New Method Readers. For teaching to foreign children by Michael West.

Książka p. M. West zawiera dużo trafnych spostrzeżeń i drobiazgowych obserwacji, świadczących o sumiennych badaniach autora. Nie możemy się tylko zgodzić z pewnemi inowacjami, które autor pragnie wprowadzić po wydaniu nowego podręcznika. Rewizja nowego podręcznika w klasie, podając go w obecności autora krytyce nauczyciela i uczniów (podkreślone) — to doprawdy nie pedagogiczne i nie celowe. Nie zdaje nam się również, aby konieczny był tak silny nacisk na sprawność w czytaniu w klasie, złożonej z uczniów ośmioletnich, gdzie należałoby raczej zwrócić uwagę na słuchanie dźwiękowe, przyswojenie poprawnej wymowy i osiągnięcie wprawy w potocznej konwersacji.

Drobne te zastrzeżenia nie obniżają wartości pracy p. M. West a dodatnie wyniki jego doświadczeń są wymownym argumentem na korzyść jego metody.

Irena Peplowska — Warszawa

Findlay J. J. *Modern language learning — a concise sketch of principles and of a programme for the introductory stage*. London (bez roku wyd.) Kern Hause. Ringsway str. 130.

Findlay, honorowy profesor pedagogiki w uniwersytecie w Manchester i autor wielu cennych dzieł pedagogicznych, wyłuszcza w pracy, wymienionej w nagłówku, podstawowe wskazania odnoszące się do nauczania języków nowożytnych, uwzględniając tematy, wymawianie, słownictwo, gramatykę, czytanie, rozmówki, ćwiczenia piśmienne, wreszcie esperanto jako pierwszy język obcy i stosunki językowe na obszarach dwujęzycznych.

W rzeczach podstawowych, dotyczących dydaktyki języków nowszych, spotykamy tylko wskazania naogół już znane. Na baczniejszą uwagę zasługują jednak wywody, domagające się większego ożywienia nauki za pomocą scenizowania i dramatyzowania treści lekcyjnej. Na sprzeciw zasługuje natomiast pogląd, że naukę początków języka obcego należy oprzeć na wierszach (np. dla francuskiego „sur le pont d'Avignon”), które trzeba tłumaczyć metodą międzywierszową. Sądzę, że podręczniki w Polsce rozwiązały ten problem lepiej, posługując się metodą bezpośrednią w oparciu o Berlitz'a i Ansona.

Poglądy nowe dotyczą stanowiska wobec międzynarodowego języka esperanto i transkrypcji fonetycznej.

Autor uważa Zamenhofa za geniusza językowego i przepowiada językowi esperanto olbrzymie znaczenie w rozwoju ludzkości jako środek wzajemnego porozumienia i zbliżenia. Język ten ma najprostszą gramatykę, nie znającą wyjątków i nieregularności, tematy i końcówki zaczepnięte są z głównych języków europejskich, a wymawianie odpowiada też europejskiemu sposobowi. Dlatego słusznie nazwano esperanto „łaciną demokracji”. Naukę tego języka należy wprowadzać do szkół dla dzieci od 10 roku życia, wyznaczając po 2 godziny tygodniowo w rozłożeniu na minuty: 30, 30, 30,

15. 15. Dopiero po przejściu takiego kursu można zdaniem autora z wielką łatwością i korzyścią przejść do nauki jakiegokolwiek innego języka obcego.

W sprawie transkrypcji fonetycznej zarzuca autor obowiązujący dotychczas międzynarodowy alfabet fonetyczny, a proponuje według systemu Gregg'a (Gregg-System). Sprawa transkrypcji fonetycznej jest ciągle żywotna, a pogląd, że naukę pisania należy zaczynać od pisma stenograficznego, zaczyna się powoli na zachodzie urzeczywistniać (porów. artykuł Dr. Höke p. t. *Versuche mit Kurzschrift als erster Schrift* w czasopiśmie *Zs. f. Pädagogische Psychol., experimentale Pädagogik u. Jugendforschung* — 1929, str. 49).

Czy wobec narodowych systemów stenografii (we Francji Duployé, w Niemczech Faulmann lub Schrey czy Kunowski) system Gregg'a zdobędzie pierwszeństwo, pozostaje kwestja otwarta. W każdym razie znaki Gregg'a, podane przez autora w osobnym dodatku, nie są tak wyraźnie zróżnicowane i proste, aby ich zastosowanie praktyczne było łatwe.

Nie ulega jednak wątpliwości, że kwestja transkrypcji stenograficznej zaprzątnie w przyszłości umysły neofilologów.

Autor zajmuje się także problemem dwujęzyczności na obszarach mieszanych pod względem językowym i rozstrzyga go w ten sposób, że dzieci — dla wzajemnego zrozumienia się i zgody — powinny wyuczyć się obu języków, bo im to nie sprawia trudności. Znamienne jest jednak, że wśród przytoczonych przykładów nie mówi nic o Indjach i Egipcie i nie doradza Anglikom, aby się uczyli po hindusku lub arabsku. Wiadomo natomiast, że Anglicy piszą osobne podręczniki, mające udostępnić język angielski tym narodom.

Książka Findlaya nie jest tak gruntowna, zresztą zgodnie z założeniem autora, jak dawniejsza praca Jespersena, zwłaszcza zaś, jak wydane ostatnio dzieło Sweete'a w znacznym rozszerzeniu w stosunku do wydania pierwszego, jednak orientuje przystępnie o zasadniczych zagadnieniach, nadto przez poruszenie świeżych problemów zyskuje na aktualności.

Jan Jakóbiec — Kraków

Marchand Louis: *L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique*. Paris, 1927, str. 20, cena 3 fr.

Praca wyżej przytoczona jest odbitką z czasopisma „*Bulletin de la Société française de Pédagogie de Juin 1927*”. Autor jest wybitnym propagatorem nowoczesnych metod nauczania w językach nowożytnych, czemu daje wyraz zarówno w rozmaitych artykułach czasopiśmiennych, jakoteż w podręcznikach przez siebie ułożonych i wreszcie jako nauczyciel, działający praktycznie w szkole nietylko we Francji, lecz także w Japonji. W rozprawce niniejszej określa cel nauczania języków nowożytnych, zajmuje się naukowymi podstawami metody (zagadnienie pedagogiczne, językoznawcze

i wychowawcze), przedstawia sposoby realizowania zadań, wyjaśnia konkretnie zastosowanie w nauczaniu szkolnem, wreszcie ujmuje w syntezę dydaktyczne i pedagogiczne wyniki swoich rozważań.

Charakterystyczną cechą „metody naukowej” Marchanda jest wybitne uznanie języka ojczystego jako środka pomocniczego. Wprawdzie o nauczaniu w szkole wygłasza zasadę „*nous ne traduirons donc jamais*”, jednak wymaga, aby uczeń dla siebie pisał obok słówka obcego także znaczenie w języku ojczystym; nadto autor uznaje tłumaczenie tekstu z języka obcego na ojczysty i odwrotnie (retradukcja), wreszcie w nauce gramatyki z początku dopuszcza wyłącznie użycie języka ojczystego, którego rola zmniejsza się stopniowo, a wreszcie zanika w miarę rozszerzania zasobu leksykalnego.

Ten punkt widzenia nie stanowi żadnej nowości, bo historycznie biorąc, jest to nawrót do znanej „metody pośredniczącej”, stanowiącej kompromis pomiędzy skrajną metodą bezpośrednią a gramatyką. Teoretykami tej metody byli jeszcze na przełomie wieku Thiergen, Baumann i Budde — lecz Marchand, jak widać, o tem nie wie. Trudno też będzie dla tego, porzucenego już poglądu, znaleźć dzisiaj zwolenników, w każdym razie poglądy M. mogą posłużyć jako argument dla tych dydaktyków, którzy w metodzie bezpośredniej uznają stosowanie języka ojczystego, jednak w ramach znacznego umiarkowania.

Pozatem broszurka zawiera wiele cennych szczegółowych wskazań, które warto przypomnieć. Nauka języka obcego winna wychodzić od zdania, bo izolowany wyraz jest martwy, przyczem uczeń winien posługiwać się ruchami i gestami, aby mógł lepiej „przeżywać” język. Mówienie ma się odbywać w grupach fonetycznych, to znaczy należy łączyć wyrazy, które w mówieniu do siebie należą. Rodzaj pytań należy mnożyć tak, aby używać tych samych wyrazów pod różnemi postaciami zarówno gramatycznymi jak fonetycznymi. Uczniowie zadają sobie wzajemnie pytania, ale pytają także nauczyciela o to, co im jest niejasne. Polecenia wydawane uczniom należy wypowiadać przed rozpoczęciem czynności w czasie przyszłym, podczas wykonywania w czasie teraźniejszym, a po dokonaniu w czasie przeszłym. Autor uznaje też nowoczesne środki techniczne jak gramofon, jednak całkiem słusznie przyznaje mu tylko rolę korepetytora, który nigdy nie może zastąpić nauczyciela.

Na baczność uwagę zasługuje wskazanie, że po odczytaniu przez nauczyciela nowego tekstu należy zostawić uczniom parę minut czasu w celu odgadnięcia myśli i nowych słówek.

Autor wywodzi, że w języku francuskim, niemieckim i angielskim trzeba posiadać przynajmniej 6000 wyrazów, w języku japońskim zaś 12000, aby z korzyścią można przystąpić do lektury dzieł klasyków. Czy u nas spełnia się ten postulat w zakresie sześciu klas szkoły średniej? Jest to ważny problem dla rozpoczynania lektury dzieł klasyków.

Pozatem interesujące są w tej pracy oryginalne wykresy, przedstawiające graficznie rozwój słownictwa od pierwiastków konkretnych do ab-

strakcyjnych, wartość różnych metod uczenia i zmieniający się stosunek języka ojczystego do obcego w nauczaniu gramatyki.

W rezultacie stwierdzić należy, że omówiona praca, jakkolwiek niewielkich rozmiarów i lekko napisana, dostarcza obfitej treści i pobudza do przemyślenia zagadnień w stopniu wyższym niż niejednokrotnie gruby tom przeładowany erudycją.

Jan Jakóbiec — Kraków

Karol Zagajewski, *Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego*. Lwów—Warszawa, 1930. Książnica-Atlas S. A.

(Autoreferat).

Zjawiskiem często obserwowanem jest stosunkowe obniżanie się sprawności i poprawności językowej w klasach wyższych. Tłumaczy się ono częściowo przewagą zainteresowań rzeczowych w nauce (geografji, etnologji, kultury, estetyki, socjologii obcego narodu), wobec których kwestje formalno-językowe ustępują na drugi plan. Oczywiście stan ten jest niepomysłny i trzeba go leczyć.

Gramatyka sama nie spełni swego zadania, bo 1) natrafia na coraz słabsze nastawienie młodzieży, 2) jako abstrakcja nie jest przystępna i lubiana, 3) wielu nauczycieli jej z tych powodów unika. A jednak bez gramatyki (w klasach wyższych!) rezultaty nauki będą zawsze szczątkowe. Dlatego oddawna zwracano mi uwagę, że, napisawszy podręcznik, powinienem go uzupełnić ćwiczeniami gramatycznymi, bo obie książki razem dopiero będą owocne.

Nie kwapiłem się z robotą, bo znałem jej trudności. Dotychczasowe „Ćwiczenia”, o ile istnieją, naśladują niemieckie wzory. To wykluczyłem a limine. Właściwie powinny istnieć ćwiczenia do każdego tomu podręcznika zosobna. Gramatyka jest służebnicą tekstu, nie odwrotnie, tak też bywa w klasach niższych, gdzie po ustępie następuje ćwiczenie gramatyczne, z nim związane. Szkoda, że w klasach wyższych tego zwyczaju zaniechano.

Ćwiczenia moje więc nie wiążą się z tekstami lektur. Temsamem muszą być bardzo ograniczone i ułatwione pod względem leksykalnym. Ujemne skutki tego skrępowania starałem się powetować aktualnością treści. W wielu wypadkach dane zagadnienie narzuca jako najłatwiejsze rozwiązanie: tłumaczenie lub tekst błędny z poleceniem poprawienia go. Oba sposoby mają swoje ujemne strony, więc tylko wyjątkowo i wstrzemięźliwie się do nich uciekałem. Niestety, również nieczęsto mogłem użyć najlepszego sposobu: ujęcia zjawiska, o które w danej chwili chodzi, w stosowne pytania, bo odpowiedź na nie bez wydatnego podpowiadania (na piśmie) nie dałoby się pomyśleć. Pozostaje więc najczęściej tekst, objaśniony w interlinji, ze zmienionymi lub pustymi wstawkami i wskazówką dla ucznia: „Zrób to lepiej!” Pewną rolę odgrywają także wzory fleksji, które niestety nie są bynajmniej zbędne w klasach wyższych.

Jestem daleki od mniemania, że jako Kolumba postawił pionowo. Subiektywne przekonanie, że u innych autorów ćwiczeń gramatycznych jest ono jeszcze bardziej zbliżone do dzwonnicy w Pizie, jest słabą pociechą. Mam jednak nadzieję, że praktyka, dotąd rzadko idąca w kierunku ćwiczeń gramatycznych, poczyni liczne próby i przy nich błędy wyjdą na jaw. Będę miał czujne ucho na wszelkie wytknięcia, proszę o cenne uwagi Kolegów, którzy „Ćwiczenia” zastosują w klasie, może wtedy przyszłe wydania, o ile wyjdą, będą bliższe ideału od pierwszego. Jeśli uczeń w ciągu trzech lat (V, VI, VII) przerobi wszystkie ćwiczenia, to znaczy jedno na tydzień, to jego sprawność językowa tylko na tem zyska — a o nic innego nie chodzi.

K. Zagajewski — Lwów

Sachwörterbuch der Deutschkunde. Unter Förderung durch die Deutsche Akademie herausgegeben von Dr. Walther Hofstaetter und Prof. Dr. Ulrich Peters, 1930 Leipzig, Berlin, Teubner, I. tom 604 str. in quarto w dwóch szpaltach.

Z wielką ciekawością bierzemy do ręki to nowe dzieło, zestawiające całokształt nowej umiejętności. Nazwiska wydawców usposabiają czytelnika korzystnie dla nowego przedsięwzięcia, bardzo śmiałego ze względu na dość nieokreślone granice tego, co się nazywa *Deutschkunde*. Czegóż nie można wtłoczyć w to nowe ugrupowanie wiedzy o tem wszystkim, co się odnosi lub odnosić może do jednego narodu? Bo też im zakres jakiejś umiejętności obszerniejszy, tem trudniejsze jest odgraniczenie od dziedzin sąsiednich, a cóż powiedzieć o wiedzy, o człowieku społecznym danego narodu.

Jak obszernie wydawcy pojęli zakres nauki o Niemcach i Niemczech, tego dowodzi uwzględnienie następujących działów, wyliczonych w słowie wstępnem: Sprachgeschichte, Sprachkunde, ältere, mittlere, neuere Literatur, katholische, protestantische Religion, Philosophie, Erziehungswissenschaft und Psychologie, Bildungswesen, Erdkunde, Volkskunde, Vorgeschichte, Kulturgeschichte, Rechts- und Staatsgeschichte, Kunstgeschichte, Musik, Morgenland, Antike, Romanistik, Anglistik, Nordische Kulturen, Niederlande, Slawentum. Już dla pierwszego tomu wydawcy pozyskali 150 współpracowników i dla każdego działu wyznaczyli fachowych kierowników, co daje gwarancję naukowo nienagannego opracowania.

W trafnym tym — a jak spis wykazuje — koncentrycznym ułożonym planie materiału chodzi tylko o to, jak daleko nauka o Niemcach wkracza w zakres poszczególnych umiejętności, boć przecież nie może ona być tylko zlepkiem wiadomości, lecz musi stanowić pewną zwartą dla siebie całość, wprawdzie dziś niewątpliwie jeszcze niebardzo organiczną, jednakże przecież dość spójną, o jednej przewodniej myśli; zadaniem jej bowiem musi

być ujęcie charakteru narodu jako całości kulturalnej w przeszłości i teraźniejszości.

Ze względu na to, że dziś nauka o istocie kultury danego narodu stanowi ośrodek materialny nauki języka obcego, nauczyciel germanista nie może już tak jak dawniej ograniczać się do samej wiedzy literackiej i gramatycznej, której nabywał na uniwersytecie i którą żył w gimnazjum, lecz musi się gruntownie zapoznać ze wszystkimi przejawami życia narodu niemieckiego, z nauką o człowieku niemieckim. Wiedza ta jest już dziś tak obszerna, że wydanie takiego specjalnego leksykonu jest dla germanisty dobrodziejstwem.

Materiał w leksykonie zawarty wychodzi naturalnie daleko poza granice potrzeb szkolnych, książka bowiem ma służyć do rozszerzenia studjum, a nie jako podręcznik szkolny lub pomocniczy. To też artykuły w niej zawarte opracowane są, mimo zwięzłości, bardzo gruntownie. Czytelnik może sobie rzeczywiście stworzyć bardzo jasny obraz przedmiotu szukanego. Na podstawie takiego przygotowawczego studjum będzie się czuł zachęcony do ewentualnego pogłębienia swej wiedzy przez sięgnięcie do podanej w każdym artykule literatury, a uczniom będzie mógł łatwo rzecz odtworzyć, nie ograniczając się do szczupłych reminiscencji z nauki uniwersyteckiej, która pod tym względem jest ciągle jeszcze niewystarczająca.

Zdania, co należy do *Deutschkunde*, a co wychodzi poza jej granice, będą naturalnie zależały od stanowiska. Nie bez zastrzeżeń wertujemy w tomie pierwszym, który się ukazał. Podam kilka przykładów. Artykułu o chemii może niejedyn nauczyciel w książce tego rodzaju wcale nie będzie szukał. Przyznam się, że się sam nieco zdziwiłem, widząc, że wydawcy poświęcili temu przedmiotowi nawet dość dużo miejsca. Jednakże autor artykułu wykazuje w jakim stopniu cyfry, odnoszące się do przemysłu chemicznego niemieckiego, ilustrują znaczenie jego dla dobrobytu Niemiec, dla umysłowego nastawienia znacznej części inteligencji i w jakiej mierze chemia niemiecka podniosła znaczenie nauki niemieckiej w świecie. Jak jednakże granice *Deutschkunde* stają się niepewne, na to niech służy jako przykład brak artykułów o archeologicznych badaniach w Mezopotamji i Egipcie, które również w wysokiej mierze przyczyniły się do podniesienia imienia nauki niemieckiej. Co więcej, jeżeli ten brak możemy przeboleć, to dziwić się wypada, że wydawcy nie poświęcili osobnego artykułu archeologii greckiej, której związek z kulturą niemiecką jest zupełnie niewątpliwy, a której znaczenie jest bardzo doniosłe. Wprawdzie ten przedmiot jest poruszony w artykule „*Antike*”, co prawda wcale obszernym, jednakże, ze względu na obfitość treści, bardzo wiele ważnych punktów jest traktowanych pobieżnie. Oczekiwałybyśmy właśnie należało osobnego uwzględnienia szczegółowych partyj, ażeby nie utrudniać szukania. Nie znajdujemy wzmianki nieco obszerniejszej ani o Dörpfeldzie, ani o Curtiusu, prawdopodobnie brakować będzie także Schliemanna, a przecież mężowie ci są dla życia duchowego Niemiec bardzo charakterystycznym zjawiskiem. Artykuł o Homerze, wprawdzie bardzo instruktywny, jednakże ze względu na olbrzymi wpływ poezji homeryckiej na ducha nie-

mieckiego stanowczo za krótki i ogranicza się do przedstawienia, albo raczej do zestawienia wpływu na literaturę niemiecką. Pominiecie Aischylosa i Eurypidesa, a w następnym tomie prawdopodobnie i Sofoklesa wskazuje, że przedmiot ten jest traktowany nieco po macoszemu.

Przyznać trzeba, że niejedno, co dziś wydaje się brakiem, zniknie może po ukazaniu się tomu drugiego i końcowego zarazem, gdyż do tego tomu ma być dodany bardzo dokładny rejestr rzeczowy i osobowy, ułatwiający szukanie, który wskutek tego umożliwi dopiero należytą ocenę tego, co zostało uwzględnione.

Jednakże i w dziedzinie niewątpliwie do Deutschkunde należącej nie wszyscy czytelnicy będą zadowoleni z zakresu materiału. Że Abraham a Santa Clara, Bürger, Freytag są uwzględnieni, to znajdujemy zupełnie w porządku, że jednakże brak Adelunga, Dahna, Dehmle i Halbego, oraz niektórych nowszych poetów i badaczy, to nieco dziwi, ponieważ ich niemiecka fizjonomia jest zupełnie wyraźna.

Oceniając dzieło jako całość, nie możemy znaleźć dość słów uznania dla nadzwyczaj mozolnej, a równocześnie gruntownej pracy, podziwiać musimy przytem zwięzłość przedstawienia. Wydawcy przeznaczą swe dzieło jednak nie do samego zaglądania, wertowania, lecz raczej do studjum. Tem się tłumaczy łączenie całokształtu danej kwestji, jednakże taki układ utrudnia w dość znacznym stopniu szukanie, gdy chodzi o poinformowanie się tylko w szczuplejszym zakresie. Wspomniany powyżej artykuł „Antike” obejmuje 72 szpalt, to znaczy może zapełnić dobrze broszurę o stu stronach.

Materiał, w tem dziele nagromadzony, jest bardzo obszerny tak, że książka będzie walną pomocą dla każdego germanisty. Dlatego należałoby zakupić je dla każdej biblioteki nauczycielskiej i to nie tylko na prowincji, gdzie trudno o literaturę.

Korzystam ze sposobności, ażeby zwrócić uwagę germanistów na niektóre inne publikacje. Leksykon powyższy nie wyczerpuje naturalnie całokształtu wiedzy germanistycznej i brak w nim całego szeregu działów, jako nie należących do Deutschkunde. Dlatego dobrze jest mieć pod ręką kilka innych podręczników, służących pokrewnym celom, a uzupełniających wiedzę germanistyczną. Oprócz małych słowniczków, jak *Hans Röhl* „Wörterbuch zur deutschen Literatur”, Leipzig, Teubner, i *Hans Heinz Ewers* „Führer durch die moderne Literatur”, Globus, Berlin, ukazują się obecnie właśnie dwa dzieła: *Paul Merker und Wolfgang Stammer* „Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte”, Berlin, Walter de Gruyter u. Co., 2 tomy, str. 593 i 754; (trzeci tom ukaże się wkrótce), oraz Prof. dr. *Wilhelm Kosch* „Deutsches Literaturlexikon, Halle Niemayer, I. tom 640 str.; drugi tom ma również wyjść wkrótce.

J. Ippoldt — Kraków

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Z czasopism francuskich

We Francji istnieją dwa miesięczniki, poświęcone nauce języków obcych. Jeden z nich p. t. „Les langues modernes” jest organem Towarzystwa nauczycieli języków obcych. Stowarzyszenie to posiada liczne koła miejscowe, z których sprawozdania znajdują się w każdym numerze. Poza tem znajdujemy tam artykuły w sprawach zasadniczych. I tak: w N-rze z października 1929 r. „Przeciążenie szkolne i jaka jest możliwość zaradzenia temu”. Sprawa ta jest poruszona w związku z ogólnem zagadnieniem przeciążenia w szkołach, a dotyczy specjalnie nauczania języków obcych. Autor proponuje tu wprowadzenie nowej metody, któraby zapobiegła przeciążeniu zarówno uczniów jak i... nauczycieli. W drugim artykule jest poruszona sprawa nauczania języków obcych w szkołach handlowych i technicznych, gdzie autor skarży się na niedostateczną znajomość języków obcych w tych szkołach. W N-rze z listopada i grudnia znajdujemy ciekawy artykuł p. Yvon p. t. „La renaissance gothique en Angleterre” oraz sprawozdania: Jedno z t. zw. „Quinzaine anglaise”, zorganizowanej przez towarzystwo francusko- angielskie” (w rodzaju naszego „Les amis de la Pologne”), oraz z wymiany uczniów w tak zw. „Foyers scolaires franco - allemands” w r. 1929. Każdy numer zaopatrzony jest bardzo licznymi ocenami dzieł z języków obcych.

Drugi miesięcznik p. t. „Revue de l'Enseignement des Langues vivantes”, wychodzący również w Paryżu, poświęca więcej miejsca sprawie egzaminów i ich ocen na poszczególne stopnie nauczania. Znajdujemy tam jednak i artykuły treści bardziej ogólnej, jak np. „Les Etats Unis d'aujourd'hui”—Charles Cestre w N-rze z sierpnia i września. Figuruje tam również krótkie sprawozdanie ze Zjazdu nauczycieli języków obcych w Warszawie w r. 1929. Ocen książek jest tam mniej. Naogół oba te pisma są dosyć skromne i my, zwłaszcza nauczyciele języka francuskiego, o wiele więcej materiału i o wiele ciekawszego znajdziemy w miesięcznikach ogólnopedagogicznych francuskich.

J. Kołodzka

Z czasopism angielskich

Ankieta Komisji Tow. Neofilologicznego w Londynie

„Modern Languages Association” w sprawie nauczania języka niemieckiego stwierdza niezwykle upośledzenie tego języka w szkołach średnich angielskich i omawia środki zaradcze w celu wzmocnienia zainteresowania tym przedmiotem.

Na 1195 szkół średnich, objętych ankietą, zaledwie w 243-ch figuruje język niemiecki, jako przedmiot obowiązkowy.

Lista abiturjentów zdających egzaminy dojrzałości w lipcu 1928 r. przedstawiała się następująco:

zdających z języka francuskiego	54.273
" " łacińskiego	23.558
" " niemieckiego	3.837
" " hiszpańskiego	719

Powody upadku języka niemieckiego nie są natury politycznej, gdyż daje się on zauważyć już w r. 1912, a zatem przed wojną, raczej wypływają one z rywalizacji z łaciną i wysokich wymagań w zakresie tego przedmiotu ze strony władz uniwersyteckich. Na zebraniu Zarządu Głównego Tow. „Modern Languages Association” uznano objaw ten za niepożądany i postanowiono zwrócić się do Uniwersytetu z prośbą o rewizję regulaminu egzaminów maturalnych z specjalnem uwzględnieniem nauki języka niemieckiego w szkołach średnich i elementarnych. *Modern Languages December 1929.*

Fakt upadku języka niemieckiego w szkołach średnich angielskich nabiera dla nas specjalnego znaczenia, jeżeli zważymy, że w szkołach polskich liczba uczniów, uczących się języka niemieckiego z roku na rok wzrasta, a opada liczba uczących się języka francuskiego, że import książki niemieckiej wynosi 85,3 procent ogólnego importu książkowego, podczas gdy import książki francuskiej wynosi tylko 6,5 procent (dane za rok 1924).

Czy nie należałoby wyciągnąć z tych wymownych danych pewnych wniosków i dążyć do równowagi wpływów kultury niemieckiej i francuskiej na umysłowość polską, starając się ponadto o wzmożenie nauczania jęz. angielskiego w szkołach średnich?

I. Peplowska

Z czasopism niemieckich

I.

Nauczanie języków obcych we Francji powojennej. — Język niemiecki w Stanach Zjednoczonych i w krajach Ameryki Południowej.

W czasopiśmie „*Zeitschrift für englischen und französischen Unterricht*” (Nr. 7 z r. 1929), znajdujemy artykuł Laue „*Der gegenwärtige Stand des neu-sprachlichen, namentlich des deutschen Unterrichtes an den öffentlichen höheren Schulen Frankreichs*”. W toczącej się we Francji od szeregu lat walce między zwolennikami t. zw. *humanités classiques* i *humanités modernes* nastąpił w r. 1925 pewien zwrot na korzyść *humanités modernes*, albowiem reforma de Monzie dała językom nowożytnym większą ilość godzin w planach szkolnych i wyposażała je większem znaczeniem w całokształcie programów szkolnych¹⁾. Język niemiecki ucierpiał we Francji oczywiście bardzo znacznie z powodu stosunków wojennych i napięcia powojennego między obu narodami i daleko mu jeszcze do tej wziętości, jaką cieszył się przed wojną. W roku 1913 języka niemieckiego uczyło się we Francji 54,56% uczniów, języka angielskiego 40,15%, hiszpańskiego 15%, włoskiego 2,12%. W r. 1927 uczyło się języka niemieckiego 30,33%, angielskiego 58,55%, hiszpańskiego 7,51%, włoskiego 3,58%. Jak więc widać, stracił język niemiecki na rzecz angielskie-

¹⁾ Obszernie o tym problemie w rozprawie Hüppera „*Der gegenwärtige Stand des Streites zwischen den humanités classiques und den humanités modernes im höheren Schulwesen Frankreichs*” w czasopiśmie „*Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*” Nr. 8 (grudzień 1929).

go i bardzo przez władze szkolne popieranym języków południowych, romańskich. Na 16 obwodów szkolnych język niemiecki przeważa w szkołach obwodu Strassburg, Nancy, Besançon i w colléges obwodów Dijon i Lyon. W innych stoi na szarym końcu.

Tym stanem rzeczy zaniepokoiła się „Association des professeurs des langues vivantes” i zajęła się nim na swej konferencji w grudniu 1927 roku w Paryżu. Pan Laval, przewodniczący Association i konferencji, przypisuje obecny stan rzeczy oszczędnościowym zarządzeniom władz szkolnych z 25.I. 1926, które ograniczono wolny wybór języków przez młodzież w bardzo daleko idący sposób. Laval przestrzega: „W przeciągu kilku lat okaże się wśród elity narodu poważne zmniejszenie zasobu kultury umysłowej, co może zaszkodzić interesom naszego kraju...” Kilkakrotnie deputacje Association u władz centralnych podniosły konieczność uświadamiania rodziców i młodzieży, oraz specjalnie nauczycieli szkół powszechnych, przygotowujących młodzież do szkoły średniej, w tym kierunku, że język potężny sąsiada jest ze wszelkich względów dla Francuzów ważny i że należy młodzież zachęcać do wyboru tego języka w szkole. Nadto żądały deputacje umożliwienia młodzieży studium tego języka w szkole, nawet gdyby mniejsze grupy uczniów, aniżeli to przewidują przepisy obecne, zapisały się na ten język, przez tworzenie kursów. Autor artykułu stwierdza, że wszystkie te zabiegi już poczynają odnosić skutek i wedle zapewnień czynników oficjalnych we Francji stan uległ w ciągu 1929 roku pewnej poprawie.

Niemalby kłopot sprawia neofilologom we Francji sprawa *ukształtowania wymagań z języka obcego przy egzaminie dojrzałości* („Baccalauréat”). Języki obce, jako przedmiot egzaminacyjny, wchodzi tu w grę tylko dla oddziałów realno-gimnazjalnych (t. zw. — A1 z łaciną i językiem obcym jako głównym od najniższej klasy 6e), oraz realnych (B z 2 językami obcymi od 6e); oddziały czysto gimnazjalne (t. zw. A z łaciną, greką i językiem obcym, jako pobocznym dopiero od klasy 4e) nie mają języka obcego przy egzaminie dojrzałości. Egzamin pisemny, o który głównie chodzi w ciągłych na ten temat dyskusjach, obejmuje dla A1: version (tłumaczenie z języka obcego) i étude littéraire d'un texte étranger (temat literacki); dla B. a) Thème (tłumaczenie na jęz. obcy), version et étude littéraire d'un texte étranger, b) Thème, version et étude d'un texte d'une deuxième langue vivante étrangère. Od r. 1929 dozwolono na pewną zmianę, mianowicie: albo a) version i thème, albo b) composition (t. j. opowiadanie w języku obcym w formie listu, opowieści, tematu historycznego, literackiego i t. p.). Co do wyboru tematu, to zdania są podzielone, czy wybiera uczeń, czy też wyznacza temat przewodniczący komisji i t. p. Częste były dotychczas przy tych egzaminach t. zw. thème d'imitation, t. j. opowiadania w języku ojczystym wedle przetłumaczonego na jęz. ojczysty tekstu obcojęzycznego.

Metoda nauczania jest przeważnie bezpośrednia. Grupy językowe liczą zwykle nie więcej jak 25 uczniów tak, że metoda ta nie napotyka na poważniejsze trudności. Dziwnem tylko to, że wymagania egzaminu dojrzałości stoją w jaskrawej sprzeczności z zasadą metody bezpośredniej.

Ostatnio zaczyna się zwracać nieco więcej uwagi na *radio*, jako pomoc w nauczaniu języków obcych. Zastosowanie praktyczne napotyka jednak na liczne trudności. Ogólnie daje się odczuwać w nauczaniu szkolnym brak t. zw. *asystentów*, t. j. cudzoziemców, przeznaczonych do pomocy nauczycielowi języka nowożytnego, których przed wojną było dość wielu po szkołach francuskich. Ożywiali oni naukę i byli żywym przewodnikiem w dziedzinie języka i kultury obcej. Konferencja paryskich neofilologów zażądała niedawno powrotu asystentów do szkół.

Ogólnie podnosi się też hasło *bliższego kontaktu z neofilologami zagranicą* zapomocą korespondencji, wymiany czasopism i zjazdów.

Stanowiskiem języka niemieckiego zagranicą interesują się obecnie żywo pedagogiczne czasopisma niemieckie. Szczególnie chodzi o stanowisko w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Ameryce Południowej. W Stanach¹⁾ zajmował język niemiecki przed wojną stanowisko wysoce uprzywilejowane. Nauczyciele języka niemieckiego byli wszędzie poszukiwani i otrzymywali nawet o wiele wyższe wynagrodzenie, aniżeli inni. Większość uczniów uczyła się też tego języka, wśród inteligencji język niemiecki był ogólnie znany i często chętnie używany. Wojna poczyniła tu oczywiście gruntowne zmiany. Wedle danych statystycznych, ogłoszonych w publikacji „Modern Languages Study”, (dla której pod auspicjami „American Council of Education” i przy pomocy finansowej „Carnegie Corporation” pracował przez 3 lata (1924 — 1927) cały sztab nauczycieli i profesorów uniwersytetów amerykańskich), przed wojną w r. 1915 pobierało język niemiecki w szkołach średnich Stanów około 265.000 młodzieży, w r. 1925 tylko 34.700 wobec liczby 359.000 uczących się języka francuskiego i 253 uczących się języka hiszpańskiego. Od 1926 zauważa się już pewną poprawę w tym stosunku na korzyść języka niemieckiego, trudno mu będzie jednak uzyskać takie dominujące stanowisko, jak przedtem, albowiem w modzie jest teraz w Stanach język francuski, kultura francuska i literatura francuska tak dalece, że utarło się przysłowie: Amerykanin ma dwie ojczyzny: Amerykę i Paryż.

W krajach Ameryki Południowej²⁾ na pierwszym miejscu stoi w szkołach średnich (zwykle 6-letnich) język angielski, szczególnie w krajach północnej części Ameryki Południowej. Jako drugi język, po szkołach bardzo rozpowszechniony jest język francuski, pielęgnowany głównie z powodu podobieństwa do języka hiszpańskiego i łatwości, z jaką się go wobec tego po hiszpańsku mówiący mogą nauczyć. Język niemiecki uznany jest za jeden z dopuszczonych w szkole języków, mało jednak stosunkowo jest nauczany. Z 24 krajów istnieje w planach szkolnych tylko w 9 i to w niekorzystnej dla siebie pozycji, albowiem stoi on do wyboru obok języka angielskiego lub francuskiego. Ponieważ stosunki handlowe i kulturalne z Anglią stają się coraz ściślejsze, przeto oczywiście wybór pada przedewszystkiem na język angielski. Dochodzi do tego faktyczna trudność nauki języka niemieckiego oraz brak odpowiednio wykształconych nauczycieli. Koloniści niemieccy starają się rozbudzić większe zainteresowanie dla języka przez zakładanie kursów dla dorosłych.

mf

II.

Echa wojenne w literaturze niemieckiej. Niemiecka poezja pracy.

Echom wojennym w literaturze niemieckiej poświęcony jest artykuł Theodora Mause p. t. „Die neueste Kriegsdichtung” w „Zeitschrift für Deutschkunde” Nr. 9/1929 oraz piękna rozprawa D-ra E. Wenigera „Das Bild des Krieges” w czasopiśmie pedagogicznym „Die Erziehung” Nr. 1/1929 (październik).

¹⁾ Obszernie omawia te kwestje Friedrich Geisler: „Der Wiederaufbau des deutschen Unterrichtes in den Vereinigten Staaten” w „Pädagogisches Zentralblatt” Nr. 1/1929. Interesujące dane podaje Otto Dörner: „Vom Bildungswesen in den Vereinigten Staaten” w „Die Neueren Sprachen” Nr. 8 (grudzień 1928) oraz E. Heller: „Die neueren Sprachen an den nordamerikanischen Universitäten” w „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht” Nr. 1/1929.

²⁾ O stanie w Ameryce Południowej informuje F. W. Schroeter: „Die deutsche Sprache in Südamerika” w „Pädagogisches Zentralblatt” Nr. 12/1929.

Obaj autorowie stwierdzają pewne fazy w rozwoju literatury niemieckiej, wyrosłej na podłożu Wielkiej Wojny. Pierwszy czas po wojnie charakteryzuje się milczeniem. I żołnierze i społeczeństwo pragną zapomnieć o wszystkim, co było, odrzucają wszelką literaturę wojenną. W obozie ekspresjonistycznym budzą się najpierw echa wojny z tendencją wyraźnie pacylistyczną. Leonhard Frank („*Der Mensch ist gut*“), Karl Kraus („*Die letzten Tage der Menschheit*“), a przede wszystkim Fritz von Unruh („*Ein Geschlecht*“, „*Flügel der Nike*“ i in.) są przedstawicielami tego kierunku, który poza garsłką zwolenników ekspresjonizmu, niewiele stosunkowo zyskał uznania, tendencją jednak poważnie wpłynął na młode pokolenie poetów. Obok tego rodzaju utworów literackich tworzy się obszerna „*Rechtfertigungsliteratur*“, na którą składają się książki generałów, polityków, publicystów, wspomnienia jednostek i poszczególnych pułków; we wszystkich tych utworach chodzi głównie o usprawiedliwienie postępowania czasu wojny, chodzi o kwestję „winy wojennej“ *). Prawda o wojnie zaczyna znikać wśród powodzi legend o wojnie — jak powiada Weniger; — tworzy się legenda bohaterstwa, legenda o nieznanym żołnierzu, legenda o masie („*Masse-Mensch*“ E. Tollera), legenda o niesprawiedliwości i okrucieństwie... A nowe pokolenie, dorastające już po wojnie, stoi bez zrozumienia wobec całej tej literatury i jej problemów, najzupełniej obce pokoleniu wojennemu. Wyczuwa to najlepiej autor słynnej książki „*Jahrgang 1902*“ Ernst Glaeser, powiadając jasno: „Sądźcie, że groza wojny, sądźcie, że to olbrzymie wstrząśnienie oddzieliło was na zawsze od epoki przedwojennej. Wojna nie przyniosła jednak żadnej zmiany w sytuacji społecznej, rok 1914 (epoka przedwojenna) jest nam dzisiaj bliższy niż rok 1918. To jest Wasza tragedia, uczestnicy wojny: po wszystkim, coście przeżyli, musi wedle waszego zdania nastąpić zmiana. Śmierć uczyniła z Was idealistów! Obracacie się prawdziwie tragicznie w błędnym kole. Wojna była daremną...“

Najnowsza faza literatury wojennej w Niemczech pragnie przeżycia wojny przedstawić obiektywnie i tak prosto, by ująć młode pokolenie samym przeżyciem tego okresu historii i życia. Wojna występuje tu jako fakt, jako rzeczywistość, jako przeżycie bezimiennego żołnierza, przedstawiciela masy. Niema bohaterów w pojęciu starożytności, czy rycerzy w pojęciu średniowiecza. Jest masa: niezliczone miliony cierpiących i ginących żołnierzy-ludzi. Utwory tej literatury nazywa Maus nagrobkami i pomnikami ku czci nieznanego żołnierza. Ów żołnierz nie umiał sam wypowiedzieć swego bohaterstwa, swego męczeństwa i swej śmierci. Nie pisał wspomnień — jak wielcy generałowie. Był przecież zwykłym, codziennym człowiekiem. I oto przychodzi poeta i daje mu mowę: nieznanym żołnierz, śpiący dotychczas pod marmurowymi płytami nagrobków, — przemówił. Przeciąga przed nami całą galerię utworów, w których poznajemy losy tego żołnierza.

Oto Jerzego von der Vringa „*Der Soldat Suhren*“. Opowieść o cierpliwości żołnierza, tej cierpliwości, która jest przecież jedynym warunkiem wytrwania w kolisku drobnych codziennych męczarni. Oto Arnolda Zweiga „*Der Streit um den Sergeanten Grischa*“. Mistrzowska analiza psychologiczna, obnażająca ostrym skalpelem wieczne zagadnienia: co jest prawem, co sprawiedliwością, co złem, a co dobrem. Wojna doprowadza wszystkie te pojęcia do absurdu. „Wojna jest bezmyślnością...“ konkluduje Zweig. A oto Ludwika Renna: „*Der Krieg*“; — żołnierz sam opowiada swe przejścia i przeżycia. Bez żadnych pretensyj literackich, bez pozy, bez refleksyj. Człowiek z ludu opowiada, co przeżył. Zdania proste, krótkie, dyscyplinowane. Atmosfera powagi i uczucia konieczności tego, co się dzieje. „Ich sah

*) Z książek tych wyróżnić należy Emila Ludwiga „*Juli 1914*“, pisany, jak powiada autor, „synom ku przestrodze“. Książka ciekawa, cenna i szlachetna.

das alles und sah es nicht". Nie szuka się sensu. Dźwiga się swoją część w wielkiej tragedji ludzkiej. Czuje się: Tak być musi. Przestaje się myśleć. Tylko czasem szarpia człowiekiem dziwne nastroje, strach, czy to co zwa tchórzostwem, przygnębienie i radość niewytłumaczona, którą może wywołać widok kwitnącej gałązki czereśni, urwanej rankiem po krwawym nocnym szturmie...

Erich Maria Remarque: „Im Westen nichts Neues“. „Przebój“ sezonu. Czy tylko to? Nie. Stanowczo więcej. Książka przemówiła nareszcie do młodego pokolenia, do rocznika 1902. Przemówiła mową uczucia ludzkiego, mową młodości, ginącej w skłębionym chaosie burzy wojennej. „Wir waren achtzehn Jahre und begannen die Welt und das Dasein zu lieben, wir mussten darauf schießen. Die erste Granate, die einschlug, traf unser Herz...“ Tli się tylko głucha tęsknota za wyzwoleniem i żal bezmierny do tej generacji dorosłych, która tę burzę wywołała czy też do niej dopuściła: „Wie sinnlos ist alles, was je geschrieben, getan, gedacht wurde, wenn so etwas möglich ist“. Książka jest bezwątpienia aliażem z „Wahrheit und Dichtung“. Bezpośredniość ujęcia, plastyka przedstawienia, szlachetny patos uczucia, prostota języka — czynią zeń cenny utwór literacki.

Maus wymienia obok tych wielkich „przebojów“ literatury wojennej w Niemczech pomniejsze utwory, jak: *Martin Beradt „Schipper an der Front“* — wycinek wojny za frontem i na froncie, widziany oczyma cywila w taborze wojennym; *Gustaw Hester* (pseudonim znanego pisarza Joachima Ringelnatza) „*Als Mariner im Krieg*“ — codzienna mitręga w nadmorskiej służbie wartowniczej; *E. Wolf Möller „Douaumont oder die Heimkehr des Soldaten Odysseus“* — dramat na tle powrotu żołnierza-Odyssa do oczekującej żony — Penelopy; wreszcie bardzo ciekawe jako dokumenty „*Die Kriebsbriefe gefallener Studenten*“.

Należałoby tu dodać jako ostatnią nowość powieść *Franciszka Werfla*, wielkiego poety austriackiego, p. t. „*Barbara*“, osnutą na tle epoki wojennej i powojennej, którą omówimy niebawem osobno.

* * *

W „*Zeitschrift für Deutschkunde*“ Nr. 6/1929 znajdujemy artykuł *Theodora Mause* p. t. „*Arbeiterdichtung*“, omawiający udział robotników w współczesnej poezji niemieckiej. Autor przypomina, że od czasów poezji wolnościowej Herwegha, Freiligratha, Dingelstedta pierwiastki społeczne poczynają coraz większą odgrywać rolę w poezji niemieckiej. Los robotników, proletariatu interesuje poetów okresu naturalizmu niemieckiego, jak Gerh. Hauptman, Max Kretzer, Ryszard Dehmel, Arno Holz, Karol Henckell i nowszych, jak Ernst Toller i in. Ale wszyscy ci poeci, to bynajmniej nie robotnicy, nie potrafili stworzyć poważnej poezji pracy. Tę tworzą dopiero w okresie wojennym i powojennym ludzie pracy. Początkiem jej jest, wedle autora, mała książeczka „*Schulter an Schulter*“ — *Gedichte von drei Arbeitern*, Jena 1916. Składają się na nią poezje trzech poetów: Gerrit Engelke, Heinrich Lersch, Karl Zielke. Wszyscy pochodzą z rodzin robotniczych i sami robotnicy. Engelke najwięcej rokował nadziei jako poeta i pełen był wielkich planów na przyszłość. Jako żołnierz-poeta podczas wojny pisze:

„Mich aber schone Tod!
Mir dampft noch Jugend blutstromrot —
Noch hab ich nicht mein Werk erfüllt,
Noch ist die Zukunft dunsterfüllt —
Drum schone mich, Tod!...“

Pada jednak we Francji na trzy dni przed zawieszeniem broni w r. 1918. Dużo w jego poezji pierwotności i siły tak w treści, jak i pod względem formy. Np. w „Lied der Kohlenhauer“:

„Wir wracken, wir hacken
Mit hangendem Nacken
Im wachsenden Schacht
Bei Tage, bei Nacht...“.

Albo w znany wierszu „Der Tod im Schacht“:

Heinrich Lersch jest kowalem. Oto jak wyraża się jego praca w wierszu:

„Wir schweissen und schmieden das Eisen,
Im Feuer, das flammt und loht!
Wir schlagen das finstere Schicksal
Mit eisernen Fäusten tot...“

Ostatni jego zbiór poezji, najlepszy, to: „Mensch im Eisen“ 1925.

Karl Bröger, poeta fabryki i maszyn. Powiada on o sobie: „Auf die Dauer entrinnt kein Dichter seinem Erlebnis, und ein solches Erlebnis war für mich die Fabrik und der Fabrikmensch“. Oto próbka jego stylu z poematu „Nachtschicht“.

„Der Morgen tritt zögernd aus seinem Wolkenhaus.
Alle Fabriken speien wieder Millionen wankende Schatten aus.
Riesig klaffende Tore reissen den Mantel des Frühlichts entzwei,
Moloch gähnt, müd von der Stunden stampfendem Einerlei.
Doch schon rücken neue Millionen heran.
Gross sind die Pforten der Hölle allen Verdammten aufgetan.
Räderrasseln... Kolbenhub... Hammerschlag...
Moloch schaukelt in glühenden Armen den jungen Tag“.

Max Barthel, również robotnik fabryczny, stara się wnikać w sens przemysłu dzisiejszego i morderczego tempa maszyny.

„...Lächelt der Tag? Wir wissen es nicht.
Leuchtet die Sonne? Wir sehen sie kaum.
Wehen die Winde? Für uns sind sie tot.
Wir stehen im Werk und an den Maschinen.“

„...Manchmal halten wir inne im Schaffen,
Und fremd sind wir alle, und die Maschinen
Sind kalte eiserne Götzen, an denen eisgraue Pfaffen
Die Jugend opfern und unser Blut verspritzen“.

Niezmiernie cenna jest wreszcie liryka robotnicza zmarłego w r. 1923 poety austriackiego *Altonsa Petzolda*, który wiele się nacierpiał w życiu jako zwykły robotnik. (Był przez pewien czas także w Łodzi). Najlepsze jego utwory zawarte są w zbiorze „Gesang von Morgen bis Mittag“ 1922.

Istnieje kilka pięknych antologii niemieckiej poezji pracy. Niewymienia przez autora artykułu, a bardzo piękna i cenna jest najnowsza z nich p. t. „*Antlitz der Zeit*“ — *Sinfonie moderner Industriedichtung*, wydana przez *Wilhelma Haasa*, Berlin 1928, skąd zaczerpnięte są niektóre wyżej cytowane urywki.

M. Friedländer

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

KORRESPONDENCJA ZAGRANICZNA W NAUCZANIU JĘZYKÓW

Artykuł A. Paula w „Die Neueren Sprachen” zesz. 1. 1929 przypomina zagadnienie korespondencji zagranicznej młodzieży w nauczaniu języków. Już na dwadzieścia kilka lat przed wojną istniała w Niemczech wymiana listów z zagranicą, nie tylko w kołach młodzieży ale i u dorosłych, ciesząc się wielką popularnością. Zajmowała się tem „Deutsche Zentrale für internationalen Briefwechsel” w Lipsku, która w okresie 1897 — 1914 zapośredniczyła około 40.000 adresów między Niemcami a Ameryką, Anglią i Francją. Wojna przerwała oczywiście wymianę listów. Ale już w r. 1922 wspomniana centrala podjęła znów swoją działalność, początkowo tylko ze Stanami Zjednoczonymi, potem znów z Anglią, Francją i innemi krajami, jako „Deutsche Zentralstelle für fremdsprachlichen Briefwechsel” (Leipzig N 22, Fechnerstrasse 6).

We Francji popiera korespondencję międzyszkolną „Correspondance Scolaire Internationale” (Musée Pédagogique, 41 Rue Gay Lussac, Paris Ve) pod kierownictwem M. Garniera. Zrzeszenia nauczycielskie, jak francuskie „Association des professeurs des langues vivantes”, angielskie „Modern Languages Association”, niemieckie „Allgem. Deutscher Neuphilologenverband” — interesują się rozwojem wymiany listów.

Cel tej wymiany jest dwojaki. Na pierwszym planie stoi cel dydaktyczny: ożywienie nauki języków nowożytnych w szkole, wzbudzenie zainteresowania młodzieży dla żywego języka i dla danego kraju zapomocą osobistego zainteresowania go. Cel drugi, również ważny, to osobiste zbliżenie różnych narodowości. Przez nawiązanie osobistych stosunków usuwa się wzajemną nieufność, niezrozumienie właściwości kulturalnych, częstokroć z osobistym nawet pożytkiem, np. wyjazdu do swego listownego znajomego. Doświadczenia wykazują, że wyniki są pod każdym względem dobre. Wprawdzie nie wszyscy korespondenci mają na tyle pilności i wytrwałości, by prowadzić swoją korespondencję regularnie, ale przynajmniej 10% doprowadza do rezultatów nader pocieszających. Dlatego zaleca autor artykułu używanie tego środka w szkole, zapewniając, że pracy i zachodu nauczyciel przy odpowiedniej organizacji wymiany listów wiele tu nie ma.

ZEBRANIE TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO W LONDYNIE

Dn. 2 i 3 stycznia r. b. odbyło się Doroczne Zebranie Tow. Neofilologicznego w Londynie: „Modern Languages Association”. Na porządku dziennym: dyskusja na temat Sprawozdania Komisji Edukacyjnej o stanie nauczania języka francuskiego w Gimnazjum Niższem. Następnego dnia odczyt w jęz. niemieckim prof. Robertson.

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W SOWIETACH

Miarą zakresu nauczania języków obcych w Sowietach może być liczba podręczników do tej nauki, wydanych i zużytych przez Państwowe wydawnictwo książek. Otóż w roku 1928 Wydawnictwo to wydało 444.000 podręczników do nauki języka niemieckiego, z czego zużyto 383.892 egzemplarze, do nauki języka angielskiego 27.000 egzemplarzy, z czego zużyto 24.089 egz., wreszcie do nauki języka francuskiego 25.000 egz., z czego zużyto 9545 egz. Czasopismo „Na Knižnom fronte” (Nr. 34/35 1929), za którym powyższe dane powtarzamy, boleje nad niskim stanem nauki pozostawionej przeważnie samouctwu, co pociąga za sobą często zaniedbanie nauki dalszej. Widać to z następujących cyfr: W ostatnich latach nakład 1 części Podręcznika do nauki języka angielskiego wynosił 78.000 egz. II zaś części tylko 20.000 egz. Części I podręcznika niemieckiego Kelend-Friede wydano 378.000 egz., Części II natomiast tylko 18.000. Goldsteine zaś części I — 109.000 egz., drugiej zaś 53.000 egz.

SPRAWY POLSKIEGO TOW. NEOFILOLOGICZNEGO

W myśl uchwał powziętych na I Zjeździe nauczycieli języków nowożytnych Komitet wykonawczy przystąpił do wydrukowania Księgi pamiątkowej, która została rozesłana wszystkim uczestnikom Zjazdu. Po opłaceniu kosztów wydawnictwa Komitet przekazał pozostałą sumę, około 2900 zł., nowopowstałemu T-wu Neofilologicznemu, którego Tymczasowy Zarząd przystąpił do organizowania Kół na prowincji i do wydania niniejszego kwartalnika. W skład Tymcz. Zarządu wchodzi następujący członkowie, wybrani na Zjeździe: z Warszawy prof. Łempicki (przewodniczący), H. Nieniewska (sekr.), dr. J. Piątek (redaktor), pp. Markowa, Trenklerówna, de Tilly, Elgert, jak również dokooptowane pp. Gabszewiczówna, Kołodzka, Peplowska; z Krakowa dr. Ziemnowicz, dr. Ciesielska-Borkowska; ze Lwowa prof. Czerny, z Poznania prof. Kleczkowski i prof. Weckowski; z Wilna prof. Glixelli.

Prace organizacyjne na terenie T-wa są w pełnym toku. Pierwszym Kolem, które rozpoczęło konkretną pracę, jest Kolo w Nowym-Saczu z przewodniczącym p. Gołachowskim na czele. W Krakowie w najbliższych dniach tymcz. Komitet, w skład którego wchodzi: prof. Dybowski, prof. Folkierski, prof. Wędkiewicz, dr. Ciesielska-Borkowska, dyr. Ippoldt, zwołuje organizacyjne zebranie T-wa. W Poznaniu prof. Kleczkowski, prof. Weckowski, dr. Swinarska przystępują do ukonstytuowania Koła okręgowego. Ze Lwowa prof. Czerny, z Łodzi dyr. Idzkowski donoszą nam o bliskim terminie organizacyjnych zebrań. W szeregi członków Towarzystwa zapisują się nauczyciele szkół powszechnych, zawodowych, średnich i akademickich, a ożywiona korespondencja z poszczególnymi, nowowstępującymi członkami z najdalszych krańców Rzeczypospolitej świadczy wymownie o żywym zainteresowaniu tą nową placówką.

Gorąco więc wzywamy nauczycieli-neofilologów do zapisywania się na członków T-wa, do tworzenia ośrodków intensywnej pracy w postaci Kół, któreby, nawiązawszy stały i ścisły kontakt z Zarządem Głównym w Warszawie, przyczyniły się w miarę sił i możliwości do zapewnienia polskiemu nauczycielstwu języków nowożytnych należnego mu głosu w europejskim ruchu umysłowym.

Wobec przygotowującego się międzynarodowego Zjazdu Neofilologów ważnym jest rychłe ukonstytuowanie się naszego Towarzystwa.

Wszelkich informacji udziela tymczasowy Sekretariat T-wa Filtrowa 69, p. H. Nieniewska, tel. 530-59.

KORESPONDENCJA

Panu R. Z. z Łodzi. Ministerstwo W. R. i O. P. wydaje obecnie, opracowane przez fachowców, projekty programów poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej i średniej. W najbliższych tygodniach ogłoszony będzie również projekt programu nauczania języków nowożytnych. Zarząd Gl. T-wa Neofilologicznego otrzyma pewną ilość egzemplarzy, którą roześle do Kół na prowincji w celu zebrania od nich opinii o wyżej wymienionym programie.

Pani R. W. w Toruniu. Reforma szkolna przeprowadzana w szkołach wiedeńskich, oparta na zasadach „Gesamtmunterricht” zw. u nas metodą syntetyczną, w nieznacznym i niedostatecznym wręcz stopniu wniknęła w metody nauczania języków nowożytnych. W teorii reformatorzy są zwolennikami metody bezpośredniej, w praktyce zaś, z powodu braku dobrych podręczników i odpowiednio przygotowanych nauczycieli panuje metoda tłumaczeń dosłownych na język ojczysty i pamięciowego wkuwania nieprzystosowanych do umysłu dziecka tekstów obcojęzycznych.

Uczestnikom I Zjazdu naucz. jęz. now. przypomina Komitet Zjazdu, iż każdy uczestnik ma prawo otrzymać bezpłatnie *Księgę Pamiątkową Zjazdu*. O ile ktokolwiek przy rozsyłaniu egzemplarzy był omyłkowo pominięty, prosimy o zgłaszanie się do Sekretariatu T-wa, Filtrowa 69. Poza tem książkę można nabyć w księgarni Książnica-Atlas, Nowy Świat 59 w cenie zł. 4.80.

BIBLIOGRAFJA

Niektóre nowsze prace polskie z metodyki języków obcych

Książki

1. Kwiatkowski S. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*, Książnica-Atlas, 1921 r.
2. Benni Tytus *Ortofonja niemiecka* wyd. II, Książnica-Atlas, 1924.
3. Benni Tytus *Ortofonja Angielska*, Książnica-Atlas, 1924.
4. Benni Tytus *Ortofonja Francuska*, Książnica-Atlas, 1924.
5. Ippoldt Juliusz *Dydaktyka języka niemieckiego*, Min. WR. i OP., Warszawa, 1925.
6. Piątek Jan *Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej*, Książnica-Atlas, 1928.
7. Mazłówna Irena *Metodyka nauczania gramatyki języka obcego*, Książnica-Atlas, 1929.
8. Jakóbiec Jan *Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego*, Kurs niższy, Książnica-Atlas, 1929.
9. *Języki nowożytne — Księga Pamiątkowa I Zjazdu nauczycieli języków nowożytnych*, 1929.

Artykuły i rozprawy

1. Ciesielska-Borkowska St. *Język ojczysty a języki obce w szkołach franc.*, „Przegl. Ped.” 1923, str. 9—11.
2. Ciesielska-Borkowska St. *O racjonalności metody bezpośredniej w nauce języków obcych*, „Przegl. Ped.”, 1928, str. 811—813.
3. Czarnecka St. *Echa Warszawskiego Zjazdu Neofilolog.*, „Przyjaciel Szkoły”, 1929, str. 177—181.
4. Cybulski St. *Gramofon w szkole*, „Przegl. Ped.”, 1923, str. 100—102.
5. Cybulski St. *Język łaciński a języki nowożytne w gimn.*, „Przegl. Ped.”, 1928, str. 615—618.
6. Friedländer Michał *Gazeta w nauczaniu szkolnem*, „Ruch Ped.”, 1928, str. 47—51.
7. Friedländer Michał *Koncentracja w nauce jęz. niemieckiego*, „Ogniwo”, 1928, str. 201—205.
8. Gabszewiczówna M. *Język ojczysty a język obcy w nauczaniu szk.*, „Przegl. Ped.”, 1929, str. 63—65.
9. Ippoldt Juliusz *Ćwiczenia piśmienne w nauce jęz. obc.*, „Muzeum”, 1923, str. 247—263.
10. Ippoldt Juliusz *Lektura nowelistyczna w nauce jęz. niem.*, „Muzeum”, 1926, str. 326—340.
11. Ippoldt Juliusz *Biblioteka podręczna nauczyc. jęz. niem.*, „Bibliografia Pedag.” 1925, Nr. II i III.
12. Ippoldt Juliusz *Wybór lektury niemieckiej w szkole*, „Muzeum”, 1928, str. 324—340.
13. Kopystyński T. *Uwagi o nowym programie jęz. niem. w semin.*, „Pedagogjum”, 1927, str. 130—132.
14. Kulański F. *Kilka słów o nauczaniu jęz. nowoż.*, „Przyjaciel Szkoły”, 1929, str. 577—581.
15. Kwiatkowski S. *Egzamin maturalny z jęz. nowożytnego*, „Przegl. Ped.”, 1926, str. 218—19.
16. Kwiatkowski S. *O nowym progr. min. Języki nowożytne*, „Przegl. Ped.”, 1926, str. 718—19.
17. K. D. *O nauczanie języków obcych*, „Przegl. Ped.”, 1926, str. 460—61.
18. M. *Nauka języka obcego w seminarjach*, „Pedagogjum”, 1925.
19. mf. *Pierwszy tydzień nauki jęz. obcego w szkole polskiej*, „Przyj. Szkoły”, 1929, str. 499—506.
20. Moszczeńska I. *Języki obce w ogólnem wykształceniu*, „Przegl. Ped.”, 1928, str. 665—667.
21. Pawlicowa Alicja *Problem współdziałania języków nowożytn. z przedm. ojczyst.*, „Muzeum”, 1927, str. 255—262.
22. Piątek Jan *Zainteresowanie jako główny czynnik w nauce jęz. nowoż.*, „Przegl. Ped.”, 1928, str. 83—4.
23. Piątek Jan. *Wychowawcze znaczenie nauki języków obcych*, „Trzecie Sprawozdanie I-go gimnazjum męskiego Magistratu m. st. Warszawy za r. 1926/7”.
24. Rollauer J. *Przesady i dogmaty w nauce jęz. Żywych*, „Przegl. Ped.”, 1929, str. 86—88.
25. Zagajewski Karol *Pomoc do nauki jęz. obcych*, „Muzeum”, 1926, str. 297—303.
26. Zagajewski Karol *O kształceniu nauczycieli języków obcych, do szkół powszechnych*, „Ruch Ped.”, 1928, 212 — 214.

BIBLIOGRAFJA OBCA

- Dr. Schümmer*, Bericht über drei Lehrgänge zur Durchführung der Schulreform. M. Diesterweg, Frankfurt 1930. (Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neuen Sprachen Heft 1) zł. 7.26.
- Schwedtké*, Kurt, u. Rudolf Salewsky: Die Bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht. Auch e. Arbeitsh. zur Deutg u. Erklärg fremden Wesens. Braunschweig G. Westermann. 1929. (2) Frankreich. Mit 94 einfarb. u. 4 farb. Bildtaf. (220 S.) opr. 7.20 M.
- Cloudesley Brereton M. A.*, Modern Language Teaching University of London Press Ltd 7-6 net.
- E. H. A. Robson M. A.*, How shall we train the teacher of modern languages W. Heffer & Sons Ltd Cambridge 50.

KSIĄŻKI NADESŁANE

- Dr. Edward Wechsler*: L'esprit français. Ein Lesebuch zur Wesenskunde Frankreichs. Verlag M. Diesterweg Frankfurt a/M. 1927.
- Dr. A. Krüper*: Die Arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a/M 1929.
- Dr. Grabert u. dr. Hartig*: Deutschkunde im französischem Unterricht. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a/M 1928.
- Karol Zagajewski*: Cwiczenia do gramatyki języka niemieckiego. Książnica — Atlas, Lwów — Warszawa 1930.

Neofilolog Nr. 2 ukaże się w połowie maja 1930. Oprócz działów dotychczasowych przyniesie nowy: *Z praktyki dla praktyki*. Niejednokrotnie zdarza się, że któryś z nauczycieli dzięki intuicji, doświadczeniu lub nawet przypadkowi, rozwiąże szczęśliwie jakiś napozór drobny szczegół dydaktyczny. Niema materiału na cały artykuł. Autor pomysłu nie ma więc możności poinformowania o nim Kolegów i pomysł nie staje się własnością ogółu. Dział „Z praktyki dla praktyki” ma temu zapobiec. Zapraszamy do współpracy.

REDAKCJA.

Redaktor: Dr. JAN PIĄTEK

Zastępca Redaktora: HALINA NIENIEWSKA.

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, ul. Filtrowa 69. Telefon 530-59.

Drukarnia St. Niemiry Syn i S-ka, Warszawa, Plac Napoleona 4, telefon 76-40

Pod zarządem Józefa Puchalskiego.

KSIĄŻNICA — ATLAS

Zjedn. Zakł. Kartograficzne i wydawnicze T.N.S.W.

ŁWÓW. Czarnieckiego 12, telefon 30-52 i 3-45.

WARSZAWA, Nowy Świat 59. tel./ 223-65, 417-59.

POLECAJĄ:

1. *K. Zagajewski: Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego. Nowość!* Zł. 1.20

2. *J. Jakóbiec: Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy.* Zł. 3.20

Autor, znany twórca podręczników do nauki języka niemieckiego, daje nauczycielowi podstawowe wzory lekcyjne, według których można prowadzić początki nauki języka niemieckiego zgodnie z metodą bezpośrednią i z wymogami aktywności ucznia jako jednostki, a klasy jako grupy społecznej. Zakres treści wyczerpuje program kursu niższego. Do każdej lekcji dodano uwagi dydaktyczne, oraz wykaz pomocy naukowych.

3. *Dr. J. Piątek: Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej.* St. 80 Zł. 2.80

Dydaktyka niniejsza owiana jest duchem nowożytnym, wykazuje pełnię zrozumienia nowych zasad dydaktycznych, znajomość obszernej literatury dydaktycznej nowszej i zdolność zastosowania nowszych wyników i badań do nauczania. Autor stawia nauczaniu języka niemieckiego cele praktyczne, uwarunkowane geograficznym położeniem Polski, a główną jego troską jest takie ukształtowanie nauki języka niemieckiego w szkole powszechnej, by krótki czas, na nią przeznaczony, nie szedł na marne. Mimo to i nauczyciele języka niemieckiego w gimnazjum nie przejdą obojętnie obok tej książki.

4. *Dr. K. Zagajewski: Gramatyka języka niemieckiego.* Zł. 2.40

Jedyna w języku polskim opracowana i do programu Min. W. R. i O. P. w zupełności dostosowana gramatyka. Nieodzowna tak w rękach nauczyciela, jak i ucznia i każdego samouka.

5. *Mapzłówna I.: Metodyka nauczania gramatyki języka obcego.* Zł. 5.40

Celem autorki jest przedstawić na doświadczeniu szkolnym pole-

gającą próbę nauczania języka obcego metodą konwersacyjną stosowaną, związaną ściśle z materiałem językowym, a opartą na piśmiennych ćwiczeniach klasowych. Wytyczne, którymi się autorka kieruje, uwzględniają najlepsze zdobycze naukowe w zakresie metodyki nauczania języków nowożytnych. Książka składa się z dwu części, z których pierwsza podaje ogólne wskazówki metodyczne, druga zaś typowe przykłady pracy nauczyciela i ucznia.

6. *Benni T.: Ortofonia niemiecka.* Wskazówki do wzorowej wymowy jako uzupełnienie podręczników do nauki języka niemieckiego. Wydanie II Zł. 1.40

„Książka T. Benniego, rozmiarami niewielka, ale bogata w treść, a pisana rzeczowo, budzi szereg refleksji, ponieważ porusza wiele aktualnych, podstawowych zagadnień. Autor opiera się przeważnie na dziełach T. Siebsa i W. Vietora, przyczem, co należy podnieść jako wybitną zaletę jego książki, unika wszelkiej drobiazgowości i tego całego balastu przykładów, reguł i wyjątków, jaki bywa zwykle cechą tego rodzaju rozpraw”.

J. Chmaj w Przeglądzie Wyd. Książnicy-Atlasu, r. 1924, Nr. 2—4.

7. *Pszon St.: Francuska korespondencja handlowa. Cz. I. Interesy towarowe.* Zł. 2.40

8. *Pszon St.: Francuska korespondencja handlowa. Cz. II. Interesy bankowe i wekslowe.* Zł. 3.—

Jest to pierwsza w naszej literaturze podręcznikowej próba zestawienia frazeologii wszystkich najważniejszych czynności handlowych, tak towarowych, jak i bankowych i wekslowych. Praktyczny układ umożliwia szybkie znalezienie całych zwrotów i napisanie listu, zależnie od danej czynności. Książka ta może służyć tak w nauce szkolnej, jak i dla samokształcenia się.

Księgarnia Książnica — Atlas w Warszawie, Nowy Świat 59, tel. 223-65. R-k P. K. O. 12.802 zaopatrzona jest w duży wybór „lektury szkolnej” w języku francuskim, angielskim i niemieckim, jak niemniej w książki dydaktyczne i pedagogiczne w językach obcych. — Szczegółowe katalogi i zestawienia książek na żądanie gratis.

Wydawnictwo EOS (Drukarnia J. B. Lange, założona w roku 1849)

Poznań, ul. Konopnickiej 5. Telefon 65-32.

P. K. O. 204.644.

I. Zbiór klasyków Francuskich dla szkół średnich wydawany
pod kierownictwem p. B. Kielskiego, Naczelnika wydziału
w M. W. R. i O. P.

Już wydane:

Autor	Tytuł	Komentator	Cena
1. Corneille	Le Cid	Prof. Uniw. Folkierski	3.50
2. Racine	Andromaque	Prof. Uniw. Glixelli	2.40
3. Molière	Le Bourgeois Gentilhomme	Prof. Kielski	3.20
4. Molière	Les Précieuses Ridicules	Prof. Jaworskie	2.50
5. La Fontaine	Fables	Prof. O. Neveux	3.—
6. Perrault	Contes	Prof. O. Neveux	1.80
7. B. de St. Pierre	Paul et Virginie	Prof. O. Neveux	3.50
8. Chateaubriand	Atala	Prof. Uniw. Czerny	3.80
9. Augier	Le Gendre De M. Poirier	Prof. Kielski	3.20
10. V. Hugo	Hernani	Prof. Uniw. Morawski	3.80
11. A. Daudet	Le Petit Chose	Prof. Cieslinski	3.80
12. A. Daudet	Coppée, Lotti, Bazin, Maupas- sant	Prof. Jaworskie	3.—
13. Mérimée, Maupassant A. France, R. Dorgelès	Nouvelles 8a	Prof. Jaworskie	3.20
14.	Centes et Légendes de France	Prof. Pionnier	3.20

Ukażą się w roku 1930:

Autor	Tytuł	Komentator
1. Corneille	Polyeucte	Prof. Uniw. Dr. Folkierski
2. Racine	Athalie (pod prasą)	Prof. Semil
3. Racine	Britannicus	Prof. Uniw. Dr. Glixelli
4. Molière	L'Avare (pod prasą)	Prof. Kielski
5. Molière	Les Femmes Savantes (pod prasą)	Prof. Dr. Ryniewicz
6. Molière	Le Misanthrope	Prof. Uniw. Dr. Folkierski
7. Voltaire	Extraits en Prose	Prof. Dr. Koźmiński
8. Voltaire	Histoire De Charles XII	Prof. Dr. Ryniewicz
9. Musset	Comédies (I)	Prof. Uniw. Dr. Czerny
10. V. Hugo	Ruy Blas	Prof. Uniw. Dr. J. Morawski
11. A. Daudet	Tartarin de Tarascon	Dyr. Gimn. Trzós
12. H. Malot	Sens Famille	Prof. Pionnier
13. Rostand	L'Aiglon	Prof. Peplowska
14.	Classiques du Journalisme Français	Prof. Jungman

II. Inne wydawnictwa:

Autor	Tytuł	Cena
O. Neveux	Notions De Versification	1.50
O. Neveux	Metoda Prakt. Języka Francuskiego I i II część	8.—
F. Strowski	Odrodzenie Literackie Współczesnej Francji (tłum. Prof. Uniw. J. Morawski)	4.—