

NEOFILOLOG

CHASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

TREŚĆ:

	Str
<i>Z. Kempicki</i> —Drogi i cele współczesnej stylistyki	131
<i>M. Friedländer</i> — Zakres nauki o kulturze w nauczaniu jęz. niemieckiego	142
<i>E. Semil</i> —Nauka języków obcych w systemie daltońskim	158
<i>A. Wrabcówna</i> — Kilka uwag w związku z artykułem p. St. Bazińskiego „U podstaw nauczania jęz. obcych”.	172
Z praktyki dla praktyki	174
Sprawozdania z książek	176
Sprawozdania z czasopism	195
Wiadomości bieżące	199
Sprawy Polskiego T-wa Neofilologicznego	202
Bibliografia	208
Książki i czasopisma nadesłane	210
Sprostowania do zesz. 2-go	210
Od Redakcji	

SOMMAIRE:

	P.
<i>Z. Kempicki</i> —Voies et buts de la stylistique moderne	131
<i>M. Friedländer</i> —L'étude de la civilisation (Kulturkunde) dans l'enseignement de la langue allemande	142
<i>E. Semil</i> — L'enseignement du français dans les écoles organisées selon le Dalton-Plan	158
<i>A. Wrabc</i> —A propos de l'article de M. St. Baziński „A la base de l'enseignement des L. V.”	172
Essais et expériences	174
Comptes-rendus des livres	176
Comptes-rendus des revues	195
Chronique	199
Bulletin de la Société polonaise des Néophilologues	202
Bibliographie	208
Livres et périodiques reçus	210
Errata (v. № 2)	210
Avis de la Rédaction	

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 zakresie neofilologii wchodzących proszeni są o łaskawe nadsyłanie swych prac pod adresem Redakcji, gdzie będą one przekazane właściwym recenzentom.

T R E Ś Ć

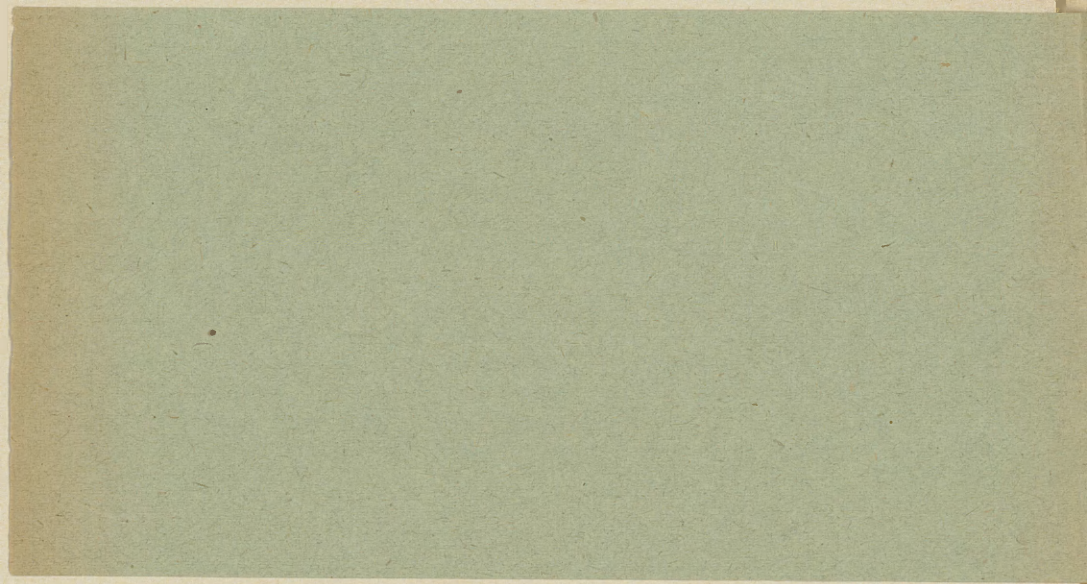
(ciąg dalszy)

	Str.
<i>Z praktyki dla praktyki:</i>	
Przysłowia—M. Krzyżanowska	174
<i>Sprawozdania z książek:</i>	
R. Dyboski: Stany Zjednoczone Ameryki Północnej—T. Grzebienowski	176
Wład. Tarnawski: Historia literatury angielskiej. 2 tomy — T. Grzebienowski	178
Karol Zagajewski: Ćwiczenia do gramatyki jęz. niemieckiego — J. Steinowa	182
Dr. Alfred Jahner: Deutsche Grammatik für die polnischen Mittelschulen—mf.	183
Collection de classiques français à l'usage des lycées de Po-logne—A. Jesionowski	183
Ernst Borkowsky: Die Deutsche Romantik—M. Friedländer	185
Dr. W. Hübner: Didaktik der neueren Sprachen—K. Zagajewski	185
Dr. W. Grabert u. Dr. P. Hartig: Deutschkunde im französischen Unterricht—A. Ryniewicz	186
Deutscher Kulturatlas — mf.	190
Ringa—Ringa—Reia, Juchheissa Juchhei, Mit Herz u. Mund — M. Friedländer	190
Ph. Martinot: Comment on parle en français—M. Gabszewiczówna	191
G. Lanson et P. Tuffrau: Manuel illustré d'histoire de la litté-rature française — F. Jungman	191
Dorothy Kennedy: An english Language Course for Beginners — T. Grzebienowski	192
G. T. Buswell: A laboratory study of the reading of modern foreign languages — S. Dortheimer	193
<i>Sprawozdania z czasopism:</i>	
Z czasopism niemieckich:	
Nowe tendencje w nauczaniu języków nowożytnych—M. Fried-länder	195
Wypracowania piśmienne z jęz. obcego przy egzaminie dojrz-ałości—mf.	196
<i>Wiadomości bieżące:</i>	
Kurs germanistyczny w Gdańsku — J. Ippoldt	199
Międzynarodowy kongres profesorów jęz. nowoż. w Paryżu	200
Języki nowożytne w szkołach fińskich — J. Smoter	201
<i>Sprawy Polskiego T-wa Neofilologicznego:</i>	
Sprawozdanie Sekretariatu Głównego	202
Sprawozdanie z działalności Kół i Okręgów	203
Opinia Lwowskiego Koła P. T. N. o ministerjalnym projekcie programu neofilologicznego.	204
Bibliografia	208
Książki nadesłane	210
Czasopisma nadsyłane stale	210
Sprostowania do 2 zeszytu Neofilologa	210
Od Redakcji	

OD REDAKCJI

W 4 zeszycie „Neofilologa“, który pojawi się w listopadzie b. r. wydrukowana będzie pełna lista członków P. T. N.; wobec tego Sekretariat Główny (Warszawa, Filtrowa 69) uprasza Sekretariaty Kół i Okręgów o nadesłanie dokładnej listy członków rzeczywistych (§ 11 Statutu) do dnia 15 listopada. Redakcja „Neofilologa“, ze swej strony, stojąc wobec trudności finansowych, wzywa gorąco wszystkich członków P. T. N. do wpłacenia zalegających składek za rok 1930 najpóźniej do dn. 15 listopada.

Zeszyty 1 i 2 „Neofilologa“ jak również Księga pamiątkowa I Zjazdu nauczycieli jęz. now. p. t. „Języki nowożytne“ (cena zł. 4.80) są do nabycia w Redakcji (Filtrowa 69) lub też w Książnicy-Atlas (Nowy-Świat 59).



NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK I.

LIPIEC, SIERPIEŃ, WRZESIEŃ 1930

ZESZYT 3.

DROGI I CELE WSPÓŁCZESNEJ STYLISTYKI

Zagadnienie stylu — Określenie stylu — Styl a wyraz —
Główne dążenia stylistyki współczesnej — Stylistyka tradycyjna —
Stylistyka a retoryka — Stylistyka a historia sztuki — Historia
stylu poetyckiego — Sztuka opisu stylistycznego — Język jako
przedmiot stylistycznego rozpatrywania — Stylistyka teoretycz-
na a praktyczna — Filologia idealistyczna — Artystyczne dzieło
językowe — Główne cechy współczesnej stylistyki.

Zagadnienie stylu staje się coraz bardziej podstawowem i zasadniczem w rozpatrywaniu dzieł literackich. Podczas gdy dawniej analiza stylistyczna była niejako tylko doczepkiem do badań historyczno-literackich, językoznawca interesował się nią mało, a filolog tylko w znikomej mierze posługiwał się nią jako środkiem np. do stwierdzenia autentyczności dzieła lub ustalenia tekstu, dzisiaj stała się ona ze środka badania celem, do którego zmierza nowa i na innych podstawach oparta filologia.

Niema co do tego wątpliwości, co naogół przez styl się rozumie. Pojęcie stylu posiada wszelako zakres tak szeroki i obejmuje tak obszerny krąg, że nie łatwo się zorientować w mnogości zagadnień, jakie w związku z nim się wyłaniają. Wypadłoby więc przedewszystkiem znaleźć coś niby oś, około której wszystkie te problemy się niejako obracają.

Jeśli wyjdziemy od zjawisk artystycznych najmniej skomplikowanych, a w każdym razie takich, w których zjawisko stylu przedstawia się stosunkowo najjaśniej i najwyraźniej, a więc np. w architekturze, to zupełnie jest zrozumiałem, że przez *słowo styl określamy układ elementów w pewną całość o swoistym charakterze*. Wszelako właśnie zmiany stylu, które w architekturze łatwo jest śledzić i łatwo też określać, dowodzą, że z tych czy

innych względów dany układ się przeżywa, przykrzy, budzi przesyt, istnieje chęć czy potrzeba innego układu, czasem co prawda z pobudek natury użytecznej — moment w architekturze niewątpliwie bardzo ważny — a czasem z jakichś innych względów, podniet wewnętrznych, pewnego dążenia do wyrazu. Bywa ono zwykle objawem inicjatywy indywidualnej, ale niezrządkiem oddaje doznania, pragnienia i upodobania nie tylko jednostkowe lecz i zbiorowe.

Możnaby więc określić styl jako *układ elementów stanowiących materiał danej sztuki, będący wyrazem wewnętrznych przeżyć, doznań, upodobań jednostki, czy też pewnej zbiorowości, bądź to etnicznej, bądź też czasowej.*

Styl podpada pod ogólniejszą kategorię *wyrazu*. Tam gdzie mowa jest o wyrazie, musi być to coś, co się wyraża, a więc pewna treść wewnętrzna, czyli zawartość i to przy pomocy czego się wyraża, a więc pewien podpadający kształt zewnętrzny. Nawet wtedy, gdy na sposób wyrażania danej treści nie kładzie się specjalnie wagi, gdy więc chodzi np. o czyste porozumienie się lub sprawy natury użytecznej, ujawnia się styl, istnieje bowiem i w tej sferze chęć do znalezienia wyrazu dobitnego i charakterystycznego. Na pierwotnych stopniach kultury dzieje się to mimo woli, na wyższych przeważnie świadomo i celowo, a tam gdzie zewnętrzny wyraz bierze górę nad wewnętrzną treścią prowadzi zarówno w życiu jak i w sztuce do manieri.

Należy sobie uprzytomnić, że stosunek między zawartością a kształtem w różnych dziedzinach życia i sztuki przedstawia się rozmaicie. Jeśli weźmiemy architekturę i poezję, to mamy poniekąd dwa skrajne bieguny. W architekturze przeważa kształt uchwytne i dający się łatwo podporządkować pod pewne obiektywne kategorie wyrazu, w poezji przeważa treść, to co jest wyrażane, a kształt wyrazu trudno jest ująć w kategorie, któreby pozwoliły niewątpliwie określić jakość i charakter stylu. Tem silniejsze jest też dziś zwłaszcza dążenie w nauce o stylu *do uchwycenia form wyrazu poetyckiego w pewne kategorie* zupełnie niedwuznaczne, jasno i ściśle określone i nie budzące żadnych wątpliwości. To dążenie nadaje dzisiejszej nauce o stylu znamię specyficzne.

Odkąd filologja wyszła zarówno w swoich zainteresowaniach językowych, jakoteż literackich i kulturalnych, z fazy objaśniania zjawisk czysto genetycznego i przeszła do opisu systematycznego oraz ujęcia charakterystycznych cech i ruchów zarówno jako wyrazu przeżyć jednostkowych, jakoteż odbicia pewnego charakteru zbiorowego, dążność do uzyskania w tej dziedzinie podstaw pewnych i obiektywnych stała się najważniejszą troską uczonych na tem polu pracujących. Wydawałoby się, że to przecież nie tak trudno. Istnieją bowiem i istniały oddawna podręczniki stylistyki opisowej, które podawały cały szereg kategorii, stylistycznych figur i tropów, przy pomocy których łatwo jest dzieło poetyckie opisać. Trzeba wszelako przyznać, że środek ten okazał się w charakterystyce i fizjognomice stylistycznej — a tę od analizy należy odróżnić! — nietylko zwodniczym ale wręcz szkodliwym. Prowadzi on do tego, że twórczość poetycką danego autora, lub też danego okresu podług tych kategorii kratkowano i szufladkowano, poszczególne zjawiska podporządkowywano pod dane kategorie, co najczęściej nie dostarczało jednolitego obrazu, najwyżej przekonywało o przewadze tych lub innych ozdób stylistycznych.

Pod tym względem o wiele dalej posuniętą była nawet starożytna *retoryka*, z której nowoczesna poetyka i stylistyka w znacznej części się wywodzi. Prócz bowiem opisu retorycznych figur i tropów zmierzała też do uchwycenia głównych rodzajów retorycznych i określenia ich fizjognomji. Retoryka nadto o wiele głębiej wnikała nietylko w samą budowę całości, ale i poszczególnych elementów, np. zdań i to nietylko z punktu widzenia gramatycznego, lecz właśnie stylistycznego. Z retoryki starożytnej, która w pewnych okresach wywarła i na twórczość poetycką wpływ decydujący np. w okresie baroku, można czerpać wiele pouczeń do analizy stylistycznej, jeśli idzie o próbę obiektywnego opisu środków wyrazu. Nic też dziwnego, że wybitni badacze stylu zwracają dziś nieraz swój wzrok do wielkich mistrzów starożytnej retoryki.

W swych usiłowaniach uzyskania trwałych podstaw i ścisłych kategorii zwróciła się też ostatnio stylistyka wielokrotnie do *historji sztuki*. Bardzo cenne rezultaty, do jakich doszła ostatnio historia sztuki w opisie dzieł sztuki i w określeniu ich

charakteru, nie dały historykom poezji spokoju. H. Wölfflin, czerpiąc ze swojego bogatego doświadczenia w analizie dzieł sztuki, zwłaszcza renesansu i baroku, wydał jeszcze w roku 1915 książkę pod tytułem „Kunstgeschichtliche Grundbegriffe”, w której podał cały szereg biegunowo przeciwnych cech, mających służyć do określenia stylu dzieła sztuki. Przeciwstawia on więc takie określenia jak tektoniczny (zwarty wewnętrznie, spójny), i atektoniczny (rozlewny), malarski i linearny, otwarty i zamknięty. To tak zaimponowało historykom literatury, że z zapałem podjęli próbę przeniesienia tych pojęć z zakresu historii sztuki na historię poezji. O. Walzel wystąpił w roku 1917 z tezą o wzajemnem oświeclaniu dzieł sztuki, twierdząc, że przy pomocy kategorii, zaczerpniętych w rozpatrywaniu jednej sztuki, można objaśniać dzieła innej, można więc mówić o rytmie w architekturze, o proporcji w muzyce, o tektonice w poezji. Szekspir np. wydał się Walzelowi wybitnie atektonicznym przedstawicielem sztuki baroku. Zwrócono uwagę, że parze: malowniczy — linearny odpowiada mniej więcej w poezji para: psychologiczny — typowy, tak więc np. w Goethego „Fauście” postać Fausta traktowana jest malowniczo, postać zaś Mefistofelesa linearnie. W historii literatury niemieckiej Fr. Strich pokusił się o scharakteryzowanie przy pomocy kategorii zaczerpniętych ze wspomnianego dzieła Wölfflina stylu liryki niemieckiego baroku, a także przy pomocy tychże kategorii, a mianowicie przeciwstawienia formy zamkniętej i otwartej (to znaczy otwierającej pewną perspektywę nieskończonościową) o syntetyczne ujęcie charakterystycznych cech niemieckiego klasycyzmu i romantyzmu w niezmiernie pobudzającej książce p. t. „Deutsche Klassik und Romantik”, zawierającej także bardzo wiele nadzwyczaj subtelnych i wnikliwych obserwacji językowych.

Jeśli przedstawicielom omówionego właśnie kierunku udało się osiągnąć bardzo efektowne nieraz rezultaty w dziedzinie stylistycznej, to jednak głównie dzięki temu, że potrafili wynaleźć względnie stworzyć sobie, poza kategoriami zaczerpniętymi z historii sztuki, właściwy język do opisu charakterystycznych cech stylu danego autora czy epoki. Pod tym względem obok Stricha fenomenalną wprost umiejętność okazał z wyjąt-

cza Fr. Gundolf zarówno w swojej sławnej książce o Goethem jak i innych pracach i rozprawach, pokazując przy pomocy olśniewającego bogactwa określeń jak można i jak należy styl charakteryzować.

Tak jak opis osoby podług pewnych utartych znamion, jakie znajdujemy np. w dowodzie osobistym, nie może nam dać wyobrażenia o fizjognomji osoby, tak też i opis stylu podług utartych kategorii tradycyjnej stylistyki nie może nam dać poglądu na styl danego pisarza. Również i kategorie zaczerpnięte z sztuk plastycznych nie pozwalają nam wnikać w głębie artystycznego zjawiska językowego, pozostawiając też prawie wyłącznie w zewnętrznej sferze stylistycznego zdobnictwa, podczas gdy cała dynamiczna strona zjawiska jest tylko w bardzo małej mierze uwzględniona, a w niej właśnie ujawnia się to, co by nazwać można duchem języka, bardziej niż w ozdobach będących nierzadko tylko przejawem przemijającej mody lub mianery. Słusznie też zaprotestowano przeciwko takiemu, nierzadko bezkrytycznemu, przenoszeniu kategorii stylistycznych z zakresu sztuki do historii poezji.

Podobnie jak Wölfflin i pokrewni mu duchem choć różniący się w metodzie opisu historycy sztuki, tak idący w ich ślady historycy literatury stawiali sobie za zadanie uchwycenie zasadniczych rysów stylu całych epok, kierunków, jak np. gotyk, renesans, barok, rococo. W takim dążeniu nie zwraca się na ogół uwagi na indywidualne wysiłki jednostek, lecz raczej na specyficzny wygląd pewnej całości jako takiej, a więc np. impresjonizmu, czy ekspresjonizmu. Przy takim ujęciu rzeczy zupełnie słusznie można mówić czy marzyć o traktowaniu historii sztuki—bez nazwisk. Próby takie podjęte także i w zakresie poezji dają bezsprzecznie dobry pogląd na ogólny charakter epok i t. zw. stylów, ale w poezji, w której przecież artysta pracuje nie na materiale obcym, lecz sam z wnętrza swego tego materiału dostarcza, a przeważnie nawet tworzy, trudniej jest wyeliminować jednostkę twórczą w przedstawieniu rozwoju stylu. niż np. w sztukach plastycznych. I w języku wypada odróżnić różne warstwy, a ten wzgląd czy też pogląd ma dziś dla badań stylistycznych znaczenie wcale poważne. Z punktu widzenia historii języka — jak i historii kultury wogóle — odróżnia się

naogół warstwę tak zwaną wyższą i niższą, a wśród tej wyższej, obejmującej język tak zw. sfer inteligentnych, odróżnić wypadnie język potoczny i literacki czyli poetycki, t. j. przez poetów i artystów do celów artystycznych tworzony.

Gdy się mówi o stylu, ma się zwykle na myśli tylko właśnie ten język artystyczny, poetycki. Jest to pogląd bardzo jednostronny, albowiem i ten język codzienny, czyli potoczny, ma nie tylko u każdego mówiącego, ale też jako taki swój charakter, swoją fizjognomję czyli — mówiąc poprostu — swój styl, z czem właśnie neofilolog specjalnie liczyć się powinien. Wszakże stylistyka praktyczna nie jest niczem innym, jak tylko wprowadzeniem w przyswojenie sobie tych zasad i właściwości, jakie dany język posiada i jakie stanowią jego styl. Dlatego też podstawą wszelkiej stylistyki praktycznej musi być stylistyka teoretyczna: nauka o charakterze i fizjognomji danego języka.

Próby takiej *charakterystyki języków* nie są czemś nowem. Podejmował je Wilhelm v. Humboldt, N. Finck, a do celów praktycznych stosował O. Weise. Dziś na tem polu daje się zauważyć ruch znacznie żywszy, a to głównie dzięki podniętom, jakie wyszły z łona t. zw. filologii idealistycznej. Główny twórca i rzecznik tego kierunku K. Vossler wystąpił z tezą: „Die Nationalsprachen als Stile“ (Jahrbuch für Philologie I. str. 1). Uchwycenie stylu języka stawia sobie dzisiejsza filologja jako jedno z ważnych zadań. Historję języka przenika dziś coraz bardziej stylistyczny punkt widzenia, by wskazać np. na niezmiernie charakterystyczną książkę Meillet'a o cechach charakterystycznych narzeczy germańskich. Ma bowiem każdy język swój styl odrębny i właściwy zarówno w swoim zewnętrznym „wyglądzie“ (szata fonetyczno-meliczna) jak w swojej budowie morfologicznej, jak wreszcie w swoim sposobie wyrażania. Tak zw. stylistyka praktyczna odnosi się wyłącznie do tego ostatniego zakresu, czyli, poprostu mówiąc, do składni. Nikt przez stylistykę nie rozumie sposobu wymawiania, ani akcentowania. A jednak, jeśli idzie o akcent zdania, a zwłaszcza o jego melikę, której nikt do stylistyki nie zalicza (bardzo niewłaściwie, by wspomnieć np. francuski akcent zdania, jego wysokotonowe zakończenie), to są to kwestje nie mające z ortopją nic wspólnego, lecz będące właściwie zjawiskiem czysto stylistycznym.

Jest to wielką zdobyczą doby dzisiejszej, że przy rozpatrywaniu zjawisk stylu wychodzi się poza samą rejestrację i opis i dąży się do wnikięcia w treść, zawartość, motyw oraz, że stylistyczny punkt widzenia rozszerza się właśnie w tym duchu poza sferą samej poetyckiej twórczości na cały język, dążąc do stylistycznej interpretacji poszczególnych zjawisk zwłaszcza w zakresie słowa.

Zagadnienia takie, które dotychczas były wyłącznie opisywane lub też genetycznie wyjaśniane w ramach tradycyjnej składni, bądź to opisowej, bądź t. zw. historycznej, ujmuje się dziś ze stylistycznego punktu widzenia. Odnosi się to do takich zjawisk jak budowa zdania (nadrzędność i współrzędność), szyk wyrazów, używanie czasów ze szczególnem uwzględnieniem zagadnienia perspektywy czasowej, zwłaszcza w opowiadaniu, rodzaju mowy (mowa wprost zależna i t. zw. erlebte Rede), formy wypowiedzenia się, dobór względnie przewaga poszczególnych części mowy (styl werbalny lub rzeczownikowy). Przy pomocy tych punktów widzenia dochodzi się dziś coraz bardziej do uchwycenia pewnych charakterystycznych rysów twórczości językowej i coraz bardziej przebija się świadomość, że dzieło literackie jest artystycznym tworem językowym (jak Niemcy powiadają „Wortkunstwerk”), którego fizjognomję należy ująć od strony językowej, ale i poza tą stroną starać się dążyć dojsć do wewnętrznej treści i do motywu, koło którego ta treść się językowo krystalizuje.

Ten punkt widzenia stanowi zasadniczą ideę t. zw. neofilologii idealistycznej, przenika już też analizę figur zdobniczych a znajduje przede wszystkim wyraz w bardzo płodnym hasle: „Motiv und Wort”, którego rzecznikami są główni pionierzy tego ruchu germanista H. Sperber i romanista L. Spitzer. W swoich kapitalnych „Stilstudien” daje Spitzer próby analizy stylu, olśniewające bogactwem obserwacji, nadzwyczajnem odczuciem rzeczywistości językowej, a zwłaszcza jej podłoża duchowego. Od Spitzera można się niezmiernie wiele dowiedzieć, ale trudno jest się właściwie nauczyć tak jak np. od Gundolfa nie można się nauczyć „metody”. To nie są książki tego typu, któreby można naśladować, bo żeby tak pracować jak Gundolf lub Spitzer trzeba się urodzić stylistykiem i być przytem

stylistą. Jedno ściśle łączy się z drugim: nie można oddać cudzego stylu, jeśli się samemu nie rozporządza odpowiednią stylistyczną mocą. W świetle nowszych stylistycznych studjów staje się coraz jaśniejszem i widoczniejszym, że taki sposób rozpatrywania artystycznego tworu językowego może być udziałem tylko wybranych jednostek, od których można się nauczyć pewne zjawiska stylistyczne widzieć, ale o wiele trudniej nauczyć się patrzeć na nie i wypatrywać w najprostszych wydawałoby się zjawiskach objawy bardzo znamienne. Praca nad stylem danego autora wymaga zupełnego się z nim zżycia, które się da osiągnąć tylko na drodze ciągłego i stałego z nim obcowania, ciągłego czytania w różnych nastrojach i w różnych intencjach.

Gdyby chcieć w kilku zdaniach streścić wynik powyższych wywodów i przedstawić *główne dążenia współczesnej nauki o stylu*, to wypadłoby zaznaczyć, że odnoszą się one zarówno do zakresu stylistycznego rozpatrywania jak i do sposobu.

Co do zakresu, to zaznaczyć wypada, że wchodzi *weń cały język* z wszystkimi jego warstwami, a także poszczególne epoki rozwoju języka oraz twórczość językowa wybitnych jednostek artystycznych. Stylistyczny punkt widzenia stosowany dawniej do analizy poszczególnych utworów lub też epok rozwoju poezji doznał znacznego rozszerzenia na cały zakres językowego wyrazu.

Co się tyczy sposobu, to różnica główna jest wyrazem tej wielkiej przemiany, jaka się dokonała w rozpatrywaniu zjawisk duchowych wogóle. Na plan *pierwszy* wysunął się dziś *idjograficzny* czyli indywidualizujący punkt widzenia, t. zn. dążność do tego, by zjawisk nie podporządkowywać pod pewne ogólne kategorie opisowe, lecz wyławiać to, co w nich właściwego i specyficznie odrębnego, co stanowi ich swoistą fizjognomję. Stylistyka starego stylu operowała naogół ustaloną siecią kategorii, w które zjawiska danego czasu czy epoki chwytała. Była ona *generalizująca*, a nie *indywidualizująca*.

Drugą cechą stylistyki tradycyjnej było to, że zajmowała się ona wyłącznie niemal zdobnictwem i ograniczała się do retorycznych figur i tropów. Nowsza stylistyka *stara się wniknąć głębiej w strukturę materiału językowego* oraz w kształt artystyczny językowego dzieła sztuki, w jego układ i w całą dynamikę jaka je przenika.

Trzecią cechą nowszej nauki o stylu jest to, że poprzez kształt stara się dotrzeć do zawartości, poprzez słowo do motywów i na podstawie zespolenia tych czynników ująć swoistą fizjognomję dzieła i jego typ. Tak to np. Walzel podjął godny uwagi wysiłek aby przez zestawienie typów poglądu na świat, jaki ustalił wielki Dilthey i typów wyrazu artystycznego, jaki w plastyce skonstatował Wölfflin, dojść do pewnych typów stylu poetyckiego. Jakkolwiekby oceniać tę próbę, cechuje ją dążność, która stanowi czwartą cechą nowszej stylistyki, do syntetyzowania na drodze typologicznej. W przeciwieństwie do drobiazgowej opisowej stylistyki tradycyjnej nowsza dąży do otwarcia szerszych perspektyw dojścia do głębi zjawisk językowych na podstawie duchoznawczej, a przez to do uchwycenia zasadniczych rysów kultury narodowej wogóle, a w pewnych okresach w szczególności.

O stosunku stylistyki do gramatyki i do zagadnień językoznawczych pisałem w mojej rozprawie: „Zasadnicze problemy współczesnego językoznawstwa”, Poznań, 1921 (Odbitka z Eos T. 24. Rok 1919 — 1920). O stosunku stylistyki do poetyki pisałem w rozprawie p. t. „W sprawie uzasadnienia poetyki czystej”. („Przegląd Filozoficzny”. R. 21. Warszawa, 1921). Przegląd nowszych badań niemieckich w zakresie stylu dałem w artykule „Literaturwissenschaft” w „Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte”, T. II, str. 285.

Przegląd nowszych wysiłków w dziedzinie stylistyki daje H. Pongs w czasopiśmie „Germanisch-Romanische Monatsschrift” T. 17 (1929), str. 256, p. t. „Zur Methode der Stilforschung. H. Pongs jest autorem dzieła „Das Bild in der Dichtung” (1927), którego pierwszy (dotychczas jedyny tom) wykazuje nowe tendencje także i w zakresie badania stylistycznego zdobnictwa. O nowszych usiłowaniach w dziedzinie romanistyki orjentuje H. Hatzfeld, autor dzieła „Der Don Quichote als Wortkunstwerk” (Lipsk, 1927) w „Germanisch-Romanische Monatsschrift”, T. 17 (1929), str. 50 p. t. Romanistische Stilforschung (Ein Rückblick auf die letzten Jahre).

Na przeciwieństwo w ujęciu zagadnień i zadań stylistyki rzuca światło zestawienie pracy St. Wędkiewicza p. t. O stylu i stylistyce, Kraków, 1914, i rozprawy S. Szobera, „Zjawiska stylu” w Pracach Lingwistycznych, ofiarowanych Janowi Baudouinowi, Kraków, 1921.

O zagadnieniu historii stylu odnośnie do poezji traktuje J. Nadler w rozprawie p. t. Das Problem der Stilgeschichte, w książce zbiorowej „Philosophie der Literaturwissenschaft” hrsg. von Emil Ermatinger, Berlin, 1930.

Książka H. Wölfflina p. t. Kunstgeschichtliche Grundbegriffe ukazała się w r. 1915 i odrazu wywołała wielkie zainteresowanie wśród historyków literatury. O znaczeniu Wölfflina dla historii stylu poetyckiego obszernie pisze O. Walzel w swoim pouczającym popularno-naukowym dziele „Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters”, Berlin, Neubabelsberg (1924/5) w zbiorze „Handbuch der Literaturwissenschaft”. Obszerną recenzję tego dzieła z punktu widzenia naukowego pomieściłem w „Zeitschrift für deutsche

Philologie" T. 53, str. 215 — 27 (por. też A. Chorowiczowa w „Ruchu literackim" I, str. 110). Przeciw jednostronności stosowania kategorii zaczerpniętych z historii sztuki do historii stylu poetyckiego wystąpił J. Petersen w książce „Die Wesensbestimmungen der deutschen Romantik", Berlin 1926, która zawiera bardzo pouczający rozdział o zagadnieniu stylu. Takie same stanowisko zajął też J. Schwietering w „Zeitschrift für deutsches Altertum", T. 64, str. 135). W sprawie t. zw. historii literatury bez nazwisk por. O. Walzel w „Anzeiger für deutsches Altertum", t. 43 (1924), str. 137, tudzież moje wywody w rozprawie p. t. „Teoria ewolucji w historii literatury" (Pamiętnik Warszawski. Rok II, str. 79). Głębsze ujęcie zagadnienia stylu daje K. Schulze-Jahde, Zur Gegenstandsbestimmung von Philologie und Literaturwissenschaft Berl. 1928, str. 58 i nast.

W sprawie stosunku retoryki do stylistyki pouczające są studia G. Ehrismanna Studien über Rudolf von Ems, Heidelberg 1919 i N. v. Hellingrath'a Pindarübertragungen von Hölderlen. Jena 1910.

O zagadnieniu warstw w języku piszą germanista Hans Naumann i romanista Eugen Lerch w Jahrbuch für Philologie hrsg. v. V. Klemperer i E. Lerch. I. Bd. (1925), str. 24 i nast.

O zagadnieniu charakterystyki języków w związku z odrodzeniem t. zw. idealizmu w lingwistyce pisafem w artykule p. t. Zur Charakteristik des Germanischen w czasopiśmie „Neue Jahrbücher für das Klassische Altertum" 1918, str. 480. Tytuł książki A. Meilleta „Caractères généraux des langues germaniques, I wyd. Paris 1917.

Do rodzaju prac popularnych tego typu należy znana książka Antonin Vannier: La clarté française, 7 wyd. Paris 1923; głębiej ujmując kwestię E. L. Martin, Les Symétries du français littéraire. Paris 1924 (por. Leonardo Olschki, Der geometrische Geist in Literatur und Kunst, w Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft, 8 Jg. (1930), str. 517 i nast.).

Na pograniczu stylistyki teoretycznej i praktycznej znajdują się francuskie „explications de textes". Na uwagę zasługuje G. Rudler, L'explication française, Paris, A. Colin 5 wyd. 1924 i najbardziej popularna książka: M. Rouston, Précis d'explication française. Paris. Typowym przykładem z licznych prac znanego szermierza sztuki stylistycznej książka Antoine Albalat, La formation du style enseigné par l'assimilation des auteurs, Paris, 13 wyd. 1923, oraz Le Travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains. Paris. 12 wyd. 1927. (Przegląd tych prac daje H. Hatzfeld w Germ. Rom. Monatsschrift. T. 17, str. 50 i nast.).

Na przejściu niejako od „metody" francuskiej do niemieckiej znajdują się prace Anglosasów, t. zn. Amerykanów i Anglików. U Amerykanów przeważa oddawna w stylistyce moment statystyczno-kwantytatywny nad kwalitatywną charakterystyką. Dowodzą tego prace tego rodzaju jak L. A. Sherman, Analitics of Literature Boston, N. York, 1893 lub W. H. Sheran Handbook of literary Criticism N. York 1905. Liczenie słów, mierzenie długości zdań, to są ulubione sposoby stylistyki amerykańskiej. Co do angielskiej, to z nowszych prac zasługują na uwagę książki I. A. Richardsa, Principles of Literary Criticism, London 1926 oraz Practical Criticism, London 1929, gdzie nie brak stylistycznych obserwacji.

Z zakresu rozszerzenia stylistycznego punktu widzenia na zjawiska syntaktyczne wymienić wypada takie prace, jak Werner Günther, Probleme der Rededarstellung. Marburg 1928 (= die Neueren Sprachen Beiheft Nr. 13); Dr. Ernst A. Meyer, Ruhe und Richtung, Aktionsart und Satzton im Neu-hochdeutschen. Marburg, 1928; Elis Herdin, Studien über Bericht und indirekte Rede im modernen Deutsch. Uppsala 1905; W. Schneider, Nomen und Verbum als Ausdruck für Ruhe und Bewegung, w Zeitschrift für Deutschkunde 1925, str. 705 nast. i 779 i nast.; W. Schneider, Deutscher Stil und Aufsatz-

unterricht. Erfurt (Diesterweg); Otto v. Greyerz, Stilkritische Uebungen. Leipzig, 1925; E. Hoffman-Krayer, Geschichte des deutschen Stils, Leipzig 1925. (Quelle u. Meyer) (popularne).

O t. zw. idealistycznej neofilologii por. *moje „Zasadnicze problemy“*, str. 104. uw. 32 — 34. Por. należy zbiorowy tom p. t.: Idealistische Neuphilologie, wyd. V. Klemperer i E. Lerch 1921. Organem tego kierunku jest czasopismo „Idealistische Philologie“. Prace programowe H. Sperber u. Leo Spitzer, Motiv und Wort. Leipzig, 1918, tudzież L. Spitzer, Probleme der Wortkunst (w Germanisch-Romanische Monatsschrift Jg. 13 (1925); Leo Spitzer, Stilstudien. T. I. Sprachstile, T. II. Stilsprachen, München 1928.

Klasyczne próby stosowania tej metody, bardzo pobudzające i olśniewające. (Por. też L. Spitzer, Vigny's „Le cor“. Ein Versuch immanenter Stilerklärung, w Germ. Rom. Monatsschrift Jg. 16. 1928). Do tego kierunku należą przede wszystkim świetne monografie K. Vosslera o Lafontaine i Racine, ujmujące problem z punktu widzenia artyzmu językowego. Wprowadza dobrze i jasno w te zagadnienia O. Walzel w książce p. t. Das Wortkunstwerk: Mittel seiner Erforschung. 1926, tudzież E. Winkler, Grundlegung der Stilistik. Bielefeld 1929. O metodzie wprowadzenia w „nastrój“ stylistycznego rozpatrywania pisze interesująco A. Kahane p. t. Wege zu den Dichtern. Ein methodologischer Versuch, w czasopiśmie „Die Literatur“ Jg. 31 (1928/9), str. 189 i nast. (por. tamże str. 386 i nast., oraz str. 634 i nast.).

Zygmunt Łempicki — Warszawa

Zusammenfassung.

Wege und Ziele der Stilistik der Gegenwart.

Der Verfasser charakterisiert die Bestrebungen der neuen Stilkunde und zwar im Vergleich mit der Stilistik alten Schlags. Während die ältere Stilistik sich bloss auf das Wortkunstwerk beschränkt hat, erweitert die moderne Stilkunde ihr Betrachtungsfeld auf die Sprache einer Nation überhaupt. Die ältere Stilistik verfuhr generalisierend (subsumierend), die neue geht individualisierend vor. Die ältere blieb meistens am äusseren Sprachschmuckhaften, die neue dringt in die innere Struktur der Sprache und in den Gehalt des Werkes ein, indem sie Wort und Motiv ins Auge fasst. Charakteristisch für sie ist ferner die typologische Tendenz und das Streben nach Synthese. An einer Reihe englischer, deutscher und französischer Arbeiten werden diese Bestrebungen demonstriert und der s. g. idealistischen Philologie einerseits (Vossler, Spitzer), sowie der Kunst der Charakteristik der Sprache in den Werken von Fr. Gundolf, u. Fr. Strich andererseits, besondere Beachtung geschenkt.

ZAKRES „NAUKI O KULTURZE” W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO.

Zagadnienie *nauki o kulturze w nauczaniu języków obcych* wkracza i u nas na tory urzeczywistnienia w praktyce szkolnej. Dotychczasowy program dla gimnazjów ujmuje sprawę nauki o kulturze zbyt ogólnikowo, stawiając jako jeden z celów nauczania języka „poznanie w zarysie kultury danego narodu”, a w programie dla poszczególnych klas mgliście i niejasno wspominając o tematach, które należy poruszać ¹⁾. To też praktyka zdana jest dotychczas tylko na inwencję samego nauczyciela oraz na istniejące dzięki pracy kilku zasłużonych jednostek podręczniki. Stwierdzić należy, że „nauka o kulturze” jest w szkole naszej jeszcze w cieniu, głównie dzięki brakowi wskazówek i fachowej dyskusji, której rezultaty stałyby się miarodajne dla praktyki. Może uwagi, zawarte w niniejszym szkicu ²⁾, przyczynią się do zainteresowania ogółu neofilologów zagadnieniem nauki o kulturze oraz do pracy nad realizacją jej postulatów.

Chciałbym rozważyć zakres „nauki o kulturze” w nauczaniu języka niemieckiego w polskiej szkole średniej ogólnokształcącej typu humanistycznego. Rozważania te odnoszą się oczywiście mutatis mutandis i do innych zakładów szkolnych, w których programie figuruje nauczanie języka obcego na stopniu średnim i wyższym.

Zakres „nauki o kulturze” obejmuje następujące działy: 1) Życie codzienne, 2) geografję Niemiec i topografję ośrodków kulturalnych; 3) kulturę materialną Niemiec współczesnych; 4) historję Niemiec, 5) ustrój państwa i stosunki polityczne; 6) kulturę duchową w ścisłem znaczeniu tego słowa, jako to: a) język, b) literaturę piękną, c) literaturę naukową, d) sztukę, e) muzykę,

¹⁾ Program gimnazjum państwowego, Wydział Humanistyczny, Warszawa 1928, wyd. IV. np. dla kl. VII: „...wypisy, zawierające ustępy literackie i naukowe, tak dobrane i ugrupowane, aby dawały podstawę do zdania sobie sprawy z najcharakterystyczniejszych momentów i przejawów kultury materialnej i duchowej danego narodu w rozmaitych okresach przed wielką rewolucją” — dla kl. VIII. ts. „w okresach od wielkiej rewolucji aż do chwili obecnej włącznie”.

²⁾ Szkic powyższy oparty jest o materiał z mych prelekcji, wygłoszonych na I. Kursie Metodycznym dla germanistyki w Równem w lutym b. r.

f) wielkich ludzi; 7) stosunki kulturalne z resztą Europy, a w szczególności z Polską.

Rozpatrzmy *poszczególne działy*.

1. *Życie codzienne* jest powszednim wyrazem kultury narodu. Potrawy i napoje, sposoby i zwyczaje jedzenia i picia, domy mieszkalne, urządzenia i sprzęty domowe, strój narodowy, życie rodzinne i towarzyskie, zabawy i zwyczaje świąteczne, wygląd miast i wsi i t. p. — wszystko to należy uprzystępnąć młodzieży, by na tem tle pokazać potem kulturę duchową narodu obcego. *Autopsję*, któraby oczywiście najlepiej i najprędzej zaznajomiła z tem wszystkim, musimy zastąpić przez *opisy* i *pogląd*. Opisy powinny opierać się przede wszystkim na *osobistych przeżyciach nauczyciela*, który poznał życie codzienne Niemców podczas pobytu w Niemczech; w dalszym ciągu opierają się na *odpowiednich tekstach*, zawartych w podręcznikach albo w odpowiednio dobranych lekturach. Pogląd powinien oprzeć się na *odpowiednich ilustracjach, obrazach ściennych i przezroczach*.

Kiedy i jak podawać młodzieży wiadomości z tej dziedziny?

Względy psychologiczne, a mianowicie prawa kojarzenia i apercepcji zabraniają łączenia nowych, obcojęzycznych słów odrazu z nowemi, nieznanemi wyobrażeniami rzeczy. W pierwszym więc i drugim roku nauczania budować musimy słownictwo obce i konwersację w języku obcym na znanych dziecku przedmiotach, pojęciach i działaniach. Ale uważam, że nie stałoby z tem w sprzeczności, gdybyśmy używali *materiału poglądowego, który by sam przez się, nieznacznie począł wprowadzać dzieci w atmosferę obcą, nową, niemiecką*. Jeśli więc mowa o domu, sprzętach, mieście, ulicach, wsiach, chatach wiejskich, chłopach i ich pracy i t. d., to wszystko to jest odmiennem nieco u Niemców, aniżeli u nas. Gdybyśmy czytanki nasze na stopień niższy ozdobili ilustracjami prawdziwie niemieckimi, a nie takimi jakie w podręcznikach znajdujemy, t. j. bezbarwnymi pod względem kolorytu kulturalnego, gdybyśmy w czytankach umieszczali małe sceny z życia domowego Niemców, wykazujące np. ich umiłowanie wygody domowej (*Gemütlichkeit*), ich ulubione potrawy, sposób przyjmowania gości, zajęcia gospodarskie na wsi, ich pracowitość, sceny z życia szkolnego w szkołach niemieckich i t. p., to już na stopniu niższym, a głównie w czwartym roku nauczania młodzież

nasza mogłaby poznać w ogólnych zarysach podłoże codzienności niemieckiej.

Z powyższych względów uważam za fałszywe i błędne używanie polskich czy francuskich tablic poglądowych, obrazów, modeli i t. p., do nauki języka niemieckiego. Niemiecki dom, niemiecka fabryka, niemiecki warsztat rzemieślniczy, niemiecka wieś, niemiecki jarmark w miasteczku, niemiecka ulica wielkomiejska, sceny rodzajowe niemieckich malarzy, jak Richtera, Spitzwega i i., niemieckie ilustracje do bajek i podań, jak Schwinda, do poezyj, jak Kaulbacha i t. p. Przy takim materiale poglądowym, — a ten najbardziej działa na dzieci w pierwszym okresie nauczania języka, stosownie do struktury psychicznej w tym wieku, — nie potrzeba specjalnie zwracać uwagi dziecka: „wiesz, u Niemców to jest tak, a u nas inaczej...”. Dziecko samo zaobserwuje natychmiast występujące różnice i podobieństwa. To, co nieznanne, bardziej je interesuje, silniej zwraca jego uwagę, podnieca jego ciekawość. Nawiazywane do materiału poglądowego uwagi nauczyciela, anegdotki, opowiadania ³⁾ i t. d., rozbudzają jeszcze bardziej zainteresowania dla obcych zwyczajów i życia codziennego w obcym kraju. Przyszłe wydania czytanek niemieckich dla naszych szkół powinny wyżej przedstawiony moment uwzględnić.

Już w trzecim roku nauczania powinny pojawić się w lekturze wzmianki, opowiadania, sceny z życia codziennego Niemców. Wdzięcznym tematem na tym stopniu będą opowiadania o życiu dzieci niemieckich. Dziwne to, że o tem życiu ani słowa niema w

³⁾ Zgadzam się z p. kol. Stan. Bazińskim („U podstaw nauczania języków obcych”, „Neofilolog” Nr. 2) w tem, że dzieciom 10 — 12-letnim należy i w nauczaniu języka obcego dawać raczej „akcje” zamiast „przedmiotów” i świetnych opisów. Intuicyjne nastawienie dzieci wobec opowiadań nauczyciela, poparte odpowiednim materiałem poglądowym (obrazem, przezroczem, gestyką i t. p.) wytwarza przeżycia językowe. Mogę potwierdzić ten pogląd z własnej praktyki. Przecież w r. h. opowiadałem w kl. I w 3-cim miesiącu nauki z pomocą obrazu ściennego „Rotkäppchen” z tym rezultatem, że na lekcjach następnych prawie wszystkie dzieci (zwłaszcza dziewczynki) potrafiły zaprodukować to opowiadanie (oczywiście bardzo krótkie, uproszczone). Stało się więc ono prawdziwym przeżyciem i głęboko utkwiło w umysłach. Jak przedko natomiast wietrzeją „ustępy” z czytanek!... Równe dobre doświadczenia porobiłem w r. b. z kilkunastu piosenkami, wyjętymi ze znakomitego zbioru pieśni „Ringa, Ringa, Reia” (Wien 1. Verlag für Jugend und Volk), których się dzieci w kl. I. z radością, łatwością i pożytkiem dla języka nauczyły.

naszych dotychczasowych podręcznikach; a jednak temat to ważny i dla dzieci w wieku lat 11—13 wcale interesujący. Powinny więc znaleźć się małe ustępy o tem, jak to wygląda szkoła niemiecka (z odpowiednimi ilustracjami i fotografjami), czego się tam dzieci uczą, jakie mają zabawy, kiedy mają wakacje, jakie pieśni śpiewają — wszystko to poparte ilustracją, podziałem godzin, piosenką niemiecką i t. p. Życie dzieci i młodzieży powinno być w pewnym zakresie tematem lektury także w dalszych latach nauczania, oczywiście ujęte znów inaczej, odpowiednio do sfery zainteresowań danego wieku. Wyobrażam to sobie np. w ten sposób, że w kl. IV będzie mowa o sporcie młodzieży niemieckiej, w kl. V o niemieckiej szkole średniej, o wycieczkach młodzieży (Wandervogel, Jugendherbergen), obozach letnich, w kl. VI dowie się nasza młodzież dokładniej o niemieckiem Jugendbewegung, będzie czytać jakieś niemieckie pismo młodzieży lub dla młodzieży, w kl. VII dowie się o uniwersyteckiej młodzieży niemieckiej, w kl. VIII o politycznych, społecznych, literackich i artystycznych prądach wśród młodzieży. W ten sposób konsekwentnie przeprowadzony temat może dać w nauczaniu o kulturze niezmiernie wiele. Oczywiście można go jeszcze ożywić nawiązaniem korespondencji z młodzieżą niemiecką zapomocą odpowiedniej organizacji wymiany korespondencji, a może w pa-szczególnych wypadkach nawet wycieczką celem bliższego poznania się.

Dla zaznajomienia się z całym niemieckiem życiem codziennem w zarysie przeznaczyłbym — jak już wspomniałem — klasę czwartą, a więc czwarty rok nauczania języka. Tu powinny się znaleźć w podręczniku, jak już tu i ówdzie można w nich spotkać, takie tematy, jak: niemieckie życie wiejskie, małomiasteczkowe, robotnicze i wielkomiejskie, środki komunikacyjne, sceny w domu, w sklepie, na ulicy, w piwiarni, opis świąt i uroczystości i t. p. wszystko żywe, barwne, o ile możliwe — fragmenty z dzieł niemieckich pisarzy, dostosowane językowo do poziomu naszej młodzieży na tym stopniu, wszystko bogato ilustrowane.

W wyższych klasach niejednokrotnie jeszcze, ale tylko przygodnie, będziemy mieli sposobność spotykania się i zaznajamiania naszych uczniów z tą zewnętrzną stroną kultury niemieckiej.

2. Geografja Niemiec i topografja wielkich ośrodków kulturalnych.

W myśl idei koncentracji byłoby wskazaniem, by ten dział objęła geografja. Jest to jednak ze względów nieskoordynowania programu obu przedmiotów dość trudnem i nie wystarczyłoby dla celów germanisty. Na niego więc spada obowiązek możliwie dokładnego zaznajomienia uczniów z tą dziedziną celem stworzenia podłoża dla nauki o kulturze materialnej na stopniu średnim i duchowej na wyższym. W ogólnych zarysach powinni uczniowie poznać geografję Niemiec wedle mapy pod koniec w czwartem roku nauczania, szczegółowo poznają ją na stopniu średnim, w klasie piątej i szóstej ⁴⁾. Obecnie bardzo zaniedbuje się tę stronę nauczania, wybierając z podręczników ustępy o treści opowiadającej, a zaniedbując opisowe, krajoznawcze, a więc te, na które największy na tym stopniu należy położyć nacisk w myśl programu, przepisującego wyraźnie: „*Niemcy w barwnych i zajmujących opisach i obrazach ze szczególnem uwzględnieniem stolicy lub większych środowisk o wybitnem znaczeniu kulturalnem i dziejowem.*” Co do tej barwności i plastyki opisów, to niestety za mało mamy takich w naszych podręcznikach. Przeciwnie: są one oschłe, mało plastyczne, przeznaczone raczej dla turysty, który jeździ po kraju, aniżeli dla cudzoziemca — ucznia w szkole. Z drugiej strony nauczycielstwo nasze mało posiada wiadomości o Niemczech z autopsji, a niewiele też z książek o Niemczech, których zresztą w języku polskim u nas zupełnie brak. Koniecznem jest pogłębienie tych wiadomości przez germanistów zapomocą wyjazdów do Niemiec i studjum odpowiednich dzieł, oraz stworzenie odpowiednich podręczników dla stopnia średniego, przystosowanych bardziej do celów nauki, niż obecne. Zbytecznem chyba dodawać, że w nauce o krajach i miastach niemieckich należy używać jak najwięcej środków pomocniczych, jak obrazów,

⁴⁾ Do geografji Niemiec nieodzownym dla nauczyciela i uczniów jest *atlasik niemiecki*. Do tego celu nie nadają się w Polsce wydane mapy Niemiec. Znakomity pod tym względem jest atlasik serji *Harm's Atlashefte (I.) Deutschland*, nakł. List u. Bressensdorf, Leipzig, zawierający 12 mappek, cena Mk. 0,60. — Dla celów klasowych nadaje się ścienna mapa tego nakładu *Deutschland-Staatenkarte von Harms*, Mk. 34.

przezroczy, filmów, widokówek, albumów, modeli kartonowych, planów sytuacyjnych i map ⁵⁾).

3. *Kultura materialna Niemiec współczesnych*, a więc ich gospodarstwo w zakresie bogactw naturalnych, w związku z tem dziedzina przemysłu, handlu, rolnictwa, a dalej handel, komunikacja, stosunki społeczne, budowle i życie miast i t. p. Zbyt mało jeszcze uwzględnia się tę dziedzinę w nauce o własnym państwie [nauka o Polsce współczesnej w klasie ósmej jest tylko namiastką tego, co powinno być dawanem — na wszystkich stopniach!] w naszej szkole, jeszcze mniej zwraca się oczywiście uwagi na nią w zakresie nauki o obcym państwie. [Może w przyszłym programie wypełni tę lukę geografia gospodarcza na stopniu wyższym]. A przecież jasnem jest, że *bez poznania tej materialnej podstawy wszelkiej kultury cała nauka o niej wisi w powietrzu*. Młodzież powinna wynieść z nauki szkolnej zrozumienie ścisłej łączności wszystkich gałęzi życia i ich doniosłości w rozwoju kultury duchowej. W tym kierunku *wymagają nasze podręczniki również pewnego uzupełnienia, a przede-wszystkiem ożywienia i uplastycznienia*. (Dużo akcji i dużo ilustracji!).

Poznanie kultury materialnej Niemiec powinno się odbywać równolegle z poznawaniem geografii Niemiec na stopniu

⁵⁾ Bogaty materiał ilustracyjny w widoczkach, wydanych przez *Staatliche Bildstelle*, Berlin, (Deutscher Kunstverlag, Berlin W8 Wilhelmstrasse 69) w serjach, po Mk. 0.20 za kartkę; piękne są wydawnictwa nakł. Lange-wiesche, Königstein im Taunus, t. zw. „*Blaue Bücher*”, np. tomy: „*Die schöne Heimat*”, „*Deutsche Burgen*”, „*Deutsche Städte*”, „*Tore, Türme und Brunnen*” i t. p. W tymże nakładzie tańsze tomiki (po Mk. 1.20) jak: „*Meister Albrecht Dürer*” (30 obrazów, także barwnych), *Hans Thoma* „*Der liebe Friede*” (32 obrazów, z tych 14 barwnych), „*Deutsche Maler*”, „*Der Kölner Dom in 32 Bildern*”, „*Deutsche Ströme in schönen Bildern*” i in. — Warto też wspomnieć niemieckie wydawnictwo propagandowe, nadające się do naszej nauki o kraju, wydawane nakł. niemieckiej Reichsbahnzentrale für den deutschen Reise-verkehr, Berlin W 35 Potsdamerstr. 121 B p. t. *Deutsche Verkehrsbücher*. Jest to serja dotychczas 24 małych zeszytów około 50—80 stronicowych, na kredowym papierze, bogato ilustrowanych, z mapkami poszczególnych okolic Niemiec.

Najpraktyczniejsze są w nauce *przezrocza filmowe*, wydawane przez różne firmy, np. Rothgiesser und Schlossmann, Berlin SW. 48, i inne.

średnim, poparte, jak tamta, bogatym materiałem pogładowym⁶⁾.

4. *Historja Niemiec*. Aby móc zrozumieć politykę, stanowisko i kulturę Niemiec współczesnych, należy poznać w pewnej mierze historję niemiecką. Odgrywają tu rolę głównie *cztery okresy historyczne*: 1) okres potęgi niemieckiej za Hohenstaufów w średniowieczu; 2) okres humanizmu i reformacji niemieckiej z początkiem czasów nowożytnych; 3) okres Fryderycjański w w. Oświecenia; 4) okres cesarstwa niemieckiego od wojny francusko-niemieckiej r. 1870/71 do czasów najnowszych. Bez pogłębienia historycznego tych epok niepodobna zrozumieć: ani rozkwitu kultury niemieckiej w w. XII i XIII i tęsknot romantyków za ową epoką Barbarossy i jego następców; ani Lutra i protestantyzmu, kształtującego swoiście umysł i duszę niemiecką; ani całego oświecenia wraz z Klopstockiem, Lessingiem oraz „Sturmem i Drangiem”, burzącym się przeciw fryderycjańskiemu porządkowi państwowo-społecznemu; ani oczywiście całego materialnego rozkwitu Niemiec z końcem w. XIX. wraz z ich imperjalizmem, pozytywizmem, naturalizmem, ich techniką, przemysłem, handlem i kolonjami; ani wreszcie ich załamania się wewnętrznego pod koniec wojny światowej i współczesnych głębokich przemian umysłowości niemieckiej, dokonywających się wśród rozlicznych trudności, ale manifestujących się przecieź we wszystkich dziedzinach kultury.

Historję Niemiec poznają nasi uczniowie na lekcjach historii. Program poleca zwracać baczniejszą uwagę na historję naszych sąsiadów w związku z historją ojczystą, zwłaszcza na dziedzinę ich kultury w ciągu wieków. Mimo to, choćby istniało nawet porozumienie germanisty z kolegą-historkiem w sprawie uwzględniania pewnych epok historii Niemiec, to i ten trud spada na barki germanisty. Musi on apelować u młodzieży do wiadomości, nabytych na lekcjach historii, powtarzając je z nimi i odpowiednio uzupełniając i oświetlając. *Porozumienie z historkiem* w sprawie jednolitego oświeclania kwestyj historycznych jest rzeczą pedagogicznie i naukowo konieczną, by w umysłach

⁶⁾ O niemieckim życiu gospodarczem informują popularnie tomiki *Kulturkundliche Lesehefte* nakł. Quelle u. Meyer, Leipzig, p. t. „*Deutsches Wirtschaftsleben*“ i „*Hinter Pflug und Schraubstock*“.

uczniów nie tworzyć wyobrażeń chaotycznych i nie budzić nieufności do prawdziwości przedstawienia faktów historycznych. Na stopniu średnim nadarza się dla germanisty dość sposobności przy poszczególnych opisach miejscowości, przy podaniach i opowiadaniach, na stopniu wyższym oczywiście przy rozpatrywaniu poszczególnych okresów kultury duchowej. Jestem stanowczo za *chronologicznem rozpatrywaniem historii kultury i literatury na stopniu wyższym*. Umysłowość młodzieży w wieku lat 17—19, w klasie VII i VIII wymaga już pewnego systematyzowania i syntetyzowania wiadomości. Przy innym systemie nauczania tworzy się w umysłach młodzieży prawdziwy chaos, a o synchronistycznym traktowaniu dziejów, o przekrojach poprzecznych epok i t. p. niema mowy. Zgodnie z tem, cośmy wyżej powiedzieli o zakresie, w jakim młodzież powinna poznać nieco głębiej historję niemiecką, zwrócimy główną uwagę na te cztery wspomniane okresy, pogłębiając je przede wszystkim pod względem kulturalnym.

5. *Ustrój państwa i stosunki polityczne*. Dziedzina ta łączy się oczywiście z historją najnowszą, ale warto jej poświęcić nieco uwagi na każdym stopniu nauczania, potrochu wprowadzając w nią naszą młodzież. W klasie piątej dowie się uczeń, że Niemcy, to republika związkowa. W ciągu nauki o poszczególnych krajach Rzeszy dowie się o podziale administracyjnym państwa, o różnicach politycznych między południem a północą; na stopniu wyższym zaczniemy już przy wolnych pogadankach lub czytankach gazety na lekcji, lub w kółku poza lekcją, wprowadzać w obecne stosunki polityczne w Niemczech: konstytucja Weimarska, prawica i lewica i centrum, Reichsbanner i Hitlerowcy, Deutsche Volkspartei i agrariusze i t. p. — codziennie spotykamy te nazwy w gazecie, mało co o nich wiedząc i nie orjentując się w tem, co się u naszego najbliższego sąsiada dzieje. Godzi się, by się nasza młodzież nieco z tem osłuchiwała i by, wychodząc ze szkoły średniej, w której się o Niemczech uczyła, orjentowała się w zagadnieniach politycznych Niemiec samodzielnie, a nie dała się wodzić za nos przez byle jaki dziennik, fałszujący prawdę dla ubocznych celów. Należy to bezwzględnie do obywatelskiego wychowania młodzieży i sądzę, że leży to na linji naszej myśli państwowej.

6. *Kultura duchowa w ścisłym znaczeniu tego słowa.*

a) A więc przede wszystkim należy tu sam *język*, jako ważne źródło wiadomości o niemieckiej strukturze kulturalnej. W pewnych specyficznych wyrażeniach, w bogactwie wyrażeń na jedno pojęcie, a braku wyrażeń na inne i t. p. — wyrażają się pewne rysy charakteru i światopoglądu narodowego. Tak np. nazwy dni w języku niemieckim wskazują na wielkie znaczenie religii i mitu w początkach kultury niemieckiej; skłonność Niemców do spekulacji myślowej wyraża się w mnogości wyrazów na oznaczenie procesów i wyników myślowych oraz stosunku do świata, j. np. *das Dasein*, *das Werden*, *der Begriff*, *die Vorstellung*, *das Erlebniss*, i t. d., przyczem wiele z nich jest nieprzetłumaczalnych na język polski. Z epoki idealizmu niemieckiego pochodzą pełne treści wyrazy *Bildung* i *gebildet*; na oznaczenie swoistych dla Niemca stanów uczuciowych istnieje szereg nieprzetłumaczalnych wyrazów, jak *Stimmung*, *Gesinnung*, *Gemüt*, *Sehnsucht*, *Heimweh* i t. d. Wyjaśnienia etymologiczne, uwzględnienie licznych słów zapożyczonych, porównywanie zwrotów mowy w języku niemieckim i polskim na oznaczenie tej samej czynności, pojęcia, uczucia i t. d. — wszystkie te sposoby wnikania w obcy język mogą wskazać młodzieży pierwiastki obcej kultury, tkwiące w samym języku⁷⁾. Szkoda tylko, że nie mamy dotychczas ani jednego przystępnego podręcznika, z którego moglibyśmy czerpać przykłady, oparte na porównaniu języków polskiego i niemieckiego, dla praktyki szkolnej⁸⁾.

⁷⁾ Por. referat J. Ippoldta na Zjeździe Neofilologicznym w r. 1929 p. t. „Wykorzystanie języka ojczystego w nauce języka obcego”, *Księga Pamiątkowa „Języki Nowożytnie”* Warszawa, 1929, str. 34—50. Tamże: „Porównanie języka obcego z ojczystym wprowadza do nauki znaczne ożywienie, ponieważ budzi zainteresowanie dla procesów psychicznych, ujawniających się w poszczególnych językach oraz rzuca bardzo ciekawe światło na rozwój kultury materialnej i duchowej i wskazuje, jak każdy język jest wyrazicielem elementarnego, specyficznego sposobu myślenia”.

⁸⁾ Jest ich nieco w J. Ippoldta „*Deutsche Grammatik*”, Lwów, 1929, K. S. Jakubowski.

Popularnie ujęte szkice o języku: G. A. Brüggemann „*Wortschatz und Sprachform-Sprachliche Plaudereien und Betrachtungen*”, nakł. Quelle und Meyer. Leipzig, 1925. Porównaj też książeczkę:

Bergmann „*Deutsche Wortkunde in Bildern aus der deutschen Kultur*”, „*Deutschkundliche Bücherei*” — nakł. Quelle u. Meyer, Leipzig.

b) *Literatura piękna*. Wysuwa się tu na czoło zagadnienie odpowiedniego doboru lektury, któreto zagadnienie jednak należałoby traktować osobno, jako jedno z najważniejszych obecnie w nauczaniu języka. Tu należy tylko zaznaczyć, że dla nauki kultury wszystkie dzieła, czytane ze względu na ich wartość literacką i artystyczną, mają także mniejszą lub większą *wartość dokumentu kultury duchowej narodu*. Przy pomocy dobranej lektury literatury pięknej pozna młodzież idee, zaprzatające umysły wielkich i mniejszych twórców niemieckich w poszczególnych okresach kultury niemieckiej, działające silnie poprzez wieki i wywierające dziś jeszcze widoczny wpływ na strukturę kultury narodowej. Tak jak przy historii, tak i tu wyróżnimy przede wszystkim owe cztery okresy kulturalne, kładąc *najsilniejszy nacisk na epokę klasycyzmu niemieckiego jako najwyższego napięcia kultury narodowej*, uwzględniając *romantykę* szczególnie ze względu na jej łączność myślową i formalną z *romantyką polską*, oraz *najnowszą literaturę* z epoki naturalizmu, impresjonizmu, ekspresjonizmu i rzeczowej współczesności, *celem zrozumienia współczesnych prądów duchowych, panujących w Niemczech*.

Lektura piękna wraz z naukową, o której niżej wspomnę mają wedle programu „dać podstawę do zdania sobie sprawy z najcharakterystyczniejszych momentów i przejawów kultury materialnej i duchowej danego narodu w rozmaitych okresach” i to: przed wielką rewolucją w kl. VII. i po wielkiej rewolucji aż do chwili obecnej w kl. VIII. W samym więc założeniu programowem leży wskazówka, że należy podawać młodzieży chronologiczny rozwój kultury obcej, wyrażający się w literaturze, ograniczając się jednakże do najcharakterystyczniejszych idei, dzieł i twórców. Nie damy więc, w ten sposób postępując, wprawdzie systematycznego kursu historii literatury niemieckiej (o to nam też wcale nie chodzi), ale *wskazemy młodzieży najwybitniejsze utwory i twórców na tle każdej epoki i jej kultury tak, ażeby uczniowie umieli przy pomocy wiadomości z nauki historii wytworzyć sobie pewien obraz poszczególnych faz tej literatury*⁹⁾.

⁹⁾ Godną polecenia ze względu na ciekawy układ jest literatura Jul. Wieganda: *Geschichte der deutschen Dichtung in strenger Systematik nach Gedanken, Stoffen und Formen, in fortgesetzten Längs- und Querschnitten*, Köln a. Rh. 1922.

c) *Literatura naukowa*. Nawet w najlepszych warunkach nauczania będzie zapoznanie młodzieży z niemiecką literaturą naukową, choćby w najogólniejszych zarysach, rzeczą dość trudną. Nie wyobrażam sobie, byśmy się mogli odważyć na jakąś lekturę naukową w klasie. Tem bardziej powinniśmy zachęcać młodzież klas najwyższych do *lektury popularno-naukowej*¹⁰⁾ w domu, na kółkach germanistycznych poza lekcjami, wprowadzając stopniowo w samodzielne rozumienie i referowanie łatwych rozpraw naukowych. W klasie natomiast będziemy się starać na podstawie podręcznika i własnych objaśnień dać uczniom *najniezbędniejsze wiadomości o udziale kultury niemieckiej w ogólnym dorobku wiedzy europejskiej*. Młodzież powinna usłyszeć coś o wielkich fizykach, technikach, prawnikach, historykach, socjologach, filozofach oraz ich znaczeniu naukowemu, poznając też może tu i ówdzie jakiś fragment.

Dydaktycy niemieccy żądają uwzględnienia w pewnym skromnym wymiarze *filozofji obcego narodu*. Młodzież niemiecka powinna poznać — ich zdaniem — wpływy takich filozofów, jak Descartes, Voltaire, Locke i in. Trzeba jednak stwierdzić, że przeciętny uczeń polski inaczej jest nastawiony wobec filozofji, aniżeli niemiecki i że ucznia naszego filozofja mało będzie zajmować. Mimo to byłoby oczywiście pożądanem zawadzić o filozofję niemieckiego oświecenia, o Kanta [„Der Weg zum ewigen Frieden“ godne czytania, gdyż aktualne], o filozofję romantyczną, jako tę, której wpływy dały się tak silnie odczuć w ideologii poetów polskich XIX. wieku, o Nietzschego oraz dać rzut oka na współczesnych. Należy to bezsprzecznie do całokształtu kultury duchowej Niemiec¹¹⁾.

d) *Sztuka* również należy do nauki o kulturze. Wielka, niepowetowana to szkoda dla estetycznego wykształcenia naszej młodzieży, że tak po macoszemu potraktowano w gimnazjach hu-

¹⁰⁾ Godnem polecenia czasopismo przyrodnicze „Kosmos”, Stuttgart, Verlag Franckh, „Die Koralle” Berlin, oraz techniczne „Die Umschau”, Frankfurt. Nadają się do czyteln uczniówskich.

¹¹⁾ O filozofji poinformują popularnie tomiki: „Deutschkundliche Bücherei” Quelle u. Meyer, Leipzig, np.:

Deutsche Philosophie von 1500 bis 1800 — Mk. 0.60.

Deutsche Philosophie im 19. Jhdt. — Mk. 0.60.

manistycznych naukę rysunków w wyższych klasach. Gdyby nauczyciel rysunków uczył w klasach wyższych, łatwoby się było z nim ułożyć, by od czasu do czasu wprowadził młodzież w style niemieckie, w malarstwo i rzeźbę. Ponieważ klasy wyższe nie mają dziś żadnego wykształcenia estetycznego, przeto germanista sam sobie musi dać radę z tą dziedziną, choć nie potrafi dać tyle, ileby dal rysownik ¹²⁾. Należy wykazać, jak *sztuka niemiecka była i jest związana z rdzennym charakterem Niemcem, z krajobrazem i klimatem, jak wrosnięta jest w całokształt kultury niemieckiej*. Zapomocą reprodukcji i przezroczy należy zapoznać młodzież z najlepszymi twórcami sztuki niemieckiej z okresu średniowiecza, z przełomu ku renesansowi, z wieku romantyki, z przedwojennego impresjonizmu i powojennego ekspresjonizmu. Ważnym jest pogląd na style poszczególnych epok [romanski, gotyk, renesans, barok, rokoko, empire, biedermeier, mieszczański końca w. XIX. tendencje współczesne].

e) *Muzyka* odgrywa poważną rolę w kulturze niemieckiej. Bez niej nie można zrozumieć głębi i uczuciowości twórczości niemieckiej w dziedzinie sztuki i literatury. Godne poznania są melodie ludowe z różnych okolic, muzyka religijna Bacha i Händla; uczeń powinien poznać głębię Beethovena, tęskną słodycz Schuberta i melodyjną lirykę Schumanna i oryginalne tendencje artystyczne Wagnera. Są wśród uczniów i uczenic dzieci muzykalne, opanowujące skrzypce, fortepian; nie tak znów trudno więc od czasu do czasu urządzić z ich pomocą, ze współudziałem kogoś z ojców czy matek, mały koncert dla odnośnej młodzieży z odpowiednim referatem ucznia lub uczenicy. W klasie zaś

¹²⁾ Z dziedziny sztuki informują, prócz wielkich dzieł, popularnie tomiki z *Deutschkundliche Bücherei* nakł. Quelle u. Meyer, Leipzig, np.: *Deutsche bildende Kunst bis zu Ende d. Mittelalters (32 Tafeln)*. *Deutsche bildende Kunst der Vergangenheit* 55 Seiten. *Deutsche bildende Kunst der Romantik im Bilde* 32 Tafeln. *Deutsche bildende Kunst der Gegenwart im Bilde* 32 Tafeln i inne tej serii.

Z reprodukcji dzieł sztuki niemieckiej warto polecić serie „*Meisterbilder*” i „*Neue Meisterbilder*” nakł. Kunstwartverlag Georg D. Callwey, München, oraz reprodukcje w formie widokówek nakł. F. A. Ackermann, Kunstverlag, München. Najlepsze, ale i drogie są reprodukcje barwne w albumach Seemanns Kunstverlag, Leipzig.

ważnym środkiem nauczania jest śpiew. Pieśni podaje podręcznik¹³⁾.

f) Na takim ogólnym tle kulturalnym, jakie otrzymamy w ciągu nauki o kulturze przy uwzględnieniu wyżej wymienionych dziedzin, wyrastają *postacie wielkich ludzi* danego narodu. Oni są reprezentantami tej kultury, są jej wykładnikiem. Młodzież powinna poznać przynajmniej kilka *życiorysów takich ludzi*, z różnych dziedzin działalności, jak np. Beethovena, Nietzschego, Wagnera, Bismarcka, Goethego i in.¹⁴⁾.

7. Przy każdej sposobności powinien germanista wskazywać na *łączność kultury niemieckiej z ogólną kulturą europejską* oraz na *styczne między kulturą niemiecką a polską*¹⁵⁾.

Punktów stycznych między obiema kulturami znajdzie się dosyć. Już przy omawianiu czasów starogermańskich, ich kultury, wierzeń i podań niejednokrotnie da się wspomnieć o rzeczach słowiańskich i polskich. W czasach późniejszych ilość analogii oraz wzajemnych zaszębień rośnie, w średniowieczu bowiem upodabniają się do siebie struktury państw i społeczeństw europejskich, a Polska coraz bardziej zbliża się do zachodniej Europy i ulega jej wpływowi. Na pograniczu obu państw tworzy się

¹³⁾ O muzyce poinformuje np. tomik *Deutschkundliche Bücherei* nakł. Quelle und Meyer, p. t. *Geschichte der deutschen Musik seit Bach* (Mk. 0.80).

¹⁴⁾ Życie wielkich ludzi ilustrują liczne w Niemczech popularne biografje; ciekawe są serje kart widokowych wyd. F. A. Ackermanns Verlag, j. np.: serja „*Aus Goethes Leben*” (12 K.), „*Goethes Familie*”, „*Goethes Freundeskreis*”, Kaulbacha serja „*Goethe—Galerie*” (21 K.), „*Goethes Faust*”, „*Schillers Leben*”, „*Schiller — Galerie*” (24 K.) i in.

O wielkich ludziach por.: „*Deutschkundliche Lesehefte*” Quelle und Meyer, Leipzig, tomik: „*Deutsche Charaktere*” (0.70).

¹⁵⁾ Mało mamy w Polsce *książek o kulturze niemieckiej*. Jest kilka monografij, j. np. *Wojciechowskiego „Werter w Polsce”*, *Szyjkowskiego „Schiller w Polsce”* lub *Irzykowskiego „Fryderyk Hebbel”*, kilkanaście po czasopismach rozrzuconych studjów i artykułów, dzieł jednak syntetycznych nie mamy. Jest to brak dotkliwy, który co rychlej należy wypełnić.

Stosunki polsko-niemieckie omawia mała książeczka *Missony Kaz. „Polska a Niemcy”* wyd. Westa, Brody. Znana jest *F. A. Arnolda „Deutsche Polenliteratur”*, doprowadzona niestety tylko do 1800. Ciekawą bibliografję podaje *Dr. Paul Reiche „Deutsche Bücher über Polen”* nakł. Priebatsch, Breslau. 1917.

ciekawa kultura, promieniująca na obie strony. Tu występują tacy mężowie, jak Kopernik, Chodowiecki i in.

Nauka, uwzględniająca w ten sposób *styczności między narodami*, kładzie pomiędzy nimi *most humanitarно-kulturalny*. Młodzież poznaje nie tylko wzajemną zależność kultur oraz granice samodzielności i samorodnego rozwoju każdej z nich, lecz uczy się przede wszystkim rozumieć, że *każdy naród ma i musi mieć swe odrębne cechy, uczy się wyrozumienia i poszanowania tego, co u innych narodów jest dobre, a umiłowania tego, co swoje, choćby nie było tak doskonałe, jak u obcych*.

Nauka o kulturze niemieckiej, stosowana w szkole, nie może oczywiście wisieć w powietrzu, nie mając żadnego *kontaktu z życiem*. Należy więc *zaznajamiać* uczniów czy to podczas lekcyj, czy to na kółku, czy w swobodnych pogadankach na wycieczkach i t. d. ze *stosunkami polsko-niemieckimi*, oraz z *wydarzeniami we współczesnym życiu Niemiec*, należy propagować *wymianę korespondencji młodzieży* oraz, o ile to ze względów politycznych i gospodarczych byłoby możliwe, urządzać *wycieczki do krajów niemieckich* (najwygodniej — do Austrii).

Przedstawiony wyżej *zakres nauki o kulturze* powinien być jako materiał nauczania odpowiednio *rozdzielony na wszystkie stopnie nauczania*.

Na stopniu niższym (Rok I—IV) wprowadzamy w kulturę obcą głównie zapomocą samego języka, charakterystycznych bajek, anegdot, opowieści, podań, obrazów, pieśni i opisów. Czwarty rok nauczania powinien być poświęcony przede wszystkim wprowadzeniu w życie codzienne Niemiec.

Na stopniu średnim (rok piąty i szósty) chodzi o t. zw. Heimatkunde, a więc o wniknięcie w krajobraz, jako podłoże kultury, w naród, jako podmiot i twórcę kultury, oraz w wartości materialne wytworzone przez ten naród, jako tło kultury duchowej.

Na stopniu wyższym (rok siódmy i ósmy) występuje właściwa nauka o kulturze duchowej (Kulturkunde), obejmującej język, religię, filozofję, literaturę piękną i naukową, sztuki piękne, muzykę, prądy polityczne, społeczne i artystyczne, oraz wielkich ludzi narodu.

Unikając oczywiście wszelkiego doktrynerstwa, uwzględnimy na wszystkich stopniach, oprócz głównej dla danego stopnia, także inne dziedziny kultury, stopniując naturalnie odpowiednio trudności językowe.

Naszkicowany tu zakres nauki o kulturze w nauczaniu języka obcego (niemieckiego) jest niewątpliwie duży. Podałem tu jednak *program maksymalny*, ale — nawet wśród naszych warunków, *bynajmniej nie niewykonalny*. Przyznaję, że sam, osobiście, tego programu jeszcze w całości nie wykonał. Jestem jednak przekonany, że potrafię dojść do pełnego urzeczywistnienia tego programu, jak zresztą każdy sumiennie pracujący kolega-germanista, jeżeli warunki naszej pracy będą normalne; to znaczy, jeżeli potrafimy poprowadzić młodzież w normalnej, spokojnej, niczem nie zakłóconej pracy od stopnia najniższego wedle zasad współczesnej dydaktyki. A jeśliby nawet uznać ten program za *idealny*, to mimo to nie straci on swej *wartości praktycznej*, jaką jest zobrazowanie sobie samemu *jak obszerna i bogata jest dziedzina naszej pracy szkolnej, jakie to poważne wartości kulturalne w tej naszej pracy leżą i jakie to znaczenie pośrednika kultury może zyskać nauczyciel-neofilolog, skromny szary pracownik przy dziele porozumienia narodów i ludzi*.

Na zakończenie niniejszych rozważań chciałbym zwrócić uwagę na zdanie niemieckiego dydaktyka Ehrkego odnośnie do sposobu pracy w naszej dziedzinie:

„Das Leben des Arbeitsunterrichtes muss in allen Stunden herrschen, in allen Stunden muss der engelsächsische, romanische (oder welcher es sonst sein mag) Geist wehen, aus dem heraus Volk, Sprache und Kultur als eine Einheit erfasst werden können“ ¹⁶⁾.

Czyli: nie chodzi o ilość wiadomości o obcej kulturze, lecz o to, by na godzinach języka, w rozmówkach, w lekturze, śpiewie i t. d. dał się wyczuć *duch obcej kultury*. Nauczyciel ma być „*niejako polskim reprezentantem kultury obcej*“ — jak to na-

¹⁶⁾ Karl Ehrke „Der neusprachliche Kulturunterricht“ w „Die Neueren Sprachen“ 1927, Heft 2.

der trafnie określa p. Ciesielska Borkowska¹⁷⁾. A jeżeli nim naprawdę będzie, to nauka o kulturze obcej przyczyni się także do pogłębienia i lepszego zrozumienia własnej kultury u młodzieży, zachęcając ją zarazem do pracy dla jej dobra i potęgi¹⁸⁾.

Michał Friedländer — Kraków

Zusammenfassung.

„Kulturkunde” ist der letzte Schrei der Mode auf dem Gebiete der Neuphilologie geworden. In was für einem Ausmasse soll sie in der Schule betrieben werden? Der vorstehende Artikel behandelt die Möglichkeiten eines kulturkundlichen Unterrichtes im Deutschunterrichte an den polnischen höheren Schulen, u. zw. im humanistischen Typus. Das Gebiet der Kulturkunde umfasst: tägliches Leben der Deutschen, Landschaft und Städte,

¹⁷⁾ St. Ciesielska Borkowska „Wartość wychowawcza nauki języków nowożytnych”. Neofilolog Nr. 2.

¹⁸⁾ Dla nauczyciela należy polecić następujące wydawnictwa o kulturze niemieckiej:

W. Hofstaetter. *Von deutscher Art und Kunst* — eine Deutschkunde B. G. Teubner, 2. Aufl. Leipzig, 1928. Mk. 5.

W. Hofstaetter — F. Panzer — F. Schnabel. *Grundzüge der Deutschkunde* 2 Bde B. G. Teubner, Leipzig 1925 i 1929. Mk. 10+Mk. 10.

Diesterwegs Deutschkunde hrsgb. Schellberg und Sprengel, Diesterweg-Verlag, Frankfurt a. M.

Deutscher Kulturatlas in Lieferungen zu 8 Karten, zus. cca. 500 K. Walter de Gruyter u. Co, Berlin W 10, Genthinerstr. 38, Lieferung Mk. 2.—.

Poszczególne nakłady wydają dla użytku młodzieży w Niemczech t. zw. „Kulturkundliche Lesehefte”, „Deutschkundliche Bücherei” i t. p., bardzo cenne dla nauki o kulturze tak dla nauczyciela, jak i dla młodzieży. Są to wydawnictwa tanie, z których łatwo jest korzystać. Tu należą np.:

Weidmannsche Bücherei hrsgb. v. Deckelmann u. Johannesson, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin SW 68. [Tomiki po Mk. 1. — 1.50].

Lesestoffe zur deutschen Literatur- und Geistesgeschichte für höhere Schulen Weidmannsche Buchhandlung, Berlin SW 68.

związszcza: VI. Teil: Religion und Weltanschauung, Staat u. Gesellschaft.

VII. Teil: Deutsches Land und Volk, Politik u. Wirtschaft.

VIII. Teil: Deutsche Kunst, Deutsche Sprache und Schrift.

Deutschkundliche Bücherei [tomiki po Mk. 0.50 — Mk. 1.—]. Quelle u. Meyer, Leipzig.

Kulturkundliche Lesehefte (serje zeszytów po Mk. 0.40—0.80 za zeszyt. Quelle und Meyer, Leipzig oraz liczne inne wydawnictwa.

Wirtschaft und Verkehr, Geschichte Deutschlands in Grundzügen, Staatsform und politische Verhältnisse, geistige Kultur (u. zw.: Sprache als Ausdruck des Geistes, schöne Literatur, wissenschaftliche Literatur, Kunst, Musik), grosse Menschen, Zusammenhang deutscher Kultur mit der westeuropäischen und insbesondere mit der polnischen. Dieses Material soll auf die einzelnen Stufen des Unterrichtes entsprechend verteilt werden. Die erste Stufe (1. — bis. 4. Klasse) führt in die Märchen- und Sagenwelt, sowie in das tägliche Leben des deutschen Volkes ein; die zweite Stufe (5. u. 6. Klasse) ist der sog. Heimatkunde gewidmet, also der Landschaft als dem Hintergrund des Kulturgeschehens, dem Volke, als dem Schöpfer der Kulturwerte, sowie der materiellen Kultur, als der Grundlage der geistigen Kultur; die dritte Stufe endlich (7. und 8. Klasse) behandelt die geistige Kultur Deutschlands. Das hier angegebene Programm der Kulturkunde im Deutschunterrichte stellt ein Maximalprogramm dar. Was sich davon verwirklichen lässt, hängt von den jeweiligen Verhältnissen in der betreffenden Anstalt, von der Auffassungsgabe der Schülerschaft und von der Tüchtigkeit und Vorbereitung des Lehrers ab. Der hohe Wert eines so aufgelassenen und durchgeführten Unterrichtes liegt in der Möglichkeit einer verstehenden Einstellung der Jugend gegenüber fremdem Volkstum. Der Neophilolog wird zu einem polnischen Vertreter fremder Kultur und indem er die Jugend dazu bringt das Fremde zu verstehen und zu achten, vertieft er auch zugleich das Verständnis und die Liebe für die Kultur des eigenen Volkes.

NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH W SYSTEMIE DALTOŃSKIM

Podkreślano niejednokrotnie, iż nauka języków obcych najmniej z innych przedmiotów nadaje się do nauczania systemem daltońskim. Jeżeli będziemy chcieli nauczać języka obcego w takiej atmosferze, w jakiej znajdował się uczeń w systemie tradycyjnym, to istotnie nauka języka obcego do tego systemu nie będzie się nadawała. Nauczyciel, nie znając uczniów w klasie przez $\frac{1}{2}$ czasu przeznaczonego dla nauki języka obcego, będzie się czuł nieszczęśliwy, iż nie może ich tak nauczyć, jakby chciał. Zniknięcie klasy jako takiej będzie uważał za zniknięcie uczniów, niemożność utrzymania „poziomu” będzie uważał za niemożność nauczania; brak możliwości porównania wiadomości jednych uczniów z drugimi, będzie uważał za niemożność sklasyfikowania uczniów poszczególnych co do ich postępu. Tak jednakże nie jest.

Co to jest bowiem — dla nas — system daltoński? Jeszcze jedna z możliwości zreorganizowania tradycyjnego naszego szkolnictwa, na którym ciąży 150 lat niewoli. System daltoński to jeszcze jedna z desek ratunku dla tego szkolnictwa, o którym nauczyciele szkół wyższych mówią, iż nie przygotowuje należycie młodzieży do studiów wyższych; społeczeństwo — iż młodzież idzie w świat bez ideałów; rodzice — iż przemęcza się młodzież niepotrzebnym balastem; lekarze — iż jest ona pepinierą gruźlicy; zaś młodzież sama — iż doprowadza ją do samobójstwa. Nietylko w Polsce! W Niemczech i we Francji, w Czechach i Bułgarii ten sam głos alarmu się odzywa.

System daltoński jest jedną z desek ratunku — ratunkiem nie jest. Cudów nigdzie nie dokazał, a przy naszych wadach społecznych i narodowych tem mniej cudów dokazać może. Ale może przynieść wielką korzyść jako nowy system organizacji jednostki szkolnej. Przy organizowaniu się żywem, zależnie od potrzeb młodzieży, zależnie od konieczności ujęcia w całość pewnego materiału, stosunki muszą się ułożyć tak, iż konieczna forma życia szkolnego, najdogodniejsza w danych, określonych warunkach, sama przez się musi się wytworzyć. Czy w ostatecznym wyniku będzie to ten sam system, jaki zapoczątkowała pewna miss amerykańska w pewnym miasteczku Stanów Zjednoczonych? Byłoby smutne — gdyby taki wynik dały nieliczne dotychczas doświadczenia stosowane w Polsce. Tymczasem jednak, z tego co istnieje wnioskować można, iż jako wynik otrzymamy szereg organizacji szkolnych, ciekawych pod względem fizjonomji i możliwych do przyjęcia w naszym szkolnictwie. I to jest dobre.

Jakże się przedstawia nauka języka obcego w tym systemie, powiedzmy raczej w tych systemach?

Weźmy, upośledzony pod względem ilości godzin przeznaczonych na naukę języka obcego, typ matematyczno-przyrodniczy. Program ministerjalny przeznaczają w kl. IV, V, VI, VII i VIII po 3 godziny tygodniowo, czyli 150 minut.

Z tych 150 minut przeznacza się 80 minut na t. zw. lekcje klasowe, odbywane w zespole klasy, 70 minut na pracę wolną w pracowni. Materiał przeznaczony na pewien okres można tak podzielić, aby część pewną przerabiać na lekcjach w klasie, inną zaś część oddać młodzieży do samodzielnej pracy. Można też cały materiał oddać młodzieży do samodzielnego opracowania, a na „lekcjach” w „klasie” przerabiać wyznaczone, trudniejsze względnie ciekawsze partie z przydzielonego materiału.

Oba sposoby dadzą się dobrze stosować w systemie daltońskim. Można też naprzemian stosować oba sposoby.

Czem są lekcje w zespole klasy? Czem jest praca w laboratorium? Lekcje w klasie mogą mieć — mojem zdaniem — następujący charakter:

- 1) pokaz na średnio uzdolnionym uczniu — jak się należy uczyć, jakimi metodami należy zabierać się do pracy, któredy dochodzić do wyników. W tym celu oddaje średnio uzdolnionemu uczniowi przydzieloną w t. zw. „przydziale” część materiału. Każe mu się uczyć głośno, głośno wypowiadać to, co zamierza robić. „Klasa” robi to samo co on. Obserwuję i kieruję. Tak przerobiłem np. „Au Creusot” w kl. VI. Uczniowie nauczyli się uczyć;

- 2) omówienie spostrzeżonych w pracowni braków ogólnych, zagadnień wyłaniających się w pracy indywidualnej, które musiałbym kilkakrotnie powtarzać każdej pracującej grupie;
- 3) wykład, przy pomocy rysunku, ilustracji, epidjaskopu i t. p.,
- 4) debata na postawione w „przydziale” zagadnienie;
- 5) referat ucznia, dyskusja na temat referatu;
- 6) lektura poezji, objaśnianie tekstu prozaicznego celem wydobycia piękna utworu;
- 7) Konwersacja na wolny temat, lub na temat związany z przydziałem;
- 8) wprowadzenie w „przydział” — to jest wskazanie na kolejność pracy nad wykonaniem przydziału;
- 9) Lekcje gramatyki na dobranych, stosujących się do klasy, przykładach.

Uczniowie muszą odczuć, że gramatyka nie jest rzeczą „trudną”, że jest ona raczej normalizowaniem tego, co oni już od dawna wiedzą. I dlatego muszą być przykłady żywe, odpowiednie do nastroju klasy, nie pozbawione dowcipu. Znajomość uczniów oddaje tu niezmierne usługi.

Natomiast wahałbym się przyjąć jako *metodę* prowadzenie lekcji przy systemie daltońskim wedle wzoru podanego przez p. J. Jakóbca ¹⁾, a stosowanego przez panią Dortheimer w Wieliczce. Lekcja taka jest raczej egzaminem sprawności i znajomości języka, aniżeli lekcją obliczoną na nauczanie czegoś. Próbowiałem tego sposobu pracy, miałem dobre wyniki, ale zarzuciłem wyścigi w klasie jako bezcelowe. Wszystkie te rzeczy znane już były i stosowane w naszym szkolnictwie znacznie wcześniej, aniżeli system daltoński. Nie o to jednakże chodzi w systemie daltońskim, lecz o zmianę stosunku ucznia do szkoły i do studjowanego przedmiotu, przetworzenie atmosfery szkolnej! przesiąkniętej przymusem w atmosferę swobody, w której uczeń świadomie spełnia znany mu obowiązek, a w nauczycielu spostrzega osobę, która mu może pomóc w nauczaniu się czegoś i w spełnieniu przyjętego obowiązku.

W pracy „laboratoryjnej” widzę następujące możliwości:

- 1) uczniowie pracują w oznaczonych godzinach w całym zespole klasowym,
- 2) uczniowie pracują grupami, bez względu na przynależność do klasy, w grupach jednorodnych pod względem znajomości języka i zdolności,

¹⁾ J. Jakóbec: Nauka języka obcego w systemie Daltonskim, „Neofilolog” I, zt. str. 19.

- 3) uczniowie pracują w dowolnych, przez siebie tworzonych grupach, lub indywidualnie, w dowolnych godzinach pracownianych.

Pierwsza możliwość jest najmniej pożądana, szczególnie przy nauce języka obcego. Wyłuszczyć dlaczego. Zespół t. zw. „klasy” jest w nauce języka obcego (także i w innych przedmiotach) organizacją sztuczną. Różnice wiadomości, umiejętności i zdolności są w każdej klasie tak wielkie, iż zawsze pewna ilość młodzieży nie korzysta z nauki. Dla jednych jest „poziom” za wysoki, dla innych za niski. Tylko 40—50% jest na tak zwanym „poziomie”. Prócz tego, w ciągu mej praktyki, a szczególnie w systemie daltońskim zauważyłem, iż nawet w najwyższych klasach, podczas gdy jedni (do 30%) swobodnie mówią, inni (60 — 70%) rozumieją tylko to, co się mówi, rozumieją czytaną rzecz, lecz wyrazić jej nie potrafią biegle, umieją tylko to, czego się nauczyli, co wykuli. Są jeszcze i tacy, którzy się „ciągną”, mając braki z klas poprzednich. Odrazu, zresztą, już w drugim lub trzecim roku nauczania języka obcego, uwidoczniają się dwa typy uczniów: *mówiący* i *rozumiejący*. Najważniejszym celem jaki stawia sobie program minist., to przygotowanie młodzieży, by mogła swobodnie korzystać z dzieł w języku obcym. (Korzystać a nie tłumaczyć — to trzeba podkreślić). Jako nauczyciele j. obcego musimy dany nam do rozporządzenia czas tak wyzyskać, aby dla każdej poszczególnej jednostki wynik był jak najlepszy. W t. zw. „klasie” uzyskać dobrych wyników nie można, trzeba klasę rozbić przynajmniej na dwie grupy — czasem nawet trzy i z poszczególnymi grupami homogenicznymi, bez względu na klasę, tworzyć oddziały dla odbywania lekcji z języka obcego. System daltoński umożliwia nam łączenie uczniów o podobnym „poziomie” i podobnych zdolnościach w jednostki zespołowe, z którymi najmiejtniej można wyzyskać czas i uzyskać od uczniów maximum wyniku. Oczywiście, iż byłoby pożądanem, aby nie tylko nauka w pracowni ale cała wogóle nauka języka obcego opierała się na takim podziale uczniów.

Trzeci typ możliwości pracy w laboratorium, pracy zupełnie indywidualnej lub w grupach dowolnie przez młodzież tworzonych, można wprowadzić tam, gdzie nauka języka wysoko stoi. Trzeba dodać, iż takie pomoce szkolne, jak np. gramofon dopiero przy tym systemie pracy nabierają właściwego znaczenia i ponieważ zastępują nauczyciela. (Grupa uczniów staje przy gramofonie i przerabia przydzielone ćwiczenia).

Od zachowania się nauczyciela w pracowni zależy wynik pracy. Trzeba przedewszystkiem wydzielić sobie czas na przepytanie wątpliwych. Uczniów pewnych można od odpowiedzi uwolnić. Po wydzieleniu może nauczyciel:

- 1) siedzieć przy katedrze i czekać aż do niego przyjdą uczniowie po objaśnienia,
- 2) może przystępować do poszczególnych grup czy też jednostek, siadać przy nich i przerabiać z nimi odnośny materiał,
- 3) może chodzić po pracowni, obserwować jak pracują uczniowie, robiąc notatki co do sposobów pracy uczniów,
- 4) może ewentualnie prowadzić prawidłową lekcję z odnośną jednorodną grupą, zamówioną na pewną określoną godzinę do pracowni.

Ideałem byłaby pierwsza możliwość. Musiałoby się atoli przypuścić, iż wszyscy uczniowie pozbyli się tradycyjnej obawy przed okiem nauczycielskim i że wszyscy uczniowie są na tyle wobec siebie samych uczciwi, iż gdy nie wiedzą czego, szczerze powiadają „nie wiem”, idą po objaśnienia do kolegów, ewentualnie nauczyciela. Tak jednak nie jest. Sam wiek młodzieńczy wyklucza u większości młodzieży tak daleko posuniętą samoświadomość.

W warunkach obecnych tylko dwie możliwości są realne. Nauczyciel przystępuje do poszczególnych grup i pracuje z nimi, jest ich korepetytorem i uczy jak należy się uczyć; albo też, w innych wypadkach prowadzi prawidłową lekcję, jeżeli grupa homogeniczna jest większa.

Celem zbadania sposobów pracy uczniowskiej i poczynienia obserwacji o wydajności ich pracy najlepiej przechadzać się po pracowni, czyniąc notatki. Może to przynieść kiedyś korzyści, jeżeli się zdążać będzie do naukowej organizacji pracy; jednakże w danej chwili uczniowie z takiego zachowania nie korzystają.

Tego rodzaju organizacja pracy w klasach i pracowniach nie wyklucza i innych sposobów: wycieczki, przedstawienia, śpiewy, spacer, lekcje na wolnym powietrzu i t. p. To wszystko w ramach systemu daltońskiego daje się dobrze uskutecznić. Na jedno tylko trzeba zwrócić uwagę: Nie należy stosować w szkołach o tradycyjnej organizacji pracy ani przydziałów, ani wyścigów opartych na emulacji szkodliwej dla wielu jednostek pracujących powolniej ale gruntowniej. Nie należy wprowadzać balastu daltońskiego i daltońskiej biurokracji tam, gdzie ona nie jest konieczna, to znaczy, gdzie niema wolnej pracy w pracowni. W przeciwnym bowiem razie gotowiśmy z doświadczenia wybrać rzeczy naigorsze. Raczej należy stosować metody współpracy nauczyciela z uczniami oraz metody rozwijające aktywność i samodzielność ucznia. Nauka języków obcych systemem daltońskim tam tylko może przynieść korzyść, gdzie cała szkoła pracuje tym systemem.

Chcę na koniec podać parę uwag, które mi się nasunęły przy obserwacji sposobów pracy uczniowskiej. W przydziale np. dałem do przerobienia ustęp, do postawienia pytań na treść, wreszcie ułożenia na podstawie poznanych słów i zwrotów odpowiedniego opowiadania lub listu. Obserwuję: Uczeń słabszy, mniej rozwinięty umysłowo, lekkomyślny, siada i wykuwa na pamięć nie troszcząc się o to, czy rozumie czy też nie rozumie. Od czasu do czasu tylko zagląda do słownika. Uczeń zdolniejszy zaczyna sobie ustęp tłumaczyć na język polski. W niższych klasach takie tłumaczenie jest dosłowne. Uczeń tłumaczy zdanie po zdaniu. W klasach wyższych czyta i tylko pewne zwroty, pewne słowa sobie tłumaczy. Po przetłumaczeniu zabiera się zdolniejszy uczeń do ponownego czytania ustępu. Uczy się opowiadać, wypisując pewne słówka lub zwroty. Wedle kolejności tych słówek i zwrotów układa sobie opowiadanie. Potem zabiera się do stawiania pytań, a wreszcie na podstawie wypisanych słówek i zwrotów układa zadany list czy odnośne opowiadanie. Tej metody pracy trzymają się uczniowie. Nikt ich jej nie uczył. Wyrosła ona z instynktu. Uczniowie poszli po linii najmniejszego oporu. Czyli, że mimo stosowanej bezwzględnie metody bezpośredniej — pośrednią metodą młodzież pracuje! Czy my wiemy jak młodzież pracuje w domu?

Druga obserwacja: Młodzież bardzo lubi jeżeli jej się daje artykuły lub książki naukowe z dziedziny, która ją najbardziej interesuje; z fizyki, przyrody, matematyki nawet, książki wogóle, które mogą jej przynieść korzyść w innym przedmiocie niż w języku obcym. Wykorzystuję to zamiłowanie. Daję książki naukowe, z których uczeń zdaje sprawę odnośnemu specjalście. Uwalniam takiego ucznia od odpowiedzi z przydziału w moim przedmiocie. Należałoby takie współdziałanie nauczyciela języków obcych z innymi specjalistami zorganizować także i w szkołach tradycyjnych. Wyniki są dobre a praca celowa.

Muszę wskazać i na braki: Pisownia w systemie daltońskim szwankuje bardzo. Uczniowie, siłąc się na samodzielność, budują nieraz zdania, w dobrej wierze, iż należyście wykorzystali słownik — w ten sposób, iż trudno zrozumieć o co im chodzi. Dopiero gdy się takie zadanie przetłumaczy słowo za słowem na język polski — zaczyna się rozumieć myśl młodocianego autora. Dotychczas nie znalazłem jeszcze sposobu na tę plagę. Szukam.

Wreszcie podaję parę przykładów przydziałów. Sądzę, iż artykuł ten posłuży do dyskusji i wdzięczny będę za wszelkie uwagi w tym przedmiocie.

E. Semil — Krzemieniec

PROGRAMME DU FRANÇAIS

Klasa IV.

Listopad.

Tâche Nr. 3.

Les richesses de notre patrie.

I ten przydział, jak i poprzednie, da nam na wynik pracy miesięcznej: list do naszych znajomych we Francji. Postaramy się przedstawić im bogactwa naszej ziemi, by ich później zainteresować naszym przemysłem.

Pierwszy tydzień.

I. a) Na dwu godzinach lekcyjnych pokażę wam obrazki, przedstawiające wnętrza kopalni soli, wnętrza kopalni węgla i szyb naftowy. Opiszemy je i poznamy przytem pewien zasób słówek, które następnie zgrupujemy w nast. porządku: 1) mineraux, 2) produits des salines, houillères et mines de pétrole, 3) outils des mineurs, 4) parties d'une mine.

b) Odpowiedzcie pisemnie na pytania oznaczone gwiazdkami ust. XV str. 32 z podr. B. Kielskiego: Leçons de français cz. III.

c) Oto rodzina słów: mine — mineur, minier, minéral, minerai. Znajdziecie znaczenie tych słów w słowniku. Tak samo: terre, terrain, souterrain, territoire. Znajdziecie pochodne od: art, puits, lait, riche. 2 godziny.

Drugi tydzień.

II. Na str. 35 (Kielski III) znajdziecie „Série”. Napiszecie obok każdego czasownika czas, w którym jest użyty np. je faisais (1 p. s. imparfait), je formais (1 pers. sing. impar.), il eut (3 p. s. passé simple) i t. d. Uważaj w jakich zdaniach autor używa imparfait, passé défini, plus-que-parfait, passé antérieur. Napisz jaka różnica jest w znaczeniu: „Après que nous avions terminé notre travail, le professeur entra et nous distribua les cahiers” i „Aussitôt que nous eûmes terminé notre travail, le professeur entra et nous distribua les cahiers”. Napisz jeszcze cztery pary takich zdań. Co wyraża plus-que-parfait? Co wyraża passé antérieur? Z jakim czasem występują te oba czasy? Jaki jest stosunek imparfait do passé simple? Co one wyrażają? 2 godziny.

Trzeci tydzień.

III. Ułożysz pytania z zaimkami pytajnymi (pronoms interrogatifs) na: qui? que? quoi? lequel?

Ułożysz po 5 zdań, używając adjectifs démonstratifs (ce, cet, cette, ces) i pronoms démonstratifs (celui, celle, ceux, celles) wedle nast. wzoru: „Ce garçon-ci se promène dans le jardin, celui-là écrit son devoir”.

„Cet animal-ci est dans la cage, celui-là traîne la voiture”.

Zastanów się przed jaką częścią mowy używasz adjectif démonstratif a przed jaką pronom démonstratif. Zauważ, że c'est i ce sont użyte są przed czasownikami i że „ce” w tej formie ma inne znaczenie. Daj odpowiedź pisemną po polsku. Jaka różnicę spostrzegasz w użyciu adjectifs i pronoms démonstratifs. 2½ godziny.

Czwarty tydzień.

III. Przeczytamy razem ustęp XVI str. 36 (Kielski III) i będziemy się starali opowiedzieć treść w klasie. Utrwalisz zdobyte wiadomości. Napiszesz zadanie p. t. „La journée d'un mineur”. 2 godziny.

IV. Przeczytamy razem ustęp XVII str. 38 (Kielski III) i opowiemy treść w klasie. Nauczysz się opowiadać. Przerobisz „Exercice de vocabulaire” str. 39 (Kielski III) w ten sposób, iż wyszukasz w słowniku i napiszesz dla każdego słówka odrębne zdanie. Ułożysz pisemnie 6 pytań odnoszących się do tekstu przeczytanego ust. XVII, używając słówek: se désoler, venir, faire, récompenser, conseiller, suivre le conseil. Nauczysz się opowiadać. 1/2 godziny.

V. Napiszesz list na temat: „Les richesses de notre patrie”.

I godzina.

Jeżeli ci zostanie czas, przeczytasz w *Bagage scientifique* str. 165—168 ust. 48 i zdasz mi sprawę z przeczytanego.

Klasa V.

Wrzesień.

PROGRAMME DU FRANÇAIS

3 semaines — 9 heures..

Introduction.

PARIS.

Nous nous occuperons pendant toute l'année scolaire de la capitale de la belle et noble France, notre amie et alliée.

Madame Rosa Bailly, secrétaire générale de la société des Amis de la Pologne nous conduira pour nous montrer ses merveilles (cud).

Un grand poète du XIX-e siècle Leconte de Lisle écrit de la sorte:

Ville auguste, cerveau du monde, orgueil de l'homme,
Ruche immortelle des esprits;
Phare allumé dans l'ombre, où sont Athènes et Rome,
Astre des nations, Paris.

A. I. a) Consultez la carte de la France. La France est composée en grande partie de plaines. Comment s'appelle la même surface déprimée en Russie? en Pologne? en Allemagne? aux Pays-Bas? en Belgique?

Quels sont les fleuves qui traversent la région de Paris?

Paris se trouve-t-il au carrefour (na rozstaju) des routes de France?

La situation géographique de Paris est-elle favorable au développement de cette ville?

(Pourquoi?).

b) Consultez le plan de Paris. Comment s'appelle le fleuve qui, tout en serpentant (wijąc się), traverse Paris?

Que forme ce fleuve juste au milieu de la ville en se divisant en deux bras?

Comment s'appelle aujourd'hui cette île?

(Vous trouverez son nom sur le plan de Paris).

Cette île s'appelait autrefois Lutèce. Elle était habitée par une tribu gauloise, les Parisiens.

Quelle est sa forme? A quoi ressemble-t-elle?

c) Regardez maintenant les armoiries de Paris. Vous les trouverez dans J. Szarota „Paris” page 1. Que représentent-elles? Quelle est l'inscription au dessus des armoiries?

Elle est en latin. Que veut dire cela en français? (Larousse, partie rouge (gimnazjum matematyczno-przrodnicze!).

Par la forme d'une nef (bateau), par sa position au milieu du fleuve, la cité (ancienne Lutèce) et, par extension, toute la ville de Paris justifient-elles ces armoiries et cette inscription?

Essayez de répondre à ces questions avant la première leçon de français.

(Vous trouverez la carte de France, le Plan de Paris et ses armoiries dans votre salle de travail).

1 heure 30 de travail.

II. a) Nous lisons ensemble et nous commencerons l'explication du texte d'une lettre de Jeanne à ses parents.

(Szarota „Paris” „Premiers pas dans Paris” pages 10—11).

b) Quand vous aurez appris toute la lettre, répondez par écrit aux questions suivantes:

De quoi les deux Polonais sont-ils émerveillés en arrivant à Paris?

Où se rendent-ils tout de suite?

Que font nos amis pendant toute la journée?

Quelle est la forme de ce morceau?

Quelles sont les parties principales d'une lettre?

c) Mettez au passé simple (passé défini) depuis „à huit heures” jusqu'à — „journée parisienne”.

d) „Etudiez les adjectifs numéraux dans la Grammaire de Kwiatkowski §§ 51, 52, 53). Ecrivez l'exercice).

2 heures 30 de travail.

III. a) Lisez avec attention le morceau: „La Cité” dans le livre de Szarota „Paris” page 16 et suiv.

Divisez votre lecture en trois parties:

1-ère — jusque: douzième siècle,

2-e — jusque: si elles parlaient,

3-e — jusqu'à la fin.

b) intitulez ces trois parties.

c) Regardez la gravure qui représente la Cathédrale de Notre-Dame (Encyclopédie par l'Image. Paris page 17) et décrivez en quelques mots sa façade.

(Combien de portails? leur forme, combien d'étages, combien de tours, fenêtres, rosettes).

d) Vous saurez répondre quels étaient les origines (początki) de Paris (d'après la seconde partie de notre lecture).

e) Vous saurez montrer sur le plan de Paris et vous saurez nommer les places, les monuments, les parcs et les bois qu'on voit du haut de la tour de Notre-Dame.

1 heure 30 de travail.

IV. a) Nous lisons ensemble le chant glorieux de la Marseillaise (p. 154 du manuel de Szarota). Nous le commenterons.

b) Vous apprendrez à réciter l'hymne français.

c) Nous le chanterons ensemble.

1 heure 30 de travail.

V. a) Nous irons en excursion pour voir le panorama qui s'étend du haut de la Montagne de la Reine Bona.

b) Vous m'apporterez les plus jolies photos de Krzemieniec et vous écrirez au verso ce qu'elles représentent.

c) Vous écrirez une lettre à M-me Rosa Bailly, rédacteur en chef de la revue: „Amis de la Pologne” (16, rue de l'abbé de l'Epée, Paris V-e) dans laquelle vous lui décrierez le charmant panorama qui s'étend de la Montagne de la Reine Bona.

d) Nous corrigerons la rédaction de cette lettre et nous en préciserons le texte. Ensuite nous l'enverrons accompagnée d'un choix de photos à M-me Bailly.

2 hs 30 de travail.

II. a) L'unité territoriale de la France date de la Révolution de 1789. Avant cette époque le royaume de France comprenait 33 provinces ou „généralités" qui n'avaient ni étendues comparables (les unes étaient plus grandes, les autres plus petites) ni même organisation, ni mêmes droits (prawo.) Aujourd'hui la France est une et indivisible. L'oeuvre de centralisation de la France fut achevée par l'Assemblée Constituante par le décret du 15 janvier 1790 qui, en supprimant la division en provinces, les remplaça par la division en départements.

b) Nous lirons et expliquerons ensemble une jolie description d'une des plus curieuses provinces de la France de Guy de Maupassant „En Bretagne" (Szarota p. 1 et 2) jusqu'aux mots: „les avait vues" (p. 2).

c) Vous lirez seul jusqu'aux mots... „respectons leur foi!" (p. 3).

d) Vous écrirez les réponses aux questions suivantes:

- 1) L'aspect de la côte bretonne.
- 2) Décrivez le Morbihan.
- 3) L'aspect des champs de pierres de Carnac.

3 heures de travail.

III. a) Vous lirez la suite et la fin de cette belle description (pages 8 — 10).

b) Décrivez le lieu où se rencontrent les deux mers: l'Océan et la Manche, selon le plan suivant:

- 1) la route.
- 2) les deux côtés de la route.
- 3) la pointe (le cap — przylądek).
- 4) l'abîme de la mer.
- 5) l'horizon.

2 heures de travail.

IV. a) La carte à la main (Szarota p. 1 et p. 12) vous étudierez le morceau „La Bretagne" (Szarota, p. 11).

Il serait désirable que vous dessiniez une carte de Bretagne dans votre cahier de français en indiquant tous les lieux (villes, villages) nommés dans notre lecture.

b) Ecrivez une lettre à vos parents comment vous avez passé les vacances en Bretagne (d'après la lecture „En Bretagne").

Nous rédigerons ensemble.

1 heure 30 de travail.

V. Grammaire. A la leçon de grammaire nous apprendrons l'emploi du présent et de l'imparfait de l'indicatif.

Ecrivez les exercices de § 12 et § 13, („Troisième livre de Grammaire" de Kwiatkowski pages 7 — 8).

1 heure 30 de travail.

B. A quoi la France doit-elle sa civilisation?

A la conquête des Romains. Vous voulez probablement connaître les origines de la France avant cette époque. Lisez le „Deuxième livre d'histoire de France" de Claude Augé Ch. I. „La Gaule" §§ 3—10 et répondez par écrit aux questions suivantes:

- 1) Limites de la Gaule.
- 2) Aspect général de la Gaule.
- 3) Races de la Gaule.
- 4) Les traits essentiels des Gaulois.
- 5) La vie sociale (division en classes) des Gaulois.
- 6) La religion des Gaulois.

C. La vie des Gaulois était primitive. Vous trouverez la description de la vie aux temps primitifs dans le joli roman de J. H. Rosny (ainé): „La guerre du Feu”. (Il y a une traduction polonaise) Lisez la traduction polonaise „Walka o ogień” de ce roman et lisez ensuite dans les „Contes et Récits du XIX-e siècle de Weil et E. Chemin des extraits de ce roman à la page 257—259 jusqu'aux mots... „ce sont des mammoths”.

1-a lekcja poświęcona lekturze,

2-ga lekcja — pisanii listu,

3-cia lekcja — gramatyce.

Kl. VI.

JĘZYK FRANCUSKI.

Kwiecień.

Przydział 8.

Dans la France du Nord.

I Tydzień (4 godziny). La France du Nord contient: l'Île de France, la Normandie, la Picardie, l'Artois et la Flandre. Voici quelques villes que vous pouvez aisément trouver sur la carte: Paris, le Havre, Rouen, Dieppe, Elbeuf, Caen, Cherbourg, Trouville, Deauville, Lille, Roubaix, Tourcoing, Cambrai, Douai, Dunquerque, Arras, Boulogne, Calais, Amiens. Pour connaître cette région vous regarderez les images dans les livres suivants: Szarota V. pp. 149, 154, 155, 157, 158, 161, 162, 167, 169.

Kielski et Pionnier En France: II. 44, 45, 48, 53, 54, 59.

Encyclopédie par l'image „Les cathédrales”.

Nous lirons ensemble la poésie d'Albert Samain: Soir sur la Plaine § 50, p. 152 Szarota V. Vous saurez rendre compte de cette belle description. Vous l'apprendrez par cœur. Vous décrirez en employant les mots appris dans la poésie de Samain: Krzemieniec au crépuscule vu de la montagne Czercza”.

II tydzień (3 godziny). Vous lirez dans Szarota V les leçons de choses pp. 152, 155. Ces pays dont vous venez de lire la description nous font penser à leur histoire, à Jeanne d'Arc qui y trouva la mort, à Corneille qui y est né, à Jean François Millet, à G. Flaubert, à cette race robuste qui a ses grandes qualités et ses petits défauts. Nous lirons ensemble „La vocation de Jean-François Millet” § 53, p. 157 du livre de M. Szarota V.

Vous saurez me dire qui étaient les autres hommes célèbres nommés ici. Vous trouverez leurs noms dans le Petit Larousse ou dans Kielski et Pionnier. En France II. Vous me décrirez soit „l'Angélus” soit „Les Glaneuses” de J. Fr. Millet. Je vous distribuerai ces images en reproduction.

III tydzień (3 godziny). Et maintenant allons un peu planer dans le Nord. en Artois, Picardie et Flandre. C'est un pays fertile, mais ce dont il vit n'est pas l'agriculture, c'est l'industrie. Lisez Szarota V. p. 161 et 169 (Leçons de Choses). C'est une vie difficile que l'on mène ici. Un grand romancier français du XIX siècle Emile Zola l'a décrite dans un de ses romans. Nous lirons sa description § 56, p. 167 du livre de M. Szarota V. Quel était le grand romancier polonais qui a décrit la vie des mineurs polonais? Connaissez-vous „Ludzie bezdomni”. Pouvez-vous me dire en français en quelques mots de quoi il s'agit dans ce roman? Pouvez-vous l'écrire? Cette province française a beaucoup souffert pendant la dernière guerre. Elle a été presque complètement détruite. Mais les habitants, grands et petits, riches et pauvres, hommes et femmes ont montré tant d'héroïsme qu'on est tenté de les comparer avec les habitants de Lwów. Lisez et traduisez en bon polonais „Héroïsme ouvrier” de Pierre Hamp p. 170 livre de M. Szarota V. L'élève qui aura fait la meilleure traduction obtiendra de moi un prix sous forme d'un livre français.

IV Tydzień (2 godziny). Dans le livre de M. Kielski et Pionnier p. 56 vous lirez une légende normande „Pimpernel”, vous saurez la raconter. Je serai content de vous entendre chanter „Ma Normandie” de Fr. Bérat. Vous trouverez cette poésie dans Kielski et Pionnier II, p. 61.

Organisez-vous pour chanter!

Lisez dans Kielski et Pionnier II: les §§ 18, p. 43, § 20 p. 47, § 32 p. 52 et § 24 p. 59.

PROGRAMME DU FRANÇAIS

Klasa VII

Tâche Nr. 4.

Grudzień

Athalie IV.

Première quinzaine. 1) Au cours de ce mois nous lirons l'acte IV d'Athalie de Racine. La lecture complémentaire vous sera comptée pour 3 heures de travail.

2) Réfléchissez sur les questions suivantes: a) Que portent Eliacin et Zacharie enveloppé dans le voile? b) Où posent — ils ces objets? c) Que fait Josabet avec le bandeau? Que lui dit Joas? Que pense-t-il? Qu'est-ce qu'elle lui réplique? d) De quelle façon Joas lui fait-il connaître ce qu'il prépare? e) A quoi pense toujours Joas?

Connaissez-vous l'Avare de Molière? Vous rappelez-vous la scène où Harpagon parle de sa cassette devant le commissaire? A quoi pense alors Valère? Vous voyez donc que le même procédé employé par Racine et par Molière donne une merveilleuse scène tragique ou comique selon la façon dont on le traite. Quelles sont les autres comédies de Molière? Quelle est la comédie de Racine? Qui a-t-il imité? Parlez de la comédie au moyen âge. Pour savoir répondre à ces questions il faut avoir lu: l'Avare de Molière, la biographie de Racine, l'histoire de la comédie au moyen âge. Lisez dans: Szarota et Weckowski I p. ou Cieśliński et Szarota I p. (22) ou Glixelli I p. ou Kwiatkowski I p. ou dans Hazard.

Ecrivez: Comment Joad prépare la proclamation du roi? (4 heures).

II quinzaine. Réfléchissez sur 1) le serment, 2) la cérémonie qui le suit, 3) la nouvelle annoncée par un lévite, 4) les reproches faits à Jozabet, 5) les dispositions données aux prêtres.

Répondez par écrit: De quelle façon Joad prépare-t-il les lévites qu'il faut faire finir l'esclavage? Que dit-il des dangers du régime absolu; allusions contemporaines, courage de Racine, grandeur d'âme de Joad, grandeur d'âme des héros de Corneille — (Cid).

Comparez Joad avec les prêtres connus de l'histoire polonaise (2 heures).

Ecrivez les réponses aux questions suivantes: 1) Comment pourriez-vous intituler le IV acte, le troisième étant une attaque?

2) Tous les ressorts de l'action dramatique sont-ils déjà en mouvement?

3) Pouvez-vous prévoir quel sera le dénouement de la tragédie?

4) Évaluez les forces des adversaires. 5) C'est donc malgré sa faiblesse que Joad va vaincre. Qui est-ce qui lui prêterait des forces? Rappelez-vous le vers 226? 6) Au cinquième acte nous allons donc voir comment Dieu combattra pour son prêtre. Peut-on comparer l'idée exprimée par notre poète „liczyć siły na zamiary, a nie zamiar wedle sił” avec la foi fervente de Joad? Cette idée a-t-elle été salutaire pour notre histoire? Ne devient-elle pas vivante pour nous pendant la guerre mondiale? Quel chant populaire en est témoin (3 heures).

PROGRAMME DU FRANÇAIS

Klasa VIII.

Tâche N. 3.

Listopad

GENDRE De M. POIRIER. III.

Pierwszy tydzień. I. Nous lirons en classe 1, 2 et 3 scènes du troisième acte. Vous me répondrez par écrit aux questions suivantes:

- 1) De quelle façon Antoinette fait-elle la conquête définitive de Gaston? (indiquez la scène respective).
- 2) „Faut-il tant de bruit autour du bonheur”? Quelle est votre opinion sur ce point?
- 3) Traduisez en polonais les expressions: „Avez-vous pris votre parti?” „j'ai pris un parti”, „prendre son parti”, „prendre un parti”.
- 4) M. Augier a imité Molière. Montrez dans le texte les endroits où Poirier se montre comique.
- 5) De quelle façon Gaston se moque-t-il de l'ambition de M. Poirier? En a-t-il raison? Pourquoi pas? Quelle est l'oeuvre de Molière qui ressemble le plus par ses idées à ces scènes.

6) Que devrait faire, selon vous, Gaston après son entretien avec M. Poirier où celui-ci, en annonçant „quelques réformes”, le prive de tout son luxe?

Drugi tydzień. II. Quand vous aurez lu les scènes IV, V et VI nous nous entretiendrons sur certains problèmes abordés par l'auteur, par ex.

- 1) Gaston fait-il bien allant chez M-me de Montjay? Pourquoi pas? Mais pourquoi sent-il le besoin d'y aller! Comment expliquez-vous cela?
- 2) Que pensez-vous des mots du duc: „un gentilhomme a le droit de mentir en pareil-cas”. A-t-on le droit de mentir? Que fait Verdelet en disant les mots „je le jure!” Il n'est pas gentilhomme Expliquez votre opinion sur ce problème.

Trzeci tydzień. III. Nous lirons ensuite les autres scènes jusqu'à la fin de l'acte, vous me répondrez aux questions suivantes:

- 1) Quel est le désir d'Antoinette quand celle-ci dit à son père „Ne tourmentez plus Gaston”.
- 2) Quel crime commet Poirier pour le bonheur de sa fille? N'a-t-il pas d'autres motifs en ouvrant la lettre?
- 3) De quelle façon l'auteur éveille-t-il le comisme au moment le plus critique, où Antoinette perd connaissance? L'auteur emploie encore une fois le même procédé pour éveiller le comisme — où cela?
- 4) Antoinette est-elle contente quand Poirier dit „Je te débarrasserai de ce monstre”. Pourquoi pas?
- 5) Enumérez les assauts de Poirier pour gagner Gaston afin que celui-ci prenne une position convenable qui le conduirait à la pairie?
- 6) Comment se tire Gaston de toute cette affaire?
- 7) Quels traits de caractère retrouvons-nous chez lui?
- 8) La réconciliation avec Antoinette est-elle encore possible? Pourquoi? Comment? Qui pourrait les réconcilier?

Czwarty tydzień. IV. Nous lirons et nous expliquerons la belle poésie de Béranger: „Souvenir du peuple”. Vous la trouverez soit dans Kielski et Pionnier „En France” I p. 72 soit dans St. Kwiatkowski: „La France et les Français” p. 64.

Vous saurez la raconter.

Vous l'apprendrez par coeur.

Si vous voulez, lisez, le „Pan Tadeusz” à la main, la belle traduction d'une partie du livre XI que vous pouvez trouver dans le livre de M. M. Węc-kowski et Szarota: „La France” seconde partie p. 10—12.

Résumé

L'enseignement du français dans les écoles organisées selon le Dalton-Plan.

Il existe en Pologne un certain nombre d'écoles expérimentales organisées selon le Dalton-Plan. L'enseignement du français dans ces écoles, basé sur: 1) l'emploi des méthodes actives, 2) l'individualisation dans le groupe, 3) l'épanouissement de la spontanéité de l'élève, nous permet d'observer non seulement les effets du travail des élèves mais surtout les méthodes qu'ils emploient pour apprendre une certaine partie du programme. Ces observations nous permettent de trouver des méthodes nouvelles et de choisir parmi les méthodes anciennes celles qui seraient le mieux adaptées au caractère de nos élèves. Le rôle du maître est d'apprendre aux élèves à employer intelligemment leur temps, de les guider de ses conseils et de contrôler le travail fait.

Les résultats acquis par les élèves nous permettent de constater que les élèves font plus de progrès dans la compréhension du texte que dans l'emploi actif de la langue parlée.

E. S.

KILKA UWAG

W ZWIĄZKU Z ARTYKUŁEM P. ST. BAZIŃSKIEGO:
„U PODSTAW NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH”.

Drugi zeszyt „Neofilologa” zawierał dłuższy artykuł p. St. Bazińskiego (str. 66), wstęp do jego większej pracy. Uwagi w nim zawarte podaje autor jako materiał dyskusyjny; korzystając więc z uprzejmego zaproszenia, kreślę tych parę uwag.

Potępując bezwzględnie „metodę wyrazową” — „werbalistyczną gestykę” i materiał z bezpośredniego otoczenia wzięty, autor proponuje gruntowną zmianę, przesuwać punkt ciężkości z „przedmiotów” na „stawanie się”, akcję, gest i mimikę, oraz szukanie materiału językowego w bajkach i baśniach.

Z projektowaną tą reformą absolutnie zgodzić się nie mogę.

Jeśli „rozciekawienie dziecka” jest tak ważnym czynnikiem, jak to autor słusznie zaznacza, to wątpię, by dało się ono łatwiej osiągnąć przez opowiadanie i wyuczanie na pamięć, *młodzieży 11—14 letniej*, dziecinnych bajek w rodzaju „Le Petit Poucet” którą nauczyciel przez 20—40 godzin (por. str. 76) w klasie opowiada! Może to raczej wywołać odrazę.

Sądzę, przeciwnie, że istnieje naturalny pęd, tak u dzieci, jak u dorosłych, do nazywania przedmiotów najbliższego otoczenia, do tworzenia ze słów już poznanych zdań choćby krótkich, ale dostosowanych do danej chwili, a nie odnoszących się do jakiegś fantazyjnej bajki, nic wspólnego z życiem dzieci nie mającej. Nieraz nauczyciel wstrzymywać musi ten zapał, który się objawia zbyt natarczywym dopominaniem się o coraz to nowe wyrazy, przewidziane dopiero w następnych lekcjach.

Znudzenia, przy początkach nauczania języka obcego, jeszcze nigdy u młodzieży nie zauważyłam, a jeśli o co trudno w tym okresie to raczej o karność, która cierpi czasem z powodu zbyt wielkiego ożywienia, jakie panuje w klasie.

Słuszną uwagę czyni autor, że młodzież bajki lubi i wszelkie opowiadania przekłada od opisu obrazów, często nudnych i stereotypowych. Bajki i opowiadania (a w późniejszych latach opisy przygód i podróży) uważam za doskonały materiał, pod tym jednak warunkiem bezwzględny, że przerobi się bajkę na jednej a najwyżej na 2 lekcjach. Przerabianie jej na kilku, nie mówiąc o 20 czy 40 godzinach, uczyniłoby z tego materiału coś nierównie nudniejszego, a przez to bezpłodnego, niż obecna nauka o rzeczach.

Jako zwolenniczka metody bezpośredniej, pochwalam bezwzględne potępienie przez autora metody tłumaczeniowej, choćby na tem miało zrazu uciec dosłowne zrozumienie tego, co nauczyciel mówi. Gest i mimika, jak to trafnie autor zauważył, przychodzą tu w pomoc nauczycielowi, ułatwiając nieraz młodzieży zrozumienie słów nauczyciela.

Nie mogą jednak zastąpić wszystkiego i właśnie z tego powodu obawiam się, by przy opowiadaniu bajek młodzieży, która jeszcze nie rozumie znaczenia poszczególnych wyrazów, nauczyciel nie był zmuszony, częściej niż przy „metodzie przechodzenia od słowa do zdania”, do udzielania młodzieży objaśnień w języku ojczystym.

W drugiej części swego artykułu p. Baziński mówi o nauczaniu chóralnem. Słusznie zaznacza, że powtarzanie chórem choćby krótkich zdań, w odpowiednim rytmie i intonacji, sprawia młodzieży przyjemność. Nie zgodziłabym się tylko na ćwiczenia chóralnie zdań, które wpierw nie były ćwiczone indywidualnie, bo wtedy wiele błędów wymowy uchodzi uwadze profesora, który musi z konieczności więcej zwracać uwagę na rytm ogólny i intonację, niż na poszczególne wymawianie dźwięków i wyrazów przez uczniów.

Wreszcie, na zakończenie, nie mogę się dopatrzeć korzyści dla języka obcego przez użytkowanie rozmaitych technik, jak: rysunku, lepienia, pracy w papierze, tekturze i t. d. choć zapewne mają one znaczenie dla ogólnego wykształcenia. Aktywność młodzieży wolałabym pobudzać sposobem innym, też przez autora zaleconym, jak np. rozwijając bajki w dialog, inscenizując łatwe opowiadania, gry towarzyskie i t. d., z których jest korzyść dla języka, a nie przez pracę ręczną, nieraz bezmyślną, na którą i tak już za dużo czasu w latach poprzednich poświęcała.

Dziecko dotychczas, do 8 — 10 roku życia, miało przeważającą skłonność do poznania zmysłowego i chętnie zajmowało się wszystkim tem, co je od pracy myślowej odciągało; przeciwstawić się temu i zmuszać je, w pierwszych latach szkoły średniej, do pojęciowego myślenia, jest właśnie zadaniem nauczyciela i w tym kierunku powinna iść wszelka metoda nauczania na tym stopniu.

Aniela Wrabcówna — Lwów

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

PRZYSŁOWIA

Zapamiętałam z własnych lat szkolnych wrażenie, jakie wywołało na mnie pierwsze przysłowie francuskie, wypowiedziane i objaśnione przez nauczycielkę: „qui va à la chasse, perd sa place”. Choć bardzo nam się podobało, nie śmiałyśmy ani ja ani moje koleżanki domagać się innych, jak to bez krępowania czynią dzisiejsi uczniowie i uczennice. Bardzo ciekawa byłam przysłowi, ale szkoła nie dawała mi sposobności do ich poznania.

Później, kiedy sama pracowałam nad praktycznym opanowaniem różnych języków, uczyłam się wiele lokucyj i przysłówi. Uważam, że tak postępując, wiele korzystałam. Daleka jestem do sądzenia, żeby w przysłowiach zawarta była mądrość narodów, ale zdaje mi się, że, jeżeli nie we wszystkich, to w wielu z nich żyje duch języka. Przez znawstwo tych przeróżnych zwrotów i przenośni zdobywa się w dużej mierze to, co zwiemy poczuć i językowni. Niektóre przysłowia są bardzo znamienne dla odrębności usposobienia narodowego: np. „aide-toi, le ciel t'aidera” bardzo trafnie charakteryzuje typowego Francuza. Poza tem jest w nich malowniczość, która pociąga.

Że działają kształcąco językowo, przekonałam się także przy innej sposobności. Pewnemu znajomemu, urodzonemu i wychowanemu w Rosji, który bolał nad swą nieudolnością wyrażania się w polskim języku, doradzono, żeby dla wzmocnienia, względnie obudzenia poczucia językowego, rozczytywał się obok przysłówi w komedjach Fredry, właśnie dla barwności wyrażen i mnogości przysłówi. Nie zawiódł się na tym sposobie.

Dla uczniów czytanie całych utworów, na płaszczyźnie naszych komedij Fredry, jest zbyt uciążliwe; chyba na najwyższym stopniu nauczania odnieśliby korzyść z takiej lektury. Abstrakcyjne napozór przysłowia mogą stać się konkretnem przygotowaniem do poznawania rdzennych arcydzieł drugiego narodu.

W własnej praktyce nauczycielskiej nie pomijam nigdy „złotych myśli” i przysłówi, ale traktowałam je sporadycznie. Od 10 lat przysłowia w nauce języka francuskiego stanowią u mnie osobny dział, tak, że urosł już duży zbiorek, czekający tylko na wydawcę. Mogę zapewnić Koleżanki

i Kolegów, że nie spotkałam uczennic albo uczniów, którzyby ich nie lubili. Wielki procent z pośród nich traktuje je wprost z pasją. Nieraz witają mnie i żegnają chóralnem przysłowiem, stosują je żartobliwie okolicznościowo. Ukończeni uczniowie są zdania, że wiele im dały i że trzeba w nich się rozczuływać. Mam wśród nich pomocników, którzy uzupełniają moje zbiory.

W szkole postępuję w ten sposób: mówię przysłowie np. „qui langue a, à Rome va”, które jest niejako przynętą dla uczenia się obcego języka i jest zwykle pierwszym w szeregu. Objaśniam je, nie lękając się, na niższym stopniu, tłumaczenia dosłownego na język polski, a potem zaznajamiając z odpowiednikiem polskim np. w tym wypadku: „droga na końcu języka”. Potem powtarzam je jeszcze kilka razy, za mną czynią to poszczególni uczniowie, a potem chór. Chwytam uchem wszelkie błędy w wymowie i poprawiam. Następnie piszę je w niższych klasach, gdzie pisownia nie jest jeszcze opanowana, sama na tablicy, w wyższych zastępują mnie kolejni uczniowie. Wszyscy skwapliwie zapisują przysłowia w zeszytach z polskim odpowiednikiem lub bez, zależnie od ochoty i potrzeby. Uczniowie mają całe zbiory, przechowują je i starają się je grupować. Zawsze w klasie są tacy, którzy je ilustrują. Na zeszłorocznej wystawie P. W. K. było kilka interesujących ilustracyj przysłówi.

Przysłowia są ćwiczeniami wymowy, pamięci, pisowni. Służą do poznawania wartości wyrazów. Są równocześnie materiałem do późniejszych ćwiczeń gramatycznych.

U mniejszych dzieci można złączyć naukę przysłówi z urządzaniem gier i zabaw towarzyskich, o ile czas na to pozwoli.

Czas! wielkie słowo... nie mamy go zbyt wiele na podobne ćwiczenia, ale gdyby dalo się stosować je w niższych klasach choćby raz na tydzień, w wyższych choćby raz na 2 lub 3 tygodnie, to ładne uzyskalibyśmy rezultaty.

M. Krzyżanowska — Poznań

„By nie skostnieć w rutynie i szablonie zdobytym przez „wprawę” w uczeniu, nie przemienić się z człowieka w maszynę, musi nauczyciel być w ciągłym kontakcie z żywym współczesnym krajem”.

(St. Ciesielska Borkowska „Język francuski”)

* * *

„Den Schülern das Denken nicht abnehmen!”

(R. Münch)

* * *

„Ce qui importe, c'est moins ce qu'on apprend que la manière dont on apprend. On pourrait indéfiniment changer les programmes, bouleverser la vieille bâtisse universitaire, on n'aura rien fait si les méthodes restent les mêmes. Réformez au contraire les méthodes et vous aurez tout modifié”.

(L'Opinion)

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Roman Dyboski: *Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wrażenia i refleksje*, Książnica — Atlas, 1930, str. 330.

Na dekadencją filozofię Spenglera Ameryka zareagowała w odmienny sposób, aniżeli kontynent europejski; daleka od myśli poddania się duchowi defetyzmu, tem silniej objawiła swą wolę do czynu, któryby doprowadził do jej supremacji nad światem. W głębi świadomości nurtuje wprawdzie Amerykę głuchy niepokój z powodu powszechnego odduchowienia życia, wprzeżonego w jarzmo pieniądza i maszyny; z dnia na dzień wzmagą się jednak jej rokosz przeciw dotychczasowemu stanowi rzeczy, przeciw tyranji materji nad duszą, i rośnie jej wiara w niezużyte jeszcze przez nią, a zawsze żywotne, chociaż działaniem toksyn purytanizmu ubezwładnione siły duchowe.

Pewne rozdziały książki prof. Dyboskiego kreślą obraz Ameryki w służbie materji („Miasta”, „U podstaw dobrobytu amerykańskiego”, „Problem wsi i rolnictwa” i t. d.); inne przedstawiają ją od strony życia duchowego, przy silnem podkreśleniu usiłowań reformatorskich („Religia”, „Moralność”, „Literatura”, „Z życia uniwersyteckiego”). Rozdział końcowy stawia problem zhumanizowania maszyny i podaje oryginalne sposoby jego rozwiązania. Wtłoczonemu w tryby amerykańskiego życia polskiemu wychodźstwu poświęcony jest rozdział oddzielny, najobszerniejszy, i ciepły narodowym subiektywizmem autora.

W niektórych recenzjach prasowych zarzucano prof. Dyboskiemu sposób patrzenia na Amerykę przez szkła angielskie; ma znaczyć to szkła czarne. Faktem jest, że dzisiejsza światła opinja angielska nie liczy się już więcej z ujemnym wyłącznie sądem Dickensa o Amerykanach, widząc w nich — zamiast filutów z nad Mississipi, oprawiających Martina Chouzzlewita — niebezpiecznych wprawdzie, lecz godnych siebie współzawodników. Czarne plamy na życiu amerykańskiem dostrzegalne są dla każdego obserwatora europejskiego. Sami zresztą Amerykanie nie kryją ich bynajmniej przed wzrokiem ludzkim, lecz czyszczą się z nich drogą bolesnego samobiczowania, na oczach całego świata. Ostrze krytyki europejskiej rzadko dorówna żądłu satyry, która dobywa się czy to z pod kamieni grobowych w „Spoon River Anthology” E. L. Mastersa, czy z powieści T. Dreisera lub S. Lewisa, czy też z proklamacyj, rozrzucanych przez „Society for the Suppression of Vice”.

Widok obnażonych ran w szkole i rodzinie, w religii i prawie, w polityce i nauce, widok bankructwa szacunkiem do tego czasu otoczonych ideałów życiowych, zmusił społeczeństwo amerykańskie do zastanowienia się, obudził silną wolę zmiany i powszechnej odbudowy. Książka prof. Dyboskiego, nie tając przejawów ujemnych, podkreśla niemniej silnie dodatni pęd Ameryki ku przezwyciężeniu nihilizmu duchowego i ukształtowaniu kultury nowej, opartej o „*brain — illumined soul*” — o duszę, prześwieconą myślą.

Być może, że kryzys kulturalny, który Ameryka przechodzi w dniu dzisiejszym, ma przebieg szczególnie ostry. Krytycznym jest jednakże i stan innych krajów. Pewne zagadnienia, które przyzwyczajono się uważać za wyłącznie amerykańskie, są zagadnieniami aktualnymi w świecie całym; dlatego też, wskazując na grozę położenia na danym odcinku życia w Ameryce — jak np. przy omawianiu „Amerykańskiej tragedji” T. Dreisera — prof. Dyboski woła pod adresem Europy: „*Tua res agitur*”.

Wobec identityczności licznych problemów, które domagają się jak najprędszego rozwiązania, zdawałoby się, że przodujące umysły obydwu kontynentów powinny się znaleźć na platformie wspólnego losu; o wspólny los bo chodzi, o jedność świata kulturalnego. Wobec faktu wyłonienia przez Amerykę typu cywilizacji bezdusznej w przeciwstawieniu do starej cywilizacji śródziemno-morskiej; wobec klęski, która grozi tej ostatniej w razie zwycięstwa i wszechwładzy amerykańizmu; wobec niemniejszej klęski nawet w tym wypadku, gdyby Europa, oparłszy się inwazji, nie dała wydrzeć sobie pochodni kultury humanistycznej, pozwoliła jednak Ameryce żyć jej własnem, odrębnem życiem i pogodziła się, tem samem, z faktem niebezpiecznego dualizmu kulturalnego — jedynem wyjściem jest porozumienie się, celem wzajemnej wymiany dóbr i przelania ich na wyższą, wspólną formę. Ameryka ujawnia jednak silne tendencje izolacyjne; negując możliwość utrzymania obecnego stanu rzeczy, stwierdza nagłą potrzebę zastąpienia go nowym, lecz przyszłe jego formy pragnie wypracować u siebie w domu i wypełnić je własną treścią duchową. Przeciw jakiegokolwiek interwencji ze strony Europy głośno protestują niektórzy z pomiędzy czołowych kierowników opinii amerykańskiej — Waldo Frank na pierwszym miejscu, w sprawie amerykańskiej kultury *America farà da sè*. I tu kryje się źródło niebezpieczeństwa — zdaniem prof. Dyboskiego. „Jeżeli dwa różne systemy cywilizacyjne mają stać naprzeciw siebie, dlaczego nie ma ich być jeszcze więcej? Skoro świat nie ma być w swej kulturze monistyczny, niech będzie odrazu otwarcie pluralistyczny — *a pluralistic Universe*, by użyć słów Williama James’a. Powstaje widmo równouprawnienia innych jeszcze cywilizacyj.... majaczeje zatem straszliwa wizja duchowej wieży Babel — zupełnego chaosu intelektualnego i moralnego wśród ludzkości”. Prof. Dyboski rozważa więc sposoby dojścia do nieodzownej syntezy dwu kultur, śródziemnomorskiej i pozaatlantyckiej, i znalezienia formuły, któraby umożliwiła porozumienie się obu światów. Do pracy nad amerykanizacją Europy i europeizacją Ameryki, powołane są przede wszystkim elementa intelektualnie wybitne, które w pełni zdają sobie sprawę z wartości, będących w posiadaniu jednej i drugiej strony. „Po stronie Europy, do dzieła tworzenia harmonji dwóch kul-

tur, powołani są przede wszystkim ci Europejczycy, którzy Amerykę jako tako poznali, i opowiadając Europie o swych wrażeniach, objawili skłonność nie do tanich entuzjasmów, albo równie tanich drwin, ale do rzetelnego zastanowienia się nad odrębnością cywilizacyjną Ameryki, jej wartościami i wadami". Po stronie znowu amerykańskiej — wobec izolacyjnych dążeń, które ujawniają Amerykanie rodowici — historyczną rolę łącznika powinno odegrać przede wszystkim obce wychodźstwo. Jakkolwiek grubą-by była powłoka amerykanizmu, którą okrywa się mentalność przybyszów z Europy, to przecież w głębi ich świadomości drzemie przywiązanie do opuszczonych krajów; przez ich-to usta, po największej części, znajduje wyraz niezadowolenie z ładu rzeczy w przybranej ojczyźnie; najbardziej znany krytyk amerykański dnia dzisiejszego i niestrudzony bojownik o nową Amerykę, Henry Mencken, jest Niemcem zupełnie świeżego pochodzenia.

Polonji amerykańskiej, jako najsilniejszej liczebnie rzeszy wychodźczej, w pierwszym rzędzie — zdaniem prof. Dyboskiego — przypadnie w udziale rola duchowego pośrednictwa między dwoma kontynentami, i ohowiązek czerpania z rezerw europejskiego humanizmu.

Prof. Dyboski jest optymistą. Wierzy, że przyjdzie chwila, gdy świat będzie jedną owczarnią kulturalną, i że w owczarni tej Polska zajmie należne jej miejsce pod słońcem.

Tadeusz Grzebieniowski — Warszawa

Władysław Tarnawski: *Historja literatury angielskiej do Milтона i Drydena*, K. S. Jakubowski, 1926, str. VII + 590.

Władysław Tarnawski: *Historja literatury angielskiej od Swifta do Burke'a i Burnsa*, K. S. Jakubowski, 1930, str. VII + 644.

W dniach obecnych, gdy pozycja krytyki literackiej maleje pod absorbującym wpływem dziennikarstwa, historjografia literatury urasta do coraz to większego znaczenia. Polska jednak, zdystansowana dawniej przez Zachodnią Europę w dziedzinie pierwszej, pozwala się obecnie dystansować i w drugiej. W pracy nad stworzeniem serii obrazów, któreby ilustrowały duchowy pochod nowożytnych narodów obcych, dzieło prof. Tarnawskiego jest dopiero drugim z rzędu (po historii literatury rosyjskiej prof. A. Brücknera) szlachetnym wysiłkiem naukowym.

Siła prof. Tarnawskiego leży w jego zmyśle historycznym i myśleniu przyczynowym; w umiejętności przedstawienia zjawisk literackich według warunków, w jakich odbywają się ich geneza, wzrost, zamieranie—a przed zamarciem, narodziny nowych zjawisk. Wyłoniła się stąd konieczność odmiennej przeciagnięcia niektórych linii demarkacyjnych. I tak, między innemi, punkt wyjścia romantyzmu angielskiego datowany konwencjonalnie rokiem 1798 (wydanie „Ballad lirycznych” Wordswortha i Coleridge’a) przesunięty został nieco wstecz; to bowiem, co się w owym roku ukazało w formie skończonej,

tkwiło potencjalnie już w literaturze lat dawniejszych. Że piśmiennictwo angielskie ładowne było romantyzmem jeszcze na długi czas przed „Balladami lirycznymi”, stwierdza prof. Tarnawski na przykładzie Smolletta, którego działalność literacka w ostatnich chwilach życia wykazuje oczywiste istnienie pierwiastków romantycznych. Powieść swą najlepszą, a ze względu na objawione w niej nowe tendencje najbardziej znamioną, napisał Smollett w wigilię zgonu. Zgon jego nastąpił w roku urodzenia W. Scotta. Przekazany przezeń W. Scottowi testament romantyzmu wpłynął, w sposób niewątpliwy, na literacką orientację wielkiego spadkobiercy. Przykład to znamieny, tak ze względu na swe znaczenie istotne, jak też i z powodu dziwnego zbiegu chronologii.

Czasami, znowuż, wynikiem ścisłego myślenia historycznego była zmiana nomenklatury; okres Fieldinga, Smolletta, Sterne'a, dzięki którym powieść angielska zapuściła tak silne korzenie, że po kilku dziesiątkach lat poczyna tłumić inne gatunki literackie — okres oznaczany dotychczas tradycyjną etykietą „wieku D-ra Johnsona”, otrzymał od prof. Tarnawskiego o wiele więcej mówiącą nazwę „epoki pierwszego rozkwitu powieści”.

Organiczną łączność piśmiennictwa z całokształtem życia angielskiego uchwycił prof. Tarnawski w zgodzie z tendencjami, które obecnie przeważają wśród ogółu dziejopisów literackich. Uchwycił ją na wyjątkowo szerokiej podstawie; tak, że zdaje się kroczyć poniekąd śladami nieczytanych już w dniu dzisiejszym, lecz nadal wielce ciekawych dzieł literatury polskiej Michała Wiszniewskiego. Widoczną więc jest, przedewszystkiem, konsekwencja i ciągłość w przeprowadzaniu paralelizmu między myślą literacką a myślą polityczno-społeczną. Moment to wielkiej doniosłości, gdyż nigdzie, bodaj, związek literatury z polityką i sprawami społeczeństwa nie jest tak ścisły i naturalny, jak w Anglii. Przytem, indywidualności autorskie i zjawiska literackie kojarzy prof. Tarnawski również z prądami panującymi w takich dziedzinach, jak n. p. sztuka i etyka. Ciekawem jest, wśród innych, podkreślenie związku, jaki istniał między zwrotem ku przyrodzie, zaznaczającym się w sferze literatury, a rozwojem pejzażu, w dziedzinie malarstwa. Być może, że po dokładnem zbadaniu związek ten okazałby się jeszcze ściślejszym, aniżeli to przypuszcza prof. Tarnawski. Możeby nawet trzeba było odwrócić kierunek działania wpływów; bo intuicja malarska często wyprzedza wszelkie inne. Zwrócił przecież O. Wilde paradoksalną na pozór uwagę, że Londyn stał się miastem mgieł dopiero od chwili ukazania się krajobrazów Turnera; przed Turnerem nikt nigdy nad Tamizą żadnych mgieł nie widział. Kto wie, czy i sto lat przedtem Tomasz Gainsborough nie był pierwszym, który pejzażami swymi otworzył ludziom oczy na przyrodę; tem więcej, że jego dorobek artystyczny, w znacznej swej części, znany był wcześniej, aniżeli powieść Smolletta — ta właśnie, w której prof. Tarnawski odkrywa niewątpliwe zjawisko kielkowania romantyzmu.

Ze względu na tak szeroko — szerzej, niż w analogicznych kompendjach zagranicznych — podmalowane tło ogólnokulturalne, dzieło prof. Tarnawskiego jest interesującą nowością. Przytem równie godnymi uwagi są założenia metodologiczne. Wśród ogółu autorów dzieł o podobnym charakterze przeważa zasada ściśle syntetycznego sposobu ujęcia przedmiotu — o ile pra-

ca ma stać na wysokim poziomie naukowym. Warunkiem ich czytania i rozumienia jest więc uprzednie odczytanie w rozległym materiale literackim; jako przykład tego rodzaju metodologii służyć może francuski podręcznik historii literatury angielskiej, pisany przez Legouis - Cazamiana. Książka prof. Tarnawskiego warunku tego nie stawia. Mimo wysokie walory naukowe, mimo rozległą bardzo erudycję i dzielenie się z czytelnikiem wiadomościami o wynikach najnowszych badań naukowych, może być z niezawodnym pożytkiem przeczytana nawet przez tych, którzy nie posiadają anglistycznych studiów przygotowawczych, a pragną wtajemniczenia w skomplikowane procesy rozwoju angielskiej twórczości literackiej. Stosowany przez autora, w razach potrzeby, syntetyczny punkt widzenia wobec mnogości rozłożonych na pierwszostki zjawisk i faktów, przywraca jedność i umożliwia orientację.

Z pewnej jednakże strony, powszechne użycie narzędzia analizy — prof. Tarnawski rozkłada nietylko czynniki literacko-twórcze, lecz również treść dzieł poszczególnych autorów — kryje w sobie niebezpieczeństwo natury dość poważnej. Pośredniczenie duchowe między pisarzami angielskimi a czytelnikiem polskim zapomocą podania treści ich utworów, jest do pewnego stopnia ryzykownym sposobem pośredniczenia; może bowiem — o ile trafi na jednostkę, mniej poważnie sprawę traktującą — obudzić pokusę zaniechania lektury dzieł oryginalnych i poprowadzenia edukacji literackiej po linii najmniejszego oporu, bo drogą pamięciowego przyswojenia sobie owych obszernych streszczeń. Zachodzi więc obawa, ażeby nie urzeczywistnił się, przygodnie, zgubny postulat Renana: „l'étude de l'histoire littéraire est destinée à remplacer en grande partie la lecture directe des oeuvres de l'esprit humain” (Avenir de la Science). Jest to wprawdzie kwestja ostatecznie jeszcze nie rozstrzygnięta, i cały szereg autorów, zwłaszcza zaś niemieckich, w bardzo nawet wysoko pod względem naukowym stojących podręcznikach nie waha się stosować metodę streszczeń; metoda to jednak niewątpliwie niebezpieczna, zwłaszcza zaś w odniesieniu do najwybitniejszych postaci literackich, z którymi czytelnik powinien obcować „osobiście”.

Tom II-gi książki prof. Tarnawskiego, ograniczony do XVIII-go stulecia, może uderzyć, na pierwszy rzut oka, brakiem proporcji w porównaniu z tomem pierwszym, który obejmuje całe długie dzieje piśmiennictwa angielskiego od czasów najdawniejszych aż po Milтона i Drydena. Dysproporcję tę usprawiedliwia jednakże szereg powodów, które skłoniły prof. Tarnawskiego do poświęcenia jednemu wiekowi osmnastemu stron sześciuset przeszło. Ogromnie bo wzmogło się w ostatnich latach zainteresowanie uczonych epoką królowej Anny i pierwszych królów hannowerskich. Zainteresowanie, być może, czasami nieco snobistyczne, jak n. p. ze strony Sitwell'ów — trojga hałaśliwego rodzeństwa poetyckiego — czy też innych modniśków literackich, którzy Pope'owi pała obecnie świeczkę nieomal tak wielką, jak samemu Szekspirowi. Faktem jest, w każdym razie, że w perspektywie dziejowej coraz silniej zarysowuje się bardzo wielkie znaczenie, jakie miał wiek osmnasty dla późniejszego rozwoju Anglii, tak literackiego, jak i polityczno-społecznego; układały się wówczas warunki, dzięki którym mógł nastąpić rozkwit literatury

w dwu wiekach następnych, krystalizowały ideały narodowe i społeczne, które miały przetrwać po dzień dzisiejszy, dokonywała się rozbudowa fundamentów, na których miało spocząć światowe imperjum brytyjskie. Prof. Tarnawski trafił na gorący czas badań nad wiekiem XVIII-stym i w rezultacie musiał przyłożyć doń znacznie szerszą miarę, niż to dawniej czyniono.

Każde świeżo ukazujące się dzieło naukowe ma o tyle rację istnienia, o ile wnosi coś nowego do świata wiedzy. Książka prof. Tarnawskiego jest nowością w Polsce, jako pierwsze naukowe opracowanie całokształtu angielskich dziejów literackich. Zasadniczo jednak, trudno jest wymagać, aby tego rodzaju podręczniki były rewelacyjnymi; w tej, czy innej formie — *schon alles dagewesen*. Główną kwestją w tych razach jest nowy sposób mówienia o rzeczach już znanych: temu to postulatowi uczynionem zostało zadość przez swoisty sposób metodologicznego ujęcia. Trudno jednakże nie zauważyć pewnych *passim* napotykaných momentów, które są nowemi co do samej istoty rzeczy, i w których zaznacza się odrębny punkt widzenia, w przeciwstawieniu do przyjętych powszechnie sądów. Wśród innych, dokładnie przez autora skontrolowane dzieje powieści doprowadziły go do wniosku, że nie można — jak to czynią nawet najnowsi z pomiędzy historyków literatury, n. p. Cazamian i Dibelius — pod jeden mianownik podciągać sentymentalizmu Sterne'a, Richardsona i Goldsmitha; bo gdy u tych dwu ostatnich sentyment płynie nie z duszy, a z zasad moralnych, Sterne uczuciem swem obejmuje wszystko — nietylko to, co obojętne, lecz nawet co ujemne z moralnego punktu widzenia. Sentyment Sterne'a jest więc środkiem czysto artystycznym; daje jakgdyby przedsmak późniejszego „l'art pour l'art”. Podobnie, w polemice z Courthope'm, zajmuje prof. Tarnawski samodzielne stanowisko co do „anty-romantyzmu” Crabbe'a. Podobnie też, jak wyżej wspomniano, w sprawie pierwiastków romantycznych w powieści Smolletta.

Pisanie literatury jest pracą arystokratyczną. Charakter tej pracy określił przed laty prof. Porębowicz w „Przewodniku literackim”: „O ile dawniej historia była pojmowana i kreślona jako dzieje koronowanych głów i rodów, w społeczeństwach zdemokratyzowanych przeszła na dzieje ruchów plemiennych i społecznych, o tyle — odwrotnie — historia literatury, mimo próby traktowania ze stanowiska społecznego, staje się historją królów ducha, magnatów słowa”. Być może, że pod pewnym względem „Literatura angielska” prof. Tarnawskiego jest za mało zarystokratyzowana; „królom ducha i magnatom słowa” towarzyszy w niej zbyt tłumny plebs literacki — literackie gwiazdy wielkości niekiedy dziesiątej. Nie da się zaprzeczyć, że i ich nazwiska potrzebne są dla informacji czytelnika; imponująca, z wielkim kunsztem przez prof. Tarnawskiego zainscenizowana parada „arystokratów” wypadłaby jednak jeszcze wspanialej, gdyby „demokraci” usunęli się nieco z drogi, na miejsce mniej widoczne.

Z chwilą ogłoszenia tomu III-ego i doprowadzenia pracy do zaszczytnej go końca, nauka polska zaciągnie u prof. Tarnawskiego wielki dług wdzięczności — po znanem od lat dwudziestu i szacunkiem otoczonem dziele prof. Dyboskiego, które jednak zadania encyklopedycznego pełnić nie mogło ze względu na zakres materiału, ograniczony do literackiej Anglii w średniowieczu

(Najwcześniejszy podręcznik literatury angielskiej pisany przez M. Rakowską, posiada tylko zasługi jako elementarna praca pionierska).

Historja literatury naszego sąsiada od Wschodu została przedstawiona w dziele prof. A. Brücknera. Literaturę angielską—drugi z rzędu, wdzięczności szczerzej godny, owoc szlachetnego wysiłku naukowego—daje nam obecnie prof. Tarnawski. Inne proszą zmilowania.

Tadeusz Grzbieńiowski — Warszawa.

Karol Zagajewski. *Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego*. Lwów—Warszawa. Książnica—Atlas. 1930.

Z zainteresowaniem przejrzałam książkę p. Zagajewskiego: „Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego”, poprzedzoną referatem autora w „Neofilogu” Zesz. 1.

Przedewszystkiem narzuciło mi się pytanie, czy ukazanie się takiej książki jest potrzebą dzisiejszej metodyki nauczania języka obcego? Skoro bowiem według dzisiaj ogólnie przyjętego systemu bezpośredniego ćwiczenia gramatyczne piśmienne muszą wypływać z poznanego na lekcji materiału leksykalnego i być ściśle z nim związane, jakżeż usprawiedliwić istnienie ćwiczeń zupełnie oderwanych?

Jeżeliby jednakże komuś ćwiczenia takie miały ułatwić pracę w klasach wyższych, musimy podkreślić zasadnicze błędy, stojące w jaskrawej sprzeczności z metodą bezpośrednią, dziś ogólnie w szkołach stosowaną.

Autor zaczyna swą książkę od ćwiczeń fonetycznych. Już na pierwszym zjeździe neofilologów w Warszawie zdecydowano, że jakkolwiek w języku angielskim stosowanie transkrypcji jest zalecane, to stosowanie jej przy nauce języka niemieckiego i francuskiego jest zupełnie zbędne. Pocóż zatem stosować to, co utrudnia naukę i zajmuje dużo drogiego czasu? (ćw. 1, 2).

Pozatem od początku do końca książki roi się od tłumaczeń, co zasadniczo z punktu widzenia wymagań metodyki języków obcych jest niedopuszczalne. Książka ta jest przecież podręcznikiem, przeznaczonym dla ucznia, wyrazy nieznane więc może i powinien tłumaczyć nauczyciel, ostatecznie można je było umieścić w oddzielnym słowniczku, lecz podawać je bezpośrednio pod tekstem jest, mojem zdaniem, wręcz szkodliwe. Książka, przeznaczona dla uczniów klas wyższych, zawiera tłumaczenia takich wyrazów, jak Wald, Feld, Stein, Garten, Junge, sich fürchten, singen, heiss, stark i t. d. i t. d.! Niemożliwością jest wymienić wszystkie, zaś ćwiczenia, stosujące tłumaczenia z polskiego na niemieckie przeczą dzisiejszemu pojęciu celowości pracy. (Ćw. Nr. Nr. 46, 55, 61, 63, 74, 76, 88, 92).

Autor nie uwzględnił podstawowych wymogów metodyki, polegających na niedopuszczeniu ucznia do błędnego napisania wyrazu, zastosowuje bowiem w swoich ćwiczeniach teksty, zawierające świadome błędy, które uczeń musi spostrzec i poprawić. Każdy pedagog zauważył zapewne w swej praktyce, iż uczniowie daleko prędzej i łatwiej przyswajają sobie błędne formy od prawidłowych, dlatego też nie należy nigdy podawać im tekstów z błędami. (Ćw. Nr. Nr. 3, 4, 6, 35, 57, 73), a już zupełnie niedopuszczalną rzeczą stosować złe użyte bezokoliczniki, których opanowanie przedstawia i tak dla uczniów poważne trudności (ćw. 27, 79).

Autor nie liczył się w tym wypadku z właściwościami indywidualnymi uczniów, z których jednym ułatwia opanowanie języka pamięć wzrokowa, drugim słuchowa, a ćwiczenia 27, 81, są pominięciem jednego i drugiego. Ćwiczenia Nr. Nr. 15, 36, 37 (odmiana rzeczowników i czasowników) są nudne, a więc niecelowe, a Nr. Nr. 51, 57, 79, 81 — zgoła niewskazane.

Na zakończenie chciałam tylko zaznaczyć, że w książce są i przeoczenia językowe (*versicherte mir* — *ćw. 53, str. 26*, oraz wyrazy w literackim języku niespotykane, jak *naprz. Tippfräulein* — *ćw. 70*).

Nie chcąc się dalej rozprowadzić nad szczegółami, stwierdzam tylko, że materiały dla książki nie został należycie przemyślany i dlatego winien być poddany gruntownej rewizji.

J. Steinowa — Warszawa

Dr Alfred Jahner. *Deutsche Grammatik für die polnischen Mittelschulen*. Nakł. siódmy. Lwów, 1929. K. S. Jakubowski, str. VIII + 172.

Chociaż ma to być tylko nanowo opracowane, siódme wydanie używanej niegdyś powszechnie w gimnazjach galicyjskich gramatyki Jahnera, można uważać je za zupełnie nowy podręcznik. Zmieniony jest bowiem nie tylko układ, lecz dodane są także całe nowe partje, jak o wymowie i o słowotwórstwie, oprócz wielu pomniejszych rozdziałów, zmieniona jest przede wszystkim metoda, która z wybitnie deduktywnej w wydaniach przedwojennych zmienia się w induktywną, opierającą się na szeregu przykładów, z których uczeń drogą wysiłku myślowego dojść powinien do wniosków syntetycznych i reguł.

Podnieść należy jasność i przejrzystość układu, zwięzłość i prostotę języka, zrozumiałego dla całkiem przeciętnego ucznia średnich klas gimnazjalnych czy seminaryjnych, ułożenie zjawisk językowych w orjentujące łatwe tabele i zestawienia, dodanie ćwiczeń praktycznych do niektórych rozdziałów (jest tych ćwiczeń jednak za mało) oraz pytań teoretycznych, wreszcie wyraźny, duży druk książki. Znajdująca się w dodatku tabela słów nieregularnych z szeregiem praktycznych uwag o ich używalności, bardzo praktycznie ułożony skorowidz oraz estetycznie wykonana rycina dla ćwiczeń w używaniu przyimków ułatwiają uczniom korzystanie z gramatyki. Mimo starannej korekty zakradło się nieco błędów, jak np. w odmianie nijakiego „*ein*” w przyp. 4-ym: „*einen*” i przeoczeń, jak np. w tytule dodatku takie dzielenie wyrazu: „*unre — gelmässigen*”.

Zalety podręcznika Jahnera przemawiają za jak najintensywniejszym używaniem go w szkole przy nauce gramatyki systematycznej na stopniu średnim przez samych uczniów. Zyskałszy w nim obok podręcznika Ippoldta, w innym nastawionego kierunku (sumienny nauczyciel uwzględni w swej pracy obie książki), walną pomoc w tej tak zaniedbanej dotychczas dziedzinie nauczania języka niemieckiego.

mf

Collection de classiques français à l'usage des lycées de Pologne.
Poznań. Wydawnictwo Eos.

Do najchłubniejszych kart pierwszego dziesięciolecia odrodzonej Polski należy praca dokonana w zakresie szkolnictwa polskiego i umożliwienia pożytecznej i produktywnej nauki przez wydanie dobrych, często bardzo wartościowych podręczników szkolnych. Chociaż wytrawny praktyk będzie może miał niejedno do zarzucenia naszym podręcznikom do nauki języków nowożytnych — to naogół spełniają one swój cel najzupełniej zadowalająco. Niezupełnie zadowalająco przedstawiała się do niedawna sprawa lektur szkolnych, uzupełniających naukę języków nowożytnych. Nie jestem kompetentny, by mówić o wydawnictwie tekstów niemieckich, pragnąłbym jednak poświecić parę słów wydawnictwom tekstów francuskich, mających uzupełnić naukę języka francuskiego.

Jedynym wydawnictwem francuskich tekstów do użytku szkół polskich, stojącym na wyżynie swego zadania, jest poznańskie Wydawnictwo „Eos” i jego *Collecton de classiques français à l'usage des lycées de Pologne*. Kierownictwo programowe i kontrola wydawnictwa spoczywa w rękach wytrawnego znawcy i znakomitego romanisty p. Naczelnika Wydz. Min. W. R. i O. P. dr. *Kielskiego*. Pierwszy tomik zbiorku wyszedł, jeśli się nie mylę, w roku 1923. Do roku 1928 wydawnictwo nie wykazało wielkiej ruchliwości, bo wydało zaledwie 7 tomików: Corneille'a „Cid”, Racine'a „Andromaque”, Molière'a „Bourgeois gentilhomme”, Chateaubriand'a „Atala”, Augier'a „Le gendre de M. Poirier” i dwa tomiki nowel Daudet'a, Merimée'go, Coppée'go, Maupassant'a, Loti'ego, Bazin'a, France'a, Dorgelès'a. Jak na okres pięciu lat plan niebardzo obfity, ale zaspokajający najpilniejsze potrzeby. W ostatnich dwóch latach dopiero (1928/29) wypełniono poważne luki, wydając: Molière'a „Précieuses ridicules”, La Fontaine'a „Fables”, Bernardin de St. Pierre „Paul et Virginie”, Hugo „Hernani”, Daudet'a „Le petit chose” i „Contes et légendes de France” (I.). Jest więc już teraz w czym wybierać. Uderza jednak brak przedstawiciela w. XVIII-go.

Obecnie i ta luka zostaje zapełniona. Na rok 1930 zapowiada Wydawnictwo „Eos” ukazanie się następujących tomików: Voltaire „Extraits en prose” i „Histoire de Charles XII”, Corneille „Polyeucte”, Racine „Athalie” i „Britannicus”, Molière „Femmes savantes”, „Avare”, „Misanthrope”, Musset „Comédies” (I), Hugo: „Ruy Blas”, Daudet „Tartarin de Tarascon”, Malot „Sans Famille”, Rostand „L'Aiglon” i tomik „Classiques du journalisme français”. Zbiór klasyków francuskich z końcem roku więc liczyć będzie około 30 tomików, co już stanowi poważny dorobek i pozwoli nauczycielowi na swobodny wybór, zwłaszcza, jeśli prócz obowiązkowej lektury szkolnej praktykuje dobrowolną lekturę domową w kółku francuskim.

Przystępując do dalszego wydawania tekstów powinno Wydawnictwo „Eos” jednak uniknąć błędów analogicznych wydawnictw niemieckich (Freytaga, Velhaugen-Klasing, Schöningha) przeładowania tekstami jednej epoki ze szkodą dla innych, wydawania tekstów, na które w polskiej szkole niema czasu albo i potrzeby. Już teraz widać np. stanowczą przewagę tekstów z XVII w. nad w. XVIII i XIX. Tekstów bowiem obejmujących wiek XVII jest na 28 (wydanych i zapowiedzianych) 12. Romantyzm jest reprezentowany przez dwa dramaty V, Hugo. Przydałby się tomik obejmujący najcharakterystyczniejsze poezje romantyków (Vigny'ego, Hugo, Lamartine'a, Musset'a), wybór prozy romantyków, tomik krytyki XIX w., tomik poezji parnasistów i poetów niezależnych. Wiek XVIII mógłby być zobrazowany (prócz zapowiedzianych 2 tomików Voltaire'a) wyborem z pism Monteskusza, Diderota i Rousseau'a, razem, lub Monteskusza i Rousseau'a osobno. W dalszej perspektywie wartoby pomyśleć nad wyborem z historyków fr. XIX w., wielkich moralistów XVII w. Naturalnie trudno to wszystko zrobić naraz, z czasem jednak wyżej wskazane utwory a raczej pisarzy uwzględnić należy.

Teksty wydane są bardzo starannie, szata zewnętrzna miła, papier dobry. Niektóre tomiki są także zaopatrzone w ilustracje, mapki orientacyjne, tablice syntetyczne, co znakomicie uzupełnia tekst. Ponadto tomik zaopatrzony jest w komentarze, wydane osobno. Komentarze są obfite ale nieprzeładowane. Często dla rekonstrukcji tekstu dodano „questionnaire” (wręcz znakomity w „Atala”). Na zakończenie każdego tomiku dodano „Notice littéraire”, która według intencji wydawców, ma być odpowiednio przykrojoną analizą niektórych kwestyj związanych z utworem dobrych krytyków francuskich, uzupełnioną przez komentatora (doskonała „notice” w „Atala i „Paul et Virginie”). Na zakończenie dodamy tylko życzenie, by się ta pierwsza kolekcja tekstów francuskich dla szkół polskich rozwijała i doznała przychylnego przyjęcia u nauczycieli romanistów, by wyprzeć wydawnictwa niemieckie.

A. Jesionowski — Lubliniec G/śl.

Ernst Borkowsky. *Die deutsche Romantik*. („Führer zur deutschen Dichtung”. 5. Heft). Nakł. Ferd. Hirt, Breslau, 1929, str. 182. Mk. 4.50.

Książka Borkowskiego chce być dla czytelnika podręcznikiem w dziedzinie tak bogatej i interesującej epoki kultury i literatury niemieckiej, jaką była epoka romantyzmu. Trzyma się więc tonu i języka popularnego i to jest wielką jej zaletą ze stanowiska cudzoziemca, któremu zawsze sprawia pewną trudność przedzieranie się przez ciężkie kolubryny „uczonych” dzieł niemieckich. Autor omawia w części pierwszej książki istotę romantyzmu niemieckiego, uwzględniając w poszczególnych rozdziałach stosunek tego kierunku do filozofii i religii, do sztuki, do językoznawstwa, do myśli politycznej niemieckiej, oraz charakterystyczne różnice starszej i młodszej romantyki. Część druga rozpatruje romantyczną prozę, część trzecia romantyczną poezję (szczególnie epiczną, liryczną i narodową); część czwarta omawia romantyczny dramat ze szczególnym uwzględnieniem Kleista, część piąta kończy książkę omówieniem reakcji przeciw romantyzmowi. Ten układ przyczynia się do silniejszego skupienia uwagi na charakterystycznych zjawiskach tej epoki, nie rozpraszając jej drugorzędniemi szczegółami. Plastyka przedstawienia (świetne sceny z życia romantyków berlińskich i jенеńskich), znakomicie dobrane cytaty z dzieł i listów pisarzy oraz świadectwa współczesnych, nawiązywanie do teraźniejszości, syntetyczne rozpatrywanie przejawów kulturalnych owej epoki, wreszcie łatwy język — stawiają tę książkę w rzędzie pożądaných dla nauczyciela-praktyka podręczników z historii literatury niemieckiej. Dla głębszego studjum zawsze zachowają swą wartość dzieła podstawowe z tej dziedziny, jak R. Hayma „Die romantische Schule”, Ricardy Huch „Die Blütezeit der Romantik” jako tom I i „Ausbereitung und Verfall der Romantik” jako tom II, O. F. Walzla „Deutsche Romantik” i P. Kluckhohna „Die deutsche Romantik”.

M. Friedländer — Kraków

Dr. Walter Hübner: *Didaktik der neueren Sprachen*. (Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen, Bd. XII). Frankfurt a. M. 1929. M. Diesterweg. 242 str. Mk. 8.80.

Ostatnie lata są bogate w dzieła metodyczne. Dały one dzieła Ottona (1925), Aronsteina (1926), Strohmeiera (1928) i ostatnio Hübnera. I Niemcy bowiem przechodzą okres przejściowy, z jednej strony gruntowne przeszkolenie psychologiczne (Otto), z drugiej uzgodnienie pracy codziennej z postępowemi „Richtlinien” pruskiemi, które dotąd tylko w części są istotnie wykonywane. Hübner przyjmuje je jako obowiązującą podstawę, daje więc swoim kolegom podręcznik wybitnie praktyczny.

Po obszernym wstępie historycznym, uwzględniającym oczywiście tylko stosunki niemiecko-francuskie i niemiecko-angielskie, rozważa obszernie wartość i cele nauki języków nowożytnych, podkreślając szczególnie poznanie kultury obcego narodu i aktywizację pracy szkolnej. Następnie mowa o wyrabianiu mechaniki mówienia, spornej pod wieloma względami, przyczem najobszerniejszy rozdział poświęcił autor sprawie przyswajania znaczenia słów.

Ciekawe i bardzo szczegółowe są uwagi o nauce gramatyki i ćwiczeniach piśmiennych, którym autor przypisuje wielką wagę. W stosunku do tego szczupłe są jego uwagi o lekturze jako pomoście do obcej kultury, może dlatego, że są one metodycznie prostsze.

Wskazówki do egzaminu dojrzałości mają raczej lokalne znaczenie, ale mogą i u nas znaleźć pewne zastosowanie.

Bogata bibliografia i skorowidz zamykają tę książkę, która zachowuje środek między kompendjum naukowym a praktycznym drogowskazem dla nauczyciela, i jako taki może służyć wszystkim neofilologom, w pierwszym rzędzie anglistom i romanistom, ale i germanista potrafi ją dostosować do swoich potrzeb.

K. Zagajewski — Lwów

Dr. Willy Grabert und Dr. Paul Hartig. *Deutschkunde im französischen Unterricht*. Verlag Moritz Diesterweg. 1928. Frankfurt a. Main. Str. 192.

Jest to tom piąty zbiorowego wydania, zakrojonego na wielką skalę i zatytułowany „Handbuch der Deutschkunde. Führer zu deutscher Schulerziehung, herausgegeben von Geh. Reg.-Rat. Dr. Wilhelm Schallberg in Berlin und Professor Dr. Joh. Georg Sprengel in Frankfurt a. M.

W wielu średnich szkołach niemieckich wprowadzono po wojnie programy, których podstawą jest nauka o niemieckości (Deutschkunde). Nie ogranicza się ona tylko do t. zw. nauki o Niemczech, do historii, geografii, do gramatyki i literatury niemieckiej, ale ma przenikać wszystkie przedmioty. Sposób przeprowadzenia tej zasady podają poszczególne tomy tego wydawnictwa, poświęcone różnym przedmiotom.

Dr. Willy Grabert i Dr. Paweł Hartig omawiają w swej ciekawej książce nauczanie języka francuskiego, rozważając je z tego specjalnego punktu widzenia. Byli oni do tego doskonale przygotowani teoretycznie, jak o tem świadczy ogromna moc doskonałych cytatów z pisarzy francuskich i niemieckich; mieli też i przygotowanie praktyczne jako czynni nauczyciele. Nie bez pewnej dumy wspominają, że ich praca jest przeniknięta atmosferą izby szkolnej, gdyż wierzą, że „prawdziwych reform dokonuje się przez wytrwałą i żmudną pracę w izbie szkolnej”. Warto zwrócić uwagę na ten cytat u nas, gdzie często do reformowania szkolnictwa zabierają się ludzie, którzy tylko lekko musnęli pracę nauczycielską, albo nawet całkiem jej nie próbowali.

We wstępie autorzy mówią o zadaniach i drogach nowego programu. Jednolitość wykształcenia przy równoczesnej rozbieżności poszczególnych przedmiotów osiągnie się wówczas, jeżeli we wszystkich przedmiotach nauki będzie się zwracało uwagę jedynie na to, co może przyczynić się do zrozumienia niemieckości. Każdy przedmiot będzie miał i nadal swoje specjalne zadania, ale równocześnie będzie służył ogólnemu celowi i pogłębieniu znajo-

mości rzeczy ojczystych. Pragnąc zapoznać uczniów z kulturą francuską, pedagogowie niemieccy pytają się nie o jej wartość bezwzględną, ale o to, co ona daje szkole niemieckiej, która ma przecież wychowywać Niemców, a nie Francuzów. Zawsze Niemiec będzie patrzył na dzieło francuskie z punktu widzenia niemieckiego i każde usiłowanie zrozumienia tego dzieła przez niego jest to rozprawienie się myśli niemieckiej z myślą francuską. Jasne uświadomienie sobie odrębności kultury i ducha francuskiego przyczyni się do uświadomienia sobie swojej odrębności narodowej, a to ostatecznie jest celem „Deutschkunde”.

Metoda ta ma jedną niebezpieczną stronę; łatwo prowadzi do fałszywego podnoszenia wartości swojego narodu przez stałe obniżanie wartości narodu obcego. By uniknąć tego błędu, nauczyciel musi być przejęty czią dla obcej kultury, jako odrębnej formy indywidualnej całego narodu. I tak np. *L'art poétique Boileau'a* pozostanie dla Niemca zawsze dziełem niezrozumiałem, jeżeli będzie on ciągle myślał na swój sposób niemiecki o tem, czem jest dla niego poezja. Dopiero w związku z kulturą francuską i klasycyzmem francuskim może on ocenić należycie wartość tego dzieła, jako swoistego utworu ducha francuskiego.

Trzy drogi prowadzą do zrozumienia ducha kultury francuskiej: poznanie kilkunastu wybitnych przedstawicieli tej kultury, następnie psychologiczne oświetlenie głównych kierunków myśli francuskiej, wreszcie rozważanie właściwości języka francuskiego.

Przestudjowanie odpowiednich wyjątków z dzieł francuskich pisarzy daje nam w drodze induktywnej najlepszy materiał do zrozumienia ich indywidualności, przyczem musimy rozważać trzy siły twórcze: osobowość pisarzy, epokę i stałe cechy narodowe (Individualität, Zeitgeist, Volksgeist). Niedjednokrotnie w ciągu dziejów kultury zachodniej tak Francuzi jak i Niemcy zajmowali się podobnemi zagadnieniami i odmienne rozstrzygnięcie tych zagadnień wyjaśnia najlepiej odrębności narodowe poszczególnych pisarzy i myślicieli. Nie chodzi tu o dokładne przeprowadzenie paralel całej działalności dwóch podobnych pisarzy (francuskiego i niemieckiego), gdyż jest to przeważnie sztuczne, ale tylko o porównawcze zestawienie, w jaki sposób jedno i to samo zagadnienie zostało przez obu rozstrzygnięte.

Stosownie do tego założenia omawiają autorzy 16 wybitnych pisarzy francuskich (*Montaigne, Descartes, Corneille, Racine, Molière, Pascal, La Fontaine, Boileau, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Victor Hugo, Taine, Maupassant, Barrès, Anatole France*). Są to metodyczne i bardzo ciekawe charakterystyki i krótkie zestawienia z pokrewnymi pisarzami niemieckimi.

Na tle barwnej i ruchliwej epoki reformacji i renesansu *Montaigne* ratuje się wewnętrznie ironją i sceptycyzmem, a zewnątrz szacunkiem dla tradycji; w tych samych warunkach *Hans Sachs, Albrecht Dürer* i *Luter*, przejęci sprawami religijnymi, wyznają otwarcie hasła reformacji, widząc w niej zjawienie nowego życia.

Descartes, twórca racjonalizmu i tradycjonalizmu, ze swą jasnością i ścisłością, umiłowaniem porządku, poczuciem uniarności i pełen opanowania

się jest znakomitem przeciwstawieniem *Kanta*, opierającego etykę na wrodzonym poczuciu obowiązku, jak też i mglistych filozofów niemieckich z pierwszej połowy XIX wieku. W bardzo ciekawy sposób zestawiają autorzy dramat państwowy *Corneille'a* z dramataми *Schillera*, artyzm *Racine'a* z artyzmem *Goethego*, społeczne rysy komedji *Moliera* z komedjami *Lessinga* i *Kleista*, genialne wysiłki *Pascala*, by w drodze rozumowej udowodnić prawdziwość dogmatów wiary z wewnętrznym uczuciem religijnym niemieckim, wolnym od dogmatów i nie szukającym żadnych rozumowych dowodów.

Wer darf ihn nennen? —
 Und wer bekennen:
 Ich glaub' ihn?
 Wer empfinden
 Und sich unterwinden
 Zu sagen, ich glaub' ihn nicht?

Jeszcze ciekawszą i bardziej wartościową jest następująca część książki, poświęcona omówieniu głównych kierunków umysłowości francuskiej, występujących w sztuce, filozofji, polityce, etyce i religji. Najlepszym jest rozdział poświęcony życiu społecznemu i politycznemu Francji. Wśród wszystkich ludów europejskich Francuzi najwięcej mają wartości społecznych i towarzyskich, wielką też ich zasługą jest wytworzenie nowoczesnych form życia społecznego. „Der Germane ist in erster Linie für sich allein, der Romane in erster Linie für die anderen da”. Francuskie „galanterie” i „politesse” są wyrazem francuskiego instynktu towarzyskiego. Dwory trubadurów, wielkie klasztory, rycerstwo średniowieczne dały pierwsze wzory życia zbiorowego. Klasyczna epoka Francji, wiek Ludwika XIV, podobnie jak i wiek XVIII, są okresem najpełniejszego rozkwitu życia towarzyskiego; francuskie „salons” są wzorem dla całej Europy. Poczucie krzywd społecznych wywołało wielką rewolucję i lud francuski, uważając się ze słuszną dumą za pierwszy w Europie, walczył o równość i wolność, jako podstawy społeczne nowego życia. Słusznie też charakteryzuje *Fouillée* Francuzów: „La solitude nous pèse; si l'union fait pour nous la force, elle fait aussi pour nous le bonheur”. Z tego też źródła wypłynęła zasada suwerenności ludu, mająca swój najpełniejszy wyraz we wszechwładzy izby poselskiej.

Te rysy wyjaśniają niepowodzenie reformacji religijnej we Francji, gdyż protestantyzm jak i kalwinizm jest osobistym wyznaniem człowieka. Wszelkie dążności do swobodnego wyrażenia swej osobowości ustępują w XVII w. prądom tradycyjnym i idei państwowej. Wybitni pisarze francuscy, zwłaszcza z XVII w., poruszają głównie problemy życia towarzyskiego i społecznego. Nawet rewolucja francuska znajduje swój pełny wyraz w działalności Napoleona, w jego „*Code civil*”, utrwalającym normy prawne życia społecznego nowoczesnej Francji. Chateaubriand, wróg Napoleona, uznaje jego wielkość w tych słowach: „Il est grand pour avoir créé un gouvernement régulier et puissant, un code de lois adopté en divers pays, des cours de justice,

des écoles, une administration forte, active, intelligente, et sur laquelle nous vivons encore,... il est grand pour avoir fait renaître en France l'ordre du sein du chaos, pour avoir relevé les autels; il est grand pour avoir enchaîné une tourbe anarchique".

Francja uważała się za rycerza ludzkości, obrońcę cywilizacji, rozumiejąc przez nią stałe dążenie do udoskonalenia społeczeństwa ludzkiego. Francuzi też często swe cele narodowe umieją podnieść na wysokość celów ogólnoludzkich. W tym sensie mógł R. Poincaré powiedzieć o Francji: „Elle représente une fois de plus, devant l'univers, la liberté, la justice et la raison”, podobnie jak i Clémenceau w swym triumfalnym okrzyku: „Victoire de la France! Victoire de la civilisation! Victoire de l'humanité”.

Ten rys społeczno-towarzyski jest zupełnie obcy Niemcom. W myśl słów Goethego: „Höchstes Glück der Erdenkinder ist nur die Persönlichkeit”, „Selig, wer sich von der Welt ohne Hass verschliesst”, zmysł życia polega na rozwoju indywidualnym jednostki. Świadczy o tem najlepiej niemiecka liryka, niemieckie powieści („Wilhelm Meister”, „Osterdinge”, „Der grüne Heinrich”), świadczy też o tem cały rozwój dziejowy Niemiec.

Trzecia część książki, najkrótsza, ale też bardzo ciekawa i pouczająca, poświęcona jest charakterystyce języka francuskiego. Opanowanie zewnętrzne obcego języka może być dobrem hasłem dla szkół Berlitz'a; nie jest jednak ono celem wystarczającym dla szkół ogólnokształcących, które muszą dążyć do opanowania i równocześnie zrozumienia języka (ein auf Können und Wissen aufgebautes, ein sinnvolles Verstehen der Sprache). Jest to droga najlepsza do zrozumienia całego narodu, gdyż, jak powiedział Schopenhauer, podobny stosunek panuje między językiem a duchem narodu jak między stylem a duchem jednostki.

Surowa ścisłość reguł gramatycznych, dokładne określenie znaczeń poszczególnych słów, stała budowa logiczna zdania i utrwalaona forma wiersza charakteryzują jęz. francuski od czasów Ludwika XIV. Wszystkie te cechy, odpowiadające doskonale umysłowości francuskiej, są w jaskrawej sprzeczności ze swobodą języka niemieckiego. Jako typowe formy stylu francuskiego autorowie podkreślają styl patetyczno-oratorski i styl uprzejmej, dowcipnej konwersacji, a więc znów dwie cechy rzadkie w literaturze niemieckiej.

Rozważania językowe kończą autorowie cytatem z Goethego: „Wie kann man einer Sprache feind sein..., der man den grössten Teil seiner Bildung schuldig ist und der wir noch viel schuldig werden müssen, ehe unser Wesen eine Gestalt gewinnen kann”.

Już to pobieżne streszczenie książki poucza, jak wielką przedstawia ona wartość dla każdego romanisty także i w Polsce. Ułatwi ona pogłębienie znajomości ducha francuskiego, a może kogoś zachęci do napisania podobnej książki o stosunku naszym do kultury francuskiej.

A. Ryniewicz — Warszawa

Deutscher Kulturatlas, wyd. Gerhard Lüdtke und Lutz Mackensen. Nakł. Walter de Gruyter & Co, Berlin, 1929/1930, wychodzi w serjach (Lieferungen) po 8 kart po Mk. 2.— za serję, dla subskrybentów całego dzieła (5 tomów ok. 500 kart) po Mk. 1.60.

Dzieło podjęte przez znany nakład naukowy W. de Gruytera, wychodzące obecnie serjami, przedstawia się jako bardzo cenny i pożyteczny środek pomocniczy dla germanisty w dziedzinie niemieckiej „Kulturkunde”. Około 500 kart ma przedstawić 5 epok kultury niemieckiej: 1) Von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1000, 2) Vom Ritter zum Patrizier, 3) Vom Humanismus zum Rokoko, 4) Von Goethe bis Bismarck i 5) Die neueste Zeit pod względem historycznym, gospodarczym, społecznym, prawnym, językowym, literackim, filozoficznym, artystycznym, oświatowym. Każda poszczególna karta zawiera graficzne przedstawienie tematu (albo ryciny) i tekst odpowiedni. Oto np. karta z działu historii, obrazująca wędrówki ludów: Na mapce graficznie czerwonymi i zielonymi różnymi linjami zaznaczone drogi wędrówek, obok objaśnienie ich w tekście; karta z działu literatury (Goethe): Goethes Leben bis 1775: na mapce graficznie miejscowości pobytu Goethego z datami, tekst objaśnia dokładniej; na innych graficznie przedstawione okresy powstawania poszczególnych dzieł Goethego; inna znów karta ilustruje Goethego podróż włoskie i t. d. Niektóre zbyt specjalne karty nie interesują germanisty-praktyka; można więc karty wybierać i dobierać sobie te działy, które interesują, w serjach po 8 kart. Ta swoboda doboru i stosunkowa taniość dzieła przyczynią się zapewne do rychłej jego popularności. Dokładne prospekty i serje próbne można dostać od nakładcy (W. de Gruyter, Berlin, W 10, Genthinerstrasse 38).
mf.

„Ringa - Ringa - Reia” — „Juchheissa Juchheil” — „Mit Herz und Mund” *Lieder und Musik für die Jugend*, nakł. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien, wyd. Hans Enders, Gustaw Meissl, Curt Retter i in. Stron 112+230+208 (Szyl. 3.80+3+3).

Śpiew uważany jest dziś słusznie za jeden z ważnych środków ożywienia nauczania. W nauce języków nowożytnych zyskały sobie pieśni pełne prawo obywatelstwa. Ciągłe jednak jeszcze za mało używa się tego śpiewu. Za mało też pieśni dają nam podręczniki niemieckie. Szczególnie podręczniki na kl. I. (np. powszechnie używana cz. I Jakóbca i Leonharda) prawie nie zawierają piosenek, tak bardzo na tym stopniu właśnie potrzebnych. Wyżej wymienione zbiory pieśni niemieckich, podające teksty i muzykę, przepięknie ilustrowane, dają nauczycielowi, a zwłaszcza nauczycielce, pragnącym zainteresować dzieci i ożywić nauczanie, bogaty materiał. „Ringa-Ringa-Reia” zawiera prymitywne piosenki i gry dziecięce, świetnie nadające się dla kl. I i II-ej, (używam ich z prawdziwym i pełnym zadowoleniem); „Juchheissa Juchheil” łatwe piosenki ludowe z różnych ziem Niemiec i Austrii oraz muzycznie ilustrowane wiersze poetów niemieckich nadające się dla kl. III i IV. „Mit Herz und Mund” — to zbiór trudniejszych pieśni i melodyj ludowych oraz znakomitych poetów i kompozytorów niemieckich, odpowiednich dla stopnia średniego. Oglądając te przepięknie wydane i ilustrowane (zwłaszcza cz. I) tomy, żałuje się, że niema podobnych wydawnictw polskich i że w polonistyce tak mało uwzględnia się śpiew jako czynnik ożywiający atmosferę nauczania.

M. Friedländer — Kraków

Ph. Martinot. „*Comment on parle en français*“. Librairie Larousse. Paris, str. 600.

Książka ma podtytuł: „La langue parlée correcte, comparée avec la langue littéraire et la langue familière“.

Słowa te podkreślają charakter i zadanie dziełka.

Autor rozróżnia trzy rodzaje języka: język literacki, język mówiony poprawny i język mówiony pospolity. Jakkolwiek rozdział między językiem literackim a poprawnym mówionym jest względny, bo w pewnym punkcie dążenia ku doskonałości oba te rodzaje łączą się w jedno, to jednak autor ma słuszość, biorąc pod uwagę stadium dzisiejszego rozwoju języka; dzisiaj różnica ta jest dość duża. Język mówiony, uzupełniany za pomocą mimiki, gestu, dźwięku i rytmu, uchyla się nieraz od wzorów języka literackiego, jest bardziej kapryśny, pełen niespodzianek, pozornych nielogiczności; podlega większym wahaniom i zmianom, zasługując jednocześnie na większą względność i tolerancję. Otóż zasady tego poprawnego języka mówionego są treścią powyższego dziełka. Nie jest to właściwie gramatyka w ujęciu tego słowa znaczeniu, raczej szereg uwag gramatycznych, ujętych w pewien system, przedstawiających zjawiska językowe w życiu i ruchu, w momencie ich krzepnięcia w formy tak zwane poprawne. Uzasadnieniem tej poprawności formy jest dla autora jej powszechne użycie (l'usage) z zastrzeżeniem, że dana forma będzie w ustach nietylko większości, ile elity językowej. Poza tem „le bon usage“ musi odpowiadać wymaganiom estetyki i duchowi języka.

Autor analizuje kolejno wszystkie części mowy, ujmując je w zespołach wyrażen, zdań i tekstów. Mając na względzie przede wszystkim cel praktyczny, nie pomija jednak pewnych uzasadnień naukowo-historycznych, co pogłębia treść dziełka.

Książka ta przeznaczona jest zarówno dla Francuzów jak i dla cudzoziemców, naturalnie dla tych cudzoziemców, którzy opanowali dobrze język francuski i którym pewne finisze językowe i twórcze wątpliwości nasuwają się same przez się. Zwłaszcza działy traktujące o czasowniku i rodzajniku (l'article) są ciekawe dla Polaków ze względu na różnice, zachodzące w odpowiednich formach obu języków.

Marja Gabszewiczówna — Warszawa

G. Lanson et P. Tuffrau. *Manuel illustré d'histoire de la littérature française des origines à l'époque contemporaine*. Librairie Hachette. Paris. 1929.

Książka ta, jak mówi nam tytuł, jest podręcznikiem szkolnym, przeznaczonym dla szkoły średniej francuskiej. W zestawieniu z „Histoire de la littérature française“ G. Lanson'a (1908), która wymaga dokładnej i dobrej znajomości autorów i ich dzieł, podręcznik Lanson'a i Tuffrau jest książką szkolną, przystosowaniem bogatego materiału i obszernej treści powyższej pracy Lanson'a do potrzeb szkoły średniej. Metoda naukowa Lanson'a pozostała ta sama: badanie źródeł twórczości pisarza, jego środowiska lub środowisk, badanie prądów ogólnych i literackich. Tuffrau, profesor lyceum, głównie dokonał, zdaje się, przeróbki zasadniczej w wyborze materiału. W nowym tem wydaniu opuszczono cały szereg pisarzy drugo- i trzeciorzędnych, tylko szczyty literatury uwzględniono.

O metodycznej stronie podręcznika nasuwają się uwagi następujące: układ pierwotny książki został utrzymany, „Histoire de la littérature française“ Lanson'a staje się więc dopełnieniem i rozwinięciem książki Lanson'a i Tuffrau, chociaż ta ostatnia powstała znacznie później, niż pierwsza; każdy rozdział autorzy rozpoczynają od treściwego skrótu i zamykają sze-

regiem pytań, zgrupowanych w „Questionnaire” i wkraczających zarówno w szczegółową analizę autorów, jak i w tło epoki. Niektóre rozdziały zawierają ponad czterdzieści pytań. „Questionnaire” znacznie ułatwić może pracę nauczycielowi i uczniowi, a nawet samoukowi. Pomnikowe dzieła wielkich pisarzy są pobieżnie streszczone. Zgodnie z nowym programem francuskim uwzględniono, lecz tylko w adnotacjach, niektórych autorów obcych niefrancuskich; adnotacje z tej dziedziny przedstawiają się ogromnie ubogo i nie mogłyby dać tych „notions complémentaires sur les littératures étrangères”, jakich chce program z r. 1925. Poza tem książka zawiera pożyteczny słowniczek (lexique) wyrazów, odnoszących się bądź do krytyki literackiej, bądź do propedeutyki filozofii i liczne ilustracje (131), które mają związek pośredni lub bezpośredni z literaturą francuską.

Literatura francuska w podręczniku Lanson'a i Tuffrau podzielona jest w ten sam sposób, co i w „Histoire de la littérature franç.” Lanson'a; różnica jest tylko w części VI-ej, która nazywa się wiekiem XIX (zamiast dawniej „époque contemporaine”). W ostatniej części wzmiankowano tylko ogólnikowo o literaturze francuskiej współczesnej i potraktowano bardzo pobieżnie „la troisième époque” XIX wieku, poświęcając symbolistom bardzo mało miejsca.

Podręcznik Lanson'a i Tuffrau powinien być w każdej bibliotece szkolnej. Uczeń znajdzie w nim zupełnie dostępne dla siebie rozdziały, które pogłębią jego lekturę szkolną, nauczyciel w szkole zużytkuje przedewszystkiem zwężłe i często łatwe pytania z „Questionnaire”, pozatem znajdzie w każdym rozdziale dość wyczerpujące wskazówki bibliograficzne.

F. Jungman — Warszawa

Dorothy Kennedy: „*An English Language Course for Beginners*”. Cambridge, W. Heffer & Sons Ltd. 1928.

Mimo że podręcznik jest ze wszech miar polecenia godny, cel jego nie da się ująć (po myśli wydawcy) w ten sposób, aby to miał być, w pierwszym rzędzie, kurs przygotowujący do czytania i rozumienia książek angielskich. Zupełnie naodwrot, daje on przedewszystkiem gruntowną podbudowę pod praktyczne użycie żywego słowa angielskiego. Ku temu celowi podręcznik prowadzi dwiema drogami: wyłącznem stosowaniem transkrypcji w przeciągu długiego szeregu lekcji początkowych, jakoteż wprowadzeniem języka konwersacyjnego, przeplatane go nierazko angielskim idiomem. Jest rzeczą oczywistą, że bez pomocy nauczyciela, gruntownie znającego nietylko język, lecz i międzynarodowy alfabet fonetyczny, użycie podręcznika Kennedy, pisanego wyłącznie po angielsku, pomyśleć się nie da. Pod fachowem jednak kierownictwem, uczeń zmuszony będzie, już na samym początku, przemóc największy szkopał, jaki język angielski przedstawia, t. j. wymowę, i w ten sposób odrzuca zostaje wyprowadzony na równą, gładką drogę. Wielką usługę może podręcznik wyświadczyć tym, którzy posiadają już znajomość angielskiego słowa pisanego, którzy odczuwają jednak braki ze strony fonetycznej i konwersacyjnej.

Sztucznością rążą niektóre zbyt nużące i dokładne reguły i definicje grammatyczne (podawane w języku angielskim, i to również w alfabecie transkrypcyjnym!).

Pożądany byłby kurs wyższy, dający możność szerszego operowania wiadomościami językowemi, podanemi w obecnym kursie początkowym, i tem dokładniejszego ich utrwalenia.

T. Grzebieniowski — Warszawa

G. T. B u s w e l l. *A Laboratory Study of the Reading of modern foreign Languages*. New-York. The Macmillan Company. 1928 (str. 100).

(Publications of the American and Canadian Committees of Modern Languages).

Metoda fotografowania ruchów oczu nie jest nową, stosowano ją już przy czytaniu języka ojczystego. Metoda ta polega na fotografowaniu promienia światła, wychodzącego z galki ocznej, a odbitego od srebrnego lustra na rogówkę, a następnie od rogówki przez obiektyw kamery do ruchomego kinetoskopowego filmu. Kierunek promienia światła zmienia się z każdym ruchem oczu. Podczas gdy uczeń czyta, robi się zdjęcie, które znaczy poziome ruchy oczu jako ostrą linię (ogniskową) na filmie. Na drodze promienia świetlnego znajdują się widelki stroikowe z częstością 25 drgań na sekundę tak, że z każdym drganiem promień światła zostaje zatrzymany. Te wibracje wywołują na filmie szereg przerw, z których każda trwa $\frac{1}{25}$ sekundy. Ponieważ film posuwa się stale w kierunku pionowym, otrzymuje się pionową linię przerw, gdy oko jest nieruchome, zaś krótką poziomą albo skośną, gdy oko porusza się w kierunku poziomym. Pionowe ruchy oka gubią się. Ta metoda umożliwia dokładne określenie położenia i czasu trwania każdego ruchu oka, gdy uczeń czyta. Aparat jest wygodny i po krótkim próbnym okresie nie narusza normalnego czytania.

Fotografowanie ruchu oczu jest, według autora, najbardziej użyteczna metoda badania szybkości i sprawności czytania. Wyniki są precyzyjne i obiektywne. Przez przeciwstawienie ucznia początkującego uczniowi, który opłynał język biegle, najwyraźniej zaznaczają się różnice.

Początkujący czyta 54 słów na minutę.

Zaawansowany czyta 276 słów na minutę.

Początkujący zatrzymuje się 21,5 razy na linię.

Zaawansowany zatrzymuje się 7 razy na linię.

Początkujący wykonał 7,3 ruchów wstecznych.

Zaawansowany wykonał 1 ruch wsteczny.

Badania ruchu oczów dały już wiele pozytywnych wyników. Przekonano się np., że niedojrzały czytelnik częściej zatrzymuje się, że czyni więcej ruchów wstecznych i że przerwy w czytaniu są dłuższe niż u czytelnika wpraw nego. Uważne czytanie jest połączone z zupełnie innym ruchem oczu, niż czytanie pobieżne. Rodzaj tekstu czytanego ma tu też znaczenie decydujące.

Wyniki badania ruchu oczu są wykładnikiem procesów umysłowych czytelnika i dostarczają materiału do badania zmian, jakie zachodzą między poszczególnymi stopniami rozwoju, od stopnia *najniższego* do stopnia ostatecznej dojrzałości.

Celem tej książki jest studjum nad sposobem czytania języków obcych. Wyniki tych badań rzucają światło na postępy uczniów w ciągu dwuletniej nauki języka obcego, na różne wyniki w czytaniu przy zastosowaniu różnych metod, oraz na wiek, w jakim należy rozpocząć naukę języka. Na podstawie wyników tego studjum można porównywać czytanie czterech języków, francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego i łacińskiego. Ogółem badano 192 uczniów, wśród nich uczniów różnego wieku, począwszy od szkół elementarnych aż do wyższych uczelni. Zdjęć dokonano 2.040.

Teksty dobierano bardzo starannie stosownie do wieku ucznia, stopnia jego dojrzałości i do samego języka, w którym dany uczeń czytał. Zdjęć dokonywano w odstępach sześciotygodniowych w ciągu całego roku szkolnego.

Po przeprowadzeniu tych niesłychanie mozolnych badań i zestawieniu wyników w wykresach dochodzi autor do następujących konkluzji:

1) Osądzając dojrzałość i wprawę w sposobie czytania po dwuletnich studjach języka francuskiego u uczniów rozpoczynających naukę na uniwersy-

tecie (high school) i uczniów rozpoczynających ją w szkołach średnich (college level) nie spostrzeżono żadnej znacznej różnicy.

Na tej samej podstawie osadzając postępy dzieci, zaczynających naukę języka obcego w szkołach elementarnych, dochodzi autor do wniosku, że poziom ich dojrzałości jest o wiele niższy niż u uczniów szkół wyższych i średnich w tym samym okresie nauki.

2) Metoda nauczania języka obcego ma stanowczy wpływ na postępy w czytaniu. Dojrzałość w czytaniu po dwuletniej nauce języka jest o wiele większa u uczniów, których uczono *metodą bezpośrednią*, niż u uczniów, uczonych metodą tłumaczeniową (indirect translation method).

3) Te same wyniki w czytaniu osiągnięto w języku francuskim, niemieckim, hiszpańskim po jednakowym okresie czasu u uczniów, którzy uczyli się tych języków tą samą metodą.

4) W żadnym wypadku przeciętny uczeń po dwuletniej nauce języka nie osiągnął doskonałości w czytaniu.

Przy porównywaniu wyników w czytaniu u uczniów w różnym wieku zwraca autor uwagę na różny stopień dojrzałości umysłowej uczniów. Uczniowie ze szkół elementarnych byli równie inteligentni jak uczniowie szkół wyższych, lecz daleko im do dojrzałości umysłowej uczniów starszych. Z tego punktu widzenia można osądzić wyniki w szkołach elementarnych za zadowalające. Jeśli się weźmie pod uwagę umiejętność czytania w języku ojczystym, to dojrzałość w czytaniu u uczniów szkół elementarnych jest ta sama, co u uczniów ze szkół wyższych.

Buswell zwraca uwagę, że nauczyciele języków nowożytnych i klasycznych odziedziczyli metodę, która kładzie główny nacisk na tłumaczenie i gramatykę (language structure). Przy zastosowaniu tej metody analitycznej nie można mówić o czytaniu, lecz tylko o odcyfrowywaniu. Metoda bezpośrednia kładzie nacisk na aktywność umysłową ucznia; w tym wypadku uczniowie czytając, łączą symbole pojęć w logiczne zdania, nie uwzględniając pojedynczych słów. Oczywiście tylko ten proces zrozumienia treści można nazwać czytaniem. Badania przy pomocy aparatu wykazały, że metoda bezpośrednia daje uczniowi o wiele większą wprawę i dojrzałość w czytaniu niż metoda pośrednia. Wyniki w czytaniu trzech języków nowożytnych okazały się niemal równe, różnice są minimalne. Jedynie nauka języka łacińskiego nie dała po dwuletnich studiach dojrzałości w czytaniu. Przyczyna tego faktu leży albo w trudności samego języka, albo w zastosowaniu metody pośredniej w nauczaniu łaciny.

Praca profesora Buswella jest ogromnie mozolna, przeprowadzona z wielkim nakładem pieniędzy i czasu. Wyniki są pozytywne i precyzyjne. Przypnać trzeba, że do tych samych wyników doszli dydaktycy i pedagodzy na podstawie własnych i cudzych doświadczeń na terenie szkoły, bez fotografowania ruchów oczu przy czytaniu. W wynikach profesora Buswella znajdują tylko potwierdzenie swych własnych poglądów doświadczeniami psychologicznymi. Buswell jest profesorem psychologii pedagogicznej (educational psychology) na uniwersytecie w Chicago, praca jego ma znaczenie czysto naukowe, zastosowanie zaś wyników doświadczeń profesora Buswella na gruncie praktycznym należy do nauczycieli języków obcych.

Stella Dorthheimer — Kraków

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM *)

Z czasopism niemieckich

Nowe tendencje w nauczaniu języków nowożytnych.

Tendencje reformatorskie w dziedzinie nauczania szkolnego znajdują swój wyraz w dziedzinie każdego poszczególnego przedmiotu. Muszą więc dotknąć także języków obcych. Znany neofilolog Paul Hartig zastanawia się w artykule „Was hat Schönbrunn dem Neophilologen zu sagen“¹⁾ o ile idee, wypowiedziane przez słynnego pedagoga W. Schönbrunna w jego ostatniej książce „*Weckung der Jugend*“²⁾, mogą znaleźć zastosowanie w nauczaniu języków.

Postulaty metodyczne Schönbrunna idą w *dwu kierunkach*: jeden z nich — to żądanie zdecydowanego zwrotu do metody szkoły pracy (Arbeitsunterricht), drugi — to przemiana szkoły nauczającej i podającej wiadomości (Wissensschule) w szkołę umożliwiającą przeżywanie wiedzy (Erlebnisschule). Realizacja obu postulatów możliwa jest, zdaniem Schönbrunna, jedynie drogą zupełnej zmiany w ustosunkowaniu się ucznia wobec pracy szkolnej. Bez tej wewnętrznej przemiany u młodzieży niema zmiany ducha szkolnego: na miejsce dawnego mechanizmu szkolnego przychodzi jakiś nowy mechanizm i dotychczasowa bezduszość szkolna trwa nadal. Chodzi o rozbudzenie umysłowości ucznia do tego stopnia, by sama ona stawiała sobie problemy do rozwiązywania, początkowo może chaotycznie, ale z czasem coraz bardziej planowo i celowo. Jest to w zasadzie ta sama myśl, która jest podłożem pracy pani Parkburst, twórczyni „planu daltońskiego“, w jej szkole Children University School; ta sama myśl, która przyświeca Kilpatrickowi i Deweyowi przy tworzeniu „planu projektów“; ta sama myśl widoczna jest w „planie kompleksów“ w szkolnictwie rosyjskim; tę samą myśl podejmują nowe szkoły niemieckie, np. Karsena w Berlinie i t. d.

Hartig stwierdza, że problem pracy zbiorowej, opartej na prawdziwej aktywności młodzieży, zbyt mało dotychczas interesował neofilologów.

*) Z powodu braku miejsca w niniejszym zeszycie, sprawozdania z czasopism polskich, angielskich i francuskich umieścimy w Zesz. 4-ym „Neofilologa“.

¹⁾ „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht“ Nr. 4/1930.

²⁾ Por. „Oświata i Wychowanie“ Nr. 1/1930 sprawozdanie „Szkoła i młodzież wobec literatury“ str. 74—76.

Książka Schönbrunna wyszła w nakł. Diesterwega, Frankfurt a/M. 1930, stron 247, Mk. 7.80.

A przecież od realizacji takiego systemu pracy zależy powodzenie wszystkich nowych pomysłów i zamierzeń w dziedzinie nauczania języków.

Zasadniczo należałoby dążyć do takiego sposobu pracy z młodzieżą, by na każdy okres pracy przed jej rozpoczęciem omówić ją z klasą, ustalając wspólnie z nią szczegółowy plan, w którym znalazłby się dokładny rozkład pracy pod względem czasu i zagadnień, przypadających na poszczególnych członków wspólnoty klasowej. W ciągu pracy należałoby dążyć do tego, by znanymi już sposobami uczniów przyzwyczaić do większej aktywności w zachowaniu się, a więc przez przewodniczenie lekcji przez ucznia, zamiast nauczyciela, prowadzenie protokołu lekcji, dyskusję i t. p. Oczywiście ze względu na specjalny charakter lekcji obcego języka jest to możliwe tylko w ograniczonym zakresie. Także w *zakresie prac piśmiennych* żąda Hartig, idąc za postulatami Schönbrunna, uwzględnienia swobodnej działalności ucznia, umożliwienia jego aktywności. Występuje on przeciw metodykom (Strohmeyer, Ehrke), uważającym prace piśmienne za ćwiczenie formalne, mające na celu jedynie rozwój zdolności władania językiem obcym i ograniczającym się dlatego do reprodukcji czytanych tekstów. Hartig żąda uwzględnienia samodzielnych poglądów i myśli ucznia wobec tak reprodukowanych tekstów, wybiera więc drogę pośrednią między wypracowaniem wolnym a opowiadaniem reprodukującym czytany tekst. Należy więc, jego zdaniem, dawać do reprodukcji teksty niedłgie i nietrudne, żądając jednak poza reprodukcją pewnej oceny poruszonych myśli czy zagadnień przez ucznia. Słabsi językowo uczniowie będą się trzymać bardziej tekstu, zdolniejsi odbiegają od niego, korzystając z udzielonej swobody (uczniowie tacy niechętnie trzymają się tekstów). Takie prace piśmienne w najwyższych klasach tracą więc charakter formalnych ćwiczeń językowych a zyskują charakter wypowiedzi uczniów na różne tematy.

Odnośnie do *lektury*, żąda Hartig za Schönbrunnem *uwspółcześnienia lektury*. Tylko ta lektura ma wartość dla młodzieży, która nawiązuje do współczesności i rzeczywistości, która tworzy pomost od przeszłości do teraźniejszości. Na miejsce zasady historycznej powinna przyjść zasada filozoficzno-życiowa. Wszystko to należy wciągnąć w nauczanie, co może młodzież nastawić realnie i żywo wobec teraźniejszości. Lektura ma pomóc młodzieży do znalezienia odpowiedzi na takie pytania, jak „Czem jesteśmy?“, „Co mamy czynić?“ i t. p. Takie nastawienie jest możliwe także w nauczaniu języków obcych, które wraz z innymi dziedzinami nauki szkolnej mają się przyczynić do wychowania prawdziwie aktywnej i życiowo dojrzałej młodzieży.

M. Friedländer.

Wypracowania piśmienne z języka obcego przy egzaminie dojrzałości.

Na łamach czasopism niemieckich coraz częściej odzywiają się głosy w sprawie *piśmiennego egzaminu dojrzałości z języków obcych*. Prusy, a za nimi i inne kraje Rzeszy wydały w ostatnich latach w konsekwencji przeprowadzonych reform szkolnych nowe regulaminy dojrzałości, w których przepisane są wypracowania z języków obcych. Tak np. *pruski regulamin* z czerwca 1926 r., zastosowany po raz pierwszy w r. 1927, przewiduje w § 13 następujące rodzaje pracy piśmiennej: 1. wolne wypracowania na dany temat t. zw. Aufsatz, essai; 2. wolne opowiadanie (Nacherzählung) odczytanego tekstu obcego; 3. także opowiadanie odczytanego tekstu nie-

mieckiego; 4. tłumaczenie na język obcy (Hinübersetzung) przy zachowaniu wierności myśli a swobodnem użyciu idiomatycznych zwrotów obcych¹⁾.

Nauczycielstwo wypowiada się przeważnie za wolnem opowiadaniem wedle odczytanego tekstu obcojęzycznego, jako wypracowania najodpowiedniejszego dla przeciętnego ucznia. Należy tu zanotować artykuł *Wilh. Meyera* p. t. „*Welche Art der Reifeprüfungsarbeit ist zu bevorzugen?*”²⁾. Stwierdza on, że wolne wypracowania są zwykle tylko zbiorem próżnych frazesów, których się uczeń wyuczył i którymi z trudnością operuje; że tłumaczenie na język obcy nie odpowiada współczesnym zasadom nauczania języka obcego; że wobec tego pozostaje jedynie odpowiedniem *opowiadanie wedle odczytanego tekstu*. Chodzi tylko o to, czy ma to być tekst obcojęzyczny, czy też raczej niemiecki. Oba są wedle regulaminu dopuszczalne. Jako najodpowiedniejszą formę pracy piśmiennej uważa M. podanie toku myśli w odczytanym tekście obcojęzycznym, tak oczywiście dobranym, by nie był zbyt łatwym i wymagał nietylko wprawy językowej, lecz i pewnej pracy myślowej w ujęciu tematu i jego przedstawieniu. „Wenn der Schüler imstande ist, eine solche Darstellung zu erfassen und in logisch richtiger Anordnung und in grammatisch, stilistisch angemessener Form wiederzugeben, so bedeutet das eine hervorragende geistige Arbeit”. Autor przytacza np., jako tematy z języka francuskiego, dawane przez siebie przy maturze piśmiennej: „*Entrée au lycée* [d’après Flaubert „*Madame Bovary*”], „*Nuit de Noël pendant la guerre mondiale*” [d’après Dupont], „*Le rôle actuel de la France dans le monde*”, „*Le discours de Briand sur le désarmement naval*” i t. p.³⁾.

Hans Neunkirchen, odpowiadając w artykule „*Zum Thema Reifeprüfungsarbeit*”⁴⁾, na wywody Meyera, uważa także opowiadanie wedle tekstu niemieckiego za dopuszczalne i pożądane. W każdym jednak razie, w jednym i drugim wypadku tekst odczytany nie powinien być zbyt trudny, albowiem wtedy nie podołają mu przeciętni uczniowie. Nie należy stawiać wobec tekstów takich wymagań, jak je stawia Meyer, lecz stopniując raczej trudności tekstu wedle typu i poziomu danej szkoły. A więc łatwiejszym powinien być ten tekst w typie matem.-przyrodn., trudniejszym w typie neohumanist. [neusprachliches Gymnasium], gdzie można wymagać także opowiadania z tekstu

¹⁾ Regulamin polski z 19/12 1925 r. ograniczył możliwości do dwóch: „egzamin z języka obcego nowożytnego polega na opowiedzeniu w tym języku treści dwukrotnie przeczytanego tekstu obcojęzycznego, lub na napisaniu wypracowania na jeden z trzech zadanych tematów...”. Por. krytykę S. Kwiatkowskiego p. t. „Egzamin maturalny z języka nowożytnego” w „Przeglądzie Pedagogicznym” Nr. 8/1926, str. 218/219.

²⁾ „Die Neueren Sprachen” Nr. 8/1929 oraz w „Zeitschrift für französische und englischen Unterricht” Nr. 5/1930.

³⁾ Weidmannsche Buchhandlung (Berlin) wydała „Uebungsstoffe für Nacherzählungen” Prof. Dra Gade dla języka francuskiego i angielskiego w 2 zeszytach dla każdego po Mk. 3.— za zeszyt.

⁴⁾ „Die Neueren Sprachen” Nr. 2/1930.

języka ojcz. Dla całkiem dobrych klas można cele jeszcze wyżej postawić, wymagając tłumaczenia z j. ojcz. na obcy, albo wolnego wypracowania na dany temat. Praca nauczyciela z klasą w ostatnim roku musi się oczywiście liczyć z rodzajem planowanego wypracowania maturalnego i ćwiczyć szczególnie ten rodzaj zadań.

Z innego znów stanowiska ujmuje zagadnienie K. Langer w dyskusji zapoczątkowanej na ten temat w czasopiśmie „*Zeitschrift f. franz. u. engl. Unt.*” Nr. 3/1930. Uważa on, że wypracowanie, polegające na opowiadaniu odczytanego tekstu nie odpowiada celowi. Uczeń myśli bowiem w języku ojczystym, starając się tłumaczyć zwroty ojczyste na j. obcy, którego właściwego ducha zna zwykle za mało, ażeby te jego tłumaczone zwroty były stylistycznie, a choćby gramatycznie, całkiem poprawne. Tłumaczy się wprawdzie uczniom zasady używania czasów i trybów, ćwiczy się z nimi różne zwroty, zwraca się uwagę na bliskoznaczniki, i t. d., ale wszystko to zawodzi zupełnie lub częściowo w tej chwili, kiedy uczeń ma przetłumaczyć zdanie z języka ojczystego na obcy, względnie użyć języka obcego do tworzenia poprawnych zdań. Uczniowie za mało znają język obcy i nie mogą go znać dostatecznie, przychodząc doń dość późno, i stosunkowo mało go używając. Autor jest zdania, że lepsze rezultaty dałyby się osiągnąć, jeśliby można użyć na stopniu średnim i wyższym obcokrajowców, jako nauczycieli języków nowożytnych. Ponieważ zaś to jest obecnie niemożliwe, przeto należy zaniechać pseudofrancuskich czy pseudoangielskich wypracowań, choćby w tej złagodzonej obecnie formie opowiadań wedle tekstu odczytanego, a *wprowadzić tłumaczenie z języka obcego na ojczysty* (*Herübersetzung*). Jako główny motyw tego swego poglądu przytacza Langer okoliczność, że do tego sposobu traktowania lektury wielu uczniów, zwłaszcza słabszych, jest przyzwyczajonych; byłoby to więc pewnem ułatwieniem dla tych językowo nieuzdolnionych. Z drugiej strony odciażyłoby to nauczyciela, zwalniając go od ćwiczeń stylistycznych, hamujących naukę. Tekst, któryby należało przetłumaczyć, powinien być dość długi i odpowiednio trudny. Tłumaczenie musiałoby oddawać dokładnie bieg myśli tekstu obcego w czystym, stylistycznie zupełnie poprawnym języku ojczystym. Byłaby to poważna korzyść dla nauki języka ojczystego a praca ucznia w tym zakresie byłaby przynajmniej tyle warta, co praca nad opowiadaniem, będącem tylko nieudolnem zakapturzonem tłumaczeniem na język obcy.

W tymże zeszycie czasopisma opowiada się A. Ehrentreich za pozostawieniem wypracowania wolnego, jako odpowiadającego uczniom zdolniejszym i umysłowo ruchliwszym, oraz wolnego opowiadania wedle odczytanego tekstu, jako odpowiadającego uczniom mniej zdolnym językowo—żąda jednakże pewnych modyfikacji. Dla wypracowania wolnego żąda przedłużenia czasu pracy do 4 godzin; ponadto zamiast jednego tematu, wyznaczonego przez władze wyższe z przedłożonych przez nauczyciela trzech tematów, żąda autor trzech tematów do wyboru, co odpowiadałoby bardziej zasadzie dyferencjacji; wreszcie przewiduje możliwość rozdziału klasy przy egzaminie piśmiennym na dwie grupy, z których jedna otrzymałaby

wolne wypracowanie (jeden z trzech tematów, cztery godziny), a druga opowiadanie wedle tekstu czytanego (trzy godziny).

Z głosów przytoczonych w dalszej dyskusji (Nr. 4 czasopisma „Z. f. franz. u. engl. Unt.”) wynika, że *opowiadanie wedle odczytanego tekstu należy uważać za najodpowiedniejszą pracę dla ucznia przeciętnego*, ale że i przy tej pracy, jak przy każdej innej, należy wymagać samodzielności i wykazania wysiłku myślowego. Z rezerwą zachowują się uczestnicy dyskusji naogół wobec wypracowania wolnego, a bezwzględnie odrzucają przytoczony wyżej pomysł Langerera w sprawie pozostawienia tłumaczenia, jako sprzecznego z zasadą bezpośredniości w nauczaniu języka nowożytnego.

Dyskusja wykazuje, że *praktyka* widocznie nie zadowala ani nauczycielstwa ani młodzieży. Wiemy z doświadczenia, że i u nas nie jest lepiej. I u nas należałoby przeprowadzić pewne modyfikacje tego egzaminu [jak długo oczywiście nieszczęsna matura — przeżytek z czasów szkoły encyklopedycznej istnieje ku utrapieniu nauczycielstwa, młodzieży i społeczeństwa, bez korzyści dla kogokolwiek, starajmy się ją „shumanizować“!]. Głosy kolegów byłyby w tej sprawie bardzo pożądane. mf.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

KURS GERMANISTYCZNY DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W CZASIE
OD 4 — 30 LIPCA 1930, W GDAŃSKU

Z pewnym niepokojem oczekiwaliśmy jak wypadnie kurs germanistyczny, odbywający się na obcym gruncie, wśród społeczeństwa, usposobionego może nie bardzo przychylnie. Obawy okazały się zupełnie niepotrzebne i kurs odbył się bez najdrobniejszego nawet tarcia lub nieporozumienia. Wybór miejsca okazał się bardzo trafny, uczestnicy bowiem nie tylko mieli sposobność ćwiczenia się w języku niemieckim, lecz zbliżyli się do Polskiego Morza, którego znaczenie wśród społeczeństwa polskiego jeszcze ciągle jest niedoceniane. Wycieczki po bliższej i dalszej okolicy, zetknięcie się z gdańskim społeczeństwem i atmosfera jego, wykład p. dr. Bierowskiego o stosunkach polsko-gdańskich, wykład p. dyr. Augustyńskiego, dzielnego kierownika administracyjnego kursu, o szkolnictwie polskim na obszarze gdańskim uprzytomniły słuchaczom ważność posiadania morza polskiego.

Program wykładów był bardzo urozmaicony, uwzględniał historię literatury niemieckiej, wzajemny wpływ kultury niemieckiej i polskiej, psychologię, dydaktykę i historię sztuki, razem 92 godzin. Wykłady były następujące:

Prof. Uniw. Wied. dr. Robert *Arnold*: Goethe. Der Mensch u. das Werk (16 g.). Prof. Uniw. Lwowskiego dr. Victor *Dollmayr*: Neue Forschungen auf dem Gebiete mittel-hochdeutscher Literaturgeschichte (3 g.). Arbeiten auf dem Gebiete der Bedeutungslehre (2 g.). Prof. Politechn. Gdańskiej dr. Hans *Henning*: Moderne Charakterlehre u. Sprache (2 g.). Psychologie der Sprache (2 g.); Genie und Masse (2 g.); zwiedzenie psychologicznego laboratorium w Politechnice Gdańskiej (2 g.). Doc. pryw. Dr. Walter *Ehrenstein*: Der Dichter als Psycholog (2 g.); das Intelligenzproblem (2 g.); Seelische Einstellung (2 godz.).

Dyrektor Gimnazjum Juliusz *Ippoldt*: Ausgewählte Fragen aus der Didaktik des Deutschunterrichts: 1) Das Lichtbild im Deutschunterricht, 2) Musikalische Durchdringung des Deutschunterrichts; 3) Kunstbetrachtung im

Deutschunterricht; 4) Das Problem der Jugendlektüre (12 g.). Einige Lehrproben aus dem Bereich des Deutschunterrichts: 1) Iphigenie auf Tauris. Vorbesprechung; 2) Jungfrau von Orleans. Prolog; 3) Der Wortkampf zwischen Wallenstein und Questenberg (Piccolomini II. 7); 4) präteritopräsentia in der I Gymnasialklasse; 5) die deutsche Wortfolge. Eine Sprachpsychologische Betrachtung in der VIII Klasse; 6) Deutsches Sprachgut in der polnischen Sprache (Betrachtung einiger deutscher Lehnwörter) — für die V Klasse; 7) Selbst, allein. Eine grammatische Stunde in der II Klasse (8 godz.).

Prof. dr. Rudolf Kern: Pädagogische Aufgaben in zwischenstaatlichen Arbeitsgemeinschaften (1 g.). Deutsche Schullektüre (2 g.). Prof. Polit. gdań. dr. Heinz Kindermann: Der deutsche Roman der Gegenwart (12 g.). Prof. Un. Poznańskiego dr. Adam Kleczkowski: Rozwój kultury niemieckiej i polskiej w świetle zapożyczeń językowych (8 g.). Dyrektor Gdańskiego Stadtmuseum dr. Mancowsky: Denkmale altdeutscher Kunst in Danzig (4 g.). Besichtigung der Marienkirche in Danzig (2 g.). Prof. Uniw. Krakowsk. dr. Spirydion Wukadinowicz: Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Forschung über neuere Literaturgeschichte (4 g.). Interpretation Goethescher Lyrik (2 g.). Goethe und Polen (1 g.).

Śluchacze odnieśli bardzo dodatnie wrażenie i zaznaczali, że wykłady stały na wysokim poziomie. Pomiedzy nimi a prelegentami wytworzył się serdeczny nastrój. Wszyscy prelegenci, nie wyłączając gdańskich, którzy odnosili się do swych polskich słuchaczy z wielką życzliwością, obiecali artykuły dla polskich czasopism, w pierwszej linii dla „Neofilologa”.

Uczestnicy kursu życzą sobie powtórzenia kursu germanistycznego w Gdańsku.

Juljusz Ippoldt.

* * *

W uzupełnieniu powyższego sprawozdania Redakcja pozwala sobie przytoczyć słowa jednej ze słuchaczek kursu germ. w Gdańsku.

„Kursy postawione były na bardzo wysokim poziomie naukowym. Nie wyobrażałam sobie, aby w ciągu tak krótkiego czasu można było tak dużo skorzystać. Zawdzięczamy to świetnej organizacji pp. Dyrektorów Augustyńskiego i Ippoldta, którzy całą energję i duszę swoją włożyli, aby te kursy przyniosły nam jak największą korzyść”.

MIĘDZYNARODOWY KONGRES PROFESORÓW JĘZ. NOWOŻYTNICH W PARYŻU

W dniu 3 lipca ustalony został definitywny porządek dzienny Zjazdu, który ma odbyć się w Paryżu w dniach od 31 marca — 4 kwietnia 1931 r.

I

Pedagogja ogólna.

- A. Rola i miejsce jęz. nowoż. w współczesnem nauczaniu humanistycznym:
 - a. wartość użyteczna, jej granice;
 - b. wartość kulturalna.
- B. Metody:
 - a. lektura z objaśnieniami;
 - b. program lektury literackiej;
 - c. teatr i jego rola w nauczaniu jęz. nowoż.;
 - d. psychologja w nauczaniu jęz. nowoż.;
 - e. fonetyka;
 - f. lingwistyka.
- C. Zasady metody pruskiej z 1925. Jej wyniki.
- D. Pomoce naukowe w nauczaniu jęz. nowoż.:
 - a. lotne biblioteki, wymiana wydawnictw, zbiory przezroczy;
 - b. płyty i parlofony;
 - c. radio.

II

Wymiany międzynarodowe.

Języki nowożytnie na usługach stosunków międzynarodowych.

Ułatwianie podróży i pobytu:

- a. 1. Stypendja dla profesorów i uczniów;
2. ulgi różne (wizy, wstęp do Muzeów i Bibliotek, pensjonaty, zniżki i t. p.);
- b. oficjalna wymiana uczniów, asystentów i profesorów;
- c. Międzynarodowa Korespondencja Szkolna.

III

Założenie Międzynarodowej Federacji profesorów języków nowożytnych.

JĘZYKI NOWOŻYTNE W SZKOŁACH FIŃSKICH.

Organizacja szkół średnich w Finlandji opiera się na podwójnym typie szwedzko-rosyjskim. Tłumaczy się to zaś tem, że wprawdzie już przed powstaniem wolnego państwa fińskiego korzystała ta prowincja carstwa rosyjskiego z autonomji szkolnej, niemniej atoli wpływy i wzory rosyjskie były tu przeważające.

W okresie powojennym coraz silniejszą jest znów orjentacja szwedzka, a dowodem tego — jeśli chodzi o szkolnictwo średnie — ostatnie programy szkolne, które tu podaje tylko z uwzględnieniem nauczania języków nowożytnych, bo to przecież nas, jako neofilologów, najbardziej interesuje. Nie od rzeczy będzie przy tej sposobności zaznaczyć, że w Finlandji są w użyciu dwa zupełnie równouprawnione języki krajowe, a m. j. fiński i szwedzki, przyczem językiem wykładowym jest pierwszy lub drugi. Drugi wykładowy język krajowy jest we wszystkich rodzajach szkół również *obowiązkowy*.

Jeżeli zważymy, że głównym językiem nowożytnym nauczaniem w Finlandji jest *język niemiecki*, a w liceach zwyczajnych i reformowanych wybiera młodzież między jęz. francuskim a *rosyjskim*, to biorąc pod uwagę położenie geograficzne kraju widzimy, że naukę języków nowożytnych w Finlandji traktuje się raczej z punktu widzenia utylitarno-regionalnego. Język francuski może być zamieniony na język rosyjski (liceum zwyczajne i reformowane), a w liceach klasycznych może uczeń wybierać między greką a jęz. francuskim. Języka angielskiego naucza się *nadobowiązkowo* tylko w liceach zwyczajnych i reformowanych. Zamienić go można na jęz. francuski w liceach żeńskich. Ilość godzin, jaką przeznaczają się na nauczanie jęz. nowożytnych w fińskiej szkole średniej wskazuje zamieszczony wykres:

1. Liceum zwyczajne (reformowane).													
	a) szkoła średnia					b) gimnazjum							
						klasy z łaciną				klasy realne			
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.		VI.	VII.	VIII.	
Język niemiecki . . .	—	4	4	4	3	4	3	3		4	3	3	
Jęz. franc. lub rosyjski.	—	—	—	—	—	4	4	4		4	4	4	
Język ang. (nadobow.).	—	—	—	—	—	—	2	2		—	2	2	

2. Liceum klasyczne.								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Język niemiecki. . . .	—	—	4	4	3	3	3	3
Greka lub jęz. francuski	—	—	—	—	—	4	4	4

3. Liceum żeńskie.									
	a) szkoła średnia						b) gimnazjum		
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
Język niemiecki	—	4	4	3	3	3	4	3	3
Jęz. franc. lub angielski	—	—	—	4	3	3	3	3	3

Józef Smoter — Lida.

SPRAWY POLSKIEGO TOW. NEOFILOLOGICZNEGO

SPRAWOZDANIE SEKRETARIATU GŁÓWNEGO.

W ciągu miesiąca maja Zarząd Gł. wszczął starania w Ministerstwie W. R. i O. P. o subsydjum, gdyż składki członkowskie nie mogą w obecnej chwili jeszcze pokryć wydatków, związanych z wydawaniem „Neofilologa”, rosnące z dniem każdym zainteresowanie wśród czytelników, aktualność poruszanych problemów w dziedzinie nauczania języków obcych zmuszają Redakcję do zwiększania, za każdym nowym zeszytem, objętości numeru, co pociąga za sobą znaczne a nieprzewidziane w budżecie koszty. Ministerstwo wyasygnowało tymczasem jednorazowy zasiłek w sumie 1000 zł. na cele wydawnicze; Zarząd Główny ze swej strony, podejmie nowe starania u władz dla zapewnienia utrzymania i rozwoju czasopisma.

W tym-że okresie Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dn. 26 czerwca (Nr. II-4416/30) zawiadomiło Sekretariat P. T. N., iż „przedstawione do oceny wydawnictwo p. t. „Neofilolog”, czasopismo Pol. Tow. Neof., poleciło Ministerstwo uwadze Dyrekcyj, Kierowników i Nauczycielstwa szkół ogólnokształcących oraz seminarjów nauczycielskich. Komunikat w tej sprawie ukaże się w Dzienniku Urzędowym Min. W. R. i O. P.” W załączonym odpisie oceny czytamy m. in. co następuje: „Zjawienie się tego kwartalnika, specjalnie poświęconego językom obcym, należy powitać z dużą sympatją, należy polecić go uwadze wszystkich nauczycieli języków obcych w Polsce dla studjowania go i wypowiedzania się w nim, jak również i względem Ministerstwa, jako jedynego organu tego rodzaju”.

W ten sposób znalazłszy u władz naszych moralne i materialne poparcie, Zarząd Gł. ma nadzieję, iż rozpoczęte w łonie P. T. N. prace nabiorą z nowym rokiem szkolnym znacznej intensywności.

W sprawie organizowanego *germ. Kursu wakacyjnego w Wiedniu* Sekretariat komunikuje, iż wszystkie potrzebne kroki były poczynione u władz wiedeńskich szkolnych we właściwym czasie. Żałować należy, że odpowiedź z Wiednia, jakkolwiek wyrażała gotowość poparcia i współpracy z organizatorem Kursu p. St. Bazińskim, nadeszła dopiero w końcu czerwca, co uniemożliwiło zrealizowanie projektu.

Zarząd Główny wysłał na Zjazd niemieckiego Neophilologenverband, który miał miejsce w Wrocławiu od 10 —14 czerwca, depeszę powitalną, na którą otrzymał b. serdeczne pismo prezesa prof. R. Schade z podziękowaniem za życzenia, w którym zaznacza, że jedną z ważniejszych rezolucyj Zjazdu wrocławskiego było założenie Sekcji sławistycznej, do której zapisała się znaczna liczba uczestników Zjazdu.

W związku z projektem programu nauczania jęz. obcych, nadesłanym P. T. N. przez Min. W. R. i O. P., Zarząd Koła Lwowskiego P. T. N., w którym najobszerniej opracowana została ocena, przesłał Redakcji swą opinię, którą poniżej w całości zamieszczamy (str. 204).

SPRAWOZDANIA Z DZIAŁALNOŚCI KÓŁ I OKRĘGÓW.

KRAKÓW. (O). W maju odbyły się dwa posiedzenia naukowe. *Dnia 9 maja*, Dyr. Kramarczyk: *Vicente Blasco Ibáñez*. Skreśliwszy krótko a treściwie wpływy działające na Blasco Ibáñez'a, podawszy jego biografię, w której porównał go z A. Daudet'em, prelegent odczytał piękny przekład własny jednej z pereł wśród nowel hiszpańskiego pisarza „Noc ślubna”.

Dnia 30 maja, poświęcono posiedzenie uczczeniu 400-setnej rocznicy *Jan Kochanowskiego*. Zagaił je prof. dr. *Roman Dyboski* i podniósł szczególne znaczenie wskrzeszenia Kochanowskiego dla propagandy Polski zagranicą z tego względu, że spokojny, klasyczny ton jego muzy bliższym i zrozumiałszym jest dla obcych, niż literatura porzeczowa, wyrosła z polskiej martyrologii. Dalej rzucił prelegent pytanie, jak też Kochanowski zapatrywałby się na taką uroczystość: w programie recytacja jego poezji w przekładzie niemieckim, włoskim, francuskim i angielskim. O ile w podróży swoich poznał i Niemcy, i Włochy, i Francję, jakże zdumiałby się, że poezja jego dotarła aż do Kalifornii, gdzie przekładu dokonał prof. *G. R. Noyes* (Poems by Jan Kochanowski, University of California Press, Berkeley California 1928), prof. uniwersytetu w Berkeley, tłumacz wyboru utworów Mickiewicza, Krasińskiego, Słowackiego i Fredry. W wyjątkach niepospolitego przekładu angielskiego (odczytał je prof. Dyboski) występuje wyrażenie elegijny ton *Trenów*, pogodnie liryczny *Sobótka* i dramatyczny wróżby *Kassandry* z *Odprawy posłów greckich*. Na dalszy program wieczoru złożyły się recytacje wybranych *Trenów* i wyjątku z *Odprawy* po niemiecku, (p. Sornik), *Trenów* po włosku (dr. Nelly Nucci) i po francusku (prof. Bernard). Przekładu niemieckiego dokonał prof. uniwersytetu Jagiellońskiego, subtelny esteta i wytworny tłumacz *Sp. Wukadinowicz*, rozumiejąc je jako „Beitrag zur geistigen Annäherung zweier Kulturvölker” — jak mówi w przedmowie (1929). Włoski pochodzi również od wielkiego przyjaciela Polski, jakim jest *Enrico Damiani*, a francuski jest dziełem znanego w Polsce redaktora „*Messenger Polonais*” — *Lucien Roquigny* (Thrénes de J. K., Paris 1919). St. C. B.

LIDA. (K.). Z liczby 5 zebrań, które odbyły się na terenie Koła, na szczególne podkreślenie zasługuje zebranie, na którym p. W. Dewitzowa, Instruktorka M. W. R. i O. P. wygłosiła rzeczowy referat, który wywołał ożywioną dyskusję. Bardzo ważnym dla przyszłego rozwoju Koła i wogóle neofilologii w Lidzie było oświadczenie Dyrektora Gimnazjum państwowego, obecnego również na tem zebraniu, a mianowicie, że w nowym gmachu gimnazjalnym pomoże nam zorganizować pracownię neofilologiczną, wyposażoną w nowoczesne pomoce naukowe. Zebranie z dnia 30 maja poświęcono omówieniu lekcji praktycznej języka francuskiego, przeprowadzonej przez kol. Ilutowicza w III klasie gimnazjum miejskiego. Ostatnie zebranie z dn. 14 czerwca poświęcono omówieniu nauczania gramatyki (referat zjazdowy prof. Glixellego). Lekcję praktyczną z języka niemieckiego przeprowadził kol. Smoter. J. S.

ŁÓDŹ. (K.) Dn. 5 marca odbyło się zebranie wstępne, na którym omawiano sprawy organizacji Koła w Łodzi, oraz wybrano Komisję do opracowania też dla ułatwienia dyskusji, dotyczącej ministerjalnego projektu programu jęz. obcych. Do Komisji jęz. francuskiego weszły panie: Z. Grunwaldowa, J. Macińska, Z. Malczewska, P. Manheimerówna. Do Komisji jęz. niemieckiego. pp.: H. Giełdzińska, St. Jaworska, F. Majewski, J. Rychterówna. Zebranie organizacyjne z dn. 12 marca przystąpiło do wyboru tymczasowego zarządu, poczem, podzieliwszy się na sekcje (j. niem. i j. fr.), zebrani prowadzili dyskusję według opracowanych też projektu programu w zakresie pierwszych 3 lat nauki języka.

Uchwały i wnioski złożono sekretarzowi Tow. p. Majewskiemu dla przesłania do Zarządu Głównego.

W dniu 19 maja odbyło się zebranie organizacyjne nauczycieli jęz. obcych w szkołach powszechnych. Naogół nauczycielstwo przychylnie usposobione dla zadań i celów Towarzystwa; narazie zapisało się zaledwie osób kilka, żywszego udziału spodziewamy się z wznowieniem działalności Tow. po wakacjach.

Sekcje: *a. romanistyczna*: przewodnicząca p. Jadwiga Macińska. Sekcja odbyła 4 zebrania: 12/III dyskusję nad ministerjalnym projektem programu nauki jęz. obcych; 3/IV dyskusję nad artykułami I zeszytu czasopisma „Neofilolog”; 30/V dyskusję nad sprawą lektury szkolnej i domowej młodzieży; 5/VI dalszy ciąg dyskusji na temat lektury uczniów i formowania bibliotekzek szkolnych, oraz porozumienie się w sprawie podręczników na rok następny. Sekcja posiada już małą biblioteczkę, obejmującą narazie 56 tomów książek francuskich, w tem 20 książek dla młodzieży. Po wakacjach projektowane są t. zw. „wieczory konwersacyjne” oraz zorganizowanie systematycznego kursu języka, o ile będzie odpowiednia ilość zgłoszeń.

b. Sekcja germanistyczna: przewodnicząca p. St. Jaworska. Sekcja odbyła również 4 zebrania, na których omawiano sprawy dotyczące programu i podręczników.

W skład Zarządu Koła łódzkiego wchodzi pp.: Helena Peyserowa — przewodnicząca, Jadwiga Macińska — v.-przewodnicząca, Franciszek Majewski — sekretarz, Janina Rychterówna — skarbniczka, Stanisława Jaworska.

Dotychczas w Koło łódzkie zapisało się 26 osób.

J. M.

WILNO. (O.) Miesięczne zebranie Koła odbyło się dn. 10 maja b. r. Na porządku dziennym był referat „O historii powstania niemieckiego języka literackiego”, który wygłosił dr. *Fr. Doubek*. Referat wywołał ożywioną dyskusję, świadczącą o możliwości rozwoju P. T. N. na terenie wileńskim. Zebrany rozdał deklaracje, celem odesłania ich do Sekretariatu P. T. N. w Warszawie. Następne zebranie Koła wileńskiego wypełnił referat prof. S. Glixellego p. t. „Miejsce języka francuskiego w obrębie języków romańskich”.

St. G.

OPINIA LWOWSKIEGO KOŁA POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

o ministerjalnym Projekcie programu neofilologicznego

Lwowskie Koło Polsk. Tow. Neofilologicznego, współpracując na trzech posiedzeniach 7, 10, 13 marca 1930 r. nad krytyką Projektu nowego ministerjalnego programu nauczania języków obcych, wyraża żywe zadowolenie, że najwyższa władza zechciała poddać projekt swój pod dyskusję interesowanych i stwierdza, że pod wieloma względami Projekt nowy jest wyższy i wszechstronniejszy od starego programu.

Koło Lwowskie w *zasadzie* przyjmuje podstawy referatu ministerjalnego, wychodząc z tego założenia praktycznego, że tylko w takim razie — w obecnym stadium prac — dyskusja jest możliwa i owocna, jak i z tego założenia teoretycznego, że wszelki ogólnopanstwowy program musi z natury swej rozpowszechnić i narzucić stan rzeczy, który badaczom naukowym z danych dziedzin może czasem wydawać się przestarzały. Te badania zaś, które dziś są w stadium twórczym, będą mogły być z kolei — o ile przetrwają próbę czasu — podstawą nowej reformy, znowu za jakie np. lat dziesięć. Zarazem jednak Koło wyraża przekonanie, że uznając potrzebę nowych doświadczeń, Ministerstwo będzie udzielało chętnie pozwoleń na wprowadzanie w poszczególnych zakładach „programów doświadczalnych”, o ile będą należycie naukowo postawione i o ile po pewnym czasie, np. po roku, okażą wyniki przynajmniej nie gorsze niż program urzędowy.

Przyjmując metodologiczne podstawy Projektu ministerjalnego Koło Lwowskie jest zdania:

1) że byłoby ze wszech miar wskazane, by Ministerstwo uzupełniło Program krótką *Instrukcją Wstępną*, przedstawiającą jaki jest szerszy i węższy cel nauczania języków obcych, oraz wyluszczającą — uwolniewszy się od wszelkiej quasi-hypnozy terminami mniej lub więcej przestarzałymi lub bombastycznymi, jak: „bezpośredni”, „naturalny”, „czynny”, „twórczy” i t. p. — jakie są drogi, sposoby i środki praktycznego stosowania programów przy codziennej nauce w klasie.

2) Uznając teoretyczne podstawy przyjęte przez Projekt ministerjalny:

a) Koło Lwowskie jest zdania, że w ogólnopanstwowym programie nauki, przy bardzo nierównomiernie wyszkolonem nauczycielstwie, przy braku fachowej należycie zorganizowanej inspekcji neofilologicznej, szkodliwe byłoby, przynajmniej na najbliższe dziesięciolecie, zostawianie wszelkich dowolności i płynności w rozkładzie materiału, wszelkich okazji bezładu i straty czasu i jest więc zdania, że Program powinien dla każdej klasy materiał wyznaczyć w ścisłych i niezmiennych granicach.

b) Koło Lwowskie nie może zgodzić się w pewnych punktach z dokonaniem przez projekt konkretnym rozdziałem materiału. A mianowicie Koło sądzi, że zbyt schematyczne, abstrakcyjne i podsunięte zbytecznem tu poczuciem symetrii, zupełne ujednostajnienie rozkładu materiału dla nauki wszystkich języków obcych nie jest zgoda ani konieczne ani potrzebne dla dobra szkoły i nauki, nie jest oparte ani na wewnętrznych wskaźnikach lingwistycznych lub metodycznych i dydaktycznych, ani nie jest spowodowane organizacyjnymi koniecznościami budowy szkoły. Przeciwnie, sprzeczne jest z najgłębszą nauką poszczególnych języków obcych. Zupełnie odmienny charakter lingwistyczny i budowa gramatyki języka niemieckiego (i ewentualnie j. słowiańskich) z jednej strony, zaś języka francuskiego i angielskiego z drugiej strony, czynią, że ujednostajnienie rozkładu tak zupełnie różnych materiałów lingwistycznych byłoby nienaukowe i wprost szkodliwe zwłaszcza na najniższym stopniu nauki.

Pobieżne już porównanie rozkładu materiału dla j. niemieckiego z rozkładem dla j. francuskiego i angielskiego pouczy — a im głębiej rzecz będzie się badać tem coraz większe naukowe i dydaktyczne utonności takiego zrównania contra naturam będą wychodzić na jaw, — że racjonalnie przemysłany został rozkład materiału tylko dla j. niemieckiego, a potem ten szablon został sztucznie nałożony na francuski i angielski. Najogólniej możnaby powiedzieć, że w nauce j. niemieckiego największe trudności — natury lingwistyczno-gramatycznej — są w pierwszych 3 latach nauki — to też Projekt czyni doskonale, postępując tu z ogólną i rozważną powolnością. Natomiast w j. francuskim i angielskim największe trudności —

natury stylistyczno-konwersacyjnej — są na średnim stopniu nauki, w 4, 5, 6 roku nauczania. To też niewolniczo przystosowując bieg nauki j. francuskiego i angielskiego do biegu nauki j. niemieckiego, jak to ma miejsce w Programie, niepotrzebnie rozdyma się początki lingwistyczno-gramatyczne i przez to podwójnie traci się i czas i zaciekawienie uczniów, które należy wyzyskać jak najwcześniej w kierunku stylistyczno-konwersacyjnym. Wychodząc z tego założenia Koło Lwowskie:

1. Przyjęło Projekt Ministerjalny dla j. niemieckiego — z nieznacznymi tylko zmianami, które przesłało Ministerstwu.

2. Ministerjalny rozkład materiału dla języka francuskiego i angielskiego z 3 lat skróciło (z nieznacznymi zmianami) na 2 lata i ułożyło nowy rozkład na trzeci rok nauki, powstrzymując się od większych inowacyj, może nieraz i wskazanych, byle utrzymać się w tonie reszty Projektu.

ROZKŁAD MATERJAŁU JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Oddział V szkoły powszechnej — klasa I gimnazjum.

5 godzin tygodniowo.

I. Nauka o rzeczach (przy pomocy przedmiotów, obrazów i tekstów oraz ilustracyj zawartych w podręczniku) obejmuje: klasę, dom, rodzinę, szkołę, czas, dni, miesiące, mierzenie czasu, zegar, ciało ludzkie, pogoda, wycieczki, najbardziej znane dzieciom rośliny i zwierzęta, ich nazwy, barwy, kształty, rozmiary, właściwości, użytek, ich czynności i t. d.

II. Lektura w związku z nauką o rzeczach. Łatwe wierszyki i piosenki.

III. Nauka gramatyki ma polegać na uświadamianiu trudniejszych form, używanych przy nauce o rzeczach, lub w związku z tekstami, zawartymi w podręczniku. (Łatwiejszemi nazywamy formy, które dziecko zdobywa bez specjalnego uświadamiania, intuicyjnie).—Zakres gramatyki: Przedimek (article), rzeczownik i przymiotnik regularny z uwzględnieniem najważniejszych zjawisk nieprawidłowych, liczebnik, zaimek, czasowniki posiłkowe i czasowniki regularne w présent (z uwzględnieniem konstrukcji twierdzącej, pytającej i przeczącej), impératif, passé indéfini, futur, czasowniki zaimekowe, w miarę potrzeby czasowniki nieregularne; najpospolitsze przyimki, przysłówki oraz spójniki (głównie spółrzędne), praktyczne utrwalenie głównej zasady szyku wyrazów w języku francuskim.

IV. Wypracowania pisemne. Przepisywanie tekstu z zamianą osób i czasów, odpowiedzi na pytania, łatwe ćwiczenia gramatyczne, pisanie wierszyków z pamięci. Należy odróżnić ćwiczenia domowe, zadawane na każdą lekcję a odczytywane przez 2—3 uczniów (uczenice) na lekcji i ćwiczenia szkolne poprawiane przez nauczyciela w domu. Ćwiczenia szkolne (głównie odpowiedzi na pytania), nieco później krótkie, zrazu kilkuliniowe dyktanda, oparte na materiale językowym znanym uczniom, rozpoczynają się od początku drugiego półrocza i są dawane co trzy tygodnie.

Oddział VI szkoły powszechnej — klasa II gimnazjum.

3 godziny tygodniowo

(konieczne jest podwyższenie na 4 godziny).

I. Nauka o Rzeczach (na podstawie przedmiotów, obrazów i tekstów oraz ilustracyj zawartych w podręczniku). Miasto i życie miejskie, wieś i życie w zagrodzie i w polu, w lesie, rzeka, szczegółowe opisy pór roku; w związku z tem łatwe opisy zjawisk przyrody i odpowiednich zajęć ludzkich oraz scen i zdarzeń z życia codziennego na wsi i w mieście.

II. Lektura w związku z Nauką o Rzeczach: łatwe utwory naracyjne i poetyckie oraz piosenki.

III. *Gramatyka*. Rozszerzenie praktycznej umiejętności w zakresie form rzeczownika, przymiotnika, zaimka, z uwzględnieniem ważniejszych zjawisk nieprawidłowych; z czasownika: *impératif*, *passé défini*, *plus-que-parfait*, *futur antérieur*, *conditionnel présent*, *participe présent* i *passé*, oraz strona bierna; uwzględnienie najpospolitszych czasowników nieregularnych. Przysłówki. Z zakresu składni praktyczne zaznajomienie się ze sposobem używania poznanych czasów. Najprostsze zdania poboczne wraz z odpowiednimi spójnikami (zdania względne, czasowe, przyczynowe, skutkowe, warunkowe rzeczywiste, „*complétives*” — wszystkie w *indicatif*).

IV. *Wypracowania pisemne* jak w klasach poprzednich. Nadto próby opisu obrazków i scen przy pomocy krótkiej dyspozycji, podanej w formie pytań. Podawanie seryj czynności w różnych czasach na podstawie lektury. Ćwiczenia domowe co lekcję, szkolne, poprawiane przez nauczyciela w domu, jedno co 3 tygodnie.

Oddział VII szkoły powszechnej — klasa III gimnazjum

3 godziny tygodniowo

(ze wszech miar wskazane podniesienie na 4 godziny).

I. *Nauka o rzeczach i ideach* (na podstawie obrazów ściennych i tekstów zawartych w podręczniku): przystępne zjawiska kultury materialnej, rzemiosła i zawody, przemysł, handel i komunikacje, najpospolitsze wynalazki i urządzenia, zabawy i gry, kultura fizyczna i sporty; uwzględnienie w elementarnym zakresie zjawisk i twórców przyrody żywej i martwej, także przygody i podróże w formie krótkich anegdot i opowiadań, przyletem należy się liczyć z zainteresowaniami i potrzebami większości młodzieży.

II. *Lektura* (w związku z nauką o rzeczach) opisów, baśni, podań, anegdot, opowiadań, listów, dialogów, łatwiejsze utwory poetyckie i pieśni. Należy uwzględnić w miarę możliwości przygotowanie uczniów do czytania przy pomocy słownika łatwych tekstów w związku z życiem praktycznym.

III. *Ćwiczenia w swobodnym mówieniu*. Prócz konwersacji, w związku z nauką o rzeczach, obok opisów i opowiadań na tle lektury, prowadzić początki samodzielniejszej konwersacji między nauczycielem a uczniami oraz między uczniami samymi.

IV. *Gramatyka*. Uzupełnienie wiadomości w zakresie fleksji, w szczególności fleksji czasownika: *passé antérieur*, *conditionnel passé*, *subjonctif*, *participe passé composé*, *infinitif passé*. Ze składni: praktyczne zaznajomienie się z użyciem trybów i rozszerzenie wiadomości o ważniejszych zdaniach pobocznych, praktyczne zaznajomienie się z prawami następstwa czasów.

V. *Ćwiczenia pisemne*. Ćwiczenia domowe krótkie, kursorycznie odczytywane i przeglądane na lekcji, należy pisać możliwie co lekcję, — ćwiczenia szkolne poprawiane w domu przez nauczyciela, jedno co trzy tygodnie.

Tematy: odpowiedzi na pytania (z zastosowaniem zdań pobocznych), opisy obrazów i scen przy pomocy krótkiego planu podanego w formie pytań, próby streszczeń przy pomocy planu, łatwe ćwiczenia gramatyczne. Od czasu do czasu dyktando oparte na materiale językowym, poznany już gruntownie przez uczniów. Wskazane jest pisanie prostych listów, wziętych z życia potocznego.

Za Zarząd Lwowskiego Koła Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Przewodniczący prof. dr. Zygmunt Czerny

Wiceprzewodniczący dr. K. Zagajewski

We Lwowie, marzec 1930.

BIBLIOGRAFJA

Wydawnictwa polskie

- Ciesielska Borkowska Stefania* — *Język francuski*. Zarys metodyczno-dydaktyczny. Lwów—Warszawa 1930. Książnica-Atlas, str. XII + 316 — cena zł. 16.
Cieślński Jan: *Lectures sur la civilisation française*. II-e partie. 1930. Książnica-Atlas str. IV + 169. Cena zł. 5.40.
Nawroczyński Bogdan: *Zasady nauczania*. Bibl. pedagogiczno-dydaktyczna. Lwów—Warszawa 1930. Książnica-Atlas. str. 435 — cena zł. 16.40.
Tretiak Andrzej — *Lord Byron*. Poznań, 1930. Wydawnictwo Polskie (R. Wegner), str. 395+3 nłb z 16 planszami — cena zł. 25.
Bernardin de Saint-Pierre: *Paul et Virginie*. Annot. d'O. Neveux. Poznań 1930. Eos. Cena zł. 3.50.
Contes et légendes de France. Annotés par le prof. L. Pionnier. Poznań 1930. Eos. Cena zł. 3.20.
Cornille P. Polyeucte. Annot. du prof. Folkierski. Poznań 1930. Eos. Cena zł. 3.20.
Choix de poèmes lyriques. Annot. du prof. Neveux. Poznań 1930. Eos. Cena zł. 3.
Molière J. B. L'avare. Annot. de B. Kielski. Poznań 1930. Eos. Cena zł. 3.80.
 — *Les femmes savantes*. Annot. du dr. A. Ryniewicz. Poznań 1930. Eos. Cena zł. 3.80.
Racine J. Athalie. Tragédie tirée de l'Écriture Sainte (1691). Annotations d'Edmond Semil, professeur au Lycée de Krzemieniec. Poznań, 1930. Eos. cena zł. 3.

Wydawnictwa francuskie

- Calvet J.*: *L'enfant dans la littérature française des origines à nos jours*. 2 vol. Paris: F. Lanoire 8° 24 Fr.
Congrès international de linguistiques. Ier, à la Haye, du 10 — 15 avril 1928: Actes. Leiden A. W. Sijthoff. 8° 10 Fl.
Fagat Emile: *Histoire de la poésie française de la renaissance au romantisme*. T. 4: Jean de La Fontaine. Paris: Boivin & Cie. 8° 15 Fr.
Mauclair Camille: *La vie humiliée de Henri Heine*. Paris: Plon. 8° 16 Fr. (Roman des grandes existences. 32).
Milatchitch, Douchan Z.: *Le théâtre de Honoré de Balzac d'après des documents nouveaux et inédits*. Paris: Hachette. 8° 30 Fr.
Satneau, L.: *Les sources indigènes de l'étymologie française*. T. 3. Paris: E. de Boccard. 8° 75 Fr.

Wydawnictwa angielskie

- Baker, Ernest A.*: *The history of the English novel*. Vol. 4: Intellectual realism from Richardson to Sterne. London: Witherby. 8° 16 sh.
Barnard, G. A. B.: *New links with Shakespeare*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 8° 10 sh. 6 d.
Beard, Charles A., and Mary R. Beard: *The rise of American civilisation*. Decorations by W. Jones. London: Cape. 8° 18 sh.
Gerwig, George William: *Shakespeare's ideals of womanhood*. III. E. Aurora, N. J.: The Roycrofters. 8° 5 sh.
Hamer, Enid: *The metres of English poetry*. London: Methuen. 8° 10 sh. 6 d.
Hauch Edward F.: *German Idiom List*. New York, 1930. The Mac Millan Company (Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages Volume X) str. XII + 98 — zł. 9.20.
Keeton, George W.: *Shakespeare and his legal problems*. London: Black. 8° 7 sh. 6 d.
Morgan B. R.: *German Frequency Word Book based on Kaeding's Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*. New York, 1929. The Mac Millan Company (Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages. Volume IX), str. XVI + 87 — cena zł. 9.20.
Rendall, Gerald H.: *Shakespeare sonnets and Edward de Verre*. London: Long. 8° 12 sh.
Tannenbaum, Samuel A.: *Shakespeare and Sir Thomas Moore*. London: T. W. Laurie. 8° 5 sh.
Correy, Norman L.: *Voltaire and the English deists*. New Haven, Conn.: Yale. 8° 2 d. 50 c. (Yale romantic studies. 1).
Vines, Sherard: *The course of English classicism: from the Tudor to the Victorian age*. London: Hogarth Press 8° 3. sh. 6 d.
Williams, Charles: *Poetry at present*. Oxford Univ. Press. 8° 7 sh. 6 d.

Wydawnictwa niemieckie

- Aldebrand Fr.*: *Herr Walther v. d. Vogelweide u. seine Zeit*. Wien, Osterr. Bundesverlag, str. 104. szyl. 2.
Brandl, Alois: *Die Lehre vom dichterischen Erlehnis, angewendet auf die englische Literaturgeschichte*. Berlin: Verlag d. Akademie d. Wissenschaften; W. de Gruyter & Co. 1930 (10 S.) 4°.

- Deutsche Literatur* — wydawnictwo zbiorowe Phil. Reclama, Lipsk, wydaje coraz poszczególne tomy, ostatnio np. W. Flemming. Das schlesische Kunstdrama (serja „Barock“) A. Müller, Märchen (serja „Romantik“), M. Beyer — Fröhlich. Die Entwicklung deutscher Selbstzeugnisse (serja „Deutsche Selbstzeugnisse“) każdy tom Mk 7.
- Ecrivains d'hier et d'aujourd'hui*: Wybór nowel, poezji i t. p. do użytku szkolnego nast. autorów: Gide, Verhaeren, Nerval, Maupassant, Y. Guilbert, Stendhal, Musset, Villiers de l'Isle-Adam, Hugo, Courteline, Jaurès, Grassé. Berlin, Weidmannsche Buchh. 1930. Cena każdego tomiku — 80 pf.
- Edwards, Oliver*: Englische Dichtung aus Goethes Zeitalter im Licht deutscher Kunstlehre. Bonn: L. Röhrscheid 1930. (VI, 128 S.) gr. 8° = Mnemosyne. H. 6. RM. 6.
- Engelhardt, V., u. E. Gehrke*: Vokalstudien. Eine akustisch-psycholog. Experimentaluntersuchung über Vokale, Worte u. Sätze. Mit 16 Abb. im Text. Leipzig: Joh. Ambr. Barth 1930. (IV, 78 S.) gr. 8° RM. 4.
- Fischer Joh. Arends, Jahn, Leggewie*: Methodik des Deutschunterrichts. Frankfurt a. M.: M. Diesterweg 1930. (X, 256 S., mehr Taf.) gr. 8° (Handbuch d. Unterrichts an höh. Schulen z. Einf. u. Weiterbildg in Einzeldarstellungen. Bd. 5) RM. 9.20.
- Habel, Ursula*: Die Nachwirkung des picaresken Romans in England (von Nash bis Fielding u. Smollett). Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (77 S.) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe A. Bd 4. RM. 3.
- Heins, Otto*: Johann Rist und das niederdeutsche Drama des 17. Jahrhunderts. Ein Beitr. zur deutschen Literaturgeschichte. Marburg: N. G. Elwert'sche Verh. 1930. (VIII, 199 S.) gr. 8° = Beiträge zur deutschen Literaturwissenschaft. Nr. 38. RM. 7.50.
- Hofstaetter W. u. Peters U.*: Sachwörterbuch der Deutschkunde. Bd 2. Nebst Anh. Leipzig: B. G. Teubner 1930. 4°. Całosc RM. 65; w 12 ratach mies. po 5.90.
- Ipsen, Gunther, Dr., Priv. Doz.*: Sprachphilosophie der Gegenwart. Berlin: Junker u. Dünnhaupt 1930. (III, 32 S.) gr. 8° = Philosoph. Forschungsberichte. 6. RM. 1.70.
- Kaul, C.*: Neuere Lyrik und Balladendichtung, Jul. Beltz, Langensalza, 1929, str. 200. Mk. 4.80.
- Ratjen, F. A.*: Goethes Alterswerke. Ein Versuch, sie d. Leser näherzubringen. (Düsseldorf: Industrie-Verlag u. Druckerei A.-G. 1930) (40 S.) 8° RM. 1.50.
- Richter Ludwig, Moritz von Schwind, Carl Spitzweg*. Drei deutsche Malerpoeten. Text u. Bilderräuterungen von Karl Löffler. 2. Aufl. Leipzig: G. Kummer (1930). (288 S. mit zum Tl farb. Abb.) 4° RM. 26.
- Müller, Johannes, S. J., Univ. Prof., Tōkyō*: Das Jesuitendrama in den Ländern deutscher Zunge vom Anfang (1555) bis zum Hochbarock (1665). (2 Bde.) Bd 1. 2. Augsburg: Dr. B. Filser 1930. (VII, 98; 151 S., 10 Taf.) gr. 8° = Schriften zur deutschen Literatur. Bd 7. 8. In 2 Bde. RM. 12.
- Papajewski, Helmut*: Zur Erkenntnis des Gehalts von Ruskins Unto thist's Last. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (VIII, 78 S.) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe A. Bd 3. RM. 3.
- Platz H.*: Deutschland u. Frankreich. Versuch einer geistesgeschichtlichen Grundlegung der Probleme. — M. Diesterweg. Frankfurt 1930, str. 152.
- Reiter, Hildegard*: William Hogarth und die Literatur seiner Zeit. Ein Vergleich zwischen malerischer u. dichter. Gestalt. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (105 S.) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe A. Bd 5. RM. 4.
- Richter, Helene*: Shakespeares Gestalten. Marburg: N. G. Elwert'sche Verh. 1930. (III, 178 S.) gr. 8° RM. 5.
- Rohrmann, Erwin*: Grundlagen und Charakterzüge der französischen Rokoko-Lyrik. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (186 S.) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe C, Bd 4. RM. 5.
- Rosenhagen, Gustav*: Der Geist des deutschen Mittelalters in seinem Schrifttum und seiner Dichtung. Diesterweg, Frankfurt 1929, str. 291, Mk. 9.
- Rudolf, Anna*: Die Dichtung von Laurence Housman. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (93 S.) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe A. Bd 2. RM. 4.
- Schmid, Eduard Eugen*: Hebbel und Kleist. Das Problem: Verwandtschaft oder Einfluss. Berlin: B. Behr's Verl. 1930. (VIII, 216 S.) 8° = Hebbel-Forschungen. Nr 21. RM. 6.
- Schnabel, Walter*: Montaignes Stilkunst, eine Untersuchung vornehmlich auf Grund seiner Metaphern. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (141 S.) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe C, Bd. 6. RM. 6.
- Schönbrunn Walter*: Weckung der Jugend. Diesterweg, Frankfurt 1930, str. 247, Mk. 7.80.
- Springmeyer, Heinrich*: Herders Lehre vom Naturschönen. Im Hinblick auf s. Kampf gegen d. Ästhetik Kants. Jena; E. Diederichs 1930. (X, 79 S.) gr. 8° = Deutsche Arbeiten d. Univ. Köln. RM. 4.
- Steinberger, Julius*: Bibliographie der Wieland-Übersetzungen. Göttingen (Feuerschanzen-graben 15): Selbstverlag 1930. (56 S.) 8° RM. × 1.50.
- Vietor, Karl*: Der junge Goethe, „Wissenschaft u. Bildung“, Nr. 262. Quelle u. Meyer, Leipzig, 1930, Mk. 1.80.
- Weber, Ernst*: Walther von der Vogelweide, Jul. Beltz, Langensalza, str. 62, Mk. 0.70.
- Weber Ernst*: Die epische Dichtung, 4. Aufl., Teubner, Leipzig, 1929, str. 327, Mk. 6.40.
- Wilde, Hans-Oskar*: Der Gottesgedanke in der englischen Literatur. Das Problem d. Entwicklg von puritanischer zu romant. Literatur. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (155 S.) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe A, Bd 1. RM. 5.
- Wollters, Friedrich*: Der Deutsche — Ein Lesewerk, 5 Teile: 1. Das Bild der Antike bei den Deutschen, 2. Sicht in Vorzeit und Mittelalter, 3. Die Neuzeit im deutschen Bereich, 4. Die Gestalt des Deutschen, 5. Erde, Gewächs und Weltall — po Mk. 5, nakł. Ferd. Hirt, Breslau, Königsplatz 1.

Wührer, Karl, Dr.: Romantik im Mittelalter. Beitrag zur Geschichte d. Naturgefühls im besonderen d. 10. u. 11. Jh. Brunn: R. M. Rohrer 1930 (VII, 76 S.) gr. 8° — Veröffentlichungen des Seminars f. Wirtschafts. u. Kulturgeschichte an d. Univ. Wien. 6. RM. 4,50.

Zur, Margarete: Der bretonische Regionalismus in Frankreich. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1930. (136 [S.]) gr. 8° = Sprache u. Kultur d. germanisch-roman. Völker. Reihe C. Bd 2. RM. 5.

KSIĄŻKI NADESŁANE.

Jan Ciesliński: Lectures sur la civilisation française. II. Partie. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas 1930.

St. Ciesielska Borkowska: Język francuski. Zarys met.-dydaktyczny. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas 1930.

Roman Dyboski: Stany Zjednoczone Północnej Ameryki. Książnica-Atlas 1930.

Stanisław Helsztyński: Liryka angielska XX w. F. Hoesick, Warszawa 1930.

Bogdan Nawroczyński: Zasady nauczania. Bibl. ped.-dydak. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas 1930.

J. Freiherr v. Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts. Oprac. J. Ippoldt. Książnica-Atlas, 1930.

H. Platz: Deutschland und Frankreich. Frankfurt a. M. M. Diesterweg. 1930.

Allgemeiner Deutscher Neuphilologen—Verband: Bericht über die Verhandlungen des A.D.N.V.; die XXI Tagung zu Hamburg 1928. Mitteilungsblatt des A. D. N. V.; XXII Tagung zu Breslau, Juni 1930.

Pierre Bovet: Correspondance interscolaire.

Bureau International d'Education: Rapport sur les Echanges Internationaux d'Ecoliers. Genève 1930.

Ecrivains d'hier et d'aujourd'hui: Weidmannsche Buchh. Berlin 1930: t. 1 Y. Guilbert; t. 2 Musset; t. 3 V. Hugo; t. 4 Maupassant; t. 6 Villiers de l'Isle-Adam; t. 7 Jaurès; t. 8 Courteline; t. 9 Gide; t. 10 Stendhal; t. 11 Verhaeren; t. 12 Grasset; t. 13 Nerval.

Short Stories Series, Modern english authors: v. 1 Galsworthy; v. 2 Aumônier; v. 3 Desmond; v. 4 W. B. Yeats; v. 5 Aumônier; v. 8 Aumônier; v. 12 E. O'Neill; v. 13 E. O'Neill.

Schulbibliothek französischer u. englischer Prosaschriften; Weidmannsche Buchh. Berlin 1930: t. 12. Le coeur français publié par dr. F. Gemmecke.

CZASOPISMA NADSYŁANE STALE.

Kwartalnik Pedagogiczny.

Muzeum.

Ogniwo.

Przegląd Humanistyczny.

Przegląd Pedagogiczny.

Przyjaciel szkoły.

Ruch Pedagogiczny

Les Langues Modernes.

Bulletin du Bureau International d'Education. Genève.

Bulletin de la Société française de Pédagogie.

Zeitschrift für französischen u. englischen Unterricht.

SPROSTOWANIA DO ZESZYTU 2-go.

Str. 68 w. 2 od dołu zam. *niemniej* ma być „najmniej”.

Str. 74 w. 6 od góry zam. *intuicję* — „intonację”

Str. 74 w. 23 od góry zam. 19 — „10”

Str. 75 w. 15 od góry zam. *tedy* — „wtedy”.

Str. 81 w. 14 od góry zam. *daje* — „da”.

Str. 114 w. 2 od dołu zam. *strząsnęła* — „otrząsnęła”.

Str. 118 w. 6 od dołu zam. *Denitzowa* — „Dewitzowa”.

Str. 125 W sprawozdaniu Okręgu Poznańsko-pomorskiego opuszczono nazwiska wchodzących w skład Zarządu profesorów Uniwersytetu Poznańskiego, pp. Morawskiego i Massey'a.

Pominięto również stworzenie (obok sekcji romanistycznej i germanistycznej) sekcji *anglistycznej* pod przewodnictwem prof. Massey'a.

Redaktor: Dr. JAN PIĄTEK

Zastępca Redaktora: HALINA NIENIEWSKA.

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



KSIĄŻNICA-ATLAS

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE T. N. S. W.

LWÓW, CZARNIECKIEGO 12 WARSZAWA, NOWY ŚWIAT 59

NOWOŚCI:

1. *Ciesielska Borkowska Stefanja:*

JĘZYK FRANCUSKI

Zarys metodyczno-dydaktyczny. Str. XII + 316. Cena zł. 16.

Treść: Od autorki. I. Uwagi wstępne. II. Jak uczyć języka francuskiego. III. Zagadnienie fonetyczne. IV. Zagadnienie leksykalne. V. Konwersacja francuska. VI. Zagadnienie gramatyczne. VII. Nauka o języku. VIII. Lektura francuska. IX. Metodyka literatury. X. Nauka o kulturze francuskiej. XI. Rola języka polskiego w nauczaniu języka francuskiego. XII. Wypracowania pisemne. XIII. Technika nauczania. XIV. Koncentracja, a korelacja języka francuskiego z innymi przedmiotami. Zakonczenie. Bibliografia.

2. *Cieśliński Jan. Lectures sur la civilisation française. II Partie. Podręcznik dla kl. VIII szkół średnich.* Str. IV + 169. Cena zł. 5.40.

3. *Jakóbiec J. i Leonhard: Schule und Haus.* Wyd. IX. Pierwszej książki do nauczania języka niemieckiego. Zł. 2.80. Wydanie to przystosowane do nowego rozkładu materiału na lat ośm.

INNE WYDAWNICTWA METODYCZNO-DYDAKTYCZNE.

4. *Jakóbiec J. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy.* Zł. 3.20
5. *Mayzłówna I. Metodyka nauczania gramatyki języka obcego w V i VI kl. gimn.* Zł. 5.40
6. *Nawroczyński. Zasady nauczania* . . . Zł. 16.40
7. *Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu.* Str. 240 – 241. Projekty z zakresu nauki języków obcych Zł. 7.20
8. *Benni T.: Wymowa francuska. Zarys ortofonji francuskiej na podstawie fonetyki polskiej* Zł. 1.40
9. *Benni T.: Ortofonja niemiecka. Wskazówki do wzorowej wymowy jako uzupełnienie podręczników do nauki języka niemieckiego.* Zł. 1.40
10. *Benni T.: Ortofonja angielska* . . . Zł. 1.20
11. *Piątek Jan: Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej* Zł. 2.80

DO NABYCIA W KAŻDEJ KSIĘGARNI.

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

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

P. K. O. 204.644.

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

I. Już wydane:

Autor	Tytuł	Komentator	Cena
1. Corneille	Le Cid	Prof. Uniw. Folkierski	3.50
2. Racine	Andromaque	Prof. Uniw. Glixelli	3.—
3. Molière	Le Bourgeois Gentilhomme	Prof. B. Kielski	3.20
4. Molière	Les Précieuses Ridicules	Prof. Jaworskie	2.50
5. La Fontaine	Fables	Prof. Omer Neveux	3.—
6. Perrault	Contes	Prof. Omer Neveux	1.80
7. B. de St. Pierre	Paul et Virginie	Prof. Omer 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. Cieśliński	3.80
12. A. Daudet Coppée, Loti, Bazin, Maupas- sant	Nouvelles 1ère série	Prof. Jaworskie	3.—
13. Merimée, Maupassant A. France, R. Dorgelès	Nouvelles 2ème série	Prof. Jaworskie	3.20
14.	Contes et Légendes de France	Prof. Pionnier	3.20
15. Molière	L'Avare	Prof. Kielski	3.80
16. Molière	Les Femmes savantes	Dyr. Dr. A. Ryniewicz	3.80
17. Racine	Athalie	Prof. Semil	3.—
18. V. Hugo	Choix de Poèmes Lyriques	Prof. O. Neveux	3.—
19. Corneille	Polyeucte	Prof. Uniw. Folkierski	3.50

II. Pod prasą:

Autor	Tytuł	Komentator
20. V. Hugo	Légende des Siècles	O. Neveux
21. A. Daudet	Tartarin de Tarascon	Dyr. Trzosa
22. Rostand	L'Aiglon	Prof. Pełłowska

III. W przygotowaniu:

Racine: Britannicus. — Corneille: Horace. — Molière: Le Misanthrope. —
Voltaire: Extraits en Prose. — Voltaire: Histoire De Charles XII. — Musset:
Comédies (I). — G. Sand: La Petite Fadette. — V. Hugo: Ruy Blas. —
A. Daudet: Tartarin de Tarascon. — H. Malot: Sans Famille. — Rostand:
La Princesse Loiraine. — Classiques du Journalisme Français.

IV. 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.—

DRUKARNIA ST. NIEMIRY SYN I S-KA, WARSZAWA, PL. NAPOLEONA 4, TEL. 76-40
Pod zarządem Józefa Puchalskiego.

