

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

TREŚĆ:

	Str.
<i>S. Glixelli</i> — Le Moyen Age dans quelques manuels d'hist. de la littérature franç. . . .	211
<i>J. Jakóbiec</i> — Stosunek lektury podstawowej do uzupełniającej	218
<i>M. Deszcz</i> — Znaczenie teatru szkolnego w nauczaniu języka francuskiego	232
<i>J. Ippoldt</i> — Maksymaliści i minimaliści w nauce jęz. obcych	243
Z praktyki dla praktyki	250
Sprawozdania z książek	252
Sprawozdania z czasopism	272
Wiadomości bieżące	280
Sprawy Polskiego T-wa Neofilologicznego	285
Spis członków i prenumeratorów	289
Biblijografia	297
Książki nadesłane	298

SOMMAIRE

	P.
<i>S. Glixelli</i> — Le Moyen Age dans quelques manuels d'hist. de la littérature franç. . . .	211
<i>J. Jakóbiec</i> — Rapport de la lecture fondamentale à la lecture complémentaire	218
<i>M. Deszcz</i> — L'importance du théâtre scolaire dans l'enseignement du français	232
<i>J. Ippoldt</i> — Maximalistes et minimalistes dans l'ens. des l. v.	243
Essais et expériences	250
Comptes-rendus des livres	252
Comptes-rendus des revues	272
Chronique	280
Bulletin de la Société polonaise des Néophilologues	285
Liste des membres de la Société	289
Bibliographie	297
Livres reçus	298

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. 812-59. 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>	
O żywy kontakt z obcym krajem — <i>A. Jesionowski</i>	250
<i>Sprawozdania z książek:</i>	
S. Ciesielska Borkowska: Język francuski — <i>Z. Czerny</i>	252
Przekłady z twórczości polskiej — <i>B. Żukotyńska</i>	258
Z zagadnień współczesnej literatury francuskiej <i>A. Jesionowski</i>	261
La poëmerie — <i>Ł. Suszyńska</i>	264
E. Wechssler, W. Grabert, F. H. Schild: L'esprit français — <i>H. N.</i>	265
A. Furtmüller: Pour jouer en classe — <i>H. Nieniewska</i>	266
Z podręczników niemieckich do nauki jęz. francuskiego — <i>E. Semil</i>	266
Ecrivains d'hier et d'aujourd'hui — <i>M. Gabszewiczówna</i>	270
Schulbibliothek französ. u. engl. Prosaschriften — <i>M. Gabszewiczówna</i>	270
Deutsche Literatur — <i>M. Friedländer</i>	270
Kulturkunde u. neu-sprachl. Unterricht — <i>M. Friedländer</i>	271
<i>Sprawozdania z czasopism:</i>	
Z czasopism polskich — <i>J. Kotudzka</i>	272
Z czasopism angielskich — <i>I. Peplowska</i>	275
Z czasopism francuskich — <i>E. Semil</i>	276
Z czasopism niemieckich: Nauka kulturoznawstwa w praktyce — <i>M. Friedländer</i>	279
<i>Wiadomości bieżące:</i>	
Sprawozdanie z kursu metodycznego j. obcych w Wilnie — <i>W. Dewitzowa</i>	280
XII Zjazd Neofilologów niemieckich w Wrocławiu	281
Zjazd naukowych Kół Polonistycznych	282
Dwie rocznice: Wergiljusz i Mistral	282
Z Francji	283
Głosy czytelników	284
Sprawy Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego	285
Spis członków rzeczywistych P. T. N. w r. 1930	289
Spis prenumeratorów	294
Bibliografia	297
Książki nadestane	298

SEMINARIUM ANGLISTYCZNE
860. a. UNIwersYTEtu
WARSZAWSKIEGO

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK I. PAŹDZIERNIK, LISTOPAD, GRUDZIEŃ 1930 ZESZYT 4.

LE MOYEN AGE DANS QUELQUES MANUELS D'HISTOIRE DE LA LITTERATURE FRANÇAISE

Dans les manuels récents d'histoire de la littérature française le moyen âge tient une assez large place qu'il justifie pleinement par son importance dans l'évolution littéraire de la France. En effet, c'est au moyen âge que tous les genres littéraires produisirent des oeuvres d'un grand intérêt historique et même de véritables chefs-d'oeuvre. On a dit avec raison que le moyen âge devint, pour ainsi dire, une seconde antiquité qui a inspiré d'une manière considérable la production littéraire de l'époque moderne. Au XX^e siècle, la fortune de la littérature médiévale semble particulièrement brillante, ce que prouvent les imitations et les renouvellements des oeuvres du moyen âge. Ces adaptations en français moderne ne cessent de se multiplier depuis l'admirable *Roman de Tristan et Iseut* de Joseph Bédier¹⁾.

Il est donc absolument légitime que, même dans les manuels d'initiation littéraire, le moyen âge ne soit pas sacrifié. A ce point de vue, on examinera ici trois livres, très répandus en France et à l'étranger, à savoir: *Histoire de la littérature fran-*

¹⁾ Il y a actuellement plusieurs collections d'adaptations de ce genre: outre celles publiées chez Piazza, il faut citer la *Collection médiévale* publiée chez Boivin, et surtout les *Poèmes et récits de la vieille France*, publiés sous la direction de M. A. Jeanroy, chez Boccard. Les élégants volumes de cette dernière collection pourraient se trouver entre les mains de nos lycéens.

çaise de Ch.-M. Des Granges¹⁾, celle de Daniel Mornet²⁾ et le manuel de Lanson et Tuffrau³⁾, adaptation aux besoins du public scolaire de la célèbre *Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson.

Dans ces trois manuels, comme dans tous les ouvrages similaires, on ne traite que de la production littéraire d'expression française; la riche littérature latine du moyen âge n'est point étudiée. Le même parti pris, très justifié d'ailleurs, apparaît aussi dans les grandes histoires de la littérature française, telles que celle de Petit de Julleville ou celle de Bédier et Hazard. Ce n'est que dans l'*Histoire des lettres*, qui occupe les volumes XII et XIII de l'*Histoire de la nation française* de Hanotaux, que nous trouvons un tableau de la littérature latine du moyen âge, dû à F. Picavet. Dans les manuels élémentaires, il serait utile de donner quelques indications très brèves sur les lettres latines de la Renaissance carolingienne et celles des XII^e et XIII^e siècles. On trouve quelques renseignements, trop sommaires, dans le livre de Des Granges, mais il faut remarquer que Jean de Garlande appartient au treizième siècle et non pas au neuvième, comme le dit Des Granges (p. 28).

Quant à la manière de présenter la littérature du moyen âge qui comprend en France six siècles (IX^e—XV^e s.) et devient particulièrement abondante depuis le commencement du XII^e, on peut suivre deux méthodes: disposition chronologique et disposition d'après les genres. Gaston Paris a magistralement montré comment il faut travailler selon les deux principes, en appliquant un rigoureux classement par genre dans sa *Littérature française au moyen âge* (XI^e—XIV^e s.)⁴⁾, et en suivant l'évolution chronologique dans son *Esquisse historique de la littérature française au moyen âge*⁵⁾.

C'est le classement par genre qui est appliqué dans presque tous les manuels, mais leurs auteurs ne reproduisent pas exacte-

¹⁾ Paris, Hatier, 27^e édition in-16, 12^e éd. in-8. Je cite d'après l'édition in-8.

²⁾ Paris, Larousse, 1925.

³⁾ Paris, Hachette, 1930.

⁴⁾ Paris, Hachette.

⁵⁾ Paris, Colin.

ment le classement de G. Paris. G. Paris a divisé sa matière en huit sections, selon le genre narratif, didactique, lyrique, dramatique, et en séparant la littérature profane de la religieuse. Les auteurs des trois manuels en question, ainsi que beaucoup d'autres, appliquent des classements moins rigoureux, mais plus souples; tel est, par exemple, celui que l'on a adopté dans les deux premiers volumes de la grande *Histoire de la langue et de la littérature française* de Petit de Julleville. Dans ce dernier ouvrage, la division par genre est conservée pour toute l'étendue du moyen âge. Une division analogue, avec quelques innovations, généralement peu heureuses, se rencontre dans le manuel Des Granges. D'autres auteurs, notamment Mornet et Lanson, voient l'inconvénient d'une telle disposition et séparent les XIV^e et XV^e siècles de l'époque précédente.

Après des détails préliminaires concernant les plus anciens textes français, on aborde, dans tous les manuels¹⁾, les chansons de geste et les romans courtois. Malgré les différences que ces oeuvres accusent, elles soutiennent une parenté évidente, car, dès la fin du XII^e siècle, Jean Bodel a constaté :

Ne sont que trois materes a nul home entendant,
De France, de Bretaigne et de Rome la grant.

Cette formule fut fortement développée par M. Wilmotte²⁾. On peut donc s'étonner que M. Des Granges semble contester cette parenté, si bien établie, car il sépare les romans antiques des romans bretons, et rattache les premiers au *Roman de la Rose*. C'est là une grave erreur du manuel Des Granges, que les deux autres ont évité... en ne disant rien ou presque rien des romans antiques.

Quant à la question, si débattue, des chansons de geste, les trois manuels exposent assez clairement la théorie de M. Bédier, mais les indications suivantes ne sont pas irréprochables. Ainsi, par exemple, dans Des Granges (p. 36) nous apprenons que la *Chanson de Roland* est de 1080, le *Pèlerinage de Char-*

¹⁾ Ce n'est que dans le manuel Lanson et Tuffrau qu'il n'est pas question des plus anciens textes ni même de la *Vie de saint Alexis* qui est pourtant un poème très remarquable.

²⁾ M. Wilmotte, *Le Français a la tête épique*, Paris, 1916.

lemagne de 1060; selon Lanson - Tuffrau (p. 11), la *Chanson de Roland* serait du XI^e siècle; en revanche Mornet (p. 12) croit que „notre version la plus ancienne (de la *Ch. de R.*) date de 1170 environ“. Tout cela est inexact: après les recherches si attentives de M. Bédier et de M. Boissonnade, on admet aujourd'hui que la plus ancienne et la plus belle des chansons de geste, la *Chanson de Roland*, date de la première moitié du XII^e siècle. De 1170 environ date non pas la plus ancienne version, mais le manuscrit qui nous l'a conservée. *Le Pèlerinage de Charlemagne* qui peut dater du second quart du XII^e siècle est, certainement, moins ancien que la *Chanson de Roland*.

Avec la *Chanson de Roland* est analysée plus ou moins sommairement, dans le manuel Des Granges, une vingtaine de chansons de geste, mais le classement de ces poèmes contient, malheureusement, des erreurs. Il est inexact de classer *Huon de Bordeaux* parmi les poèmes de la geste de Charlemagne (Des Granges p. 39), ou bien de séparer les *Lorrains* ou *Raoul de Cambrai* de la geste de Doon de Mayence (Ibid. p. 42 s.). Mornet, outre la *Chanson de Roland*, analyse seulement *Girard de Vienne*, à cause de l'épisode du Mariage de Roland, repris par V. Hugo. Lanson et Tuffrau (p. 15) estiment qu'„immédiatement au-dessous de la *Chanson de Roland*, il faut placer *Raoul de Cambrai* et l'immense geste des *Lorrains*“. C'est très contestable: dans la belle *Histoire de la littérature française*, publiée sous la direction du meilleur connaisseur des chansons de geste, M. J. Bédier, son collaborateur, M. Faral, met en relief, pour caractériser les trois cycles: la *Chanson de Roland*, la *Chanson de Guillaume* et la *Chanson de Gormond et Isembard*.

En ce qui concerne les romans courtois, les manuels même élémentaires ne devraient pas oublier les principaux romans antiques, dont le plus ancien, le *Roman d'Alexandre*, emprunte sa forme aux chansons de geste. En outre, il convient de rappeler *Eneas* et *Troie* pour montrer que les légendes de l'antiquité étaient connues au moyen âge. La deuxième branche des romans courtois offre un intérêt beaucoup plus grand. Ce sont les romans bretons dont quelques-uns sont analysés dans les manuels en question. Cependant, dans Lanson-Tuffrau, les romans arthuriens sont appelés, à tort, romans d'aventure; on réserve ce

nom à un autre groupe de romans. Ce qui est plus grave, c'est qu'il y est dit que Chrétien de Troyes écrivait „pendant la deuxième moitié du XIII^e siècle (Lanson-Tuffrau pp. 20 et 26), alors qu'il a vécu un siècle plus tôt. Les romans bretons, indiqués dans les trois manuels en question, sont: *Tristan et Iseut*, ainsi que quelques romans de Chrétien de Troyes; par conséquent M. Mor-net a tort de dire que „les plus intéressants sont ceux du XIII^e siècle“ (p. 12), car les romans qu'il cite sont, excepté *Aucassin et Nicolette*, justement de la seconde moitié du XII^e siècle.

Après les romans courtois, certains auteurs étudient la poésie lyrique, ce qui paraît justifié. Il est vrai qu'on interrompt ainsi l'étude de la littérature narrative (cf. le classement de G. Paris), mais la poésie lyrique du moyen âge a des rapports très étroits avec les romans courtois, grâce à un même esprit qui les anime, à savoir: l'esprit chevaleresque et l'amour courtois. Cette poésie est, cependant, d'origine méridionale, elle emploie d'abord une langue qui, tout en étant étroitement apparentée avec le français, et constituant avec lui le groupe linguistique gallo-roman, en diffère sensiblement. Est-il légitime d'exclure, pour cette raison, les troubadours provençaux d'une histoire de la littérature française? Certains le font et ils disposent d'un exemple illustre, celui de M. Lanson. Néanmoins ce point de vue me paraît très contestable.

L'importance des troubadours dans le mouvement littéraire français et étranger est trop considérable pour qu'on puisse les mettre en oubli. Ce sont eux qui ont créé un nouveau style poétique, imité, à travers Pétrarque, jusqu'à l'époque moderne. Outre cette importance historique, il ne faut pas oublier que quelques-uns parmi les 400 troubadours qui nous sont connus, furent de très grands poètes. Voici ce que M. Jeanroy dit à propos du plus illustre des troubadours (Bernard de Ventadour): „Il a la caressante suavité de Pétrarque, sans les *conceiti* qui nous gâtent le chantre de Laure, la pénétrante mélancolie de Lamartine. avec plus de fermeté et de sobriété dans le style... Si le provençal était chez nous une langue moins ignorée, il y a longtemps que la France s'enorgueillirait de ce grand poète“¹⁾.

¹⁾ A. Jeanroy, *Histoire des lettres*, dans l'*Histoire de la nation française* de Hanotaux, t. XII, p. 260.

M. Des Granges a donc raison de mentionner les principaux troubadours et trouvères lyriques. M. Mornet le fait aussi, mais il a tort de réunir dans un même paragraphe: la poésie lyrique, les contes de piété (le *Tombeur de Notre Dame*) et le *Roman de la Rose*. On peut vraiment s'étonner que ce dernier poème, didactique par excellence, soit séparé par M. Mornet du paragraphe suivant intitulé: La poésie familière et didactique, où il est question du *Roman de Renard* et des fabliaux, ainsi que des bestiaires et des lapidaires.

Les trois manuels réunissent dans un même chapitre le *Roman de Renard* et les fabliaux. Rien de plus juste, mais il est surprenant que le mot satirique figure dans le titre du chapitre en question chez Des Granges. Il n'en est pas ainsi dans les deux autres manuels et avec raison. Il est vrai que M. Des Granges et ceux qui, comme lui, continuent à considérer le *Roman de Renard* comme poème satirique, peuvent citer Lenient avec sa *Satire en France au moyen âge*, mais soixante quatre ans nous séparent de Lenient. Depuis, Gaston Paris, Sudre, Bédier, Foulet, Faral ont étudié et magistralement expliqué le *Roman de Renard* et les fabliaux. Il résulte de leurs recherches que le *Roman de Renard*, par ses branches les plus anciennes et les plus originales, n'est point un poème satirique, de même que les fabliaux sont essentiellement des contes à rire, quoique certains d'entre eux contiennent des traits satiriques. La littérature proprement satirique est représentée, au moyen âge, par d'autres compositions, si bien classées dans le manuel de G. Paris (§§105-107). En outre, il est regrettable que M. Des Granges ait cru pouvoir „noter une influence allemande dans le *Roman de Renard*“ (p. 29). C'est le contraire qui est exact: le *Renard* français a influencé le *Reineke Fuchs* allemand.

Le *Roman de la Rose* est bien analysé et expliqué dans les trois manuels, notamment dans celui de Lanson et Tuffrau; cependant, on peut regretter que, dans les manuels Des Granges et Mornet, ce poème du XIII^e siècle soit placé avant le *Roman de Renard* (XII^e s.).

En ce qui concerne les chapitres sur le théâtre, dans les deux derniers manuels, on pourrait présenter quelques observations. Il n'est pas exact, par exemple, que, dans les *Vierges sages*

et les vierges folles, „on trouve le provençal à côté du latin“ (Des Granges p. 108). Il s'agit plutôt du français de la région angoumoise, où apparaissent des traits méridionaux ¹⁾. Les *Miracles de Notre-Dame* ne sont pas du XV^e siècle (Mornet, p. 25), mais remontent au XIV^e.

Les remarques qui précèdent, suffisent pour nous convaincre que les trois manuels ne sont pas irréprochables, au point de vue de la précision scientifique, en ce qui concerne la partie médiévale. Dans des ouvrages de ce genre on voudrait trouver seulement des notions précises et exactes.

Sous ce rapport le manuel Lanson-Tuffrau se rapproche le plus de la perfection. Nous y trouvons, en effet, un plan judicieux, des faits exactement établis, des idées justes. Il sera très facile de rectifier les distractions qui s'y sont glissées, ainsi que d'introduire quelques modifications ou additions utiles.

Le livre de M. Mornet demande une revision plus attentive en ce qui concerne le plan et les faits ²⁾. Après des retouches, il rendra, certainement, d'excellents services en France et à l'étranger, surtout étant donné qu'il est accompagné d'une très utile *Histoire des grandes oeuvres*, avec laquelle il constitue une *Histoire générale de la littérature française*.

Le manuel Des Granges, le plus considérable en volume, contient le plus grand nombre d'inexactitudes. L'auteur devrait procéder à une revision soignée, s'il veut mériter le succès qu'il a obtenu jusqu'à présent. En effet, les inexactitudes ne manquent pas dans la partie consacrée à la littérature du moyen âge ³⁾; mais, somme toute, c'est un bon manuel qui, dûment corrigé, pourrait servir durant de longues années encore.

¹⁾ M. L.-P. Thomas qui récemment a étudié, d'une manière si approfondie, cet ancien mystère, emploie le mot roman pour désigner la partie en langue vulgaire du texte en question. Cf. *Romania* LIII et LV.

²⁾ Outre le plan de la partie médiévale, je reprocherais à ce livre de donner, à la fin de chaque siècle, des listes des auteurs secondaires, au lieu de les mentionner à leur place historique.

³⁾ Quant à la partie moderne, on y trouverait aussi quelques détails à rectifier. Ainsi p. ex., nous lisons, p. 592: „la *Pucelle* de Chapelain, dont six chants sur douze parurent en 1656“. Or il en a paru douze chants sur vingt-quatre.

Les erreurs dans des livres de ce genre peuvent nuire à la propagande de la culture française à l'étranger. Elles se multiplient davantage dans les manuels à l'usage des élèves étrangers. Dans un de ces manuels ¹⁾, nous lisons p. ex.: *on appelle patois un dialecte dérivé d'une langue officielle* (sic); — C a l v i n est compté parmi les écrivains de la fin du XVI^e siècle, et ainsi la suite.

Stefan Glixelli — Wilno.

STOSUNEK LEKTURY PODSTAWOWEJ DO UZUPEŁNIAJACEJ.

Pojęcia: podstawowy a uzupełniający, w gruncie rzeczy jasne, w ostatnich czasach doznały zamętu w takim stopniu, że wymagają rewizji zarówno z punktu widzenia teoretycznego, jakoteż w ostatecznych następstwach praktycznych. Pojęcia te mają już także swoją historję, interpretacja ich spowodowała ataki i obronę. Jest to pocieszającym objawem, skoro w rozpatrywaniu zagadnienia można się już powoływać na opinie powag rodzimych bez potrzeby szukania poparcia u autorytetów obcych, jak często jeszcze u nas się dzieje, i bez konieczności uważania swojego sądu za nieomylny i nienaruszalny, z czem także nieraz spotkać się można.

Wprzód ustalić wypadnie pewne założenia, z których wynikną wnioski. Przedewszystkiem weźmy pod uwagę cel nau cz a n i a języka obcego: jest nim w skrócie, według Programu ministerjalnego, możność swobodnego mówienia, zdolność rozumienia tekstów literackich, tudzież poznanie w zarysie kultury narodu; wszak doświadczenia Wojny Światowej kazały położyć szczególny nacisk na poznanie kraju i charakteru danego narodu w rozwoju dziejowym. Takie cele dla nauki języka obcego zyskały już dzisiaj powszechnie uznanie. U nas odzywają się jednakże czasem

¹⁾ A. Roux, professeur de l'Université de France, avec la collaboration de K. Mellerowicz, *Le livre de la France*, Varsovie—Paris, Gebethner et Wolff [1925].

głosy przeciwne. E. Urich¹⁾ uważa rozmowę w zakresie potrzeb życia codziennego za coś nieosiągalnego i zadawała się tylko przygotowaniem do samodzielnego czytania i rozumienia utworów, napisanych językiem współczesnym. Tymczasem stanowisko takie nie wytrzymuje krytyki, bo językowi żyjącemu wyznacza zadanie języka martwego; są to poglądy, których broniono jeszcze w latach 1880-tych. Wielki ruch reformistyczny doszedł do innych wyników. Nie do przyjęcia w swej skrajności jest także mniemanie M. Friedländera¹⁾, który żąda wprowadzenia w szerokim wymiarze z jednej strony prozy ściśle naukowej z zakresu pojęć matematycznych, przyrodniczych, socjologicznych, prawniczych i t. d., bo młodzież uniwersytecka musi używać dzieł obcojęzycznych, z drugiej strony także czytania gazet. Pierwsza część postulatu jest niewykonalna, z uwagi na brak fachowości w tylu specjalnościach u nauczyciela, uczącego języka nowożytnego, druga, jako system, może być niebezpieczna, gdyż może przedwcześnie wprowadzić politykę w mury szkolne. Zresztą doświadczenie poucza, że student uniwersytetu, który w normalnym stopniu opanował język obcy w gimnazjum, doskonale sobie radzi z naukowymi dziełami swej specjalności, skoro tylko wniknął w jej terminologię — a to znowu nie jest takie trudne.

Program ministerjalny uniknął skrajności, nadto podał środki metodyczne (nauka o rzeczach, ćwiczenia w swobodnym mówieniu, lektura, mówienie w związku z lekturą, mówienie i pisanie o własnych przeżyciach i obserwacjach), przy zastosowaniu których wytknięty cel może i powinien być osiągnięty.

W systemie środków szczególnie ważna rola przypadła i e k t u r z e. Program z r. 1922 rozróżnia dopiero od kl. V lekturę podstawową, tudzież uzupełniającą obowiązkową i uzupełniającą dobrowolną. Lekturę podstawową miały stanowić we wszystkich klasach wyższych odpowiednio ułożone „wypisy”, lekturę uzupełniającą zaś (tak obowiązkową jak dobrowolną) utwory literackie (opowiadania, nowele, komedje, dramaty, opowieści, dzieła popularno-naukowe) wydane jako całości. Osobno dodana li-

¹⁾ Urich E., Cel i metoda nauczania języków nowożytnych („Przegląd Humanistyczny”, 1930, str. 7 — 11).

¹⁾ Dr. M. Friedländer, O aktualną lekturę szkolną („Przegląd Pedagogiczny”, 1925, str. 683).

sta lektury uzupełniającej (obowiązkowej i dobrowolnej) dla poszczególnych klas wskazywała nauczycielowi, jakie dzieła może wybrać.

Taki podział był logicznie uzasadniony. Lekturę podstawową stanowiły te ustępy, które realizowały zasadnicze postulaty Programu; lektura uzupełniająca to znowu te utwory, które zasadniczy moment pogłębiały, i rozszerzały — jednym słowem uzupełniały. Tak np. wypisy niemieckie dla kl. VII dawały szereg ustępów treści historycznej, ekonomicznej, społecznej, literackiej, nadto także z zakresu sztuk plastycznych, aby stworzyć obraz średniowiecza. Natomiast lektura „Götza“ czy „Jungfrau von Orleans“ przyczyniała się do uzupełnienia poglądu na epokę średniowiecza. Podobnie rzecz się miała w innych językach obcych.

Niestety, zdarzały się nieporozumienia. Niejeden nauczyciel myślał, że musi przerobić całą listę, lub przynajmniej jej znaczną część. Nieporozumienia zdarzały się także w innych przedmiotach, w szczególności w języku polskim — a wtedy podniosły się skargi na przeciążenie młodzieży.

Nieporozumienia szły także w innym kierunku. Niejeden nauczyciel, mając obfitość materiału w „wypisach“, nie kwapił się wcale do podjęcia lektury dzieła klasycznego i w treści trudniejszego i pod względem językowym odbiegającego od języka codziennego. Lektura kończyła się więc często na wypisach.

Odpowiedzią na takie poczynania była pierwsza redukcja zakresu materiału naukowego i wymiaru godzin, wprowadzona w życie rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 17 lipca 1925 roku. Działo się to za ministerstwa Stanisława Grabskiego. Rozporządzenie powyższe skreśla w kl. V i VI obowiązkową lekturę uzupełniającą, a w kl. VII i VIII podstawę lektury ma stanowić lektura najwyższej dwóch arcydzieł poetyckich, czytanych w całości lub w znacznie większych wyjątkach, podczas gdy wypisy mają stanowić lekturę uzupełniającą obowiązkową, ograniczoną do nielicznych wyimków. Na tem rozporządzeniu opiera się też nowe wydanie Programu z dnia 3 lipca 1926 r., za kierownictwa ministerstwem J. Mikułowskiego - Pomorskiego. Ten Program, wspólnie wydany dla wszystkich trzech wydziałów, stanowi tylko rozwinięcie zasad z dnia 17 lipca 1925 roku, przy powoływaniu

się na pewne niezmienione postanowienia Programu z r. 1922. Wreszcie Program z r. 1928, jako czwarty z kolei, znowu oddzielnie dla każdego wydziału, kodyfikuje i utrwala stan rzeczy z dnia 17 lipca 1925 roku.

Powyższe rozporządzenia, modyfikujące wytyczne pierwotnego Programu z r. 1922, oznaczają pewnego rodzaju przetrącenie kręgosłupa nauki kulturoznawstwa, tak obiecująco postawionej, następnie stanowią załamanie bezpośredniej metody nauczania i wreszcie zdegradowanie wypisów, jako podstawowej pomocy nauczania. To też nic dziwnego, że wśród nauczycielstwa podniosły się głosy uzasadnionej obawy i krytyki. Tak np. Edmund Semil¹⁾ zaznacza słusznie, że przeczytane 4 arcydzieła nie mogą w żaden sposób wystarczyć do poznania ducha narodu, nawet gdyby one tylko o tym narodzie mówiły, natomiast podręcznik, należycie ułożony, powinienby być lekturą podstawową, z której młodzież czerpałaby wiedzę o duszy kraju i ducha jego języka; arcydzieła zaś mogłyby być lekturą uzupełniającą, dając przykład, w jaki sposób kultura narodu objawiła się w pewnej epoce (*Femmes savantes*, *Gendre de M. Poirier*). Również w najnowszych czasach podnosi się głos krytyczny. Herman StERNBACH²⁾ zauważa, że z jednego czy z dwóch dramatów uczeń nie zdoła sobie wytworzyć obrazu najcharakterystyczniejszych momentów i przejawów rozwoju cywilizacji i kultury danego narodu... Należałoby więc wypisy podnieść na stopień lektury podstawowej.

Wobec takich i tym podobnych głosów krytycznych, nadto wobec innych nieporozumień, zabrał głos ówczesny naczelnik Wydziału Programowego Bolesław Kielski³⁾, który z jednej strony wykazuje potrzebę czytania pewnych utworów w całości (lektura podstawowa), z drugiej strony wyjaśnia także konieczność używania wypisów (lektura uzupełniająca), nazywając

1) Edmund Semil: Jeszcze o językach nowożytnych i rozporządzeniach ministerjalnych („Przegląd Pedagogiczny”, 1927, str. 534 i in.).

2) Herman StERNBACH: O lekturze niemieckiej słów kilka („Przegląd Humanistyczny” 1930, zeszyt 1, str. 44).

3) B. Kielski: Lektura „wypisów” czy całość utworów przy nauce języków nowożytnych w klasach najwyższych („Przegląd Pedagogiczny”, 1927, str. 39).

plonnemi obawy niektórych nauczycieli o losy „wypisów”. Stosunek wzajemny obu rodzajów lektury określa w następujących słowach: lektura „podstawowa” niekoniecznie musi zajmować więcej czasu niż lektura „uzupełniająca obowiązkowa”, której przedmiotem są wypisy. Wszak lektura jednego utworu w całości nie zabierze więcej niż jedną godzinę w tygodniu. Na lekturę wypisów pozostaje sporo czasu, nawet, gdy czyta się rocznie dwa utwory w całości, co, oczywiście, wskazane jest w klasach bardziej zaawansowanych i w wydziałach, rozporządzających większą liczbą godzin tygodniowo. Według tej interpretacji stosunek lektury podstawowej do uzupełniającej sprowadzałby się prosto do umowy konwencjonalnej, a istota rzeczy, wynikająca z immanentnej treści pojęć nie uległaby zmianie. Na taki stan rzeczy możnaby się lekko zgodzić, a wyraziłoby należało tylko żal, że powyższy pogląd nie znalazł dotychczas nigdzie urzędowego wyrazu. Ponieważ zaś nie wszyscy nauczyciele czytają „Przegląd Pedagogiczny”, a ci, którzy go czytają, wyrażonej w nim opinii nie uznają za obowiązującą, przeto nic dziwnego, że tak słuszne wywody nie uchylły inaczej nieco opiewającej treści rozporządzenia ministerjalnego. To też w praktyce szkolnej pojawiły się pewne poczynania dydaktyczne, które noszą wszelkie znamiona zaburzeń funkcjonalnych.

Oto niektóre z nich. Hipertrofia klasycyzmu pojawia się wtedy, jeżeli nauczyciel bierze rozporządzenie dosłownie i np. w języku niemieckim czyta w klasach wyższych: Hermann und Dorothea, Minna von Barnhelm, Jungfrau von Orleans, Iphigenie auf Tauris, Sappho, wplatając tu i ówdzie jakiś ustęp z wypisów.

Uczniowie nie poznają wtedy ani kultury niemieckiej w zarysie, ani nie nabędą wprawy w używaniu języka potocznego i naukowego, ponieważ lektura poetycka odbiega od języka życia codziennego. Wynikiem takiej pracy będzie atrofja zdolności konwersacyjnej, wyniesionej z klas niższych i brak zainteresowania i zrozumienia dla przejawów kultury nowszej.

W związku z tem idzie odwrót od metody bezpośredniej, a nawrót do metody tłumaczeniowej. Jeżeli uczniowi po ukończeniu klasy szóstej poleci się czytać Hermana i Dorotę, to przecież uczeń nie rozporządza odpowiednim zasobem leksykalnym i nauczyciel z konieczności będzie stosował metodę starofi-

lologiczną, ażeby uczniowi dać jakie takie zrozumienie tekstu. Jednym z kapitalnych błędów nowego Programu jest przeniesienie Hermana i Doroty z klasy ósmej, gdzie wśród korzystnych warunków jeszcze to arcydzieło można czytać, do klasy siódmej, w której brak zupełny podpór apercepcyjnych. Metoda tłumaczeniowa, zastosowana do jednego dzieła, z łatwością przechodzi na następne. Odpada też wtedy możność posługiwania się pomocami pogładowymi, na pierwsze miejsce wysuwa się bezduszne streszczanie przy zanikaniu ćwiczeń w mówieniu, a osobiste przeżycia i konwersacja na podstawie obserwacji prawie nigdy nie dochodzą do głosu.

Zarówno w tym wypadku, jakoteż skutkiem mechanicznego podziału godzin pomiędzy lekturę podstawową a uzupełniającą, następuje ubezwładnienie zainteresowania a rozpanoszenie się nudy. Wszak nawet ci nauczyciele, którzy starają się utrzymać pewną równowagę pomiędzy jednym a drugim rodzajem lektury, dokonywają podziału materiału w ten sposób, że odrazu od początku roku szkolnego prowadzą równoległe w pewnej ilości godzin lekturę podstawową, a resztę godzin poświęcają na lekturę uzupełniającą. Za takim podziałem przemawiają pewne pozory zainteresowania, wywołanego zmianą treści, jednak faktycznie dzieje się w ten sposób, że lektura jakiegoś arcydzieła, rozpoczęta we wrześniu, kończy się dopiero około Wielkiej Nocy. W ten sposób wątek akcji ciągle się przerywa, całość treści się gubi — a zainteresowanie umyka.

Pomijam tego rodzaju wypadki, gdzie nauczyciel na własną rękę poleca wykuwać jakiś podręcznik historii literatury w rodzaju Klugego, lub, idąc po linii najmniejszego oporu, dobiera najłatwiejszą literaturę powiastkową i nowelistyczną, nie zaprawiając uczniów do łamania się z trudnościami językowymi. Rzecz jasna, że we wszystkich tych i podobnych wypadkach wyniki językowe nie mogą być zadowalające — ale odpowiedzialność za to spycha się na Program lub metodę, jakkolwiek one tutaj wcale nie znajdują zastosowania.

* * *

W związku z powyższymi rozważeniami pozostaje kwestja doboru lektury; jest to jakby statyczna strona zażądania,

wszak ustalona lektura stanowi pewnego rodzaju kanon, obowiązujący przez czas dłuższy. Pierwsze ustalenie, przy wybitnej współpracy nauczycielstwa, dokonywało się dla Programu w latach 1920 — 22, jednak doszło do skutku *a priori*, jeszcze bez odpowiedniego doświadczenia.

Po dziesięciu latach nauczania potrzebna jest rewizja, jednak już *a posteriori*. Zasluga podjęcia inicjatywy w tym kierunku, a mianowicie dla języka niemieckiego, przypada S t a n i s ł a w o w i G a y c z a k o w i ¹⁾, który, jako redaktor Biblioteki niemieckiej przy „Książnicy-Atlasie” próbował wysondować doświadczenie nauczycielstwa, wypowiadając pewne subiektywne opinie, ale bez wystarczającego uzasadnienia teoretycznego i doświadczalnego. Na szerszej podstawie teoretycznej, wychodząc z wychowawczego i literackiego założenia, które każe uwzględniać to, co najlepsze i najodpowiedniejsze, przedstawia J u l j u s z I p p o l d t ²⁾ poprostu całokształt literatury godnej czytania, mogącej wypełnić całą bibliotekę szkolną; jednak ten prawdziwy *embarras de richesse* rzeczy najlepszych wymaga dla celów programowych krytycznego wyboru i odpowiedniego ustosunkowania do obecnej zasady nauczania języka niemieckiego.

Celem uzasadnienia rodzaju lektury, sięgają do podstaw psychologicznych K a r o l i n a B ü h l e r i Z u z a n n a E n g e l m a n n ³⁾, która rozróżnia w wieku szkolnym okres baśni (4—7 rok życia), okres robinsonowy (7—12), okres balladowy i dramatyczny (12—15), odpowiadający afirmacji swojego „ja” wobec świata zewnętrznego i wreszcie okres liryczny i powieściowy (15—20), dający wyraz odkrywaniu i zagłębianiu się w swojej własnej jaźni. Oczywiście, jak autorka sama zaznacza, podział ten trzeba brać *cum grano salis*. O ile jednak zasady te mogą się odnosić z wielką racją do języka ojczystego, o tyle w nauce języka obcego należy poczynić pewne zastrzeżenia. Przypuśćmy, że baśniami interesuje się dziecko tylko do 7 roku życia. Ale, czy to

¹⁾ Stanisław Gayczak: W sprawie lektury niemieckiej („Muzeum”, 1928, zeszyt 4).

²⁾ Juljusz Ippoldt: Wybór lektury niemieckiej w szkole („Muzeum”, 1928, zeszyt 4).

³⁾ Susanne Engelmann, *Methodik des deutschen Unterrichts* (Leipzig, 1827, Quelle u. Meyer, zweite Auflage), str. 101 i n.

samo dziecko, ucząc się języka obcego, nie będzie zainteresowane lekturą baśni, choćby nawet już znanej, w swoim 12 lub 13 roku życia? Doświadczenie poucza, że tak, bo przyjemność dziecka wynika w tym wypadku z świadomości, że znaną rzecz w języku ojczystym umie opanować już także w języku obcym. Tem się też tłumaczy, że nasi uczniowie z przyjemnością czytają baśnie Grimmów jeszcze w kl. III i IV, zwłaszcza, gdy są połączone z ilustracjami. Z tego samego źródła wynika przyjemność ucznia kl. I i II, który uczy się nazywać i mówić o rzeczach z najbliższego otoczenia. Fakt ten stwierdzają także rodzice inteligentni, którzy opowiadają, jak w związku z nauką szkolną dzieci dążą — poza podręcznikiem — do rozszerzenia zasobu leksykalnego na swoje najbliższe otoczenie. Z nowszych dydaktyków wyjaśnia ten stan rzeczy Adolf Krüper¹⁾, wywodząc, że uczeń zapatruje się na język jako na zbiór wyrazów, których trzeba się nauczyć, aby obcym językiem władać. Dlatego też płonne są obawy, że w języku obcym młodzież nie będzie się interesowała opowieściami i baśniami, ponad które już wyrosła psychicznie. Oczywiście, nie mogą one stanowić lektury wyłącznej, nadto wskazane będzie psychologiczne i kulturoznawcze pogłębienie.

W ostatnich czasach wysunęła się na czoło kryterjów w doborze lektury zasada aktualności społecznej i indywidualnej, i na tem tle rozpoczęła się walka w pedagogiczno-dydaktycznej literaturze niemieckiej²⁾. Schönbrunn (w artykule: Die Not des Literaturunterrichts in der grosstädtischen Schule) zarzuca lekturę z przeszłości kulturalnej, a wymaga pierwszeństwa dla literatury nowoczesnej i zagranicznej. Liczni przeciwnicy zaś bronią przeszłości i wykazują jednostronność takich pomysłów. Aktualność indywidualna streszcza się w słowach: Uczeń winien czytać poezję jako obraz siebie samego; zawsze *ja sam*, tylko *ja sam* jestem osobą główną w każdym utworze. Tak postawiona

¹⁾ Dr. Adolf Krüper: Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neu-sprachlichen Unterrichts, Frankfurt a. M. 1925, str. 11.

²⁾ W czasopiśmie „Die Erziehung” rok 1929 (zabierają głos Schönbrunn, Korff, Frankenger, Neumann, Haacke); w „Zs. Deutschkunde” (H. Schwartz: D. Bildungsproblem der Gegenwart, 1929, str. 658), w „Zs. f. deutsche Bildung” 1927 (E. E. Pauls, Goethes Führung).

zasada nakrywa się jednak z dawniejszym postulatem „przeżywania” poezji i wogóle wszelkiej sztuki.

W polskiej literaturze dydaktycznej spotykamy echo tej walki u *Hermana Sternbacha*¹⁾, który podaje negatywnej ocenie, chociaż niezawsze uzasadnionej, dobór lektury uzupełniającej w klasach średnich i wyższych; żąda nowoczesności i żywotności zarówno co do rzeczy jak i co do języka — jednak zamiast konkretnych wniosków, których, po odrzuceniu tego, co jest, słuszenie należałoby się spodziewać, kończy tylko pięknie brzmiącym frazesem: „Jeśli rozważnie i rozumnie da się młodzieży to, co jej może być miłsze i bliższe, to ona czasem przyjmie także to, co piękne i wzniosłe”. Jednak zapomina autor o tej podstawowej zasadzie wychowawczej, że pedagogia nie może dawać na teraz tego, co miłe i bliskie, a czekać na później z tem, co piękne i wzniosłe, lecz równocześnie musi działać na młody umysł nietylko przez piękno i wzniosłość, lecz także przez prawdę i dobro.

Lektury zaktualizowanej, mającej żywy związek z dzisiejszym życiem, czytania gazet w klasie domaga się *M. Friedländer*, a w ostatnim punkcie popiera go *E. Ulrich*¹⁾, twierdząc, że z czytania dzienników będzie dla ucznia stanowczo większa korzyść niż z poznawania na podstawie ustępu topografji jakiegoś obcego miasta, którego on nigdy nie będzie widział. Zapomina przytem autor, że szkoła bardzo często uczy właśnie takich rzeczy, których uczeń w przyszłości może nie będzie widział, ale będzie mógł widzieć; zapomina też o tem, że w filologii klasycznej uczniowie uczą się z rekonstrukcji, jak wyglądało *Forum Romanum*, którego w tej formie napewno już nigdy nie oglądają.

* * *

A teraz wyłania się kwestja, jakimi kryterjami należy się kierować w doborze lektury dla szkół polskich. Mogą to być jedynie kierunkowe, wyznaczone przez cele Programu. Ponieważ zadaniem nauczania na średnim i niższym stopniu obok biegłości w poprawnem wła-

¹⁾ l. c. str. 45 i 47.

¹⁾ l. c. str. 10.

daniu językiem i obok przygotowania do samodzielnego czytania i rozumienia utworów jest w klasie V i VI poznanie fizjonomji kraju i ludzi, a w kl. VII i VIII poznanie charakteru narodowego, przejawiającego się w rozwoju dziejowym w formach czynów kulturalnych, przeto zarówno lektura podstawowa jak uzupełniająca winna tym zadaniom służyć. Zwolennicy lektury, zaczerpniętej tylko z literatury pięknej, powinni sobie uświadomić fakt, że literatura jest tylko jednym z przejawów życia zbiorowego, obok sztuk plastycznych i muzyki, obok nauki i filozofji, wyrastającym na podłożu ekonomiczno-społecznem. To też lekturę podstawową powinny stanowić odpowiednio ułożone wypisy czy też teksty, zawierające ustępy o rozmaitej treści, zgodnej z powyższem założeniem, a obok tego winna istnieć lektura uzupełniająca (częściej dobrowolna niż obowiązkowa), obejmująca pewne utwory w całości celem pogłębienia danej epoki lub zjawiska dziejowego.

Klasę IV można uważać za klasę elementów kulturalnych, służącą niejako za wstęp. Obok wypisów, stanowiących lekturę podstawową, podobnie jak w kl. V i VI, nadają się doskonale na dobrowolną lekturę uzupełniającą wybór baśni Grimmów i Andersena tudzież Schatzkästlein Hebbła. W kl. V należy czytać opowiadania i nowelki tych autorów, którzy czerpią motywy z życia szczepów Niemiec południowych, o ile ich język na tym stopniu nie będzie uczniom sprawiał trudności (Rosegger, Ebner — Eschenbach, Gottfried Keller), a w kl. VI znowu takie utwory, które odzwierciedlają życie Niemiec północnych, Droste-Hülshoff, Wildenbruch, Sohnrey, Löns i in.), natomiast można pominąć utwory, należące do okresu robinsonad, bo one mniej odpowiadają wiekowi 15 — 16 lat, tudzież egzotyczne, bo nie łączą się z lekturą podstawową (Deutsche Volksbücher, Karawane, Schwarze Galeere).

Wypisy na kl. VII przedstawiają w odpowiednim doborze rozwój kultury niemieckiej do Wielkiej Rewolucji, a lektura uzupełniająca — przynajmniej jedno dzieło czytane w całości — pogłębia jakiś jeden moment dziejowy. Weh, dem, der lügt — dotyczy przyjęcia chrześcijaństwa; Die Nibelungen Hebbła, Götz von Berlichingen, Wilhelm Tell, Die Jungfrau von Orleans — uzupełniają czasy rycerstwa; Egmont, Maria Stuart — łączą się

ściśle z epoką reformacji; Minna von Barnhelm—uzupełnia znakomicie okres wojny siedmioletniej, a Prinz von Homburg—charakteryzuje karność wojskową. Niezależnie od poezji dramatycznej należałoby także uwzględnić twórczość nowelistyczną i powieściową, odnoszącą się do tego okresu czasu: Scheffel — Ekkehard, Fouqué — Undine; G. Keller — Hadlaub; Kleist — Die heilige Cäcilie; Riehl — Im Jahre des Herrn; Schmitthenner — Friede auf Erden; Müllenbach — Johannissegen i in.

Do klasy VIII, mającej przedstawić kulturę aż do czasów nowszych, należałyby, obok wypisów jako lektury podstawowej, następujące utwory: Goethe—Iphigenie auf Tauris, Hermann und Dorothea; Grillparzer — Sappho; Hebbel — Maria Magdalena; Hauptmann — Die versunkene Glocke, Die Weber. Nadto z utworów powieściowych: Droste-Hülshoff — die Judenbuche; Grillparzer — Der arme Spielmann; Eichendorff — Aus dem Leben eines Taugenichts, G. Keller — Das Fähnlein der sieben Aufrechten; Storm — Immensee; Ebner - Eschenbach — Krambambuli; Eyth — Hinter Pflug und Schraubstock; Fontane — Irrungen, Wirrungen; Frenssen — Jörn Uhl; Sudermann — Frau Sorge.

Motywowanie szczegółowe pomijam, ponieważ zajęłoby zbyt dużo miejsca; zresztą racja takiego przeprowadzenia wynika jasno z naczelnego założenia, nadto odpowiada zasadzie koncentracji, polecającej jedno zjawisko ujmować z różnych stron różnymi sposobami, wreszcie zgadza się z uznaną zasadą dydaktyczną: *non multa sed multum*, co znaczy: raczej mniej a gruntownie. Podany przeze mnie wybór oznacza pewne ścieśnienie w stosunku do Programu z r. 1922, ale znaczne rozszerzenie w stosunku do późniejszych Programów, bo wychodzę z założenia, że w wyborze poszczególnych dzieł tak nauczyciel jak uczeń powinni mieć znaczną swobodę. Pomiąłem także dzieła, które mają wielką wartość artystyczną, jednak dla ogółu naszej młodzieży są trudno dostępne bądź z uwagi na treść i język, bądź też na rozmiary (Nathan der Weise, Faust, Wallenstein, Das Goldene Vlies, Gyges und sein Ring). Sporną jest też lektura Hermana i Doroty, tudzież Ifigenji Goethego. Według świadectw pedagogów niemieckich, pomieszczonych w przytoczonych wy-

zej artykułach w czasopiśmie „Die Erziehung“, młodzież niemiecka odnosi się z pogardą do Hermana, którego nazywa „ein Schlappschwanz“, a także z Ifigenią nie wie, co począć. Dla naszych szkół jednak „Herman i Dorota“ jest interesującą ilustracją życia mieszczaństwa w 18 wieku, nadto budzi zaciękanie jako dzieło, które wywarło znaczny wpływ na „Wiesława“ i „Pana Tadeusza“. Sądzę więc, że należy go czytać, ale nie w kl. VII, w której brak grup apercepcyjnych i koniecznego zasobu leksykalnego, lecz dopiero w kl. VIII gimnazjów klasycznych dawnego typu i humanistycznych, bo młodzież posiada tutaj wystarczającą kulturę dla zrozumienia tego rodzaju utworów; natomiast w gimnazjach matematyczno - przyrodniczych i neoklasycznych przy 2 godzinach nauki języka obcego należy lekturę Hermana i Doroty pominąć. Podobne motywy dadzą się zastosować do Ifigenji.

W wykazie dzieł, nadających się, mojem zdaniem, na lekturę uzupełniającą, pomiąłem z rozmysłu lekturę autorów współczesnych, solidaryzując się w zupełności z poglądem I p p o l d t a, wyrażonym w artykule wyżej przytoczonym o „wyborze lektury“, że bardzo wiele z dzieł dzisiaj gorąco zachwalanych, w krótkim czasie zapada w otchłań niepamięci.

Lektura dzienników może być dopuszczona od czasu do czasu w kl. VIII w związku z jakimiś ważnymi wypadkami politycznymi i gospodarczymi. Jednak zawodu doznają ci, którzy sądzą, że młodzież potrafi głębiej i trwalej zainteresować się systematycznie lekturą dzienników. Podobnie jak giełdą interesuje się tylko ten, kto posiada akcje, na których może zarobić lub stracić, tak w normalnych warunkach zainteresowanie dla dzienników politycznych budzi się dopiero w czasie czynnej działalności publicznej — a więc, normalnie, jeszcze nie na ławie szkolnej.

* * *

Utwory przyjęte do kanonu uzupełniającej lektury powinny być odpowiednio opracowane dla użytku młodzieży. Zadania tego podjęła się „Biblioteka niemiecka“ w Książnicy-Atlasie. Całość wykonanej pracy zasługuje na pełne uznanie, jednak w szczegółach wymagają pewne momenty dyskusji, z której wy-

niknęłyby pożądanе ulepszenia. Zastrzeżenia odnoszą się zarówno do wyboru treści, jakoteż do sposobu opracowania. Dobór powinienby być uzupełniony kanonem wyżej umotywowanym. Pod tym kątem widzenia patrząc, należałoby niektóre utwory usunąć, w szczególności Hauffa (Karawane) gdyż jest zbyt egzotyczny, Freytaga (Bilder aus der deutschen Vergangenheit), bo podobne ustępy istnieją już w wypisach, nadto drugorzędne podania bohaterskie (Dietrichsage, Sigurdsage, Theophiluslegende), bo takie szczegółowe pogłębianie dla młodzieży polskiej jest zbędne, wreszcie Nibelungenlied, gdyż to powinno stanowić lekturę podstawową w związku z wypisami.

Stojąc na stanowisku, że lektura uzupełniająca winna się ściśle łączyć z lekturą podstawową, która stwarza pewne podłoże kulturalne, leksykalne i gramatyczne, należy przypuścić, że lektura uzupełniająca, odpowiednio dobrana, nie będzie uczniom sprawiała daleko idących trudności. W tym zaś wypadku należy pomijać zupełnie szczegółową preparację, podającą słówka dla każdego ustępu, lecz ograniczyć się jedynie do najważniejszych objaśnień (rzeczowych, leksykalnych, gramatycznych) pod tekstem. Niezależnie od tego mogą być na końcu dłuższych rozdziałów pytania, syntetyzujące całość, uwagi, dotyczące estetycznej strony utworu i charakterystyki osób. Bo albo uczeń na podstawie lektury podstawowej jest przygotowany do podjęcia lektury uzupełniającej, i wtedy takie pomoce mu wystarczą — dodając zresztą jeszcze możliwość używania słownika — albo przygotowany nie jest, a wówczas szczegółowa preparacja jest także straconym trudem. Nie jest też wskazane rozbijanie pewnego utworu na kilka zeszyków (np. Baśnie Grimma, Andersena), lecz raczej trzeba dokonać odpowiedniego wyboru, któryby tworzył pewną zwartą całość. Nacisk trzeba położyć tylko na dobór z literatury pięknej, bo ustępy treści naukowej winny wejść do wypisów jako lektury podstawowej.

Program przewiduje także — i słusznie — książki treści popularno-naukowej jako lekturę uzupełniająca. Do tego zakresu treści będą jednak uczniowie zwracali się tylko wyjątkowo, to też z tego zakresu nie są potrzebne polskie opracowania. Nie ulega wątpliwości, że w sprawie doboru (wydawnictwa: Teubner, Quelle & Meyer, Göschen) uczniowie będą zasięgałi rady

nauczyciela, który najlepiej oceni, co dla nich jest odpowiednie; szczegółowe wyliczanie odpowiednich numerów byłoby zbędne.

Samo przez się jest jasne, że pomiędzy urzędowym Programem a również urzędowym Spisem książek szkolnych winno istnieć uzgodnienie, t. zn. że Spis będzie w szczegółach zawierał te same utwory, które ogólnie podaje Program. Tymczasem tak nie jest. Ostatni Spis na r. szk. 1929/30 podaje już dla klasy III wybór dobrowolnej lektury uzupełniającej, jakkolwiek Program jeszcze jej nie uznaje; jest to zresztą jeszcze przedwczesne.

Ujmując powyższe szczegółowe rozważania w końcową syntezę, stawiam następujące tezy:

1^o Lekturę podstawową (obowiązkową) tworzą przez wszystkie klasy odpowiednio dobrane wypisy względnie teksty.

2^o Lekturę uzupełniającą stanowią utwory w całości (nowele, powieści, dramaty), zostające co do treści w ścisłym związku z przerabianą w lekturze podstawowej epoką. Jeden, ewent. dwa z tych utworów w ciągu roku w kl. VII i VIII stają się obowiązkową lekturą uzupełniającą.

3^o Dobór lektury uzupełniającej, pozostający w ścisłym związku z Programem, uwzględnia w kl. V i VI kraj i ludzi, a w kl. VII i VIII rozwój kultury duchowej; zakres utworów powinien być dość szeroki, aby w danych ramach nie krępował zbytnio swobody nauczyciela i ucznia.

4^o Opracowywanie obowiązkowej lektury uzupełniającej dokonywa się nie równoległe, lecz następczo, to znaczy, że lektura podstawowa, związana z pewną epoką, wyprzedza odpowiednią lekturę uzupełniającą.

5^o Od czasu do czasu dopuszczalne jest czytanie dzienników w kl. VIII, zwłaszcza w związku z wybitniejszemi wydarzeniami w stosunkach politycznych i gospodarczych.

6^o Wydawnicza strona lektury uzupełniającej winna znaleźć taką formę, aby ułatwiała szybkie tempo czytania i budziła zamiłowanie do czytelnictwa.

Powyższe rozważania w częściach ogólnych odnoszą się do wszystkich języków nowożytnych; w części szczegółowej mają na oku tylko język niemiecki, jednak *mutatis mutandis* także te uwagi szczegółowe odnoszą się do języka francuskiego i angielskiego.

Zusammenfassung
Verhältnis der Kernlektüre zur Ergänzungslektüre.

Das offizielle Programm aus d. J. 1922 setzte in den neueren Fremdsprachen als Unterrichtsziel: ziemlich geläufiges und korrektes Sprechen, Verständnis der fremdsprachlichen Texte und Kulturkunde im kurzen Abriss. Als Mittel sollte dazu, neben andern, auch die Kern- und Ergänzungslektüre dienen. Die erstere stützte sich auf Lesebücher mit Texten in entsprechender Auswahl, die letztere berücksichtigte Novellen, Romane und Dramen als Ganzes. Eine spätere Verordnung aus d. J. 1925 verrückte in den oberen Klassen diese logische Reihenfolge, was im Unterrichtsbetrieb manche Unstimmigkeiten zur Folge hatte. Der Verfasser verfiel der Rückkehr zur ursprünglichen Auffassung, indem er für die deutsche Sprache auf der Mittelstufe des Gymnasiums heimatkundliche Lektüre fordert, welche Land und Volk in Süd- und Norddeutschland berücksichtigen sollte, für die Oberstufe dagegen den kulturhistorischen Standpunkt vertritt wobei wiederum entsprechende Lesebücher, bezw. Texte als Kernlektüre dienen müssten, während Ganzlektüre entsprechender Werke (Novellen, Dramen) ein ergänzendes Licht auf die behandelte Epoche werfen könnte; hiezu folgen praktische Vorschläge. Der dem Programm beigefügte Lektüreausweis dürfte kein beengender Kanon sein, sondern ein liberaler Berater für Schüler und Lehrer. Zweckentsprechende Schulausgaben sollten bei der Jugend die Lesefreudigkeit fördern.

ZNACZENIE TEATRU SZKOLNEGO
W NAUCZANIU JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Referat, wygłoszony na kursie dla nauczycieli języka francuskiego szkół
średnich zorganizowanym przez Zarząd Okr. Krakowskiego T. N. S. W.
w kwietniu b. r.

Autor znanej powieści p. t. „Jan Krzysztof“ każe unikać w teatrze pedagogji moralizującej, jak również bezdusznego dyktantyzmu, pragnącego tylko zabawiać. Zdaniem Romain Rollanda teatr winien być źródłem radości i energii duchowej, przyczyniać się do rozwoju duchowego człowieka, jako instytucja poświęcona poezji i uskrzydłająca naszą fantazję.

Popularny autor postawił w ten sposób zagadnienie dość niepopularnie, jeżeli się zważy *jakość*, ostrożnie mówiąc, nikłą obecnego repertuaru w teatrach zawodowych, podobającego się zresztą bardzo, mimo tej swojej problematycznej wartości, szerokiemu ogółowi. Nie przeszkadza to nam oczywiście podzielić zapatrywania francuskiego pisarza i zastosować je również do

teatru szkolnego, a nawet względem niego żądania spotęgować, gdyż ma on służyć młodzieży. Jeżeli więc od zawodowego teatru domagać się będziemy budzenia twórczej fantazji, to w większej jeszcze mierze wymagania to stawiać trzeba szkolnemu teatrowi; podobnie w wyższym stopniu, niż od teatru zawodowego, żądać należałoby od teatru szkolnego zarówno zaniechania krzewienia praktycznej moralności, a więc wyłącznie piętnowania wad i wielbienia cnót, jak też tylko zabawiania widzów. Natomiast winna to być instytucja przenosząca w sferę piękna, prawdy, dobra, tętniąca zdrową radością życia i siłą ducha.

Wskazawszy tego rodzaju najogólniejsze a tak szczytne cele teatrowi młodzieży, cofnijmy się myślą wstecz, w lata przedwojenne, w okres tajnych i nietajnych kółek artystycznych. Urządzało się wtedy przedstawienia „szkolne” — mówię tu oczywiście o gimnazjach — dawane przez młodzież najczęściej wyłącznie dla młodzieży lub także jej rodziców, dla kultywowania idei patriotycznej. Wystawiano więc sceny z dzieł naszych wierszów narodowych („Dziady”, „Kordjan” i t. d.), inscenizowano nadające się do tego celu wyjątki z arcydzieł naszej literatury (np. z „Pana Tadeusza” Ks. VII), nieraz i całe utwory; na wybiegach, t. zw. „majówkach”, wystawiano „Powrót taty” i t. p.; albo repertuar dobierano z łatwych jednoaktówek Fredry i Bałuckiego; tu i owdzie wreszcie twórczość uczniowska dostarczała materiału w postaci niezmiernie poważnych dramatów, snutych najczęściej na kanwie melancholijnie zamglonych wizyj wolności z dziejów przeszłości narodowej, nader wesołych komedijek lub nastrojowych baśni.

O przedstawieniach w obcych językach nie było słyhać i jeżeli się odbywały, to chyba tylko w wyjątkowych warunkach i w bardzo skromnej postaci.

Był w tych poczynaniach młodzieży zapał, była werwa i pęd do dramatyzowania. Czy wyniesiony ze szkół powszechnych? Zapewne, już tam bowiem zaprawiano dzieci z okazji „popisów” (z końcem roku szkolnego) do tworzenia scen i obrazków obyczajowych, przeplatanych pieśniami, przyczem szczególną sympatją cieszyły się t. zw. „żywe obrazy”.

A dzisiaj? Zmieniło się — ośmielę się powiedzieć — niewiele, a nawet tych t. zw. przedstawień szkolnych jest mniej, niż dawniej, z nauczycielstwa zajmują się nimi tylko jednostki. Wystawiało się zrazu po dawnemu sceny z teatru romantycznego, a gdy się zorientowano, że twórczość romantyczna przestaje być dla dzisiejszej młodzieży tem, czem była dla starszego pokolenia, że z piedestału skarbnicy wszelakich uczuć i porywów schodzi z wolna do roli dokumentu historycznego — skutkiem

zmienionych szczęśliwie warunków politycznych, — zaczęto sięgać bądź do Wyspiańskiego, bądź też do starszego rodzaju dramatycznego, a więc do sztuk rybałtowskich lub średniowiecznych misterjów, grywa się również sztuczki aktualne, np. popularne „Orleńta”, obrazujące chwile rozbrasków naszej niepodległości. Naogół jednak panuje bierność, co tłumaczy się z jednej strony zapewne ciężkimi warunkami bytu nauczycielstwa, nie rozporządzającego prosto wolnymi chwilami dla zajęcia się przedstawieniem, z drugiej trudnościami w uzyskaniu odpowiednich scen i sal; pierwszych bowiem po szkołach niema wcale albo są niedostępne z powodu różnych przeszkód natury administracyjnej, zaś sale szkolne nie wszędzie są odpowiednie a publiczne są za kosztowne, zresztą funduszów na ten cel brak.

Gdy więc te przeszkody udaremniają poważniejsze próby wznowienia teatru szkolnego, czy wśród młodzieży wygasł przedtem tak spontanicznie objawiający się pęd do dramatyzowania? Wspomnienia nasze i obserwacje nad dziećmi stwierdzają rozbudzoną w nich potrzebę i chęć dramatyzowania wszelkich wydarzeń. Wystarczy się przyjrzeć, jak się bawią dziewczynki lalkami, a chłopcy żołnierzami: ile tam rozmówek, różnych *ad hoc* wymyślonych sytuacji, układanych według improwizowanych, długich opowieści! Ile pomysłowości w wykonaniu często minicznych ról, ile gestów naprawdę „teatralnych”! W tych fantazjach dzieci, pojedynczo i gromadnie odgrywanych, wypowiadają się nieraz najskrytsze myśli i najgorętsze pragnienia wieku dziecięcego, co tak umiejętnie podchwycił i upamiętnił W. Syrokonila w przesłicznej gawędzie dziecinnej p. t. „Lalka”. Przytem dzieci pomagają sobie tak skromnymi rekwizytami, jak patyczki, wyobrażające wojsko, łupinki orzechów — okręty, pudełka — pałace i t. p. Dziecko pozostaje od pierwszych chwil swego życia — rzecz można — w mocy instynktu dramatycznego. Czy zresztą tylko dziecko? Czy ludzkość cała w powijkach swego istnienia nie wyrażała już tego instynktu? Sporną może być kwestja pierwszeństwa zrodzenia się poezji epickiej i lirycznej, bezsprzecznie jednak i dramaturgja ma w tym sporze ważne słowo do dorzucenia.

A skoro tak, to i w naszych dzieciach młodszej i starszej generacji tkwią te zasadnicze pierwiastki ujmowania wydarzeń życia w formie dramatycznej. Może niekiedy ich nie dostrzegamy, może niewszędzie je doceniamy, często zapoznajemy lub traktujemy pobłaźliwie, czy nawet ironją tępimy. A przecież podtrzymywanie tego twórczego instynktu dziecka w latach późniejszych, a nie zubożanie moralne jego duszy, jest szlachetnym zadaniem wychowawczem.

Należałoby się zatem zastanowić, jak to zadanie wypełnić z korzyścią dla rozwoju duchowego dziecka, a zarazem — co nas w danym wypadku najwięcej interesuje — z korzyścią dla nauczania języka francuskiego.

Zadanie to nie jest tak proste, jakby się pozornie może wydawało. Przedewszystkiem ze względu na teren naszej eksperymentacji, którym jest tak subtelna i nieraz w swych tajnikach niedosiężalna dusza dziecka; następnie na zakres naszych usiłowań, obejmujących młodzież różnego wieku, od lat naprawdę dziecięcych do zupełnie dojrzałych, w szczególności u uczniów; a wreszcie ze względu na język, którym się posługujemy i my, nauczyciele, i nasi wychowankowie.

Już wzgląd pierwszy, wyczucie drgnień z biurowej duszy klasy, nastrecza wiele kłopotu. Są zespoły leniwe a zdolne, nieudolne a hałaśliwe, pobudliwe i ospałe; są w zespołach klasowych jednostki wybitniejsze, zdarzają się usposobienia zdecydowanych roztagnieńców, których z dystrykcji trudno wyleczyć i t. d. Wysondowanie „nastroju”, korzystnego dla zainteresowania ogółu, a przynajmniej większej części klasy, zamierzonym programem, dobór tematu, któryby żywo narzucił się wyobraźni wszystkich uczestników takiej pracy, jest rzeczą intuicji nauczyciela, oczywiście zbliżającego się do młodzieży i posiadającego jej zaufanie. Można wprawdzie narzucić swą powagą nauczycielską dany przedmiot, czasem nawet trzeba, ale wtedy podchodzić należy do młodzieży ostrożnie, rozbudzając zajęcie i uprzystępniając temat.

Wzgląd na wiek młodzieży rozstrzyga o doborze utworów. Inscenizowana bajka lafontainowska zajmie chłopca jeszcze i 14-letniego, ale nie rozgrzeje siódmaka, dla którego takie przeróbki opowiadań się nie nadają. Poważny znowu dyskurs bohaterów z tragiczków XVII wieku nie przemówi z pewnością do trzeciaka.

Nakoniec co do ję z y k a, nie można przystępować do organizowania jakiegokolwiek swobodnej inscenizacji, dopóki zasób słów nie jest dostateczny. Trudno żądać od klasy, aby np. po dwóch miesiącach początkowej nauki odgrywała jakąś sztukę z „Nouveau théâtre d'éducation” (wyd. Larousse'a), przewidzianego na klasy od V — VI. Zbytecznym też byłoby inscenizować jakąś zabawę, z której korzyść językowa jest niewielka albo żadna. Polecana np. w pierwszym podręczniku Szaroty w lekcji 32-ej zabawa „Qui frappe?”, poza temi właśnie wyrazami i imionami odpowiadających na to pytanie dzieci niczego więcej nie nauczy, a w takim razie jest niepotrzebna. Czasem znowu, jak przy pieśniach, trudności językowe dają się łatwiej przełamać dzięki pomysłowej inscenizacji, niż gdyby się tę samą pieśń objaśniało. Do dramatyzowania wydarzeń z życia szkolnego na

podstawie przeżyć młodzieży, co stanowi dalszy i ważny etap w rozwoju teatru szkolnego, możnaby przy posługiwaniu się obcym językiem przystąpić dopiero w późniejszych latach nauczania.

Z tego, co wyżej powiedziałem, można dostrzec, iż teatr szkolny nowoczesny w ogólności, a więc i posługujący się językiem obcym, pojęty jest jako taki, a nie jako teatr w szkole. Wychodząc od dramatyzacji materiału naukowego na lekcjach niższych roczników, ma się on przeistoczyć w odrębną instytucję o własnym repertuarze, własnym stylu gry i własnej oprawie scenicznej, instytucję zawsze związaną ze szkołą i jej życiem. Teoretycy tak pojętego teatru szkolnego kładą nacisk na wyeliminowanie z jego zakresu wszystkiego, co byłoby naśladowaniem teatru zawodowego. Przeciwdziałają się więc popularyzacji arcydzieł literatury, (co było wybitnym celem tradycyjnego teatru szkolnego), udziałowi reżysera, wierności historycznej, radziby zarzucić piękno dekoracji, wybredne kostjumy i t. d. Estetyczne wymagania ma zastąpić wola uczestników przedstawienia, dowolność, fantazja twórcza. A więc przy skąpej *mise-en-scène* samodzielnych o ile możliwości sztuk, czerpiących motywy z życia szkolnego, ma się stworzyć rodzaj komedji *dell'arte*, tworzonej w oczach, nawet przy współudziale publiczności młodzieńczej i pośród niej. Ta nowoczesna postać komedji *dell'arte* opiera się zatem na twórczości zbiorowej i w tem tkwi jej wartość wychowawcza.

W związku z tem ulec musi zmianie zarówno *rekwizytorjum* i *gra aktorów*.

Ponieważ młodzież ma decydować o wszystkim, więc dostarczanie jej gotowych dekoracji nie byłoby celowe. Sama młodzież ma dbać o wykonanie ich dobrze i tanio, gdyż w ten sposób kształci swą pomysłowość, wynalazczość i przedsiębiorczość. Prace swe ma wykonywać młodzież w osobnem *laboratorjum* teatralnem.

Gra zaś aktorska ma nabrać charakteru improwizacji, przyczem sufler jest zbędny, względnie może wystąpić w rodzaju *conférencier'a*, nie ukrywającego się wcale. Praca nad rolami ma się odbywać zespołowo we wspomnianem *laboratorjum*, które w tym wypadku posłuży do pokazania, na czem polega recytacja, czem jest swobodne opowiadanie, do wykazania związku między słowem a gestem i t. d. Również zespołowo ma się odbywać reżyserja sztuki; nadzorujący nauczyciel ma tylko rozbudzać pomysłowość dzieci, względnie przez odpowiedni dobór tematu zdążać do pogłębienia wiadomości z zakresu języka i literatury.

Sama wreszcie organizacja teatru i widowisk, a więc *laboratorjum* ze swoim prezesem, który obmyśla progra-

my, obsadza role i t. p., i z podziałem na różne kółka lub sekcje, przybranie sali, ustawianie dekoracyj, urządzenie mechanizmu kurtyny, oświetlenie, rola inspicjentów, czuwanie nad porządkiem w sali i t. d., wszystko to razem jest dobrą szkołą życia społecznego. Samo zaś widowisko ma wobec tego już mniejsze znaczenie.

Wartości wychowawcze tego rodzaju teatru szkolnego są bezwątpienia doniosłe. Czy równie wielkie byłoby zastosowanie tego sposobu pracy przy nauczaniu języka francuskiego — to pytanie, nad którym teraz wypada się zastanowić.

Co do r e p e r t u a r u, to związane z nim zagadnienia dałyby się ze stanowiska technicznego i formalnego rozwiązać przy nauczaniu tego przedmiotu pod warunkiem rozpoczęcia jak najwcześniej celowych ćwiczeń w dramatyzowaniu lekcji szkolnych, nadających się do tego. Byłyby to zatem zrazu swobodne rozmówki, prowadzone przez nauczyciela z uczniami oraz przez samych uczniów ze sobą, w zakresie najprostszych scen życia rodzinnego, opisu ciała ludzkiego, ubioru, urządzenia domu (wszelkiego rodzaju czynności zwykle wskazane w podręcznikach), potem przeróbki pierwszych fables, récits i contes, jak np. „La carotte du père Tirefort“, „Un rêve“, sceny z placu targowego albo taka lekcja jak „Henri va faire une commission“ i t. p. (przykłady z podręcznika Szaroty). Już z tego materiału pierwszego roku nauczania możnaby złożyć pod koniec nauki skromne widowisko. Podobny, ale więcej urozmaicony materiał dają następne lata nauczania, w szczególności (trzecia książka Szaroty dostarcza go obficie) sceny w sklepach, u krawca, na poczcie, na dworcu kolejowym, przeróbki récits np. „La ficelle“, bajek np. „Jean et Finot“ i t. d. Wielka szkoda, że z niewiadomej przyczyny autorzy podręczników nie uwzględnili przy doborze lektury na niższe klasy bajek Lafontaine'a, które się znakomicie nadają do dramatycznych przeróbek. Zato każdy podręcznik zawiera kilka piosenek, nastęrczających uczniom, jak wiadomo, nieraz duże trudności w opanowaniu języka i treści, nawet przy posługiwaniu się przez nauczyciela pomocniczymi ilustracjami. Otóż konieczne w tym wypadku rozbudzenie wyobraźni uczniów wywołać można i trzeba odpowiednią inscenizacją. O tem, jak ona ma być przeprowadzona, aby cel swój osiągnęła, doskonale poucza na przykładach Lucjan Komarnicki w swej książce „Teatr szkolny“ (str. 60 i następne). Z podanych tam sposobów inscenizowania czterech poetyckich utworów widać, jak przy tego rodzaju przeróbkach można swobodnie oddalać się od tekstu i przenosić akcję z jednej epoki w inną. Praca taka podnieca

wyobrażnię, wyrabia zmysł krytyczny ucznia i zmusza go do swobodnego operowania posiadanym zasobem słownictwa ¹⁾).

W klasie V-ej można wyjść od rozmówek klasowych p. Bailly i komponować następnie podobne dialogi na pokrewne tematy, czerpane ze środowiska polskiego; nawet i w klasie VI-ej nadarzają się sposobności mniej lub więcej urozmaiconych dialogów (np. „Tartarin de Tarascon“, „Souhails d'Auvergnats“ „La romance du roi Don Pierre“), zresztą na tym stopniu nauczania można dobierać sztuczki z repertuaru wspomnianego już „Nouveau théâtre d'éducation“.

Po takim przygotowaniu lektura „Cyda“ czy „Andromachy“ w klasie VII-ej nie napotka z pewnością na trudności, jakich tak wiele nastęcza i uczniom i nauczycielom. Nie tutaj miejsce wchodzić w różnego rodzaju przyczyny trudności lektury arcydzieł dramatycznych w klasie VII-ej, gdyż sprawa ta nadaje się do szczegółowej dyskusji, chcę tylko wskazać, że właśnie z powodu nieprzygotowania uprzedniego uczniów do czytania i interpretowania sztuk dramatycznych oraz do tworzenia sytuacji i akcji na scenie szkolnej, zadanie nauczyciela jest zazwyczaj nader ciężkie.

Dobór sztuk z teatru francuskiego klasycznego byłby w klasach najwyższych wyeliminowany i dopuszczalny tylko wyjątko-

1) W znanej pieśni „Malbrough“, ułożonej dla wyszydzenia generała angielskiego Malbrougha, i do dzisiaj popularnej we Francji, chodzi o uwydatnienie elementu groteskowego. W tym celu należy najpierw przerobić strofę: „Madame à sa tour monte“, zastępując „monte“ przez „pleure“, aby ułatwić inscenizację i zamkową wieżę wyobrazić jako ścianę pałacu zrobotowaną z różnokolorowych, mieniających się bibulek. Przez umieszczone w niej okrągłe okno widać stęsknioną panią Malbrough w jasnej sukni i siwej peruce na tle czerwonej zasłony (też z bibulek). Ta fantastyczna ściana pałacu ukryta jest przed oczami widzów pod czarną osłoną aż do chwili, w której paziowie skończą śpiewać pierwsze strofy, objaśniające o udaniu się Malbrougha na wojnę i wyrażające wątpliwość co do jego powrotu. Pani Malbrough, której cała gra polega na mimice, ukazuje się z pochyloną głową, bolesnym wyrazem twarzy; na widok pazia załamuje ręce i zapytuje się go o nowiny. Paż słucha jej słów z kornie pochyloną głową, potem się prostuje i rozpoczyna swą opowieść, a przyspiew „miron-ton, miron-ton“, powtarzając obaj jego towarzysze. Przy słowach „on voit voler son âme“ paziowie klękają, potem padają na ziemię, wreszcie wstają, śpiewając i tym razem kolejno „et puis se releve“. — W ciągu tej sceny można dodać wiele groteskowych efektów, byleby nie nazbyt w nich przesadzić. Pani Malbrough ma być „zabawna w uwielbianiu męża, zabawna w poczuciu swej arystokratyczności, w tem swoim zapamiętaniu, które nie pozwala jej dostrzec śmieszności sytuacji“.

Przy odgrywaniu innej piosenki p. t. „Le petit navire“, scenka wyobraża „część kadłuba statku z żaglami, sznurami, drabinką,... jeden z marynarzy jest wpatrzony w krajobraz morski“ (tylna dekoracja), drugi z ponurym wyrazem twarzy opiera się o skrzynię, trzeci z pod pokładu wyrzuca liny, które wyciąga „le plus jeune“. Na górnym pokładzie kilku marynarzy gra „ospale w karty“ (?), ich „ruchy powolne, ociężałe, śpiew cichy“ i t. d.

wo w postaci scen względnie aktów bardzo wyrazistych i charakterystycznych (np. z „Cyda”, „Andromachy”, komedyj Molière'a: „Le Bourgeois gentilhomme”, „Les femmes savantes”, „Les précieuses ridicules” i t. d.), natomiast na tym poziomie nauczania możnaby już powodować improwizacje na tematy wzięte z życia szkoły lub z osobistych przeżyć uczniów.

Przygotowanie urywków z arcydzieł literatury francuskiej musi być bardzo staranne. Chodzi o wydobycie elementu dynamicznego, tkwiącego nie w słowach, które dynamikę hamują lub całkiem unicestwiają, ale w geście, poruszeniu brwi i t. p. W ten sposób zmysł obserwacyjny ucznia wyostrza się, subtelniej jego czułość na drobne szczegóły, na każde niemal słowo, które chociaż drobne, jest nieraz wielkiej wagi. Przy rozbiórce w klasie te pozorne drobiazgi zacierają się w powodzi słów, a na scenie dzięki temu, że muszą wystąpić wyraziście, pozwalają uczniowi nie tylko rozumieć, ale i wnikać w tajemnicę tworzenia poetów; analiza dzieła nabiera w ten sposób znakomitego pogłębienia.

Jeden drobny przykład. Przypominamy sobie dobrze z „Cyda” drugą scenę III aktu, w której Don Sanche, pochwalając oburzenie i gniew Chimeny, wywołane zabicciem jej ojca w pojedynku przez Rodryga, ofiaruje jej swą pomoc w ukaraniu zabójcy. Na jego zapalne słowa Chimena odpowiada jednym słowem: „malheureuse”. Ale od tego drobnego, po cichu rzuconego okrzyku do samej siebie, rozpoczyna się nowy dramat moralny. W tym bowiem wykrzykniku, tak dyskretnym, Chimena spowiada się ze swej miłości do Rodryga, której niewygaśnięcie czyni z niej zbrodniarkę. Słowa Don Sanche'a wypadają w porównaniu z tym tak wiele mówiącym okrzykiem blade, a zarazem stanowią szczęśliwy efekt sceniczny, zwiększając boleść Chimeny. I ten wyraz „malheureuse”, który Chimena wymawia prawie niedostłyszalnym szeptem, nabiera cech wzniosłości. Takich przykładów w „Cydzie” mnożyć możnaby bez liku. Doniosłość ich poznać można jednak tylko ze sceny. Uczeń czy uczenica nauczy się wtedy nadawać wyrazom pełną ich wartość, szanować ich treść wewnętrzną.

Co do charakteru ideowego dobranych sztuk, to i tutaj celowość jest wskazana. Moralizowanie dziecięcej literatury nie wydaje mi się pouczające, raczej należałoby sięgnąć, jak tego domaga się L. Komarnicki, do baśni, legend, fars, utworów zawsze o wybitnej wartości artystycznej. Unikać też należy narzucania młodzieży naszych upodobań estetycznych, naszej postawy wobec życia, a przeciwnie, starać się trzeba dostroić repertuar do dziecinnych, względnie młodzieńczych uniesień. Nie-

chaj więc przemówi ze scen teatrów szkolnych kult bohaterstwa, energii duchowa, radość życia, dobroć i jasność. Niech najlepsze porywy młodych serc i podniebne wloty fantazji, przytajo-
ne często na ławie szkolnej w onieśmieleniu, wstydlivości lub obawie przed wyśmianiem, rozblęsną pełnią życia tworzonego w ramach sztuki na scenie szkolnej, okraszzone niefrasobliwym humorem na próbach i w pracach przygotowawczych do przedstawienia.

Z prawdziwą przyjemnością wspominam wraz z uczestnikami pierwszej imprezy teatru szkolnego Gimnazjum im. Sobieskiego wystawienie w r. 1924 aktu II „Le Bourgeois gentilhomme”. Odegrano go na scenie całkiem „zaimprovizowanej”, bo na estradzie, wyprowadzonej z niedostępnej w tym czasie sali gimnastycznej na podwórzu szkolne, i w kostjumach dobranych z powiewnych rannych toalet matek uczniów i innych humanitarnych osób. Wiosenne słońce przyglądało się tej maskaradzie z dobrotliwym uśmiechem, który się też udzielił audytorjum. Mimo to młodzież rozsmakowała się w tej rozrywce i niebawem przeniosła swe upodobania na deski teatru m. im. J. Słowackiego, gdzie powtórzone w należytej oprawie scenicznej wiosenną improwizację po francusku, a po polsku zagrano „Orlątko” Rostanda. Potem przyszła kolej na „Cyda”. Nie zważano na moje ostrzeżenia, nie wstrzymały ochoły głosy niechętnych o wyborze „nudnego” Corneille’a, chociaż ostudziły początkowy zapal. Tymczasem próby okazały, jak istotnie niełatwe było zadanie. Lecz rzecz dziwna (napozór zresztą tylko, u młodych tak zrozumiała!): im ono stawało się mozołniejsze i zawilsze, tem więcej budziło przejęcia się, skupienia i przemyślenia. A wynik? Wybrane sceny (akcja Rodryga i Chimeny), odegrane na scenie szkolnej, ustawionej w sali gimnastycznej, przy bardzo prostej dekoracji, zato, w dostosowanych już tym razem do epoki strojach, oddały moc i czar patosu wielkiego tragika i wykazały pierwiastek woli w działaniu bohaterów tego arcydzieła, a przecież o to właśnie chodziło.

Pokonanie z bohaterskiem zaparciem się, w iście „cydowym” trudzie, niczem zresztą nie wynagrodzonym, najróżniejszych przeszkód, jest zadatkim hartu woli, która użyczy sił do zwalczania później, w pracy na chleb codzienny, trosk i zapór i ułatwi snuć z przędzy wspomnień ze sceny szkolnej skarby dobrej myśli i plany dalszych, szlachetnych poczynań.

Byłbym za unikaniem sztuk, które wymagają od młodego aktora takich przeżyć, jakich on mieć nie mógł. Odwoływanie się w podobnych wypadkach do fantazji lub obserwacji ucznia jest czasem ryzykowne, choć nieraz nic innego nie pozostaje. W każdym razie trzeba pamiętać, że praca aktora zawodowego to droga długa i męcząca. Słowa są dlań tylko odbiciem pew-

nych przeżyć i na nich musi on skupić całą swą uwagę. Stąd zacząć rolę od uczenia się jej na pamięć, byłoby drogą fałszywą; najpierw musi nastąpić praca nad sobą, potem dopiero nad rolą. Są to wielkie trudności dla ucznia, któremu, jak wyżej powiedziałem, nie pozostaje nieraz nic innego, jak kształtować rolę w fantazji, a to wskazane nie jest.

Dekoracje sporządzone przez uczniów będą naturalnie jak najprostsze. Do wspomnianego wyżej przedstawienia w „Le Bourgeois gentilhomme” (w wyjątku) na improwizowanej scenie Gimnazjum im. Sobieskiego użyto poprostu zwyczajnych płacht papierowych, na których wypisano, gdzie się odbywa scena; mimo to jednak nie brakło oznak zadowolenia zarówno pośród aktorów jak i widzów, co prawda wtedy jeszcze nielicznych. W niższych klasach przy ilustrowaniu scenicznym bajek Lafontaine'a można uczniów wyposażyć w oznaki zwierzęce, ale poubierać też we fraczki, peruki, pudermantyle, kazać się im krygować, naśladować etykietę dworską i t. d. Jeden z aktorów przedstawienia w Gimnazjum Sobieskiego miał na sobie zbroję z pomalowanej na srebrno tektury, która w momencie wielce dramatycznym pękła pod zbyt silnem uderzeniem zamasyzowanego przeciwnika; ten właśnie moment rozdarcia się papierowego pancierza był jednym z najgoręcej oklaskiwanych. Wszystkie jednak dekoratywne upiększenia należy przeprowadzać celowo.

Że cieniowanie głosu, gra pauz, poparta mimiką i gestem, odgrywa wielką rolę, widać było z przykładu cytowanego z „Cyda”. Rozwodzić się więc nad tem byłoby zbyt bezcelne.

Wreszcie co do pomnożenia zasobu słownictwa i poprawności wymowy, to pozostawienie młodzieży swobody, uwolnienie jej od rygoru klasowego przy obowiązkowym posługiwaniu się językiem francuskim, korygowanem przez czujnego nauczyciela, opanowanie pamięciowe i osłuchanie się tekstu sztuki, wchłonięcie szeregu zwrotów jęz., nadawanie wyrazom różnych brzmień w zależności od ich odcieni znaczeniowych i t. p. dostarczają do tego aż nadto sposobności i są zaletami teatru szkolnego, które same za siebie przemawiają.

Oto tak pokrótce przedstawiają się wartości nowoczesnie pojętego teatru szkolnego w ogólności i w związku z nauczaniem języka francuskiego.

Reasumując, możnaby powiedzieć: teatr szkolny dla młodzieży kształci wyobraźnię, nadaje polot fantazji, wyrabia energję, dodaje radości życiu, umożliwia autoanalizę duchową, uczy

przedsiębiorczości, wydoskonala i wysubtelnia wymowę, uczy rozumienia odcieni znaczeniowych wyrazów, pogłębia wreszcie i rozszerza znajomość literatury. Wartości są, jak widać, ogromne.

Na przyszłość należałoby więc wprowadzić nowoczesny teatr szkolny na niższym i średnim stopniu nauczania języka francuskiego, na wyższym zaś prócz odtwarzania przeżyć uczniów pozostawić możliwość odgrywania sztuk według tradycyjnego teatru szkolnego.

W związku zaś z tak ujętem zagadnieniem teatru szkolnego należałoby się domagać tworzenia scen szkolnych oraz wystawiania sztuk bezpłatnie na deskach teatrów publicznych (dla popularyzacji arcydzieł literatury) ¹⁾.

Marjan Deszcz — Kraków

Résumé.

L'importance du théâtre scolaire dans l'enseignement du français.

Le théâtre, en général, devrait élever l'âme, la transporter dans les régions du beau, du vrai et du bien. Il doit éviter de faire la morale ou d'amuser uniquement, car il est une source admirable d'activité intense, d'énergie créatrice. Ainsi conçu, le théâtre scolaire de nos jours pourrait jouer un rôle capital dans l'éducation de notre jeunesse et devenir un merveilleux instrument pour former le caractère, le coeur, l'esprit, assurer une libre expansion de la joie de vivre, si intense chez les jeunes.

L'enfant a un instinct dramatique inné qu'il manifeste en ses jeux. Basé sur le théâtre scolaire sur ces dons naturels, encourager l'esprit d'initiative, permettre à la fantaisie de s'épanouir en toute liberté, tel est le but du théâtre sc. Le travail en commun, l'effort solidaire d'un groupe de jeunes acteurs improvisant une oeuvre née d'une collaboration étroite, le libre essor de l'imagination, l'improvisation originale et spontanée: voilà les précieux résultats pédagogiques du théâtre scolaire. Est-il possible de réaliser ces méthodes dans l'enseignement des langues vivantes? Jusqu'à un certain point oui. Dès les débuts de l'enseignement, il faut exercer les petites classes à mettre en scène, en dialogue les divers textes connus, petites fables, chansons. Dans les classes supérieures, introduire les scènes les plus caractéristique, tirées des auteurs classiques, les faire interpréter aux élèves, leur faire mieux connaître par la scène la valeur toujours immortelle des Corneille, des Molière, la langue, les époques historiques, les moeurs, l'âme du peuple français.

¹⁾ Bibliografja. Georges Villard: Le théâtre d'amateurs. Paris, 1919. Jean Blaize: Pour monter et jouer une pièce en famille, à l'école, dans les sociétés, dans le monde. Paris, 1925. Romain Rolland: Le théâtre du peuple. Essai d'esthétique d'un théâtre nouveau. Paris, 1913. Jugend und Bühne.. (L. Pallat u. H. Lebede). Breslau, 1925. L. Komarnicki. Teatr szkolny. Gebethner i Wolff 1926.

MAKSYMALIŚCI I MINIMALIŚCI W NAUCE
JEZYKÓW OBCYCH

Jeżeli kto czterdzieści lat swego życia strawił na nauczaniu języka obcego, to wolno mu w swem wielostronnem doświadczeniu szukać sprawdzianu lub korektywy dla teorii. Człowiek rozważny dochodzi powoli do wniosku, że wszelka doktryna, nawet najpiękniejsza i najbardziej przekonywająca, zawsze a priori jest jednostronna i musi doprowadzić do skrajnej jednostronności, jeżeli idzie po linii prostoliniowego myślenia; ale również przekonywa się, że teoria posiada bezcenną wartość i że praktyka bez niej wyradza się w ślepa a zgubną rutynę.

Maksymaliści w nauczaniu języków obcych chcą zdobyć szturmem niebo według słów „Gwałtownicy niebo porywają“. Wychodzą mianowicie z założenia, że przyswojenie języka obcego w nauce szkolnej jest zupełnie możliwe, ale tylko przy użyciu czystej metody bezpośredniej, a więc idąc drogą — według ich twierdzenia — najbardziej zbliżającą się do życia. Kto z tej drogi zbacza, jest albo grzesznikiem dydaktycznym, albo nieukiem.

Minimaliści są o wiele skromniejsi. Według nich w nauce języka obcego należy się ograniczyć do rozumienia języka w słowie i piśmie, natomiast główny nacisk położyć na stronę wychowawczą.

Z jednej strony mamy więc wiarę w osiągalność wysokiego celu, z drugiej zaś przekonanie o niezmiernie ciasnych granicach nauki szkolnej, która nie jest w stanie odtworzyć tych warunków, na których oprzećby się mogła nauka bezpośrednia.

Pomiędzy zwolennikami obu kierunków, tak zwanymi „reformistami“ i „gramatystami“ wrzała zacięta i bardzo niebudująca walka przez lat trzydzieści (mniej więcej od 1880 do 1910). We Francji minister Leygues jednym pociągnięciem pióra położył koniec wahaniu się między oboma kierunkami. W kraju demokratycznej wolności narzucono centralistycznie metodę urzędową ku wielkiej radości „reformistów“, a „gramatystom“ zamknięto poprostu usta. W Niemczech nauczycielom pozostawiono swobodę wyboru metody, a nawet niejednokrotnie wyrażano życzenie, ażeby — jeżeli to możliwe — stosowano w oddziałach równorzędnych drogą próby obie metody. Ponieważ ani po jednej, ani po drugiej stronie nie brakło dobrych metodyków, więc obie strony mogły się pochwalić dobrimi wynikami. Tak więc praktyka na krótką metę nie dostarczyła dowodów na niekorzyść metody przeciwnej.

Jednakże teoria rozwijała się dalej, zapal walki osłabł i oto nastąpiło bardzo znaczne zbliżenie się między oboma kierunkami, tak że dawne nazwy gramatyków i reformistów straciły podstawę. Dziś metoda bezpośrednia zyskała powszechne uznanie, ale *quantum mutata ab illa!*

U nas w wolnej Polsce mamy tyranję metody podobnie jak we Francji, a pomiędzy zwolennikami obu kierunków jeszcze walkę w formie z przed dwudziestu lat. Jest jeszcze ciągle w modzie rzucanie kamieniami w kierunku minimalistów, a brak tolerancji jest tem dotkliwszy, im mniejsze doświadczenie lub im większe zaślepienie.

Kiedy zacząłem praktykę szkolną, gwałtownie usuwano ze szkoły metodę gramatyczną, której na sobie doświadczyłem na ławie szkolnej. W owym czasie rozkwitu młodej metody każdy nauczyciel „postępowy” starał się wyprzedzić metodę zaleconą przez władzę. Młodzieńczy zapal, ciągły kontakt z teorią dawał nauczycielowi nie tylko pewność, że znajduje się na najlepszej drodze, ale i wyniki, które osiągał, utrzymywały go w zapędach. Ale z latami mija szal, przychodzi otrzeźwienie. Podobnie i ja spostrzegłem, że wyniki, któremi się mogłem pochłubić i za które jeszcze dziś dziękują mi moi dawni uczniowie, okupione były zdwojoną i potrojoną pilnością uczniów. Dopóki w zespole nauczycieli dla danej klasy znajduje się jeden taki zabiegliwy, to uczniowie ciężar jednego przedmiotu wyrównują kosztem innych, jednakże biada klasie, w której większość uczących chciałaby stosować podobny zapal.

Powoli przekonałem się, że metoda bezpośrednia ma, obok niewątpliwych bardzo wielkich zalet, także swoje niedomagania, na które zresztą zwracano uwagę od samego początku, i że dlatego należy iść drogą bardziej pośrednią. Życie ludzkie i wszystkie zjawiska są tak niezmiernie skomplikowane, że prostolinijność myślenia doprowadza zawsze do absurdu.

Dziś żyjemy w czasie *racjonalizacji pracy*. Chodzi o to, żeby w możliwie najkrótszym czasie i z możliwie najmniejszym wysiłkiem osiągnąć najkorzystniejsze wyniki. Ścisłe przeprowadzenie metody bezpośredniej jest gonitwą za czczą marą. Nie o to chodzi dzisiaj, ażeby uchodzić za prawowiernego „reformistę”, aby być „maksymalistą” w metodzie, lecz o to, ażeby być nim w wynikach, nie zagarniając znacznej części wolnego czasu ucznia dla swego przedmiotu.

Metoda bezpośrednia stanowi niewątpliwie wielki postęp w nauczaniu języków obcych. Doniosłość jej dla praktyki jest nadzwyczajną wobec coraz bardziej malejącej odległości pomiędzy krajami i wypływającej stąd konieczności uczenia się języków. Jednakże jednostronność jej kryje w sobie znaczne niebezpieczeństwa i nie jest zgodna z zasadą racjonalnego wyzy-

skania sił nauczyciela i ucznia. Dlatego szczególnie niebezpiecznym jest wszelki nawrót ku przeszłości. „Maksymalizm metody” nie pokrywa się z „maksymalizmem wyników”, a nam przecież chodzi o ten drugi.

* * *

W artykule Pana Kolegi Bazińskiego „U podstaw nauczania języków obcych” (Neofilolog. Zesz. 2, str. 66—83), napisanym z wielkim nakładem teorii, znajdujemy właśnie nawrót do niektórych jednostronności metody bezpośredniej. Poruszę tutaj tylko niektóre punkty, stojące w związku z moimi wywodami.

Dażenie, ażeby za punkt wyjścia obrać tekst ciągły, jest teoretycznie uzasadnione. Pomijając wieki średnie, gdzie naukę łaciny zaczynało od czytania pisma świętego, oraz pierwsze próby nauki języków obcych na początku 19 wieku, wspomnę o samouczkach Toussaint-Langenscheidta, dziś jeszcze kupowanych, w których nauka zaczyna się od lektury tekstów ciągłych. Pan Kolega Baziński podaje przykładowo teksty bardzo uproszczone, ale uproszczenie to przecież nie może iść tak daleko, żeby uczeń nie utykał o szereg trudności. Uczeń w takich tekstach spotyka się z dość licznymi zjawiskami językowymi, których objaśnienie trzeba odłożyć na później, ale mimo to trzeba się przy każdym drobnym ustępie zatrzymywać długo — co zresztą Pan Autor przewiduje. W parze z tem idzie dalsze niedomaganie. Nie tylko uczeń przeważnie operuje pamięcią, lecz teksty wskutek uproszczenia treści stają się w wysokim stopniu banalne, a długie zatrzymywanie się przy nich to wrażenie potęguje. Treść ustępów przykładowych potwierdza to wnioskowanie. Wartość wychowawcza takiej treści naturalnie równa się zeru. Nie chciałbym słyszeć sądu uczniów ani też uwag rodziców o podręczniku, zawierającym podobne ustępy. Jeszcze mniejszą wartość będą miały opowiadania tworzone przez dzieci, jeżeli nie mają być tylko ćwiczeniem językowym jednostki, lecz może podstawą dalszej lekcji, jak to zalecał pewien maksymalista jako jeden z bardzo skutecznych środków, któremi może operować szkoła pracy.

Potępiane przez Pana Kolegę Bazińskiego ustępy czytanek, których materiał złożony ogranicza się do najbliższego otoczenia, do nazywania przedmiotów i najelementarniejszych czynności, bynajmniej dla ucznia nie są bezduszne. Przeciwnie. uczniowie zawsze żywo się interesują, jak się poszczególne czynności i przedmioty nazywają w języku obcym, gdyż chcą obcym językiem mówić, interesują się dzieci już czteroletnie i starsze i uczniowie dziesięcio- i piętnastoletni i ludzie dorośli, co prze-

cież stwierdza codzienne doświadczenie. Nauka języka obcego na stopniu najniższym nie ma stwarzać nowych wyobrażeń rzeczowych i nowych pojęć, gdyżby to było gromadzeniem trudności, lecz ma łączyć znane wyobrażenia z obcymi słowami w sposób najtrwalszy i najbardziej ekonomiczny. Dopiero wtedy, gdy uczeń opanuje pierwsze trudności językowych form, gdy nabejdzie odpowiedniego materiału słownego, wtedy czas przejść do opowiadań, do przeżyć, a więc dopiero wtedy, gdy uczeń nie będzie już walczył z tak wielką ilością nowych form językowych i syntaktycznych, a nauczyciel nie będzie zmuszony do traktowania ich jako materiału leksykalnego przez dłuższy czas. Jeżelibyśmy mieli pozostać przecież przy formie opowiadającej lub przedstawiającej, to w miejsce proponowanych krótkich opowiadań mamy lepszy materiał na płytach gramofonowych Linguaphon, które w kołach osób dorosłych cieszą się coraz większą popularnością i na których samouk uczy się przez ciągłe powtarzanie, czysto mechaniczne, a nie przez logiczne ćwiczenie, które jest możliwe przy materiale bardzo prostym.

Pomijam twierdzenie autora, jakoby nauczyciel — naturalnie nauczyciel myślący, bo przecież tylko o takim mówić powinniśmy — był związany podręcznikiem, przyjmę tylko, że dobrze jest, jeżeli podręcznik za nauczyciela niesamodzielnego, czy nie panującego nad językiem, czy też słabego metodyka, sam myśli. Ale trudno zrozumieć twierdzenie, jakoby treść ustępów, jaką mamy w obecnych podręcznikach, zmuszała do ciągłego tłumaczenia. Jeżeli nauczyciel używa tłumaczenia, to wina leży wyłącznie w nim, a nie w metodzie. Wychodzenie od przedmiotu, znajdującego się w otoczeniu bliższym, potem dalszym i łączenie go z nazwą obcą bynajmniej nie jest metodą „wyrasową”, lecz naturalnym sposobem postępowania, udowodnionym teorią, stwierdzonym praktyką. Potem dopiero przechodzimy od poglądu zewnętrznego do poglądu wewnętrznego. Używanie obrazków w podręczniku, tablic poglądowych, wiszących na ścianie, przedmiotów, ilustrujących tekst podręczników, nie można nazwać metodą, która prowadzi „od słowa do zdania”, lecz przeciwnie, jest naturalnym środkiem metody poglądowej, środkiem wzorowanym na rzeczywistości. Dlatego zdziwienie wywołać musi twierdzenie autora na str. 75: „...musimy w pierwszym okresie nauczania odwrócić się od otoczenia i środowiska dziecka, a materiału językowego szukać z początku naprzykład w bajkach i baśniach, później w świecie przygód, robinsonadach, w opisach podróży, a dopiero gdy intuicja językowa nie zawodzi dzięki wprawie nabytej i, kiedy ta wprawa daje już pewną swobodę ruchów, w świecie konkretów np. fachowych, technicznych, przyrodniczych, odpowiadających zainteresowaniom dzieci trzynastoletnich”.

Autor odwraca porządek. Bliższe otoczenie zastępuje odrazu akcją, odrazu poglądem wewnętrznym. Zamiast wychodzić od wielkości znanej i łączyć z nią zupełnie łatwo wielkość nieznaną, słowo obce (a więc $a = x$), wychodzi od wielkości nieznannej i z wielkim trudem szuka połączenia ze znaną (a więc $x = a$). Właśnie przy tym sposobie postępowania nauczyciel bardzo często musi się uciekać do tłumaczenia, jeżeli nie chce się jak ptak trzepotać bezsilnie w narzuconej sieci.

Żaden uważny obserwator nie zgodzi się na twierdzenie autora na str. 71 (na dole) i 72 (na górze), że: „...receptywność, oczekiwanie nazw, które się daje przedmiotom, i chęć nazywania jest dla dziesięciolatka zamierzchłą przeszłością z przed lat conajmniej sześciu — poznawanie i nazywanie cech skończyło się przed mniej więcej trzema laty...”. Przecież uczeń w tym wieku uczy się *nie poznawania* przedmiotów i cech w języku ojczystym, lecz przyswaja sobie rzecz nową, nazwy w języku obcym.

Zupełnie godzimy się na twierdzenie o aktywności dziecka, jednakże wysnujemy stąd odmienne wnioski.

Trudno jednak zgodzić się na dalsze twierdzenie, jakoby gestyka i mimika miały stanowić jedyny środek, umożliwiający zrozumienie obcych słów, podawanych przez nauczyciela. *Sztukę* tę podziwiamy u aktora, zaś nauczyciel może być aktorem w dość ciasnym zakresie.

Natomiast w uproszczonych opowiadaniach, proponowanych przez autora, widzę inne niebezpieczeństwo. Młodzież w wieku lat 10—13 ma już dość słabe zainteresowanie dla bajki lub baśni, i w tym wieku zaczyna się budzić lekceważenie dla tego rodzaju poezji. Jeżeli baśnie — naturalnie w obszerniejszej formie — pojawiają się w podręcznikach, to nauczyciel już nie może się ograniczyć do ćwiczeń językowych i do odtwarzania treści, jeżeli nie chce dzieciom zobrzydzić naukę, lecz musi sięgnąć do głębszego zrozumienia treści. Dlatego mam wielkie zastrzeżenia względem różnych bajeczek, zamieszczonych w podręcznikach na pierwsze dwa lub trzy lata nauczania, ponieważ ich treść należy... „do zamierzchłej przeszłości” dziecka dwunastoletniego.

Wogóle cały ustęp, w którym Pan Kolega Baziński mówi o „metodzie wyrazowej” jest takim dziwnym splotem twierdzeń prawdziwych, półprawdziwych, wychodzących z mylnego założenia, a nawet wprost błędnych, że trudno jest w tej pstrej mozaice myśli oddzielić trafne od nietrafnych.

Nakoniec jedna jeszcze uwaga co do opanowania języka obcego przez nauczyciela. Pan Kolega Baziński jest bardzo wyrozumiałym, jeżeli żąda (str. 69), że nauczyciel „...powinien poprawnie, bezbłędnie i swobodnie władać językiem w słowie i piś-

mie *conajmniej* w zakresie materiału trzech pierwszych lat nau czania". Czy taki podział wprawy językowej wyższej i niższej jest wogóle możliwy? Kto nie nabył wprawy językowej, która go uzdalnia do nauki w klasach najwyższych, będzie w klasie naj- niższej popełniał ciągle błędy.

W artykule Pana Kolegi Bazińskiego nie widzę więc żadnego postępu w rozwoju metody bezpośredniej, aczkolwiek aktywność autora zasługuje na wszelkie uznanie. Prace tego rodzaju, choćby zawierały myśli, na które nie można się godzić, mają tę wielką zaletę, że zmuszają czytelnika do zastanawiania się, czy rzeczywiście znajduje się na dobrej drodze, budzą więc czujność.

* * *

W rozwoju metody bezpośredniej, która liczy się z psy- chiką dziecka, w ostatnich latach nastąpił pewien zastój, jeżeli nie będziemy mówić o coraz silniejszym uwzględnieniu kultury, Energja nauczycieli wyczerpywała się w pogodzeniu dwóch bądź co bądź sprzecznych stanowisk: psychologicznego i logicznego. Dziś nastąpiło do pewnego stopnia wyrównanie, ponieważ me- todycy nie odrzucają tak kategorycznie momentów logicznych, nado przyszli do przekonania, że ściśle przeprowadzenie me- tody bezpośredniej wymaga dużo czasu — jakiego w szkole wo bec różnorodności przedmiotów przecież brak — i dlatego szu ka się środków, któreby pozwoliły drogę skrócić.

Nową podnieętę otrzymała nauka języków obcych przez sil- ne zaakcentowanie szkoły pracy. Myśl ta dla metody bezpośred- niej nie jest wcale nową, gdyż właśnie ona w swej istocie opie- ra się na podstawach szkoły pracy. Kładąc coraz silniejszy na- cisk na zasadę szkoły twórczej, metoda bezpośrednia coraz le- piej dostosowuje się do natury dziecka szkolnego. To zadanie nauczyciel spełni jednak tylko wtedy należycie, jeżeli nie zej- dzie na... manowce szkoły pracy, jeżeli będzie uczył języka, a nie każe uczniom ciągle kleić, lepić, wycinać, modelować, ry- sować ze stratą czasu, przeznaczzonego na naukę. Uczymy się mówić nie rękoma, lecz przez mówienie, które wiążemy w na- turalny sposób z akcją.

Czas dzisiejszy żąda jednak obok aktywizacji nauki także oszczędności czasu. Wiele dróg wiedzie do Rzymu. Na najdłuż- szą, która może jest najwygodniejszą, w szkołę niema czasu; najkrótsza jest często najtrudniejsza, a piękne wyniki okupione są nadmiernym wysiłkiem. Dlatego w myśl zasady racionali- zacji pracy będziemy, w zakresie metody uznanej za trafną, szu- kali takiej drogi, która, stosując się do psychiki dziecka, ani nie będzie go obarczała nadmierną pracą, ani nie będzie mu odbierała wysiłku myślenia, lecz wydobędzie z niego maximum

pracy, dopuszczalnej w jego wieku, doprowadzi do optimum wyników tej pracy, zużywając minimum czasu. Szkoła nie jest miejscem na zabawę, ale również nie jest miejscem przygniatającej pracy.

Kiedy w lutym 1929 r. na I Zjeździe Neofilologów mówiłem o wykorzystaniu języka polskiego w nauce języka niemieckiego, zaczepiono pierwszą część referatu, w której zestawilem, w jakich granicach w zakresie metody bezpośredniej należy się posługiwać językiem ojczystym. Dla maksymalistów metody był to kamień obrazy. A przecież ich stanowisko mogło być usprawiedliwione jeszcze przed dwudziestu laty. Dziś zasada pracy racjonalnej wyklucza stanowisko maksymalistyczne ze względu na małą wydajność pracy w stosunku do trudu i czasu, ale również stanowisko minimalistyczne ze względu na nisko zakreślony cel. Drogą pośrednią, którą obiera, nie ma być t. zw. złoty środek, ponieważ *aurea mediocritas* jest bardzo często tylko *mediocritas*.

Ażeby przypadkiem ktoś nie powiedział, że artykuł niniejszy jest apologią obecnych podręczników, zaznaczam, że z żadnym z autorów nie jestem ani spokrewniony, ani spowinowacony, ani zaprzyjaźniony, ani też — przynajmniej obecnie — nie mam zamiaru napisania podręcznika na klasy niższe.

Juljusz Ippoldt — Kraków.

Ein wahrer Gelehrter muss ebensowohl in den Säulenhallen der Wahrheit und der Schönheit stehen wie dem Strom des lebendigen Lebens folgen können. ...denn nur so gelangen wir Neuphilologen zur harmonischen Synthese der Arbeit und des Lebensideals.

H. Spies: Kultur u. Sprache im neuen England.

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

O ŻYWY KONTAKT Z OBCYM KRAJEM.

Wpierw parę uwag ogólnych na temat tej rubryki. Uważam ją osobiście za jeden z ważniejszych działów *Neofilologa*, zważywszy, że nawet bardzo starannie i wyczerpująco opracowane dydaktyki i metodyki jęz. nowożytnych nie potrafią wyczerpać wszelkich zagadnień z tej dziedziny a zwłaszcza nie są w możności podać rozmaitych ciekawych doświadczeń z praktyki, których dostarcza codzienna praca. Dla młodszych zwłaszcza neofilologów, którym uniwersytet w tej dziedzinie daje bardzo mało, będzie to połączone z dużą korzyścią, jeśli znajdą w tej rubryce praktyczne wskazówki pracy w swym przedmiocie, i sami dzielić się będą swemi doświadczeniami. Korzystajmy więc jak najwydatniej z tego działu. Nie krępujmy się dzielić się ze swemi doświadczeniami na tem polu. Jeśli się okażą wadliwymi lub niewłaściwymi — dyskusja na ten temat ustrzeże od dalszych lub innych błędów!

A teraz *ad rem!*

Jak najżywszy możliwie kontakt z życiem kulturalnym i materialnym narodu, którego języka uczymy, wpływa niezwykle korzystnie na podniesienie zapału do nauki uczących się oraz na stworzenie odpowiedniej atmosfery obcego środowiska. Uczelnie średnie są naogół tak słabo dotowane, że niema mowy o sprawieniu aparatu Pathé Baby i odpowiedniej ilości filmów, chociaż nie są one bynajmniej drogie, utrzymanie i obsługa łatwa. Mam filmów kilkanaście (Wogęzy, Alzacja, Rouen, Auvergne i inne) i oczywiście używam ich, skoro się tylko sposobność do tego nadarzy. Mam także parę filmów z napisami francuskimi (*Le Retour d'Ulysse*, *l'Abeille*, *Vies des animaux* i inne). Młodzież ma dużo satysfakcji w zrozumieniu tekstu i widzi oryginalne zdjęcia z Francji — ale, jak mówiłem, nie każdy zakład na to sobie pozwolić może. Jest inny, tańszy i zupełnie wykonalny sposób ożywienia lekcyj. Niema prawie ucznia, którego rodzice nie abonowaliby jakiegoś dziennika. Kupujemy sobie duży arkusz bristolu (80×100). Arkusz otrzymuje napis: *Illustrations de la vie française*. Z niedzielnych dodatków ilustrowanych dzienników polskich wycina młodzież obrazki dotyczące się Francji. Co poniedziałek otrzymuję takich obrazków 4 do 8 (w jednej kla-

sie). Wybieram obrazki o znaczeniu ogólniejszem (winobranie, obrazek z Rivieri, pożar magazynu w Paryżu, poświęcenie pomnika z udziałem Prezydenta i t. p.). Każdy obrazek omawiamy krótko, dajemy podpis francuski i naklejamy na arkusz. Drugi arkusz ma tytuł ogólny: *La vie polonaise en France*. Tu naklejamy obrazki z życia Polonji we Francji (życie górników, wizyta Sieroszewskiego, obchód 3 maja, wieczorek polskiego towarzystwa i t. p.). Wielkie wydarzenia następują okazję do osobnych arkuszy (śmierć Foch'a, Clémenceau, poświęcenie pomnika Mickiewicza na Place d'Alma, Joanna d'Arc (500-lecie) i t. p.). Inne arkusze poświęcamy tekstom. Wycinamy np. życiorys Focha z polskiego dziennika, naklejamy go, dając obok résumé francuskie, potem scena z wojny, kilka anegdot, zawsze obok résumé francuskie. W ten sam sposób ułożyliśmy arkusze tekstu o Joannie d'Arc, o poświęceniu pomnika Mickiewicza, rocznicy Verne'a — polemika o jego rzekomą polskość. W związku z tak wyjątkowymi zdarzeniami sprowadzałem także numery specjalne francuskie (*L'Illustration*, *Illustration Française*, *Illustr. de Paris* i t. p.) lub gazety zawierające opisy tych uroczystości. Satisfakcja młodzieży jest duża, korzyści językowe i kulturalne nie mniejsze.

O korzyściach możliwie szeroko prowadzonej korespondencji młodzieży naszej z młodzieżą francuską nie będę się rozwodził, jako o rzeczach dostatecznie znanych, dość mało praktykowanych. A szkoda, że korespondencji poświęca się mało uwagi, bo młodzież wymienia przy tej sposobności widokówki (mamy ich z całej Francji sporo a nawet z kolonij — wzamian posyłamy nasze), wymienia znaczki pocztowe, nierzadko fotografie i małe upominki. Czyż trzeba dodawać, ile dobrego tak praktykowana korespondencja zrobić może?

Otrzymuję ponadto dużo rozmaitych katalogów (księgarń, magazynów, prospekty firm i t. d.). Katalogi i prospekty są często obficie ilustrowane (ślicznie ilustr. katalog dzieł historycznych firmy Armand Collin, artystyczny prospekt księgarń Kra, katalogi mebli, sprzętów kuchennych, odzieży, bielizny, sprzętu radiowego, sportowe i t. p.). Młodzież ogląda je z zapalem, zdobywa mnóstwo słówek, wyrażań i ma *couleur locale*.

Oto parę przeze mnie praktykowanych (prawdopodobnie bynajmniej nie nowych) sposobów ożywienia lekcyj i stworzenia żywego kontaktu z życiem narodu, którego języka ucze.

Alfred Jesionowski — Lubliniec G/Śl.

La géographie et les langues vivantes seront des facteurs importants et nouveaux de notre culture.

L'Université nouvelle 1924.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

St. Ciesielska Borkowska. *Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny*. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1930, str. XII + 316 wielkiej 8°.

Ukazanie się w naszych warunkach tak obszernego podręcznika neofilologicznego, jest w każdym razie objawem dodatnim, zarówno z przyczyn kształcących jak i praktycznych. Na końcu książki *Bibliografja* zbiera obfitą literaturę przedmiotu, jest to znaczne ułatwienie i zachęta dla tych, którzy chcą samodzielnie się kształcić. Autorka podaje sprawozdawczo wielką ilość nowych lub mniej znanych idei i sugestyj z dziedziny teorii i techniki neofilologicznej, zaciekawia, zmusza do zastanowienia, zachęca do stosowania ich w szkole. Biorąc pod uwagę stan jakościowy i ilościowy naszego piśmiennictwa neofilologicznego, nie mógłbym być zdania tych krytyków, którym usterki tej książki każą wogóle zamykać oczy na jej dodatnie wartości. Ale usterki są liczne i poważne; te może i powinna szczegółowo omówić krytyka specjalna poszczególnych rozdziałów. Ja poprzestanę na ogólnych uwagach.

Najogólniejsze wrażenie jest, że książka nie była jeszcze dojrzała do druku, że wielu usterek tak rzeczowych (z teoryj naukowych i z konkretnej techniki nauczania), jak i kompozycyjnych zwłaszcza, mogła być autorka łatwo uniknąć.

A. Konieczne jest w każdej pracy, chcącej mieć metodyczny charakter naukowy, by czytelnik mógł obce myśli (drogą starannego cytowania źródeł przez autora) ściśle odróżnić. Tymczasem facbowiec dość często ma wrażenie „du déjà lu”. To przedewszystkiem należy usunąć.

B. Najslabszą stroną podręcznika, to charakter często zbyt oderwany, zbyt operujący retorycznemi ogólnikami, za mało dający konkretnych, technicznych wskazówek, ilustrowanych teorie omawiane; im bardziej są teorie trudne i sporne, tem bardziej brak ten jest uderzający.

Jako najgorszy z tej retoryki uważam zbyt często powtarzający się frazes o *życiu*, tej magicznej sile, która ułatwia profesorowi i dydaktykowi istnienie, gdy nie wie jak wybrnąć z trudnej sytuacji, owe wszystkie: „instyktowne podcbwytywanie” „ducha” języka przez ucznia, owe „cbwytywanie w przybliżeniu” przez niego sensu lektury, wogóle bez preparacji słownikowej (sic!). Jednem słowem: nauka obcego języka to „usta-

wiczne odgadywanie" (101). Najniebezpieczniejszy to paradoks, ale niech i tak będzie — tylko w takim razie pisać metodyk ani dydaktyk nie potrzeba. Właśnie to „chwytanie”, te „przybliżenia” uprawiane przez wielu naszych „wirtuozów” szkolnych, dyskredytują metodę bezpośrednią w oczach rodziców, i poważnych kolegów innych fachów, ba nawet dyskredytują wogóle naukę obcych języków, jak to ma miejsce od 1919 r. w polskich programach. Tymczasem im nauczyciel jest mniej doświadczony i wykształcony, tem mniejszą dla niego wartość mają piękne gołosłowne ogólniki w sprawach wymagających konkretnego rozwiązania. Książkę czyta się naogół lekko, przyjemnie, często z pożytkiem, ale czasem jakby zbiór artykułów lub odczytów, a nie jak podręcznik, t. j. książkę naladowaną wielką ilością uporządkowanych i wyjaśnionych faktów. Widać nierówność przygotowania autorki: tam, gdzie opanowała naukową teorię danej gałęzi, gdzie ją jako nauczycielka wcieliła w czyn, tam jej przedstawienie techniki nauczania jest konkretne, jest znormalizowane uogólnieniem indywidualnych metod, rozszerzonym lekturą fachowych dzieł dydaktycznych a apartem o psychologję, pedagogję i historję kultury. W innych miejscach nierówność ta wyraża się takimi ogólnikami, jak np. takie frazesy nic nie znaczące: „...tak będzie reprodukował dźwięki, że wywoła odpowiednie myśli” (47), — lub zgoła: „nauczyciel musi znać mechanizm danego języka w najdrobniejszych szczegółach” (49). Oto typ zgubnego frazesu: „uczy się fonetyki opisowej w sposób praktyczny, łatwy i prosty” (65). „Postępuje się tak, by lekcje fonetyki nie były ani nudne, ani trudne, by wprowadzały do klasy ruch, życie i zainteresowanie” (66).

Z teorii fonetycznej, oprócz potępienia nauczania wyłącznie akustycznego, brak konkretnego przedstawienia na czem polegają inne metody. Tak samo uwagi o fonografii, o deklamacji zbiorowej; technicznie, konkretnie biorąc, nic pozytywnego nie dają młodemu, lub skądinąd tych rzeczy nieznającemu nauczycielowi. — Uznaję, że doskonale byłoby niezależnie konwersację od „pytań” (119), zostając przytem w granicach słownictwa i form gramatycznych przerobionych w klasie, ale autorka nie mówi jak to technicznie urzeczywistnić, ani też o tem czem różni się konkretnie „swobodna rozmowa o tekście” od „rozmowy na tle tekstu” (170), lub np. na czem polega „komentarz literacki w najprostszej formie” (171). Tak szczegółowo opracowana przez specjalistów teoria „Explication” metodą francuską, jest jednym z najbardziej ogólnikowo opracowanych paragrafów (173 ss); w niczem nie poradzi nowicjuszowi, jak ją traktować.

C. Każdy z uznaniem musi podnieść dbałość autorki o bogactwo informacji, ale często uderza brak krytycznego stanowiska, które, gdy obiektywnie przedstawimy daną ideę, każe następnie ocenić jej zawartość teoretyczną i jej rolę praktyczną; często autorka adoptuje sprzeczne teorie, albo traktuje idee uboczne, mało wartościowe lub mało praktyczne, zupełnie na równi, bez perspektywy wartościującej i równorzędnie z ideami pierwszorzędnymi; a gdy krytykę spotykamy, argumentacja jest często niestety zbyt pobieżna lub zgoła nie da się utrzymać. Rzadko tylko autorka zajmuje stanowisko odważnie i jasno: przeciw transkrypcji fonetycznej (57), przeciw daltonizmowi, (264 ss.), za prymatem mówienia, za celami formalnymi w nau-

czaniu; cóż z tego jednak, za kilka, lub kilkanaście stron wprowadza transkrypcję (82) daltonizm (300) sprowadza wskazówki o celach formalnych do kilku ogólników i t. p. Oto kilka przykładów: słaba, częściowo błędna argumentacja za słusznym rozdziałem początkowej nauki wymawiania od czytania i pisania (54/5); mimo przyjęcia zasady metody bezpośredniej przyjmuje teoretyczny, abstrakcyjny i analityczny kurs wykładów o fonetyce fizjologicznej i normatywnej (65 ss.), przyjmuje tezę, że nauką i porównawczą podstawą nauki języka francuskiego staje się język polski na stopniu wyższym (232). Szeroko przedstawia, że metoda bezpośrednia jest racjonalna i celowa (25, 43), potem przyznaje (31 str.), że jest czysto empiryczna; na tej samej stronie (132) neguje i przyjmuje konieczność refleksyjnej i naukowej gramatyki. Tu zaliczyłbym też ogólne nastawienie modernistyczne, choć zarazem przez całą książkę ciągnie się wręcz z tem sprzeczna apoteoza 17-go w. i walka z wiatrakami „barbarzyństwa” i „dekadencji” wszystkiego, co potem nastąpiło. Z tego też źródła pochodzi brak wyraźnego stanowiska odnośnie do najrozmaitszych rodzajów dyktatu, które przecie tak wszystkie w czambuł nie są równowartościowe, a niektóre u nas wprost niepotrzebne lub nawet szkodliwe. Wogóle ten brak kośćca krytycznego jest z jednej strony sprowadzony brakiem równomiernego fachowego wykształcenia we wszystkich dziedzinach nauczania, z drugiej, znacznie częściej, brakiem jednolitego przemyślenia, może zbyt dorywczych lektur i zapisków, — a przedewszystkiem czy nie jest dyktowany chęcią zadowolenia wszystkich, nieurazania nikogo?

D. Nie zawsze jest też przemyślana k o m p o z y c j a poszczególnych rozdziałów lub wzajemnego stosunku do siebie części książki, co jest błędem w każdej książce, a podwójnym w każdej książce o metodologii. Często wraca autorka dwa i więcej razy do tych samych idei: transkrypcja raz na str. 57, drugi raz na 66 str. Teoria wymawiania dźwięków fr. (68) poruszona też na str. 76 przy teorii dykcji starannej. Na str. 31 przy pokrewnej okazji traktuje o utylityzmie celów nauczania języków, czego dość brak na str. 7. Wraca dwa razy do porównania literatury polskiej z francuską (205, 224), dwa razy do omówienia podstaw nauki słownictwa (87 ss., 231 ss.), zwłaszcza rozdział o fonetyce ma kompozycję zagmatwaną.

E. Pod względem r z e c z o w y m nie można kryć, że skróty w jakich autorka referuje wiele naukowych teorii neofilologicznych często są zbyt pośpieszne, tracą na dokładności, na przejrzystości, wychodzą nieco symplistycznie, co może najbardziej zraża poważnych czytelników znających je źródłowo, a jest i najbardziej niebezpieczne dla tych czytelników, dla których jedynym źródłem wiedzy o pewnych zjawiskach jest właśnie tylko ten podręcznik. Takie powiedzenia jak: o stwierdzeniach, które nie są sądami, ale spostrzeżeniami (27), albo o „prawach pedagogii” (39) nie zadowolą najłagodniejszego metodologa. Prof. Boillot jest Anglikiem (75), terminu „synco-pation” (ibid.) chyba niema, „Regionalizm” (201) mylnie ujęty, twórcą podziału epiki francuskiej na 3 cykle, nie był chyba Jean de la Brète (200). Mylnem jest jakoby wszyscy Francuzi poniechali metody bezpośredniej, ponieważ ta była czysto empiryczna (31), przeciwnie z małym wyjątkiem najszerszy ogół nauczycieli francuskich używał od 1902 r. i używa metody *mieszanej*, a autorka

opiera się chyba na wynurzeniach lub artykułach fanatyków albo niefachowców (jak np. polityk Bérard). Autorka mylnie i powierzchownie przedstawia metodę gramatyki psychologicznej Brunota (20, 141/2) i niedoceniając jej, potępia, podczas gdy właśnie te metody najcelniejsze są dla nauki języka w wyższym gimnazjum. Także ryzykowne jest twierdzenie, wprost jak z L. Daudeta, że „Romantyzm stanowi mniej oryginalną fazę piśmiennictwa francuskiego” (186), lub np., że dziś na pierwszym miejscu stoi uczenie kultury, dawniej autor i dzieła (189). Podobne usterki znajdujemy w przedstawieniu metod fonetyki eksperymentalnej (53), w zupełnym zapoznaniu istoty i metod transkrypcji fonetycznej; słaba argumentacja przeciw transkrypcji jest niebezpieczną bronią w rękach jej zwolenników. Błędne jest zestawienie 13 samogłosek francuskich (str. 68), curiosum terminologiczne: „wymawia się... zewnętrznie” (70), mylnie ustawione ćwiczenia fonetyczne na walory samogłoskowe, bo w innych zgłoskach niż akcentowane (69), pomieszano wraz ze starymi gramatykami francuskimi (przeciw fonetykom) samogłoski otwarte—ścieśnione z krótkimi—długimi (str. 70 i 74). Teoria intonacji i zdania fonetycznego nieściśła, (81), teoria łączenia międzywyrazowego (str. 77) przedstawiona jak przed 50 laty. Passy to robił, gdy dziś uznali wszyscy słuszność obserwacji Grammont'a. Itd.

Kilka słów o poszczególnych rozdziałach.

Zadanie i cel: Trafnie, choć wbrew przestarzałym przepisom omawia „cele formale”, o wiele za słabo akcentuje cel użyteczny, t. j. ów skromny tak nic nie pożytkliwy, a przecie najtrudniejszy cel: nauczyć młodzież jako tako mówić po francusku.... Natomiast bożyszczem, dla którego płoną ołtarze na każdej stronie, to *Kulturkunde*. Obawiam się, że przy pomocy Daltonizmu, który w swych koniecznych konsekwencjach musi sprowadzić naukę obcego języka albo do jej ogólnie wychowawczych celów, albo do jednostronnej *Kulturkunde*, doprowadzi ten kierunek metodę bezpośrednią bezboleśnie wkrótce do grobu, jak gramatyka uczyniła to z metodą pośrednią.

Rozdział o *Metodzie bezpośredniej* jest niestety najczęściej ogólnikowy, np. najtrudniejsze problemy techniki nauczania wyrazów oderwanych (str. 22, 36), stosunek metody bezpośredniej do gramatyki, do języka ojczystego, zbyt krótko, rozbite na kilka miejsc, wychodzą mętnie, abstrakcyjnie. Konkretnie zastosowanie metody bezpośredniej w klasach wyższych, rzecz właśnie najtrudniejsza i jej punkt najslabszy—pominięte milczeniem, jak zresztą w tylu innych podręcznikach. Autorka pomija nowsze prądy uczenia, brak krytycznego omówienia aktywizmu, daltonizmu (poruszonego ogólnikowo w zakończeniu). Natomiast nader trafnie i przy każdej okazji ujmuje rolę pamięci (wpływ francuski), tak u nas lekceważonej, wedle niektórych dydaktyków niemieckich i ich polskich zwolenników *drillu* — uważam również za bardzo dodatne przejście do porządku nad tak już przed wojną modnym „mechanizowaniem” nauki, zwłaszcza na niższym stopniu.

Fonetyka, to najslabszy rozdział. Nie nadarmo szukałem za osławionem „dites ou comme en polonais” (59) choć wszyscy fachowi fonetycy walczą przeciw temu i choć sama autorka zajmuje ostre przeciw temu stanowisko (67). Dość bezkrytycznie wprowadza do szkoły fonetycznej *Vorkursus*: „analizuje się pokolei wszystkie cechy fonetyczne języka francuskiego” i t. d. (74,

75)—wprowadza również wykłady z normatywnej ortopejii—ale kiedy, w jakim wymiarze, nie mówi; wprowadza naturalnie zmorę *Lauttafel* i przekrojów anatomicznych i t. p. ale — na szczęście — nie mówi, co z tego zastosować i jak. Uważam, że przy metodzie bezpośredniej stosować tego rodzaju wykłady z fonetyki fizjologicznej i normatywnej jest niejako wprowadzeniem metody pośredniej, równoległe do gramatyki abstrakcyjnej. Gdy dziś naczelnym hasłem jest unikać błędu, to traktować z uczniami teoretycznie o różnicach wymowy polskiej i francuskiej jest zgruntu mylną metodą (74 i in.) i doskonale sama autorka wtóruje mi w tem (149, 261), potępiając przy teorii poprawy zadań metodę „kolekcjonowania błędów” przez uczniów, ponieważ „nie należy zatrudniać uczniów błędną formą zamiast użyć poprawnej”.—Naogół niezłe są wskazówki dla dydaktyki nauki wymawiania, ale tak ogólnikowe, że oprócz samych początków nauki nie można wyróżnić jak autorka chce na lata i okresy nauki podzielić stopniowo materiał szkolny — ani kiedy właściwie przypadłaby teoria fonetyki fizjologicznej i normatywnej.

W rozdziale o *Slownictwie* na stary sposób rozdziela fazę wstępną intuicywną i opisową od fazy narratywnej. Niewystarczająco opracowana technika słownictwa oderwanego. Trafnie przedstawiona sprawa uczenia i odpytywania słówek, — tu wyjątkowo rola pamięci zaznaczona słabo. Nie rozdziela autorka ćwiczeń leksykalnych od gramatycznych (117). Naogół jednak jest to jeden z lepszych rozdziałów.

W rozdziale *Gramatyka* (132) autorka sama burzy swój system uczenia gramatyki induktywnie i — od pewnego roku nauki począwszy — systematycznie, wprowadzając możliwość uczenia intuicyjnie, co uważam za zupełnie niemożliwe przy przepelnionych klasach, a małej liczbie godzin, a nawet ryzykuje sprzeczne z jej całą doktryną metody bezpośredniej zdanie, że na tem właśnie jest ona oparta. Ale i w tym rozdziale, jak w *Fonetyce*, niema jasno na lata i okresy podzielonej techniki: jak długo ma trwać okres czysto intuicyjny, jak wyrabiać „nieświadome” przyzwyczajenia językowe (149), kiedy przystąpić do „porządkowania wiedzy” i t. p. Jednym słowem brak informacji konkretnych.

Rozdział *O języku*, w formie przyjemnego artykułu rozmawia z czytelnikiem. Może do dydaktyki, ściślej biorąc, nie należy, lecz do uniwersyteckiego wykształcenia, ewentualnie do jakiegoś wstępu do *Dydaktyki* przeznaczonego dla nauczycieli jego pozbawionych.

Rozdział o *Lekturze*, choć ogólne dyrektywy wydają mi się trafne i pożyteczne, cierpi zasadniczo na brak szczegółowo opracowanej techniki *Explication*. Kanon lektury przynosi bezwątpienia plusy w porównaniu z dziś obowiązującym, ale tak pozytywnie jak negatywnie nie mógłbym się zgodzić z wieloma wskazówkami odnoszącymi się do wyboru autorów i dzieł. La Bruyère niezrozumiały dla 17-letniego „człowieka”, wystarczy w chrestomatji, Rostand, Margueritte, Sully Prudhomme, Zoli idjotyczny „Le Rêve” i t. p. lektury i autorzy bez wartości, nareszcie raz powinny pójść do lamusa. Stanowisko autorki, by historii literatury nie zaczynać nigdy od biografji, lecz od syntetycznych stwierdzeń, uważam conajmniej za sporne i jako takie wymagające silniejszej argumentacji, której brak. Zgadzam się, że autorowie naszych

szkolnych podręczników historii literatury pomijają nieraz najbardziej istotnych autorów. Uznają zupełnie zdanie autorki co do stosunku w nauce szkolnej historii literatury do lektury. Kwestję ciągłego prowadzenia paralelizmu między literaturą francuską a polską uważam za rzecz zupełnie odmienną od paralelizmu w nauce słownictwa i konstrukcji francuskiej a polskiej i metodycznie raczej zbliżoną do kwestji paralelizmu wymowy francuskiej i polskiej, ta ostatnia absolutnie potępienia godna; pierwszą powinno się przenieść na lekcje literatury polskiej, drugą można stosować w granicach o wiele skromniejszych, niż chciałaby tego autorka.

W rozdziale o *Języku Ojczystym* tkwi zasadnicza sprzeczność stosowania metody bezpośredniej, a oparcia wyższego stadjum nauki na języku polskim (232) — stąd mętność całego rozdziału. Tak samo uważam, że o przekłady z francuskiego na polski, mające wartość literacką polską, powinien dbać wbrew autorce (238 ss.), raczej profesor języka polskiego i że niezbędną zresztą praktykę tłumaczenia doskonale a zgoła inaczej sama autorka określiła (34/5, 231 ss.), co rozciągnąłbym i na klasy wyższe.

Rozdział *Wypracowania piśmienne* trafnie kładzie nacisk na tak zaniedbaną naukę przecinkowania oraz trafnie naogół stawia kwestję ortografii, broni użyteczności dyktatu. Znacznie słabsze, bardziej ogólnikowe jest stanowisko autorki wobec wolnych tematów. Najślabiej wypada teoria poprawiania. Choć rozumnie potępiła zbyt wielką stratę czasu na skomplikowane poprawianie (261), wbrew temu sama jednak zbyt szczegółowo każe poprawiać nietylko nowe błędy, ale całe zwroty i zdania (260). Jednak jest to zresztą jeden z lepszych rozdziałów.

Rozdział o *Technice*, zawierający wiele trafnych i cennych spostrzeżeń jest niemal cały złożony z myśli już raz na innem miejscu przedtem wyrażonych. Plan tego rozdziału niebył jasny.

Naogół najlepiej wychodzą te rozdziały, które najmniej mają do czynienia ze szczegółową, konkretną techniką nauki szkolnej, te, które dały się przyjemnie, a często pożytecznie, ująć w szaty lekkiego odczytu, jak *Język*, *Metodyka literatury*. Najlepiej, interesująco i pożytecznie wypadł może rozdział o *Kulturze francuskiej*.

Bibliografię obficie zestawioną, należałoby starannie przejrzeć: dodać pewną ilość pierwszorzędných dzieł i przez pomyłkę zapomnianych, opuścić kilka dzieł niepotrzebnie tam znajdujących się, sprostować niektóre przydziały pod mylnie paragrafy.

Mimo jednak te liczne usterki, częsty brak ścisłości naukowej, nierównomierny poziom fachowy, brak kośćca krytycznego, skłonność do gołosłownych ogólników, pewna chaotyczność, uważam, że z krytycznego i sumiennego przestudjowania tej książki, nauczyciel odniesie rzeczywistą korzyść — i że wytrwały wysiłek autora zasługuje z temi zastrzeżeniami na uznanie. Zresztą wiele z wytkniętych i innych usterek da się przy następsem wydaniu łatwo usunąć.

W każdym razie jest to książka pełna dobrej woli, pisana z wielkim nakładem pracy i każdy neofilolog polski, powinien ją poznać.

Zygmunt Czerny. — Lwów

PRZEKŁADY W TWÓRCZOŚCI POLSKIEJ w r. 1929.

Jeśli się obejmie całość naszego dorobku literackiego za rok 1929, uderzającą cechą okaże się olbrzymia ilość tłumaczeń w stosunku do twórczości rodzimej. Na 1014 dzieł tylko 602 jest pochodzenia polskiego, zaś 412 to tłumaczenia z literatur obcych.

O ile może w ogólnej produkcji naukowej procent tłumaczeń okazałby się niezbyt wysoki, to jednak jeśli chodzi o tę dziedzinę jest on zastanawiający.

Ogólny wzrost liczby tłumaczeń występuje powszechnie jako zjawisko powojenne na skutek żywszego tętna życiowego i ruchliwości myślowej, wzmoczenia wzajemnego zainteresowania narodów oraz ułatwień technicznych międzynarodowej wymiany. Pod względem ilości tłumaczeń, zwłaszcza z zakresu beletrystyki, Polska zajmuje jednak jedno z naczelných miejsc. U narodów mniejszych, jak np. w Danii, tłumaczenia osiągają w niektórych latach powojennych 40% całej produkcji powieściowej, w Bułgarii cyfra ta dochodzi do 30%, we Włoszech ostatnio przewyższa nawet 40%. W Niemczech tłumaczy się mniej więcej 10% beletrystyki, w Anglii około 4%, we Francji, gdzie jest bardzo silnie rozwinięte samopoczucie własnej wartości, jeszcze mniej.

Jeśliby można znaleźć ekonomiczne przyczyny tego stanu rzeczy u nas, to główną rolę będzie grało wielkie zubożenie kraju, mała pokupność książki, wysoka jej cena, nadmierne zyski pośredników przy znikomych zarobkach autorskich, co zmusza do masowej łatwej produkcji i „dorabiania” sobie tłumaczeniami, przyczem chodzi nie tyle o wartość książki, ile o jej czytelność, „czy pójdzie”.

Nasuwa się tu pytanie, czy nadmierna ilość asymilowanych dzieł obcych nie odbija się szkodliwie na oryginalności naszej twórczości, oraz czy nie wprowadzi zamętu różnorodnych wpływów na psychikę naszych czytelników, żyjących na kredyt duchowy Europy. Niebezpieczeństwo tem większe, że powieść, najbardziej dziś popularna, składa się w większości z dzieł obcych (363 na 384).

Samo w sobie zjawisko tłumaczeń nie jest jeszcze wcale objawem słabości twórczej jakiegoś narodu, a nawet przeciwnie może być ważnym czynnikiem postępu, jeśli chodzi o dzieła wysoce wartościowe. Tłumaczenia mają pierwszorzędne znaczenie wzajemnego poznania i wymiany kulturalnej narodów. Wiemy jak ważne dla rozwoju literatury były tłumaczenia dzieł klasycznych, czy późniejszych arcydzieł, stanowiących wprost przełomowe etapy twórczości, które w oryginale szerszym warstwom były trudno dostępne. Tłumaczenia stają się dopiero szkodliwe, gdy albo wywołują nadmierne naśladownictwo i zabijają oryginalność, gdy demoralizują czytelników, lub gdy wskutek zbytniego importu obcej literatury nasycają rynek zbytu i wywołują zastój w produkcji własnej.

Jeśli chodzi o dobór naszych tłumaczeń, to wszelkie obawy zbytnich wpływów okazują się tu płonne, gdyż poza niewieloma dziełami historycznej wartości, gros przekładów rekrutuje się z dziedziny kryminalnej, erotyki i sensacji, przyczem rozstrzyga ich popularność i powodzenie. Należy się zatem obawiać nietyle krzyżowania wpływów w naszej twórczości, co uświęcania beźmyślności, łatwej rozrywki i obniżania poziomu naszych czytelników.

Tłumaczenia ograniczają także materialnie naszą własną produkcję, zmuszając ją do konkurowania z efektywną sensacją, znajdującą większy popyt.

Wskazaniem by zatem było, tak ze względów moralno-estetycznego wychowania naszego społeczeństwa, jak też ochrony naszej twórczości, by podobnie jak w dziedzinie przemysłowej, ograniczono import także na polu literackim, stokroć dla nas ważniejszym, dopuszczając do tłumaczenia dzieła tylko rzeczywiście wartościowe i pożyteczne.

Stosunek tłumaczeń do naszych dzieł oryginalnych w r. 1929 ilustruje podana niżej tabelka, której dane statystyczne oparte są na jedynej obecnie oficjalnej i wyczerpującej bibliografii: „Urzędowym Wykazie druków”, wydawanym w Warszawie przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Rodzaj	Poezja	Teatr	Krytyka	Powieść i nowela	Różne	Razem
Polskie	83	60	72	363	24	602
Angielskie	—	2	1	142	2	147
Francuskie	—	2	—	87	3	92
Rosyjskie	—	—	—	59	1	60
Niemieckie	5	2	—	36	—	43
Włoskie	—	2	—	10	2	14
Różne	3	1	—	50	2	56
Razem	91	69	73	747	34	1014

Z schematu tego wykluczono broszury niżej 3 arkuszy druku (poza kilka więcej wartościowemi, zwłaszcza z zakresu krytyki literackiej), literaturę wybitnie brukową, popularne opracowania literackie do użytku szkolnego, literaturę religijną oraz lekturę dla dzieci. Nowe wydania zostały potraktowane równorzędnie z dziełami wydanymi po raz pierwszy, gdyż zarówno stanowią one nowe pozycje księgarskie, jak też świadczą o upodobaniu publiczności. W rubryce „różne” zamieszczono te utwory literackie, które trudno zaliczyć do jednej z wymienionych grup, jak np. listy, pamiętniki, opisy podróży, zbiorowe wydania dzieł obejmujących różnorodne rodzaje literackie i t. p.

Pewne wnioski kulturalno-polityczne nasuwa pochodzenie tłumaczeń. Gdy doniedawna dominowała u nas jeszcze beletrystyka francuska, dzisiaj uderza usłupstwo jej na rzecz tłumaczeń z języka angielskiego. Charakterystycznym także jest wzrost tłumaczeń z literatury rosyjskiej i malenie wpływów niemieckich. Zjawisko to nie jest zresztą odosobnione, gdyż i w innych krajach, jak np. Włoszech, Niemczech, Danii tłumaczenia z języka francuskiego spadają, natomiast z angielskiego (w czym dość znaczny udział amerykański) gwałtownie wzrastają. Trudno w tem nie dopatrzeć się pewnych wpływów politycznych, umacniania się sił angielskich, a słabnięcia Niemiec w powojennej Europie.

Mimo, że poza powieścią i nowelą inne pozycje wykazują znikomą wprost ilość tłumaczeń z literatur obcych, nie wyczerpują one jednak wcale obcego udziału w naszej literaturze pięknej, gdyż pozostaje tu jeszcze otwarta cała dziedzina teatru. Sztuki sceniczne, o ile nie są przeznaczone dla scen amatorskich, rzadko bywają drukowane, tak, że niestety statystyka szczegółowa jest tu niemożliwa, mimo to śmiało można twierdzić, iż połowa wystawianych dzieł jest pochodzenia obcego. Przeciwnie do powieści, zwłaszcza w komedji lekkiej, góruje tu twórczość francuska.

Z poezji obcych przetłumaczono kilka dzieł klasyków niemieckich, poezje Czecha Svatopluka i zbiorowe przekłady z różnych autorów. Z zakresu ścisłej krytyki literackiej dzieło Chestertona o Dickensie.

Największą pozycję tłumaczeń obejmuje powieść, która jest dziś najulubieńszą formą wypowiedzenia się literackiego i odpowiada najbardziej upodobaniom czytelnika (³/₄ ogólnej produkcji literackiej). Niestety w dzisiejszej swej formie powieść przestaje być często dziełem sztuki, by zejść do roli czysto rozrywkowej, dla której wystarcza znajomość techniki i rzemiosła.

Wśród tłumaczeń z dziedziny powieści dominują, jak już wspomniano, tłumaczenia z literatury angielskiej, bo obejmują aż 142 pozycy. Przewaga dzieł jest tu jednak dobierana z zakresu kryminalistyki, sensacji, lekkiej literatury rozrywkowej i sportowej, nie daje też zgoła pełnego wyobrażenia o współczesnej literaturze angielskiej. Prym wiedzie oczywiście niezwykle płodny Wallace, którego w tym roku przetłumaczono tylu. 37 dzieł! Silnie

zdystansowany przez niego został wychodzący już powoli z mody amerykańsin J. London (6 dzieł); dalej idzie lubiany Curwood i wciąż popularny Wells, potem nasz rodak J. Conrad, Conan Doyle, O. Wilde i Dickens, który nawet wychodzi w wydaniu zupełnem. Po kilka pozycyją mają Maxwell, Grey Lane, Sinclair, Upton, Stevenson, A. Upward i t. d. Dużą pozycyją stanowią także zawsze ulubione angielskie powieści podróźnicze i powieści dla młodzieży, wśród których wciąż jeszcze na plan pierwszy wysuwają się Kipling i Barclay.

Podobnie jak w angielskiej Wallace, w literaturze francuskiej największą popularnością cieszy się jego odpowiednik M. Leblanc, osiągnąjąc 8 tłumaczeń, następnie wciąż jeszcze chętnych czytelników znajduje sentymentalno-erotyczny romantyzm Dumasów, ojca i syna. Pozaatem, jak wskazuje dobór tłumaczeń, w literaturze francuskiej szuka się przedewszystkiem dobrze i zęcznie pisanej lekkiej literatury rozrywkowej, oraz wrażeń erotycznych, a nie dzieł tak pod względem artystycznym, jak i ideologicznym naprawdę ciekawych. Nawet jeśli się tłumaczy pisarzy o wartości historycznej, to wybiera się ich dzieła nie najważniejsze, lecz najsensacyjniejsze. Z pisarzy poprzedniej epoki dostarczają takiej literatury G. Sand, Barbey d'Aureville, Stendhal, Zola, Maupassant i t. p., ze współczesnych J. Peladan, J. Louys, V. Margueritte, Cl. Farrère. Lubiany jest Benoit, Vautel, Maurois, Gyp, Jaloux i t. d. Nie brak coprawda i poważniejszych przedstawicieli beletrystyki francuskiej jak Gide'a, Tharaud, Moranda czy Dorgelès, lecz procent ich jest bardzo niewielki. Francja jest mistrzynią dobrego stylu, zęcznej techniki i pomysłowej, podniecającej fabuły i na tym terenie jest wprost konkurencyjną eksporterką.

Ze Słowianami natomiast, mimo wielkiego zbliżenia politycznego oraz łatwiejszego dziś wzajemnego zrozumienia, wymiana kulturalna prawie że nie istnieje. Poza bajecznym Szwejkiem Haszka, jedyne, ale zato dość znaczne zainteresowanie budzi u nas literatura rosyjska, pociągając tak różną psychiką i swą charakterystyczną mentalnością. Po największej części spotykamy tu dzieła przedwojenne, a więc Tolstoja i Dostojewskiego, wychodzących w zupełnem wydaniu, dalej Turgeniewa, Mereźkowskiego, Gorkija i innych. Nie brak też jednak i lektury powojennej, wśród której Breszko-Breszkowski, I. Erenburg, Szozkin, Kirikow, Romanow, Kolontaj i t. d. W wielkiej mierze jest to literatura emigrancka o wyraźnych tendencjach anty bolszewickich, częściowo bolszewicka, lecz bez wyraźnych celów propagandowych. Nie brak w niej prawdziwie ciekawych talentów, pełnych oryginalności i zadumy wschodniej, odbijających od wyrachowanych romansów zachodnio-europejskich.

Przy pomocy trochę ryzykownego skrótu możnaby na podstawie tłumaczeń dojść do wniosku, że w powieści angielskiej szukamy wyzycia się sportowego i awanturicznego, w francuskiej dreszczów erotycznych, w rosyjskiej wyzycia się racjonalnej dyscypliny i zatury własnej osobowości, w niemieckiej natomiast przeżycia pewnych zagadnień i problemów życiowych. Niewiele ilościowo, jednak pod względem jakości znajduje się tu szereg dzieł naprawdę ciekawych, choć dla techniki pisarskiej nie znaczą wielkiego postępu, reprezentując dawniejszą szkołę. $\frac{1}{6}$ wypełniają dzieła Wassermanna, za nim idzie Mann, Zweig i Ludwig, jednak obok tych pisarzy znajduje się naprawdę wartościowy i głęboki Frenssen i cała, mimo różnych poglądów, ciekawa literatura powojenna z Remarquem, Rennem i Glaeserem na czele.

Z literatury włoskiej zaznaczyłby należało nowele Pirandella i powieści Deleddy. Z innych języków znajdujemy tłumaczenia z hiszpańskiego, rumuńskiego, szwedzkiego, czeskiego, węgierskiego i t. d.; na bliższą uwagę zasługują tu V. B. Ibanez, S. Undset, S. Lagerlöf, Pontoppidan, Gjellerup, Panait Istrati, Haszek.

Nie mniej ważną sprawą od doboru dzieł tłumaczonych jest jakość przekładów, gdyż często dzieła nawet wysoce wartościowe, tłumaczone przez osoby zupełnie do tego niepowołane, zatracają całą swą wartość estetyczną, dając błędne wyobrażenie o autorze. Sprawa ta jednak wymaga obszerniejszego omówienia, które nie leży w założeniu tego krótkiego, raczej statystycznego sprawozdania.

Beatrycze Żukotyńska — Lwów

Z ZAGADNIEŃ WSPÓŁCZESNEJ LITERATURY FRANCUSKIEJ.

Louis Reynaud: *La crise de notre littérature*, 1930. Hachette. — M. Chaix: *De Renan à Jacques Rivière* 1930 — Blond. — Daniel Rops: *Notre inquiétude*. Librairie Académique. Perrin — Paris.

Nigdy się chyba życie silniej nie przejawiało w literaturze jak obecnie i nigdy jeszcze nie stawiało literaturze takich wymagań, jak w naszych czasach. Wiedza ścisła, która dawniej dostępna była tylko warstwom wykształconym, staje się dziś w formie spopularyzowanej własnością szerszego ogółu. Zagadnienia z dziedziny filozofji, psychologji, medycyny — zamknięte doniedawna w kołach fachowych, budzą dziś zainteresowanie inteligentnych laików. Z tem wszystkim liczyć się musi pisarz współczesny, i — jak wiadomo — uwzględnić wymagania epoki jak najszerzej. Skomplikowane rozważania filozoficzne, religijne, psychologiczne, techniczne i in. stanowią dziś przedmiot najbardziej wziętych powieści. Wymaga to od współczesnego autora rozległych, niemal uniwersalnych wiadomości, stąd oczywiście niebezpieczeństwo traktowania tych zagadnień po dyletancku jest bardzo bliskie. Fałszywem byłoby jednak mniemanie, że dyletantyzm w literaturze jest przywilejem czasów najnowszych, istnieje oddawna — odrębne są tylko przyczyny jego. Tym dyletantyzmem dawniejszym zajmuje się Louis Reynaud w swej pracy *La crise de notre littérature* i śledzi jego przejawy od 100 mniejwięcej lat. Autor dowodzi (nie zawsze zresztą bardzo przekonująco), że z chwilą, kiedy się skończyła epoka wielkiego romantyzmu, literatura francuska uległa powolnemu acz konsekwentnemu obniżeniu się. Początek dyletantyzmu widzi Reynaud w hasle Teofila Gautier'a: Sztuka dla sztuki, i wystąpieniu Leconte de Lisle'a. Od chwili tej dyletantyzm rozwija się w literaturze francuskiej bez przerwy. W pewnych momentach panoszy się „zabawa literacka” wspaniale (Gautier, Parnas, Symboliści, France), w innych zaś momentach następuje pewne poderwanie literatury wzwyż (powieść XIX wieku). Przyczyną panoszenia się dyletantyzmu w literaturze widzi autor we wpływach obcych, które oddziaływały silnie na literaturę francuską, więc w oddziaływaniu literatury angielskiej i filozofji niemieckiej — a poniekąd także we wpływie powieści rosyjskiej, szczególnie Dostojewskiego, na literaturę francuską. Reynaud, znakomity znawca literatury angielskiej i niemieckiej, poddaje wpływy te sumiennej i szczegó-

łowej, naogół przekonywającej, analizie. Główną przyczyną upadku literatury francuskiej upatruje autor jednak w zatraceniu łączności z życiem narodowym, w braku wielkiej idei, w kulcie kapliczek i kółek literackich, w wygórowanych ambicjach pisarzy i w pogoni za oryginalnością à tout prix.

Praca Reynauda jest wyrazem szczerzej troski o losy literatury francuskiej, zawiera dużo trafnych spostrzeżeń i nowych koncepcyj, zechęca do rewizji ustalonych poglądów — ale nie przekonuje w zupełności. Autor poszedł za daleko w naginaniu całej literatury francuskiej od roku 1850 do swej koncepcji, zasługuje jednak na baczna uwagę, bo nie jest bynajmniej zjawiskiem odosobnionem.

Podobne troski, choć nieco odmiennej natury, stanowią przedmiot interesującej pracy p. M. Chaix: *De Renan à Jacques Rivière*. Autor nie sięga tak daleko w swych rozważaniach o rozwoju dyktantyzmu. Uważa go, jak i przejawiający się amoralizm, za wytwór do ekscesu doprowadzonego relatywizmu, utrwalonego przez Bergsona i Freuda. Skutkiem tego oddaliła się literatura od wysokiego ideału, od roli wzniosłej w życiu narodu i społeczeństwa. Tylko poszukiwanie absolutu może sprowadzić literaturę francuską z manowców, na które zesłała.

Praca p. Chaix zawdzięcza dużo namiętnej krytyce Massis'a (*Jugements 2 tomy*) i przenikliwym rozważaniom Daniela Ropsa p. t. *Notre inquiétude*, książce pracowicie udokumentowanej, wchodzącej w jądro zagadnień z zakresu współczesnej literatury francuskiej.

W pracach poprzednio wymienionych, szczególnie w „La crise de notre littérature”, pominięto jedną z istotnych i najgłębszych przyczyn kryzysu literatury francuskiej, mianowicie głęboko nurtujący młode pokolenie niepokój duchowy. Studja Ropsa poświęcone są temu zagadnieniu, obejmując czołowych pisarzy współczesnej Francji. Swe skrupulatne i obiektywne badania rozpoczyna autor od „Louange de l'inquiétude”, wychodząc z założenia, że duchowy niepokój, jako cenny ferment myśli, stanowi tę wysoką wartość duszy, która „w męce serdecznej szuka swej drogi nie zadowolając się złudą znalezionej prawdy”. Niepokój ten, o różnorodnym obliczu (metafizyczny, moralny, estetyczny) nie jest wynalazkiem powojennym; polegając na bezustannem szukaniu odsuwa chwilę „wyboru” nieraz nazawsze, a doktryna wyboru (Alain Fournier) zakłada metodyczność, która z natury rzeczy obcą być musi „niespokojnym”. Usiłowania dotychczasowe ujęcia niepokojowi spełzły na niczem. Zwodniczą okazała się recepta sceptyków, nieprzydatną także filozofja Spencera i Renouvier'a, którzy wręcz odmiennymi koncepcjami znaleźć chcieli spokój absolutny. Niepokój usunąć może jedynie doktryna religijna, wiara w Boga. Rozważania pierwszej tej części uzupełniają rozdział o „Niepokoju i patologji” i o „Niepokoju i klasycyzmie”. Pierwszy stanowi wyjaśnienie z punktu widzenia medycyny, drugi perspektywę historyczno-literacką niepokoju.

W części drugiej „Sur une génération nouvelle” poddaje Rops analizie stan duchowy młodej generacji, dotkniętej niepokojem, którego cechami są pogarda dla decyzji, smutek (Rivière'a: *Sur un nouveau mal de siècle*), nie-

smak, nienasycona ciekawość i tęsknota za Mistrzem. Wytworzył się w tej generacji hamletyzm, odznaczający się przeraźliwie jasną inteligencją, wiecznie spragniony, bez chęci czy odwagi zaspokojenia tego pragnienia. Młoda generacja bowiem uległa rozdzieleniu psychicznemu. Z jednej strony potrafiła doprowadzić do nadzwyczaj silnego pogłębienia swego „ja”, (rozwój medycyny, psychologii, przeżycia wojenne). W miarę jednak, jak to „ja” się pogłębia — traci na spoistości. (Nowa fala egzotyizmu, kosmopolityzmu, zwrot ku fantazji). Odnalezione „ja” gubi się po to — by je szukać nanowo. W tem poszukiwaniu jedni giną, innych ocala ich charakter powierzchowny, inni znowu lądują w bezpiecznym porcie wiary. Autor analizuje następnie rozmaite fale nawrotu do katolicyzmu, okultyzmu i spirytyzmu.

Najistotniejszą częścią tej niezmiernie ciekawej książki jest jej część ostatnia: „Positions devant l'inquiétude”, w której autor kolejno rozważa stanowisko najwybitniejszych pisarzy ostatniej doby wobec niepokoju. Receptą więc Gide'a będzie: Być najintensywniej sobą, nie oglądać się na rezultat swych poczynań, robić co sprawia zadowolenie (z tą koncepcją „amoralizmu” walczy zarówno Massis jak Chaix). Benda, wyznawca teorii spektakularnej, widzi ocalenie przed niepokojem w używaniu życia w całej pełni — intelektem, niewzruszenie. Emocje Benda jak i zresztą Valery'ego są natury czysto estetycznej, polegają na nieustannem dążeniu do ideału intelektualnego. Na to potrzeba jednak niezwyklej wprost siły, odwagi, odgraniczenia się od życia. Tą drogą nie wejdzie się na szczyty literatury jako emanacji dążeń i potrzeb narodu — a osiągnięty spokój jest iluzoryczny. Stanowisko Maurras'a jest pośrednie: Kult inteligencji wraz z aktywnością życiową. Mimo to, stanowisko Maurrasa jeszcze więcej budzi zastrzeżeń. Jego teorie polityczno-socjalne oparte są na fałszywych przesłankach historycznych. Jego katolicyzm zaś jest podejrzany. Doktryna Maurrasa pozwala zwalczać chorobę — ale wyzdrowienia nie przynosi. Interesującą jest koncepcja Estaunié'go, autora niedostatecznie docenianego, koncepcja cierpienia. „Dyscyplinowany i dyskretny” niepokój Estaunié'go zbliża go z wszystkich autorów najbardziej do nas. Wniknąwszy głęboko w sens samotności szuka prawdziwego życia duszy w utajeniu. Szukając szczerze, znajdzie każdy swój cel, bo do absolutu prowadzi nie tylko inteligencja — ale mnóstwo innych dróg ukrytych.

W ostatnim rozdziale rozważa Rops stosunek katolicyzmu do niepokoju. Oddalając wybór do nieskończoności — nie dojdzie się do rezultatu. Najwięcej gwarancji wyzdrowienia daje wiara — to też ostateczne rozwiązanie zależy od rozwiązania paraboli krzyża.

Na tem Rops kończy swe przenikliwe rozważania, zastrzegając się równocześnie, że nie są one ostateczne. To też tłumaczy, że pominął szereg wybitnych pisarzy, których koncepcja literacka jest bliska wysokiego ideału służby literatury — dla narodu i ludzkości. Mimo poważnych zastrzeżeń, których Rops nie szczędzi, nie przedstawia się poziom współczesnej literatury francuskiej tak rozpaczliwie, jak to widzi Reynaud — jednakże wszyscy trzej wymienieni krytycy zgodni są na jednym punkcie: panuje na-

razie chaos teoryj — niema teoryj tak silnej, któraby literaturę poderwała do wyższego lotu, za dużo prób, za dużo eksperymentów i egoizmu, tajemnicza choroba trawi organizm młodego pokolenia. Jedni widzą ocalenie w nawrocie do głębokiej wiary, inni w wysoko pojętym ideale służby dla narodu i ludzkości. Rozpatrzmy w jednym z następnych numerów „Neofilologa”, co myślą sami pisarze o obecnym stanie literatury francuskiej.

Alfred Jesionowski — Lubliniec, G/Sl.

La poëmeraië. Poésies choisies pour les enfants par Armand Got. Illustrations d'Edmond Rocher. Librairie Gedalge — Paris. 345 pages.

Jest to antologia utworów przeważnie poetów doby obecnej, przeznaczona — jak mówi sam autor — dla ogródków dziecięcych, szkół powszechnych i młodszych klas szkół średnich. Druga część, pod tytułem „Arc-en-Fleurs” — dla starszych dzieci — w przygotowaniu.

Przedmowę napisał François Albert, były minister oświaty. Całość dzieli się na 10 rozdziałów. Oto ich nazwy:

- I. Voici les jeux, les ris, les rondes et les danses.
- II. A l'ombre du toit.
- III. Le grelot d'or.
- IV. Le visage des saisons.
- V. Les jeux du soleil, de l'eau et de l'air.
- VI. Les métiers qui chantent.
- VII. La corbeille des fables.
- VIII. Le clos des bêtes et des plantes.
- IX. La grappe vermeille.
- X. Le collier des bulles.

Autor — nauczyciel z Bordeaux — zaczyna książkę od dedykacji „A l'Aurore humaine, à ces poètes inconnus, les enfants — offrande des aînés”.

Zebrał on utwory stosowne dla dzieci największych poetów doby ostatniej (z dawnych uwzględniony jest tylko V. Hugo). Spotykamy tu Verlaine'a, Beaudelaire'a, Verhaeren'a, Moréas'a, Duhamel'a, Paul Fort'a, de Noailles i wielu innych.

Celem autora było — według słów jego — zaznajomić dzieci od lat 5 — 15 z utworami poetyckimi, rozbudzić poezję, drżemiącą w duszach dziecięcych, zastąpić wiersze oklepane L. Ratisbonne'a i M. Manuel'a arcydziełami. Dzieci są wrażliwe na piękno, kochają się w legendach, w cudownościach, są wrażliwe na rytm — i w tem są podobne do ludu, który kocha zawsze to, co pierwotne, proste, świeże i piękne. Zadaniem autora było wypędzić nudę z klas — niech dziecko bawi się, śpiewając piosenkę, słuchając legend, bajek, recytując wiersze. Klasycy nudzą dziecko, są zbyt trudni dla niego. Pokażmy mu piękno współczesne, poetów doby obecnej, mówiących językiem zrozumiałym dla dziecka. Celem tej antologii jest nie uczyć — a stwarzać wzruszenia estetyczne, rozbudzić intuicję piękna, ozdobić i oczarować umysł, a nie karmić go. Te utwory — to róże, a nie chleb — a róże nie są jadalne.

Zresztą każdy z tych utworów nadaje się też do opowiadania, przepisywania, nawet do rysunków i robót ręcznych. Tyle przedmowa.

Antologia ta, pisana dla dzieci francuskich, może przydać się bardzo w naszych gimnazjach dla urozmaicenia i uprzyjemnienia lekcji. Olbrzymia różnaitość utworów (jest ich 200) pozwoli nam znaleźć materiał obfity dla

naszych najmłodszych. Niejeden wierszyk może być chóralnie recytowany w klasie, śpiewany, lub odegrany jako scenka. Np.: „La dispute”, „Les petits oiseaux” Vancalys, „La ronde”, albo „Danse” Lérys, „La ménagerie” Duhamel'a i inne. Spotkają tu nasze najmłodsze pociechy i pieska, i kotka, i żółwia, i kwiatki, i zabawki znajome — cały swój mały światek.

Dla klas średnich mamy utwory dotyczące pór roku, rzemiosł, pracy w polu, w rodzinie — albo też takie utwory tchnące wiosną, ruchem, słońcem i weselem, jak „Trotte, trotte, petit cheval dans le vent matutinal...” albo wierszyk pod tytułem „Vent”, który się tak zaczyna: „Tinte, grelot... hop! claque fouet! Léger, vermeil, courant la plaine, le vent d'été sans mors ni rène luit, vole, piaffe... ébouriffé!”

Dla starszych klas mamy utwory impresjonistyczne, które doskonale nadają się do wytworzenia nastroju potrzebnego do odpowiedniej lekcji w klasie, np. „La lune blanche” i „Dame souris” — Verlaine'a, „L'arbre rouge” Provins, „Rumeur” de Montesquiou, „Le bonheur” Paul Fort'a i wiele innych. Z pomiędzy utworów, specjalnie nadających się na recytację chóralną, przytoczę „Les cloches” Jonquièr'e'a, „Chant du père” Millien'a, „Chant du faucheur” Angellier'a i inne. Wiele też utworów może być odtworzonych w śpiewie i w tańcu — np.: „Offrande” Meril'a, „Ronde” Van Lerberghe'a, „La ronde de la Pibole” Jean Richepin'a i inne.

Książka ta powinna znaleźć się w każdej bibliotece szkolnej.

L. Suszyńska — Warszawa

E. Wechsler, W. Grabert, F. H. Schild. *L'esprit français. Ein Lesebuch zur Wesenskunde Frankreichs.* M. Diesterweg, Frankfurt a/M. 1927.

Zdaniem znanego neofilologa Strohmeiera, nauczyciel niemiecki po wojnie winien „naród, który z takich szczytów spadł w tak głęboką przepaść, podźwignąć i napowrót na wyżyny wznieść”. Ucząc młodzież obcego języka, ma ją nauczyć, jak przeniknąć ducha obcego narodu, ażeby samemu sobie tem lepiej uświadomić własną moc i wartości. Groźną w następstwa byłaby dla Niemiec nieznanomość duszy bliskiego, „najbardziej rozbudzonego duchowo i najrzeczniejszego sąsiada”. W tym też duchu pojęta jest niniejsza książka. Nie są to najcelniejsze wyjątki z autorów, ani nauka o realjach: jest to możliwie wierny obraz struktury ducha francuskiego, jego rdzennych rysów i najcharakterystyczniejszych objawów. Zagadnienie: jaka jest dusza Francji, rozbite jest na następujące rozdziały: Formation de la nation française par la fusion des races, Les fondateurs de l'unité française. La conscience nationale: les grands ressorts de l'âme fr. Les forces dynamiques du caractère fr., Qu'est-ce que l'esprit français? Są to wyimki z autorów od Montaigne'a aż po Gide'a, Ch. Maurras'a i P. Valéry'ego. Po przeczytaniu tego podręcznika oblicze Francji nabiera wyrazistości. Czytelnik stwierdza cechy zasadnicze umysłu francuskiego a mianowicie: racjonalizm połączony z sensualizmem i zdrowym rozsądkiem, dążenie do osiągnięcia harmonji i jasnego, logicznego sądu, — jak również cechy dominujące w charakterze Francuza jak: towarzyskość, rzutkość, trzeźwość i t. p.

Książka ta w rękę nauczyciela oddać może cenne usługi, zwłaszcza w klasie VIII, gdzie pewna synteza dotychczasowo obranych wiadomości staje się niezbędna, i stanowić winna sposobność do pogłębienia i samodzielnego przemyślenia materiału faktycznego.

H. N — Warszawa.

Aline Furtmüller. *Pour jouer en classe*. Zwei anspruchslöse Reimspiele für das zweite Jahr des französischen Unterrichts. Deutscher Verlag für Jugend u. Volk. Wien — Leipzig.

Wiele się mówi dziś o dramatyzacji bajek w szkole, o inscenizacji piosenek na lekcjach języka obcego, wielką wagę przypisuje się wyzyskaniu samorzutnej inwencji, aktywności wrodzonej u dziecka. I słusznie: dziecko przeżywać winno treść, przetwarzać ją w sobie, przeistaczać słowo w ruch, gest, życie.

Punktem wyjścia takiej metody w nauczaniu języka jest danie dziecku możliwości swobodnego wypowiedzenia się, stworzenie warunków, w których twórczość samodzielna ucznia będzie mogła się rozwinąć.

Książeczka omawiana jest jakgdyby zaprzeczeniem tych znanych i uznanych zasad. Autorka w formie wierszowanych komedijek podaje dwie bajki: „Le chat botté” i „Barbe bleue”. Pozwoliły sobie zrobić poważne zastrzeżenie co do wyrobu jednego z tematów: „Barbe bleue” jest wysoce niemoralną krwawą opowieścią, której czytać dzieci młodsze nie powinny, a cóż dopiero grać! Wiersz ze względu na nieraz trudne formy składniowo-grammatyczne i leksykalne, jest dla dzieci, bez pomocy tłumaczenia, niedostępny. Nie jest wskazane narzucanie tego rodzaju, wyraźnie *pamięciowego wysiłku* (nie darmo tekst jest wierszowany) dzieciom, które, będąc w drugim roku nauczania języka obcego, zaledwie zdołały sobie przyswoić najłatwiejsze formy konwersacyjne. Czytając te scenki, nasuwa nam się myśl o konieczności metodycznego, ścisłego opracowania załącznika dramatyzacji, projekt innej książki: dla nauczyciela, któraby mu podsunęła pomysły, sposoby, nauczyła wyzyskiwać sposobności, gdy chodzi o dramatyzację jakiegokolwiek bajki, anegdoty, opowiadania w klasie; taka praca, przychodząca z pomocą nie dziecku lecz nauczycielowi, byłaby pracą pożyteczną i cenną. Tam, gdzie niema miejsca na improwizację, gdzie nie odwołujemy się do czynnej postawy dziecka a tylko do pamięciowego opracowania gotowego tematu, tam i metoda dramatyzacji będzie z gruntu fałszywie interpretowana, jak to ma miejsce w omawianej książeczce.

H. Nieniewska — Warszawa

Z PODRĘCZNIKÓW NIEMIECKICH DO NAUKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO.

1) *Manuel de Français*, Französisches Unterrichtswerk für höhere Schulen, verfasst von Max Walter, Paul Olbrich, Theodor Zeiger, Elisabeth Börnhöft, Arnold Sander, Charles Robert-Dumas.

- a) Knaben-Ausgabe Teil I. Grundbuch für Sexta.
- b) Mädchen-Ausgabe Teil I. Grundbuch für Sexta.
- c) Grundbuch für Quinta-Quarta.
- d) Grundbuch für Französisch als zweite Fremdsprache, Ausgabe für Knabenanstalten.
- e) Grundbuch für Französisch als zweite Fremdsprache, Ausgabe für höhere Mädchenanstalten.

- 2) *Manuel de Français*, Französisches Unterrichtswerk für höhere Schulen, Lesebuch für Mittelstufe mit Uebungsanhang verfasst v. Paul Hartig und Charles Robert-Dumas.
- 3) *Manuel de Français*: Grundbuch für Sekunda. Französisch als dritte Fremdsprache (U II u. O II.) verfasst von Georg Dost.
- 4) *L'aspect de la France*, Ein Lesebuch zur Einführung in die Kultur Frankreichs, für die Mittelstufe, herausgegeben von W. Grabert, A. Schönborn, H. Ullmann, zweite unveränderte Auflage.

Wszystkie w wydaniu Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1928, 1929, 1930.

Autorowie, szczególnie pierwszego z omawianych podręczników zadali sobie dużo trudu przy układaniu książki. Trud ten polegał na zebraniu odpowiednich, bardzo zajmujących tekstów, na ścisłym i zwartym ułożeniu materiału gramatycznego oraz na zebraniu bogatego materiału do ćwiczeń, zarówno szkolnych jak i domowych. Różnorodność tych ćwiczeń wskazuje, iż wzięte zostały z praktyki szkolnej i to dobrej praktyki.

Potrzebą dnia w niemieckiej szkole — jest dostosowanie wszystkich podręczników do metod szkoły pracy. Podręcznik niniejszy jest jedną z takich prób. Daje możliwie wszystko, czego od dzisiejszego podręcznika wymaga psychologia wieku dziecięcego, stan wiedzy dzisiejszej w zakresie romanistyki i potrzeba udostępnienia młodzieży wszystkiego tego — co nowe, współczesne. Pierwsza część jest zbyt przeładowana słówkami (1500 słów na pierwszy rok nauczania), materiał gramatyczny jest bardzo obfity (czasownik w présent, passé composé, futur, przytem bardzo wiele czasowników nieregularnych). Autorowie wymagają od ucznia bardzo wiele poważnej, solidnej pracy, wychodząc z założenia, iż nauka języka francuskiego wymaga wielkiego natężenia, jeżeli ma przynieść rezultat. Ale za to praca ta nie jest bezduszną. Ćwiczenia są bardzo ciekawe, nieraz oryginalne; wymagają od ucznia uwagi i samodzielności. Praca grupowa jest też uwzględniona.

Wielu urozmaicenia przynoszą teksty opracowywane w szkole. Te są żywe, zajmujące, dowcipne, całkowicie dostosowane do wieku młodzieży, co jest wielką zaletą książki.

Metoda, którą autorowie pragnęliby narzucić nauczycielstwu uczącemu wedle tego podręcznika jest znaną, zmodyfikowaną metodą Gouin'a. Wychożą oni od rozkazu. Dziecko ma wykonać czynności, które nauczyciel wymienia po francusku. Początkowe lekcje są więc raczej lekcjami zdążającymi do tego, by się uczniowie osłuchali z nowym językiem. Dopiero gdy się z dźwiękami języka francuskiego oswaja, zaczynają mówić to, co wykonywują. W ten sposób pragną autorowie uniknąć złej wymowy uczniów, która tak utrudnia pierwsze tygodnie lekcyjne i tak nudnym czyni język obcy. Następną fazą jest utrwalenie dźwięków mowy francuskiej przy pomocy *transkrypcji*. Transkrybuje się nie tylko dźwięki poszczególnych samogłosek lub spółgłosek w słowach i zdaniach, ale także wzniesienie i spadek tonu w zdaniu francuskim. Potem dopiero stopniowo zaczyna się nauka ortografii obowiązującej.

Zakres materiału słownictwa na pierwszy rok nauczania jest obszerny i obejmuje klasę, czas, zjawiska temperatury, dom, wieś, miasto.

Na końcu zebrana gramatyka dla powtórzenia ułożona jest w języku niemieckim. Dwa następne lata mają zakres jeszcze szerszy. W trzecim roku uczania, t. j. od 24 ustępu zaczyna się nauka o Francji. Autorowie byli zdania, iż opis geograficzny Francji, znajomość jej ukształtowania, życia ekonomicznego i kulturalnego wynoszą uczniowie z nauki geografji. Na lekcjach języka francuskiego mogą się uczniowie zapoznać z Francją za pośrednictwem jej wielkich legend, jej poezji, opisów krajobrazu, życia wielkich ludzi i t. d. Opisów Francji nie dają też nigdzie, natomiast w ćwiczeniach uwzględniają wiadomości nabyte na lekcjach geografji. Historji Francji na tym stopniu nie podają jeszcze autorowie.

Z gramatyki podają na drugim i trzecim roku nauczania całość czasownika, użycie czasów, przymiotnik, zaimek, leczebnik. Konjugacje — wedle nowych wymagań są dwie: samogłoskowa i spółgłoskowa. Nauka o zdaniu prostem i złożonym uzupełnia gramatykę.

Na tych samych zasadach oparte są podręczniki przeznaczone dla młodzieży starszej już, zaczynającej w późniejszej klasie naukę języka francuskiego (ze znajomością angielskiego względnie łaciny). Materiał przerabia się szybciej, gramatyka jest ujęciem tego, co poznanoby w trzech latach, gdyby to był język pierwszy, treść opowiadań jest jeszcze żywsza, jeszcze bardziej interesująca, naprawdę francuska i dostosowana do wieku uczniów. Dle dzwecząt materiał jest nieco obszerniejszy, aniżeli dla chłopców.

Trzecia część tej książki, ułożona przez *P. Hartig'a* i *Ch. Robert-Dumas'a*, przy współdziałaniu poprzednich autorów, ma na celu ujęcie w sposób syntetyczny życia francuskiego. Dzieli się na 7 rozdziałów: 1) *Le pays de France*, 2) *A travers l'histoire de France*, 3) *Enfance et vie de famille*, 4) *L'école*, 5) *les fêtes*, 6) *La vie sociale professionnelle et politique*, 7) *Les colonies françaises*. Autorowie starali się pokazać uczniom, w języku dla nich dostępnym, czem dla Francuzów jest Francja na podstawie ustępów z Chateaubriand'a, René Bazin'a, Vidal'a, Blanchard'a, Maupassant'a, A. France'a, Al. Samain'a i t. d. Historyczne epizody nie wyczerpują historji Francji, wskazują tylko na te najważniejsze zdarzenia, epoki i postacie, które przyczyniły się do stworzenia dzisiejszej duszy Francji. Silniejszy nacisk położono na zdobycze rewolucji francuskiej. Z 1914 r. przytoczono wyjątek z dzieła Barrès'a, z poezji nowszej podano M. Martinet'a. Życie młodzieży francuskiej uwidocznił przez wyimki z dzieł Loti'ego, A. France'a, L. Frapié'go, D. Lesueur'a, V. Larbaud'a, P. i V. Margueritte'ów a nawet A. Gide'a. O uroczystościach przemawiają do ucznia G. Duhamel, G. Droz, Pierre Griff, A. France. O życiu społecznym i kolonjach mówią do uczniów Vildrac, Grenger, G. Hanotaux etc. Autorowie starali się bezstronnie ująć przejawy ducha francuskiego, uwzględnili przede wszystkim rzeczy współczesne, pisane językiem współczesnym i unikali tekstów starszych, mogących u niewyrobionych uczniów wytworzyć fałszywe pojęcie o obecnym języku francuskim. Objaśnienia, w języku francuskim, do ustępów są umieszczone na końcu, na końcu też umieszczono szereg syntetycznych pytań odnoszących się do tekstów. Pytania te są przeznaczone dla ucznia. Są to jego ćwiczenia zarówno grupowe jak i indywidualne domowe i klasowe. Materiału gramatycznego autorowie nie podają. Na tym stopniu obowiązuje, jak i u nas, gramatyka opisowa, ujmująca poznane zjawiska w pewne reguły. Słownik alfabetyczny francusko-niemiecki oraz mapki Paryża i Francji zamykają całość.

Inaczej, trochę obszerniej, pod innym kątem widzenia ułożyli podręcznik W. Grabert, A. Schönborn, H. Ullmann p. t. „*L'Aspect de la France*”. Wyhör lektur uwzględnią również rzeczy najnowsze, powojenne, ale nie w takiej mierze, co podręcznik omówiony wyżej.

Autorzy podzielili książkę na następujące działy: 1) *La maison* (Vie de famille, école, religion), 2) *Le pays* (le sol, le Français au travail, moeurs), 3) *La nation* (Histoire — lettres et arts). Ustępy te jednak są tak ułożone, że nauczyciel może przedstawić materiał zawarty w nim lektur

jako wyrażenie duszy francuskiej. Znajdzie tu uczeń pokrótce skreślony obraz Francji z lotu ptaka, opisy Paryża i niektórych prowincyj, przywiązanie Francuza do ziemi i do warsztatu pracy, jego instynkt społeczny. W historii Francji chcieliby autorowie widzieć dążność do centralizacji, w usposobieniu Francuza zamiłowanie do tradycji. Autorowie podkreślają kult formy, charakteryzujący duszę Francuza, jego „amour du panache” i zmysł krytyczny, zamiłowanie do wystawnych uroczystości i przywiązanie do religji.

Całość przedstawia się wcale pokaźnie, podkreślić jednak należy, że nasze podręczniki dla klasy 5-ej czy 6-ej są znacznie lepsze i zdaje się bardziej dostosowane do poziomu umysłowego uczniów.

Natomiast miary do porównania z naszymi podręcznikami nie posiada G. Dost'a „Manuel de Français”, podręcznik do nauki języka francuskiego, jako trzeciego języka w dwu latach (U II i O II). Zaczyna autor jak i autorowie podręczników dla seksty od rozkazów, przechodząc przez ćwiczenia w słuchaniu, mówieniu, transkrypcję do nauki języka na podstawie tekstów. Ćwiczenia gramatyczne wymagają dużej pracy i pewnego wyrobienia umysłowego. Objaśnienia podane są w języku niemieckim. W ciągu dwu lat uczniowie zaznajamiają się z podstawami j. francuskiego, z przejawami kultury francuskiej i krajobrazem francuskim. W „Appendice” podają autorowie szereg wierszy i pieśni francuskich. Gramatyka, jak i w innych częściach, ułożona jest w języku niemieckim.

E. Semil — Warszawa

Ecrivains d'hier et d'aujourd'hui. Herausgeber: W. Gaede, M. van de Kerckhove. Weidmannsche Buchhandlung. Berlin, 1930.

Firma powyżej wzmiankowana nadesłała do redakcji „Neofilologa” kilkanaście książek swego wydawnictwa. Są to niewielkie tomiki, około 50 str. objętości, zawierające szereg utworów pisarzy francuskich doby ubiegłej i chwili obecnej. Utwory wybrano w ten sposób, aby przedstawiały pewną skończoną literacką całość w ramach pojedynczego tomiku. Z natury rzeczy musiało to nieraz wpłynąć ujemnie na wartość wyboru: np. z dzieł V. Hugo jest tylko „L'espion Hubert”; z — A. France'a — „Mémoires d'un volontaire”; Stendhal'a — „Le coffre et le revenant”.

Według zapowiedzi wydawców, chcą oni dostarczyć szerokim rzeszom niemieckich czytelników lektury interesującej, wartościowej, a nawet pouczającej. Przyznać należy, że wywiązali się z zadania dość szczęśliwie, potrafili nawet podkreślić pewne literackie sympatje franco-niemieckie. Między innymi spotykamy tu „La métépsychose” Nerval'a, sympatyka literatury niemieckiego utworu nosi znamiona wpływu Hoffmana; następnie — Grasset'a „Psychologie de l'immortalité”, gdzie na początku pierwszego artykułu czytamy na czele przedmowy apostrofę: „A la jeunesse allemande”. Ten utwór jest jednym z dwuch w tym zbiorku o treści pouczającej; drugi — to Jaurès'a „L'avenir de l'humanité”.

Najobficiej przedstawia się dział literatury pięknej. Spotykamy tam symboliczny „Le retour de l'enfant prodigue” Gide'a, „Contes” Maupassant'a, Verhaeren'a „Cinq récits”, Villiers de l'Isle Adam'a — „Contes cruels” i pełne uroku w swej prostocie i prawdzie wspomnienia śpiewaczki Yvette Guilbert: „La chanson de ma vie”. Z poezyj dramatycznych dano dwa utwory: „La nuit vénitienne” Musset'a i „Un client sérieux” Courteline'a.

Wydawcy nazwali ten zbiorek w prospekcie „Neue moderne Schullektur”; możnaby się na to zgodzić, jednak z pewnemi zastrzeżeniami i stosując wybór. Każdy tomik zaopatrzony jest w rodzaj wstępu (w języku niemieckim), zawierającego dane, dotyczące się utworu, szczegóły biograficzne i bibliograficzne. Na końcu książki umieszczono objaśnienia rzeczowo-znaczeniowe.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Herausgeber L. Bahlsen und W. Zorn. Weidmannsche Buchhandlung. Berlin, 1930.

Jest to specjalne wydawnictwo dla szkół, opracowane przez nauczycieli. We wstępie, po niemiecku, podane są najważniejsze dane biograficzne i ogólna charakterystyka twórczości pisarza, na końcu książki umieszczone są objaśnienia leksykalne, po francusku.

Spotykamy tu przeważnie utwory z najnowszej literatury. Pierwszy z zeszytów nosi tytuł: „*Le coeur français*”. Zbiorek nowel Gaudefroy'a, Dorgelès'a, Duhamel'a, Lichtenberger'a, Péricard'a, Piéchaud'a, Renaitour'a ma obrazować psychologię dzisiejszego Francuza. Komentator nazywa go tutaj „un être gemütlos”, przytoczone utwory literackie mają tego dowieść.

Celowo zepewne umieszczono w zbiorze utwory zwolenników zbliżenia franco-niemieckiego. Wzgląd ten przeważa nieraz nad względami natury artystycznej i dydaktycznej.

Zbiorek, zatytułowany „*Prosateurs modernes*” składa się z 6 utworów pisarzy belgijskich, daje próbę literatury regionalnej.

Wreszcie ostatni zeszyt „*Morceaux choisis*” podaje wybór nowel z czasów powojennych, z grupy des écrivains français combattants. Spotykamy tu nazwiska Arnoux, Benoit, Bruzon, Erlande, de Forge i parę innych.

Wydawnictwo naogół staranne, chociaż, co się tyczy treści, możnaby poczynić pewne zastrzeżenia dotyczące wyboru utworów. Forma zewnętrzna książeczki bardzo poprawna.

M. Gabszewiczówna — Warszawa

Deutsche Literatur, Sammlung literarischer Kunst- und Kulturdenkmäler in Entwicklungsreihen, herausgegeben von Prof. Dr. H. Kindermann unter Mitwirkung von Prof. Dr. Walther Brecht und prof. Dr. Dietrich Kralik, Verlag Ph. Reclam jun. Leipzig, 1930. Każdy tom wydawnictwa kosztuje Mk. 7 brosz., Mk. 8.50 w półpł. (przy subskrypcji całej serii 5% zniżki).

Zjawiskiem znamionującym naukę o literaturze w ostatnich latach, jest dążność do syntetycznego ujmowania zjawisk duchowych. Nie monografja, nie specjalne rozprawy i dzieła, lecz raczej przekroje podłużne i poprzeczne epok, gatunków literackich, prądów kulturalnych, starające się uchwycić wewnętrzną łączność zjawisk duchowych, zyskują na pożytności i znaczeniu. Do takich dzieł zaliczyć należy obecnie wydawnictwo znanego nakładu Ph. Reclama w Lipsku: „*Deutsche Literatur*”, obliczone na 250 tomów formatu dużej ósemki, objętości około 320 — 350 stron każdy, opracowanych przez najwybitniejszych znawców literatury i kultury niemieckiej. Wedle zapowiedzi nakładu obejmie ono 25 seryj, poświęconych poszczególnym gatunkom i epokom literackim, jak np. „*Heldendichtung*” w 8 tomach, „*Geistliche Dichtung*” w 4 tomach, „*Höfische Dichtung*” w 14 tomach, „*Mystik*” w 5 tomach, „*Humanismus und Renaissance*” w 6 tomach, „*Reformation*” w 7 tomach, „*Barock*” w 20 tomach i t. d. Każda serja ma ukazać dane zjawisko literackie od jego genezy na tle danego okresu kulturalnego w Europie, poprzez jego rozwój i rozkwit aż do upadku i zaniku. Ma się w tych tomach znaleźć mnóstwo tekstów dotychczas niedostępnych, rzucają-

cych nowe niejednokrotnie i ciekawe światło na postacie, dzieła, prądy, idee. Teksty mają obejmować prócz literatury także inne dziedziny twórczości duchowej, oraz uwzględniać także dzieła zagraniczne.

Przeglądam z ciekawością dwa wytworzone wyglądające tomy wydawnictwa: tom I serji „*Aufklärung*” i tom I serji „*Deutsche Selbstzeugnisse*”.

Serję „*Aufklärung*” wydaje w 14 tomach prof. Dr. F. Brüggemann (Kiel). Tom I obejmuje początki Oświecenia. Wstęp wydawcy wprowadza czytelnika w same początki owej epoki, w życie umysłowe lat 1690 — 1720, charakteryzując obszerniej ojca Oświecenia niemieckiego, Chr. Thomasiusa i dramaturga Chr. Weisego. Teksty obejmują pięć rozpraw Thomasiusa („*Diskurs von der Freiheit der itzigen Zeiten gegen die vorigen*”, „*Von den Vorurteilen*” i inne), walących taranem w zmurszały świat pojęć i przesądów średniowiecznych, Johna Locke fragment „*Von der Enthusias terei*”, Weisego dramat „*Die unvergnügte Seele*” i komedię „*Vom verfolgten Lateiner*”. Do tekstów odnoszą się uwagi wstępne, wyjaśnienia krytyczne i bibliograficzne.

Serja „*Deutsche Selbstzeugnisse*”, wydawana przez Dr. Marianę Beyer-Fröhlich (München), obliczona na 9 tomów, ma objąć dokumenty, mało dotychczas znane szerszym kołom: autobiografie, dzienniki, kroniki, notatki i pamiętniki, w których znaleźć można cenne, a autentyczne interpretacje idei i prądów epoki, z której pochodzą, z okresu od mitycyzmu średniowiecznego w. XIV aż do „*Dichtung und Wahrheit*” Goethego, a nawet w dalszym ciągu aż do „*Gedanken und Erinnerungen*” Bismarcka. Pomysł tej serji jest bezwątpienia oryginalny i z pewnością wzbudzi ona duże zainteresowanie i poza fachowcami, wśród szerszych kół czytelników. Tom I zawiera wstęp do całej serji, pióra wydawczyni, przedstawiający rozwój pamiętnikarstwa w Niemczech. Rozdział pierwszy kreśli duchowe podłoże niemieckiego piśmiennictwa pamiętnikarskiego, rozróżniając w niem pierwiastki świeckie i religijne; drugi przedstawia rozwój do w. XVI; trzeci istotę poszczególńych gatunków autobiograficznych; czwarty autobiografię zagraniczną i jej wpływ na niemiecką, piąty dalszy rozwój niemieckiego pamiętnikarstwa aż do Goethego; szósty stara się ująć autobiografię jako dzieło sztuki; siódmy wreszcie daje pogląd na wiek XIX i syntezę całego rozwoju tego gatunku literackiego. Dzieło czyta się z prawdziwym zainteresowaniem i wielką korzyścią dla pogłębienia poglądu na zjawiska kulturalne. Jest to niejako podłużny przekrój duszy niemieckiej w rozwoju szeregu wieków, cenny przyczynkiem do literatury charakterologicznej ostatnich lat, o poważnej wartości nie tylko dla germanisty, ale i dla psychologa i historyka.

M. Friedländer — Kraków

Kulturkunde und neusprachlicher Unterricht — Vorträge, gehalten auf der Hamburger Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen - Verbandes, Pfingsten 1928. Beiheft Nr. 15 der „*Neueren Sprachen*”, Marburg a. d. Lahn. N. G. Elwertsche Buchhandlung, 1928, stron 68.

Książka zawiera kilka referatów, wygłoszonych na konferencji niemieckiego Towarzystwa Neofilologicznego, a poświęconych problemowi nauki o kulturze w zakresie nauczania języka obcego.

E. Otto („*Möglichkeit und Aufgabe der Kulturkunde und des kulturkundlichen Unterrichtes*”) rozważa *tendencje*, będące podłożem propagowanej dziś nauki o kulturze obcej. *Jedną* z nich jest tendencja do obiektywnego poznania i zrozumienia cudzej osobowości, cechująca dzisiejszą psychologię i pedagogikę; przy nauce jęz. obcego chodzi oczywiście o poznanie osobo-

wości całego narodu obcego w granicach możliwości. Jako drugą taką tendencję uważa Otto wyłaniającą się w dziedzinie nauk humanistycznych metodę teleologiczną, starającą się ująć energie psychiczne, działające w życiu człowieka i narodów pod kątem ich celowości. Trzecia tendencja — to dążenie do ujmowania wielości i różnorodności zjawisk, jako przejawów pewnej całości; nauka o kulturze pragnie zrozumieć i ująć duchowe działania jednostek i narodów, jako wyraz ludzkiej łączności duchowej („die Kulturkunde will nunmehr die geistigen Wechselwirkungen der Menschen als einheitlichen Wirkungszusammenhang erforschen...”). Czwarta wreszcie tendencja, to dążność do pogłębienia znajomości własnej kultury narodowej przez głębsze poznanie kultury obcej. Wspólne i różne pierwiastki kultur pozwolą dojść z czasem do pewnego syntetycznego poglądu na kulturę ludzką wogóle.

B. Fehr opracował temat bardziej specjalny: „Die englische Lyrik in ihren Beziehungen zur englischen Kultur”, wykazując w swym referacie, jak się w pieśni i wierszu angielskim objawiają charakterystyczne cechy dużej Anglika.

Paul Hartig („Kulturkunde und Humanität”) wychodzi z założenia, że nauka o kulturze nie jest bynajmniej jakimś krzykiem mody, lecz jądrem i zasadniczym zagadnieniem współczesnej nauki języka obcego. Autor stawia postulat traktowania tej nauki ze stanowiska szlachetnego humanitaryzmu: „Man wird sich vor allem bemühen müssen, nicht nur immer die Unterschiede zu sehen, sondern die im Urgrund gleich angelegte Menschenart zu erkennen; zu erkennen wie Wesensart, Wertverwirklichung der einzelnen Völker den gleichen seelischen Grundrichtungen entspringen”. Chodzi o wykazanie wspólnych tendencji kulturalnych u narodów i ich wielkich ludzi. „Man wird in den Werken deutscher, französischer, englischer Menschen sämtliche geistigen Grundrichtungen in ihrer abstrakten Urgestalt aufzeigen können; darauf, dass der geistige Urkern von gleicher Substanz ist, beruht überhaupt die Möglichkeit gegenseitigen Verstehens der Völker”.

Fritz Franzmeyer omawia stanowisko języków nowożytnych w programach pruskich („Die preussischen Richtlinien und die neueren Sprachen”), podnosząc z uznaniem większą swobodę działania, daną nauczycielstwu, unormowanie lektury, jako środka kształcącego, wprowadzenie metody pracy, indywidualizującej uczniów, oraz stworzenie pojęcia uczniowskich wspólnot pracy. Rozważając następnie praktykę nauczania języka obcego, daje autor liczne ciekawe wskazówki metodyczne, proponując wzajemną wymianę doświadczeń praktycznych między kolegami.

A. Godart z Paryża omawia w języku francuskim („L'enseignement des langues modernes”) nauczanie języka obcego wedle programów francuskich w porównaniu z pruskimi, żądając znacznego ograniczenia wymagań i materiału na rzecz jego pogłębienia w myśl maksymy Goethego: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister”, — a w dziedzinie stosunków miedzynarodowych, domagając się współpracy neofilologów różnych krajów, jako najodpowiedniejszych pionierów wzajemnego porozumienia i zrozumienia.

M. Friedländer

Z CZASOPISM POLSKICH

Ostatnio czasopisma zarówno pedagogiczne jak i inne poruszają od czasu do czasu sprawy, będące w związku z nauką jęz. obcych, bądź podają artykuły dotyczące językoznawstwa. I tak Nr. 2 „Przeglądu Humanistycznego” zamie-

szcza artykuł Marji Stepniewskiej o „Zasadzie koncentracji w nauczaniu języka franc.“. Z języków obcych, których się uczy w szkole, najbardziej wymagają koncentracji — według autorki — język francuski i łaciński. Celem nauczania jęz. obcych jest „wytworzenie w uczniach zrozumienia powstawania, życia i przetwarzania się mowy ludzkiej“. Środkiem, prowadzącym do tego celu, będzie obserwacja, budzenie spostrzegawczości i ścisłości badania, przez ścisłe związanie wyrazów z rzeczami. Jęz. franc. ma największy związek z łaciną i nauczyciel powinien go wykorzystać. W nauczaniu jęz. franc. należy *na każdym kroku*, zwłaszcza przy nauce pisowni, nawiązywać do łaciny. Nauczyciel łaciny powołuje się na pierwszych już lekcjach na jęz. francuski, nauczyciel jęz. franc. powinien to robić w dalszym ciągu i stale. Twierdzenie, że jęz. franc. pochodzi od łaciny powinno być wnioskiem, do którego uczniowie sami dojdą po dokładnem poznaniu jęz. franc. Uwzględnić tu trzeba także łacinę ludową. Dalej autorka podaje nam szereg przykładów objaśnień jęz. francuskiego i starofranc. zapomocą bądź łaciny ludowej, bądź klasycznej, zarówno w fonetyce, jak morfologii i składni: „Na podstawie licznych przykładów sformułują uczniowie przy pomocy nauczyciela różnice między jęz. łacińskim klasycznym a ludowym, oraz uświadomią sobie przejście łaciny ludowej w jęz. franc.“. Nie należy jednak uczniów przeciążać temi zagadnieniami, w każdym razie korzyść, która wypłynie z takiej nauki, będzie „niewątpliwie znaczna z poznania rozwoju formy i znaczenia kilku choćby wyrazów, więcej uczeń pozna tą drogą historję i kulturę danego narodu, niż na kilku godzinach, poświęconych wykładowi na ten temat“.

O ile autorka słusznie mówi o koncentracji w nauczaniu jęz. obcych i łaciny, o tyle mam wrażenie, że chce *oprzeć* nauczanie jęz. franc. na łacinie w wyższych klasach, co byłoby niezupełnie zgodne z nowoczesnym pojęciem o nauczaniu jęz. obcych, zajęłoby zbyt wiele czasu, no i wymagałoby od nauczyciela b. dobrej znajomości łaciny zarówno ludowej jak klasycznej.

W Nr. 3 tegoż „Przegl. Hum.“ znajdujemy artykuł prof. St. Cybulskiego na podobny temat p. t. „Nauka języków polskiego i nowożytnych jako przygotowanie do łaciny“. Prof. Cybulski wychodzi z założenia, że ogólną opinią uauzcycieli jest brak przygotowania młodzieży do nauki łaciny z powodu braku podstawowych znajomości gramatyki przedewszystkiem jęz. ojczystego, spotykamy się z tem na każdym kroku. Jest tutaj ten sam problem koncentracji i korelacji niektórych zwłaszcza przedmiotów, co u p. Stepniewskiej.

Przedewszystkiem autor zwraca uwagę na działy kursu jęz. polskiego i jęz. nowożytnych, bez których filolog klasyk obyć się nie może, oraz na cechy wspólne składni jęz. indoeuropejskich, które należałoby wykorzystać. Następnie omawia związek, jaki zachodzi pod względem pochodzenia wyrazów jęz. franc. od łaciny i przeprowadza analogję poszczególnych form jęz. polskiego oraz jęz. francuskiego a także niemieckiego. „Cały szereg zjawisk, uwzględnionych przy nauce jęz. polskiego i jęz. nowożytnych w kursie kl. I—III, albo 4-ch ostatnich oddziałów szkoły powszechnej przydać się może dla udostępnienia początków jęz. łacińskiego w kl. IV i poprostu umożliwić nauczycielowi łaciny przejście tak obszernego kursu, jaki jest wy-

znaczony w kl. IV. Nauczyciel polonista czy nauczyciel jęz. obcych może ignorować lub przytoczyć równoległe wyrażenia łacińskie, zależnie od poglądów osobistych i znajomości łaciny, ale odpowiednie zjawiska językowe powinien uwzględnić".

Widzimy tu więc tendencję podobną, jak u p. Stępniewskiej, wartoby, aby teraz który z nauczycieli języków nowożytnych zajął się tym samym problemem i oświetlił go z punktu widzenia jęz. obcych.

= W Nr. 6 „Ogniwa” ukazał się obszerny artykuł M. Friedländera p. t. „Zagadnienia doboru lektury przy nauczaniu jęz. obcych”. Stanowi on fragment referatu, wygłoszonego na Kursie Instruktorskim dla germanistów w Równem r. b. Jest to metodycznie dobrze ujęte zagadnienie lektury, uwzględniające różnorodne czynniki, przeprowadzone logicznie. Zwracamy tylko uwagę czytelników na powyższy artykuł, z którego treścią warto się zapoznać.

= W ostatnich Nr. 6 i 7 „Pamiętnika Warszawskiego” znajdujemy 2 studia Jana Parandowskiego o Gustawie Flaubercie i Anatolu France. Dwie te sylwetki stanowią przeciwieństwo, co autor doskonale ujął w swych szkicach. Zacznijmy od Flauberta „tego wzoru i patrona cechowego pisarzy” jak go Parandowski nazywa.

Autor obrazuje jego działalność literacką jako ciężką pracę. Był on „korny wobec obowiązków, posłuszny swojej woli, znoszący wszelkie utrapienia, jakimi go obarczało wysokie pojmowanie dzieła sztuki, podtrzymujący się w chwilach słabości entuzjazmem dla wielkich mistrzów, jak najwznioślejszym narkotykiem” — pisze Parandowski. Głębokie studia każdego szczegółu, nadzwyczajna skrupulatność w ich opracowaniu i troska o każdy zwrot, każde słowo napisane cechuje tego autora. Był męczennikiem stylu. Przykuty do papieru, nękany strachem, z gardłem wyschniętem od pragnienia, czynił wrażenie człowieka, podnoszącego ciężkie warstwy ziemi, by dokopać się do jakiegoś źdźbła, czy ziarna, które czuł wewnętrznym instynktem”. Parandowski maluje dalej zmaganie się, nienawiść autora „M-me Bovary” do wszystkiego, co stanowiło mieszczaństwo. Flaubert był samotnikiem za życia, które zakończyło ubóstwo i upokorzenie. Nie można bez wzruszenia czytać tych kartek z takim uczuciem malujących tę smutną postać.

Przeciwieństwo do Flauberta stanowi Anatole France. Parandowski kreśli niezmiernie ujmującą w swej lekkości i niefrasobliwości sylwetkę autora „Gospody pod Królową Gęsią Stopką”. „Karjerę” literacką France robi b. szybko, w młodym stosunkowo wieku dochodzi do godności członka Akademji, poczem osiada w swej willi „Said”, która się staje niezmiernie popularną. Parandowski omawia jego działalność polityczną, która bynajmniej nie odzwierciedla się w jego dziełach ani nie ma wpływu... na jego sposób życia. „Prawa, obyczaje, urzędnienia w każdym wieku spotykają się z jego ciosem lub... uśmiechem, tak samo i wszelkie przykazy etyczne”. Szedł w życiu wesoły, bez troski, widział w życiu piękno. „Quand la route est fleurie, ne demandez pas où elle mène”. Tej jego dewizie odpowiada przede-

wszystkiem jego myśl „dowolna i ostrożna“ a następnie styl, któremu równego wprost niema. Parandowski mówi o A. France, jako o już zapomnianym pisarzu, przeciwko któremu zwróciła się najrodzista zwłaszcza generacja. Jednak coraz to jakiś pisarz oddziela się od szeregu jego przeciwników, jak np. Lacreteille w swojej „À la rencontre d'Anatole France“, pociągnięty jego nadzwyczajnym wdziękiem i znakomitym wzorem intelektualnej, o głębokie wykształcenie opartej, prozy. Ciekawy będzie zwrot pod tym względem, czy odróżnią pisarze to, co rzeczywiście przemawia za A. France — jego genjusz francuski, objawiający się w języku, od tego, czem nas i współczesnych Francuzów odstręcza brakiem przekonań etycznych.

Studja Parandowskiego, pisane prześlizcznym, poetycznym i giętkim językiem, zawierają w krótkich a nadzwyczaj barwnych słowach to, o czem już przecież tyle pisano. Jest to oddawna u nas nie spotykany typ essay'ów literackich, które się z nadzwyczajną przyjemnością czyta.

J. Kołudzka — Warszawa

Z czasopism angielskich.

Garść uwag o kunszcie czytania rzuca p. Cecil H. S. Willson w artykule: „Towards better reading and speaking. (Modern Languages, April, 1930).

Faktem niezaprzeczonym jest, że przeciętnie inteligentny uczeń, umiejący dość poprawnie wyrazić swoje myśli w pracy piśmiennej na temat odczytany, nie jest zdolny przeczytać ze zrozumieniem i z przyjemnością dla słuchacza najmniejszego urywku prozy lub poezji nietylko w języku obcym, ale nawet w rodowitym.

Elementarne zasady dobrej dykcji: czysta i jasna wymowa, dobitność i siła wyrazu, poczucie rytmu, modulacja i natężenie głosu, zachowanie pauz, umiejętne stosowanie wdechów i wydechów — są mu zupełnie niezbrane.

Niektóre dziewczynki czytają tak, że słuchając tej interpretacji, ma się wrażenie jakiegoś gonitwy bez tchu spóźnionego wycieczkowicza za znikającym na horyzoncie pociągami.

Kunszt estetycznego wygłaszania słowa nie jest rzeczą łatwą i wkracza w dziedzinę sztuki. Nie wystarczy bowiem wystrzegać się zabójczej monotoni głosu i poprawnie oddeklamować dany urywek. Ażeby lektura nasza zrobiła wrażenie, trzeba umieć stworzyć odpowiednią „atmosferę“, to znaczy przerzucić się błyskawicznie w nastrój autora, piszącego te słowa, czuć to, co on czuł, wyrażać radość, przykrość, ból, strach, śmiech, łzy i ironję, tak jak on to odczuwał w chwili pisania. Umiejętność stworzenia tej atmosfery, bez afektacji i przesady, to kamień probierczy dobrego wykładowcy i aktora.

Najprostsza i najkrótsza opowiadka nadaje się do wywołania efektów dramatycznych, jeśli jest umiejętnie wyzyskana.

Dla przykładu dwie ilustracje.

Małec spotyka starą kobietę, jadącą na targ na ośle. Jego drwinkowe odezwanie: „Bonjour, la mère à l'âne“, musi być oddane z pewną chępliwą poufałością, musi w niem dźwięczeć zadowolenie z własnego dowcipu. Druzgocząca odpowiedź: „Bonjour, mon fils“ jeśli nie będzie podkreślona dobitnie i z ironją, nie zrobi żadnego wrażenia.

Drugi przykład. Wyjątek ze znanej nowelki Maupassant'a: „La Parure“. „Elle ôta les vêtements, (pauza, obraz, musi odbić się w mózgu słuchacza, jak na kliszy fotograficznej) dont elle s'enveloppait les épaules (obraz) afin de se voir encore une fois dans sa gloire (duma). Mais soudain, (dramatycz-

na pauza), elle poussa un cri, (przeżalenie). Elle n'avait plus sa rivière autour du cou (złóża). Ils cherchèrent dans les plis de la robe, dans les plis du manteau, dans les poches, partout (obrazy w przyspieszonym tempie). Ils ne la trouvèrent point" (rozpacz, przygnębienie).

Grupa artystów dramatycznych francuskich z Komedji, Odeonu i innych paryskich teatrów, dająca przedstawienia sztuk francuskich dla młodzieży szkolnej na terenie szkoły średniej we Francji, zjechała w marcu 1930 roku do Anglii na szereg gościnnych występów, witana radośnie przez sfery nauczycielskie i neofilologów. (Modern Languages, June 1930). Kierunek literacki tego zespołu aktorskiego spoczywa w rękach profesora historii dramatu w „Conservatoire”, p. George G. Toulouze, a cała impreza znajduje się pod protektoratem Uniwersytetu Paryskiego.

Program obejmował 12 przedstawień: dwa wieczory Moljerowskie: „Dépit Amoureux” i „Médecin malgré lui”, grane w całości w kostjumach stylowych, oraz pojedyncze sceny z komedji: „L'Avare” i „Les Femmes Savantes”, jedna scena z komedji: „Jeu de l'Amour et du Hasard” i jedna scena z „Gringoire”. Komedje Molière'a poprowadzone były konferencjami prof. Toulouze.

Prócz tego odtworzono 6 bajek Lafontaine'a dramatyzowanych, ilustrowanych przed interpretacją przezrociami rysunków malarza Loriaux (album en couleurs de la Librairie Hachette).

Przedstawienia te zgromadziły 8000 młodzieży szkolnej, chłopców i dziewcząt od 12 do 20 roku i cieszyły się wielkim powodzeniem artystycznym, mniejszem materjalnem, gdyż przyniosły wykonawcom deficyt. Mimo to projektowane są jeszcze dwie wizyty artystów paryskich do Londynu i południowej Anglii w październiku 1930 r. i w marcu 1931 r. do północnej Anglii.

Wszystkie pisma pedagogiczne podkreślają dużą korzyść językową, połączoną z przyjemnością, jaką odniosły liczne rzesze młodzieży angielskiej, słuchając żywego słowa mowy francuskiej w interpretacji artystów pierwszych scen paryskich.

I. Peplowska — Warszawa

Z czasopism francuskich

Ciekawy artykuł p. Louis Marchand¹⁾, profesora Lycée w Poitiers, wprowadza nas w stosunki panujące pod względem nauczania języka francuskiego w Stanach Zjednoczonych. Autor dochodzi do przekonania, że nauczanie języka francuskiego w szkołach amerykańskich nie stoi na wysokości zadania. Przedewszystkiem ilość szkół posiadających j. francuski jako przedmiot nauczania jest zbyt ograniczona, a ilość uczniów uczących się języka francuskiego wynosi zaledwie 14% w szkołach średnich i 29% w kolegjach. Poza to metody nauczania są bardzo zacołane. Najbardziej rozpowszechnioną metodą jest metoda tłumaczeniowa. W starszych klasach uczy się języka francuskiego na literaturze francuskiej. Autor podaje klasyczny przykład takiej metody:

Profesor: Nous allons expliquer „L'heure exquise” de Verlaine. Smith, commencez.

Uczeń: La lune: the moon; blanche: white, luit: glitters.

Profesor: No sir, shines.

Uczeń: Mais Monsieur, il y a: to glitters, dans mon dictionnaire.

Profesor: No sir, shines.

Uczeń (zmieszany, zrezygnowany, nie rozumiejąc): shines; dans les bois: in the forest etc....”

¹⁾ Bulletin de la Société française de pédagogie N. 36... 1930, pp. 25—32

Nie dziw, że przy takiej metodzie nauczyciele nie uzyskują rezultatów, a uczniowie nie zapisują się na język francuski. Niektóre nawet stany zupełnie usunęły ze szkół naukę języków nowożytnych. Wprawdzie istnieją specjalne godziny przeznaczone na konwersację, lecz jest to konwersacja dodana do gramatyki, do literatury, do słownika, do fonetyki. To co powinno być sercem i duszą nauczania jest tylko dodatkiem. Żywy język francuski jest tu martwym organizmem, na którym dokonywa się wiwisekcji.

Niektórzy profesorowie zrozumieli, że taki stan jest niemożliwy. Doszli do przekonania, że istnieje pewien zapas słów, którego uczniowie muszą się w pierwszym rzędzie nauczyć. Dr. V. A. Hemnon ułożył nawet „French Word Book” (1924) na wzór F. Thorndike „The Teachers Book” (Columb, Un. 1921). W książce tej ułożył autor wyrazy francuskie wedle częstości w używaniu. Cóż, kiedy: *baobab* jest tak samo często używany jak *bateau*, *groschen* — tak samo jak *laine*, a *horloger* i *jardinier* tak samo często jak *hymenoptère* lub *ammophile*.

Jednym z najważniejszych powodów niskiego stanu języka francuskiego w szkołach amerykańskich są programy szkolne. Przedewszystkiem język francuski jest prawie wszędzie przedmiotem fakultatywnym, następnie ilość godzin tygodniowych (3) jest niewystarczająca, wreszcie ilość lat (3 — 4) przeznaczonych do nauki języka francuskiego jest zbyt mała. Ponadto na egzaminach wstępnych do szkół wyższych domagają się od uczniów nie znajomości języka francuskiego, lecz umiejętności rozwiązania tego lub innego zagadnienia z dziedziny gramatyki czy tłumaczenia, wogóle traktuje się język francuski jak język martwy.

Bardzo mała ilość profesorów j. francuskiego mówi płynnie po francusku, bardzo mała liczba profesorów była we Francji lub w Kanadzie. To co umiają — nauczyli się sami metodą gramatyczną i tłumaczeniową. Mimo to pracują dużo nad sobą.

W obecnej chwili — o ile metody i programy ulegną zmianie, są widoki na poprawę dzięki

- 1) Kursom j. francuskiego w Teachers College w Columbia.
- 2) Kursom j. francuskiego G. Peabody College for Teachers w Nashville (Tennessee).
- 3) Podróżom do Francji subwencjonowanym przez uniwersytety.
- 4) Centrom nauczania j. francuskiego w francuskich uniwersytetach w Ameryce, jak np. Middlebury College.
- 5) Dzięki niektórym wybitniejszym profesorom jak np. Roehm, Borgerhoff, Zdanowicz, Milwicksi etc...

Wielką przeszkodą w uzyskaniu dobrych rezultatów jest monopol książek szkolnych (State Adoption).

P. Marchand proponuje między innymi:

- 1) Zmianę formuły „la langue par la littérature” na zasadę „la littérature par la langue”.
- 2) Traktowanie języka francuskiego jako język żywy, t. j. nauczanie przez „grupę fonetyczną” a nie przez oderwane słowa. Ograniczenie słownika i gramatyki. Użycie gramofonu tak popularnego w Stanach Zjednoczonych.
- 3) Ułatwienie rozprzestrzenienia języka francuskiego przez radio.
- 4) Nawiązanie ściślejszych stosunków nie tylko między uniwersytetami Francji i St. Zjednoczonych, — ale również między seminarjami obu krajów.
- 5) Popieranie centrów kształcenia nauczycieli zarówno w kraju jak i zagranicą.
- 6) Popieranie korespondencji międzynarodowej.
- 7) Przekonanie opinii francuskiej we Francji, przez prasę francuską, że znajomość języka francuskiego w Ameryce przez obywateli amerykańskich przedstawia wielką wartość dla Francji.

Inaczej przedstawia się nauka języka *angielskiego* w Indjach. Obszerny artykuł o tem zagadnieniu podaje stypendystka „Tour du Monde” p-na Hitzel p. t. „*La question de l'anglais aux Indes*”¹⁾.

Autorka zastrzega się, że w ciągu trzech miesięcy nie mogła wniknąć w stosunki nauczania w kraju, większym aniżeli kontynent, liczącym 320 miljonów mieszkańców. Autorkę zastanawia fakt, że językiem kongresu w Lahore, kongresu hinduskiego, którego uchwały będą skierowane przeciw panowaniu angielskiemu, był znany wszystkim mieszkańcom Indyj—język angielski. Widocznie nauczanie języka angielskiego w Indjach musi stać tak wysoko. Autorka, zdziwiona tak wysokim stanem nauczania, zajęła się bliżej tą sprawą.

We wszystkich szkołach państwowych, dzieci pobierają naukę początkową w języku ojczystym. Dopiero od 8-go roku życia uczą się języka angielskiego jako języka obcego. Około 12-go roku życia zaczyna się szkoła średnia. Podczas pierwszych trzech lat nauczania, dzieci mają 10 lekcyj języka angielskiego tygodniowo (po 40 minut). Potem liczba ta wzrasta do 12, do 14, wreszcie łatwiejsze przedmioty pobierają dzieci w języku angielskim. Natomiast w 2 ostatnich latach nauczania (6-ym i 7-ym roku) wszystkie przedmioty podaje się w języku angielskim. Nic też dziwnego, iż przy takim sposobie nauczania dzieci zdobywają język angielski szybko i łatwo. Nauczyciele jednakże zauważają łatwo, które dzieci mają sposobność do rozmawiania po angielsku poza szkołą, a które nie. Książki i podręczniki do wszystkich przedmiotów są ułożone w języku angielskim dla dwu ostatnich klas. Po siedmiu latach takiej nauki zdają uczniowie egzamin po angielsku. „Nasi studenci tracą 15 lat na poznanie języka angielskiego — wyraził się do p. Hitzel jeden z wybitnych profesorów uniwersytetu hinduskiego. Osiągnięcie języka obcego, w takiej mierze, przestaje być środkiem rozwoju inteligencji, a staje się balastem dla pamięci i umysłu. Nasi studenci nie zaznajamiają się nawet z cywilizacją zachodnią, ponieważ wszystko zdobywają przez filtr tłumaczenia angielskiego i interpretacji angielskiej. Podczas gdy studenci nasi zdobywają pod przymusem kulturę obcą, która nie była stworzona dla nich i której nie mogą nigdy sobie przyswoić całkowicie, tracą oni kontakt z własnym językiem, z własnym ludem, z własnym krajem”.

P. Maks Krüger zaznajamia nas w artykule p. t. *L'enseignement secondaire en Prusse*¹⁾ z zasadami pedagogicznymi obowiązującymi w szkołach pruskich wedle sławnych „Richtlinien”. W artykule tym omawia tylko ogólne zasady nauczania i wychowania, pomijając zupełnie zagadnienie nauki języków obcych. Z kilku wzmianek wnioskować można, iż młodzież niemiecka odbywa wycieczki do Francji, Anglii, Austrii i t. p. co bezprzecznie wpływa na poziom języków nowożytnych w szkole. Taka sama wzmianka dotyczy zaniedbanej u nas korespondencji między uczniami szkół własnych i zagranicznych.

Ogólnym zagadnieniem estetycznym poświęca czasopismo „Les langues vivantes” artykuł p. Valette'a p. t. „*Défense de la beauté par un artiste*”. Nr. 5. „*Langues vivantes*” przynosi na str. 436 — 444 — spis płyt gramofonowych i przezroczy do nauki języka niemieckiego i angielskiego.

E. Semil — Warszawa

¹⁾ Les Langues modernes, juin, juillet 1930, Nr. 4, p. 383.

²⁾ Les langues modernes Nr. 4, Mai 1930.

Z czasopism niemieckich

Nauka kulturoznawstwa w praktyce

Zagadnienie „nauki o kulturze”, poruszone obszernie na łamach naszego czasopisma, jest stale aktualnym tematem rozważań w fachowej prasie niemieckiej. W N-rze 6 (wrześniowym) czasopisma „Die Neueren Sprachen” znajdujemy uwagi dwóch autorów o kwestji podręczników dla nauki kultury w obcym języku¹⁾.

Jeden z nich, *Karl Graef*, podkreśla różnorodność ujęcia problemu kulturoznawstwa w ukazujących się ciągle nowych podręcznikach dla nauki kultury francuskiej i angielskiej, szukając jej przyczyn w niejasności postawionego celu nauki i nieokreśloności praktycznych wymagań z tej dziedziny w nauczaniu szkolnym. Autor wychodzi z założenia, że dla celów praktycznych należy znacznie ograniczyć zakres nauki o kulturze i zrezygnować z pewnych może mniej ważnych dziedzin, wybierając tylko najcharakterystyczniejsze dla danej kultury narodowej. „Wir sind der Meinung, dass der Lehrer nicht mehr tun kann, als vorsichtig hinführen, andeuten, anregen, zu erwecken suchen, Gesichtspunkte und Problemstellungen geben, den Blick auf weitere Horizonte richten”. Na podstawie podręczników *Hartig-Krüpera* „England and the English” oraz *Mack-Walkera* „Angelsächsische Kultur im Spiegel der Literatur” rozważa autor przykładowo, jakie cechy i dziedziny kultury angielskiej należałyby przede wszystkim podnieść i omawiać w szkole, jako „Grundkräfte und Grundhaltungen”. Należą tu wedle jego zdania: charakter narodowy, państwo i polityka, społeczeństwo i jego uwarstwienie wraz z typowymi poglądami społecznymi, kościół i purytaniezizm, filozofia tak charakterystyczna dla Angliki w sensualizmie i empiryzmie, wychowanie i szkoła, jako dziedzina, która potrafi silnie zainteresować naszych uczniów. Autor ogranicza natomiast, prawie zupełnie wykluczając ją, dziedzinę techniki, sztuki i gospodarczą. Literaturę uważa autor za ważne medium, przez które zapoznajemy się z kulturą, i to dwojako: z jednej strony bowiem literatura sama jest zjawiskiem z dziedziny kultury narodu, z drugiej zaś jest wyrazem dla zjawisk innych dziedzin kulturalnych. W pierwszej więc właściwości jest literatura sama kopalnią i źródłem wiadomości o kulturze duchowej, w drugiej jest tylko środkiem pomocniczym, częstokroć tylko namiastką, zamiast autopsji, do nauki o kulturze. *Texty literackie* o pierwszej wspomnianej właściwości nazywa autor pierwszorzędnymi („primäre Texte”), jako prowadzące do indukcyjnego poznawania, teksty o drugiej właściwości, drugorzędnymi („sekundäre kulturkundliche Texte”), umożliwiające zwykle tylko poznawanie dedukcyjne.

Teksty, podawane w szkole uczniowi niemieckiemu, są trojakiego rodzaju: jako poszczególne *działa oryginalne* (*Einzelausgabe*), jako *podręcznik-wypisy* (*Lesebuch*) i jako *teksty źródłowe* (*Lesehefte*). Podręcznik i teksty źródłowe mają uzupełniać i pogłębiać lekturę dzieł. Powinny więc być tak ułożone, by osiągnięcie tego celu ułatwiał. Podręcznik powinien więc zawierać przede wszystkim teksty „pierwszorzędne”, z których uczeń drogą indukcji dochodziłby do pewnych wniosków o cechach obcej kultury. Teksty drugorzędne powinny znajdować się tylko w minimalnej ilości; są to teksty omawiające pewne cechy obcej kultury: „sie zeigen einen kulturkundlichen Gegenstand nicht rein, wie er ist, sondern reflektieren ihn, besprechen, handeln über ihn—Abhandlung!” Do takich tekstów trzeba już mieć pewne wiadomości o danym temacie, by naprawdę rzecz zrozumieć, a nie czysto werbalistycznie wyuczyć się próżnych frazesów. Zdaniem autora jest

¹⁾ Karl Graef: *Kulturkunde und kulturkundliches Lesebuch* str. 478—489. P. R. Sanftleben *Grundsätzliche Bemerkungen über kulturkundliche Lesebücher und Lesehefte* str. 489—491.

stosunek tekstów pierwszorzędnych do drugorzędnych najmiarodajniejszym teoretycznym kryterjum dla wartości danego podręcznika przy nauczaniu kultury.

Dobór tekstów w takim podręczniku musi odbywać się wedle ich znaczenia literacko-esletycznego oraz kulturalnego. Z jakiego okresu teksty pochodzą, jest dla celów kulturoznawczych podrzędniejszego znaczenia, jednakże muszą być one językowo dla uczniów przystępne i dlatego należy je wybierać przede wszystkim z dzieł wieku 19 i 20. Teksty powinny być uporządkowane w odpowiednie grupy. Autor zaleca grupowanie wedle charakterystycznych zjawisk kultury u danego narodu. Natomiast uważa układ chronologiczny albo wedle autorów dla podręcznika kulturoznawczego za nieodpowiedni, odrzucając zarazem historyzm w traktowaniu nauki o kulturze.

Podręcznik kulturoznawczy powinien wogóle służyć tylko do pogłębienia studjów nad dziełami oryginalnemi, czytaniem w szkole: „Das kulturkundliche Lesebuch ist nicht dazu da, im Laufe zweier oder dreier Jahre von A bis Z wie ein Lehrbuch durchgenommen zu werden; der Lehrer soll es vielmehr bei passender Gelegenheit in Unterricht zur Erweiterung oder zur Vertiefung eines eben behandelten Gegenstandes heranziehen“.

Również autor drugiego artykułu P. R. Sanftleben podkreśla ten charakter wypisów do nauki o kulturze, wypowiadając się jednak za chronologicznym układem. Słusznie gani on szufladkowanie ustępów wedle zgóry ułożonych cech charakteru narodu. np. takie tytuły rozdziałów lub grup, jak „Esprit et tempérament“, „Gauloiserie et préciosité“ i t. p. „*Unsere Lesebücher sollten mehr Quellenbücher, Materialsammlungen zu eigenen Weiterarbeiten sein, nicht Fertigfabrikate!*“

Z głosów tych widzimy, że *praktyka nauki kulturoznawstwa* nie ma jeszcze ustalonych dróg, szuka ich jeszcze, eksperymentuje. Żywe jednak zainteresowanie tą dziedziną neofilologii przyczynia się bezwątpienia do ożywienia całego ruchu neofilologicznego i do silniejszego związania go z życiem politycznym, społecznym i duchowym współczesności. Nauka szkolna i poziom nauczania mogą na tem tylko zyskać.

mi.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

SPRAWOZDANIE Z KURSU METODYCZNEGO JĘZYKÓW OBCYCH W WILNIE.

Pierwszy kurs metodyczny języków obcych w bieżącym roku szkolnym odbył się w Wilnie od 23—30 października w związku z przeprowadzoną pracą instrukcyjną na terenie okręgu.

Kurs ten, zorganizowany przez Kuratorium przy pomocy instruktora ministerjalnego, zgromadził przeszło 80 nauczycieli gimnazjów państwowych i prywatnych z całego okręgu szkolnego.

Zadaniem kursu było nie tylko pogłębienie i unowocześnienie wiedzy dydaktycznej nauczycieli oraz zainteresowanie ich psychologją młodzieży, dał on również nowoczesne oświetlenie pewnych zagadnień naukowych i zaznajomił z przejawami współczesnego życia duchowego narodu obcego.

W zakres programu kursu wchodziły następujące wykłady i lekcje pokazowe:

Wykłady:

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. Psychiczny rozwój młodzieży | Prof. dr. Stefan Błachowski. |
| 2. Cel oraz wartości wychowawcze nauki języków obcych | Prof. dr. Zygmunt Czerny. |

- | | | |
|--|---------------------------|--|
| 3. Bezpośredniość w nauczaniu języków obcych
<i>Romanistyka:</i> | | Dr. Jan Jakóbiec.
<i>Germanistyka:</i> |
| 4. Konwersacja (na 3 stopniach nauczania) | Prof. dr. Stefan Glixelli | Dr. Jan Jakóbiec. |
| 5. Lektura (na 3 stopniach nauczania) | Prof. dr. Stefan Glixelli | Dr. Jan Jakóbiec. |
| 6. Nauka o kulturze | Prof. dr. Stefan Glixelli | Dr. Jan Jakóbiec. |
| 7. Nauka gramatyki (na stopniu niższym i średnim) | Prof. dr. Stefan Glixelli | Dr. Karol Zagajewski. |
| 8. Ćwiczenia piśmienne | Prof. dr. Stefan Glixelli | Dr. Karol Zagajewski.
Prof. dr. Zygmunt Czerny. |
| 9. <i>Rom.</i> Fonetyka francuska
<i>Germ.</i> Uwagi ogólne o wymowie, w szczególności o wymowie niemieckiej | | dr. Safarewicz. |
| 10. <i>Rom.</i> Stanowisko języka francuskiego w rodzinie języków romańskich
<i>Germ.</i> Stanowisko języka niemieckiego w rodzinie języków germańskich | | Prof. dr. Stefan Glixelli
dr. Safarewicz. |
| 11. <i>Rom.</i> Zagadnienia literatury klasycznej i romantycznej (z uwzględnieniem potrzeb szkolnych)
<i>Germ.</i> Zagadnienia literatury klasycznej i romantycznej na podstawie nowych badań naukowych | | Prof. dr. Władysław Folkierski. |
| <i>Rom.</i> Współczesna literatura francuska (wykłady, wygłoszone na uniwersytecie Stefana Batorego) | | Dr. Ferdynand Doubek. |
| 12. <i>Germ.</i> Współczesne prądy umysłowe w Niemczech | | Prof. dr. Zygmunt Czerny.
Dr. Ferdynand Doubek. |
| 13. O pomocach naukowych, ich roli w ożywieniu nauki języków obcych (z pokazami)
Tematem <i>lekcyj pokazowych</i> były następujące zagadnienia: | | Instr. Wanda Dewitzowa. |
| 1. Początki nauczania języka. | | |
| 2. Krajoznawstwo (stopień średni); pomoc naukowa: epidiaskop. | | |
| 3. Lektura (stopień wyższy). | | |
| 4—5. Nauczanie gramatyki na stopniu niższym i średnim. | | |

Lekcje pokazowe były zobrazowaniem nowych metod nauczania oraz punktem wyjścia dla dyskusji.
W związku z kursem zorganizowana była wystawa pomocy naukowych, która miała na celu praktyczne uzasadnienie nowoczesnych metod nauczania, jak również ułatwienie nauczycielom wyboru materiału pod względem fachowym i estetycznym.

Wanda Dewitzowa
Instruktorka ministerjalna.

XXII ZJAZD NEOFILOLOGÓW NIEMIECKICH W WROCŁAWIU

(10—14 czerwca 1930).

W obecności około 400 uczestników odbył się w czerwcu b. r. Zjazd niemieckiego Związku Neofilologów (Allgem. Deutscher Neophilologenverband), liczącego obecnie około 2500 członków. *Głównym tematem Zjazdu było zagadnienie kształcenia neofilologów¹⁾* oraz zmiany przepisów egza-

¹⁾ Por. art. „Ku reformie wykształcenia neofilologicznego w Niemczech” w N-rze 1 „Neofilologa”.

minacyjnych z dziedziny neofilologii. Referent *dr. Belle* z Berlina podkreślił w swym referacie konieczność przystosowania kształcenia nauczyciela do wymagań współczesnej szkoły, nastawionej głównie na zbliżenie do życia i problemów praktycznej codzienności. Musi więc nastąpić pewien odwrót od uczoności i przeszłości, a zwrot do zagadnień życia i współczesności. „Bisher waren nur die intellektualistischen Schöpfungen der Sprache und Literatur und diese nur in historischer Betrachtung im Universitätsstudium herrschend. Zweifellos muss das Studium in die Gegenwart und in alle Ausdrucksformen des modernen Lebens führen”. Odpowiednio do tego stanowiska skreślił referent wytyczne dla kształcenia neofilologa. Przedyskutowany referat ma być przedłożony władzom, jako materiał do wypracowania planów reformy.

Rozpatrzono następnie *problem nauczania języków nowożytnych w szkole niemieckiej* na podstawie dwóch referatów p. t. „*Fünf Jahre preussischer Schulreform—Erstrebtes und Erreichtes*”, oraz „*Die Lage des neu-sprachlichen Unterrichtes an den Realanstalten*”; oba podkreśliły konieczność pogłębienia nauki kosztem ograniczenia materiału nauczania, oraz pielegnowania języka obcego w mowie i piśmie jako celu najważniejszego.

Nadto wygłoszono szereg referatów ściślejszych w *sekcjach anglistycznej, romanistycznej i sławistycznej*. W tej ostatniej, która nas bliżej obchodzi, wygłosił odczyt prof. *Dr. Gesemann* „*Vom Wesen des Volksliedes, aufgezeigt an epischen und lyrischen Volksliedern der Slaven*”, a *Dr. Ditrich* na temat „*Aufgaben des slavischen Unterrichtes*”. Wypowiedział się on za rozszerzeniem nauki języka rosyjskiego, udzielanego obecnie (1929/30) w 14 zakładach w ziemiach wschodnich, na większą liczbę zakładów. W dyskusji omawiano kwestję wyboru języków słowiańskich (rosyjskiego, polskiego i czeskiego), ilości godzin, lektury i t. d. W końcu założono stałą *sekcję sławistyczną* Związku z 34 członkami. Przewodniczący podniósł, że wobec istnienia katedr sławistyki na uniwersytetach we Wrocławiu, Wiedniu, Grazu, Lipsku, Berlinie, Królewcu, Monachjum i Hamburgu zasługują języki słowiańskie na większe uwzględnienie w szkołach niemieckich.

Następny Zjazd odbędzie się w Stuttgartzie w r. 1932.

f.—

ZJAZD NAUKOWYCH KÓŁ POLONISTYCZNYCH.

W pierwszych dniach listopada odbył się w Krakowie *Zjazd naukowych Kół polonistycznych* z całej Polski, na którym profesor gramatyki polskiej, znakomity djalektolog, *prof. Nitsch* zwrócił uwagę na to, że poloniści, zasklepiwszy się w granicach swego przedmiotu, za mało dbają o kulturę ogólnoswiatową, że większa część studujących nie wykazuje znajomości dostatecznej ani jednego obcego języka zachodniej Europy. Posługując się przekładami nie są w możności pogłębić swej wiedzy i oprzeć swych prac na indywidualnych badaniach, na poznaniu utworów oryginalnych. Prof. Nitsch nazywa to parodią polonisty, to też zwrócił się do uczestników Zjazdu, aby propagowali wśród studentów polonistów *studjowanie obcych języków*. W ten sposób jedynie młodzież studująca wzniesie się na wyższy szczebel naukowy, co winno być jednym z naczelných dążeń Kół uniwersyteckich.

DWIE ROCZNICE — WERGILJUSZ I MISTRAL.

Dwutysięczna rocznica Wergilego (urodzony 15 października 70 roku przed Chr.) jest ważna dla wszystkich neofilologów ze względu na wpływ, jaki epik rzymski wywarł na literatury francuską, niemiecką i inne. Stulecie

Mistrala (urodzony 8 września 1830) interesuje żywo romanistów ze względu na regionalizm południowo-francuski, który wchodzi nawet w zakres programu szkolnego. W *Księdze Wergilijuszowej* studentów Uniwersytetu wileńskiego (obecnie w druku) prof. dr. S. Glixelli rozpatrzył stosunek autora *Mirei* do Wergilego zaznaczając, że pod względem techniki epicznej poeta prowanki idzie śladem epika rzymskiego; natomiast ze względu na bezpośredniość, szczerowość natchnienia i „wiarę epiczną” zbliża się raczej do autora *Odysei*. Stanowisko Wergilego i Mistrala w dziejach literatury rzymskiej i prowankiej jest analogiczne: obdarzyli swą literaturę narodowym eposem; czas powstania *Eneidy* i *Mirei* był ostatnim momentem, w którym epos narodowe, rzymskie względnie prowankie, powstać mogło.

Z FRANCJI.

== Z powodu przeciążenia młodzieży, uchwalila Komisja ministerjalna zredukować liczbę godzin języka obcego z 5-ciu na 3-y w klasach 6-ej i 5-ejA.

== W sprawie korespondencji między uczniami polskimi i francuskimi, zwraca się do: „Correspondance scolaire internationale, Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris (5-e). Najlepiej spisać imiona i nazwiska uczniów, zawód rodziców, adres uczniów oraz dziedziny życia, które ich najbardziej interesują (sport, języki, znaczki pocztowe, muzyka i t. p.), załączyć za każdego ucznia po 50 groszy, odesłać spis pod wskazanym adresem. Po pewnym czasie uczniowie otrzymają listy od swych rówieśników z Francji.

== *Touring-Club de France* wypożycza swoim członkom bezpłatnie następujące serje przezroczy: 1) Nord avant la guerre (55 clichés), 2) Meuse, Champagne et Ardennes avant la guerre (51 cl.), 3) Touraine, Orléannais, Blaisois, Val de Loir (60 clichés), 4) Ile de France avant la guerre (51 clichés), 5) Environs de Paris, de la Seine à la Beauce (60 clichés), 6) Anjou (138 clichés), 11) Bourbonnais, Berry, Sologne (57 clichés), 12) Bourgogne et Morvan (61 clichés), 13) Alsace (125 clichés), 14) Jura (71 clichés), 15) Le Dauphiné (100 clichés), 18) Côte d'Azur (51 clichés), 19) Vallée du Rhône (55 clichés), 20) En gabare sur la Dordogne (98 clichés), 21) Vivarais, Velay (63 clichés), 22) Auvergne (Massif Central) (72 clichés), 23) Région des Courses (57 cl.), 24) Des Cévennes aux Pyrénées (56 cl.), 27) Limousin, Périgord (71 cl.), 28) Landes, Côte d'argent, Pays Basque (60 cl.), 29) Corse (50 cl.), Algérie (61 cl.), 31) Tunisie (62 cl.), 32) Indo-Chine (95 cl.), 34) Nouvelle Calédonie (105 cl.), 40) Protection des Sites et des monuments pittoresques (63 cl.), 42) Sur les vieilles routes de France (Voyages d'autrefois) (55 cl.), 43) Les cathédrales françaises (69 cl.), 44) Les Châteaux de France (97 clichés), 45) Tourisme nautique, fleuves, rivières de France, 46) Tourisme nautique, côtes et ports de France (72 cl.), 48) Le campement (49 cl.), 49) L'Hôtellerie française autrefois et aujourd'hui, 50) Le T.-C. F. son oeuvre de paix, son oeuvre de guerre (73 cl.).

Adres Touring-Club'u 65, avenue de la Grande Armée, Paris.

Każdy członek T.-C. F. otrzymuje ponadto miesięcznik p. t. *Revue du Touring Club de France*, pięknie ilustrowany, zawierający ciekawe artykuły krajoznawcze. W sprawie zapisywania się na członków T.-C. Fr. zwracać się do Redakcji „Neofilologa”. Wkładka roczna około 10 zł.

Z NIEMIEC

Oswald Spengler święcił ostatnio 50-letnią rocznicę urodzin. Przed laty dziesięciu nazwisko Spenglera było głośnie w całej Europie. Wydał on wtedy swe słynne dzieło „*Der Untergang des Abendlandes*” w 2 tomach, dowodzące w niesłychanie sugestywny sposób konieczności rychłego upadku kultury europejskiej. Historjofobiczne poglądy Spenglera wywołały olbrzymią dyskusję w świecie naukowym Europy, zwłaszcza w Niemczech i podziały silnie na ówczesne prądy umysłowe. Spengler jest jednak tylko epigonem historyzmu w XIX. Ostatni lat dziesiątek przegonił Spenglera. Książka jego pozostanie jednak jako ciekawy dokument powojennej mentalności, „*eines der geistreichsten Bücher dieses Jahrhunderts*”, jak powiada L. Steinecke w artykule o S. w czasopiśmie „*Die Literarische Welt*” Nr. 22/1930.

Siedemsetlecie śmierci Waltera von der Vogelweide (1230 — 1930) omawiają czasopisma literackie Niemiec w licznych artykułach i rozprawach. Pieśniarz średniowiecza niemieckiego występuje w tych opisach jako osobistość o wybitnej indywidualności, poprzedzająca innych bojowników o sprawiedliwość i praworządność w państwie, jak Huttena, Lutra, Münzera i i. „*Die Literarische Welt*” nazywa go „*der grösste politische Dichter der Deutschen*”, charakteryzując go jako arystokratycznego rewolucjonistę, którego poezje były „*ein Attentat gegen die Gesellschaftsordnung seines Zeitalters*”. („*L. W.*” Nr. 21).

GŁOSY CZYTELNIKÓW.

Koło Warszawskie P. T. N. na posiedzeniu z dn. 29.X, po referatach i dyskusji na temat „jakich języków obcych wwinniśmy uczyć w szkole polskiej”, wybrało Komisję, której powierzyło zgromadzenie odpowiedniego materiału statystycznego i opracowanie tego ważnego zagadnienia. Redakcja ze swej strony, zamieszczając poniższe uwagi nadesłane przez jednego z członków Oddziału Krakowskiego P. T. N., zaprowadza nową rubrykę: „Głos czytelników” i otwiera w niej dyskusję, prosząc Sz. Czytelników o wypowiedzenie się w tej sprawie na łamach „Neofilologa”.

REDAKCJA.

O UWZGLĘDNIENIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO
W SZKOŁACH POLSKICH

Wedle statystyki podanej w Księdze Pamiątkowej Zjazdu Neofilologicznego z r. 1929, uczono języka angielskiego programowo w 11 szkołach państw. (1122 uczniów) i 37 szkołach pryw. (2.979 uczniów), nadprogramowo zaś uczono w 14 szkołach państw. (678 uczniów) i w 34 szkołach prywatnych (1441 uczniów). Wynosi to w stosunku do ogólnej liczby uczniów około 2% uczących się języka angielskiego programowo, a około 1% uczących się nadprogramowo.

Stan taki jest wysoce niepokojący. Znajomość języka angielskiego jest w dobie dzisiejszej tak niezmiernie ważną dla każdego narodu kulturalnego, że bijące w oczy upośledzenie tego właśnie języka w szkolnictwie pol-

skiem musi być uważane za niedopatrzzenie, mogące w przyszłości poważnie zaszkodzić naszym interesom politycznym, handlowym i kulturalnym. Stosunki handlowe z Imperjum Wielkobytryjskiem oraz ze Stanami Zjednoczonymi, zamierzony rozwój polskiej potęgi morskiej, konieczność utrzymania kontaktu kulturalnego z bogatą twórczością literacką, a zwłaszcza naukową świata anglosaskiego, więzy łączące Polskę z emigracją polską w krajach zamorskich — wszystko to domaga się kategorycznie *szerszego uwzględnienia języka angielskiego w nauce języków obcych w szkołach średnich*, tak ogólnokształcących, jak i zawodowych, zwłaszcza handlowych, tak w szkolnictwie państwowem, jak i prywatnem.

Przed kilku laty widocznie myślano o tem, by językowi angielskiemu zapewnić odpowiednie stanowisko w naszym szkolnictwie, skoro zachęcano drogą okólników urzędowych młodzież do studjum języka angielskiego na uniwersytetach. Dzisiaj wyszła już pewna ilość anglistów z dyplomem magisterskim z neofilologii angielskiej z uniwersytetów, nie może jednak otrzymać pracy w szkole, albowiem niema dla nich miejsca — języka angielskiego uczy się coraz mniej.

Należy się spodziewać, że obecnie, kiedy zwrócono bacniejszą uwagę na stan nauczania języków obcych w szkołach, uwzględni się na szerszą skalę język angielski. Moznaby go zaprowadzić w szeregu szkół, posiadających oddziały równoległe, jako język drugi do wyboru obok języka francuskiego lub niemieckiego od kl. I, w innych mógłby być językiem nadobowiązkowym od kl. V.

Miarodajne czynniki wezmą może pod rozwagę poruszoną wyżej kwestję tak, że w przyszłym roku szkolnym będziemy mogli wyliczyć poważną liczbę szkół z programową nauką języka angielskiego. Posunięcie takie odpowie także potrzebom życia handlowego i przemysłowego, w którym dotkliwie daje się obecnie odczuwać brak ludzi inteligentnych, władających poprawną angielszczyzną.

Ir.—

SPRAWY POLSKIEGO TOW. NEOFILOLOGICZNEGO.

SPRAWOZDANIE SEKRETARJATU GŁÓWNEGO.

W okresie sprawozdawczym od 15.IX — 15.XI Zarząd Gł. otrzymał za wiadomienie o zawiązaniu trzech nowych Kół P. T. N.: w Nowogrodku, na Górnym Śląsku i w Kaliszu. Świadczy to o wzrastającym zainteresowaniu pracami naszego T-wa w ośrodkach nauczycielskich. Zarząd serdecznie życzy nowopowstałym Kołom owocnej pracy!

Władze szkolne z pełnem zrozumieniem odnoszą się do naszych poczyniań: w październiku Min. W. R. i O. P. wyasygnowało sumę 1000 zł. na czasopismo nasze. Dzięki powyższej subwencji wydawnictwo, mimo znacznych trudności finansowych, rozrasta się z każdym kwartałem; pragnie ono w coraz szerszym zakresie uwzględniać potrzeby i zainteresowania swych czytelników.

W miesiącu wrześnieu Zarząd rozesłał do Zarządów Kół i Okręgów pismo, w którem poza sprawami organizacyjno-administracyjnymi prosi o zgłaszanie referatów na kongres paryski, do dn. 15 listopada; zapytuje

również o wyznaczenie terminu Walnego Zgromadzenia Delegatów, proponując, ze swej strony, dzień 1 lutego. Ponieważ koniecznym jest ustalenie z wczasu terminu, Zarząd ponawia swe zapytanie i prosi o zgłaszanie projektu porządku obrad i wniosków na Wal. Zgromadzenie, przed 1 stycznia.

SPRAWOZDANIA Z DZIAŁALNOŚCI KÓŁ I OKRĘGÓW

Kraków (O.). Zarząd Koła odbył w tym okresie 3 posiedzenia, zebranych członków było 2. Główną uwagę zwrócił Zarząd na *propagandę* wśród kół nauczycielskich i na *organizację pracy*. *Propaganda*, prowadzona ustnie i pismnie, przyniosła znaczne powiększenie liczby członków tutejszego Koła i Okręgu. Koło utworzyło *sekcje*: anglistyczną, germanistyczną i romanistyczną, mające zbierać się dla specjalnych referatów i dyskusyj, podczas gdy zebrania ogólne mają służyć omawianiu ogólnych zagadnień. Rozpoczęło przygotowania do *urządzenia metodycznego kursu germanistycznego* dla germanistów Okręgu Krakowskiego pod kierownictwem *prof. D-ra J. Jakóbca*. Kurs ten ma dać całokształt współczesnych poglądów na nauczanie języka niemieckiego w szkole średniej, kładąc nacisk na praktykę nauczania, która zamierza zilustrować lekcjami praktycznymi i odpowiednimi pokazami. Z kursem ma być połączona wystawa pomocy naukowych do nauczania języka niemieckiego oraz specjalny wieczór muzykalno-wokalny, poświęcony poezji i muzyce niemieckiej.

Zebranie Koła odbyte dn. 26 września b. r. poświęcone było omówieniu *zagadnienia kulturoznawstwa w nauczaniu języków*. *Prof. Dr. Jakóbiec* omówił barwnie i dokładnie poglądy na naukę o kulturze, ilustrując praktyczną stronę nauczania na podstawie swoich podręczników i pomocy naukowych; dyskusja, w której wzięli udział *prof. Mierzwa z Nowego Jorku*, biorący udział w zebraniu w charakterze gościa, *prof. Dyboski, dyr. Ippoldt, nacz. K. O. S. Dr. Ziemnowicz* i in., znakomicie pogłębiła całe zagadnienie i zainteresowała żywo zebranych. *Zebranie* dn. 13 listopada poświęcone było omówieniu *lektury w nauczaniu języka obcego* na podstawie znakomitego referatu wytrawnego znawcy tego zagadnienia, *dyr. Ippoldta*.

Należy się spodziewać, że praca Koła potoczy się w bieżącym roku szkolnym wartko i że wytyczone na początku roku cele potrafiemy w zupełności osiągnąć. *Dr. M. F.*

Lida (K.). Członkami P. T. N. są obecnie wszyscy neofilolodzy, pracujący w szkołach Lidy (osób 10), średnich i powszechnych. Świadczy to o głębokim zrozumieniu zadań i prac nauczyciela. W dn. 5 października przyjechał z Wilna, zaproszony przez Koło, *prof. Uniwersytetu dr. Stefan Glixelli* i wygłosił w pięknej sali recepcyjnej starostwa publiczny odczyt na temat: *Dwie rocznice—Wirgiljusz i Mistral*. Licznie zgromadzona publiczność oklaskiwała prelegenta. Czysty dochód z odczytu w sumie 45 zł. przekazany został, na mocy uchwały Koła, Kasie Zarządu Głównego. Koło zamierza w przyszłości uruchomić kursy językowe. Odbywają się również co jakiś czas pokazowe lekcje, urządzane dla kolegów — neofilologów, które służą za materiał do dyskusji i zaznajamiają nauczycieli z indywidualnymi metodami. *J. S.*

Łódź (K.). W okresie sprawozdawczym (1.IX — 15.XI) Zarząd odbył 3 posiedzenia; przedmiotem obrad były sprawy organizacyjne i administracyjne.

Na miejsce nieobecnej w Łodzi p. Jaworskiej, do Zarządu dokooptowano p. Teresę Knapską, powierzając jej urząd sekretarki, oraz p. Helenę Giełdzińską, jako przewodniczącą sekcji germanistycznej.

Wobec braku czasu, na co uskarża się nauczycielstwo, zebrania secyjne zwyczajnie postanowiono zwoływać raz w miesiąc, w I czwartek miesiąca. Na zebraniu październikowym omawiano poszczególne punkty okólników, nadesłanych przez Zarząd Główny.

Tematem obrad na zebraniu listopadowym była sprawa sposobu przeprowadzenia egzaminów maturalnych.

Aktualną zawsze kwestją w sekcji romanistycznej jest sprawa lektury pozaszkolnej, na każdym prawie posiedzeniu debatuje się nad skompletowaniem katalogu dzieł pożądaných w bibliotece francuskiej dla klas wyższych. Do biblioteki sekcji zdobyliśmy znów przeszło 40 książek francuskich dla młodzieży; jeszcze jednak biblioteczek tej do użytku młodzieży oddać nie chcemy, dopóki nie zdobędziemy ważniejszych dzieł lektury podstawowej, na zakupienie których narazie brak środków, nie wątpimy jednak, że wkrótce książki potrzebne znajdziemy.

Propozycja wieczorów konwersacyjnych, aczkolwiek przyjęta bardzo życzliwie, pozostaje dotąd w dziedzinie projektów również z powodu przeprowadzenia, na które uskarża się ogół nauczycielski.

J. M.

Nowogródek (K.). Dn. 18.X odbyło się zebranie organizacyjne, na którym obecni byli nauczyciele Seminarjum Państwowego im. A. Mickiewicza, w liczbie 3, tudzież gimnazjum prywatnego Białoruskiego w liczbie 2. Po odczytaniu przez kol. A. Kopytę uchwał I-go Zjazdu naucz. jęz. now. i słowa wstępne prof. Lempickiego, nastąpiła dyskusja, w której podkreślono konieczność zawiązania Koła w Nowogródku, tu zwłaszcza na kresach, gdzie brak źródeł naukowych, bibliotek daje się we znaki nauczycielstwu. Uchwalono jednogłośnie utworzyć Koło P. T. N. i po odczytaniu odpowiednich artykułów statutu przystąpiono do wyboru Zarządu. Na przewodniczącego wybrano p. A. Kopytę, na zastępcę — p. G. Nowogrodzką, na sekretarza — p. T. Rymśkę. Z powodu małej ilości członków, Koło nie przystępuje narazie do podziału na sekcje. Zebrania odbywać się mają raz na miesiąc A. K.

Nowy-Sącz (K.). Dn. 17 listopada odbyło się posiedzenie Koła, na którym omawiana była lekcja jęz. niemieckiego, przeprowadzona w klasie II Gimnazjum I przez prof. Wzorka na piątej godzinie, w obecności wszystkich członków Koła P. T. N. Pierwszy zabrał głos prof. Wzorek, który przedstawił plan lekcji i sposób prowadzenia. W dyskusji zabierali głos pp. Dąbrowski, Jarończyk i inni. Lekcję uznano za dobrą i przewodniczący dziękował prof. Wzorkowi za podjęty trud.

Następnie omawiano tematy proponowane przez Zarząd Główny: prof. Jarończyk podjął się opracowania zagadnienia: „Egzaminy piśmienne z jęz. obcych na maturę”; prof. Wzorek — „Ilu języków obc. winna się uczyć młodzież nasza w szkole średniej”; prof. Szurmiak — „Jakie języki winny być uczone w naszych szkołach”. Przewodniczący zawiadamia członków, że zostały zakupione obrazy ścienne do płyt gramofonowych z jęz. niem. i że mogą być w każdej chwili używane członkom do użytku szkolnego wraz z nowym gramofonem. Następne zebranie odbędzie się w połowie grudnia.

K. G.

Poznań (O.). Dnia 9 maja odbyło się zebranie plenarne, na którym p. prof. Dr. Krzyżanowska wygłosiła referat „O podstawach w nauczaniu języków nowożytnych”. Projektuje ankietę, dotyczącą 1) danych autobiograficznych o uczeniu się języków obcych, 2) spostrzeżeń wśród uczniów co do typologii i reagowania różnych typów na różne metody. Obecnych osób 44. Dnia 13 czerwca odbyło się zebranie plenarne z referatem p. prof. dr. Massey’a „O różnicy języka angielskiego i amerykańskiego”, wygłoszonym w języku angielskim. Obecnych osób 23. Dnia 17 października odbyło się zebranie plenarne z następującym porządkiem obrad: 1) Sprawozdanie z kursów wakacyj-

nych germanistycznych w Gdańsku wygłosił p. prof. Dr. Kleczkowski; 2) Etymologia „gamrata” i „gacha” referat p. prof. Dr. Kleczkowskiego. Obecnych osób 30. *Dnia 21 listopada* odbył się zebranie plenarne z odczytem p. prof. Dr. Morawskiego na temat „Rola pamięci w nauczaniu języka francuskiego”. osób 30. *Dnia 27 listopada* odbyło się zebranie plenarne z odczytami p. prof. Dr. Morawskiego na temat „Powstanie listopadowe w literaturze francuskiej” i p. prof. Dr. Kleczkowskiego „Powstanie listopadowe w literaturze niemieckiej”, oraz recytacją angielską sonetu Tennysona o powstaniu listopadowem.

Dr. K. S.

Warszawa (O.). W okresie od dnia 1.V do 15.XI Koło warsz. odbyło 4 plenarne zebrania. Dn. 19.V profesor Uniwersytetu warsz. dr. A. Tretiak wygłosił odczyt p. t. „Najnowsza metoda krytyki w Anglii: J. A. Richards”. Dnia 29.IX zebranie poświęcone było sprawie *wyboru języków obcych* w szkołach polskich, poruszanej niejednokrotnie w dyskusjach, a przede wszystkim na I Zjeździe naucz. języków nowożytnych. Prof. J. Kurnatowski zreferował zagadnienie z punktu widzenia obrony języka francuskiego w naszych szkołach, dr. Piątek, w swym koreferacie, zwracał uwagę na fakt, że polskie interesy państwowe, ekonomiczne wymagają również znajomości niemieckiego, przypomniał uchwałę I Zjazdu, który uznał za konieczne uczenie dwóch języków obcych w szkole średniej. Oba referaty wywołały żywą dyskusję; wybrano Komisję, której polecono zwrócić się do Min. W. R. i O. P. z prośbą o dostarczenie odnośnych statystyk szkolnych, na podstawie których Komisja rozpatrzy rzeczowo sprawę nauczania języków i wyniki swej pracy przedstawi Kołu warszawskiemu i Zarządowi Głównemu.

Następne 2 zebrania dn. 27.X i 10.XI poświęcone były dyskusji nad zagadnieniem *egzaminów piśmiennych maturalnych z języka obcego*. Profesorowie J. Cieśliński, F. Jungman i D. Karchowski zająli dyskusję, w której wyniku wybrano Komisję, która opracuje dezyderaty i wnioski i przedstawi w dalszym ciągu powyższy temat dla dyskusji wszystkim oddziałom P. T. N.

Wobec ustąpienia z Zarządu p. Dyr. Ryniewiczza, na jego miejsce wybrano kol. Semila. W ostatnich dniach Koło zapoczątkowało hospitację lekcji w szkołach warszawskich., M. G.

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE.

Prezes Koła Lidzkiego P. T. N, prof. J. Smoter donosi nam o zgonie ś. p. Anny Filipkowskiej, nauczycielki szkoły powszechnej w Lidzie, która rozstała się z tym światem w dn. 20 października r. b. w wieku lat 26. W osobie zmarłej traci Koło, a tem samem Towarzystwo nasze, jedną z najlepszych członkini, która, będąc doskonałą nauczycielką, żywo interesowała się pracami P. T. N. na terenie Lidy i do jego poczyniń odnosiła się zawsze ofiarnie i z pełnym zrozumieniem.

Cześć Jej pamięci!

SPIS CZŁONKÓW RZECZYWISTYCH POL. T-WA NEOFILOLOGICZNEGO W R. 1930.

- | | |
|---|--|
| <p>dr. Adler Jozue. <i>Boryslaw</i>
 Alscher Jan. <i>Kraków</i>
 Anders Henryk. <i>Swarzędz</i>
 Androszczukowa Natalja. <i>Zdołbunów</i>
 Anselmowa Zenajda. <i>Krzemieniec</i>
 Artymiak Antoni. <i>Nowy-Sącz</i>
 Baboniowa Wanda. <i>Lwów</i>
 Baczevska Natalja. <i>Lida</i>
 Badylakowa Róża. <i>Tarnów</i>
 Balcewiczówna Stanisława. <i>Warszawa</i>
 Barsznikówna Stanisława. <i>Bydgoszcz</i>
 dr. Bastgenówna Zofja. <i>Kraków</i>
 Baziński Stanisław. <i>Warszawa</i>
 Bednarska Janina. <i>Białystok</i>
 Beillowa Zofja. <i>Warszawa</i>
 dr. Benni Tytus. <i>Warszawa</i>
 dr. Bergasynowa Róża. <i>Warszawa</i>
 dr. Berger Jan. <i>Poznań</i>
 Berndtowa Irma. <i>Łódź</i>
 Bielecka Jadwiga. <i>Warszawa</i>
 Birkholz Aleksander. <i>Łuck</i>
 Blankenheimowa Wanda. <i>Lwów</i>
 Blatteis Jadwiga. <i>Kraków</i>
 Bobieńska Emilja. <i>Warszawa</i>
 dr. Boehm Franciszek. <i>Poznań</i>
 Bochnigowa Ludwika. <i>Grudziądz</i>
 Bogdanówna Janina. <i>Płock</i>
 Borenszteinowa Paulina. <i>Warszawa</i>
 Brenejsenówna Irena. <i>Kielce</i>
 Brenneisen Alicja. <i>Warszawa</i>
 Brocki Paweł. <i>Szarlej. G./Śl.</i>
 Brodzka Stefanja. <i>Warszawa</i>
 Broske Helena. <i>Kielce</i>
 Brzeski Alojzy. <i>Poznań</i>
 Brzezińska Stanisława. <i>Biała Podlaska</i>
 Bulczyńska Marja. <i>Poznań</i>
 Burschówna Helena. <i>Warszawa</i>
 Burzyńska Anna. <i>Lwów</i>
 Chabowska Aurelja. <i>Łódź</i>
 Chłudzińska Marja. <i>Warszawa</i>
 Chmielowcowa Olga. <i>Biała Kr.</i>
 Chołoniewska Wanda. <i>Warszawa</i></p> | <p>dr. Chrapczyński Leon. <i>Biała Kr.</i>
 Ciechanowski Jan. <i>Nowogródek</i>
 dr. Ciesielska Borkowska Stefanja. <i>Kraków</i>
 Ciesliński Jan. <i>Warszawa</i>
 Cieslińska Olga. <i>Warszawa</i>
 Cukierowa Edwarda. <i>Warszawa</i>
 Czarnecka Stefanja. <i>Poznań</i>
 Czekotowska Marja. <i>Wilno</i>
 Czernecka Janina. <i>Boryslaw</i>
 Czerniecka Eugenia. <i>Świecie n/W.</i>
 dr. Czerny Zygmunt. <i>Lwów</i>
 Czeżowska Anna. <i>Lwów</i>
 Cynkówna Marja. <i>Poznań</i>
 ks. Dachowski. <i>Warszawa</i>
 Danek Józef. <i>Kraków</i>
 Dawidowiczowa Marja. <i>Lwów</i>
 Dąbrowski Michał. <i>Nowy-Sącz</i>
 Deszcz Marjan. <i>Kraków</i>
 Deutschmann Natalja. <i>Warszawa</i>
 Dewitzowa Wanda. <i>Warszawa</i>
 dr. Dłuska Marja. <i>Kraków</i>
 Dobrogostówna Zofja. <i>Marjówka</i>
 [Opoczyń] Dobrowolski Piotr. <i>Ostrowiec Kiel.</i>
 Dobrzańska Zofja. <i>Warszawa</i>
 Domagańska Bolesława. <i>Poznań</i>
 Dortheimerówna Stella. <i>Kraków</i>
 dr. Doubek. <i>Wilno</i>
 Dropińska Irena. <i>Poznań</i>
 Droździkowski Eugenjusz. <i>Kraków</i>
 dr. Dudryk Antoni. <i>Lwów</i>
 Dudzianka Zofja. <i>Warszawa</i>
 dr. Dyboski Roman. <i>Kraków</i>
 Dzerowiczówna Nadieżda. <i>Nowy-Sącz</i>
 [Sącz] Dziekońska Jadwiga. <i>Warszawa</i>
 Dzikowska Herta. <i>Wilno</i>
 Dziubacki Michał. <i>Sejny</i>
 Eberhardt Julja. <i>Warszawa</i>
 Ehrman Alfred. <i>Wilno</i>
 dr. Eichhornowa Laura. <i>Nowy-Sącz</i></p> |
|---|--|

- Einhornowa Flora. *Pabianice*.
 Ekohman. *Wągrowiec Wlkp.*
 Emilewiczówna Aurelja. *Kraków*.
 Feldhorn Michał. *Kraków*.
 Ficka Bronisława. *Dąbrowa Górnicza*
 Figna Józef. *Kraków*.
 Filmbaumowa Berta. *Lida*.
 Firgoł-Tode Elma. *Lida*.
 Fischerowa Józefa. *Kraków*.
 ks. Florjan Józef. *Rakowice*.
 dr. Folkierski Władysław. *Kraków*.
 Frenklówna Marja. *Lwów*.
 Freynathowa Małgorzata. *Wilno*.
 dr. Friedländer Michał. *Kraków*.
 Fukówna Marja. *Warszawa*.
 Fulde M., *Piotrków Tryb.*
 Gabszewiczówna Marja. *Warszawa*.
 Gaebel Marja. *Poznań*.
 Galczewska Joanna. *Poznań*.
 Getterowa Natalja. *Warszawa*.
 Giełdzińska Helena. *Łódź*.
 Giersztowa J. *Warszawa*.
 Gintowtówna Hanna. *Warszawa*.
 dr. Glixelli Stefan. *Wilno*.
 Głębocka-Zydlerowa Anna. *Poznań*
 dr. Głogowski Kazimierz. *Poznań*.
 Głogowski Tadeusz. *Poznań*.
 Głowczewska Halina. *Warszawa*.
 Golachowski Kazimierz. *Nowy-Sącz*.
 Goldman Jan. *Kraków*.
 Goldsobel Hilary. *Warszawa*.
 Golenkina Eugenja. *Równe*.
 Gołębiowski Jan. *Borysław*.
 Górska Helena. *Lida*.
 Górska Janina. *Warszawa*
 Górska Zofja. *Warszawa*.
 dr. Gottlieb Wojciech. *Łwów*.
 Graffowa Stefanja. *Warszawa*.
 Gralewska Zofja. *Rogoźno Wlkp.*
 dr. Groegerówna Reginalda. *Lwów*.
 Grunwaldowa Zofja. *Łódź*.
 dr. Grzebieniowski Tadeusz. *Warszawa*.
 Grzelakówna Marja. *Poznań*.
 Gwiazdowski Jan. *Szczekociny*.
 Habelanka Anna. *Nowy-Sącz*.
 dr. Hałko Stanisław. *Białystok*.
 Hamel Bernard. *Kraków*.
 Hancke Jenny. *Warszawa*.
 Hebenstreitówna Marja. *Nowy-Sącz*.
 Heinemannówna Ella. *Warszawa*.
 dr. Hellsztyński Stanisław. *Warszawa*.
 Haenschke Helena. *Łomża*.
 Herdin J. *Bydgoszcz*.
 dr. Hereldowa Marja. *Warszawa*.
 dr. Hirschfeldówna Bella. *Przeworsk*.
 Hoehel Helena. *Piotrków Tryb.*
 dr. Hodbod Alfred. *Warszawa*.
 Hoffmanówna Helena. *Warszawa*.
 Hołmanowa Wanda. *Wilno*.
 Huszowska Magdalena. *Ostrowiec K.*
 Idźkowski Antoni. *Łódź*.
 Ilutowicz Salomon. *Lida*.
 Ippoldt Juljusz. *Kraków*
 Iwaszkiewiczowa Zofja. *Równe*.
 Izenflam Piotr. *Wilno*.
 Jabłoński Józef. *Nowy-Sącz*.
 Jacuńska Wacława. *Warszawa*.
 Jagieła Jan. *Nowemiasto n/Drwęca*.
 dr. Jahner Alfred. *Lwów*.
 Jahołkowska Halina. *Warszawa*.
 dr. Jakóbiec Jan. *Kraków*.
 Jakubowska Krystyna. *Włodzimierz*.
 Janikowska Antonina. *Kraków*.
 Janiszewska Marja. *Leszno*.
 Jankiewiczowa Helena. *Kowel*.
 Jankowska Felicja. *Luniniec*.
 dr. Jarecki Kazimierz. *Lwów*.
 Jarończyk Alfred. *Nowy-Sącz*.
 Jasińska Janina. *Warszawa*.
 Jaskołodowa Irena. *Warszawa*.
 Jawień Andrzej. *Warszawa*.
 Jaworczykowski Zygmunt. *Lwów*.
 Jaworska Stefanja. *Łódź*.
 Jaworska Marja. *Poznań*.
 Jesionowski Alfred. *Łubliniec*.
 Jungmanowa Cecylja. *Warszawa*.
 Jungman Feliks. *Warszawa*.
 Kaczyńska Izabela. *Kalisz*.
 Kaczmarek Jadwiga. *Warszawa*.
 Kaliszanka Zofja. *Warszawa*.
 Kamińska Janina. *Grudziądz*.
 dr. Karchowski Djonizy. *Warszawa*.

- Kardaszowa Małgorzata. *Białystok*.
 Karłowska A. *Łódź*.
 Kasperowiczowa Aleksandra. *Wilno*.
 Kassnerowa Eliza. *Warszawa*.
 dr. Katz Benzion. *Kraków*.
 Kałkowska Ida. *Dzisna*.
 Kibildis Antonina. *Warszawa*.
 dr. Kielski Bolesław. *Warszawa*.
 dr. Kleczkowski Adam. *Poznań*.
 Kleindienst Juljusz. *Slonim*.
 Klichówna Stanisława. *Piotrków Tryb.*
 Kliemówna Anna. *Warszawa*.
 Klimaszewska Marja. *Warszawa-Praga*.
 Klimaszewska Marja. *Warszawa*.
 Klosówna Elżbieta. *Łódź*.
 Kłyszewska Stanisława. *Kielce*.
 Kmiotowicz Jan. *Kraków*.
 dr. Knapczyk Jadwiga. *Kraków*.
 Knapska Teresa. *Łódź*.
 Kochanowski-Korwin Stan., *Lwów*.
 Kochanowska Aleksandra. *Warszawa*.
 Kofudźka Jadwiga. *Warszawa*.
 Konopińska Izabela. *Poznań*.
 Kontek Jan. *Kościierzyna*.
 Kopańska Zofja. *Warszawa*.
 Kopoczyńska Feliksa. *Stanin*.
 Kopelmanówna Paulina. *Warszawa*.
 Kopyta Antoni. *Nowogródek*.
 Korolewicz Tymoteusz. *Sarny*.
 Kosarzewska Janina. *Piotrków Tryb.*
 Kościalkowska Eugenja. *Wilno*.
 Kościńska Stanisława. *Pleszew Wkp.*
 Kościńska Halina. *Swarzędz.*
 Kosińska Izabela. *Jaworów*.
 Kotwicka Jadwiga. *Grudziądz*.
 ks. Kozłowski Ferdynand. *Lida*.
 Koźmiński Leon. *Warszawa*.
 Körner Sabina. *Boryslaw*.
 Krajowska Wanda. *Warszawa*.
 dr. Kramarczyk. *Kraków*.
 Krasnosielska Helena. *Warszawa*.
 Krausówna Stefanja. *Kraków*.
 Kreczmerowa. *Łódź*.
 Krukiewicz-Porebska Helena. *Warsz.*
 Kruszowa Zofja. *Łódź*.
 Kryzan Seweryn. *Poznań*.
 Krzyczkowska Marja. *Warszawa*.
 dr. Krzyżanowska Michałina. *Poznań*.
 dr. Kubica Stefan. *Rydzyń*.
 dr. Kucharski Eugenjusz. *Lwów*.
 Kuchinka Klara. *Kraków*.
 dr. Kuczyński Stefan. *Lwów*.
 Kuhn Franciszek. *Poznań*.
 dr. Kulczycki Aleksander. *Złoczów*.
 Kułmanówna Henryka. *Warszawa*.
 Kuncewiczowa Małgorzata. *Wilno*.
 dr. Kurpisz Kazimierz. *Poznań*.
 Küster Melanja. *Lida*.
 Kwapińska Marja. *Białystok*.
 Landesberg Bronisław. *Zbaraż*.
 Landowa Pepi. *Łuck*.
 Ledóchowska Janina. *Lwów*.
 Leibson Róża. *Warszawa*.
 dr. Lehnertowa Janina. *Lwów*.
 Ler Fryderyk. *Pultusk*.
 Lerer Dawid. *Włodzimierz*.
 Lindnerowa Janina. *Siedlce*.
 Lissowska Jadwiga. *Gostynin*.
 Lorencówna Eliza. *Łódź*.
 Lubodzińska E., *Piotrków Tryb.*
 Luboińska Marja. *Warszawa*.
 Łapczyńska Amelja. *Lwów*.
 Łaszczyński Władysław. *Nowy-Targ*.
 Łaszewski Stefan. *Warszawa*.
 dr. Łempicki Zygmunt. *Warszawa*.
 Łypka Józef. *Łuck*.
 Macińska Jadwiga. *Łódź*.
 Maciński Paweł. *Łódź*.
 ks. Mączka B. *Wilno*.
 Madejówna Elżbieta. *Baranów*.
 Majerska Janina. *Lwów*.
 Makarewiczówna Walerja. *Ostrowiec*
 Makowiecka Marja. *Sosnowiec*.
 Makowska Stefanja. *Warszawa*.
 Makólska Stefanja. *Kielec*.
 Malczewska Zofja. *Łódź*.
 Malecka Emilja. *Wilno*.
 Malininowa Olga. *Olkusz*.
 Małachowska Romana. *Kowel*.
 Manheimerówna Paulina. *Łódź*.
 Mańkowska Janina. *Warszawa*.
 Markiewicz Jan. *Nowy-Sącz*.

- Markowa Emilja. *Warszawa.*
 Markowska Marja. *Warszawa.*
 Markuszczyńska Marja. *Zamość.*
 Marlińska Łucja. *Lwów.*
 Mars Kazimiera. *Radom.*
 dr. Massey Bernard. *Poznań.*
 Mazurowa Helena. *Łask.*
 Mayzłówna Irena. *Warszawa.*
 dr. Mehlberg Henryk. *Lwów.*
 Meilerowicz Kazimiera. *Warszawa.*
 Mętlewska Helena. *Poznań.*
 Michoński Stefan. *Kraków.*
 Migacz Józef. *Nowy-Sącz.*
 Mikulska Marja. *Łuków.*
 Malaszkiewiczowa Katarzyna
 Krzemieniec.
 Millerówna Wanda. *Krzemieniec.*
 Müllerówna Zofja. *Poznań.*
 Mirowska Helena. *Warszawa.*
 Młyniec Franciszek. *Nowy-Sącz.*
 dr. Morawski Józef. *Poznań.*
 Mroczkowska Aleks. *Nowy-Sącz.*
 Mrotzek Katarzyna. *Poznań.*
 ks. Mrozik Ferdynand. *Lida.*
 Mydlarzowa Natalja. *Kobryń.*
 Nawratilowa Klara. *Poznań.*
 Nieniewska Halina. *Warszawa.*
 dr. Nowacka K. *Katowice.*
 Nowak J. A. *Poznań.*
 Nowakowska Łucja. *Nakło n/N.*
 Nowicka Leonja. *Inowrocław.*
 Nowicka Marja. *Poznań.*
 Nowińska Jelka. *Warszawa.*
 Nowogrodzka Gabriela. *Nowogródek.*
 Nowosielska Janina. *Toruń.*
 Odyńcówna Jadwiga. *Warszawa.*
 Ogibowska Eugenja. *Równe.*
 Ołpińska Martin-Marguerite. *Lwów.*
 Olszewska M. Aniela, Urszulanka.
 Lublin.
 Ombachówna Elżbieta. *Nowy-Sącz.*
 Osiecka Serafina. *Kowel.*
 Ossowska Helena. *Warszawa.*
 dr. Ostrowska Klara. *Warszawa.*
 Ostrowska Celina. *Lwów.*
 Ozińska L., *Łódź.*
 dr. Pachańska Walerja. *Kraków.*
 Patkaniowska Marja. *Kraków.*
 Pawłowska Marja. *Warszawa.*
 Pecnikówna Eugenja. *Warszawa.*
 Pełtowska Irena. *Warszawa.*
 Peretiakowicz Marja. *Łuck.*
 Perłowa Marja. *Warszawa.*
 dr. Petelenz Ignacy. *Kraków.*
 Peyserowa Helena. *Łódź.*
 dr. Piątek Jan. *Warszawa.*
 Piekarska Władysława. *Kielce.*
 Pietrowiczowa Helena. *Poznań.*
 Piotrowiczowa Ella. *Łódź.*
 dr. Piprek Jan. *Warszawa.*
 Piwonońska Zofja. *Warszawa.*
 Podowska Marjonella. *Kowel.*
 Pokorska Regina. *Świecie n/W.*
 Polańska Zofja. *Warszawa.*
 Pollakówna Stefanja. *Lwów.*
 Popławska Antonina. *Chelm.*
 Poplewska A. *Warszawa.*
 Poplewska Halina. *Poznań.*
 Poprawianka J. *Poznań.*
 Porowska Klementyna. *Warszawa.*
 dr. Preisner Walerjan. *Lwów.*
 Prentka Marja. *Łódź.*
 Propstowa Franciszka. *Poznań.*
 Przesławski E., *Borysław.*
 Przetak Tadeusz. *Kraków.*
 Przybylska Zofja. *Poznań.*
 Pszon Stanisław. *Kraków.*
 Pufahl Edwin. *Wołkowysk.*
 Pyszkowska Stefanja. *Ostrów Wlkp.*
 Raabówna Marja. *Poznań.*
 Rapaportówna Stefanja. *Tarnów.*
 Ratyńska Anna. *Warszawa.*
 Rauchwerk Bernard. *Zdołbunów.*
 Rejewska Urszula. *Gniezno.*
 Reinecke Aleksandra. *Warszawa.*
 Remer Tadeusz. *Borysław.*
 Reynel Helena. *Warszawa.*
 dr. Riemer Jan. *Komorów.*
 Rogosz Kazimierz. *Radom.*
 Rogójska Elżbieta. *Warszawa.*
 Rokossowska Wanda. *Koło.*
 Ropelewska Marja. *Suwałki.*

- Rose Henryk. *Kraków.*
 Rostowa Nella. *Kraków.*
 Roszkowska Janina. *Warszawa.*
 Roszkowska Stanisława. *Kielce.*
 Rothertowa Emilja. *Warszawa.*
 Rouppert Zofja. *Mława.*
 Rosensalowa E. *Łódź.*
 Rzeszotarska Helena. *Warszawa.*
 Rubaszew Katarzyna. *Warszawa.*
 Rudnicka Marja. *Poznań.*
 Ruge Bogdan. *Dębowałąka.*
 Russocka-Arnoldt Milica. *Białystok.*
 Rychterówna Izabela. *Łódź.*
 Rymśa Teofil. *Nowogródek.*
 dr. Ryniewicz Antoni. *Warszawa.*
 Ryżanka Janina. *Warszawa.*
 Sabatowska Wanda. *Lwów.*
 Sachsowa Ewa. *Warszawa.*
 Samborski Ludwik. *Nowy-Sącz.*
 Sandecka Marja. *Krzemieńec.*
 Sandel Jakób. *Lwów.*
 Saterkowa Katarzyna. *Ostróg n/H.*
 Sawicka Czesława. *Warszawa.*
 Sazonowa Antonina. *Krzemieńec.*
 Schlossberg Ida. *Warszawa.*
 Schulzówna Stefanja. *Bydgoszcz.*
 dr. Seemann Abraham. *Włodzimierz.*
 Sędziukowa Eugenja. *Warszawa.*
 Sejneńska R. *Warszawa.*
 Sekelowa Natalja. *Warszawa.*
 Semel Zofja. *Otwock.*
 Semil Edmund. *Warszawa.*
 Sieroszewska Stefanja. *Warszawa.*
 dr. Siwicka Zofja. *Warszawa.*
 dr. Skarbińska-Chudzikiewiczowa.
 Zakopane.
 Skiminowa Marja. *Kraków.*
 Skotarkówna Janina. *Poznań.*
 Skrzypczakówna Zofja. *Poznań.*
 Skrzypczakówna Klara. *Poznań.*
 Smiejowa Leonja. *Pińsk.*
 Smoter Józef. *Lida.*
 Sochacka Janina. *Kobierzyn.*
 Sokołowska Marja. *Wilno.*
 Sołtysowa Teofila. *Nowy Sącz.*
 Sowińska Anna. *Warszawa.*
 Stachowiakówna Zofja. *Poznań.*
 Stachowski Teodor. *Poznań.*
 Stanisławski Jan. *Kraków.*
 Stankiewicz. *Łódź.*
 Stanowska Marja. *Warszawa.*
 Stegemanówna Wanda. *Warszawa.*
 Steinbokówna Emilja. *Warszawa.*
 dr. Stendig Stan. *Kraków.*
 Steinowa Jadwiga. *Warszawa.*
 Stepanowa Helena. *Dubno.*
 Stojowska Wiktorja. *Ostrowiec Kiel.*
 Strońska Joanna. *Chełmno.*
 Strońska Pelagja. *Poznań.*
 Strowska Zuzanna. *Warszawa.*
 Studnicka Stanisława. *Warszawa.*
 dr. Stypa Stefan. *Poznań.*
 Suszyńska Lucja. *Warszawa.*
 Świątkiewiczówna Helena. *Lwów.*
 ks. Swierczek Leon. *Kraków.*
 Swinarska Marja. *Poznań.*
 dr. Swinarska Konstancja. *Poznań.*
 Szadurska Romana. *Warszawa.*
 Szafarkiewiczowa Helena. *Poznań.*
 Szajnertowa Helena. *Biała Podlaska.*
 Szarogroderówna Róża. *Warszawa.*
 Szefeldówna Felicja. *Nieśwież.*
 Szerferówna Eliza. *Zambrów.*
 Szczuka-Gniazdowska Zofja. *Warszawa.*
 Szkaradkiewicz Gabryela. *Poznań.*
 Szmalcówna Marja. *Warszawa.*
 Szmidowa Lidja. *Kraków.*
 Sztrachman Grzegorz. *Łódź.*
 Szytkgold-Rozenberg Dora. *Warszawa.*
 Szulczewska Paulina. *Poznań.*
 Szulczewska Celina. *Poznań.*
 Szulczewski Ludwik. *Poznań.*
 Szulcówna Ella. *Warszawa.*
 Szulcowa Irena. *Warszawa.*
 Szulmiński Aleksander. *Dubno.*
 Szurlejowa Augusta. *Warszawa.*
 Szurmiak Bolesław. *Nowy-Sącz.*
 Szybiakówna. *Nowy-Sącz.*
 Szykierówna Julja. *Warszawa.*
 Szymkiewiczówna Marja. *Mińsk.*
 Mazowiecki.
 Szwarcówna Zygmunta. *Warszawa.*

- Taranger Louis. *Warszawa.*
 Terlecka Bronisława. *Miechów Kiel.*
 Theinertówna Zofja. *Poznań.*
 Thomasówna Irena. *Poznań.*
 de Tilly Walerja. *Warszawa.*
 Tode Klara. *Łuck.*
 Tokarska Jadwiga. *Warszawa.*
 Tomaska Zofja. *Dąbrowa Górnicza.*
 Tomaszewska Anna. *Sosnowiec.*
 dr. Tretiak Andrzej. *Warszawa.*
 Trojanowska Walerja. *Pińsk.*
 Trojdanówna Zofja. *Wilno.*
 Trusiewiczówna Nina. *Brześć n/B.*
 ks. Trzeciak Antoni. *Lida.*
 Tukesowa Wiera. *Charbin*
(Mandzurja).
 Turska Łucja. *Wilno.*
 Tylusińska Marja. *Kielce.*
 dr. Unger Marta. *Kraków.*
 Unrużanka Marja. *Poznań.*
 Urbańska Marja. *Warszawa.*
 dr. Urbanowa Emilja. *Warszawa.*
 Urbanowiczówna Melanja. *Poznań.*
 Waldman Alfred. *Grodno.*
 Walicka Antonina. *Warszawa.*
 Walterówna Zofja. *Poznań.*
 Wałachiewiczówna Zofja. *Nowy Sącz.*
 Weimer Jan. *Nowy-Sącz.*
 Weiss Jerzy. *Baranowicze.*
 Welermanowa A. *Łódź.*
 dr. Welyhorski Jan. *Stanisławów.*
 Wenett Marta. *Łódź.*
 Werner Otto. *Zamość.*
 Wernerówna Olga. *Warszawa.*
 Weymanówna Kazimiera. *Poznań.*
 dr. Weckowski Stanisław. *Poznań.*
 dr. Wukadinović Spirydjon. *Kraków.*
 dr. Wędkiewicz Stanisław. *Kraków.*
 Wielebiński Jan. *Królewska Huta.*
 Wilczkówna Helena. *Myslenice.*
 Wilhelmi Charlotte. *Poznań.*
 Winarska Marja. *Sarny.*
 Wiśnicerówna Antonina. *Kraków.*
 Wiszowa Stanisława. *Krasnystaw.*
 Witkiewiczowa Marja. *Gniezno.*
 Wittenberg Artur. *Skierniewice.*
 Wojciechowska Irena. *Katowice.*
 Wójcicka Janina. *Warszawa.*
 Wołska Janina. *Łódź.*
 Wołowska Janina. *Warszawa.*
 Wrabecówna Aniela. *Lwów.*
 Wróblewska Marja. *Warszawa.*
 Wróblewski Mieczysław. *Król. Huta.*
 Wroczyńska Marja. *Biała Podlaska.*
 Wzorek Franciszek. *Nowy-Sącz.*
 Wysznačka Marja. *Łódź.*
 Wyrzykowska Klementyna. *Lwów.*
 dr. Zagajewski Karol. *Lwów.*
 Zacharska Wanda. *Rabka-Zdrój.*
 Zajączek Adela. *Warszawa.*
 Zaleska Janina. *Warszawa.*
 Zawadzki. *Poznań.*
 Zerbe Mieczysław. *Poznań.*
 Zielińska Marja. *Ostrowiec Kiel.*
 Złotowska Henryka. *Warszawa.*
 Znaniecka Eilien. *Poznań.*
 dr. Ziemnowicz Mieczysław. *Kraków.*
 Zienkiewicz Waclaw. *Nowogródek*
 Zimnowodzina Stefanja. *Kielce.*
 Zysowa Marja. *Opatów Kiel.*
 Żółcińska Ludwika. *Warszawa.*
 dr. Żółtkowska Gita. *Warszawa.*
 dr. Żukotyńska Izabela. *Lwów.*
 dr. Zygułski Zdzisław. *Lwów.*

SPIS PRENUMERATORÓW „NEOFILOLOGA”

ZA ROK 1930

- Aleksandrów Kuj.* Gimnazjum m. X. X. Salezjanów
Będzin Biblioteka Gimnazjum m. Zgromadzenia Kupców
Biała krak. Państw. Gimnazjum im. Ad. Asnyka
 „ „ Publiczna Szkoła Powszechna z niemieck. jęz. nauczania

<i>Biała krak.</i>	Państw. Semin. Nauczyc. m. im. Grzegorza Piramowicza
„ „	Pryw. Seminarjum Nauczyc. św. Hildegardy
<i>Bochnia</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Brzozów</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Chodzież</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Chojnice</i>	Państwowe Gimnazjum klas. m.
<i>Częstochowa</i>	Państwowe Gimnazjum im. Romualda Traugutta
„	Państwowe Gimnazjum ż. im. Juliusza Słowackiego
<i>Czortków</i>	Państw. Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego
<i>Dębica</i>	Państw. Gimnazjum im. Króla Władysława Jagielly
<i>Dolina</i>	Prywatne Gimnazjum polskie im. Z. Krasieńskiego
<i>Drohiczyn n/B.</i>	Państw. Gimnazjum im. J. Kraszewskiego
<i>Drohobycz</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Gniezno</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Grajewo</i>	Państwowe Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika
<i>Grodno</i>	Państwowe Gimnazjum m. im. Ad. Mickiewicza
„	Państwowe Gimnazjum ż. im. Em. Platerówny
<i>Gródek Jagielloński</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Grudziądz</i>	Państw. Gimnazjum matematyczno-przyrodnicze
„	Państwowe Gimnazjum żeńskie
<i>Jarocin</i>	Państwowe Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki
<i>Jarosław</i>	I-e Gimnazjum Państwowe
„	Państwowe Gimnazjum im. Aug. Witkowskiego
<i>Jędrzejów</i>	Gimnazjum Koedukacyjne Wydz. Powiat. Sejmiku
<i>Kalisz</i>	Gimnazjum Państwowe im. Ad. Asnyka
„	Państwowe Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki
<i>Kępno</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Kielce</i>	Prywatne Gimn. ż. Stefanji i Władysława Zimnowodów
<i>Kołomyja</i>	Państwowe Gimn. im. Króla Kazimierza Jagiellończyka
„	Zakład Naukowo-Wychowawczy S.S. Urszulanek
<i>Kościierzyna</i>	Zakład Naukowo-Wychowawczy N. M. P. Anielskiej
<i>Kraków</i>	II-ie Gimnazjum Państwowe św. Jacka
„	Prywatne Seminarjum Nauczycielskie ż. im. św. Rodziny
„	Centralna Biblioteka Nauczycielska O. S. K.
„	Gebethner i Wolff, Księgarnia.
<i>Krotoszyn</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Leszno</i>	Gimnazjum Państwowe
„	Państwowe Seminarjum Nauczycielskie m.
<i>Lublin</i>	Państwowe Gimnazjum im. St. Staszica
„	Prywatne Gimnazjum S.S. Urszulanek
„	Gebethner i Wolff, Księgarnia
<i>Lwów</i>	II-ie Gimnazjum Państwowe im. Karola Szajnochy
„	IX-e Gimnazjum Państwowe
„	X-e Gimnazjum Państwowe
„	I-e Państwowe Seminarjum Nauczycielskie żeńskie
„	Państwowa Biblioteka Pedagogiczna

<i>Łańcut</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Łódź</i>	Państwowe Gimnazjum żeńskie im. E. Szczanieckiej
„	Spółeczne polskie Gimnazjum męskie
<i>Luck</i>	Gimnazjum Koedukac. T-wa im. Leci Ukraina
<i>Mława</i>	Państwowe Gimnazjum im. St. Wyspiańskiego
<i>Nieśwież</i>	Państwowe Seminarjum Nauczycielskie
<i>Nisko</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Nowy Sącz</i>	Koło T-wa Nauczycieli Szkół średn. i wyższ.
<i>Ostrów Wlkp.</i>	Gimnazjum Państwowe męskie
<i>Pińsk</i>	Prywatne Gimnazjum A. Czeczykówny
<i>Płock</i>	Państwowe Gimnazjum im. Marsz. St. Małachowskiego
<i>Poznań</i>	Państwowe Gimnazjum im. Ad. Mickiewicza
„	Państwowe Gimnazjum im. św. Jana Kantego
„	Seminarjum germanistyczne Uniwersytetu Poznańskiego
„	VI-a Szkoła Wydziałowa
<i>Przemysł</i>	I-e Państwowe Gimnazjum im. Juljusza Słowackiego
<i>Rawicz</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Rogoźno</i>	Państwowe Gimnazjum im. Przemysława
<i>Rohatyn</i>	Państwowe Gimnazjum im. Piotra Skargi
<i>Ropczyce</i>	Czytelnia Nauczycielska
<i>Sambor</i>	Państwowe Gimnazjum przyrodn. z. im. M. Konopnickiej
<i>Siedlce</i>	Państwowe Gimnazjum im. Hetmana Żółkiewskiego
<i>Slonim</i>	Państwowe Seminarjum Nauczycielskie
<i>Sosnowiec</i>	Państwowe Gimnazjum im. Emilji Plater
<i>Sokołów podl.</i>	Gimnazjum Humanistyczne XX. Salezjanów im. Henryka Sienkiewicza
<i>Staniątki</i>	Ziemiańskie Gimnazjum z. im. św. Scholastyki P.P. Benedyktynck
<i>Stanisławów</i>	Prywatne Gimnazjum Gminy Ewangelickiej
„	Państwowe Seminarjum Nauczycielskie męskie
<i>Stryj</i>	II-c Gimnazjum Państwowe
„	Kółko Neofilologów I-go Gimnazjum Państwowego.
<i>Szamotuly</i>	Państwowe Gimnazjum Humanistyczne im. Piotra Skargi
<i>Tarnów</i>	Państwowe Gimnazjum im. Hetmana J. Tarnowskiego
<i>Tłumacz</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Warszawa</i>	Państwowe Gimnazjum im. Joachima Lelewela
„	Państwowe Gimnazjum im. Tad. Czackiego
„	Prywatne Gimnazjum Ludwika Lorentza
„	Prywatne Gimnazjum Popielewskiej i Roszkowskiej
„	Wyższa Szkoła Handlowa W. S. H.
„	Szkoła Handlowa żeńska P. M. S. im. M. Danielskiej
<i>Wieluń</i>	Państwowe Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki
<i>Wilno</i>	Prywatne Gimnazjum O.O. Jezuitów
<i>Wolsztyn</i>	Gimnazjum Państwowe
<i>Wołkowysk</i>	Państwowe Gimn. Koeduk. im. Króla Stefana Batorego
<i>Września</i>	Gimnazjum Państwowe

BIBLIOGRAFJA.

Wydawnictwa polskie.

- Arend Marjar Dr.* Kurs elementarny języka angielskiego na podstawie fonetycznej. Poznań. Nakładem Księgarni św. Wojciecha. 1930, str. 106
Archivum neofilologicum. Wyd. przez Akademię Umiejętności w Krakowie. Rocznik I, zeszyt 1.
V. Hugo. Choix de poèmes lyriques. Annotations d'Omer Neveux. Poznań. Eos. 1931

Wydawnictwa angielskie.

- Ashton Harry:* Molière. New York: Dutton. 8° 2 dol.
Blaisdell Thomas Charles: Ways to teach English. Garden City, N. Y., Doubleday, Doran. 8° 2 dol. 50 c.
Blomberg A. M. van: Light on the true Shakespeare. Ill. Boston: Christopher Pub. House. 8° 2 dol. 50 c.
Byron, George Gordon Noël (6th baron); Seventeen letters of George Noël Gordon, Lord Byron, to an unknown lady, 1811—1817. Ed. by W. E. Peck. New York: Covici, Friede. 4 7 dol. 50 c.
Collins V. H.: From Goldsmith to Lander. Essays and conversations. Oxford: Oxford Univ. Press. 8° 2 sh.
Dickinson, Thomas Herbert: Chief contemporary dramatists. Series 3. Boston: Houghton. 8° 3 dol. 75 c.
Kellou Henry Arthur: Queensland poets. London: Harrap, 8° 12 sh. 6 d.
Robertson, J. M.: The genuine in Shakespeare. A conspectus. London: Routledge 8° 6 sh.
Studies in modern language teaching. London: Macmillan. 8° 7 sh. 6 d.
Terry, Altha Elizabeth: Jeanne d'Arc in periodical literature 1894—1927, with special reference to B. Shaw's „Saint Joan“. A bibliography. New York: Inst. of French Studies. 8° 1 d. 50 c.
Williamson, G.: The Donne tradition. A study in English poetry from Donne to the death of Cowley. Oxford: Oxford Univ. Press 8° 14 sh.
Vines, Sherard: The course of English classicism. New York: Harcourt. 8° 1 d. 25 c.

Wydawnictwa francuskie.

- Berthelot René:* La sagesse de Shakespeare et de Goethe. Paris: Nouv. Revue franç. 8° 15 Fr.
Boisson Jean. Les inexactitudes et les singularités de la langue française moderne. Bruxelles. Lamertin. Paris. Fischbacher 1930. Prix francs 20.
Brémond Henri: Histoire littéraire du sentiment religieux en France. Tomes VII, VIII. La métaphysique des Saints. Paris. Bloud et Gay 1928.
Brémond Henri: Racine et Valéry. Paris. Grasset.
Blauet Jean. L'heure de Mistral. Paris. A. Redier.
Brunot Ferd. Histoire de la langue française. Tome VI. Paris. A. Colin 8°.
Coulon Marcel: Dans l'univers de Mistral. Paris. N. R. F.
Daudet Léon: Paris vécu. Paris N. R. F.
Dumon Roger: Germanisme et latinité. Le rôle du Rhin. Paris: Edit. Prométhée. 8° 12 Fr.
Kohler Pierre: Madame de Staël au château de Coppet. Paris: Victor Attinger. 8° 20 Fr.
Larguier Léon: Mistral. Paris: Edit. des Portiques. 8° 12 Fr.
Lasserre Pierre: Frédéric Mistral. Editions Prométhée.
Milatchich D. Z. Le théâtre de Balzac. Paris. Hachette 1930.
Moore W. G.: La réforme allemande et la littérature française. Paris: Soc. d'éd. „Les Belles lettres“. 8° 50 Fr.
Poulaillé Henry: Nouvel âge littéraire. Paris: Libr. Valois. 8° 20 Fr.
Rocher Louis: La composition anglaise au baccalauréat. Paris. Didier.
Le Savoureux H.: Châteaubriand. Paris: Rieder. 8° 20 Fr.
Sée Edmond: Le théâtre et la vie. Le mouvement dramatique. Paris: Les éditions de France. 8° 15 Fr.
Sensine Henri. La ponctuation en français. Paris. Payot 1930.
Seillière Baron Ernest: Un poète parnassien. André de Guerne 1853 — 1912. Paris: J. de Gifford. 8° 12 Fr.
Thibaudet Albert: Mistral ou la République du Soleil. Coll. Le passé vivant. Paris. Hachette.
Valéry Paul. Morceaux choisis. Paris N. R. F.
Véran Jules: La jeunesse de Frédéric Mistral. Paris: Emile Paul Frères. 8° 12 Fr.

Wydawnictwa niemieckie. (Z powodu braku miejsca zamieścimy w 5-ym zeszycie).

KSIĄŻKI NADEŚLANE.

- Stanisław Helsztyński:** „Gjaur“, „Korsarz“ Byrona. Oprac. Objaśnienia i przypisy. Wielka Biblioteka Nr. 139 Warszawa 1930
- Bernard Hamel:** Le Français moderne Gebethner i Wolff 1928.
— La génie de la langue française. Gebethner i Wolff 1929.
- Stefan Glixelli:** La France et les lettres françaises. Première partie. 2-me édition revue.
— La France et les lettres françaises. Deuxième partie J. Zawadzki Wilno 1929.
- Université de Lille:** Annuaire pour l'année 1930-1931 Programme des Cours.
- Dr. Mauermann, H. H. Schmidt-Voigt:** Westeuropa u. der deutsche Geist. Moritz Diesterweg Frankfurt a/M. 1929.
- M. Fuchs et P. Milléquant:** Les poètes lyriques de la France. M. Diesterweg Frankfurt a/M 1930.
- Dr. Streuber u. Dr. Ph. Krämer:** La France poétique. Antologie M. Diesterweg Frankfurt a/M. 1929.
- P. Hartig et Ch. Rob. Dumas:** Manuel de Français. Lesebuch für die Mittelstufe M. Diesterweg Frankfurt a/M. 1930
- Georg Dost:** Manuel de Français. Grundbuch für Französisch als 3-te Fremdsprache (für II-a) Moritz Diesterweg Frankfurt a/M. 1930.
- Walter, Obrich, Sander, Zeiger, Böhrhöft, Ch. Rob. Dumas:** Manuels de Français:
— 1. Knaben-Ausgabe Teil I. Grundbuch für Sexta.
— 2. Knaben-Ausgabe Teil II. Grundbuch für Quinta, Quarta.
— 3. Mädchen-Ausgabe Teil I. Grundbuch für Sexta.
— 4. Mädchen-Ausgabe Teil II. Grundbuch für Quinta, Quarta.
— 5. Knaben-Ausgabe Grundbuch für Französisch als 2-te Fremdsprache.
— 6. Mädchen-Ausgabe Grundbuch für Französisch als 2-te Fremdsprache Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt a/M. 1928.
- Dr. Grabert, A. Schönborn, Dr. H. Ullmann:** L'aspect de la France. Lesebuch zur Einführung in die Kultur Frankreichs (f. d. Mittelstufe) Moritz Diesterweg Frankfurt a/M. 1929.
- Dr. Alex. Kiepert:** Prosateurs modernes, Schulbibliothek. Weidmannsche Bhd. Berlin 1930.
- Dr. F. Behrens:** Morceaux choisis des écrivains combattants. Schulbibliothek Weidmannsche Bhd. Berlin 1930.
- Susanne Engelmann:** Methodik des deutschen Unterrichtes Eine Darstellung ihrer Ziele, Grenzen und Möglichkeiten auf jugendpsychologischer Grundlage. Quelle u. Meyer. Leipzig, 1929.
- Dr. F. Bruggemann:** Aus der Frühzeit der deutschen Aufklärung tom I serji „Aufklärung“ w wydawnictwie Deutsche Literatur 250 tomów. Phil. Reclam, Lipsk, 1929, str. 346.
- Dr. Marianne Beyer-Fröhlich:** Die Entwicklung der deutschen Selbstzeugnisse tom I serji „Deutsche Selbstzeugnisse“, w wydawnictwie „Deutsche Literatur“ (250 tomów). Phil. Reclam, Lipsk, 1930, str. 276.
- Adolf Bohlen:** Neusprachlicher Unterricht — Handbuch f. höhere Schulen. Quelle u. Meyer, Leipzig, 1930.
- H. H. Schmidt-Voigt** Deutsche Sprachlehre für höhere Anstalten 2 Teile, II umgearb. Auflage Ferdinand Hirt Breslau, 1930.
- Hirts Deutsche Sammlung:** Heldensagen der Germanen, Das Nibelungenlied, Märchen aus aller Welt (cz. I. Norden und Osten Europas), Bürger, Münchhausens Reisen und Abenteuer, Herder Auswahl aus seinen Werken, Schiller, Kabale und Liebe, Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts, C. F. Meyer Das Amulett, Musikerbriefe. Stefan George Gedichte. Breslau 1930
- Susanne Engelmann:** Deutsche Novellen des 19 und 20 Jahrhunderts. Gottfr. Keller: Das Fähnlein der sieben Aufrechten, Gottfr. Keller: Hadlaub, Theodor Fontane: Grete Minde. Bruno Frank: Alkmene. Quelle u. Meyer, Leipzig 1930.
- Dr. Karl Lehmann:** Der soziale Gedanke in der deutschen Dichtung, Literaturkundliche Lesehefte. B. G. Teubner, Leipzig 1930.
- Margarete Roseno:** „Frauenleben“ Weidmannsche Buchhandlung, Berlin, SW. 68.
- Heinrich Deckelmann:** Lesestoffe zur deutschen Literatur und Geistesgeschichte. Religion und Weltanschauung, Staat und Gesellschaft; tenze: Deutsches Land und Volk, Politik und Wirtschaft; tenze: Deutsche Kunst, Deutsche Sprache und Schrift, Weidmannsche Buchh. Berlin.
- „Volksschatz“: Deutsche Jugendbücherei, Bilder mit Reimen Ein Büchlein für unsere Kleinen, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1929.
- August Kopisch:** Ausgewählte Gedichte. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien.

 Redaktor: Dr. JAN PIĄTEK

Zastępcza Redaktora: HALINA NIEWIĘSKA.

 Adres Redakcji i Administracji. Warszawa, ul. Filtrowa 69. Telefon 812-59.

 Druk St. Niemiry Syn i S-ka, Warszawa, Pl. Napoleona 4. Tel. 676-40.

 Pod zarządem Józefa Puchalskiego


DO SZ. SZ. CZŁONKÓW P. T. N. I PRENUMERATORÓW NEOFILOLOGA.

W celu uniknięcia pomyłek pocztowych i ew. przykrych reklamacji i zwłoki, Administracja *Neofilologa* apeluje do Szanownych Członków i Prenumeratorów o dokładne i czytelne podawanie, przy zapisywaniu się lub wpłacaniu prenumeraty, *nazwisk, adresów* (miejscowość, ulica, Nr. domu), jak również o natychmiastowe komunikowanie o zmianie miejsca zamieszkania, z dokładnym zaznaczeniem, jakie zeszyty Administracja winna wysłać.

Ponieważ w b. r. pozostaje około stu członków, którzy, mimo regularnego odbioru zeszytów *Neofilologa* nie wpłacili dotąd nic, tytułem składki, a wielu jest takich, którzy zalegają w opłacie, Administracja zmuszona jest zakomunikować, iż przy wysyłce pierwszego zeszytu 1931 r. uwzględniać będzie tylko te osoby, które w ciągu stycznia uiszczą przynajmniej kwartalną przedpłatę. W tym celu dołącza się do niniejszego zeszytu blankiety nadawcze P. K. O. Przy dalszych wpłatach uprasza się o uwzględnienie następujących terminów: kwiecień, czerwiec, wrzesień.

Zważywszy, że w spisie członków i prenumeratorów mogły wkraść się nieścisłości lub pominięcia, z powodów od Sekretarjatu Gł. niezależnych, prosimy o niezwłoczne zgłaszanie poprawek i reklamacyj do Redakcji, tak by mogły być ogłoszone w 5 zeszycie *Neofilologa*.

Nowi członkowie, wpisujący się do P. T. N. w ciągu stycznia 1931 roku i wnoszący jednorazowo składkę całoroczną (10 zł.), otrzymają na żądanie tytułem *PREMIJ, I ROCZNIK NEOFILOLOGA* za połowę ceny, t. j. za 5 zł. albo *KSIĘGĘ PAMIĄTKOWĄ* Zjazdu p. t. „Języki nowożytnie“ w cenie zł. 3.50 (łącznie z przesyłką).

JĘZYKI NOWOŻYTNE

KSIĘGA PAMIĄTKOWA

I Zjazdu nauczycieli jęz. nowożytnych

w Warszawie w dn. 2—4 lutego 1929

Wydana przez Komitet Zjazdu, zawiera prócz szczegółowych sprawozdań, wszystkie referaty wygłoszone na Zjeździe przez: prof. dr. Benniego, dr. Ciesielską Borkowską, prof. dr. Czerneho, prof. dr. Glixellego, dr. Ippoldta, prof. dr. Kleczkowskiego, dr. Piątka, M. Rylkównę, W. de Tilly, dr. Trenklerównę, prof. dr. Tarnawskiego, dr. Węckowskiego, dr. Ziennowicza.

Nabywać można w Redakcji „Neofilologa“ (Filtrowa 69)
lub w Książnicy-Atlas, Nowy Świat 59.

Cena zł. 4.80

KSIAŻNICA - ATLAS

TOW. NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH, S. A.

L W Ó W
CZARNIECKIEGO 12
tel. 30-52

WARSZAWA
NOWY ŚWIAT 59
tel. 223-65

POLECA NEOFILOLOGOM:

Stefanja Ciesielska Borkowska

JĘZYK FRANCUSKI

Zarys metodyczno-dydaktyczny. Cena zł. 16.—

SPIS TREŚCI:

Od autorki. I. Uwagi wstępne:

Metoda w nauczaniu i jej wartość. Nauczanie języków nowożytnych. Zadania i cel. Organizacja nauki zbiorowej języka. Dydaktyka języków nowożytnych, ogólna, czy każdego z osobna. Kwestja wykształcenia i nieustannego samokształcenia nauczyciela-neofilologa.

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 piśmienne. XIII. Technika nauczania. XIV. Koncentracja a korelacja języka francuskiego z innymi przedmiotami. Zakończenie. Bibliografia.

PONADTO:

- I. Magzlówna: Metodyka nauczania języka obcego w kl. V i IV gimnazjów* 5.40
J. Jakóbiec: Przewodnik i wzory metodyczne do nauki jęz. niemieckiego. Cz. I. 3.20
J. Piątek; Jak uczyć jęz. niemieckiego w szkole powszechnej wyd. 2. 2.80

ŻĄDAĆ WE WSZYSTKICH KSIĘGARNIACH.

DRIKARNIA ST. NIEMIRY SYN I S-KA, WARSZAWA, PL. NAPOLEONA 4, TEL. 676-40
Pod zarządkiem Józefa Puchalskiego.

