

016995

016995

STYCZEŃ • LUTY • 1931

ZESZYT

ROK II

1

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO

TOWARZYSTWA

NEOFILOLOGICZNEGO



WARSZAWA

KRAKÓW • LWÓW • POZNAŃ • WILNO

NAKŁADEM
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY: Dr. Wojciech Gottlieb, Halina Nieniewska,
Dr. Jan Piątek.

ADRES REDAKCJI: Dr. W. Gottlieb, Warszawa, Chłodna 5 m. 9,
tel. 675-26.

ADRES ADMINISTRACJI: Halina Nieniewska, Warszawa, ul. Filtrowa 69,
tel. 812-59.

Rocznie 5 zeszytów. Prenumerata 10 zł. rocznie. Numer pojedynczy zł. 2.50.
Członkowie P. T. N. otrzymują czasopismo bezpłatnie.

DO OBECNEGO NUMERU ZAŁĄCZONE SĄ BLANKIETY P. K. O.,
KTÓRE PROSIMY UŻYĆ DO WPLACENIA
SKŁADKI CZŁONKOWSKIEJ, WZGLĘDNIE PRENUMERATY

TREŚĆ.

Na progu nowego roku 1 — 2. © DYBOSKI ROMAN: Złote gody z nauką 3—6. © KERN RUDOLF: Der deutsche Lesestoff auf der Mittel- und Oberstufe der höheren Lehranstalten 7—21. © SEMIL EDMUND: Podręczniki do nauki języka niemieckiego we Francji 22 — 30. © WOWCZAK J.: Nauczanie języków obcych w seminarjach nauczycielskich 30 — 34. © JUNGMAN F.: Egzamin piśmienny maturalny z języka obcego 34 — 36. © Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Trochę gramatyki historycznej (*Alba*). — Gramofon w szkole 36. © GŁOSY CZYTELNIKÓW: List filologa klasycznego do neofilologa (*St. Cybulski*) 37—38. © SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK: Hellsztyński. *Lyrika angielska XX wieku* (*T. Grzebieniowski*). — Cieśliński. *Lectures sur la civilisation française II* (*F. Jungman*). — Bohlen. *Neusprachlicher Unterricht*. Hartig u. Strohmeyer. *Moderner neusprachlicher Unterricht* (*M. Friedländer*). — Das Grammophon im Unterricht der neueren Sprachen (*J. Piątek*). — Collection de classiques français, wyd. Eos (*H. Nieniewska*), 38 — 44. © SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM: Język niemiecki niezbędny (*Z. Kempicki*). — Światła i cienie współczesnej neofilologii szkolnej (*M. Friedländer*) 44 — 48. © BIBLIOGRAFIA 48 — 49. © WIADOMOŚCI BIEŻĄCE: Rozszerzenie komitetu redakcyjnego. — I-szy Zjazd Kół neofilologicznych. — Konkurs na projekt biblioteczki niemieckiej. — Korespondencja uczniowska polsko-niemiecka 49—50. © SPRAWY P. T. N.: Sprawozdanie z I-go walnego zgromadzenia. — Protokół komisji rewizyjnej. — Sprawozdanie finansowe. — Jakich języków obcych uczyć w szkole polskiej? 51 — 55. © KSIĄŻKI NADEŚLANE. © SPROSTOWANIE 55 — 56.

SOMMAIRE.

Sur le seuil de la nouvelle année. — Cinquante ans de vie de savant (*R. Dyboski*). — La lecture allemande dans les classes moyennes et supérieures des lycées (*R. Kern*). — Manuels d'Allemand en France (*E. Semil*). — L'enseignement des langues vivantes aux écoles normales (*J. Wowczak*). — Les épreuves écrites de langue étrangère à l'examen de maturité (*F. Jungman*). — Essais et expériences. — Lettres des lecteurs. — Comptes-rendus des livres. — Comptes-rendus des revues. — Bibliographie. — Chronique. — Bulletin de la Société Polonaise des Néophilologues.

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK II.

STYCZEŃ, LUTY 1931

ZESZYT I.

016995

NA PROGU NOWEGO ROKU

Rozpoczynając drugi rocznik „Neofilologa”, pragniemy podzielić się z czytelnikami naszymi myślami, zamiarami i planami. Zależy nam na tem tembardziej, iż o kierunku i o powodzeniu czasopisma decydować musi oddźwięk, jaki znajdzie wśród nich, a w większej jeszcze mierze czynne poparcie, jakiego dozna z ich właśnie strony.

Zaczynamy od pewnego postępu zewnętrznego, na który pozwalają dotychczasowe rezultaty pracy Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego: przechodzimy od kwartalnika na dwumiesięcznik. W drugim więc roku swego istnienia, ukaże się „Neofilolog” w pięciu zeszytach, a więc co dwa miesiące jeden zeszyt, z wyjątkiem okresu wakacyjnego. Korzystna ta zmiana przyczyni się niewątpliwie do zacieśnienia kontaktu między redakcją a ogółem neofilologów w Polsce.

Program, ogłoszony w pierwszym numerze „Neofilologa”, określił go jako czasopismo poświęcone nauce i nauczaniu języków nowożytnych w Polsce. W dziedzinie nauki widzimy zadanie nasze nietyle w publikowaniu rozpraw specjalnych, ile we wszechstronnem informowaniu czytelników o stanie i o aktualnych zagadnieniach w tym zakresie. Dążeniem naszym będzie umieszczanie artykułów poglądowych, któreby zaznajamiały ogół polskich neofilologów z wynikami i z kierunkiem prac naukowych z dziedziny lingwistyki, historii literatury i krytyki najważniejszych dla nas języków, oraz z głównymi zjawiskami współczesnej



literatury, przede wszystkim francuskiej, niemieckiej i angielskiej.

Najszczytniejsze zadanie, jakie przypada studjom języków i kultur obcych, widzimy w pośrednictwie ideowym pomiędzy narodami, które skuteczniej od innych poczynić prowadzić może do ich zbliżenia. Wszystkie wysiłki, idące w tym kierunku, śledzić będziemy z wielką uwagą. Szczególnie pragniemy uwzględnić badania wzajemnych wpływów międzynarodowych, a więc należące do zakresu tak słusznie faworyzowanych w ostatnich czasach *germano-polonica* i *romano-polonica*.

W zakresie dydaktyczno-metodycznym, redakcja zamierza rozszerzyć teren zainteresowań na zagadnienia nauczania języków obcych w szkołach powszechnych. Sprawa ta nabiera coraz większej wagi wobec nowych tendencji organizacyjnych w naszym szkolnictwie i zasługuje zatem na naszą pilną uwagę.

Ogólny układ zeszytów spotkał się z uznaniem czytelników i pozostaje niezmienny.

Zwracamy także uwagę na wprowadzony w ostatnim numerze dział „Głosy czytelników”, zapraszając do jaknajwyższego udziału w nim, jakoteż w istniejącym już, nadzwyczaj ważnym i doniosłym dziale „Z praktyki dla praktyki”. Sprawozdanie z czasopism uzupełniane będą stałą dokładną bibliografią fachowych pism periodycznych.

Spoglądając wstecz na pracę pierwszego roku Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, której to pracy pismo nasze było jednym z głównych narzędzi, stwierdzić można nie bez zadowolenia, że zdołała ona skupić koło siebie ogromną większość neofilologów polskich. Towarzystwo stało się ośrodkiem ruchu neofilologicznego w Polsce i „Neofilolog” jest poważną jego trybuną. Fakt ten napędza nas otuchą, a zarazem nakłada na nas obowiązki, których wagę w całej pełni uświadamiamy sobie. Jesteśmy pewni, że drugi rocznik „Neofilologa” będzie dalszym krokiem naprzód na drodze ku jego celom, pod warunkiem jednak, że czytelnicy zechcą go obdarzać nadal nie tylko bierną życzliwością, lecz przede wszystkim czynną współpracą.

REDAKCJA

ZŁOTE GODY Z NAUKĄ

(Przemówienie wygłoszone w auli Uniwersytetu Jagiellońskiego przy uroczystym wręczeniu odnowionego po 50-ciu latach dyplomu doktorskiego prof. Albertowi Zipperowi, dnia 1 grudnia r. 1930).

Pięćdziesiąt lat temu, gdy nie było jeszcze zbudowane to „Collegium Novum“, w którym się dzisiaj zbieramy, Ty, czcigodny Panie, na podstawie rozprawy naukowej o obrazach dramatycznych zwycięstwa Arminjusza nad Rzymianami w nowszej literaturze niemieckiej, i po złożeniu przepisanych egzaminów ścisłych, otrzymałeś w Uniwersytecie Jagiellońskim stopień doktora filozofii.

Dziś, gdy Opatrzność dozwoliła Ci w pełni sił i zdrowia doczekać półwiekowej rocznicy owego dnia, Uniwersytet nasz tradycyjnym zwyczajem w dniu tych złotych z nauką godów nadaje Ci odnowiony dyplom doktorski, i czyni to ze szczególną uroczystością, by dać publiczne świadectwo prawdzie, że nie tylko przysięgi doktorskiej wiernie dochowałeś, ale żeś dla nauki i społeczeństwa znakomite położył zasługi.

Spoglądamy dziś wstecz na pół wieku Twej wiernej i wytrwałej służby dla wybranej nauki. Poza docenturą literatury niemieckiej w Politechnice lwowskiej lata te wypełnione były głównie żmudną i wyczerpującą, a społecznie jakże doniosłą działalnością zawodową profesora szkoły średniej. Widownią tej wieloletniej pracy obywatelsko-pedagogicznej był Lwów, i dziśjsze krakowskie święto uznania dla Twej działalności jest zarazem hołdem dla gorąco ukochanego przez całą Polskę miasta Lwowa i dla tego niegasnącego zapалу do twórczej pracy kulturalnej polskiej, co zawsze jednoczył i jednoczy mieszkańców Lwowa do najwyższych wysiłków i dokonań.

Każdy, kto u nas w ostatnich dziesiątkach lat doby porobowej uczył się języka i literatury niemieckiej, dobrze znał nazwisko Alberta Zippera, nie tylko dlatego, ponieważ roznosiły

wdzięczną o nim pamięć po świecie polskim coraz nowe zastępy jego lwowskich wychowanków, ale ponieważ czynił to nazwisko powszechnie znanem także nieprzejrzany niemal szereg publikacji.

Roilo się przez długie lata od studjów pióra Alberta Zippera w naszych czasopismach literackich. jak *Ateneum*, *Kłosa*, *Kraj*, *Pamiętnik literacki*, *Przewodnik naukowy i literacki*, *Gazeta Lwowska*, *Muzeum*. Nie brakło ich w pismach naukowych niemieckich, szczególnie wiedeńskich. Światło rzetelnych, źródłowych badań Zippera padalo na tematy jak życie i dzieła wielkiego dramaturga Grillparzera, jak idee wychowawcze Herdera, jak wreszcie dramaty i poezje Schillera, których pierwsze zbiorowe wydanie w języku polskim zawdzięczamy dzisiejszemu jubilatowi. Wzbogacił on także naszą ubogą wtedy jeszcze literaturę naukową neofilologiczną zarysem dziejów literatury niemieckiej, praktyczną gramatyką języka niemieckiego dla Polaków i dwoma słownikami niemieckimi.

Zasługi profesora Zippera jako germanisty uznała światowa firma wydawnicza Filip Reclam w Lipsku, powierzając mu opracowanie szeregu komentarzy do arcydzieł literatury niemieckiej, i dwadzieścia trzy tomiki tych komentarzy wyszły w szeroko rozpowszechnionych popularnych wydawnictwach Reclama.

Ale zainteresowania naszego polskiego germanisty sięgały poza fachowy zakres literatury niemieckiej. Z jednej strony rozglądając się po całym nowoczesnym świecie literackim, dojrzał i uczcił osobną monografią szlachetną postać piewcy i bohatera węgierskiej walki o wolność Aleksandra Petöfi'ego; z drugiej, zstępując ku wspólnym prastarym źródłom kultury europejskiej, dał młodocianym czytelnikom polskim opowiadanie ze świata starożytnego „Siedem cudów świata i podróż do Olimpii” i dał im popularny zarys mitologii Greków i Rzymian.

Ze szczególnem upodobaniem jednak poruszał się w swych pracach profesor Zipper na przeznaczonem jakby dla niego terytorjum, — na pograniczu między literaturą niemiecką a polską. Zacharjasz Werner i jego polscy przyjaciele w świecie niezna-

nych źródeł, *Lubor Zaleskiego* a *Harald Uhlanda*, wreszcie nadewszystko stosunek *Mickiewicza* do Niemiec, — oto typowe przedmioty jego rozpraw z tego zakresu.

Z tej niwy pogranicznej przechodził często i chętnie w dziedzinę polonistyki samej. Będąc jednym z twórców Towarzystwa Literackiego imienia *Adama Mickiewicza* we Lwowie, przyczynił się do filologii mickiewiczowskiej przez studjum o noweli *Mickiewicza Karyla* i jej stosunku do jej źródła u *Boccaccia*. Inne jego cenne studjum polonistyczne dotyczy przekładów *Kraszewskiego* z *Danteo*.

Do zasług jubilata jako polonisty także zaliczyć musimy te liczne przekłady poetyckie dzieł naszej literatury na język niemiecki, które roznosiły ich sławę po szerokim świecie. Muza towarzyszyła Ci, dostojny jubilacie, we wszystkich trudach pracowitego żywota, jak o tem świadczy kilka zbiorzków ulotnych poezyj oryginalnych w języku niemieckim. Po tych tomikach i poza niemi obficie rozsiane są owe tłumaczenia wierszowane: widnieje wśród nich *Wiesław Brodzińskiego* i *Marja Malczewskiego*, *Petersburg Mickiewicza* i *Przenajświętsza Rodzina Zaleskiego*, *Maraton Ujejskiego* i jego *Chorał*, a wiersze *Konopnickiej* i *Asnyka* sąsiadują z przekładami takich wielkich liryków Zachodu jak *Robert Burns* lub *Alfred Tennyson*. Zawsze ożywiony szlachetną ambicją zdobywania dla literatury i kultury naszej należnego uznania na Zachodzie, profesor *Zipper* poza swą działalnością jako tłumacz nie pomija także żadnej ważniejszej sposobności w życiu bieżącym naszego społeczeństwa, by przemawiać z kolumn pism niemieckich o wielkich rzeczach i sprawach polskich: czy to będzie pogrzeb *Kraszewskiego*, czy sprowadzenie zwłok *Mickiewicza*, czy stulecie Konstytucji Trzeciego Maja, czy Wystawa Krajowa we Lwowie w setną rocznicę powstania *Kościuszki*.

Byłeś zatem, czcigodny jubilacie, nie tylko rzetelnym badaczem i zasłużonym nauczycielem, ale także niepospolitym propagandystą kultury polskiej w czasach, gdy nie było ani urzędowych organów tej propagandy, ani rządowych funduszków na jej cele.

Doczekałeś się złotego jubileuszu doktorskiego w warunkach szczęśliwszych, w Polsce wolnej; i dobrze może się składa, że dziekanem Wydziału filozoficznego Wszechnicy Jagiellońskiej w chwili nadania Ci nowego dyplomu jest przedstawiciel tych studjów neofilologicznych, których Ty w Polsce byłeś jednym z pionierów i byłeś ozdobą.

Mogę w ten sposób, przemawiając dziś z tego miejsca jako dziekan, złożyć Ci zarazem hołd imieniem wszystkich neofilologów polskich i wyrazić Ci naszą wdzięczność za pół wieku wiernego, czynnego wyznawania naszej wspólnej idei przewodniej. Tą ideą jest utrzymanie tysiącletniej organicznej łączności duchowej między Polską a światem cywilizacji zachodnio - europejskiej, jest krzewienie u nas coraz lepszej znajomości i większej miłości tego, co nam wielkie duchy narodów Zachodu przekazały w skarbie wspólnej europejskiej spuścizny literackiej, — co nam wszystkim dała Francja przez Pascala i Molière'a, przez Montaigne'a i Monteskjusza, co nam dała Anglja od Shakespeare'a do Dickensa, co nam dały Włochy od Dantego do Ariosta, co dała Hiszpanja przez Cervantesa i Calderona, co dały Niemcy nadewszystko w wielkiej erze Goethego i Schillera.

Ze wszystkich tych bogactw nasz wyzwolony naród jaknajobficiej winien czerpać, by się przez ich zgłębianie doskonalić, i by przez to także, jak niegdyś w naszym złotym wieku renesansowym, coraz doskonalszemi własnymi wkładami skarby te pomnażać.

KRAKÓW.

ROMAN DYBOSKI

* * *

Wirkliche Reformen werden nur durch eine stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht.

Wilh. Dilthey

Nicht die intellektuelle Fähigkeit, die Unterrichtsstunde zu lenken steht heute im Mittelpunkt, sondern die mehr intuitive Fähigkeit, aus und in der Arbeitsstunde fachliche und lebenskundliche Werte zu gestalten. Die Persönlichkeit des Lehrers erhält damit eine überragende Bedeutung.

Gelhard

Nur, wenn der neusprachliche Unterricht seiner eigentlichen Aufgabe der Spracherlernung genüge tut, erfüllt er auch seine höheren erzieherischen Aufgaben.

K. Ehrke

DER DEUTSCHE LESESTOFF AUF DER MITTEL- U. OBERSTUFE DER HOEHEREN LEHRANSTALTEN

ausgewählt und behandelt unter jugend-
und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten

Prof. dr. Rudolf Kern, z Mannheim, uprzejmie upoważnił Redakcję naszą do wydrukowania swego artykułu, wygłoszonego w lipcu 1930 r. na kursie germanistycznym, zorganizowanym z ramienia Min. W. R. i O. P. przez pp. Dyr. J. Ippoldta i Dyr. Augustyńskiego w Gdańsku. Referat ten omawia sprawę lektury niemieckiej w szkole średniej: autor opiera swe wywody na głębokiej znajomości psychologii młodzieży. Prof. Kern twierdzi, że nauczyciel t. zw. „zawodowy”, w ciasnem tego słowa znaczeniu, dziś już nie wystarcza: dzieło wychowawcy, to dzieło artysty. Ten tylko spełni swe zadanie wychowawcze, kto wniknął w psychologję młodzieży, a przede wszystkim poznał samego siebie. Dobry wychowawca — to znawca duszy ludzkiej, który umie, poprzez analogję z własnymi przeżyciami z lat młodości, zrozumieć młodego. Lektura jest podstawowym czynnikiem w nauczaniu i wychowaniu; winniśmy uzależniać rodzaj lektury od rozwojowych faz dziecka. Nie narzucimy młodzieży swych upodobań czy tradycji: dzisiejsza młodzież łaknie współczesności, szuka w książkach jej odzwierciedlenia, przez współczesność chce zrozumieć przeszłość. Poniechać należy metodę literacko-historyczną, literaturę klasyczną, która do młodzieży zgola nie przemawia, odsunąć na plan drugi, zaś czytać te utwory, które poruszają problemy dla młodzieży doniosłe i zawsze aktualne. Na poparcie swych cennych wywodów autor przytacza cały szereg autorów i dzieł, które zdolne są w umyśle młodzieży związać sztukę z życiem. Nie ulega wątpliwości, że metoda szkoły pracy umożliwi osobisty stosunek młodocianego czytelnika do utworów literackich, które będzie miał możność przeżyć szczerze, samodzielnie i bezpośrednio. Dobór lektury winien oprzeć się na istotnych zainteresowaniach i zamiłowaniach naszej młodzieży, to znaczy ułatwić jej pogłębienie i zrozumienie życia współczesnego.

REDAKCJA

Nur Fachlehrer im engen Sinne der Wortes zu sein, genügt heute nicht mehr. Wer berufen sein soll, jungen, in der Entwicklung sich befindlichen Menschen ein Wissensgebiet zu übermitteln, muss nicht nur das Rüstzeug eben dieses Faches besitzen, sondern er muss — und das ist mindestens ebenso wichtig — um die unmittelbare Bezogenheit von Wissensstoff und seelischer Gestaltung wissen.

Ich selbst habe meinen Beruf niemals anders aufgefasst als so, wie der bildende Künstler zu seinem Schaffen steht; nur

kam mir dabei niemals ausser Sicht, dass ich an dem kostbarsten Material meine Kunst zu üben habe; denn nichts könnte kostbarer sein, nichts ist so einmalig als das menschliche Leben.

„Irrtümer in der Menschenkenntnis sind meist lebensgefährlich!“ Diesen kurzen und einprägsamen Satz, den Alfred ADLER (Wien) in dem Vorwort zur 1. Auflage seines Buches „Menschenkenntnis“ 1927 hinausruft, müsste jeder Erzieher als Leitmotiv über sein tägliches Werk schreiben; dann würde er das richtige Mass von Stolz und Demut und von Verantwortlichkeit aufbringen. Vor allem muss gesagt werden, dass in Beziehung auf Lehrtätigkeit und Psychologie in den letzten 20 Jahren, besonders aber in der Nachkriegszeit, eine ganz gewaltige Wandlung eingetreten ist, deren letzte Auswirkungsmöglichkeiten wir indessen heute noch kaum ahnen können. Denn trotz alledem stehen wir erst am Anfang einer Bewegung. Eines jedoch ist uns heute schon ganz gewiss geworden, dass, wer zum Erzieher tauglich sein will, vor allem sich selbst kennen muss. Die Haltung des reifen Menschen muss also noch in lebendiger und ungebrochener Beziehung mit den früheren Erscheinungen seines eigenen Seelenlebens sein. Dies bedeutet soviel, dass der Lehrer in erster Linie in der vollen Erkenntnis des eigenen Erlebens sich verhalten muss, dass er bei sich selbst die seelischen Wandlungen seiner Kindheit mit den späteren Situationen und auch umgekehrt vergleichen und ganz bewusst aneinander gemessen haben muss; und auch — dies ist besonders wichtig — immer wieder in Vergleich ziehen kann.

Bei der Wahl des Lesestoffes ist wichtig zu wissen, dass der Jugendliche in keiner Phase seiner Entwicklung Erlebnisse hat, die nicht trotz aller anscheinenden Geringfügigkeit als Glied in einer längeren Erlebniskette zu betrachten sind. Alle Erscheinungen im seelischen Erleben sind also ein untrennbares Ganzes und bedeuten schlechthin: das gesamte seelische Gerichtetsein eines Menschen. Darum muss jeder Erzieher seine Menschenkenntnis mit allen zu Gebote stehenden Mitteln auszubilden suchen. Dann wird er ganz selbstverständlich wissen, dass verschiedene Kindheitsphasen ganz verschieden geistige Befruch-

tung brauchen; würde vor allem erkennen, in welcher Phase der Jugendliche am empfindlichsten ist. So scheint z. B. ein Fehler in der Auswahl der Lektüre, eine mangelhafte Erklärung am Anfang der Unterstufe gewiss nicht unwichtig, aber doch nicht so stark beeinflussend wie ganz besonders in der Mittelstufe.

Es wurde bei einer ganzen Reihe von psychologischen Untersuchungen die erste Kindheitsphase (ungefähr bis zum 4. Jahre) im allgemeinen als äusserst gestaltungswichtig befunden und festgestellt, dass eine grosse Anzahl der Späterscheinungen auf diese Jahre zurückreichen. Vom 4.—10. Jahre ungefähr (manchmal auch bis ins 11. oder 12. Jahr hinein) scheint dann eine herabgeminderte Beeinflussungsmöglichkeit Platz zu greifen, um dann in steiler Aufwärtskurve (etwa bis ins 16. Jahr) geradezu zu einer Uebersteigerung des Reagierens, zu einer Ueberempfindlichkeit überzugehen. In diese Zeit fällt die Mittelstufe und ein Teil der Oberstufe unserer höheren Lehranstalten. Und damit begründe ich für diese Altersphase die besondere Wichtigkeit der Wahl und Behandlungsart des Lehrstoffes für Jugendliche beiderlei Geschlechts.

Es kann auch nicht genug betont werden, wie stark die gegenwärtige Jugend an ihre Zeit gebunden ist, wie sehr sie das Spiegelbild dieser Zeit ist und wie sehr sie selbst mitbestimmend sein will, in allen Dingen und auch bei der Wahl der Lektüre, die mit ein Teil ihres Wissensaufbaues ist. Es soll nur einmal ein Lehrer in der heutigen Zeit den Versuch machen, Stoff und Darstellungsart genau so wie in der Vorkriegszeit zu wählen, so wird er erleben, dass er keinerlei Beziehung zwischen sich und der Klasse herzustellen vermag. So scheitert sogar, wie das Walter SCHOENBRUNN in seinem in diesem Jahr erschienenen Buch „Weckung der Jugend“ zeigt, das auf dem Gebiet des Unterrichtswesens in seiner Gesamtheit tiefen Eindruck gemacht hat, das teils stark abgelehnt, von der jüngeren Lehrer-generation aber, weil es in die Zukunft weist, als Ratgeber mit herangezogen wird, bei bestem Willen des Erziehers die Behandlung eines Stoffes (er nennt z. B. die „Iphigenie“ in einer Oberklasse) ganz einfach deshalb, weil die heutige Jugend zu

den dort gestellten Problemen in keiner Beziehung mehr steht. Sie wehrt sich, durch den Lehrer mit Problemlösungen belastet zu werden, die von ihr instinktiv als Ballast empfunden werden. Es mag sein, dass die Jugend in den Grossstädten hierin ganz besonders weit fortgeschritten ist, mag auch sein, dass alles, was hierauf bezogen werden kann, nur eine Erscheinung einer kritischen Uebergangszeit ist. Wie immer dem auch sei, die Schule hat mit den tatsächlichen Geboten des J e t z t zu rechnen.

Hier kommen Thesen, die schon J. J. ROUSSEAU in genialer Voraussicht aufgestellt, zu allerhöchster Bedeutung, dass nämlich die Welt des Werdenden ganz besondere Forderungen in sich trägt und dass die gewollte Anwendung des Althergebrachten zur sinnlosen, missgestaltenden Vergewaltigung des Jugendlichen wird. Auch die in unserer Zeit zu ihrem Recht kommende Meinung NIETZSCHES, dass nämlich das Vergangene nur vom Standpunkte und der völligen Erfassung des Gegenwärtigen aus Geltung gewinnen könne, wäre hier zu erwähnen.

* * *

Es gibt keine allgemeingiltige Auffassung von Dichter und Dichtung. Wir können immer wieder an uns selbst erleben, dass unsere eigene Einstellung zu einem Dichter wechselt, dass wir Dichterpersönlichkeiten nach Jahren völlig ablehnen, die uns zuvor Wegweiser gewesen sind, dass sie aber in einem anderen Lebensabschnitt in unser Interessengebiet zurückkehren. Genau so wechselnd ist die Einstellung der Gesamtheit eines Volkes seinen Grossen auf den Geistesgebieten gegenüber: genau so zu allen Zeiten verschieden gestaltet ist auch das Verlangen der Jugend nach Lesestoff. Es wiederholt sich hier ein Prozess im Leben des Einzelnen, der sich auch massenpsychologisch immer wieder bemerkbar macht.

Unserer Frage, welche Wandlung hat sich in der Wahl des Lesestoffes vollzogen, wird zunächst die Feststellung vorausgehen müssen, in welcher Art zeigt sich heute das brennende, ganz besondere Interesse unserer Jugend, was den Lesestoff anbelangt.

Mir scheint sich dieses in drei Richtungen zu bewegen: in erstens *metaphysisch-religiöser*, in zweitens *staatsbürgerlich-politischer* und drittens in *sexuell-erotischer* Richtung (und ausserdem auch noch in Grenzgebieten, woselbst sich die einzelnen Richtungen verschmelzen). Vor allem möchte ich die Aufmerksamkeit auf den zuletzt genannten Punkt hinlenken, der früher auf der Schule so gut wie garnicht, oder doch nur in der obersten Klasse zur Diskussion gestellt wurde, der heute im klärenden und guten Sinne des Wortes mit in den Brennpunkt der jugendlichen Interessen gerückt ist.

Die Auswahl jeglicher Schullektüre darf in der heutigen Zeit nur nach jugendpsychologischen Gesichtspunkten erfolgen. Dies bringt gewaltige Wandlungen mit sich; denn jetzt kann man die Aufeinanderfolge des zur Behandlung gewählten Stoffes *nicht mehr nach literarhistorischen* Gesichtspunkten durchführen. Manche Werke des Klassizismus, die frühere Vorschriften zur Durchnahme im Unterricht vorsahen, werden übergangen. Und was ausserdem sehr wesentlich ist, die Werke eines Dichters werden den Jugendlichen nicht mehr in ihrer starren Reihenfolge, also etwa so wie sie entstanden sind, vermittelt. So war es früher wohl üblich, dass z. B. das dramatische Schaffen GOETHE'S in seiner Gesamtheit betrachtet und Teile seines Werkes nach genauer Vorschrift und Reihenfolge gelesen und erläutert wurden. Heute nun werden wir anders vorgehen und zwar in der Art, dass wir aus dem gesamten Goetheschen Werke (gemäss den verschiedenen Entwicklungsphasen unserer Jugend) eine Auswahl treffen, sodass also die Frühwerke aus der Sturm- und Drangzeit etwa den 15—16-jährigen nahe gebracht werden. Denn jetzt in dieser Zeit des eigenen Ueberschäumens ist ihnen der junge Goethe innerlich verwandt und verstehbar. So habe ich selbst im eigenen schulischen Erleben immer wieder erfahren, dass der revolutionäre, der sich aufbäumende GOETZ für die Jugend in diesem Alter zum stärksten Erleben wurde, während Werke aus der Weimarer Zeit (z. B. „Hermann und Dorothea“) geradezu schattenhaft an diesen jungen Menschen vorüberglitten.

Mit einer ungeheuren Zähigkeit wird zwar auch noch jetzt immer wieder der Versuch unternommen, diese der jungen Seele und der heutigen Zeit völlig ferne liegenden Probleme zu dozieren. Und immer wieder zeigt sich dann auch mit geradezu unerschütterlicher Deutlichkeit auf, dass unsere Schülergeneration — aus soziologischen Gründen vor allem — zum Klassizismus nur in ganz loser Bindung steht. Daran kann auch das beste Wollen zeitfremder Lehrerpersönlichkeiten nichts ändern. Wir müssen uns damit abfinden, dass GOETHE — und das trifft auch auf andere Klassiker und teilweise die Romantiker zu — nicht mehr in ihrer Gesamtheit auf der Schule betrachtet werden können, schon deshalb, weil auch die aus dem *Gegenwärtigen* herausgeborene Literatur einen breiten Platz im Lehrplan einzunehmen hat.

* * *

Der Naturalismus z. B., der in der Schule durch IBSEN und G. HAUPTMANN, ganz allgemein gesagt, vertreten ist, gibt dem Schüler die ganz nahe Verbindung mit dem Leben und wird deshalb — und wahrscheinlich auch weil hier Analogien mit schon Erlebtem auftauchen, denn Kindsein, Jungsein ist heute nicht mehr schlechthin verbunden mit *Sorglosigkeit* — von den Jugendlichen geschätzt, die ja eben dieses ganz zeitnahe Daseinsgeschehen geradezu mit Gier suchen, weil ihnen daraus Antwort und Lösung auf Fragen und Rätsel des eigenen Ichs kommen. Ich habe mit 16-jährigen einer Industriestadt die „Weber“ gelesen und habe nur feststellen können, dass damit der jungen Seele eine Problematik und Menschenschicksale nahegebracht werden, die sie völlig erfassen und zu lösen imstande ist.

Was nun die Gegenwartsliteratur anbelangt, so waren wir bis vor ganz kurzem ausserordentlich behindert, weil die Werke der Mitlebenden nicht frei sind und ausserdem in ganz seltenen Fällen Volksausgaben der Schule zur Verfügung standen. Erfreulicherweise bahnt sich hier eine Aenderung an in Form von Sonderausgaben für die Schule. Und nun erleben wir im Unterricht die grosse Ueberraschung und Freude, dass der mit uns le-

bende Dichter—ich nenne hier unter anderen BINDING, BRUNO FRANK, SCHAEFFER, JAKOB SCHAFFNER, V. SCHOLZ, BLUNCK, — der Jugend viel mehr zu geben hat, ihr viel näher kommt und mehr erzieherische Gestaltungskraft besitzt als die Vorlebenden. Ich weise z. B. auf die Novelle „Alkmene“ BRUNO FRANKS hin, die Friedrich II. in den Mittelpunkt der Handlung stellt und zwar in einer von dieser Gegenwart her gesehenen Art.

* * *

Die Wandlung in der Art des Unterrichts, die ganz gewiss von uns allen erkannt wird, und über deren Richtigkeit es kaum mehr Diskussionen geben dürfte, weil der sogenannte Arbeitsunterricht sich überall — man möchte fast sagen zwangsläufig — eingebürgert hat, bringt natürlich auch eine Wandlung in der Wertung der verschiedenen Dichtungsformen mit sich. So ist der Lyrik ein anderer Raum — zeitlich begrenzter, wesentlich viel einflussnehmender — als bisher gegeben. Hier wird der Jugend ein Organisch-Gefügtes vermittelt, aus dem sie Blut und Lebensrhythmus eines Dichters, einer Zeit erfühlen kann und soll. Und nicht ein stumpfes Auswendiglernen, sondern ein Hineinwachsen in das Erleben eines genialen Menschen, der an sich ja nur verdichtete Wesenskraft seiner Zeit ausströmt! Hier wird dem aufwachsenden Menschen das Wort als künstlerischer, ganz lebendiger Stoff und nicht mehr als toter Buchstabe nahegebracht. Es gibt heute schon Lehrer, die jeder Stunde ein Gedicht aufklingen lassen, zuerst (in den Unterstufen) vom Lehrer bestimmt, später von den Schülern selbst ausgewählt, gewählt nach den Bedürfnissen ihres seelischen Zustandes und ihrer Aufnahmefähigkeit.

Die reine lyrische Dichtung kann dem Jugendlichen erst in der Oberstufe zum Erlebnis werden und soll ihm daher auch erst dann geboten werden, weil er vorher für die enge Bezogenheit zwischen Mensch und All keine Aufnahmefähigkeit hat. Im Kampfstadium der Pubertätszeit braucht der sich entwickelnde junge Mensch Handlung, fassbare, sichtbare und fühlbare Bewe-

gung, weshalb auch auf der Mittelstufe am besten Balladen geboten werden (z. B. Balladen von SCHILLER, GOETHE, UHLAND, RICARDA HUCH, BOERRIES V. MUENCHHAUSEN), die — so komisch das für den Erwachsenen scheinen mag — von den Mädeln und Jungen mit Begeisterung auch dramatisiert werden und so dem Jugendlichen in seiner Drangstimmung weiterhelfen.

Die Gedankenlyrik (z. B. KLOPSTOCKS, SCHILLERS, GOETHES), hat nach meinen Erfahrungen kaum mehr Raum in der Schule; es müsste denn sein, dass man auf der Oberstufe NIETZSCHE der Jugend zum Erlebnis werden lässt, Nietzsche, zu dem sie sich sehr stark hingezogen fühlt. Nur mit ihm habe ich in den obersten Mädchen- und Knabenklassen stärkstes Mitgehen erreichen können. Ich nenne nur das Tanzlied, das andere Tanzlied, das Nachtlied, den Wanderer. Hier fühlt der junge Mensch das Immanente in der Kunst; denn bei NIETZSCHE wird die Sprache fast zum Zauberstabe einer unbegrenzten, wunderbar rhythmischen Auslösung. Vielen unter uns Germanisten ist NIETZSCHE der vorbildliche Sprachmeister. Und es ist gewiss bezeichnend, dass in allen neuen Gedichtsammlungen NIETZSCHE einbezogen wird — ganz im Gegensatz zu früherer Zeit.

Gewiss ist es eine der Aufgaben eines zeitgemässen Unterrichts, die Jugend der Versdichtung wieder zuzuführen. Dass der Mensch unserer Gegenwart fast ohne Beziehung zur Versdichtung steht, nimmt wohl seine tiefsten Ursachen nicht nur allein in der Eigenart unserer Zeit, sondern hier scheinen ganz offensichtlich auch die Sünden eines alten Erziehungssystems, das der Jugend die Versdichtung zum Zwecke des Auswendiglernens in Masse zuführte, wirksam geworden zu sein. Die Unlust, die Zwangsläufigkeit solchen Jugenderlebnisses wurde zum Manifest der Erwachsenen, sodass wir heute — wenigstens in Deutschland — eine starke Ablehnung der Versdichtung überhaupt beobachten können. Umfragen bei Jugendlichen und Erwachsenen, auch die Listen der Leihbibliotheken, liefern hierüber ebenso in-

interessantes wie einwandfreies Material. Aus Schülerbüchereien werden so gut wie keine Versdichtungen entliehen.

* * *

Den Platz, den früher Lesestücke und ausgedehnte Gedichtbehandlung auf der Mittelstufe eingenommen haben, hat sich heute zum grössten Teil das Drama erobert; denn schon mit den Vierzehnjährigen beginnen wir dramatische Schöpfungen, wie SCHILLERS „Tell“, „Jungfrau v. Orleans“, „Wallensteins Lager“; LESSING „Minna von Barnhelm“, den „Götz“ von GOETHE u. a. zu lesen.

Die Bewegtheit der Handlung eines Dramas, das wir mit verteilten Rollen lesen lassen, gibt den 14 — 15-jährigen den ihnen jetzt gerade so notwendigen Ausgleich. Man ermöglicht es ihnen damit sehr häufig, den Schwerpunkt irgendwelcher Konflikte, die gerade in dieser Phase so häufig auftreten, aus sich herauszuverlegen, d. h. abreagieren und erzielt damit meist an Stelle der so folgeschweren Verdrängungen eine einfache Entlastung. Wie notwendig dem Jugendlichen solche Möglichkeit des Aus-sich-Herausgehens, der inneren Erlösung sind, beweist die Haltung der jungen Mädchen bei der Verteilung der Rollen. Ich erlebe dabei jedesmal eine Spaltung innerhalb der Klasse in die Aktivistischen und — die kleinere Gruppe — in die Verträumten. Hier nun setzt das recht schwierige Eingreifen des Lehrers ein, der jedem zu dem verhelfen muss, was er für seine derzeitige seelische Situation am dringendsten braucht, wobei zu beachten ist, dass es gerade die Verträumten sind, denen eine innere Befreiung durch die Handlung des Dramas und die eigene Beteiligung am notwendigsten ist.

Es kommt hier noch garnicht darauf an, dass dem Jugendlichen die grosse Problemstellung eines Stückes in allen Einzelheiten dargelegt, dass endlose Erklärungen besonders literarhistorischer Art gegeben werden, die doch nicht aufgenommen werden können, wie es in der alten Schule der vorschriftsmässige Weg gewesen ist. Hier gilt es etwas ganz anderes, es gilt nämlich dem Jugendlichen die *Verbundenheit* zwi-

schen Kunst und Leben zum Erlebnis werden zu lassen und ihn vor allem in die Handlung selbst hineinzustellen, damit er im Gefühl der eigenen Kraftanstrengung und Kraftverströmung sein eigenes Ich entwickeln kann. Hier wird der Unterschied zwischen der alten Lernschule und der für unsere Zeit allein möglichen Arbeitsschule besonders wirksam, der Arbeitsschule, die allein es dem Jugendlichen ermöglicht, neben der Apperzeption die für ihn so notwendige schöpferische Gestaltung einzuschalten und mitspielen zu lassen.

Für die 15—16-jährigen bringen wir heute den Einblick in das ganze dramatische Schaffen der Vergangenheit und der Gegenwart, natürlich bei einer ganz systematischen Steigerung der Problemschwierigkeiten. Also Werke aus dem Klassizismus, Dramen aus der Zeit der Romantik und aus dem Realismus, bezw. Naturalismus. Es ergibt sich immer wieder, dass der Realismus für die Jugend eine ganz besondere Bedeutung hat, weil er sich lebensnahe, so wie der junge Mensch an Hand seiner jungen Erfahrungen am besten es sich zu erklären vermag, mit den Problemen auseinander setzt. In dieser Entwicklungsphase des Jugendalters wirkt der Realismus sich gewissermassen ausgleichend aus, weil er einerseits die komplizierte Umschreibung der Romantik ablehnt, andererseits aber dem allzu schroffen, nackten Enthüllen der Dinge des Naturalismus entgeht.

So habe ich in einer Untersekunda mit 15—16-jährigen Jungen die „Weber“ von Gerhart HAUPTMANN gelesen. Erst nachdem wir gemeinsam einen Gesamteindruck gewonnen und die einzelnen Schüler das hier Behandelte in sich haben wirken lassen, das das Problem auch unserer Zeit und jedes einzelnen von uns ist, haben wir die Aussprache über Inhalt und künstlerische Form eröffnet, wobei die Behandlung derselben Zeit im Geschichtsunterricht, den ich ebenfalls erteilte, das gemeinsame Erringen von Erkenntnissen unterstützte. Es war ausserordentlich interessant festzustellen, wie junge Menschen, trotz des einigenden Geistes der Zeit, völlig bewusst und aktionsbereit, jeder aber in besonderem Sinne zu kollektivistischen und individualistischen Fragen sich einstellen, mit welcher Schärfe bei geeig-

neter Führung sie das Positive und Negative auf beiden Seiten aufzuzeigen in der Lage sind. Und wie sie selbst, die ja die Kämpfe der Erwachsenen heute miterleben (ich denke dabei nur an die Schwierigkeiten der Berufswahl, die bei der Ueberfüllung des Arbeitsmarktes auf allen Gebieten, auch in den höheren Schulen sich stark bemerkbar macht), nach Lösungen suchen, wie sie auf solche Weise zu denkenden Menschen und verantwortlichen Staatsbürgern werden. Hier wird einem die geschlossene Persönlichkeit des Jugendlichen, die sich in jeder Entwicklungsphase trotz aller Schwierigkeiten aufzeigt, so ganz zum Bewusstsein kommen. Im gleichen Schuljahr lasen wir auch „Weh dem, der lügt“ von GRILLPARZER. Hier sprangen die Fragen geradezu aus der Fülle des täglichen Erlebnisses heraus; denn das Problem der Lüge ist für den Jugendlichen, der in seiner Einstellung zu Schule und Familie so häufig zur Lüge gedrängt wird, von höchster Wichtigkeit. Und hier ist auch dem Lehrer die Möglichkeit geboten, schwerste Konflikte auszugleichen, die zu späteren Introversionen, zu Konversionen, zu neurotischen Abweichungen führen können. Besonders günstig erscheint dabei auch der Rahmen des Lustspiels, weil der feine Humor des österreichischen Dichters an sich tragische Geschehnisse versöhnlich erscheinen lässt. Unter anderem hat die Predigt des Bischofs Gregor im 1. Aufzug Anlass gegeben zu einer Debatte, die sich mit seiner These „das Tier ist wahr, der Mensch dagegen falsch“ auseinandersetzte und die eine ganze Stunde in Anspruch genommen hat. Bei solchen Erörterungen tritt klar zu Tage, dass zum seelischen Aufbau eines jungen Menschen solche Fragen, die aus jedem Leben heraus Beantwortung finden können, wichtiger und daseinsnäher sind als z. B. das äusserst fragwürdige Aufrollen richtiger oder nicht richtiger Entscheidungsmöglichkeiten eines Feldherrn wie in KLEISTS „Prinz v. Homburg“ oder der „Hermannschlacht“.

Es ist auch zu beachten, dass die moderne Technik mit sehr vielen Fragen, die unter anderem noch in den Dramen der Klassiker eine sehr wesentliche Rolle spielen, gründlich aufgeräumt hat, sodass der Jugendliche keine unmittelbare Beziehung dazu



mehr finden kann. Und wichtig mag in diesem Zusammenhange auch noch sein, dass das Leben der Gegenwart (und darum auch das Leben des noch schulpflichtigen jungen Menschen) durch die starke Bedeutung des Films beeinflusst ist, dass auch daraus schon der stärkere Wunsch nach dramatischem Stoff geweckt wird. Ich pflege darum auch die Auswahl der Dramen stets so zu treffen, dass sie nach Möglichkeit übereinstimmt mit dem im Theater während der Spielzeit Gebotenen. Wir lesen dann unsere einzelnen Stücke schon mit dem Ausblick auf einen gemeinsamen Theaterbesuch.

* * *

Wenn heute schon das Drama für die Mittelstufe einen breiteren Raum sich erobert hat, so gilt dies noch in viel stärkerem Masse für die Prosadichtung, die sowohl in der Mittel- als auch in der Oberstufe zu höchster Bedeutung angewachsen ist. Im Gegensatz zu früher — ich selbst kann mich nicht erinnern, während meiner Schulzeit eine Novelle oder einen Roman in der Klassengemeinschaft gelesen zu haben — wird heute der 14 — 15-jährige auch mit der Novelle, dem Roman bekannt gemacht. Es versteht sich von selbst, dass auch hierbei von jugendpsychologischen Gesichtspunkten ausgegangen werden muss, so dass also für die Mittelstufe im allgemeinen mehr historische Novellen oder Romane in Frage kommen, während die 17—18-jährigen mit psychologischer Prosa bekannt gemacht werden. Hierbei aber eine Norm aufzustellen, dürfte kaum gelingen, zumal bei den zeitgenössischen Autoren (HESSE, BRUNO FRANK, RICARDA HUCH, JAKOB WASSERMANN, GERHART HAUPTMANN) die beiden Typen, die historische und die psychologische Form miteinander verquickt sind. Dem Lehrenden kommt hier die neugeschaffene Wahlfreiheit, was den Stoff anbelangt, zugute; er kann und darf sich ganz allein leiten lassen von dem Stand der Entwicklung des Jugendlichen, dessen Auffassungsfähigkeit und seelische Aufbereitetheit allein nur zum Gradmesser werden. Dann aber, wenn die Wahl in Wahrheit sinngemäss getroffen ist, werden Novelle und Roman — so

wohl als Schul- wie auch als Heimlektüre — zu einem hervorragenden Erziehungsmittel. Erfahrungsgemäss wird, ich habe darauf schon hingewiesen, die Form der Prosadichtung auch von dem Jugendlichen bevorzugt.

Wenn auch der Lesestoff, soweit die Prosadichtung in Frage kommt, von geradezu unbegrenzbarem Reichtum ist und darum im Rahmen dieses Aufsatzes nicht einmal ein Gesamtüberblick gegeben werden kann, so will ich doch wenigstens einige Autoren und Titel anführen, einige von den Prosadichtungen, die ich selbst schon in der Klassengemeinschaft zum Erlebnis habe bringen können. Es kommt — ganz allgemein gesprochen — heute nur noch die Prosa des 19. u. 20. Jahrhunderts in Betracht. Ich beginne einmal bei der Mittelstufe mit EICHENDORFFS „Aus dem Leben eines Taugenichts“, die — meiner Ansicht nach — beste Novelle aus der Zeit der Romantik für den 15-jährigen; E. T. A. HOFFMANN mit seinem „Goldenen Topf“, seinem „Ritter Gluck“, dem „Klein Zaches“, „Meister Martin“; EDUARD MOERIKE mit dem „Stuttgarter Hutmännlein“. Der Schimmelreiter, „Zur Chronik von Grieshuus“, „Die Regentrude“ von STORM. Dann weiter: ADALBERT STIFTERS „Studien“ und Teile aus den „Bunten Steinen“, die meines Erachtens durch die lebendige Naturschilderung, in einer Art gegeben, wie der Jugendliche sie aufzunehmen vermag, eine besonders feine Jugendlektüre sind. Ferner erwähne ich die hervorragenden Schweizer Novellisten GOTTFRIED KELLER, dessen „Fähnlein der sieben Aufrechten“, „Frau Regel Amrain“, auch wieder für die Mittelstufe; für die Oberstufe dagegen „Romeo und Julia auf dem Dorfe“, den „Grünen Heinrich“, den „Landvogt von Greifensee“ — und dann C. F. MEYER, der fast ausschliesslich für die beiden letzten Schuljahre in Frage kommen dürfte, mit der „Hochzeit des Mönchs“, „Schuss von der Kanzel“, der „Richterin“. Von den zeitgenössischen Autoren seien genannt: HELENE BOEHLAU mit „Sommerseele“, BINDING mit dem „Opfergang“; RICARDA HUCH mit der „Triumphgasse“, BRUNO FRANK mit „Alkmene“. Dann: REINER MARIA RILKE, „Vom Leben und Sterben des Kornetts Rilke“,

DAUTHENDEY, „Zur Stunde der Maus“ — THOMAS MANN, „Die Buddenbrooks“, die es heute schon in Volksausgabe gibt. Und vielleicht auch ein Werk, das über den Weltkrieg handelt: RENN, „Der Krieg“.

* * *

Wenn auch das, was im Unterricht mit der Jugend gelesen und besprochen werden kann, nur ein kleiner Teil des in Frage kommenden Schrifttums ist, so kann es trotzdem zum ausstrahlenden Brennpunkt werden; denn man kann mit gutem Recht annehmen, dass es dem Erzieher gelingt, durch eine jahrelange, sorgfältige Einfühlung das Geschmacks- und Wunschleben seiner jungen Freunde nicht nur für die begrenzte Schulzeit, sondern auch darüber hinaus mitzugestalten. Und wenn es wahr ist, dass der Mensch, der Bücher liebt und zu lesen versteht, niemals einsam werden kann, so haben wir wahrlich der noch im Werden begriffenen Seele einen garnicht einschätzbaren Gewinn gegeben. Die „Erziehung zum Buch“, wie man das zu nennen pflegt, ist eine Erziehungsmöglichkeit, nicht nur im engen Sinne des Wortes, sondern reicht weit über die Sphäre der Lektüre hinaus in allgemeine ethische und moralische Gebiete. Es kann darum garnicht nachdrücklich genug darauf hingewiesen werden, wie wichtig die Versorgung des in der Entwicklung Befindlichen und im Zeitraum des Aufwachsens so sehr lesehungrigen Menschen mit dem für ihn notwendigen Lesestoff ist. Jeder Missgriff rächt sich. Vor allem ist auch die allzu starke Beschränkung, die Einengung gefährlich, weil dadurch nur der Hang nach unerlaubter Lektüre genährt wird. Es ist ja auch nicht einzusehen, warum der gut geschriebene Abenteuerroman oder der Roman, in dessen Mittelpunkt der Eros steht, dem aufwachsenden Menschen fern gehalten werden soll, besonders in einer Zeit, wo ihm draussen in der Öffentlichkeit, an allen Plakatsäulen, in den Auslagen der Geschäfte, aus jedem Zeitungsblatt gerade solche Fragenkomplexe entgegentreten. Hier soll nur e i n e s festgestellt sein, dass nur das g u t e B u c h der Feind des schlechten ist; und hier fällt natürlich auch die Tatsache ins Gewicht, dass die junge Generation

völlig aktivistisch eingestellt ist und sich nur solange beraten lässt, als der Erwachsene, sich ihr einführend, mitzugehen versteht.

Genau so wie man noch vor wenigen Jahren dem Kinde, dem Jugendlichen vom Standpunkt des Erwachsenen her gesehen, die physische Nahrung aufdrängte, ohne auf die instinktmässige Ablehnung des Kindes Rücksicht zu nehmen — im Gegenteil hat man es als Wahrzeichen einer besonders vollendeten Erziehung betrachtet, dem Kind sogar solche Speisen aufzuzwingen, vor denen es einen deutlich erkennbaren Ekel empfand — genau so hat man viel zu lang den kindlichen Instinkt auf dem Gebiete des Geistigen abzuleiten versucht, zum Nachteil einer positiven Erziehung.

Wichtig ist auch bei der Erziehung überhaupt, und besonders wenn es sich um den Lesestoff für die Jugend handelt, zu erkennen, wie gross die Wandlung im allgemeinen in dieser Zeit ist, dass für eine Reihe von in der Vergangenheit verankerten Wertungen kein Raum mehr ist. So hat die heldische Gestalt, das heldische Ideal, das trotz Industrialisierung auch noch das vergangene Jahrhundert beherrschte, an Auswirkungskraft starke Einbusse erlitten. Daran kann in der Tat nichts zu ändern sein. Und daran ändert sich auch nichts, wenn die Jugend in dieser kritischen Uebergangszeit sich als Ersatz ihre Helden auf dem Gebiete der Technik und des Sports sucht. Dies, so will es bedünken, wird nur eine flüchtige Erscheinung sein; und dem Erzieher ist dadurch die hohe Aufgabe geworden, die Jugend zu den Idealen hinzuführen, die wahrlich auch unsere Zeit birgt, diese unsere Zeit, die in ihrer Hast und Nüchternheit so überreich an neuen grossen Erscheinungen ist. Wenn das Leben in dieser Gegenwart heldische Gestalten wie Tell, Siegfried in ihrer Besonderheit nicht mehr anerkennt und würdigt und — dies ist sehr wesentlich — nicht mehr hervorbringt, so kann das *Heldentum des Alltags, das Heldentum der Arbeit* ausreichenden Ersatz bieten, das in seiner uns selbstverständlich gewordenen Tragik auch die Jugend mitreissen soll, wenn ihr der Weg dahin gezeigt — oder wenigstens nicht bewusst verbaut wird.

PODRĘCZNIKI DO NAUKI
JĘZYKA NIEMIECKIEGO WE FRANCJI

Program ministerjalny z 1925 r., wprowadzający pierwszego rodzaju rewolucję w zakresie nauczania w szkołach francuskich, wyraża się o nauce języków w ten sposób: „Nauka języków nowożytnych nie powinna się ograniczać do zdobycia słownika mniej lub więcej obszernego, *lecz dążyć do tego, by języki nowożytne były podawane wedle metod, odpowiadających pod względem kształcenia umysłu, metodom, używanym w nauczaniu języków starożytnych*”.

Po wszechwładnem panowaniu metody bezpośredniej w ciągu mniejwięcej lat piętnastu, słowa powyższe wykazują zdecydowany — nie powiem „zwrot” — ale „*krok*” ku innym metodom nauczania języka obcego, metodom, które nieśmiało sformułował u nas Pierwszy zjazd *Neofilologów polskich* w lutym 1929 r., stawiając postulat wprowadzenia również i języka polskiego, jako pomocniczego do nauki języków obcych w naszych szkołach średnich.

W praktyce, metoda nauczania języka obcego we Francji w ciągu pierwszych trzech lat nauczania jest istotnie metodą pośrednią. Uczeń zdobywa około 4000 wyrazów najczęściej używanych i odpowiednie wiadomości gramatyczne, które mu pozwalają operować językiem obcym w zakresie czynności życia codziennego. Później, nie tracąc kontaktu z językiem obcym, z wymową, którą się kształci aż do najwyższej klasy, z konwersacją i zadaniem piśmiennem na wolny temat, uczeń ma do czynienia z „version” i „thème”, t. j. z tłumaczeniem z języka obcego na francuski i z francuskiego na język obcy.

Metodą taką prowadzony, winien uczeń w ciągu lat siedmiu, np. w „section” A, a później A', odpowiadającej naszym gimnazjom humanistycznym, przy 4 godzinach tygodniowo dla języka obcego w klasie 6-ej, 4 w 5-ej, 3 w 4-ej, 3 w 3-ej, 2 w 2-ej, 2 w 1-ej oraz 2 w „Mathématiques” albo „Philosophie” — dojść do tego, by przy *maturze*, móc, przy pomocy słownika ułożonego całkowicie w języku obcym (np. Duden, Hoffmann, Mann, Erbe, Heyne, Sanders, Dresch i t. p.) przetłumaczyć w ciągu 1 $\frac{1}{2}$ godziny tekst obcy, nie przekraczający 15 wierszy na język francuski, oraz w ciągu następnych 1 $\frac{1}{2}$ godz. odpowiedni tekst francuski na język obcy. Słownictwo oraz reguły gramatyczne dla t. zw. „thème” znajduje uczeń w poprzednio przetłumaczonym tekście obcym.

Przy ustnym egzaminie egzaminator 1-o daje kandydatowi łatwy tekst z dzieła współczesnego lub z czasopisma. Kandydat czyta tekst głośno, następnie streszcza, używając języka obcego.

Gdyby nie mógł używać języka obcego, wolno mu streścić przeczytany tekst w języku francuskim, co jednak wpływa na stopień w sposób ujemny. Następnie egzaminator stawia uczniowi kilka pytań w języku obcym na temat przeczytanego tekstu, na które uczeń odpowiada również w języku obcym.

2-o) Kandydat komentuje pod względem gramatycznym, historycznym, literackim krótki tekst z autora klasycznego, którego czytał. Na temat tego tekstu zadaje mu egzaminator po francusku szereg pytań z zakresu gramatyki i literatury, na które kandydat może odpowiedzieć bądź to po francusku, bądź też w języku obcym.

Podział materiału na poszczególne klasy różni się nieco od naszego podziału, a mianowicie tem, że z klas wyższych klasa 4a i 3a, odpowiadające naszym klasom 4-ej i 5-ej tworzą jedną całość, którą moglibyśmy nazwać stopniem średnim. Czytanka zawiera 1) obrazy z życia narodu obcego, 2) wybór bajek, legend, nowel i dialogów, 3) wyimki z poetów współczesnych. Jeżeli atoli profesor woli większy tekst niemiecki, ma do wyboru jedno z poniżej wymienionych dzieł: *Grimm: Märchen, Bechstein: Deutsche Märchen, Hauff: Märchen*, albo też nowele lub wybrane ustępy z powieści: Brentana, Hoffmanna, Eichendorffa, Chamisso, Mörike, Freytag'a, Storma, M. von Ebner-Eschenbach, G. Kellera, Wildenbrucha, Spittelera etc.

W klasie 2-ej, odpowiadającej naszej klasie 6-ej już zaczyna się nauka literatury obcej. Czytanki zawierają: 1) wybór lektur mających na celu zapoznanie ucznia z życiem, historią, cywilizacją i najważniejszymi arcydziełami literatury niemieckiej, 2) Wybór poetów XVIII, XIX i XX stulecia. 3) Wybór najciekawszych ustępów powieściopisarzy i poetów dramatycznych niemieckich XVIII, XIX i XX stulecia, albo też jedno z dzieł: *Lessing: Minna von Barnhelm, Goethe: Hermann und Dorothea — Werther* (wybór) — *Italianische Reise* (wybór), *Schiller: Wilhelm Tell*.

W klasie I, odpowiadającej naszej VII-ej Czytanka zawiera 1) Wybór lektur mających za zadanie zapoznanie ucznia z życiem, historią, cywilizacją i najgłówniejszymi arcydziełami literatury niemieckiej. 2) Wybór poetów XVIII, XIX i XX wieku, 3) Wybrane ustępy z powieściopisarzy i poetów dramatycznych XVIII, XIX i XX wieku — lub też jedno z dzieł: *Goethe: Iphigénie — Egmont — Torquato Tasso — Götz von Berlichingen*,

Schiller — *Wallenstein* — *Die Jungfrau von Orleans*, *Kleist*: *Prinz von Homburg*, wybrane ustępy z autorów dramatycznych i powieściopisarzy XIX i XX wieku, a szczególnie Fontane, G. Keller'a, C. i F. Meyer'a, Spitteler'a, Sudermann'a, Hauptmann'a, Hofmannsthal'a, Liliencron'a, Th. Manna, H. Manna, J. Schachta, P. Ernsta, Frenssen'a, C. Viebig'a, H. Hesse'go, Otto Flake'go, Fr. v. Unruh'a i t. p.

W klasie Philosophie albo Mathématiques — odpowiadającej naszej klasie VIII — wybór najważniejszych powieściopisarzy, poetów, historyków, krytyków, filozofów i pisarzy politycznych XIX i XX wieku albo też jedno z dzieł:

Lessing: Wybór z dzieł krytycznych.

Goethe: Pamiętniki (wybór) — *Faust* (1-a część), *Heine*: Wybór z dzieł prozaicznych.

Widzimy przeto 1) iż nauka literatury i cywilizacji narodu obcego podzielona jest na trzy lata i 2) mimo mniejszej ilości godzin przeznaczonych na naukę języka obcego zakres poznane-go materiału jest większy aniżeli u nas; wymagania przy maturze są pod względem aktywnego opanowania języka mniejsze, pod względem orjentowania się w zakresie znajomości pasywnej języka i cywilizacji niemieckiej — przynajmniej równe naszym.

Przyjrzyjmy się obecnie podręcznikom, które są wykładnikami metod, używanych w szkołach.

Louis Weill et Paul Bruet: *Der Deutsche Unterricht*. Das erste und zweite Lehrjahr. Paris Delagrave 1925. p. 240.

Książka zaczyna się od wprowadzenia w t. zw. pismo gotyckie. Już od razu pierwszy ustęp jest drukowany gotykiem. Pierwszy ustęp zawiera pytania i odpowiedzi np.: „Wer ist das? Ich. — Wer bin ich? Der Lehrer. — Der Lehrer lehrt. — Die Lehrerin lehrt auch. — Wer bist du? Ein Schüler. Der Schüler lernt. — Die Schülerin lernt auch. — Der Schüler und die Schülerin lernen i t. d. Po ustępie następuje „grammatisches“, w którym autorowie objaśniają znaczenie ich, du er i t. d., a następnie podają końcówki czasowników w czasie teraźniejszym. Następnie autorowie przeplatają poezję z prozą. Do wiersza „Was ich liebe“ dodają następujący „Vocabulaire“: Der Vogel pluriel die Vögel, so comparaison, schön contraire hässlich, Venus ist schön. Die Wiese pluriel die Wiesen. Hoch contraire niedrig. Die Alpen sind hoch. Grün ist eine Farbe. Grünen i t. d. Nie można powiedzieć, aby autorowie zadali sobie specjalny trud w układaniu ustępów wedle trudności, jakie te ustępy przedstawiają dla uczniów. Głębszego planu metodycznego nie widać, materiał banalny, dla uczniów za trudny i za nudny, upstrzony „fry-

zjerskimi" dowcipami, jak np. nast. Arzt: „Ja, mein lieber Herr, Sie werden eben alle Kopfarbeit sein lassen müssen“. Patient: „Dann müsste ich Betteln gehen, Herr Doktor“. Arzt: „So? Was sind Sie denn?“ Patient: „Friseur“.

Druga część książki przeznaczona jest dla klasy 5-ej, odpowiadającej naszej 3-ej, zawiera już opisy Niemiec, wyimki z życia niemieckiego, anekdoty na temat Fryderyka Wielkiego, wiersze Goethego, Heinego, Th. Körnera, Hoffmanna von Fallersleben i t. d. Nasze podręczniki przewyższają książkę tę zarówno wyborem ustępów, jak i układem metodycznym. Autorowie pozostawiają nauczycielowi cały trud przystosowania lektury do umysłowości uczniów, nie pozostawiają młodzieży najmniejszego pola do pracy samodzielnej, nie podają uczniom wskazówek do tej pracy. Uczeń od samego początku ma przed sobą tekst, który musi mu być podany przez nauczyciela i którego w żaden sposób sam nie będzie mógł przegryźć. Podręcznik ten należy do epoki z przed 1928 roku.

Lepszym bezwzględnie jest podręcznik p. *M. Bouchez*: *Wer will, der kann*. Ein Buch für junge Anfänger. Erste Stufe. Paris. Librairie Classique Eugène Belin 1927, p. 265.

Każda ze 100 lekcji zawiera:

- 1) ćwiczenie w wymawianiu i akcentowaniu,
- 2) tekst ilustrowany obrazkami — jako substrat do konwersacji,
- 3) część gramatyczną, w której autor formułuje jasno, elementarnie reguły, które uczeń w sposób indukcyjny wysnuł z przeczytanego poprzednio tekstu,
- 4) ćwiczenia mające na celu ugruntowanie i rozszerzenie zakresu słownictwa oraz poznanych reguł gramatycznych.

Przejrzystość książki podnosi fakt, iż wszystkie nowe słówka drukowane są grubszymi czcionkami, reguły gramatyczne, aczkolwiek wynikające z poprzednio poznanych ustępów, sformułowane po francusku i ujęte w ramki. Objaśnienie nowych słówek, dedukcję reguł gramatycznych pozostawia autor pomysłowości nauczyciela.

Materiał jest starannie i metodycznie ułożony wedle stopnia trudności, podzielony na 9 części. Po każdej z tych części następuje powtórzenie poznanej materjału zarówno leksykalnego, jak i gramatycznego oraz fonetycznego.

Powtórzenie słownictwa opiera się naprzód na grupowaniu słów należących do jednej rodziny, później na asocjacji przez podobieństwo i kontrast. Reguły gramatyczne powtarza autor

przez ćwiczenia. Na końcu książki autor umieszcza 1) krótką gramatykę, 2) słownik alfabetyczny niemiecko-francuski.

W pierwszej części książki, przeznaczonej dla klasy 6-ej (naszej II) tekst zawiera wiadomości odnoszące się do życia szkoły i jest dialogowany. Widać plan autora, któryby chciał, aby język niemiecki nauczany w szkole był nie tylko językiem książki i papieru — ale językiem mówionym.

Druga część książki zawiera teksty opisowe i narracyjne, w których autor zapoznaje młodzież ze słownictwem odnoszącym się do czasu, ciała ludzkiego, domu, rodziny. Wreszcie, chcąc zapoznać młodego Francuza z życiem niemieckim opowiada w kilku ustępach życie pewnej rodziny frankfurckiej.

Trzecia część wreszcie — zamiast wiecznie powtarzających się „wiców” mniej lub więcej niemieckich — zawiera ustępy z niemieckiej literatury ludowej (Eulenspiegel, Faustbuch, Schildebürger, Grimm, Bechstein etc.). Dobór wierszy ujmujący, najbardziej znane ludowe pieśni i wiersze niemieckie np. „Backe, backe Kuchen”, „Auf die Berge möcht' ich fliegen” (H. v. Fallersleben), Liliencrona „Mein lieber Fritz! Die Bäume sind nun kahl” i t. p.

Dodać należy, iż obrazki, ilustrujące książkę są nawskroś „niemieckie”.

Bardzo podkreślenia godnem jest to, iż autor w sposób konsekwentny na samym początku każdej nowej lekcji wprowadza dwie rubryki „Aussprache” oraz „Mass und Betonung”.

Podaję wzór z lekcji 9-ej:

Aussprache:

ch (après o): Tochter, noch,
doch, Loch.

ch (après ö): Töchter, Löcher.

Mass und Betonung:

Kurze Vokale: Die Hand,
die Hände, die Mutter (Müt-
ter), die Tochter, die Töch-
ter, die Schwester.

Lange Vokale: Moritz, Magda-
lene.

Doppellaute: zum Beispiel, auf
deutsch.

Zapoznanie się z tą książką polecam gorąco kolegom germanistom. Znajdą tu między linjami wiele ciekawych wskazówek metodycznych.

Metoda, którą posługuje się p. *Louis Marchand* w książce p. t. „La méthode intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe. *Die Familie Müller*, Geschichte einer deutschen Familie in den ersten Jahren

des 20. Jahrhunderts. II deutsches Lehrbuch, Allemand. Second livre de cours (3-e et 4-e Année). Librairie Larousse, Paris, 1925, pp. 139. Aczkolwiek nie nowa, posiada wielką wartość. Jest to powieść, napisana elementarnym językiem, zajmująca, dostępna dla ucznia, ułożona w sposób metodyczny pod względem słownictwa, gramatyki i wiadomości realnych. Wiadomości realne ujęte są w szereg „wykładów” o historii, geografii, kulturze i życiu współczesnem Niemiec przedwojennych w ujęciu zgoła nietendencyjnym. Cała powieść jest zajmująca, niepozbawiona humoru i delikatnej ironji. Charaktery, określone plastycznie odzwierciedlają psychikę całej galerji rodzinnej Müller’ów.

W układzie książki kierował się autor wytycznemi, które podaje w przedmowie do ucznia:

„Będziecie rozumieć, będziecie lepiej umieć mówić i pisać po niemiecku:

- 1) jeżeli odgadniecie sami znaczenie każdego słowa,
- 2) jeżeli spotkacie w książce tylko takie słowa, któremi będziecie się mogli posługiwać,
- 3) jeżeli słowa te będą ugrupowane wedle ich znaczenia,
- 4) jeżeli — tak jak w życiu — spotkacie się z nimi w takim porządku, w jakim komplikują się pod względem etymologicznym (np. ziehen, vor - ziehen, der Vorzug, vorzüglich),
- 5) jeżeli, tak jak w życiu, nauczycie się rozmaitych znaczeń jednego i tego samego słowa w tym samym porządku, w jakim następuje ich komplikacja pod względem psychologicznym (np. stiften = gründen. — Unruhe stiften),
- 6) jeżeli nauczycie się synonimów zaczynając, jak w życiu, od użycia najbardziej powszechnych, których znaczenie jest równocześnie najobszerniejsze (np. fallen, stürzen),
- 7) jeżeli poznacie, jak w życiu, naprzód elementarne znaczenie słów, potem złożone,
- 8) jeżeli rozwój słownictwa będzie szedł za rozwojem wiadomości gramatycznych,
- 9) jeżeli nieprzerwane opowiadanie i wyraźnie nakreślone charaktery osób ułatwią wam, tak jak w życiu, intuitywne zrozumienie znaczenia słów,
- 10) jeżeli wszystkie słowa konkretne znajdą odpowiedniki w rysunku,
- 11) jeżeli analogje podkreślają znaczenie wyrazów,
- 12) jeżeli stopniowanie znaczenia słów da wam poznać wszystkie odcienie tej samej myśli,
- 13) jeżeli germanizmy będą ugrupowane wedle stopnia trudności,

14) jeżeli poznawać będziecie reguły gramatyczne w waszym języku ojczystym tak długo, jak długo nie znacie dobrze języka obcego, a w języku obcym, skoro język obcy już dobrze poznacie,

15) jeżeli teksty waszych lekcji będą bardzo często powtarzane przez fonograf".

Jak widać z powyższych wytycznych jest autor zwolennikiem ścisłej metody bezpośredniej, która już dzisiaj nie idzie całkowicie w parze z programem dla szkół średnich francuskich *).

Materiał autor dzieli na dwie większe grupy: I. Deutschland, Land und Leute i II. Deutsche Ansichten, Deutsche Sagen. Już na tym stopniu znajdują uwzględnienie najcenniejsze podania niemieckie, a więc: Siegfried (wedle opery Wagnera) das Nibelungenlied, Lohengrin, Eulenspiegel, Münchhausen. Reinecke Fuchs, Faustsage. Historia, geografia i historia cywilizacji niemieckiej jest ujęta krótko i zwięźle i daje uczniowi możliwość zebrania poznanych już gdzieindziej wiadomości. Topografii miasta, wycieczek z „guidem" w rękę — ani śladu. Wszędzie widać umiar i chęć udostępnienia uczniowi tego języka, którego się z książki uczy. Dla samouka książka przedstawia wielką wartość. Wskazówki znajduje samouk na każdym kroku, wymowę ułatwiają mu płyty gramofonowe, zawierające wszystkie lekcje, zawarte w książce. Autor ujmuje reguły gramatyczne bardzo prosto, schematycznie, praktycznie np.:

„Müller hat viele Verwandte in Frankfurt — ist ein Aussagesatz". „Hat Müller Verwandte ausserhalb Frankfurts — ist ein Fragesatz".

Hans, komm zu deiner Tante! ist ein Befchlsatz.

Wie gern wäre Müller in Rosenheim geblieben! ist ein Ausrufesatz (die Aussage -n: was man mit Worten ausspricht, der Ausruf, -e, das Ausrufen). Dodać należy, iż wszystkie reguły ujęte są w ramki. Do każdej lekcji dodane ćwiczenia i pytania, umożliwiające uczniowi samodzielną pracę. Słówka ma uczeń na marginesie obok tekstu.

O nauce gramatyki w klasach wyższych t. j. od klasy IV-ej, wyraża się program oficjalny w sposób następujący **): „*Un manuel de grammaire, livre à consulter, sera mis entre les mains des élèves: il y trouveront sous une forme systématique les règles et les paradigmes essentiels. Les professeurs d'un même*

*) Circulaire du 20 Juillet 1925 relative à l'enseignement des langues vivantes w „Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des garçons, cinquième édition. Paris, Librairie Vuibert, 1928 p. 32.

**) Horaires et programmes p. 67.

établissement s'entendront pour choisir cette grammaire que l'élève gardera pendant toutes ses études".

Z pomiędzy wielu podręczników gramatyki, które ukazały się od 1925 r. szczególną uwagę zwrócić należy na podręcznik *M. Bouchez'a* p. t. *Grammaire allemande*. Paris. Librairie classique Eugène Belin, 1929.

Autor podzielił książkę na nast. rozdziały: I. Alfabet, znaki pisarskie, wymowa, akcentowanie, rytm. II. Deklinacja: rodzajnik, rzeczownik, przymiotnik, zaimek. III. Konjugacja. IV. Części mowy nieodmienne. V. Budowa zdań. VI. Powstanie słownictwa. Wyrazy pochodzenia germańskiego, wyrazy pochodzenia obcego. VII. Pochodzenie i ewolucja języka niemieckiego (Historja zewnętrzna j. niemieckiego, historja wewnętrzna). VIII. Duch (le génie) języka niemieckiego. Autor zbiera w 482 paragrafach wszystkie reguły gramatyczne. Trzeba dodać, iż dostosowuje on całkowicie gramatykę niemiecką do potrzeb ucznia—Francuza. Gramatyka jest ułożona w języku francuskim, podaje wiele przykładów, nie zawiera specjalnych ćwiczeń gramatycznych, autor wychodzi prawdopodobnie z założenia, iż nauczyciel powinien zaznajomić ucznia z regułami gramatycznymi na podstawie lektury bieżącej i że podręcznik gramatyki jest tylko „ein Nachschlagebuch” dla ucznia, jego doradcą w pracy samodzielnej, a przede wszystkim doradcą przy poprawianiu zadań piśmieniych. To też autor doradza nauczycielowi podkreślać błędy popełnione przez ucznia w zadaniu, lecz nie poprawiać ich, natomiast podawać numer paragrafu tak, by uczeń sam sobie zadanie poprawił i sam ostatecznie doszedł do spostrzeżenia i kwalifikowania własnych błędów.

Najciekawszymi dla nas będą dwie części ostatnie, które można polecić do przestudjowania. Stara się w nich autor ująć genjusz języka niemieckiego, stara się pokazać różnice zachodzące między językiem francuskim a niemieckim, stara się podać uczniowi charakterystyczne cechy wymowy, przyśpiesza, akcenta słowa i zdania. Idąc za myślą Goethego, iż „Des Volkes Seele wohnt in seiner Sprache”, kreśli autor, na podstawie analizy języka niemieckiego, charakter ludu niemieckiego.

Gramatyka ta, przystępna, metodyczna, posiada jednak swoje wady. Umieszczona na końcu książki mapka rozmieszczenia językowego narzeczy niemieckich jest oczywiście reprodukcją wydawnictw niemieckich. Tem tylko chyba należy sobie tłumaczyć fakt, iż nasze Pomorze zakreślone jest barwą wskazującą, że jest całkowicie zamieszkałe przez Niemców.

Naogół autorowie podręczników francuskich starają się o to, aby uczeń samodzielną pracą dochodził do poznania języka i to jest ich największą zasługą. Pozatem są mistrzami w układaniu podręczników. Układ jest zawsze logiczny, jasny i przystępny. Odrazu na pierwszy rzut oka można wiedzieć o co autorowi chodzi. Ilustracja, rozmaity charakter czcionek, ramki, klamry, kolory — oto środki jakimi autorowie rozporządzają, by uprzystępnąć uczniowi znalezienie odpowiedniego tekstu, odpowiedniej reguły gramatycznej lub fonetycznej, odpowiedniego słowa lub zdania. To jest ich druga zaleta. Trzecia zaleta — szczególnie niektórych podręczników — to uwzględnienie życia bieżącego. Wszystkie ustępy i przykłady są podane w ten sposób, iż istotnie odzwierciedlają teraźniejszość, nie tkwią w przeszłości i nie silą się na „naukowość”. Poprę to przykładem: Jeżeli autor chce podać uczniowi „Nibelungensage” — to nie zaczyna od szacownego skądinąd tekstu staroniemieckiego, ale prowadzi ucznia na przedstawienie opery, gdzie uczeń widzi Zygfryda, słyszy melodię Wagnera a potem dopiero łączy to opowiadanie z „Nibelungensage”. Dalszą zaletą podręczników francuskich jest uwzględnienie na stopniu średnim najważniejszych legend niemieckich. Uczeń czyta je wtedy, kiedy umysł jego jest jeszcze zainteresowany tego rodzaju lekturą.

WARSZAWA

EDMUND SEMIL

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W SEMINARJACH NAUCZYCIELSKICH

Osobiście mam pewne pretensje do I. Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych, odbytego w lutym 1929 r., że w żadnym z referatów nie zajął się kwestją nauczania tych języków w seminarjach. Przewertowałem natomiast skrupulatnie całą „Księgę Pamiątkową” i znalazłem dwie króciutkie wzmianki o seminarjach, mianowicie w referacie dr. M. Ziemnowicza, gdzie mowa o stanie rzeczywistym nauczania języków obcych u nas i o wymiarze godzin tygodniowych, wreszcie w dyskusji nad referatami d-ra Piątka i dr. Trenklerówny, gdzie dr. Zagajewski słusznie zwraca uwagę na fakt, że ogół narodu zdążył do monoglotyzmu wskutek upośledzenia nauczania języków nowożytnych, szczególnie w szkołach powszechnych i seminarjach.

W niniejszym artykule pragnąłbym do pewnego stopnia lukę tę wypełnić w nadziei, że artykuł pobudzi nauczycieli semina-

ryjnych do zabrania głosu w tej sprawie na łamach naszego kwartalnika. Zastrzegam się, że ograniczę się tylko do języka niemieckiego i doświadczenie czerpię jedynie z seminarjów Okręgu Poznańskiego.

Do roku 1926 programu szczegółowego języka obcego w seminarjach wogóle nie było. Na zjeździe dyrektorów seminar. w Wągrowcu (woj. poznańskie) w roku 1923 podpisany referował sprawę nauczania języka obcego, a potem na polecenie ówczesnego wizytatora Ministerstwa, obecnie Ministra W. R. i O. P. opracował program szczegółowy, który z odpowiedniami zmianami ogłoszony został w II wydaniu publikacji Ministerstwa W. R. i O. P. w r. 1926 i dotąd obowiązuje. W programie za zasadę przyjęto, że młodzież przybywa do seminarjum z elementarnym przygotowaniem z tego przedmiotu.

Program ten zasadniczo różni się od programu szkół ogólnokształcących tem, że chodzi głównie o samodzielne rozumienie współczesnego języka książkowego, a mianowicie prozy (i łatwej poezji) opowiadającej i opisowej, oraz łatwiejszych dzieł treści naukowej, w szczególności pedagogicznej i łącznie z tem nabyć pewnej wprawy w wystąpieniu w zakresie życia codziennego oraz spraw, dotyczących nauczania i wychowania. Odpada więc w zupełności cel idealny, jakim w gimnazjach jest poznanie kultury duchowej danego narodu, lektura arcydzieł literatury, wnikanie w finezje gramatyczno-językowe i inne, o czem szczegółowo rozwodzili się P. P. Referenci na zjeździe ze stanowiska szkoły średniej. Na wykonanie tego programu przeznaczono w seminarjum na wszystkich kursach 13 lekcji 45-ciominutowych tygodniowo, t. zn. na kursach I, II i III po 3, na IV i V kursie po 2 lekcje tygodniowo.

Przejdźmy teraz do stanu rzeczywistego, jak w praktyce przedstawia się nauczanie języka obcego w seminarjach i jakie trudności stoją realizacji programu na przeszkodzie.

Na czoło wysuwa się tu sprawa przygotowania młodzieży, przyjmowanej do seminarjum, od której program słusznie żąda elementarnych wiadomości z tej dziedziny. W rzeczywistości przyjmujemy do seminarjów młodzież: 1) z kursu przygotowawczego (w wielu seminarjach go niema), na którym języka obcego uczyła się 1 rok, 2) z siedmioklasowych szkół powszechnych, gdzie w teorji ma 3 lata nauki za sobą, w praktyce natomiast często nawet czytać nie umie, bo brak w szkole powszechnej. bardziej jeszcze niż u nas kwalifikowanych nauczycieli, 3) ze szkół niżej zorganizowanych, w których wogóle języka obcego się nie uczy, 4) wreszcie lichey naogół materiał z gimnazjów,

gdzie przeważnie wprowadzono język francuski. Co ma począć nauczyciel na kursie I z tak różnorodnym materiałem, mając do dyspozycji 3 lekcje tygodniowo? Wprawdzie przepisy, dotyczące przyjmowania uczniów ad 3) i 4) wymagają egzaminu wstępnego z języka obcego, w praktyce jednak trudno nie przyjąć ucznia pozatem dobrze przygotowanego i uzdolnionego, jedynie dlatego, że ma braki w języku obcym, którego się nigdy nie uczył. W najkorzystniejszym więc razie (o ile przeważają uczniowie z kursu przygotowawczego) nauczyciel na k. I przebierać może materiał drugiego roku nauczania, t. j. w dalszym ciągu naukę o rzeczach z podręcznika i na poziomie II klasy gimnazjalnej, chociaż ma uczniów znacznie starszych (14 — 17 lat), u których instynkt naśladowczy, w myśl zasad psychologii doświadczalnej tak pomocny przy uczeniu się języka obcego, znacznie już jest słabszy i kiedy nauczanie początkowo bezpośrednią metodą razi poprostu swą banalnością.

Tu powinnyby metoda apelować już raczej do budzącego się krytycyzmu, rozumu i uczucia, gdy tymczasem bez należyście opanowanych początków, mechanicznie wyćwiczonych trudno poprostu ruszyć z miejsca, tembardziej, że i wiadomości gramatyczne z języka ojczystego, na których powinna się opierać gramatyka języka obcego, są minimalne i dopiero w seminarjum ujęte w systematyczną naukę.

Dalsza trudność to brak podręczników, przystosowanych do oficjalnego programu, wobec czego używa się z konieczności podręczników gimnazjalnych. Najważniejszą jednak przeszkodą w osiągnięciu jakich takich rezultatów jest, zdaniem mojem, niski wymiar lekcyj tygodniowych. Ucząc długie lata w różnych zakładach języka niemieckiego uważam, że 3 lekcje tygodniowo w nauczaniu języka obcego są tem minimum, poza które nie wolno nam pójść pod groźą zmarnowania czasu i wysiłków tak ucznia jak też uczącego. Że tak jest w istocie, mówi mi jedenastoletnie doświadczenie w seminarjach. Oto na kursie IV i V, gdzie wyznaczone są 2 lekcje (a ile przepada wskutek różnych świąt, uroczystości, imprez i t. p.) obserwuję od kilku lat ciekawe a bardzo przykre zjawisko, że uczniowie jako tako przez 3 poprzednie lata z wielkim trudem zaawansowani w języku niemieckim, raptownie jakby zaczynają się cofać; wprawa w swobodniejszym władaniu językiem obcym zanika, zapas słów maleje, przerabianie jakiegokolwiek trudniejszego ustępu idzie jak z kamienia, ogólny poziom obniża się do poziomu jakiegoś kursu I, najwyżej II, i nauczyciel z przerażeniem patrzy, jak dzieło jego 3-letniej pracy rozsypuje się w gruzy. Fakt ten daje wiele do myślenia, że coś tu nie jest w po-

rzędu. Przyczynę tego zjawiska upatruję przede wszystkim w zbyt małym wymiarze godzin, który nie pozwala na niezbędne w języku żywym częstsze odnawianie wrażeń słuchowych i wzrokowych i utrwalenie ich, zwłaszcza na k. IV, kiedy to tak trudne przedmioty, jak nauka o dziecku, metodyka i praktyka absorbują nieprzygotowane i niewyrobione jeszcze umysły obok całej masy innych przedmiotów.

Że w nakreślonych wyżej warunkach, rezultaty nauczania języka obcego w seminarjach są minimalne i nieproporcjonalne do włożonego czasu i energii, trzeba sobie to otwarcie powiedzieć! Ja idę nawet dalej, twierdząc, że gdyby ten stan miał pozostać, to należałoby wogóle zaniechać języka obcego, przeznaczając wolne godziny na inne przedmioty. Szkoda poprostu czasu!

O znacznem zwiększeniu liczby godzin wobec przeładowania programu w seminarjach niema mowy, ale jakieś środki znaleźć się muszą i mogą. Więc przede wszystkim dokładne określenie instrukcją tych elementarnych wiadomości z języka obcego, które kandydat wstępny do seminarjum jako minimum przynieść musi i egzamin wstępny z tego przedmiotu na równi z językiem polskim i rachunkami stworzyłyby zaraz jaśniejszą sytuację. Kandydaci bowiem wiedzieliby, jak się do egzaminu przygotować, a nauczycielowi na k. I ułatwiłoby to równomierne traktowanie przedmiotu. Obecnie panuje tu istny chaos. W myśl przepisów ministerjalnych egzaminuje się kandydata z ukończoną 7-klasową szkołą tylko z języka polskiego i rachunków, cenzury dostateczne z innych przedmiotów, a więc i z języka obcego zwalniają go od egzaminu z tychże przedmiotów. Tymczasem elementarne wiadomości, przyniesione po 3-letniej nauce ze szkoły powszechnej — z małemi wyjątkami — są tego rodzaju, że lepiej byłoby zaczynać naukę ab ovo. Przytem jeszcze jedna uwaga: o ile braki w innych przedmiotach, przy egzaminie wstępnym niekontrolowanych, nie dają się odczuć dotkliwiej po rozpoczęciu normalnej pracy, bo przeważnie rozpoczyna się je gruntownie od podstaw, to w języku obcym mamy już budować na ugruntowanych wiadomościach elementarnych i przy tak niskim wymiarze godzin nigdy ich nie jesteśmy w stanie nadrobić.

Liczbę godzin tygodniowych bezwarunkowo należałoby zwiększyć o jedną, przynajmniej na kursach I, IV i V.

Odpowiednio uzdolniony i kwalifikowany nauczyciel oczywiście zawsze będzie najważniejszym czynnikiem, decydującym o dobrych wynikach pracy, nie mając jednak żadnych danych co do obsady stanowisk nauczycieli języka obcego w seminarjach, nie mogę w tej sprawie zabierać głosu. Gdy tamte warunki będą

spełnione, pomyślećby należało o dobrze ułożonym i do potrzeb oraz charakteru szkoły zastosowanym podręczniku.

W końcu uważam, a raczej od tego należałoby pracę rozpocząć, że uświadomienie sobie wszystkich tu poruszonych, ewentualnie jeszcze innych bolączek na zorganizowanych przez Kuratora zjazdach okręgowych nauczycieli języka obcego, dalej przeprowadzenie odpowiednich kursów metodycznych, jak to w innych przedmiotach się dzieje, byłoby bardzo wskazane, tembardziej, że brak nam instruktorów do tego przedmiotu w seminarjach.

LESZNO

J. WOWCZAK

EGZAMIN PIŚMIENNY MATURALNY Z JĘZYKA OBCEGO

Nie pomniejszając w niczem celów nauczania języka obcego w szkole średniej, celów, które znacznie wykraczają poza praktyczną znajomość języka, należy uznać egzamin piśmienny maturalny przede wszystkim za sprawdzian tej znajomości i pod tym kątem tylko rozpatrywać celowość dzisiejszego sposobu egzaminowania.

Egzamin ten w szkole polskiej do r. 1925 (regul. z dn. 19.XII) polegał na piśmiennem streszczeniu dwukrotnie przeczytanego przez nauczyciela tekstu. W praktyce tekst taki był zazwyczaj łatwy, dość krótki, treści anegdotycznej, łatwej do zapamiętania i do opowiedzenia. Przy pewnej wprawie i wyrobionej pamięci maturzysty egzamin taki nie przedstawiał poniekąd żadnych trudności. Łatwa anegdotyczna treść nie wymagała pracy myślowej. Egzamin był wtedy sprawdzianem tylko pamięci. Nowy regulamin wprowadził obok streszczeń i tematy, dopuszczając jednocześnie słowniki przy wypracowaniach na obrany temat. Od roku wprowadzono tylko tematy.

Przy reformie egzaminu maturalnego z języków obcych motywem tej daleko idącej zmiany było niewątpliwie przypuszczenie, że młodzież, która uczyła się języka obcego w przeciągu siedmiu lat, dość dobrze tym językiem włada, aby potrafiła napisać wypracowanie na temat oderwany, poznała również kulturę Francji lub Niemiec, głównie na dziełach lub urywkach z dzieł literackich, i może pisać na tematy literackie.

W praktyce rzecz przedstawia się inaczej. Wśród tematów nadsyłanych szkołom przez kuratora znajdują się zazwyczaj jeden lub dwa takie, które z łatwością uczeń przewidzieć może. Ponieważ u ucznia możność swobodnego posługiwania się języ-

kiem obcym jest ograniczona i tematy nie mogą obejmować wszystkich dziedzin życia praktycznego i umysłowego, jak w języku ojczystym, pozostaje jakieś kilka tematów, do których uczeń z łatwością przystosować może wypracowania własne, które zawczasu przygotował. Tak jest z tematami „wolnymi”.

Wypracowania na tematy literackie są zazwyczaj tylko zlepkiem frazesów, często, nieoparte o porządną lekturę uczniów, zawierają niebezpieczeństwo werbalizmu, wypływają z niego; uczeń czerpie na egzaminie, w mniej lub więcej zręczny sposób, ze swego zapasu wyuczonych formułek. Młodzież przekłada wolne tematy nad opowiadania w złudnem przeświadczeniu, że słownik, którego wolno jej używać, jest prawie wszystkim na egzaminie.

Z powyższego można wysnuć wnioski następujące: uczeń i nauczyciel wzajemnie się łudzą, egzamin więc w tej formie przeczy najprostszym zasadom wychowawczym, odwodzi ucznia ósmej klasy od porządnej pracy, a w ciągu roku upoważnia do czysto pamięciowego wysiłku.

Zwolennicy wolnych tematów twierdzą, że dają one największą swobodę egzaminowania, a uczniowi możliwość wykazania dojrzałości umysłowej, jeśli tematy wyprowadzać z życia i rzeczywistych zainteresowań młodzieży. Jest to twierdzenie ryzykowne. Tematy życiowe są najtrudniejsze dla osiemnastoletnich chłopców. Młodzież, nawet pisząc po polsku, a mając do wyboru tematy literacki, historyczny lub życiowy, wybiera literacki lub historyczny, jako bardziej dla niej konkretny. Na egzaminie z języka obcego młodzież, a w szczególności jej część słabiej przygotowana, wybiera chętnie tematy „wolne”, gdyż pokusa tematów, które nazwałbym szablonowymi, (w rodzaju „Twój dobry czyn, twój ulubiony typ literacki, typ historyczny i t. p.), przewidzianych i częściowo przynajmniej przygotowanych, jest zbyt wielka, aby się jej oprzeć.

Obroncy tematów literackich i historycznych, jeśli znajdują się wśród nauczycielstwa szkół średnich, nie chcą uprzytomnić sobie, że tylko w bardzo nielicznych szkołach udaje się nauczycielowi dać młodzieży mniej lub więcej jasny obraz kultury francuskiej lub niemieckiej. Przytem zakres lektury całkowitych utworów jest niewielki: dwa utwory w klasie ósmej z pośród kilkunastu dozwolonych. Mało ma szans maturzysta, jeśli nawet jest odpowiednio przygotowany z literatury, że akurat tematy nadesłane dadzą się nawiązać do jego lektury szkolnej.

Tematy historyczne są zupełnie nie do zastosowania. Jeśli by obowiązywały, byłyby streszczeniem lub powtórzeniem uryw-

ków historycznych z podręcznika szkolnego, z którego maturzysta uczył się w klasie 7 i 8. Tematy historyczne wymagają głębszego przygotowania ucznia, czytania studjów historycznych i monografij, a trudno przypuszczać, aby całą klasę można było nakłonić do podobnej lektury.

Nie należy więc egzaminu maturalnego z języków obcych przystosowywać do nieistniejącego poziomu, opartego na łudzeniu się i nieporozumieniu. Najlepszym sprawdzianem znajomości języka wydaje mi się streszczenie piśmienne nieznanego uczniowi tekstu, pisanego językiem współczesnym, zaczerpniętego z autora (lub z czasopisma), z usunięciem z egzaminu słowników. Tekst powinien być tak wybrany, aby nie tylko wymagał wprawy językowej, lecz i pewnej pracy myślowej w ujęciu poruszanego tematu lub opisie usłyszanego zdarzenia. Nie może być to jednak w żadnym razie krótki tekst treści anegdotycznej, który stanowiłby tylko sprawdzian pamięci ucznia i jego biernej znajomości języka.

WARSZAWA

F. JUNGMAN

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

GRAMOFON W SZKOLE

Zapytanie: Który z Kolegów używa przy nauczaniu szkolnem języków nowożytnych gramofonu? Jakie płyty posiada? Jak postępuje, posługując się tym środkiem naukowym, a w szczególności, czy przed nagraniem płyty, przerabia tekst z książki? Jakie rezultaty wydaje taka nauka?

TROCĘ GRAMATYKI HISTORYCZNEJ

Opanowanie konjugacji francuskiej, jak wiadomo, sprawia uczniom wiele trudu nawet na średnim stopniu; wszelkie środki, mogące tu pomóc, są pożądane. Wprowadziłem z niezłym wynikiem element historyczny, zestawiając w szeregi formy jak *lever — lève, céder — cède, devoir — dois, buvons — boivent, pouvoir — peux* i t. p. i objaśniając rolę akcentu w rozwoju głosek. Uczniowie sami zbierali z zainteresowaniem dalsze przykłady; martwość przypadkowych, jak się zdawało, nieregularności zmieniła się w żywy organiczny związek, a pamięć mechaniczna została zastąpiona zrozumieniem. Błędy stały się odtąd nader rzadkie. Oczywiście postępowanie takie jest dopuszczalne tylko dla tych, którzy nie wzdragają się przed używaniem języka ojczystego przy objaśnieniach gramatycznych (bo i metoda bezpośrednia ma swoje doktrynerstwo).

ALBA

GŁOSY CZYTELNIKÓW

LIST FILOLOGA KLASYCZNEGO DO NEOFILOLOGA

Udaję się do szanownej Redakcji pisma pobratymczego z prośbą o łaskawe rozstrzygnięcie sprawy, którą poruszam.

Wychodzę z założenia, iż w gimnazjum, w szkole średniej wogóle, powinna panować łączność między przedmiotami nauczania i że należy stosować jednakową metodę nauczania. Jeżeli nauczyciele przedmiotów pokrewnych będą z sobą w ciągłym kontakcie, łatwo w umysłach młodzieży układać się zacznie w harmonijną całość treść rozmaita. Z drugiej strony jednaki system nauczania wzmocni powstałe kojarzenia; natomiast stosowanie metod rozmaitych rozproszyć je może i zamęt wywołać.

I my tak nazywani klasycy i nasi koledzy, neofilolodzy, nauczanie naszych przedmiotów opieramy w klasach wyższych na czytaniu autorów. Celem tej lektury jest najpierw poznanie treści dzieła, następnie (a może jednocześnie) przyswojenie sobie danego języka, jego leksyki i gramatyki, stylu. Pierwszy punkt wypływa z jednakowych dążeń. To też jednakowo poznajemy pewien okres rozwoju ducha ludzkiego, jednakowo poznajemy łączność naszej kultury z poprzednią, czy pokrewną, jednakowo stosujemy analizę historyczną, literacką, estetyczną. Co do drugiego punktu, to zachodzi pomiędzy nami istotna, a może jednak pozorna tylko różnica pewna.

My, starożytnicy, czytając autora, staramy się, by nasi uczniowie przyswajali sobie jego język, styl, jego składnię, jego sposób wyrażania myśli i t. p. Dlatego właśnie czytamy przeważnie pisarzy złotego okresu. Pod tym względem chyba nie różnimy się od polonistów: Sienkiewicz, Żeromski, Reymont uczą nas mówić i pisać po polsku.

Obserwując natomiast nauczanie języków nowożytnych w klasach wyższych, jestem nieraz świadkiem smutnego dla mnie zjawiska. Częstokroć tekst służy tylko jako podłoże do przeróbki, do metafrazy oryginału tak co do wyrazów poszczególnych (synonimika), jak też co do całych zdań (zmienianych do niepoznania). Rozumiem, że ten sposób wprowadza pewną różnorodność. Ale jednocześnie pojąć nie mogę, dlaczego nieudolne przeróbki ucznia, uczennicy, czy nawet dobre i bardzo dobre niekiedy samego nauczyciela, mają być lepsze, niż wyrażenie tej samej myśli przez autora, którego obrabio się do czytania, jako wzorowego pod względem stylu. Tak ma się z prozą. Jeszcze bardziej mnie dziwi przerabianie wierszy na prozę. Przecież język poezji, szczególnie — niemieckiej i francuskiej, nie mówię już o włoskiej, jest zupełnie odmienny od prozaicznego. Przecież ta odmienność ma szczególnie oddziaływać na nasze uczucie. Co wreszcie w poezji może być wzniosłe, piękne, to w prozaicznym przekładzie wyda się czasem dziwnem i nawet śmiesznem.

Przyswajanie sobie języka pisarza czytanego, odczuwanie piękna i czaru poezji, oraz uszlachetnianie przez to nas samych, odbywa się u nas zapomocą wczytywania się w styl oryginału, przez uczenie się napamięć (wierszy), chóralne czytanie (pamięć mięśniowa), zapomocą deklamacji. To jest co innego, niż przerabianie po swojemu przez małych ludzi tego, co stworzyli wielcy. Prawda, my obecnie nie uczymy mówić po łacinie i po grecku (to przychodzi nieraz samo przez się, jako rezultat lektury). Zaś praktyczne opanowanie języka nowożytnego stanowi jeden z celów jego nauczania w szkole obok wdrożenia umiejętności czytania książki po niemiecku, francusku i t. d. Wreszcie podobno nie wiadomo, co stanowi ów cel, czy rozmowa, czy książka: rozmaicie o tem mówią!

Otóż nie wiem i dlatego zapytuję szanowną Redakcję, czy wspomniane przerabianie dowolne tekstów oryginału wybranego do lektury pisarza prowadzi do osiągnięcia jednego, czy też obu wskazanych celów nauczania języków nowożytnych w gimnazjach naszych.

WARSZAWA

STEFAN CYBULSKI

Odpowiedzi na powyższy list zasłużonego naszego „Starożytnika”, jakie otrzymamy z kół naszych czytelników, pomieścimy w dziale „Z praktyki dla praktyki”.

REDAKCJA

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW HELSZTYŃSKI. *Liryka angielska XX wieku*. Warszawa, 1927, Nakładem Księgarni F. Hoesicka, str. 287.

Zbanalizowane nieco słowa *traduttore traditore* zgóry zdają się ujemnie usposabiać każdego, kto do rąk bierze przekład z mowy obcej. Niemniej, zresztą, i sam tłumacz świadom być musi nieuniknionej konieczności popełnienia zdrady oryginału; a na tem większe ryzyko piętna zdrajcy naraza swe czoło, ilekroć oryginałem jest poezja; a tem większą musi być jego odwaga i pogarda dla krytyki, ilekroć oryginałem jest poezja angielska.

Różnią się bo języki nie tylko sposobem pokrywania pojęć słowami — szkopuł to, być może, najłatwiejszy do ominięcia; i nie tylko sposobem analizy większych treści świadomościowych w zdaniu — również i ta trudność, w znacznej części, możliwa jest do przezwyciężenia. Są jednak w każdym języku rzeczy bardzo ważne, a nieważkie, są imponderabilia nastrojów i tempa mowy, melodii mowy i jej siły suggestywnej; imponderabilia o pierwszorzędem znaczeniu dla wszelkiej poezji. I tu popełniają tłumacze główny a nieunikniony akt zdrady.

Popełnił go i Helsztyński — nie z własnej winy — na tym przedewszystkiem terenie, który przedstawił świat wyobrażeń swoiście angielski: na terenie życia morskiego. M. i. przekład popularnych bardzo w całej Anglii i zdobiących każdą antologję, „Ładunków okrętowych” J. Massfielda, obecnego poety-laureata, czy też przekłady innych poematów morskich, wychodzą daleko poza możliwości środków, które tłumacz polski posiada w swem rozporządzeniu. Szerszy jest angielski świat wyobrażeń pod tym względem i odmienna nań reakcja angielskiej duszy. Znacznie szerszy jest również zakres słownictwa angielskiego. To też często wywiązuje się konflikt między duchem oryginału a wymogami przekładu; między stylem i słownictwem angielskiem a stylem i słownictwem polskiem, z powodu *embarras de richesse* z jednej strony, *embarras de pauvreté* z drugiej. Gdy jednak niema widoku na znalezienie polskiego równoważnika dla danego waloru poetyckiego, zawartego w oryginale, lepszą drogę obiera ten tłumacz, który poświęca sprawę oryginału i rezygnuje z jego dokładnego odtworzenia. Przekład jest wówczas poezją uproszczoną, tak w wysłowieniu, jak i w nastroju, niemniej jednakowoż pozostać może poezją.

Gdy jednak niema widoku na znalezienie polskiego równoważnika dla danego waloru poetyckiego, zawartego w oryginale, lepszą drogę obiera ten tłumacz, który poświęca sprawę oryginału i rezygnuje z jego dokładnego odtworzenia. Przekład jest wówczas poezją uproszczoną, tak w wysłowieniu, jak i w nastroju, niemniej jednakowoż pozostać może poezją.

Poezję doprowadzoną do tego stanu symplistycznego zawiera znaczna część przełożonych przez Helsztyńskiego liryków, czy to ich tematem jest życie morskie, czy też tak odrębna w swym charakterze, a tak uroku pełna wieś angielska, czy też, słabo zresztą w niniejszym zbiorze reprezentowana, ideologia imperjalistyczna. (Szkoda, że dla Kiplinga znalazło się miejsce na trzy zaledwo z pomiędzy jego utworów, z czego jeden tylko naprawdę znamienity). Gorzej jest, gdy tłumacz, mimo daremnych zmagani się o pełnię treści i formy, nie daje za wygraną, lecz stara się za wszelką cenę być wiernym tekstowi oryginalnemu. Unika wprawdzie, tym sposobem, zarzutu zdrady, podcina jednak skrzydła samej poezji; dokładne, udiscyplinowane tłumaczenie może budzić zaufanie pod względem filologicznym, wyzutyk jest jednakowoż ze swych poetyckich walorów. Nie raz jeden zdarza się to Helsztyńskiemu, czasami nawet w tym samym utworze; parę zwrotek technicznie poezją świeżą i szczerą, inne są tylko próbką tłumaczenia filologicznego. Niedobrze jest również zbaczać z koniecznej i jedynej w pewnych razach drogi prostoty, a błakając się w poszukiwaniu sposobów wyśłowienia, któreby dokładnie odpowiadały oryginałowi, zadawać gwałt mowie polskiej, przez nienaturalną frazeologię lub niepotrzebne neologizmy. Trudno za ozdobę uważać takie słowa jak „pełen zbłądłych zbieleń”, mająca oddać angielskie „drear” (poetycki przymiotnik zamiast „dreary”), lub też „żelaztwo”, neologizm pomyślany jako odpowiednik angielskiego „ironware”.

Liczną grupę w przekładach Helsztyńskiego stanowią poezje, które wypłynęły nie ze swojszcia angielskich, lecz obcokrajowych lub ogólnoludzkich źródeł natchnienia. W tym wypadku stoi tłumacz na gruncie bez porównania pewniejszym. Za zupełnie udane uważać można polskie wersje parnasisty J. E. Fleckera. Wdzięczne bardzo są również przekłady erotyków R. Bridges'a (zmarłego przed rokiem poety-laureata). Praca przedstawiała się tu znacznie łatwiej, ze względu na nieograniczone, na tem polu, możliwości poetyckie polszczyzny, jako też na identyczność angielskiego świata uczuć i wyobrażeń ze światem polskim. Jasnym jest, że z tego powodu nie mógł nie udać się, mimo trudnego sposobu kojarzenia rymów w oryginale, przykład takiego utworu, jak „Ballada o Matce Boskiej Częstochowskiej” H. Belloc'a, wielkiego powieściopisarza, poety i katolika wojującego w Anglii współczesnej. Lecz i w tej grupie przekładów spotykają się, tu i ówdzie, skazy, zwłaszcza zaś co do rytmu. Bo jeżeli nawet autor angielski, J. E. Flecker, zamiast wiersza akcentowego stosuje, jako parnasista, wiersz sylabiczny, obcy zasadniczo duchowi poezji angielskiej, dlaczego w przekładzie jego utworów na język polski sylaby nie miały być dokładnie odmierzone?

Przedłożyć poezję angielską na język polski — to jakgdyby odciąć od jej tułowia skrzydła jej własne i zastąpić je skrzydłami polskimi, by ją w ten sposób uzdolnić do lotu w obcej atmosferze. Praca to nielatwa. Udała się jednak Helsztyńskiemu w znacznej ilości wypadków. Pomijając to, co pozostało w stanie zbarchonym, musi się widzieć tytuł do szczerzej wdzięczności za powzięty przez tłumacza trud. Tytuł ten leży również w jasnym i wyczerpującym (stron przeszło 40) obrazie współczesnej liryki angielskiej, zamieszczonym w formie wstępu.

WARSZAWA

T. GRZEBIENIOWSKI

JAN CIEŚLIŃSKI. *Lectures sur la civilisation française. Seconde partie.* Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, 1930.

W ostatnich czasach, w okresie powojennym, w Niemczech i we Francji, w literaturze podręcznikowej do kultury obcego narodu dają się zauważyć wyraźne tendencje do zaktualizowania i unowocześnienia lektury. Nie

zaniedbując jednego z celów lektury — poznania charakteru narodowego w rozwoju dziejowym, autorzy tych nowych podręczników przenoszą punkt ciężkości na prądy kulturalne nowoczesne i współczesne. Nie mogąc jednak rozszerzać przeciętnych rozmiarów książki szkolnej, muszą siłą rzeczy poświęcać znacznie mniej miejsca kulturze w przeszłości. Zadanie autora podręcznika tak ujętego jest bardzo trudne: zobrazowanie życia kulturalnego Francji wyjątkami z autorów, niezbędnymi objaśnieniami i komentarzami, na stu dwudziestu mniej więcej stronicach książki jest zagadnieniem trudnym do rozwiązania, a może nawet i niemożliwym. Zbyt wielki fragmentaryzm w wyborze treści nie da w rezultacie dość jasnego obrazu zjawisk, nauczyciel musiałby dopełniać podręcznik dodatkową lekturą.

Na podobne trudności natknął się niezawodnie prof. Ciesliński, przystępując do pracy nad „Lectures sur la civilisation française”, seconde partie; wyszedł jednak z trudności obronną ręką. Autor skłania się wyraźnie ku nowej koncepcji podręczników: ku aktualności i współczesności. W doborze lektury porzucił punkt widzenia czysto literacki, a wybiera teksty i ocenia je pod kątem znaczenia danego pisarza dla epoki, dając pierwszeństwo wśród nich tym tylko, którzy odzwierciadlili najbardziej znamienne problemy kultury francuskiej. Podział materiału do lektury i związanego z nim komentarza jest więc zgodny z powyższą zasadą. „Table des problèmes” składa się z dziesięciu rozdziałów, z których trzy ostatnie, ze względu na charakterystykę książki przytaczam. Są to: 1) quelques représentants de la mentalité française avant la Grande Guerre, 2) La Grande Guerre, 3) La France se remettant au travail après la Grande Guerre. Trzy te działy zajmują w książce prawie czwartą część całkowitego tekstu.

Autor uwzględnił w znacznym stopniu kulturę materialną i prądy społeczne, w szczególności w ostatnich rozdziałach książki. Literatura jest jednym z przejawów życia kulturalnego, a nie wyłącznym, obok niej są sztuki, nauka i przejawy, wynikające z życia ekonomicznego, tak bardzo bogate i różnorodne w dobie powojennej. Ta strona książki należy do najlepszych. Zagadnienia społeczne i ekonomiczne poruszane są kilkakrotnie, wtedy, gdy są one znamienne dla epoki; w ostatnich rozdziałach książki dowiadujemy się o giełdzie, automobilizmie, kasach oszczędności i samej oszczędności, tak charakterystycznej dla Francuzów. Wykorzystanie dzienników (Journal des Débats) uważać należy za bardzo słuszne i wskazane. Tyle o zaletach książki. Są jednak, mojem zdaniem, i pewne usterki, które z łatwością dałyby się usunąć.

Wśród zagadnień, którym głównie poświęcony jest ten podręcznik, autor zamało uwzględnił niektóre prądy literackie. W podręczniku jego niezawsze najwyższa linja biegnie po szczytach literatury. Tak na przykład V. Hugo, zarówno w podanych utworach, jak i w komentarzu (notes explicatives) ma wygląd dość blady i nie da uczniowi jasnego obrazu wodza romantyzmu francuskiego. Przypuszczam, że autor, nastawiony w pracy swej na życiową współczesność i na zagadnienia społeczno-ekonomiczne, nie znalazł wprost w podręczniku miejsca na gruntowniejsze opracowanie tych właśnie niektórych szczytów literatury, których pomijać nie należało, chociażby powiększając nieco rozmiar podręcznika.

W książce omówiono również sztuki plastyczne, a właściwie malarstwo. Zilustrowanie malarstwa XIX-go wieku i współczesnego w odbitkach, na zwykłym papierze jest rzeczą niewykonalną. Czy delikatność kolorytu Pissarro, Chavannes, gra barw impresjonistów, drganie światłocieni u Renoir'a i wiele innych subtelności przemówi do ucznia, gdy spojrzy on na te dzieła sztuki, tak słabo technicznie interpretowane w podręczniku. Czy nie lepiej byłoby, wzorem podobnych wydawnictw niemieckich, umieścić wszystkie ilustracje w oddzielnym dodatku na lepszym papierze?

Ilustracje wybrane są bardzo trafnie; może należałoby uwzględnić szerzej rzeźbę francuską współczesną (w podręczniku widzimy tylko Rodina) oraz wspomnieć o poszukiwaniu nowych form architektonicznych (z ilustracją). Pomyłkowo zapewne znalazł się w podręczniku Winterhalter, Niemiec, który niewiele ma wspólnego ze sztuką francuską.

„Lectures sur la civilisation française” J. Cieślińskiego jest to książka o bardzo zdecydowanych liniach i wyraźnym obliczu; ma tę wielką zaletę, że pierwsza z podobnych prac obejmuje przejawy życia aż do doby dzisiejszej i wychodzi poza krąg literatury i historii, którym prawie wyłącznie hołdują dotychczasowe podręczniki.

WARSZAWA

F. JUNGMAN

ADOLF BOHLEN. *Neusprachlicher Unterricht*. Stron 288. Quelle und Meyer, Leipzig, 1930, Mk.8.

P. HARTIG u. H. STROHMEYER. *Moderner neusprachlicher Unterricht*. Pläne, Beispiele und Vorschläge für die Praxis, 245 stron. Georg Westermann, Braunschweig, 1930.

Z pomiędzy całego szeregu podręczników metodyki języków obcych, pojawiających się w ostatnich latach w coraz większej liczbie na niemieckim rynku księgarskim, wyróżnia się książka Bohlena szczerością i bezpośredniością ujęcia. Nauczyciel języka szuka w metodyce nie górnolotnych wywodów teoretycznych, lecz pobudek i wskazówek do pracy w klasie. Tych autor mu nie szczędzi. Nie kusząc się o ujęcie całej rozległej dziedziny nauczania języka obcego, omawia najważniejsze tylko, zwięzłe, jasno i przejrzysto. Rozdział „Die Aussprache” zajmuje się fonetyką i czytaniem, rozdział „Das Wort” omawia zagadnienie słownictwa, jako materiału konwersacji, zwłaszcza nauczania i utrwalania słówek, rozdział „Sprachübung und Sprachlehre” przedstawia zagadnienie gramatyki, rozdz. „Die Lektüre” zakreśla cel i zakres lektury, metodyczne jej traktowanie, ilustrując na przykładach angielskich i francuskich na stopniu średnim i wyższym nauczania; rozdz. „Die mündliche und schriftliche Arbeit” daje liczne ciekawe wskazówki praktyczne dla ożywienia konwersacji obcojęzycznej i oderwania jej od podręcznika, oraz dla prac piśmiennych, wreszcie rozdział „Das Bild” zajmuje się specjalnie zagadnieniem używania obrazu, ilustracji i t. p. w nauce języka. Rozdział bardzo cenny i ciekawy.

Książkę Bohlena mogą polecić każdemu neofilologowi, jako dobrą pomoc w pracy szkolnej.

Uzupełnieniem niejako tej książki jest wydany przez znanych neofilologów niemieckich Hartiga i Strohmejera zbiór lekcji i uwag praktycznych szeregu nauczycieli języka francuskiego i angielskiego p. t. „Moderner neusprachlicher Unterricht”. Tu nie chodzi o to, jak się powinno czynić, lecz o to, co i jak się czyni w praktyce, by głoszone hasła i zasady współczesnych teorii neofilologicznych i ogólnodydaktycznych urzeczywistnić w klasie szkolnej. Autorowie (21) podają swoje lekcje, plany, doświadczenia, lektury, pracę w klasie i poza klasą i t. d., zaopatrując te sprawozdania swojemi uwagami. Niema między nimi pełnej harmonii i zgody co do używania tych lub owych dróg i środków — różne przeciwie drógi prowadzą do celu, byle nauczyciel był osobistością, byle wiedział, czego chce, byle miał dostateczną ilość wiedzy metodycznej, z którejby mógł czerpać dowolnie, byle chciał i umiał korzystać z doświadczeń innych. Z podanych w książce

sprawozdań skorzysta najwięcej bezwątpienia *romansista i anglista*, ale i *germanista* przeczyta je z zainteresowaniem i pożytkiem¹⁾.

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

Das Grammophon im Unterricht der neueren Sprachen. (Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen, herausgegeben von Wilhelm Göcking und Karl Schümmer. Heft 3. Moritz Diesterweg, Frankfurt a/M. 1930, str. 46.

Znane już dodatki do czasopisma „Die neueren Sprachen”, wychodzące pod wspólną nazwą „Rheinische Beiträge”, poświęcone są zagadnieniom praktycznym, wyjaśnianym na przykładach praktycznych. Także więc i w zeszycie trzecim, poświęconym sprawie zastosowania gramofonu w nauce języków nowożytnych, zabierają głos znani praktycy i opowiadają nam o swej praktyce.

Wilhelm Wolter mówi w pierwszym artykule, zatytułowanym „Die Anwendung der Sprachplatte im neusprachlichen Unterricht” o rezultatach, osiągniętych w nauce przy pomocy gramofonu. Idjomatyczna wymowa, odpowiedni rytm i przyspiew — to główne rezultaty dobrej płyty, do których nauczyciel nie dojdzie, posługując się tylko własną wymową, choćby najlepszą. Poza to także nabycie odpowiedniego zapasu słówek i zwrotów postępuje szybciej i pewniej, gdy uczeń przyswoi sobie treść płyty przez kilkakrotne wysłuchanie jej. Płyta jest wtedy źródłem nauczania, jak niem była dotychczas lektura, co powoduje przesunięcie nauki z lektury, a więc ze wzroku na słuch. Wytwarza się nowa *metoda słuchowa* (auditive Methode). Autor podaje z praktyki swojej, jak należy metodycznie postępować, gdy się opiera całe nauczanie na płycie. Omawia więc rolę nauczyciela, rolę tablicy, chórowej deklamacji i t. p. a wreszcie daje zestawienie płyt, które może w Niemczech dysponować nauczyciel języka francuskiego i angielskiego. W końcu autor podaje literaturę dotyczącą użycia gramofonu w szkole.

W drugim artykule Paul Olbrich mówi o nauczaniu przyspiewu zapomocą gramofonu („Intonation und Grammophon”). Wykazawszy znaczenie właściwego przyspiewu („der doch so gut zum „Lebensstil” eines Volkes gehört wie seine Bauwerke, seine Musik oder sein Staat”), omawia właściwości, jakie musi posiadać płyta, która ma intonacji języka obcego nauczyć oraz sposób postępowania z taką płytą w szkole.

W trzecim artykule, Julius Plaut, znany propagator gramofonu na łamach czasopism neofilologicznych, charakteryzuje nową słuchową metodę („Wesenszüge und Anwendung der auditiven Lehrmethode im neusprachlichen Unterricht”). Jest to jakby pierwszy szkic dydaktyki nauczania

¹⁾ Jako najważniejsze niemieckie podręczniki metodyczne, nastawione współcześnie, należy wymienić następujące:

1. Philipp Aronstein, *Methodik des neusprachlichen Unterrichtes*, 2 t. 1-y t.: Die Grundlagen, t. 2-gi: Der englische Unterricht, Teubner, Leipzig. 1922 r.

2. Walter Hübner, *Didaktik der neueren Sprachen*. Diesterweg, Frankfurt, 1929.

3. Hans Strohmeyer, *Methodik des neusprachlichen Unterrichtes*, Westermann, Braunschweig, 1928.

4. Karl Ehrke, *Methodik des neusprachlichen Unterrichtes*, Herbig, Berlin, 1928.

5. Dr. Rudolf Münch, *Vom Arbeitsunterricht in Neueren Sprachen*. Teubner, Leipzig, 1927.

metodą słuchową, bo jeszcze niema danych, ani odpowiednich płyt, ani dostatecznego doświadczenia, by stworzyć zupełną dydaktykę nowej metody, ale uwagi autora, powołujące się wciąż na własną praktykę, opisujące swój sposób postępowania i swoje spostrzeżenia i rezultaty, do których doszedł, są nieocenione dla każdego neofilologa.

Ostatni artykuł, również J. Plaut'a omawia nauczanie francuskiego i angielskiego zapomocą aparatu gramofonowego („*Das Erlernen französischer und englischer Intonation durch die Unterrichtsphographie*”). Plaut ujmuje swoje zapatrywania na nauczanie przyspiewu w 12 tez, które równocześnie są wskazówkami do praktycznego zastosowania.

W posłowie, redaktor K. Schümmer opisuje swoje doświadczenie z metodą „słuchową”. Gdy powyższe cztery artykuły zostały mu złożone w rękopisie, znał tę metodę tylko z wykładów i lekcji pokazowych. W czasie 6 miesięcy, jakie upłynęły między otrzymaniem rękopisów a oddaniem ich do druku, zastosował nową metodę w początkowej nauce języka angielskiego. Z początku używał płyt tylko jako uzupełnienia podręcznika, wkrótce jednak odrzucił zupełnie podręcznik i oparł całą naukę tylko na płytach. Schümmer opisuje cały tok swoich lekcyj i to daje może najlepsze pojęcie o nowej metodzie i jej walorach. Dr. Schümmer zestawia też na końcu swoich uwag ujemne i dodatnie wyniki swojej pracy, zaobserwowane na swoich uczniach po półrocznem stosowaniu metody słuchowej. Do ujemnych zalicza: 1) „wzrokowcy” (na 33 uczniów miał 1 wyraźnego wzrokowca) nie robią dostatecznych postępów w nauce, 2) Przerabianie nowego materiału wyrazowego i frazeologicznego jest bardziej jednostronne niż przy postępowaniu poprzedniem. 3) Zapas wyrazów jest mniejszy. 4) Pewność gramatyczna jest słabsza. 5) Mniejsza wprawa w pisowni. Natomiast do dodatnich wyników, które o wiele przeważają ujemne, zalicza: 1) doskonałą wymowę i intonację, 2) zwiększony zapał do uczenia się uczniów, wywołany nauką, wychodzącą od słuchu, radością z rytmu i melodji i przeświadczenia, że się mówi jak prawdziwy Anglik, 3) wielkie poczucie językowe, 4) koncentracja nauki przez podporządkowanie wszystkich innych celów nauki (w pierwszym roku nauczania) jednemu głównemu celowi, nauce zrozumienia i mówienia, 5) wychowanie estetyczne, gdyż mówienie staje się twórczością muzyczną, operującą rytmem i dźwiękiem.

Nasze szkoły posiadają w wielu wypadkach gramofony. Gorzej jest jednak z płytami. Najgorzej zdaje się być z metodą nauczania języka obcego przy pomocy gramofonu. Tu jednakże omawiana broszurka może być ważną pomocą.

WARSZAWA

DR. JAN PIĄTEK

Collection de classiques français à l'usage des Lycées de Pologne. Wydawn. Eos, Poznań 1930 — 1931.

Victor Hugo: Choix de poèmes lyriques. Aunot. d'Omer Neveux. Bardzo trafnie dokonany wybór najpiękniejszych poezyj, tak, że czytelnikowi danem jest poznać ewolucję twórczości wielkiego poety od pseudoklasycznych poematów lat młodzieńczych „*Odes et ballades*” — poprzez romantyczne rozmarzenie „*Tristesse d'Olympio*”, dojrzałą potęgę słowa w „*Napoléon II*”, „*L'Expiation*”, przedziwną prostotę elegij po śmierci córki, do brotliwą i głęboką mądrość starca w utworach z cyklu „*L'art d'être grand-père*”.

Uwagi, objaśnienia tekstu, notatki krytyczne znakomicie dopełniają wzorowej całości.

J. Racine. Athalie. Ann. d'Edmond Semil.

Utwór ten, uważany przez najwybitniejszych krytyków literatury za arcydzieło nie tylko teatru XVII wieku, lecz literatury francuskiej wogóle, odznaczający się wzniosłością myśli i natchnienia, nieskazitelną formą, językiem nabrzmiałym namiętnością, a tak wspaniałym i harmonijnym, że według Lamartine'a „mową podobną posługiwać się musiał Jehova wśród błysków gromu na szczycie Sinai”, — utwór ten winien się znaleźć w rękach naszej młodzieży, która ma nieraz błędne pojęcie o pięknie klasycyzmu francuskiego, identyfikującego z t. zw. pseudoklasycyzmem, t. j. z okresem upadku i naśladownictwa. Analogia między teatrem greckim a Racine'm może najłatwiej da się uwypuklić przez czytanie takiego utworu jak „*Athalie*”. Pozwolimy sobie jednak dodać, że tragedję omawianą należałoby czytać z klasą stojącą na *dobrym* poziomie językowym, władającą niezłe potoczną mową; dać *Athalie* w ręce słabego ucznia znaczy to zniechęcić go na długo do literatury klasycznej, gdyż utwór ten wymaga szczególnej dojrzałości umysłowej i opanowania języka. Starannie i dobrze opracowane komentarze w znacznym stopniu ułatwiają zrozumienie tekstu.

Molière. Le Misanthrope. Annoté par B. Kielski.

Nieprzejednanej walce z hypokryzją, kłamstwem poświęcił Molière cały swój talent ogromny: w bryzgach śmiechu, w wybuchach gniewu, sztyderstwa ironji, chłoszcząc zamaskowane zło. W zapasach tych odnosił (na scenie) zwycięstwo, choćby przywołać musiał na pomoc „*deus ex machina*” jak w *Tartuffe*, gdy sposoby ludzkie go zdradziły. W „*Misanthrope*” stanął Molière w obliczu klęski: jego Alceste przegrywa, bo jego prawda nie zdoła przebić maski obłudy i towarzyskiego konwenansu. Jest to komedja nie tylko poważna, przebija w niej głęboki ton żalu i bólu. Piękno jej przemówi do serc młodzieży: wiek młody łaknie prawdy i szczerości w życiu, to też darzy niekłamana sympatją postać bohatera. Wdzięczni jesteśmy p. dr. B. Kielskiemu, że jeden z najgłębszych utworów Molière'a uprzystępniał naszej młodzieży: doskonałe adnotacje pozwolą jej wnikać w ducha epoki, atmosferę ówczesnych salonów, intencję autora, a tem samem pogłębić własne wrażenia i przeżycia.

WARSZAWA

H. NENIEWSKA

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JĘZYK NIEMIECKI NIEZBĘDNY

W „*Vossische Zeitung*” z 25.XII 1930 ukazał się pod tym tytułem wywiad na temat nauki języka niemieckiego w Polsce z prezesem P. T. N., profesorem Z. Lempickim, który ze względu na zagadnienia, na osobę autora i na miejsce opublikowania podajemy w zupełności w przekładzie polskim.

Zygmunt Lempicki, profesor zwyczajny uniwersytetu Warszawskiego i członek Polskiej Akademji Umiejętności, jest znany także poza granicami swego kraju jako znakomity germanista na podstawie swych publikacyj naukowych w języku niemieckim. Mniejszość niemiecka w Polsce ceni go z powodu hojnego poparcia swej studjującej młodzieży. Znaczący jest również jego wpływ na sprawy organizacyjno-wychowawcze. Pytamy go najpierw o stan nauczania języka niemieckiego w szkołach polskich.

„Przed wojną w zaborze pruskim panował wszędzie język nauczania niemiecki. W zaborze austriackim język niemiecki był przedmiotem nauki w czterech wyższych klasach szkół powszechnych i we wszystkich szkołach średnich. W zaborze rosyjskim natomiast rola jego była podrzędna. Po

wojnie mieliśmy w początkach odbudowy naszego szkolnictwa silną reakcję przeciwko językowi niemieckiemu, zwłaszcza w b. zaborze pruskim, gdzie wysunięto język francuski na pierwszy plan. W b. Galicji zniesiono naukę języka niemieckiego w niższych klasach szkół powszechnych z powodów ogólnie - pedagogicznych, przemawiających przeciwko nauczaniu języków obcych na wcześniejszych stopniach; w szkołach średnich języki francuski i angielski otrzymały równouprawnienia, lecz brakowało dostatecznej ilości wykwalifikowanych nauczycieli. W b. Kongresówce, uczniom szkół średnich postawiono wybór między temi trzema językami.

Lecz dla naszych studentów korzystanie z niemieckiej literatury naukowej okazało się niezbędne. Dla kogo ona nie było dostępna, ten w wielu gałęziach — przedewszystkiem w filozofii, w naukach przyrodniczych i technicznych — nie mógł stanąć na wysokości zadania. Także sfery gospodarcze okazują znów wzmocnione zainteresowanie dla języka niemieckiego, od kąd są widoki na zakończenie wojny celnej. W wyższych klasach szkół powszechnych uczy się zatem obecnie języka niemieckiego w około 80%; w szkołach średnich na niemiecki przypada około 65%, na francuski 30%, na angielski 5%. Zapotrzebowanie nauczycieli niemieckiego tak dla szkół jak dla nauki prywatnej jest stale nadzwyczaj wielkie.

W niektórych kołach politycznych zaniepokojono się już z powodu tej przewagi języka niemieckiego i układano plany wzmocnienia przedewszystkiem angielskiego, oraz osiągnięcia co najmniej równowagi francuskiego z niemieckim. Po zniknięciu nastrojów politycznych pierwszych lat powojennych, język niemiecki umocnił się ponownie ze względu na jego znaczenie gospodarcze i naukowe".

— Jaką rolę odgrywa literatura niemiecka w pańskim kraju?

"W szkołach, literatura wszystkich języków została mocno ograniczona, podobnie jak w innych krajach. Kładzie się większy nacisk na znajomość życia, i dlatego nauka języków obcych zajmuje się więcej językiem mówionym. Zamiast pogładowej historii literatury omawia się raczej niektóre z głównych dzieł. Wskutek tego, także u dorosłych czytelników zainteresowanie ogólnie dla literatury pięknej zagranicy zmniejszyło się. Z książek niemieckich kupuje i czyta się więcej dzieł naukowych, podręczników praktycznych, technicznych i t. p. Lecz czytanki nasze zawierają jeszcze wciąż niejedną piękną próbę poezji niemieckiej, i przekłady polskie ze współczesnej literatury niemieckiej są, jak Pan wie, dość liczne. Nawet tak obszerne i trudne utwory jak Tomasz Manna „Czarodziejska góra" miał wielkie powodzenie. Natomiast niemiecka lekka literatura nie odgrywa już u nas żadnej roli. Także na scenie dramat niemiecki cofa się, gdyż bywa uważany za mniej atrakcyjny. Mimo to odegrano w Warszawie, we Lwowie i w innych miastach o rozwiniętem życiu teatralnem jeszcze w ostatnich latach liczne utwory niemieckie starszych i nowszych autorów od Schillera i Gerta Hauptmanna do Berta Brechta, Fryderyka Wolfa i Ferdynanda Brücknera. Sam fakt sąsiedztwa jest wystarczający, by zainteresowanie wszelkimi objawami życia kulturalnego Niemiec pozostawało zawsze bardzo wielkie, mimo wszelkie tarcia i naprężenia polityczne.

ŚWIATŁA I CIENIE WSPÓŁCZESNEJ NEOFILOLOGII SZKOLNEJ

W czasopiśmie „*Zeitschrift für französische und englischen Unterricht*" znajdujemy kilka artykułów charakteryzujących poglądy i nastroje neofilologów niemieckich w odniesieniu do obecnego stanu nauczania języków nowożytnych w szkole. Poruszają one momenty i dla nas aktualne.

J. Gelhard¹⁾ stwierdza, że zapanowała w kołach neofilologów apatia i bierność, wyrażająca się brakiem żywszego zainteresowania dla nowszych prac teoretycznych i praktycznych w tej dziedzinie. Przyczyny tego stanu doszukuje się autor w *nadmiarze teoryj, dyskusyj i postulatów*, wobec których nietylko przeciętny nauczyciel, ale i najlepsi praktycy nierzadko stają zaniepokojeni i zdezerjentowani. „Wszelka teoria pedagogiczna istnieje dla praktyki” — stwierdza autor — „a każdy postulat teoretyczny na polu pedagogiki, nie uwzględniający realnych warunków, wśród których trzeba pracować praktycznie, jest dla praktyka — bez wartości”. Ratunkiem z chaosu frazesów i teoryj wydaje się autorowi jak najostrożniejsza *samokrytyka i absolutna uczciwość*, która i teoretykom każe przyznać, że głoszone przez nich teorie niezawsze i nie wszędzie dadzą się zastosować, że są lekcje lepsze i gorsze, że to, co oni opisują, to lekcje wyjątkowo udane i t. p. Na podstawie szeregu hospitacji w szkołach frankfurskich i berlińskich oraz z własnego doświadczenia stwierdza autor, że *obecny stan nauczania języków w szkołach jest zupełnie niezadawalający*, poczynwszy od podręcznika i lektury, a skończywszy na nauce o kulturze oraz metodach. Zdania neofilologów, z którymi autor rozmawiał, idą w tym kierunku, że stan ten pochodzi z *braku spokoju dla pracy szkolnej*, dezorientowanej coraz nowymi wymaganiami i hasłami, idącymi za daleko. Autor stwierdza, że tylko mała garstka uczniów da się doprowadzić do zadawalającego poziomu językowego, podczas gdy większość nie zna na wyższym stopniu nauczania wymowy angielskiej, i potrafi się tylko jąkać, gdy ma podać streszczenie jakiegoś tekstu w języku francuskim. Teoria więc musi się nałożyć do warunków rzeczywistych. *Nauka o kulturze* zanadto zajmuje dzisiaj teorię neofilologiczną wpadającą pod tym względem często w widoczną przesadę. *Metody „szkoły pracy”* przesadzają również w pozostawianiu młodzieży zupełnej swobody, z którą młodzież nie umie sobie poradzić. Dla neofilologa przyniosła idca „szkoły pracy” postulat większej aktywności uczniów; przeprowadzenie tego postulatu w praktyce nauczania języka może przynieść znaczną korzyść, wystrzegać się trzeba jednak i tu przesady. *Co do metodyki nauczania języków*, to należy stwierdzić, że niema dzisiaj ogólnie uznanych formuł metodycznych. Metoda jest przede wszystkim wpływem *osobistości twórczego nauczyciela*, używającego jej raczej intuicyjnie, aniżeli racjonalnie. W czasach intelektualizmu metoda każdego przedmiotu nauczania przedstawiała kunsztownie ułożony schemat, którego należało się trzymać, by „mieć” metodę. Dzisiaj musi być nauczyciel osobistością twórczą, wypracowującą sobie prawdziwie własną metodę. Głównym zadaniem nauczyciela jest dzisiaj kierowanie pracą ucznia, co wymaga pełnej swobody dydaktycznej i nie pozwala na ustanawianie prawideł metodycznych. To też *współczesny neofilolog nie potrzebuje recept metodycznych, lecz wskazówek do pracy nad sobą i swoją metodą*.

Ostre w tonie wywody Gelharda wywołały dyskusję. Już w następnym numerze czasopisma znajdujemy 3 głosy²⁾. Wszystkie przyznają Gelhardowi rację, stwierdzając, że faktycznie wśród szerokich rzesz neofilologów panuje widoczne zmęczenie i niechęć wobec ciągłego teoretyzowania, odbiegającego już zanadto daleko od możliwości praktycznych. W uczciwych i pracowitych ludziach, powiada Teege, powstaje nierzadko rodzaj poczucia mniejszej wartości pod wpływem różnych teoryj dydaktycznych, po-

¹⁾ J. Gelhard. „Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in neueren Sprachen”, Z. f. fr. u. engl. U., Nr. 7/1930.

²⁾ „Zu dem Aufsatz v. J. Gelhard” (Z. f. fr. u. engl. U. Nr. 8/1930. Felix Teege, Walter Domann, Hans Strohmeyer).

nieważ teorie te nie liczą się z warunkami pracy szkolnej, przedewszystkiem zaś ze sztywnym systemem organizacji szkoły średniej i z możliwościami budżetowymi. Za małą liczbą godzin dla języka obcego, niski poziom umysłowy młodzieży na wyższym stopniu, (brak odpowiedniej selekcji), nauka dwóch języków obcych zamiast jednego tylko³⁾, to są, zdaniem dyskutantów, główne powody niezadawalającego stanu rzeczy⁴⁾. Nie wynika jednak z tego, jak słusznie zaznacza Domann, by nauczyciel nie miał interesować się literaturą metodyczną, czasopiśmem fachowym, metodą „szkoły pracy”, by nie miał dążyć do podniesienia poziomu i osiągnięcia wytycznych przez programy celów, choć są one dość wysoko postawione. Strohmeyer, jeden z najtrzeźwiejszych metodyków niemieckich, sądzi, że przyczyna leży w ogólnym niepokoju życiowym powojennego społeczeństwa, goniącego za nowością, rekordem, zmianą, reformą wszystkiego. „*Mir scheint fast so, — powiada — dass wir über all den vielen Problemen, mit denen wir uns nun schon so lange herumschlagen, selbst allmählich problematisch geworden sind... Das ewige Versuchen muss aufhören. Unsere Schulen müssen wieder einmal Ruhe zu stiller, konstanter, nüchterner Arbeit bekommen...*” Programy, teorie, postulaty i t. p. powinny być tylko pobudką do pracy i do doboru odpowiednich dla warunków tej pracy środków. Nie zakres pracy rozstrzyga, lecz jej gruntowność. Umiarkowanie powinno cechować nowoczesnego nauczyciela w jego postępowaniu wychowawczym i dydaktycznym. Czy to, gdy chodzi o lekturę, czy metodę szkoły pracy, czy naukę o kulturze, we wszystkim trzeba umieć się mądrze ograniczyć, mądrze wybierać, mądrze zastosowywać. Ostatecznie wszelka metoda jest tylko wtedy coś warta, jeżeli uwidacznia się przez nią osobistość nauczyciela. „*Jeder wirklich tüchtige Lehrer hat seine eigene Methode und das ist dann für ihn und seine Schüler die absolut richtige. Nur kein Schematisieren*”. Przytem zaznacza jednak Strohmeyer, że nawet najlepszy nauczyciel może dużo skorzystać z nowych doświadczeń i dzieł metodycznych. Zdaniem Strohmeyera stan obecny nie jest tak marnym, jak się wydaje, istnieją bowiem już oznaki poprawy tego stanu.

Z powyższego streszczenia głównych myśli dyskusji niemieckiej widzimy, że nie tylko u nas słychać żale i skargi na obecny stan neofilologii szkolnej. Śmiałym jednak zaznaczyć, że jest u nas pod tym względem przecież lepiej. Nie można się bowiem skarżyć na apatię nauczycielstwa. Urządzane Kursy Metodyczne, posiedzenia i Zjazdy wykazują wcale duże zainteresowanie, zwłaszcza u nauczycielek. Tak jak w Niemczech żąda się u nas powszechnie przedewszystkiem wymiany myśli co do doświadczeń praktyki szkolnej i wszelkie w tym kierunku wskazówki, jak się mogłem sam przekonać jako prelegent na tamtegorocznym kursie w Równem i tegorocznym w Łodzi, są chętnie i z zadowoleniem przyjmowane. Jest pewna część starszych nauczycieli, patrzących z lekką ironią na poczynania „nowatorów” i absentujących się przy wszelkich próbach porozumienia się między sobą — a szkoda, bo z pewnością mogliby służyć młodym swem bogatym doświadczeniem praktycznym. Należałoby tylko życzyć, by budzący

³⁾ W Niemczech dają się słyszeć coraz liczniejsze głosy przeciw nauczaniu dwóch języków w szkole średniej, żądając zamiast tego pogłębienia w nauczaniu jednego języka obcego.

⁴⁾ Maluje go dokładnie na przykładzie nauki języka obcego w gimnazjum, t. j. tym typie szkoły pruskiej, który posiada najmniej godzin języka obcego, mianowicie 15 tygodniowo (od Quarty do Oberprimy 7 lat) w artykule „*Der neusprachliche Unterricht am Gymnasium*” W. Domann w temsamem czasopiśmie Nr. 7/1930.

się i wcale już bogaty *ruch neofilologiczny w Polsce* skupił wszystkich zainteresowanych; z postulatów „maksymalistów” i hamujących zbytnie zapasy ostrzeżeń „minimalistów” da się z pewnością wyśrodkować program, przystosowany do potrzeb naszej szkoły i naszej młodzieży.

KIAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

BIBLIOGRAFJA

WYDAWNICTWA POLSKIE

- Bechstein* Ludwik: Märchen. Część II i IV, 1931. Opracował St. Wilkowicz. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa. (Bibl. niem. 33, 35). Po zł. 1.20.
Goethe Johann Wolfgang: Egmont. Wydał i objaśnił H. Sternbach. 1931. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa. (Bibl. niem. 37). zł. 3.
Hoesick Ferdynand: Goethe i najpiękniejsze dni w jego życiu. 1930. Trzaska, Evert i Michalski. Warszawa. zł. 36.—.
Molière (François Poquelin). Le bourgeois gentilhomme. Warszawa. Ret. Druk. „Ars”. (1930). (Bibliothèque Française. Nr. 4). zł. 1.25.
 — Les précieuses ridicules. Warszawa. Ret. Druk. „Ars”. (1930). (Bibliothèque Française. Nr. 3). zł. 1.25.
Kalina Paweł, Słownik francusko i polsko-francuski. Cz. II. Polsko-francuska. T. I A — Kampanula. Warszawa. Druk. Narodowa w Krakowie. 1930. zł. 9.
Wukadinowić Sp. (Prof. Uniw. Jagiell.). Goethe und Polen. Aus Anlass der Gaethe-Ausstellung in Danzig. (Oktober 1930). Gdańsk. Druk. Narodowa w Krakowie. 1930.

WYDAWNICTWA FRANCUSKIE

- Daudet*, Albert: Histoire de la langue française. Paris. Payot. 45 Fr.
Talvart, Hector et J. Place: Bibliographie des auteurs modernes de langue française 1801—1927. T. 2. Paris. Edit. de la Chronique des lettres. Fr. 150.

WYDAWNICTWA ANGIELSKIE

- Arnavon*, Jacques: L'interprétation de la comédie classique. Le Misanthrope de Molière. III. Paris. Pion 50 Fr.
Beach T.: Modern language teaching and learning with grammophone and radio. London. W. Heffer & Sons Ltd.
Bryan, J. Ingram: The philosophy of English literature. London. K. Paul 6 sh.
Robson E. H. A.: How shall we train the teacher of modern languages. London. W. Heffer.
Tempest, Norton R.: The rhythm of English prose. Cambridge. Cambridge Univ. Press. 6 sh.
Ward A. C.: The Nineteen-Twenties: Literature and ideas in the post war decade. London. Methuen. 5 sh.
Williams Blanche Colton, and J. Macy: Do you know English literature? A book of questions and answers. London. Appleton. 12 sh. 6 d.

WYDAWNICTWA NIEMIECKIE

- Beiträge zur Methodik des Deutschunterrichts. Bericht über 4 rheinische Kurse zur Durchführg d. Schulreform* hrsg. von Dr. Wilhelm Poethen, Oberschulr. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1931. RM. 3.40.
- Beiträge zur Erforschung der Sprache und Kultur Englands und Nordamerikas.* Bd 6, H. 2. Breslau: Engl. Seminar d. Universität. RM. 4.—.
- Bohlen, Adolf: Neusprachlicher Unterricht.* Leipzig: Quelle & Meyer 1930. RM. 8.—.
- Deye, Emil, Dr., Realsch. Oberl. a. D.: Die Vorzüge der deutschen Sprache, verglichen mit dem Französischen, Englischen und Lateinischen, für alle Sprachfreunde.* München: Buchh. D. Lechler. 1930. RM. 1.—.
- Friedländer, Walter, Univ. Prof. Hauptströmungen der französischen Malerei von David bis Cézanne.* Bd. 1. Von David bis Delacroix. Bielefeld: Velhagen & Klasing 1930. Mit 48 Abb. RM. 4.—.
- Gaehde, Christian: Shakespeare und seine Zeit. Eine Einf. in d. Leben u. d. Werk d. Dichters.* Leipzig: Hesse & Becker Berl. 1931. RM. 8.—.
- Jahrbuch des Lautwesens* von Prof. Wilhelm Doege, Abt. Dir. Hrsg. in Verb. mit d. Internat. Bunde zur Förderg d. Lautwesens. 1931. Mit e. Geleitw. von Dr. ing. e. h. Georg Graf Arco. (Berlin: Lehner Vertriebsges. m. b. H. Berlin SW 68, Lindenstr. 32: Auslandsware 1930). RM. 6.50.
- Jahresbericht über d. Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie.* Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Philologie in Berlin. Neue Folge, Bd. VIII. Bibliographie 1928. RM. 20.—.
- Kommerell Max: Jugend ohne Goethe.* Vittorio Klostermann. Frankfurt a. Main.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

ROZSZERZENIE KOMITETU REDAKCYJNEGO „NEOFILOLOGA”

Na podstawie upoważnienia, udzielonego przez Zarząd Główny P. T. N., do Komitetu redakcyjnego „Neofilologa” został kooptowany dr. Wojciech Gottlieb.

I ZJAZD KÓŁ NEOFILOLOGICZNYCH

Dnia 7 i 9 grudnia r. ub. odbył się w Warszawie I ogólnopolski zjazd kół neofilologicznych, zwołany przez prezydium ogólnopolskiego Związku akademickich kół naukowych. Zjazd otworzył prezes O. Z. A. K. N. p. Witold Bayer, poczem ukonstytuowało się prezydium z p. Waligórskim z Krakowa, jako przewodniczącym. Zjazd obradował w 3 komisjach: organizacji studjów, programowej i regulaminowo-organizacyjnej. W dyskusji wysunięto szereg postulatów w kierunku ulepszenia organizacji i zmiany programu studjów na oddziałach anglistyki, romanistyki i germanistyki. Zjazd rozpatrzył też wszechstronnie program pracy naukowej kół neofilologicznych. Utworzono przy O. Z. A. K. N. wydział kół neofilologicznych, zrzeszający 8 kół. Do zarządu wydziału powołani zostali: pp.: Waligórski (Kraków), Mikułowski (Warszawa), Seifertówna (Kraków). Siedzibą wydziału na jeden rok będzie Kraków.

Dokładniejsze sprawozdanie z obrad Zjazdu umieścimy w następnym zeszycie.

NA PROJEKT II SERJI „BIBLIOTECZKI NIEMIECKIEJ”

Od szeregu lat wydaje S. A. Książnica-Atlas T. N. S. W. Biblioteczkę niemiecką, liczącą już 37 tomików. Obecnie Książnica-Atlas ma zamiar zamknąć serję I. tej Biblioteczki po wydrukowaniu rękopisów gotowych (Schiller, Maria Stuart, Goethe, Faust) i przystąpić do nowej, drugiej serji, złożonej z 20 tomików, tworzących pewnego rodzaju całość.

Aby dokonać wyboru dzieł najodpowiedniejszych dla naszej szkoły, Książnica-Atlas rozpisuje niniejszem za pośrednictwem Redakcji „Neofilologa”

K O N K U R S

NA NAJLEPSZY PROJEKT II-ej SERJI BIBLIOTECZKI NIEMIECKIEJ.

Warunki Konkursu:

- 1) Projekt II-ej Serji Biblioteczki niemieckiej powinien obejmować zestawienie 20 (dwudziestu) dzieł z literatury niemieckiej (nowele, dramaty, wyimki z większych powieści, prac popularno-naukowych, opisów, tworzące pewną całość i t. p.), odpowiednich na lekturę szkolną, zarówno stataryczną, jak i kursoryczną, wraz z odpowiednim wykazem ich walorów wychowawczych i dydaktycznych, jako uzasadnieniem wyboru. Objętość tekstu każdego tomika (bez wstępów, objaśnień słowniczka i t. p.) może wynosić 2—10 arkuszy szesnastostronicowego formatu „Biblioteczki niemieckiej”.
- 2) Projekt musi się liczyć z istnieniem I-ej Serji „Biblioteczki Niemieckiej” Książnicy-Atlas, a w szczególności nie może podawać dzieł, pomieszczonych w tej Serji.
- 3) Ponieważ Min. W. R. i O. P. opracowywa obecnie nowe przepisy, dotyczące lektury niemieckiej w szkole, projekt nie musi się liczyć z dotychczasowymi wskazówkami Ministerstwa w tej sprawie.
- 4) Projekt nie potrzebuje się także liczyć z tem, czy dane dzieło podlega ochronie prawa autorskiego, czy nie.
- 5) Prace konkursowe zaopatrzone wybranym godłem należy nadsyłać najdalej do 10 września 1931 r. pod adresem Redakcji „Neofilologa”, Warszawa, Chłodna 5 m. 9. Do pracy należy dołączyć kopertę, zaopatrzoną tem samym godłem co praca, z nazwiskiem autora pracy.
- 6) Sąd Konkursowy, wyznaczony przez Redakcję „Neofilologa” wybierze 3 — 5 prac najlepszych, które będą drukowane w najbliższym zeszycie „Neofilologa”, a głosowanie członków Pol. Tow. neofilologicznego i prenumeratorów „Neofilologa” rozstrzygnie, która praca uzyska nagrodę I, II lub III.
- 7) Nagrody Konkursowe wyznaczono 3, a mianowicie I w kwocie zł. 250, II-ga w kwocie zł. 150, III-cia w kwocie zł. 100. Nagrody te wypłacone zostaną natychmiast po obliczeniu głosowania przez Sekretariat Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.

KORESPONDENCJA UCZNIOWSKA POLSKO-NIEMIECKA

Po pokonaniu początkowych trudności organizacyjnych, korespondencja może obecnie być podjęta; rozszerzenie jej będzie rzeczą czynnego zainteresowania ze strony neofilologów.

Adres biura niemieckiego: Prof. dr. Rudolf Kern, Mannheim, Schleiermacherstr. 5.

SPRAWY P. T. N.

SPRAWOZDANIE Z I WALNEGO ZGROMADZENIA DELEGATÓW
KÓŁ I OKRĘGÓW P.T.N. W WARSZAWIE DN. 25 STYCZNIA B. R.

(W streszczeniu)

Zjazd odbył się w III audytorjum Uniwersytetu Warszawskiego. Po otwarciu Zjazdu o godz. 10-ej przez prezesa P. T. N. prof. d-ra Z. Lempickiego, zaproszono na jego wniosek, na wice-przewodniczących prof. d-ra Z. Czernego i prof. dr. A. Kleczkowskiego, zaś na sekretarzy p. K. Golachowskiego i p. J. Smotera. Następnie sprawdzono listę obecności: w zebraniu bierze udział 36 delegatów (z 9-ciu ośrodków) rozporządzających 46 głosami).

Porządek dzienny obejmuje następujące punkty: 1) Sprawozdanie Zarządu Głównego; 2) Sprawozdanie Redakcji „Neofilologa”; 3) Sprawozdanie Komisji Rewizyjnej; 4) Wybór Zarządu Gł. w myśl § 27 statutu; 5) Wybór delegatów na Kongres w Paryżu; 6) Organizacja Kół i Okręgów; 7) Program prac; 8) Wolne wnioski.

W *Sprawozdaniu Zarządu Gł.* sekretarka generalna P. T. N. p. H. Nieniewska zaznacza na wstępie, że obecne Walne Zgromadzenie zamyka okres pracy przygotowawczej i powołane jest do stworzenia stałych i silnych podstaw T-wa, które de facto istnieje od roku, t. j. od dnia ukazania się pierwszego zeszytu „Neofilologa”. Liczy ono dziś 529 członków rzeczywistych i 97 prenumeratorów; 5 okręgów i 7 Kół (Lida, Łódź, Kalisz. Nowogródek, Nowy-Sącz, Borysław, Krzemieniec), z pośród których Nowy-Sącz pierwszy rozpoczął ożywioną działalność już w styczniu r. z. Szybki wzrost T-wa zahamowany jest brakiem funduszy na cele propagandowe: rozjazdy referentów, organizatorów Kół i t. p. — W okresie sprawozdawczym Zarząd Gł. odbył dwa zjazdy w Warszawie. Władze szkolne odnoszą się z pełnym zrozumieniem do naszych poczynań, dając w miarę możliwości i materialne poparcie (2.000 zł. subsydjum w 1930 r.). Na terenie Kursów metodycznych organizowanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. w całej Rzeczypospolitej, instruktorka Min. p. Dewitowa nie szczędi nam swego poparcia i pomocy. P. T. N. weszło w porozumienie z pokrewnymi stowarzyszeniami zagranicą. Poza pracami czysto organizacyjnymi Zarząd Gł. w lutym r. z. polecił przeprowadzić w Kółach dyskusję nad projektem Ministerstwa programu jęz. obcych i przesłać ocenę do Sekr. Gł., które zgłosiło poprawki wniesione do wydziału organ.-przpr. w M. W. R. i O. P.; proponował również Zarządom stworzenie sekcji metodycznych na terenie Kół i przedyskutowania w nich całego szeregu aktualnych problemów.

Imieniem *Redakcji Neofilologa*, zastępca redaktora p. H. Nieniewska składa sprawozdanie za rok 1930. Pierwszy rocznik zawiera 18½ arkuszy. Koszta wydawnictwa przy nakładzie 1.500 egzemplarzy wyniosły 10.363 zł. Redakcja prowadzi wymianę czasopism ze wszystkimi pismami pedagogicznymi polskimi i neofilologicznymi zagranicą, odbiera również egzemplarze recenzyjne od wszystkich większych firm wydawniczych. W ciągu swej rocznej pracy, Redakcja stwierdza znaczne zainteresowanie czasopiśmem, zwraca uwagę jednak, że dział „Z praktyki dla praktyki” jest zbyt mało zasilany, a stanowicby winien teren swobodnej dyskusji między czytelnikami. Dla dalszego rozwoju pisma należy dążyć do znacznego wzrostu liczbowego T-wa, do regularnego wpłacania składek przez członków, prosić Zarządy Kół o podjęcie żywej propagandy w miejscowych pismach.

Po odczytaniu *sprawozdania finansowego* przez skarbnika Z. Gł. p. H. Nieniewską, p. F. Jungman imieniem Komisji Rewizyjnej odczytuje protokół Zebrania Kom. i stawia wniosek o udzielenie Zarządowi absolutorjum.

W *dyskusji* nad sprawozdaniami dr. K. Zagajewski wyraża przyzdyj, a w szczególności sekr. gen. p. H. Nieniewskiej za jej niestrudzoną i owocną pracę, serdeczne podziękowanie, co zebrani przyjmują oklaskami. Również podziękowanie należy się naszym władzom ministerjalnym za poparcie akcji P. T. N. Jednem z ważniejszych zadań, zdaniem mówcy, jest kształcenie nauczycieli, w szczególności naucz. szkół powszechnych. Należy dążyć do wciągnięcia wszystkich nauczycieli jęz. obcych do P. T. N. Dr. J. Piątek uzależnia dalszy byt czasopisma od odpowiedniej liczby członków. W dalszej dyskusji nad sprawozdaniem Redakcji zabierają głos prof. dr. Czerny, prof. Cieśliński, prof. Jakóbiec, prof. Kleczkowski, p. Baziński i inni, wyrażając swe dezyderata w celu podniesienia na przyszłość walorów „Neofilologa”. Wniosek p. Nowaka, aby podnieść opłatę członkowską do 12 zł., upada. Po wyjaśnieniach, udzielonych przez p. Nieniewską, zebrani przyjmują wniosek Kom. Rew. o udzieleniu Zarządowi absolutorjum — przez akklamację. Przewodniczący zamyka dyskusję nad sprawozdaniami i imieniem przyzdyj wyraża podziękowanie sekretarce generalnej za jej pracę dla rozwoju i dobra P. T. N., podkreśla przytem konieczność stworzenia silnych podstaw finansowych przez jednanie nowych członków i energiczną propagandę czasopisma.

Przystąpiono do *wyboru Zarządu Gł.* Prof. Czerny jest za utrzymaniem siedziby w Warszawie na najbliższą kadencję, p. Nieniewska proponuje przeniesienie jej do Krakowa. Na wniosek p. Semila, przewodniczący Okręgów, podczas zarządzanej przerwy, naradzają się i uchwalają przedstawić plenum wniosek o wybór Warszawy — zebrani wniosek przyjmują znaczną większością głosów. Przeciw wnioskowi — 5 głosów.

Sprawę *Kongresu paryskiego* referuje p. Nieniewska (p. Wiad. bieżące). Zarząd Gł. proponuje na delegatów na Kongres: prof. dr. Lempickiego, prof. dr. Czernego, p. H. Nieniewską i w razie ustąpienia jednego z nich na zastępców: dr. Ciesielską-Borkowską, dr. Piętka, prof. Kleczkowskiego. Zebrani jednomyślnie głosują na wymienionych delegatów.

Pp. przewodniczący składają *krótkie sprawozdanie z działalności swych Okręgów i Kół*¹⁾. Na tem pierwszą część Zjazdu zamknięto.

O godz. 16-ej prof. dr. Z. Czerny wobec b. licznego audytorjum, złożonego oprócz delegatów P. T. N. z zaproszonych gości, wygłosił niezmiernie ciekawy odczyt na temat: „Cel nauczania języków now. i ich wartość kształcąca”, którego punktem wyjścia i zarazem konkluzją była następująca definicja: celem nauczania języków obcych jest przez czynności usprawniające tak wyszkolić umysł ucznia, aby doprowadzić go do rozumienia arcydzieł literatury obcej i zainteresowania kulturą obcego narodu. Po odczycie i dyskusji goście opuścili salę, delegaci zaś kontynuowali obrady nad *organizacją prac w P. T. N.* Zważywszy, że jedną z najpilniejszych spraw do podjęcia jest zagadnienie kształcenia naucz. a w szczególności naucz. szkół powszechnych p. E. Semil stawia wniosek, aby zwrócić się do władz szkolnych z prośbą o stworzenie przy W. Kursach naucz. specjalnego Kursu językowego; po dyskusji, w której głos zabierali prof. Lempicki, dr. Jakóbiec, p. Baziński i inni wniosek uchwalono. P. Nieniewska proponuje opracowanie projektu, zorganizowania na terenie P. T. N. biura wymiany młodzieży i korespondencji międzyszkolnej z młodzieżą francuską, niemiecką, angielską.

¹⁾ Umieszczane w poszczególnych zeszytach „Neofilologa”, rocznik 1930 r.

ską i t. p. (wniosek przyjęto). Poczem proponuje, aby Zarządy Kół i Okręgów zwróciły się do swych kuratorów z prośbą, aby władze zaleciły zaabonowanie „Neofilologa” we wszystkich szkołach średnich i powszechnych danego okręgu szkolnego. Wniosek uchwalono jednogłośnie.

Sekretariat Główny zgłasza jeszcze kilka wniosków: 1) Walne Zgromadzenie poleca Zarządom Okręgowym rozwinąć w najbliższym czasie energiczną akcję w celu zakładania Kół na prowincji. 2) Walne Zgromadzenie uchwała, że w razie gdyby któryś z Okręgów występował samodzielnie wobec władz szkolnych i w swem własnem imieniu, musi powiadomić o tem bezwarunkowo Zarząd Główny.

Wreszcie 3) Walne Zgromadzenie poleca Zarządowi Gł. zredagowanie ankiety w sprawie wyboru języków w szkołach polskich i egzaminów maturalnych piśmiennych z języka obcego, rozesłanie jej do wszystkich członków P. T. N. i ogłoszenie jej wyniku w „Neofilologu”. Wszystkie trzy wnioski uchwalono.

Na tem zakończono obrady I-go Walnego Zgromadzenia delegatów o godzinie 19-ej.

PROTOKÓŁ KOMISJI REWIZYJNEJ POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Komisja Rewizyjna zebrała się dn. 18.I.1931 r. w lokalu redakcji „Neofilologa” i po przejrzeniu i sprawdzeniu ksiąg i dokumentów kasowych za czas od 12.III.1929 do 15.I.1931 stwierdziła co następuje:

1) Księga Kasowa i księga rachunków P. K. O. znajdują się w zupełnym porządku.

2) Kwity dochodowe i rozchodowe są zgodne z pozycjami ksiąg.

3) Bilans i zamknięcie rachunkowe sporządzone właściwie.

4) Poczynione i zaksięgowane wydatki świadczą o racjonalnej gospodarce Towarzystwa.

Wobec powyższego Komisja Rewizyjna stawia wniosek, aby Walne Zgromadzenie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego udzieliło Zarządowi absolutorjum z działalności za powyżej wymieniony okres.

Warszawa, dnia 18.I.1931 r.

Komisja Rewizyjna:

(—) *Feliks Jungman*

(—) *Dr. Helsztyński Stanisław*

(—) *Jadwiga Sternowa*

JAKICH JĘZYKÓW OBCYCH UCZYĆ W SZKOLE POLSKIEJ?

P R O T O K Ó Ł

Komisji, wyłonionej na posiedzeniu Towarzystwa Neofilologicznego dn. 29.IX celem zbadania cyfrowych danych, dotyczących się języków obcych w polskich szkołach.

Obecni: Przewodniczący: p. dr. Ryniewicz, członkowie: pp. H. Nieniewska, W. Dewitzowa, dr. T. Grzebieniowski.

Pp. dr. Ryniewicz i dr. Grzebieniowski udali się do p. Żlobickiego, dyrektora departamentu wM. W. R. i O. P. z prośbą o dostarczenie materiałów, któreby dały obraz liczebnego stanu języków obcych.

Sprawozdanie finansowe Sekretariatu Pol. T-wa Neofilologicznego i Redakcji „Neofilologa”

Stan czynny.

za okres: od 12 marca 1929 do 15 stycznia 1931 roku.

Stan bierny.

Złote i grosze			Złote i grosze		
I. Przekazane z funduszków I Zjazdu Nauucz. jęz. nowożył. przez Komitet Organ. Zjazdu . . .	1. P. K. O.	2,353,40	2,923,40	2,923,40	
	2. Kasa.	570.—			
	II. 1. Za ogłosz. w księdze Zjazdu p. l. „języki Nowożyłne” . . .	265.—			
	2. Zwrot za odbitkę artykułu w „Jęz. Now.”	69,20			
	3. Ze sprzedaży „Jęz. Now.” i „Neofilologa”	293,28	627,48		
III. Subsydium Min. W. R. i O. P.		2,000.—			
IV. Ogłoszenia w „Neofilologu”		1,053,31			
V. Wpłaty członkowskie i prenumerata: a) za r. 1930.		5,526,10	6,240,10		
	b) za r. 1931.	714.—	308,88	10,229,77	
VI. % P. K. O.					
					13,153,17
I. Ekspedycja Księgi Zjazdu „Jęz. Now.”	II. Wydawnictwo „Neofilologa”: . . .				
	1. Drukarnia — Zeszyt 1	1,810,50	129,30	129,30	
	” — Zeszyt 2	1,791.—			
	” — Zeszyt 3	1,974.—			
	” — Zeszyt 4	2,240.—			
2. Honoraria autor. Rocznik 1		7,805,50			
3. Redak. admin. kor. Rocz. 1		1,722.—			
4. Eksp. i porto „Neofilologa”		346,08	1,889,08	11,416,58	
III. Druki różne:					
1. Blankiety płatnicze P. K. O.		43,20			
2. Statut, deklaracje członk.		262.—			
3. Odezwa do dyrekcji szkół		20,20			
4. Zaprosz. na Zebranie Org.		30.—			
IV. Porto: depesze, przekazy, listy		355,40			
V. Kofa Pol. T-wa Neofilolog:		282,67			
1. Zwrot dopłat człon. na Kofa		66,50			
2. Pomoc finansowa Kofom		121,50			
VI. Kancelaryjne		188.—			
VII. Różne		69,96			
VIII. P. K. O.		109,22			
2. Zaprowadzenie konta czek.		5,50			
2. Koszta manipulacyjne		29,50	35.—	1,040,25	
Saldo					12,586,13
					567,04
					13,153,17

Na podstawie otrzymanych z Min. W. R. i O. P. statystycznych danych Komisja stwierdziła stan rzeczy następujący:

rok	Jęz. francuski Szkół Uczniów	Jęz. niemiecki Szkół Uczniów	Jęz. angielski Szkół Uczniów
1927/28	551 — 80.270	603 — 102.753	48 — 4.101
1928/29	556 — 76.908	628 — 106.666	56 — 5.005

Tylko szkoły powszechne

1929/30	278	2.512	3
---------	-----	-------	---

Na podkreślenie zasługuje fakt, że w szkołach średnich męskich przeważa tendencja w kierunku języka niemieckiego, w szkołach żeńskich zaś przewagę wykazuje język francuski.

I tak według danych statystycznych za rok 1928/29, w szkołach średnich męskich naukę języka niemieckiego pobierało 61,3% uczniów, francuskiego zaś 38,7%; w żeńskich natomiast: niemieckiego 36,1%, francuskiego 63,9%.

W ogólności w ciągu obydwóch lat zaznacza się pewne przesunięcie na niekorzyść języka francuskiego. P. dr. Ryniewicz wyraża obawę, że stan ten może ulec znacznemu pogorszeniu w latach następnych wobec otwarcia klasy IV gimnazjum dla uczniów klasy VII szkół powszechnych, w których prawie wyłącznie panuje język niemiecki (w r. 1929/30 szkół powszechnych z językiem niemieckim było 2.512, z językiem francuskim tylko 278, z angielskim 3).

Po dyskusji nad koniecznością racjonalnej polityki językowej w szkołach polskich, nad asygnowaniem stypendjów zagranicznych, urządzeniem kursów i t. p., punkt ciężkości spoczął ostatecznie na kwestii szkół powszechnych i seminarjów nauczycielskich. Wszyscy członkowie Komisji wypowiedzieli się zgodnie za koniecznością instytucji specjalistów, językowców w seminarjach nauczycielskich ze szczególnem podkreśleniem konieczności zapobieżenia brakowi nauczycieli języka francuskiego, który to brak seminarja nauczycielskie teraz dotkliwie odczuwają.

Wobec faktu, że Min. W. R. i O. P. pracuje obecnie nad reorganizacją nauczania języków obcych, Komisja uznaje za pożądane postarać się wejść z niem w bliższy i stały kontakt¹⁾.

KSIĄŻKI NADEŚLANE.

Collection de Classiques français. Eos. Poznań 1930 — 1931.

J. Racine: *Athalie*. Annot. d'Edmond Semil.

V. Hugo: *Choix de poèmes lyriques*. Annot. d'Omer Neveux.

Molière: *Le Misanthrope*. Annoté par B. Kielski.

Selection from English Poetry. Auswahl von Dr. Aronstein. Velhagen u. Klasing. Bielefeld u. Leipzig. 1930.

CZASOPISMA

Filomata.
Głos Nauczycielski.
Kwartalnik Pedagogiczny.
Muzeum.
Ogniwo.
Oświata i Wychowanie.
Polonista.
Praca Nauczycielska.
Przegląd Pedagogiczny.

Przyjaciół Szkoły.
Ruch Pedagogiczny.

Bulletin du Bureau International d'Education.
Bulletin de la Société française de Pédagogie.
Les Langues Modernes.
Die Neueren Sprachen.
Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht.
Modern Languages.

¹⁾ D. c. w następującym zeszycie.

SPRÓSTOWANIE DO ZESZYTU 4-go

W wykazie członków rz. z r. 1930 brakuja nazwiska:

Chobrzyńska Janina — *Lwów*

Dąbrowianka Jadwiga — *Kalisz*

dr. Dollmayr Wiktor — *Lwów*

Ghelb Ihilii — *Lwów*

Jaranowska Janina — *Poznań*

Kłossowski Włodzimierz — *Kalisz*

Pinkasówna Henryka — *Kraków*

Rago Eugenia — *Warszawa*.

Błędnie wydrukowano nazwiska:

Godowska Marjonella — *Kowel*

Milaszkiewiczowa Katarzyna — *Krzemieniec*

dr. Stendig Samuel — *Kraków*.

Na str. 249: wiersz 3-i od dołu w cytacie niem.:
zam. nur zo, winno być: nur so

UNIVERSITE DE NANCY COURS POUR LES ETRANGERS

Enseignement pratique et complet de la langue,
de la littérature et de la civilisation française.

Année scolaire: Novembre à Juin.

Vacances—6 Juillet—26 Septembre.

(Voyage à prix réduit pendant les vacances seulement—attestation
d'inscription pour passeport).

Diplômes d'études françaises — Préparation aux examens de
l'Alliance Française.

Un Comité initie les Etrangers à toutes les beautés de Nancy,
Ville d'Art — Foyer intellectuel — Station Thermale — Grand
Centre de tourisme à proximité des Vosges. Il leur assure des
relations avec des familles françaises, organise des réunions mu-
sicales dansantes et des excursions.

RENSEIGNEMENTS: SECURÉTARIAT, 13, PLACE CARNOT.

KSIAŻNICA-ATLAS

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGR. i WYDAWNICZE

LWÓW T.N.S.W. WARSZAWA
CZARNIECKIEGO 12 NOWY ŚWIAT 59
tel. 30-52 tel. 223-65

A. Biblioteczka Niemiecka.

	Zł.
Zesz. 32. Bechstein Märchen, Cz. I. opr. St. Wilkowicz. . .	1,20
" 33. " " " II. " " " . . .	1,20
" 34. " " " III. " " " (w druku) —,—	
" 35. " " " IV. " " " . . .	1,20
" 36. Goethe, Faust opr. Roszko. (w druku) —,—	
" 37. Goethe, Egmont opr. Sternbach	3,—
" 38. Schiller, Maria Stuart opr. Z. Bass. (w druku) —,—	

B. Podręczniki niemieckie.

- Jakóbiec-Leonhardt.* — Schule und Haus. — Podręcznik niemiecki dla V-go oddz. szk. powsz. i I-ej kl. gimn. 2,80
- Jakóbiec-Leonhardt.* — Dorf und Stadt. — Podręcznik niemiecki dla VI-go oddz. szk. powsz. i II-ej kl. gimn. (w druku) —,—

C. Podręczniki francuskie.

- Szarota J.* — Nos jours nos travaux. — Podręcznik francuski dla kl. IV-ej gimn. Nowe przerobione wydanie „Trzeciej książki do nauki języka francuskiego” dokonane przez Prof. Czernego . . . (w druku) —,—

D. Dzieła dydaktyczne.

1. *Ciesielska-Borkowska.* — Język francuski. — Zarys metodyczno-dydaktyczny 16,—
2. *Jakóbiec J.* — Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego — Cz. I. a 3,20
3. *Mayzłówna I.* — Metodyka nauczania języka obcego w kl. V-ej i VI-ej gimn 5,40
4. *Piątek J.* — Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej. — Wyd. 2 2,80

ŻĄDAĆ WE WSZYSTKICH KSIĘGARNIACH!

WYDAWNICTWO EOS—POZNAŃ

TEL. 6532.

ul. KONOPNICKIEJ 5.

P. K. O. 204.644.

ZBIÓR KLASYKÓW FRANCUSKICH DLA SZKÓŁ ŚREDNICH

wydawany pod kierownictwem p. B. Kielskiego,
Naczelnika Wydziału w M. W. R. i O. P.

Wszystkie utwory opatrzone są komentarzem oraz uwagami krytycznymi. Objasnienia dokonane są zgodnie ze wskazówkami Ministerstwa W.R. i O.P.—Autorami objaśnień są profesorowie szkół wyższych, którzy z własnej praktyki znają szkołę średnią oraz wybitni profesorowie szkół średnich, autorami zaś uwag krytycznych — wybitni krytycy francuscy.

To też „Collection des Classiques” zdobyła sobie powszechne uznanie oraz aprobatę Ministerstwa.

I. OSTATNIE WYDAWNICTWA:

1. *B. de St. Pierre. Paul et Virginie. Notice Littéraire et Annotations d'Omer Neveux* Cena zł. 3,50

Oto, co najlepszy znawca twórczości B. de St. Pierre'a, prof. uniwersytetu M. Souriau pisze w liście do komentatora: „...Votre édition est très bonne, et je vous félicite d'avoir choisi pour les jeunes Polonais qui veulent apprendre le français un aussi joli texte que celui de *Paul et Virginie*...”
„Dokonała Notice Littéraire”... podkreśla A. Jesionowski w *Neofilotogu* (Zeszyt 3, 1930).

2. *Corneille. Polyeucte. Avec un extrait des Propos de Théâtre d'E. Faguet* Cena zł. 3,50

Najwznioślejsza tragedia francuska, z komentarzem Prof. Uniwersytetu W. Folkierskiego.

3. *V. Hugo. Choix de Poèmes Lyriques. Annotations d'Omer Neveux* Cena zł. 3,—

Komentator wybrał z każdego zbioru poezji lirycznych W. Hugo utwory najbardziej знаmienne.

Wydanie to wprowadza ucznia w skarby niezmiernie bogatego słownictwa i wytwornej techniki poetyckiej, jak również daje możność śledzić rozwój idei literackich, politycznych, filozoficznych W. Hugo, poety ogarniającego całe jedno stulecie.

- 4—5. *Molière. L'Avare* Cena zł. 3,80
Le Misanthrope „ „ 3,50

Annotations de B. Kielski.

W obfitych objaśnieniach do tych utworów zwrócono przede wszystkim uwagę na właściwości języka autora i epoki, podając wyrażenia i zwroty dzisiejsze tam, gdzie molierowskie wyszły już z użycia. Tym sposobem czytelnik poznaje głębiej różnice językowe dwu epok. W tak zw. „Notatkach literackich” komentator, umiejętnie zestawiając wyimki, zebrał poglądy najwybitniejszych krytyków francuskich, dające możność wnikięcia zarówno w tajemnicę geniuszu Molière'a wogóle, jak w szczególności w istotę wartości obu arcydzieł.

II. POD PRASĄ:

- Voltaire. Histoire de Charles XII. Annotée et commentée par le Dr. A. Ryniewicz et O. Neveux* —,—

„Style excellemment français... Un des chefs... Un des chefs-d'oeuvre peu nombreux de la littérature européenne qui présentent une époque de l'histoire polonaise... L'Histoire témoin et non flatteur „est une grande éducatrice...” (Extraits de l'Avant-propos des commentateurs).

Ukaże się 1-go marca 1931.

- E. Rostand. L'Aiglon. Notice Littéraire et Annotations d'I. Pełłowska* —,—

Ukaże się 15-go kwietnia 1931.