

016995

MARZEC • KWIECIEŃ • 1931

ZESZYT

ROK II

2

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.

ADMINISTRACJA przy Sekretarjacie Generalnym P. T. N., 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.

TREŚĆ.

DYBOSKI ROMAN: Język angielski jako język światowy 57 — 62. ©
ESCE: Cele i warunki nauki języka niemieckiego w szkole powszechnej
62 — 70 © PREISNER W.: O podawaniu wymowy wyrazów obcych w pol-
skich podręcznikach szkolnych 70 — 73. © GŁOSY CZYTELNIKÓW: Jesz-
cze parę uwag co do nauczania języków nowożytnych w seminarjach na-
uczycielskich (*H. Gintowtówna*). — W sprawie „stosunku lektury podstawowej
do uzupełniającej” (*H. Sternbach, J. Jakóbiec*) 74 — 77. © SPRAWOZDANIA
Z KSIĄŻEK: Beach, Modern Language Teaching and Learning with Gra-
mophone and Radio (*Dr. J. Piątek*). — Robson, How shall we train the
teacher of modern languages (*Dr. J. Piątek*). — Wyd. Eos: Hugo, Choix de
poèmes; Racine, *Athalie*; Molière, *Le Misanthrope* (*H. Nieniewska*). — Platz,
Deutschland und Frankreich (*W. Gottlieb*). — Biblioteczka niemiecka 33, 35, 37
(*W. G.*). — Deckelmann, *Lesestoffe zur deutschen Literatur- und Geistesge-
schichte* (*Mf*) 77 — 82. © SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM: Przegląd
prasy angielskiej (*I. Pełtowska*). — Przegląd prasy francuskiej (*E. Semil*). —
O egzaminach piśmiennych maturalnych (*J. K.*). — Rozmaitości 82 — 92. ©
BIBLIOGRAFIA 92 — 93. © PRZEGLĄD CZASOPISM 94 — 95. ©
WIADOMOŚCI BIEŻĄCE: 95 — 98. © SPRAWY P. T. N.: Dwa memoriały
98 — 100. © DZIAŁ AKADEMICKI: Zjazd kół neofilologicznych. — O re-
formie studiów językowych w obrębie programu magisterskiego filologii
angielskiej (*A. Waltigórski*). — Postulaty kół neofilologicznych na zjeździe
rektorów 100 — 104.

SOMMAIRE.

La langue anglaise comme langue mondiale (*R. Dyboski*). — Buts et
conditions de l'enseignement de la langue allemande aux écoles primaires
(*Esce*). — L'indication de la prononciation des mots étrangers dans les
manuels (*W. Preisner*). — Lettres des lecteurs. — Comptes-rendus des livres. —
Comptes-rendus des revues. — Bibliographie (livres et revues) — Chronique. —
Bulletin de la Société Polonaise des Néophilologues. — Bulletin des Associa-
tions d'Etudiants Néophilologues.

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK II.

MARZEC, KWIECIEŃ 1931

ZESZYT 2.

JĘZYK ANGIELSKI JAKO JĘZYK ŚWIATOWY

I

Historja kultury ludzkiej uczy nas, że w każdym ze znanych nam okresów dziejowych cywilizacji europejskiej jakiś jeden język był powszechnem narzędziem międzynarodowego porozumienia i zarazem wybraną mową wykształconej elity świata. Językiem takim w zaraniu naszej wspólnej historii w tym basenie śródziemnomorskim, który stał się kolebką naszego rozwoju duchowego, był język *grecki*. Gdy nad tym kręgiem kulturalnym greckim i daleko poza jego granicami po północnej stronie Alp rozciągnęło swą władzę Imperjum rzymskie, językiem światowym stał się z kolei *łaciński*. Po upadającym Państwie rzymskiem w zachodnio-europejskiej jego połąci władzę objęła nowa międzynarodowa potęga — Kościół katolicki, a wraz z władzą potęga ta odziedziczyła i jej emblemat — język łaciński jako język międzynarodowy. Dzięki Kościołowi łacina jeszcze przez tysiąc zgorą lat po rozpadnięciu się monarchji rzymskiej pozostała żywym językiem światowym, i jako taki była jednym z głównych czynników tej spistości i jednolitości, którą dziś podziwiamy w kulturze średniowiecza.

Z łaciny samej jednak wyłoniły się tymczasem groźne dla niej nowe potęgi kulturalno-językowe w postaci narodowych *języków romańskich* — włoskiego, prowansalskiego, francuskiego, hiszpańskiego — które jeszcze w samym średniowiecznym okresie panowania łaciny dochodzą do wspaniałego literackiego rozkwitu.

Mimo to z początkiem ery nowożytnej dalsza władza łaciny nad kulturą ludzką zrazu zdaje się na czas nieograniczony zapewnić. Humanisci, studjując autorów starożytnych, przywracają jej całe piękno jej dawniejszych, klasycznych form i gorli-

wie się nią w całej Europie posługują w stosunkach osobistych i państwowych, w twórczości naukowej i literackiej, w prozie i wierszu. Ale konkurencja języków narodowych, raz rozbudowana, przytłumić się już nie daje. Reformacja, wprowadzając język ludowy do Kościoła, daje potężny impuls użyciu tych języków nie tylko w literaturze religijnej, ale i świeckiej. Na front wśród nich w XVI wieku wybija jednak nie któryś z języków narodów protestanckich, lecz *włoski*, który wraz z wpływami renesansowej sztuki włoskiej szerzy się żywiołowo po krajach Północy. Poważnym jego rywalem jest jakiś czas *hiszpański*, gdy odkrycia zamorskie i zdobycze kolonialne wielkich żeglarzy tworzą dla Hiszpanji imperjum, „w którym słońce nie zachodzi”.

Ale i nad włoskim i nad hiszpańskim ostatecznie triumfuje *francuski*, język tego kraju, który staje się w XVII i XVIII wieku ojczyzną myśli ogólnoeuropejskiej i ośrodkiem ogólnoeuropejskiego obyczaju. Panowanie francuszczyzny w Europie staje się niemniej powszechnem niż dawniejsze panowanie łaciny i trwa dalej poprzez światowe rozpowszechnienie literatury angielskiej i rozkwit literatury niemieckiej w wieku XVIII, a w krajach słowiańskich nawet przez okres własnej ich literackiej świetności w pierwszej połowie wieku XIX.

Rewolucja francuska, której płomienie ideowe ogarniają cały świat europejski, zdaje się zapewniać zarazem dalszy jeszcze okres światowej władzy językowi francuskiemu. Ale w tym momencie dziejów pierwszym dla jego przewagi ciosem staje się upadek monarchji napoleońskiej, której żołnierze nieśli byli język francuski na krańce świata. Na gruzach tworu napoleońskiego wyrasta do niebywałej przedtem potęgi Wielka Brytania, która w zamian za utracone niedawno Stany Zjednoczone zyskuje łańcuch kolonij, opasujący cały glob ziemski.

Z rozrostem brytyjskiej potęgi kolonialnej język *angielski* staje się panującym językiem międzynarodowym we wszystkich czterech pozaeuropejskich częściach świata (prócz takich ich połąci jak Syberja lub Ameryka Południowa). Nie ma to co prawda narazie jeszcze decydującego znaczenia dla samej kultury europejskiej. Na naszym starym kontynencie w ciągu wieku XIX z językiem francuskim zdaje się zwycięsko współzawodniczyć raczej przedewszystkiem język *niemiecki*, a to dzięki już nie tylko wielkiej literaturze niemieckiej z epoki Goethego i Schillera, ale dzięki filozofom niemieckim od Kanta i Hegla do Schopenhauera i Nietzschego, oraz dzięki tym znakomitym dokonaniom nauki niemieckiej na całym obszarze wiedzy ludzkiej, które czynią Niemców naprawdę na jakiś czas „nauczycielami

Europy". Z nauką niemiecką jednak świetnie konkuruje angielska, szczególnie w dziedzinie myślenia przyrodniczego i tych jego zastosowań technicznych, które genjusz angielski już dawno przed niemieckim o wspaniałe zdobycze wzbogacił. A w dziedzinie literatury Anglicy szczególnie w najpopularniejszym u nowoczesnej ludzkości rodzaju literackim — w powieści — przez samego choćby Dickensa daleko przewyższyli wszystko, co Niemcy po Goethem i Schillerze wydać zdołali.

W rezultacie koniec wieku XIX zastaje kulturę europejską bez jakiegoś jednego przodującego języka międzynarodowego: obok tradycyjnej i niezłamanej jeszcze przewagi francuskiego zarówno niemiecki jak angielski zdobyły sobie takie stanowisko, że bez ich znajomości należyta orientacja w życiu duchowem świata współczesnego jest niemożliwą.

W tym stanie rzeczy, wkładającym na wykształconego Europejczyka ciężki obowiązek uczenia się kilku języków światowych, wiek XX przyniósł stanowczy zwrot ku przewadze jednego języka nad innemi, a tym jest niewątpliwie *angielski*. Sprawczynią tego nowego wzrostu jego władzy staje się na naszych oczach nie Anglja, lecz jej dorosła córka *Ameryka*. Już pod koniec wieku XIX Stany Zjednoczone z piorunującą szybkością wyrastały na olbrzymią potęgę gospodrczą, a wchłaniając przytem miliony i miliony emigrantów z Europy, żywotnemi węzłami się łączyły z bytem demokratycznych mas ludów europejskich. Ale moment decydujący dla wpływu Ameryki na losy Europy przyniosła dopiero wojna światowa: oddała w ręce Ameryki decyzję o zwycięstwie, rolę arbitra przy układach pokojowych, a wreszcie misję zbawcy i zarazem dyktatora gospodarczego dla zniszczonej i skłóconej Europy powojennej. Z zawrotnym wzrostem dobrobytu amerykańskiego idzie w parze nietylko nieporównana potęga Ameryki w polityce międzynarodowej świata, ale także rekordowo szybkie rozpowszechnienie urządzeń i obyczajów amerykańskich, a wraz z niemi i języka angielskiego (w jego amerykańskiej odmianie!) po całej Europie. Same misje humanitarne z Ameryki, ratujące narody europejskiej w ich powojennej biedzie, ogromnie wiele przez pierwsze dziesięć lat po wojnie dla rozpowszechnienia tego języka zdziałały. Już Anglicy, wkraczając w horyzont kontynentalnej Europy, przynosili ze sobą organiczną, wyspiarską niezdolność do uczenia się języków obcych; w jeszcze wyższy stopniu ta niezdolność okazała się właściwą Amerykanom, którzy skuteczniej niż Anglicy, bo całą szerokością Oceanu, są odgródowni od Europy i na swem olbrzymiem, zamkniętem i zjednoczonem terytorjum państwowem potrzeby używania języków obcych nigdy nie odczuwali. To też

Amerykanie pierwsi nie uszanowali nawet uprzywilejowanego stanowiska języka francuskiego w dyplomacji. W r. 1648 podpisano po trzydziestoletniej wojnie pokój westfalski — ostatni traktat międzynarodowy w Europie, pisany jeszcze po łacinie. W r. 1919 ponownie widomie odwróciła się karta dziejów, gdy podpisano traktat wersalski, — pierwszy, którego tekst obowiązujący został spisany nietylko w panującym przez ostatnie dwa stulecia języku francuskim, ale równorzędnie także w angielskim. Wstąpiliśmy niewątpliwie w okres dziejów, w którym panującym językiem międzynarodowym będzie angielski, — może przez jedno stulecie, a może i dłużej. Zagrozić temu jego stanowisku mógłby jedynie rosyjski, gdyby fala bolszewizmu zalała cały świat cywilizowany. Ale w możliwość tej katastrofy nie wierzy nikt, kto wierzy w ludzkość samą i w jej kulturalną żywotność. Język angielski i język rosyjski stoją dziś naprzeciwko siebie na dwóch biegunach cywilizacji, jeden jako symbol dalszej twórczej współpracy nad budownictwem jednolitej kultury ludzkiej, drugi jako symbol zniszczenia całego dotychczasowego dorobku tej kultury.

II.

W takim stanie znalazło się doniosłe dla cywilizacji zagadnienie języka światowego w tej chwili historycznej, w której powstało do nowego życia wskrzeszone państwo polskie na pograniczu między światem kultury zachodniej a grożącym mu Wschodem. W tych warunkach dobór języków, których mamy uczyć w szkołach naszych, ma zaiste daleko więcej niż czysto formalne znaczenie. Złączeni ze światem anglosaskim przez ogniwo czteromiljonowej rzeszy wychodźców polskich w Stanach Zjednoczonych, zdawaliśmy sobie już przed wojną światową sprawę ze wzrastającego międzynarodowego znaczenia języka angielskiego: już wtedy świadczyły o tem wiecie ludu góralskiego na Podhalu, domagające się wprowadzenia nauki tego języka do galicyjskich szkół ludowych. W odrodzonej Rzeczypospolitej Ministrowie Oświaty, uznając w całej pełni doniosłość zagadnienia, tworzyli placówki nauki i literatury angielskiej w naszych Wszechnicach i nawet w osobnych odezwach zachęcali młodzież akademicką do poświęcania się tej nauce. Niebawem jednak się okazało, że nie tak łatwo jest znaleźć dla niej miejsce w systemie naszego szkolnictwa średniego. Dane warunki współżycia narodów na kontynencie europejskim dyktują zarówno nam jak

Czechom ¹⁾ konieczność uczenia się przedewszystkiem języka naszych sąsiadów Niemców, z którymi przecież niezależnie od wiekowej nieprzyjaźni politycznej zawsze nas łączyć muszą ożywiłone stosunki gospodarcze, — oraz języka naszych sprzymierzeńców Francuzów, z którymi również ściśle nas kojarzy wspólność rdzennie łacińskiej tradycji kulturalnej, pokrewieństwo duchowe, interes polityczny, dawne braterstwo broni i tysięcy innych węzłów historycznych. Języki francuski i niemiecki zatem z konieczności muszą przynajmniej w pierwszym okresie naszego bytu mieć w naszym programie wychowawczym pierwszeństwo przed językiem angielskim, i nawet w razie ustanowienia wolnego wyboru dwóch z tych trzech języków zawsze chyba tylko mniejszość rodziców czy uczniów wybierałaby język angielski. Możnaś nadprogramowego, dobrowolnego uczenia się tego języka znikła ze szkół polskich pod naciskiem trudności gospodarczych wraz z całą instytucją „przedmiotów nadobowiązkowych”. Przy takim stanie rzeczy zmniejszył się oczywiście w ostatnich latach także napływ młodzieży na studia angielskie w uniwersytetach.

Kto jednakowoż zdaje sobie jasno sprawę z przedstawionych powyżej tendencji ogólnie - światowych w dziedzinie językowej, ten wątpić ani na chwilę nie może, że godzina powszechnej nauki języka angielskiego w Polsce wybije w niedalekiej przyszłości, i że jako ogólna międzynarodowa konieczność weźmie górę nad względami na sąsiedztwo geograficzne i sympatje polityczne. Pierwszym objawem, dowodzącym, że ta konieczność już toruje sobie u nas drogę, jest szybko wzrastający w ostatnich latach popyt na naukę języka angielskiego wśród dorosłych, szczególnie w takich centrach ruchu przemysłowego jak Katowice.

Jednym z głównych, odczuwanych boleśnie braków naszego aparatu kulturalnego w zakresie nauki angielszczyzny jest dotychczas brak tanich szkolnych wydań tekstów angielskich z potrzebniemi objaśnieniami. Obfity zasób doskonałych wydań tego rodzaju, tak samo jak i nieprzebrane bogactwo podręczników gramatycznych i konwersacyjnych różnych typów, posiadają zdawna

¹⁾ Coprawda u Czechów w pierwszym dziesięcioleciu nowej niepodległości znajomość języka angielskiego pośród inteligencji porobiła znacznie większe postępy, niż u nas. Cały kraj pokrywa sieć towarzystw anglo-amerykańskich, zrzeszonych w *Anglo-American Club Union*, a coroczne sprawozdanie tej Unii, okazały tom wydawany po angielsku, i zawierający obok tekstów cenniejszych odczytów także piękne widoki miast czeskich, jest niepospolitym materiałem dla propagandy czeskiej w krajach anglosaskich. Tej samej propagandzie znakomicie służą międzynarodowe wykłady uniwersyteckie letnie w Pradze (*Prague Summer School*), prowadzone po angielsku przez grono znakomitych uczonych czeskich, i ściągające do Pragi znaczną liczbę studentów obcych, szczególnie amerykańskich.

szczęśliwsi od nas w tym względzie Niemcy, dzięki mrówczej pracy całych pokoleń niemieckich nauczycieli szkół średnich, owych *Oberlehrer*, którzy stanowią tak potężny filar kultury narodowej nowożytnych Niemiec. Z tem gorętszem uznaniem należy powitać inicjatywę, wychodzącą z pośród naszego nauczycielstwa szkół średnich, w kierunku stworzenia dla nas podobnego zapasu książek i uniezależnienia Polski w tej dziedzinie o wydawnictw obcych, nie dostosowanych do naszych potrzeb i warunków. Inicjatywa ta wyszła od prof. A. *Kreuslera* we Włocławku, wychowanka krakowskiej szkoły anglistycznej, — spotkała się z sympatycznym zrozumieniem u przedsiębiorczej firmy „Książnica-Atlas” i znajduje obecnie wyraz w wydawnictwie p. t. „*Biblioteka angielska*”, którego 1-szy tomik zawiera wybór nowel *H. G. Wells'a*. Raduję się niezmiernie z tego początku pracy, która dziś jest pożądana, jutro będzie potrzebna, a pojutrze niezbędna. Pragnę i życzę, by do współudziału w niej stanął rychło cały zastęp absolwentów (i absolwentek) naszych uniwersyteckich seminarjów anglistycznych, którzy w coraz większej liczbie rozchodzą się po zakładach średnich na prowincji, a obecnie w Towarzystwie Neofilologicznem i jego czasopiśmie posiadają organa porozumienia między sobą i skupienia swych usiłowań.

KRAKÓW

R. DYBOSKI

CELE I WARUNKI NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

W SZKOLE POWSZECHNEJ

I

Każdy przedmiot, którego uczymy w szkole, ma rozwijać ucznia umysłowo i etycznie. Wynika z tego, że nauka szkolna ma cel kształcąco-wychowawczy. To samo należy więc powiedzieć także o nauce języka niemieckiego. Oprócz tego ogólnego celu, który wspólny jest wszystkim przedmiotom, ma nauka języka niemieckiego jednak jeszcze inne, swoiste zadanie.

Na cel nauki języka niemieckiego w szkole powszechnej składają się — wg. wymagań programów ministerjalnych — trzy postulaty, mianowicie: 1) zrozumienie i tworzenie łatwych zdań w mowie i piśmie, 2) korzystanie z nabytych wiadomości i 3) przygotowanie do dalszej pracy nad językiem oraz czytanie łatwych dzieł literackich.

Cele nauki języka niemieckiego podane tu zostały w powyższem ujęciu, by tem samem wypuklić jego charakter *praktyczny i użyteczny*. A tem lepiej jeszcze zrozumiemy, gdy sobie

uprzytomnimy zadanie szkoły powszechnej, które w gruncie rzeczy polega na przygotowaniu większości młodzieży do zarobkowania, zawodu i życia. Dlatego też staramy się doprowadzić ucznia szkoły powszechnej do zrozumienia i wypowiadania łatwych zdań, odnoszących się do powszechnych zjawisk życia codziennego, tudzież do zdobycia umiejętności w posługiwaniu się najważniejszymi formami języka, tak w mowie jak i w piśmie. Sądzę, że niema potrzeby udowadniać, jak nieodzownym jest poznanie języka niemieckiego nie tylko dla przyszłych rzemieślników, kupców, biuralistów i przemysłowców, lecz i dla każdego obywatela Rzeczypospolitej ze względu na jej położenie geograficzne, gospodarcze i polityczne.

Życie i jego potrzeby dyktują zatem cel nauki języka niemieckiego, która, zamiast opierać się na teoretycznych wywodach i ćwiczeniach gramatycznych lub stylistycznych, w szkole powszechnej tylko to obejmować winna, co praktycznie użytkowane być może. Życie stawia wprawdzie często pod adresem szkoły wygórowane wymagania, żądając mianowicie doprowadzenia uczniów do osiągnięcia zupełnej biegłości w posługiwaniu się językiem niemieckim. Na to jednak odpowiedzieć należy jasno i stanowczo, że szkoła powszechna daje tylko pewną dążącą wiadomości z języka niemieckiego jako podstawę do dalszej nad nim pracy.

Uczeń uczy się w szkole powszechnej mówić i pisać po niemiecku także po to, by mógł zabrać się do dalszego kształcenia się w tym przedmiocie w szkołach zawodowych, dokształcających lub ogólnokształcących, przy pomocy nauczyciela albo też na drodze samokształcenia zapomocą słownika, łatwych tekstów, związanych z życiem praktycznym lub też odpowiednio ułożonych podręczników a nawet gazet, czasopism i popularnie pisanych dziełek o treści naukowej lub literackiej.

Aczkolwiek myśl o praktycznej użyteczności języka niemieckiego w jego nauczaniu winna być przodującą, to jednak nie można przeoczyć i drugiego zadania tego przedmiotu. Jest to mianowicie cel *społeczny i kulturalny*. Uczy się więc w szkole powszechnej języka niemieckiego dlatego, żeby każdy człowiek stać się mógł pożyteczną jednostką społeczną i narodową. Z tego też powodu wolno więc już uczniom szkoły powszechnej korzystać ze zdobyczy poprzednich pokoleń, na polu językowym osiągniętych, w zamian za co ci jednak starać się winni o przekazanie przyszlątej generacji conajmniej tego samego poziomu językowego. W szkole powszechnej zbyt mało zwraca się uwagi na cel kulturalny nauki języka niemieckiego, a jednak tak być nie powinno.

Każdy uczący języka niemieckiego przyzna, że nie do pomyslenia byłoby, nie dać uczniom poglądu na kulturę tegoż narodu. Rzecz jasna, że nie można tu mówić o głębszem wniknięciu w ducha tejże kultury z powodu braku czasu oraz dostatecznego rozwoju umysłowego młodzieży. Wgląd w obcą kulturę, która często kontrastuje z naszą, przyczyni się niewątpliwie do tego, że uczniowie lepiej zrozumieją i należycie ocenią kulturę rodzinną, polską. Cel kulturalny pozostanie jednak mimo wszystko w nauczaniu języka niemieckiego celem drugorzędnym i wyprzeżdanym przez cel praktyczny.

II

Na nauczanie języka niemieckiego — jak zresztą i każdego innego przedmiotu wpływają dwa czynniki, mianowicie, że tak powiem, czynnik nadawczy (ton, tok, tempo, metoda lekcji) t. j. nauczyciel i czynnik odbiorczy czyli uczeń. Ważniejszym z nich jest bezwzględnie nauczyciel, który jest motorem każdej lekcji i całego nauczania języka niemieckiego. „Są cztery warunki, od których zależy powodzenie dydaktyczne nauczyciela, cztery właściwości, które cechują dobrego nauczyciela: znajomość gruntuwna nauczanego przedmiotu, znajomość psychologii dziecka, doświadczenie nauczycielskie i wrodzone zdolności pedagogiczne ¹⁾).

Warunki te w szkole powszechnej jednak nie są pomyślne; to też nauczanie języka niemieckiego nie toczy się właściwą drogą. Wspomina o tem nawet program ministerjalny. Wzmianka tam uczyniona nietylko odnosi się do uczniów, ile do nauczycieli, uczących języka niemieckiego w szkole powszechnej. Gdzieindziej znowuż czytamy: „Bo, aby czegoś nauczyć, potrzeba samemu najmniej tyle umieć, ile się chce kogoś nauczyć”. W niektórych województwach, t. j. w zachodnich i południowych, jest wielka liczba nauczycieli, którzy umieją nietylko tyle, ale i więcej. Są to ci nauczyciele, którzy wyszli z dawnych szkół zaborczych i podołają w zupełności nałożonym obowiązkom. Tu mam na myśli nauczycieli, uczących języka niemieckiego. Ale również stwierdzić należy, że liczba tych nauczycieli z każdym rokiem maleje, a ich miejsce zajmują nauczyciele, którzy ukończyli studia swe zawodowe podczas wojny lub po wojnie, i ci nałożonym obowiązkom nie mogą podołać. Czy może z braku zapasu? Nie, lecz z braku odpowiedniego opanowania języka w mowie i piśmie w tym charakterze, jaki zakreśla program w szkole powszechnej,

¹⁾ St. Szober: Zasady nauczania języka polskiego. Warszawa, 1930. Str. 213.

t. j. w charakterze „czysto praktycznym”. Jeżeli w tych województwach się tak dzieje, to co dzieć się musi w innych podczas nauczania tego języka?”¹⁾). Te słowa pisze dr. F. Kulański, wizytator szkół, więc osoba, mająca pogląd na faktyczny stan rzeczy.

Uprzytomnijmy sobie nasamprzód, że według słów powyższych istnieją dwie kategorie nauczycieli języka niemieckiego, mianowicie starsi, którzy wyszli ze szkół zaborczych i poddają obowiązkowi i młodzi, którzy kształcili się w szkołach polskich i obowiązkowi poddać nie potrafią. Zwróćmy się pokolei do jednych i drugich. Jeżeli ci pierwsi według słów F. Kulańskiego umieją więcej niż potrzeba do nauczania języka niemieckiego w szkole powszechnej, to przypuścić należy, że ich wykształcenie językowe i dydaktyczne wystarcza w zupełności. Tymczasem tak nie jest. Bo wiemy przecież z doświadczenia i coraz dotkliwiej odczuwamy, że tracimy poczucie należytej wprawy językowej, obracając się już przeszło dziesięć lat w środowisku polskim. „Zresztą i wrażliwość słuchowa nauczyciela musiała z biegiem czasu się zmniejszyć, przy ciągłym przysłuchiwaniu się wadliwej wymowie wymagania jego z konieczności musiały topnieć”²⁾). Ale i wykształcenie dydaktyczne tej starszej generacji nauczycielskiej pozostawia dużo do życzenia; nie zapoznawano jej bowiem w szkołach zaborczych z dydaktyką języków obcych, a nie wszyscy nauczyciele, uczący języka niemieckiego, uważali także za potrzebne uzupełnić swe fachowe wykształcenie drogą samokształcenia lub doksztalcenia się. Dlatego często odczuwa się u starszych nauczycieli języka niemieckiego dotkliwy brak znajomości dydaktyki przedmiotu. A wskutek tego nieświadome partaczenie w nauczaniu języka niemieckiego, które mylnie się identyfikuje z dawniejszym nauczaniem tego przedmiotu, które odbywało się w szkołach pruskich dla zgermanizowania dzieci polskich. Co innego dzisiejsze nauczanie języka niemieckiego, jako języka nowożytnego i obcego obok polskiego, a czem innym było ono w szkołach zaborczych, w których język niemiecki nawet w najniższych klasach był językiem wykładowym.

Jeżeli u starszych nauczycieli-germanistów warunki nauczania naogół nie są idealne, to wprost katastrofalnie przedstawiają się one u tych, którzy języka niemieckiego dopiero uczyli się w seminarjum polskim. I o tem pisze F. Kulański w swym artykule: „Seminarjum nauczycielskie ocenia wiadomości z języka niemieckiego ze szkoły powszechnej przez uczniów wyniesione

¹⁾ „Przyjaciel Szkoły”. Roczn. VIII (1929). Str. 579.

²⁾ T. Benni: Ortofonja niemiecka. Warszawa, 1924. Str. 95.

jako wiadomości najwyżej pierwszej części podręcznika tak, że w pierwszym roku rozpoczynają naukę od drugiej części". Czy wobec takiego postawienia sprawy może być mowa o odpowiednim wykształceniu, rokującym dobre wyniki w szkole? Wątpię bardzo. A przecież „pierwszym nieodzownym warunkiem jest zupełne opanowanie języka, gdyż nauczyciel tylko wtedy porusza się swobodnie w szkole, jeżeli ma żywe poczucie języka”¹⁾. O niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli do nauki języka niemieckiego w szkole powszechnej czytamy w „Językach nowożytnych” takie zdanie: „Stan ten dozna jeszcze więcej oświeclenia ujemnego, gdy sobie uprzytomnimy, że szkoły powszechne nie mają i nie mogą mieć nauczycieli dobrze przygotowanych, nawet w zakresie elementarnym do nauczania tego języka w szkole powszechnej. Wszak przygotowanie swoje czerpie w seminarjach, a seminarja przyjmują prawie bez reguły tylko młodzież szkół powszechnych, czyli w odniesieniu do nauki języka obcego nieprzygotowaną. Samo seminarjum, nawet gdyby było w idealnych warunkach, miało dobrego filologa nowożytnego, nie potrafi w 13 godzinach tygodniowo w 5 latach przygotować nauczycieli tego przedmiotu. Błędne Koło!”²⁾.

Ponieważ cel nauki języka niemieckiego jest czysto praktyczny i łączyć się winien z kwestjami życiowymi, nauczyciel, uczący go, posiadać musi obok językowego wykształcenia również ogólne, by mógł uczyć i mówić o sprawach aktualnych i zjawiskach, mających związek z innemi przedmiotami. Każdy nauczyciel winien wreszcie posiadać wykształcenie pedagogiczno-dydaktyczne, oparte na znajomości psychologii młodzieży, bo „znajomość przedmiotu nie daje rękojmi skutecznego podawania wiedzy — postępy uczniów zależą od sztuki dydaktycznej nauczycieli”³⁾, a dla niej nie wystarczy przygotowanie się do zawodu, lecz także konieczne jest utrzymywanie ciągłego związku z wiedzą pedagogiczną i dydaktyczną, tak ogólną jak i specjalną języka niemieckiego i wreszcie staranne przygotowanie się na każdą lekcję, bo tylko w ten sposób uniknąć można szablonu i mechanizacji z jednej strony, a z drugiej uzasadnić psychologicznie każdy krok metodyczny. „Ciągłe zastanawianie się, ciągła kontrola swego postępowania, ciągłe, aczkolwiek ostrożne stosowanie eksperymentu szkolnego, wreszcie ciągłe uwzględnienie wyników psychologicznych badań otwiera przed nami nowe drogi

¹⁾ J. Ippoldt: *Dydaktyka języka niemieckiego*. Warszawa, 1925. Str. 64.

²⁾ M. Ziemnowicz: *Języki nowożytne*. (Księga pamiątkowa). Warszawa, 1929. Str. 68.

³⁾ J. Ippoldt: *Tamże*. Str. 67.

i chroni przed skostnieniem" ¹⁾). Wreszcie każdy nauczyciel germanista mieć winien i pewne wrodzone zdolności oraz zalety ciała i ducha, np. normalnie zbudowane narządy mowy i słuchu, ale również i pewien stopień muzykalności i wogóle silny i zdrowy organizm, ponieważ stosowanie metody bezpośredniej i połączone z nią ustawiczne i trwałe mówienie wymagają więcej wysiłku aniżeli nauczanie innych przedmiotów. Nauczycielowi języka nowożytnego nie wystarczy kontentować się raz osiągnięciem wykształceniem językowym i dydaktycznym. Należy raczej śledzić rozwój języka, jego współczesne zmiany, prądy literatury i kultury, jako też nowoczesną pedagogikę i dydaktykę oraz interesować się psychiką młodzieży. Dążmy zatem stale naprzód w dziedzinie nauczania. „Nauczyciel dobry posiada gruntowną wiedzę zawodową, którą ciągle rozszerza i pogłębia studjowaniem odpowiednich dzieł i czasopism. Najważniejszym czynnikiem w życiu szkolnem jest osoba nauczyciela. Dobry nauczyciel może wyrównać niedomówienia programów, wady podręczników, a nawet mało korzystne warunki pracy" ²⁾). Tyle o osobowości nauczyciela, uczącego języka niemieckiego.

Niesprawiedliwy jednak byłby ten, któryby przy ocenie wyników w nauczaniu języka niemieckiego zwrócił uwagę jedynie na nauczyciela a przeoczył inne okoliczności, np. podręcznik, ilość uczniów i t. d., które nie mniej warunkują normalne nauczanie. Myślę tu przede wszystkim o uczniach, którzy także przyczyniają się do tego, że „warunki nauczania języków obcych w szkole powszechnej są niepomysłne". Mówiąc o nich, podam fakty i spostrzeżenia wyłącznie lokalne, nie posiadam bowiem bliższych danych o stosunkach, panujących pod względem nauczania tegoż przedmiotu w innych miejscowościach lub częściach Polski.

Wiadomo, że w szkole powszechnej pracujemy pod znakiem redukcji i oszczędności — ale źle niestety zrozumianej. To też klasy nasze przepełnione są uczniami, tak że niekiedy nawet niema dostatecznej ilości ławek dla nich. A przecież im klasa liczniejsza, tem mniej przypada czasu na każdego poszczególnego ucznia, wobec czego zazwyczaj mowy niema o ćwiczeniach indywidualnych. Uczniowie ci rekrutują się w wszystkich sfer; ^{4/5} dzieci pochodzi jednak z domów, w których stosunki rodzinne są opłakane pod każdym względem, szczególnie zaś materialnym, higienicznym i moralnym. „Co się tyczy stanu i zamożności rodziców, to społeczne ich stanowisko wywiera bardzo wielki

¹⁾ J. Ippoldt. Tamże. Str. 70.

²⁾ J. Jakóbiec: Podstawowe wskazania dydaktyczne. Str. 8.

wpływ na tempo rozwoju dziecka w tem znaczeniu, że dzieci warstw uboższych i klasy pracującej rozwijają się przeciętnie — zarówno fizycznie jak umysłowo — znacznie wolniej niż dzieci warstw zamożnych”¹⁾). Śmiało rzec więc można, że w klasach V—VII naogół mamy bardzo lichy materiał uczniowski, a często nawet najgorsze elementy. Wiadomo bowiem, że zdolniejsi uczniowie przeszli z oddziału IV szkoły powszechnej do I kl. gimnazjum, jako też, że szkoła powszechna jest przytulkiem przymusowym dla tej młodzieży, która wydalona została z gimnazjum, a nie ukończyła jeszcze 14 roku życia. Niezamożność rodziców, pewna niechęć do języka niemieckiego, lub co najmniej lekceważenie nauczania tegoż przedmiotu, powodują, że prawie połowa — jak to statystyczne dane, zbierane przeze mnie w przeciągu kilku lat wykazują — nie posiada podręczników na nauki języka niemieckiego, ponieważ są one zbyt drogie. Wynika z tego, że główna praca ciąży na szkole. Tam trzeba każde ćwiczenie przerabiać wszechstronnie i wielokrotnie, ponieważ niema mowy o zadawaniu jakichkolwiek prac do domu. O zadaniach domowych i dlatego naogół nie można myśleć, że uczniowie nasi często pomagać muszą rodzicom w zarobkowaniu; brak im więc po prostu czasu na odrobienie zadań domowych. Dochodzi do tego jeszcze w wielu wypadkach brak miejsca, stołu, światła i przyborów do pisania i t. d. Ale nie na tem koniec. Istnieje jeszcze większe zło — i bodaj czy nie największe — mianowicie brak pilności u większości uczniów i wreszcie nieregularne uczęszczanie na naukę szkolną. Wobec tych anomalij jesteśmy bezsilni, nie posiadamy w gruncie rzeczy żadnej skutecznej egzekutywy. Nie przesadza więc bynajmniej, kto pisze, że „można z wielkiem prawdopodobieństwem powiedzieć, że nauka języka obcego w szkole powszechnej, nawet tam, gdzie istnieje, nie daje dostatecznych wyników, pozostających w jakimkolwiek stosunku do programu. Wymagania zaś programu oficjalnego, innego dla szkół powszechnych, znacznie trudniejszego niż dla szkół średnich, nie liczą się z rzeczywistością ani pod względem rozwoju dzieci, ani przygotowania nauczycieli, przez co jeszcze więcej utrudniają tę naukę”²⁾).

Dla zobrazowania całokształtu trudności, w jakich uczymy w szkołach powszechnych (sądzę bowiem, że gdzieindziej zasadniczo nie będzie lepiej) języka obcego, powtarzam: Nauczyciel niedostatecznie przygotowany, klasa przepełniona lichym ma-

¹⁾ E. Meumann: Zarys pedagogiki eksperymentalnej w tłum. W. Mondalskiego. Str. 52.

²⁾ M. Ziemnowicz. Tamże. Str. 68.

terjalem uczniowskim, brak książek i pilności wskutek braku egzekutywy. Tym warunkom przeciwstawmy teraz stosunki nauczania w szkole średniej, a lepiej jeszcze zrozumiemy fatalne położenie nauczania języków obcych w szkole powszechnej. A zatem w gimnazjach: Nauczyciel odpowiedniej wykształcony, materiał uczniowski dobrany, egzekutywa dla leniwych i opornych — wydalenie. Lecz to jeszcze nie wszystko. Na domiar złego przed nami jeszcze widmo wyścigu pracy pomiędzy szkołą średnią a powszechną, jako konsekwencji szkoły jednolitej i zrównanie niższych klas gimnazjalnych z wyższymi oddziałami szkoły elementarnej! Czy podołamy owej rywalizacji? Mowy niema!

Wyciągnijmy atoli z projektu jednolitego ustroju szkolnictwa wnioszek. Nauczycielstwo szkół średnich i wyższych wysunęło na I Zjeździe nauczycieli języków nowożytnych w Warszawie (w dniach 2—4 lutego 1929 r.) w sprawie kształcenia i doksztalcania neofilologów pewne postulaty. Zwróćmy uwagę w pierwszym rzędzie na żądania, odnoszące się do doksztalcania. „O ile możliwości winien kandydat postarać się o kilkutygodniowy pobyt wakacyjny zagranicą na specjalnych kursach, aby nabrać akcentu i wprawy we władaniu językiem obcym. Celem dalszego doksztalcania nauczycieli wykwalifikowanych pożądanem jest zorganizowanie w jednym z ośrodków uniwersyteckich „Tow. Neofilologicznego”¹⁾. Pożądane jest i konieczne ułatwienie nauczycielom języków nowożytnych wyjazdów zagranicę celem odświeżenia biegłości i poprawności językowej, celem nabycia wiadomości krajoznawczych i pogłębienia wiadomości z kultury danego narodu. W tym celu winien Rząd ustanowić odpowiednią ilość stypendjów dla nauczycieli romanistów, germanistów i anglistów. Warunki takiego uzyskania określi Ministerstwo. Pożądane jest urządzenie co pewien czas w siedzibie K. O. S. kursów syntetycznych, 3—4-dniowych, subwencjonowanych przez władze rządowe, a informujących nauczycieli o najnowszych badaniach naukowych, prądach i zagadnieniach dydaktycznych oraz doświadczeniach w nauczaniu. Pożądanem jest urządzenie w ośrodkach uniwersyteckich kursów wzorowej wymowy. Dla utrzymania kontaktu z życiem danego narodu powinien nauczyciel danego języka posiadać w bibliotece szkolnej prócz czasopism naukowych, podręczników i encyklopedyj, także jeden dziennik”²⁾.

Sądzę, że wobec reformy naszego szkolnictwa doksztalcanie nauczycieli, udzielających w szkole powszechnej języków ob-

¹⁾ (Zostało w międzyczasie założone, wśród jego członków jest niestety bardzo mało nauczycieli szkół powszechnych).

²⁾ St. Węckowski: Języki nowożytne. (Książka pamiątkowa). Str. 126.

cych, toczyć się winno w kierunku analogicznym i że postulaty nauczycielstwa szkół powszechnych zasadniczo w niczem nie winny ustępować powyższym. Nie znaczy to jednak, by nauczycieli tych wypychano na jakieś W. K. N-y lub inne kursy, lecz żeby przede wszystkim dla nich stworzyć lepsze warunki dobrowolnego dokształcania się, np. przez obniżanie ilości obowiązkowych lekcji, lepsze wyposażenie bibliotek szkolnych i t. d. Dobrzeby też było, żeby baczniejszą uwagę i pieczę otaczano nauczanie języków obcych w szkole powszechnej ze strony czynników kompetentnych.

POZNĄ

ESCE

O PODAWANIU WYMOWY WYRAZÓW OBCYCH W POLSKICH PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Normy podawania wymowy wyrazów obcych w szkolnych podręcznikach nie są ujęte w jakiejkolwiek zasady, co powoduje chaos. Poruszam to zagadnienie, bo od niego zależy również do pewnego stopnia owocność i skuteczność wysiłków nauczyciela języków nowożytnych w kierunku przyswojenia uczniom dźwięków obcych.

Jest rzeczą powszechnie znaną, jak trudno nauczycielowi oduczyć błędnej wymowy, nabytej przez uczniów przed rozpoczęciem z nimi nauki obcego języka. Często potrzeba całych miesięcy, aby oduczyć takich np. błędów „deskadre” (descendre), „äterjör” (intérieur) i t. p. Nauczyciele innych przedmiotów nie znający danego języka, popełniają często błędy podając mylną wymowę, oczywiście z nieświadomości i bona fide: Np. jeden z moich nauczycieli w pierwszej klasie gimnazjalnej kazał mi wymawiać „Mapeli” (Montpelier). Wymowa tej nazwy nie była podana w książce.

Jeśli w danym podręczniku geografii, historii lub czytance wymowa podana jest błędnie i jeśli w tej samej klasie nauczany jest dany język obcy, powstaje zamieszanie. Uczeń niejednokrotnie musi to odpokutować. Jeśli zaś danego języka nie uczy się w klasie, błąd niekiedy pozostaje na całe życie, o ile szczęśliwy traf nie pozwoli „nabywcy” sprostować go, przy pomocy kompetentnej. Znałem pewnego pana, który stanowczo twierdził, że nazwisko „Robespierre” wymawia się „Robèpier”, bo taką wymowę podobno znalazł w książce.

Że ważną jest poruszana tutaj kwestja, świadczy dalej o tem okoliczność, że podręczniki szkolne idą przeciw za granicę (do

Brazylii, do kolonii polskich we Francji, do Niemiec). Oczywiście, nie czyni to dobrej sławy naszym autorom i wydawcom. A więc poza argumentem z dziedziny prawdy naukowej, dołącza się jeszcze argument z dziedziny naszej propagandy zagranicą.

Przejdę teraz do przedstawienia stanu, w jakim znalazłem podręczniki szkolne, jeśli chodzi o zamieszczone w nich podanie wymowy wyrazów obcych. Stan ten, jak zobaczymy, pozostawia bardzo wiele do życzenia. A przecież mogłoby być zupełnie inaczej, bo mamy w Polsce fachowców w dziedzinie ortopedji, mamy podręczniki i praktyczne i gruntowne opracowania, jak np. doskonała i wyczerpująca książka prof. Z. Czernego (Współczesna wymowa francuska), dalej podręczniki prof. T. Benni'ego (do języka franc. i angielsk.), słownik Trzaski, Everta i Michalskiego (angielski) i t. p. Powodem zaniedbywania tej ważnej rzeczy przy publikowaniu podręczników jest prawdopodobnie niedocenywanie jej i niezdawanie sobie sprawy z jej ważności.

Materiał, na którym opieram moje uwagi, został zaczerpnięty z podręczników drukowanych w okresie czasu pomiędzy latami 1920 — 1930. Przejrzałem około 50 egzemplarzy; a więc wypisy polskie, podręczniki historii, geografji, czytanki i t. d. Sposoby podawania wymowy przejrzanych podręcznikach są następujące: a) wymowa podana jest pod tekstem każdej stronicy, przy zachowaniu w tekście grafji obcej, b) wymowa podana jest w tekście w nawiasie obok wyrazu obcego, c) dany wyraz obcy podany jest już w transkrypcji odpowiadającej dźwiękom polskim, w nawiasie zaś podana jest grafja obca (Radliński, w podręcznikach geografji). Np. miasto Detrojt (Detroit), stan w Ameryce Juta (Utah), Lil (Lille), hiszpańskie Kaljao (Callao), etc.

O ile dwa pierwsze sposoby są praktykowane najczęściej, o tyle ten ostatni — może najpraktyczniejszy — stosowany jest tylko przez Radlińskiego. Należy jeszcze zwrócić uwagę na autorów, którzy albo tylko wyjątkowo, przy zwrotach częściej się powtarzających podają wymowę (*struggle for life*), nazwiskach (*Descartes*), nie podając mniej znacznych, — albo też wcale wymowy nie podają.

Pozwolę sobie teraz zacytować ¹⁾ szereg błędów dla zailustrowania stanu faktycznego w naszych podręcznikach. Błędy podzieliłem na dwie główne grupy: I. *Błędy mniejsze* (niedokładności, niewłaściwości w podawaniu wymowy), II. *Błędy rażące* (zupełnie mylne podanie wymowy).

¹⁾ Uwzględniam przedewszystkiem wyrazy francuskie.

I. *Błędy mniejsze:*

1) Brak kreski (akcentu), lub też innego jakiegokolwiek znaku ²⁾ celem wskazania, że należy akcentować ostatnią zgłoskę, gdyż inaczej dany wyraz może być akcentowany na przedostatniej. Np. w podręczniku A: „Maligny”, czyt. „Malini”, „coupé” (przedział w wagonie), czyt. kupe (bez oznaczenia akcentu nad „e”); podr. B: „orage”, czyt. „oraż”, bez znaku nad „a”. „Passez s. v. p.”, czyt. „passe”, bez znaku nad „e”. Ibidem. Podobnie: „Noyon”, czyt. „Nuajon” (bez znaku nad „o”, względnie tutaj powinno być „a”).

2) Brak unosowienia za pomocą zbliżonego dźwięku „a”, lub „ę”. Np. „Compiègne”, podana wymowa: „Kompień” zam. „Kąpień” — podr. B. — „Châlons-sur-Marne”, wymowa podana: „Szalon-siur-Marn”, zam. Szalq (zaznaczyć należy, że wymowa „siur” jest fałszywa), podr. C. — Ten sam autor na innej stronie każe wymawiać: „Port-au-Prince”, — „Portoprens”, zam. „Portopres”, albo także: „Rouen”, wym. „Ruan”, zam. „Ruã”. — Znak „ã”, zapożyczony z języka portugalskiego, uważam za bardzo odpowiedni dla zbliżonego oddania franc. dźwięków „am, an”. Każdy nauczyciel języka francuskiego zapewne w czasie swych studiów zapoznaje się z językami romańskimi poza francuskim. autor podręcznika B każe wymawiać: „Perrę”, a nie „Perę”.

4) Dźwięk „gn(y)” zaznacza się jak „nj(i)”, zam. „ni”. Np. „de Maligny”, podana wymowa: „de Malinji”, podr. C.

5) Nieuwzględnianie przypadków szczególniejszych: Np.: „Metz”, „Mec”, a nie, jak podano: „Mes”, podr. D.

II. *Błędy rażące:*

1) Nieuwzględnianie labializacji (przy pomocy niemieckich dźwięków „ö”, „ü”). Chyba każdy nauczyciel jęz. francuskiego umie przynajmniej czytać po niemiecku). Np.: „le Fougeux”, podr. C. każe wymawiać: „le Fuże”, zam. „Fużö”. Autor podręcznika B, każe wymawiać: „Pasteur”, „Paster”, zam. „Pastör”; „Richelieu”, „Riszelje”, zam. „Riszeljö”; „Curie-Skłodowska”, „Kiri-Skł.” zam. „Küri-Skł.” W tej samej książce na innej stronie znajduje się wyraz „Croix St. LUC”, którego wymowa podana jest poprawnie: „Krua Sę Lük”; „du”, „dü”, „Latüd” (Latitude). Autor wykazuje więc niekonsekwencję. Znowu bowiem na innej stronie: „Monsieur” każe wymawiać. „Mesie”, zam. „Mösjö”, „Parbleu”, „Parblé”, zam. „Parblö”, albo „coeur”, „ker”, „Mon Dieu”, „mą Dje”, zam.: „Mą Diö”. Podobnie w nazwiskach niemieckich: „Goethe”, podana wymowa: „Gete”, zam.

²⁾ W następujących przykładach do oznaczenia zgłoski akcentowanej używane będą litery *pochylone*.

„Göte” — podr. B2. — Dalej ten sam autor każe wymawiać: „(Salomea) Becu”, „Bekji”, zam. „Bekü”.

2) Dźwięk -oi („a”), oddawany jest jak „oa”: Np. „Berlinois”, „Berlinoa”, zam. „Berlin^a” — podr. B., „mademoiselle”, jak „madmoazel”, podr. E., „Boileau”, „Boalo” i bez znaku nad końcowym „o”.

3) Opuszczanie dźwięków w wygłosie (szczególnie przed „e” niemem). Np.: „Lecointe” (nazwisko jednego z uczestników wyprawy podbiegunowej), podana wymowa: „Lekuę”, zam. „Lö-^ukę”, podr. B. — „Romain Rolland”, wymowa podana: „Romé—Rolan”, ibidem.

4) Pomieszanie wymowy dwu języków: „Sire” (odnosi się do Napoleona), autor podręcznika E każe wymawiać „ser”, zam. „sir”; chodzi tu o pomieszanie angielskiego wyrazu „sir”. W podręczniku B jest zacytowany wyraz: „papier-maché”; podana wymowa: „papirmaszé”. Jest tu pomieszanie wymowy wyrazu niemieckiego „Papier”, zamiast francuskiego wymawianego „papjé”. Ten ostatni przykład (jak i przedostatni) podpada już pod kategorię dziwolągów, prawie niemożliwych, — o ile nie mamy tu do czynienia z omyłką druku.

Na tem kończę przegląd błędów. Widzimy, że są one liczne i różnorodne. Najwięcej błędów znalazłem w pięknych zresztą pod względem szaty zewnętrznej i pod względem doboru tekstu podręcznikach B. Przypuszczalnie wydawca w najbliższym wydaniu te szpecące błędy usunie. Stosunkowo może najstaranniejsze pod względem podawania wymowy są podręczniki geografji Radlińskiego. Uważam także sposób bezpośredniego podawania wymowy w transkrypcji odpowiadającej dźwiękom polskim — za trafny, zwłaszcza jeśli chodzi o szkołę powszechną. W ten sposób bowiem ułatwia się uczniom mechaniczne, niesystematyczne wpojenie poprawnej wymowy wyrazu obcego. Przytem jednak uważam za rzecz konieczną podawanie obok w nawiasie grafji obcej.

Podanie wymowy wyrazu obcego jest nieodzowne. Podręczniki bez podanej wymowy są *defektami* z punktu widzenia starannego wykształcenia. Oczywiście, że byłoby połączone ze zbytniemi trudnościami podawanie wymowy we wszystkich językach — ale koniecznie należy to czynić odnośnie do najważniejszych jak: francuski, angielski, niemiecki, no i może włoski. Podkreślam, że może tu być mowa o aproksymacji tylko, t. j. o oddawaniu dźwięków obcych w przybliżeniu i to dźwięków najłatwiej uchwytnych dla ucha ¹⁾.

Lwów

W. PREISNER

¹⁾ W związku z moim artykułem byłoby wskazane, żeby na temat ustalenia *jednolitej transkrypcji* wywiązała się dyskusja.

GŁOSY CZYTELNIKÓW

JESZCZE PARĘ UWAG CO DO NAUCZANIA JĘZYKÓW NOWOŻYTNÝCH
W SEMINARJACH NAUCZYCIELSKICH

Artykuł p. J. Wowczaka w zeszycie I „Neofilologa” z 1931 r. o „Nauczaniu języków obcych w seminarjach nauczycielskich” oraz własne obserwacje skłoniły mnie do zabrania głosu w tej sprawie.

Zupełnie się zgadzam z p. J. Wowczakiem co do okropnego i nierównego poziomu przygotowania młodzieży przyjmowanej do seminarjum. Część uczennic uczyła się niemieckiego, zaś w seminarjum powinna się zacząć uczyć francuskiego i t. d. Następnie rozdzźwięk między zainteresowaniami młodzieży a kursem języka obcego i absolutny brak podręczników, zastosowanych do tego kursu wcale nie ułatwiają nauczania.

Podręczniki gimnazjalne są przeważnie za trudne dla seminarjum, powiedziałbym za „specjalne”. Zbyt mała ilość godzin, zwłaszcza na IV i V kursach rzeczywiście zaprzepaszcza cały dorobek pracy i uczennic i nauczycieli.

Teraz co do ogólnego traktowania nauczania języków obcych w seminarjach. Uważa się to za „quantité négligeable”, a więc o ile dużo się poświęca czasu na t. zw. praktykę, metodykę, hospitację i lekcje próbne innych przedmiotów — to tego rodzaju praca z języka francuskiego np. jest nie do pomyślenia. W wyjątkowych tylko razach uczenice decydują się dać lekcję próbną; trzeba dużo pracy i wpływu osobistego nauczycielki, żeby namówić je do wypróbowania swych sił i umiejętności. A przecież abiturjentki seminarjów będą zmuszone dawać lekcje języków obcych w szkołach powszechnych, czemu więc i program, i wymagania, i ogólne nastawienie pracy nie przygotowują je do tego trudnego zadania?

Trzeba więc czempredziej po 1) ustalić program nauczania języków obcych w seminarjach, po 2) wymagać obowiązkowych zajęć praktycznych, jak: hospitację, metodyka, lekcje próbne, po 3) przy maturze powinien być egzamin z języka obcego, w zakresie chociażby biegłego czytania, tłumaczenia tekstu, rozbioru, elementarnej znajomości gramatyki i po 4) stworzyć odpowiednie podręczniki.

Dobrzeby było, by parę tych uwag przyczyniły się do ułatwienia i uporządkowania pracy w seminarjum dla obu stron: dla naszej młodzieży i dla nas.

WARSZAWA

H. GINTOWTÓWNA

W SPRAWIE „STOSUNKU LEKTURY PODSTAWOWEJ
DO UZUPEŁNIAJĄCEJ”

1. Odpowiedź p. J. Jakóbcowi

W rozprawie swojej p. t. „Stosunek lektury podstawowej do uzupełniającej” („Neofilolog I, 4) p. J. Jakóbiec wspomina o moim artykule: „O lekturze niemieckiej słów kilka” („Przegląd Humanistyczny” V, 1), przyczem oddaje myśl moich wywodów w sposób, mogący wzbudzić w czytelniku, który mego artykułu nie zna, zupełnie fałszywe pojęcie tak co do intencji jak i co do strony merytorycznej.

Zanim przejdę do omawiania poszczególnych zarzutów, chcę kilka słów powiedzieć o genezie mego artykułu. Jest on właściwie kwintesencją czę-

stych dyskusyj z młodszymi i starszymi kolegami-germanistami (szczególnie z p. dr. S. Kuczyńskim i dr. Z. Żygulskim), na których życzenie został wygłoszony najpierw jako odczyt na posiedzeniu Sekcji neofilologicznej lwowskiej, a to z okazji bytności p. Dyr. D-ra J. Piątka we Lwowie. W odczycie tym jako też w połączonej z nim dyskusji chciała Sekcja neofilologiczna przedstawić Dr. J. Piątkowi, jako współdziałającemu przy układaniu nowego programu, swoje pium desiderium i prosić go o uwzględnienie tegoż w kanonie lektury niemieckiej.

Teraz co do zarzutów p. J. Jakóbca.

Ad 1) Twierdzi p. J., że „podaję negatywnej ocenie, chociaż niezawsze uzasadnionej, dobór lektury uzupełniającej w klasach średnich i wyższych”—podczas gdy moja „negatywna ocena” odnosi się tylko do tych lektur, dla których dzisiaj „młodzież nasza nie ma już należytego zrozumienia”, a więc do pewnej części doboru, a nie do całości, bo w artykule wcale wyrażnie — jak mi się zdaje — mówię: „*Dziela, przewidziane przez program dla tych klas jako lektura uzupełniająca, są w przeważnej swej części tego rodzaju, że mogą budzić zainteresowanie u młodzieży*” (str. 45). Ocena zaś negatywna, obejmująca pewną część doboru lektur jest — zdaniem moim — na tej samej stronie w sposób zupełnie wystarczający uzasadniona, choćby tem uzasadnieniem był tylko zauważony częstokroć przez kolegów-germanistów zarówno jak i przezmnie brak zainteresowania i należytego zrozumienia ze strony uczniów. Ale na tej samej i innej stronie (47) mego artykułu czytelnik znajdzie parę słów, które równie jasno i wyraźnie i ten brak zainteresowania tłumacza.

Ad 2). Piszę p. Jakóbca, że „zamiast konkretnych wniosków, których, po odrzuceniu tego, co jest, słusznie należałoby się spodziewać, kończę tylko pięknie brzmiącym frazesem: Jeśli rozważnie i rozumnie da się młodzieży to, co jej może być miłsze i bliższe, to ona czasem przyjmie także to, co piękne i wzniosłe”. Ten sposób cytowania może czytelnika wprowadzić w błąd a mnie w podejrzenie, jakobym był za przyjęciem do kanonu lektur jakichś niemieckich Sherlock-Holmesów czy podobnych autorów (którzy młodzieży w tem stadium życiowem są jeszcze naogół „niili i bliscy”), a w końcu wywołać wiarę, jakobym faktycznie tym „frazesem” kończył swój artykuł. I tym razem autor rozprawki przeczył jedno zdanie, to zdanie właśnie, którym artykuł naprawdę kończę, które z rzekomo końcowym „frazesem” myślowo i organicznie jest ściśle związane, a które brzmi, jak następuje: „*Nie znaczy to jednak, jakoby to „miłsze i bliższe” miało być strawą podłej jakości*”. Jeżeli chodzi o sam „frazes” cytowany, to chyba każdy nauczyciel łatwo się domyśli, jaką drogą i dokąd zmierzam, skoro mówię: Jeśli rozważnie i rozumnie da się młodzieży i t. d. Słowa „rozważnie i rozumnie” nie trąca, zwłaszcza w tym związku, ani poetycznością, ani patosem. Tak samo za frazes możnaby tedy brać napis: Ostrożnie z ogniem! umieszczony na flaszce z benzyną. Artykuł mój pisany był przecież dla kolegów-nauczycieli, a tym, o ile ja ich znam, tłumaczyć, co znaczy dać młodzieży rozważnie i rozumnie lekturę (choćby jej miłą i bliską), wydaje mi się rzeczą podobnie zbędną, jak objaśnienie napisu: Ostrożnie z ogniem! choćby najprostszemu człowiekowi.

Co się tyczy wniosków konkretnych, których rzekomo nie podaję — to i tu widocznie autor rozprawki nie dostrzegł mojej konkluzji (str. 46), że należy „*przewagę dać prozie, bo ona naszym celom bardziej odpowiada*” i „*lekturę odmłodzić*” (str. 47). Konkluzja dość jasna. Dalej idące konkretyzowanie wniosku znaczyłoby już stworzenie kanonu lektury, do czego nie jestem ani uprawniony, ani upoważniony. W dyskusji jaka się rozwinęła po moim odczycie na wspomnianem posiedzeniu, wymienilem po uprzednim porozumieniu się z kolegami i na ich placet szereg autorów, których byśmy ra-

dzi widzieli w nowym programie zamiast autorów, nie budzących w naszej młodzieży zainteresowania ani nie znajdujących należytego u niej zrozumienia. Wnioski zaś, do których dochodzę (prymat prozy w doborze lektury i jej odmłodzenie), miały być wyrazem życzenia germanistów, skierowanym do czynników zajętych opracowaniem nowego programu.

Wreszcie ad 3). Pan Jakóbiec twierdzi, że „zapomina autor o tej podstawowej zasadzie wychowawczej, że pedagogja nie może dawać na teraz tego, co miłe i bliskie, a czekać na później z tem, co piękne i wzniosłe, lecz równocześnie musi działać na młody umysł nietylko przez piękno i wzniosłość, lecz także przez prawdę i dobro”. Zapewniam autora, że o tej zasadzie cośkolwiek już przedtem wiedziałem i dziś jeszcze coś niecoś o niej wiem i że jakiś ślad po niej widoczny jeszcze jest w ostatnim (naprawdę ostatnim), przez p. J. przeoczonem zdaniu: *Nie znaczy to jednak, jakoby to „milsze i bliższe” miało być strawą podlej jakości*. Auto z szoferem temu, ktoby się w tem zdaniu mógł dopatrzyć wyklęcia czy wyłączenia, czy też tylko chęci wyłączenia prawdy i dobra z tego, co określam jako „bliższe i milsze”. Czy w bliższym i milszym nie może się mieścić dobro i prawda? Fanatyzm prawdy u młodzieży jest objawem znanym. A tem „milszem i bliższym” będzie mu właśnie prawda, będzie niem dobro. Użyte przeze mnie wyrazy: „piękne i wzniosłe” określają walory estetyczne, artystyczne, przystępnej dla młodzieży dojrzałszej i to wtedy dopiero, gdy opanuje dany język do tego stopnia, że i piękno samo przez się do niej przemawia. W jednym i drugim wypadku ma pedagog możność działania na młody umysł przez prawdę i dobro i piękno. Bo także ta milsza i bliższa lektura może, — nie! powinna, musi być i piękną, a nie inną chyba mam na myśli, gdy mówię, że nie śmie być strawą podlej jakości. Co zaś dla młodzieży może być strawą podlej jakości jako też co nią nie jest, tego doprawdy żadnemu pedagogowi, znającemu młodzież, tłumaczyć nie potrzeba.

LWÓW

HERMAN STERNBACH

* * *

2. Odpowiedź p. Hermanowi Sternbachowi.

Merytorycznym zazutem z mojej strony przeciw p. Sternbachowi było to, że poddając krytyce obecnie obowiązującą lekturę dla młodzieży — przyczem za zupełnie drugorzędną kwestję uważam wymiar zakresu tej krytyki — nie podał konkretnych wniosków, z których wynikałoby szczegółowo, co z Jego punktu widzenia młodzież polska powinna czytać. Przecież obecnie stoi na porządku dziennym rozważanie zagadnienia właściwej lektury dla młodzieży, a krytyka pozytywna „*fruchtbare Kritik*” jest potrzebna i pożądana, bo z czysto negatywnej krytyki nie wyniknie żaden pożytek ani dla młodzieży ani dla nauczyciela.

W artykule swoim p. Sternbach zaślania się poglądem, że „konkretyzowanie wniosku znaczyłoby już stworzenie kanonu lektury, do czego nie jest ani uprawniony ani upoważniony”. Pozwalam sobie jednak zapytać, kto p. Sternbacha upoważnił i uprawnił do wypowiadania negatywnej krytyki, choćby tylko o części doboru obecnie obowiązującej lektury? Oczywiście, upoważnienie dała Mu troska o dobro młodzieży, a uprawnienie Jego opiera się na zasadzie „*noblesse oblige*”, skoro p. Sternbach, jako znawca współczesnej literatury niemieckiej, mógł być konkretnie wskazać, co dla młodzieży stanowi właściwą lekturę, zwłaszcza, że odpowiednie wnioski, według Jego zapewnienia, skierowano do „czynników, zajętych opracowaniem nowego programu”. P. Sternbach mógł więc na mocy tych samych sankcyj, na podstawie których dokonał negatywnej krytyki, dokonać także wskazań pozy-

tywnych. Zaznaczam jeszcze, że w tych samych sankcjach należy także szukać źródła mojej krytki, zastosowanej do obecnie obowiązującej lektury.

W dalszym ciągu podnoszę z całym naciskiem, że żadną miarą nie może mieć mocy przekonywającej twierdzenie p. Sternbacha, jakoby konkretny wniosek tkwił w zdaniu (unikam słowa „frazes”) „należy przewagę dać prozie, bo ona naszym celom bardziej odpowiada” i należy „lekturę odmłodzić”. Wszak na podstawie takiego ogólnikowego twierdzenia — aczkolwiek słusznego — żaden germanista nie zdoła polecić młodzieży nawet jednego utworu, bo p. Sternbach w całej swojej rozprawie w „Przeglądzie Humanistycznym” nie wymienia ani jednego tytułu, któryby z chaosu tworów literackich wyłonił jakiegokolwiek autora lub jakiegokolwiek dzieło, chociaż na ilość posiadamy ich takie mnóstwo. A przecież takie wskazówki konkretne są nieodzowne wobec tego, że twórczość literacka wzbiera olbrzymimi falami, a nasz nauczyciel tylko wyjątkowo wykazuje w tych prądach należyta orientację. To też jedynie w przypadku skonkretyzowania wniosków mogłaby ująć intencję autora i zobaczyć, w jaki sposób to, co miłsze i bliższe łączy się z pięknem i wzniosłem, z dobrem i prawdą.

Ja bynajmniej nie podaję w wątpliwość możliwości połączenia tych wartości, jednak obstaruję przy swoim zapatrywaniu, że niema innej metody, służącej do wykazania tych faktów, jak wejście na drogę całkiem jasno, szczegółowo i konkretnie sprecyzowanych wniosków, które mimo to jeszcze nie będą „kanonem”, bo taki charakter nadają lekturze dopiero wyższe czynniki przez swoje miarodajne zarządzenia. P. Sternbach przyznaje, że tych wniosków konkretnych nie podał, przytacza nawet argumenty, dlaczego to uczynił, jednak one nie ugodziły w sedno. Natomiast p. R. Kern dał w ostatnim numerze „Neofilologa” przykład wywodu, w jaki sposób należy dobierać lekturę z punktu widzenia „jugendpsychologische Einstellung”. Jest to wprawdzie stanowisko nowoczesne i aktualne, ale tylko jedno z wielu wśród innych możliwości — a więc jeszcze jednostronne. Z tego pokazuje się, że dalsza dyskusja nad tem zagadnieniem jest jeszcze możliwa i pożądana. O ile p. Sternbach chciałby zbić moje zarzuty przeciwko Jego poglądom wymierzone, mógłby swoje poglądy uzupełnić, dobierając lekturę ze swego punktu widzenia i mając na względzie „walory estetyczne i artystyczne” a nadto kojarzenie tego, „co bliskie i miłsze” z tem, co „piękne i wzniosłe”. Tylko na takim postępowaniu może zyskać dużo sama sprawa — ale nie zyska nic na polemice słownej.

KRAKÓW

JAN JAKÓBIEC

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BEACH THOMAS, *Modern Language Teaching and Learning with Gramophone and Radio*. Cambridge. W. Heffer & Sons Ltd. 1930.

Książka ta jest owocem kilkoletnich praktycznych doświadczeń, poczynionych w sali szkolnej, zarówno u siebie, jak i u innych nauczycieli języków obcych. To jest największą rekomendacją pracy, gdyż autor, jakkolwiek jest wielkim zwolennikiem użycia gramofonu i radja w szkole, widzi jednak dokładnie, gdzie, kiedy i jak mogą być użyte. Niejednokrotnie podaje przykłady przez siebie zaobserwowane, fałszywego ich użycia, aby tem lepiej uwydatnić, kiedy mogą być użyte z pożytkiem. „Radio będzie miało dla naszych dzieci takie samo znaczenie, jak i dla naszych przodków wynalazek druku” — powiada autor w przedmowie — a zastosowanie gramofonu i radja w nauce języków obcych wprowadzi w niej większy przewrót, niż słynne Quousque tandem Viëtor. Autor zdaje sobie sprawę, że nowe te

środki nauczania wymagają nowej techniki i nowej metody nauczania, a jego próby i doświadczenia mają być pierwszym krokiem do wypracowania tej metody. Omawiana książka spełnia więc to samo zadanie w literaturze angielskiej, co książka zbiorowa Waltera, Olbricha, Plauta i Schümmera w Niemczech p. t. „Das Grammophon im neusprachlichen Unterricht”, — obydwie książki znakomicie się uzupełniają co do sposobu użycia gramofonu w szkole i metody nauczania, która wskutek tego musi ulec zmianie.

Beach wciąga w zakres swych rozważań także radio, które Plaut kategorycznie odrzuca, jako nie nadające się do nauki szkolnej¹⁾. Zapomocą skrupulatnych badań metody wszystkich lekcji języków obcych udzielanych przez stacje nadawcze w Europie, oraz na podstawie lekcji szkolnych, prowadzonych na podstawie tekstów nadawanych przez radio, widzi ich ujemne strony, a w szczególności sztuczność speakera zachowującego się wobec niewidzianej przez niego publiczności jak nauczyciel wobec klasy, lecz wskazuje także na możliwość zastosowania radja w nauce kultury, kiedy chwyatanie obcego życia na gorąco w szkole obcej, w obcym parlamencie i t. p. wlewa w lekcję nowe życie, zbliża pracę szkolną do realnego życia i staje się podbudką do nowych wysiłków nauczyciela i uczniów.

Do rozważań swych wciąga Beach także i film mówiący, najmłodszy z tych środków, które mogą ułatwić nauczanie języka obcego. Łączenie obrazu z dobrą wymową to chyba ideał środka pomocniczego w nauce języków obcych. Ale pozostaje on jeszcze w powijkach, jakkolwiek już dziś rokuje wielkie nadzieje w najbliższej przyszłości.

Książka Beacha pomyślana jest jako pomoc dydaktyczna w rękach neofilologa. Podaje więc praktyczne wskazówki, skąd można sprowadzić potrzebne płyty gramofonowe, a wreszcie także dokładny indeks rzeczowy zagadnień omawianych w książce.

WARSZAWA

DR. JAN PIĄTEK

ROBSON E. H. *How Shall We Train the Teacher of Modern Languages.* Cambridge, W. Heffer & Sons Ltd. 1929.

Legenda o nieuctwie Anglików w dziedzinie języków obcych musi być wreszcie uznana za ...legendę. Wszak już w roku 1409 ukazała się pierwsza gramatyka języka francuskiego dla Anglików — a niedawno jedno z czasopism neofilologicznych angielskich mogło z dumą donieść, że nauka języków obcych postąpiła w Anglii tak dalece, że już można było zastąpić wszystkich zagranicznych korespondentów w przedsiębiorstwach angielskich rodowitymi Anglikami, dostatecznie władającymi danym językiem obcym.

Rezultat ten zawdzięcza się niewątpliwie bardzo ożywionemu ruchowi dydaktyczno-metodycznemu w Anglii, objawiającemu się nie tylko w bardzo licznych wydawnictwach z tej dziedziny, ale także w opiece jaką cieszą się zakłady kształcenia nauczycieli języków nowożytnych.

Dla tych zakładów napisana jest wymieniona w nagłówku książka, która z pożytkiem może być przeczytana przez wszystkich nauczycieli języków obcych.

¹⁾ W artykule p. t. „Sinn und Methodik der neusprachlichen Unterrichtsphonographie”, pomieszczonym w „Neuphilologische Monatsschrift I. 4. J. Plaut przytacza 9 powodów, dla których radio nie może być użyte w nauce szkolnej, a m. in. trudności organizacyjne, niemożność uwzględnienia indywidualności uczniów klasy, wyłączenie oddziaływania osobowości nauczyciela, trudność metodycznego i dydaktycznego wykorzystania usłyszaney lekcji.

Po przytoczeniu najważniejszych przepisów o egzaminach na nauczycieli języków nowożytnych na uniwersytetach w Anglii omawia autorka główne zagadnienia metodyki, jak stosunek języka ojczyźnego do obcego, wybór języka obcego, użycie słownika, wymowę łącznie z zastosowaniem gramofonu i radja, gramatykę, naukę kultury i w. i.

Wszędzie podaje autorka bogatą literaturę nie tylko dla nauczyciela lecz także dla uczniów, a więc wskazuje podręczniki dostępne uczniom angielskim, obrazy i, co dla nas może nie być bez znaczenia, wybór odpowiedniej lektury w języku francuskim i niemieckim. Literatura ta jest dość bogata i stanowi dużą zasługę książki.

Przedostatni rozdział omawia ostatnie zdobycze w dziedzinie nauki języków nowożytnych, a więc użycie testów wprowadzonych do nauki i egzaminowania przez Amerykan i Kanadyjczyków, — o Planie Daltonskim, który autorka uważa za nieodpowiedni do nauki języków obcych i i.

Rozdział ostatni poświęcony jest potrzebom ciągłego samokształcenia się nauczyciela języków obcych. Wskazuje więc czasopisma, które neofilolog powinien stale czytać, i to nie tylko ściśle neofilologiczne lecz i inne, dające obraz życia danego narodu np. „Nouvelles Littéraires”, „La Revue Hebdomadaire” czy „Excelsior” dla romanistów. Dalej omawia sprawę wyjazdów wakacyjnych do odpowiedniego kraju, zjazdów neofilologicznych, wystaw książek neofilologicznych, korespondencję z zagranicą i wiele innych.

WARSZAWA

DR. JAN PIĄTEK

COLLECTION DE CLASSIQUES FRANCAIS à l'usage des Lycées de Po-logne. Wydawn. Eeos, Poznań, 1930 — 1931.

Victor Hugo, Choix de poèmes lyriques. Annot. d'Omer Neveux.

Bardzo trafnie dokonany wybór najpiękniejszych poezji, 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 elegii po śmierci córki, dobrotliwą 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, identyfikując go 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, szyderstwa, 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 zdradzały. W „*Misanthrope*” stanął Molière w obliczu klęski: jego Alceste przegrywa, bo jego prawda nie zdoła przebić maski obłudy i towarzyskiego konwenansu. Jest to komedia nietylko 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 nieklamaną sympatią postać bohatera. Wdzięczni jesteśmy p. dr. B. Kielskiemu, że jeden z najgłębszych utworów Molière'a uprzyspłnił 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. NIENTEWSKA

HERMANN PLATZ. *Deutschland und Frankreich.* Versuch einer geistesgeschichtlichen Grundlegung der Probleme. Frankfurt a. Main, M. Diesterweg, 1930.

Celem autora jest wykazać *solidarność* Niemiec i Francji, jako głównych twórców i wykonawców myśli europejskiej. Punktem wyjścia dla niego jest filozoficzny realizm i uniwersalizm średnich wieków, którego powrót, zdaniem jego, zapowiada się już w najnowszej fazie rozwoju nowoczesnej filozofii. Po krótkim zarysie wzajemnego oddziaływania obu kultur w poprzednich wiekach, autor poświęca główną część swoich rozpatrywań prądom nacjonalistycznym, pochodzącym od niemieckiego romantyzmu, głównie od Fichtego. Analiza oddźwięku, jakie te prądy znalazły sto lat później we Francji przedwojennej, zawiera dużo ciekawego materiału do dziejów myśli francuskiej, oraz myśli niemieckiej we Francji. To, co w rzeczywistości historycznej doprowadziło do głębokiego konfliktu dwóch narodów, w dziedzinie logiki jest dowodem ich wspólnoty kulturalnej, dowodem „solidarności”.

Dla nauczycieli - neofilologów ma szczególne znaczenie rozdział p. t. „Rzeczywistość francuska w szkole średniej niemieckiej”, w którym autor przedstawia jako najwyższy cel nauki języków doprowadzenie uczniów do zrozumienia owej solidarności narodów. Polemizując z poglądem, jakoby poznanie ducha obcego narodu miało służyć jedynie jako tło kontrastujące, na którem tem jaśniej mógłby się odbijać obraz własnej narodowości, autor chce, by nauka przepojona była świadomością wspólnej myśli zachodniej, której poszczególne formy narodowe są jedynie odmianami. Środkiem do tego celu będzie, oczywiście, głęboko pojęta „*Kulturkunde*”, a jako najodpowiedniejszy materiał wysuwają się wieki średnie, w których wspólnota europejska znalazła poraz pierwszy jasne sformułowanie. Pogład ten autor ilustruje szczegółowo przykładami.

„Między Francją a Niemcami”, powiada autor, „niema granic naturalnych, a tylko poczęści istnieje naturalna różnica mieszkańców. Dopiero historia stworzyła i rozwinęła własne ich oblicza, powolniej w Niemczech, o wiele wcześniej we Francji. Oba są ścisłymi sąsiadami i bliskimi krewnymi. W tem leży ogromna trudność ich stosunków; toć to rodzeństwo, przypadkami poważnione! O to więc chodzi, by doprowadzić to rodzeństwo, coraz bardziej wzmocnione i utrwalone w swoich sporach przez wiecznie przeciwstawiającą nacjonalizm, do wzajemnego zrozumienia i zgody w imię nieograniczonej łączności obu kultur; by zaprzęgnąć ich do rozsądnej współpracy, ażeby nie niszczyło jedno pokolenie to, co drugie buduje”.

Słowa te, tak samo jak zastosowanie ich do pracy szkolnej, odnosić się mogą z nie mniejszą słusznością także do innych zagadnień, niż do problemu francusko-niemieckiego.

WARSZAWA

WOJCIECH GOTTLIEB

Biblioteczka niemiecka. Zeszyt 33 i 35: Ludwik Bechstein, Märchen, część II i IV. Opracował Stanisław Wilkowicz. Str. 43, 41. — Zeszyt 37: Goethe, Egmont. Wydał i objaśnił H. Sternbach. Str. 131. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931 r.

Bajki Bechsteina są pożądanym przybytkiem szczupłego zapasu wydawnictw, nadających się do lektury na stopniu niższym. Dwa nowe zeszyty zawierają m. inn. tak znakomite utwory, jak: *Gevatter Tod*, *Der kleine Däumling*, *Der goldene Rehbock*, *Vom tapferen Schneiderlein*, *Das klagende Lied*. Trudniej może będzie uprzystępnąć uczniom swoisty humor żartu p. t. *Die beiden Kugelrunden Müller*. Tekst poprawny, słowniczek wystarczający. Czy jednak w tym wypadku pewna przeróbka tekstu w kierunku zastąpienia wyrazów przestarzałych i starych innemi, nie byłaby dopuszczalna — tem bardziej, że takie przeíróbki są rzeczą zupełnie przyjętą w wydaniach dla dzieci niemieckich?

Egmont Goethego zawiera dużo momentów mogących zainteresować naszą młodzież; dobrze się więc stało, że wydaniem tego dzieła w „Bibliotece niemieckiej” lektura jego odtąd będzie w naszych szkołach ułatwiona. Prócz słowniczka dodano pytania do każdej sceny, uwydatniające przebieg akcji, charaktery osób dramatu i idee utworu, oraz szereg tematów. W uwagach końcowych wydawca podaje genezę utworu. Objaśnienia napisane są po niemiecku; również słowniczek posługuje się często — może jeszcze nie dosyć często — określeniami w języku niemieckim. Sądzę, że na wyższym stopniu można w większości wypadków wyciągnąć konsekwencje z metody bezpośredniej, unikając tłumaczeń nawet w słowniczku; doskonałe wzory zawiera m. in. niemiecka „Reformbibliothek”.

Djabeł drukarski nie spał i w słynnej piosence zakochanej Klärchen zmienił *hagen* na *langen*.

W. G.

HEINRICH DECKELMANN: *Lesestoffe zur deutschen Literatur- und Geistesgeschichte*. 1. Teil: Das Zeitalter des Barock und Rokoko, stron 120, Mk. 2.20. 2. Teil: Der Klassizismus, stron 136, Mk. 2.40. 3. Teil: Die Romantik, stron 68, Mk. 1.60. 4. Teil: Das 19. Jahrhundert, stron 128, Mk. 2.40. 5. Teil: Die neue Zeit, stron 101, Mk. 1.60. 6. Teil: Wissenschaftliche Prosa I: Religion und Weltanschauung, Staat und Gesellschaft, stron 93, Mk. 2. 7. Teil: Wissensch. Prosa II: Deutsches Land und Volk, Politik und Wirtschaft, stron 74, Mk. 1.80. 8. Teil: Wissensch. Prosa III: Deutsche Kunst, Deutsche Sprache u. Schrift, stron 142, Mk. 2.60. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin SW 68, 1929—1930.

W szkole niemieckiej coraz większe prawo obywatelstwa zyskują sobie obok albo nawet zamiast podręczników specjalnie ułożone i wybrane zbiory poezji i prozy, t. zw. *Lesestoffe*. Stanowią one znaczne udogodnienie w pracy nauczyciela, który może sobie swobodnie dobierać ów materiał wedle potrzeby, poświęcając jednym działom więcej, innym znów mniej uwagi. Wyżej wymienione wydawnictwa znanego dydaktyka Deckelmanna mają służyć nauczycielowi języka niemieckiego, jako ojczyściego w najwyższych klasach szkoły średniej. Dla ucznia polskiego są one oczywiście za trudne do używania w klasie na lekcjach języka niemieckiego, nadadzą się jednak znakomicie do użytku podręcznego samego nauczyciela, gdy zechce zilustro-

wać pewnemi tekstami opracowywaną właśnie epokę, jako też dla biblioteczki niemieckiej dla uczniów, celem pogłębienia znajomości literatury i kultury niemieckiej, zyskiwanej drogą lektury całych dzieł.

Każda z książek zawiera wybór całych poezyj i fragmentów poezyj i prozy z różnych gatunków literackich, i różnych autorów, oraz kilkanaście reprodukcji portretów, obrazów, dzieł plastyki i architektury. Wstępy wprowadzają przystępnie w ducha cdośnej epoki. Oczywiście pominięte są utwory, które uczeń powinien poznać w całości, jak dramaty klasyki niemieckiej, większe ballady, nowele i t. p. Za to uwzględnił wydawca szereg utworów i fragmentów, mniej znanych lub trudniej dostępnych, a charakterystycznych dla danego okresu. Tak np. przytacza wydawca w I części fragment z Fryderyka W. „De la littérature allemande”, w II. ważne fragmenty z prozy Winckelmanna, Lessinga, Rousseaua („Emil”), Herdera i Kanta, w IV poglądy Hebbła oraz Wagnera na dramat, fragmenty z Bölschego i Helmholtza, w V wyjątki z artykułów o prądach literackich i t. p. Cz. VI, VII i VIII zawierają prozę naukową, ułożoną wedle działów, wymienionych w tytułach. Czy dobór fragmentów jest trafny, możnaby być różnego zdania. Zdaje mi się jednak, że te trzy chrestomatje nadawałyby się dla tego celu, który między innemi, wyznacza nasz program dla nauki języków nowożytnych, a mianowicie, dla wprowadzenia uczniów w klasie najwyższej w bardzo skromnej mierze w lekturę naukową. Ograniczając taką próbę do uczniów najzdolniejszych, możnaby użyć tego wyboru prozy naukowej jako lektury nadobowiązkowej, z pożytkiem dla języka i pogłębienia znajomości kultury niemieckiej.

Zyczyćby sobie należało, by podobne wydawnictwa ukazały się także u nas dla celów polonistyki szkolnej.

MF.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD PRASY ANGIELSKIEJ

Poważne miejsce na łamach neofilologicznych czasopism angielskich zajmuje ostatniemi czasy sprawa *tablic wyrazów* (Thorndike'a, Henmona, C. W. Ogdena i innych), uszeregowanych, zależnie od mniej lub więcej częstego ich używania w mowie potocznej t. z. „frequency lists”. Tablice te skrytykowane przez p. Louis Marchand (*Bulletin de la Société Française de pédagogie* Nr. 36, 1930, pp. 25—32), w opinii angielskich pedagogów stanowią szczęśliwą inowację w nauczaniu jęz. obcych (a new approach to Modern Languages) i służyć mogą jako poważna podstawa naukowa dla autorów podręczników i czytanek dla młodzieży szkolnej. Na podstawie tych tablic (tablicy Thorndike'a) Dr. Michel West, nauczyciel jęz. angielskiego w szkołach średnich w Bengalu (Dacca) zapoczątkował nową metodę opracowania lektury szkolnej. „*New Method Readers*”, których pierwsze trzy książki zawierają 1072 wyrazów najpospoliciej używanych w mowie potocznej.

Dr. Michel West przeszedł dalej w tym kierunku i powziął myśl adaptacji znanego urywka powieści Dumasa: „Monte Christo” — „Le Château d'If.” — do słowniczka 1072 wyrazów, zawartych w jego czytankach. Eksperyment wypadł pomyślnie. Treść transponowanego tekstu czyta się gładko, nie razi sztucznością i nie różni się od innych opowiadań, przeznaczonych na lekturę na tym stopniu nauczania dla młodzieży.

Takiej samej transpozycji dokonał również Dr. Michel West z popularnej powieści Goldsmith'a: „The Vicar of Wakefield”. Idąc śladem Dr. Michel West — pp. Ford i Hicks opracowali zbiór nowelek francuskich p. t.:

„*New French Reader*“, ograniczając słownik wyrazów do pierwszego tysiąca tablicy Thorndike'a.

„*Times*“ poświęca tej książce naczelny artykuł w sierpniowym Dodatku Pedagogicznym, podkreślając doniosłe znaczenie tej inowacji, ułatwiającej lekturę w języku obcym.

Zagadnienie to porusza również Dr. Michel West w artykule: „*A Foreign Speaking Vocabulary*“ w październikowym zeszytce: „*Modern Languages*“, wysuwając trudności, jakie się nasuwają przy doborze słownika wyrazów, któryby mógł być wzięty za podstawę ogólną dla wszystkich uczących się języka obcego.

Rozpraszenie energii i zdolności pamięciowych ucznia na opanowanie całego materiału lingwistycznego danego języka uważa Dr. West za stratę czasu, a nawet widzi w niej główną przyczynę niedostatecznych rezultatów, osiąganych przy nauczaniu języków obcych. Nikt z nas nie zna w pełnym zakresie nawet języka ojczystego. Zna tylko te dziedziny, które odpowiadają jego zainteresowaniom, lub wchodzi w zakres jego pracy. Oczywiście. mowa tu o językach narodów kulturalnych, gdyż murzyn południowej Afryki nie będzie miał trudności w opanowaniu skałego zapasu słów swojego narzecza, wystarczającego dla wyrażenia nieskomplikowanych swych myśli i wrażeń.

Nawet najbliższe ze sobą żyjące osoby mają dziedziny wyrazów sobie nieznane. Żona, mówiąc o modach, strojach, kosmetyce — operuje całym szeregiem wyrazów, w których mąż orientuje się słabo albo wcale. Cała natomiast bogata terminologia techniczna męża-inżyniera jest dla niej zupełnie niezrozumiała. Dla uniknięcia zbytecznego balastu słów radzi p. M. West dokonać tak ścisłej selekcji wyrazów, aby słownik uczącego się odpowiadał celom, w jakich studjuje dany język.

Jak ma rozwiązać to zagadnienie nauczyciel?

Trudność polega na tem, iż ma on do czynienia nie z jednym dorosłym, świadomym celów, w jakich się uczy, człowiekiem, lecz z klasą złożoną z 30-rka dzieci, z których każde życie poniesie w inną stronę i w tej zbiorowej nauce musi znaleźć pewną podstawę ogólnej użyteczności. Ratuje się on gramatyką: każdy bez względu na przyszłe losy, powinien pisać ortograficznie i umiejętność tę wykorzystywać dla swoich przyszłych zadań. Pracuje nad poprawnym akcentem i wzorową wymową, którą nowoczesna pedagogika wysuwa jako pierwszorzędną postulat nauczania jęz. obcych.

Kiedy jednak obznajmiwszy swoją gromadkę z przedmiotami najbliższego otoczenia i zawióztzyszy ją do Paryża, spokojny, że nie zabłądzą w stolicy świata i potrafią rozmówić się w restauracji, na dworcu w hotelu i t. d. poczynnie rozglądać się w labiryncie słów, aby w nich utorować dalszą drogę do poznania — znajdzie się na rozdrożu. O czym mówić? i jak uczyć dalej tę grupę dorosłych już dzieci, z których jedna część kieruje się do Sorbony, druga zdradza wybitne powołanie na marynarzy, jeszcze inna z kartą wizytową swojej firmy, objeżdżać będzie domy handlowe zagranicą w celach komercyjnych, wreszcie są w niej i tacy, których celem podróży będzie zwiedzanie paryskich dancinów, teatrów i Folies Bergères (dla tych ostatnich jest idealnie zestawiona pod względem specyfikacji językowej książka: „*Brighter French for Bright Young People*“, by H. T. R. Geoffrey Blausud Co.). Każda z tych grup obracać się będzie w innym środowisku i mówić innym językiem. A specjalne cele wymagają specjalnego języka.

W tej trudności dr. Michel West służy nauczycielowi następującą radą: oprzeć się na tablicach wyrazów „*frequency lists*“ (za najlepszą uważa Thorndike'a), która na podstawie umiejętnie przeprowadzonej selekcji, podaje gotowy materiał lingwistyczny, i naśladując Abbé Faria i Edmunda Dantésa, nauczyć mówić o wszystkim wogóle, a o niczem w szczególności. Zdaniem

dr. West, uczeń posiadłszy możność wypowiadania się w danym języku na tematy ogólne, w przyszłości przyswoi sobie z łatwością bez pomocy nauczyciela specjalny słowniczek wyrazów, którego wymagać będzie od niego życie. Pogląd dr. M. West na sprawę wyboru materiału lingwistycznego dla użytku uczących się, nie pozbawiony jest słuszności, o ile chodzi o przesadne zagłębianie się w tajniki terminologii specjalnej. Zalecane przez niego potraktowanie języka „en grandes lignes”, kryje w sobie jednak niebezpieczeństwo pewnej powierzchowności i dyletantyzmu. Obawiam się, iż uczeń obracający się w sferze ogólników będzie umiał mówić o wszystkim, ale nie zdoła „wyrazić” wszystkiego, — a taki jest jednak idealny cel przyświecający każdemu nauczycielowi języków obcych. Wreszcie skomplikowany aparat życia współczesnego zmusza człowieka kulturalnego do poznania bodaj najelementarniejszych wyrazów z dziedziny bogatych zdobyczy ostatnich czasów takich jak: lotnictwo, radiofonja, telefony i last not least język literacko-artystyczny, których pominięcie przy nauczaniu nie byłoby pożądane.

* * *

P. J. J. Findley, profesor Lycée w Poitiers i gorący zwolennik transkrypcji fonetycznej, stosowanej od pierwszej lekcji języka obcego w klasie, nie zgadza się z opinią większości nauczycieli, nie uznających pisanego słowa ani na tablicy, ani w kajecie w początkowym okresie nauczania, wahającym się od tygodnia do 3 miesięcy. Pragną oni — twierdzi p. Findley, — odsunąć w ten sposób jaknajdalej moment konfliktu pomiędzy dźwiękiem i jego graficznym wyrazem. Dziecko jednak samo obala tę sztuczną teorię. Przyzwyczajone od 8-go roku życia łączyć obraz pisany albo drukowany z dźwiękiem słowa, jeśli nawet zabronimy mu przedstawić graficznie usłyszany dźwięk podświadomie, drogą nawyku tworzyć sobie będzie jego wyobrażenia pisemne.

Ta potrzeba skojarzenia obrazu z dźwiękiem jest, zdaniem p. Findley'a, psychologicznym usprawiedliwieniem pisania od pierwszej lekcji. Stwierdziwszy zaś tę potrzebę — w stosowaniu transkrypcji fonetycznej, widzi najprostsze jej rozwiązanie. Obserwując dzieci na pierwszej lekcji jęz. obcego w klasie, p. Findley stwierdza duże zainteresowanie klasy nowym pismem, zastępującem konwencjonalny alfabet. Przeniesione w sferę obcych im znaków dzieci bawią się transkrypcją fonetyczną, jak nową zabawką.

Z równem zaciekawieniem przyswajały sobie proces powstawania dźwięków — interesując się drganiem strun głosowych, układem ust, położeniem języka i warg i t. d. Znajdowały nawet specjalne zadowolenie i pewną dumę w ćwiczeniu dźwięków z nowo nabytą wprawą w ich rozróżnianiu. Zadowolenie, płynące z tego samego źródła, jakie daje dzieciom użycie głosu, ręki, oczów na lekcji muzyki, rysunku lub śpiewu, a nawet gra w krokieta lub tenisa, oparte na poczuciu, iż się ćwiczy pewną władzę gwoili rozsądnemu i przyjemnemu celowi. Nauka fonetyki, operująca organami mowy, jest poniekąd gałęzią nauk przyrodniczych, to też współpraca nauczyciela nauk przyrodniczych może być dla nauczyciela języków obcych nader cenną pomocą. („A note on Phonetics in Classroom”. *Modern Languages*, November. 1930).

* * *

W sumiennie opracowanym referacie, wygłoszonym na zebraniu „British Association” w Bristolu („The Mental Processes Involved in Learning a Foreign Language”. *Modern Languages*, Decembre 1931), p. Constance A. Simmins, nauczycielka University College w Londynie informuje o ciekawych

wynikach *badan psychologicznych*, przeprowadzonych eksperymentalnie na liczniejszej grupie uczniów, w celu stwierdzenia, która z metod nauczania jęz. obcych pozwala na osiąganie najlepszych rezultatów.

Pani Simmins stwierdza na wstępie, że nauka języków obcych, jako przedmiot badań psychologicznych posiada jedną wyższość nad innymi naukami — możliwość dobrania, jako materiału do eksperymentowania licznej grupy osób, nieznających zupełnie jęz. obcego, co w znacznej mierze upraszcza punkt wyjścia dociekań psychologicznych i usuwa wszelkie trudności, jakie nastęrczyć może nierówny stopień uprzedniego opanowania przedmiotu przez poszczególne osoby.

Materiał tych badań psychologicznych nie wykracza poza ramy pracy nauczyciela i uczniów na lekcji języka obcego. Z punktu widzenia psychologicznego p. Simmins dzieli ten materiał na 3 grupy:

1) Praca nauczyciela dla pobudzenia ucznia w kierunku wytworzenia w sobie nowych zdolności, „new dispositions” — rozpoznawania nowych dźwięków, ruchów narządów mowy, nowych znaków graficznych.

2) Ćwiczenia dla utrwalenia i zmechanizowania nabytych wiadomości w słowie i piśmie.

3) Zabiegi nauczyciela w celu pobudzenia uczniów do pracy samodzielnej, a zatem już twórczej. Praca ta może polegać początkowo na reprodukcji materiału już wyuczonego, a następnie przejść stopniowo do samodzielnego wyrażania myśli, obleczonej w indywidualną formę.

Zdobywając tę potrójną umiejętność uczeń niechybnie popełniać musi błędy.

W jaki sposób prostować te błędy, aby osiągnąć najlepsze wyniki? i jaką jest rola „błędu” w nauczaniu jęz. obcych?

Istnieje pewna rozbieżność w pojęciach, jak należy uczyć gramatyki (pojętej przez p. Simmins jako nauka ustalająca w sposób metodyczny wzajemne ustosunkowanie się wyrazów, zaś każdy błąd jest tylko odchyleniem od właściwego określenia wzajemnej ich zależności. Zwolennicy radykalnej metody bezpośredniej podają ją w sposób konkretny w starannie dobranych i stopniowanych zdaniach, nie wyciągając zgoła prawideł gramatycznych.

Większość jednak nauczycieli języków nowożytnych wcześniej czy później abstrahuje związek logiczny wyrazów i określa wzajemny ich stosunek, już to w formie reguł gramatycznych, już to w przygodnych uwagach w czasie lekcji.

Również i rola „błędu” w nauczaniu języków obcych nastęrcza dużo materiału spornego. Czy należy unikać ich za wszelką cenę, uważając złe nawyki za niebezpieczny precedens w nauczaniu języków obcych? Czy też — wręcz przeciwnie — pozwalać uczniom na popełnianie błędów, i na ich podstawie, prostować mylne wyobrażenia gramatyczne.

Obie te metody mają swoich obrońców, i każda z nich zasługuje na uwagę.

Pojmując, iż tylko na drodze ścisłych badań psychologicznych, można dojść do pewnych wniosków w tym sporze akademickim, profesor Spearman zorganizował badania eksperymentalne w „University College” w Londynie.

Eksperymentowano z 4-ma grupami dziewczynek, od lat 11 — 14, uczennicami wyższych klas szkół elementarnych. Kurs obejmował 8 lekcji języka niemieckiego, — każda lekcja zakończona była testami, na które składały się pytania zadawane w języku niemieckim na temat przerobionej lekcji i odpowiedzi piśmienne dziewczynek.

Cały materiał rozbito na 4 grupy, w każdej grupie stosowano inną metodę, wynik zatem testów miał stanowić o wyższości jednej metody nad drugą, zależnie od osiągniętych rezultatów.

Grupa A uczona była według prawideł ścisłej metody bezpośredniej — gramatyka podana w zdaniach bez objaśnień.

W grupie B zastosowano zmodyfikowaną metodę bezpośrednią. Gramatyczne trudności starannie objaśniane w języku angielskim, za pomocą przykładów demonstrowanych na tablicy.

W grupie C gramatykę objaśniano i demonstrowano jak w grupie B, z tą zmianą, iż dziewczętom tej grupy pozwalano pisać odpowiedzi na pytania usłyszane i powtórzone chórally — a zatem dopuszczona możliwość popełnienia błędu.

W grupie D lekcje prowadzone były jak w grupie C, za wyjątkiem paru z rozmysłem wybranych pytań, wymagających w odpowiedzi zastosowania reguł gramatycznego w innej konstrukcji językowej. Znowu błędy były popełniane i poprawiane.

W rezultacie najlepsze wyniki osiągnęły grupy C i D, gdzie zadawane były pytania, a błędy były popełniane i poprawiane.

Uderzającym jest, iż grupa B, w której gramatyczne trudności były tak starannie objaśniane i demonstrowane, osiągnęła rezultat bardzo nieznacznie lepszy niż grupa A.

Przygodnego czytelnika uderzyć może również minimalna różnica w lekcjach Grupy B z jednej strony, zaś grupy C i D z drugiej.

Trzy lub cztery pytania rzucone w czasie lekcji, błąd w odpowiedzi, poprawienie przez nauczyciela tego błędu — nie wystarczy dla objaśnienia tajemnicy powodzenia tej metody. Pani Simmins tłumaczy ją magicznym wpływem pytania na umysł każdego dziecka. Pytanie jest bezpośrednią pobudką do indywidualnego i samodzielnego wysiłku. Jest apelem do jego rezerw pamięciowych. Moment, w którym przy usilnie pobudzonej przez pytanie uwadze na dane zjawisko językowe — poprawia się błąd, oświetla go błyskawicznie i czyni poraz pierwszy zrozumiałym i realnym jego związek logiczny ze zdaniem.

Różnica między metodą stosowaną w grupach C i D, jest nieco poważniejszą. Dotychczas odpowiadano tylko na pytania, wymagające reprodukcji zdań wyuczonych, tu zachodzi potrzeba zastosowania reguły gramatycznej w nowym układzie zdań. Tutaj również obudzenie czujności umysłu, przez zmuszanie go do szybkiego objęcia „nowej sytuacji” i nastawienia w tym kierunku całej jego energii myślowej przyczynia się niemało do wyrobienia bystrzejszego i subtelniejszego poczucia językowego.

Psychologiczne eksperymenty prof. Spearmana dowiodły, zdaniem p. Simmins, że technika nauczania jęz. obcych może być ulepszona w kierunku oszczędzenia czasu i energii, jeżeli oprze się w przyszłości na podstawie psychologicznych dociekań.

* * *

Dnia 3 stycznia 1931 roku odbył się doroczny Walny Zjazd „Modern Languages Association”.

Na porządku dziennym, poza sprawami wewnętrznymi Towarzystwa referaty: 1) „Znaczenie języków nowożytnych w zastosowaniu do handlu nowoczesnego”. 2) Metody i cele fonetyki eksperymentalnej. 3) Zastosowanie fonetyki eksperymentalnej w nauczaniu języków nowożytnych. 4) Demonstrowanie dialogów w języku francuskim i niemieckim przez radio.

Obrazy zakończono tradycyjnie przedstawieniem komedii francuskiej: „L'heure du Berger” (E. Bourdet), odegranej przez młodzież akademicką oraz wspólny doroczny obiad.

WARSZAWA

IRENA PEPLOWSKA

PRZEGLĄD PRASY FRANCUSKIEJ

Wśród artykułów w czasopismach fachowych należy podkreślić artykuł p. A. Ravozé p. t. „*La diction en Allemagne*” (Les Langues Modernes, nov.—décembre 1930). Przez długi czas studjum dzieł literackich ograniczało się do poznania ich w formie pisemnej. Aktywność słuchową jednostki zanedbywano prawie całkowicie. Tymczasem jednak dzieło literackie składa się z elementów intelektualnych, działających na nasz umysł, i dźwiękowych, działających na nasze uczucia. Opierając się na tem spostrzeżeniu, dąży autor do znalezienia metody, za pomocą której możnaby dojść do syntezy elementów intelektualnych, uczuciowych i moralnych dzieła literackiego. Próbe takiej metody zastosował Dr. Wittsack w 1919 r. na lekcjach t. zw. „*Sprechkunde*” (science de la diction) na uniwersytecie w Halle.

„*Sprechkunde*” wychodzi z założeń praw fizycznych i fizjologicznych. Wszyscy oratorzy wiedzą, że istnieje sposób artykułowania, zmniejszający zmęczenie i zwiększający nośność głosu. Dr. Wittsack dochodzi do tego, że wszystkie wskazówki mówców i kaznodziei bada pod względem naukowym, a więc oddech, słuch, artykulację — z punktu widzenia fizyki, higieny i medycyny. Przez naukę rytmu i wyrazu tego rytmu, przez ruch nie tylko organów głosowych, lecz także i całego ciała (met. Dalcroze) — nauka ta zbliża się do tańców. Do muzyki zbliża ją wysokość, ton i nateżenie głosu.

Po tych przygotowaniach przystępuje Dr. Wittsack do lektury samej. Naprzód idzie analiza dźwięków, samogłosek, spółgłosek, następnie zaś wymowa i różności dialektów. Najtrudniejsza część pracy — to zastosowanie rozmaitych środków zdających do wyrażenia poznanych praw. Wyśiłki czynione w tej dziedzinie dają, wedle autora, dobre rezultaty i przyczyniają się znacznie do podniesienia nauki języka do pewnych wyżyn estetycznych.

O nauce języka angielskiego w Japonii pisze p. Edmée Hitzel. Rozwój gospodarczy dalekiego wschodu doprowadził do konieczności posługiwania się językiem obcym. Tym obcym językiem, uznanym ogólnie na dalekim wschodzie, jest angielski. Stał się on niejako środkiem porozumiewawczym wszystkich ludów zamieszkujących wybrzeża Oceanu Spokojnego. Zajęcie jakiegokolwiek posady jest uzależnione od znajomości angielszczyzny. W Japonii obowiązuje nauka tego języka we wszystkich szkołach (prócz powszechnych). Japończycy uczą się języka angielskiego przez jedenaście lat, pięć lat w t. zw. „*Middle Schools*” — odpowiadających naszym pierwszym pięciu klasom gimnazjalnym, 3 lata w t. zw. *High School* i 3 lata na uniwersytecie i po 7 — 8 godzin tygodniowo w ciągu pięciu lat nauki w *Middle Schools* i po 4 godziny w latach następnych w *High Schools* i na uniwersytecie. Metoda bezpośrednia nie jest powszechnie uznaną metodą nauczania języków obcych, a wysiłki większości uczących się zmierzają do poznania dzieł literackich, tłumaczeń i pisania w języku angielskim. W najlepszych kombinuje się metodę bezpośrednią z metodą tłumaczeniową.

Rzeczą pewną jest to, że po ukończeniu *Middle School* (5 lat po 7 do 8 godz. tygodniowo) i 3 lata *High Schools* po 4 godz. uczniowie nie mają jeszcze dostatecznych znajomości języka. Brak im jeszcze praktyki, którą zdobyć mają zagranicą lub w szkołach specjalnych. Japonja pierwsza zorganizowała tego rodzaju szkołę a mianowicie „szkołę języków obcych” w Tokio. W szkole tej uczy się 12 języków. Nauka trwa 4 lata. W ciągu tych 4 lat słuchacz ma 20 godzin tygodniowo i uczy się tylko jednego języka. Może, jeżeli chce, obrać i drugi język. Drugiemu językowi program przeznaczają 3 godziny tygodniowo. Słuchacze podzieleni są na 4 grupy w których studjują a) handel, b) kolonizację, c) prawo, d) literaturę an-

gielską. Sekcje te przygotowują specjalistów dla handlu, agentów zagranicznych, dyplomatów i наконец przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Liczba uczniów nie przekracza 800. Klasy mają po 30 słuchaczy. Rezultat nauki jest dobry. Wielka liczba uczniów mówi i pisze biegle po angielsku z taką samą łatwością jak po japońsku, a wielu nauczycieli wygłasza nawet całe przemówienia w tym języku.

P. F. Mossé podaje szereg ciekawych uwag, odnoszących się do tablic fonetycznych (str. 546—549).

Cały prawie numer październikowy „Langues Modernes” poświęcony jest biuletynowi Towarzystwa Neofilologów francuskich a to szczególnie protestowi przeciw zamierzonemu odcięciu godzin języka nowożytnego w niektórych klasach szkół rządowych francuskich.

Louis Rocher dyskutuje w numerze październikowym z programem z 1925 r., który jak wiadomo wprowadził t. zw. „égalité scientifique” w szkołach wszystkich typów. Autor omawia znaczenie *humanités modernes* dość krytycznie.

Zagadnienie organizacji szkolnictwa francuskiego z innego punktu widzenia, uwzględniającego przedewszystkiem naukę języków obcych, omawia w „*Zeitschrift für französische und englischen Unterricht*” w numerze styczniowym 1931 r. p. Ernest Laval.

Od początku 20-go stulecia przeszło szkolnictwo średnie francuskie wiele zmian. Autor zapytuje się, jaka jest rola języków obcych w obecnej fazie szkolnictwa średniego i zaznacza, że wstęp do szkół średnich (lycées i collèges) posiadają w równej mierze zarówno uczniowie, którzy ukończyli cykl wstępny przy tych szkołach, jak i ci, którzy przybyli wprost ze szkoły powszechnej. Przeciętny wiek uczniów wstępujących do szkolnictwa średniego wynosi 10—11 lat. Jednakowoż uczniowie, przychodzący ze szkolnictwa powszechnego, są naogół nieco starsi od kolegów przychodzących z klas wstępnych liceów i kolegów, mają bowiem zazwyczaj 12 lat skończonych, opuszczając szkołę powszechną. Zapisują się najczęściej do klasy wyższej, chociaż nie posiadają odpowiednich wiadomości z języka obcego. Szkoła pragnąc przyciąć im z pomocą, organizuje w klasie piątej kursy pomocnicze t. zw. „cours de rattrapage” dla języka obcego nowożytnego a nawet dla łaciny, jednakowoż bardzo małej liczbie uczniów udaje się dopędzić bardziej zaawansowanych kolegów. Muszą oni w jednej klasie w ciągu jednego roku, przejść materiał przeznaczony na dwie. Autor zaznacza, że faktycznie istnieje rozdzźwięk między byłymi uczniami szkół powszechnych a byłymi uczniami szkół średnich. Uważa, iż jest to zło, któremu jaknajszybciej należy zapobiec. Sposobów nie podaje. Po scharakteryzowaniu reformy z 1902 i 1923 r. przechodzi autor do planów, a wreszcie do istoty zagadnienia a mianowicie do nauki języków obcych w szkole francuskiej. Rzecz zasadnicza: Nauka języków obcych w szkole francuskiej zajmuje jedno z najwybitniejszych miejsc wśród innych przedmiotów nauczania i to zarówno pod względem kształcenia, pod względem materialnym jak i formalnym. Stwierdzenie to jest niezmiernie cenne ze względu na stanowisko języków obcych w naszej szkole średniej, gdzie nauce przyświeca przedewszystkiem cel utylitarny, cel zaś formalny jest prawie że wyeliminowany. „Instrukcje” ministerjalne podkreślają ten charakter języka obcego w szkole francuskiej i kazać mu obok łaciny i greki dążyć do kształcenia, wysubtelnienia i wygimnastykowania młodego umysłu. Stąd też nową rolę w planie mają i ćwiczenia w tłumaczeniu.

Nauka języków obcych składa się z 4 okresów. Na każdy okres przeznaczono 2 klasy (6 i 5, 4 i 3, 2 i 1); ostatni okres trwa tylko rok: filozofia albo matematyka.

1) W pierwszym okresie główny wysiłek skierowany jest na kształcenie organów mowy i słuchu uczniów, t. zn., iż w pierwszych dwu latach dąży się do tego, by uczeń mógł w bezpośredni sposób zrozumieć mowę obcą i zdołał wymawiać prawidłowo poznane dźwięki. Słownictwo odnosi się w 6 do następujących zagadnień: dziecko w szkole, czas, ciało, dom, rodzina; 5: wieś, przyroda, miasto, społeczeństwo — ale także i życie społeczne i w sposób ogólny geografia kraju cudzoziemskiego. Ćwiczenia pisemne są najczęściej ćwiczeniami gramatycznymi, ale bezpośrednimi t. j. zupełnie niezależnymi od tłumaczenia. Posługiwanie się językiem ojczystym w klasach początkowych nie całkowicie wzbronione. Wyjaśnienia gramatyczne podaje się w języku ojczystym, profesorowie nie wzdragają się nawet przed tłumaczeniem poszczególnych ustępów, a niektórzy profesorowie uważają, iż należy każdy ustęp tłumaczyć, by się stał dostępnym nawet dla najbardziej leniwych umysłów. Najtrafniejszem, jednakże nie wyłącznie ćwiczeniem w drugim okresie jest t. zw. „lecture explicite” przy współpracy uczniów i nauczyciela — pisemnie zaś „wolne ćwiczenie” (rédaction libre). Dodać należy, że t. zw. „rédaction libre” jest tylko zastosowaniem materiału zdobytego w klasie. Drugim ćwiczeniem, uprawianem już od klasy 4-ej, jest tłumaczenie naprzód w formie „version” (tłum. tekstu obcego na język ojczysty), i to tłumaczenie tekstów dobrze poznanych w klasie, aby się upewnić, że uczniowie całkowicie go zrozumieli; później tłumaczy się teksty wybrane o treści przygotowanej w klasie, aby uniknąć użycia słownika. Pomału uczniowie zaczynają odczytywać w klasie 3-ej t. zw. „thème” (tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy). *Thème* jest raczej używany dla kontroli aniżeli dla zdobycia wiadomości. W 4-ej zaczyna się już nauka kultury i literatury obcej. Nauczyciel ma wówczas obowiązek rozbudzenia potrzeby czytania arcydzieł literatury obcej. W tej dziedzinie indywidualizuje nauczyciel, rozdając lekturę domową wedle zainteresowania uczniów.

W trzecim okresie, w klasach pierwszej i drugiej, otrzymują uczniowie dodatkową godzinę na pogłębienie wiadomości językowych oraz na poznanie cywilizacji obcej. W klasie 2-ej poznają cywilizację obcą od początków do końca 18 stulecia, w klasie 1-ej — 19 i 20 wieku. Rozkład godzin, przeznaczonych na język obcy, jest następujący. Pierwszy język otrzymuje w 6-ej i 5-ej klasie po 4 godziny tygodniowo. Do tych 4 godzin dolicza się jeszcze jedną godzinę tygodniowo, przeznaczoną na t. zw. „direction de travail”, przez co należy rozumieć wskazówki, w jaki sposób powinien się uczyć, by zdobywać metodę pracy. Zasadniczo powinien nauczyciel pracować z nieliczną grupą uczniów (15 np.), jednakowoż organizacja pracy w całym zakładzie wymagałaby, by nauczyciel zajął się całą klasą. W drugim okresie (4 i 3 klasa) mają już tylko po 3 godziny tygodniowo z dodatkiem czwartej godziny przeznaczonej na „direction de travail”, potrzebnej jeszcze uczniowi, zanim rozpocznie samodzielną pracę. Rozkład ten odnosi się zarówno dla uczniów oddziałów A (łacina i greka) jak i do oddziałów B (bez łaciny i bez greki).

W trzecim okresie uczniowie, którzy uczyli się greki, otrzymują na naukę języka nowożytnego tylko 2 godziny tygodniowo, podczas gdy ich koledzy z oddziałów A i B powracają znowu do 4 godzin tygodniowo.

Zasadniczo uczniowie uczą się jednego języka nowożytnego, jednakowoż w *section B* obowiązuje drugi język obcy od klasy 4-ej. Co do egzaminu dojrzałości, to należy zauważyć następujące odchylenia obowiązujące od 1929 r. Uczniowie mogą otrzymać albo *version* i *thème*, t. j. tłumaczenie z języka obcego na francuski i z języka francuskiego na obcy, albo wolne wypracowanie. Uczeń nie ma wyboru. Każda Komisja roz-

strzyga przez losowanie trzy miesiące przed egzaminem, jaki rodzaj wypracowania dać uczniom w odnośnym terminie egzaminacyjnym: tłumaczenie czy wolne wypracowanie. Wolne wypracowanie oparte jest o krótki, dość sprecyzowany tekst. Chodzi o to, by zadanie nie było ani zbyt ogólnikowe, ani zbyt abstrakcyjne, t. j. ani zbyt dziecinne, ani zbyt pretensjonalne, to też wolne wypracowanie uważa autor za dość trudne. Egzamin ustny odbywa uczeń, o ile jego praca jest tylko dostateczną. Dostaje wtedy tekst, który istotnie poznał w klasie 2-ej lub 1-ej. Następnie nauczyciel stawia pytania, mające wykazać, czy uczeń poznał język i kulturę danego narodu, może mu tłumaczyć i komentować.

Jak widzimy, stawiają francuskie programy bardziej dostępny cel aniżeli nasze.

Nauczyciele języków obcych rekrutują się z dwu źródeł, z t. zw. „*agrégés*” i „*licenciés*”. Licencję otrzymać można po dwu latach studiów uniwersyteckich, zwyczajnie jednak otrzymuje się dopiero po 3 latach. Kandydat taki może natychmiast po zdaniu egzaminu otrzymać posadę na prowincji. Po roku już jest stabilizowany. Agregacja natomiast jest raczej konkursem aniżeli egzaminem. Co roku ogłasza się konkurs na kandydatów do nauki języka angielskiego (24) i języka niemieckiego (12). Kandydatów do konkursu jest zawsze znacznie więcej.

Władze doszły do przekonania, że tego rodzaju przygotowanie do egzaminów jest jeszcze niedostateczne, jeżeli nie nastąpi po niem przynajmniej jednoroczny pobyt zagranicą. Wszystkie wysiłki rządu zmierzają obecnie do umożliwienia nauczycielom pobytu zagranicą. Do dość udanych prób urzeczywistnienia tego postulatu należy instytucja t. zw. wymiennych nauczycieli (*Austauschlehrer*). O doli takiego wymiennego nauczyciela Niemca we Francji pisze *Alfons Rosenberg* w numerze styczniowym „*Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*”, który spędził rok jako t. zw. „*assistant d'allemand*”. Dodać należy, iż dola takiego terminatora zagranicą nie jest do pozazdroszczenia.

WARSZAWA

EDMUND SEMIL

O EGZAMINACH PIŚMIENNYCH MATURALNYCH Z JĘZYKA OBCEGO

W związku z rozesłaną jednocześnie ankietą w tej sprawie, chcemy dodać parę uwag i w paru słowach poinformować czytelnika o tem, co na ten temat się pisze we Francji i w Niemczech. Wszystkie pisma, zarówno francuskie jak niemieckie konstatują, że kwestja ta jest daleka od rozstrzygnięcia i pozostaje w związku z pojęciem celu nauki języka obcego, który jak wiadomo ciągle przechodzi ewolucję. Ograniczymy się więc tylko do praktycznej strony kwestji, tak jak ona się obecnie przedstawia, nie wchodząc w sprawy zasadnicze. A więc „*Revue des langues modernes*” podając sprawozdanie z jednego z posiedzeń Zarządu Związku Nauczycieli j. obc. Szkół Średnich stwierdza, że kwestja egzaminów piśmiennych maturalnych z języka obcego jest ciągle paląca i zwraca się do czytelników o sugestje w tej sprawie. Tymczasem każdy rodzaj egzaminów (opowiadanie, wolny temat, tłumaczenie) posiada cechy dodatnie i ujemne. We Francji tematy daje się drogą losowania w pewnych jednostkach administracji szkolnej. „*L'Enseignement des Langues Modernes*” poddaje szczegółowemu rozważaniu opowiadanie t. zw. rozszerzone, lecz nie treści anegdotycznej, rozbiera przytem szczegółowo rezultaty tych egzaminów. Nad opowiadaniem „rozszerzonym” lub „skróconym” zastanawia się również „*Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*”. Przytacza ono statystykę jednego z okręgów szkolnych w Niemczech, ilu uczniów jaki temat obrało. I tak: opowiadanie tekstu w obcym języku wybrało 57%

wolny temat — 20%, opowiadanie tekstu, przeczytanego w języku ojczystym — 17%, tłumaczenie... 6%. *Alfred Ehrenstreich* podaje kilka takich tematów, nadających się do opowiadania „rozszerzonego”. Są to urywki z większych dzieł literackich, pisanych językiem współczesnym, albo też łatwiejsze artykuły z gazet np. *Entrée au lycée* (z *Flauberta „Madame Bovary”*), *Son anniversaire* (z *Charles W. Hirsch*), *Nuit de Noël pendant la grande guerre* (z *Dupont*), *Le discours de Briand sur le désarmement*, *La scène de la cruche* (z *Daudeta „Le petit chose”*). Tu abiturjenci mieliby pole do wypowiedzenia swoich myśli na temat autora lub książki, z której urywek jest wyjęty, o ile ją czytali. Drugi projekt t. zw. „skrótowe streszczenie” jest, żeby przeczytać dłuższy utwór (np. nowelkę), by abiturjent mógł go streścić, co również nie jest rzeczą łatwą i daje obraz zarówno znajomości języka, jak i ogólnego rozwinięcia. Jest bardzo wiele utworów z literatury współczesnej (np. *Anatola France’a*, *Romain Rollanda*), któreby nadawały się do podobnych ćwiczeń. Chodzi tu o styl i język, który nie musi być zbyt trudny, natomiast poziom utworu będzie dostosowany do umysłu ucznia lub uczennicy lat 18 — 19, gdy do tej pory dawaliśmy opowiadanie nieciekawe pod względem treści i bez wartości literackiej, no i w tym kierunku nastawialiśmy przygotowanie ucznia kl. VII i VIII. Co zaś do wolnych tematów, to ilość ich jest tak ograniczona, że każdy uczeń potrafi się kilkunastu typów nauczyć poprostu i niemi będziec operował na egzaminie. Przy tej reformie jednak jest jedno słuszne żądanie, które stawiają i niemieccy pedagodzy, mianowicie zwiększenie ilości godzin na egzamin z języka obcego, przynajmniej do czterech. Sądźmy, że nad tem wszystkim wartoby się zastanowić i wprowadzić trochę świeżego powietrza do egzaminów, a tem samem i do nauki języka obcego, jako przygotowania do tego egzaminu.

J. K.

ROZMAITOŚCI

THE TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT. London, 3 lut. 1931. Nr. 823.
French should be better taught.

Autor, jakiś przygodny korespondent, narzeka na niski stan nauczania języka francuskiego i wskazuje jego powody.

Przedewszystkiem 70% szkół angielskich uczy tylko jednego języka obcego, a zaledwie kilka trzech języków, podczas gdy w Szwajcarii uczą wszędzie 3 języków, w Szwecji w każdej szkole wyższej od powszedniej dwu, w Holandji w oddziałach handlowych trzech, w Niemczech wszędzie dwu, w Danji w wyższych klasach szkoły powszechnej jednego, w szkołach średnich (11—15 rok życia) dwu, a w klasach wyższych (15—18) trzech.

Szkoły angielskie przeznaczają też zbyt mało godzin na naukę języków obcych a wreszcie metoda nauczania jest nieodpowiednia. Jeśli nauczyciele języków obcych są zadowoleni z wyników swej pracy, to tylko dlatego, że cel nauczania widzą w egzaminie końcowym, którego wymagania (tłumaczenie z francuskiego na angielski i odwrotnie) są bardzo niskie. Taki egzamin powoduje zaniedbanie ćwiczenia w mówieniu, a przedmiotem nauki staje się raczej język dawniejszy niż dzisiejszy.

W końcu autor korespondencji przytacza następujące powody niedomagań w nauczaniu języka francuskiego:

1) Szkoły nie mogą usuwać od nauki języka obcego uczniów nie mających żadnych zdolności do nauki tego przedmiotu.

2) Czas, przeznaczony na naukę języka francuskiego jest zbyt szczupły.

3) Zamiast uczenia języka dawnego należy uczyć języka francuskiego współczesnego.

BIBLIOGRAFJA

4) Przy nauce zwraca się zamało uwagi na przyswojenie sobie odpowiedniego zapasu słówek.

5) Zamało zwraca się uwagi na to, że język francuski jest językiem żyjącym.

6) Brak dostatecznej znajomości języka angielskiego, jako ojczystego, u uczniów przystępujących do nauki języka obcego.

SCHOOL AND SOCIETY. Jan. 10.1931.

The study of foreign languages in the New York City schools.

Następująca tablica przedstawia stan nauki języków obcych w szkołach Nowego Yorku:

	J. niem.		J. franc.		J. włoski		J. hiszp.		Razem	
	1930	1929	1930	1929	1930	1929	1930	1929	1930	1929
Junior school	2,740	1,857	35,295		1,878		4,235			
High school			56,455		2,394		32,066			
Razem	12,290	10,649							172,468	155,203
	30%		+ 6,2%		+ 40%		+ 3%		+ 9,8%	

THE JOURNAL OF EDUCATION. Nr. 738, 739, 740, Vol. 63.

Foreign languages in modern schools.

Dyskusja nad metodą bezpośrednią. Krytyka przesadnego jej stosowania (Richards) spotyka się z gorącą obroną (C. W. Wells i inni).

THE SCHOOL REVIEW, Vol. 39, Nr. 1. (January 1931).

Kaulfers: The Intelligence Factor in Foreign Language Achievement.

W przeciwieństwie do poprzednich badań (Prognosis Tests in Modern Foreign Languages, Public. of the Amer. and Canad. Committee on Modern Languages. Vol. 14. New York, Macmillan), autor stwierdza na podstawie eksperymentu brak wyraźnej korelacji między testami inteligencji a wynikami nauki języka obcego.

Praca należy do grupy licznych obecnie w Ameryce badań nad możliwością prognozy wychowawczej.

THE EDUCATION OUTLOOK, Vol. 8, Nr. 3. March 1931.

H. Q. Emerson, Modern Languages and Business.

Błędną jest opinia, jakoby Anglicy nie mieli zdolności językowych, oni tylko nie potrzebowali języków obcych i dlatego ich się nie uczyli. Dziś się czasy zmieniły. Anglicy potrzebują znajomości języków obcych i to conajmniej dwóch, a postępy, jakie już porobili w nauczaniu języków obcych, są ogromne. Zawadą w dobrym nauczaniu języków obcych w szkołach średnich są egzaminy końcowe, które uwzględniają przeważnie potrzeby uniwersytetów a nie życia i zaniedbują badanie opanowania języka w mowie na korzyść umiejętności tłumaczenia. Artykuł kończy się odpowiedniami propozycjami zmian w egzaminie.

BIBLIOGRAFJA

WYDAWNICTWA NIEMIECKIE

Herrmann, Ferdinand: Modische Erscheinungen im heutigen Deutsch. Bielefeld, Rennehoim & Hausknecht, 1931. RM. 2.50.

Klemperer, Viktor: Die französische Literatur von Napoleon bis zur Gegenwart. Der Ausgleich (die Gegenwart). 1. Hälfte: Bergson. Die gewährte

- Form. 2. Hälfte: Die Entgrenzung. Der Ausgleich. Leipzig, B. G. Teubner. Je RM. 8.—.
- Lersch* Eugen: Hauptprobleme der französischen Sprache. Band I: Allgemeineres. 1930. RM 7.50. Band II. Besonderes. RM 7.50. Georg Westermann. Braunschweig.
- Mahrholz*, Werner: Deutsche Literatur der Gegenwart. Probleme, Ergebnisse, Gestalten. Durchges. u. erw. von Max Wieser. Berlin: Sieben Stäbe-Verlag. 1930. RM. 2.85.
- Meyenburg*, Erwin: Phonetik für Ausländer. Zweite Auflage. 1930. RM. 1.50.
- Moras*, Joachim: Ursprung und Entwicklung des Begriffs der Zivilisation in Frankreich (1756—1830). Hamburg: Seminar f. roman. Sprachen u. Kultur. 1930. RM. 5.—.
- Platz*, Hermann: Deutschland und Frankreich. Moritz Diesterweg. Frankfurt a. Main. 1930.
- Rumpf*, Wilhelm: Deutsch als Fremdsprache. 1930. RM. 2.—.
- Siebs*, Theodor: Deutsche Bühnenaussprache Hochsprache. 15 Auflage. Albert Ahn. Köln. RM. 8.—.
- Stein*, J. P.: Der neue Deutschunterricht und die modernen Bildungsaufgaben. Ein Beitrag zur Reform des Deutschunterrichts an den höheren Schulen Luxemburgs. Luxemburg, 1930.
- Verfasserlexikon* des deutschen Mittelalters. Herausgegeben von Wolfgang Stammler. Lieferung 1. Berlin, Walter de Gruyter & Co. RM. 5.—.
- Wolters*, W(ilhelm), P(aul) Olbrich, J(ulius) Plaut: Das Grammophon im Unterricht der neueren Sprachen. 4 Aufsätze. Frankfurt a. M.: M. Diesterweg (u.) Marburg: N. G. Elwert'sche Verh. 1930. (46 S.). RM. 2.—.

WYDAWNICTWA POLSKIE

- Braun*, Hans: Frazeeologia niemiecko-polska, Deutsch-Polnische Phraseologie. Poznań, 1930. zł. 12.50.
- Voltaire*: Histoire de Charles XII (Extraits). Notice littéraire et commentaires établis par le dr. A. Ryniewicz et Omer Neveux. Poznań, 1931 Editions Eos. zł. 3.50.

WYDAWNICTWA FRANCUSKIE

- Boillot*, Félix: Psychologie de la construction dans la phrase française moderne. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- Lanson*, Gustave: L'idéal français dans la littérature de la renaissance à la révolution. Paris, Les Presses Universitaires de France.

WYDAWNICTWA ANGIELSKIE i AMERYKAŃSKIE

- Crawford*, Claude C. and Edna Mable Leitzell: Learning a new language. Los Angeles, Univ. of. South California, 1930. 2 Dollars.
- Ebisch*, Walter and Levin L. Schücking: A. Shakespeare Bibliography. Oxford, Clarendon Press, 1931. s. 21.
- Patte*, Fred Lewis: The new American literature 1890—1930. New York, Century. 3.50 Dollars.
- Symons*, Arthur: A study of Oscar Wilde. London, Sawyer. 12/6.

PRZEGLĄD CZASOPISM

Modern Languages. Vol. XII, Nos 3. 4 (Febr. 1931).

Notes and Observations. — The importance of Modern Languages to Modern Commerce (Sir Francis Goodenough). — The Teaching of Pronunciation in First Year French Courses (T. V. Benn and H. E. Hebb). — Commerce and the teaching of Modern Languages (J. G. Meredith Richards). — Summer Holidays at the Grande Chartreuse. — Spanish Week at Liverpool. — Bibliography. — Annual General Meeting, January, 1931. Joint Meeting with International Society of Experimental Phoneticians. — What is Experimental Phonetics? (Professor E. W. Scripture).

The Modern Language Review. Vol. XXVI, Nr. 1. January, 1931. Price 7 s. net.

The Text of „Piers Plowman“. By B. W. Chambers and J. H. G. Grattan. — Lucian and Boiardo in „Timon of Athens“. By R. Warwick Bond. — The Water-Bridge in Chretien's Charrette. By K. G. T. Webster. — Miscellaneous Notes. Reviews and Minor Notices. New Publications (September—November, 1930).

Modern Languages. Vol. XII. No. 2. December, 1930.

Notes and Observations. — Annual General Meeting, 1931. — The Mental Processes Involved in Learning a Foreign Language (Constance A. Simmins). — Dante and the Casentino (G. Mc Croben). — Carnaval (Guilmard). — The Organization of Secondary Education in Northern Ireland, with Special Reference to Modern Languages (T. Rea). — The Two Grenadiers (Heine — A. Watson Bain). — Institut Français du Royaume-Uni: Annual General Meeting. — Reviews: Books; German Records. — Bibliography. — New Members. — Branch Activities. — Notices.

Les Langues Modernes. 29e année, No. 2.

Bulletin de l'Association. — Landré, A propos d'un livre sur l'Amérique. — Camugli, Intuition et réflexion dans l'enseignement des langues vivantes. — Bibliographie. — Notes et documents.

Die neueren Sprachen. Bd. 39, Heft 1.

Theodor Zeiger, Franz Dörr Zum Gedächtnis. Wilhelm Kalthoff, Die französische Aufklärung im Unterricht. Julius Rütsch, Zum Stil der Prosagedichte Artur Rimbauds. Otto Dorner, Der Dalton-Plan und der Winettkä-Plan. Leo Spitzer, Zu von Wartburgs „Französischem Etymologischem Wörterbuch“, Lief. 17. Christian Sénéchal, Chronique des lettres françaises. Paul Hartig, Ad. Krüper, Kulturkunde und Unterrichtspraxis. René Prudent, Die junge Generation zu den Fragen der Schul-, Hochschul- und Prüfungsreform.

Die neueren Sprachen. Band 39. Heft 2.

Lommatzsch Erhard, Aus dem Briefwechsel zwischen Adolf Tobler und Heinrich Morf. — Werner R., Inkunabel französischer Faust-Uebersetzung in Frankfurt. — Hatzfeld Helmut, die Gottesbezeichnungen im poetischen Altersstil Victor Hugos. — Gennrich Friedrich, Chanson und Chansonniers von 1870—1900. — Petriconi H., Molières „Amphitryon“ und „Amphitryon 38“ von Jean Giraudoux. — Bening William, Die Columbus-Oper von Claudel und Milhaud.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Bd. 30, Heft 1.

Fritz Mangold, Bergsons Begriff des Komischen erarbeitet an Molières Komödien. — *Ernst Laval*, L'enseignement secondaire en France et les langues vivantes. *Alfred Ehrenreich*, Literarische Auswirkungen des Falles Sacco-Vanzetti in Amerika. *Erich Hanitsch*, Französische kulturkundliche Lesebücher. *Fritz Fiedler*, Englische Sprachwissenschaft. *Karl Arns*, Neue Darstellungen der englischen Gegenwartsliteratur. Zeitschriftenschau. Neue Bücher.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Bd. 30, Heft. 3.

Bloch, L'enseignement philosophique dans les lycées français. — *Maier*, Freeman und Burke im Dienste der politischen Bildungsaufgabe der Höheren Schule (I). — *Hoetzsch*, Aussenpolitische Bildungsarbeit an den Universitäten Nordamerikas und Deutschlands. — Ergebnisse der preussischen Lehramtsprüfungen 1901—1930. — Die neue Prüfungsordnung für die neusprachlichen Fächer in der Tschechoslowakei. — Streiflichter auf das Schulwesen in Italien. — The Continuation Schools of the City of New York. — Deutsche Studenten im Ausland. — Vereinheitlichung im Beginn der ersten neueren Fremdsprache in Preussen? — Notizen. — Besprechungen.

Schulreform. X. Jhg. 1931. Heft 3.

Dr. Friedrich Neumann, Goethe und die heutige Jugend. — *K. Neugebauer*, Grammatikunterricht, Grammatik und Sprache. — *Adolf Nitsche*, Muttersprache und Fremdsprache. — *Kläre Ziska*, Der Sprechchor in der Schule. — *Maria Hüfel*, Theatralische Aufführungen in der Schule. — *Karl Linke*, Nacherzählung und Kindersprache. — *V. Fadrus jun.*, W. A. Mozart. — *K. Linke*, Neue Wandlungen in der Jugendschriftenfrage. — Neue Bücher über den Deutschunterricht und Jugendschriften.

Dźwięk. Miesięcznik muzyki mechanicznej. Rok I, Nr. 2. Luty 1931.

Dr. Jan Piątek, Płyta w nauce języków nowożytnych.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

NASTĘPNY NUMER „NEOFILOLOGA“

poświęcony będzie sprawozdaniu z Kongresu Neofilologicznego w Paryżu.

KWESTJONARJUSZ W SPRAWIE PIŚMIENNYCH EGZAMINÓW MATURALNYCH

Ze względu na przygotowujące się w Ministerstwie W. R. i O. P. zmiany w regulaminach egzaminów maturalnych, P. T. N., pragnąc zasięgnąć opinii swoich członków, by móc przedstawić władzom dezideraty nauczycielstwa w tej sprawie, załącza ankietę, na którą prosi o jaknajrychlejszą odpowiedź p. a. Sekretarjatu Generalnego, Warszawa, Filtrów 59.

1) Która z następujących form piśmiennego egzaminu maturalnego jest, zdaniem Pana (i), najlepszym sprawdzianem wiedzy abiturjenta i przygotowania do samodzielnej pracy:

a) wolny temat (według „Tematów maturalnych, wydanych staraniem Zarządu Głównego Stowarzyszenia Dyrektorów polskich Średnich Szkół Państwowych“, rocznik I, II, III, IV);

- b) opowiadanie treści anegdotycznej;
- c) streszczenie urywka z dzieł literackich pisanych współczesnym językiem, dające pole do samodzielnego wypowiedzenia myśli, np. „Entrée au lycée”, urywek z „Madame Bovary” Flauberta, „La scène de la cruche”, „Le petit chose” Daudeta, „La mère Mohan apprend la mort de son petit fils” z Lotiego „Pêcheur d’Islande” i t. p. autorów. Z niemieckiego np. Keller: „Kleider machen Leute”, „Das Fähnlein der Sieben Aufrechten”, Teodor Storm: „Wenn die Aepfel reif sind”, Stefan Zweig: „Die unsichtbare Sammlung” (to ostatnie w całości) i t. p. autorów XIX i XX wieku.
- d) tłumaczenie (z języka polskiego na obcy lub odwrotnie);
- e) wolny temat lub tłumaczenie, do wyboru nauczyciela czy ucznia;
- f) wolny temat lub streszczenie, do wyboru nauczyciela lub ucznia;
- g) wolny temat lub opowiadanie, do wyboru nauczyciela lub ucznia.
- 2) W jaki sposób należy, zdaniem Pana (i) przygotowywać uczniów kl. VII i VIII do każdego z wyżej wymienionych tematów.
- 3) Przy którym z wyżej wymienionych tematów uważa Pan (i) za wskazane posługiwanie się na egzaminie słownikiem.
- 4) Ile godzin przeznaczyć na egzamin.
- 5) Jak uwzględnić różnicę poziomu abiturjentów gimnazjów różnych typów (klasycznego, humanistycznego, neohumanistycznego, matematyczno-przyrodniczego).

NAUKA JĘZYKÓW SŁOWIAŃSKICH W SZKOŁACH POLSKICH

Na podanie Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek z dnia 30 stycznia 1931 r. o wprowadzenie do programu gimnazjum nauki języków słowiańskich jako przedmiotu nadobowiązkowego, Ministerstwo W. R. i O. P. odpowiedziało dnia 2 marca 1931 r. Nr. II. 2861/31 następująco:

„Do Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek, Warszawa, ul. Wrecka 14. Zawiadamiam, że Ministerstwo zamierza rozważać sprawę możliwości wprowadzenia w charakterze przedmiotu nadobowiązkowego nauki języka słowiańskiego do programu gimnazjum wyższego przy dokonywaniu rewizji programu gimnazjum wyższego, która zostanie podjęta po opracowaniu nowych programów dla siedmicklasowych publicznych szkół powszechnych i trzech niższych klas gimnazjum państwowego. p. o. Naczelnika Wydziału: dr. Balicki, Ministerjalny Wizytator Szkół.”

NOWA SZKOŁA NAUKI JĘZYKÓW

Przy układaniu nowych planów dla szkół handlowych Kuratorium Krakowskiego Okrągu Szkolnego wpadło na szczęśliwy pomysł utworzenia jako nadbudowy trzyletniej Szkoły Handlowej Wydziału Językowo-korespondencyjnego. Ma on na celu uwzględnienie w szerszym zakresie nauki języków, przystosowanej do potrzeb handlu i przemysłu i umożliwienie zdolnym a pilnym (bo dla nich tylko na razie jest przeznaczony) wszechstronne opanowanie znajomości języków nowożytnych. Osia główną w tej nowopowstałej szkole to obowiązkowa nauka dwu języków nowożytnych (niemieckiego i francuskiego), którym się przeznaczają po 8 godzin tygodniowo, obok nich korespondencja w językach obcych (3 godz.), stenografia i pisanie na maszynach również w językach obcych. Przewidziany jest jako nadobowiązkowy język angielski. O definitywnych planach i kierunku nauczania nie można jeszcze mówić, bo szkoła ta dopiero jest w stadium tworzenia. W każdym jednak razie z Wydziału Językowo-Korespondencyjne-

go przy dobrze skonstruowanych planach i odpowiednio do celu przystosowanych metodach nauczania może powstać pierwszorzędna szkoła językowa nie ogólnokształcąca, ale ściśle zawodowa, jakiej dotychczas brak było w Polsce, a która przysporzy wielu tęgiech, a dziś tak potrzebnych pracowników na niwie współpracy międzynarodowej zarówno ekonomiczno-handlowej jak i intelektualnej.

S. P.

WIECZORY MOLIEROWSKIE UCZNIÓW KRAKOWSKICH

Z inicjatywy profesora M. Deszcza, uczniowie i uczennice gimnazjów krakowskich odegrały w Starym Teatrze dwie komedje Molière'a, mianowicie „Les Précieuses Ridicules” w języku francuskim i „Le Bourgeois Gentilhomme” w języku polskim. Przedstawienia spotkały się z bardzo życzliwym przyjęciem u publiczności i w prasie.

GABINET NEOFILOLOGICZNY

zasługuje na to, by mu poświęcono baczną uwagę. Najrozmaitsze przedmioty mogą się do niego przydać. Według notatki prasowej, gabinet neofilologiczny Gimnazjum im. Kochanowskiego w Krakowie otrzymał od właściciela jednego z tamtejszych składów porcelany tytułem daru, ładny model, przedstawiający scenę „Hänsel und Gretel”. Dalsze wiadomości o urządzeniu takich gabinetów byłyby pożądanym materiałem dla działu „Z praktyki dla praktyki”.

JĘZYK FRANCUSKI I ANGIELSKI W SZKOŁACH PRUSKICH

Według obecnego stanu rzeczy, szkoły średnie w Prusach mają wolny wybór pierwszego języka obcego. Wskutek tego około połowa wszystkich szkół wybrała język angielski, połowa pozostała przy francuskim. Ponieważ z tego powodu przy zmianie szkoły przez ucznia nierzadko powstawały poważne trudności, minister projektuje ponowne ujednolajnienie w tym kierunku, że we wszystkich szkołach, z wyjątkiem typów humanistycznych i klasycznych, język francuski byłby nauczany na niższym stopniu, zaś na stopniu średnim, gdy dochodzi drugi język obcy, szkoła decyduje, czy francuski, czy angielski będzie przedmiotem głównym.

TOWARZYSTWO PROPAGANDY JĘZYKÓW OBCYCH

(Société pour la Propagation des Langues Etrangères) w Paryżu rozwija ostatnio żywą działalność. Dnia 24 marca Towarzystwo urządziło w Sorbonie wieczór pieśni niemieckiej, na której Rose Walter śpiewała utwory Goethego, Hölderlina, Nietzschego i Mörikego w kompozycjach niemieckich kompozytorów.

KURSY WAKACYJNE UNIwersYTETU W NANCY

Zwracamy uwagę na ogłoszenie, zawierające bliższe szczegóły o tych kursach, urządzonych w mieście, w którym Polacy znajdują tak bogate wspomnienia i liczyć mogą na szczególnie życzliwe przyjęcie.

NOWA PLACÓWKA SLAWISTYKI

W Pradze powstała w grudniu ub. r. nowa placówka slawistyki a mianowicie: „Deutsche Gesellschaft für slavistische Forschung in Prag”. Na czele Towarzystwa stoją slawiści niemieckiego uniwersytetu w Pradze

a mianowicie jako przewodniczący prof. Franciszek Spina, jako wiceprezes prof. Gerhard Gesemann. Towarzystwo będzie wydawać publikacje periodyczne i sprawozdania z czynności i posiedzeń; pod jego egidą wychodzić będzie nadal „Slavische Rundschau”.

NAUCZYCIELSTWO SZKÓŁ POWSZECHNYCH A JĘZYKI OBCE

O wzrastającym zainteresowaniu nauczycieli szkół powszechnych językami obcymi świadczy ciekawa dyskusja, prowadzona na łamach „Głosu Nauczycielskiego” (rok 15, nr. 19, 23, 25). Znaczenie znajomości obcych języków dla nauczycieli podkreślono jednomyślnie i równocześnie poszczególni korespondenci podają różne praktyczne wskazówki co do zdobycia tej znajomości drogą samokształcenia, wyjazdów i t. p. Jeden z artykułów poleca dla samouków metodę „równoległych tekstów” (w języku ojczystym i obcym); w innym autor pisze o możliwości taniego pobytu w Niemczech przez uzyskanie gościny — na podstawie wzajemności — u tamtejszych Polaków.

KONKURS NA II SERJĘ BIBLIOTECZKI NIEMIECKIEJ

został rozpisany przez S. A. Książnicę-Atlas. Szczegóły w N-rze 1 „Neofilologa” z bieżącego roku na str. 50. Termin nadsyłania projektów upływa dnia 10 września 1931 r.

SPRAWY P. T. N.

W myśl uchwał I Walnego Zgromadzenia Delegatów z dn. 25 stycznia b. r. w Warszawie, Zarząd Główny złożył do Wydziału Szkół Powszechnych i Wydziału Organizacyjno-Programowego w Ministerstwie W. R. i O. P. następujące memorjały:

I.

Do Wydziału Szkół Powszechnych w Ministerstwie W. R. i O. P.
w Warszawie.

Rozdział poszczególnych języków obcych w szkole powszechnej jest nieproporcjonalny. Na 2.512 szkół powszechnych, udzielających nauki języka niemieckiego istnieje zaledwie szkół 278 z językiem francuskim, przy znikomym stanie posiadania języka angielskiego. Rozdział ten, nie czyniący zadość ani naszym wymaganiom kulturalnym, ani potrzebom naszej emigracji, ani też względem wojskowym i politycznym, spowodowany jest, wśród innych przyczyn, brakiem wykwalifikowanych sił nauczycielskich, mogących udzielać języka francuskiego w szkole powszechnej.

Pragnąc doraźnie zaradzić temu stanowi, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne ośmiela się przedstawić Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do łaskawego rozpatrzenia projekt:

1) Zatwierdzenia w szkołach powszechnych tych nauczycieli szkół średnich, którzyby nie mieli pełnych etatów lub rozporządzali wolnymi godzinami nadliczbowymi.

2) Zatrudnienia w szkolnictwie powszechnym tych nauczycieli, którzy na skutek wygasających w bieżącym roku uprawnień na podstawie art. 12 ustawy o kwalifikacjach będą musieli rozstać się ze szkolnictwem średnim, a któ-

rych praca na terenie szkoły średniej, mimo braku formalnych kwalifikacji, uznana była przez władze szkolne za zadowalniającą.

Warszawa, dnia 17 marca 1931 r.

Prezes Z. Lempicki, Sekretarz H. Nieniewska.

II.

Do Wydziału Organizacyjno-Programowego w Ministerstwie W. R. i O. P.
w Warszawie.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, rozważając stan nauczania języków obcych w szkołach powszechnych, doszło do przekonania, że poziom tychże języków jest krytyczny. Przypisać to należy, przede wszystkim, brakowi wykwalifikowanych sił nauczycielskich. Brak ten w dalszej konsekwencji jest przyczyną nierównomiernego rozdziału języków; bo jeśli nawet wśród nauczycielstwa szkół powszechnych znajdują się siły, mogące udzielać nauki języka obcego, językiem tym jest prawie wyłącznie język niemiecki. Wkrótce i ci nauczyciele, pochodzący ze szkół zaborczych, ze względu na wiek opuszcza zawód szkolny; wobec tego polska szkoła powszechna stanie wobec faktu niemożności znalezienia sił neofilologicznych, ponieważ a) polskie seminarja nauczycielskie, ze względu na swój program, nie dostarczają nauczycieli-neofilologów; b) uniwersytety, które nie mogą dostarczyć należytej ilości sił nawet dla szkoły średniej, tem mniej mogą liczyć na wyprodukowanie nadwyżki mogącej ewentualnie znaleźć miejsce w szkole powszechnej; c) pomiędzy Wyższemi Kursami Naucz., jeden tylko (w Krakowie) specjalizuje swych słuchaczy w języku obcym, a tym jest język niemiecki.

Jeśli zważymy, że dla jednolitości szkolnictwa niezbędnem jest należyty poziom języka obcego w szkole powszechnej, ogarnia nas niepokój i troska o przyszły los szkoły polskiej, wobec braku nauczycieli-neofilologów, jako też zakładów, któreby przygotowywały ich kadry.

Jako organizacja, grupująca neofilologów wszystkich stopni, od szkół powszechnych do uniwersytetów, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne daje wyraz swej głębokiej trosce i ośmiela się przedłożyć projekt następujący:

1) Celem należytego postawienia nauki języków obcych w szkole powszechnej, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zechce łaskawie stworzyć przy „Instytucie Pedagogicznym” dwuletni Instytut Językowy, do którego mieliby dostęp abiturjenci zarówno Seminarjów Nauczycielskich, jak i szkół średnich ogólnokształcących. Instytut ten miałby za zadanie dać: a) praktyczną umiejętność władania językiem współczesnym, b) zasadnicze wiadomości z gramatyki opisowej i historycznej, z uwzględnieniem ortofonji; c) zasadnicze wiadomości o kulturze i literaturze danego narodu; d) metodę nauczania języka obcego. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne zgłasza gotowość ew. współpracy przy realizowaniu projektu takiegoż Instytutu.

Zdajemy sobie sprawę, że urzeczywistnienie powyższego projektu wymagać będzie szeregu prac przygotowawczych. Tymczasem jednak, kwestja należytej organizacji nauczania języka obcego w szkole powszechnej wymaga natychmiastowej interwencji w sensie

1) dostarczenia szkole powszechnej należycie przygotowanych sił nauczycielskich; 2) sprawiedliwego, na pewnych wytycznych opartego podziału nauki poszczególnych języków w szkołach powszechnych (z łaskawie przez Ministerstwo W. R. i O. P. dostarczonych materiałów statystycznych wynika, że na 2,512 szkół powszechnych, udzielających nauki języka niemieckiego jest

zaledwie szkół 278 z językiem francuskim, przy minimalnej ilości szkół z językiem angielskim).

To też, jako środek doraźny, któryby natychmiast mógł być urzeczywistniony, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne proponuje utworzenie przy wszystkich W. K. N. oddzielnych grup językowych niemieckich i francuskich, wyposażonych w minimalną ilość 2 godzin tygodniowo; ponadto, przy W. K. N. w Warszawie grupę języka angielskiego.

Tuszmy, że Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zechce się przychylnie ustosunkować do projektu, który niniejszem ośmielamy się przedstawić.

Warszawa, dnia 17 marca 1931 r.

Prezes Z. Łempicki, Sekretarz H. Nieniewska.

DZIAŁ AKADEMICKI

ZJAZD KÓŁ NEOFILOLOGICZNYCH W WARSZAWIE

W dniach 7 i 8 grudnia ubiegłego roku odbył się w Warszawie Pierwszy Ogólnopolski Zjazd Akademickich Kół Neofilologicznych, zorganizowany przez Prezydium O. Z. A. K. N. (Ogólnopolski Związek Akademickich Kół Naukowych). Na zrzeszonych w O. Z. A. K. N. 8 Kół Romanistów, Anglistów i Germanistów (wszystkich jest na uniwersytetach polskich 11) wzięło udział w Zjeździe połowa t. j. 4, a mianowicie Koła Anglistów, Romanistów i Germanistów z Uniwersytetu Krakowskiego oraz Koło Anglistów Uniwersytetu Warszawskiego. Mimo szczupłej ilości delegatów Zjazd spełnił swe zadanie, gdyż poruszył cały szereg problemów dotyczących warunków studiów neofilologicznych w Polsce, starał się rozwiązać szereg spraw i potrzeb w tej dziedzinie, dyskutując referaty i wnioski zgłoszone przez delegatów poszczególnych Kół. Nakoniec wobec potrzeby jednolitej organizacji, reprezentującej rozproszone interesa poszczególnych Kół, zajął się stworzeniem Wydziału Kół Neofilologicznych, jako naczelnej organizacji Kół Neofilologicznych wszystkich uniwersytetów polskich. Stosunek prawny nowopowstałej organizacji do O. Z. A. K. N. określa § 2 Statutu Wydziału, który brzmi:

§ 2. Wydział jest częścią autonomiczną Ogólnopolskiego Związku Akademickich Kół Naukowych. Przewodniczący Wydziału lub jego zastępca warszawski wchodzi w skład zarządu O. Z. A. K. N.

Cele i środki działania wydziału określają § 6 — 8 statutu Wydziału:

§ 6. Celem Wydziału jest utrzymywanie stałej łączności z wchodzącymi w skład Wydziału Kółami, uzgadniania ich pracy, reprezentowanie Kół zrzeszonych w Wydziale.

§ 7. Wydział jest zrzeszeniem naukowym.

§ 8. Cele swoje osiąga Wydział przez:

- a) popieranie naukowej działalności poszczególnych Kół;
- b) zwoływanie zjazdów naukowych;
- c) przedstawianie za pośrednictwem O. Z. A. K. N. postulatów młodzieży akademickiej, związanych ze studjami neofilologicznymi na wyższych uczelniach i z pracą zawodową.

Nakoniec należy dodać, że Zjazd powołał do Zarządu Wydziału następujące osoby: prezesem wybrano kol. Andrzeja Waligórskiego, delegata Koła Anglistów Uniw. Jag., wice-prezesem kol. Andrzeja Mikułowskiego, delegata Koła Anglistów Uniw. Warsz., sekretarzem-skarbnikiem kol. Jadwi-

gę Seifertównę, delegatkę Koła Romanistów U. J. Do Komisji Rewizyjnej weszły: Koło Germanistów U. J. jako przewodniczące, Koło Anglistów U. J. i Koło Anglistów Uniw. Warsz. jako członkowie. Siedzibą Wydziału wybrano na przeciąg jednego roku Kraków, chcąc zaznaczyć, że środowisko mające najstarsze tradycje uniwersyteckie powinno być pierwszą siedzibą tej naczelnej organizacji akademickiej.

Jak już wspomniano, Zjazd wysunął cały szereg potrzeb i dezyderatów poszczególnych Kół, które ujęte w formę konkretnych wniosków, przegłosowano na Zjeździe i postanowiono za pośrednictwem O. Z. A. K. N. przesłać kompetentnym władzom do rozpatrzenia i ewentualnego przeprowadzenia. Za radą Jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, Edmunda Załęskiego, postanowiono najważniejsze, wybrane dezyderaty przesłać na mający się odbyć w tych dniach w Poznaniu Zjazd Rektorów Wyższych Uczelni Polskich. Rektor Załęski przyrzekł swoje poparcie na Zjeździe i szczególnie serdecznie i życzliwie odnosił się do nowo powstałej organizacji. Chcielibyśmy wyrazić tutaj naszą wdzięczność JW Panu Rektorowi Załęskiemu za życzliwe zajęcie się naszą sprawą, za udzielenie rady, wedle której nasze dezyderaty mogą w najszybszy i najpewniejszy sposób być zrealizowane.

I. Jako pierwszy i zdaniem naszym najważniejszy punkt wysunęliśmy dezyderat Koła Germanistów U. J. w sprawie utworzenia drugiej katedry germanistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim. Przy obecnych stosunkach t. j. ogólnej liczbie słuchaczy około 700, z czego około 300 uczęszcza na seminarja i ćwiczenia — jeden profesor bezwarunkowo wystarczyć nie może. Wedle cyfr słuchacz dochodzi do głosu wobec profesora na seminarjum mniej więcej co 4 lata. Nie wymaga to żadnych komentarzy. W tych warunkach o normalnej pracy nie może być mowy.

II. Wielokrotnie już poruszano kwestję przygotowania językowego słuchaczy zamierzających studiować nauki neofilologiczne. Nie chcemy poruszać kwestji, czy winne temu złe nauczanie języków w szkołach średnich, czy też zjawisko określane powszechnie terminem: „ogólne obniżenie się poziomu”. Faktem jest, że naogół znajomość języków słuchaczy poświęcających się naukom neofilologicznym jest niewystarczająca. Lektoraty uniwersyteckie, które powinny temu zaradzić, nie spełniają swego zadania, wskutek przeciążenia ich wielką ilością korzystających, rekrutujących się zresztą przeważnie nie z pośród słuchaczy studujących nauki neofilologiczne. Jedynym środkiem zaradczym, na podniesienie poziomu znajomości języków nowożytnych w obrębie Uniwersytetu wydaje się nam stworzenie etatu drugiego lektora o odpowiednim przygotowaniu naukowem. Zadaniem jego byłoby wyłączne kształcenie neofilologów.

III. Każda katedra filologii nowożytnej powinna mieć co rok przynajmniej dwa stypendja, umożliwiające najmniej coroczny pobyt zagranicą. Nie potrzeba chyba podkreślać znaczenia pobytu w kraju, którego język, literaturę czy kulturę się studjuje. Stypendja te byłyby przeznaczone nie tylko dla osób poświęcających się pracy naukowej, ale wogóle miałyby za zadanie przyczynić się do kształcenia studentów, którzy w zakresie studiów uniwersyteckich mogliby pogłębiać swe studia. Stypendja te nie pozostałyby przeto w żadnym związku ze stypendjami udzielanymi przez Fundusz Kultury Narodowej, który jak wiadomo przeznaczają je osobom z ukończonymi studjami, mającym już drukowane prace naukowe. Mamy na myśli kształcenie zarówno pracowników naukowych, jak i zawodowych i kto wie, czy na ten ostatni punkt nie należałoby położyć nacisku.

IV. Dla wzmocnienia ruchu naukowego wśród studentów pożądanę byłoby udzielanie nagród za prace naukowe. Należałoby dążyć do zwiększenia ilości nagród, przy niedużej ich wysokości.

V. Nakoniec punkt piąty i ostatni, raczej z dziedziny „organizacyjnej”, chodzi tu o ułatwienie pracy studującym, — stosunkowo nie wielkim nakładem pracy. Mianowicie, biblioteki wszystkich wyższych uczelni w Polsce powinny przysyłać poszczególnym seminarjom wykazy dzieł z danego zakresu, oraz stale informować o nowonabytych dziełach. Nie poruszaliśmy na Zjeździe kwestji zakupowania książek przez biblioteki, gdyż sprawa ta w dzisiejszych trudnych warunkach jest niemożliwa do przeprowadzenia. Zresztą walczą o to wszyscy i nie wątpimy, że gdy tylko sytuacja się poprawi, to wszystkie biblioteki polskie skompletują dotychczas brakujące dzieła.

Tych pięć punktów, które wydawały nam się najważniejsze, przestaliśmy na Zjazd Rektorów w Poznaniu. Poza tem poruszono jeszcze cały szereg kwestji, w stosunku do powyższych mniejszej wagi. Z powodu braku miejsca nie sposób tutaj wymienić, znajdują się one w szczegółowym sprawozdaniu ze Zjazdu, które zostało rozesłane wszystkim stowarzyszeniom i osobom zainteresowanym. Może dziwnem wyda się, że do pięciu najważniejszych punktów nie włączamy kwestji tak ważnej, jak nauczanie języków nowożytnych w szkołach średnich. Ale o ile nam wiadomo, tę sprawę wziął w swoje ręce Zjazd Neofilologów, natomiast my staramy się jedynie poruszać te sprawy, które bezpośrednio dotyczą młodzieży akademickiej.

KRAKÓW

A. WALIGÓRSKI

O REFORMIE STUDJÓW JĘZYKOWYCH W OBRĘBIE PROGRAMU MAGISTERSKIEGO FILOLOGJI ANGIELSKIEJ ¹⁾

Referat wygłoszony przez A. Waligórskiego, delegata Koła Anglistów U. J. na Zjeździe Kół Neofilologicznych.

Rozporządzenie p. Ministra W. R. i O. P., normujące egzamina magisterskie na wydziałach filozoficznych uniwersytetów polskich przewiduje dla filologii angielskiej tylko jeden egzamin ściśle językowy. W dodatku nie jest to egzamin obowiązkowy — można go wybrać lub nie. Można zamiast niego opracować jedną z epok lub gatunków literackich i pisać na ten temat pracę. Wówczas w ciągu całych studjów wcale się nie ma do czynienia z zagadnieniami językowymi, gdyż, jak wspominałem, specjalny egzamin językowy, czyli tak zwane „pogłębienie językowe” jest do wyboru a w przepisach magisterskich nie jest przewidziany obowiązkowy egzamin z gramatyki historycznej i historii języka angielskiego dla wszystkich słuchaczy, którzy wybrali anglistykę jako przedmiot swych głównych studjów.

Jest to jedno z naczelných zagadnień, jakie chciałbym poruszyć i przedyskutować na niniejszym Zjeździe. Sprawa wydaje mi się ważną — niecierpiącą zwłoki — tembardziej, że dotyczy nas samych. Jest to z wielką szkodą dla nas, jeśli wycobdzimy z uniwersytetu i zabieramy się do dalszej pracy, nie tak przygotowani, jak powinniśmy. Nikt mi chyba nie zaprzeczy, że bez podstaw historycznych prawdziwe zrozumienie i głębsza znajomość — nazwijmy ją uniwersytecką — danego języka nie jest kompletną. Poza tem jest to również z wielką szkodą dla studjów literackich, lecz o tem postaram się jeszcze powiedzieć parę słów osobno.

¹⁾ Po przeczytaniu niniejszego referatu prof. U. J. dr. R. Dyboski dodał następującą uwagę: Zaznaczam, że przy istniejącym stanie rzeczy wymagania z gramatyki historycznej, nie uszczuplając ich bynajmniej, włączam do egzaminu ostatecznego. Nie przesadza to jednak kwestji ewentualnego ustanowienia osobnego obowiązkowego egzaminu z tego przedmiotu.

Nie jest żadnym argumentem, że studenci studjujący anglistykę dobierają sobie zwykle filologię niemiecką, lub romańską, która im daje o wiele większą możność zdobycia stanowisk. W ten sposób uzupełniają swoje studia językowe, gdyż zarówno germanistyka, jak romanistyka mają egzamin językowy jako obowiązkowy. Ale przypatrzmy się temu bliżej; więc powiedzmy — ktoś studjuje germanistykę i ma podstawy językowe w tej dziedzinie. Niewątpliwie będą one bardzo pomocne, jeśli je zużytkuje w anglistyce, ale nie wyczerpują one całości. W takim wypadku stają się jasne wcześniejsze podstawy germańskie języka angielskiego, ale nie zapominajmy, że obok nich język angielski ma około 70% wyrazów pochodzenia romańskiego, które różnemi drogami i w różnych epokach się doń dostały. Zupełnie to samo dzieje się, jeśli ktoś do anglistyki dobiera romanistykę. Wtedy brak mu zrozumienia podstaw germańskich języka angielskiego, które ostatecznie stanowią rdzeń języka, są wyrazami w najczęstszym użyciu etc. Nawet jeśliby ktoś posiadał wykształcenie językowe w obydwu tych dziedzinach, co się zresztą bardzo rzadko zdarza, to jednak sprawa by się nie przedstawiała tak pomyślnie, gdyż historia języka angielskiego ma swój charakterystyczny i swoisty rozwój, nieznanym zupełnie innym językom — rozwój, który doprowadził język angielski do jego dzisiejszej postaci.

Ale może się zdarzyć też, że ktoś obok języka angielskiego studjuje również polonistykę. Co wtedy?

Można przejść przez studia anglistyczne i nie mieć zupełnie do czynienia z językiem, nie znać jego podstaw historycznych.

Chciałbym teraz podać parę argumentów przemawiających, jak mi się zdaje bardzo wyraźnie, za wprowadzeniem obowiązkowych egzaminów gramatycznych w pełnem tego słowa znaczeniu.

Na pierwszym miejscu chciałbym podkreślić „moment naukowy”. Nie ulega wątpliwości, że jeśli większa ilość będzie miała z tem zagadnieniem wogóle do czynienia, to siłą rzeczy znaczniejsza liczba słuchaczy będzie miała sposobność się tem zainteresować — a w rezultacie zdawać będzie tak zwane „pogłębienie językowe” — czyli, że będzie specjalizować się w języku w obrębie programu magisterskiego.

Miejmy nadzieję, że będzie to do pewnego stopnia ugruntowaniem podstaw do przyszłych badań samodzielnych. Wiem z własnego doświadczenia ile razy się zastanawiałem nad wyborem specjalizacji w języku. Jest to zupełnie zrozumiałe, studjum językowe w pierwszej chwili wydaje się trudne, niewdzięczne, mało łączące się z życiem etc., tak, że spopularyzowanie danego działu przez wprowadzenie powszechnego egzaminu z języka w niewielkim zakresie wydaje mi się bardzo pożądanem. Ten „moment naukowy” jest mojem zdaniem najważniejszy — pokrywa się on całkowicie z celem i charakterem studjów uniwersyteckich.

Wspominałem już, że znajomość języka dawniejszych epok jest konieczna dla należycie pojętego studjum literatury. Uważam, że przeczytanie choć kilkunastu fragmentów poezji staro-angielskiej w oryginale daje niezbędne pojęcie o alliteracji staro-germańskiej. Oczywiście o wiele ważniejsze są poematy z epoki średnio-angielskiej. Czy można mówić o angielskiej, który nie zna liryki średnio-angielskiej, lub „Prologu” Chaucera — w oryginale? Wydaje mi się, że język i literatura są tak zespolone ze sobą, że nie sposób traktować ich osobno. Omawianie języka przy literaturze jest oczywiście potrzebne, jest to nawet bardzo dużo, lecz nigdy nie zastąpi czystego studjum językowego.

Następnie czyż mogą studenci, którzy zajmują się kulturą angielską, traktują ją szerzej, porównawczo, pominąć język, jako jeden z głównych przejawów kultury? Mam w tym wypadku na myśli zagadnienia łączące się

z powstaniem języka literackiego (kulturalnego), wpływów kulturalnych, znajdujących swe wierne odbicie w języku. Czy przynajmniej ogólna znajomość historii języka nie jest konieczną?

Reasumując to, co dotychczas powiedziałem, wydaje mi się koniecznym wprowadzenie gramatyki historycznej i historii języka jako jednego z pierwszych egzaminów w obrębie programu magisterskiego dla anglistów. Unormowanie zakresu i podręczników jest już kwestją do nas nienależącą. Oczywiście nie mam na myśli zbyt szerokiego zakresu tego egzaminu, raczej wydaje mi się, że to należy tak potraktować, żeby była wyraźnie zaznaczona granica pomiędzy ogólnym egzaminem językowym, a egzaminem specjalnym

POSTULATY KÓŁ NEOFILOLOGICZNYCH NA ZJEŹDZIE REKTORÓW

Na Zjeździe Rektorów Wyższych Uczelni polskich, który odbył się w Poznaniu w lutym b. r., nie zajmowano się wogóle sprawami, które mają jakikolwiek związek z kwestjami finansowymi. Wskutek tego odłożono również postulaty Kół Neofilologicznych. Uzyskano jednak to, że Zjazd Rektorów z tą sprawą się zapoznał i według słów Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. E. Załęskiego, który był przewodniczącym, zyskano aprobatę i uznanie Zjazdu Rektorów dla tych dezyderatów.

Sprawa jednak nie przesądzona; wydział Kół Neofilologicznych żywi nadzieję, że jeśli nie w ten, to w inny sposób uda się pomyślnie ją rozwiązać.

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: SECRÉTARIAT, 13, PLACE CARNOT.

Wydawnictwo „EOS“

POZNAŃ, KONOPNICKIEJ 5

NOWOŚĆ

Voltaire

HISTOIRE DE CHARLES XII (Extraits)

Notice littéraire et commentaires établis
par le dr. A. Ryniewicz et Omer Neveux

Collection de Classiques Français № 21.

Cena zł. 3,50.

„HISTORIA KAROLA XII“ Voltaire'a, ze względu na swą wysoką wartość literacką, jasny i łatwy język, wyjątkowo ciekawą i ważną treść, należy do najczęściej czytanych i objaśnianych książek we wszystkich krajach, w których uczą w szkołach języka francuskiego. Tem bardziej powinni znać ją uczniowie polscy, gdyż największa część wydarzeń opowiedzianych w niej odbyła się na ziemi polskiej. Jest to jedyne arcydzieło literatury światowej, opowiadające dokładnie o naszej przeszłości, to też na jego podstawie tworzą sobie cudzoziemcy sąd o dawnej Polsce; niestety sąd ten nie może być dla nas pochlebny, gdyż Voltaire z surowością, niekiedy przesadną, przedstawia upadek obyczajów politycznych z najsmutniejszej epoki dziejów naszych, z czasów saskich.

Na tle naogół ponurym, lecz bardzo dla młodzieży naszej pouczającym, nie brak i jaśniejszych światła. Należy do nich w pierwszym rzędzie szlachetna postać króla Stanisława Leszczyńskiego, którego Voltaire stawia na równi z swym bohaterem ulubionym, Karolem XII-tym.

Dzieło całe jest zbyt obszerne, i dlatego licząc się z warunkami pracy w naszych szkołach, wydawcy ograniczyli się do stosunkowo krótkiego wyciągu, starając się podać w nim przede wszystkim te rozdziały, które opowiadają o wydarzeniach, odbywających się w Polsce, i które uwypuklają rysy charakterystyczne czterech głównych postaci: Augusta II, Stanisława Leszczyńskiego, Piotra Wielkiego i Karola XII.

POD PRASĄ

E. Rostand

L'AIGLON

Notice littéraire et annotations
d'IRÈNE PEPEŁOWSKA

Collection de Classiques Français Nr. 22.

Bibljoteczka niemiecka

S. A. Książnica-Atlas T. N. S. W.

LWÓW

WARSZAWA

Czarnieckiego 12

Nowy Świat 59

CENY CZĘŚCIOWO ZNIZONE!

1.	Goethe. Hermann und Dorothea	3.80
3.	Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Cz. I	0.90
3.	Droste-Hülshoff. Die Judenbuche	1.80
4.	Hauff. Die Karawane. Cz. I	1.—
5.	Die Sigurdsage	0.80
6.	Lessing. Minna von Barnhelm	3.60
7.	Ebner v. Eschenbach. Krambambuli	0.90
8.	Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Cz. II	0.90
9.	— Kinder- und Hausmärchen. Cz. III	0.80
10.	Hauff. Die Karawane. Cz. II	1.—
11.	— Die Karawane. Cz. III	0.80
12.	Die Sage von Walther von Aquitanien. Die Dietrich- sage	1.20
13.	Lessing. Emilia Galotti	3.60
14.	Reuter. Anekdoten. Cz. I	1.80
15.	Chamisso. Peter Schlemihl	3.80
16.	Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Cz. IV	1.—
17.	Das Nibelungenlied. Gudrun	2.40
18.	Goethe. Iphigenie auf Tauris	4.40
19.	Die Sage von Doktor Faust	3.—
20.	Eyth. Hinter Pflug und Schraubstock	4.40
21.	Fouqué. Undine	3.90
22.	Andersen. Märchen. Cz. I	1.20
23.	— Märchen. Cz. II	1.20
24.	— Märchen. Cz. III	1.20
25.	— Märchen. Cz. IV	1.20
26.	Reuter. Anekdoten. Cz. II	2.40
27.	Freytag. Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Cz. I. Do wypraw krzyżowych	3.20
28.	Freytag. Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Cz. II. Do wieku oświecenia	3.30
29.	Hauff. Die Karawane. Cz. IV	1.40
30.	Schiller. Wilhelm Tell	3.60
31.	Eichendorff. Aus dem Leben eines Taugenichts	3.60
32.	Bechstein. Märchen. Cz. I	1.—
33.	— Märchen. Cz. II	1.—
34.	— Märchen. Cz. III	1.—
35.	— Märchen. Cz. IV	1.—
36.	Goethe. Egmont	2.80

ŻAДАĆ W KAŻDEJ KSIĘGARNI.

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

Pod zarządem Józefa Puchalskiego.