

016995

MAJ • CZERWIEC • 1931

ZESZYT

ROK II

3

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. Konto P. K. O. Nr. 20.844.

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

TREŚĆ.

DRUGI MIĘDZYNARODOWY KONGRES nauczycieli języków nowożytnych: Wrażenia z kongresu (Z. Łempicki) 105—107. © Sprawozdanie ogólne (H. Nieniewska) 107 — 100. © Kwestja metody nauczania języków nowożytnych (St. Ciesielska-Borkowska) 109 — 117. © Interpretacja tekstów i kanon lektur literackich (Z. Czerny) 117 — 119. © Fonetyka (Z. Czerny) 120 — 121. © Rezolucje i uchwały Kongresu 121 — 125. © NIENIEWSKA H.: Wychowanie obywatelsko-państwowe na tle nauczania języka francuskiego 125 — 137. © ZAGAJEWSKI K.: Czy i jak uczeń poznaje kulturę obcego narodu 137 — 145. © Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Korespondencja z młodzieżą zagraniczną (A. Jesionowski). — Gramofon w szkole (J. Silberschlag) 145 — 149. © GŁOSY CZYTELNIKÓW 150 — 151. © SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK: Voltaire, *Histoire de Charles XII*. Wyd. Eos (*j. k.*) — Jakóbiec i Leonhard, *Dorf und Stadt (autoreferat)*. — Braun, *Deutsch-Polnische Phraseologie (w. g.)* — Deckelmann u. Johannesson, *Deutsches Gedichtbuch*. Roseno, *Gedichte unserer Zeit (M. Friedländer)*. — Kern, *Vom alten und neuen Polen (s. c.)* 151 — 155. © SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM 155 — 157. © PRZEGLĄD CZASOPISM 158. © WIADOMOŚCI BIEŻĄCE 158 — 161. © SPRAWY P. T. N. 161 — 164. © DZIAŁ AKADEMICKI: W obronie Don Kichota (*M. Małkiewiczówna*) 164 — 165.

SOMMAIRE.

Le deuxième congrès international des professeurs des langues vivantes: Impressions du congrès (Z. Łempicki). Compte-rendu général (H. Nieniewska). La question de la méthode (St. Ciesielska-Borkowska). L'interprétation des textes et le canon de la langue française (H. Nieniewska). — Est-ce que nos écoliers acquièrent la connaissance des cultures étrangères et comment? (K. Zagajewski). — Essais et expériences. — Lettres des lecteurs. — Comptes-rendus des livres. — Comptes-rendus des revues. — Bibliographie (revues). — Chronique. — Bulletin de la Société Polonaise des Néophilologues. — Bulletin des Associations d'Etudiants Néophilologues.

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK II. MAJ, CZERWIEC 1931 ZESZYT 3.

DRUGI MIĘDZYNARODOWY KONGRES NAUCZYCIELI JĘZYKÓW NOWOŻYTNICH

W numerze bieżącym podajemy, prócz artykułu wstępnego prof. Łempickiego, sprawozdanie ogólne (H. Nieniewska), uchwały i rezolucje, oraz trzy ze sprawozdań szczegółowych (Kwestja metody, przez St. Giesielską-Borkowską, Fonetykę, przez Z. Czernego, oraz Interpretację tekstów i Kanon lektur literackich, przez Z. Czernego). Sprawozdania szczegółowe o innych tematach poruszanych na Kongresie, zawierać będzie następny zeszyt.

WRAŻENIA Z KONGRESU

Kongres potwierdził w całej pełni to wrażenie, jakie odnosi się naogół z kongresów międzynarodowych. Ich główna wartość polega nie na treści i sensie wygłaszanych referatów, które zazwyczaj są rekapitulacją znanych skądinąd poglądów autora, lecz raczej na osobistem zetknięciu się przedstawicieli danego zakresu wiedzy. Z takich rozmów bezpośrednich wynika zazwyczaj o wiele więcej korzyści aniżeli z referatów i dyskusji. Paryż ma oczywiście to do siebie, że skłania ludzi, którzy tam przybywają, raczej do interesowania się nim niż do zajmowania się sobą. I dlatego też do tego zetknięcia osobistego, po za rozmowami w kularach gmachu obrad, nie wiele było stosunkowo okazji.

Kto przysłuchiwał się uważnie obradom Kongresu, ten musiał nabrać przyjemnego przekonania, że w dziedzinie dydaktyki języków nowożytnych bynajmniej nie jesteśmy zacofani. Niczego nowego nie dowiedzieliśmy się. Najciekawszym bodaj momentem było ustosunkowanie się pełnych narodowych temperamentów do zagadnienia nauczania języków nowożytnych. Zgodnie podkreślano wielką wartość tego nauczania w dziele międzynarodowego porozumienia. I w atmosferze zgodnej współpracy w tem porozumieniu toczyły się obrady Kongresu, spokojnie, składnie, rzeczowo, w czem nie mała zasługa organizatorów Kongresu i jego prezydium, które energicznie czuwało nad przestrzeganiem regulaminu, hamując zarówno zbytne zapędy do gadulstwa jak i wszelkie dygresje.

Nieśmiertelna zdaje się w dydaktyce języków nowożytnych kwestja metody pośredniej czy bezpośredniej przewijała się niby nic czerwona poprzez referaty i dyskusje, choć ją niby uznano za zafatwioną i już nieaktualną. Wracała ona jednak ciągle na powierzchnię. Bardzo jasno uświadamiano sobie kwestję tego, że przy nauce języków nowożytnych idzie o opanowanie języka zarówno co do mówienia nim jak i co do rozumienia go. I na właściwy stosunek dwóch tych funkcij wyrazu i rozumienia właśnie położono nacisk.

W ujęciu zagadnienia dawały się zauważyć bardzo daleko idące różnice pomiędzy stanowiskami różnych narodów. Niemcy a zwłaszcza Austriacy rozbudowali do bardzo poważnych rozmiarów swoją dydaktykę języków nowożytnych, i wśród problemów nie widzi się już prawie samego lasu t. j. głównego przedmiotu. To jest już pewien przerost, który prowadzi do zupełnego zamętu. Na wprost przeciwnym niemal stanowisku stoją Francuzi. Dawały się słyszeć głosy starszych nauczycieli francuskich, którzy sceptycznie wyrażali się o całej t. zw. metodzie, kładąc nacisk głównie na wynik doświadczenia. Bardziej postępowi Francuzi rozumieją potrzebę oparcia nauczania na psychologii, ale liczą się w tem raczej z ogólnymi faktami życia psychicznego niż z jakąś specjalnie do tego celu uprawioną czy przyprawioną psychologją wiedu młodocianego. Uczą w tem przeświadczeniu, że robią to dobrze i niezmiernie ostrożnie asymilują wyniki osiągnięte gdzieindziej, o ile mają przekonanie, że są one pozytywne i dają faktyczną korzyść. Między temi dwoma skrajnościami jest wiele odcieni pośrednich bez zdecydowanej fizjognomji. Nacisk położony na środki pomocnicze w formie płyt, radja i obrazów świetlnych nie był wynikiem jakiegoś głębszego przeświadczenia, ale raczej pewnej metody. Zastosowanie płyt jedynie wywołało pewną żywą i niezmiernie pouczającą dyskusję i stało się naprawdę jednym z problemów Kongresu.

Uchwalony przez Kongres projekt zawiązania międzynarodowej unji nauczycieli języków nowożytnych był wyrazem tendencyj, jakie w toku obrad się ujawniały, dążeń do zgodnej współpracy dla dobra młodzieży i dla dobra narodów. Powstanie takiej unji pozwoli oprzeć współpracę między nauczycielami języków nowożytnych na podstawach trwalszych. Jak dotąd na wezwanie z Paryża zjeżdżali się tam nauczyciele języków nowożytnych na Kongresy. Teraz zapewne jak przy podobnych organizacjach międzynarodowych oparte to będzie na zasadzie udzielania gościnności tym kongresom przez różne państwa. Że Kongresy przedstawiceli tego właśnie przedmiotu winny być sto-

sunkowo częste, nie wymaga specjalnego uzasadnienia, wszak ułatwiają one i wzajemne porozumienie się narodów, które nowożytna filologia stawia sobie za cel i do którego zmierza nauczanie języków nowożytnych.

WARSZAWA

ZYGUNT ŁEMPICKI

SPRAWOZDANIE OGÓLNE

Dwadzieścia dwa lata minęło od ostatniego Zjazdu międzynarodowego, który w 1909 r. obradował w Paryżu nad zagadnieniami metodyczno-dydaktycznymi i uchwalił stworzenie międzynarodowej Federacji nauczycieli języków obcych.

Przez ten długi okres czasu wiele nowych oświeśleń i problemów metodyczno-dydaktycznych stanęło przed nauczycielem a uchwała o międzynarodowej współpracy czekała na realizację. To też obecny Kongres za naczelną zadanie swoje uznał stworzenie Federacji międzynarodowej, uchwalił statut tymczasowy, powołał wszystkie stowarzyszenia neofilologiczne do wybrania swoich przedstawicieli do Komitetu organizacyjnego, ustalił cele i zadania przyszłej Federacji: współpraca wszystkich stowarzyszeń nauczycieli neofilologów w dziele zbliżenia i zbratania narodów uznana została za konieczność chwili.

Drugim zagadnieniem była sprawa metody w nauczaniu, trzecim: zastosowanie nowoczesnych pomocy naukowych i technicznych.

Na Kongresie obecni byli przedstawiciele 23 narodów, których rządy zarówno jak i stowarzyszenia neofilologiczne przysłały swoich oficjalnych reprezentantów. Na otwarciu Kongresu, zebranych, w liczbie około 600 osób, powitał przedstawiciel franc. Ministerstwa Oświaty, następnie przewodniczący Kongresu p. Roger oraz przedstawiciele rządów tych narodów, które brały udział w Kongresie w osobach swoich delegatów.

We wszystkich przemówieniach podkreślana była ważna rola nauczania języków obcych w zgodnym i tolerancyjnym współżyciu narodów między sobą. Rząd Polski reprezentował p. Naczelnik Wydziału dr. Bolesław Kielski, delegatami Pol. T-wa Neofilologicznego byli: prof. dr. Z. Łempicki, prof. dr. Zygmunt Czerny i Halina Nieniewska. Prócz nich brali udział w Kongresie członkowie P. T. N. w liczbie 9-ciu osób: z Chełma, Krakowa, Łodzi, Pulaw i Warszawy.

Wszystkie obrady były plenarne, co niezawodnie wpłynęło nieco ujemnie na rozszerzenie i pogłębienie dyskusji i rozważań. Komitet organizacyjny, do którego zgłaszano referaty, powierzał je poszczególnym referentom, którzy je streszczali w formie

„Rapport général“, uzupełniając je swym własnym poglądem. W niektórych działach referatów nadesłano znikomą ilość tak, że referat miał, w pewnych wypadkach, wartość opinii indywidualnej.

Entuzjastycznym przemówieniem otworzył obrady prof. Brunot. Zwalczał on pogląd filologów-klasyków, jakoby jedynie języki klasyczne miały dawać pełne wykształcenie, gdyż neofilolog ma tę wyższość nad nimi, że uczy żywej literatury, żywej kultury i języka. Przez nauczanie języka uczymy rozumieć i szanować obcy naród. Wnioski zaproponowane przez niego zostały przyjęte przez aklamację.

W sprawie kształcenia nauczycieli przemawiał p. Krusinga (Holandia), domagając się współpracy wyższej uczelni z nauczycielami szkoły średniej tak, żeby wykształcenie praktyczne studenta nie było zaniedbane, jak dotychczas.

P. Plaut (Frankfurt n/M.), omawiając rolę płyt, wyszedł z założenia: „*la lettre tue, le son vivifie*“ (szczeg. str. 111 i 112).

P. Varenne stwierdził konieczność nawiązania lektury do zainteresowań młodzieży, do życia (szczeg. spraw. str. 117).

P. Schade (Berlin) zreferował program jęz. now. w pruskich Richtlinien.

Referaty p. v. Bellen (Holandia) o fonetyce i p. Trivunac (Belgrad) o metodzie omówione są poniżej (str. 110 i 120).

P. Petrasovicz (Wiedeń) podkreśliła znaczenie teatru w nauczaniu jęz. ob.

P. Ravizé (Paryż) omawiał sprawę międzynarodowej wymiany pomocy naukowych jak biblioteki, wydawnictwa, przeznacza, płyty.

W referacie p. Denis (Paryż), p. t. „*Les langues vivantes au service des relations internationales*“, autor podkreślał znaczenie wymiany nauczycieli i studentów.

Referat dr. Elsy Köhler (Wiedeń) omawia poniżej dr. Stefanja Borkowska. Był to najciekawszy ze wszystkich wygłoszonych referatów, gdyż ustalał naukowe podstawy nauczania języków obcych, i kwestje sporne metody uzależniał od znajomości psychologii dziecka.

P. Worikasovicz (Belgrad) omówiła usługi, które może oddać radio w nauczaniu języków obcych, oraz konieczność opracowania pewnych metod w tej dziedzinie.

P. Garnier (Paryż) podkreślał rolę korespondencji międzyszkolnej, która ożywia nauczanie i realizuje postulaty szkoły czynnej.

W dyskusjach, ze strony polskiej, zabierali głos: prof. Czerney, dr. Borkowska, H. Nieniewska.

W ostatnim dniu Kongresu odczytał p. Four et projekt statutu tymczasowego przyszej Federacji Nauczycieli jęz. nowoż., który został przyjęty z nieznacznymi poprawkami.

Serdeczna wdzięczność należy się *Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement public* za podjęcie ogromu trudów związanych z organizacją Kongresu, przewodniczącemu p. Roger za pełne energii i taktu przewodniczenie na Kongresie.

Poza godzinami obrad uczestnicy Kongresu zostali zaproszeni na popołudniowe przyjęcie przez Rektora Uniwersytetu, później przez p. Prezydenta miasta Paryża, w Ratuszu; korzystali dwukrotnie z przedstawień gratisowych w teatrach, wreszcie zebrał się na składkowym bankiecie i na wycieczce zbiorowej do Versailles.

Należy wierzyć, że hasła zblżenia się narodów, zgodnego współżycia ich i porozumienia, hasła, których pionierami winni być w pierwszym rzędzie nauczyciele języków nowożytnych, znajdują w Międzynarodowej Federacji Nauczycieli realny wyraz, a współpraca pedagogów-neofilologów na terenie międzynarodowym zapewni nauczaniu języków obcych szerokie perspektywy i silne podstawy naukowe i dydaktyczne.

WARSZAWA

H. NIENIEWSKA

KWESTJA METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW NOWOŻYTNICH

Referaty: M. Trivunac (Belgrad), *La question de la methode* (str. 67—76 drukowanego sprawozdania); Julius Plaut (Frankfurt nad Menem), *Le disque et l'enseignement des langues vivantes* (str. 123—144); Dr. Elsa Köhler (Wiedeń) *Les methodes scientifiques d'enseignement des langues vivantes* (jeszcze niedrukowany).

Zagadnienie metody nauczania języków nowożytnych stanowiło najsłabszy, a wkońcu najsilniejszy punkt Kongresu.

Najsłabszy, ponieważ był moment, w którym zdawało się, że trzydziestoletnia zgórą walka o uniezależnienie metody języków żywych od prawzoru języków martwych, poszła w zapomnienie, że wszelkie zdobycze badań naukowych, zastosowane w dydaktyce języków nowożytnych, przyczyniły się tylko do odnowy starej metody tłumaczenia i tryumfu książki nad żywym językiem. Stąd nagły i nieoczekiwany wśród dyskusyj wniosek, poddany pod głosowanie przez jednego z uczestników, by neofilolog uczył języka potocznego, mówionego, — zanim przystąpi do języka literackiego, pisanego, — co zdawałoby się nie powinno ulegać wątpliwości.

W innym znów momencie głoszono supremację materjalnej i pomocniczej strony nauki języków nad duchową, nadawano po-

mocom naukowym rolę centralną, usuwając w cień osobowość i znaczenie nauczyciela, słowem uzależniano metodę od środków nauczania.

Wkońcu jednak, — i dlatego kwestję metody nazywam naj- silniejszym punktem obrad, — usłyszeliśmy świetny wykład pani Dr. Elzy Köhler z Wiednia, która przedstawiła ewolucję naukową dydaktyki języków nowożytnych i wskazała przyszłe jej drogi.

*
* *

Niektóre zagadnienia zostały w ten sposób przygotowane na Kongres paryski, że w danym kraju szereg osób odpowiadał na jedną i tę samą kwestję, a referent główny opinie ich uwzględnił w swych wywodach, podając w końcu osobiste zapatrywania. Tak też i prof. Trivunac (z Belgradu) rozpoczął swój referat od przedstawienia metody, proponowanej przez Serba d-ra P. Breźnika. Metoda ta wychodzi z zasady taylorizmu i dąży do otrzymania maximum rezultatów przy minimum wysiłku, odrzucając niepotrzebną pracę. Porównywa nauczanie języków z a) fabrykacją części składowych auta (= wyrazy i system gramatyczny) i b) montowaniem tychże. Ustalając dokładnie ilość wyrazów, potrzebnych do mówienia jakimś językiem, otrzymaloby się „copia verborum”, standard. Co do gramatyki proponuje p. Breźnik napisanie gramatyki jedynej dla wszystkich języków, podręcznika, któryby podawał kwintesencję wszystkich najlepszych gramatyk.

Co do standaryzacji metody samej, uważa ją p. Breźnik za niemożliwą. Myśl tę podejmuje p. Trivunac i uzależnia metodę nauczania 1) od właściwości lokalnych i 2) różnorodności warunków szkolnych. Uważa, że w krajach o młodszej kulturze, celem głównym nauki języków żywych jest dojść do jaknajszybszego i najpełniejszego poznania języka pisanego. W krajach słowiańskich uczeń ma zdobyć języki zupełnie różne od jego ojczystego, co stanowi tem większą trudność. I różnorodność warunków szkolnych wpływa na zmianę metody. P. Tribunac widzi liczne przeszkody w używaniu metody bezpośredniej: zbyt liczne klasy, różnice wykształcenia nauczycieli. Akcentuje niemożliwość *jedynej* metody. Sądzi, że trzeba mówić o metodzie przeciętnej, przy przeciętnym nauczycielu, przeciętnych uczniach, w przeciętnych warunkach. Mówienie obcym językiem przedstawia mu się nie jako cel, ale jako środek nauczania, środek wiodący do zrozumienia języka pisanego i ożywienia lekcyj. Popiera używanie języka ojczystego na godzinach języków obcych i wysuwa trzy

główne dziedziny: język pisany, gramatyka, w końcu lektura arcydzieł poezji i prozy.

Przeciwko powyższym twierdzeniom podniosły się w dyskusji liczne protesty. Prof. M a r c h a n d (Paryż) oznaczył mianem absurdu porównanie nauczania języka żywego z montowaniem maszyny. Uważa, że można zgodzić się na przyjęcie słownictwa minimum, ale musi się doń dojść drogą systematycznego i metodycznego wypracowywania języka (*élaboration du langage*), przy pomocy środków rozumowych. Sprzeciwia się tłumaczeniu, protestuje przeciw prymatowi języka pisanego, bo ten jest słowem martwym. Nie można wysuwać pewnych dziedzin nauki języka z pominięciem innych, nauczanie bowiem musi tworzyć zwartą część.

Zwartość nauczania i integralność metody podkreśliła Dr. B o r k o w s k a (Kraków). Zdaniem jej naukę języków w szkole zaczyna się w okresie niewdzięcznym, gdy instynkt naśladownictwa, żywość imaginerii i pamięć słabną u dziecka a refleksja jeszcze nie jest dostatecznie rozwinięta. Mimo to dla początków nauki jedyną metodą jest metoda bezpośrednia, możliwa do zastosowania w każdej i najliczniejszej klasie, jeżeli nauczyciel wprowadza umiejętnie różnorodne środki nauczania *zbiorowego* i pamięta o *stopniowaniu trudności*. Trzymając się w początkach nauczania w granicach *świata konkretnego*, nie potrzeba się uciekać do języka ojczystego i tłumaczenia. Język ojczysty występuje dopiero później, kiedy uczniowie opanowali już podstawy języka obcego, mają już pewną wprawę w używaniu go, a chodzi o *porównanie*, o wykazanie różnic składni, wydobywanie zwrotów idiomatycznych i t. p. Standaryzacja systemu gramatycznego jest niemożliwa, ponieważ nauczanie gramatyki obcego języka polega właśnie na wykazaniu przedewszystkiem różnic między gramatyką języka własnego a danego obcego. Narody słowiańskie muszą w nauce języków obcych utrzymywać równowagę między znajomością potocznego języka, mówionego a opanowaniem języka literackiego, pisanego.

I pani G e c z e w a (Sofja) była przeciwna metodzie tłumaczenia: bezpośrednie rozumienie sensu pozwala uczniom wczuwać się coraz lepiej w język obcy.

O ile referent jugosłowiański wypowiadał się dość nieśmiało, uważając kwestję metody za bardzo trudną i dającą się różnie stawiać w różnych warunkach, o tyle referent z Frankfurtu nad Menem, prof. J u l i u s P l a u t, w wysuniętej przez siebie metodzie widzi panaceum na wszelkie trudności dydaktyczne. Uważa on płytę gramofonową za zasadniczy organ metody nauczania języków, którą nazywa *méthode auditive* — metodą słuchową. Za-

strzeżę się z góry, że idzie dalej niż Kongres, który nazywa „maszynę mówiącą” tylko środkiem pomocniczym nauczania. Opierając się na twierdzeniach prof. Pernot’a (exprofesora fonetyki w Sorbonie), uzasadniających potrzebę poprawnej wymowy, wysuwa referent fonograf, jako tego niezawodnego pomocnika do jej osiągnięcia. Umożliwia on ćwiczenie ucha przez dowolne słuchanie obcej wymowy i to różnych osób. Można używać go empirycznie, bez uciekania się do teorii fonetyki. Jest również środkiem szybkim w uczeniu języka. Ponieważ dziś tendencja do używania płyt gramofonowych w nauczaniu wzrasta, więc posługiwanie się nimi musi być metodyczne, dostosowane do programów oficjalnych.

Serje płyt będą inne dla samouków, inne dla szkół. Samoukom zastępują one profesora, uczniom służą jako demonstracja dla poprawy i wydoskonalenia wymowy. Płyty te muszą dawać odpowiedni wybór ustępów charakterystycznych i reprezentacyjnych dla jakiejś epoki i kraju. Nawet dla profesora jest gramofon rodzajem kontroli jego dykcji. W klasie służy mu we wszystkich dziedzinach nauczania języka: nauce wymowy ze wszystkimi jej odcieniami, intonacji, rytmu specyficznego języka, do opanowania słownictwa, nauki stylu, lektury (można zastąpić bibliotekę szkolną, dyskoteką), gramatyki, ortografji (o ile ortografja zbliża się do fonetycznej), zadań a przedewszystkiem urozmaioica lekcje. Ale rola nauczyciela nie jest przytem bierna. Musi być ciągłą współpracą aparatu, nauczyciela i uczniów. Metoda słuchowa, wprowadzona przez p. Plauta ma dwa oblicza: jest syntetyczną w niższych klasach, zaś analityczną w wyższych. Syntezą nazywa tu referent przedstawienie tekstu dźwięk po dźwięku, słowo po słowie, zdanie po zdaniu, by wkońcu stworzyć całość. Analizą jest podanie tekstu w całości, poczem następuje samodzielna praca uczniów, którzy wydzielają z niego elementy, zdania, zwroty, myśli. Wtedy rezultatem lekcji będzie plan tekstu.

W dyskusji nad referatem brał udział p. Stalling (Ut-recht), który używa gramofonu do nauki języka szwedzkiego, głównie ze względów fonetycznych, dla intonacji. Posługuje się też transkrypcją foneto-tonetyczną (t. j. odnosną do wymowy i intonacji), zbliżoną do zwykłej ortografji. Używa systemu 5-ciu linii muzycznych i każdą sylabę umieszcza na linii, by pokazać, czy intonacja wznosi się czy opada, co jednak tylko w przybliżeniu odpowiada rzeczywistości. Uczniowie jego mają fonografy w domu, prócz tego na każdej lekcji kwadrans poświęca się audycji płyt, przyczem wszyscy słuchacze mają przed sobą tekst

drukowany. Przez gramofon uczą się rozumieć język w jego charakterze muzycznym, co im pozwala prawdziwie go odczuwać.

Prof. L o u i s M a r c h a n d, który już przed 25 laty używał fonografu, objaśnił jego podstawę psychologiczną. Stwarza on środowisko fonetyczne i lingwistyczne — natura skombinowana z intuicją ucznia. Trzeba jednak pozwolić pracować umysłowi ucznia, nie używając maszyny w sposób czysto materialny. Nie można pozwolić na powtarzanie tekstu bez końca. Zakończył wnioskiem, by *zainicjować we wszystkich krajach eksperymenty metody słuchowej, zatrzymując indywidualność nauczycieli i wartość wychowawczą nauczania.*

Były i zdania pełne pesymizmu odnośnie do płyty gramofonowej w nauczaniu. Uznano, że płyta nie może być istotą nauczania. Płyta jest rzeczą martwą, profesor tylko jest żywy. Uwaga uczniów szybko się wyczerpuje na lekcjach, na których rola ich jest przeważnie bierna. Audycja natomiast, jako dodatek do innych środków technicznych, które pobudzają zainteresowanie i urozmaicają naukę, jest bardzo wskazana, o ile aparaty nie zmieniają głosu i artykulacji i oddają wiernie jakąś piękną deklamację, charakterystyczne pieśni i t. p.

Po ożywionej dyskusji przyjęto oba wnioski referenta: 1) propozycję eksperymentowania metody słuchowej we wszystkich krajach, 2) przeprowadzania kontroli płyt przez neofilologów (komisję specjalną), zanim się je wprowadzi do nauczania.

Skromniejszem w postulatach było przedstawienie (*metody radiofonicznej* w referacie pani Marcelle Cheymol-Vorikasowicz (Belgrad), *L'enseignement des langues vivantes par T. S. F.* (p. 145 — 159), która podnosząc dodatnie strony dobrych audycji radjowych, wykazała jak może z nich korzystać nauczyciel języków nowożytnych i osobiście i wprowadzając je w normalną naukę, ale nie żądała dla nich roli autonomicznej w nauczaniu.

Pani Elsa Köhler (Wiedeń) zajęła stanowisko ściśle naukowe wobec zagadnienia metody nauczania języków nowożytnych.

Nie wysunęła żadnej metody ekskluzywnej, nie uznała żadnej reformy ani kontrreformy oficjalnej za decydującą. Stwierdziła, że rzeczą najważniejszą jest ciągła *odnowa wewnętrzna* dydaktyki języków nowożytnych, która trwa ciągle i nie skończy się, ponieważ czerpie z wyników badań naukowych w różnych dziedzinach. W pedagogii szkolnej jest dydaktyka języków żywych zagadnieniem najbardziej skomplikowanym, to też nie można go symplifikować, przeciwnie musi się mu pozostawić całe jego bogactwo. Referentka przeszła krótko historję metodyki.

Rozróżnia w niej niejako trzy okresy: do r. 1882 *identyczność metody* języków klasycznych i nowożytnych; od r. 1882 metoda bezpośrednia, zwracająca się do apercpcji słuchowej, jako zasadniczej w mowie. Wtedy to wzięła górę fonetyka, słowo mówione, rozmowa, wypierając konstrukcje oparte na refleksji, ćwiczenia gramatyczne, wymagające procesów racjonalnych, aktywności umysłu innego rodzaju. Był to okres *empiryczny* — pionierzy ruchu nowego opierali swe twierdzenia na wynikach eksperymentów. Od r. 1910 dociekania metodyczne zaczynają przybierać *charakter naukowy*. Flagstad, Kappert, Ernst Otto szukają podstaw naukowych, praw psychologicznych dydaktyki języków nowożytnych. Sprawy te są jednak o wiele bardziej złożone, niż przypuszczano, — już Aronstein, mówiąc o wszystkich zadaniach nauki języków obcych, zdaje sobie z tego dokładnie sprawę.

Z tą złożonością zagadnienia trzeba się zgodzić, nie usiłując go uprościć. Badanie naukowe implikuje kolejno analizę i syntezę. Gdy się podda kwestję rozmaitym warunkom natury logicznej („forschungslogisch“) przedstawi się ona każdorazowo inaczej. Ukaże się zawsze jakiś problem dominujący, który na chwilę odizoluje się od innych, a mimo to pozostanie związany z całością. Człowiek przyjeżdżając do obcego kraju, którego języka nie zna, posługuje się gestami z pobudek czysto biologicznych. Po pewnym czasie następuje asymilacja języka, rezultat praw psychologicznych. Możliwość ankiety w sprawie spontanicznego wyuczenia się języka otwarta. Twórca najnowszej teorii mowy, profesor psychologii w Wiedniu, Karol Bühler rozróżnia trzy funkcje główne mowy: *manifestację* (Wundt), znaczenie dźwięków języka dla tego, który mówi (oznaczają bowiem stan jego świadomości); *ewokację*, odnośnie do słuchającego, u którego wywołują pewne stany świadomości i pewnego rodzaju zachowanie; w końcu *przedstawienie* (*représentation*) funkcję odnośną do przedmiotów i stosunków obiektywnych. Manifestacja i ewokacja są wspólne mowie ludzkiej i mechanizmowi semantycznemu świata zwierzęcego, przedstawienie jest specyficznie związane z mową ludzką. Dzięki niemu mowa oddaje niesłuchane usługi organizacji myśli. Manifestacja, ewokacja i reprezentacja, te trzy zasadnicze funkcje mowy ludzkiej, posługują się systemem dźwięków dla skoordynowania go z systemem myśli. Oba systemy tworzą całość.

System dźwięków zamknięty i jedyny, ukonstytuowany pod względem geograficznym i historycznym, to *język*. Kto zastąpi system A. który już posiada, system B, który świeżo nabył, — nauczył się nowego języka. Gdyby przedstawić jakiś fakt dźwię-

kami francuskimi, manifestując równocześnie towarzyszące uczucia intonacją niemiecką, zgrzeszyłoby się przeciw integralności systemu (*incongruité fondamentale*). Z teorii tej trzeba wysunąć wnioski dydaktyczne:

Nauczyć języka znaczy przekazać pewien system. Uczeń musi objąć wszystkie jego części składowe: fonetykę, morfologję, składnię, styl i dykcję. Struktura wewnętrzna języka musi być w całości uszanowana.

Fonologia łączy fonetykę z psychologją. Notuje różnicę, istniejącą między zjawiskami fonetycznymi języka, poddając je analizie obiektywnej. Fonem jest schematem słuchowym abstrakcyjnym, wyłączonym przez mówiącego. Uczyć fonetyki będzie zatem stwarzać w indywiduum zdolność abstrakcji fonemów.

Na naukę języka w znaczeniu przyjęcia pewnego systemu, asymilacji całości, zgodzą się nietylko ci, którzy się interesują czystą fenomenologją, językiem. I zwolennicy „Kulturkunde”, nauki o kulturze, przyznają, że wpływa ona z konieczności zachowania integralności rzeczy złożonych.

Uczyć nowego systemu można wtedy dopiero, gdy system języka ojczystego jest do pewnego stopnia rozwinięty. Wchodząc w psychologję genetyczną mowy, trzeba zapytać:

1) Jaki jest najlepszy wiek do rozpoczynania języka obcego, jaką wogóle rolę odgrywa wiek?

2) Jakie są najlepsze środki nauczania języków obcych?

Na pierwsze zagadnienie odpowie psychologja pedagogiczna, drugie dotyczy techniki nauczania.

Pani Dr. Köhler stawia następującą hipotezę: dziecko ucząc się języka ojczystego, przechodzi przez cztery fazy: echolalia, zrozumienie, elokucja, i refleksja, co odpowiada czterem następującym fazom świadomości słownej (*conscience verbale*). Ucząc się języka obcego, dziecko starsze nie przechodzi wprawdzie przez stadium pierwsze, ale w tym samym porządku, choć w sposób zmodyfikowany, przeżywa trzy inne fazy. „*Pour comprendre il faut apprendre les sons d'abord, pour parler il faut avoir compris d'abord, pour réfléchir aux lois du langage il faut les avoir reconnues dans la parole d'autrui et dans la sienne, c. à. d. il faut avoir parlé ou du moins compris d'abord*”.

Nauczanie języka żywego musi więc, — zwłaszcza w początkach, — uwzględnić hierarchję naturalną funkcji podstawowych mowy, aby uwaga mogła objąć dostateczną ilość zjawisk. Stąd w każdym elementarnem nauczaniu będzie: 1) faza ćwiczenia fonetycznego; 2) faza rozumienia; 3) faza zachęty do wypowiedzenia się, wkońcu 4) faza, w której będzie się kierowało refleksję ku abstrakcjom gramatycznym.

Obraz synoptyczny faz nauczania, opartego na psychologii i pedagogii genetycznej:

I. stadium (czas trwania 1—2 lat):

Stworzenie nowego systemu.
Dominująca orientacja nauczyciela: *aktywność dziecka*.

- I. faza: ćwiczenie fonetyczne (*entraînement phonétique*);
- II. faza: rozumienie (*compréhension*);
- III. faza: wypowiedzianie się (*élocution*);
- IV. faza: abstrakcja gramatyczna.

II. stadium (2—3 lat):

Utrwalenie nowego systemu.
Dominująca orientacja nauczyciela: *język obcy*.

- I. faza: ćwiczenie systematyczne myślenia abstrakcyjnego cz. gramatyka;
- II. faza: ćwiczenie systematyczne stylu i dykcji.

III. stadium (2—3 lat):

Nowy system na usługach kultury. Dominująca orientacja nauczyciela: *kultura obca*.

- Wzrastająca dojrzałość ucznia.
Praca samodzielna ucznia (pod kierunkiem nauczyciela), mająca za cel poznanie kultury obcej.

W początkach nauki, nauczyciel poświęca mniej uwagi programowi, więcej rodzącej się aktywności dziecka. Wtedy uczeń nauczy się pracować, występują wymagania przedmiotu samego. Uczeń zaprawia się z wolna do pracy samodzielnej, a wówczas nauczyciel staje się pośrednikiem między dwoma kulturami.

W ten sposób zagadnienie przeistoczyło się: z filologicznego, po części filozoficznego, stało się psychologicznym, potem pedagogicznym, w końcu psycho-pedagogicznym.

Nauczanie obejmuje wszystkie zagadnienia psychologii szkolnej, od urzędzenia klasy aż do materiału naukowego. Jest zaś „organizacją działalności ludzkiej w celu przekazania dobra kulturalnego”. Szkoła ma być twórczą, aktywną. Jest pięć form aktywności: zabawa, uczenie się, ćwiczenie, praca i działalność twórcza. Kto nic nie produkuje, choć jest czynnym — bawi się, kto postanawia coś produkować — uczy się, ćwiczy i pracuje. Ta konieczność robienia czegoś dobrego, która jest celem owych pięciu form aktywności, otrzyma w nauce języków nazwę specjalną „dobrze umieć po francusku ex. gr.”.

Dydaktyka języków nowożytnych, przekroczywszy granice empiryzmu, wchodzi coraz głębiej w dziedziny innych nauk, zdobywa nowe kryteria, musi robić ustawicznie bilans nauki współczesnej, by wydobyć z niej wszystko, co się może przyczynić do rozszerzenia jej horyzontów naukowych.

W dyskusji nad referatem pani Köhler przypomniał prof. Marchand, że on sam już od r. 1907 walczy o naukowość metody języków nowożytnych. Zdaniem jego, ich nauczanie obejmuje przede wszystkim trzy zagadnienia: psychologiczne, lingwistyczne i pedagogiczne. Stawia dwa wnioski: 1) by popierać badania naukowe w tej dziedzinie; 2) organizować szkoły eksperymentalne (jak w Ameryce), w których wypróbowywanoby wszystkie metody.

Inni uczestnicy Kongresu, zaskoczeni trochę rozległością zagadnienia, starają się je z dziedziny teoretycznej i naukowej przenieść w sferę praktyczną. Krytykują szczególnie adaptowanie celu nauki języków żywych do natury dziecka. Inni, pełni uznania dla wywodów prelegentki, aprobują wnioski pani Köhder, dotyczące:

1) konieczności *orientacji naukowej* w dydaktyce języków nowożytnych, prowadzącej do rozwiązania jej zagadnień praktycznych;

2) stałego *porozumienia* wszystkich, którzy pracują naukowo w tej dziedzinie dla zbierania bibliografii i współpracy;

3) potrzeby tworzenia katedr dydaktyki języków nowożytnych.

W ten sposób zagadnienie metody zyskało nowe oświetlenie i wytyczną dla dalszego rozwoju.

KRAKÓW

ST. CIESIELSKA-BORKOWSKA

INTERPRETACJA TEKSTÓW I KANON LEKTUR LITERACKICH

Referent: G. Varenne, prof. liceum (Paryż).

Tutaj sprawozdawca generalny korzystał z nieograniczonej niemal swobody, bo miał przed sobą jeden tylko referat, zresztą niemal poza tematem stojący, o lekturze chóralnej.

Stwierdził kapitalną zmianę, jaka w nauczaniu języków obcych zaszła od I Kongresu (1909) i od zwycięstwa Metody Bepośredniej w szkole [francuskiej] (1902), a mianowicie, że coraz bardziej traktuje się je jako środek nabywania kultury, kształtowania umysłu. Nie należy jednak, jak podkreśla p. Varenne, tracić z oczu, że aby obcy język mógł służyć celom kulturalno-

literackim, uczeń musi nim wpięrow władać możliwie najlepiej gruntownie.

Francuski program j. obcych odsuwał dość późno w górę początki lektury, nie chcąc, by służyła tylko jako substrat praktycznego nauczania języka, lecz by też kształtowała umysł i dawała poznać obcy kraj. Ale zawsze lektura miała prowadzić do konwersacji: tak staro-reformistyczny cel utylitarny stwierdzał raz jeszcze swój prymat.

Dziś wymagania urzędowe wzrosły znacznie i wzrastają: obok iszczenia celów kulturalno-literackich mówią też o udzieleniu rudymentów lingwistyki historycznej, wiadomości z wersyfikacji, znajomości dostatecznej wielkich zjawisk obcej kultury oraz elementów literatury porównawczej. Tak j. obce zostały zrównane w godności z łaciną i greką, których miejsce w szkole francuskiej było tak dostojne; obok *humanités classiques*, postawiono *humanités modernes*. Przeciw tej koncepcji występują tak klasycy jak i moderniści — ci ostatni przez to, że aby program tak przeładowany móc wprowadzić w czyn, wymagają znacznego zwiększenia ilości godzin nauczania.

Celem nauczania tak drogą *humanités classiques*, jak drogą *humanités modernes* jest rozwijać i podnosić całokształt ogólnoludzki walorów umysłowych. Z tej zasady należy wyciągnąć wnioski odnoszące się do lektury arcydzieł obcych i do ustalenia jej kanonu.

P. Varenne sprzeciwia się zasadzie, jakoby stosować należało te same metody do lektury arcydzieł obcych literatur co do ojczystej, bo charaktery literatur są często niewspółmierne. Z metod polecanych przez francuską Instrukcję z r. 1925, przyjmuje częściowo historyczno-ewolucyjną, która uzależnia arcydzieła od ich epoki, oraz prowadzi do poznania, że w historii sztuki i idei niema skoków lecz ciągłość. Lecz p. Varenne odrzuca postulat wyłącznie literacki, jakoby interpretacja obcych lektur miała wprowadzać w filjacje szkół i arcydzieł; ani poziom nauki obcych języków nie pozwala na wysokie literackie komentowanie arcydzieł w obcym języku, ani cel jej na takiej metodzie poprzestać nie może. Lektura obcych arcydzieł prowadzić ma uczniów raczej do poznania umysłowości, charakteru i t. d. drugiego narodu, badanych za pomocą tradycji, legend, religii, historii, literatury, nauki, sztuki, kultury — do poznania wszystkich przejawów życia jednostkowego i zbiorowego. I d e a interesować winna bardziej niż f o r m a literacka. Komentarz obcego dzieła idzie więc wyraźnie w odmiennym kierunku, niż dzieła ojczystego, zwłaszcza w dziedzinie posługiwania się środkami pomocniczymi, uderzającymi wyobraźnię i zwiększającymi

zainteresowanie za pomocą obrazów, projekcji, gramofonu, radja i t. p. Jednym słowem książka w lekturze obcej nie gra tak wielkiej roli jak w lekturze ojczystej.

Co do ustalenia kanonu lektur, to oczywiście wejść tu mogą tylko dzieła wartościowe pod literackim względem. Ale p. Varenne odrzuca koncepcję „historji literatury na tekstach“, odrzuca więc wszystkie dzieła mające tylko wartość historyczną, odrzuca metody „wpływologiczne“, choćby nawet uczniowie mieli wielkie luki w poglądzie swym na rozwój historji literatury obcej. Obchodzi nas tylko żywe i bezpośrednie zetknięcie się z najlepszymi dziełami, by kształcić smak, intelekt, uczucie, wrażliwość, rozszerzać horyzont, a nie obarczać pamięci zbyt wielką ilością faktów, potrzebną tylko dla historyków i filologów.

Z drugiej strony p. Varenne odrzuca też metodę kulturoznawczych *leçons de choses* na tekstach o charakterze dokumentacyjnym.

Dobrze pojęte wypisy mają dać raczej panoramę istotnych perspektyw na życie i duszę obcego narodu, stąd, przeciw układowi historycznemu wypisów, doradza układ *r z e c z o w y*, jedynie pozwalający na dokładne stopniowanie trudności — a dopiero w obrębie każdego rozdziału rzeczowego, np. o wrażliwości obcego narodu, dozwala na układ chronologiczny.

Dyskusja nie wniosła nowych elementów. Sądzę, że nawet gdy odrzucimy zbyt liczne punkty wyłącznie francuskie tego referatu, jawnie lub ukrycie polemiczne przeciw kolegom-klasikom, lub władzom szkolnym, to stwierdzić musimy: 1) zmniejszenie nacisku położonego przez I Kongres na konwersacyjny utylitarny charakter opracowywania lektur, 2) odrzucenie niedawno panoszących się zgubnych dla szkoły metod „wpływologicznych“, 3) silne akcentowanie głębokich wartości wychowawczych i kształcących.

Dziwi mnie nieco zupełne pominięcie milczeniem metody stalego zwracania uwagi młodzieży na wielkie jednostki, na duże genialnych twórców i na postacie i losy przez nich stworzone.

Uważam też, że „rzeczowy“ podział wypisów, o ile nie będzie miał jednej i silnej więzby historycznej, zaprowadzi do zupełnej dowolności i chaosu. Więzyba ta jednak po odrzuceniu złudnej wpływologii, obejmie tylko genjuszów i arcydziela, których poznanie sensu życia i znaczenia, jedyne, niepowtarzalne, heroiczne, zdołne jest najgłębiej wychować i kształcić umysł ucznia.

Lwów

Z. CZERNY

FONETYKA

Im bardziej pewien przedmiot obrad Kongresu był wyspecjalizowany, tem bardziej odbijało się to na wybranym przez organizatorów sposobie wyłącznie plenarnym prowadzenia obrad. Fonetyka nie nadaje się do omawiania plenarnego, a to tem mniej, jeżeli zamiast kilku czy kilkunastu referatów oczekiwanych, *sprawozdawca generalny p. Van Bellen* z Utrechitu, miał przed sobą jeden jedyny referat, *p. Cossard* profesora j. angielskiego z liceum w Nancy.

P. Cossard poświęca uwagę problemowi dość ubocznemu i bardzo specjalnemu: „*fonetyce praktycznej języka angielskiego*“. Tendencja jego jest nieco staro-reformistyczna: nie wystarczy uczyć wymawiać poprawnie, należy, udzielając teoretycznych elementów fonetyki, ułatwić uczniom praktycznie poprawne wymawianie; poleca tablice przedstawiające przekrój narządów mowy podczas wymawiania każdej samogłoski (angielskiej). Przeciw temu *p. Van Bellen*, nie lekceważąc nauczania poprawnej mowy, akcentuje bardziej *intelektualną* stronę nauczania obcych języków, ale bezwzględnie odrzuca nauczanie w szkołach elementów fonetyki teoretycznej, jako „samodzielnej gałęzi nauczania“. Wystarczy intensywnie ćwiczyć poprawną wymowę, kładąc nacisk na naśladowaniu praktycznym. — Takie było i jest zresztą i moje zdanie (por. niżej). W końcu referat sprowadza się właściwie do problemu stosowania transkrypcji fonetycznej w nauce szkolnej i godzą się obaj referenci, że dla j. francuskiego i niemieckiego nie jest ona koniecznie potrzebna, jest raczej „*un pis aller*“, kryje w sobie pewne niebezpieczeństwa i trudności. Przeciwnie, dla j. angielskiego, transkrypcja fonetyczna narzuciła się szkołom większości krajów, często nawet wymaga się jej przy egzaminach profesorskich. *P. Cossard* proponuje system *D. Jones'a*, *Van Bellen* system *Association Phonétique Internationale*, nieco zmieniony.

Należało się tego spodziewać, — i jest to dla mnie jeden z wielu argumentów contra, że nikt nie zdoła pogodzić fonetyków, co do wyboru systemu.

W dyskusji niemal wszyscy zgodzili się, że nauczanie teoretyczne elementów fonetyki nie nadaje się do nauki szkolnej, niektórzy bronili korzyści transkrypcji fonetycznej, między nimi prof. Sorbony *p. Pernot*, ale *p. Van Bellen* wyraził zapewne opinię olbrzymiej większości, gdy stwierdził, że nie należy przeceniać usług, jakie ta metoda może oddać szkole. Prof. *Marchand* silnie wystąpił przeciw intelektualizowaniu zwłaszcza począt-

ków nauczania obcych języków, akcentował nauczanie „mówione“, nie „czytane“, a broniąc się przeciw wprowadzeniu teorii fonetycznej do szkoły, radził udzielać praktycznych wskazówek fizjologicznych i akustycznych (tablice). Jako przeciwwagę transkrypcji fonetycznej radzi intensywne używanie gramofonu.

Tak więc w porównaniu z I Kongresem skonstatujemy 1) silne osłabienie znaczenia transkrypcji, naogół ograniczone do j. angielskiego tylko, 2) a zwłaszcza niemal jednomyślne odrzucenie ze szkoły teoretycznego nauczania elementów fonetyki, co u staroreformistów było nieświadomem i paradoksalnym stosowaniem metody pośredniej — wyników praktycznych nie dawało, a w początku nauki jest o wiele za trudne, później zaś na nic się nie przyda.

W r. 1930, na I Polskim zjeździe Neofilologów zająłem identyczne stanowisko w artykule o Fonetyce.

Lwów

Z. CZERNY

REZOLUCJE I UCHWAŁY KONGRESU

Wnioski prof. Brunot (Francja):

1. Kongres wyraża życzenie, ażeby we wszystkich krajach czynniki oficjalne, powołane do udzielania potrzebnych kredytów w szkolnictwie, przewidziały stworzenie w każdej szkole pracowni, na wzór pracowni chemicznych, fizycznych i t. p. zaopatrzonych w odpowiednie pomoce naukowe, gdzieby uczniowie, w godzinach przewidzianych w rozkładzie zajęć szkolnych, mogli ćwiczyć się i pracować samodzielnie.

2. We wszystkich krajach nauczyciele języków obcych będą odąd nosili tytuł nauczycieli języka i kultury obcej, w celu ściślejszego oznaczenia zakresu ich nauczania. W ten sposób, wbrew dotychczasowemu mniemaniu o drugorzędnym oraz jedynie praktycznym znaczeniu tej dyscypliny, nauczaniu języków i kultur obcych będzie przyznane należne miejsce w kształceniu umysłów, tak indywidualnym jak zbiorowym.

Nauczanie to łącznie z nauczaniem języka i literatury ojczystej stanie się podstawą wykształcenia współczesnego, posiadającego *swoich* uczniów, *swoich* nauczycieli, jeśli to możliwe *swoje* szkoły, a korzystającego z takich samych przywilejów i praw, jakie przysługują nauczaniu przedmiotów klasycznych.

3. Zważywszy, że głębsze poznanie, obiektywne i bezstronne, różnych kultur współczesnych jest niezbędne w kształceniu młodzieży, nie tylko celem ułatwienia jej stosunków w świecie handlu i przemysłu, lecz również nawiązania kontaktu ze światem nauki i myśli danych krajów; że jedynie znajomość języków nowożytnych pozwala śledzić ruch ideowy i umysłowy w jego rzeczywistej postaci i chroni przed tendencyjnie fałszywym obrazem, podawanym bądź to w książkach, bądź w pismach:

Kongres poleca nauczycielom języka i kultury obcej, aby za zasadę przyjęli bezwzględne poszanowanie prawdy, a za cel: przedstawienie oblicza danego narodu nie tylko w duchu bezstronności, lecz w duchu szacunku i życzliwości.

Wnioski prof. Kruisinga (Holandia):

4. Kształcenie nauczycieli języka obcego winno obejmować naukowe i praktyczne przygotowanie w zakresie języka, literatury i kultury obcego narodu, zarówno jak i wykształcenie zawodowe: pedagogiczne i dydaktyczne.

5. Przy studjach naukowych i praktycznym przygotowaniu nauczyciela języków nowożytnych nie należy tracić z oczu jego przyszłego zawodu. Wydział humanistyczny na Uniwersytecie, lub innej wyższej szkoły kształcącej nauczycieli języków nowożytnych, winien podjąć się całości kształtowania nauczyciela, tak z punktu widzenia naukowego jak praktycznego.

6. W kształceniu nauczycieli języków nowożytnych pierwszorzędne miejsce winni zajmować tacy profesorowie, którzy, w ograniczonej ilości godzin, uczą w szkole średniej i których rola na Wydziale humanistycznym byłaby analogiczna do roli profesora medycyny na Uniwersytecie, będącego zarazem dyrektorem szpitala.

Wniosek prof. Varenne (Francja):

7. Zważywszy, że lektura w nauczaniu języków obcych różni się co do celów od lektury w języku ojczystym i skutkiem tego nie może posługiwać się temi samemi metodami,

że lektura w obcym języku pobudza zainteresowania bardziej różnorodne, nauczyciele języków obcych zebrani na Kongresie w Paryżu wyrażają życzenie, aby w dziedzinie lektury nauczanie języków obcych zachowało swoje własne metody i wykorzystało wszelkie pomoce naukowe jak: tablice, płyty, kino i t. p., dla ożywienia i wyjaśnienia danego tekstu; ażeby klasy były, w tym celu, zaopatrzone we wszystkie udogodnienia i pomoce techniczne; ażeby dobór lektury literackiej w języku obcym był dokonany nie tyle w celu systematycznego badania faktów literackich i właściwej historii literatury, ile raczej w celu założenia podwalin pod szeroko pojętą kulturę ogólnoludzką.

Wniosek prof. Marchand (Francja):

8. Kongres stawia wniosek, ażeby nie uczono języka przez literaturę, lecz literaturę poprzez język.

Wniosek prof. Duisit:

9. Zważywszy, że wszelkie obniżenie efektywnej znajomości języka obcego pociągnie za sobą nieuniknione obniżenie prestige'u, co w wyniku wyrazi się w obniżeniu wartości naszej dyscypliny,

Kongres wyraża życzenie, aby, przedewszystkiem, nacisk był położony od samego początku nauczania na praktyczną znajomość języka, która jest najlepszym przygotowaniem do nauki o kulturze.

Wnioski prof. Petrasovicz (Austria):

Kongres wyraża życzenie,

10. ażeby właściwe stowarzyszenia, a mianowicie T-wa Neofilologiczne we wszystkich krajach, jak i Stowarzyszenia mające na celu rozwój kultury estetycznej, oraz władze szkolne współpracowały celem popierania działalności teatralnych zespołów zagranicznych na wzór takich, jakimi rozporządza Société Universelle du Théâtre;

11. ażeby zainteresowane kraje tworzyły u siebie zespoły teatralne przeznaczane na zagranicę, gdzie spełniałyby one piękne zadanie wychowawcze, przedstawiając arcydzieła w swym ojczystym języku;

12. ażeby czynniki oficjalne i stowarzyszenia neofilologów popierały ideę stworzenia teatru światowego i wielojęzycznego, którego celem byłoby oddać na usługi nauczania języków i kultur obcych sztukę sceniczną.

Wnioski prof. Ravizé (Francja):

13. Kongres uznaje za pożądane, aby stowarzyszenia neofilologiczne wymieniały między sobą swe wydawnictwa, książki szkolne, i utrzymywały stały kontakt pomiędzy sobą, ażeby

- a) wzajemnie poznawać ewolucję metod w nauczaniu,
- b) dostarczać sobie pożytecznych wskazówek i informacji.

W tym celu również Stowarzyszenia nauczycieli języków nowożytnych winneby wejść w porozumienie ze stowarzyszeniami pokrewnych specjalności jak: historia, geografia, historia sztuki i t. p.

14. Kongres zaleca, aby stowarzyszenia neofilologiczne poszczególnych krajów udzielały sobie wzajemnie informacji dotyczących języka i kultury własnego narodu (w szerokim znaczeniu tego słowa). Wymiany obejmowałyby książki, ryciny, karty geograficzne, przezrocza, płyty i t. p. pożyteczne z punktu widzenia nauczycieli języków obcych.

15. Kongres uchwała, aby dzieła pedagogiczne oraz wydawnictwa stowarzyszeń neofilologicznych, podręczniki, ryciny, karty, przezrocza i płyty gramofonowe były zgrupowane w instytucji państwowej, analogicznej do „Musée Pédagogique”, istniejącego w Paryżu, a któraby podjęła się wymiany i rozsyłki.

16. W myśl rezolucji XII-go Kongresu Międzynarodowego Szkół Średnich, odbytego w Brukseli r. 1930, Kongres wyraża przekonanie, że każdy kraj powinien posiadać przynajmniej jedno „Muzeum Szkolne”, zaopatrzone, zgodnie z potrzebami, w sale wystawowe, eksperymentalne, pokazowe, wykładowe, bibliotekę, czytelnię, którego personel wykwalifikowany byłby w możności dawać porady nauczycielom, a w którym istniałaby Centrala międzynarodowych wymian i porozumień; Muzeum posiadałoby swoje własne czasopismo.

17. Kongres uznaje za pożądane, aby Stowarzyszenia Neofilologów weszły w porozumienie z instytucjami, czy instytucjami zagranicznymi, istniejącymi w ich kraju, w celu ustalenia ściślej współpracy.

18. Kongres wyraża życzenie, aby we wszystkich krajach zostały stworzone Instytuty pedagogiczne obcych narodowości.

19. Kongres wyraża życzenie, aby za przykładem niektórych państw, opłaty celne były zniesione przy sprowadzaniu do kraju wszelkich pomocy naukowych, służących do nauczania języków nowożytnych. Odnośne przepisy celne, mające określić przedmioty wolne od cła, mogłyby być ściśle określone, na wzór przepisów proponowanych przez Pedagogiczny Międzynarodowy Instytut Kinematograficzny.

Wniosek prof. Marchand:

20. Kongres wyraża życzenie, aby, we wszystkich krajach, władze szkolne przystąpiły do eksperymentowania metod posługujących się parlofonem, przyczem inicjatywa nauczycieli i wartości dydaktyczne nauczania będą całkowicie uwzględnione.

Wniosek prof. Lieutaud (Francja):

21. Kongres wyraża życzenie, ażeby przyszła Federacja międzynarodowa nauczycieli języków nowożytnych wyznaczyła komisję, mającą za zadanie kontrolę i ocenę płyt gramofonowych z punktu widzenia wymowy, intonacji i technicznej wartości. Opinie tej komisji byłyby podawane do wiadomości publicznej w biuletynach poszczególnych organizacji nauczycielskich.

Wniosek prof. Vieux (Francja):

22. Pragnąc zapewnić nauczaniu języka i kultury obcej maximum rezultatów wszystkimi możliwymi środkami, będącymi do dyspozycji poza szkołą, Kongres wyraża życzenie:

- a) ażeby, wszędzie gdzie to jest możliwe, zakładano kursy specjalne dla cudzoziemców, oddziały dla cudzoziemców, i kursy mieszane, czy to w ciągu roku szkolnego, czy w ciągu wakacji;
- b) ażeby wymiany nauczycieli i studentów, we wszystkich krajach, obejmowały coraz szersze kręgi, Kongres zaleca nauczycielom i studentom, przebywającym zagranicą, ażeby uważali się za przedstawicieli własnego narodu, a co za tem idzie, poczuli się do obowiązku, poza osobistymi studjami, w miarę możliwości, zapoznać nowe środowisko z językiem i kulturą swego kraju.
- c) Kongres wzywa Stowarzyszenia poszczególnych krajów, ich oddziały prowincjonalne i koła, wszystkich kolegów do organizowania tam, gdzie dotąd tego niema, ośrodków kultury obcej (w formie klubów, „Sprachvereine”, kółek konwersacyjnych), w ścisłej współpracy z już istniejącymi organizacjami, kolonjami cudzoziemców i władzami konsularnymi.
- d) Kongres uważa za pożądane, ażeby w znaczniejszych ośrodkach przemysłowo-handlowych, korzystając z poparcia władz municipalnych, lub handlowych Stowarzyszeń zawodowo-technicznych, koledzy nasi postarali się stwarzać poza szkołą kursy nauki języka obcego dla potrzeb technicznych tak, aby przygotowując do zawodu w przemyśle i handlu, kursy te były zarazem ośrodkiem uzupełnienia i doskonalenia języka technicznego, a temsamem niezbędnym pomostem między nauczaniem kultury ogólnej w humanistycznych szkołach a użytkowaniem praktycznym języków obcych w dziedzinie życia przemysłowego i handlowego

Wniosek prof. Garnier (Francja):

23. Zważywszy, że Międzynarodowa korespondencja międzyszkolna oddaje ogromne usługi w nauczaniu języka obcego, zachęca młodzież do doskonalenia się w języku obcym i dopomaga do zrozumienia młodzieży innych narodowości, do zetknięcia się z jej życiem, a więc stanowi cenną pomoc według zasad szkoły czynnej, Kongres wyraża życzenie:

- a) ażeby we wszystkich krajach Stowarzyszenia nauczycieli języków nowożytnych uwzględniły w swych pracach i pismach rolę tego czynnika w nauczaniu;
- b) ażeby władze wszystkich państw poparły utworzenie Biura Centralnego dla Korespondencji Międzynarodowej;
- c) ażeby Liga Narodów, która obiecała swe moralne poparcie powyższej działalności, rozważyła możliwość ustanowienia międzynarodowego znaczka pocztowego, po niskiej cenie.

Wniosek prof. Köhler (Austria):

24. Międzynarodowy Kongres nauczania języków nowożytnych uznaje konieczność oparcia dydaktyki jęz. nowoż. na podstawach naukowych w celu zbadania licznych i złożonych zagadnień w zakresie nauczania języków.

Wyraża życzenie, ażeby dydaktyka tak pojęta rozwijała się i umacniała, a zatem proponuje:

- a) stworzyć związek tych, którzy pracują i pracować będą w przyszłości nad stworzeniem takiej dydaktyki; związek ten będzie stanowił sekcję naukową Federacji Nauczycieli jęz. nowożytnych;
- b) opracować pełną bibliografię dydaktyki języków nowożytnych, która obejmowałaby, prócz dziejów dydaktyki, psychologię języka, pedagogikę ogólną, dzieła z nauk pokrewnych (fonetyka, fonologia), które wnoszą nowe a ważne czynniki do naszej dyscypliny;
- c) uzyskać u władz uniwersyteckich stworzenie katedr dydaktyki jęz. nowożytnych, ażeby zapewnić przyszłym nauczycielom dostateczne przygotowanie w dziedzinie pedagogiki ogólnej zarówno jak dydaktyki języków nowożytnych.

Wniosek prof. Lieutaud (Francja):

25. Kongres wyraża opinię, że wszelkie dyskusje na temat metody bezpośredniej i pośredniej w nauczaniu języków nowożytnych są nieaktualne. Nauczanie języków nowożytnych winno wykorzystać wszystkie środki (pomocnicze), zależnie od okoliczności i uzdolnień uczniów; celem głównym pozostanie zawsze efektywna znajomość języka obcego.

Przyp. Sekr. Gen. (Wniosek powyższy był zredagowany pośpiesznie i, zdaniem naszym, nie wyraża dostatecznie intencji, w której był sformułowany i przegłosowany. Chodziło bowiem o zaznaczenie, że odtąd dydaktyka winna oprzeć się na badaniach naukowych (zgodnie z wnioskiem p. E. Köhler), a więc nie być przypadkowym wynikiem każdorazowego doświadczenia. W zasadzie Kongres wyraził przekonanie, że jedynie metoda bezpośrednia, rozumnie stosowana, daje rzeczywistą znajomość języka obcego).

WYCHOWANIE OBYWATELSKO-PANSTWOWE

NA TLE NAUCZANIA JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Od lat dwunastu kształtujemy polską treść wolną — własne państwo. W wychowaniu młodego pokolenia świadomość tego faktu musi stać się postawą czynną, przekształconą być na pobudkę działania. Taką formę przybrało życie społeczne i polityczne, że dziś, silniej niż kiedykolwiek, wiemy: poza państwem niema istnienia. Jeśli naród nie zdoła wytworzyć w sobie nieugiętej mocy zbiorowej i woli trwania, którego zewnętrznym wyrazem jest państwo, — przeznaczony jest na zagładę. Nie mamy państwo, lecz państwo ma nas. To młodzież musi rozumieć, wszystkimi porami wchłaniać radość wolności roztropnej, miarkowanej interesem społecznym; musimy nauczyć na-

szych wychowanków, by pokochali dzień dzisiejszy — a to zaniedbaliśmy karygodnie.

Wszystko zwało się u nas „polityką”. Odbiegliśmy w nauczaniu od życia, od chwili bieżącej, od rzeczywistego nurtu tworzącej się Polski, w lekliwym mniemaniu, że należy unikać t. zw. „niebezpiecznych, politycznych” tematów. Zabrnęliśmy tak dalece w analizę przeszłości, że zaniedbaliśmy jedno z najważniejszych zadań szkoły współczesnej: kształcenie przyszłego obywatela przez wprowadzenie go stopniowo w zagadnienia i konfiguracje życia bieżącego. Sama młodzież domaga się dziś zaniechania scholastycznych metod, zetknięcia jej z żywą rzeczywistością, poznania swych praw i obowiązków, swej przyszłej roli w państwie, społeczeństwie.

Wypełniając tedy wymagania naszej racji stanu, zadość czyniąc naszej woli życia, spełnimy obowiązek nasz wobec młodzieży, jeśli wszczepimy w młode serca poczucie miłości, szacunku, obowiązku względem wielkiej budowy jaką jest Państwo.

Niema i być nie może w szkole przedmiotów wychowawczo obojętnych: hasłem dnia jest nie „szkoła i wiedza”, lecz „szkoła i wychowanie”, „szkoła i życie”. Gdyby można było przpuścić, że istnieją gałęzie wiedzy szkolnej pod względem wychowawczym neutralne, należałoby je natychmiast z programów skreślić: działałyby one wręcz szkodliwie, nie rozwijając harmonijnie intelektualnej sprawności i wartości moralnych. Każdy przedmiot musi być lepiej czy pełniej wyzyskany, zależnie od jego zakresu i od nauczyciela samego; najwdzięczniejszem jednak polem do pracy wychowawczej są, bezwątpienia, nauki humanistyczne, gdyż tematem ich jest człowiek i jego do świata stosunek. Doniedawna odmawiano językom obcym wartości wychowawczych, gdyż traktowano je jako ćwiczenia w mowie i piśmie, oparte na pamięci i reprodukcji. Pogląd ten, zaniechany szczęśliwie, nie mógł ostać się wobec hasła szkoły żywej, współczesnej, wobec żądań, które życie samo stawia wychowawcom-nauczycielom. Wojna światowa postawiła przed nami cały szereg problemów życia międzynarodowego, narodowego i indywidualnego, które domagają się rozwiązania na wszystkich płaszczyznach, we wszystkich przekrojach. Ucząc gramatyki czy czytając utwory, nie wolno tracić nam z oczu dalekiej perspektywy drogi, po której naszych uczniów mamy prowadzić, a więc musimy uświadomić sobie cel poszczególnych dyscyplin, które wszystkie zbiec się winny w jednym punkcie. My, nauczyciele języka i kultury obcego narodu, nie możemy zostać w tyle, zejść w dziele wychowania do roli drugo-, trzeciorzędnej: zbyt ważny teren uprawiamy. Nim jednak zapytamy się, jak wyzyskać na-

szą specjalność dla celów wychowawczych, musimy określić pokrótce cel dzisiejszego wychowania.

Przygotować jednostkę do pracy obywatelskiej, do pracy społecznej, w której inicjatywa, talent, energja indywidualna wyzyskane będą na dobro zbiorowości, a tej najwyższym, w dobie dzisiejszej, najdoskonalej zorganizowanym wyrazem jest państwo, w którym udział każdego świadomy, gdzie *świadoma odpowiedzialność* jednostki jest gwarancją żywotności, mocy, a może bytu — oto cel wychowania. Winniśmy dążyć do urobienia takich jednostek i tylko takich. Jeśli mówimy świadomy udział, przez to samo podkreślamy konieczność uszanowania walorów indywidualnych tak, by jednostka znalazła w formie zbiorowego współżycia pełny wyraz swego „ja”; dyscyplina i karność staną się wtedy nie nakazem, lecz potrzebą, obowiązkiem społeczny — najpełniejszą formą „wyzycia się”, zaś państwo stanie się wytworem wysiłku zespołowego, ogniskiem tysiąca psychicznych sił, wspólnem dobrem wszystkich obywateli. A więc wychowuje młodzież w świadomości konkretnej, żywej, że jest przyszłym współtwórcą zbiorowego życia, którego wyrazem jest Państwo.

Gdy tak usiłujemy zdefiniować cel wychowania w Polsce dzisiejszej, iść śladami Konarskich, Stasziców, Kołłątajów, linią wykreśloną nam przez wielkich wychowawców narodu, zwraca uwagę fakt, że my, nauczyciele języka i kultury francuskiej, mamy szczególnie wdzięczne pole do działania. Któż, jak nie Francja, jest krajem o wysokiej kulturze społecznej, o najstarszych i najdoskonalszych tradycjach życia zbiorowego, gdzie pojęcie „człowiek” pokrywa się z pojęciem „członek zbiorowości”, gdzie „człowiek kulturalny” znaczy: istota społeczna. W nauce o Francji znajdziemy może głęboko tkwiące wartości, które nam dopomogą do kształtowania tak duszy Polaka-obywatela, aby był gotów do działania.

Następujące zagadnienie stojące przed nami: jak dyscyplinę naszą wyzyskać dla celów wychowania i to wychowania obywatelskiego, rozbiję na dwa punkty: 1) czego nauczyć się może obywatel Polski przez poznanie kultury francuskiej, a mianowicie jakie wady i braki leczyć przez porównanie, jakie cechy nasze dodatnie uwydatnić i rozwijać? 2) u jakich autorów w szczególności znajdziemy takie walory, by przez nie charaktery i ideały młodzieży kształtować i urabiać?

*
* *

Przez pogłębienie obcej kultury dotrzemy do najgłębszych pokładów ojczyznej. Uświadomić można siebie samych przez ustalenie podobieństw, poznanie różnic, stwierdzenie dopływu obcych pierwiastków do rodzimej kultury. Ileż obcych wartości, przeniknąwszy do nas, stało się naszym cennym dorobkiem. W tej dziedzinie, nieświadome wchłanianie byłoby równie niebezpieczne wychowawczo, jak i zbytne odgradzanie się przez zachowanie niechętnego, pogardliwego stosunku do obcego świata. Nauczyciel języków nowożytnych jest naturalnym łącznikiem między narodami, przedmiot jego jest terenem życzliwego porozumienia się, przyjaznego współżycia dwóch odrębnych światów w duchu harmonji i braterstwa. Nie spełnia swego obywatelskiego i wychowawczego obowiązku nauczyciel, który nie dąży do obudzenia w duszy dziecka *humanitarnych* uczuć, zrozumienia psychiki innego narodu. Państwowo obywatelskie wychowanie nie ma nic wspólnego z fanatyzmem i szowinizmem, przeciwnie, cała nasza, tak piękna pod tym względem, przeszłość wskazuje nam drogę tolerancji i rzeczywistej dobrej woli w stosunkach z innymi narodami.

Zbytecznym byłoby dłużej zastanawiać się nad życiową użytecznością języków obcych dla rozwoju i rozrostu państwa w świecie międzynarodowego handlu, przemysłu, dyplomacji, nauki i t. p. Są to truizmy, które o tyle dobrze byłoby uprzytomnić sobie, gdybyśmy mieli dyskutować nad ważnym a domagającym się szybkiego rozstrzygnięcia zagadnieniem: czy nie należałoby, w imię interesów państwowych, uczyć u nas przynajmniej dwóch języków obcych, zważywszy, że nasz język ojczysty nie jest jeszcze językiem porozumienia międzynarodowego; lub też gdybyśmy zastanawiali się jakich języków uczyć, ze względu na interesy państwowe. Sprawy te jednak na tem miejscu nie mogą być poruszane; natomiast stwierdzić musimy, że dbałość o gruntowną znajomość języka obcego jest nakazem polityki, jednym z warunków podniesienia roli i wpływów Polski w świecie, obowiązkiem wobec państwa pierwszorzędnej wagi. Poprzez prasę, zjazdy naukowe i zawodowe, udział w ruchu literackim, naukowym Polska wnosi swe wartości do ogólnego dorobku świata cywilizowanego, a przedstawiciele Polski winni władać tak obcą mową, by imię Polski dotarło wszędzie. Niedgdyś biegła znajomość języka obcego zapewniała prestige jednostce, dziś stanowić może o zwycięstwach lub porażkach na arenie międzynarodowej, o prestige'u Polski. Nie nadarmo mówi Dibelius: „Pruski nauczyciel gimnazjalny i profesor uniwersytetu przegrali wojnę. Wychowując młodzież w ciasnym kręgu nacjonalistycznych uprzedzeń, nie ułatwili jej poznania psychi-

ki innego narodu, nie ukazali prawdziwego oblicza tych, z którymi zmierzyć się wypadło w okresie wojny". Pomniejszanie, niedoceniaenie wartości obcych pchnęło Niemcy do katastrofy. A więc poznać, by zmierzyć się? Tak, lecz przedewszystkiem poznać, by zrozumieć, współżyć, jeśli to możliwe, a jednocześnie siebie tem mocniej uświadomić i pogłębić.

Czegóż więc nauczyć się możemy przez poznanie Francji? Genjusz Francji to duch klasycznego umiaru, harmonji, równowagi. Dziedziczka starożytnej kultury śródziemnomorskiej, łacińskiego politycznego i społecznego ładu, Francja żywi kult dla autorytetu prawa, a więc rozumu. *Racjonalizm* francuski jest dobrowolnym ograniczeniem, ujęciem w karby niesfornego życia. Czy to w rozważaniach Montaigne'a, rozprawach Descartes'a, tragedjach Corneille'a, czy w prawach ustalonych przez Montesquieu i Comte'a, zawsze rozum ludzki porządkuje naturalny chaos, stwarza nowy stan rzeczy, gdzie człowiek myśl swą narzuca zjawiskom, nagina je do swej woli, przerabia je na swój pożytek, na narzędzie swej własnej, heroicznej mocy. Jest to uświadomienie sił utajonych w człowieku, który swoje „ja” narzuca światu: a więc racjonalizm francuski idzie w parze z *aktem woli*, który z niego się rodzi. Wola oparta o siłę rozumu zwycięża wszelki opór stawiany jej przez świat zewnętrzny: tak stwarza się filozofja *woli*, woli, która bezpośrednio, czynnie ingeruje w życie, a jest służąca poznania.

Racjonalizm francuski nie jest oparty na metafizycznej spekulacji: podstawą jego jest poznanie faktu, zjawiska, życia. To daje u Montaigne'a kult dla tradycji, dla uznanego faktu, u filozofów XVIII-go wieku kult wiedzy doświadczalnej, u pozytywistów — kult życiowej prawdy, podejście do istoty zjawisk. Rozum jest zawsze przewodnikiem, daje gwarancje nieomylności. „Travailler à bien penser, voilà le principe de la morale”, mówi Pascal, a Descartes uznaje: „il suffit de bien juger pour bien faire”.

Rozum nie jest dorobkiem jednostki, lecz wartością społeczną, prawem rządzącym społeczeństwem cywilizowanym, wytworem życia zbiorowego. Istota ludzka obdarzona rozumem jest, par excellence, „zoon politikon”; poza społecznym życiem jest możliwy tylko byt zwierzęcy. Człowiekiem może być tylko „civis”. „Tout en moi dépend d'un concours de mes semblables; je ne suis plus un être individuel et isolé, mais partie d'un grand tout, membre d'un grand corps”, mówi J. J. Rousseau.

Wszystko dzieje się dla społeczeństwa i przez nie: w religji, filozofji, polityce, sztuce. Katolicyzm zwycięża indywidualistyczny protestantyzm, w filozofji, psychologii, moralności

kryterjum prawdy jest w życiu zespołu ludzkiego, w polityce — szacunek dla autorytetu, władzy, państwa, prawa, zapewnianie harmonijne współżycie narodu. Gdy harmonja jest zagrożona czy zachwiana, rewolucje naprawiają zło, przywracając równowagę: liczne rewolucje we Francji świadczą o silnie zakorzenionym instynkcie społecznym. Każdy obywatel czuje się odpowiedzialny za stan rzeczy, swą energję, zdolności, życie oddaje sprawie publicznej, póki na miejsce zachwianego autorytetu nie stanie nowy, wolą rozumną do życia powołany, oczyszczony z nałotu wieków i przesądów.

Zaś w sztuce, a w szczególności w literaturze, każde zagadnienie osobiste przeistacza się w problem socjalny. Proszę zauważyć w jaką prostotę i jasność przyobleka się słowo pisane, które jest słowem żywym, które jest na to do życia powołanem, by dostępne było wszystkim, by służyło innym.

Hermetyzm dla francuskiego ducha to dowód ubóstwa i egoizmu. Sztuka służy człowiekowi na drodze do prawdy, a prawda jest dostępna dla wszystkich, dla wszystkich jednakowa. „Presque personne, powiada Brunetièrre, n'a écrit en France qu'en vue de la société, sans jamais séparer l'expression de la pensée de la considération du public auquel il s'adressait ni, par conséquent, l'art d'écrire de celui de plaire, de persuader et de convaincre”.

Towarzyskie życie salonów, od XVII-go wieku począwszy aż po najnowsze czasy, to kuźnie myśli i dzieł, gdzie w ogniu sprzecznych zdań, dyskusyj urabia się wspólnym wysiłkiem prawda, mająca wszystkie cechy prawdy nieomyłnej: powszechność, jasność, oczywistość, i jako taka, regulować może życie zarówno jednostki jak społeczeństwa. Sztuka życia towarzyskiego, ów *savoir-vivre*, który był wzorem Europy przez trzy wieki, jest doskonałym wyrazem ducha francuskiego.

Hasło „sztuka dla sztuki” nigdy na dobre nie przyjęło się we Francji, gdyż u Francuza czyn idzie za myślą i niema między nimi przerwy czy sprzeczności. Chce on poprawiać, ulepszać formy życia, idee wcielać w rzeczywistość. A więc jednostka realizuje siebie, gdy żyje dla drugich i przyczynia się do dobra powszechnego. To jest wielka nauka, którą wynosimy ze zbliżenia się do kultury francuskiej i na którą szczególny nacisk położyć należy: to jest jeden z celów wychowania państwowo-obywatelskiego, o którym na wstępie mówiliśmy. Mieć taki żywy organizm przed oczyma, móc sprawdzić poszczególne zastosowanie tej koncepcji — to pierwszorzędną szkoła polityczna dla naszych wychowanków. Nasz wybujały indywidualizm, „liberum veto” tkwiące w każdym z nas, w zbliżeniu ze światem francus-

kim tracą na ostrości, przewartościowane mogą być na nasze dobro. Gdy rozpatrujemy wartości polskiej natury, widzimy, że zyskuje ona na pięknie, przy porównaniu. Jeśli szacunek dla reguły prawa jest siłą i warunkiem istnienia zdrowych organizmów społecznych, może on w pewnych wypadkach, jeśli nie jest miarkowany *idealem*, stać się zubożeniem natury, bezwzględnie ujarzmieniem przez rutynę. W tem tkwi sens kryzysu moralnego, który przeżywa dzisiejsza Francja, gdzie kult uznanego z dawien dawna porządku rzeczy hamuje twórczy rozmach. A teraz my wobec nich, ta „*nation* czy *Etat jeune*“ wobec narosłych przez setki lat złych lub dobrych obyczajów, my, przez sto lat zgórą *hodowcy idealu*, który był gwarancją istnienia naszego. Oto nasze dobro: atut o niezmienionej sile działania. Gdyby udało nam się zespolić ów idealizm polski z realizmem czynu, tak charakterystycznym dla Francuza, osiągnęlibyśmy niebywałe rezultaty. W ten sposób nauka języka i kultury francuskiej byłaby czynnikiem wychowawczym pierwszorzędnej wagi. Wrodzona nasza uczuciowość w zetknięciu z wolą czynu zmęźniałaby szczęśliwie: nauczylibyśmy młodzież uzgadniać natężenie uczucia z napięciem woli, nagiąć uczuciowość polską do wymogów rozumu. Naszemu uczuciu grozi nieraz próżne spalanie się, łatwe zniechęcanie — dobro pod względem społecznym zmarnowane. Nauczmy młodzież zużytkowywać swe siły moralne na drodze ku tworzeniu wartości społecznych, trwałych pomników woli, chciejmy, by natura Polaka stała się w prawdziwym tego słowa znaczeniu *klasyczna*. Nie grozi nam standaryzacja typu: nasza bogata natura obroni się zwycięsko przed zakusami oschłej mądrości i sceptycznej inercji.

*

*

*

Umiejętnie dobraną lekturą, właściwymi komentarzami, samym tokiem lekcji stworzymy odpowiednią atmosferę, by sprawy społeczne, idee obywatelskie znalazły, naturalnym biegiem rzeczy, w rozważaniu kultury francuskiej, należne im miejsce. Przestrzec jednak należy przed zbytniem symplifikowaniem zagadnień, naciąganiem interpretacyj do pewnego z góry ułożonego celu, przez powierzchowne porównywanie, zbyt pośpieszne uogólnianie. Nauka o kulturze, będąc obrazowaniem całości kształtu życia danego narodu, nie może obracać się w nic nie mówiących ogólnikach: samowolne skróty są równie niebezpieczne jak zbytnie rozstrzelenie i brak syntezy. Życie narodów jest postokroć bogatsze, różnorodniejsze niż to formuły i definicje zawrzeć zdołają. Mimo to jednak, istnieją niewątpliwie pewne dominu-

jące cechy, które stanowią poprzez jednostki, fakty szczegółowe i epoki odmienne charakter narodu, a znajdują w interpretacji tych, którzy myślą za swój naród i jego imieniem przemawiają — pełny i konsekwentny wyraz.

Postarajmy się przebiec myślą czołowych pisarzy francuskich i wykazać nić wspólnej idei, wiążącej ich poprzez wieki.

Idealny sceptyk *Montaigne*, który znalazł najdoskonalszą formułę dla sceptycznego światopoglądu: „*Que sais-je?*”, prześcignawszy w tem słynnego *Pyrrhona*, jest w rzeczy samej rozsądnym, ba, prawowiernym członkiem swego społeczeństwa, prawo państwowe stawiając w życiu ponad twierdzenia własnego sumienia. W myśl zasady, że „*la plus honorable vocation est de servir au public et être utile à tous*”, podporządkowuje on wolność osobistą interesom powszechności. Jego oportunizm nie jest wynikiem samolubnego indyferentyzmu, lecz wypływa z poczucia obowiązku społecznego.

Niewątpliwie w sposób najdoskonalszy wyraził się genjusz Francji w *Descartes*. W samotnych swych rozmyśleniach, w zmaganiach ducha, nie tracił z oczu rzeczywistego życia i jego wymogów. Świat rządzony jest rozumem, człowiek w nim jest świadomą istotą społeczną podległą prawom rozumu, społeczeństwo wymaga od jednostki posłuchu i poszanowania praw. *Descartes* stwarza niezłomne podstawy dla autorytetu państwowego, widząc w organizacji państwa ten sam ład logiczny, który rządzi wszechświatem.

Żywo stają przed nami, gdy mówimy o tych zagadnieniach, bohaterskie postacie *Corneille'a*. Są to poetyckie wcielenia świadomej woli, mocy uosobionej w genialnym *Richelieu*. Gdyby nie zazdrosne zaślepienie Kardynała, czyż nie winien był on powitać z radością ów wyraz hołdu dla majestatu państwa, władzy, prawa i ojczyzny jakimi są *Cid*, *Horace*. *Cinna*? Supremacja wyższych wartości duchowych — niższym, osobistych motywów — dobru publicznemu, poświęcenie szczęścia własnego na ołtarzu ojczyzny — oto zwykłe określenia idei *Corneille'a*. Wystrzegając się bacznie sprowadzania jego wielkiej sztuki do płytkiego moralizatorstwa, przyznać musimy, że jest *Corneille* pod względem wychowawczym bogatą kopalnią, że jego koncepcje etyczne, bohaterski idealizm stanowią niezaprzeczone piękno, przed którym uchylamy czoła i które przemawia bezpośrednio do duszy młodzieży.

W obliczu tych ludzi czynu, ludzi mocnych *Corneille'a*, tragiczne w swej rozterce postacie *Racine'a* są niby zobrazowaniem innej strony tego samego zagadnienia moralnego. Jakie są losy ludzi zdanych na pastwę ślepych namiętności? Rozbijają

się o prawo społeczne, o układ prawny w etyce, religii, państwie: skarżą się głosem Hermiony, bunt wnoszą przeciwko Bogu, jak Athalie, giną w straszliwej męce, jak Phèdre.

U *Molière'a* człowiek jest postawiony nie wobec życia i jego zagadek, lecz wobec drugiego człowieka: jeśli nie umie dostosować się do otoczenia, zastosować się do rozumnych praw rządzących życiem, przegrywa, a fanfara zwycięzcy jest śmiech, reakcja społeczna przeciw próbom wyodrębnienia się, wyzwolenia się od przyjętych praw ludzkich i naturalnych. Życie ludzkie winno być, zdaniem *Molière'a*, rozumnie zorganizowane, tak by uniknąć tarć między jednostką a społeczeństwem, pogodzić szczęście osobiste ze szczęściem wszystkich. Każda jednostka ma prawo domagać się zaspokojenia pragnień egoistycznych, o ile te nie szkodzą nikomu. Cnota to czyn czy wartość pożyteczna dla społeczeństwa, zło — to czynnik społecznie szkodliwy. Dobro ani zło nie istnieje samo w sobie.

W *Boileau* duch francuski XVII-go wieku, kult porządku, prawa, harmonji nabiera cech kanonu. Jakże prostolinijnie, bez wahania nagina on jednostkę do dyscypliny. Cóż po najwznioślejszych porywach ducha, jeśli nie mogą być dostępne wszystkim, przez prostotę wyrazu, jasność i przejrzystość myśli; społeczna miara, przyłożona do dzieła sztuki, decyduje o jego wartości artystycznej.

Cała plejada autorów zwanych „moralistami”, z czołowymi przedstawicielami, jak *La Rochefoucauld*, *La Bruyère*, później *Vauvenargues*, świadczy o żywym zainteresowaniu stosunkami wśród ludzi i szukaniu praw rządzących społeczeństwem ludzkim.

W XVIII wieku zainteresowanie to nabiera niebywałego rozmachu i intensywności. Już nietylko idzie o zbadanie warunków społecznego życia w danej grupie społecznej czy epoce, lecz o znalezienie i ustalenie praw rządzących bytem społecznym, zasad współżycia ludzi między sobą, klas, stanów, narodów. Indywidualistyczny *Rousseau* stwierdza, że prosperować może takie społeczeństwo, gdzie wolność miarkowana jest dobrem publicznym, a poczucie więzi społecznej jest podstawą cnót obywatelskich. Teoria suwerenności ludu w szczególny sposób nakłada na jednostkę odpowiedzialność za dobrobyt i szczęście ogółu. *Montesquieu* stwarza podstawy wychowania państwo-obywatelskiego. Zasadą wychowania winno być tworzenie typu człowieka wolnego, świadomego swych celów i dążeń, związanego z państwem poczuciem zależności własnej, odpowiedzialności, uczuciem miłości, poszanowania jego praw. „Cnota obywatelska jest wyrzeczeniem się samego siebie”.

Voltaire, Encyklopedyści rozstrzygają każde zagadnienie na płaszczyźnie obywatelskich obowiązków, mając przede wszystkim na względzie interes społeczny, twórczość swą pojmują jako misję społeczną, służąc piórem sprawie wyzwolenia społeczeństw, narodów z okowów ciemnoty, niesprawiedliwości, wyzysku.

Sama *Rewolucja* francuska widziana dziś w perspektywie 130 lat, jest, choć brzmi to paradoksalnie, afirmacją ładu, prawa, autorytetu, rozprawieniem się z chaosem, dowolnością. Marzenie o szczęśliwej społeczności, o twórczej i wolnej współpracy dla jednego celu, czy nazwiemy go społeczeństwem, narodem, ojczyzną, państwem, ożywia Robespierre'ów, Dantonów i Maratów, tkwi w zasadach Terroru. Żywiota miłość „ojczyzny to znaczy prawa i wolności” (Rousseau) rozbrzmiewa tonami Marsyljanki, a zwycięstwa na polach bitew świadczą iż, wbrew pozornej anarchji, duch obywatelsko-państwowy nigdy nie objawił się wspanialej, jak w chwili rozterki wewnętrznej. Wśród tragicznych zmagañ żyła w francuskiej duszy moc nieugięta, zrodzona z miłości dla Francji, z wiary w jej dziejową misję. Który z narodów wytrzymałby tę próbę: rewolucja, inwazja, walka z wszystkimi szatanami, z rozpętanym żywiołem — jak nie Francja jedna, przez wieki wdrażana w cześć dla państwa, nie rozdzielaająca tych dwóch pojęć: państwo i naród, gdyż były one dwoma postaciami tej samej rzeczywistości: ojczyzny.

Zdawałoby się, że ruch romantyczny, będąc protestem jednostki, reakcją osobowości przeciw prawu rządzącemu, sprowadzi myśl Francji na tory nowe, z jej poprzednią naturą sprzeczne. A jednak mimo liryczno-indywidualistycznych buntów Chateaubriand'a, Musset'a i t. p., zasadniczy ton brzmi równie wyraźnie: służyć ludziom. W reformatorskich zapędach poeci życie biorą za bary, nie uciekają w głuchą samotnię od nędzy rzeczywistości, od cierpienia człowieka, od doli własnej ojczyzny. *Victor Hugo* i *Lamartine* służą Francji czynem i piórem, *A. de Vigny*, który mógł być Byronem, jest, mimo samotność swego serca, autorem „*Grandeur et servitude militaire*”, który jest pochwałą obowiązku i karności, autorem „*Moïse*”, gdzie genjusz służy swemu ludowi na drodze do wielkości i mocy, — *Lamennais* apostołem jest sprawy wolności i braterstwa ludów, *Michelet* czterdzieści lat swego życia poświęca ojczyźnie, by spisać jej wielką przeszłość i dzieje swego narodu przeżywa jak dołę własną a może goręcej. Wszyscy, lub niemal wszyscy, z tej bujnej epoki romantycznej służyli świadomie i celowo sprawie publicznej.

Gdy następnie tragiczny obraz życia narzuci się wyobraźni pisarzy z niebywałą siłą (Flaubert, Zola, Maupassant), realizm ich sztuki nie jest tylko kultem zjawisk i praw, lecz ma swe źródło w poczuciu przynależności do gromady, w żywym zainteresowaniu się przejawami życia społecznego — u Zoli, wybitnie, w pragnieniu zreformowania życia spaczonego i krzywdzącego.

Dopiero symbolizm w literaturze dąży do zerwania więzi myśli i sztuki z życiem. W odosobnieniu, w myśl hasła „sztuka dla sztuki” rozkwitają talenty Verlaine'a, Baudelaire'a, Verhaeren'a. Lecz i w tym okresie ewolucja, którą przebywa i twórczość *Maurice Barrès* od skrajnego indywidualizmu do skrajnie pojętej misji pisarza, jako służby publicznej, postawa *Anatola France'a*, urodzonego sceptyka i estety, który ostatecznie na szale życia polityczno-społecznego dorzuca swoje wierzenia, prawdy, nie cofa się przed walką o lepsze jutro, a więc zrywa tamy dzielące go od twórczego dnia dzisiejszego — oto jest „revanche” ducha Francji wobec nowych hasel. Pod piórem France'a, który jest wcieleniem intelektualizmu, znajdujemy takie słowa: „Il faut pour servir les hommes, rejeter toute raison, comme un bagage embarrassant et s'élançer sur les ailes de l'enthousiasme. Si l'on raisonne on ne s'envole jamais”.

W socjalizmie *Jean Jaurès'a* duch racjonalizmu francuskiego domaga się harmonji wszystkich wartości ludzkich i społecznych, wyzwolenia rozumu od przesądów, konkretnego widzenia rzeczywistości i liczenia się z jej wymogami. U *Romain Rolland* wyraża się niezwykle mocno, typowa dla Francji, konkretyzacja ideału w czynie, wola twórcza narzucająca się światu; stąd znamieny dla Rolland'a kult bohaterów: Beethoven, Danton, Michał Anioł.

W powojennej Francji krzyżują się na terenie jej prac i myśli tak liczne wpływy zewnątrz, życie międzynarodowe wysuwa tyle problemów powikłanych, że zachwiana jest harmonja jej kultury. Niepokój, chaotyczne szukanie nowych dróg, ideałów, niemożność ich ustalenia, trwoga przed nieznanem, walka ze zmaterializowanym światem — ucieczka przed prawem, ograniczającym wolność osobistą — oto obraz stanu obecnego. Nie zamilkły przecież głosy z przeszłości, nawołujące do równowagi, świadomego czynu, rozumnego rządzenia wolą. *Julien Benda* wzywa pisarzy, uczonych, „klerków” do zrozumienia swej odpowiedzialności, swej misji wobec świata rządzonego namiętnościami i instynktami, przypomina im ich rolę dziejową, jako tych, co wskazywać mają ludzkości cele, oświecać i nowe życie tworzyć, nie zaś zamykać się w swych „tours d'ivoire”, zasklepiając

się w kręgu egoistycznych, indywidualnych przeżyć i doświadczeń.

W stosunku do dzisiejszej Francji musimy podkreślić przewagę naszego młodego państwa, naszej ideologii. Nie obciążeni odziedziczonym nadmiernym balastem form politycznych i społecznych, które nie odpowiadają warunkom współczesnego życia, jak to ma miejsce we Francji, możemy, jeśli zechcemy, uniknąć rażących dysproporcji i błędów, które tamują swobodny rozwój, rozrost państwa, wywołują szkodliwe tarcia. Wolny od uprzedzeń nauczyciel-wychowawca nie pominie tej sposobności, by rozbudzić w młodzieży wolę twórczą, pragnienie poszukiwania, w przyszłości, dla swego kraju lepszych rozwiązań problemów życia państwowego i społecznego.

*

*

*

Dalecy jesteśmy od przekonania, że temat został w tych kilkunastu kartkach wyczerpany. Przebiegliśmy, pokrótce, szczyty literatury, usiłowaliśmy odnaleźć wspólną więź między latami i wiekami; nie zdołaliśmy wejrzeć w sens samego życia, znaczenie dziejów Francji, któreby ukazały, jak w głębinach tworzyły się siły moralne, uświadomione i do godności prawa podniesione przez czołowych jej przedstawicieli.

Nie wspomnieliśmy jeszcze o jednym zasadniczym tonie, który brzmi czysto i pięknie u myślicieli, poetów, pisarzy: ton *dumy* z wielkiej ojczyzny. Choćby złorzeczono jej błędom i grzechom — każdy czci ją. Jeden dlatego, że wydała na świat św. Ludwika i Joannę d'Arc, za jej krzyżowe wyprawy, gotyckie kościoły i cmentarze, inny — że jest matką wolnej myśli, Voltaire'a, Comte'a, Renan'a; inny jeszcze — że spłynęła krwią tyłu rewolucyj, tyłu walk podjętych w imię Prawdy i Wolności ludów, że na jej barykadach zapalała się jutrzienka dla dalekich, uciśnionych braci, że jest Urbis-Orbis. Duma Francuza jest to radość podświadoma człowieka, który opływa w dostatki i nosi wielkie historyczne imię.

Nauczyciel języka i kultury francuskiej nie będzie miał trudności w znalezieniu w dziejach i literaturze francuskiej dowodów na poparcie tych słów V. Hugo: „la France est le missionnaire de la civilisation en Europe”, lecz przy tej sposobności omówi z młodzieżą i drugą część aforyzmu poety: „la Pologne en est le chevalier”. Przez ustalenie pewnych pokrewieństw losu Francji i Polski, zbliżymy je nie tylko między sobą, lecz stwierdzimy ich wspólny wysiłek w służbie dla ludzkości, dla lepszego jutra, ową zdolność ofiar *„za naszą i waszą wolność”*. Młodzież

danego narodu, związania wiadomości o kulturze w jeden obraz"; podręczniki są do tego żądania dostosowane, cała ta koncepcja przeszła już przez blisko dziesięcioletnią próbę, więc wolno nam analizować i oceniać, choćby tymczasowo, wyniki tej pracy.

Jeśli przyjmiemy z B. Suchodolskim, że „kultura jest zbiorową twórczością człowieka, zmieniającą lub opanowującą świat przyrody, życie międzyludzkie i świat psychiczny” (str. 277), to już w tych słowach widać ogrom zadania kulturoznawstwa. Jeśli w dodatku do jego przedmiotów zaliczymy nietylko statykę, ale i dynamikę rozwoju kultury, to snadnie z Teodorem Littem dojdziemy do smętnych rozważań o chimeryczności tego zadania²⁾ i do wniosków całkowiec ujemnych. Autorowie ci traktują zagadnienie zasadniczo, apriorycznie, nie konfrontując swych tez z życiem szkolnem. Warto więc raz to zestawienie przeprowadzić.

Litt neguje możność poznania całkowitego nawet kultury rodzimej, niemieckiej, wskazując na rozległość problemu, niespółmierną do sprawności umysłowej ucznia. Zapewne nikt nie będzie chciał twierdzić, że poznanie kultury polskiej jest rzeczą łatwiejszą — to też widzimy, że abiturjenci naszych gimnazjów nawet obecnie, gdy dążność do poznania kultury zaczyna i naszą polonistykę przenikać, znają tylko bardzo nikłe wycinki tejże kultury. Już to twierdzenie musi nas uczynić bardzo ostrożnymi przy ocenie wyników nauki o kulturze angielskiej, francuskiej lub niemieckiej w szkole średniej, gdzie w dodatku stałe musi iść w parze z nauką języka, ze szkoleniem sprawności językowej, tak odmiennem metodycznie i materjalnie. Trudne zaiste zadanie — sprawdzmy więc, w jakim odsetku trudności te są pokonalne i pokonywane.

Poznawanie kultury odbywa się naturalnie na wszystkich stopniach nauki, od klasy pierwszej począwszy. Wszak operujemy już na tym stopniu wyobrażeniami, wyjętymi ze świata kultury obcej: obrazy, sprzęty, ubiory, imiona, monety i t. d. są zasadniczo francuskie, niemieckie i t. d. Już choćby stwierdzenie, że imiona Tadeusz lub Kazimierz poza Polską są nader rzadkie, że Niemcy lub Francuzi nie witają nikogo ucałowaniem ręki, że przemawiają do księdza przez „Pan”, że są znacznie od nas oszczędniejsi, ale i mniej gościnni, słowniejsi i t. p. — to nauka elementów kultury. Mimo to tym okresem nauki nie będą się dalej zajmował, ponieważ w nim poznawanie kultury jest czynnikiem podrzędnym, odbywa się bez systemu.

²⁾ Gedanken zum „kulturkundlichen“ Unterrichtsprinzip, Erziehung I., str. 38, 99 i nast.

Zajmę się więc tylko klasami od V do VII, i to na podstawie dozwolonych podręczników Jakóbca-Leonharda, Kielskiego-Pioniera i Szaroty-Cieślińskiego. Wiem dobrze, że podstawa ta nie jest jedynie pewna, że obok podręcznika zajmuje ucznia, czasem nawet przeważnie, lektura arcydzieł, że dobór poszczególnych czytanek z podręcznika odbywa się albo jednostronnie albo niejednolicie. Oczywiście lektura dzieł wnosi wiele do nauki o kulturze, są to jednak pierwiastki przeważnie niezwiązane z tem, co podręcznik podaje jako przedmiot nauki na dany okres.

Spróbuję więc przeprowadzić analizę ilościową wymienionych powyżej dziesięciu podręczników, ta bowiem analiza daje nam obraz zamierzeń autorów i sprawdzian ich wyników. Podzieliłem poszczególne ustępy (czytanki) na kategorie podług ich liczby względnej, procentowej, dla łatwiejszego porównania. Wadą tego założenia jest okoliczność, że ustępy mają bardzo różne rozmiary, są jednak liczone bez względu na ich objętość. Starałem się tę niewłaściwość skorygować, zaliczając ustępy obszerniejsze czasem do dwóch kategorii, (n. p. do prozy opowiadającej i historii gospodarczej), jeśli ich treść mi to nasawała. Z temi zastrzeżeniami rozbiór podręczników daje następujący obraz:

%	LICZBA		P R O Z A							HISTORIA KULTURY							INNE
	Stron	Ustępów	Opisy	Zwycz.	Podr.	Opow.	Poezje	Dram.	Ogóln. polit.	Obycz.	Relig.	Nauk.	Sztuk	Liter.	Spół.	Gosp.	
Jakóbiec V	156	63	15	17	11	31	21	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
" VI	216	92	19	12	—	12	28	—	3	11	—	—	—	7	—	—	7
	372	155															
Szarota V	186	70	31	—	—	35	16	2	13	—	—	—	1-5	—	—	1-5	—
" VI	173	60	36	—	—	23	20	1	16	—	—	—	—	1	—	3	—
	359	130															
Kielski- V	210	86	34	—	—	36	12	2	10	—	—	—	—	—	—	—	6
Pionier VI	288	96	42	—	—	31	10	—	10	—	—	—	—	—	—	—	7
	498	182															
Jakóbiec VII	368	112	—	—	—	17	26	4	6	18	3	5	8	10	—	3	—
" VIII	418	137	—	—	—	26	31	5	9	4	—	8	3	7	2	5	—
	786	249															
Szar. C. VII	188	80	—	—	—	13	7	7	11	27	—	12	6	4	4	6	3
Cieśl VIII	169	72	—	—	—	20	20	1	20	5	—	6	5	5	6	8	4
	357	152															

Uderzająca jest dysproporcja rozmiarów poszczególnych książek: całkowity kurs Jakóbca-Leonharda wynosi 1158 stron tekstu, Szaroty-Cieślińskiego 716, a więc o 442 mniej, Kielski-Pionnier przewyższają, jak dotąd, nawet Jakóbca-Leonharda. Również liczba czytanek jest bardzo nierównomierna. Powściągliwość Szaroty-Cieślińskiego jest pochwały godna, daje bowiem większą pewność, że będzie wyczerpany pewien zgóry przemyślany cykl tekstów, nie zaś chaotyczne potpourri, zależne od upodobań lub nastrojów nauczyciela.

Zestawiając podręczniki, musiałem je podzielić na dwa cykle: współczesny, opisowy (V, VI) i historyczny, retrospektywny (VII, VIII). W pierwszym zajmują poważne miejsce opisy miast i okolic, w drugim opowiadania historyczne. Jedne i drugie mają wartość dydaktyczną, o ile nam chodzi o poznanie kultury, wartość ta jest jednak niezawsze taka sama.

Wartość opisów miast, czy to obiektywnych w stylu Baedekera jak u Jakóbca-Leonharda, czy to djalogizowanych jak w podręcznikach francuskich, jest wątpliwa.

Sam jeździłem wiele po świecie, więc wiem, że się zna tylko te miasta, w których się było, o innych ma się mniej lub więcej mgliste pojęcie. Zwięzłe opisy ulic, kościołów lub muzeów nie dają żadnej korzyści, tembardziej młodemu umysłowi, któremu nazwiska artystów, epok, królów lub matadorów umysłowych nic albo niewiele mówią. Te ustępy są więc często omijane przez nauczycieli i nielubiane przez uczniów. Poza niemi książki dla klas V i VI składają się z kilkudziesięciu (40—60) powiastek prozą lub wierszem, związanych często luźnie z daną dzielnicą Francji lub Niemiec, a pod względem poznania kultury dających tylko migawkowe obrazki. Ponieważ nigdzie niema nawet prób syntezy, uczeń przy końcu klasy VI ma w głowie kalejdoskop bez lusterek, a więc bezładny zespół barwnych plam bez jakiegoś wewnętrznego spojenia — od poznania kultury jest bardzo daleki, sprawność zaś językową, która przy końcu klasy IV była niemała, zaniedbał z wielką szkodą dla siebie.

Przypatrując się tabelce podręczników na klasy VII i VIII, zauważymy, że w nich epika i liryka nie jest o wiele mniej liczna niż w kl. V i VI, od tego przybywają próby dramatu, w każdym zaś razie pierwszeństwo mają teksty, zaczerpnięte z dziejów kultury. Z natury rzeczy nie wszystkie działy kultury są równie łatwe do uchwycenia i odzwierciedlenia. Dlatego historia ogólna i obyczajowa zajmuje miejsce pierwsze, jakkolwiek i w tych działach niema mowy o całokształcie.

W każdym razie uderza nas różnorodność materiału, nagromadzonego w tych książkach. Nie jest to ich zaletą, bo takie małe

dawki nie dają „poznania” ani nawet „wprowadzenia”, jak tego program wymaga. Mając do dyspozycji 40—60 lekcji w ciągu roku szkolnego na lekturę podręcznika (obok arcydzieł), nauczyciel musi dokonywać wyboru bardzo trudnego, tem trudniejszego, im obszerniejszy jest podręcznik.

Kto potrafi z uczniami z całym namaszczeniem przestudjować oba tomy „Deutschtum”, ten zapewne uczynił wiele i może być zadowolony ze swoich rezultatów. Są to jednak rari in gurgite nantes (osobiście słyszałem tylko o jednym takim wypadku), reszta osiąga tylko wyniki ułamkowe. Na tym stopniu mamy już krótkie ustępy syntetyczne, może nawet zanadto związane. Należałoby się zastanowić, czy nie byłoby wskazane umieszczenie (może na końcu podręcznika) artykułów, napisanych po polsku, a wiążących poznane szczegóły w jedną całość z dodaniem zasadniczych informacji, cyfr i t. p. Zarzut, że to się sprzeciwia metodzie bezpośredniej, nietrudno odeprzeć: metoda ta odnosi się ściśle tylko do nauki języka, kulturoznawstwo zaś stanowi przedmiot dla siebie. Gdziekolwiek zaś chodzi o zrozumienie rzeczy bez krępujących więzów formalno-językowych, tam pełny wynik daje nam tylko język ojczysty.

Tyle o samych podręcznikach. Chcąc się przekonać, jaki dobór czytanek (ustępów) odbywa się w praktyce, poprosiłem za pośrednictwem Kuratorium Okr. Szk. Lwowskiego nauczycieli języków francuskiego i niemieckiego 27 gimnazjów lwowskich z polskim językiem nauczania o szczegółowy spis czytanek, przerobionych w klasach V—VIII w roku szk. 1929/30. Odpowiedzi, za które na tem miejscu Kolegom uprzejmie dziękuję, obejmowały 36+35+36+34=141 oddziałów. W 16 gimnazjach uczą tylko niemieckiego, w 4 (żeńskich) francuskiego, w 7 obu języków. Materiał otrzymany daje dość wyraźny obraz, bo wychodzi z tego samego środowiska, jakościowo wychodzącego zapewne ponad średnią miarę. Pewne błędy, zresztą niewielkie, mogą pochodzić z różnicy numeracji, jeśli nauczyciel cytował z dawnego wydania podręcznika. Daje się też ogólnie zauważyć, że poczytność poszczególnych czytanek maleje ku końcowi podręcznika, czasem nawet grupy. Na odwrót całowe czytanki grupowe mają wyjątkowo wielkie wzięcie.

Uwaga „Przeczytano cały podręcznik” trafia się tylko 2 razy w klasach V i VI z językiem francuskim, raz w tych samych klasach z językiem niemieckim. Nie czytano *wogóle* podręcznika „Deutschtum” w 2 siódmych i 5 ósmych klasach. W jednej szóstej, 7 siódmych i 10 ósmych klasach czytano inne podręczniki

francuskie, niepolecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. Z uwzględnieniem tych wyjątków, plebiscyt w 27 gimnazjach lwowskich dał następujące wyniki:

A. JEZYK NIEMIECKI.

Klasa V. (26 oddziałów, czytano 10—53, średnio 35 czytanek-ustępów).

23 razy czytano: Wunsching, Donauweibchen, Mozarts Leben;

21 razy: Schwarzwald, Tannenbaum, *Nürnberg*;

20 razy: *Alpen*, Bewohner der Alpen, *Heidelberg*, Schillers Knabenzeit.

19 razy: Alpenlieder, Alpenjäger, Rheinfall, Hermesbur, *München*, Eckart, *Watzmann* (możliwy błąd w numerach);
(Cyfry średnie, jako mniej ciekawe, pomijam).

5—9 razy: Auf der Alm, Pestalozzi, Freiburg, Dreikönige, Jäger-Abschied, Papierhandlung, Heilige Woche, Maibaume, Baumeister v. St. Lorenz, Untersberg, Eintritt ins Handwerk, Abschied v. d. Bergen.

Nie czytano: Schäfers Sonntagslied.

Klasa VI. (25 oddziałów, czytano 16—52, średnio 39 czytanek).

21—23 razy: Rübezahl, Gutenberg, Schatzgräber, Wallfahrt nach Kevlaar;

16—20 razy: *Sachsen II*, *Dresden*, Leipziger Messe, Hochzeitslied, Schildbürger, Orakel, Wenn du noch eine Mutter hast, *Frankfurt*, Goethe, Ballade, Kyffhäuser, Erlkönig, Mäuseturm-Lurlei, Westfalen I.

6 razy: Abendlied, Weinberg, Wacht am Rhein (!), Verloren, Sonntag am Rhein, Unterirdische Stadt, Spreewald, Halligen (2);

5 razy: Ehre Gottes, Niederwald, Schlagende Wetter, Siemens-Halske, An der See;

4 razy: Kölner Dom, Geburtstagsfeier;

3 razy: Leuchtfeuer;

2 razy: Gaudeamus (!), Schützenlied, Nun danket alle Gott, Fabrikschluss, *Rundgang durch Berlin*, Abseits;

1 raz: Rhein. Schützenfest, Bergmannsgruss.

Klasa VII. (23 oddziałów, dodatkowo 3 oddz. Klasy VIII, w których czytano „Deutschum I”. Czytano 12—61, średnio 33 czytanki).

20 razy: Hildebrandslied (!), Nibelungenlied;

15—19 razy: Germanengötter, Karl d. Gr., Ritterburg, Taucher, Parzival, Sänger, Walter v. d. Vogelweide, Meistersänger, Anfänge des Dramas, Lessing u. d. Theater;

- 11—14 razy: Siegfried, Arminius, Bonifatius, Karls Schulvisitation, Roland, Ritterwesen, Sängers Fluch, Stadt im Mittelalter, Charakter d. Renaissance, Luthers Bibel, Volkslied;
- 5 razy: Rabenschlacht, Wesen d. Christentums, Femgericht, Hanse, Ein feste Burg;
- 4 razy: Sachsenkampf, Frauenlob, Kreuzritter, Stadtleben, Fahrende Schüler, Renaissance-Stil, Prinz Eugen, Soldatenleben, Friedrichs II. Sorge, Aussprüche Friedrichs II., Mesias, Herder, Bürger, Werther;
- 3 razy: Kanossa, Drang nach Osten (!). Vischer, Aennchen v. Tharau, Mozart, Lessings Wahrheitsdrang;
- 2 razy: Kapitular, Rolands Horn, Schnellen d. Bäcker, Schwarzer Tod, Bauernhochzeit, Bauernlied, Dürer (!), Wallensteins Lager, Silesius, Gefängnisse, Sinngedicht, Prometheus, Räuber;
- 1 razy: Marienburg (!), Gotischer Stil, Friede (Löns), Tortur, Gegen d. Halbmond, Leibniz.
- Nie czytano: Hermannsschlacht, Romanischer Stil, Barbarossas Tod, Mozart „Bald prangt“, 2 Lieder v. Claudius.
- Klasa VIII.* (17 oddziałów, czytano 8—59, średnio 34 uste-
py). Rozdrobnienie cyfr jest wielkie i utrudnia orientację.
- 10—14 razy: Mignon, Ibykus, Faust, Lied v. d. Glocke, Heine „Grenadiere, Gedichte“;
- 3 razy: Herder (Slawen), Tieck (Elfen), Arndt (2 Gedichte), Kreislers Lehrbrief, Heine (Brocken), Feuchtersleben, Marx (Klassenkampf), Heibel (Magdalena), Bismarcks Rede;
- 2 razy: Winckelmann, Ital. Reise, Das Göttliche, Götter Griechenlands, Xenien, Weimarer Kreis, Schlegel (Fragment), Brief Körners, Geheimbünde, Heibel (Reiseabenteuer), Ludwigsbahn, Hoffmann v. Fallersleben, Schles. Weber, Heibel (Herbstlied), Rosegger (Wertpapiere);
- 1 raz: Herder (Humanität), Baukunst Berlins, Schlegel (Poesie, Sonett), Novalis (Marienlied), Zollplackereien, Droste, Liebig, Lenau, Müller, Herwegh, Heibel (Winterlandschaft), Volkelt, Storm (Graue Stadt), Schliemann, Keller (Flötenwunder), Oesterreich u. Frankreich 1870, Fontane, Anzengruber.
- Nie czytano: Hermann u. Dorothea, Tieck (Gedichte), Fichte, Jahn, Deutsche Landschaft, Schopenhauer, Fr. Reuter, Viebig (Berl. Strassenkämpfe), Keller (Vaterland), Helmholtz, Rosegger (Ums Vaterwort).
- W grupach „Naturalismus, Zeitenwende“ tylko „Frau Sorge, Buddenbrooks i Versailles“ czytano po 7 razy, inne średnio

3—4 razy. Ani razu nie czytano: Wildenbruch, Weltweisheit Nietzsches, K. Hauptmann (Sonntag im Dorfe), Drang nach Weltherrschaft, Unruh (Ein Geschlecht), Glass (Republikaner), Burte, Mombert, Stehr, Neumann, P. Keller, Sohm, Stefan George.

B. JĘZYK FRANCUSKI.

Operując tylko małymi cyframi (10+9+9+10 oddziałów), które w dodatku rozszczepiają się na kilka podręczników, nie mogę ustalić „poczytności” poszczególnych czytanek. Na ogół da się zauważyć, że podręcznik przy nauce języka francuskiego odgrywa większą rolę niż w niemieckim, że mniej cierpi od konkurencji lektury arcydzieł. Czytano więc w kl. V — 33—70, średnio 53 czytanek, w kl. VI — 42—82, średnio 55 czytanek, w kl. VII — 21—104, średnio 50 czytanek, w kl. VIII — 24—72, średnio 48 czytanek. Jest to znacznie więcej (prawie o 60%) niż na lekcjach języka niemieckiego, wskutek czego też pierwotny układ podręcznika odgrywa rolę decydującą w nauce kultury.

Natomiast w nauce języka niemieckiego nauczyciel z konieczności, mając na ten cel do dyspozycji mniej godzin, a większy podręcznik, dokonuje wyboru, który ma na celu wprawę językową, następnie pewne elementy historii literatury, nie zaś kulturę w ogólniejszym sensie. Takie proporcje jak: Hildebrandslied: Marienburg=20 : 1, zupełne prawie omijanie ostatnich 60 lat rozwoju Niemiec musi budzić poważne refleksje. Taki obraz kultury jest nietylko szcątkowy, co równomiernie można stwierdzić w obu językach, ale w dodatku fałszywy, co już jest zarzutem niemałym. Chciałoby się, jak ongiś Viëtor, krzyknąć głośno: Der Kulturunterricht muss umkehren!

Jak się ten odwrót ma odbyć? Jeśli między programem a praktyką codzienną jest rozdźwięk, to albo jedno, albo drugie musi być zmienione. Zmiana praktyki musiałaby się oprzeć na zmianie studjów uniwersyteckich i na przeszkoleniu starszych nauczycieli. Nie jest to niemożliwością, ale jest bezsprzecznie trudne i wymaga dłuższego czasu. Jestem więc raczej za pewnymi zmianami w programie.

Nie znaczy to, żebyśmy wyraz „kultura” wykreślili z programu, ale nie łudźmy się, że uczymy istotnie kultury i że na tem polu osiągamy wyniki. Mojem zdaniem należy uczynić, co następuje:

1) ograniczyć w programie postulat „wprowadzenia w kulturę” i zastąpić go „lekturą i pogadankami o przedmiotach kultury”.

2) zaniechać opisów miast i okolic sposobem dotychczasowym,

3) rozszerzyć dział społeczny i podzielić go nie regionalnie, lecz przedmiotowo (kultura materialna, społeczna, umysłowa),

4) skrócić i zwęzić dział historyczny, dając urywki z dziejów sztuki słowa, barwy i kształtu, dalej obyczajów, o ile są ze sztuką w pewnym związku,

5) czytanki przegradzać syntetycznymi ustępami, które powinny także uzupełniać ważne, a pominięte w czytankach, szczegóły (syntezy w języku polskim ???).

Zdaję sobie sprawę z trudności wykonania powyższych postulatów, nie można jednak twierdzić, że one są niewykonalne. Ciężar ich wykonania spada na kilku autorów podręczników zamiast na setki nauczycieli o nierównych siłach. Dlatego uważam, że tę drogę obrać trzeba; doprowadzi ona nas do pewnego wczucia się w psychikę obcego narodu. Nie będzie to jeszcze Paneuropa duchowa, ani zbratanie się narodów — ale będzie więcej niż to, co dziś posiada nasz przeciętny abiturjent. A każdy postęp, choćby niewielki, jest wart zachodu!

Lwów

KAROL ZAGAJEWSKI

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

KORESPONDENCJA Z MŁODZIEŻĄ ZAGRANICZNĄ

Wartości wychowawcze i naukowe korespondencji z młodzieżą zagraniczną są u nas niedocenione i przez to korespondencja mało praktykowana, o ile się z korespondencji z kolegami neofilologami dowiedzieć zdążyłem. A szkoda! Jest to jedna z możliwości ożywienia i pogłębienia nauki języka obcego, o ile prowadzona jest rozumnie i planowo, która przynosi szybkie i poważne rezultaty. Łatwo się o tem przekonać. — Uczeń, mający stałą korespondencję z kolegą zagranicą, musi pilnować punktualnej odpowiedzi, musi dbać o staranną formę listu, zdobyć się musi na pomysłowość w układaniu odpowiedzi i stawianiu pytań. Stała korespondencja wymaga ponadto ofiarności, bo uczeń ma pewne wydatki, zużywa więcej czasu na pracę, bądź co bądź nie łatwą dla niego, jest zobowiązany otrzymane widokówki i pisma ilustrowane udostępnić wszystkim kolegom swojej klasy.

Uczeń taki styka się częściej ze swoim nauczycielem, który mu wyjaśnia niezrozumiałe ustępy listu, zwraca uwagę na szereg ciekawych zdań w liście, ewentualnie na błędy, które popełnia jego korespondent (a to się zdarza). Nauczyciel pomaga mu w układaniu odpowiedzi, poprawia bruljon listu, podsuwa pewne myśli, na które uczeń nie zawsze się zdobędzie. W ten sposób zawiązuje się silniejszy i szerszy kontakt między uczniem a nauczycielem. Uczeń zdobywa mnóstwo wiadomości, uczy się pewnych, bardziej familjarnych zwrotów, uzupełnia w niejednej dziedzinie wiadomości szkolne i zdobywa takie, które mu podręcznik nie daje albo traktuje pobieżnie (organizacja szkoły, lekcje, rozrywki, praca domowa i t. p.). Uczeń poznaje kraj obcy

bardziej bezpośrednio, czerpie zainteresowanie i chęć do pogłębienia swych wiadomości z zakresu geografji, kultury, historii i literatury obcego kraju, wreszcie spełnić może doniosłą rolę propagandową, donioslejszą niż ją spełniać są w stanie placówki urzędowe.

Wypróbowany przykład wyjaśni sprawę lepiej. O adresy uczniów zwróciłem się do sekretarki „Les Amis de la Pologne” p. Róży Bailly, wypróbowanej i gorącej przyjaciółki Polski. W krótkim czasie otrzymałem listy od kierowników kółek szkolnych Les Amis de la Pologne wprost. W ciągu miesiąca miałem adresy z następujących miejscowości: *Lisieux* (Calvados) — *Nogent-le Rotrou* (Eure-et-Loire) — *Luçon* (Vendée) — *Gérardmer* (Vosges) — pięć punktów, obejmujących północ do środka Francji. O adresy z drugiej części Francji (ku południu) staram się. Chętni do korespondencji znaleźli się natychmiast. Było ich początkowo 5, a jest ich obecnie prawie 40. Aby wzbudzić większe zainteresowanie poświęciłem na to lekcję — w której udział brała cała klasa. Przygotowałem dość dużą mapę konturową Francji przyczepioną do tablicy i po odczytaniu listów, w których się do mnie zwracano o korespondencje, wyszukaliśmy na mapie odpowiednie miejscowości, które następnie wyrysowano na mapie konturowej. Na lekcję tę przynieśli uczniowie małego Larousse'a (na dwóch uczniów 1 egz.). W Larousse'ie są mapki departamentów. Po kolei więc odczytano, co w Larousse'ie jest o departamencie Calvados, Vendée, Eure-et-Loire, Vosges, Nièvre — sprawdzając równocześnie na dołączonej mapie położenie miejscowości, rzek i t. p. Na następną lekcję 5 uczniów podjęło się przerysowania i powiększenia mapek departamentów, zaznaczając specjalnie miasta korespondentów, mych 5 uczniów wypisało wszystko to, co w Larousse'ie lub w podręcznikach geografji znaleźć było można o tych departamentach i miastach. Wklejono je później na jeden karton i przytwierdzono do ściany w klasie obok mapki konturowej. Na następnej lekcji, po omówieniu przygotowanego materiału, dałem szczegółowe wyjaśnienia co do formy listów, obowiązków korespondenta, korzyści wynikających z takiej korespondencji, wreszcie pierwszy list. Więc w pierw o sobie, wiek, wzrost, klasa, zainteresowania i zamiłowania, parę słów o mieście i szkole, odpowiednie przyjacielskie zakończenie. Dołączyć do pierwszego listu widoki miasta, szkoły.

W ciągu 10 dni korespondenci mieli odpowiedzi — dłuższe lub krótsze — ale wszystkie miłe. Ponieważ prowadzę archiwum tych korespondencji, przytoczę dwa listy, które pozwolą się zorientować, jak odpowiedzi uczniów francuskich były ujęte.

Oto jeden krótki:

Henry Buisson (Lisieux) à *R. Matuszewski*.

Cher Camarade.

Je suis fort heureux de correspondre avec un ami polonais, ce sera avec grand plaisir que je lirai vos lettres et j'y répondrai. Je vous demanderai beaucoup de renseignements sur la vie en Pologne car je suis très curieux. Ecrivez-moi! Je suis élève de classe des Mathématiques.

Fixez ainsi qu'il vous plaira la fréquence de nos correspondances.

J'attends le plaisir de vous lire, je rêverai à mes moments libres de la jolie ville de Lubliniec.

H. Buisson.

A oto dłuższy:

Gilbert Brisseau (Nogent-le Rotrou) à *I. Piernikarczyk*.

Cher Ami.

J'i été tres content de recevoir ta iettre lundi dernier. Si j'ai pu avoir l'adresse de ton professeur de Français c'est grâce à un journal auquel nous sommes beaucoup abonnés ici au Collège Rémi Belleau. Tu en peut être

entendu parler, puisque ton professeur le connaît, c'est le journal „Notre Pologne“ pour la jeunesse et „Les Amis de la Pologne“ pour les grandes personnes. C'est une oeuvre d'amitié entre la France et la Pologne.

Ja vais te parler un peu de moi. Je suis plus jeune que toi, je n'ai que quinze ans. Je suis élève de seconde. Dans nos collèges il n'y a que sept classes et nous comptons dans le sens contraire au vôtre. D'abord de la 6-ème à la 1-ère, ce qui fait six. A la fin de la 1-ère nous passons la première partie de notre baccalauréat, puis, si nous sommes reçus, nous entrons dans les classes de Philosophie ou de Mathématiques, à la fin desquelles nous passons la fin de notre baccalauréat, qui finit nos études secondaires.

Je suis au collège a Nogent-le-Rotrou, qui est une petite ville de 10.000 habitants. Elle est assez jolie, car elle a un vieux château fort, et le collègue lui-même, du moins l'internat est dans un vieux monastère. Je suis pensionnaire comme toi, mais nous ne sommes que trente et 200 élèves en tout. Je suis très fâcheux, que vos parents vivent en Allemagne, car les Allemands doivent leurs faire des misères, et c'est très malheureux, que toute la Silésie ne soit pas à la Pologne. J'apprends l'allemand un peu ici mais j'aime surtout l'anglais. Nous étudions encore le français, les mathématiques, la chimie, la physique. Parle-moi de tes goûts en plus si cela ne te déplaît pas. Je suis un ami de la Pologne. J'espère que tu en es un de la France...

Tu me donnes pour adresse: Bursa gimnazjalna, ce qui veut sans doute dire: Lycée des boursiers et l'adresse de ton professeur était Lycée Adam Mickiewicz, du nom de votre grand poète. Explique-moi cela s. t p.

Tu dis que tu écris mal le français, tu l'écris bien au contraire, et j'ai bien compris ta lettre. Mais comme j'espère nous serons des amis il faut me dire *tu* dans tes lettres et non *vous*. J'aime tutoyer mes amis...

J'ai lu récemment en Français Quo Vadis de Henryk Sienkiewicz. C'est très beau. Dans la lettre prochaine je t'enverrai de belles vues de Nogent.

Antworte bald!

Ton ami qui te serre la main de tout coeur.

Gilbert.

Żałuję bardzo, że nie mogę przytoczyć jeszcze szeregu innych, ciekawych listów, m. in. takie, które są pół po francusku, pół po niemiecku pisane. Niemczyzna jest dość mizerna, mimo, że korespondent uczył się po niemiecku 6 lat.

Korespondencja staje się po pierwszych listach coraz żywsza. Wciąż przybywa nowych korespondentów za pośrednictwem starych — a radość moich uczniów jest wielka, nie mniej rozpycha ich duma, że potrafią się sami niezłe porozumieć w obcym języku z kolegami francuskimi, szczególnie radośnie pokazują mi błędy, popełniane przez swych korespondentów. Uczniowie posyłają sobie wzajemnie prócz regularnych listów widokówki, znaczki, pisma ilustrowane, sportowe, kalendarzyki, katalogi, mapki, hroszurki, fotografie. Wymaga to od naszego ucznia sporo pracy, bo przetłumaczyć musi najważniejsze nagłówki, streścić jakiś ciekawy artykuł, napisać objaśnienie do przesłanych widoków — większą jeszcze pracę ma nauczyciel, który to przegląda i poprawia, ale warto wziąć i tę pracę na siebie.

Według umowy z korespondentami pozostają nadesłane widokówki i albumy własnością klasy. Wywiesza je się w odpowiednio przygotowanych do tego kartonach, które się zmienia, w miarę jak się widokówki opatrzyły. Wyjęte widokówki gromadzimy w albumach.

Ze swej strony posyłamy widokówki z całej Polski, które zdobywamy przez znajomych w rozmaitych miastach polskich, dalej nasze pisma ilustrowane. Nagłówki ilustracji, szczególnie czysto polskich tłumaczy się na francuski, dołącza się streszczenia ciekawszych artykułów. W drugim lub trzecim liście przesyła uczeń korespondentowi swemu mapkę konturową Śląska, w której uwidocznili ważniejsze miasta i produkcję ilustracyjnie (kominy — fabryki, kilka kłosów — rolnictwo, węgle, ruda i t. p.), w innym liście mapkę Polski w podobny sposób ilustrowany. Dla miejscowości, gdzie korespondentów jest dużo, przygotowuje się komplet mapek w podobny sposób, jak analogicznie sporządzony karton, znajdujący się w naszej klasie, a obrazujący Francję (antyczna, fizyczna, departamenty, prowincje, przemysł, produkty rolne, uprawa wina, bogactwa mineralne, emigracja polska, zabytki sztuki i t. p.). Zupełnie w ten sam sposób sporządza się „Obraz Polski”, który żywiej przemówi do obcego niż długie opisy i jest nawet cenną pomocą w nauce geografii i historii.

Treść listów wychodzących od nas pozostaje pod moją kontrolą. Pozwalając na wszelkie osobiste akcenty, dopilnowuję, by każdy list miał swoją część kulturalno-propagandową: więc zaznajamianie pobieżne z geografją i historją Polski, z naszą literaturą, w pierwszym rzędzie zaś z pisarzami, których utwory tłumaczono na język francuski (Sienkiewicz, Żeromski, Weyssenhoff, Reymont, Sieroszewski, Konopnicka, trzej Wieszczo wie, Pasek i in.). Nie pomijamy oczywiście aktualnych wydarzeń w kraju, które staramy się ilustrować dobranymi czasopismami, pocztówkami i t. p. Często wypadnie poruszyć pewne zagadnienie polityczne szczególnie, jeśli o nie zaczepiają korespondenci francuscy. Jednakże i bez interpelacji ze strony korespondentów zwracamy uwagę na pewne tendencyjne przekreślenie lub sfałszowane wiadomości, kolportowane przez propagandę niemiecką. Tu zaleca się oczywiście daleko idąca ostrożność, takt i umiarkowanie. Oto charakterystyczny moment polityczny z korespondencji ucznia z Nogent-le-Rotrou do ucznia klasy VI:

„Je vous exprime de nouveau ma joie de vous écrire, car correspondre avec vous c'est aimer votre grande patrie.

J'espère que vous êtes partisan énergique de la conservation de vos frontières actuelles. La France en tout cas vous soutient contre M. Treviranus et autres. Gardez vos frontières, faites sentir à l'Allemagne votre position décidée en adoptant une attitude calme et ferme car vous possédez une armée qui est puissante et vous avez l'appui français. Nous sommes là avec nos poitrines pour défendre nos frères polonais. Vous qui êtes à l'avant-garde, à la frontière allemande, aussi tenez tant que vous pourrez et ramenez au bercail les 900.000 Polonais qui sont encore en Allemagne”.

Oto jeden z wielu przykładów, wybrałem rozmyślnie najdrastyczniejszy, aby dać pojęcie jak się ustosunkowuje młodzież obca do pewnych ważnych dla nas zagadnień. Jeżeli pominąć młodzieńczy entuzjazm i pewną naturalną temu wiekowi przesadę — to fakt, że ta młodzież, w której rękach spoczywać będą później losy jej ojczyzny, młodzież nieuprzedzona dotąd i nie zarazona agitacją, poznaje dokładniej nas i zainteresuje się rozmaitemi żywotnymi dla nas kwestjami — zycliwiej patrzeć będzie na Polskę, jej potrzeby i dążenia. Konsekwentnie, taktownie i ostrożnie prowadzona propaganda spraw polskich w korespondencji z młodzieżą zagraniczną ma oczywiście dużo wartości patriotycznych, narodowo-wychowawczych i państwowo-twórczych.

Umiejtnie prowadzona korespondencja i odpowiednio wykorzystana przynosi jeszcze wiele innych korzyści, uzupełnia i pogłębia wiadomości szkolne, pozwoli poznać duszę, kulturę obcego narodu, która się u młodzieży nieraz wprost jaskrawie przejawia. Na jednej z pogadanek z moimi uczniami-korespondentami o obserwacjach, jakie poczynili ze swej korespondencji

o swych kolegach francuskich podnosili uczniowie, że młodzież francuska jest oszczędna (wysyłają mało pocztówek, widokówek, używają byle jakiego papieru i t. d.), jest pracowita, dowcipna, umie błyskotliwie opowiadać, jest żądna wiedzy, poważnie myśląca, ma skłonności do błaźnierstwa, przesady i samochwalstwa. Uczeń nasz z radością dowiaduje się coś dokładniejszego o życiu i organizacji szkoły francuskiej, o ich rozrywkach, sposobie jedania, teatrach, koncertach, życiu kulturalnym, interesują go drobiazgi z życia rodzinnego Francuza, życie miasta i wsi, zwyczaje rozmaite. Każdy z uczniów ma pozatem swe specjalne zainteresowania: muzyka — sport — radio — książka i literatura, pszczelnictwo. Są korespondenci, którzy tę swoją wymianę myśli ograniczają do czysto rzeczowych opisów, nie kładąc w listy żadnych akcentów osobistych. Trzeba się wogóle z tem liczyć, że korespondent francuski jest bardzo wstrzemięźliwy — a nasz uczeń przeważnie zbyt wylewny i serdeczny. Trzeba więc przyhamować trochę zbytnią serdeczność naszych uczniów.

Stron ujemnych nie ma prawie żadnych. Oczywiście uczeń ponosi pewne ciężary: opłatę listów i przesyłek, praca większa. Główną pracą ma uczyć: prowadzi rejestr korespondencji, kopje otrzymanych listów, korekta wysyłanej, omawianie indywidualne listów, pogadanki zbiorowe z wszystkimi korespondentami (raz na miesiąc), zdobywanie widoków i ilustracji i t. p. Praca ta jednak opłaca się sowicie, to też tylko gorąco zachęcić mogą do podjęcia stałej korespondencji z młodzieżą zagraniczną, choćby z niej tylko była ta korzyść, że lekcje stają się żywsze, zainteresowanie nauką intensywniejsze, poprawność w pisaniu i styl lepszy.

Adresy uzyskać można albo przez miesięcznik: Les Amis de la Pologne, albo przez sekretariat Les Amis d. I. P. (16. Rue l'Abbé-de-l'Épée — Paris), w Lisieux (Calvados) zwrócić się do prof. Pierre Marie-Cardine — Lisieux 38 rue d'Orbec — w Luçon: Prof. Pierre Renouf — Luçon (Vendée) 24 rue Julien David.

LUBLINIEC G./ŚL.

ALFRED JESIONOWSKI

GRAMOFON W SZKOLE

Odpowiedź na pytanie w zeszycie I. 1931 r.

Już drugi rok używam przy nauce języka niemieckiego gramofonu i to z dobrym skutkiem.

Dyrekcja Państwowego Gimnazjum w Nisku sprowadziła jeszcze w ub. roku gramofon z 30 płytami i książkę „The Linguaphone German”, Conversational Course z instytutu „The Linguaphone” w Londynie¹⁾. Książka ta zawiera 30 lekcji, których materiał zaczerpnięty jest z różnych dziedzin życia. Płyty wiernie oddają w wzorowej niemieckiej scenicznej (Bühnendeutsch) tekst z książki. Prócz płyt gramofonowych są jeszcze dodane do każdej lekcji wielkie ściennie obrazy, ilustrujące daną lekcję. Przed nagraniem płyty przerabiam tekst z książki jak zwyczajną lekcję. Jakkolwiek forma, w jakiej te ustępy są podane, jest dość prymitywna, to jednak po rozszerzeniu i pogłębieniu lekcja staje się zajmująca.

Dochodzę do wniosku, że indywidualność nauczyciela jest wszystkim, on wyciska piętno, on nadaje ton całej lekcji. Nie pomogą żadne współczesne środki naukowe, o ile nauczyciel — nie zrażając się bynajmniej trudnościami, bo często trzeba dużo pracy włożyć w taką lekcję, — nie potrafi wyzyskać wszystkich czynników tkwiących w duszy młodzieży.

NISKO

JULJUSZ SILBERSCHLAG

¹⁾ Oddział w Warszawie, ul. Kredytowa 4.

GŁOSY CZYTELNIKÓW

PRZEDMIOT DO ZAPYCHANIA DZIUR W ETATACH

Jak wszędzie systemu oszczędnościowego nie można pogodzić z towarem pierwszorzędnej jakości, tak i w szkolnictwie. Jednym z przedmiotów, który jest traktowany w szkolnictwie jako kopcuszek, jest język niemiecki. Do nauczania jego nie potrzeba żadnych kwalifikacyj, służy on do wypełnienia etatu różnym osobom. A nawet gdy idzie na pensję jako nadliczbowki, to się nie angażuje nowego, lecz rozdziela jego godziny jako nadliczbowki, gdyż kosztują one tylko 2 zł. od godziny, więc jest tanio. System oszczędnościowy! I tak w jednym z gimnazjów państwowych większego miasta Małopolski naucza języka niemieckiego nauczycielka, mająca wyłącznie kwalifikacje z romanistyki. Z kolei uczył tam niemieckiego w r. 1929/30 nauczyciel gimnastyki, a jedyną jego kwalifikacją było to, że służył w 1914 r. w wojsku austriackim. W innym gimnazjum państwowem na prowincji uczy języka niemieckiego nauczyciel geografii i polonista bez wszelkich egzaminów, tylko z dyplomem. Zaś w rządowym seminarjum naucza ksiądz. Fakty te są autentyczne, łatwo je sprawdzić.

Niktby się nie poważył targnąć na specjalizację przyrody, matematyki, łaciny i t. d., ale język niemiecki jest to przedmiot do zapychania dziur w etatach.

Potem jednak nieszczęśliwy specjalista, który obejmie w spadku po takich przygodnych nauczycielach przedmiot, boryka się w straszliwy sposób, nie mogąc wybrnąć z analfabetyzmu uczniów, a przy najbliższej wizytacji ponosi całą winę złego stanu wiedzy.

Nie mogę przytoczyć innych faktów, prócz tych, które widziałam naocznie, ale analogiczne stosunki panują i w innych gimnazjach.

k. t.

WRAŻENIA Z KURSU DLA NEOFILOLOGÓW W ŁODZI.

Oficjalne sprawozdanie objęło mniej lub więcej wyczerpująco działalność Łódzkiego Koła P. T. N., nie można jednak pominąć milczeniem faktu, który ściśle mówiąc, nieobjęty działalnością Koła, zapisał się jednakże jasnymi zgłoskami w dziejach i życiu organizacyjnym neofilologów naszego Okręgu.

Mam tu na myśli Kurs metodyczny dla neofilologów w Łodzi, zorganizowany przez Ministerstwo, dzięki staraniom naszego Kuratorjum.

Rozpoczęty w końcu stycznia tygodniowy kurs powyższy obejmował cały szereg bardzo ciekawych i wartościowych wykładów z dziedziny metodyki, fonetyki i literatury współczesnej tak francuskiej, jak i niemieckiej, oraz psychologii młodzieży w wieku szkolnym.

Wykłady te, wygłoszone przez wybitnych specjalistów, jak: Prof. Dr. Czernego ze Lwowa, Generalnego Wizytatora Dr. B. Kielskiego z Warszawy, Dr. Ciesielską-Borkowską z Krakowa, Dr. Piątka z Warszawy, Dr. Doubekę, Dr. Dewitzową, Instruktorke ministerjalną i Wizytatora B. Bryckiego z Łodzi, wzbudziły żywe zainteresowanie i do dnia dzisiejszego są jeszcze przedmiotem dyskusji na zebraniach naszych Sekcyj.

Oprócz prelekcji kurs obejmował również kilka wartościowych lekcji pokazowych, co razem wzięte tak ściśle wypełniło dni całego tygodnia, że z trudem udało się znaleźć kilka wolnych chwil na herbatkę towarzyską, na początku kursu zorganizowaną przez Kuratorjum, oraz drugą podobną, urządzoną na zakończenie kursu staraniem T-wa Neofilologicznego.

Pomimo szalonego zmęczenia, jakie zazwyczaj wywołują tego rodzaju zjazdy i pracowite kursy, wszyscy uczestnicy kursu wynieśli jaknajlepsze wrażenie i wiele rzetelnego zadowolenia.

Niewątpliwie kursy te w dużym stopniu przyczyniają się do ujednostajnienia i doskonalenia metod nauczania, i w najbliższym już czasie okaże się niezawodnie duża różnica tak w metodzie pracy, jak i w poziomie osiągniętych wyników.

Oprócz wymienionych korzyści natury intelektualnej, kursy bezsprzecznie przyczyniły się do wzajemnego zapoznania się i zbliżenia koleżanek i kolegów z całego Okręgu, co niechybnie ułatwi współpracę i zdążanie do wszystkim nam bliskich celów pomnożenia i wzbogacenia dorobku kultury własnego narodu przez poznawanie kultury innych narodów.

To też wdzięczni jesteśmy Ministerstwu i Kuratorjum za zorganizowanie powyższego kursu, a za pośrednictwem naszego czasopisma pragniemy złożyć wyrazy gorącej i szczerzej podziękii wszystkim pp. Profesorom i Prelegentom za ich ofiarną dla nas pracę, a Instruktorce Ministerjalnej, p. Dewitzowej za niestrudzoną pracę organizatorską. Serdeczne dzięki składamy wszystkim koleżankom za łaskawie zaofiarowane lekcje pokazowe, oraz wszystkim uczestnikom kursu za wytworzenie miłej, życzliwej i sympatycznej atmosfery koleżeńskiej.

W imieniu Łódzkiego Kola P. T. N.
Jadwiga Macińska.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

VOLTAIRE. *Histoire de Charles XII*. (Extraits) Notices littéraires et commentaires dr. A. Ryniewicz et Omer Neveux. (Collection de classiques français à l'usage des lycées de Pologne. Wydawnictwo Eos). Poznań 1931.

Dzieło to znane z historii literatury francuskiej, zaliczane zwykle bywa do jej arcydzieł dzięki pięknej formie, niezwykle żywemu opowiadaniu i istic walterowskiemu językowi. Potężna postać Karola XII staje nam jak żywa przed oczami w utworze Woltera, który upodobał sobie tego bohatera-wojownika, człowieka nieugiętej woli, o twardym charakterze i nie mniej twardej obyczajach, o niejednokrotnie rycerskim geście. Sympatycznie rysuje się obok niego postać Leszczyńskiego w przeciwstawieniu do Piotra Wielkiego. Nie będziemy się oczywiście wdawali w ocenę dzieła, zaznaczali dość częstych nieścisłości autora, dotyczących spraw polskich, zwłaszcza nazw historycznych i geograficznych, wszystko to uczynili dr. A. Ryniewicz i Omer Neveux w b. starannie opracowanych komentarzach, wstępie i t. zw. „Notices littéraires”. Można się spierać o szczegóły, jak np. objaśnienie słowa „vicissitudes” (za trudne) „prendre ses mesures”, brak wzmianki o Słowackim przy notatce o Mazepie, ale to szczegóły, które w całości nie odgrywają roli. Bardzo dobre są natomiast pytania krótkie i rzeczowe, umiejętnie zrobione skróty. Książka ta przeznaczona jest do lektury tak zw. dopełniającej dla uczniów VII i VIII kl. i nadaje się doskonale do lektury domowej, ze względu na swoją dość przystępną formę i nie nastrożającą poważnych wątpliwości treść, jeśli się uwzględni epokę, w której była pisana i intencje autora, wyraźne przy końcu. Lektura to bardzo pożyteczna dla ucznia Polaka i powinni ją polecać nie tylko nauczyciele języka francuskiego, ze względu na jej wartości literackie, ale i nauczyciele historii.

j. k.

J. JAKÓBIEC i ST. LEONHARD. *Dorf und Stadt*. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla VI-go oddziału szkoły powszechnej i II kl. gimnazjalnej. Rozszerzone wydanie dziewięć części drugiej „Pierwszej książki do nauki języka niemieckiego”. Opracował Jan Jakóbiec. Lwów—Warszawa, 1931. Książnica-Atlas S. A.

Autoreferat.

Podręcznik ten opracowałem na podstawie tych samych zasad, jak część pierwszą „*Schule und Haus*”, omówioną już w „*Neofilologu*” (1930, zeszyt 2, str. 105).

Materiał naukowy obejmuje ten sam zakres jak druga część „Pierwszej książki”, jednak z uwagi na 3 godziny tygodniowej nauki doznał on pewnego rozszerzenia ustępami opowieściowymi i rozmówkami, umożliwiającymi gruntowniejsze wyćwiczenie. Całość dzieli się obecnie na następujące grupy: I. *Dorf — Im Garten und auf dem Feld, Auf dem Bauernhof, Im Wald*; II. *Stadt — Aus dem Privatleben, Aus dem öffentlichen Leben*.

Celem obudzenia żywego zainteresowania ograniczyłem opisy do 12 podstawowych ustępów, pomnożyłem ustępy treści opowieściowej do 29, a poetyckie do 21, w czym 10 pieśni z nutami, nadto ustępy o charakterze rozmówkowym wykazują aż 23 pozycje. Wszędzie uwzględniłem zasadę koncentracji, polegającą na tem, że około pewnej ściśle określonej treści pogładowej grupują się ustępy treściowo podobne, lecz różniące się w ujęciu formalnym. To też zasób nowych wyrazów dla tego rocznika nie jest wielki, bo obejmuje tylko nieco więcej niż 600 słówek, tak, że na jedną lekcję wypadnie do opanowania od 6 — 8 nowych wyrazów; można to uczynić już na lekcji szkolnej.

Materiał gramatyczny doznał rozszerzenia i obejmuje dalszy ciąg odmiany czasownika, a mianowicie czas przeszły niedokonany, dokonany i zaprzyszły, lecz tylko w formie czynnej. W zakresie deklinacji uwzględniłem odmianę słabą rzeczownika, tudzież odmianę przymiotnika z rzeczownikiem. Ze zjawisk fonetycznych wprowadziłem ćwiczenia z zakresu samogłosek długich i krótkich, dwugłosek, tudzież samogłosek przegłoszonych, bo te działy sprawiają naszym uczniom największe trudności. Wreszcie zastosowałem także frakturę, atoli dopiero przy końcu roku szkolnego, aby ułatwić uczniom używanie dawniejszych wydań, nie znających jeszcze fraktury w „Pierwszej Książce”. Podobnie jak w „*Schule und Haus*” dokonałem w osobnym dodatku syntetycznego zestawienia poznanych zjawisk gramatycznych.

Szczególnością pieczołowitością starałem się otoczyć stroną rozmówkową: są więc, jak dotychczas, pytania analityczne, związane z tekstem; nadto dodałem pytanie wolne po każdej przerobionej grupie; wreszcie pomieściłem liczne dialogi, zwłaszcza w związku z różnymi zabawami i grami ruchowymi. Niezależnie od tego wprowadziłem w kilku wypadkach samodzielne ćwiczenia w formułowaniu pytań na dany tekst. Przytem kierowałem się myślą, aby uczeń w różnych sytuacjach życiowych mógł dojść nie tylko do zrozumienia łatwego tekstu, lecz także do zadawania pytań i tworzenia odpowiedzi. Nadto takie dialogi i zabawy, należycie w czyn wprowadzone, przyczynią się do ożywienia nauki.

Natomiast moment radości i wesołości wprowadzą niezawodnie liczne pieśni z nutami, dostosowane do treści przerabianej i rozwoju psychicznego młodzieży.

Estetyczna strona, poza czynnikami muzycznymi, zyska także dużo przez nowe ilustracje, wykonane przez znanego artystę, Jana Szancera.

Nowe wydanie nie wyłącza możliwości użycia poprzednich wydań, bo nowości polegają w pewnej mierze na formalnych ćwiczeniach, do których nauczyciel użyje tablicy, a tam, gdzie z konieczności pojawiają się nowe teksty, zwłaszcza w ostatniej części, nauczyciel będzie także mógł posługiwać się w większych rozmiarach tablicą szkolną.

Przeważna część ustępów jest tak dobrana, aby je z łatwością można przerobić na jednej lekcji, oczywiście z uwzględnieniem współczynnika nabytej wprawy w pierwszym roku nauczania

KRAKÓW

JAN JAKÓBIEC

HANS BRAUN. *Deutsch-Polnische Phraseologie*. Frazeologia niemiecko-polska. Poznań 1931. Bei Hans Braun in Posen 3. Str. 408, zł. 12,50.

Mało posiadamy wydawnictw z dziedziny leksykologii polsko-niemieckiej i niemiecko-polskiej. Każdy przyczynek do tej materji jest zatem zgóry pożądany. Książka Brauna, owoc długiej, mozolnej i umiejętnej pracy miłośnika języka, zawiera bardzo obfity zbiór zwrotów, w których objawiają się różnice ujęcia w obu językach, a to nietylko właściwe germanizmy i polonizmy, lecz również różnice syntaktyczne, oraz semajologiczne w ścisłym znaczeniu. Język potoczny, wyrażenia obrazowe, przysłowiove i żartobliwe, uchwycone szczęśliwą ręką, są szczególnie uwzględnione.

Układ zbioru nie jest alfabetyczny, lecz systematyczny. Książka podaje najpierw semajologję niektórych często używanych czasowników, potem właściwości syntaktyczne różnego rodzaju, zwroty zaimkowe, przyimkowe, przysłowiove i t. d., wreszcie obrazy, porównania i różne wybrane grupy wyrazów. Według zamiarów autora, wyrażonych w przedmowie, książka ma służyć jako materiał do ćwiczeń, celem szkolenia poczucia językowego („*Sprachgefühl*”), i pod tym punktem widzenia układ został dokonany.

Nasuwa się tu pytanie, czy nie można było osiągnąć równocześnie drugiego celu, mianowicie używalności książki jako uzupełnienia słownika. Byłoby to, naszym zdaniem, zupełnie możliwe, gdyby w obrębie poszczególnych rozdziałów stosowano bądź to ściślejszą systematykę układu, bądź też kolejność alfabetyczną. Jako przykład pierwszej ewentualności wymienimy nagłówek „*stehen — stawać*”. Znajdujemy tam zwroty, gdzie niemieckie *stehen* oddaje się po polsku innemi czasownikami, wraz z takimi, gdzie odwrotnie polskie *stawać* odpowiada różnym innym czasownikom niemieckim — co niewątpliwie utrudnia poszukiwanie każdemu, który przystępuje do niego z punktu widzenia jednego z obu języków. Alfabetyczny zaś układ ułatwiłby korzystanie np. z rozdziału „*Das zusammengesetzte Hauptwort*”, w którym obecnie następuje po sobie tak mieszane towarzystwo jak m. in.: *Glastür, Seelenheil, Hofschranze, Urwald, Dankschreiben, Advokatenkniff, Bittersalz*.

Te drobne zastrzeżenia nie zmniejszają jednak w niczem wartości książki jako znakomitej pomocy dla Niemców, chcących pogłębić swoje znajomości języka polskiego, jak i dla Polaków, studjujących język niemiecki. W tym kierunku może ona oddawać prawdziwe usługi uczniom klas wyższych naszych gimnazjów i szkół handlowych. Przedewszystkiem zaś dzieło Brauna jest istnym skarbcem dla autora przyszłego wielkiego podręcznego słownika polsko-niemieckiego i niemiecko-polskiego — który oby nie dał długo na siebie czekać!

W. G.

1. DECKELMANN UND JOHANNESSEN. *Deutsches Gedichtbuch*. 7 Aufl. Stron 387, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin, 1930, Mk. 3.60.

2. MARGARETE ROSENO: *Gedichte unserer Zeit*. Stron 160, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin, 1929, Mk. 2.60.

W praktyce szkolnej odczuwa się bardzo często brak jakiegś odpowiedniej antologii poezji niemieckiej. Są lekcje, nadające się swoim nastrojem bardzo dobrze do odczytania lub omówienia jakiegś ballady, jakiegś liryku, któryby trzeba dopiero szukać po poszczególnych tomach wydań różnych autorów. Wymienione wyżej antologje mogą ową lukę wypełnić. „*Deutsches Gedichtbuch*“ zawiera wielką ilość poezyj, ugrupowaną w następujące działy: „Vom deutschen Vaterland“, „Aus deutscher Sage“, „Aus deutscher Vergangenheit“ (Mittelalter, 17 — 19. Jahrh., Weltkrieg), „Aus deutschen Landen“ (charakterystyczne dla krajobrazu i ludu różnych okolic Niemiec), „Heimat und Fremde“ (wrażenia niemieckiego Heimweh), „Menschenart und Menschen-schicksal“ (liryka refleksyjna, ballady ideowe), „Deutsches Naturleben“ (cztery pory roku w poezji), „Von allerlei Geistern“ (fantastyczne opowieści), „Deutsches Leben“, „Gott und Mensch“, „Vom Sinn des Lebens“. Znakomity układ, staranny druk, spis autorów i wierszy podnoszą wartość książki.

— Znakomitem uzupełnieniem tego tomu jest książka p. t. „*Gedichte unserer Zeit*“, piękna antologja nowszej i najnowszej poezji niemieckiej, stosunkowo mało u nas znanej i za mało uwzględnionej w szkole. W zbiorze tym znaleźć można najcharakterystyczniejsze utwory czołowych przedstawicieli nowszej liryki niemieckiej. Warto poznać i zagłębić się w ów obraz duszy niemieckiej, wyrażającej się w pięściwych wierszach Rilkego, w kunststównych rytmach ciągle jeszcze niedocenianego Georgego, w dźwięczących zwrotkach Liliencrona, zamyślonych słowach Morgensterna, przepięknie cyzelowanych lirykach Stefana Zweiga, w huczących maszyną i pracą poezjach pracy Engelkego, Brögera, Lerscha, w ekstatycznych hymnach Momberta czy Werfla. Wydanie piękne.

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

ELGA KERN. *Vom alten und neuen Polen*. Verlag Rascher und Co. Zürich, 1931. Str. 168.

Pod powyższym tytułem ukazała się książka, która według słów autorki jest *wyznaniem*, według mego zdania szczerem *uznaniem* twórczości naszego młodego państwa, okazującym w pierwszym dziesięcioleciu swego istnienia bezprzykładną wprost zdolność i dzielność. Autorka doszła do tego poglądu po głębokim i sumiennem przestudowaniu rozmaitych spraw i zagadnień, odnoszących się do życia naszego państwa a poznanych w czasie podróży po Polsce, odbytej w roku wystawowym, 1929. Swe rozważania o nowej Polsce opiera E. Kern o Polską przedrozbiorową, posługując się przytem obficie literaturą oraz rzadko dostępnymi tekstami źródłowemi.

W spisie rzeczy tej pięknej, ciekawej i z zachwytem pisanej książce znajdzie czytelnik rozdział o szkole. Autorka bowiem zwiedziła w Polsce kilka szkół rozmaitych typów, zetknął się osobiście z nauczycielstwem polskim, o którym pisze te słowa: „Es ist beispiellos, was die Lehrerschaft Polens heute leistet, was sie mit Hingabe ihrer höchsten Kraft in diesen kurzen Jahren schon vollbracht“ (str. 61).

Zwiedzając szkoły w różnych miejscowościach i to przeważnie bez poprzedniego zawizowania się w nich, co autorka szczególnie podkreśla, zjawiała się E. Kern także w Warszawie w pewnym gimnazjum żeńskiem na lekcji języka niemieckiego. I ten właśnie fakt spowodował mnie, że wspomniam o powyższej książce na lamach „Neofilologa“. Posłuchajmy zatem, jakie wrażenia odniosła p. Kern na wspomnianej lekcji. „Ein Mädchengymnasium in Warszawa! drittes Jahr Deutsch. Unmittelbare Lehrmethode: es wird also

deutsch, kein Wort polnisch gesprochen. Die Schülerinnen sind kleine Polinnen, die zu Hause kein Wort Deutsch hören. (Die deutsche Sprache ist übrigens in allen höheren Schulen Unterrichtsfach — teils fakultativ, teils pflichtmässig. In den östlichsten Wojewodschaften tritt Russisch anstelle von Deutsch). — Die Dramatisierung des Märchens „Frau Holle“ ist Mittelpunkt der Bemühungen. Ich fühle, diese polnische Lehrerin, die etwas hart deutsch spricht, ist so völlig hingeeben an ihre grosse Aufgabe, dass sie es fertig bringt, die Mädchen in den Stoff der Stunde zu bannen — so zu bannen, dass auch keines ein einziges Wort Polnisch dazwischen wirft; wenn das deutsche Wort einmal fehlt, hilft die Geste. Kinder, Lehrerin mitten drin in lebendiger Nachgestaltung! Es ist nicht ganz ruhig in der Klasse. Wie könnte es auch ruhig sein, wenn kleine Mädchen Theater spielen; aber merkwürdigerweise, die junge Professorin, die diese Unruhe duldet, die selbst freudig mitten drin steht, sie hält Disziplin. Das Märchen ist zu Ende gespielt. Eine leichte Handbewegung von ihr — Stille in der ganzen Klasse. Und nun wird die Probe auf das Exempel gemacht, ob das spielend Gelernte auch haftet. Ohne Drill — ohne ein rügendes Wort wird Spiel zu Wissen. — Ich unterhalte mich dann noch eine kleine Weile mit den Schülerinnen — deutsch natürlich. Sie verstehen mich, antworten“.

POZNAŃ

S. C.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

WALKA O LEKTURĘ DLA MŁODZIEŻY

Sprawozdania z czasopism niemieckich.

W czasopismach niemieckich nie ustaje ani na chwilę od szeregu miesięcy wymiana zdań na temat *doboru lektury niemieckiej dla młodzieży współczesnej*. Zapoczątkowana przez wystąpienie W. Schönbrunna¹⁾ dyskusja obraca się głównie dookoła stosunku dzieł klasyki niemieckiej do współczesności. Pod hasłem uwspółcześnienia lektury i zbliżenia jej do rzeczywistości celem wzbudzenia prawdziwego zainteresowania dla niej u młodzieży, bądźto odrzuca się zupełnie szereg dzieł klasycznych, bądźto żąda się odpowiedniego podania ich w szkole. Schönbrunn żąda, by lektura odpowiadała psychicznie klasę; między czytaniem dziełem a duszami młodych czytelników winna powstać owa łączność, która pozwala twórcy dzieła przemówić wprost do cudzej duszy. Chodzi tu więc nie tyle o przeżycie artystyczno-literackie, ani zgłębienie historyczno-kulturalne, lecz głównie o odczucie zagadnień życiowych, o rozumienie życia (Lebensverständnis).

Słusznie jednak zwraca uwagę Ulrich Peters w znakomitym artykule p. n. „*Die Konservativen. Schönbrunn und die Kulturkunde*“²⁾, że i tak dobrane dzieła wielkich twórców nie ułatwią młodzieży tak bardzo tego rozumienia życia, jak się tego Schönbrunn spodziewa; „*sie enthalten eben auch nur die Lebensdentung ihrer Zeit, und die Aufgabe, die der eigenen Zeit zu finden, wird dem jungen Menschen dadurch keineswegs erspart*“. Peters stwierdza również na podstawie swych doświadczeń, że młodzież bynajmniej nie jest tak „ekstatycznie“ życiowo nastawiona, jak to sobie wyobraża Schönbrunn, i że rzeczowe zajmowanie się problemami rzekomo nieżyciowymi,

¹⁾ Por. sprawozdanie p. t. „*Nowe tendencje w nauczaniu języków nowożytnych*“ w „*Neofilologu*“ Nr. 3/1930. Schönbrunn wystąpił z głośną książką „*Weckung der Jugend*“ (Diesterweg, Frankfurt, 1930) i szeregiem artykułów w czasopiśmie „*Die Erziehung*“ i in.

²⁾ w „*Zeitschrift f. Deutschkunde*“ Nr. 1/1931, str. 33—42.

a więc literackimi i kulturalnymi przy lekturze nietylko nie natrafia na opór młodzieży, ale jest wcale chętnie widziane i wzbudza zainteresowanie. Peters przeciwny jest traktowaniu problemu doboru lektury wyłącznie czy głównie pod kątem widzenia psychologii młodzieńczej. „Wir müssen doch wohl wieder den Mut aufbringen, diese Auswahl auch unter dem Gesichtspunkt der Bildung zu treffen“. Uwzględniając więc indywidualność generacji, powinno wychowanie i kształcenie uwzględniać wartości, tkwiące w dziełach przeszłości i udostępniać je młodzieży, bynajmniej nie jako wzory do naśladowania, lecz jako materiał do samodzielnej interpretacji i przemyślenia.

Jak aktualizować dzieła przeszłości, jak udostępniać młodzieży tkwiące w nich wartości, próbuje wyjaśnić Ulrich Knocke w artykule p. t. „Klassik und Romantik im Deutschunterricht der Oberprima“³⁾. Sądzi on, że może okazać się pożądanym dobierać lekturę w klasach najwyższych wedle pewnych zagadnień, mogących interesować młodzież, jak np. stosunek generacji, tragika artysty, zagadnienie społeczne, walka światopoglądów, stosunek płci i t.p. Także pewne prądy, jak oświecenie, prąd „Sturm und Drang“, klasycyzm i romantyka zainteresują jako przejawy światopoglądów swojej epoki lub pewnego typu ludzi. Wobec wszystkich tych zagadnień powinna występować samodzielna postawa myślowa młodzieży, przez co uzyska się to, do czego dąży nauczanie i wychowanie współczesne: zbliżenie do życia (Lebensnähe). Młodzież powinna doznawać uczucia: *womit wir uns hier beschäftigen, das ist nicht tote, verstaubte Gelehrsamkeit, sondern unmittelbare Gegenwart, nicht Literaturgeschichte, sondern „Lebenskunde“, Klärung eigener Anschauungen und eigenen Wesens*. Autor przedstawia w dalszym ciągu artykułu przykładowo tok swego nauczania w Oberprimie w zakresie porównania i zgłębienia istoty klasyki i romantyki niemieckiej, przyczem coraz występują zagadnienia aktualne, zwykle odnoszące się do psychiki samej młodzieży. Nauczyciel chce młodzieży pokazać dwa odmienne w swej istocie światopoglądy, jako przykład wszystkich innych możliwych światopoglądów, chce jej pokazać sprzeczność w duszy człowieka, by zwrócić jej uwagę na tajniki i głębie własnych dusz. Chce ją doprowadzić do zrozumienia pięknego powiedzenia: „Ich bin kein ausgeklügelt Buch, Ich bin ein Mensch mit seinem Widerspruch“.

Karl Fritzsche zastanawia się nad tematem „Wie kann Schiller der heutigen Jugend noch nahe gebracht werden“⁴⁾. Autor stwierdza w młodzieży niemieckiej znaczne oziębienie wobec poezji Schillera. Przyczyny upatruje w oddaleniu się współczesnej generacji od klasycznej starożytności, będącej przecież podłożem wielu poematów Schillera, w zbyt górnolotnym języku tego poety, odczuwanym przez młodzież jako coś obcego i szlucznego oraz w jego idealizmie, zanadto już oddalonym od współczesnego życia. Autor uważa, że i starsza generacja tak znacznie oddaliła się od Schillera, którego dzieła są wprawdzie w każdym domu, ale rzadko czytane okryły się grubą warstwą pyłu, że nie ma prawa czynić jakichkolwiek wyrzutów młodzieży. Nie jest ona bynajmniej gorsza, niż poprzednie młode generacje i mocą swej młodości zawsze jeszcze objawia zainteresowanie dla zagadnień przemocy i wolności, konfliktów wewnętrznych i bohaterstwa. Ale ta młodzież żyje zarem współczesnością, owe zagadnienia muszą się więc z nią wiązać. Autor sądzi, że młodzieży odpowiadają z dramatów Schillera jedynie młodzieńcze, coraz bardziej obce natomiast stają się „Wallenstein“, „Maria Stuart“, „Jungfrau“, a nawet „Wilhelm Tell“. „Der werdende Schiller ist für die Jugend fruchtbarer als der reife“. Ten młody Schiller jest nietylko bliższy młodzieży psychicznie, ale i ekspresjonizmem swojej twórczości zbliżył się do typu poezji

³⁾ tamże, str. 53—61.

⁴⁾ „Zeitschrift für Deutschkunde“ Heft 3/1931, str. 17—28.

współczesnej. Poprzez tego młodego Schillera potrafi może młodzież przy pomocy nauczyciela zrozumieć dojrzałego twórcę-filozofa, poetę-mysliciela, fanatyka idei. Młodzież powinna odczuć i zrozumieć ową ciernistą drogę, jaką człowiek dochodzi od walki ze sobą i światem do światopoglądu i harmonii. Byłoby to najważniejsze przeżycie w związku z lekturą Schillera. „*Ein ahnendes Gefühl wenigstens müsste dann aufgehen, dass diese kühle Klarheit das Ergebnis eines Ringens mit schmerzvoller Leidenschaft und eine Selbstbefreiung ist und ein mühsam errungener Wert, den zu erstreben auch für Unseresgleichen noch Sinn hat*”. Mimo to trzeba się z tem pogodzić, że wiele miejsc z poezji Schillera faktycznie nie przemawia więcej do duszy młodzieży i — nie czytać ich więcej. Nawet z ballad są niektóre, j. np. „Der Graf von Habsburg” dzisiaj bez głębszej wartości. I o jednym jeszcze radzi autor nie zapominać: o żywym przedstawieniu młodzieży życia Schillera jako drogi rozwoju człowieka cierpiącego i walczącego. To zbliży go młodzieży i pozwoli zrozumieć — po ludzku.

Uwagi na temat stosunku młodej generacji do Goethego snuje Friedrich Neumann w artykule p. n. „Goethe und die heutige Jugend”⁵⁾. Uważa on, że ten wielki człowiek i poeta dużo dać może młodzieży, jeśli się jej otworzy oczy na wartości w jego dziełach i w nim samym tkwiące. Goethe — człowiek natury, nie zabijający w sobie popędów, lecz uwzniesiający je, Goethe — człowiek najszlachetniejszej ludzkiej kultury, bynajmniej nie „Epikurejczyk” i „Olimpijczyk”, jak się go zwykle przedstawia, lecz duch twórczy o szerokich horyzontach, czułe sumienie społeczne i wielki mędrzec, Goethe wreszcie — mistrz życia: ma on coś młodzieży do powiedzenia. *Goethe bleibt für alle Zeiten das unausschöpfbar tiele Vorbild der Jugend, der wir zurufen: „Vollendet euch selbst, wie dieser Meister des Lebens und der geistigen Entwicklung”*.

Tendencje, wyrażające się w powyższych artykułach, pojawiają się dzisiaj we wszystkich krajach. Ostatni Zjazd polonistyczny w Krakowie⁶⁾ wykazał podobne tendencje i w polonistyce. *Odnosnie do lektury w nauczaniu języków obcych i kultury obcej stawiamy jako zasadniczy postulat: lektura obcojęzyczna jest wtedy tylko owocna, jeśli wywołuje zainteresowanie młodzieży. Z tego postulat u wyniknie między innymi także wskazówka, by dzieła przeszłości o tyle tylko uwzględniać, o ile one dają klucz do zrozumienia terażniejszości lub życia wogóle, ożywiając je i zbliżając do młodzieży; z dzieł zaś nowszych i współczesnych te należy młodzieży uprzystępnic, które w sposób odpowiedni wprowadzają w kulturę i życie współczesne⁷⁾.*

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

⁵⁾ „Schulreform” Nr. 3/1931, str. 162—167.

⁶⁾ por. „Pamiętnik II. ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie 1930”, „Książnica-Atlas”, Lwów—Warszawa, 1931.

⁷⁾ W Niemczech idą w tym kierunku wszystkie wielkie nakłady, dostarczające obecnie w poważnej ilości nowszych dzieł po tanich cenach dla użytku młodzieży. Wybijają się tu „Hirts Deutsche Sammlung” (Wrocław), „Deutsche Novellen des 19. u. 20. Jahrh.” (Quelle und Meyer, Lipsk), „Bücherei der Deutschkunde” (Oesterr. Bundesverlag, Wiedeń), Velhagen und Klasings Deutsche Ausgaben (Lipsk), Phil. Reclam. i in. Dobrym przewodnikiem jest wydana niedawno przez grupę pedagogów pod kierunkiem Hofstaettera książeczka Reclama „Was ist vorgeprüft”, podająca treść, uwzględniająca wiek, trudności językowe, możliwość użycia do lektury klasowej czy nadobowiązkowej i t. p. Dla naszych celów w szkole polskiej przygotowuje się odpowiedni spis lektury w ramach „Poradnika”, wydawanego przez Min. W. R. i O. P.

PRZEGLĄD CZASOPISM

Neuphilologische Monatschrift. 2 Jahrg. Heft 1. Januar 1931.

Steinbeck, Zum Problem der Kulturkunde. Spitzer, Ueber individualsprachliche Aufnahme und Ablehnung neuer Wörter. Levy, Sprache und Wirtschaftswissenschaft. Waterstradt, Die freien Arbeiten im neusprachlichen Unterricht. Fey, Paul Valéry und Nietzsche.

— Heft 2, Februar 1931.

Gräfer, Die vorgeschichtlichen Steindenkmäler der Bretagne und ihre Stellung im Volksglauben. Spitzer, Ueber individualsprachliche Aufnahme und Ablehnung neuer Wörter. Stodte, Französisch als zweite Fremdsprache an der Deutschen Oberschule. Franz, Das Milieuproblem in der neueren französischen Literatur.

— Heft 3. März 1931.

Sternbeck, Sea-Lore im Sea-Slang. Hamann, Der englische Unterricht im Bildungsplan der Aufbauschule. Lerch, Bücherpaket für Paris.

— Heft 4. April 1931.

Marbach, Stil und Nationalcharakter. Schönemann, Der Weltkrieg in der amerikanischen Literatur. Lewinsohn, Der Geist des Widerspruchs. Anatole France. Hollack, Zur Frage der Fremdsprachen an den modernen Realanstalten. Schmidt, Die prospektive Methode. Schwedtke und Salewsky, Noch einmal die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht. Kuttner, Das etymologische Wörterbuch als moralische Veranstaltung.

— Heft 5. Mai 1931.

Platz, Ueber religionsphilosophische Methoden und ihre Auswirkungen im Geistesleben des modernen Frankreich. Schönemann, Der Weltkrieg in der amerikanischen Literatur. Ehrentreich, Grundbedingungen einer Unterrichtsorganisation des Englischen. Martens, Zu den „freien“ Arbeiten im neusprachlichen Unterricht. Lewent, Streifzüge durch die französische Syntax.

Modern Languages. Vol. XII, No. 5. April 1931.

Notes and Observations. — Presidential Address: „Modern Languages and Modern Times“ (Marquis de Merry del Val) „Olden Days“ (V. von Scheffel — A. Watson. — Bain) — The British Institute in Paris. — Le Théâtre Classique Universitaire: Plays performed during Recent Visit. — The Teaching of Pronunciation in First Year French Courses (concluded) — (T. V. Benn and H. E. Hebb.) — Vacation Course in English for Foreigners — The Boulogne Quinzaine. — International Conference of Linguistics, Geneva. — Reviews — Bibliography — Branch Activities — Notices.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

WAKACJE REDAKCYJNE.

W lipcu i sierpniu, redakcja i administracja „Neofilologa“ pozostają zamknięte.

ANKIETA O PIŚMIENNYCH EGZAMINACH MATURALNYCH.

Kwestjonariusze zostały rozesłane do wszystkich członków P. T. N. — Redakcja przypomina tę ważną sprawę i komunikuje Czytelnikom usilną prośbę Sekretarjatu, ażeby zechcieli je — o ile tego jeszcze nie uczynili — wypełnić i nadesłać w możliwie najkrótszym czasie.

KURSY WAKACYJNE DLA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH.

Staraniem Ministerstwa W. R. i O. P. odbędą się wakacyjne kursy naukowe dla polskich germanistów w Grazu, dla polskich romanistów w Grenoble.

Kurs germanistyczny przy uniwersytecie w Grazu, zorganizowany wyłącznie dla nauczycieli Polaków, projektowany jest od 22 lipca do 19 sierpnia b. r. Tematy zasadnicze kursu: współczesna kultura Austrii i Niemiec, ostatnie badania naukowe nad językiem i literaturą niemiecką. Podczas trwania kursu odbywać się będą bliższe i dalsze wycieczki.

Ogólne koszty łącznie z podróżą wyniosą około 600 zł. (mieszkanie i utrzymanie w pensjonacie około 300 zł.; koszt kursu maximum 150 zł.). Informacyj szczególowych udzielać będzie narazie ministerjalna instruktorka języków obcych, p. Wanda Dewitzowa. Ministerstwo W. R. i O. P. Al. Szucha 25.

Kurs romanistyczny przy uniwersytecie w Grenoble trwać będzie od 1 — 31 lipca b. r. Tematy zasadnicze kursu: fonetyka, język i literatura francuska. Ponadto dla grupy nauczycieli Polaków dodane będą specjalnie ćwiczenia z zakresu języka, analiza tekstów i wykłady o kulturze współczesnej Francji. Soboty i niedziele zarezerwowane są dla wycieczek. Ponadto projektowana jest w końcu lipca, względnie w początku sierpnia wycieczka na wystawę kolonialną w Paryżu.

Koszt kursu wyniesie od 220 — 240 fr.; koszty utrzymania i mieszkania w pensjonatach wahają się od 600 — 1500 fr. mies.; pokoje umeblowane około 150 fr. mies. Informacyj szczególowych udziela Université de Grenoble, Comité de Patronage des Etudiants Etrangers.

Ministerstwo W. R. i O. P. przeznaczyło dla nauczycieli państwowych szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli ogółem 58 stypendjów w wysokości 300 zł. na wyjazd oraz 2 stypendja dla anglistów. Na ten cel Kuratorja będą wypłacać 2-miesięczne zaliczki nauczycielom państwowych szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli.

Wszystkim nauczycielom języków obcych, udającym się na kursy wakacyjne zagranicę, przysługiwać będą ulgi paszportowe.

KONKURS NA PROJEKT BIBLIJOTECZKI NIEMIECKIEJ.

Termin konkursu, rozpisanego przez S. A. Książnica-Atlas, upływa 10 września b. r. Warunki były ogłoszone w zeszycie I „Neofilologa” z bieżącego roku, str. 50.

SPRAWOZDANIE Z KURSU METODYCZNEGO JĘZYKÓW OBCYCH
W LUBLINIE.

Trzeci i ostatni w bieżącym roku szkolnym kurs metodyczny języków obcych dla nauczycieli szkół średnich odbył się w Lublinie od 20 do 29 kwietnia. W kursie wzięło udział 72 nauczycieli z okręgu szkolnego lubelskiego i 5 z okręgu szkolnego wołyńskiego (ogółem 35 germanistów i 42 romanistów).

Wykłady prof. dr. Czernego, instr. Dewitzowej, dr. Doubeka, Ippoldta, Jakóbca, instr. Jungmana, prof. dr. Kielskiego, H. Nieniewskiej, dr. Radziwonowicza, Rollauera, E. Semila miały za cel zaznajomienie uczestników kursu z zagadnieniami z zakresu dydaktyki i metodyki języków obcych w ujęciu nowoczesnym, zainteresowanie psychologją młodzieży oraz oświetlenie pewnych zagadnień naukowych pod kątem widzenia ostatnich badań.

Lekcje przykładowe, ujęte jako ilustracje pewnych postulatów metodycznych w praktyce, służyły za punkt wyjścia do dyskusji.

Podczas trwania kursu czynna była wystawa pomocy naukowych, uzasadniająca praktycznie nowoczesne metody nauczania oraz dająca nauczycielom wskazówki co do wyboru materiału.

Współpraca na kursie ożywiona była duchem koleżeńskim, do zbliżenia towarzyskiego między uczestnikami kursu przyczyniła się również wycieczka krajoznawcza po Lublinie oraz ogólne zebranie towarzyskie poświęcone m. in. sprawom Towarzystwa Neofilologicznego i sprawozdaniu z Kongresu Neofilologicznego w Paryżu.

WARSZAWA

WANDA DEWITZOWA

ZJAZD PRELEGENTÓW W. K. N.

Dnia 12 i 13 kwietnia odbywał się w Warszawie Zjazd Prelegentów Wyższych Kursów Nauczycielskich. Na zjeździe tym przedstawił p. E. Semil referat o nauczaniu języków obcych na Wyższych Kursach Nauczycielskich. Wychodząc z założenia, że seminarja nauczycielskie, ze względu na swój program i małą liczbę godzin poświęconych nauczaniu języka obcego nie są w stanie przygotować kadr należyte wykształconego i wyszkolonego nauczycielstwa języków obcych w szkołach powszechnych, prelegent domaga się, aby W. K. N. stworzyły we wszystkich ośrodkach uniwersyteckich specjalne grupy neofilologiczne, wyposażone w minimalną liczbę 20 godzin tygodniowo. Grupy te miałyby za zadanie:

- 1) dać nauczycielstwu praktyczną znajomość języka obcego przez stworzenie konwersatorjów,
- 2) dać wykształcenie językowe w dziedzinie gramatyki (z uwzględnieniem podstaw gramatyki historycznej) i ortofonji,
- 3) zapoznać słuchaczy w dostatecznej mierze z kulturą narodu obcego,
- 4) dać słuchaczom wykształcenie metodyczne a przede wszystkim wprowadzić faktycznie w stosowanie współczesnych metod nauczania języków obcych,
- 5) wyszkolone nauczycielstwo zachęcać do wyjazdu na stanowiska nauczycieli polskich we Francji i zobowiązać ich do powrotu po dwuletnim pobycie.

Wnioski prelegenta były obszernie dyskutowane i przekazane Wydziałowi Pedagogicznemu.

KORESPONDENCJA MIĘDZYSZKOLNA.

Z listu p. Ch. Garnier (Paris), Generalnego Inspektora Szkolnictwa i Dyrektora „Correspondance Scolaire Internationale”:

Nous avons déjà une correspondance tout en français assez active avec des élèves appartenant surtout aux écoles normales, je tiens à vous dire que cette correspondance s'est toujours distinguée par le sérieux, la compétence et la gravité des jeunes Polonaises, qualités qui ont beaucoup frappé les élèves français et leurs professeurs.

NOTRE POLOGNE

Z inicjatywy znanej i serdecznej przyjaciółki Polski, p. Rosa Bailly, sekretarki generalnej „Les Amis de la Pologne”, zadziergnięte zostały nowe węzły przyjaźni między młodzieżą francuską a polską. Pod redakcją p. Bailly wychodzi od jesieni miesięcznik „Notre Pologne”, który ma na celu zaznajomienie młodzieży francuskiej, w formie przystępnej i popularnej z naszymi dziejami, geografją, obyczajami i t. p.

Entuzjastyczny ton pismka, estetyczna szata zewnętrzna, daleki od szkolnego pedantyzmu dobór artykułków, bardzo niska cena prenumeraty (3 fr. rocznie we Francji, 5 fr. zagranicą!) przyciągają liczne, jak na dzisiejsze stosunki zadziwiająco liczne rzesze młodych czytelników, ze wszystkich zakątków Francji: nauczyciele po szkołach rozwijają ożywioną propagandę na rzecz „Notre Pologne”, kolportują pismo. Akcja ta zasługuje z naszej strony na najwyższe poparcie. Nasi uczniowie muszą być poinformowani o szlachetnym wysiłku naszych przyjaciół, zachęceniu do prenumerowania, czytania „Notre Pologne”, a przede wszystkim do współpracy z Redakcją: niech nadsyłają jej ciekawy materiał (można i po polsku) w postaci legend, pieśni ludowych, opisów przyrody, scen obyczajowych, ilustrując je fotografiami, pocztówkami. Redakcja „Notre Pologne” niewątpliwie winna znaleźć w naszej młodzieży serdecznych współpracowników. Na szpaltach pismka mogłaby się wywiązać ciekawa wymiana myśli. — Na ostatniej stronie widnieje tytuł: *Ecrivons-nous!* Za pośrednictwem „Notre Pologne” może nauczyciel romanista nawiązać między swymi uczniami a młodzieżą francuską ożywioną korespondencję, tembardziej miłą, że młodzież ta jest po większej części niezłe już poinformowana o Polsce, dzięki pracom „Les Amis de la P.” i poważnie pragnie zbliżyć się do nas i polubić nas.

Adres Redakcji: Paris (5-e), rue de l'abbé de l'Epée, „Les Amis de la Pologne”.

SPRAWY P. T. N.

SPRAWOZDANIE SEKRETARJATU GENERALNEGO

W myśl rezolucyj I Zjazdu Delegatów P. T. N., Zarząd Główny przedstawił w Ministerstwie W. R. i O. P. wydziałowi Szkół Średnich i Wydziałowi Szk. Powszechnych dwa memorjały w sprawie podniesienia poziomu nauczania języków obcych w szkole powszechnej (przedrukowane w II zesz. „Neofilologa”, str. 98). Następnie, chcąc zainteresować jaknajszersze koła neofilologów Kongresem paryskim, Sekretarjat generalny rozesłał do wszystkich członków pismo z zapytaniem, czy nie zamierzają wziąć udział w Kongresie, przyczem obiecał pośredniczyć w wyrobieniu ulg paszportowych, kolejowych i t. p. Na 600 pism rozesyłanych nadeszło kilkanaście odpowiedzi: na Kongres zapisało się 20 osób, z tego jednak ostatecznie połowa tylko znalazła się w Paryżu. Na skutek starań Zarządu, Ministerstwo Kolei udzieliło nam 50% ulgi na drodze powrotnej od Zbąszynia, Ministerstwo Oświaty i Skarbu przyznało nam paszporty ulgowe, zaś Ministerstwo Spraw Zagranicznych udzieliło subsydjum na wyjazd dla 3 delegatów P. T. N.: prof. dr. Z. Łempickiego, dr. Z. Czernego, p. Haliny Nieniewskiej. Sekretarjat gen. pośredniczył w korespondencji między członkami P. T. N. a Komitetem w Paryżu w dostarczaniu legitymacyj, sprawozdań, programów i t. p.

W kwietniu Zarząd Gł. uchwalił rozesać kwestjonariusz, dotyczący egzaminów piśmiennych maturalnych z języków obcych, do wszystkich członków P. T. N. (w ilości 750 egzemplarzy), celem zasięgnięcia ich opinii w tej ważnej sprawie. Dotąd napłynęło około 50 odpowiedzi.

Na posiedzeniu w dniu 16 maja Zarząd Gł. zapoznał się ze statutem tymczasowym Federacji międzynarodowej, proponowanym przez Kongres paryski i przystąpił do wyboru delegatów do Komitetu organizacyjnego Federacji. Wysunięte kandydatury: prof. dr. Z. Łempickiego i p. C. Jungmannowej (zastępca) zostały jednomyślnie przyjęte.

W okresie od lutego do 15 maja P. T. N. powiększyło się o trzy nowe Koła: w Lublinie, Tarnowie, Tarnopolu. Życzymy nowym Kołom naszym owocnej pracy.

SPRAWOZDANIA OKRĘGÓW (O) I KÓŁ (K)

KALISZ (K.) W okresie od stycznia do maja roku bieżącego Kaliskie Koło Polskiego Tow. Neof. miało 3 zebrania. 2 zebrania poświęcone były sprawozdaniom z kursów, urządzonym dla tych członków, którzy z różnych powodów na kursach nie byli; na trzecim omawiano poszczególne punkty kwestjonariusza w sprawie egzaminów maturalnych i po uzgodnieniu różnorodnych opinii członków zredagowano zbiorową odpowiedź. Na tem zebraniu postanowiono również zwołać w tym roku szkolnym jeszcze dwa ogólne zebrania (I. K.).

KRAKÓW (O. i K., od stycznia 1931). Odyto 10 posiedzeń — 5 Zarządu, a 5 naukowych przy przeciętnym udziale 40 osób.

Na posiedzeniach Zarządu postanowiono powołać do życia obok sekcji *lingwistyczno-literackiej sekcję dydaktyczną*, której organizacją zajęli się dr. Borkowska, dr. Jakóbiec i dr. Friedländer. Zajmowano się również kwestją propagandy ruchu neofilologicznego w Krakowie i w okręgu, nawiązano stosunki z Tarnowem (posiedzenie organizacyjne w marcu b. r.), Częstochową, Sosnowcem i Śląskiem. Zarząd opracował również program przyszłego polskiego Zjazdu Neofilologicznego, który ma się odbyć przed Wielkanocą (Niedziela Palmowa, poniedziałek, wtorek) w r. 1932 w Krakowie.

Posiedzenia naukowe: Dn. 16.I. Prof. dr. Albert Zipper, *O tłumaczach i tłumaczeniach poetów polskich w piśmiennictwie niemieckim*. Na wstępie zaprotestował prelegent przeciw mniemaniu, powszechnemu u nas, jakoby Niemcy nie zajmowali się rozwojem poezji polskiej. Spis bibliograficzny L. Kurtzmanna „Die polnische Literatur in Deutschland” zawiera wiele leśet pozycyij przełożonych na język niemiecki, a że broszura ta wyszła już dawno, więc od owego czasu przybyło wiele rzeczy nowych. Przekłady polskiej poezji pojawiały się w Niemczech sporadycznie już przed romantyzmem, od czasu naszych romantyków ukazuje się wielka ich liczba. Mało o nich wiemy z dwóch powodów:

1) przekłady większych dzieł są już dawno wyczerpane w obiegu księgarskim,

2) przekłady poszczególnych wierszy ogłaszano w czasopismach dziś już nie istniejących i zapomnianych.

Prelegent omówił dzieła niemieckie o piśmiennictwie polskiem i czasopisma, w których mieściły się wiadomości o naszej literaturze i przekłady. Wyliczył i scharakteryzował przekłady Mickiewicza, wspominał o ważniejszych przekładach innych poetów oraz wymienił najważniejszych tłumaczy.

Z dyskusji (p. dziekan dr. Dyboski i dr. Jakóbiec) wyłoniły się dwie myśli: 1) Kwestja poruszona przez prelegenta nadaje się do opracowania szczegółowego w seminarjach germanistycznych i polonistycznych; 2) Dobre przekłady niemieckie poetów polskich, wyczerpane w handlu księgarskim, oraz nieogłoszone dotychczas, należałoby wydać dla użytku szkolnego.

Dn. 6.II.1931: Dr. Jakóbiec, *Ruch neofilologiczny w Polsce* i p. Andrzej Waligórski, *Zjazd akademickich Kół neofilologicznych w Warszawie*.

Dn. 13.III.1931. p. Marja Patkaniowska, *The Drama of J. M. Synge*. J. M. Synge rozpatrywany był dotąd przez krytykę wyłącznie pod kątem jego stosunku do Odrodzenia Irlandzkiego. Prelegentka natomiast zanalizowała jego twórczość na ogólnem tle ówczesnego dramatu angielskiego. Zaznaczywszy element krytycyzmu w stosunku do Irlandczyków w komedjach Synge'a, podkreśliła ogólnoludzkie wartości jego dramatów, potężną symbolikę praw życiowych, biegunowo przeciwną od mistycyzmu Yeats'a i element tragizmu, przenikający całą twórczość Synge'a. Temi wartościami

uzasadniła prelegentka stanowisko dzisiejszej krytyki literackiej angielskiej, która z coraz większą jednogłośnieścią przyznaje Syng'eowi jedno ze szczytowych miejsc w historii nowoczesnego dramatu angielskiego.

Dn. 28.IV. Dr. St. Ciesielska Borkowska, *Międzynarodowy Kongres Neofilologiczny w Paryżu — sprawozdanie i uwagi krytyczne.*

Dn. 12.V. Dr. J. Jakóbiec zagał dyskusję na temat: *Metoda egzaminowania z języka nowożytnego przy maturze.* Prelegent dał przegląd porównawczy sposobów postępowania w Anglii, Francji i Niemczech, poczem przedstawił praktykę w Polsce z szczególnem uwzględnieniem okólnika Kuratorjum krakowskiego. W odniesieniu do kwestjonariusza P. T. N. (który rozdano obecnym), oświadczył się za referatami sprawozdawczemi w zakresie materiału objętego programem przedmiotu, a za „tematami wolnemi” tylko o tyle, o ile te łączą się bezpośrednio lub pośrednio z przedmiotem nauczania. Nadto proponował prelegent jako pracę dodatkową tłumaczenie z języka obcego na polski ustępu przystępnej prozy naukowej lub opowieściowej. Zdaniem dr. Jakóbca nie potrzeba specjalnego przygotowania do egzaminu, wystarczyć powinno przygodne i syntetyzujące powtarzanie materiału klas V — VIII. w normalnym toku nauki. Słownik jest pomocą niezbędną w pracy samodzielnej, jednak należy ucznia wdrożyć w ciąg nauczania do racjonalnego używania słownika.

Co do wymiaru czasu, to na referat sprawozdawczy należałoby wyznaczyć 4 godziny, a na ewentualne dodatkowe tłumaczenie 2 godziny. Dodatkowo prelegent wypowiada mniemanie, że egzamin z języka nowożytnego powinien obowiązywać wszystkich uczniów. W dyskusji (dr. Friedländer, dr. Borkowska, Dyr. Ippoldt) oświadczone się przeciw tłumaczeniu dodatkowemu, gdyż to obciążałoby egzamin. Dr. Borkowska podkreśliła niebezpieczeństwo werbalizmu ukryte najczęściej w tematach tak ustnych jak i piśmiennych, które uczniowie dostają przy maturze. Zdaniem jej tegoroczne tematy w okręgu krakowskim przewyciężyły werbalizm, ale przeważnie 1) nie liczą się z młodocianą psychiką i 2) z trudnościami językowemi.

Dn. 22.V. Dr. Stendig, *Schiller czy Goethe w szkole średniej.*

LIDA (K.). Zebrania Koła w lutym i marcu poświęcono organizowaniu metodycznego kursu dla nauczycieli języków nowożytnych w szkołach powszechnych powiatu lidzkiego. Dwudniowy ten kurs, — w którym łaskawie przyrzekł swój udział prezes Okręgu Wł. P. T. N. dr. Stefan Glixelli, dziekan wydziału humanistycznego U. S. B. i prof. Doubek — miał obejmować oprócz wykładów wymienionych uczonych, również i prelekcje metodyczne, lekcje praktyczne wraz z pokazem pomocy naukowych, używanych w miejscowych szkołach średnich i powszechnych. Niestety, z powodów od Zarządu Koła niezależnych, kurs do skutku nie doszedł. Na ostatnim zebraniu Koła w dniu 30 kwietnia omawiano sprawę lekcji praktycznych, które odbędą się w maju i czerwcu w miejscowych szkołach średnich, a w których wezmą udział wszyscy lidzcy neofilologowie. Postanowiono następnie zaabonować na koszt Koła dla młodzieży wszystkich szkół, zagraniczne czasopisma (francuskie i niemieckie), zalecane przez władze szkolne i instruktorkę ministerjalną p. W. Dewitową. Funduszu na ten cel potrzebnego ma dostarczyć publiczny odczyt p. Skrotera: „O średniowiecznej poezji rycerskiej w Niemczech”, który, połączony z koncertem muzyki francuskiej i niemieckiej, odbędzie się w dniu 14 b. m. w sali Gimnazjum Państwowego. W sprawie dokształcania członków Koła należy twierdzić z zadoleniem, iż korzystają oni z biblioteki neofilologicznej Gimnazjum Państwowego. Oprócz tego z własnych funduszy Koła, zakupiono ostatnio trzy książki z dziedziny nauczania języków nowożytnych. Na wniosek p. d-ra Sonneschejna postano-

wiono zaprosić jeszcze raz prezesa Okręgu prof. d-ra Stefana Glixellego z odczytem dla członków Koła. Koło liczy 12 członków. (J. S.)

LUBLIN (K.). Dn. 17 maja odbyło się organizacyjne zebranie Lubelskiego Koła P. T. N., na które przybyło 22 osoby. Po zagajeniu i odczytaniu statutu uchwalono założenie miejscowego Koła, do którego zapisało się 20 osób, i wybrano Zarząd, do którego powołano: p. René Brun, jako przewodniczącego, p. W. Helmanową (vice-przewodn.), p. T. Sautera (skarbnik), p. Sz. Zmaza (bibl.), p. K. Zabłockiego (sekretarz).

ŁÓDŹ (K.). Sprawozdanie Łódzkiego Koła P. T. N. za czas od 1.I do 1.V.1931 r. Od początku roku kalendarzowego do dnia 1 maja 1931 r. Koło Łódzkie odbyło 6 zebrań Zarządu i 5 zebrań sekcji.

Poza wciąż aktualną sprawą formowania biblioteki szkolnej, już częściowo uruchomionej, pierwsze zebrania poświęcone były dyskusowaniu sprawy piśmiennych egzaminów maturalnych z języków obcych oraz powzięciu uchwał w tej sprawie, zarówno jak i zagadnieniu, dotyczącemu ilości języków obcych w szkole średniej, z uwzględnieniem zagadnienia, jakie mianowicie języki mają być uwzględniane. Na posiedzeniach następnych przedmiotem obrad była sprawa prac piśmiennych we wszystkich klasach szkoły średniej, przytem dyskutowano niektóre kwestje, poruszane w „Neofilologu”. W miarę możności dyskutowano także niektóre kwestje, wysuwane na kursie metodycznym, który odbył się w Łodzi w końcu stycznia bieżącego roku.

Na posiedzeniu, odbytem w lutym, delegatki Koła na Walny Zjazd Delegatów Kół i Okręgów, pp. Peyserowa i Knapska, referowały przebieg obrad Zjazdu, odbytego w Warszawie dnia 25 stycznia r. b.

Na kwietniowym zebraniu Sekcji, p. Knapska zaznajomiła zebranych z treścią niektórych interesujących referatów, wygłoszonych na Kongresie w Paryżu. (J. M.)

POZNAŃ (O.). W ostatniem półroczu odbyły się dwa zebrania: 1) na styczniowym wygłosił prof. Morawski odczyt „Rola pamięci w nauczaniu języka francuskiego”, 2) w lutym p. J. A. Nowak wygłosił odczyt: „Fonologia języka angielskiego na niższym stopniu nauczania”; poczem prof. Kleczkowski i dr. Swinarska zreferowali przebieg I Zjazdu Delegatów Kół i Okręgów P. T. N., który miał miejsce w Warszawie. Wobec przeciążenia przewodniczącego Okręgu prof. Kleczkowskiego pracami dziekanatu i przeszło dwumiesięczną chorobą sekretarki, Zarząd Okręgu nie mógł prowadzić intensywnej pracy na terenie Okręgu i Koła.

DZIAŁ AKADEMICKI

W OBRONIE DON KICHOTA

Mam przed sobą tomik „Essais” Montaigne’a, tego tak niezwykle do myślenia pobudzającego autora z doby późnego renesansu. W rozdziale p. t. „Nous ne goûtons rien de pur” (II. 20) przypomina Montaigne znany już starożytnym wątek o nierozłączności zjawisk. W całokształcie życia niema faktów bezwzględnych, czy samoistnych: szczęście łączy się z cierpieniem, jak moc ze słabością, nadając w ten sposób każdemu zjawisku charakter jakby dwuwartościowości.

Ta na pozór tak prosta, a jednocześnie tak głęboka prawda, pozwala mi dziś na zajęcie stanowiska krytycznego wobec tematu, o którym chcę mówić; chociaż się bowiem ograniczam do krytyki i w ten sposób wnoszę element negatywny, to sądzę, że z natury rzeczy powinna ona dać także i jakiś pozytywny rezultat

Nie ulega wątpliwości, że w porównaniu do czasów „przedwojennych”, stosunki na uniwersytetach uległy dość radykalnej zmianie, zwłaszcza jeśli

chodzi o ilość słuchaczy, która wzrosła nieledwie dziesięciokrotnie. Jedną z wielu przyczyn tej „rewolucji” jest coraz trudniejsza konjunktura materialna i wobec niej coraz bardziej gorączkowe poszukiwanie chleba. Po ten chleb przychodzi dziś na uniwersytet większość młodzieży akademickiej.

Tak więc uniwersytet, instytucja w swem zamierzeniu przedewszystkiem naukowa, a na drugim już planie — szkoła, kształcąca przyszłych nauczycieli, czy urzędników, stał się, że tak powiem w zamierzeniu słuchaczy, przedewszystkiem tą szkołą, a jedynie w nielicznych wypadkach przetrwał jako zainteresowanie nauką dla nauki.

W nerwowej pogoni za egzaminami, do których studjuje się w zakresie z konieczności dość ciasnym, w ciągłej myśli o praktycznem zastosowaniu nabywanych wiadomości, zatracą się ów cel „idealny”, a przecież cel główny, jeśli nie wyłączny, studjów uniwersyteckich. Stąd doskonała obojętność na studia co bardziej teoretyczne („z tego nie pyta przy egzaminie!”), stąd na wydziałach neofilologicznych w założeniu fałszywe oczekiwanie i prawie żądanie dania praktycznej znajomości języka. Ten język będzie jednym z ośrodków zainteresowań nauczyciela szkoły średniej, ale dla słuchacza uniwersytetu ma on być jedynie środkiem do innego celu. Ten środek powinien słuchacz przywieść ze sobą na uniwersytet, tak jak inne kwalifikacje do studjów wyższych. Stąd wreszcie obojętność dla organizacji, pism i prac naukowych („pocóż czytać tę książkę? nie figuruje ona w spisie obowiązkowych lektur... nie nadaje się na referat...”).

Jeśli tu z pośród wielu innych wybieram przykłady dość jaskrawe i niewątpliwie jednostronne, to bynajmniej nie zapominam o ruchu „bezinteresownych zainteresowań” nauką wśród młodzieży, któryby można przeciwstawić moim uwagom. Niemniej, problem pozostaje otwarty, a dwa kierunki: idealistyczny i praktyczny zbyt kontrastują wśród młodzieży, by bez wzajemnej szkody przetrwać mogły.

Tu i ówdzie słyszę zdanie, że należałoby stworzyć jakąś inną, osobną szkołę, przeznaczoną wyłącznie do kształcenia nauczycieli szkół średnich. Obawiam się jednak, że taki rozdział nie byłby istotnem rozwiązaniem zagadki. Nauczyciel, spełniający jedno z najpiękniejszych zadań wychowania przyszłych pokoleń obywateli, ma prawo i obowiązek trwania w nierozdzielnym węzle z nauką, przekraczającą zakres bezpośredniej jego użyteczności, a tem samem powinien odbywać swoje studia wyższe na uniwersytecie, który jest źródłem i ogniskiem tej nauki. Z drugiej zaś strony, zakres młodzieży poświęcającej się pracy pedagogicznej, nie pokrywa się bynajmniej z odłamem młodzieży o przekonaniach, że się tak wyrażę, „praktycznych”, zatem rozdział tych ostatnich od „idealistów” w ten sposób by się nie dokonał, a w nowej szkole zaznaczyłyby się rychło te same kontrasty.

Nie przesądzam tu, czy i kto jest godny pochwały, a kto potępienia, — wszak według studjów najnowszych, ideałem człowieka byłoby zespolenie Don Kichota i Sancho Pansy, podczas gdy każdy z nich indywidualnie jest tylko zbiorem przesadnym pewnych cech ludzkich....

Możeby więc było najstuszniej wołać o jakąś drogę pośrednią, jeśli już nie o nawrót, czy przebudzenie ku zainteresowaniom naukowym.

Marja Malkiewiczówna,
członek Koła Romanistów U. U. J.

Artykuł kol. mgr. M. Malkiewiczówny otwiera szerokie pole do dyskusji tak bardzo aktualnych problemom naukowego i utylitarne go traktowania studjów uniwersyteckich. Otwierając dyskusję na ten temat prosimy o skierowywanie uwag dotyczących tego zagadnienia do dn. 15 czerwca b. r. do Zarządu Wydziału Akadem. Kół Neofilologicznych, Kraków, Uniwersytet Jagielloński Coll. Novum Seminarjum angielskie.

LINGUAPHONE INSTITUTE W POLSCE

Warszawa, Kredytowa 4

POLECA KURSY JĘZYKOWE NA PŁYTACH GRAMOFONOWYCH
W NASTĘPUJĄCYCH JĘZYKACH:

angielski, francuski, niemiecki, włoski, rosyjski, hiszpański, szwedzki,
holenderski, połudn. afrykański, iryjski, chiński, perski i esperanto.
Kurs języka polskiego okaże się we wrześniu b. r.

OPINJE PEDAGOGÓW O METODZIE LINGUAPHONE
i jej zastosowaniu w nauce szkolnej.

P. Dyr. SWAT, IV Szkoła Wydziałowa w Poznaniu.

...Konferencja (nauczycieli języków nowożytnych) zainteresowała się żywo przeprowadzonymi demonstracjami i uznała metodę Linguaphone jako znakomity środek pomocniczy przy nauczaniu języków nowożytnych. Nieocenione wprost usługi oddają płyty nauczycielowi języka angielskiego..., który stosunkowo małymi kosztami może codziennie wsłuchiwać się w dźwięki angielskie i dykcję angielską przy pomocy płyt lingwafonicznych. Tym sposobem zawsze zachować może żywy kontakt z językiem angielskim, może zachować dobrą wymowę, wzgl. ją poprawić, co co znowu poprawi i uszlachetni wymowę uczniów.

P. prof. SZANKOWSKI, Szkoła Średnia Handlowa w Stryju.

...Z metody WPanów osobiście jestem bardzo zadowolony. W oddawaniu mowy płyty są doskonałe. Znakomite są rezultaty osiągnięte przez uczniów, zwłaszcza w dziedzinie poprawnej wymowy. Zupełnie poprawna wymowa, akcent i intonacja, jaką słyszę u swych uczniów w 3-im miesiącu nauczania przy pomocy metody WPanów, to są nieocenione korzyści, jakie daje metoda WPanów, która w tym względzie przewyższa wszystkie inne. Z metody WPanów zadowoleni są również uczniowie.

P. JADWIGA JEŻEWSKA, Nauczycielka jęz. angielskiego, Warszawa.

...Po kilkoletniej pracy nad opanowaniem języka angielskiego i studjach w Oxfordzie prowadzę zbiorowe lekcje języka angielskiego. W ostatnim roku zastawałam metodę lingwafoniczną i jestem wprost zachwycona rezultatami. Metoda Linguaphone wnosi tyle urozmaicenia do lekcji swoim ożywionym współczesnym dialogiem, wpływa tak niesłychanie na subtelność wymowy, że jest nieustającym źródłem radości zarówno dla uczniów jak i dla nauczyciela...

P. prof. EUGENJA CZERNIECKA, Gimnazjum Państwowe Świecie n/W.

...Linguaphone używam jako pomocy naukowej w klasach średnich, oraz w uczn. Kółku francuskim, dla powtórzenia i uzupełnienia przerobionego materiału, oraz zaznajomienia uczniów z przepięknym akcentem i dykcją, właściwymi danemu językowi. Pod tym względem Linguaphone jest wprost nieocenionym środkiem pomocniczym.

Wyczerpujące prospekty cenniki, warunki nabycia, oraz demonstracje — na każde żądanie.

Wydawnictwo „EOS“ Poznań, Konopnickiej 5.

W PRZYGOTOWANIU:

Pages françaises sur la Pologne. (Vers et prose). Wybrane i komentowane przez prof. U. P. J. Morawskiego.

INOWACJA! Nauczanie języka żywego nie może ograniczać się do literatury klasycznej, a musi oprzeć się również na życiu współczesnym.

Wydawnictwo Eos wyda do dyspozycji nauczycielstwa z dniem 1-go września zbiór artykułów, zaczerpniętych z pism i przeglądów, zebranych i zaopatrzonych komentarzami przez prof. Jungmana.

Artykuły polityczne, ekonomiczne, społeczne, literackie i sportowe będą zaczerpnięte z poczytnych pism o charakterze informacyjnym i będących zarazem odzwierciedleniem opinii publicznej. Dadzą one poznać polskiej młodzieży szkolnej głośne nazwiska, które remi szczyści się dziś dziennikarstwo francuskie.

Krótki zarys nakreśli historię prasy francuskiej i da obraz partii politycznych we Francji.

JĘZYKI NOWOŻYTNE

KSIĘGA PAMIĄTKOWA I ZJAZDU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH, ZAWIERAJĄCA WSZYSTKIE REFERATY WYGŁOSZONE NA ZJEŹDZIE. ===== CENA ZŁ. 4.80.

„Metodyczny Kurs Języka Niemieckiego”

Ludwika Lorentza.

Wydanie nowe ściśle przystosowane do programu Ministerstwa oraz najnowszych metod dydaktycznych.

Część I (cena zł. 3,50) polecona przez M. W. R. i O. P. jako podręcznik dla szkół średnich i powszechnych.

Część II (cena zł. 3,50) dozwolona przez M. W. R. i O. P. do użytku w szkołach średnich i powszechnych.

Część III (cena zł. 3,50) ukazała się świeżo z druku w nowym poprawionem wydaniu.

Część IV ukaże się w ciągu roku szkolnego 1931/32 w nowem opracowaniu prof. dr. Stanisława Helsztyńskiego.

Część V i VI opracowane będą kolejno w odstępach rocznych.

GRAMATYKA (cena zł. 3,50) polecona do użytku w szkołach średnich, powszechnych i seminarjach nauczycielskich.

P. P. Profesorowie otrzymają na żądanie BEZPŁATNY egzemplarz okazowy po zwróceniu się listownem do wydawcy.

GIMNAZJUM S. LORENTZA, Warszawa, Bracka 18.

K. S. JAKUBOWSKI

SPÓŁKA Z OGR. ODP.

poleca następujące podręczniki na nauki języka

FRANCUSKIEGO:

Kielski B. Leçons de Français, 1-re année.

A. Pour les écoles de filles.

B. Pour les écoles de garçons.

Dla klasy I i II gimnazjalnej oraz dla oddziałów V i VI siedmioklasowych szkół powszechnych.

Kielski B. Leçons de Français, 2-e année.

A. Pour les écoles de filles.

B. Pour les écoles de garçons.

Dla klasy III gimnazjalnej oraz dla oddziału VII siedmioklasowych szkół powszechnych.

Kielski B. Leçons de Français, 3-e année.

A. Pour les écoles de filles.

B. Pour les écoles de garçons.

Dla klasy IV gimnazjalnej oraz dla kursu I-go seminarjów nauczycielskich.

Kielski B. Actions, jeux, anecdotes, récits, contes, lettres, devinettes, chants.

Supplément aux Leçons de Français, I—III.

Cours élémentaire. (W druku).

Dla klas I—IV gimnazjalnej oraz oddziałów V—VII siedmioklasowych szkół powszechnych.

Kielski B. et Pionnier L. En France I: Paris et ses environs.

Classe de V-e.

Dla klasy V gimnazjalnej oraz dla II i III kursu seminarjów nauczycielskich.

Kielski B. et Pionnier L. En France II: La Province.

Classe de VI-e.

Dla klasy VI gimnazjalnej oraz dla IV i V kursu seminarjów nauczycielskich.

NAUCZYCIELE ROMANIŚCI, którzy pragnęliby zapoznać się z powyższymi podręcznikami celem ewentualnego używania ich w szkole, zechcą zwrócić się z żądaniem egzemplarzy okazowych do nakładcy pod adresem: **K. S. JAKUBOWSKI**, Spółka z ogr. odp., Lwów, ul. Piekarska Nr. 11.

Podręczniki do nauki jęz. francuskiego

aprobowane przez Min. W. R. i O. P. wydane przez Sp. Akc.
Książnica-Atlas T. N. S. W. Zjedn. Zakł. Kartograf. i Wydawnicze

Klasa	Autor	Tytuł	Cena
V szk. p. i I gimn.	Szarota J.	1) Pierwsza książka do nauki jęz. franc. Dla chłopców	2.80
		2) Pierwsza książka do nauki jęz. franc. Dla dziewcząt	2.80
VI szk. p. II gimn.	Szarota J.	Jak w klasie poprzedniej	—.—
VII szk. p. III gimn.	Szarota J.	Druga książka do nauki języka francuskiego	3.—
IV gimn.	Szarota J. i Czerny Z.	Nos jours, nos travaux. Wyd. IV zmienione podręcznika „Troisième livre de français“	—.—
V gimn.	1) Szarota J.	1) Paryż, Czwarta książka do nauki języka francuskiego	6.—
	2) Kwiatkowski	2) Deuxième livre de grammaire	1.50
VI gimn.	1) Szarota J.	1) Les provinces françaises	7.20
	2) Kwiatkowski	2) Troisième livre de grammaire	1.20
VII gimn.	1) Ciesliński-Szarota	1) Lectures sur la civilisation française. I. Partie	4.80
	2) Kwiatkowski	2) La France et les Français I. Partie	3.—
VIII gimn.	1) Ciesliński	1) Lectures sur la civilisation française. Seconde Partie	5.40
	2) Kwiatkowski	2) La France et les Français II. Partie	3.80
	3) Węckowski-Szarota	3) La France. Seconde Partie	4.—

Książki dla nauczyciela:

Benni T.	Wymowa francuska. Zarys ortofonji francuskiej na podstawie fonetyki polskiej	1.40
Mayzłówna I.	Metodyka nauczania gramatyki języka obcego	5.40
Ciesielska-Borkowska	Język francuski.—Zarys metodyczno-dydaktyczny	16.—

Książki pomocnicze i dla szkół handlowych:

Ryniewicz	Zwieszły podręczn. jęz. franc.	1.80
„	Gramatyka jęz. francuskiego	0.75
Pszon	Francuska korespondencja handlowa. Cz. I.	2.40
	Cz. II	3.—

Podręczniki do nauki języka niemieckiego

aprobowane przez Min. W. R. i O. P. wydane przez Sp. Akc.
Książnica-Atlas T. N. S. W. Zjedn. Zakł. Kartograf. i Wydawnicze

Klasa	Autor	T y t u ł	Cena
V szk. p. i I gimn.	1) <i>Jakóbiec — Leonhard</i> 2) <i>Zagajewski K.</i>	1) Schule und Haus. Wyd. IX Pierwszej książki do nauki języka niemieckiego 2) Podr. języka niem. Cz. I	2.80 3.20
VI szk. p. i II gimn.	1) <i>Jakóbiec — Leonhard</i> 2) <i>Zagajewski K.</i>	1) Dorf und Stadt. Wyd. IX Drugiej części „Pierwszej książki do nauki języka niemieckiego” 2) Podr. języka niem. Cz. I	— 3.20
VII szk. p. i III gimn.	1) <i>Jakóbiec — Leonhard</i> 2) <i>Zagajewski K.</i>	1) Druga książka do nauki jęz. niemieckiego 2) Podr. języka niem. Cz. II	3.60 2.80
IV gimn.	1) <i>Jakóbiec — Leonhard</i> 2) <i>Zagajewski K.</i>	1) Trzecia książka do nauki jęz. niemieckiego 2) Deutsches Sprachbuch. III T.	4.40 3.—
V gimn.	1) <i>Jakóbiec — Leonhard</i> 2) <i>Zagajewski K.</i>	1) Deutschland und die Deutschen. C. I 2) Gramatyka jęz. niemieckiego	5.60 2.40
VI gimn.	<i>Jakóbiec — Leonhard</i>	Deutschland und die Deutschen. Cz. II.	7.20
VII gimn.	<i>Jakóbiec</i>	Deutschtum I Teil	8.40
VIII gimn.	<i>Jakóbiec</i>	Deutschtum II Teil	10.—

Uw. Wykaz lektury podstawowej i uzupełniającej, obowiązkowej i dobrowolnej, objętej zbiorem „Bibloteczka niemiecka”—wysłała się osobno na żądanie

Książki dla nauczyciela:

<i>J. Jakóbiec</i>	Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niem. Kurs niższy.	3.20
<i>J. Piątek</i>	Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej	2.80
<i>T. Benni</i>	Ortofonja niemiecka. Wskazówki do wzorowej wymowy jako uzupełn. podręczn. do nauki jęz. niemieckiego	1.40
<i>Zagajewski K.</i>	Ćwiczenia do nauki gramatyki jęz. niemieckiego	1.20

Żądać we wszystkich księgarniach, a w razie braku w księgarni miejscowej, zwrócić się do Książnicy-Atlas, Warszawa, Nowy Świat 59, lub: Lwów, Czarnieckiego 12.