

016995

WRZESIEŃ • GRUDZIEŃ • 1931

ZESZYT

ROK II

4—5

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. Podchorążych 71 m. 4, 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.

Zwracamy uwagę P. T. Członków i Prenumeratorów na zmianę adresu
Sekretarjatu Generalnego P. T. N. i Administracji „Neofilologa”.
Prosimy o wpłacenie składki członkowskiej, względnie prenumeraty.

TREŚĆ.

Ś. p. Stanisław Czerwiński 169. — Z. ŁEMPICKI: Fr. Gundolf 170—
184. © J. PIĄTEK: Reforma pruska z roku 1925, jej zasady i wyniki 185—
189. © J. GOŁĄBEK: Nauczanie języków słowiańskich w szkołach śred-
nich 189—191. © Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Czasopisma jako pomoc
przy nauce języków nowożytnych (*A Jesionowski*). — Czasopismo dla nauki
języka niemieckiego (*Alba*). — Der Marienkultus (*J. Silberschlag*). 191—195. ©
GŁOSY CZYTELNIKÓW: Przyjaciół ucznia (*Alba*). 195—197. © WIADO-
MOŚCI BIEŻĄCE 197—200. © SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK 200—217. ©
SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM 217 — 225. © BIBLIOGRAFJA 225 —
227. © PRZEGLĄD CZASOPISM 227—228. © SPRAWY P. T. N. 228—232. ©
KONKURS „NEOFILOLOGA“ 232—252.

SOMMAIRE.

Feu Sławomir Czerwiński. — Fr. Gundolf (*Z. Łempicki*). — La réforme
prussienne (*J. Piątek*). — L'enseignement des langues slaves dans les écoles
supérieures (*J. Gołąbek*). — Essais et expériences. — Lettres des lecteurs. —
Chronique. — Comptes-rendus des livres. — Comptes-rendus des revues. —
Bibliographie. — Bulletin de la S-té Polonaise des Néophilologues. — Con-
cours du „Neofilolog“.

~~5~~
~~912 a~~ UNIWERSYTETU
~~WARZAWSKIEGO~~

816995

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY:
Dr. WOJCIECH GOTTLIEB
HALINA NIENIEWSKA
Dr. JAN PIĄTEK

ROCZNIK II

ROK

1931

KRAKÓW — LWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO
NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
SKŁAD GŁÓWNY KSIĄŻNICA-ATLAS, WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59

1931

016995



1943, S. 1607

Spis treści.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY.

Ciesielska-Borkowska St. Kwestja metody nauczania języków nowożytnych	109
Czerny Zygmunt. Interpretacja tekstów i kanon lektur literackich	117
— Fonetyka	120
Drugi Międzynarodowy Kongres nauczycieli języków nowożytnych	105
Dyboski Roman. Złote gody z nauką	3
— Język angielski jako język światowy	57
Esce. Cele i warunki nauki języka niemieckiego w szkole powszechnej	62
Gołabek Józef. Nauczanie języków słowiańskich w szkołach średnich	189
Jungman F. Egzamin piśmienny maturalny z języka obcego	34
Kern Rudolf. Der deutsche Lesestoff auf der Mittel- und Oberstufe der höheren Lehranstalten	7
Konkurs o najlepszy projekt biblioteczki niemieckiej (prace konkursowe)	232
Łempicki Zygmunt. Wrażenia z Kongresu	105
— Fr. Gundolf	170
Nieniewska Halina. Wychowanie obywatelsko-państwowe na tle nauczania języka francuskiego	125
— Sprawozdanie ogólne z Kongresu	107
Piątek Jan. Reforma pruska z roku 1925, jej zasady i wyniki	185
Preisner W. O podawaniu wymowy wyrazów obcych w polskich podręcznikach szkolnych	70
Semil Edmund. Podręczniki do nauki języka niemieckiego we Francji	22
Wowczak J. Nauczanie języków obcych w seminarjach nauczycielskich	30
Zagajewski K. Czy i jak uczeń poznaje kulturę obcego narodu	137

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE.

Ś. p. Stanisław Czerwiński	169
--------------------------------------	-----

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

Czasopisma jako pomoc przy nauce języków nowożytnych (<i>A. Jesionowski</i>)	191
Czasopismo dla nauki języka niemieckiego (<i>Alba</i>)	193
Gramatyki historycznej, trochę (<i>Alba</i>)	36
Gramofon w szkole	36
Gramofon w szkole (<i>J. Silberschlag</i>)	149
Korespondencja z młodzieżą zagraniczną (<i>A. Jesionowski</i>)	145
Marienkultus, im Gedichte „Die Wallfahrt nach Kevlaar“ von Heinrich Heine und im „Herrn Thaddäus“ von Adam Mickiewicz (<i>J. Silberschlag</i>)	194

GŁOSY CZYTELNIKÓW.

Kurs dla Neofilologów w Łodzi: Wrażenia z kursu (<i>J. Macińska</i>)	150
Lektura: W sprawie „stosunku lektury podstawowej do uzupełniającej“ (<i>H. Sternbach, J. Jakóbiec</i>)	74
List filologa klasycznego do neofilologa (<i>St. Cybulski</i>)	37
Przedmiot do zapychania dziur w etatach (<i>k. i.</i>)	150
Przyjaciel ucznia, kącik humorystyczny (<i>Alba</i>)	195
Seminarja: Jeszcze parę uwag co do nauczania języków nowożytnych w seminarjach nauczycielskich (<i>H. Gintowtówna</i>)	73

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

Beldewein. Deutsche Dichter des 19. u. 20. Jahrhunderts (<i>M. Friedländer</i>)	212
Beach. Modern Language Teaching and Learning with Gramophone and Radio (<i>J. Piątek</i>)	77
Bechstein. Märchen II, IV. Bibl. niem. (<i>W. G.</i>)	81
Bohlen. Neusprachlicher Unterricht. (<i>M. Friedländer</i>)	41
Braun. Deutsch-Polnische Phraseologie (<i>W. G.</i>)	153
Cerny. Die deutsche Dichtung. (<i>M. Friedländer</i>)	212
Ciesliński. Lectures sur la civilisation française II. (<i>F. Jungman</i>)	38
Deckelmann. Lesestoffe zur deutschen Literatur- und Geistesgeschichte. (<i>M. F.</i>)	81
Deckelmann und Johannesson. Deutsches Gedichtbuch. (<i>M. Friedländer</i>)	153
Delmer. English Literature from Beowulf to Bernard Shaw. (<i>St. Hel-szyński</i>)	216

Deutschland. Landschaft und Baukunst. (<i>S. Stendig</i>)	213
Fowler. The King's English. (<i>Alba</i>)	217
Goethe. Egmont. Bibl. niem. (<i>W. G.</i>)	81
Grammophon, das, im Unterricht der neueren Sprachen. (<i>J. Piątek</i>) .	42
Hartig und Strohmeier. Moderner neusprachlicher Unterricht. (<i>M. Friedländer</i>)	41
Helsztyński. Liryka angielska XX wieku. (<i>T. Grzebieniowski</i>)	38
Hughes. About England. (<i>St. Helsztyński</i>)	214
Hugo. Choix de poèmes lyriques. Eos. (<i>H. Nieniewska</i>)	43
Jakóbiec i Leonhard. Dorf und Stadt. (<i>Autoreferat</i>).	152
Kern. Vom alten und neuen Polen. (<i>S. G.</i>)	154
Knoch, Gerhards, Poch, Plaut. Der grammatische Unterricht in den neueren Sprachen. (<i>J. Piątek</i>)	200
Molière. Le Misanthrope. Eos. (<i>H. Nicniewska</i>)	44
Oesterreich. Landschaft und Baukunst. (<i>S. Stendig</i>)	214
Platz. Deutschland und Frankreich. (<i>W. Gottlieb</i>)	80
Presse: A travers la presse française d'aujourd'hui. (<i>H. Nieniewska</i>)	207
Racine. Athalie. Eos. (<i>H. Nieniewska</i>)	44
Rausch. Lauttafeln für den deutschen und fremdsprachlichen Unter- richt. (<i>M. Friedländer</i>)	210
Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis. (<i>M. Friedländer</i>)	210
Robson. How shall we train the teacher of modern languages. (<i>J. Piątek</i>)	78
Roseno. Gedichte unserer Zeit. (<i>M. Friedländer</i>)	154
Rostand. L'Aiglon. Eos. (<i>H. Nieniewska</i>)	207
Rump. Deutsch als Fremdsprache. (<i>J. Piątek</i>)	208
Schmidt-Voigt. Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten. (<i>M. Friedländer</i>)	209
Schwedtke und Salewsky. Die bildende Kunst im neusprachl. Unter- richt. (<i>St. Helsztyński</i>)	215
Siegfried. Tableau des partis en France. (<i>F. Jungman</i>)	205
Szarota. Nos jours, nos travaux. (<i>F. Jungman</i>)	206
Velhagen & Klasings Deutsche Ausgaben. (<i>M. Friedländer</i>)	213
Voltaire. Histoire de Charles XII. Eos. (<i>j. k.</i>)	151
Wiesner und Ortmann. Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. (<i>M. Friedländer</i>)	209
Wollmann und Sernko. Sprachübungen mit sprachkundlichen Be- lehrungen. (<i>M. Friedländer</i>)	209

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM.

Egzaminy: O egzaminach piśmiennych maturalnych z języka obcego. (<i>J. K.</i>)	90
Język niemiecki niezbędny. (<i>Z Łempicki</i>)	44

Przegląd prasy angielskiej. (<i>I. Peplowska</i>)	82, 224
Przegląd prasy francuskiej. (<i>E. Semil</i>)	87
Rozmaitości (z czasopism angielskich)	91
Światła i cienie współczesnej neofilologii szkolnej. (<i>M. Friedländer</i>)	45
Walka o lekturę dla młodzieży. (<i>M. Friedländer</i>)	155
Z czasopism niemieckich (<i>M. Friedländer</i>)	221
Z prasy francuskiej (<i>E. Semil</i>)	219
Z prasy polskiej (<i>J. K.</i>)	217

BIBLIOGRAFJA.

Książki	48, 92, 225
Czasopisma	94, 158, 227
Książki nadesłane	55

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

Drugi język w szkole	200
Gabinet neofilologiczny	97
„Ifigenja w Taurydzie” Goethego w wykonaniu teatru szkolnego w Lidzie	200
Język francuski i angielski w szkołach pruskich	97
Kongres pedagogiczny Z. N. P. w Wilnie, referat o językach obcych .	197
Konkurs na projekt biblioteczki niemieckiej	50, 98, 159
Komitetu redakcyjnego rozszerzenie	49
Kurs języka francuskiego	197
Kurs metodyczny języków obcych w Lublinie	159
Korespondencja międzyszkolna	160
Korespondencja uczniowska polsko-niemiecka	50
Kursy wakacyjne dla nauczycieli języków obcych	159
Kursy wakacyjne uniwersytetu w Nancy	97
Kwestjonariusz w sprawie piśmiennych egzaminów maturalnych .	95, 158
Nauczycielstwo szkół powszechnych a języki obce	98
Notre Pologne	160
Nowa placówka sławistyki	97
Nowa szkoła nauki języków	96
Słowiańskie języki, nauka w szkołach polskich	96
Towarzystwo propagandy języków obcych	97
Wieczory molierowskie uczniów krakowskich	97
Zjazd, pierwszy, Kół Neofilologicznych	97
Zjazd prelegentów W. K. N.	160

SPRAWY P. T. N.

*Czytelnia: O czytelnię germanistyczną w Warszawie	230
Jakich języków obcych uczyć w szkole polskiej? Protokół Komisji .	53
Kalisz, sprawozdanie	162

Kraków, sprawozdanie	162
Lida, sprawozdanie	163, 229
Lublin, sprawozdanie	164
Lwów, sprawozdanie	229
Łódź, sprawozdanie	164
Memorjały dla Min. W. R. i O. P.	98
Poznań, sprawozdanie	164
Protokół komisji rewizyjnej	53
Sekretariatu generalnego sprawozdanie	161
Sprawozdanie finansowe	54
Walne Zgromadzenie: sprawozdanie z I W. Z. delegatów Kół i Okręgów	51
Warszawa, sprawozdanie	228

DZIAŁ AKADEMICKI

Postulaty kół neofilologicznych	104
Reforma studjów językowych w obrębie programu magisterskiego filo- logii angielskiej (<i>A. Waligórski</i>)	102
W obronie Don Kichota (<i>M. Małkiewiczówna</i>)	164
Zjazd kół neofilologicznych	100

ALFABETYCZNY SPIS WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Alba — 36, 193, 195, 217	Lempicki Zygmunt — 44, 105, 170
Ciesielska-Borkowska Stefania — 109	M. F. — 81
Cybulski St. — 37	Macińska J. — 150
Czerny Zygmunt — 117, 120	Małkiewiczówna M. — 164
Dyboski Roman — 3, 57	Nieniewska Halina — 43, 44, 107, 125, 207
Esce — 62	Pepłowska Irena — 82, 224
Friedländer Michał — 41, 45, 81, 153, 154, 155, 209, 210, 212, 213, 221	Piątek Jan — 42, 77, 78, 185, 200, 208
Gintowtówna H. — 73	Preisner Wilhelm — 70
Gottlieb W. — 80	S. C. — 154
Grzebieniowski T. — 38	Semil Edmund — 22, 87, 219
Helstyński Stanisław — 214, 215, 216	Silberschlag Juljusz — 149, 194
Jakóbiec J. — 74, 152	Stendig S. — 213, 214
Jesionowski A. — 145, 191	Sternbach H. — 74
Jungman F. — 34, 38, 205, 206	W. G. — 81, 153
J. K. — 90, 151, 217	Waligórski A. — 102
k. i. — 150	Wowczak J. — 30
Kern Rudolf — 7	Zagajewski Karol — 137

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK II.

WRZESIEŃ — GRUDZIEŃ 1931

ZESZYT 4—5

Ś. P. SŁAWOMIR CZERWIŃSKI

Bolesny i niespodziewany cios dotknął społeczeństwo polskie. Z szeregu bojowników o nowe ideały ubył człowiek o niepospolitej wartości. W niezwykle trudnych warunkach rozwijające się szkolnictwo polskie znalazło w osobie ś. p. ministra Czerwińskiego nie tylko świetnego organizatora, lecz i świadomego roli swej, natchnionego przewodnika. Skryształować ideał wychowawczy szkoły tak, żeby nowa rzeczywistość polska stworzyła nowy typ wolnego obywatela, ażeby przetworzyła zbiorową duszę narodu dla osiągnięcia najwyższych wartości — było zadaniem Jego; wychować obywatela na chwałę i pożytek odrodzonego Państwa — najgłębszą Jego troską.

Szeroko i wszechstronnie pojmując zadanie szkoły polskiej, wszelkie twórcze poczynania nauczycieli i pedagogów otaczał życzliwą opieką. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne niejednokrotnie, w pierwszych trudnych latach swego istnienia, znajdowało w swych pracach u ś. p. ministra Czerwińskiego poparcie i zachętę. Na audjencji udzielonej przedstawicielom Zarządu Głównego P. T. N. dn. 24 lutego 1930 roku ś. p. minister Czerwiński wyraził szczere zadowolenie z powstania Towarzystwa, podkreślił poważną rolę, którą może i powinno odegrać ono w tak ważnej dziedzinie pracy szkolnej, jaką jest nauczanie języków obcych, wskazał konkretne zadania, jakie Towarzystwo winno podjąć w najbliższej przyszłości. Niech nam wolno będzie, imieniem wszystkich członków Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, wyrazić szczerzy, serdeczny żal z powodu tak wielkiej straty, jaką poniosło szkolnictwo polskie a z niem całe nauczycielstwo.

Friedrich Gundolf, zmarły w lipcu bieżącego roku historyk literatury niemieckiej, znanym był i cenionym nietylko w gronie fachowców i specjalistów, ale zdobył sobie wielką sławę w całym świecie kulturalnym niemieckim a i poza granicami swojego kraju. Zdobył sławę a nie popularność! O tę ostatnią jest znacznie łatwiej. Ci wszyscy autorzy bowiem różnych ilustrowanych monografij o poetach niemieckich, wydawanych w różnych zbiorach, byli popularnymi. Gundolf popularnym nigdy nie był, ani o popularność nie zabiegał, ani też nie miał warunków jej zdobycia. Chociaż bowiem przemawiał językiem prostym a dostojnym i nie posługiwał się żadnym specjalnym uczonym żargonem, to jednak wizje jego były tak rewelacyjne, a rewizje tak śmiałe, że olśniewały przeciętnego słuchacza czy czytelnika i wytrącały go zrazu z umysłowej równowagi.

Wielkość i znaczenie Gundolfa — by sprawę tę odrazu jasno i wyraźnie postawić — nie polegało na tem, że wzbogacił naukę filologii niemieckiej szeregiem cennych przyczynków, ani też na tem, że wyniki swych badań i dociekań ułożył w „dobrze wypakowanym kufrze“ (tak nazywał dowcipnie J. Minor monografię E. Schmidta o Lessingu), ale tkwiło w tem, że swojemi rozprawami i książkami z zakresu historii i literatury niemieckiej i ducha niemieckiego wprowadził zupełnie nowe i ożywcze pierwiastki do kultury niemieckiej.

* * *

Żaden wielki człowiek — a Gundolf był nim napewno — nie tworzy z niczego. Wielkość jego wyrasta z pewnego gruntu i jest wynikiem pewnego posiewu. Wypada się zająć genealogją Gundolfa.

Gundolf studjował w Berlinie pod kierunkiem Ericha Schmidta filologję niemiecką i pod jego kierunkiem wykonał swoją rozprawę doktorską, która, niewielka rozmiarem ale bogata treścią, ukazała się w oficjalnym organie szkoły berlińskiej, w zbiorze „Palaestra“. Przedmiotem jej była postać Cezara w literaturze niemieckiej. Czego mógł się nauczyć Gundolf w Berlinie? Nauczyć mógł się dwóch rzeczy: po pierwsze, ścisłości i gruntowności w badaniu, a zwłaszcza w genetycznym ujęciu zjawisk, po wtóre, pewnej dbałości o formę zewnętrzną w przedstawianiu wyników, w jasnym i kształtnym ujęciu problemu. Na to bowiem, odznaczający się pewną „elegancją“ w całym zewnętrznym wzięciu, E. Schmidt i w nauce kładł nacisk.

Ale, idąc w ślady nauczyciela, byłby Gundolf pozostał niewątpliwie wielkim i wybitnym fachowcem, znakomitym filologiem, szkoła berlińska nie byłaby jednak w stanie obudzić w nim tej siły ducha, która przecież decydowała o jego sławie i decyduje o jego znaczeniu. Tym, który obudził w nim tego ducha i wykrzesał zeń tę siłę wielkiej wizji i potęgę sugestji, był poeta Stefan George. Był on i jest dla wielu tajemnicą, a księgi czy księga jego poezji pozostanie dla wielu dziwną i niepojętą zagadką. George jest nie tylko poetą, jest nie tylko z mistrzów formy niemieckiej jednym z największych i najwytworniejszych, ale tym spośród poetów niemieckich, który jedyny właściwie może ma w sobie coś z wieszczą — poeta vates! Ten wielki samotnik, otoczony tylko zdala gminą wiernych mu i zaślepionych wyznawców, stworzył i tworzy niby nową religję i potrafił odciąć się od całej współczesnej rzeczywistości niemieckiej. Zdobył się na to, by spłynęła ona po wierzchniej jego szacie, nie kalając jej brudem swojego wstrętnego nieraz arrywizmu, ani też nie zostawiała śladów wątpliwej wartości wyników czy zdobyczy. On się od tej, na kolanach, na zamówienie tworzonej kultury wilhelmińskich Niemiec odwrócił ze wstrętem i odrazą a, sięgając do najgłębszych trzewi ducha ludzkiego i wpatrzony w dwa bieguny jego osi: antyk i chrześcijaństwo, stworzył nową naukę o świecie i człowieku. Nie chodzi o treść tej nauki, odległej równie od skrajnego ascetyzmu jak i djonizyjskiego kultu życia — bez Nietzschego nie byłoby Georgego! — ale o nadzwyczajną energję myśli, szaloną wolę twórczą, dziwną moc wnikania i przenikania, patrzenia i widzenia, skupiania i kształtowania, jaka się w niej ujawnia. O Georgem, jego życiu i działalności istnieją różne legendy, tworzone przeważnie przez różnych jego przeciwników. Na życie to rzucił wiele światła Fr. Wolters w swej książce, która się ukazała w roku 1930. George przeorał potęgą swej myśli całą współczesną rzeczywistość niemiecką, przyczem nie oszczędził także i nauki. Z grona jego wyznawców wyszedł szereg przedstawicieli różnych dziedzin nauki, którzy śmiałością stawiania problemów a nawet zuchwalstwem w ich traktowaniu świat cały kulturalny wprowadzili w podziw, a w świecie naukowym obudzili nietyle zdumienie, ile niechęć a czasem nawet i nienawiść.

Gundolf był uczniem Georgego. Duch Georgego rozpałił w nim twórczą myśl, która zapłonęła jednak niebawem ogniem oryginalnym. George wtajemniczył go w misterja twórczego ducha, on pomógł mu zedrzeć zasłonę z cudownego posągu i uzbroił go w taką siłę, iż młody wtajemniczony bynajmniej nie padł osłepiony pod wrażeniem wizji, która mu się wówczas ukazała, ale,

mając dość siły, by ją w siebie wchłonać, potrafił dzięki nadzwyczajnej sugestywnej sile swojego stylu pokazać ją i innym, przynajmniej w przybliżeniu. To jest znaczenie jego największego i najślawniejszego dzieła, dzieła o Goethem, które stanowi fundament jego sławy, dzieła, które, rzecz w dziejach nauki nieznamna, doczekało się 25 wydań.

Lecz pomiędzy pierwszą próbą młodego uczonego, rozprawą doktorską o Cezarze, z której wyrosła następnie świetna historia sławy Cezara a jeszcze później dzieje Cezara w wieku XIX, a wielkiem dziełem o Goethem, powstała inna, równie ważna, dla metody pracy i zainteresowań Gundolfa równie charakterystyczna książka, a mianowicie o Shakespearze i duchu niemieckim (*Shakespeare und der deutsche Geist*, 1911). Na młodą ówczesną generację zarówno germanistów, jak i filozofów wywarła ona jakieś wrażenie dziwne, zdawałoby się niesamowite. Czytało się ją ze zdziwieniem i z zapartym oddechem, czytało się w niej rzeczy znane i uznane niby nowe i wielkie prawdy, wielkie zaś prawdy naukowe oglądało się w jakimś innym i dziwnym oświetleniu. Gundolf w swoich pracach bardzo często posługiwał się ulubionym porównaniem z panoramą. Dziś, w okresie kina, mało kto wie, co to jest panorama. Ale książka o Shakespearze robiła wrażenie takich przesuwających się i wchodzących w siebie obrazów, wyczarowanych ręką nietytyle uczonego, ile raczej artysty wizjonera. O Shakespearze w Niemczech pisało wielu z różnych okazji. Pisał stary Koberstein (nauczyciel szkolny E. Schmidta), pisał mało znany Boehlingk, pisała inteligentnie Joachimi-Dege. Wszyscy oni sumiennie i gruntownie zebrali materiał, opisali go i objaśnili, ale u Gundolfa wyglądało to przecież zupełnie inaczej! Postawił on sobie wielki problem i wielkie usiłował rozwiązać zadanie, to mianowicie, w jaki sposób duch niemiecki asymilował Shakespeara. Ujęcie zagadnienia było zupełnie inne, było czysto dynamiczne. Był to rozdział nie z dziejów literatury niemieckiej, czy też krytyki niemieckiej, ale z dziejów ducha niemieckiego. Gundolf przedstawia, jakie trudności miał do pokonania duch niemiecki, zanim zrozumiał wielkość Shakespeara i wniknął w istotę jego sztuki. Przedstawił następnie, jak w świetle niemieckiej krytyki dramatycznej twórczości i odtwórczości wyglądał Shakespeare. Wielką rolę w tym rozważaniu Gundolfa zajmują tłumaczenia Shakespeara. I znowu, rzecz ważna i istotna! Jeśli dotychczas różni badacze tłumaczeń ze szkoły filologicznej zestawiali wyraz z wyrazem, liczyli słowa i wyliczali nieścisłości, to Gundolf nie babrał się w takich drobiazgach. On potrafił odczuć i wyczuć, jak tłumaczył Wieland i jak tłumaczył A. W. Schlegel. Potrafił to, bo sam Shakespeara tłumaczył i prze-

łomaczył, a monografią o Shakespearze (*Shakespeare, sein Wesen und Werk*, 1928, 2 tomy) ukoronował tę wielką pracę przyśwojenia w nowej formie poety angielskiego językowi niemieckiemu. Gundolf zżył się z Shakespearem, podobnie jak z Goethem. Sam wchłaniał tego Shakespeara w siebie i dlatego mógł przedstawić dzieje Shakespeara w duchowości niemieckiej jak nikt inny przedtem uczynić tego nie zdołał.

Książka o Shakespearze zdecydowała o sławie młodego uczonego, którego uniwersytet w Heidelbergu powołał niebawem do rządu swoich docentów i rychło uczynił go profesorem. Gundolf przywiązał się tak do Heidelbergu, że—rzecz w dziejach niemieckiego profesorstwa niesłychana — odrzucił powołanie na katedrę w Berlinie jako na następcę E. Schmidta, i pozostał do końca życia wiernym okrytemu sławą wiekowej tradycji uniwersytetowi w Heidelbergu. Tam też do stóp jego katedry zjeżdżali się z Niemiec i z poza Niemiec słuchacze, żądni bezpośredniego kontaktu z Gundolfem. Istotnie mowa może być tylko o słuchaczach. Gundolf właściwie ograniczył swoją działalność profesorską do wykładania. Pracował naukowo i wykładał. Zamiłowań pedagogicznych nie miał. Tworzył i mówił i pod tym względem zbliżał się raczej do typu profesora francuskiego niż niemieckiego, którego ośrodkiem pracy bywa zazwyczaj seminarjum, a główną ambicją szkoła. Gundolf, podobnie jak inny wielki filolog niemiecki K. Burdach, ambicji tej nie miał.

* * *

W r. 1916 ukazało się dzieło Gundolfa o Goethem, krótko zatytułowane: *Goethe*. Ukazało się nakładem G. Bondi'ego w Berlinie. Firma ta wydaje wszystkie utwory i prace z koła wielbicieli i zwolenników Stefana George a przede wszystkim dzieła tego poety. Wszystkie te wydawnictwa nazewnątrz już wyróżniają się formą czcionek i układem tekstu. Jeśli dzieło o Shakespearze i duchu niemieckim wywołało zdziwienie, lecz spotkało się wszędzie z uznaniem i bardzo przychylną oceną najbardziej w rutynie metodycznej zasklepionych filologów, choć kiwali nad książką głową i nie wiedzieli właściwie, z czym mają do czynienia, to książka o Goethem wywołała ogólny i powszechny zachwyt. Dowodem a zarazem objawem wrażenia, jakie zrobiła w świecie naukowym, był fakt, że poświęcone historii literatury niemieckiej czasopismo *Euphorion* wydało (w r. 1921) specjalny zeszyt, rodzaj ankiety, poświęcony tej fenomenalnej książce. I trzeba przyznać na chwałę nauki niemieckiej, że, choć dzieło to

tak bardzo odbiegało od dotychczasowego sposobu traktowania zagadnień literackich, choć tak przyćmiewało to wszystko i tych wszystkich, którzy o Goethem pisali, nie ukazał się żaden pamflet, ani żadna złośliwa krytyka. Nauka niemiecka, choć dzieło to podważało jej dotychczasowe podwaliny, zrozumiała wielkość i znaczenie tej rewelacyjnej i rewolucyjnej książki.

W czym tkwiła ta niezwykłość poczynania Gundolfa? Co stanowiło zupełnie oryginalną cechę jego książki o Goethem?

Szukać jej należy w czterech momentach: po pierwsze, w zupełnie nowej postawie wobec zagadnienia naukowego jako takiego; powtórnie, w zupełnie nowym traktowaniu zagadnienia literackiego; po trzecie, w zupełnie nowym oświetleniu postaci Goethego; po czwarte, w zupełnie nowych zdobyczach metodycznych.

Rozważmy pokolei te punkty!

Obejmując całą twórczość duchową a zatem także i naukę kręgiem swojej myśli, postawił jej Stefan George zupełnie nowe zadania. Uważał on, że nauka wyjść musi poza ciasny krąg specjalizacji i zasklepienia, winna wychodzić z życia i zmierzać do niego. George był rzecznikiem tego kierunku, który uczniowie jego określili mianem „rewolucji w nauce”. Rewolucja zaś ta na tem polegać miała, że nauka wedle poglądów Georgego winna wydobywać na wierzch prawdy, problemy i twory i pokazywać je w takim świetle i podawać je w takiej formie, żeby przyczyniały się nie tylko do postępu wiedzy, ale wzbogacały też kulturę i życie duchowe ludzkości. Książka Gundolfa o Goethem poczęta jest z tego ducha georgizmu. O jednym tylko trzeba pamiętać. George nie był bynajmniej propagatorem jakiejś taniej czy płytkiej popularyzacji albo wulgaryzacji. Wprost przeciwnie, zarówno jego samego, jak i całe jego koło cechuje wybitny arystokratyzm ducha. Był on tylko przeciwnikiem bezpłodnej dlubaniny i zwalczał hasło: nauka dla nauki, hasło, którego nikt właściwie jasno i wyraźnie nie postawiał, ale którem owiana była twórczość naukowa z końcem XIX-go wieku, zwłaszcza w dziedzinie filologii. Dzieło Gundolfa o Goethem nie powiększa naszej wiedzy o tym poecie o żaden nowy szczegół, nie zawiera żadnego nowego przyczynku do genezy któregoś z utworów Goethego, nie odkrywa żadnego nowego modelu którejs z postaci, nie ustala żadnej nowej daty, nie zmienia żadnego słowa w tekście Goethego, nie rozwiązuje żadnego problemu chronologicznego. Daje tylko nową, wielką i monumentalną całość.

Otóż właśnie ta monumentalność! Stanowi ona bodaj jeden z zasadniczych rysów traktowania dzieła literackiego przez Gundolfa. Pracę jego nad Goethem porównać można do rzeźbienia

posągu, posągu rozmiarów wielkich, niemal gigantycznych. Jednym z ważnych postulatów takiej pracy jest pewność ręki we władaniu dłutem, jest pewien zasób rzemieślniczej poprostu techniki. Gundolf technikę tę posiadał znakomicie i opanował ją w szczegółach w szkole berlińskiej. Tam nauczył się tej nadzwyczajnej pewności i ścisłości w precyzowaniu kwestyj i określaniu problemów. Dzieło Gundolfa przy całej monumentalności wyglądu i przy całej wizyjności charakteru cechuje nadzwyczajna pewność w formułowaniu twierdzeń, nadzwyczajna precyzja określania. W tem dziele niema, choćby to się napozór wydawać mogło, żadnego gadulstwa i niepotrzebnego trwonienia słów. Gundolf posiada tak nadzwyczajną jasność wyrażania się i taką ścisłość w określaniu, że pod tym względem góruje znacznie nad różnymi filologami o ambicjach literackich. Równocześnie jednak, nie tracąc z oczu szczegółów, nigdy się w nich nie gubi i ujmuje Goethego, jak sam twierdzi, jako pewną postać. Kształt i siła to są te dwie kategorie, sub specie których rozpatruje on twórczość Goethego. Kształt uzewnętrznia się w języku. Nikt tak jak Gundolf nie potrafił zgłębić i wyczuć tajemnicy poetyckiego języka. Nikt nie potrafił tyle z tego języka wysłuchać i wydobyć z niego tętno najskrytszych jego drgnień. Ale to dopiero połowa zadania! Bo cóż z tego, że on, wielki wtajemniczony, rytm ten słyszał. Chodziło przecież o to, by inni coś z niego zrozumieli. Gundolf był sam wielkim władcą języka. Posiadał jakąś dziwną intuicję etymologiczną, która pozwalała mu wnikać w pierwotny sens słowa i wydobywać z niego prawdziwą jego siłę. Dzięki temu mógł i potrafił to, co w języku innych wysłuchał, sam niepospolity mistrz we władaniu tym językiem, innym narzucić; to, co sam widział, innym pokazać. Język i styl Gundolfa był bodaj jedną z głównych podstaw jego sławy i jego znaczenia. Tylko, kto sam tak jak on umiał się wyrażać, mógł sztukę wyrażania się wielkich poetów innym odstąpić bez uciekania się do operowania sztucznymi kategorjami stylistycznymi, poprostu, jasno i wyraźnie.

Książka Gundolfa o Goethem nie zawiera — jak wyżej o tem była mowa — żadnych nowych szczegółów z życia Goethego, ani żadnych nowych przyczynków do dziejów powstania jego dzieł. Kto jednak dobrze obeznany jest z twórczością Goethego, kto się naprawdę wżył w jego dzieła i jest doskonale zorientowany w tem, co o tych dziełach pisano i co się o nich wie, ten, czytając książkę Gundolfa, nie mógł opędzić się wrażeniu, że właściwie chyba Goethego nie znał, że cały szereg spraw tak jasnych i niemal oczywistych uszło zupełnie jego uwagi, temu musiało się wydawać, że widzi innego Goethego, nowego Goethego, ni-

by w złotym blasku przedziwnego światła. Apoteoza? Złośliwi mówili, że monografie Gundolfa, to są nowe „*acta sanctorum*“. Jest z pewnością w ujęciu Gundolfa wiele entuzjazmu, ale bo też nie potrafił on pisać o kimś, dla kogo nie miał największej czci i umiłowania. Następstwem tego jest to wszelako, że w tym blasku występuje na jaw cały szereg rysów i szczegółów, które składają się dopiero na całość tej monumentalnej postaci, jaką stawia przed naszymi oczyma. Twórczość Goethego rozpatruje Gundolf głównie i przedewszystkiem, całkiem zresztą słusznie, jako twórczość liryczną. Goethe jest dla niego przedewszystkiem lirykiem. Słowo *liryk* rozumie Gundolf jednak inaczej, niż poetyka tradycyjna, podkreślając słusznie, że stara estetyka w ujęciu liryki mieszała nieraz najniepotrzebniej przedmiot z przeżyciem przedmiotu, z drganiem i rytmiką tego przeżycia. A liryka w znaczeniu Gundolfa jest pewną formą wewnętrznego przetwarzania rzeczywistości, przetwarzania na siłę, która się uzewnętrznia słowem. Gundolf uznaje jednak, że u Goethego były i inne formy tego przetwarzania a mianowicie symboliczna i alegoryczna. Rozróżnienie zaś tych trzech form: lirycznej, symbolicznej, alegorycznej oparte jest wedle niego na różnym stosunku poetyckiego ja do świata. Rozważa on twórczość Goethego wśród tych trzech warstw, które się wzajemnie przenikają i w różnych okresach życia występują z różną intensywnością. Opanowując z nadzwyczajną energją olbrzymi kosmos życia i twórczości Goethego, rozpatruje go, w trzech fazach, które określa mianem: byt i stawanie się, kształtowanie, rezygnacja i pełnia. To ujęcie całej postaci Goethego, jako tej ujawniającej i uzewnętrzniającej się w różnych kształtach siły, ożywionej jednym wielkim duchem, tej niby wielkiej kuli, na której powierzchni, to tu, to tam, występują bardziej wspaniałe lub raczej blade światła, tej siły, której wewnętrznym motywem jest ów przedziwny demonizm, jaki młody Goethe w sam sobie stwierdzał, oto jest treść tej wielkiej i wspaniałej księgi, odbiegającej zupełnie od dotychczasowego traktowania zjawisk literackich.

Poza tem ogólnem nowem i oryginalnem ujęciem całości jest oczywiście w samym traktowaniu poszczególnych etapów twórczości Goethego niezmiernie wiele oświeleń, które przechodzą i przejdą powoli do ogólnej wiedzy o Goethem i nie mogą i nie powinny pozostać bez wpływu także i na naukę szkolną. Odnosi się to zarówno do analizy poszczególnych dzieł, jak i do przedstawienia poszczególnych epok życia, względnie ustosunkowania się do poszczególnych wydarzeń. Pojęcie tytanizmu w rozpatrywaniu twórczości młodego Goethego dopiero Gundolf właściwie jasno i wyraźnie postawił, wpływ zainteresowań nauko-

wych na twórczość Goethego on dopiero należycie wyświecił, dzieje miłości w życiu Goethego on dopiero oczyścił z nalotu elementu plotkarskiego i przedstawił, jako ważny czynnik krystalizacyjny w kształtowaniu się jego jaźni; w analizie utworów lirycznych Goethego pokazał takie elementy, o których się właściwie nikomu nie śniło, w analizie Wertera dał wzór kapitalnego wczucia się w rozpatrywanie zagadnienia formy literackiej. Przedstawił w sposób nadzwyczaj przekonujący i subtelny, jak idea rezygnacji coraz głębsze zapuszczała korzenie w jestestwie Goethego, w sposób zupełnie rewelacyjny oświecił motywy zerwania Goethego z Fryderyką. Ogromną wartość posiada zwrócenie uwag przez Gundolfa na znaczenie rozpraw i badań naukowych Goethego dla jego twórczości poetyckiej, np. fizjognomiki dla mimiiki w uwagach scenicznych, a studjów przyrodniczych dla wykształcenia oka i patrzenia. Szczegółów takich możnaby było oczywiście wyliczyć całe strony. Chodzi o najbardziej frapujące i o te, które w danej chwili przywodzi pamięć. Ale, by raz jeszcze podkreślić to z całym naciskiem, nie w tych czy innych szczegółach leży znaczenie tej książki, lecz w całym postawieniu postaci Goethego i jej monumentalnem ujęciu.

Książka o Goethem ma wreszcie — po czwarte — wielkie znaczenie z punktu widzenia ogólnej metody historyczno-literackiej. Gundolf żadnych traktatów o metodzie historii literatury nie pisał i pod tym względem bardzo zasadniczo różnił się od swoich współplemieńców, którzy, jak wiadomo, w tego rodzaju ogólnych rozważaniach się lubują. Z całego traktowania jednak zagadnień historyczno-literackich przez Gundolfa da się wyabstrahować pewien pogląd na jego stosunek do zjawiska literackiego. Nie można tego stosunku określić żadną etykietą, ani podporządkować żadnemu specjalnemu prądowi filozoficznemu, choć nie może ulegać wątpliwości, że bez Diltheya nie byłoby Gundolfa. Dilthey bowiem pierwszy nauczył patrzeć na kształty życia duchowego, jako na objaw i wyraz pewnej siły, którą określał mianem struktury duchowej. Ale Gundolf nie teoretyzował, on się tych spraw od nikogo nie nauczył, on je stawiał samorzutnie, bo samoczynnie je przemyślał. Dilthey rozwinął całą naukę o pojęciu doznania (przeżycia), „*Erlebnis*“. Już R. M. Werner odróżniał bardzo trafnie i słusznie przeżycie bezpośrednie od pośredniego, to jest literackiego w swojej książce: *Lyrisk und Lyriker*, o czym zbyt szybko niestety zapomniano! Gundolf oparł swoją analizę dzieła literackiego także na pojęciu doznania, oddzielając pra-doznanie od doznania zdobytego na drodze kształcenia się, odróżniał *Urerlebnis* od *Bildungserlebnis* i sub specie

tych dwóch typów doznania, ich wzajemnego ustosunkowania się i przenikania, rozpatrywał całą twórczość Goethego.

Jest w książce Gundolfa takie zdanie: „*Goethe hat nicht die Friederikenlieder gedichtet, weil ihm Friederike begegnet ist, sondern weil Friederikenlieder in ihm schwangen, hat er die Friederike gesehen*“. Zdanie to właśnie należy do typu tych wprowadzających w zupełne zdziwienie czy oniemiaenie. Jakto, co to właściwie znaczy? Sens tego zdania na tle ogólnego poglądu Gundolfa na twórczość jest dość zrozumiałym. Uważa on, że silne, nawet bardzo silne przeżycia nie są w życiu takiego człowieka jak Goethe momentem decydującym, kształtującym, lecz tylko jakgdyby okazją ujawniającą pewną wewnętrzną siłę, któraby przy innej okazji ostatecznie także się jakoś odezwala. Taki zaś pogład jest zupełnem podważeniem biografji czy monografji historyczno - literackiej, tradycyjnego typu „*life and works*“. Taka biografja nie jest opowiadaniem dziejów życia, przeplataniem analizami dzieł ze szczególnem uwzględnieniem momentu ich powstania oraz ewentualną charakterystyką dzieł, ale wykazaniem, jak w formie zarówno życia jak i twórczości ujawnia się indywidualność duchowa genjusza. Gundolf nie posuwa się tutaj tak daleko, jak Simmel, który w swojej filozoficznej książce o Goethem dążył do uchwycenia „a priori“ Goethowskiego, transcendentalnej sfery jego bytu, i dlatego to Goethego rozpatrywał, jako pewien fenomen duchowy z punktu widzenia różnych kategorii. Gundolf bynajmniej nie poniechał w swoim traktowaniu Goethego momentu ewolucyjnego. Tylko, że dla niego punkt widzenia chronologiczny nie jest zasadą rozpatrywania, lecz raczej tylko formą przedstawienia. Ujęcie zaś ewolucyjne nie oznacza u niego następstwa po sobie pewnych zdarzeń życiowych i objawów twórczych w stosunku przyczynowym, ale objawianie się pod wpływem towarzyszących okoliczności i odpowiedniej chwili (na greckie pojęcie „*kairos*“ kładzie właśnie Gundolf specjalny nacisk) życiowej i twórczej siły. Dzieła, listy i wspomnienia nie są więc dla Gundolfa dokumentami, przy których pomocy usiłuje on z tendencją realistyczną odtworzyć ściśle i szczegółowo przebieg życia Goethego i rozwój jego twórczości z uwzględnieniem czynnika psychologicznego, ale są tylko różnemi formami objawienia się jaźni Goethego w różnych okresach życia, przy których pomocy tworzy on swój mīt o Goethem. Bo nie da się zaprzeczyć, że ujęcie to jest w znacznej części mityczne, a raczej mitologiczne. I znowu wielka i zasadnicza różnica między nim a innym autorem, pokrewnego typu monografji, jak wyżej mowa była o różnicy między nim a Simmlem. E. Bertram napisał swoją fascynującą książkę o Nietzschem i dał jej wiele

mówiący podtytuł „legenda“, chcąc w ten sposób podkreślić, że nie odtwarza obiektywnej rzeczywistości, lecz pisze legendę. Tak dalece Gundolf z rzeczywistością nie zrywa. On nie odrywa się od podłoża realnych faktów dokumentarycznie stwierdzonych, on ich nigdzie nie gwałci, jak różni morfologowie niemieccy w stylu Spenglera. On tylko, ogarniając te wszystkie dokumenty, jako pewną całość, a nie biorąc pojedynczo każdego z nich pod lupę, ma wzrok skierowany zawsze na jedność i całość, wykuwa posąg i tworzy mit.

* * *

Jeśli mowa o tem stanowisku mitologizującym, o tem wynoszeniu pewnych postaci ponad sferę otaczającej nas rzeczywistości i przenoszeniu ich w jakąś dal tajemniczą, skąd promieniami twórczej swej energii przenikają nasze życie duchowe, to ta tendencja przejawia się najdobitniej w książce Gundolfa o Georgem. To jest zupełnie zrozumiałe. Sam George, otaczający się jakimś nimbem dziwnej izolacji, czczony i wielbiony przez swoich fanatycznych zwolenników, ma w sobie coś, co skłania i uprawnia do takiego traktowania jego twórczości, czy też jego misji. Gundolf znalazł się też w tym kole i obcowaniu z mistrzem zawdzięcza cały szereg najistotniejszych podniet. George był przecież—by mówić w języku Gundolfa—dla Gundolfa owem najważniejszym „*Bildungserlebnis*“. Nic więc dziwnego, że książka jego o Georgem robi wrażenie jakiejś legendy pisanej z zachwyceniem o wielkim świętym, że ma ona pozory jakiegoś kultycznego pochodzenia, choć bynajmniej nie roztopia się w samych peanach, ale zawiera cały szereg sformułowań, jak u Gundolfa zawsze jędrnych, twardych. W żadnej może książce nie występuje to, coby nazwać można poetyką Gundolfa, tak wyraźnie, jak w książce o Georgem. To jest zrozumiałe, bo dla niego George był poetą, był typem, wzorem i ideałem poety, obok Goethego, Hölderlina, Jeana Paula. Sam idąc w Georgego ślady, pisał przecież wiersze (*Gedichte*, 1930), które w ostatnim dopiero roku swojego życia ogłosił, wiersze, w których wnikliwy jego umysł i mimozwata natura występuje w najjaśniejszej pełni.

Książka o Georgem jest przy całym swym charakterze legendarnym — ale jak odległym od wszelkiego tonu panegirycznego — znowu jednym z dowodów kapitalnej energii myśli Gundolfa, jego nadzwyczajnej sily w ujarzmianiu problemów, a przede wszystkim w olśniewającej precyzji i niezwykle lapidarnem formułowaniu. Twórczość Georgego, której zaczątki pokazuje na tle całej twórczości duchowej ludzkiej, sprowadza on

do krótkiej i zwięzłej formuły: *die Vergottung des Leibes und die Verleibung des Gottes*. Zapewne, że takie formuły robią raczej wrażenie czegoś efektownego niż głębokiego, ale przyznać trzeba, że przyczyniają się do niezmiernie jasnego postawienia problemu i przez to ułatwiają dyskusję. Książka o Georgem wprowadza w krąg myśli tego poety i oświetla je znowu nie na tle współczesnych wydarzeń i antagonizmów literackich, jak to czyni np. książka Woltersa, ale jest jakgdyby przygotowaniem do lektury wierszy tego wielkiego poety, wierszy skupionych w cyklach, które razem wzięte tworzą jeden wielki cykl, okalający nadzwyczajnie wytworną formą i dostojnością zawartości królestwo ducha.

* * *

Działalność nauczycielska sprawiła, że Gundolf, obejmując swojemi wykładami i dawniejsze stulecia nowszej literatury niemieckiej, opracowywał je następnie naukowo w formie rozpraw i książek. W ten sposób powstał cały szereg jego prac i szkiców, wzbogacających w sposób zawsze oryginalny nasz pogląd na epoki i postaci. Bardzo wczesnie zaczął już zajmować się Gundolf Hölderlinem i ogłosił w r. 1911 piękne studjum o jego Archipelagu. W r. 1922 wyszła śmiała jego książka o Kleiscie, ta z książek Gundolfa, która spotkała się z największym może sprzeciwem oficjalnej filologii niemieckiej. Tłomaczy się to poniekąd tem, że Kleist w tym mniej więcej czasie stał się niezmiernie modnym i aktualnym problemem historii literatury niemieckiej, której różne kierunki, nie wyłączając katolickiego, zaczęły na swój własny, nieraz bardzo dziwny sposób pokazywać postać największego poety pruskiego. Studjum p. t. „Kleist w świetle najnowszych badań” — gdyby je ktoś napisał — pokazałoby drogi i bezdroża współczesnej historii i literatury niemieckiej równie wyraźnie — a jeśli chodzi o bezdroża to napewne wyraźniej — niż doskonała książka J. Petersena „Die Wesensbestimmung der deutschen Romantik”. Właśnie J. Petersen, jeden z przedstawicieli oficjalnego kierunku filologicznego, myślący w sprawach historyczno-literackich w sposób bardzo trzeźwy, wystąpił z szeregiem zastrzeżeń przeciwko oświetleniu postaci Kleista przez Gundolfa, co jednak w niczem nie szaszkodziło jej popularności. Podobnie zresztą Fr. Schultz, zbliżony poglądem swym do tradycji filologicznej szkoły berlińskiej, reprezentowanej właśnie przez J. Petersena, rozprawił się z poglądem Gundolfa na Kl. Brentano.

Gundolf obejmował kręgiem swoich zainteresowań i dawniejsze epoki literatury niemieckiej a z umiłowaniem zwłaszcza odnosił się do wieku XVII-go. Ogłosił świetny szkic literacki o Grimmelshausenie, okazujący w sposób znakomity językową siłę twórczą tego największego autora niemieckiego wieku XVII-go; również i największemu autorowi dramatycznemu wieku XVII-go, Gryphiusowi poświęcił osobne studjum, a i ojca poezji niemieckiej Opitzta usiłowania i zamierzenia sumiennie i dokładnie rozpatrzył w specjalnej monografii, wydobywając z nich cały szereg nowych momentów. Wiek XVII-ty stał się w ostatnich czasach bardzo modnym przedmiotem rozważań zarówno historii sztuki jak i historii literatury. Szerceg historyków literatury niemieckiej podjął rodzaj próby rehabilitacji tego okresu literatury, który w świetle przedstawienia Scherera uchodził za okres upadku. H. Epstein w pracy p. t. *Die Metaphysizierung in der literarwissenschaftlichen Begriffsbildung*, Berlin 1929, zestawił te próby nowoczesnego oświetlenia wieku XVII-go z punktu widzenia nowej syntezy baroku. Zaznaczyć trzeba, że sposób patrzenia Gundolfa na ten czas różni się zasadniczo od wysyłania się na oryginalność historyków literatury różnego autoramentu, daje on bowiem tylko mocno nakreślone sylwetki największych postaci literackich tego okresu. Dowodem zaś tego, jak Gundolf wychodził w swoich pracach i poza zakres samej literatury pięknej, jest prócz wyżej wspomnianej książki o Cezarze piękna opowieść o Paracelsusie, tym dziwnym czy dziwacznym lekarzu i filozofie przyrody, którego naukami tak przejął się młody Goethe.

Wydaje się rzeczą niemal samo przez się zrozumiałą, że człowiek, który tak głęboko wnikał w kulturę niemiecką i zajmował samodzielne stanowisko wobec wszystkich jej objawów w czasach nowszych i najnowszych, nie mógł nie zająć stanowiska wobec tej fazy kultury niemieckiej, w której wielu znawców słusznie upatruje kolebkę wielu nowych i najnowszych niemieckich prądów duchowych i umysłowych, t. j. romantyzmu. Romantyzm, jak to z przytoczonej wyżej książki J. Petersena wynika, jest obecnie jednym z najaktualniejszych tematów literackich i kulturalno-historycznych zainteresowań niemieckich. Pojawiają się coraz to nowe prace i nowe próby syntezy, ożywione pewnym duchem entuzjazmu dla tego okresu duchowych dziejów Niemiec. Gundolf nie był entuzjastą romantyzmu, chociaż oczywiście uznawał jego wielkie znaczenie. W książce o Georgem bardzo trafnie powiedział, iż romantyzm żył w warstwie pośredniej pomiędzy siłami wiecznymi a okolicznościami, uwarunkowaniami czasowo, że żył w atmosferze „*Bildung*“, że ciągnął soki z tego co wytworzyli Goethe, Herder, Kant i to

swoje pasożytnictwo przekazał następnie całej nauce i kulturze wieku XIX-go. Jest to pogląd niewątpliwie śmiały, zbliżony do tego, który usiłowałem uzasadnić w mojej pracy p. t. „Bücherwelt und wirkliche Welt“, pomieszczonej w „Deutsche Vierteljahrsschrift“ t. III, str. 339. Gundolf nie mógł się oczywiście pogodzić z romantycznym historyzmem, jak wogóle wszelki historyzm uważał za szkodliwy, i zarzucał nie bez racji romantyzmowi to, że przeżuwał soki przeszłości, filtrował je, że w jego twórczości dawne czasy i wady odbijały się niby głośne echo. Ten dosyć surowy — a zdaniem moim słuszny — sąd nie stał wszakże na przeszkodzie temu, że Gundolf, mając wyrobione zdanie o wartości romantyzmu jako takiego interesował się romantykami. Dowodem tego jest zbiór jego szkiców literackich, który ukazał się w r. 1930 p. t. *Romantiker*. Zawiera on studjum o rozwoju Fr. Schlegla, świetną charakterystykę Schleiermachera i dwa studia o tak zwanych romantykach młodszych, t. j. o Klemensie Brentano i Ludwiku Achim von Arnim. Te dwa ostatnie uchodźć muszą za znakomite wzory sztuki charakterystyki literackiej.

Po książce o romantykach wydał Gundolf jeszcze tylko w pracach Naukowego Towarzystwa w Heidelbergu, rozprawę o Bürgera Lenorze jako pieśni ludowej i o Lukanie Seckendorffa. Do książki o romantykach dodał przedmowę w dwóch zdaniach. Zaznacza w niej, że pomieszczone w tym tomie rozprawy są wynikiem jednolitej wizji (*Gesicht*) romantyzmu. „Lecz, jak mi się zdaje, ruchy historyczne ujmować można tylko w ludziach i na ludziach, ich twórcach, przedstawicielach, ofiarach, nie zaś w metodycznych ćwiczeniach lub egoistycznych łamańcach myśli, które się posługują rzeczywistymi istotami jedynie jako odczynnikami lub też grzechotką“. W tem ujęciu rzeczy tkwi z jednej strony pod osłonkami wypowiedziane, lecz nie mniej wyraźne potępienie najrozmaitszych metodologicznych dziwactw i cudactw, jakich widownią stało się z początkiem wieku XX-go badanie literatury niemieckiej, tego naciągania faktów, wykręcania i metodologicznie rzekomo nowego stawiania faktów — a w gruncie rzeczy sprowadzania ich do zgóry powziętych teoryj i schematów. W tem określeniu tkwi jednak zarazem i wyznanie, przyznanie się do pewnego bardzo znamienego kierunku myśli, który się w różnych okresach dziejów niemieckich zjawiał, różne oczywiście przybierając formy. Kierunek ten określićby można mianem personalizmu (por. moją książkę *Immermanns Weltanschauung*, Berlin 1910, str. 116). W tym wielkim zmaganiu pomiędzy indywidualistycznym a kolektywistycznym pojmowaniem dziejów wogóle a dziejów historii literatury specjalnie, które w ogólnym zarysie przedstawiłem w moim wykładzie wstępnym

w Uniwersytecie Warszawskim (por. Pamiętnik literacki, t. 17—18, rok 1920) p. t. Idea a osobowość w historii literatury, Gundolf stoi na stanowisku indywidualistycznym. Ale indywidualizm jego ma cechy bardzo swoiste i charakterystyczne, przypominające często ujęcie Carlyle'a. Historia literatury, tak jak ją pojmuje Gundolf, jest właściwie kultem bohaterów, ma ona wyraźny charakter heroologiczny. Gundolf, pisząc, tworzy jakgdyby podania o literackich bohaterach i tworzy jakgdyby — jak mu to złośliwie zarzucono — literackie „acta sanctorum”. Niewątpliwie w jego rozpatrywaniu jest i coś z momentu hagiograficznego. To właśnie nadaje jego książkom, pracom i rozprawom specjalny charakter i właściwy urok.

* * *

Na tle naukowych walk i zmaganiań, które obserwujemy z początkiem wieku XX-go w zakresie badań nad literaturą niemiecką na tle różnych prądów i kierunków (przedstawiłem je w *Reallexikon der Deutschen Literaturgeschichte* II, str. 280 i nast.), zajmuje Gundolf stanowisko zupełnie odrębne i samodzielne. Nie idzie z żadną modą ani nie hołduje żadnemu specjalnemu kierunkowi. Dwa zaś takie najważniejsze kierunki dały się wtedy zauważyć. Jeden z nich uważał, że historia literatury jest właściwie historią sztuki — rzecznikiem tego kierunku jest O. Walzel. Drugi uważał, że historia literatury jest historią kultury duchowej (*Geistesgeschichte*) — rzecznikiem tego kierunku jest R. Unger. Wedle jednego poglądu zadaniem historii literatury było przedstawienie metamorfozy stylów bez uwzględnienia literackiej osobowości; Walzel rozważał nawet problem bezosobowej historii literatury. Dla drugiego kierunku literatura była raczej źródłem, w świetle którego śledzić należało przemiany duchowości. Kierunek pierwszy zapożyczał się pod względem metodycznym w historii sztuki, kierunek drugi czerpał swoje punkty widzenia z filozofji i historii filozofji. Gundolf — podobnie jak z innych założeń wychodzący J. Petersen — walczył o autonomję historii literatury, walczył o jej metodyczną samodzielność i samowystarczalność. Obdarzony nadzwyczajną intuicją — śmiało rzec można, darem wizyjności — skupił uwagę swoją na wielkich i potężnych twórcach życia literackiego, kreśląc z sugestywną siłą ich postacie, uniezależniając się zupełnie od pozytywistycznej teorii środowiska. Rozpatrywał zaś te jednostki nie jako przetwórnice zewnętrznych podnieć, ale jako pewne punkty skupienia energii duchowej, która promieniuje i z jego dzieł, czyniła je nowemi i płodnemi ośrodkami twórczej myśli.

WARSZAWA

ZYGMUNT ŁEMPICKI

Zusammenfassung.

Fr. Gundolfs, des allzu früh Verschiedenen wissenschaftliche Leistung bedeutet nicht nur einem Wendepunkt auf dem Gebiete der literarhistorischen Arbeit, sondern auch eine wesentliche Bereicherung des geistigen Kosmos im allgemeinen. Seine Gabe der Vision literarischer Gestalten wie geistiger Wandlungen, sein Mut der Revision herrschender Meinungen und Anschauungen darffüglich — nach seiner Terminologie — als sein Urerlebnis bezeichnet werden. Das wichtigste Bildungserlebnis bedeutet für ihn vor allem Stefan George, demnächst die strenge Zucht der Berliner philologischen Schule.

Das Goethebuch, dem Gundolf seinen Ruhm verdankt, weist die markantesten Eigentümlichkeiten seines Schaffens auf. Als solche dürfen genannt werden: *erstens*, die ganz neue Stellung zu den wissenschaftlichen Problemen, nämlich im Sinne der sog. Revolution der Wissenschaft des Kreises um Stefan George; *zweitens*, die eigenartige Behandlung der literarischen Persönlichkeit, für die der Zug ins Monumentale charakteristisch ist, und eine durchaus neue Stellungnahme zu den literarischen Werken, welche Gundolf als Konzentrationen geistiger Kraft auffasst und für deren sprachlichen Ausdruckwert wie insbesondere für ihr rhythmisches Gefüge er nicht nur über ein ungeahntes Einfühlungsvermögen, sondern auch über eine überreiche Skala von Tönen und Halbtönen in der Charakteristik verfügt; *drittens*, die Eigentümlichkeit, das scheinbar gut Bekannte und restlos Erkannte in einem ganz neuen Lichte zu zeigen, was besonders an der Darstellung der Gestalt Goethes, am dem starken Herausarbeiten des Dämonischen sowie an dem Auffangen der Goetheschen Entwicklung (oder vielmehr der Entfaltung seines Wesens) in die Kategorien des Lyrischen, Symbolischen und Allegorischen zum Vorschein kommt; *viertens*, eine ganz neue Betrachtungsweise der literarischen Phänomene, welche zwar hagiographisch oder mythisierend anmutet, niemals aber den Grund der Tatsachen verlässt.

Von den literarhistorischen Modekrankheiten der Zeit (Literaturgeschichte als Geistesgeschichte, als Kunstgeschichte etc.) ist Gundolf unberührt geblieben, in den Chor der allgemeinen und blinden Romantikverehrung hat er nicht eingestimmt, vielmehr hat er versucht, der literarhistorischen Betrachtung die Autonomie zu erringen. Er hat es verstanden, die den literarischen Werken inwohnende Energie ans Tageslicht zu bringen und sie anderen zu übermitteln, den Rhythmus, der die Werke der Dichtkunst beseelt, zu erlauschen, das Geheimnis der Form, zumal der inneren, aufzudecken, in den grossen Helden der literarischen Bewegung das Wesen ihrer eigentümlichen Wirkungskraft zu erspähen und diese als ein geistiges Gut seinem Volke fruchtbar und suggestiv zu übermitteln, was ihm dank dem herrlichen Glanz seines Stils und der Gewalt seiner Deutungskunst wie kaum einen anderen von seinen Zeitgenossen gelungen ist.

Prosimy usilnie o uregulowanie zaległych składek, względnie prenumeraty za rok 1931. Blankiety P. K. O. są załączone do bieżącego numeru.

REFORMA PRUSKA Z ROKU 1925.
JEJ ZASADY I WYNIKI

Referat R. Schadego na drugim międzynarodowym kongresie nauczycieli języków nowożytnych.
Paryż, 1931.

Reforma pruska z roku 1925, jedna z najbardziej rewolucyjnych, oparta była na wynikach kilkudziesięciu szkół próbnych, tak zwanych *Versuchsschulen*, które realizowały u siebie nowe prądy w dziedzinie filozofji i psychologii współczesnej. W wielkiej debacie przedstawiciele związków nauczycielskich, profesorów zakładów wyższych, miast i władz szkolnych, oraz w szeregu broszur i artykułów, wyniki szkół próbnych poddano zasadniczym rozważaniom, tak, że już w roku 1925 pruski minister Becker uznał za możliwe narzucenie reformy całemu nauczycielstwu.

W wielkiej swej masie nauczycielstwo pruskie nie było jednak dostatecznie przygotowane do tej reformy, z drugiej zaś strony wymagania tej reformy szły bardzo daleko, tak, że budziły wątpliwości, czy wogóle dadzą się zrealizować.

Faktem jest, że dziś mimo rozlicznych kursów praktycznych, urządzanych przeważnie przez same nauczycielstwo, mimo intensywnej pracy w radach pedagogicznych poszczególnych zakładów, mimo bardzo bogatej literatury pedagogiczno-dydaktycznej, reforma pruska z roku 1925 jest daleką od realizacji.

Pięć lat nauki według nowych wskazań, to okres zbyt krótki, by sądzić o jej wartości po jej wynikach. Niema jeszcze uczniów, którzyby, wychowani i wykształceni na nowych zasadach, zdali egzamin życiowy, czy to na studjach wyższych, czy w praktyce codziennej. Mimo to, doświadczenie pięcioletnie każe już spojrzeć wstecz. Mnożą się więc referaty i debaty krytyczne na ten temat. W szczególności XXII-gi Zjazd neofilologów niemieckich, odbyty we Wrocławiu w dniach 10—14 czerwca 1930 r., poświęcił reformie specjalne posiedzenie: *Die Schulreform und der neusprachliche Unterricht*, na którym Dr. Tausendfreund wygłosił referat p. t. „*Fünf Jahre preussischer Schulreform. Erstrebtbes und Erreichtes*“.

Nic też dziwnego, że nauczyciele niemieccy pragnęli przenieść dyskusję na forum międzynarodowe i spowodowali postawienie krytyki reformy pruskiej na porządku dziennym Międzynarodowego Kongresu. Referentem był Dr. Schade, który podzielił swój referat na pięć części.

- I. Geneza reformy.
- II. Ogólne tendencje reformy.
- III. Organizacja nowej szkoły.
- IV. Nauka języków nowożytnych w ramach tej reformy.
- V. Wyniki reformy.

W pierwszej części swego referatu wywodzi Dr. Schade reformę pruską z potrzeby dostosowania szkół do idei nowego państwa demokratycznego oraz nowych idei pedagogicznych i dydaktycznych, głoszonych po wojnie przez wielu pedagogów, wśród których Schade wymienia Maxa Waltera, „imię drogie dla każdego neofilologa”.

Jako ogólne tendencje reformy wymienia Schade w drugiej części swego referatu następujące:

1) Odrzucenie postulatu wykształcenia opartego na poznaniu całości kultury społecznej — jako niewykonalnego.

2) Reakcja przeciw intelektualizmowi, zgodnie z tendencją współczesnej filozofii.

3) Silne zaakcentowanie wykształcenia woli i uczucia obok kształcenia intelektu przez podanie wiedzy, która dotychczas była jedynym celem szkoły. Krótko: Szkoła ma odtąd nie tylko uczyć, lecz i wychowywać.

4) Metoda pracy twórczej (aktywność), jako wynik punktu poprzedniego.

5) Wychowanie obywatelsko-państwowe i to nie tylko przez naukę historii, lecz przez wszystkie przedmioty. Języki nowożytne mają tu spełnić zadanie bardzo ważne.

Konsekwencją tych zasad jest nowa organizacja szkoły, którą Schade podał w trzeciej części swego referatu. W miejsce szkoły tak zwanej elastycznej, która pozwalała uczniom klas starszych na mniejszy lub większy wybór przedmiotów, ustalono cztery typy szkoły średniej (*höhere Schule*):

a) [dawne] *Gymnasium*, z zaakcentowaniem wpływu, jaki starożytność wywarła na kulturę niemiecką.

b) *Oberrealschule*, z przewagą matematyki i przyrody.

c) *Deutsche Oberschule*, typ nowy, oparty na przedmiotach niemieckich: język, literatura, sztuka, historia i geografia Niemiec.

d) *Neusprachliches Gymnasium*, którego głównym zadaniem jest zapoznanie ucznia z kulturami zachodu (Francja, Anglja) i jej wpływami na kulturę niemiecką.

Typy te uległy w praktyce modyfikacjom i zmieniają swe oblicze wciąż, gdyż reforma nie ustala planu nauczania, lecz

tylko wskazówki, *Richtlinien*¹⁾, które ustalają cel nauczania w każdym typie szkoły i podają mnóstwo dróg prowadzących do tego celu. Rzeczą zaś rady pedagogicznej jest ustalenie szczegółów planu nauczania dla swego zakładu. Plan ten obejmuje część stałą: „*Anstaltslehrplan*“ i część dostosowaną do każdej klasy z osobna: „*Jahreslehrplan*“.

Praca nad temi planami, praca coroczna, nie abstrakcyjna nad jakąś klasą abstrakcyjną, lecz właśnie nad daną klasą i swoboda w ustalaniu tego planu w łączności z metodą aktywnej pracy, to główne znamię nowej szkoły.

Na tle tej ogólnej reformy zrozumiała jest dopiero reforma nauczania języków nowożytnych, którą Schade zreferował w czwartej części.

Cel nauczania języków nowożytnych określają wskazówki: „za pomocą gruntownej znajomości języka obcego, uczeń powinien dojść przez literaturę do poznania kultury i ducha narodu obcego“. Referent wyjaśnił, że poznanie kultury, to nie nagromadzenie szczegółów i szczegółików z historii i geografji, zwyczajów i obyczajów narodu, lecz poznanie go w całości, poznanie sposobu jego myślenia i odczuwania, zawsze w zestawieniu z narodem niemieckim. W ten sposób nauczanie języków nowożytnych stanie się, w ostatecznym swym celu, psychologją porównawczą.

Co do nauczania samego języka „Wskazówki“ żądają:

1) nauczania dobrej wymowy, dając szczegółowe, choć nie nowe rady w tym celu,

2) przyswojenia uczniom dobrej intonacji,

3) wprawy w konwersacji,

4) nauczania gramatyki, która jednak nie ma być zbiorem reguł. Uczeń powinien wniknąć w istotę zjawisk językowych, by poznać główne zasady wszystkich języków (prawo analogji, użycia czasów i trybów, szyk wyrazów i t. p.). Wszyscy filologowie tego samego zakładu powinni używać tej samej nomenklatury gramatycznej. Nauka gramatyki powinna się odbywać w języku ojczystym, aby ją można pogłębić. Podręcznik z ćwiczeniami gramatycznymi jest zbędny. Przykładów gramatycznych ma dostarczyć literatura.

5) obszernej lektury tekstów, która ma być ośrodkiem nauki. Lektura tekstów powinna się rozpocząć możliwie najwcześniej. Wybrani autorzy powinni wykazywać duże wartości literackie, a utwory powinny zaznajamiać uczniów z głównymi dziedzinami kultury danego narodu. Autorzy powinni być dobrani odpowie-

1) Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens.

dnio do typu szkoły, do dyspozycji psychicznej uczniów, do ich zdolności i, co jest najważniejsze, budzić zainteresowanie i wytworzać stosunek osobisty między książką a czytelnikiem. Wskazówki zawierają szczegółową metodykę lektury; zalecają więc podział przygotowania lektury między kilku uczniów, polecają wyjaśnienie tekstów w języku obcym, za wyjątkiem ustępów szczególnie trudnych. Odnosi się to również do tłumaczenia, które może być doskonałym ćwiczeniem w stylistyce porównawczej. Przedmiotem objaśnień i dyskusji będzie ocena artystyczna utworu i wyszukanie w nim cech charakterystycznych narodu; to zmusza neofilologa do współpracy z innym nauczycielem tejże klasy. Dlatego wskazówki domagają się:

6) koncentracji pomiędzy poszczególnymi przedmiotami¹⁾.

Wszystkie te informacje zaczerpnięte zostały ze „Wskazówek” i poprzedzającej je „*Denkschrift des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*”.

Nowością zaś oczekiwaną z zaciekawieniem była część piąta referatu Schadego, omawiająca rezultaty reformy.

Mimo ekonomicznych trudności, jakie spadły na szkołę w okresie realizacji reformy (zwiększenie liczby godzin obowiązkowych każdego nauczyciela, zwiększenie liczby uczniów w klasie), referent stwierdza, że reforma jest na dobrej drodze realizacji.

Przedewszystkiem zasada aktywności w szkole zwyciężyła na całej linii i „jeśli dawne szkoły nie zniknęły jeszcze w zupełności, to jednak znikną”.

Zasada „*Kulturkunde*”, która zdaniem Schadego jest wynikiem aktywności w szkole, w życiu nie zdała egzaminu. Być może, że dawniej traktowano zbyt powierzchownie lekturę, dziś jednak szkoła wpadła w drugą ostateczność, stawiając ucznia wobec zagadnień, do których nie dorósł. Zamiast opierać się na wiadomościach solidnych, lecz ograniczonych, każe się uczniowi zaufać raczej jego uczuciom i przesądom: „poznano na nowo, że interpretacja tekstów, filologiczna w najlepszym tego słowa znaczeniu, jest jedyną podstawą, na której mogą być ugruntowane solidne wiadomości”²⁾.

¹⁾ Wykonanie tego postulatów ma ułatwić: Richter, Umben, Wenz, „*Praktischer Wegweiser für Querverbindungen*”, Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung, Leipzig, 1930.

²⁾ Inaczej ocenia tę sprawę Dr. Tausendfreund w swym referacie „*Fünf Jahre preussischer Schulreform*”, który jako jeden z już osiągniętych rezultatów reformy wymienia uzgodnienie nauczycieli w praktycznym zastosowaniu metody nauki kultury (*des kulturkundlichen Unterrichtsverfahrens*).

Referent jest również sceptyczny wobec postulatu koncentracji. Przedewszystkiem liczba tematów, mogących być ośrodkiem współpracy w kilku przedmiotach, jest bardzo mała. Poza tem tematy, nawet przytoczone przez ministerjalne wskazówki, są przeważnie za trudne. Wreszcie temperament i zamiłowanie nauczyciela są tak różne, że trudno ich skupić do równoczesnej pracy nad tem samym zagadnieniem. Referent jednakże nie potępia jeszcze koncentracji, spodziewając się, że dalsza dyskusja sprawę wyjaśni.

Najwięcej zarzutów wytoczył referent przeciwko organizacji szkoły, a mianowicie przeciwko podziałowi gimnazjów na 4 typy i ma nadzieję, że szkoła pruska wróci do typu szkoły elastycznej, panującego w większości krajów europejskich, jako bardziej odpowiadającego rozwojowi młodzieży.

Dyskusja, jaka się rozwinęła po referacie, nie dorzuciła nic istotnego do wywodów referenta, który swoją jasnością, użytą przez ujęcie wielkich linii reformy pruskiej, a nie gubiąc się w drobnostkach, wywarł jaknajlepsze wrażenie.

WARSZAWA

JAN PIĄTEK

 NAUCZANIE JĘZYKÓW SŁOWIAŃSKICH

 W SZKOŁACH ŚREDNICH

„Polskie Towarzystwo Wydawców Książek” ze względu na mający się odbyć w Polsce zjazd księgarzy i wydawców słowiańskich w r. 1932 zakreśliło sobie dość obszerny program akcji nie tylko zawodowej, ale i kulturalnej. Niezależnie od zamierzonych różnych specjalnych wydawnictw np. słowniki, podręczniki do nauki języków słowiańskich i t. d., P. T. W. K., pragnąc spopularyzować swą akcję wśród społeczeństwa i sfer rządowych, zwróciło się do Ministerstwa W. R. i O. P., z zapytaniem, czy Ministerstwo uważałoby za celowe na wzór innych państw słowiańskich wprowadzić do polskich szkół średnich nauczanie języków słowiańskich. Na pismo powyższe otrzymał Związek z Wydziału Programowego Min. W. R. i O. P. następującą odpowiedź:

Zawiadamiam, że Ministerstwo zamierza rozważyć sprawę możliwości wprowadzenia w charakterze przedmiotu nadobowiązkowego nauki języka słowiańskiego do programu gimnazjum wyższego przy dokonywaniu rewizji programu gimnazjum wyższego, która zostanie podjęta po opracowaniu nowych programów dla siedmioklasowych szkół powszechnych i trzech niższych klas gimnazjum państwowego.

p. o. Naczelnika Wydziału

Dr. Juliusz Balicki.

W odpowiedzi powyższej znajdujemy dwie wartościowe wiadomości: 1) że jest wogóle zamiar uwzględnienia w szkołach średnich nauki języków słowiańskich jako przedmiotu nadobowiązkowego; 2) że nauka ta ma być przerwana na klasy wyższe.

Warto więc przedstawić w związku z tem pewien program, przedtem jednak należałoby pomówić o celowości nauczania tych języków. Nie potrzeba długiej dyskusji ani przekonywania, jak dalece dla nas Polaków potrzebna jest znajomość języka rosyjskiego, do którego niechęć zanika z tego powodu, że się go nie narzuca i nie używa się go za narzędzie katorgi dla innych, jak to było dawniej. Sąsiedztwo z Rosją, możliwość w przyszłości nawiązania z nią różnorodnych stosunków (handlowych i kulturalnych), możliwość jej dużej ekspansji, pewne związki historyczne, a także kulturalne w przeszłości i t. d. — już to wszystko wystarczy, by u nas uczyć się po rosyjsku, zwłaszcza, że młode pokolenie już tego języka zupełnie nie zna. Co się tyczy innych języków słowiańskich, to aby się ich uczyć, może tu działać sentyment plemienny, zaciekawienie, możliwość powstania jakiejś Europy środkowej, w której przeważaliby Słowianie i t. p.

Nie podlega dyskusji, że nauka trzech najwybitniejszych języków słowiańskich (rosyjski, czeski, serbsko - chorwacki) może być tylko nadobowiązkowa, a więc uczy się tylko ten, kto chce. Nie zachodzi też potrzeba podziału uczniów na klasy, lecz raczej na trzechletnie grupy przy jednej lub najwyżej dwóch godzinach tygodniowej nauki, wobec czego cały kurs objąłby około 150 godzin w ciągu trzech lat. Nauka w tym obrębie dzięki bliskości języków słowiańskich z polskim dałaby spore rezultaty, a w gruncie rzeczy chodziłoby o to, żeby uczący się mógł zdobyć sobie wiadomości praktyczne i mógł czytać swobodnie książki w języku, którego się uczy. Dalsze studia mogą się już odbywać samodzielnie, a niedługi ewentualny popyt w tym lub innym kraju słowiańskim doprowadzi bez trudu do porozumiewania się danym językiem słowiańskim.

Nauka tego języka może odbywać się tylko tam, gdzie jest nauczyciel, znający pewne języki słowiańskie i gdzie są chętni uczniowie. W miastach uniwersyteckich możnaby grupować uczniów z różnych szkół w jeden wspólny oddział, a profesorami mogliby być uniwersyteccy lektorowie języków słowiańskich. W innych mniejszych miastach znajdują się profesorowie, znający język rosyjski, a jest możliwe, że będą też znawcy czeskiego lub serbo-chorwackiego.

Kłopotliwe w danym wypadku byłoby obciążenie budżetu ministerjalnego pewną ilością dodatkowych godzin w całym pro-

gramie nauczania, w tym jednak wypadku trudno zabierać głos, bo to już sprawa raczej organizacyjna.

Dużą pomocą przy nauczaniu języków słowiańskich byłyby stosowne podręczniki. W tym względzie wydawcy polscy idą na rękę zamierzeniom ministerjalnym przez to, że w swych planach wydawniczych przewidują wydanie opracowanych poważnie i naukowo przez specjalistów praktycznych podręczników do nauki języka rosyjskiego, czeskiego i serbsko-chorwackiego. Podręczniki te są przeznaczone dla wszystkich, ale z pożytkiem mogłyby być zastosowane w szkole. Tak samo znaczną pomocą do zaznajomienia się z książką słowiańską będą słowniki kieszonkowe, które również są w opracowaniu. Jako dalszy etap mogłyby być opracowane specjalne zbiory nowel, opowiadań, powieści ze słownikiem i odpowiednim komentarzem; zbiory takie stanowiłyby przejście do samodzielnej lektury.

W związku z tem nie byłoby od rzeczy, gdyby się przy nauczaniu literatury ojczystej w szkole średniej uwzględniło choćby w najelementarniejszym zarysie wiadomości z literatur słowiańskich, a zwłaszcza te, które w jakimkolwiek związku stoją z literaturą polską np. wpływ czeskiej literatury w polskim średniowieczu, oddziaływanie kulturalne Polski w. XV — XVIII na całą Ruś, ogromny wpływ Mickiewicza na poetów słowiańskich XIX w. i t. d. Nie zaszkodziłoby też wprowadzenie do programu lektury szkolnej kilku dzieł wybitniejszych pisarzy słowiańskich. Zarys powyższy wymaga jeszcze szczegółowego opracowania, gdy sprawa nauczania języków słowiańskich w naszych szkołach stanie się aktualna.

WARSZAWA

JÓZEF GOŁĄBEK

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

CZASOPISMA JAKO POMOC PRZY NAUCE JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH.

Troską dobrego nauczyciela będzie zawsze utrzymać swe lekcje języka obcego na takim poziomie, by młodzież w nich brała jaknajżywszy udział, w nich znalazła dużo satysfakcji i przyjemności, odniosła jak największe korzyści. Starać się więc będzie, by lekcje ożywiać, wciąż na nowo pobudzać swych uczniów do radosnego interesowania się przedmiotem. Nauczyciel, który potrafi wywołać atmosferę obcego kraju, umie zbliżyć młodzież do kraju i ludzi, których języka uczy, napewno nie będzie skarżył się na słabe rezultaty w nauce swego przedmiotu. Omawiałem na łamach „Neofilologa“ dwa sposoby ożywiania lekcji w połączeniu z nauką o kulturze danego narodu („Neofilolog“ Nr. 4 — 1930 i Nr. 3 — 1931), chciałbym w tym numerze zwrócić uwagę na jeden jeszcze sposób, mianowicie na wykorzystanie prasy

codziennej, perjodycznej i ilustrowanej. Do tego celu nadają się zarówno pisma polskie jako obcojęzyczne.

Mam wrażenie, że nieuwzględnianie czasopiśmiennictwa kraju, którego języka uczymy, w całości kształcie nauki obcego języka stanowi poważną lukę. Uczeń powinien poznać najważniejsze dzienniki i miesięczniki francuskie, niemieckie czy angielskie. Licząc się z tą potrzebą umieszczam zgóry w planie lektury rocznej na każdy miesiąc jeden dziennik i jedno czasopismo na zmianę. Ucznia klasy VII zaznajomi się np. z dziennikami *Le Temps*, *Journal des Débats*, *Petit Parisien*, *Le Matin*, *L'Ere Nouvelle*, oraz perjodykami np. *Revue Hebdomaire*, *Illustration*, *Gringoire*, *Revue de Paris*, *Nouvelle Revue Critique*, a uczniów klasy VIII możnaby zaznajomić z takimi dziennikami jak: *L'Action Française*, *L'Oeuvre*, *La Croix*, *La Dépêche de Toulouse*, *Journal de Genève* i czasopismami jak np. *Revue des Deux Mondes*, *Nouvelle Revue Française*, *Mercure de France*, oraz *Méditerranéa*, *Revue du Centre*, aby również i uwzględnić prowincję. Zamiawia się dla każdego ucznia po jednym egzemplarzu (najlepiej przez księgarnię Gebethnera i Wolffa) i w trzech godzinach można zupełnie zadowalać je omówić. Przy rozdzielaniu pism daje się parę wyjaśnień co do kierunku pisma, o wybitniejszych współpracownikach, ewentualnie o historii pisma i czyta się potem wspólnie jeden zgóry wybrany artykuł. Na lekcji następnej odpowiada uczący na pytania uczniów w związku z czytaniem pismem, daje wyjaśnienia i omawia sumarycznie dany numer, zwracając uwagę na szczególnie ciekawe artykuły numeru. Trzecią godzinę poświęcić można na szczególne omówienie jednego lub więcej artykułów na podstawie sprawozdań uczniów. Daje to sposobność do zwiezłych dygresyj na temat współczesnej literatury, wybitniejszych jej przedstawicieli i kierunków, z czym łączyć można zachętę do czytania jak najwydatniejszych autorów. Zawsze kilku uczniów będzie miało ochotę na własną rękę poznać takiego czy innego pisarza.

Poza regularnie miesięcznie czytaniem czasopismami może być do dyspozycji uczniów dużo innych pism, przedewszystkiem ilustrowanych, o ile młodzież uprawia stałą korespondencję z kolegami zagranicznymi. Moi uczniowie otrzymali w dużej ilości pisma takie jak: *Miroir du Monde*, *Illustration Française*, *Illustration de Paris*, *Vue*, *Mon Ciné*, *Cinéma*, *Sport*, *La Vie Sportive*, *Touring Club*, *Ric et Rac*, *Cyrano*, *Documents* (pismo poświęcone Archeologii i Sztuce), *La Revue Musicale*, *Revue des Poètes*, *La Quinzaine Critique*, *Vient de paraître*, *La Vie Lyonnaise* i inne. Zbierze się z tego cała biblioteka. W jednej z wyższych klas zawieszają się ramkę ze spisem świeżo przybyłych czasopism wraz z krótką treścią danego pisma, zachętą do czytania. Reprodukuję poniżej jeden z takich spisów w ramce:

Nowe czasopisma: Miroir du Monde Nr. 27.

Warto przeczytać: *L'Amour du métier* (znakomity artykuł o miłości swego zawodu, napisany przez znanego pisarza Duvernois. Ładne obrazki ze Wschodu, str. 289—293).

Czytajcie wszyscy: *Itinéraire de Paris à la Méditerranée*, piękny opis, świetne obrazki, *Podróż po Francji*. Kto zrobi mapkę podróży tej? Kto wyszuka w Larousse'ie, co wiedzieć warto o miastach spotkanych na tej drodze? Autorem artykułu jest znany pisarz *Paul Morand*. Kto czytał coś *Moranda? Piękny opis Bretanii na str. 300, Stary Paryż*, str. 308—309.

Miroir du Monde Nr. 46. Expédition au centre de l'Australie. Dla klasyków: O Partenonie. Polityczny: Dane strategiczne o Bałtyku. Co w tym artykule ciekawego o Polsce? Kto zreferuje?

La Revue des Poètes. Le Centenaire de Mistral.

Uwaga: *Mistral*, sławny poeta prowansalski, otrzymał nagrodę Nobla.

Pisze po prowansalsku, twórca francuskiego ruchu regionalnego i stowarzyszenia Les Félibres. Ktoby chciał coś więcej o nim wiedzieć, niech się do mnie zgłosi po Pamiętnik Warszawski.

L'Eglise, piękny wiersz. Słówka: iriser — mienić się z blaskami tęczy, L'encens — kadzidło. Le lierre — bluszcz. L'allégresse — rozmach, rozpęd, radość życiowa. Kto przetłumaczy ten wiersz?

Takie kartki wywieszano, skoro się dwa — trzy nowe czasopisma zebrały. Skutek był niezawodny, zgłaszających się zawsze było dużo. Proponowane na kartce zadania wykonało zawsze kilku uczniów. Byli naturalnie także uczniowie, którzy czasopisma zabierali tylko po to, by je oglądać, ale i to coś warte. Że jednakże większość uczniów je czytała i to z zainteresowaniem, tego dowodem jest fakt, że nauczycieli zasypywano pytaniami na temat przeczytanych artykułów np.: filologów à propos wykopalisk starożytnych i t. p. Temat zadania klasowego: Ce que j'ai vu et lu dans une de nos illustrations françaises — opracowała większość klasy niezwykle ciekawie. A jakież przy tem pole do obserwacji psychologicznych! Młodzież, korzystając wydatnie z czasopism, zdobywa sobie dość bogaty zasób słówek, rozszerza swe znajomości o kraj i jego kulturze.

Ale nietylko pisma zagraniczne nadają się do ożywiania lekcji języka i do nauki o kulturze danego kraju, duże usługi oddać mogą również pisma krajowe. Każde poważniejsze pismo polskie ma stałe korespondencje zagraniczne, czy to będą opisy jakiejś uroczystości, jakiegoś ważnego wydarzenia, opis obchodu narodowego, zwozów czy proste opisy podróży, czy z dziedziny literatury i sztuki Francji, Anglii i Niemiec, czy sprawozdanie z wystawy lub zjazdu naukowego — wszystkie takie artykuły wykorzystać można w nauce języka obcego. Czytałem swoim uczniom artykuły jak: Wędrowka po Francji (Kurj. Pozn.), O wystawie kolonialnej (Il. Kurj. Codz.), Gościnność francuska (Polonia), Blaski i nędze Akademii Fr. (Wiadomości Literackie), Stulecie Mistrala (Pamiętnik Warsz.) i opisy pogrzebu Joffre'a, Wybór Prezydenta Francji i wiele tym podobnych. Po przeczytaniu i wyjaśnieniach na pytania uczniów — rekonstrukcja artykułu po francusku, potem jeden lub dwóch uczniów streszcza go po francusku, następną lekcję jako zadanie krótkie *résumé* po francusku piśmienne i ustne. Osiąga się w ten sposób dużo: uczeń słucha chętnie nowych szczegółów o kraju, którego języka się uczy, zdobywa nowe wiadomości z zakresu kultury kraju, ma ćwiczenie ustne i pisemne w obcym języku. Feljeton spełnił swój cel najzupełniej, nauka odbyła się przyjemnie i pożytecznie. Warto w każdym razie spróbować. Czas się na to zawsze znajdzie.

LUBLINIEC

ALFRED JESIONOWSKI

CIASOPISMO DLA NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Jeżeli korzystanie z gazet i czasopism oryginalnych obcego kraju wymaga już osiągnięcia pewnego poziomu we władaniu językiem, to dla uczniów mniej zaawansowanych może z pożytkiem spełniać podobną rolę ożywiania nauki czasopismo specjalne, przeznaczone dla cudzoziemców uczących się danego języka. Między wydawnictwami tego rodzaju wyróżnia się korzystnie miesięcznik „Das Echo”^{*)}. Każdy numer zawiera aktualne artykuły i szkice z najrozmaitszych dziedzin, rozmówki i notatki, zestawione pod kątem widzenia językowym, zwłaszcza w zakresie słownictwa, trochę humoru, zagadki

*) Berlin S. W. 68, Zimmerstr. 35/41, B. Westermann Co. Prenumerata roczna 1 Dollar.

i rozrywki z nagrodami — wszystko komentowane i objaśnione według obecnych zasad metodycznych, obszernymi adnotacjami w języku niemieckim. Liczne ilustracje, fotografie i rysunki, zdobią każdy zeszyt. Pismo może nauczyciel wyzyskać do lektury klasowej, do ćwiczeń i referatów. Uczniowie je chętnie prenumerują, nabierają dzięki niemu ochoty do zajmowania się językiem i robią wyraźne postępy.

ALBA

DER MARIENKULTUS IM GEDICHTE „DIE WALLFAHRT NACH KEVLAAR“ VON HEINRICH HEINE UND IM „HERRN THADDAEUS“ VON ADAM MICKIEWICZ.

Szkic lekcyny z klasy VI-ej.

Ilektrotnie tylko jest możność przy nauce języka niemieckiego do nawiązania z literaturą polską, zawsze korzystam z tej sposobności w myśl wskazań naszej rodzimej dydaktyki, że nauka o Polsce w najszerszym zakresie powinna być ośrodkiem wszelkiego nauczania. Cenne wskazówki w tym kierunku daje też w swych czytankach Jakóbiec.

Po przerobieniu nowych słówek i wyjaśnieniu treści uczniowie podają przy mojej pomocy dyspozycję wiersza:

I. Am Hause des kranken Wilhelm geht eine Prozession vorbei. Die Aufforderung der Mutter, Wilhelm möge sich an der Prozession beteiligen.

Mutter und Sohn nehmen an der Prozession teil und preisen im Chore der Andächtigen (der Pilger, der Wallfahrer) die Mutter Gottes.

II. Der Glaube des Volkes an die Wunderheilung durch die Mutter Gottes.

Die Spenden (Dankesopfer) der Kranken (der Siechen). Wilhelm spendet der Mutter Gottes ein wächsernes Herz und betet inbrünstig zur Marie um Heilung seines kranken Herzens (beichtet vor dem Heiligenbild seine Herzenspein).

III. Die Rückkehr der Mutter und des Sohnes nach Köln.

Die Erlösung Wilhelms von seiner irdischen Qual.

Die Gottesergabung der gramgebeugten Mutter.

Uwaga: W pieśniach ludowych, w balladach ulubionem imieniem bohaterów jest Wilhelm. Porównaj „Lenore“ Bürgera, „Wilhelms Geist“ w tłum. Herdera (Stimmen der Völker in Liedern).

Synteza wiersza: Wie äußert sich der Marienkultus in unserem Gedichte? In unserem Gedichte kommt der Marienkultus zum Ausdruck im Absingen im Chore frommer Lieder zu Ehren Mariens und im Glauben der Mutter und des kranken Sohnes an die Wunderheilung durch die Mutter Gottes. Dieser Wunderglaube ist dem gläubigen katholischen Volke eigen. Ergreifend (erschütternd) ist das Gebet und die Beichte Wilhelms vor dem Gnadenbild in schlichten, einfachen Worten. Die Mutter klagt nach dem Tode ihres Sohnes nicht, fügt sich voll Ergebung in ihr Schicksal und preist weiter Marie: „Gelobt seist du, Marie“.

Już na tym stopniu nauki muszę uczniom uczynić następującą uwagę: Heine war jüdischer Abstammung, trat später zur protestantischen Kirche über. Aber dank seiner dichterischen Intuition vermochte er sich in das Fühlen und Denken des frommgläubigen Volkes hineinzusetzen. In der Jugend empfing der Dichter in seiner Vaterstadt Düsseldorf viele Eindrücke der katholischen Kirche. Er besuchte in Düsseldorf die Volksschule im Franziskanerkloster und dann das Gymnasium, welches von einem katholischen Geist-

lichen geleitet wurde. An dem Elternhause des Dichters zogen viele Prozessionen vorüber, die Mutter des Dichters errichtete selbst vor dem Hause Altäre und der junge Heine half ihr diese mit Blumen schmücken.

Przechodząc do kultu Marji w Panu Tadeuszu Mickiewicza, podnosimy: Die Mutter Gottes genießt bei uns besondere Verehrung, der Marienkultus ist bei uns seit Jahrhunderten stark verbreitet.

Przypominamy sobie następnie (w języku niemieckim) inwokację Matki Boskiej we wstępie do „Pana Tadeusza”, uroczystość Przenajświętszej Panny Kwietnej w XI Księdze, wspominamy o cudownych miejscach w Polsce, o pielgrzymkach. Wskazują na trzecią część „Dziadów” (opowiadanie kaprala), na Mickiewicza „Hymn na Zwiastowanie N. P. Marji”, na „Hymn Słowackiego”, „Hymn do Najświętszej Panny w Ostrej bramie” Syrokomli, „Chłopów” i „Pielgrzymkę do Częstochowy” Reymonta.

NISKO

JULIUSZ SILBERSCHLAG

GŁOSY CZYTELNIKÓW

PRZYJACIEL UCZNIĄ

Kącik humorystyczny

Kto nim jest? Oczywiście ten, który mu oszczędza niepotrzebnej pracy, narzuconej mu przez jego nieprzyjaciół, nauczycieli. Tak osądził jeden z bardzo nowoczesnych potomków starej lwowskiej rodziny księgarskiej Iglów, słynnej w swoim czasie z innej zgoła działalności. I dlatego p. Z. Igiel, ul. Batorego 20, powołał do życia bibliotekę p. t. „Przyjaciel ucznia”.

O ile mogę zrozumieć, do pewnego stopnia, psychikę wymienionego obrotowego przedstawiciela przemysłu wydawniczego, to zastanawiałem się zawsze bardzo nad psychiką „pedagogów”, którzy pióra swego użyczają tego rodzaju wydawnictwom. Po przeczytaniu niektórych utworów, zdobiacz biblioteczkę p. Iglę, wydaje mi się, że zaczynam wnikać w ich ukryte tendencje. Spróbuję na przykładach wprowadzać czytelnika „Neofilologa” w moje hipotezy.

„Aufgaben aus der deutschen Literatur“ dla uczniów klas wyższych i abiturjentów, opracował prof. (tak jest, profesor) Ludwik Biller.

Die Bürgschaft. Möros ein freiheitsliebender Jüngling, begibt sich in des Schloss Tyrannen von Syrakus, um ihn zu ermordern (to znacznie groźniejsza rzecz niż zwykle ermorden!) und das Vaterland von der Uebermacht zu befreien... Als Bürge bleibt bei dem blutigen Herrscher sein Freund, unter dieser aber (jak śmiało ten szyk słów maluje przeciwieństwa, walczące ze sobą) Bedingung... Trostlos irrt er also am Ufer herum und kann auf die andere Seite nicht geraten... Kaum er (jaka bezpośredniość!) diese Schwierigkeit überwindet, wurde er (prosimy zauważyć kunsztowną zmianę czasu) im Walde von Mördern überfallen, es gelingt ihm aber... Er begegnet zwei Wanderern, von deren Gespräche er vernimmt (ciekawa wersja, która dowodzi, że Schiller nie wymienił jeszcze wszystkich osób, z którymi Möros się spotkał), dass der Freund eben ans Kreuz geschlagen wird. Voll Angst läuft der (a więc ukrzyżowany przyjaciel — sytuacja pełna niesłychanej grozy) ohne Atem... Er wird von Philostratus zur Umkehr aufgefordert, da er den Freund schon mehr im Stande ist zu retten (oczywiście — jak można ratować ukrzyżowanego, który do tego jeszcze biega bez tchu?). Po tak niezwykłym przebiegu akcji, nie dziwimy się też, że tyran, skonfundowany, traci

zupełnie świadomość trudnej konstrukcji niemieckich zdań podrzędnych, co cudownie wyrażone jest słowami: Dieses *Anzeichen* der Freundschaft rührt sogar das Herz des grausamen Tyrannen, der den beiden das Leben schenkt und *bittet* sie um Aufnahme in ihren Freundschaftsbund.

Czy to nie wspaniały ekspresjonizm?

Der Ring des Polykrates. Śmiałość komentatora nie cofa się przed poprawianiem samego Schillera. Rzeczywiście: *mich* grauet vor der Götter Neide... wydaje się znacznie silniejsze od zwykłej przestarzałej składni. Przecież mówi autor, gdy obawy Amasisa o flotę swego przyjaciela okazują się płonne: Jedoch erschien auch diese Befürchtung *dürr* (obraz również nowy jak silny!), es erklingen bald *Jubel — und Siegesgeschreie* (ten pluralis jest szczytem ekspresjonizmu).

Graf von Habsburg (rodzajnik opuszczony, jako przesąd burżuazyjny). Również słusznie, jakkolwiek nieco odmiennie od Schillera, charakteryzuje autor ze stanowiska światopoglądu uświadomionego proletariatu bohatera tej ballady: Der von solchem Edelsinn *entzückte* Priester segnete den *hochmütigen* Grafen. Wobec przewrotu w Rosji, drobna tylko inowacja jest zdanie: ...und bestimmte es für dem *göttlichen* Dienste.

Ale autor mimo to jest dobrym polskim patriotą i umie to wyrazić. Opór Polaków przeciwko dążeniom germanizacyjnym maluje po mistrzowski nie mniejszym oporem przeciwko regułom niemieckiej gramatyki: *Nicht eine Unterdrückung und Erpressung* mussten wir erleiden und lange *sich* den grausamen Rechten der Stärkeren fügen. Tak przynajmniej tłumaczę sobie sens tego zdania, nie chcąc posądzać autora o zaprzeczenie faktom historycznym co do ucisku niemieckiego.

Nie chcę mnożyć przykładów, z obawy, by nastrój czytelników nie stał się podobnym do nastroju ludu szkockiego (w *Maria Stuart*), o którym autor mówi: es *stieg* die Empörung des Volkes zu höchsten Grenzen.

Pozostawmy więc p. profesora Ludwika Billera swemu losowi, przyznając mu okoliczności łagodzące za to, że winy się nie wypiera, ujawniając nazwisko, imię i tytuł. Co jednak powiemy o nieocenionych książeczkach, które księgarz wydawca z nad Pełtwi, niestrudzony przyjaciel ucznia, wydaje w formie miniaturowym (profesor krótkowzroczny ich nie spostrzeże!), bez podania autorów, pod tytułem „Biblioteka ucznia”?

Tu już styl jest tak wspaniały, że przekonywującej mocy cytatów nie będę zmniejszał swojemi uwagami. Niech przemawiają za siebie w swej szlachetnej nagości.

Goethe, *Hermann und Dorothea*. Str. 5: *Diese also* glückliche Bearbeitung des Stoffes *Versicherte* dem Dichter den *allegemeinen* Beifall. Str. 7: Die Wirtin selbst blieb mit ihrem Manne zu Hause, denn sie möchte *nich einmal* ein solches Schauspiel *leiden*. Str. 9: Der Wirt unterbrach das Gespräch, denn es *schmerzte ihn das Zuhören allein*, ladet die Gäste ins Zimmer ein, um sie *an der Kühlung beim Gläschen Weines* zu erfreuen. Str. 10: (Hermann) erzählt, dass er zwar spät gekommen ist, *denn* der Zug der Vertriebenen schon längst weg war, *jedoch aber* kam er mit seiner Gabe ganz rechtzeitig. Str. 11: Der Vater ist der Meinung, die Wahl solle auf *einer* der drei *Töchtern* des reichen Kaufmanns in der *Nachbarschaft* fallen, denn er möchte eine wohl *aus gestaltete* Braut in seinem Hause sehen. Str. 13: Zu Hause aber sieht man *keinen* Zeichen der *lebendigen Wirkung eines regen Jünglings*. Str. 14: Sie betrat den *langen Garten*. Str. 16: ...sie werde den Vater *für die Sache* überzeugen. Str. 22: Für die kranke Wöchnerin *kam* sie bis zum weitgelegenen Brunnen um mit *frischen* und *klaren* Wasser diese zu erquicken. Str. 23: Er *sprach*, dass sie die Mutter damit befriedigen werde, wenn sie das Haus so *besorgt*, als ob... Str.. 25: Sie sprachen noch über die *Unge-*

duldigkeit, die eigentlich nicht vorkommen sollte, als sich die Tür öffneten und das junge Paar hinein trat. Str. 26: ...da vernahm er die Worte des Vaters. Str. 27: Aber der Zufall beleidigte ihr Herz. Str. 31: ...und weisst seine gute Laune... auszunützen. Str. 32: Hermann ein kräftiger Jüngling von schöner Wuchs und Gestalt. Str. 34: Im Hause des Wirten stellt sie sich mutig entgegen und erlaubt auf keine spöttischen Worte... Str. 35: Sogar für die Reparation seines Gartens weigert er sich das Geld herzugeben... Egoistisch gesinnt, trachtet nur dass seine Person keinen Schaden erleidet. Als Konserwatist...

Fr. Baron de la Motte Fouque (sic), Undine. To również ładne; ale wystarczy nam wstęp, wielce pouczający:

Baron Friedrich de la Motte Fouque... ist der *Vorsteller* der romantischen Dichtung... Auf dem Gebiet der Romane *wirkte er fruchtbar für die Literatur.* Die Perle seiner Dichtung ist aber die *märchenhafte* Novelle „Undine“. Hier finden wir die Geschichte einer Wassernixe, die um eine Seele zu erlangen ihr Leben *zwischen den Elementargeistern und den Menschen führt*, von den Menschen jedoch nicht verstanden, *muss sie ihr Element zurückziehen.*

Stwierdzam z zadowoleniem, że cena tego pięknego komentarza jest tylko 60 groszy, a za komentarz do „Hermann und Dorothea” p. Igel żąda zaledwie 30 groszy. Więcej ciężkich grzechów przeciwko językowi niemieckiemu za te pieniądze zebrać niepodobna (nasze przykłady, to tylko garść, wyciągnięta na chybił trafił z nieprzebranych skarbów). Widzę więc ukrytą myśl pedagoga, który nas temi książeczkami obdarzył, i zastosuję ją. Zamierzam uczniom moim wydawnictwa p. Igła polecać. Ci, którzy potrafią je przetłumaczyć na język niemiecki, otrzymają stopień „bardzo dobry”; ci zaś, którzy je przepisują, otrzymają jedyny stopień, którym te teksty oznaczyć można — a więc „pałkę”. W ten sposób wyłowię wszystkich niepoprawnych leniów i oczyszczę atmosferę.

Czy dobrze zrozumiałem zamiar Pana, Panie „Kolego”, w którym Pan napisałeś dla p. Igła swe komentarze?

ALBA

 WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

KURS JĘZYKA FRANCUSKIEGO.

W celu ułatwienia nauczycielom romanistom szkół powszechnych wydoskonalenia się w języku francuskim i zorientowania w metodach nauczania, grono b. prelegentów Wakacyjnego Kursu Nauczycielskiego, zorganizowanego przez Ministerstwo W. R. i O. P., rozpoczęło Prywatny Kurs Języka Francuskiego z programem Wyższych Kursów Nauczycielskich, otrzymawszy zatwierdzenie Kursu od Kuratora Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Kursy odbywają się 3 razy tygodniowo po 2 godziny dziennie. Uruchomiony jest Kurs A. B. i C. Zapisy we wtorki, środy i piątki od g. 5— pp. w lokalu Szkoły Powszechnej Nr. 171 ul. Poznańska Nr. 11.

REFERAT O JĘZYKACH OBCYCH NA II KONGRESIE PEDAGOGICZNYM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W WILNIE.

W pierwszych dniach lipca odbył się w Wilnie II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Na Kongresie tym omawiano programy dla szkół powszechnych i średnich ze wszystkich przedmiotów nauczania. Referat o nauce języków obcych wygłosił na komisji języków obcych p. Edmund Semil. Poniżej podajemy tezy przyjęte na I Kongresie pedagogicznym.

Tezy referatu komisyjnego na temat nauczania języków obcych:

I. *Konieczność* nauczania języków obcych w szkole powszechnej. Wypływa ona z:

- 1) wysokiego przyrostu ludności — potrzeby emigracji;
- 2) położenia geograficznego — usprawnienie do obrony granic;
- 3) życia ekonomicznego — wymiana towarów — usprawnienie do walki ekonomicznej na terenie międzynarodowym;
- 4) dążności do zachowania pokoju wieczystego — rozbrojenie moralne i instrument wzajemnego porozumienia;
- 5) konieczności wciągnięcia szerokich warstw narodu na wyżyny kultury Europy zachodniej.

II. *Cele dalsze*: Przyczynienie się do ułatwienia stosunków ekonomicznych Polski z zagranicą przez poznanie języka sąsiadów i sprzymierzeńców, usprawnienie obywateli do owocniejszej walki o byt zarówno w granicach państwa jak i poza jego granicami przez uposażenie obywateli w elementarne wiadomości języka krajów, do których skierowuje się nadwyżka ludności i z którymi państwo znajduje się w wzmożonych stosunkach handlowych, wychowanie pokolenia, pragnącego żyć w pokoju z sąsiadami, lecz będące przygotowanym do skutecznej obrony ekonomicznej i militarnej Państwa.

III. *Cele bliższe*: A) *Z punktu widzenia utylitarnego*:

a) *szkoła powszechna*: 1) rozumieć mowę obcą w zakresie elementarnych potrzeb człowieka, który się znalazł w obcym środowisku i tam musi sobie dać radę;

2) rozumieć katalog ilustrowany, prospekt, artykuł popularny z życia praktycznego (przy pomocy słownika), list handlowy;

3) umieć wypowiedzieć się *w słowie* w zakresie najprymitywniejszych potrzeb człowieka, pragnącego się porozumieć z obcokrajowcem językiem możliwie poprawnym pod względem i dźwięku i formy;

4) umieć wypełnić biuletyn, zamówienie, przekaz pocztowy, reklamację, kwestionariusz;

5) poznać najcharakterystyczniejsze przejawy życia codziennego obcego narodu t. j. najważniejsze pokarmy, napoje, zabawy, stroje, święta narodowe i t. p.;

b) *szkoła średnia*: 1) Rozumieć mowę obcą w zakresie potrzeb człowieka kulturalnego, który się znalazł w obcym środowisku i potrafi porozumieć ze swym środowiskiem;

2) rozumieć gazetę codzienną i czasopismo, dzieła artystyczne i naukowe;

3) umieć wypowiedzieć się w słowie bez pomocy zawodowego tłumacza w zakresie potrzeb człowieka, udającego się na studia zagranicę, językiem poprawnym pod względem dźwięku i formy;

4) umieć napisać swe myśli w języku obcym na temat ogólny wzgl. związanych z kulturą danego narodu;

5) poznać w zarysie kulturę danego narodu obcego.

B) *Pod względem wychowawczym*:

w szkole powszechnej: wyrobić w młodzieży szacunek do przejawów kultury obcej;

w szkole średniej ponadto pogłębić umiłowanie form własnej kultury i potrzebę dalszego działania w kierunku zbratania narodów.

C) Z punktu widzenia kształcenia formalnego:
 w szkole powszechnej — wydobyć różnic wymowy i pisowni — kształcenie wzroku i słuchu;
 w szkole średniej: przyczynia się do: logicznego myślenia — przez poznanie praw języka, zdolności odczuwania piękna — przez poznanie arcydzieł twórczości obcej.

IV. Zakres — wynika z celów. — Granice zakresu zależnie od:

- a) nauczyciela — kształcenie nie tylko teoretyczno-naukowe lecz i praktyczno-metodyczne;
- b) zainteresowań — dostosowanie nauki do zainteresowań młodzieży, aktualność, związek z innymi przedmiotami — zrozumienie potrzeby władania językiem obcym;
- 3) metody — metoda bezpośrednia umiejętnie stosowana,
- 4) organizacji pracy,
- 5) pomocy naukowych.

V) Wynikające stąd postulaty:

1) Określenie zakresu materiału do najniezbędniejszego minimum przez racjonalny wybór i ustalenie najczęściej używanych wyrazów, zwrotów, form gramatycznych i wyrażeń piśmiennych.

2) Opracowanie wskazówek metodycznych, uniemożliwiających nudę na lekcjach języka obcego oraz opracowanie programów szczegółowych, opartych na dokonaniem poprzednio zracjonalizowaniu zakresu materiału.

3) Wykształcenie odpowiednie nauczycieli zarówno pod względem naukowo-teoretycznym jak i pod względem praktyczno-metodycznym.

4) Metoda bezpośrednia przy wykluczeniu teoretycznej gramatyki i tłumaczenia w szkole powszechnej.

5) Zmiana rozkładu godzin w V, VI i VII oddziale: 5+3+3×45 min. na 5+5+5×30 min. w szkole powszechnej i dodanie 1 godziny lekcyjnej w VII oddziale oraz w gimnazjum od IV klasy, celem zorganizowania lekcji, przeznaczonych na naukę uczenia i na zdobycie metody samodzielnej pracy w grupach nie większych, niż 15 do 20 uczniów.

6) Stworzenie pracowni (*bodaj kącika*) wyposażonej w należyte pomoce naukowe: gramofon, obrazy, epidjaskop, przezroczca i t. p.

7) Korespondencja międzyszkolna jest jednym z bardzo ważnych środków zdobycia wiedzy językowej i poznania kultury narodu oraz zbliżenia.

8) Zorganizowanie celowej wymiany nauczycieli i młodzieży na terenie międzynarodowym.

9) Wprowadzenie 2-go języka obcego od klasy 4-ej gimnazjum mat-przyr.

10) Wielkie legendy i kultura średniowiecza fragmentarycznie w klasie V i VI gimn.

11) Nauczyciel jest łącznikiem między kulturą polską i obcą dla uczniów, ustosunkowuje się do kultury narodu zyczliwie, lecz i krytycznie; na tle poznanej kultury obcej wydobywa specyficzne wartości kultury polskiej.

12) Dostosowanie podręczników pod względem treści do istotnych zainteresowań młodzieży na każdym stopniu rozwoju.

13) Usunięcie gotyku z podręczników, przeznaczonych dla szkoły powszechnej. Nauka czytania gotyku może nastąpić dopiero w VII oddziale wzgl. w IV kl. gimnazjum.

WOŁANIE O DRUGI JĘZYK W SZKOLE.

Z okazji nowego roku szkolnego pomieścił „Ilustrowany Kurjer Krakowski” (Nr. 247 z 7 września 1931) artykuł p. t. „Pomówmy o szkole pol-

skiej. Kilka bolączek i kilka zagadnień u progu nowego roku szkolnego", w którym znajdujemy następujący ustęp: „Należy bezwzględnie zaprowadzić w gimnazjach naukę *dwóch języków obcych*. Plastyczny umysł słowiański doskonale przyswaja sobie tę wiedzę, a znajomość jedynie tylko języka *francuskiego* lub *niemieckiego* dla inteligentnego człowieka jest *stanowczo niewystarczająca*”.

Postulat wprowadzenia do szkoły średniej nauki drugiego języka obcego jest postulatem naszego Towarzystwa, przedyskutowanym i uchwalonym na I Zjeździe nauczycieli języków nowożytnych w r. 1929 (p. „Języki nowożytne”. Księga pamiątkowa I Zjazdu nauczycieli języków nowożytnych, str. 16—34).

„IFIGENJA W TAURYDZIE” GOETHEGO W WYKONANIU TEATRU SZKOLNEGO W LIDZIE.

Z inicjatywy lidzkiego Koła P. T. N. wystawił teatr szkolny Gimn. Państw. w Lidzie w miejscowym teatrze klasyczną sztukę Goethego. Idąc po linii dążeń współczesnego teatru szkolnego, musiała młodzież, co się pracy nad sztuką podjęła, pokonać trud niemały. Dostarczało go przedewszystkiem piękne tłumaczenie Jana Kasprowicza i czar słowa, który się nad całym arcydziełem unosi. Aby go należycie oddać, czasu na próby żałować nie wolno było. Dekoracje (projekt jednego z uczniów) i kostjумы, to robota tych, którzy je nosili.

Przedstawienie poprzedziło literackie objaśnienie p. J. Smotera, naucz. Gimn. Państw. i opiekuna teatru, który omówiwszy znane to arcydzieło na tle twórczości Goethego, podkreślił różnice między „Ifigenją” Euripidesa i niemieckiego poety. Pod koniec przedstawienia zapoznał p. Smoter słuchaczy z celami P. T. N., nawołując zebranych do uczenia się języków i poznawania kultur obcych.

Następnie pokazywali młodociani uczniowie-aktorzy co umieli. Szczególnie pięknie wypadł akt 3-ci (Ifigenja — Orestes), w którym oboje grający potrafili przez swą piękną grę widzów prawdziwie wzruszyć i zainteresować.

Czysty dochód przeznaczono na opłacenie prenumeraty zagranicznych czasopism dla *miejscowej pracowni neofilologicznej*, która ma być w nowym roku szkolnym w Lidzie zorganizowana.

Zaprenumerowano „Notre Pologne” 6 egzempl., „Jugend Rot-Kreuz” 3 egz., „Le Temps” 1 egz. i „N. Wiener Journal” 1 egz.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

KNOCH A., GERHARDS J., POCH A., PLAUT J. *Der grammatische Unterricht in den neueren Sprachen*. (Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen, Heft 4/5) 1931. Verlag. M. Dietersterweg, Frankfurt a. M. Str. 160.

Problem nauczania gramatyki jest jednym z najtrudniejszych do rozwiązania i to zarówno w nauczaniu języka ojczystego, jak i obcego współczesnego. Przyczyny tego faktu należy zapewne szukać w niedostatkach *gramatyki naukowej*, która długi czas wpatrzona w schematy gramatyki języka łacińskiego, szukała tych schematów w każdym języku nowożytnym, ba

nawet narzucała je tym językom, wprowadzając naprzykład w języku niemieckim sześć czasów łacińskich, podczas gdy duch języka tego wymagał tylko dwóch. I z tej obfitości językowej, zgoła niepotrzebnej, pojawił się szereg trudności w ich użyciu zarówno dla rodowitych Niemców, jak i przy nauce języka niemieckiego przez cudzoziemców.

Ileż to reguł podano na rozróżnienie w użyciu niemieckiego praeteritum od niemieckiego perfectum, ile bałamuctw powstało z przeniesienia nazwy łacińskiego „Imperfectum” i „Perfectum” do gramatyki niemieckiej, bo przecież, ani imperfectum nie oznacza czasu niedokonanego, ani perfectum czasu dokonanego.

Już ten jeden przykład wskazuje, ile nieszczęść narobiły schematy łacińskie w nauczaniu języków nowożytnych, a mimo to, nawet najnowsze nasze gramatyki szkolne nie zerwały z niemi, po części może dlatego, że nauka jeszcze się nie uporała z gramatyką nowożytnych języków i nie zdołała jeszcze wyświetlić ogólnych praw języków i zasad ich wzajemnego krzyżowania się.

Niewątpliwie ostatnie lata przyniosły szereg pierwszorzędnych prac z dziedziny lingwistyki, jak: *Vossler* „Sprachphilosophie” (1923), *Wackernagel* „Vorlesungen über Syntax” 2 t. (1920 i 1924), *Th. Kalecki* „Neuaufbau der Grammatik” (1928), *W. Havers* „Handbuch der erklärenden Syntax. Ein Versuch zur Erforschung der Bedingungen und der Triebkräfte in Syntax und Stilistik” (1931), *G. Jespersen* „The Philosophy of Grammar”, *A. Meillet* „Linguistique historique et générale” (1921) i wiele innych, ale rezultaty ich są często zwalczane i w wielu wypadkach nie nadają się jeszcze do użytku w szkołach. To co dziś już z nowej gramatyki może być użyte w szkole, zebrano w pracach, jak: *Hans Rheinfelder* „Vergleichende Sprachbetrachtung im neusprachlichen Unterricht” (1926), *Sütterlin* „Die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht” (1916), *Sommer* „Vergleichende Syntax der Schulsprachen” (1925), *E. Hermann* „Die Sprachwissenschaft in der Schule (1931) i in. — reszta zostawiona jest indywidualnej pracy nauczyciela.

Taki stan rzeczy tłumaczy nam, dlaczego reforma nauczania języków obcych na przełomie wieku 19 i 20-go odrzuciła zupełnie gramatykę języków obcych, dlaczego reforma szkolna pruska z roku 1925, najbardziej wnikająca w nowe metody nauczania, tak silny nacisk kładzie na nowocześnie ujętą gramatykę języków obcych i dlaczego ta reforma natrafia na tak wielkie trudności w swej realizacji.

Wymieniona w nagłówku broszura ma się przyczynić do realizacji reformy określonej w sławnych już dziś „Richtlinien”.

Broszura ta obejmuje 4 rozprawki, z których pierwsza *Dr. A. Knocha* p. t. „Sprachwissenschaftliche Grundlegung” przedstawia szereg poglądów i wyników badań z dziedziny lingwistyki, „z którymi musi się zapoznać każdy, kto chce przystąpić do głębszego rozważania spraw gramatycznych” (przedmowa).

Autor określa cel rozprawki w następujący sposób: „*Das erstarrte Wort wieder aufzutauen, die lebendigen Kräfte aufzudecken, durch die der sprachliche Organismus wurde, grösser und schöner wurde, Ausdrucksformen sinnvoll zu ordnen und in einer Zusammenschau aus leitenden Prinzipien begreifen zu lernen, ist Ziel und Sinn dieser Arbeit*”. Więcej chodzi o ujęcie całości, niż o szczegóły, więcej o zaznaczenie pewnych problemów, niż o ich wyczerpanie.

W tym duchu omawia autor w 10 rozdziałach¹⁾ szereg zagadnień gra-

¹⁾ I. Muttersprache und Fremdsprache (1) Gleiche Ausdrucksformen. 2) Abweichende Ausdrucksformen. 3) Das Ergebnis der Eigenbildung. 4) Homonyme in Mutter- u. Fremdsprache). II. Volkssprache und gehobene Spra-

matycznych, jak powstanie rodzajnika, rodzaj wyrazów, francuska negacja, rola akcentu, przejście od „je peux“ do „nous pouvons“, dlaczego po croire kładzie się indicatif, kiedy należałoby się spodziewać trybu warunkowego i wiele wiele innych.

Autor rozprawy jest nietylko naukowcem, lecz także nauczycielem praktycznym i dlatego nietylko tłumaczy i wywodzi zjawiska językowe w naukowy sposób (na szczególną uwagę zasługują jego wywody o rodzaju rzeczowników), ale ma ciągle na uwadze swego czytelnika-nauczyciela i wywody jego wciąż przechodzą we wskazania dydaktyczne.

Tak naprzykład przytaczając zdanie Pascala „nous sommes plus automate qu'esprit“ dodaje „ein wichtiger pädagogischer Fingerzeig! Da an esprit der heutige Schüler nicht sehr brilliert, so ziehe man recht fleissig das Uhrwerk auf“.

Kilkakrotnie autor zwraca uwagę na znaczenie języka ojczystego, od którego należy zawsze wychodzić przed wszelkimi rozważaniami gramatycznymi i do którego należy wciąż wracać.

Pozatem wszelkie przykłady wzięte są z życia szkolnego i jakkolwiek tu i owdzie autor wciąga w swoje rozważania także i języki nieszkolne, jak iryjski, hetycki, nowogrecki i in., to jednak nie staje się niezrozumiały nawet dla nauczycieli bez lingwistycznego wykształcenia.

W każdym zaś razie zarówno germaniście, jak i romaniście, jak i nauczycielowi języka angielskiego daje olbrzymią ilość rozważań nad szczegółami, w których autor szuka praw ogólnych.

Druga rozprawa, J. Gerhards, Ueber die konzentrische Behandlung der Grammatik im Sinne der Richtlinien — podaje wskazówki, jak w praktyce potraktować jeden z fundamentalnych postulatów reformy pruskiej, to jest koncentrację w nauczaniu gramatyki. Koncentracja, metoda szkoły twórczej, a wreszcie t. zw. Kulturkunde, to trzy filary tej reformy, z którymi ona stoi lub pada.

Pojęcie szkoły twórczej wyjaśnione teoretycznie i praktycznie przez Kerschensteina, Gaudiga, Müncha i innych, nie budzi dziś zastrzeżeń wśród nauczycieli. Inaczej dzieje się z wprowadzeniem w życie postulatu Kulturkunde i koncentracji. „L'idée de la concentration est au premier plan des discussions pédagogiques de nos jours“ — powiedział O. Schade na drugim kongresie neofilologów w Paryżu. Rozprawa Gerhards'a jest jednym głosem w tym chórze, a ogranicza się do koncentracji w obrębie gramatyki języków uczonych w tej samej szkole, a w szczególności łaciny i języka francuskiego.

Postulat gramatyki równoległej (Parallelgrammatik) języków obcych w danej szkole, jednolitej terminologii i jednolitego ugrupowania materiału gramatycznego, to postulat współpracy podręczników i postulat współpracy nauczycieli. Ta współpraca potrzebna jest przedewszystkiem w tych klasach, w których nauka języka się rozpoczyna, a więc w kl. I-szej, gdzie chodzi o uzgodnienie między językiem obcym a ojczystym, i w kl. IV-ej, kiedy zaczyna się język łaciński, który w wielu wypadkach musi się opierać na pojęciach gramatycznych, zdobytych przy nauce języka ojczystego i języka francuskiego. Na szeregu przykładach (większe bogactwo form w języku niemieckim i łacińskim aniżeli w języku francuskim, fleksja syntetyczna i analityczna, rola akcentu, imparfait i passé défini, conditionnel, rodzajnik, zaim-

che. III. Innere Sprachform. IV. Logik und Unlogik in der Sprache. V. Sprache und Gefühlsleben. VI. Sprache und Syntax. VII. Sprache und Geschichte. VIII. Lautgeschichte. IX. Gesetz der Euphonie (1) Haplologie, 2) Der Hiat. 3) Gleichklang und Rythmus). X. Sprache als Schöpfung.

ki, nauka o trybach, czasach i t. d.) wskazuje autor, w jaki sposób nauka gramatyki jednego języka może celowo przygotować drogi gramatyce języka drugiego i w jaki sposób lingwistyczne pogłębienie nauki stwarza taką wewnętrzną jedność między językami.

Ten sposób traktowania gramatyki sprawia, że równocześnie z przyswojeniem sobie przez ucznia poszczególnych wiadomości wzrasta stale jego zrozumienie życia języka, tak, że na stopniu najwyższym*ze zjawisk poszczególnych wyłaniają się zasady ogólne.

Autor przestrzega przytem, żeby wskutek takiego sposobu traktowania gramatyki nie ucierpiała znajomość zjawisk poszczególnych; wyraża jednak przekonanie, że pogłębienie językowe jest możliwe przy opanowaniu szczegółów.

„W ten sposób uczeń dojdzie do zrozumienia, że język, dążąc do coraz to większej jasności, stwarza nowe formy wyrażania się, gdy dawne zaczynają się zaciemniać, że jednakże ich współczesność nie jest ostatecznym rozwiązaniem sprawy, lecz że dążność do jednolitości pomaga nowym wzmocnionym formom do zwycięstwa, a gubi pobite stare. W ten sposób formy zjawisk językowych podległe są, tak jak każdy żyjący organizm, prawidłom śmierci, nad którą zawsze triumfuje nowe życie, a to w formie odzwierciedlającej ducha tych, którzy tym językiem się posługują”.

Trzecia rozprawa „A. Poch — *Der grammatische Unterricht*“ wychodzi z założenia, że cel nauki języka obcego, podany w „*Richtlinien*“, może być osiągnięty tylko przy wielkiej racjonalizacji, podobnie, jak się to dzieje w życiu gospodarczem, gdzie racjonalizacja przedsiębiorstwa zastępuje brakujące środki.

W tej myśli autor podaje kompletny plan nauki gramatyki w języku francuskim, uwzględniając, co według nowych zapatrywań jest ważne, mniej ważne, a co niepotrzebne. Ponadto autor uwzględnia wszędzie stosunek gramatyki do innych zadań nauki języka.

Gramatyka jest sługą, a nie celem; dlatego nie chodzi o jej całość. Niepotrzebne jest, by ona wszystko wyjaśniała. Autor dzieli gramatykę na aktywną i pasywną, analogicznie do czynnego i biernego zapasu wyrazów. Wprowadzenie tego pojęcia ułatwia nauczycielom zadanie, bo odkłada przyswojenie sobie niejednego zjawiska na czas późniejszy, kiedy ono automatycznie przejdzie z biernej świadomości do czynnego użycia.

Autor rozważa cały materiał gramatyczny w trzech grupach; stopień niższy, średni i wyższy, a w każdej dzieli cały materiał na następujące rozdziały: 1) Przegląd i ugrupowanie materiału, 2) jego przedstawienie i utrwalenie, 3) Rozważania pogłębiające.

Uwagi swoje, czerpane z obfitego doświadczenia praktycznego, autor przeplata często przykładami lekcyj, przez co cały tok jego rozważań nabiera życia, jasności i wyrazistości.

Na szczególną uwagę zasługują jego rozdziały p. t. „*Vertiefende Sprachbetrachtungen*”. O ile artykuł poprzedni Gerhards'a silnie akcentował wiadomości szczegółowe, aniżeli wnikięcie w życie języka („*Es ist wichtiger, dass das Einzelwissen klappt und sitzt, als dass anderes auf seine Kosten erworben würde*”), to Poch wyraźnie stawia wyżej nastawienie ogólne, aniżeli wiadomości szczegółowe („*Es handelt sich also mehr um die Gesamteinstellung, als um die Vermittlung von Kenntnissen. Es genügt in vielen Fällen schon, die Schüler zum Aufmerken zu bringen, ihr Interesse zu wecken*”).

Miejsce, wyznaczone na niniejsze sprawozdanie, nie pozwala na szczegółowe omówienie bardzo bogatego materiału, zawartego w rozprawce. Ze

względem na poprzedni artykuł wspomnę tylko o ustępie poświęconym „gramatyce równoległej”, którą Poch uważa za utopję i której zrealizowanie nie tłumaczyłoby zjawisk językowych z punktu wyjścia od tego języka, którego się uczy, lecz z uwagi na jakiś inny język.

Jeśli więc dwa artykuły, umieszczone w jednej książce, tak są ze sobą sprzeczne, to widzimy, jak płynne są jeszcze zapatrywania na nową gramatykę.

Wykazuje to w wyższym jeszcze stopniu ostatni artykuł *Dr. Juljusza Plauta* p. t. „*L'enseignement de la grammaire par la méthode auditive*”. *Dr. J. Plaut*, znany propagator gramofonów w nauce języków obcych i twórca metody słuchowej, daje dwa przykłady lekcji tą metodą, prowadzonych przy wyłączeniu użyciu języka obcego.

Pierwsza lekcja: na temat różnicznania w użyciu *imparfait* i *passé composé* jest świetną próbą lekcji żywej, barwnej, pełnej temperamentu, którą jednak równie dobrze można poprowadzić na podstawie tematu książkowego, tak jak ją *Plaut* prowadzi na podstawie gramofonu. Jeżeli jednak autor twierdzi, na podstawie *doświadczenia*, że reguła, do której klasa doszła na podstawie tekstu wygłoszonego przez gramofon i która została wypowiedziana przez gramofon¹⁾, wbija się bardziej w pamięć uczniów, tkwi tam żywiej i niezawodniej da się zastosować w odpowiedniej chwili, aniżeli reguła wypowiedziana przez nauczyciela — to musimy mu wierzyć, lub *doświadczenie* powtórzyć. *Doświadczenie*, odbyte wśród nienanych okoliczności, nie jest eksperymentem naukowym i nie ma siły dowodu.

Inny charakter ma druga lekcja *Plauta* na temat „*la désinence muette*”. Autor chce tu wykazać, że przy metodzie słuchowej nie tylko o to chodzi, by inaczej uczyć gramatyki, lecz by uczyć innej gramatyki, gramatyki ujmującej zjawiska językowe od ich strony słuchowej, a nie wzrokowej. Omawiając więc wyraz *champs*, *chant* i ich pochodne *champêtre*, *chanteur*, nauczyciel pyta o ostatni dźwięk, którym jest nosówka *an*. Pomiędzy tym dźwiękiem, a końcówką *être* powstałby rozdział. Dla uniknięcia rozdziewu wstawia się między temat, zwany tu „*élément d'attache*”, a sufiksem spółgłoski *p* względnie *t*.

Tu już przewraca się wszystkie nasze pojęcia o tematach i końcówkach. Tu już uczy się innej gramatyki, przed którą się wzdrygamy, my wykształceni na łacinie, na gramatyce historycznej, my, którzy wymawiając *champs* — w i d z i m y końcówkę *p* i *s* i dla których *p* w *champêtre* nigdy nie może być wstawką, lecz istotną częścią tematu, który gdzieś się zagubił u *Plauta*, pozostawiając tylko nieokreślone „*élément d'attache*”.

Nowe prawdy wzbudzają zawsze zgorzsenie. Czy i tu będziemy musieli się przeszkolić?

Bądź co bądź książeczka cała owiana jest szczerą chęcią znalezienia wyjścia z impasu, w jaki weszły wszelkie gramatyki prócz naturalnie języka łacińskiego. Przyświeca jej wielka wiedza teoretyczna i umiowanie nauczania, a celem jej jest ulżenie nauczycielowi i młodzieży w ich ciężkim zadaniu. „*Die Grammatik soll eine lustvolle Denktätigkeit sein*”. Książeczka nie daje na to recepty, bo takiej recepty niema, pobudza jednak do myślenia i wskazuje, jak inni dążą do tego celu swoją drogą.

WARSZAWA

JAN PIĄTEK

¹⁾ „*La méthode auditive n'a de sens que si la seconde partie du disque sert à fixer à tout jamais la règle...*”

ANDRE SIEGFRIED. *Tableau des partis en France*. Paris, Grasset.

Książka ta nie jest tylko obrazem życia politycznego Francji lub zarysem programów stronnictw politycznych, lecz jest czemś znacznie więcej: świetną charakterystyką Francuza dzisiejszego.

Punktem wyjścia dla A. Siegfrieda, znakomitego ekonomisty, nie są, jak możnaby przypuszczać, problemy gospodarcze, lecz pewne cechy umysłu francuskiego, pewne właściwości charakteru Francuza, ukształtowane od wieków. „Le Français est avant tout un individu: c'est sa grandeur et sa faiblesse”. Z subtelną analizą i mocną argumentacją autor rozwija to twierdzenie, wykazując na czym właściwie polega wielkość ducha francuskiego i w czym tkwią słabe jego strony. Francuz indywidualista chce być niezależnym intelektualnie, stąd też wypływa jego głęboki instykt niezależności materialnej: *acquérir une petite propriété, un petit commerce, une petite retraite, c'est le rêve de millions de Français*. Francuz szuka niezależności w posiadaniu. Z tego samego instyktu wyprowadza Siegfried pewną ksenofobję francuską. Dlaczego cudzoziemcowi jest tak trudno przeniknąć do środowiska francuskiego, dlaczego dostęp do rodziny francuskiej jest trudny dla każdego intruza, nie tylko dla cudzoziemca, do tej rodziny, gdzie każdy jest miły i uprzejmy na terenie neutralnym, lecz barykaduje się nieodstępnie u siebie, jak w fortecy. Dlatego, że Francuz jest niezależnym indywidualistą, miłującym się w swem „chez soi”, którego się za żadną cenę nie zrzeknie.

Z indywidualizmu Francuza wypływa dla niego samego pewien tragizm. W świecie nowoczesnym jednostka indywidualna podporządkowuje się grupie. Racjonalizacja i tayloryzacja reguluje dzisiejszą pracę, niwelując indywidualizm poszczególny, „l'équipe se substitue à l'individu”. Jak na to reaguje dzisiejszy Francuz? Idzie tutaj o charakter swoisty i oryginalny café cywilizacji francuskiej—mówi André Siegfried. Wyraźnej odpowiedzi nie daje, wierzy jednak w wielkie wartości twórcze Francji i w jej zdolność wyszukania dla siebie właściwej drogi. Francja, mówi on, „de formation cartésienne” nie ma powodów do nieprzystosowania się do konieczności racjonalizacji nowoczesnej. Jak jednak to uczyni, jaką drogę wybierze przy swych zastarzałych skłonnościach indywidualistycznych — to problem, którego autor nie rozwiązuje. Twierdzi tylko, że tam, gdzie Francuz podporządkowuje się organizacji, nie przestaje on wierzyć w wyższość wszechwładną indywidualnej inteligencji; dlatego, być może, niechętnie poddaje się Francuz kooperacji, wspólnym gromadnym działaniom, chyba, że wielkiej wagi okoliczności zmuszają go do tego bezwzględnie.

Z tych przesłanek wypływa, zdaniem André Siegfrieda, cała polityka francuska w swych najsubtelniejszych odcieniach, w przeciwieństwie do polityki amerykańskiej lub niemieckiej o koncepcji zupełnie innej. Czynnikiem pierwszorzędnym w polityce wewnętrznej francuskiej jest więc indywidualizm odziedziczony od Gallów. Dlatego niema we Francji partji politycznych w ścisłym słowa tego znaczeniu, stronnictw o dyscyplinie partyjnej i jednolitym programie, są tylko grupy ruchome i zmienne.

Poza własną świetną charakterystyką Francji A. Siegfried cytuje kilku dzisiejszych pisarzy francuskich dla poparcia swych twierdzeń: Paul Morand (Paris — Tombouctou, Lewis et Irène), François Mauriac (Le Paysan, świetny obraz prowincji francuskiej), Jean et Jérôme Tharaud (Notre cher Péguy); przeprowadza paradoksalne, nie pozbawione trudności paralele (Morand — hiver Caraïbe), jak na przykład Francja i Chiny: i tu i tam namietność oszczędzania, sztuka naprawiania starych rzeczy, aby trwały nie-kończenie, genjusz kulinarny, nieufność, wiekowa tradycyjna uprzejmość,

zakorzeniona lecz bierna ksenofobia, konserwatyzm przerywany co pewien czas huraganem rewolucyjnym, żywotność starców i t. p.

Nauczyciel-romanista znajdzie w „Tableau des partis” Siegfrieda ciekawe ujęcie i nowe oświetlenie wielu zagadnień, odnoszących się do Francji dzisiejszej. Przy nauce o kulturze książka ta posłuży mu, jako cenna książka pomocnicza, która pogłębi lub sprostuje własne jego sądy i spostrzeżenia.

WARSZAWA

F. JUNGMAN

J. SZAROTA. *Nos jours, nos travaux*. Quatrième livre français. Remanié par le professeur Czerny. Książnica-Atlas.

Czwarte wydanie książki „Troisième livre de français” J. Szaroty wyszło w zmienionej szacie i przerobionej treści, jako „Nos jours, nos travaux”. Ponieważ klasa czwarta szkół średnich jest teraz czwartym rokiem nauczania, książka nazywa się „Quatrième livre de français”. Ta zmiana numeracji pozwala nam przypuszczać, iż część pierwsza i druga podręczników J. Szaroty ulegnie w nowym wydaniu nowemu podziałowi i znacznym przeróbkom zgodnie ze zmianą programu i rozszerzeniem nauki języka na klasę pierwszą gimnazjalną.

Zasadniczy układ podręcznika w nowym wydaniu pozostał prawie bez zmian, są w nim jednak dość znaczne przesunięcia w porządku podawanego materiału leksykalnego, przesunięcia korzystne dla podręcznika. Są również zupełnie nowe urywki, szczególnie w dziale „leçons de choses, exercices d'observations (np. culture intellectuelle, physique, morale, la douce France, les grands hommes, l'humanité); inne natomiast, z poprzedniego wydania, zostały w nowym wydaniu skreślone. W objaśnieniu wyrazów, w „questionnaire” zmiany redakcyjne, miejscami dość znaczne, podnoszą wartość książki. Dział lektury końcowej, nazwanej w nowym wydaniu „Lectures du mois”, uległ gruntownej przeróbce. Prof. Czerny pozostawił tylko cztery nowelki z pośród dziesięciu, dorzucając sześć zupełnie nowych. Należy podnieść zaktualizowanie tej lektury — znalazły się wśród niej ustępy z opisów tak pociągających młodzież, jak *A travers le Sahara en automobile* (Dubreuil, Haardt) i *Seul sur les océans* (Gerbault). Urywek z *Molière'a* (M. Jourdain) również jest na poziomie przygotowania ucznia klasy IV.

Część gramatyczna zasługuje oddzielnie na uwagę. Gramatyka wśród tekstów i exercices — słaba strona podręcznika — zawiera w dalszym ciągu, jak i w poprzednich wydaniach, zbyt wiele stereotypowych: „conjuguez les verbes suivants...” Prawdopodobnie prof. Czerny nie zmienił tych ćwiczeń gramatycznych tylko dlatego, że musiałby zmienić większą część wszystkiego, co odnosi się do gramatyki, nastawiając podręcznik inaczej w stosunku do zagadnienia gramatycznego. Układ gramatyczny podręcznika jest w nowym wydaniu jaśniejszy i przejrzystszy, niż w starym. Zdanie — proposition, od czego zaczyna się dział gramatyczny w poprzednim wydaniu, zostało teraz przeniesione na koniec, ustępując miejsca przedimkowi, (znalazł się też i article élide, zapomniany w dawnych wydaniach).

Nowe przykłady gramatyczne, rozszerzenie działu pronoms relatifs, przestawienie działu użycia czasów i logiczne umieszczenie ich razem z zdaniem (proposition), wprowadzenie compléments circonstanciels, prawie pominiętych w dawnych wydaniach Szaroty, uwzględnienie inwersji i concordance des temps de l'indicatif, — są to wszystko inowacje, korzystne

dla podręcznika. Co do użycia trybu subjonctif, to prof. Czerny pozostawił, a szkoda, dawną redakcję dość niejasną i nasuwającą wątpliwości. (Str. 189, § 226).

Niewątpliwie nowe to wydanie, lepsze i bardziej odpowiadające potrzebom szkoły, będzie się cieszyło zasłużonym powodzeniem.

WARSZAWA

F. JUNGMAN

E. ROSTAND. *L'Aiglon*. Com. par J. Pełowska. Eos, Poznań 1931.

Bardzo dobrze się stało, że uprzystępniono młodzieży naszej dramata Rostanda „*L'Aiglon*”. Jest to utwór tchnący młodzieńczym zapałem, jak-gdyby przeznaczony dla młodych, wrażliwych serc. W tradycji polskiej tkwi głębokie irracjonalne uczucie dla napoleońskiej epopei; blade czoło Orłątka nimbem młodości i cierpienia opromienione porusza w Polaku struny rzeźnego współczucia i miłości. Sam temat rostandowskiego dramatu, cicha tragedia syna żyjącego w tłumie obcych, obojętnych ludzi, gdy ojciec dogorywał na skalistym pustkowiu, owa Nemezis dziejowa mszcząca się za winy ojca na dziecku, jest nawskroś patetyczny. Jeśli nawet melodramatyczna wizja Rostanda przysłania chwilami napięcie rzeczywistego dramatu, stokroć głębszego, to nastrój zasadniczy widza czy też czytelnika, uczucie litości, grozy i uwielbienia utrzymuje się przez całą akcję.

Do epickiego piękna urasta wizja pola bitwy pod Wagram; niezapomnianą jest scena gdy Flambeau, w grenadjerskim mundurze trzyma straż u progu swego władcy, gdy zda się tęsknotą wskrzeszona chwila z przeszłości odżywa: Cesarz idzie!!! i w drzwiach otwartych staje biała, wiotka postać księcia Reichstadtu. Każdy z nas, w wieku młodzieńczym, tłumił łzy w scenie, gdzie mdlejąca ręka umierającego chłopca pieści złoconą kołyskę; każdemu z nas brzmi jeszcze w uszach zicza mocna francuska piosenka, przy dźwięku której dogorywa, tęsknotą i męką przedwczesną przepalone serce. Dobrze, że młodzież nasza przeżyje podobne wzruszenia.

Nauczyciel, który w klasie z odczuciem, głośno czytać będzie *Aiglon*, zapozna uczniów swych z pięknem brzmieniem francuskiej mowy, francuskiego patosu, francuskiej emfazy, z tem co stanowi nieodparty urok i wysoki walor Rostanda: z barwą i melodią francuskiego słowa.

Prof. J. Pełowska uczyniła bardzo trafny wybór scen kapitalnych, w zwięzłych streszczeniach podając treść opuszczonych scen. Wady rostandowskiego utworu, jak rozwlekłość, zbędna gra słów, powierzchowna psychologia, nieprawdopodobieństwa w akcji i t. p. zostały przez poczynione skróty stuszowane, a całość zyskała na spoistości i dramatycznym napięciu.

Komentarze i objaśnienia leksykalne, starannie opracowane, dopełniają całości. Młodzież klas wyższych powita niezawodnie z radością ten nowy tom wyd. Eos, a nauczyciel znajdzie w lekturze „*Aiglon*” środek do pobudzenia zapału i szerszego zainteresowania swych uczniów.

WARSZAWA

H. NIENTEWSKA

A travers la presse française d'aujourd'hui. Articles rec. an. com. par le prof. Jungman. Collection de textes français, Nr. 23. Eos. Poznań, 1931.

Lektura czasopism i dzienników do nauczania języków obcych uważana jest przez wszystkich dydaktyków za wypróbowany środek dla wprowadzenia ucznia w szereg zagadnień życia współczesnego, dla nadania nauce

o kulturze rytmu i tętna rzeczywistości, faktycznego wniknięcia w świat myśli i pracy codziennej. Nie zawsze nauczyciel ma pod ręką interesujący artykuł czy potrzebną gazetę; to też szczerą wdzięczność należy się prof. Jungmanowi i firmie wyd. „Eos” za przyjście z pomocą nauczycielowi przez wydanie „A travers la presse française”. Jest to bardzo szczęśliwie i trafnie dokonany wybór artykułów ze wszystkich poważniejszych dzienników francuskich, odzwierciedlających w głównych rysach oblicze dzisiejszej Francji. Mówię: dzisiejszej, gdyż artykuły noszą przeważnie datę 1930 — 31 roku, a więc stanowią przegląd nieledwie ostatnich dni, poruszają problemy aktualne ze świata polityki zagranicznej, gospodarczej, narodowej, kolonialnej, życia kulturalnego, sportowego współczesnej Francji. Oblicze to, oświetlone z różnych stron, czy to przez dzienniki prawicowe, lewicowe, czy pro-rządowe, występuje bardzo wyraźnie, dzięki umiejętnej redakcji autora zbioru: poprzez wszystkie dyskusje, rozważania, polemiki jedna prawda wylania się szczególnie: powojenna Francja, opływająca w dostatki pragnie pracować dla pokoju świata, zapewnić sobie i światu normalne warunki rozwoju, nie rezygnować ze swej misji cywilizacyjnej, ze swej roli czołowego przedstawiciela zachodnio-europejskiej i światowej kultury. Siłę jej stanowią: świadoma wola w rządzeniu zjawiskami i poczucie własnej wartości.

W kilku artykułach autorzy kreślą ciekawe obrazy z życia sportowego, teatralnego, literackiego, których lekka ironja i dowcip doskonale charakteryzują francuskiego feljetonistę. W dwóch artykułach O. Neveux i G. Bienaimé omawiają ciekawie sprawy polskie: zagadnienie „Korytarza” i wystawę poznańską.

W „Notice littéraire”, która dopełnia całości, prof. Jungman kreśli pokrótce dzieje dziennikarstwa we Francji od XVI wieku, oraz zaznajamia czytelnika z celami, programem partji politycznych w łonie obecnego parlamentu francuskiego (1928—32). W ten sposób uczeń dokładnie poinformowany w układzie sił politycznych, biorąc do rąk w przyszłości jakąkolwiek gazetę francuską, ustosunkuje się do niej krytycznie i ze zrozumieniem kierunków politycznych panujących we Francji.

Książka „A travers la presse” da nauczycielowi sposobność do rozwinięcia ciekawej i żywej dyskusji na tematy najbardziej aktualne, zachęci uczniów do zastanowienia się nad palącymi problemami bieżącej polityki europejskiej i światowej.

WARSZAWA

H. NIENIEWSKA

RUMP J. WILHELM. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine kurze Anleitung für den deutschen Unterricht im Auslande. Schriften des Deutschen Instituts für Ausländer an der Universität Berlin, herausgegeben von D. R. Remme. — Verlag des Deutschen Instituts für Ausländer, Berlin C. 2. Universität. Str. 45.

Mała książeczka powstała z wieloletnich doświadczeń w nauczaniu języka niemieckiego, może być uznana za wzór jasności i zwięzłości przy równoczesnej wielkiej, niemal wyczerpującej dokładności w omówieniu jakiegoś tematu. Wszystkie prawie zagadnienia metodyczne i dydaktyczne nauczania języka niemieckiego są omówione, wyjaśnione, a często przykładami zilustrowane. Czasem nawet w swej dokładności idzie zbyt daleko, wyjaśniając np. podział języka niemieckiego na Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch i Neuhochdeutsch. Powstało to stąd, że książeczka jest pisana dla nauczyciela języka niemieckiego, który nie ma wykształcenia lingwistycznego. To tłóma-

czy też jej ton popularny, lekko uczuciowo zabarwiony, jakby przemawiał dobrotliwy ojciec do syna, zabierającego się do bardzo trudnej pracy.

Autor jest zwolennikiem metody bezpośredniej, umiarkowanej a zapartywania jego na dydaktykę języków obcych zgodne są z pruskimi „Richtlinien”. Mimo to uznaje, że mogą znaleźć się warunki, w których nauczyciel musi uczyć języka niemieckiego metodą tłumaczeniową i dlatego, omawiając poszczególne fazy nauczania, uwzględnia wszystkie metody nauczania, co nawiąta bardzo dobrze każdą jego tezę jakby i z odwrotnej strony.

Po uwagach wstępnych (1. Warum lernt und lehrt man Deutsch. 2. Welches Deutsch soll man lehren. 3. Wo spricht man das beste Deutsch) podaje autor ogólne uwagi o metodzie nauczania (4. Die Arten des Sprachunterrichts. 5. Nach welchen Vorbildern arbeitet der Sprachlehrer. 6. Die Methoden. 7. Vorgänge beim Sprechen. 8. Ziele. 9. Die Wege zum Ziel), a następnie omawia poszczególne momenty nauczania (10. Die Aussprache, 11. Die Sprechmaschine. 12. Sprechen. 13. Inhalt der Sprachübungen. 14. Lesen. 15. Die Auswahl des Lesestoffes. 16. Behandlung des Lesestoffes. 17. Wortschatz. 18. Schriftliche Arbeiten. 19. Sprachlehre, 20. Grammatische Uebungen. 21. Stillehre.) i kończy spisem tanich biblioteczek niemieckich dla szkoły i młodzieży.

Ponieważ „Deutsch als Fremdsprache” pisane jest dla nauczycieli języka niemieckiego jako obcego wszystkich narodów, możnaby zarzucić tej książeczce, że nie uwzględnia specjalnych potrzeb np. nauczyciela uczącego dzieci polskie, a więc wychodzącego w swej nauce języka niemieckiego od języka polskiego i spotykającego się z tego powodu z pewnemi utrudnieniami a w innych punktach z pewnemi ułatwieniami w nauczaniu. Autor zdaje sobie sprawę z tego niedostatku i stara się mu zaradzić np., gdy w rozdziale o wymowie zwraca uwagę, że słowiańskie języki nie mają brzmienia t. zw. Ich-Laut i że nie różnią się ilością samogłosek i wskazuje potrzebę zwrócenia przez nauczyciela słowiańskich uczniów szczególnej uwagi na te zagadnienia. Poza tem zwraca autor uwagę w odpowiednich partjach np. przy nauczaniu gramatyki na potrzebę samodzielnego ze strony nauczyciela uwzględniania ułatwień lub utrudnień, jakie dany język ojczysty uczniów sprawia przy nauce języka niemieckiego.

Książeczka, oparta na wielkiej wiedzy lingwistycznej i na głębokiem doświadczeniu dydaktycznem, owiana duchem nowoczesnym bez doktrynerstwa, jest doskonałym kompendjum dla początkującego nauczyciela — a nauczycielowi doświadczonemu przypomni w krótkich i jasnych słowach, jak można i jak należy wśród pewnych okoliczności postąpić.

WARSZAWA

JAN PIĄTEK

Język i gramatyka niemiecka w szkole.

1. HANS HEINRICH SCHMIDT-VOIGT. *Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten*, 2. Aufl. (umgearbeitet), 1. Teil 152 Seiten und 12 Abbildungen — Mk. 2.80, 2. Teil 120 Seiten u. 3 Abbildungen sowie 2 Tafeln — Mk. 2.80, Ferdinand Hirt, Breslau, 1930.
2. WIESNER—ORTMANN. *Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen*, 8. Aufl. 164 Seiten u. eine Sprachkarte, Hölder - Pichler - Tempisky, Wien, 1929 S. 5.90.
3. WOLLMANN — SERNKO. *Sprachübungen mit sprachkundlichen Belehungen für die 1. u. 2. Kl. der Mittelschulen*, Hölder - Pichler - Tempisky, Wien, 1930, S. 4.80

4. *Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis* herausgegeben im Auftrage des Preuss. Minist. f. Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1930, Mk. 0.30.
5. FR. RAUSCH. *Lauttafeln für den deutschen und fremdsprachlichen Unterricht, Handausgabe*, 27 Abbildungen mit Uebungsbeispielen, 4. Aufl. N. G. Elwert, Marburg (Hessen), 1927. Mk. 3.

Rola gramatyki w dziesiętym nauczaniu języków nowożytnych jest jeszcze dość niejasną, a podręczniki metodyczne, nawet najlepsze, traktują zagadnienie gramatyki stosunkowo pobieżnie. Od ukazania się słynnej broszury Viëtora „*Der Sprachunterricht muss umkehren*” w r. 1882, panowanie gramatyki w szkolnym nauczaniu języka zostało silnie podważone i jej znaczenie ograniczone. Język uważany dotychczas za praktyczne stosowanie ustalonego teoretycznie systemu gramatycznego, objawia się odtąd jako żyjący, rozwijający się organizm. Odtąd też staje się gramatyka tylko *jednym ze środków do wyjaśnienia i ustalania zjawisk językowych*, występujących w praktycznym użyciu języka. *Nauczanie więc gramatyki musi się dzisiaj ograniczyć tylko do tego, by uczeń umiał z pomocą jej zasad używać poprawnie żywego języka*. Z drugiej jednak strony w zakresie nauczania szkolnego *wejdą także niektóre wiadomości historyczno-kulturalne i psychologiczne*, pozwalające na pewne choć z natury rzeczy bardzo skromne, pogłębienie znajomości ducha języka, którego się uczy¹⁾.

E. Zellmer, *Probleme des Grammatikunterrichts in den neueren Fremdsprachen* w tym samym zeszycie „*Die Neueren Sprachen*”: „Hatte man sich bis jetzt im wesentlichen darauf beschränkt, die sprachlichen Formen festzustellen, den Sprachgebrauch also lediglich beschreibend zu behandeln, so soll jetzt das Gesetzmässige in der Sprache erkannt werden, die Triebkräfte des Sprachlebens sollen aufgezeigt und die Grammatik soll so durch Sprachgeschichte und Sprachvergleichung dem Gedanken der Konzentration dienstbar gemacht werden”. (Str. 559).

Dla praktyki szkolnej zagadnieniem pierwszorzędnym jest odpowiedni podręcznik gramatyki, a raczej *podręcznik nauki o języku*. Trzeba z zalem stwierdzić, że dla nauki o języku niemieckim nie posiadamy jeszcze odpowiedniego podręcznika, któryby odpowiadał wyżej naszkicowanej roli gramatyki, jako nauki o języku. W pewnej mierze idzie w tym kierunku jedynie podręcznik Ippoldta „*Deutsche Grammatik*”, przeładowany jednak gramatyką opisową. Z tego względu nauczyciel języka niemieckiego w szkole polskiej powinien zainteresować się podręcznikami wydawanymi dla uczniów niemieckich, starającymi się przystosować do współczesnych wymagań dydaktyki niemieckiej. Znajdzie w nich dużo ciekawego materiału dla siebie i dla uczniów.

Sympatycznie przedstawia się na przykład *podręcznik Schmidt - Voigta* „*Deutsche Sprachlehre*”, przeznaczony w cz. I dla stopnia niższego (Sexta, Quinta, Quarta), a w cz. II. dla średniego (Untertertia, Obertertia, Unterse-

¹⁾ Karl Ehrke, „*Die Grammatik im neusprachlichen Schulunterricht*”, w czasop. „*Die Neueren Sprachen*” Nr. 7/1931. „Die Schulgrammatik muss sich auf des beschränken, was die Schüler wirklich anzuwenden vermögen, denn sprachpädagogische Erwägungen müssen entscheiden, was von den Dingen, die aus sprachtheoretischen Gründen in einer Schulgrammatik stehen könnten, wirklich in ihr stehen muss... Die Theorie steht im Dienste der Praxis und hat nur Wert, soweit sie diese fördert”. (str. 547).

kunda). Na stopniu niższym nauka o języku traktowana jest fragmentarycznie: autor podaje tylko niektóre, najważniejsze, najczęstsze i dzieciom w tym wieku najbardziej przystępne zjawiska językowe. Na średnim następuje uzupełnienie i pogłębienie wiadomości fragmentarycznych wedle działów, zaznaczonych już w cz. I: „Von der Sprache im allgemeinen”, „Aus der Lautlehre”, „Aus Wort- und Satzlehre”, „Wortschatzübungen”, Vom Wesen und Werden unserer Sprache”, „Zur Wortbildung”, „Zur Wortbedeutung”, „Zur Stilkunde”, „Zur deutschen Verslehre”. Wychodząc od całych tekstów (opowiadań, opisów, przysłów i t. p.) prowadzi autor ucznia prawie za rękę w szumiący las mowy ojczyściej. Autor umie zainteresować: gra słów, zagadki, anegdota, osobiste zwracanie się do umysłu czytelnika, żywość stylu, łatwe językowe ujęcie definicji i wyjaśnienia zjawisk — czynią lekturę poszczególnych rozdziałów łatwą i zajmującą. Różnorodność druku, zakreslenia i podkreślenia, mapki, ilustracje i zestawienia — to znowu techniczne ułatwienia dla ucznia. Dla nas specjalną wartość mają te rozdziały, które wprowadzają w mowę codzienną, wyjaśniają pochodzenie i pokrewieństwo słów i form, albo zaznaczają podłoże kulturalne, z którego wyrosły. Z licznych ćwiczeń i przykładów można łatwo mutatis mutandis wybrać i ułożyć odpowiednie dla naszej młodzieży.

Pożytecznym podręcznikiem nauki o języku niemieckim, ułożonym nader przystępnie jest *Wiesnera-Ortmanna „Deutsche Sprachlehre”*. Odbiega on mało układem od używanego powszechnie szablonu gramatyk szkolnych, ale uwzględnia w szerokiej mierze podłoże kulturalno-historyczne języka. Cały dział, obejmujący 40 stron, poświęcony jest zagadnieniom kulturalno-językowym: „Kulturgeschichtlich bedeutsame Wörter und Wendungen”, „Spuren der Göttersage im deutschen Sprachschatz”, „Einfluss des alten deutschen Rechts auf die Gestaltung der Sprache”, „Spuren und Redensarten von Kampf und Jagd”, „Wörter und Redensarten aus anderen Standessprachen”, „Humanismus und Reformation im Sprachschatz der Gegenwart”, „Belebung abgestorbener Wörter”, „Lehnwörter“ i t. p.

Za praktyczne uzupełnienie pierwszego lub drugiego podręcznika można uważać *Wollmanna-Sernko „Sprachübungen”*. Jest to zbiór ćwiczeń językowych wraz z licznymi uwagami i wskazówkami, mogącymi zastąpić dzieciom osobny podręcznik gramatyki, o ile mają pomoc nauczyciela, przeznaczony dla kl. I i II szkoły średniej. Działy: Von der Sprache, Was wir durch die Sprache ausdrücken (Sätze), Von den Teilen des Satzes, Von den Lauten und ihrer Schreibung, Von den Silben — te rozdziały wprowadzają propedeutycznie w naukę o języku. Potem dopiero następują działy: Wortlehre i Satzlehre z licznymi ćwiczeniami. Jak widać, układ przystosowuje się do umysłowości dziecka 10-letniego w myśl zasad psychologii strukturalnej. Liczne zestawienia, wskazówki i zalecenia wprowadzają w technikę pracy nad słownictwem i gramatyką.

Dla podręcznego użytku nauczyciela godną polecenia jest mała książeczka *„Regeln für die deutsche Rechtschreibung”*, zawierająca zasady pisowni niemieckiej na 20 stronach, oraz spis zwyż 4.000 wyrazów niemieckich na 41 stronach.

Dla własnego studjum fonetyki niemieckiej oraz jako środek pomocniczy do nauki wymowy w klasie posłużą znakomicie tablice fonetyczne w wydaniu podręcznym, formatu 8×14, p. t. *„Lauttafeln für den deutschen und fremdsprachlichen Unterricht”*. Są tam 3 serie tablic. Pierwsza obejmuje 21 tablic dla dźwięków niemieckich, druga zawiera na 3 tablicach odmienne dźwięki francuskie, trzecia na 3 tablicach odmienne angielskie. Każda tablica zawiera fotograficzne zdjęcie ust przy wymowie danego dźwięku od przodu i profilu, nadto schemat układu warg i przekrój podłużny organów mowy, jako też uwagi o układzie narządu mownego. Odwrotna strona tablicy

zawiera szereg przykładów w językach niemieckim, francuskim i angielskim. Całość uważam za znakomity środek poglądowy, przedewszystkiem dla samego nauczyciela, a następnie i dla uczniów, którym można *te tablice wyswieflać w epidiaskopie*, od czasu do czasu urządzając takie poglądowe lekcje fonetyczne na wszystkich stopniach nauczania. Epidiaskop zastąpi w ten sposób drogie powiększenia tych tablic, które wydał ten sam nakład w wymiarach 46×63.

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

1. Dr. JOHANN ČERNY: *Die deutsche Dichtung*, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte, 1. Teil: bis Opitz (1617). Stron 120. S. 4.90. 2. Teil: Von Opitz bis zur französischen Julirevolution. Stron 188. S. 5.90. 3. Teil: Von der franz. Julirev. bis zur Gegenwart 1928. Stron 141. S. 4.90. In einem Bande mit 12 Kunstdrucktafeln S. 20.—4. neue Auflage. Hölder—Pichler—Tempsky A. G., Wien, 1928.
2. WIESNER-ORTMANN: *Deutsche Literaturkunde*, str. 216, 11. Aufl. Hölder—Pichler—Tempsky A. G. Wien—Leipzig, 1930. S. 6.90.

Dla każdego praktyka-germanisty jest podręcznik Černego książką prawdziwie pożądaną i pożyteczną. Jasnym i przystępnym językiem, ściśle i rzeczowo przedstawia autor w trzech częściach swej pracy rozwój literatury niemieckiej na szeroko podmalowanem tle kulturalnem, uwzględniając najnowsze wyniki badań historyczno-literackich. Wszelki balast pamięciowy jest usunięty, daty biograficzne ograniczone do minimum, a główny nacisk położony jest na idee, widoczne w dziełach i poszczególnych epokach literatury niemieckiej. Pomijając dzieła i autorów mniej ważnych, pogłębia autor analizę dzieł ważniejszych, podając wszędzie ich treść i pamiętając wszędzie o związku zjawisk literackich z życiem oraz z literaturą zagraniczną. Krótki zarys poetyki (*Die Dichtungsgattungen*) uzupełnia tę część. Dane bibliograficzne pozwalają czytelnikowi pogłębiać samodzielnie poszczególne dzieła, autorów i t. d.

Druga wyżej wymieniona książka to podręcznik dla szkół średnich w Austrii, w przejrzysty sposób ujmujący dzieje literatury niemieckiej do ostatnich lat. Część pierwsza zaznajamia ucznia z pojęciami zasadniczymi z dziedziny literatury, z rozwojem języka niemieckiego (dla ilustracji teksty z różnych epok), oraz z prehistorją germańską. Część druga, historyczno-literacka, daje zarys rozwoju literatury niemieckiej. Cz. III zawiera poetykę. Tablica chronologiczna oraz mapka językowa uzupełnia podręcznik. O ile wogóle dajemy uczniom naszym jakiś podręcznik literatury niemieckiej do ręki, to podręcznik Wiesnera-Ortmanna nadaje się dla naszych uczniów ze względu na bardzo łatwy język doskonale. W każdym razie powinien się znaleźć w szkolnej bibliotece niemieckiej.

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

- A. BALDEWEIN. *Deutsche Dichter des 19. u. 20. Jahrhunderts mit Einchluss der Frauendichtung und der plattdeutschen Dichtung*. Velhagen u. Klasing, Bielefeld—Leipzig, 1930, str. 342.

Książka pożyteczna dla nauczyciela, który chce poznać niektórych poetów ostatniego stulecia w łatwy i interesujący sposób tak, by w podobny sposób umiał potem zainteresować dla nich także swych uczniów. Autor daje ciekawe charakterystyki Chamissa, Eichendorffa, J. Kernera, Uhlanda, Mörikego, Geibla, Scheffla, Heinego, Hoffmanna von Fallersleben, Freiligratha, Hebbła, Ludwiga, Storma, Raabego, Kellera, Meyera, Fontanea, Wil-

denbrucha, B. Münchhausena, przeplatając je odpowiednio dobranymi poematami poszczególnych twórców. Znajduje się wśród tych poezyj szereg takich, które zwykle mało są znane, bo trudno dostępne, a przecież rzucają charakterystyczne światło na danego poetę. Tak np. wyraziście występuje cenny człowiek i subtelny poeta Chamisso, albo poeta tęsknoty Bożej Kerner, albo głęboki liryk Mörike i in. Niedocenił autor Heinego, zanadto patrząc nań jako na człowieka bez stałego charakteru, a za mało pogłębiając jego twórczość. Pobieżnie potraktował też Hebbla jako dramaturga. W dziale „Frauendichtung” uwzględnił autor Annette v. Droste-Hülshoff, Marie v. Ebner-Eschenbach, Isoldę Kurz, Ricardę Huch, Lulu v. Strauss und Torney, Agnes Miegel, Inę Seidel i kilka innych. Niejedną tu perła prawdziwej liryki. Na zakończenie charakterystyka Fritza Reutera i fragmenty jego poezji i prozy w „Platt”, oraz liryki Klaus Grotha.

Książka naogół sympatyczna, interesująca i łatwa. Skorzysta z niej i zdolniejszy uczeń, dla którego poważniejsza literatura lub monografie są za trudne. Warto więc umieścić w bibliotece szkolnej.

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

Velhagen & Klasing's Deutsche Ausgaben: Nr. 255. Biedermeier in Kunst und Literatur (G. Müller). Str. 48, Mk. 0,60. Nr. 258. Romantische Kunstmärchen (K. Molinski). Str. 132, Mk. 1,10. Nr. 259. Mörike, Mozarts Reise nach Prag. Str. 60, Mk. 0,80.

Tomiki znanego wydawnictwa przedstawiają się w nowej szacie nader sympatycznie i są w stosunku do innych niedrogie. „Biedermeier” zawiera fragmenty z pism F. Schlegla (z „Lucyny”), Tiecka, Eichendorfa, Mörikego, malarzy L. Richtera, Rungego i Waldmüllera, ustępy o ich twórczości (także Schwinda, Spitzwega, Friedricha) i kilka ilustracji. „Kunstmärchen” zawiera Tiecka „Der blonde Eckbert”, Novalisa fragmenty z „Heinrich v. Ofterdingen” i Brentana „Das Märchen von Gockel und Hinkel...” Mörikego „Mozarts Reise” mało dziś zapewne znajdzie czytelników wśród młodzieży. Także owe romantyczne opowieści alegoryczne mocno trąca myszką. Natomiast „Biedermeier” daje fragmenty z życia ciekawych ludzi — może więc zainteresować.

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

Deutschland, Landschaft und Baukunst, mit Einl. von Ricarda Huch, herausg. v. Hürlimann, Atlantis Verl. Berlin, 1931. Str. LXIII+304. RM. 25.

Wstęp, mieszczący się na 29 stronach jest *pobieżnym* wyliczeniem miast niemieckich na tle geograficznym i historycznym, natomiast *dobrem* zestawieniem podstawowych danych o Niemczech dzisiejszych i dawnych. Po przeczytaniu opisu i zapoznaniu się z obrazami ma się dostateczne wyobrażenie o wyglądzie Niemiec, mimo że temat jest niewyczerpany. Objasnienia do przepięknych 34 obrazów, przedstawiających zarówno miasto, jak i wieś, tak góry i niziny, tak sztukę, jak ludność, tak wyszukane urządzenia nowoczesne, jak zabytki wielkiej sławy — są *dobre*. Wszystkie prowincje, każde typowe miasto, wszystko, co pod względem kulturalnym jest godnym widzenia zostało zdjętem na pięknym papierze, nad wyraz ostro, plastycznie i kunsztownie. Uczniowie wiele z tego dzieła skorzystać mogą. W klasie piątej

i szóstej gimnazjum humanistycznego oddać ono może przy dobrym użyciu doskonałe usługi. Niemal *każdy* ustęp geografji Niemiec da się dobrze zilustrować na obrazach dzieła. Pewna trudność w użyciu — zachodzi. Leży ona w tem, że obrazy nie dają się oddzielić, jednak można odnośny obraz w toku nauczania pokazać dwom i trzem grupom uczniów.

KRAKÓW

S. STENDIG

Oesterreich, Landschaft und Baukunst. Einl. und Bildererläuterung von Dr. R. Guby, bearbeitet von Kurt Hielscher. Verl. Wasmuth, Berlin. Mit 304 Kupfertiefdrucktafeln.

Na pierwszych 14 stronach podany jest przegląd 15 wieków historii Austrii, oczywiście pobieżnie. Na następnych stronach podane są podstawowe daty o poszczególnych krainach Austrii, t. zw. Bundesländer. Pojedynczym prowincjom odpowiadają odnośne serje obrazów, tej samej wielkości, tej samej wartości artystycznej, celowości i pogładowości, co obrazy przytoczonego dzieła. Do nauki o Alpach i ich mieszkaniach dzieło to jest nieodzowne. Nauczający o Niemczech południowo-bawarskich będzie musiał ze względu na Alpy sięgnąć do dzieła o Austrii. Użyteczność podnoszą dobre objaśnienia obrazów oraz spis miejscowości, nazw krain, miast i budowli.

KRAKÓW

S. STENDIG

Trzy książki do nauki o Anglii:

M. V. HUGHES. *About England.* Stron 365. J. M. Dent and Sons. London. 1928. 5 sh.

Kultura angielska z swą odrębnością, *insularity*, z natury rzeczy wymaga dobrego przewodnika po swych różnorodnych i licznych dziedzinach: nie starczą to szerokie, teoretyczne rozważania, przez filtr abstrakcji umiejętnie przeprowadzone obserwacje w rodzaju *England* Dibeliusa, ani świetne feljetonowe, wytrawne uwagi znakomitego Nevinsona w *The English*, do ideału przybliżył się nieco w swych *Letters from England* K. Capek, ale i ta rzecz nie nadaje się do użytku nauczyciela czy ucznia szkoły średniej. Z pomocą przychodzi obydwom jedyna w swym rodzaju książka Hughesa, stworzona nie po kronikarsku ani dziejopisarsku, ani wedle utartych schematów, przeciwnie urastająca jakby sama z siebie z znajomości i ukochania autora dla wszystkiego co angielskie: zapał, humor, wizja opisywanych rzeczy udziela się czytelnikowi spontanicznie. Sam duch tej książki jest wybitnie angielski, nie zna uszczypliwych wycieczek, uprzedzeń, jałowych teoretyzowań, ociera się niby po powierzchni zjawisk, a przecie ujmuje je zawsze trafnie i szeroko, mniejsza czy mowa będzie o pogodzie jako temacie rozmów towarzyskich, czy różnorodnych wpływach ras obcych, którym w ciągu wieków uległa kultura wielkiej Brytanji, o krajobrazie angielskim innym w górzystej Walji, lesistej Kornwalji, dolinnych, nizinnych hrabstwach południowo-wschodnich i wschodnich lub ozdobie krajobrazu angielskiego: pysznych gatunkach drzewa, wciąż odświeżanego w swej bujnej, ciemnej zieleni mgłą i deszczami (część pierwsza).

W sekcji poświęconej Londynowi zebrał autor powiedzenia, rysunki, ilustracje i nieocenione własne obserwacje nad metropolją, jej ogrodami, typami charakterystycznymi, gmachami, ulicami i ich ruchem, zbiorami i nie-

działa londyńską w takiej mierze i tak umiejętnie, że opowiadanie czyta się jak powieść. Jakby tego nie było dosyć, Hughes zamieszcza na str. 59 dzieśnię wydawnictw, traktujących o metropolji, podaje co w nich nowego lub interesującego znaleźć można, dla dzieci dołącza dwa wydawnictwa specjalne z obrazkami i objaśnieniami.

A przecież Londyn nie dorównuje prowincji, której poświęcono 12 rozdziałów w partji *Down the Country*. Tu znalazły słowo o sobie sławne gospody angielskie, te, które widziały pątników średniowiecznych i te, w których powieściopisarze angielscy XVIII wieku umieszczali tło swej akcji i swych bohaterów, i wsi angielskie i drogi, sławne, przez poetów opiewane drogi te z czasów cywilizacji rzymskiej i te, których istnienie i wyposażenie w gładką nawierzchnię spowodował rozwój automobilizmu. Nie pominięto mostów i ich dziejów, skreślonych tu i ówdzie w paru barwnych zdaniach, przy pielgrzymkach zaś, nie mówiąc o sanktuarjach kościelnych i historycznych, czytelnikowi kontynentalnemu, wchodzącemu do sezamu angielskiego zazwyczaj od literatury, rośnie serce: wszak autor-czarodziej wywołuje Stratford (Szekspir), Ottery St. Mary (Coleridge), krainę Jezior (Wordsworth, Ruskin), Chaworth (Siostry Brontë), Llandudno (Lewis Carroll).

Znakomity swem żywym ujęciem problemów industrialnych rozdział o wełnie i bawełnie, przetwarzanej w pracowniach angielskich Yorku i Lancashiru wyróżnia się pośród kart mówiących o Anglikach jako businessmenach i kupcach. Szkoły, politykę, teatr, sport, humor angielski i odrębności przez samych Anglików za *curiosa* uważane zamykają ten pożyteczny przewodnik po Anglii, zasługujący zewszecmiar na poznanie.

KURT SCHWEDTKE und RUDOLF SALEWSKY. *Die bildende Kunst im neu-sprachlichen Unterricht*. Auch ein Arbeitsbuch zur Deutung und Erklärung fremden Volkstums. England. Mit 72 einfarbigen und 4 farbigen Bildtafeln. Str. 158. Georg Westermann, Braunschweig. Berlin, Hamburg (bez roku).

Kompilacja Schwedkego i Salewskiego pomaga poznać nauczycielowi i uczniowi klas wyższych trzy dziedziny twórczości angielskiej: architekturę, rzeźbę i malarstwo. W dziale pierwszym uwzględniano przedewszystkiem to, co Anglja ma w budownictwie najbardziej charakterystycznego: katedry, Coprawda angielskie wydawnictwo The Modern Pictorial Library, wydawane przez S. P. B. Mais'a w Londynie (The Richards Press Ltd) w tomiku swym *Cathedrals of England* robi to o wiele taniej, lepiej i bogaciej (cena 1 sh tomik), bo prócz ilustracyj daje sporo materiału w tekście. Bez objaśnień lecz nieporównanie więcej danych ikonograficznych przynosi również 1-shilingowa serja The Homeland Association, London W. C. 2, Covent Garden¹⁾.

Słabo rozwinięta rzeźba angielska ustąpić musiała miejsca malarstwu, które od czasów swego rozkwitu w w. XVIII za Hogartha, Reynoldsa, Gainsborougha przoduje po poezji w twórczości brytyjskiej. Skrzętny zbieracz angli-

¹⁾ Pierwsze wydawnictwo wydało z zakresu wiedzy o Anglii między innymi znakomite tomiki: *London, Shakespeare, History of England, Dawn of British Literature*, zapowiedziało: *Dickens and his Times*.

Drugie, bazujące na regionalizmie, ogłosiło: *Dear Old London, Dear Old Devon, John Bunyan's England, Leafy Warwick, The Beauty of Hampshire* i t. d., w całości 21 tomików, uwzględniających kolejno prawie każde hrabstwo z jego krajobrazem i architekturą tak świecą jak kościelna.

sta zbierze z łatwością z reprodukcji artystycznych firmy Valentine'a, Black'a, Tuck'a, Beagles'a i innych bogatszy niż u Schwedkego i Galewskiego zbiór dotyczący malarstwa angielskiego. Dla przeciętnego pracownika na niwie angielskiej ilustracje książki niemieckiej mogą stanowić pożądany surogat w nauce szkolnej²⁾.

F. SEFTON DELMER. *English Literature from „Beowulf” to Bernard Shaw.* For the Use of Schools, Seminaries and Private Students. Eighteenth Edition. Stron. 272. Berlin, 1930. Weidmannsche Buchhandlung. Mk. 4.20.

Historja literatury angielskiej Langa, Longa, Compton-Ricketa, Tarnawskiego, Legouis-Cazamiana, spełniające rolę informatora dla studentów uniwersyteckich, znalazły na terenie szkoły średniej wyborny odpowiednik w podręczniku Sefton Delmera. Odpadła w nim bibliografja, roztrząsania historyczno-literackie, waloryzowanie estetyczne i szerokie malowanie epok. Wprowadzono natomiast na wielką skalę zasadę przejrzystości w układzie, zdecydowany podział na okresy, obfitość tablic porównawczych i zestawień synchronicznych. Dla nauczyciela początkującego, dla ucznia klas wyższych cennym drogowskazem będą kolumny najważniejszych wypadków w historii angielskiej, związanych z piśmiennictwem, wykres rozwoju powieści angielskiej, graficzne zobrazowanie supremacji literackiej Northumberlandu w wieku VII i VIII, Wessexu w w. IX, X i XI, Londynu i hrabstw środkowych od czasów Chaucera. Niemniej pomocna jest lista autorów opatrzona znakami fonetycznymi wymowy, rozbiór współczesnej wersyfikacji angielskiej zilustrowany przykładami oraz analiza 14 arcydzieł ducha anglosaskiego, od Beowulfa począwszy, na balladzie Swinburne'a skończywszy. W szczerobliwości swej dodaje autor treściwy rozdział poświęcony literaturze Stanów Zjednoczonych A. P. oraz uwagi szczegółowe do okresu wiktoriańskiego i najbliższego, edwardjańsko-georgjańskiego.

Ośmnaście rozdziałów dotyczące literatury samej to nieprzerwany łańcuch arcydzieł, uwity przez wytrawnego znawcę. Tylko sztandarowe dzieła, tylko szczyty twórczości znalazły wstęp do książki, „rzeczy, które zapadły głęboko w umysłowość Anglii, częstokroć świata całego. Szekspir, Milton, Romantycy, Wiktoriańskie — bogactwa cisnęły się same pod pióra kompilatora. Każdy rozdział przynosił nową serję blasków, choć autor ograniczał się tylko do gwiazd pierwszej wielkości. Jeden przykład: powieść XVIII wieku. Richardson, Fielding, Smollet, Goldsmith, tylko ich najważniejsze kreacje, a przecie w sumie kilkanaście tytułów, które zapoczątkowały nowy rodzaj literacki i zmieniły oblicze twórczości epickiej czasów nowożytnych. Nauczyciel polski zastąpić winien szczegółowe dane oddziaływania literatury angielskiej na niemiecką i odwrotnie niemieckiej na angielską stopniem znajomości i wpływów teje literatury u nas: przy Szekspirze omówi polskie przekłady szekspirowskie i wpływy w dramaturgji polskiej, przy Addisonie „Monitora”, „Przeгляд Historyczny i Polityczny” ks. Świtkowskiego, przy Popie nie omieszka zwrócić uwagi na wpływ wywierany przez tegoż na pseudoklasyków polskich sta-

²⁾ W dziedzinie historii Anglii pierwszorzędną pomocą będą Nisbeta *History Pictures* (James Nisbet, London W. 1). Dotychczas ukazały się: *Old Britain and Early England (to 1066)*, *The Norman and Plantagenet Periods*, *The Tudor Period*, *The Stuart Period*, *Modern Times*. Cena 50-kartkowej teki 1 sh.

niślawowskich i Księstwa Warszawskiego. Ballady, Osjan, Byron, Romantycy — wszędzie wywód o stosunku Anglii do Niemiec wypełnić można pokazaną liczbą dowodów łączności duchowej między Anglią a Polską, obudzając wykazywaniem punktów stycznych między obu piśmiennictwami wysoki stopień zainteresowania w umyśle uczniów.

WARSZAWA

STANISŁAW HELSZTYŃSKI

H. W. and F. G. FOWLER: *The King's English*. 3d edition. Oxford Press. 6 s.

Przed 25 laty wyszło pierwsze wydanie tej książki, która od tego czasu stała się poniekąd wyrocznią poprawnej angielszczyzny — coś w rodzaju „Jak nie należy mówić i pisać po angielsku”. Jak wiele książek o podobnych cechach, także „The King's English” odznacza się dość silną dozą konserwatyizmu. Nie mniej wpływ jej okazał się wielce pożytecznym, i wielkie jej rozpowszechnienie świadczy dobrze o dbałości Anglika o czystość swej mowy. Napisana stylem żywym i urozmaiconym, książka ta przydałaby się i u nas tym, którzy zajmują się językiem angielskim.

ALBA

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Z PRASY POLSKIEJ

Przeglądając egzemplarze polskich czasopism niewiele znajdujemy artykułów w zakresie neofilologii, notujemy więc tylko te nieliczne, które tu i owdzie spotykamy.

W „Przeglądzie Humanistycznym” zeszyty IV i V, które bardzo późno się ukazały, znajduje się artykuł *M. Friedländera* p. t. „Nauka o kulturze w nauczaniu jęz. nowożytnych”. Autor próbuje tu ująć w syntezę i postawić jako zagadnienie to, co nasze programy uwzględniają, a nauczyciele języków nowożytnych poniekąd stosują, mianowicie naukę o kulturze. Uzasadnienie jej potrzeby nie ulega już chyba dziś kwestji. Autor zastanawia się nad tem, czym jest i powinna być nauka kultury i, idąc za autorami niemieckimi, przedstawia ją jako „konieczność wnikięcia w ducha obcych, a blizkich terytorjalnie i kulturalnie narodów”.

Nie powinno jednak to zaznajomianie się z obcą cywilizacją pochłonać zbyt wiele czasu i „nie może żadną miarą ucierpieć samo nauczanie języka oraz strona literacko-artystyczna lektury”. Następnie autor podaje kilka wytycznych dla nauki kultury, oraz materiał do niej i podkreśla jej zadanie, jako pośrednika między kulturą obcą a rodziną. Nauczyciel jęz. obcych więc odgrywa rolę „nosiela pierwiastków zbliżenia kulturalnego narodów”. Jest to artykuł bardzo na czasie, gdyż np. w literaturze pedagogicznej niemieckiej, na której autor głównie się opiera, sprawa ta jest bardzo często rozważana i w najróżnorodniejszy sposób oświetlana. Wszyscy autorowie jednak zgadzają się na konieczność tego działu nauki, przy nauce jęz. obcego.

W tym samym czasopiśmie spotykamy artykuł *Dr. Stefanji Borkowskiej-Ciesielskiej* o „Współdziałaniu muzyki i śpiewu w nauczaniu jęz. francuskiego”. Autorka rozważa korzyści, jakie daje w nauczaniu języka francuskiego nauka śpiewu, zwłaszcza przy nauce fonetyki, np. przy samogłoskach długich i krótkich. Jest to ogromne ułatwienie i urozmaicenie nauki szkolnej, język staje przytem żywy i przyswojenie niektórych zwłaszcza dźwięków i form

odbywa się niejednokrotnie prawie wyłącznie przy pomocy piosenki. Autorka nie zamyka oczu na pewne niedogodności nauki języka za pomocą śpiewu (np. kwestja e niemego), stwierdza jednak, że okupują je te liczne korzyści, jakie dają.

W końcu podaje praktyczne sposoby samej techniki uczenia piosenek w klasie.

W „*Ruchu Pedagogicznym*” (czerwiec) spotykamy artykuł o znaczeniu ogólnem, i będącym raczej rozważaniem pod kątem literatury polskiej, jest on jednak poniekąd w związku z nauczaniem jęz. nowożytnych, mianowicie z działem lektury. Artykuł nosi tytuł: „W sprawie zaktualizowania nauczania literatury” — *Dr. M. Sekreta*. Dla nauczyciela jęz. nowożytnych literatura stanowi zaledwo cząstkę — jednak niezmiernie ważną w nauczaniu, którego celem jest przedewszystkiem język. Nie od rzeczy jednak będzie się zastanowić nad tem, jakie utwory należy czytać z uczniami: 1) ze względu na język, 2) ze względu na treść. Pierwsza kwestja oczywiście opada w nauce jęz. obcego, gdyż tutaj musimy treść stosować do stopnia trudności języka. Pozostaje jednak druga. Autor pomija kwestję, czy szkoła powinna: „produkować erudytów, obdarzonych pewną wiedzą historyczno-literacką, czy też drogą bezpośredniego obcowania młodzieży z płodami twórczości literackiej ma rozwijać i kształcić wartościowe właściwości umysłu i charakteru, składające się na pojęcie osobowości jako najwyższego celu wychowania, chodzi mu tylko o to, jakie utwory literackie dawać młodzieży do czytania. Przytoczę tu dwa zdania: S. Karyna i B. Suchodolskiego.

S. Karyn uważa literaturę za jedno z wielu ogniw kulturalistycznych, co prowadzi do jej ujęcia aktualistycznego. Jako postulat wysuwa ujęcie materiału literatury polskiej ze stanowiska socjologicznego. B. Suchodolski ze swej strony rozświetla poniekąd to stanowisko, (*Polonista II 1931*) ujmując ściślej pojęcie aktualizacji, które może być dwojakie: chronologiczne i psychologiczne i wypowiada się za drugim, zastrzegając się jednocześnie przeciwko sprowadzeniu aktualizacji do „literatury chwili bieżącej”. Twórczość artystyczna wpływa do pewnego stopnia na niektóre sfery życia, jak to pięknie powiedział I. Matuszewski. Warto więc się i w wyborze dzieł literackich w języku obcym zastanowić nad tą zasadą i do nich wybór ten przystosować, mając na uwadze psychologję dzisiejszej młodzieży i jej sferę zainteresowań.

Pokłosie literackie z literatury francuskiej ograniczę do trzech studjów w „*Pamiętniku Warszawskim*” (czerwiec) *Adama Podkowińskiego* „O Prouście i Conradzie” i *Józefa Jankowskiego* „Fryderyk Mistral”. W pierwszym autor przeprowadza nadzwyczaj subtelną i wnikliwą paralelę między tak sławnym, a u nas mało znanym autorem Proustem i bardzo popularnym naszym „rodakiem” *Józefem Conradem-Korzeniowskim*, dwoma tak zdaje się odmiennymi pisarzami i widzi w nich punkt styczny, mianowicie głęboki pesymizm, który objawia się u bohaterów zarówno jednego jak drugiego. Różnica, według Podkowińskiego, jest raczej zewnętrzna i polega na tem, że Conrad wierzy „w wielkość człowieka i niezachwianą pewność istnienia jakiejś linii moralnej, od której odstępianie kończy się zawsze katastrofą”, a u Prousta tej wiary niema. Jest on amoralny. Natomiast wierzy on, że „człowiekowi dana jest możność twórcza”, która pozwala mu zaznać jedynie prawdziwego szczęścia. Artykuł ten stanowi świetny przyczynek do studjów nad obu znakomitymi autorami, z których pierwszy jest mało czytany u nas, a drugi może więcej czytany, ale mało rozumiany.

Bardzo się miło czyta artykuł *Jankowskiego* o poecie Prowancji, Fr. Mistralu. Autor porównywa postać Mistrala do posągu Sofoklesa, który zdarżyło mu się widzieć w jakimś muzeum i widzi tu podobieństwo między du-

chem i twórczością tego, który się sam nazwał „najniższym sługą wielkiego Homera”, a Mistralem. U tego ostatniego na pierwszy plan wysuwa się przede wszystkim plastyka mistrzowska obrazów, nie uważa go jednak Jankowski bynajmniej za „całkowity wzór poety, którego pierwszym zadaniem jest tworzyć przyszłość i postęp, czuć drogę i cel ich, jeśli nie wyprzedzać”. W tym znaczeniu zarówno Homer jak Mistrel będą zawsze „poetami wielkimi tylko przeszłości” — lecz nigdy „twórcami przyszłości”. Po tej charakterystyce pojedynczego autora, Jankowski daje krótki przegląd historii poezji prowansalskiej, oraz treść „Mirei”, wreszcie szereg udatnych przykładów poezji Mistrala.

J. K.

Z PRASY FRANCUSKIEJ

Revue de l'enseignement des langues vivantes (Juin 1931, Juillet 1931).

W artykule p. t. „*La tradition romaine et „Julius Caesar“ de Shakespeare*” wykazuje p. H. Genony, że Shakespeare obficie czerpał ze źródeł rzymskich, a przede wszystkim z Plutarcha przy opracowywaniu Juliusza Cezara. P. Genony twierdzi, że tłumacze dzieł Plutarcha wielce się przyczynili do poznania historii (North szczególnie, tłumacz Amyota). Przy porównaniu tłumaczeń z dziełem Szekspira widzi się w jakiej mierze Szekspir starał się nie odbiegać od opowiadania. Nawet anachronizmy zawarte w dwóch ostatnich aktach Juliusza Cezara, pochodzą stąd, że autor starał się być wiernym interpretatorem kronikarzy i biografów. Ale Szekspir umiał wybrać i ugrupować wypadki w ten sposób, że nawet podając dokładnie treść obcego dzieła, pozostaje zawsze oryginalnym nawskroś i wielkim poetą. W ciekawym artykule p. t. „*Marion Flanders est-elle une victime de la Société*”, analizuje p. Pierre Legouis charakter tej sławnej kurtyzany z dzieła De Foë'a. Wedle autora, karjera Marion Flanders, jej życie kurtyzany i wyczyny są raczej zależne od jej charakteru i temperamentu aniżeli od warunków społecznych, które ją na złe drogi wprowadziły. P. Legouis narzuca Schwobowi i *Bellessort'owi*, że chcieliby z niej zrobić ofiarę społeczeństwa, podczas gdy społeczeństwo było raczej jej ofiarą. De Foë nie pragnął naszego współczucia dla swojej Marion Flanders, chciał być interesującym, zaciekać czytelnika i trzymać go w napięciu aż do końca książki, jak to zresztą czynili wszyscy autorzy „romans à tiroirs” owego czasu. P. P. Lévy charakteryzuje nowe wyrazy niemieckie, powstałe po wojnie. Nie chodzi mu o wszystkie wyrazy nowe, zajmuje się tylko temi, które powstały jako wyrazy złożone, zgodnie z duchem języka niemieckiego. Te „*Neuschöpfungen*” są szczególnie liczne w dziedzinie życia technicznego. Auto, radjo i film są niejako awangarda w tym procesie.

„*Durch Deutschland benzen* — znaczy objeżdżać Niemcy w aucie fabryki Benz”. *Verkehrstrom* jest regulowany albo przez *Schupo* z *Verkehrsturm*, albo automatycznie za pomocą *Verkehrsampele* (lampa automatyczna).

Himmelschreiber — to jest samolot, piszący w powietrzu ogłoszenia reklamowe.

Kurzwellessender, Fernseher, Blitzgespräch, Rundfunk, Lautsprecher i t. d. — oto nowe wyrazy z dziedziny radja.

Architektura też dostarczyła szeregu wyrażeń: „*Hochhaus, Kochecke, Bauhausstil, Reichskunstwart* i t. p.

Życie towarzyskie dało wyrażenia takie jak *Dauerwelle, Bubikopf, Herrenschnitt, Eisdielen, Rhönrad, Kreuzworträtsel, mensendiecken* (uprawiać gimnastykę wedle reguł p. *Mensendieck*).

Życie ekonomiczne dostarczyło wyrazów takich jak *Altbesitz, Aufwertung, Sachwert, Marktanalyse, abauen, auf Stottern kaufen* (kupować na raty).

W polityce cały legion nowych wyrazów wyrósł. Dawna nazwa *Deutscher* nie wystarczy. Dziś dąży się do precyzowania: *Bühnendeutscher, Reichsdeutscher, Grossdeutscher, Auslandsdeutscher, Auslandsreichsdeutscher, Grenzlanddeutscher, Inseldeutscher, Verstreungsdeutscher, Volksdeutscher, Kulturdeutscher, Stammesdeutscher, Entdeutscher, Eingedeutscher* i t. d.

Sipo, Kripo, Schupo, Ostlocarno, Schutzbund, Schmachtriede i Gutmachung — oto jeszcze nowe wyrazy z tej dziedziny. Należałoby wedle autora ugrupować metodycznie nowe te wyrażenia. Przyczyniłoby się to do zrozumienia współczesnego języka niemieckiego, a przede wszystkim do zrozumienia współczesnej duszy niemieckiej.

W artykule p. t. „*La langue française „telle qu'on la parle“* p. Pitollet stwierdza, że konwersacja jest właściwie podstawą dzisiejszych metod nauczania języka obcego. Konwersacja w jęz. obcym wymaga jednak wyszkolenia i to bardzo skomplikowanego organów mowy i koordynacji zmysłów. Zawodowi fonetycy są rzadkością wśród najświetniejszych nawet nauczycieli neofilologów, a gdyby nawet byli liczni — zadanie ich nie byłoby łatwiejsze. Znakowanie kabalistyczne (transkrypcja fonetyczna) mało pomoże młodzieży, dla której rzeczy te są zbyt trudne. Przypuśćmy nawet — powiada autor — że dziecko wreszcie coś pochwyti z tej mistycznej przemiany i to w małej nielicznej klasie, przy surowym wymagającym nauczycielu, cóż jednak się pomoże w klasach o wielkiej ilości dzieci? Ileż akrobatycznych sztuczek musi użyć nauczyciel, aby zainteresować dzieci. Efekt jest tem bardziej problematyczny, jeżeli się zważy, że coraz więcej dzieci niezdolnych wstępuje do szkół średnich. Jakże nauczyć dzieci porządnie mówić językiem obcym? Jako odpowiedź podaje autor list, który otrzymał z Anglii.

„Anglicy — naród praktycznych ludzi, umiejących wyciągnąć kwintesencje z wynalazków — stworzyli filmy dla nauczycieli języka francuskiego. Wkrótce nie trzeba będzie wysyłać młodzieży angielskiej do środowisk francuskich, aby nabrała wprawy w mówieniu; obecnie wystarczy usiąść wygodnie w fotelu, aby zobaczyć najpiękniejsze miejscowości francuskie i słyszeć równocześnie mowę żywą wszystkich klas społecznych. Dawniej trzeba było wielu nauczycieli, którzy kaleczyli z angielska język francuski, obecnie wystarczy przemytna rozrywka, aby metodą bezpośrednią i tak żywą nauczyć się czegoś. Nauczyć się języka to znaczy tylko umieć czytać w tym języku. Iluż to kandydatów świetnie zdaje najwyższe egzaminy z francuskiego, tłumacząc trudne teksty francuskie. Wielu Anglików potrafi znakomicie przełożyć cały rozdział z Pascala, ale trudno im zapytać się o drogę albo wynająć pokój w środowisku francuskim, gdyż nie potrafią się wyrazić należycie. Akcent języka obcego jest zupełnie inny, skoro go się słyszy z ust tubylca. Najlepszy nauczyciel angielski nie potrafi nigdy wyrazić się po francusku tak jasno i prosto jak Francuz.

Anglicy zrozumieli też odrazu jaką znakomitą pomoc otrzymują dla metody bezpośredniej przez film mówiony (dźwiękowiec). *Academy Cinema* w Oxfordzie podaje cyfry, z których widać, jak szybko wzrasta liczba szkół posyłających dzieci do specjalnej sali tej instytucji, aby tu, pod kierunkiem nauczycieli nauczyły się języka francuskiego „*Comme on parle en France*”. Receptywny umysł dzieci zachowa nie tylko atmosferę francuską filmu, ale i dźwięk mowy francuskiej. Ileż to nowych słów usłyszą i rozumieją bez najmniejszych objaśnień. Obraz dopisze do ich oka równocześnie z nieznanym słowem, które pochwyti ucho. Znaczenie zdań i wyrażań rozumieją dzieci odrazu. Ponadto, usłyszawszy wymowę dokładną, właściwą i poprawną, uczą się jej natychmiast w całej jej czystości. Metoda jest następująca:

Nauczyciel przychodzi naprzód sam, aby zobaczyć film. Podają uczniom krótką treść, aby nawet najmniej zaawansowani mogli film zrozumieć. Po przedstawieniu daje się do napisania młodym słuchaczom — co widzieli i słyszeli w kinie.

Znaczenie filmu niemego w nauczaniu rozmaitych przedmiotów jest dostatecznie znane. Obecnie *talkie* stać się musi potężnym czynnikiem w nauczaniu jęz. obcych i pomocnikiem nauczyciela neofilologa.

Autor wskazuje na metodę *L. Weilla*, który zużytkował gramofon i wyprzedził Linguaphone Institute. Niema jeszcze pewności, czy gramofon może istotnie w wielkiej mierze przyczynić się do rozszerzania języka, istnieje wreszcie koszt sprawienia gramofonu i płyt, natomiast pewność istnieje, że *talkie* zajmie i zainteresuje.

Autor kończy uwagę, że wkrótce prowadzić będziemy klasy do kin, gdyż uczniowie korzystać będą ze specjalnych filmów mówionych, stworzonych dla potrzeb młodzieży.

Nasuwa mi się uwaga, iż możnaby u nas, w większych środowiskach przeprowadzić odpowiednie doświadczenia, a wyniki doświadczeń podać do wiadomości kolegów za pośrednictwem „Neofilologa”.

WARSZAWA

EDMUND SEMIL

Z CZASOPISM NIEMIECKICH

Sens nauczania języków obcych w szkole. — Wychowanie państwowe a języki obce. — Przyczynek do zagadnienia doboru lektury.

W czasopiśmie „*Neue Jahrbücher f. Wissenschaft und Jugendbildung*” Nr. 5/31 znajdujemy artykuł *L. Weisgerbera* p. t. „*Vom Sinn des Unterrichts in fremden Sprachen*”. Autor stara się znaleźć uzasadnienie dla nauki języka obcego w ramach szkoły średniej ogólnokształcącej, uzasadnienie wpływające z nowoczesnego poglądu na cele wszelkiego kształcenia oraz na problem współżycia narodów. W rozważaniach swych wychodzi autor poza czysto utylitarny cel nauczania języków, szukając raczej ich wartości dla rozwoju duchowego jednostki i społeczeństwa. Te wartości znajduje on nie tyle w możliwości poznania kultury obcego narodu przez najważniejszy jej wyraz, t. j. język, ile poznanie sposobu myślenia i odczuwania tego obcego narodu. Język jest przecież nie tylko środkiem porozumiewania się między członkami jednej grupy narodowej, lecz także, a może przede wszystkim, wyrazem wszystkich zdobyczy duchowych całej grupy, jest medium, przez które najlepiej ująć można duszę narodu. „*Hier liegt also der Eigenwert des Sprachunterrichtes im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit dem fremden Volk und seiner Kultur; und die Mühe, die auf das Erlernen der Sprache verwandt wird, ist sinnvoll, denn die Sprache bahnt nicht nur den Weg zur fremden Literatur, sondern darüber hinaus zum Wesen des fremden Volkes*”. Ponadto widzi autor wartość nauki obcego języka w kształceniu poczucia językowego ucznia, osiągalnego, jego zdaniem, tak przez naukę języka ojczystego jak i przez naukę języka obcego. „*Wir sehen ein wesentliches, mit Eigenwert ausgestattetes Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts darin, dass er mitarbeitet an den Aufgaben, die der sprachlichen Bildung erwachsen aus der Erkenntnis der Stellung der Sprachfähigkeit unter den Geisteskräften des Menschen... Im Vergleich zu der fremden Sprache entwickelt sich das Gefühl für die Eigenart der eigenen..., vervollkommenet sich in unübertrefflicher Weise das der Muttersprache zu entnehmende eigene*

Denkgut...'. Autor liczy się oczywiście z trudnościami praktycznymi, zwłaszcza z brakiem czasu oraz odpowiednio wyszkolonymi nauczycielami obcych języków, uważa jednak, że wedle możliwości należy dbać także o ten cel nauki języka obcego, t. j. o jego wartości formalnie kształcące i pogłębiające zrozumienie ducha własnego języka w porównaniu z obcym. Żąda więc odpowiedniego ustosunkowania się kandydata na nauczyciela języka obcego już na uniwersytecie do zagadnienia samego języka: „der künftige Sprachlehrer muss in seinem Studiengang die Fühlung mit dem Gegenstand: „Sprache“ gewinnen, die es ihm ermöglicht, sein eigenes Sprachstudium zweckmässig und fruchtbar zu gestalten und von den so gewonnenen Grundlagen aus die grossen Anforderungen zu erfüllen, die der Sprachunterricht später an ihn stellt“.

* * *

O wychowaniu państwowem w dziedzinie nauczania języków obcych rozprawia H. Eckert w artykule „*Staatsbürgerliche Erziehung und französische Staatsgestaltung*“. „*Die Neueren Sprachen*“ Nr. 6/31. We wstępie podkreśla autor założenia, z których wychodzić winna, jego zdaniem, myśl wychowania obywatelsko-państwowego w nauczaniu języka obcego. Formy obcego rozwoju i życia państwowego nie są jeszcze same przez się czynnikami kształcącymi; trzeba raczej te z nich tylko wziąć pod uwagę, które wykazują żywą wartość ze względu na teraźniejszość oraz pewien charakter normatywny ze względu na przyszłość własnego państwa. Chodzi bowiem nie tylko o poznanie obcego życia i myślenia państwowego i obywatelskiego, lecz przede wszystkim o płynące z tego poznania pobudki dla wyrobienia inicjatywy i myśli twórczej u młodego pokolenia w stosunku do problemów aktualnych własnego państwa. „Aus allem ergibt sich, dass der staatsbürgerlichen Erziehung unserer Jugend eine Idee zugrunde liegen muss, eine Idee, an die sie glaubt, die ihre Seele füllt und begeistert und Kräfte gebiert, weil sie an ihre Lebensinstinkte zu rühren geeignet ist. Diese Idee muss gleichermassen gültig sein für die innere Staatsgestaltung und das aussenpolitische Handeln“. Tu podaje autor jako taką ideę dla niemieckiego wychowania państwowego: „Die Idee der Deutschen ist die Neubegründung der Beziehungen der Völker auf der verlassenenen und verratenen Grundlage des Rechts“, tłumacząc zaraz w następnym ustępie, co pod tem konkretniej rozumie: „Wiederherstellung unseres zerrissenen Volkstums und die Gewinnung unseres Schicksalsraumes“, uważając tę drogę równocześnie za drogę do konsolidacji Europy. Z takim pojmowaniem idei wychowania obywatelsko-państwowego trudno się pogodzić. Tkwi w niem bowiem wybitny pierwiastek wojującego nacjonalizmu. W każdym państwie kulturalnem wychowanie państwowe wypisze jako pierwsze swoje hasło: prawo i pokój. I tylko przez prawo i przez pokój dążyć będzie państwo przyszłości do zapewnienia sobie należnego miejsca i dobrobytu w wielkiej rodzinie narodów. Dlatego my, jako neofilologowie, musimy te hasła, pod którymi buduje się przyszłość świata, uznać jako założenie naszej działalności wychowawczej. Przysłużymy się tem tak sprawie pokoju światowego, jak i własnemu państwu. Słusznie bowiem zauważa w dalszym ciągu p. Eckert — i z tem się godzimy: — „Wir stehen an einer Zeitwende; neue Rechtsformen werden in Europa entstehen. Die Führung wird auf die Dauer (!? — spraw.) der Staat gewinnen, der die neuen gestaltenden Ideen mitbringt“. Na przykładzie Francji, niosącej dziś faktycznie sztafardę z nowymi hasłami przeszłości świata, widzimy dowodnie prawdziwość tego twierdzenia.

W dalszym ciągu artykułu rozpatruje autor rozwój państwowy Francji, następnie zaś szczegółowiej problem suwerenności we Francji, stosunku obywatela do państwa, rządu, Stanów generalnych oraz stosunku Kościoła do państwa. W dodatku podaje autor nowszą bibliografię poruszonych zagadnień. Romanista znaleźć może w rozważaniach Eckerta pożyteczne wskazówki *).

* * *

Jako przyczynek do zagadnienia doboru lektury można uważać ciekawy artykuł jednego z koryfeuszów germanistyki A. Korffa p. t. „*Deutschlands Anteil an der Weltichtung*“ w *Zeitschrift für Deutschkunde* Nr. 31. Autor rozważa pytanie, jakie specyficzne wartości wniosła literatura niemiecka do literatury światowej, wychodząc z założenia: „Eine Dichtung kann deshalb über nationale Bedeutung haben, weil sie eine ganz ausgeprägt nationale Bedeutung hat — weil sie das nationale Wesen repräsentiert und zugleich von hoher künstlerischer Qualität ist“. Jako okresy rozkwitu literatury niemieckiej uważa Korff, idąc po części za Schererem, literaturę germańską, następnie okres literatury rycerskiej, w którym jednak bardziej twórczą od niemieckiej okazuje się literatura francuska, jako trzeci i najwyższy stojący okres klasyki niemieckiej, wprowadzający w literaturę światową nowy pogład (faustowski), jako czwarty wreszcie okres Nietzschego i Wagnera. W tych to okresach wnoszą Niemcy nowe pierwiastki do literatury światowej, na czele jej jednak kroczą tylko w okresie Goethego. Potem ustępują miejsca literaturze francuskiej, skandynawskiej, rosyjskiej. W zakresie eposu należą do literatury światowej „Das Nibelungenlied“ i, jako typ eposu nowożytnego, „Also sprach Zarathustra“. „Mit dem Nibelungenliede tritt der Germane in den heiligen Tempel der Weltichtung ein... Zarathustra ist eine neue Form des Epos, des Epos der Gegenwart... Das Epos ist die erste und die letzte grosse Leistung deutscher Weltichtung“. W obu tych epejach widzi Korff typowy germański światopogląd i charakter. W zakresie powieści uważa autor za specyficznie niemiecką powieść rozwojową („Bildungsroman“), wynikłą ze specyficznie niemieckiej tendencji indywidualistycznej, tkwiącej w duszy niemieckiej. Przedmiotem bowiem tego typu powieści jest rozwój wewnętrzny jednostki, od Parsivala począwszy aż do Manna „Buddenbrooks“. W zakresie dramatu wreszcie nowe pierwiastki wnosi do literatury światowej ideologiczny dramat Schillera, „Faust“ Goethego i dramat muzyczny Wagnera. W zakresie liryki zdaniem Korffa nie dali Niemcy światu niczego nowego. Idąc za temi rozważaniami autora, moglibyśmy dojść do następującego wniosku: jednym z najważniejszych kryteriów w doborze lektury obcej dla nauki szkolnej jest znaczenie jej dzieł i działów w całokształcie literatury światowej rozważanej z powyższego założenia Korffa. Należy dać poznać młodzieży z literatury obcej tych twórców, te dzieła i te gałęzie piśmiennictwa, które, wpływając z głębi duszy

*) Niemieckie poglądy na zagadnienia związane z wychowaniem obywatelsko-państwowym, warte poznania ze strony polskiego germanisty, widoczne są najlepiej z szeregu artykułów, zawartych w specjalnym temu zagadnieniu poświęconym zeszycie czasop. „*Monatsschrift für höhere Schulen*“ Nr. 8—9 (lipiec) 1930 oraz w tomie zbiorowym, wydanym przez Zentralinstitut f. Erziehung und Unterricht w Berlinie: *Franke—Lampe: „Staatsbürgerliche Erziehung“*. Dobry pogład na panujące w tym kierunku tendencje daje też sprawozdanie syntetyczne W. Hohmanna „*Staatsbürgerliche Erziehung*“ w czasop. „*Vergangenheit und Gegenwart*“ Nr. 3/1931.

danego narodu, a więc odzwierciedlając jej specyficzne właściwości, wnoszą temsamem nowe pierwiastki do literatury ogólnoswiatowej. Jest to, jak mi się zdaje, kryterjum niezmiernie ważne, a zarazem dostatecznie jasne, by ułatwić rozwiązanie tak trudnego i nierozwiązanego dotąd problemu doboru lektury obcojęzycznej w szkole.

KRAKÓW

M. FRIEDLÄNDER

PRZEGLĄD PRASY ANGIELSKIEJ

Na pierwszy plan wśród artykułów prasy pedagogicznej angielskiej ostatniej doby wysuwa się zagadnienie starannej i poprawnej wymowy języka obcego i związane z nim przygotowanie fonetyczne nauczyciela. Pod tym kątem pp. T. V. Benn i H. E. Hebb w artykule: *The Teaching of Pronunciation in First Year French Courses (Modern Languages, Vol. XII, Nos 3 and 4, February 1931)* robią przegląd angielskich podręczników języka francuskiego w celu zebrania materiału do krytycznej bibliografii podręczników wyżej wymienionych, oceniając ich wartość z punktu widzenia fonetycznego.

Historycznie biorąc, nauka wymowy ujęta w systematyczną formę datuje od wprowadzenia nowych metod nauczania. Największe nasilenie w kierunku stosowania fonetyki wykazują lata 1902 oraz 1906/7. Opada zainteresowanie w latach 1912/13. Wzrasta w roku 1914/15. Po wojnie 1919/20, przeważają podręczniki, bez uwzględnienia fonetyki, — natomiast od roku 1924/6 daje się zauważyć wzrost zainteresowania w tym kierunku. Świeży napływ (outburst) książek fonetycznych w latach 1929/30 nie znalazł jednakowoż należytego odbicia w nauczaniu języków nowożytnych i pp. T. Benn i H. E. Hebb stwierdzają dość odporne stosowanie fonetyki w praktyce nauczania.

Z podręczników podzielonych na 3 grupy:

w I grupie $\frac{1}{3}$ część podręczników nie uwzględnia wcale nauki wymowy,

w II grupie — $\frac{1}{5}$ uczy wymowy (bez transkrypcji),

w III grupie — $\frac{4}{5}$ podaje wiadomości fonetyczne.

* * *

Jedną z stwierdzonych przeszkód w nauce poprawnej wymowy języka obcego jest brak odpowiedniego przygotowania w języku ojczystym. Fatalna angielszczyzna, która rozpanoszyła się po wojnie nawet wśród inteligentnych sfer londyńskich — udziela się dzieciom. Potok śpiesznie wymawianych spółgłosek, przerywanych jakimś chrapliwymi gardłowymi dźwiękami, które z trudem nazwać można samogłoskami. Skrótów dla pośpiechu (extraordinary zamienia się w „extrawnry”, different w „difrunt”, government w „govement”, two and a half — toonarf etc.), przyczem końcowe zgłoski zupełnie się zacierają, (zarówno ar, er, jak i or brzmi jak „uh”). Cierpi na tem powaga i godność języka i zatracca piękno klasycznej mowy angielskiej.

Młodzież szkół powszechnych i średnich, która tak miłe wyglądem swoim zewnętrznym robi wrażenie, przestaje się podobać z chwilą, kiedy zaczyna mówić brzydkim żargonem tegoczesnym. To też autor artykułu z radością wita wiadomość, iż od września bieżącego roku szkolnego wprowadzone będą w szkołach londyńskich 20-minutowe ćwiczenia w wymowie języka angielskiego przez radio, pod kierunkiem wytrawnych pedagogów-fonetyków. (*Speech Teaching by Wireless. — The Times Educational Supplement N. 852, London, August 29, 1931.*)

* * *

Trudności wymowy angielskiej. Na Wystawie pomocy mechanicznych w nauczaniu w Imperial Institute w Londynie we wrześniu demonstrowany był film mówiony (a talkie), nagrany przez lektora fonetyki w School of Oriental Studies w Londynie dla wtajemniczenia w niektóre sekrety wymowy angielskiej i pokazania przeszkód, jakie znajdują cudzoziemcy w ich opanowaniu. (*The Times Educational Suppl.*, No. 852. Londyn, August 29, 1931), zaś prof. A. Lloyd James przygotował nową serję płyt gramofonowych w celu utrwalenia i zachowania dla potomności poprawnej współczesnej wymowy angielskiej. (*Modern Languages* 1931, Vol. XII, Nr. 6).

* * *

Notujemy z przyjemnością głosu stwierdzające rosnącą powagę i znaczenie roli nauczyciela języków nowożytnych w nowym układzie świata. — Wobec nurtujących świat nowoczesny prądów, dążących do wzajemnego porozumienia narodów między sobą, nauczyciel języków obcych, siejący pełnymi rękami w dusze młodego pokolenia dobre ziarno sympatii i duchowego zbliżenia do narodu, którego języka uczy, spełnia piękną misję pacyfikacyjną, co podkreślił w przemówieniu swoim żywo aprobowanem, w Radzie Miejskiej Paryża delegat Modern Languages Association — Dr. Cloudesley Breton na Kongresie Międzynarodowym Języków Obcych w Paryżu.

Dla nowoczesnego nauczyciela języków obcych zadanie zakreślone przez dawnych pedagogów usprawnienia uczniów we władaniu językiem przestało być wystarczającym celem; głębsze i trudniejsze wytknął on sobie zadanie: uczynić kraj i naród, którego języka uczy, bliskim i zrozumiałym młodzieży swego kraju.

Dr. Cloudesley Breton wita gorąco myśl stworzenia Federacji Międzynarodowej Nauczycieli Języków Obcych i wyraża nadzieję, iż Liga Narodów i Instytut Kooperacji Intelktualnej, doceniwszy znaczenie nauczyciela języków nowożytnych, jako pośrednika, ułatwiającego wniknięcie w ducha obcego narodu, wejdzie z nimi w przyszłości w bliższy kontakt („*Modern Languages*“, June 1931, Vol. XII, Nr. 6).

WARSZAWA

IRENA PEPLÓWSKA

BIBLIOGRAFJA

WYDAWNICTWA POLSKIE

Pawłowski Stanisław: Francja. Kraj i ludzie. (Dookoła Ziemi. Biblioteczka geograficzno-podróżnicza, wydawana staraniem Zrzeszenia polskich nauczycieli geografji. T. I). Str. 80. Lwów—Warszawa, 1931. Książnica-Atlas.

Tarnawski Władysław, Prof. literatury angielskiej na uniw. J. K. we Lwowie: Szekspir. Książka dla młodzieży i dla dorosłych. Lwów, 1931. Wydawnictwo Zakładu naukowego im. Ossolińskich. Str. 301.

WYDAWNICTWA NIEMIECKIE

Aronstein Philipp, Prof. Dr.: Engländerum und Englische Sprache. 68 S. 1931. RM. 2.50.

Deutschland. Landschaft und Baukunst. Einleitung von Ricarda Huch. Berlin: Atlantis-Verlag 1931. LXIII S., 304 Taf. (Orbis Terrarum). M. 26.—.

- Eulenburg, Herbert*: Das Buch vom Rheinland. Mit Originalzeichnungen von F. M. Jansen und Otto Pankok. München: Piper 1931, 212 S. (Was nicht im „Baedeker“ steht. Bd. 12). M. 3.80.
- Göcking Dr. W., Grüters Dr. Q., Knoch Dr. A.*: Planmässiger Aufbau der Lektüre auf der Oberstufe. Drei Aufsätze von...
[Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen. Heft 2]. Frankfurt a. M. 1930. Moritz Diesterweg. Treß: Dr. Wilhelm Göcking: Zur Frage der Lektüre auf der Oberstufe. (Einleitung. Kulturkunde. Altes und neues Schrifttum. Methodisches zur Lektüre. Konzentration. Ein Unterrichtsbeispiel). Dr. Otto Grüters: Jugendgemässe Konzentration am neusprachlichen Gymnasium. — Dr. August Knoch: Zum Bildungswert des fremdsprachlichen Kulturguts.
- W. Havers*: Handbuch der erklärenden Syntax. Ein Versuch zur Erforschung der Bedingungen und Triebkräfte in Syntax und Stilistik. Heidelberg, 1931.
- Knoch A., Gerhards J., Poch A., Plaut J.*: Der grammatische Unterricht in den neueren Sprachen. Vier Aufsätze von...
[Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen. Heft 4/5]. Frankfurt a. M. 1931. M. Diesterweg. Str. 160+4 nl.
Treß: Vorwort. — A. Knoch: Sprachwissenschaftliche Grundlegung. — J. Gerhards: Ueber die konzentrische Behandlung der Grammatik im Sinne der Richtlinien. — A. Poch: Der grammatische Unterricht. — J. Plaut: L'enseignement de la grammaire par le méthode auditive.
- Mues Heinrich Friedrich*: Preparatory Lessons. „Die neueren Sprachen“. Beiheft 22. Str. VIII+112. Mahrburg a. L. 1931. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
- Munker Friedrich, Dr.*: Die Sprache des Alltags. Moderne feststehende Redewendungen im Deutschen u. ihre Aequivalente in fremden Sprachen (Franz., Span. u. a.). Eine Sprachvergleich. Tl 1. Nürnberg: Schrag 1931. 104 S. RM 3.60.
- Pfeiffer, Johannes*: Das lyrische Gedicht als ästhetisches Gebilde. Ein phänomenologischer Versuch. Halle (Saale): Niemeyer 1931. 113 S. RM 5.50
- Realexikon d. deutschen Literaturgeschichte*. Unter Mitwirkung zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Paul Merker, o. Prof. a. d. Univ. Breslau und Wolfgang Stammer, o. Prof. a. d. Univ. Greifswald. Lexikon-Oktav. Vier Bände. RM 112.80.
- Schmidt, Bertha*: Gegenwart der deutschen Literatur 1900—1930. Karlsruhe, Buchdruckerei Fidelitas 1931. 48 S. RM —.60.
- Schön, Eduard*: Bildungsaufgaben des französischen Unterrichts. Leipzig u. Berlin: Teubner 1931. IV, 273 S. RM 8.—.
- Schwedthe u. Salewsky*: Arbeit und Forschung der Jugend. Wege und Ziele des neusprachlichen Unterrichts nach praktischen Erfahrungen auf Grund der preussischen Richtlinien. Kiel und Leipzig, Lipsius & Fischer. 1930.
- Volksbrockhaus* der: Deutsches Sach- und Sprachwörterbuch für Schule und Haus. Mit über 3600 Abb. und Kt. im Text und auf 71 einfarbigen und bunten Tafeln- und Kartenseiten sowie Uebersichten und Zeittafeln. A.—Z. Leipzig: Brockhaus 1931. VIII, 793 S. M 7.80.
- Walter, Max, Dr. h. c., Geh. Stud. R.*: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. (Vortr.) 4. Aufl. Bearb. von Paul Olbrich, Ob. Stud. R. Marburg: Elwert'sche Verlbh. 1931. VI, 92 S. RM 3.50.

Weidemann, Gerhard, Dr.: Deutsche Rechtsschreibung und Sprachlehre. Das neue Wörterbuch der deutschen Sprache. Ausführl. orthograph., grammat., stilist. Handb. in alph. Anordng. mit vielen Beisp. u. leichtfassl. Grammatik. Ein prakt. Führer d. Hauptschwierigkeiten im Deutschen u. e. Ratgeber in Fällen schwankender Ausdrucksweise. Zum tägl. Gehr. f. jedermann auch f. Ausländer. Halle-Saale: Waisenhaus 1931. XVIII, 662 S. RM 33.—

WYDAWNICTWA ANGIELSKIE

Cole, Robert D.: Modern foreign languages and their teaching. London: Appleton. 10 sh. 6 d.
Entwistle W. J.: The Years Work in Modern Language Studies. Vol. 1, 1930. Oxford University Press. 6 sh. 6 d.

WYDAWNICTWA FRANCUSKIE

Fouché Pierre: Le verbe français. Etude morphologique. Paris: Soc. d'éd.: „Les Belles Lettres". 50 Fr.
Lombard, Alfred: Les constructions nominales dans le français moderne. Paris: H. Champion. 70 Fr.

 PRZEGLĄD CZASOPISM

Neuphilologische Monatschrift. 2 Jahrg. Heft 6. Juni 1931.

Karl Bornhausen, Die Religion in der englischen Literatur des letzten Jahrhunderts. B. O. Morgan, Zur Geschichte und Charakteristik des afro-amerikanischen Volksliedes. Heinrich Tamborius, Vom neueren kosmopolitischen Roman in Frankreich. Edmund Weber, Seelenmörder oder Unholdtöter? Wilhelm Franke, Bericht über einen Versuch zur Förderung von Studienreisen nach England. Richard Schade, Der internationale Neuphilologentag zu Paris.

— Heft 7/8. Juli — August 1931.

Herman Levy, Weltwirtschaft als Kulturgebilde. Gertrud Goetze, Ueber den h-Missbrauch in den englischen Mundarten. Ernst Schmidt, Das Zeitgeschichtliche und Allgemein-Menschliche in Molières „Menschenfeind". Julius Schmidt, Ein Beitrag zur sinnvollen Gestaltung der mündlichen Reifeprüfung. Elisabeth Feist, Französische Jugend von heute in Paris gesehen. Joachim Schult, Die Lage der deutschen Studenten in Frankreich. Max Kuttner, Ein neues wissenschaftliches Fortbildungsmittel. Kurt Schwedtke, Neusprachlertagung des Reichsverbandes deutscher Mittelschullehrer der tschechoslowakischen Republik in Reichenberg.

Die neueren Sprachen. Bd. 39, Heft 5.

Walter Küchler, Streifzüge durch die spanische Comedia. Eduard von Jan, François Mauriac. Helmut Bock, George Moore, The Brook Kerith. Hans Raab, Die englische Arbeiterpartei. Ernst Brüser, England und die Dominions. Fritz Kellermann, Zur Amerikakunde. Walther Clemens Kircher, City of London Vacation Course in Education. Ernst Middendorf, „English Week" in Bad Sachsa vom 13 bis 30 Oktober. Th. Zeiger, Der internationale Neuphilologen-Kongress in Paris.

— Heft 6.

Heinrich Eckert, Staatsbürgerliche Erziehung und französische Staatsgestaltung. Walther Küchler, Politische und staatsbürgerliche Erziehung. Edou-

ard Pichon, Ueber den Gebrauch von soi im Französischen. Christian Sénéchal, Chronique des Lettres françaises. P. R. Sanftleben, Die Schallplatte im neusprachlichen Unterricht. K. Meyer, Ein Beitrag zur Verwendung fremdsprachlicher Platten im Unterricht. Franziska Juer-Marbach, Der Tonfilm als Sprachlehrer. Julius Plaut, Die auditive Methode. Theodor Zeiger, Nachtrag zum Bericht über den Congrès international des professeurs des langues vivantes. Karl Heinz Pfeffer, Bericht über die Sitzungen des Wiener Neuphilologischen Vereins. Deutsch-französische Studienkonferenz des Weltstudienwerkes in Dijon. John Libis, Wop.

— Heft 9.

Curt Sigmar Gutkind, Bemerkungen zur Struktur der modernen französischen Wirtschaftssprache. Philipp Aronstein, John Masfield. Hans Luxemburger, Ad als Präfix bei Verbalsubstantiven auf -tion und als Präposition im Französischen. Emil Hemken, Dynamik der Landschaften Nordenglands. Walter Braun, Französisch als zweite Fremdsprache an der Deutschen Oberschule (Aufbauschule). Adolf Junge, Eindrücke von der Englandfahrt der ersten deutsch-englischen Ferienschule der Stadt Berlin.

Modern Languages. Vol. 12, No. 6. June 1931.

William Atkinson, Ramon Pérez de Ayala. Frederic Spencer, The Sonneteer. Cloudesley Brereton, Address to Conseil Municipal de Paris. F. Renfield, Rends-moi mon argent, Coquin. T. V. Benn, *Modern Languages in Yorkshire*, 1927—31.

The Journal of Education. Vol. 63, No. 742, 744. May, July 1931.

Wells, The Teaching of Modern Languages and the School Certificate Examination: Free Composition, Grammar, Prose Composition, Reading, Conversation, Translation, Dictation.

Die Erziehung. VI. 9 (czerwiec 1931).

Victor Klemperer, Unterrichtsfragen auf romanistischem Gebiet 1920/30. Schluss: Das Studium des romanistischen Lehrers.

VI. 10/11. (Lipiec — sierpień 1931).

Hans Kinkel, Die erste Fremdsprache und der innere Aufbau der höheren Schule. Ein Beitrag zum Sprachenstreit zwischen Französisch u. Englisch.

ZMIANA ADRESU SEKRETARJATU

Adres Sekretarjatu Generalnego P. T. N. jest obecnie:
Warszawa. Podchorążych 71 m. 4. Telefon 8-12-59.

SPRAWOZDANIA Z OKRĘGÓW (O) I KÓŁ (K)

WARSZAWA (O. i K.). Ponieważ na Walnem Zgromadzeniu Delegatów Kół i Okręgów wybrano Warszawę, jako siedzibę Zarządu Głównego Towarzystwa, więc członkowie Zarządu miejscowego Koła i Okręgu weszli w skład Zarządu Głównego. Od tej chwili działalność tych dwóch zarządów wiąże się ściśle z działalnością Zarz. Gł. i sprawozdanie z ich działalności objęte jest już poczęści sprawozdaniem Zarz. Gł.

Na tem miejscu zamieszczamy więc tylko wiadomości, tyżące się spraw wyłącznie lokalnych Koła i Okręgu Warsz.

W okresie od dnia 1/XII do 1/VI odbyło się pięć plenarnych zebrań, z których dwa poświęcono sprawom dydaktyczno-metodycznym, mianowicie dyskusji na temat referatu p. E. Semila: „O wypracowaniach piśmiennych”. Referat ten wiąże się poniekąd z poruszonym już zagadnieniem egzaminów piśmiennych maturalnych z języka obcego.

Dnia 19/I odbył się uroczysty przezroczenia odczyt dr. Mirskiego: „Weimariana w muzeum A. Mickiewicza w Paryżu”. (Z pobytu M. Szymonowskiej i A. Mickiewicza w Weimarze). 23/III dr. P. Grzembienowski wygłosił odczyt p. t. „Sinclair Lewis, amerykański laureat Nobla”. Ostatnie wreszcie zebranie w dniu 4/V wypełniły sprawozdania delegacji z Kongresu Neofilologicznego w Paryżu.

Agitacja Okręgu w celu ożywienia życia naszego Towarzystwa na prowincji wydała słabe rezultaty. Ostatniemi dopiero czasy zorganizowało się nowe Koło Warsz. Okr. P. T. N. w Lublinie. (M. G.).

LIDA (K.). W uzupełnieniu sprawozdania umieszczonego w 3 zeszycie „Neofilologa” Zarząd ludzkiego Koła donosi, iż w ubiegłym okresie Koło zorganizowało 3 lekcje praktyczne z języka niemieckiego: p. Smotera w I kl. gimn. państw., p. Tode w III kl. gimn. państw. i dr. Sonnenscheina w II kl. gimn. miejskiego. Przysłuchiwali się lekcjom miejscowi neofilodzy w obecności dyrektora szkoły, w której lekcje się odbywały. W dyskusjach polekowych omawiano problemy metodyczne w związku z lekcjami. Lekcyj praktycznych języka francuskiego nie udało się w r. b. zorganizować.

Korzystając z uprzejmości p. d-ra Friedländera z Krakowa, Koło ludzkie zapoznało się z treścią odczytu p. d-ra Jakóbca, który wygłosił na zebraniu Koła Krak. w sprawie sposobu pytania z języków nowożytnych przy ustnych egzaminach maturalnych, za co Koło ludzkie wyraża p. d-rowi Friedländerowi na tem miejscu serdeczne podziękowanie. Wskazówki te przyczyniły się w dużej mierze do ujednostajnienia sposobu egzaminowania z języków nowożytnych przy tegorocznych egzaminach dojrzałości w szkołach średnich Lidy.

LWÓW (O. i K.). W okresie sprawozdawczym Okręgu lwowsko-wołyńskiego zaznacza się zrazu silnie praca w kierunku organizacyjnym, a następnie naukowym — tak w obrębie Koła lwowskiego jako też i w obrębie całego okręgu. W szczególności liczba członków w Okręgu dochodzi do 80-ciu.

Zarząd Okręgu lwowsko-wołyńskiego odbył 6 posiedzeń, na których omawiano sprawy organizacyjne jak np. stworzenie sekcji rumuńskiej i angielskiej; kooptowano 3-ch członków Zarządu (prof. dr. Tarnawskiego, Mgr. Jaworczykowskiego i p. Wyrzykowskiego), — powołano na sekretarza d-ra Preisnera oraz powierzono funkcję skarbnika p. dr. Lehnertowej. Następnie omawiano sprawę wyboru delegatów Towarzystwa w poszczególnych zakładach lwowskich, sprawę kursów dokształcających w okresie świąt, oraz kursów metodyczno-ćwiczebnych dla nauczycieli szkół powszechnych (referent wiceprezes dr. Zagajewski), sprawę metod nauczania, planów i programów dla nauki języków obcych. Uchwalono opracować i wysłać do Ministerstwa W. R. i O. P. memoriały w sprawie: 1) racjonalnego rozdziału języków obcych w szkołach średnich (referent prof. dr. Czerny), 2) stosowania metody bezpośredniej, 3) nauczania języków obcych w szkołach powszechnych, a w końcu omawiano sprawę organizacji kół prowincjonalnych P. T. N. na terenie Okręgu (referent sekretarz dr. Preisner). Z końcem roku szkolnego 1930/31 Okręg lwowsko-wołyński posiadał zorganizowane koła we Lwowie (dwie sekcje), w Krzemieńcu, w Tarnopolu, w Boryslawiu, a w stadjum or-

ganizacji: w Równem, w Kowlu, Jarosławiu i Drohobyczu. Celem rozszerzenia akcji organizacji kół prowincjonalnych na wszystkie odpowiednie miejscowości znajdujące się w obrębie Okręgu, wysłano odezwę do neofilologów, pracujących w zakładach średnich (90 kurend). Akcja ta nie dała, niestety, wyników zadowalających. Przyczyną względnego niepowodzenia jest zdaniem Zarządu: 1) fatalne warunki ekonomiczne nauczycieli szkół oraz pochodząca stąd ogólna depresja, 2) przeciążenie pracą, 3) rozbitcie i roznamiętnienie polityczne, utrudniające bezinteresowną pracę naukową.

Kolo lwowskie odbyło w okresie sprawozdawczym 14 posiedzeń o charakterze naukowym, 1 w charakterze walnego zebrania, a to celem wyboru delegatów na 1-szy walny zjazd w Warszawie. Na 14-tu zebraniach naukowych zajmowano się następującymi sprawami: a) Przeprowadzono krytykę programu ministerjalnego (nowego projektu: 3 posiedzenia) i przesłano ją w formie opinii Ministerstwu W. R. i O. P. oraz Zarządowi Głównemu w Warszawie (ukazała się drukiem w 3-cim N-rze „Neofilologa”, r. 1930). Szereg referatów zostało wygłoszonych przez prelegentów: dr. Preisner: „O podawaniu wymowy wyrazów obcych w polskich podręcznikach szkolnych”, prof. dr. Czerny wygłosił 4 odczyty dyskusyjne na temat dydaktyki, metodyki i fonetyki w szkole średniej, Nacz. Dr. Zagajewski 2 odczyty na temat: „Czy i jak uczeń poznaje kulturę obcego narodu”, p. prof. Marlińska: „Radjofonja w szkole”, p. dr. Wilner: „Etymologja w nauczaniu języków nowożytnych”, p. prof. Łapczyńska: odczyt dyskusyjny na temat ankiety w sprawie pisemnych egzaminów dojrzałości. Przeciętna ilość obecnych 28-u. Po odczytach obecni, zabierając coraz liczniej głos, stwierdzili wzrastające zainteresowanie.

O CZYTELNIĘ GERMANISTYCZNĄ W WARSZAWIE

Koledzy, którzyby interesowali się utworzeniem czytelnicy germanistycznej w Warszawie, proszeni są o porozumienie się z redakcją „Neofilologa” (dr. Gottlieb, Chłodna 5 m. 9, tel. 675-26).

W SPRAWIE PIŚMIENNYCH EGZAMINÓW MATURALNYCH

W maju b. r. P. T. N. rozesłało ankietę do wszystkich nauczycieli języków nowożytnych szkół średnich, przytoczoną w zeszytcie 3 b. r. „Neofilologa” w sprawie piśmiennych egzaminów maturalnych z języka nowożytnego. Na 750 rozesłanych listów, otrzymaliśmy 97 odpowiedzi, z tego 7 zbiorowych, bądź od Kół, bądź od Rad Pedagogicznych poszczególnych szkół. Przypominamy, że najważniejsze pytania dotyczyły formy egzaminu, która byłaby najlepszym sprawdzianem wiedzy arbiturjenta, jak również kwestji przygotowania ucznia w ciągu lat pracy szkolnej do danej formy egzaminu, wreszcie ilości godzin, przeznaczonych na egzamin i sprawę używania podczas egzaminu słownika. W tym też porządku postaramy się zobrazować odpowiedzi.

Statystyka przedstawia się w sposób następujący:

1. Za wolnym tematem osób 64.
2. Za opowiadaniem treści anegdotycznej — 17.
3. Za streszczeniem urywka z dzieł literackich, pisanych językiem współczesnym — 49.

4. Za tłumaczeniem — 23.

Podany wynik liczbowy ankiety nie jest zgodny z ilością otrzymanych

odpowiedzi, gdyż wiele osób wybrało nie jeden, lecz 2 tematy do wyboru, np. „wolny temat albo tłumaczenie”, „tłumaczenie albo streszczenie” etc.

Na pytanie: w jaki sposób należy uczniów przygotowywać do wymienionych tematów egzaminu piśmiennego, otrzymaliśmy szereg wyczerpujących odpowiedzi. W odpowiedziach tych, pomimo nieraz ich sprzeczności, znajdziemy cenne uwagi dydaktyczne. Zasadnicze myśli powtarzają się w każdej odpowiedzi: a więc zaleca się jaknajczęstsze czytanie w klasie i w domu, przerabianie lektury i wypowiedzanie się na piśmie w celu nabycia wprawy. Kontrastowe różnice zaznaczają się zwłaszcza w poglądach na użyteczność tłumaczenia z języka polskiego na obcy i odwrotnie w ciągu pracy szkolnej. Jedni są zwolennikami stosowania tłumaczeń, jako sprawdzianu znajomości lingwistycznych, inni zaś przeciwnikami, motywując tem przedewszystkiem, że należy „unikać nastawienia uwagi ucznia na język polski”.

We wszystkich prawie odpowiedziach poruszona jest zasadnicza sprawa lektury i tu uwagi są bardzo znamienne. Wszyscy uczestnicy ankiety przykładają wielką wagę do lektury w klasie i w domu, przytem wiele osób wyraża się za zaktualizowaniem literatury, co się wyraża nawet w takim krańcowym zdaniu, iż należy „zrezygnować z czytania klasyków”, a natomiast czytać więcej autorów współczesnych, przytem „uczyć się na pamięć pięknych zwrotów” z dzieł literackich, lub notować je sobie i podkreślać, jak również od V-ej kl. już zaznajamiać uczniów z indywidualnością pisarską i życiorysami czytanych pisarzy.

Tyle co do samej lektury, jako przygotowania do pisania ćwiczeń, i do ostatecznego egzaminu. Aby uczniowie umieli pisać, trzeba ich wdrażać do wypowiedzania swych myśli piśmiennie. Jak to robić? Przytoczymy tu odpowiedź jednego z wybitniejszych pedagogów, który może ujął najlepiej to, o czem inni nieraz fragmentarycznie się wypowiedzieli: „Należy przedewszystkiem nauczyć uczniów dysponować treść, tego bowiem zwykle nie umieją. Chodzi o ułożenie planu zadania w ogólnym zarysie w kilku punktach, następnie podzielił każdego z nich na punkty i rzeczowe wykonanie każdego ostępu. Do tego należy przyzwyczajać już od kl. V i to także w polonistyce. Także przy każdym opowiadaniu, przy opracowywaniu noweli lub dramatu należy przyzwyczajać do ścisłego ujmowania treści w dyspozycje, wyrażone najlepiej w formie wyczerpujących zdań. Musimy odzwyczaić młodzież od chaosu myślowego, od „bujania”. Dezyderaty te powtarzają się w różnych warjantach w bardzo wielu odpowiedziach, z dodatkiem, że zadania tak pisane powinny być jaknajczęściej kontrolowane i oceniane.

Sam temat powinien być „związany z przedmiotem nauczania” albo „z lekturą, odbytą w ciągu ostatnich dwóch lat”. „Tematem wypracowań nie powinno być zagadnienie, które wymagałoby zbyt wielkiego aparatu przygotowawczego, jak tego powinno się wymagać w wypracowaniach w języku ojczystym”.

Z ankiety wynika, że obok „wolnego tematu” duże walory jako sprawdzian istotnej wiedzy abiturjenta i jego znajomości językowych przedstawia „streszczenie urywka z dzieł literackich, pisanych językiem współczesnym”. Wypowiedziała się za nim duża ilość uczestników ankiety i dała temu wyraz w wyżej przytoczonych wskazówkach co do egzaminu. Notujemy dla ścisłości głos jednej ze zdecydowanych przeciwniczek „wolnego tematu”, która w następujący sposób wypowiedziła swój pogląd: „Wolny temat, moim zdaniem, jest złym sprawdzianem wiedzy abiturjenta, a to z następujących względów: abiturjenci opracowują cały szereg tematów, uczą się tych opracowań na pamięć i często podstawiają je z odpowiednimi zmianami pod inne tematy; zatem praca ich nie jest zupełnie samodzielna. Jeżeli chodzi o abiturjentów, władających językiem dość dobrze, to temat wolny krzywdzi ich do pewnego

stopnia, (o ile nie był on uprzednio opracowany w klasie). Praca taka, napisana naprawdę samodzielnie, wygląda błado w porównaniu z pracą abiturjenta słabego, który temat miał opracowany z góry".

W kwestji używania słownika przy egzaminie maturalnym, 79 osób, a więc znaczna większość, wypowiedziała się za używaniem słownika, motywując przede wszystkim zdenerwowaniem abiturjenta, któremu w momencie decydującym może zabraknąć najprostszych wyrazów.

Większość również — 63 osoby — jest za powiększeniem ilości godzin, przeznaczonych na egzamin piśmienny z języka obcego do 4, — a nawet 5 godzin.

Oto najważniejsze postulaty nauczycielstwa, które jako wynikające z ankiety podajemy do wiadomości czytelników.

WARSZAWA

JADWIGA KOŁUDSKA — IRENA PEPEŁOWSKA

KONKURS „NEOFILOLOGA”

Konkurs Sp. Akc. Książnica-Atlas na najlepszy projekt drugiej serii „Biblioteczki Niemieckiej”, ogłoszony w numerze pierwszym „Neofilologa” z roku bieżącego, znalazł dość żywy oddźwięk wśród naszych germanistów. Wpłynęło osiem prac, z których dwie nie odpowiadały warunkom konkursu o tyle, że nazwiska autorów były ujawnione.

Ponieważ wszystkie nadesłane prace zawierają ciekawy i pouczający materiał, a ich łączna objętość nie przekracza przestrzeni, jaka tej sprawie poświęcona być może, redakcja postanowiła nie poddać ich poprzedniej selekcji przez sąd konkursowy, lecz przedrukować je wszystkie (z pewnymi skróceniami w objaśnieniach). Wobec tej decyzji, wymienione nieformalności nie są istotne, gdyż nazwiska autorów także owych dwóch prac nie będą w czasopiśmie podane.

Przypominamy, że według warunków konkursu o przyznanie nagród zadecyduje głosowanie członków P. T. N. i prenumeratorów „Neofilologa”, którzy zatem będą mieli swobodny wybór między wszystkimi nadesłanymi pracami.

Głosowanie odbywa się zapomocą kartek, załączonych do obecnego numeru. Jako ważne głosy policzone będą te kartki, które będą wypełnione we wszystkich rubrykach i nadesłane pod adresem Sekretarjatu Generalnego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego najpóźniej do dnia 1 grudnia 1931.

1. GODŁO: „POMIAN”

1. Reuler, Festungstid (hochdeutsch)
2. O. Ludwig, Zwischen Himmel n. Erde
3. Auerbach, Der Tolpatsch, Die Kriegspfeife
4. Raimund, Der Verschwender
5. Nestroy, Zu ebener Erde und im 1. Stock
6. Freytag, Die Journalisten
7. Hebbel, Maria Magdalena
8. Wagner, Die Meistersinger
9. Storm, Immensee, Die Söhne des Senators
10. Fontane, Stine (skrót.)
11. Keller, Kleider machen Leute
12. Ebner-Eschenbach, Der Kreisphysikus
13. Bismarck, Gedanken u. Erinnerungen (wybór)
14. Liliencron. Richtungspunkt, Adjutantenritte

15. Hauptmann, Weber (hochdeutsch)
16. Kretzer, Meister Timpe (skrót.)
17. Sudermann, Frau Sorge
18. Viebig, Das schlafende Heer (skrót.)
19. Kellermann, Der Tunnel (skrót.)
20. Remarque, Im Westen nichts Neues (skrót.)
21. Weimarer Verfassung.

U z a s a d n i e n i e .

Główny nacisk kładę nie na stronę estetyczną, lecz na kulturalną, „dokumentarną”. Nie znaczy to, żeby utwory były bezwartościowe pod względem estetycznym, ale nie walory estetyczne są decydujące. Ma to być skrócona historia Niemiec za ostatnie stulecie, widziana przez pryzmaty indywidualne ludzi wybitnych. Jest to, niestety, odnośnie Niemiec przedsięwzięcie trudne, znacznie trudniejsze niż np. odnośnie Francji. Zadanie utrudnia odmienne nastawienie uczuciowe, dla którego nie wybrałem m. in. Freytaga „Soll und Haben”, bo nie można powiększać i tak już istniejącego antagonizmu niemiecko-polskiego.

Fechter (Deutsche Dichtung der Gegenwart, str. 29) pisze: „Es ergibt sich, dass wir bei allem Reichtum unserer Romanliteratur fast gar keine Bücher besitzen, die darstellend Ausschnitte aus dem Leben der Deutschen so geben, dass die Lektüre dieser Bücher... den andern Völkern Einblicke in unser Dasein, Verständnis für unser Leben und unsere Bedürfnisse vermitteln könnte”. Tym powyżej stwierdzonym brakiom staram się swoim wyborem przeciwdziałać. Nie osiągam celu, bo to, zdaje się, jest niemożliwe. Ale stulecie 1830 — 1930, okres realizmu i naturalizmu, jest reprezentowany jak najlepiej.

Z dotychczasowych zeszytów Biblioteczki tylko Nr. 3, 7 i 20 są tego samego pokroju.

Przekroczyłem przepisaną liczbę o jedną jednostkę, dodając konstytucję. Proszę to traktować jako rzecz extra statum. Weimarska konstytucja z obszernymi objaśnieniami (podobnie jak to zrobił Paszkudzki z polską konstytucją), jest moim zdaniem świetnym substratem do poznania współczesnych Niemiec. Oczywiście w objaśnieniach trzeba umieścić także cienie i te wszystkie (lub prawie wszystkie) bolączki, które Polsce życie zatruwają. Jak to zrobić *sine ira*, to oczywiście rozwiąże takt i wychowawczy umiar interpretatora. Uważam, że to byłaby znakomita lektura dla kl. VIII, kojarząca się dobrze z nauką o Polsce społecznej.

2. GODŁO: „ODYN”

1. Till Eulenspiegel (Auswahl seiner lustigsten Streiche). — Die Schildbürger.

Odpowiednia lektura uzupełn. dla kl. V ze względu na łatwość języka i interesującą treść. Wybrać należałoby, zależeć to już będzie od indywidualności autora, najlepsze figle i sprawy Tilla, jak i też najdziwniejsze głupoty mieszczan miasteczka Schildy.

2. Die Jungfrau von Orleans — Fr. Schiller.

Lektura uzupełniająca obowiązkowo w kl. VII, jedyna romantyczna tragedia Schillera, poważna ze względu na jej tło historyczne jak i też jej wysokie walory moralne, artystyczne i t. d.

3. Als ich noch der Waldbauernbub war — P. Rosegger.

Krótkie te i językowo łatwe opowiadania, z których należałoby również wybrać kilkadziesiąt np. Vom Urgrossvater, der auf der Tanne sass,

Ums Vaterwort, Wie der Meisensepp gestorben ist, Als ich das erstemal auf dem Dampfswagen sass i t. p. są odpowiednią lekturą dla kl. V.

4. Sappho — Fr. Grillparzer.

Jeden z najważniejszych utworów dramatycznych Grillparzera, odpowiedni dla kl. VIII, piękny w stylu i poetyckim polocie, głoszący twar-
dą zasadę obowiązku swego powołania.

5. Kleider machen Leute — G. Keller.

Piękna nowelka z obszernego zbioru nowel G. Kellera p. t. „Die Leute von Seldwyla“, pisana łatwym językiem, przedstawiająca humorystyczne życie krawca Strapińskiego — nadaje się dla klasy V, względnie VI.

6. Wallenstein — Fr. Schiller.

I. Wallensteins Lager.

II. Die Piccolomini.

7. Wallenstein — Fr. Schiller.

III. Wallensteins Tod.

Wallenstein, jako najważniejszy utwór Schillera, winien bez dyskusji znaleźć się w II serji biblj. niem. Szeroki podkład historyczny, obrazujący życie obozowe i walki w epoce wojny 30-letniej, idealne postacie tego dramatu, jakimi są Max Piccolomini i Thekla, niewątpliwie zjedną muszą sympatię i podziwienie dla nich ze strony każdego czytelnika (dla klasy VIII).

8. Die schwarze Galeere — W. Raabe.

Łatwy styl, odpowiednia nowela historyczna dla kl. VI, interesująca ze względu na teren i żywość akcji oraz główne postacie opowiadania Jana i Mygi.

9. Agnes Bernauer — Fr. Hebbel.

Jeden z mistrzowskich utworów Hebbela, znakomitego realisty, tragedia pięknej mieszcanki, która podobnie jak księżę Homburg przezwycięża się moralnie. (dla kl. VII).

10. Irrungen, Wirrungen — Th. Fontane (ev. in Auszügen). — Im-mensee — Th. Storm.

Najlepsza powieść Fontane'a oraz znana bardzo krótka nowela Storma, posiadają dużo walorów, zwłaszcza wychowawczych. Odpowiednie dla młodzieży kl. VIII, ze względu na ich wspólne hasła przewodnie, jakie są opanowanie, cierpliwość, hart ducha.

11. Käthchen von Heilbronn — H. Kleist.

Typowy dramat romantyczny, odpowiedni dla kl. VII, charakteryzujący zarazem kulturę średniowieczną, obrazujący cierpiącą i wreszcie zwycięską niewinność w postaci romantycznej siostry Małgorzaty z Fausta — Katarzynki.

12. Das Fähnlein der sieben Aufrechten — G. Keller. — Der arme Spielmann — Fr. Grillparzer.

Nowela G. Kellera o siedmiu często politykujących, broniących swych starych zasad życiowych, uparciuchów i sympatycznej parze Karola i Herminy, reprezentantów nowego pokolenia oraz krótka nowelka Grillparzera, obrazująca piękną, subtelną duszę biednego grajka, należą bezsprzecznie do najudatniejszych nowel niemieckich.

12. Der Prinz von Homburg — H. Kleist.

Najdoskonalszy dramat romantyka Kleista, opisujący bitwę pod Fehrbellinem z jej romantycznym, przewyciężającym się moralnie bohaterem, księciem von Homburg (dla kl. VIII).

14. Frau Sorge — H. Sudermann (ev. in Auszügen).

Powieść Sudermanna, przedstawiciela naturalizmu, zasługuje również

na uwzględnienie; oswobodzenie się bohatera od „wampira”, troski i roz-
poczęcie nowego życia — oto doniosła jej treść (dla kl. VIII).

15. Das goldene Vliess — Fr. Grillparzer.

I. Der Gastfreund.

II. Die Argonauten.

16. Das Goldene Vliess — Fr. Grillparzer.

III. Medea.

Również i trylogja Grillparzera nie wymaga bliższego uzasadnienia jej
wysokich wartości wychowawczych i dydaktycznych; zwłaszcza w gimna-
zjach klasycznych utwor ten (głównie część III. Medea) nadaje się bezwą-
pienia na lekturę uzupełniającą, conajmniej dobrowolną (dla kl. VIII).

17. Götz von Berlichingen — W. Goethe.

Typowy dramat z epoki „Sturm u. Drang” o znakomitym podkładzie
kulturalno-historycznym, przedstawiający walkę pomiędzy schodzącą epoką
średniowieczną, której przedstawiciele cechuje wierność i honor, a nad-
chodzącą modernistyczną, pełną intryg, przemieszczeń w charakterach jej
postaci (dla kl. VII i VIII).

18. Die versunkene Glocke — G. Hauptmann.

Głęboka treść dramatu Hauptmanna, najpoważniejszego przedstawi-
ciela naturalizmu, to wielki duch „nadczłowieka”, bohatera utworu, który
mimo swych wysokich dążeń i zamiarów, w końcu jednak dla braku sił
rozpoznaje w sobie tylko człowieka (dla kl. VIII).

19. Maria Magdalena — Fr. Hebbel.

Najlepsza — po Schillera „Kabale u. Liebe” — realistyczna tragedia
mieszczańska — (odpowiednia dla kl. VIII wzgl. VII).

20. Gyges und sein Ring — Fr. Hebbel.

Najbardziej dojrzały, pod względem treści i języka, utwór Hebbela
(dla kl. VIII).

3. GODLO: „ROSE”.

A. Opowiadania, nowele, baśnie.

1. J. W. Goethe: Das Märchen, ew. też „Novelle”.

2. H. Kleist: Michael Kohlhaas.

3. Joh. Peter Hebel: Das Schatzkästlein.

4. Klemens Brentano: Geschichte vom braven Kasperl; ewentualnie:
Gockel, Hinkel und Gackeleia, lub Rheinmärchen.

5. Ludwig Achim v. Arnim (do wyboru): Der goldene Topf. — Mei-
ster Martin der Küfer (Kulturalno-histor. opowieść z dziejów Norymbergji). —
Der Artushof (z życia artyst.-malarzy, rzecz dzieje się w Gdańsku). —
Musikalische Novellen.

7. Eduard Mörike: Mozart auf der Reise nach Prag.

8. Franz Grillparzer: Das Kloster von Sendomir.

9. Adalbert Stifter: Bunte Steine.

10. Ludwig Aurbacher: Abenteuer der sieben Schwaben, tudzież po-
wiastki z tegoż „Volksbüchlein”.

(Przyczynki histor.-kulturalne: opowiadki z życia wędrownych rze-
mieślników, anegdoty, humoreski, jak w Schatzkästlein Hebla).

11. Wilhelm Riehl: Geschichten aus alter Zeit.

12. Theodor Storm (do wyboru): Märchen und Spukgeschichten, Der
Schimmelreiter, Draussen im Heidedorf, Im Brauerhause.

13. Gottfried Keller: poszczególne mistrzowskie nowele z „Die Leute
von Seldwyla” i z „Züricher Novellen” lub „Legenden”.

14. Gustaw Frenssen: „Jörn Uhl” (wyjątki).
15. Hans Ostwald; Landstreichergeschichten (Reclam nr. 5301). (Nowele z życia włóczędzów).
16. Karl Hans Strobl: Der betrogene Tod. (Reclam nr. 6460).

B. Utwory dramatyczne.

17. H. Kleist: Der zerbrochene Krug.
18. F. Grillparzer: Die Ahnfrau, lub Der Traum ein Leben.
19. Fr. Hebbel: Agnes Bernaner, lub inny dramat.
20. Fr. Schiller: Die Räuber, lub Don Karlos.

U z a s a d n i e n i e.

Punktem wyjścia do ustanowienia kanonu lektur będzie, przyjęta przez tegoroczny Kongres Neofilologów w Paryżu¹⁾ zasada akcentowania wartości kształcących (i wychowawczych) lektur. Na historję literatury nie należy kłaść zbyt dużego nacisku. Podobne żądania t. j. postulat, żeby lektura była środkiem nabywania kultury, żeby zapoznawała uczniów ze zjawiskami obcej kultury, wreszcie, żeby aktualizowała lekturę, t. j. brać taką, która znajdzie oddźwięk u współczesnych wskutek traktowania podobnych do współczesnych zagadnień — napotykaemy w Niemczech. Stwierdzić trzeba za prof. Varenne: Do kanonu lektur mogą wejść tylko dzieła wartościowe pod względem literackim²⁾, dzieła najlepsze, zdolne kształcić intelekt, uczucie, smak, rozszerzać widnokrąg umysłowy. Kulturoznawczych dokumentarnych tekstów nie należy wprowadzać. Słusznie dodaje prof. Z. Czerny w toku swego referatu o wywodach prof. Varenne, że należy też zwracać uwagę młodzieży na wielkie jednostki, na genialnych twórców. Nie o erudycję chodzi, ale, jak chce prof Varenne, o *humanités modernes*, które należy postawić obok *humanités classiques*, o zapoznanie się z tradycjami, historją, literaturą, sztuką, w ogólności z kulturą danego narodu, celem teżże zrozumienia, celem osiągnięcia kontaktu ze współczesnością, z człowieczeństwem i t. d.

Od siebie pozwolę sobie zaznaczyć, że wybierać należy dzieła, działające na wrażliwość etyczną i estetyczną młodzieży. Skądinąd zresztą zauważono, że lektura, aby była owocną, winna przede wszystkim budzić silne zainteresowanie uczniów³⁾.

Spostrzeżono np., że niemiecka młodzież współczesna nie ma szczególnego upodobania do Schillera dramatów późniejszych⁴⁾; najbardziej pociągają młodzieńcze. To da się zastosować do młodzieży wogóle i podawać przede wszystkim niektóre z tych ostatnich, jako odpowiadające usposobieciu młodzieży, z późniejszych natomiast np. „Don Carlos” (problem przemocy i wolności, bohaterstwo).

Nie należy zapominać także, że zgodnie ze współczesnymi tendencjami współczesnienia lektury trzeba by włączyć do planu, prócz dramatów, opowiadania i nowele nowoczesne. A przecież do pewnego stopnia trzeba uwzględ-

¹⁾ Ob. sprawozdanie z Kongresu Neofilologów w Paryżu w r. 1931 pióra prof. Z. Czernego w n-rze 3-im „Neofilologa”.

²⁾ Por. Ippoldt: Wybór lektury niem. w szkole. „Muzeum” 1928, str. 324.

³⁾ Por. Piątek Jan: Zainteresowanie jako główny czynnik w nauce jęz. Przegl. Ped. 1928, str. 83.

⁴⁾ Art. dra Friedländera w „Neofilogu” nr. 3 z 1931 r.

dnić dawniejsze dzieła, zwłaszcza, że wiele jest bardzo wartościowych i bardziej kształcących niż nowoczesne utwory. Otóż wybierzemy z dawniejszych (zgodnie z wywodami na wstępie) te, które dają wiadomości o tradycjach, kulturze, wielkich ludziach (mówiąc: *exempli causa*), obrazki z życia różnych warstw społecznych, obrazki przedstawiające typy z epoki biedermajerowskiej, dalej z życia przyrody, interesujące opowieści fantastyczne i niesamowite, regionalne, uciężne historie, zawierające przyczynki bardzo ważne do poznania kultury, tradycji niemieckich, jak „Die sieben Schwaben” w opracowaniu Aurbachera. W ogólnych zarysach można tu się trzymać, co do niektórych pozycji, wykazu lektur dla szkół niemieckich świeżo wydanego przez Ph. Reclama p. t. „Was ist vorgeprüft?”

Wreszcie, według wybitnych pedagogów (jak Ulrich Knocke w artykule: *Klassik u. Romantik im Deutschunterricht* w „Zeitschrift für Deutschkunde” Nr. 1 r. 1931, p. 53—61) lektura w klasach wyższych winna być do bierana wedle pewnych zagadnień, jak np. zagadnienia społeczne, stosunek generacji, tragika wybitnych indywidualności. Interesować będą obrazy, skreślone już na podłożu romantyzmu, już to klasycyzmu i t. d. A zainteresowanie to potężny bodziec. Młodzieniec, który ma wstąpić w życie, szuka wyjaśnienia zjawisk życiowych, widzieć pragnie różne życia tego aspekty, chce odnaleźć siebie w chaosie fenomenów, porywa go dobro, piękno i prawda — i tu jest pole dla umiejętnie dobranej lektury. „Womit wir uns beschäftigen, ist nicht verstaubte Gelehrsamkeit, sondern unmittelbare Gegenwart, nicht Literaturgeschichte, sondern... Klärung eigenen Wesens” (Ulrich Knocke o. c.).

4. GODLO: „KULTURA”.

1. Storm. Theod.: Immensee. Nowela (kl. VI/VII).
 2. Kleist Heinrich: Der zerbrochene Krug. Komedja (kl. VII).
 3. Hebbel Friedr.: Agnes Bernauer. Tragedja (kl. VII).
 4. Wagner Richard: Die Meistersinger v. Nürnberg. Dramat muz. (kl. VIII).
 5. Schiller Fr.: Demetrius. — Polendichtung. Dramat, poezja (kl. VIII).
 6. Grillparzer Fr.: Weh dem, der lügt. Komedja (kl. VII).
 7. Keller Gottfr.: Der grüne Heinrich (wybór). Fragm. powieść (kl. VIII).
 8. Sudcrmann Herm.: Frau Sorge (wybór). Fragm. powieść (kl. VII—VIII).
 9. Hauptmann Gerh.: Hanneles Himmelfahrt. Dramat fant. (kl. VII).
 10. Rilke R. M.: Weise von Liebe u. Tod. — Fragmente. — Gedichte. Poezja (kl. VIII).
 11. Różni: Wissen und Forschung I i II. Nauk. proza (kl. VIII).
 12. Różni: Deutsche Novellen cz. I i II. Nowele (kl. VI/VIII).
 13. Różni: Neueste deutsche Dichtung. Poezja lir. (kl. VIII).
 14. Różni: Deutsche Balladen. Poezja epicz. (kl. V/VII).
 15. Różni: Aus deutschen Volksbüchern. Podania lud. (kl. IV/V).
 16. Różni: Deutsche Frauendichtung. Proza i poez. (kl. VI/VII).
 17. Różni: Das Erlebnis des Weltkriegs. Proza i poez. (kl. VIII).
 18. Różni: Deutsche Menschen I i II. Fragm. proz. (kl. VII/VIII).
 19. J. Wassermann. Kaspar Hauser (wybór). Fragm. powieść. (kl. VII).
 20. Th. Mann: Buddenbrooks (wybór). Fragm. powieść (kl. VII).
- Dodatkowo jako tomik Nr. 21 lub ewent. za tomik 10:
Różni: Kleine Erzählungen und Gedichte für Kinder. Proza i poezja dziecięca (kl. II/III).

Uzasadnienie.

I. Ogólnie.

Biblioteczka niemiecka ma dostarczyć średniej szkole polskiej odpowiedniego materiału dla lektury statarycznej i kursorycznej, jakoteż w pewnej mierze i dla lektury prywatnej młodzieży. Powinna więc obejmować *możliwie szeroki zakres piśmiennictwa niemieckiego*, t. zn. uwzględnić różne kierunki literatury, jakoteż najważniejszych ich przedstawicieli, biorąc pod uwagę te epoki, które dla kultury niemieckiej są najbardziej charakterystyczne. Następnie Biblioteczka winna się liczyć z *zainteresowaniem młodzieży*, nastawionej współcześnie, a więc uwzględniać winna głównie dzieła, umiejące zainteresować młodego człowieka. Wreszcie nie wolno jej zapominać o *idealnych wartościach wszelkiej lektury*; każde więc z wybranych dzieł musi takie wartości w sobie zawierać. Te trzy więc momenty są decydujące dla doboru odpowiednich dzieł czy też fragmentów.

Temi czynnikami kierowałem się też przy zestawieniu załączonego projektu II serji Biblioteczki. Ograniczenie serji do 20 dzieł uniemożliwiło wciągnięcie jeszcze kilku innych, które uważam za wartościowe dla lektury szkolnej. *Proponowałbym dlatego rozszerzenie serji do 30 tomików.*

II. Uzasadnienie szczegółowe:

1. Nowela Storma p. t. „Immensee” jest jedną z najbardziej znanych nowel niemieckich, ulubioną zwłaszcza przez młodzież. Kreśli bowiem dzieje miłości dwojga ludzi w sposób niezwykle czysty i subtelny, ujmując prostotą opowiadania. Motyw moralny: rezygnacja z własnego szczęścia dla szczęścia drugiego kochanego człowieka, oraz szukanie lekarstwa na ból duszy w pracy społecznej — jest cennym pierwiastkiem wychowawczym. Pod względem literackim przedstawia ta nowela przejście od romantyzmu do realizmu.

2. Komedja Kleista p. t. „Der zerbrochene Krug” należy do niewielu klasycznie doskonałych komedyj niemieckich. Warto dać poznać młodzieży naszej tak znakomitego pisarza, jak Kleist, dotychczas niesłusznie w naszej szkole przemilczanego prawie, tembardziej, że typy dane przezeń w tej komedji, są typami rdzennie niemieckimi. Napięcie, wywołane komizmem sytuacji sołtysa wiejskiego, który ma sądzić siebie samego w publicznej rozprawie, potrafi dostatecznie zainteresować młodzież a pointa moralna „Kto pod kim dołki kopie, sam w nie wpada”, okraszona dobrotliwą pobłażliwością uśmiechniętego poety, działa też wychowawczo.

3. Fr. Hebbel należy do najwybitniejszych pisarzy-myślicieli niemieckich jakoteż europejskich. „Agnes Bernauer” jest dramatem na tle historycznym, z historii Niemiec, o horyzoncie jednak ogólnoludzkim. I sam problem główny: jednostka a społeczeństwo, i drugi: problem konfliktu generacji i walki stanów (rycerstwo — mieszczaństwo) i całe precyzyjnie odmalowane podłoże kulturalne tej epoki przełomu między średniowieczem a nowymi czasami — czynią lekturę tę dla młodzieży ze wszęch miar interesującą, a wychowawczo niezmiernie wartościową.

4. R. Wagnera, wielkiego twórcę nowoczesnej sztuki dramatycznej i muzycznej Niemiec, powinna młodzież poznać choćby z jednego dzieła w całości czytanego. Nadaje się do tego celu znakomicie komedjo-opera „Die Meistersinger von Nürnberg”, która z biegiem czasu stała się narodową sztuką niemiecką, a postać główna Hansa Sachsa postacią narodową. Sztuka ta daje rzeczywiście pogląd na istotne cechy niemieckiego charakteru ludowego, zwłaszcza na ową mieszaninę realizmu życiowego i idealizmu (Sachs), podnoszącego zwykłą codzienność na wyżyny poezji (stan rzemieślniczy — Meistersingerzy). Pogoda całej atmosfery, optymizm i humor głównej postaci,

radość i energia życiowa starego Sachsa i młodego Waltera, nastrój niemieckiego miasta — muszą podzielać też na czytelnika.

5. „Demetrius” Schillera jest wprawdzie tylko fragmentem, należy jednak do najdoskonalszych utworów klasyki niemieckiej. Dla młodzieży polskiej musi on być szczególnie interesującym ze względu na motyw z dziejów polskich. Prozaiczne plany Schillera pozwalają wglądać w sposób tworzenia tego wielkiego twórcy. Postać Sapichy, prawdziwego i rozumnego patrioty, stanąć może młodzieży za wzór obywatela, a potężna scena posiedzenia sejmu polskiego dać może podczas lektury dużo sposobności do działania wychowawczego w kierunku obywatelsko-państwowym.

Do fragmentu Schillerowskiego możnaby z korzyścią dołączyć jako dodatek wybór poezji niemieckich, odnoszących się do walk Polaków o wolność w latach 30-tych u. st., t. zw. „Polendichtung”. Wykażą one nastrój elity niemieckiej w owej epoce wobec Polski i Polaków, dowodząc, że nie wszyscy Niemcy i nie zawsze odnosili się nieprzyjaźnie wobec Polski.

6. Grillparzer jest najpoważniejszym przedstawicielem literatury austriackiej. Powinien więc znaleźć się wśród lektury naszej młodzieży. Wybrana tu komedia „Weh dem, der lügt” jest uważana powszechnie za jedną z najlepszych komedii niemieckich. Poruszony tu problem kłamstwa jest jednym z pięknych problemów życiowo-etycznych, nasuwa więc sposobność działania wychowawczego. Sam problem wzięty z życia codziennego, i humor oraz pogoda, z jaką poeta rozpatruje go, jakoteż interesująca akcja i stosunkowo nietrudny język czynią tę lekturę miłą i pożyteczną.

7. Gottfr. Keller jest najpoważniejszym prozaikiem niemieckim w. XIX, którego dzieła w niezliczonych wydaniach rozpowszechnione są wśród inteligencji niemieckiej. Najpopularniejszym z tych dzieł jest obszerna powieść rozwojowa „Der grüne Heinrich”, oparta na pierwiastkach autobiograficznych. Tematem jest rozwój życiowy typowego człowieka niemieckiego, dochodzącego w tym rozwoju do tezy, że mało jest być w zgodzie z Bogiem, mało być w zgodzie ze sobą, że trzeba nadto być w zgodzie ze społeczeństwem, wśród którego się żyje. „Szczęśliwym jest ten, który w swoim kraju może być zwierciadłem narodu swojego, odzwierciedlającym przedewszystkiem ten naród, będący znów ze swej strony małym zwierciadłem szerokiego żyjącego świata!” Tendencja w tych słowach Kellera, wyrażona wyraźnie, charakteryzuje dzieło i pozwala wnioskować o jego wartości dla młodzieży.

8. Sudermann należy do epoki realizmu i pozytywizmu niemieckiego. „Frau Sorge” należy do lepszych powieści niemieckich typu powieści rozwojowej, a jest najlepszym tworem Sudermanna. Charakter krajobrazu, ludzi i akcji jest nawskroś niemiecki. Tendencja: cicha, ofiarna praca dla dobra rodziny, ukochanej kobiety i społeczeństwa, szlachetna. Pewna doza sentymentalności nie umniejsza zainteresowania, wywołanego napięciem akcji i pewnym przejawieniem charakterów.

9. Gerhart Hauptmann — to największy przedstawiciel naturalizmu niemieckiego, a zarazem mistrz w malowaniu fantastycznych scen. Oba pierwiastki, naturalistyczny i fantastyczny, dochodzą do słowa w przepięknym utworze tego poety „Hanneles Himmelfahrt”, znanym w Polsce z przekładu Konopnickiej. Atmosfera obu aktów pociąga czytelnika swą niesamowitością, wstrząsa i wzrusza naiwnością ujęcia duszy dziecięcej. Mimo pewnych trudności językowych w I akcie (dialekt) można to dzieło dać do ręki naszej młodzieży choćby ze względu na szlachetność i subtelność ujęcia. I sam dialekt, niezbyt trudny zresztą, powinna młodzież najwyższych klas poznać.

10. Rilke należy do najsubtelniejszych liryków niemieckich XX w. Szeroko znana jest jego poetyczna, pełna subtelności czaru i muzyki słowa

opowieść p. t. „Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christof Rilke”, trzykrotnie dotychczas tłómaczona na język polski. Opowieść przedstawia w sposób symboliczny przygodę i bohaterską śmierć młodego chorążego Rilke podczas krucjaty przeciw Turkom. Przemawia ona silnie do młodych serc, porywem bohaterstwa i głębią przeżyć, będących przeżyciami każdego młodego człowieka. W drugiej części tomika umieścić można wybór kilku poezyj subtelnego poety z jego zbiorów „Gedichte”, „Neue Gedichte” oraz jakies prozaiczne opowiadanie ze zbioru „Geschichten vom lieben Gott”.

11. Wissen und Forschung, cz. I i II. Tomik ten ma objąć w dwu częściach szereg fragmentów naukowej prozy niemieckiej z w. XIX. Proponowałbyśmy np. fragmenty z Kanta („Kritik der reinen Vernunft” i „Der Weg zum ewigen Frieden”), Schopenhauera („Die Welt als Wille und Vorstellung”), Nietzschego („Also sprach Zarathustra” i „Jenseite von Gut und Böse”), Spenglera („Untergang des Abendlandes” i „Der Mensch und die Technik”), Bölschego („Entwicklungsgeschichte der Natur” i „Das Liebesleben in der Natur”), Brehma („Tierleben”), Alex. Humboldta („Ansichten der Natur”), Goethego (z pism naukowych), Burckharda („Kultur der Renaissance”), Mommsena („Römische Geschichte”), Pestalozziego (z pism pedagogicznych) i in. Odpowiednio dobre fragmenty, zaopatrzone wyjaśnieniami i przystępnymi wprowadzeniami w odnośny dział naukowego piśmiennictwa niemieckiego powinny dać pewien ogólny pogląd na kierunek i zasługi nauki niemieckiej.

12. Deutsche Novellen, cz. I i II. Tomik ten zawarłby w dwu częściach wybór kilku nowel nowszych i współczesnych autorów niemieckich. Proponowałbyśmy więc np.: Gerhart Hauptmann — Bahnwärter Thiel (słynna swego czasu nowela naturalistyczna młodego H.), Anzengruber: Treff-As, Bulcke: Der kleine Junge der Frau Pigulla, Vicki Baum: Jape im Warenhaus (w skrócie), Th. Mann: Eisenbahnglück, Hermann Hesse: Tragisch, Ina Seidel: Das Geheimnis i t. p. Ewentualnie cz. I zawierałby mogła 3—4 nowele starsze, t. j. z w. XIX, a cz. II 3—4 współczesne. Pożyteczne okazałyby się odpowiednio skróty.

13. Neueste deutsche Dichtung ma objąć nowszą lirykę niemiecką od Nietzschego do współczesnej poezji, dając pogląd na główne kierunki i najznakomitszych ich przedstawicieli. Poezja jest dziś przez młodzież niezbyt lubiana, nawet w oczystym języku. Jest jednak rzeczą szkoły zwrócić jej uwagę na piękno i wartość ideową poezji. Poezja niemiecka jest nadto tak ważnym działem piśmiennictwa niemieckiego i tak ważną stroną narodowego ducha niemieckiego, że obraz kultury niemieckiej nie byłby zupełny bez jej poznania. Tomik uwzględniłby po kilka liryków Nietzschego, Liliencrona (impresjonizm), Morgensterna, Georgego, Rilkego, Zweiga Stef., Werfla, oraz dział t. zw. poezji pracy i przemysłu, *Arbeits-Industriedichtung* na przykładach poezyj Lerscha, Brogera, Zecha, Wolffa i in.

14. Deutsche Balladen. W praktyce szkolnej często brakuje nam takiego zbioru najlepszych ballad niemieckich, któreby można polecić młodzieży na lekturę prywatną. Wypisy dają ich za mało. Tomik ten powinien więc objąć najpiękniejsze i najżywotniejsze ballady niemieckie dawniejsze i nowsze: Goethego, Schillera, Uhlanda, innych romantyków, Heinego, C. F. Meyera, Fontanea, B. v. Münchhausena, R. Huch i in. Książeczka nada się na lekturę prywatną i kursoryczną dla klas V i VI, w których poezja niemiecka, przy obecnych wypisach jest upośledzona. Pielęgnowanie deklamacji niemieckiej jest ważnym środkiem utrwalenia wiadomości językowych.

15. Aus deutschen Volksbüchern und Sagen. Tomik ten ma objąć najbardziej rozpowszechnione podania i opowieści ludowe niemieckie. Tu należałyby: Die Schildbürger, Eulenspiegel, Melusine, Genoveva, Růbezah i in.

Opracowanie uwzględniłoby charakterystyczne cechy umysłowości ludu niemieckiego, przejawiające się w tych podaniach i opowieściach oraz znaczenie ich w literaturze niemieckiej.

16. Deutsche Frauendichtung. Tomik, mający na celu specjalnie zainteresowanie młodzieży żeńskiej dla kobiety niemieckiej i jej twórczości. Postulat indywidualizowania powinien i w lekturze dojść do głosu. Tomik ten po części odpowiadałby temu postulatowi. Objąłby on obszerny wstęp o stanowisku kobiety u Niemców, od epoki germańskiej po dzień dzisiejszy, oraz szkic o twórczości literackiej kobiety w Niemczech. Ogranicza się ona, pomijając twórczość mniszki Roswithy, do ostatnich stu lat, poczynając od Annette Droste-Hülshoff. Znajdą się więc tu poezje i proza: Droste, Ebner-Eschenbach, Hel. Böhlau, Clary Viebig, Ric. Huch, Iny Seidel i in. w odpowiednim wyborze, uwzględniającym utwory, charakterystyczne dla typu kobiety niemieckiej.

17. Das Erlebnis des Weltkrieges. Tomik ten ma objąć charakterystyczne fragmenty powojennej literatury niemieckiej, malującej przeżycie wojenne. Należałoby tu fragmenty z Renna „Krieg“, Remarque'a „Im Westen nichts Neues“ i „Der Weg zurück“, Glaesera „Jahrgang 1902“ i „Der Frieden“, Arn. Zweiga „Sergeant Grischa“ Leonh. Franka „Der Mensch ist gut“, K. Krausa „Die letzten Tage der Menschheit“ i in. Młodzież interesuje się temi dziełami, czyta je w tłumaczeniach i rozumie i dyskutuje po swojemu. Szkoła nie powinna zamykać oczu na to zainteresowanie młodzieży, lecz wykorzystać je. Tendencja tych dzieł jest znana: Precz z wojną. Jeśli szczerze tego pragniemy, damy młodzieży tę lekturę do ręki.

18. Tomik „Deutsche Menschen“ ma na celu zaznajomienie młodzieży z wybitnymi postaciami kultury niemieckiej tak na podstawie notatek autobiograficznych jakoteż fragmentów z dzieł o tych postaciach oraz uzupełnień i objaśnień wydawcy. Jako takich wybitnych ludzi należałoby uwzględnić np. Goethego (z „Mein Leben“), z dzieł Bielschowskiego, Gundolfa, Diltheya i in., Schillera (z biografji Künemanna, Bergera, listy), Lessinga (z Wenera, A. Zweiga i in.), Lutra, Beethovena, Wagnera, Nietzschego, sylwetki grup charakterystycznych dla rozwoju kultury niemieckiej np. kobiety romantyzmu, Młode Niemcy, wyjątki z pamiętników (Richtera, Malwidy v. Meysenbug i in.) i t. p. Prócz literatury i sztuki (Böcklin, Feuerbach, Dürer) należałoby też uwzględnić świat nauki i techniki niemieckiej, nie zapominając o wybitnych mężach stanu i przekroju współczesnego Niemca (np. fragment z Müller-Freienfelsa „Der deutsche Mensch der Gegenwart“). Tomik ten uczyniłby zadość postulatowi bliższego poznania charakteru niemieckiego w najwybitniejszych jednostkach narodu.

19. Wasserman należy dziś do nader poczytnych pisarzy niemieckich. Jednym z jego najsympatyczniejszych, a dla młodzieży odpowiednich dzieł, jest „Kaspar Hauser oder die Trägheit des Herzens“. Historia młodego Kaspra, wchodzącego z stanu natury w społeczeństwo ludzkie, jest opowiedziana nader zajmująco i prosto. Przeżycia Kaspra, jego marzenia i tęsknoty — zrozumie młodzież, bo je zna z własnego doświadczenia.

20. Thomas Mann jest obecnie czołowym pisarzem Niemiec. Znako- mite jego dzieło „Buddenbrooks“, choć dawno napisane, jest do dziś jednym z najznakomitszych dzieł nowszej literatury niemieckiej. Należy je poznać tak z tego względu, jak i ze względu na możliwość poznania z jego akcji mieszczaństwa niemieckiego oraz wniknięcia we wielce oryginalny styl niemieckiego pisarza. Odpowiednio dobrane fragmenty, powiązane łączącym je tekstem, zajmą bezsprzecznie młodzież, która nie ma odwagi zabrać się do olbrzymiego tomu oryginału, ale we fragmentach, odpowiednio objaśnionych,

z pewnością zasmakuje. W ten sposób można ją zachęcić do czytania dzieł niemieckich w oryginale.

21. Koniecznym wydaje się zaopatrzyć najmłodszych uczniów i uczennice w kl. II i III w lekturę. Istnieją niektóre książeczki nakł. wiedeńskiego Verlag für Jugend und Volk, których można po części użyć. Najodpowiedniejszym jednak będzie zbiorek łatwych, odpowiednio przerobionych opowiadań i wierszyków p. t. *Kleine Erzählungen und Gedichte für Kinder*. Można tu użyć szeregu *Kinderlieder*, *Heya Fabeln*, *Pocci Lustige Märlein und Reime*, *Tierfabeln*, opowiadania *Scharrelmanna* i in.

Projektowana wyżej serja zawiera więc 9 tomików prozy powieściowej i noweli, 3 tomiki poezji epicznej i lirycznej, 6 tomików poezji i prozy dramatycznej, 2 tomiki prozy naukowej. Odpowiada to mniej więcej wyliczonym statystycznie zainteresowaniom młodzieży, zajmującej się przedewszystkiem literaturą powieściową, oraz dramatyczną (teatrem), w mniejszej mierze poezją, najmniej prozą naukową.

Wybrane zostały najcharakterystyczniejsze dzieła literatury niemieckiej w. XIX i XX. Szczególną uwagę należy zwrócić na antologję (Nr. 11—18 projektu), zawierającą najkonieczniejszy materiał do poznania w zarysie kierunków literackich i naukowych, przeżyć kulturalnych i postaci najwybitniejszych. Antologje takie mogą nauczać w klasach najwyższych wyzwolić od podręcznika, obecnie przynajmniej nie dostosowanego do wymogów współczesnej dydaktyki języka obcego.

Projekt niniejszy, licząc się z istnieniem serji I. Biblioteczki, (punkt II. warunków Konkursu), uwzględni głównie moment kulturalny, nie uwzględniony w I serji, oraz literaturę nowszą, mało tam zastąpioną, jako też głównie potrzebę nowszej lektury dla klas wyższych, gdyż I serja dała dostateczny zapas bajek i opowieści dla klas niższych.

Zestawienie tomików I serji oraz tomików niniejszego projektu dałoby następujący zapas lektury dla poszczególnych klas szkoły średniej:

- Kl. II. *Kleine Erzählungen und Gedichte* (Nr. 21 lub 16 projektu).
- Kl. III. Grimm, *Kinder -und Hausmärchen* (Nr. 3, 8, 9, 16 serji I).
Andersen, *Märchen* (Nr. 22—25 serji I).
- Kl. IV. Bechstein, *Märchen* (32—35 serji I).
Hauff, *Die Karawane* (4, 10, 11, 29 serji I).
Reuter, *Anekdoten*, cz. I i II (Nr. 14 i 26 serji I).
- Kl. V. *Die Sigurdsage* (Nr. 5 serji I).
Walther v. Aquitanien, *Dietrich*. (Nr. 12 serji I).
Deutsche Balladen (Nr. 14 projektu).
Ebner-Eschenbach, *Krambambuli* (Nr. 7 serji I).
Das Nibelungenlied, *Gudrun*. (Nr. 17 serji I).
- Kl. VI. Droste-Hülshoff, *Die Judenbuche* (Nr. 3 serji I).
Chamisso, *Peter Schlemihl* (Nr. 15 serji I).
Die Sage vom Doktor Faust (Nr. 19 serji I).
Fouqué, *Undine* (Nr. 21 serji I).
Storm, *Immensee* (Nr. 1 projektu).
Deutsche Novellen I i II (Nr. 12 projektu).
- Kl. VII. Lessing, *Minna von Barnhelm* (Nr. 6 serji I).
Lessing, *Emilia Galotti* (Nr. 13 serji I).
Eyth, *Hinter Pflug und Schraubstock* (Nr. 20 serji I).
Freytag, *Bilder aus d. deutsch. Verg.* (Nr. 27 i 28 serji I).
Schiller, *Wilhelm Tell* (Nr. 30 serji I).
Eichendorff, *Aus dem Leben eines Taugenichts* (Nr. 31 serji I).

- Goethe, Egmont (Nr. 36 serji I).
 Kleist, Der zerbrochene Krug (Nr. 2 projektu).
 Hebbel, Agnes Bernauer (Nr. 3 projektu).
 Grillparzer, Weh dem, der lügt (Nr. 6 projektu).
 Sudermann, Frau Sorge (Nr. 8 projektu).
 Hauptmann, Hanneles Himmelfahrt (Nr. 9 projektu).
 Deutsche Frauendichtung (Nr. 16 projektu).
 Wassermann, Kaspar Hauser (Nr. 19 projektu).
 Kl. VIII. Goethe, Hermann und Dorothea (Nr. 1 serji I).
 Goethe, Iphigenie auf Tauris (Nr. 18 serji I).
 Goethe, Faust (serja I, Nr. 38).
 Schiller, Maria Stuart (serja I, Nr. 38).
 Wagner, Die Meistersinger v. Nürnberg (Nr. 4 projektu).
 Schiller, Demetrius. Polendichtung. (Nr. 5 projektu).
 Keller, Der grüne Heinrich (Nr. 7 projektu).
 Rilke, Weise von Liebe und Tod, Gedichte. (Nr. 10 projektu).
 Wissen und Forschung, cz. I i II. (Nr. 11 projektu).
 Neueste deutsche Dichtung (Nr. 13 projektu).
 Das Erlebnis des Weltkrieges (Nr. 17 projektu).
 Deutsche Menschen, cz. I i II. (Nr. 18 projektu).
 Mann, Buddenbrooks (Nr. 20 projektu).

5. GODŁO: „DEUTSCHKUNDE“.

1. Gudrun. Uebersetzt von Simrock. Auswahl.
2. Goethe, J. W. v. Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Auswahl.
3. Schiller, Fr. v. Kabale und Liebe.
4. Kleist, H. v. Michael Kohlhaas.
5. Fichte, J. G. Reden an die deutsche Nation. Auswahl.
6. Hoffmann, E. T. A. Der goldene Topf.
7. Raimund, F. Der Alpenkönig und der Menschenfeind.
8. Stifter, A. Bergkristall.
9. Keller, G. Das Fähnlein der sieben Aufrechten.
10. Storm, Th. Der Schimmelreiter.
11. Meyer, C. F. Gustav Adolfs Page.
12. Raabe, W. Abu Telfan. Auswahl.
13. Scheffel, J. V. v. Der Trompeter von Säckingen. Auswahl.
14. Fontane, Th. Stine. Auswahl.
15. Riehl, W. H. Der Stadtpfeifer.
16. Hauptmann, G. Hanneles Himmelfahrt.
17. Sohnrey, H. Herzen der Heimat. Auswahl.
18. Busch, W. Max und Moritz.
19. Higler, L. Das deutsche Weihnachtsspiel für Kinder. Nach alten Krippenspielen zusammengestellt.
20. Bölsche, W. Von Sonnen und Sonnenstäubchen.

Uzasadnienie

Myślą przewodnią wyboru jest zamiar zestawienia utworów, któreby w danych ramach obejmowały możliwie wielki odcinek życia niemieckiego i kultury niemieckiej.

Załączona tablica wykazuje, jak wybrane dzieła dzielą się, a to możliwie równomiernie, pod względem czasu powstania, czasu i miejsca akcji, śro-

dowiska, jakie opisują, rodzaju literackiego, oraz wieku, dla którego nadają się w szkole.

Uwagi do poszczególnych numerów:

1. Gudrun. Podczas, gdy uczniowie poznają Nibelungenlied przeważnie z wypisów, Gudrun dotychczas pozostaje im obca. A jednak liryczna słodycz tego poematu, jego etyczny podkład czynią go bliższym dla naszej młodzieży od krwawej epepei Siegfrieda i Hagena.

2. Autobiografia Goethego jest bezcennym źródłem dla poznania wieku oświecenia w Niemczech, przytem zajmująca i językowo przystępna.

3. Młodego Schillera nie może brakować w bibliotece niemieckiej.

4. Prócz literackich zalet tej klasycznej noweli podkreślam jej wartość jako podstawy dyskusji o idei prawa. Jest to doskonały materiał dla wychowania państwowego.

5. Podobne względy zdecydowały o wyborze słynnych odczytów Fichtego, jako punkt wyjścia rozpatrywań o patriotyzmie w pojęciu niemieckim i polskim.

6. Fantastyka romantyczna jest tu połączona z żywym obrazem życia niemieckiego około 1800.

7. Odrębność kultury Niemiec południowych w odcieniu austriackim przychodzi u Raimunda do głosu w formie szczególnie miłej, zajmującej i wartościowej pod względem literackim.

8. Ze względu na temat, nowela Stiftera należy oddawna do klasycznych utworów dla młodzieży.

9. Keller daje nie tylko cudownie świeży obraz życia szwajcarskiego, ale i bezcenną — zwłaszcza dla nas — lekcją patriotyzmu i głębokiego poczucia państwowego.

10. Głos morza północnego, które tak głębokie ślady wyryło w duchowej fizjonomii Niemiec.

11. Utwór Meyera, to przedewszystkiem niezrównany wzór sztuki opowiadania, a poza tem cenny dla nas jako ciekawy wycinek z historii niemieckiej 17-go wieku.

12. Może niema bardziej „niemieckiego” pisarza od Raabego, który wcielił najcięższe zagadnienie duszy niemieckiej; walkę romantyzmu z realizmem, w sposób tak niezmiernie charakterystyczny. Abu Telfan ma akcję zajmującą, i daje doskonałe pojęcie o Niemczech około 1850. Te względy zdecydowały o wyborze powieści, mimo konieczności dokonania wyboru (u Raabego to nie stanowi wielkiej trudności).

13. Sentymentalna nieco wesołość i specyficzny humor tego tak popularnego w Niemczech poematu odświeżają hardzo charakterystyczne strony oblicza Niemiec.

14. Do poznania Prus żaden autor nie jest hardziej pomocny od Fontanego.

15. Nowele historyczne tego nie dość znanego autora zasługują na uwzględnienie nie tylko dla mistrzostwa, z którym maluje tło kulturalne, lecz również z powodu jasnego, przystępnego języka.

16. Z dramatów największego z żyjących poetów niemieckich, Hannele wydawała się dla naszego celu najodpowiedniejsza ze względu na myśl społeczną, którą przedstawia.

17. Piękny przykład współczesnego regionalizmu niemieckiego.

18. Dzieło, które zachwycało już kilka pokoleń dzieci niemieckich, wniesie moment radości do lekcji niemieckich naszych młodszych uczniów.

19. Również w tym wypadku chodziło o materiał dla niższych klas. Porównanie z jasełkami polskimi będzie bardzo pożyteczne.

20. Utwór świetnego popularyzatora nauk przyrodniczych jest pouczającym przykładem niemieckiej prozy naukowej.

Tablica porównawcza

Wiek powstania: Średniowiecze: 1. Wiek 18-ty: 2, 3. Wiek 19-ty: 4—15, 18. Wiek 20-ty: 16, 17, 19, 20.

Czas akcji: Średniowiecze: 1. Reformacja, wojna 30-letnia: 4, 11. Wiek 18-ty: 2, 3, 10, 15. Wiek 19-ty: 7, 8, 9, 12, 14. Współczesne: 16, 17.

Miejsce akcji: Niemcy północne 1, 14, 17. Niemcy środkowe: 2, 4, 8, 11, 12, 16. Niemcy południowe: 3, 7, 9, 10, 13, 15.

Środowisko: Wieś: 8. Małe miasto: 9, 10, 15. Kultura mieszczańska: 2, 4, 6, 7, 12, 14. Proletariat: 16, 17. Świat wyższy: 3, 11, 13.

Rodzaj literacki: Powieść, nowela: 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17. Dramat: 3, 7, 16, 19. Poezja epiczna: 1, 13, 18. Proza naukowa: 5, 20.

Stopień: Niższy: 18, 19. Średni: 1, 4, 6. Wyższy: 2, 3, 5, 7—17, 20.

Prawa autorskie: Wolne: 1—11, 13, 14, 15. Nie wolne: 12, 16—20.

6. GODŁO: „ROZBUDZAJ CZŁOWIECZENSTWO“.

Ogólne wytyczne. Przez lekturę uzupełniającą, przerabianą już to w szkole, już to w formie lektury dobrowolnej w domu, rozumieć takie czytanie, które rozszerza i pogłębia właściwy program nauczania języka niemieckiego, a więc w kl. V i VI zostające w związku z krajoznawstwem, a w kl. VII i VIII łączące się z rozwojem kultury narodowej.

W jednym i drugim wypadku powinni dochodzić do głosu wybitni przedstawiciele literatury pięknej, a więc terytorjalnie autorzy Niemiec południowych i północnych, a historycznie ci, którzy pracami swoimi przyczynili się do ustalenia pewnego stylu literackiego. Także współcześni pisarze mogą znaleźć uwzględnienie, jednak tylko wtedy, jeżeli swoim dorobkiem literackim osadzili już mocno słupy graniczne nowego kierunku.

Aktualna dzisiaj zasada psychicznego nastawienia młodzieży nie może być jednostronnie pojęta w tym kierunku, jakoby młodzież była zdolna do przyjmowania i zrozumienia tylko takich przejawów w literaturze, które sama w danym okresie rozwoju przeżywa, lecz raczej należy młodzieży poddawać taką treść, która wyprowadza ją poza ciasne stosunkowo ramy własnego życia psychicznego, a rozbudza wyobraźnię i reakcje uczuciowe, pozwalające jej wnikać także w treść nieosobową i rozniecającą w jej mentalności szersze zagadnienie człowieczeństwa — oczywiście w formie dla niej tak intelektualnie jak uczuciowo uchwytnej.

„Biblioteczka niemiecka“ w dotychczasowych wydawnictwach uwzględniła w wystarczającej mierze świat baśni i podań; także klasyczna literatura dramatyczna doznała prawie wyczerpującego opracowania — natomiast brak doborowej prozy beletrystycznej. Jednak młodzież nasze niechętnie zabiera się do czytania dzieł większych rozmiarów: dlatego też pomijam powieści, jakkolwiek przyznaję im wysoką wartość wychowawczą i dydaktyczną (Ekkehard, Der grüne Heinrich, Jörn Uhl, Frau Sorge i in.) a ograniczam się przeważnie do doboru z zakresu literatury nowelistycznej. Wszak nawet Niemcy w swoich wydawnictwach dla języka ojczystego tylko wyjątkowo opracowują powieści.

W granicach, wyznaczonych przez konkurs, moje założenie nie dało się rozwinąć w sposób zadowalający. Jakkolwiek jednak, wskutek tego, powstały tu i ówdzie białe plamy, to jeszcze kontury obrazu wystąpią w całym wyrazie.

Przeгляд szczegółowy.

1. Rosegger Peter: *Ausgewählte Erzählungen*. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, str. około 60. Kierunek literacki: Realizm poetycki. (Kl. V).

Z wydania, dokonanego dla młodzieży niemieckiej przez Matzenauera, należałoby skutecznie pewien wybór. Za najodpowiedniejsze uważam:

1. *Wie ich dem lieben Herrgott mein Sonntagsjöppel schenkte* (naiwna wiara dziecka, współczucie dla biednych). 2. *Als dem kleinen Maxel das Haus niederbrannte* (człowiek nieznużony w walce z żywiołem). 3. *Von meiner Mutter* (skrót — tkliwa miłość matki i dziecka). 4. *Als ich das erstmal auf dem Dampfwagen sass* (humor w związku z pojawieniem się kolei żelaznej w górach). 5. *Der Judas von Tirol* (uczucie patriotyczne Tyrolczyków).

Akcja w wymienionych ustępach toczy się w Styrii, ojczyźnie autora. Jest to doskonale uzupełnienie do nauki o Niemczech południowych, a nadarza dużo sposobności do porównania z naszym Podhalem. Stosunkowo krótkie ustępy stanowią zachętę do lektury dobrowolnej.

2. Schönherr Karl: *Ausgewählte Novellen*. Reclams Universalbibliothek. Str. około 500. Autor współczesny. (Kl. V).

Zbiór nowel p. t. „*Die erste Beicht und andere Novellen*“, obejmuje szereg krótkich opowiadań, lecz dla celów polskiej szkoły należałoby dokonać odpowiedniego wyboru. Budzą one z jednej strony głębokie współczucie dla biedy i nędzy ludzkiej, z drugiej zaś strony są nieraz pełne humoru. „*Die erste Beicht*“ to kara dla psotnego chłopca, którą ściągnął na siebie przez własną lekkomyślność. „*Der Ehrenposten*“ to zuchwały wyrostek, ukarany az swoją butą. „*Der Hirt*“ to juhas, spełniający swój obowiązek do ostatniego tchnienia. „*Die Hoffnung der Mutter*“ przedstawia miłość macierzyńską aż do zaślepienia. „*Die Mütter*“ rozbudza współczucie dla cierpienia wszelkiego stworzenia, przedstawiając ból macierzyński tak w duszy ludzkiej jak zwierzęcej. „*Raufer*“ daje niezrównany opis walki pomiędzy parobczakami wiejskimi o dotknięty honor.

Materiał powyższy koncentracyjnie odgrywa podobną rolę jak wybór pism Roseggera.

3. Schröer Gustav: *Kinderland. Erzählungen und Skizzen aus dem Kinderleben*. Reclams Universalbibliothek, str. około 50. Autor współczesny. (Od kl. VI począwszy).

Hasłem autora jest: tylko miłość wyzwala. Pod tym kątem widzenia zajmuje się też dziećmi, kreśląc ich kłopoty i radości, a często osusza ich łzy. Dla celów szkolnych pożądanym jest wybór. Za najodpowiedniejsze uważam: 1) *Engelmanns Achter*, 2) *Drei Freunde und drei Finken*, 3) *Das gestohlene Weihnachtsfest*, 4) *Die alte Ziegelei*, 5) *Der Lanzenbacher Franzl und sein Dompfaff*, 6) *Das Rotschwänzchen*, 7) *Der Blinde und seine Freundin*. Opowiadania te posiadają moc rozbudzania współczucia i wczuwania się w duszę dziecka u młodzieży, czującej budzącą się męskość, która w tym okresie zazwyczaj mało okazuje zrozumienia dla duszy dziecka.

Opowiadania powyższe łączą się terytorjalnie z Saksonją i zajmują się losami dzieci robotniczych. Stanowią one rozszerzenie przeżyć tego ro-

dzaju, jak np. ustęp „Fürs Herzbluten“. Niewielkie rozmiary opowiadań pozwalają nawet słabszym uczniom na uzupełniające przeczytanie jednego lub drugiego.

4. Baum Vicki: Jape im Warenhaus. Novelle. Velhagen u. Klasing, Greifenbücherei, str. 19. Autor współczesny. (Kl. VI).

Jest to wznuszające przedstawienie pragnienie chłopca proletariackiego (krawat!), które jednak w realizacji powoduje pożar i zniszczenie w domu towarowym. Można by to uważać za symboliczne przedstawienie wszelkich gwałtownych ruchów społecznych. Nowela budzi żywe uczucia społeczne. Autor daje doskonały opis domu towarowego w wielkim mieście i uzupełnia lekturę, traktującą o wielkich miastach; w szczególności łączy się koncentrycznie z ustępem Scharrelmanna „Die Mark“.

5. Storm Theodor: Der Schimmelreiter. Novelle. Quelle u. Meyer, Deutsche Novellen, str. 106. Kierunek literacki: realizm poetycki.

Ośrodek noweli, zakrojonej na rozmiary powieści, stanowi wybitna indywidualność, realizująca dobro społeczne pomimo trudności ze strony krótkowzrocznego otoczenia; to jakby drugi Farys. Walka z żywiołem (budowa wałów nadmorskich) powinna by zainteresować młodzież polską po odzyskaniu przystępu do morza. Piękne są opisy morza.

Nowela pogłębia i uzupełnia znajomość północnych Niemiec nadmorskich; nadto stanowi ilustrację do życia kulturalnego w w. XVIII.

6. Meyer C. F.: Die Richterlin. Novelle. Quelle u. Meyer, Deutsche Novellen, str. 70. Kierunek literacki: realizm poetycki. (Kl. VII).

Jest to nowelka historyczna z czasów Karola Wielkiego. Na tle silnych namiętności wspaniale przedstawiona potęga sumienia. Animusz rycerski bohatera, piękno krajobrazu retyckiego, dramatyczny tok akcji, niewątpliwie pociągną młodzież. Dydaktyczne wartości: Koncentracja z epoką Karola Wielkiego, oświecenie i pogłębienie życia kulturalnego (cesarstwo, klasztory, rycerstwo).

7. Keller Gottfried: Hadlaub. Novelle. Quelle u. Meyer, Deutsche Novellen, str. 77. Kierunek literacki: realizm poetycki. (Kl. VII).

Nowela przedstawia stosunki kulturalne z końca XIII a początku XIV w. Ośrodek zainteresowania stanowi miłość pieśniarza Hadlauba, kończąca się szczęśliwym związkiem małżeńskim. W związku z tem kreśli autor powstanie rękopisu Manessego (Manessische Liederhandschrift). Stosunki rycerskie i mieszczańskie doznały sympatycznego podmalowania. Jest to doskonały przyczynek do kultury wieków średnich, łączący się terytorjalnie z północną Szwajcarią i południowymi Niemcami, a historycznie z okresem „Minnesang“.

8. Hoffmann E. T. A.: Meister Martin der Künfer und seine Gesellen. Hirts Deutsche Sammlung, str. 60. Kierunek literacki: romantyzm młodszy. (Kl. VII i VIII).

Romantyczny autor przedstawia wcale realistycznie życie mistrzów rzemieślniczych w Norymberdze. Wychowawczo działa podkreślenie zamiłowania do zawodu, jakoteż wierna i wytrwała miłość. W związku ze stosunkami norymberskimi, poznanymi w kl. V. a nadto w kl. VII i VIII (Meistersinger i romantyka) przyczynia się ta nowela do pogłębienia epoki pod względem kulturalnym.

9. Muellenbach Ernst: *Johannissegen*. Novelle. Velhagen u. Klasing, *Moderne erzählende Prosa*, str. 18. Kierunek literacki: realizm poetycki. (Od kl. VI).

Nowela kulturalno-historyczna charakteryzuje połowę XV w. Na tle rozwija się życie miszczańskie Kolonji i dochodzi do głosu humanizm. Zmienne losy biednego syna rzemieślnika i bogatej córki kupieckiej stanowią interesującą nić akcji i momenty wychowawcze. Treść łączy się terytorjalnie z okolicami nadreńskimi, historycznie z humanizmem. Zwyczajami przypomina polskie wianki.

10. Beyerlein Franz Adam: *Der Kürassier von Gutenzell*. Novelle. Velhagen u. Klasing, Greifenbücherei, str. 26. Autor współczesny. (Kl. VII).

Akcja toczy się na tle wojny 7-letniej, pojętej pod kątem widzenia południowo-niemieckiego. Interesujący i z humorem przedstawiony motyw żołnierza-samochwała. Wzruszająca wierna miłość, zakończona szczęśliwym małżeństwem. W całej noweli dużo pogody i radości życia.

Nowela łączy się treściowo z epoką Fryderyka II, a więc stanowi dobrą koncentrację z „*Minna von Barnhelm*”.

11. Bartsch Rudolf Hans: *Die Schauer im Don Giovanni* u. *Die kleine Blancheffleure*. Novellen. Quelle u. Meyer, *Deutsche Novellen*, str. 18 i 28. Autor współczesny. (Kl. VII).

W „*Die Schauer im Don Giovanni*” opowiada autor, w jaki sposób powstała „pieśń łabędzia rokoka”. Nowela przedstawia pierwsze powieści rewolucji francuskiej i odtwarza interesującą scenę z życia arystokracji. Treściowo łączy się z epoką rokoka i przygotowaniem do rewolucji francuskiej, nadto stanowi uzupełnienie do biografji i twórczości Mozarta.

W noweli „*Die kleine Blancheffleure*” przedstawia autor niezrównany humor markizy wobec poczynań trybunału rewolucyjnego we Francji i poczucie godności stanu arystokratki, nie pozwalającej jej na ponizenie nawet za cenę życia. Nowela ta stanowi uzupełnienie do poprzedniej i charakteryzuje kończącą się epokę rokoka. *Mutatis mutandis* znajdujemy tu stosunki, zachodzące nieraz we współczesnej rosyjskiej „czerezwyczące”.

12. Böhlau Helene: *Die Ratsmädchen laufen einem Herzog in die Arme*. Velhagen u. Klasing, *Moderne erzählende Prosa*, str. 123. Kierunek literacki: realizm poetycki, autorka współczesna. (Od kl. VI począwszy).

Autorka przedstawia zabawne przygody dwu siostr, żyjących za czasów Goethego w Weimarze. Humor, niefrasobliwość, pogoda — oto zalety tej nowelki. Co prawda głębsza w ujęciu jest „*Sommerscele*”, jednak smutny jest nastrój całości i zakończenie. Nowelka łączy się terytorjalnie z Weimarem, a historycznie z klasycyzmem.

13. François Louise: *Fräulein Muthchen und ihr Hausmeister*. *Eine Erzählung*. Quelle u. Meyer, *Deutsche Novellen*, str. 50. Kierunek literacki: realizm poetycki. (Kl. VIII).

Autorka przedstawia patriotyczne dążenia w r. 1813 z punktu widzenia niemieckiego. Na tle ówczesnych wypadków jasno są zarysowane charaktery osób historycznych. Nacisk na wychowanie fizyczne w służbie narodu, zadanie kobiety w czasie wojny — jeszcze dzisiaj są aktualne. Opowiadanie koncentruje się z kulturą w czasie wojen napoleońskich (Körner, Jahn, bitwa pod Lipskiem).

14. Hoffmann E. T. A.: Der goldene Topf. Eine Erzählung. Quelle u. Meyer, Deutsche Novellen, str. 84). Kierunek literacki: romantyzm młodszy.

Są to interesujące przeżycia studenta, żyjącego w świecie fantazji i poezji w przeciwieństwie do prozy codziennej. Nicią przewodnią jest romantyczna miłość z szczęśliwym wynikiem. Opowiadanie to jest dobrą ilustracją poezji romantycznej (romantyczna ironja, przeciwstawianie filistra poetyckiemu patrzeniu na świat). Kulturalnie biorąc, mamy oświecenie życia mieszczańskiego w Dreźnie z początkiem XIX w. Pod względem dydaktycznym cenne jest też wyjaśnienie symbolów romantycznych, ułatwiających lekturę dalszych dzieł tego autora.

15. Storm Theodor: Pole Poppenspäler. Novelle. Hirts Deutsche Sammlung, str. 76. Kierunek literacki: realizm poetycki. (Kl. VII).

Na tle wędrownego teatru marionetek kreśli autor szczęśliwe dzieje miłości dziecięcej, przedstawia wzorowe życie rodzinne w sferach drobno-mieszczańskich, uczy szacunku dla rzemiosła i daje zwycięstwo słusznej sprawie.

Nowela ta daje głębszy wgląd w teatr marionetek, który w życiu Goethego odegrał ważną rolę; pozwala lepiej poznać „die lustige Person”, co znowu ułatwia zrozumienie reformy teatru, dokonanej przez Lessinga. Dydaktycznie ważne jest także zręczne łączenie południowych i północnych Niemiec i uwydatnienie etnicznych przeciwieństw.

16. Keller Gottfried: Das Fähnlein der sieben Aufrechten. Novelle. Hirts Deutsche Sammlung, str. 77. Kierunek literacki: realizm poetycki. (Kl. VIII).

Nowela ta stoi w służbie idei demokratycznej i wolnościowej, nado propaguje kult przyjaźni. Ćwiczenia w milicji szwajcarskiej blisko są spokrewnione z naszym przysposobieniem wojskowym. Bohater noweli przez swoją osobistą dzielność zyskuje uznanie, miłość i majątek. Nowela łączy się terytorjalnie z północną Szwajcarią, a ideowo z prądami demokratycznymi XIX w.

17. Schnitzler Artur: Der blinde Geronimo und sein Bruder. Novelle. Velhagen u. Klasing, Deutsche Ausgaben, str. 28. Kierunek literacki: Naturalizm, autor współczesny. (Kl. VIII).

Nowela ta różni się stylem od innych pism tego autora — i nadaje się dla młodzieży. Autor przedstawia poświęcenie starszego brata aż do samozaparcia siebie, aż do ofiary. Pod względem psychologicznym interesuje fatalne działanie kłamstwa.

Krajoznawczo łączy się z Alpami (Stilfs), kulturalnie przedstawia dawniejsze sposoby podróżowania, a ideowo koncentruje się z zagadnieniem prawdy i kłamstwa (Iphigenie auf Tauris, Weh dem, der lügt).

18. Hauptmann Gerhard: Die Weber, Schauspiel aus den vierziger Jahren. S. Fischer, str. 92. Kierunek literacki: Naturalizm, autor współczesny. (Kl. VIII).

„Tkacze” są jeszcze ciągle najlepszym dramatem społecznym, przedstawiającym kwestję społeczną w całej rozciągłości: stosunek kapitału do pracy, bogatych do biednych, strajk, bezrobocie — na tle kryzysu produkcji, wywołanego nowymi wynalazkami w dziedzinie techniki. „Tkacze” stanowią doskonałą ilustrację do walk socjalnych XIX w. i koncentrują się z ustępami: „Die schlesischen Weber”, „Lied der schlesischen Weber”, tudzież „Der Arbeitsmann”.

19. Swars Ewald: Männer in Ketten. Novelle. Velhagen u. Klasing, Greifenbücherei, str. 24. Autor współczesny. (Kl. VIII).

Autor przedstawia losy jeńców niemieckich na Syberji w czasie Wojny Światowej, jednakże w obrazach bez przesadnej grozy. Wychowawczo podniesione jest znaczenie przyjaźni w ciężkich chwilach życia i obowiązek współczucia dla bliźnich. Piękne są opisy przyrody. Pod względem dydaktycznym stanowi uzupełnienie przebiegu Wojny Światowej, przedstawiając losy jeńców.

20. Franck Hans: Wiedersehen. Novelle. Hirts Deutsche Sammlung, str. 29. Autor współczesny.

Temat nowelki wzięty z Wojny Światowej, a mianowicie z wypadków w Malopolsce Wschodniej. Dziecko kołodzieja, który walczy do końca wojny, nie może wrócić do wsi rodzinnej i dostaje się na wychowanie do zamożnych ludzi obcych. Ojciec odnajduje wreszcie córkę, a widząc jej dobre stosunki, przewyższa się i odchodzi, nie dawszy się poznać. Wzruszające momenty: wiara dziecka w powrót ojca i walka duchowa ojca na widok szczęścia dziecka.

Nowelka koncentruje się z wypadkami Wojny Światowej i stanowi interesujący przyczynek do niej w związku z upadkiem Austrii. Z uwagi na łatwość stylu i aktualność treści może być czytana już od kl. V. Ale kulturalnie należy do kl. VIII.

7. GODŁO: $\text{O } \mu\eta \text{ } \delta\alpha\rho\epsilon\iota\varsigma \text{ } \sigma\upsilon \text{ } \pi\alpha\iota\delta\epsilon\upsilon\epsilon\tau\alpha\iota$

Z przebogatego materiału, który germanista obeznany z literaturą niemiecką po śmierci Goethego ma do dyspozycji, powinien on wybrać „das Beste vom Besten”, więc dzieło o trwałej wartości literackiej, które wykształcony człowiek znać powinien. Wer die Wahl hat, hat die Qual, powiada przysłowie niemieckie. Ale tym razem zadanie o tyle ułatwione, że wybieramy tylko dzieła nadające się dla naszej młodzieży szkół średnich ogólnokształcących.

A. Proza.

1) Rainer Maria Rilke: Weise von Liebe und Tod des Kornetts Christoph Rilke.

Ciekawie przedstawiony jest motyw „Der Kampf zwischen Pflicht und Neigung”. Jakkolwiek akcja odbywa się w r. 1663 (w wyprawie przeciw Turkom), nowela ta tchnie duchem współczesnym i pisana jest przesłicznym językiem. Podobny motyw znajdujemy w drugiej części trilogji Schillera „Wallenstein”, „Piccolomini”.

2) Thomas Mann: Buddenbrooks (In Auswahl).

Buddenbrooks to jedna z najlepszych powieści po śmierci Goethego. O popularności dzieła świadczy okoliczność, że książka ta osiągnęła 185 wydań. Wspomnienia ze szkół niemieckich będą dla naszej młodzieży bardzo ciekawe.

3) Bernhard Kellermann: Der Tunnel. (In Auswahl).

Hymn pochlebny na cześć techniki.

4) Hermann Hesse: Unterm Rad. (In Auswahl).

Powieść z życia szkolnego, więc powinna zająć naszą młodzież.

5) Friedrich Nietzsche: Zarathustra. (In Auswahl).

Pojęcie nadczłowieka (des Uebermenschen), stworzone przez Goethego w *Fauście*, rozwinięte przez Nietzschego do typu współczesnego człowieka. Dla samego języka dzieło warte poznania.

6) Emil Ludwig: *Napoleon (In Auswahl)*.

Mistrzowska charakterystyka genialnego cesarza Francuzów, Zajmuje nas w tem dziele *Napoleon* przedewszystkiem jako człowiek, tytan woli i pracy.

7) Artur Schnitzler: *Der blinde Geronimo u. sein Bruder (Novelle)*.

8) Wilhelm v. Scholz: *Dürers Erlebnis. — Michelangelo und der Sklave. (Novellen)*.

9) Bruno Frank: *Alkmene. (Novelle)*.

Najpoczytniejsze nowele trzech współczesnych pisarzy.

10) Coudenhove-Calergi: *Paneuropa. — Held oder Heiliger*.

Stany Zjednoczone Europy na wzór S. Z. Ameryki Północnej — to jedyne, według autora, wyjście i ratunek dla Europy skołatanej po Wojnie Światowej.

B. Dramaty.

11) Georg Büchner: *Dantons Tod*.

Dramat przyjęty do repertuaru przez słynnego Maksa Reinharta w Berlinie.

12) Friedrich Hebbel: *Maria Magdalena*.

Kontynuacja „*Des bürgerlichen Trauerspiels*“ Lessinga (*Emilia Gallotti*) i Schillera (*Kabale und Liebe*).

Czyste imię i poczucie honoru, to dla biednej rodziny jedyna tarcza obronna.

13) Richard Wagner: *Die Meistersinger von Nürnberg*.

Operę tę genialnego muzyka z drugiej połowy XIX w. powinna młodzież poznać.

14) Gerhard Hauptmann: *Die Weber* (w transkrypcji na język literacki).

15) Gerhard Hauptmann: *Hanneles Himmelfahrt*.

16) Gerhard Hauptmann: *Die versunkene Glocke*.

Z pomiędzy dzieł najsłynniejszego poety niemieckiego po śmierci Goethego jedynie te trzy można naszej młodzieży polecić.

17) Hermann Sudermann: *Die Ehre*.

Pojęcie honoru podlega ewolucji.

18) Hugo v. Hofmannsthal: *Jedermann*.

Najsłynniejsze dzieło Hofmannsthala, grane w festivalu salzburskim przez zespół Reinharta rok rocznie. Wśród uciech życiowych nie wolno zapominać o zbawieniu duszy — oto górna idea.

19) Karl Gutzkow: *Uriel Acosta*.

Bohater poświęca szczęście osobiste dla swego przekonania religijnego. Ten sam motyw znajdujemy w następnym dziele:

20) Karl Schönherr: *Glaube und Heimat*.

8. GODŁO: „OŻYWIONE NAUCZANIE“

1. *Der junge Engländer*. W. Hauff.

2. *Der Fink. Krambambuli*. M. v. Ebner-Eschenbach.

3. *Der Vorzugsschüler*. M. v. Ebner-Eschenbach.

Das edle Blut. E. v. Wildenhruch.

4. *Als wir zur Schulprüfung geführt wurden. Als ich... Das Ereignis*. P. Rosegger.

5. Die Bergwerke zu Falun. E. T. A. Hoffmann.
6. Meister Martin der Kufner und seine Gesellen. E. T. A. Hoffmann.
7. Pole Pappenspüler. Th. Storm.
8. Immensee. Th. Storm. — Der tolle Invalide. Achim v. Arnim.
9. Kleider machen Leute. G. Keller.
10. Das Fähnlein der sieben Aufrechten. G. Keller.
11. Unordnung und frühes Leid. Th. Mann.
12. Der Boykott. Ulitz. Die unsichtbare Sammlung. St. Zweig.
13. Der Kampf der Tertia. W. Speyer.
14. Die Bürger von Calais. G. Kaiser.
15. Der Tor und der Tod. H. v. Hofmannstal.
16. Umzingelt. Der Narr. D. v. Liliencron.
17. Die Weise von Liebe und Tod des Kornets Rainer Rilke. R. M. Rilke.
18. Die versunkene Glocke. G. Hauptmann.
19. Hanneles Himmelfahrt. G. Hauptmann.
20. Die Weber. G. Hauptmann. — Aus dem schlesischen Gebirge. Ballade v. F. Freiligrath.

Uzasadnienie.

Punktem wyjścia było dążenie przystosować się do zainteresowań młodzieży.

Głównym przedmiotem zainteresowań młodzieży, jak powszechnie wiadomo, są zagadnienia, dotyczące zjawisk życia narodowego, społecznego, rodzinnego, szkolnego (m. in. koleżeńskie), w niemniejszym stopniu sport i miłość.

Wykaz niniejszy zmierza do tego, aby przez pobudzenie i rozszerzenie w młodzieży zainteresowania do wymienionych zagadnień oddziałać na nią wychowawczo, opierając się zarówno na emocjonalnym przeżyciu, związaniem z treścią dzieł, jak też na uświadomieniu problemów, zawartych w tych dziełach.

Rzecz jasna, że o wyborze dzieł, wchodzących w zakres tej serji, dużo decydowała ich wartość literacka.

Przeważnie każde wybrane dzieło porusza nie jedno zagadnienie, lecz cały kompleks zagadnień, interesujących młodzież. W ten sposób każde dzieło nastęrcza wiele możliwości do żywej wymiany zdań, dzięki czemu osiąga się efekt dydaktyczny (udoskonalenie językowe i logiczne i t. p.) jak również wychowawcze (zacieśnienie kontaktu ucznia z nauczycielem, większa szczerześć w wypowiedzaniu się, wzbogacenie życiowego doświadczenia, kształtowanie poglądu na świat i t. d.).

Wykaz niniejszy daje również nauczycielowi wiele możliwości do zapoznania młodzieży z życiem kulturalnym oraz z prądami literackimi w Niemczech.

Wykaz ułożono dla całego wyższego gimnazjum w ten sposób, aby nauczyciel mógł w obrębie wymienionych dzieł stworzyć odpowiednie koncentry, stosownie do treści utworów, uwzględniając jednakże wiek oraz odrębne warunki klas.

DO SPRZEDANIA OKAZYJNIE:

Bernhard Fehr. *Geschichte der englischen Literatur d. 19. und 20. Jahrh.* wyd., Handbuch der Literaturwissenschaft" Athenaiion, Berlin 1925, opr. ze złoc. zł. 50.—
 Klemperer-Hatzfeld. *Die romantischen Literaturen von der Renaissance bis zur französischen Revolution.* wyd. „Handbuch der Literaturwissenschaft“, Athenaiion, Berlin, 1926, opr. oryg. pl. ze złoc. zł. 40.—

Zgłoszenia do Administracji „Neofilologa“.



KSIAŻNICA-ATLAS

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWNICZE

L W Ó W T.N.S.W. WARSZAWA

CZARNECKIEGO 12

NOWY ŚWIAT 59

POLECA:

Nowości Neofilologiczne:

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Biblioteka niemiecka: | Zł. |
| T. 35. <i>Bechstein. Märchen. Cz. IV</i> | 1.— |
| T. 36. <i>Goethe. Faust.</i> w druku | |
| T. 37. <i>Goethe. Egmont.</i> | 2,80 |
| T. 38. <i>Schiller. Maria Stuart</i> | 5,40 |
| 2. Biblioteczka angielska: | |
| T. 1. <i>Wells. The lountry of the Blind and other stories</i> w druku | |
| T. 2. <i>Burnett. Little Lord Fauntleroy</i> | |
| 3. <i>Chmaj i Zagajewski. 10.000 Słów ek niemiecko-polskich. Słownik szkolny</i> w druku | |
| 4. <i>Jakóbiec i Leonhard. Dorf und Stadt. Książka niemiecka dla II klasy gimn. i IV oddziału szkoły powszechnej</i> | 3,20 |
| 5. <i>Knapczykówna. School and Home. Początki języka angielskiego, Cz. I</i> | 3,20 |
| 6. <i>Pawtowski. Francja, kraj i ludzie. (Książka pomocnicza do nauki kultury).</i> | 2,40 |
| 7. <i>Piątek. Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej. Wyd. 2.</i> | 2,80 |
| 8. <i>Szarota-Czerny. Nos jours, nos travaux. Podręcznik dla IV klasy gimn.</i> | 5,40 |
| 9. <i>Zagajewski. Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego</i> | 1,20 |
| 10. <i>E. Romer. Deutschland und die Nachbarländer. Podz. 1:1,000,000. Rozmiary 128×98 cm. 2 ark. w druku</i> | |

Mapa ta, obejmująca całe Niemcy, Austrię i Szwajcarię, a wydana w języku niemieckim, służyć będzie jako pomoc szkolna przy nauce języka niemieckiego. Jest to mapa polityczna, wyróżniająca wszystkie kraje Rzeszy Niemieckiej, kraje związkowe Austrii i kantony szwajcarskie. Topografia uwzględnia potrzeby germanistyki. Teren przedstawiono cieniowaniem.

SZCZEGÓŁOWE KATALOGI NA ŻĄDANIE DARMO.

Księgarnia KSIAŻNICY-ATLASU w Warszawie
Nowy Świat 59, tel. 223-65, dostarcza wszystkich
podręczników szkolnych, tablic i innych pomocy
szkolnych do nauki języków obcych.

Wydawnictwo EOS (Drukarnia J. B. Lange,
założona w roku 1849)
Poznań, ul. Konopnickiej 5. Telefon 65-32.

P. K. O. 204.644.

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

I. Już wydane:

Autor	Tytuł	Komentator	Cena
1. Corneille	Le Cid	Prof. Uniw. Folkierski	3.50
2. Racine	Andromaque	Prof. Uniw. Glixelli	3.—
3. Molière	Le Bourgeois Gentilhomme	Prof. B. Kielski	3.20
4. Molière	Les Précieuses Ridicules	Prof. Jaworskie	2.50
5. La Fontaine	Fables	Prof. Omer Neveux	3.—
6. Perrault	Contes	Prof. Omer Neveux	1.80
7. B. de St. Pierre	Paul et Virginie	Prof. Omer Neveux	3.50
8. Chateaubriand	Atala	Prof. Uniw. Czerny	3.80
9. Augier	Le Gendre de M. Poirier	Prof. Kielski	3.20
10. V. Hugo	Hernani	Prof. Uniw. Morawski	3.80
11. A. Daudet	Le Petit Chose	Prof. Cieśliński	3.80
12. A. Daudet Coppée, Loti, Bazin, Maupas- sant	Nouvelles 1ère série	Prof. Jaworskie	3.—
13. Mérimée Maupassant, A. France, R. Dorcelès	Nouvelles 2ème série	Prof. Jaworskie	3.20
14.	Contes et Légendes de France	Prof. Pionnier	3.20
15. Molière	L'Avare	Prof. Kielski	3.80
16. Molière	Les Femmes savantes	Dyr. Dr. A. Ryniewicz	3.80
17. Racine	Athalie	Prof. Semil	3.—
18. V. Hugo	Choix de Poèmes Lyriques	Prof. O. Neveux	3.—
19. Corneille	Polyeucte	Prof. Uniw. Folkierski	3.50
20. Molière	Le Misanthrope	Prof. Kielski	3.50
21. Voltaire	Histoire de Charles XII	Dyr. Dr. A. Ryniewicz	3.50
22. E. Rostand	L'Aiglon	Prof. I. Pełowska	3.80
23.	A travers la Presse française	Prof. F. Jungmann	3.80

II. Pod prasą:

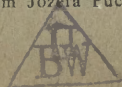
Autor	Tytuł
24. A. Daudet	Tartarin de Tarascon
25. R. Rolland	Jean-Christophe (Pages choisies)

III. W przygotowaniu:

Racine: Britannicus. — Corneille: Horace. — M-me de Sévigné: Choix de Lettres. — Voltaire: Extraits en Prose — Musset: Comédies (I). — G. Sand: La petite Fadette. — U. Hugo: Ruy Blas. — R. Bazin: La tache d'encre. — H. Mulot: Sens Famille. — Rostand: La Princesse Lointaine.

IV. Inne wydawnictwa:

Autor	Tytuł	Cena
O. Neveux	Notions de Versification	1.50
O. Neveux	Metoda Prakt. Języka Francuskiego I i II część	8.—
F. Strowski	Odrodzenie Literackie Współczesnej Francji (tłum. Prof. Uniw. J. Morawski)	4.—



POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

URZĄDZA ODCZYTY I DYSKUSJE

w zakresie neofilologii, oraz dydaktyki języków nowoczesnych

ORGANIZUJE KURSY

metodyczne i biblioteki fachowe dla nauczycieli neofilologów

PODEJMUJE ANKIETY

i zabiera w imieniu nauczycielstwa głos w sprawach programów
szkolnych i metod nauczania

Zastępuje neofilologów polskich na terenie międzynarodowym

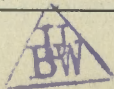
Wydaje czasopismo „NEOFILOLOG” jako organ Towarzystwa

ZEŚRODKOWUJE WYSIŁKI

do udoskonalenia nauki języków obcych w Polsce

SKŁADKA ROCZNA WRAZ Z PRENUMERATĄ „NEOFILOLOGA” ZŁ. 10

Każdy neofilolog polski powinien być członkiem P. T. N.!



Kartka głosowania

na najlepszy projekt drugiej serii
„BIBLIJOTECZKI NIEMIECKIEJ”

Za najlepszą uważam pracę Nr.

zaopatrzoną godłem:

Imię i nazwisko:

Adres:

Data:

Pocztówka

15 gr.

Do

Sekretariatu Generalnego

Polskiego Towarzystwa

Neofilologicznego

WARSZAWA

PODCHORAŻYCH 71 m. 4