

29. 26. 11. 16.

29. 26. 11. 16.

ROK III

STYCZEŃ — MARZEC 1932 R.

ZESZYT 1

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO



NAKŁADEM

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
KRAKÓW — LWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO



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

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

ADMINISTRACJA przy Sekretarjacie Generalnym P. T. N.: Jadwiga Ko-
ludzka, Warszawa, Natolińska 5, tel. 8-95-76.

Wychodzi raz na kwartał. 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 ad-
resu Sekretarjatu Generalnego P. T. N. i Administracji „Neofilologa“.

Prosimy o wpłacenie zaległych składek członkowskich,
wzgl. prenumerat za rok 1931 i nowych za rok 1932.

TREŚĆ.

B. ŻUKOTYŃSKA: Psychologia Francuza w życiu prywatnem i spo-
łecznem 1—13. — W. GOTTLIEB: Germanistyka a wychowanie obywatelskie
13—22. — J. CIEŚLIŃSKI: Rozmowa twórcza w nauce języków obcych
23—29. — Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: „Erlkönig” na lekcji z gramofonem
(S. Stendig) 29—30. — SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK 30—34: Mallet,
La civilisation française (St. Ciesielska-Borkowska), Tarnawski, Szekspir (T.
Grzebieniowski), Der Volks-Brockhaus (K. Zogojewski), Almanach zum Goethe-
jahr (S. Stendig), Chmaj i Zagajewski, 10.000 słówek polsko-niemieckich
(J. Silberschlag). — SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM 34—38: Z czeskiej
prasy (E. Semil), Radjo i gramfon w szkole (W. G.), Germanoslavica (W. G.)—
BIBLIOGRAFJA 38—39. — PRZEGLĄD CZASOPISM 39—41. — WIADO-
MOŚCI BIEŻĄCE 41—43: Kurs metodyczny języków obcych w Warszawie.
Wynik konkursu „Neofilologa”. Sprostowanie. „Neofilolog” w prasie zagra-
nicznej. Kompromitujące wydawnictwo. — SPRAWY P. T. N. 43—48: II Pol-
ski Zjazd Neofilologiczny w Krakowie. Zjazd organizacyjny Koła Śląskiego.
Sprawozdania okręgów i kół. Sprawozdanie finansowe.

SOMMAIRE.

La psychologie du Français dans la vie privée et sociale (B. Żuko-
tyńska). — L'enseignement de l'allemand et l'éducation civile (W. Gottlieb). —
La conversation créatrice dans l'enseignement des langues vivantes (J. Cie-
śliński). — Essais et expériences. — Comptes-rendus des livres. — Comptes-
rendus des revues. — Bibliographie. — Bulletin de la S-té Polonaise des
Professeurs de Langues Vivantes.

NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY:

Dr. JAN PIĄTEK, FELIKS JUNGMAN, JADWIGA KOŁUDZKA.

ROCZNIK III

ROK

1 9 3 2

KRAKÓW — LWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO
NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

1932

NEOFILOLOG

CLASIFICACIJA

OPREDELITELO TOVARNIŠTVA NEOFILOLOGIČNO

OPREDELITELO TOVARNIŠTVA

OPREDELITELO TOVARNIŠTVA NEOFILOLOGIČNO



SPIS RZECZY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Ciesielska-Borkowska St.</i> — Słownik i jego zastosowanie w szkole	57
<i>Cieśliński Jan</i> — Rozmowa twórcza w nauce języków obcych	23
„ — Wartość wychowawcza XVII stulecia franc.	160
<i>Czeżowska A. i Dr. Maleczyńska E.</i> — Korelacja jęz. francuskiego, jęz. polskiego i historii w klasie VI	122
<i>Czeżowska A.</i> — Praca pozalekcyjna neofilologa	185
<i>Prof. Dr. Czerny Z. i Prof. Dr. Łempicki Z.</i> — Memorjał w sprawie nauczania języków obcych	49
<i>Friedländer M. i Dr. Piprek J.</i> — Pokłosie rocznicy śmierci Goethego w Polsce	135
<i>Gottlieb W.</i> — Germanistyka a wychowanie obywatelskie	13
<i>Jungman F.</i> — Aktualizowanie w nauczaniu języka francuskiego	174
<i>Prof. Dr. Łempicki Z. i Prof. Dr. Czerny Z.</i> — Memorjał w sprawie nauczania języków obcych	49
<i>Dr. Maleczyńska E. i Czeżowska A.</i> — Korelacja jęz. francuskiego, jęz. polskiego i historii w klasie VI	122
<i>Mańkowska J.</i> — Praca domowa uczniów w zakresie języka francuskiego	190
<i>Peptowska I.</i> — Nauka o kulturze w klasach wyższych w nowym oświeceniu	179
<i>Dr. Piprek J. i Friedländer M.</i> — Pokłosie rocznicy śmierci Goethego w Polsce	135
<i>Dr. Piątek J.</i> — Badania eksperymentalne nad zagadnieniami języków obcych	196
<i>Stending S.</i> — Na marginesie „Pokłosia rocznicy śmierci Goethego w Polsce	198
<i>Taszycki W.</i> — W sprawie nauczania języków słowiańskich w szkołach średnich	131

<i>Dr. Zipper A.</i> — Znajomość literatury polskiej w Niemczech	106
<i>Zukotyńska B.</i> — Psychologia Francuza w życiu prywatnem i społecznem	1

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

Erlkönig na lekcji z gramofonem (<i>S. Stendig</i>)	29
Erlkönig Götthego (<i>M. Jackow</i>)	200
Lekcje na przechadzkach (<i>H. Pawlousek</i>)	64
Nieśmiały projekt (<i>I. Berman</i>)	143
Odpowiedź na „Nieśmiały projekt“ (— <i>rek.</i>)	200

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Almanach zum Goethejahr (<i>S. Stendig</i>)	32
Baudry de Saunier — Gaités et tristesses de la Grammaire de l'Académie Française (<i>Dr. Jan Piątek</i>)	153
Cheydleur Frederic, D.—French Idioms List (<i>St. Ciesielska-Borkowska</i>)	152
Chmaj J. i K. Zagajewski — 10000 słówek niemiecko-polskich (<i>J. Silberschlag</i>)	33
Erdman E. Dr. — Nauka gramatyki metodą naturalną (— <i>rek.</i>)	91
Ford, H. E. i Hicks R. K. — Colomba by Prosper Merimée according to direct reading Method (<i>F. Jungman</i>).	150
Grammaire de l'Académie Française (<i>F. Jungman</i>)	76
Gąsiorowski Wacław — Nowa Kolchida (<i>R. Dyboski</i>)	72
Handbuch der Amerikakunde (<i>T. Grzebieniowski</i>)	149
Jones Daniel Prof. — Zarys fonetyki angielskiej (<i>Dr. M. Z. Arend</i>)	77
Köhler Elsa — Nauczanie twórcze dostosowane do rozwoju jako główne zagadnienie pedagogiki szkolnej (<i>Dr. St. Ciesielska-Borkowska</i>)	78
— Z psychologii i pedagogiki aktywności duchowej (<i>Dr. St. Ciesielska-Borkowska</i>)	85
— Z praktyki nauczania początków języka francuskiego (<i>Dr. St. Ciesielska-Borkowska</i>)	87
Mallet Henri — La civilisation française (<i>St. Ciesielska-Borkowska</i>)	30
Massey B. W. A. — Browning's Vocabulary. Compound Epithets (<i>T. Grzebieniowski</i>)	221
Ogden C. K. — Basic English (<i>J. Knapczyk-Długopolska</i>)	218
Rheinische Beiträge — Zur Methodik dek Lektüre (<i>J. Piprek</i>)	216
Schöell Franck L. — La culture française en Pologne (<i>H. Sternbach</i>).	154
Schön Edward — Bildungsfragen des französischen Unterrichts (<i>F. Jungman</i>)	75
Tarnawski Władysław — Szekspir (<i>T. Grzebieniowski</i>)	31
Volks-Brockhans — Deutsches Sach — und Sprachwörterbuch (<i>K. Zagajewski</i>)	32
Vander Beke George E. — French Word (<i>St. Ciesielska-Borkowska</i>)	151
Wells H. G. — The Country of the Blind and other Stories (<i>St. Hel-sztyński</i>)	79

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Angielskie czasopisma (<i>I. Pełowska</i>)	91, 155
Czasopismo jako środek naukowy (<i>mf.</i>)	49
Czeskie czasopisma (<i>E. Semil</i>)	34
Erwerbung, Einübung, Befestigung des Wortschatzes (<i>— rek.</i>)	225
Francuskie czasopisma (<i>E. S.</i>)	93
Francuskie czasopisma (<i>F. Jungman</i>)	222
Germanoslavica (<i>W. G.</i>)	37
Niemieckie czasopisma (<i>M. Friedländer</i>)	157
Niemieckie czasopisma (<i>— rek.</i>)	223
Polskie czasopisma (<i>J. K.</i>)	95, 186
Radio i gramofon w szkole (<i>W. G.</i>)	38

BIBLIOGRAFJA

Książki	48, 96, 161, 232
Czasopisma	39, 97, 193, 228
Książki nadesłane	48, 162, 228

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

„L'Aiglon” Rostanda w wykonaniu uczniów gimn. państwowego im. Władysława IV	67
Dziesięciolecie pracy uniwersyteckiej Prof. Czernego	65
Języki nowożytne w programach hiszpańskich (<i>St. Ciesielska-Borkowska</i>)	210
Jubileusz Prof. Edwarda Porębowicza	65
Kompromitujące wydawnictwo	43
Konkurs „Neofilologa” Wyniki	42
Kurs metodyczny języków obcych w Warszawie (<i>H. N.</i>)	41
Kurs metodyczny języków obcych w Szymanowie (<i>N.</i>)	147
Kurs metodyczny języków obcych we Lwowie	66
Na marginesie londyńskiego zjazdu delegatów do międzynarodowej fe- deracji nauczycieli językw nowożytnych (<i>T. Grzebieniowski</i>)	208
Nauczanie języka francuskiego w szkołach włoskich (<i>I. Grodzińska</i>)	212
Nauczanie języków obcych w szkołach u nas i we Francji (<i>J. K.</i>)	149
Nauka języka francuskiego w szkołach polskich (<i>J. K.</i>)	214
Nauka języka obcego w Klubach (<i>— rek.</i>)	71
Neofilolog w prasie zagranicznej	43
Odczyty o stosunkach polsko-francuskich	215
O konieczności wprowadzenia obowiązkowego egzaminu z historii Francji dla studujących filologję francuską (<i>I. Seifertówna</i>)	207
Ognisko metodycznego nauczania języka francuskiego w Warszawie (<i>F.J.</i>)	144
Sprawozdanie z akademii jubileuszowej prof. Edwarda Porębowicza	206
Sprawozdanie z badań nad metodami uczenia cudzoziemców języka angielskiego stosowane w Londynie (<i>J. Stamirowski</i>)	70

VI

Teatr angielski w Warszawie	67
Wykłady czeskie prof. Franciszka Kaldy w Poznaniu (<i>A. Kleczkowski</i>)	67
W sprawie reformy ustroju szkolnego	65
Zjazd delegatów do międzynarodowej federacji nauczycieli języków obcych w Londynie (<i>Dr. F. Grzebieniowski</i>)	144
Z Sekcji Bilingwistycznej VI Międzynarodowego Kongresu nowego wy- chowania w Nicei w 1932 r. (<i>Dr. J. Piątek</i>)	146
Znajomość języków obcych u naszych pisarzy (<i>J. K.</i>)	206

SPRAWY P. T. N.

Drugi Polski Zjazd Neofilologiczny w Krakowie	43
Fédération Internationale des Professeurs des langues vivantes	91
Głosy o „Neofilologu”	230
Memorjaly dla Min. W. R. i O. P.	56, 99
Sprawozdanie finansowe Generalnego Sekretarjatu za rok 1931.	46
Zjazd organizacyjny Śląskiego Koła Neofilologów	43
Sprawozdania: Zarządu Głównego	100, 165, 229
Biała Podlaska, sprawozdanie Koła	165
Kraków, sprawozdania Okręgu i Koła	45, 100, 229
Lida, sprawozdania Koła	48, 101, 230
Lublin, sprawozdanie Okręgu i Koła	45, 166
Łódź, sprawozdanie Okręgu i Koła	45, 102, 230
Poznań, sprawozdanie Okręgu i Koła	166, 210
Śląsk, sprawozdanie Okręgu i Koła	101, 165
Tarnów, sprawozdanie Koła	48
Warszawa, sprawozdanie Okręgu i Koła	45, 102, 166
Wiłno, sprawozdania Okręgu i Koła	102
Zamość, sprawozdanie Koła	230

WSPOMNIENIA POŚMIERTNE

Ś. p. René Brun	102
Ś. p. Emil Petzold	231
Ś. p. Stefanja Brodzka	231
Ś. p. Julja Eberhard	232
Ś. p. Czesława Borysowska	232
Ś. p. Izabella Marja Grodzieńska	232
Ś. p. Prof. Maurycy Mann	232

LISTY DO REDAKCJI

Beatrycze Żukotyńska	103
Stefan Glixelli	104

ALFABETYCZNY SPIS WSPÓLPRACOWNIKÓW

- Arend I. Z. Dr. — 77
 Berman I. — 143
 Cieśliński Jan — 23, 170
 Ciesielska-Borkowska Stefanja Dr. —
 30, 57, 78, 85, 87, 151, 152, 210
 Czerny Z. Dr. Prof. — 49
 Czeżowska A. — 122, 185
 Dyboski Roman Dr. Prof. — 72
 Friedländer Michał Dr. — 135, 157
 mf — 94
 Gottlieb Wojciech Dr. — 13
 W. G. — 37
 Grodzieńska Izabella — 215
 Grzebieniowski Tadeusz Dr. — 13
 Helsztyński Stanisław Dr. — 73
 St. H. —
 Jackow Mikołaj — 200
 Jungman Feliks — 75, 76, 150, 174,
 F. J. — 144
 Kleczkowski Adam Dr. Prof. — 67
 Knapczyk-Długopolska J. — 218
 J. K. — 95, 149, 186, 206, 214
 Łempicki Zygmunt Prof. Dr. — 49
 H. N. — 41
 Maleczyńska E. — 122
 Mańkowska A. 190
 N — 147
 Pawlousek H. — 64
 Piątek Jan Dr. — 146, 153, 196
 Peplowska Irena — 91, 155, 179
 Piprek Jan — 135, 216
 —rek — 71, 61, 223, 225
 Seifertówna — 207
 Semil Edmund — 34
 E. S. — 93
 Silberschlag — 33
 Stamirowski J. — 70
 Stendig S. — 29, 32, 198
 Sternbach Herman — 154
 Taszycki W. — 131
 Zagajewski K. — 132
 Zipper Albert Dr. Prof. — 105
 Żukotyńska Beatrycze — 1.

JĘZYKI NOWOŻYTNE

KSIEGA PAMIĄTKOWA

I-go ZJAZDU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH W WARSZAWIE
 (LUTY 1929 ROK).

Z referatami: *prof. dr. Benniego, dr. Ciesielskiej-Borkowskiej, prof. dra Czernego, prof. dr. Glixellego, dr. Ippoldta, prof. dr. Kleczkowskiego, dr. Piątka, M. Rylkówny, W. de Tilly, dr. Trenklerówny, prof. dr. Tarnawskiego, dr. Węckowskiego, dr. Ziennowicza* . . . Cena Zł 4,80

„NEOFILOLOG“

Rocznik I (1930) — Cena zł. 10.—

Rocznik II (1931) — Cena zł. 10.—

Rocznik III (1932) — Cena zł. 10.—

Do nabycia:

w Administracji „NEOFILOLOGA”, Warszawa, Natolińska 5.
 lub w S.A. KSIĄŻNICA - ATLAS, Warszawa, Nowy-Świat 59.

29. 20. 11. 16'

NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOGICZNEGO

ROK III.

STYCZEŃ — MARZEC 1932

ZESZYT I

PSYCHOLOGJA FRANCUZA W ŻYCIU PRYWATNEM I SPOŁECZNEM

Nie zamierzam tu dać jakiejś pełnej charakterystyki Francuzów, byłby to problem zbyt śmiały i zawiły, któremu nie łatwo byłoby sprostać. Chcę tylko podzielić się kilku obserwacjami, które mi się podczas dłuższego pobytu we Francji nasunęły, tłumacząc niektóre zagadki psychologiczne Francuzów. Na pierwsze wejście psychika Francji nie sprawia większych trudności. Przyzwyczailiśmy się do upraszczań i skrótów, a po krótkim pobycie we Francji, opierając się głównie na poznaniu francuskich hotelarzy, kupców, teatrów, kilku dzienników i zinternacjonalizowanych dancingów, uważamy, że poznaliśmy dostatecznie charakter Francuza, często po tem pierwszym zetknięciu raczej się zniechęcając. Wracamy wówczas zadowoleni do siebie, nie pozwalając sobie zbyt imponować kulturze francuskiej. Pocieszamy się, że sławnej ignorancji francuskiej możemy przeciwstawić naszą znajomość obcych krajów i języków, że skąpstwo francuskie może zadziwić szeroka gościnność słowiańska, posunięta aż do honorowego przyjmowania byle dziennikarzyny zagranicznego. W krainie piękna odkrywamy wiele brudu i nieładu, a już zupełny brak owej przysłowiowej wersalskości. Francuz rzadko się przedstawia, nie zawsze puszcza damę przodem, często torując jej raczej drogę, nie całuje jej w rękę, w towarzystwie zostawia zupełną swobodę i inicjatywę gościom, jest często bezwzględny i potrafi wejść w kapeluszu do mieszkania i lokalu publicznego.

Sąd ten często spotykany jest oczywiście zbyt powierzchowny i dopiero po dłuższem poznaniu zorientować się można w złożonym kompleksie charakteru francuskiego, oraz wyświetlić niektóre sprężyny, pozornie niezrozumiałe, życia francuskiego, któremi chcę się tu zająć, unikając wszelkich sądów wartościujących.

Na skomplikowany charakter Francuza, który, jeśliby mu szukać pokrewieństwa duchowego, pod niejednym względem zbliża się właśnie do Polaka, składały się rozliczne wpływy geo-



graficzne, rasowe i historyczne. Rozmaitość rodowodu etnicznego, mieszcząca prócz tubylczych ludów celtycko-galijskich: Greków, Rzymian, Iberów, później Franków i w okresie wędrówki ludów rozliczne plemiona germańskie, a nawet i słowiańskie, potem Normanów, Anglo-sasów i t. d., wytworzyła niesłychane bogactwo sprzecznych nieraz napozór cech psychicznych Francji. Także nadzwyczajna różnorodność obrazów geograficznych, łącząca niemal wszystkie klimaty i krajobrazy europejskie, musiała oddziaływać w kierunku większej różnorodności duchowej.

Naogół wybijają się we Francji dwa odmienne, silnie psychicznie zaznaczone typy: południowca o gorącym, rewolucyjnym temperamencie, o wielkiej inicjatywie i spontaniczności, oraz Francuza północnego, bardziej rozważnego, spokojnego i wyrachowanego. Oba te typy, różniące się silnie także pod względem fizycznym, zaznaczyły wybitnie swój wspaniały udział w życiu Francji.

Jeśli do czynników rasowych i geograficznych dodać jeszcze wyjątkowo korzystne warunki materialne, tak wskutek naturalnego bogactwa kraju, jak i jego położenia, otrzymamy zespół okoliczności sprzyjający niezwykle bujnemu rozwojowi indywidualności. Brak tych geograficznych warunków np. Polsce rozpostartej po największej części na monotonna płaszczyznach, którym brak zewnętrznych podnieci, oraz bujnego działania słońca.

Silnie zarysowany charakter dzisiejszego Francuza możemy odnaleźć w głównych zarysach nawet w zamierzchłych czasach średniowiecza. Już pierwsze *lais* i *fabliaux* z 13 wieku zdradzają specyficzne zdolności satyryczne, patrzenie nawet na poważne sprawy z humorem i, beztroską napozór, wesołością. W *epopeach* bohaterskich przeważa ton obiektywny i bezosobowy, a nawet wielkie dzieło o miłości Jeana de Meung i G. Lorrisa pojęte jest na sposób racjonalistyczny, odbiegający daleko od wszelkiego sentymentu. Klasycznymi dla psychologii Francuzów są dzieła Rabelaisa, jako wyraz lekkości, swobody, buntu przeciw wszelkim świętościom i tradycjom, zdrowego rozsądku i owego satyrycznego dowcipu znanego pod nazwą „*esprit gaulois*”. Jednak pod pozorami rewolucyjnymi kryje się już wówczas „*pocziwy*” *bourgeois* francuski, który będzie wprawdzie grał zawsze niezadowolonego, ale da się ugłaskać szklaneczką dobrego wina w wesołym towarzystwie.

Nie można jednak z tych kilku cech wysnuwać zbyt daleko idących wniosków. Najczęściej sprowadza się poszczególne typy narodowe do kilku uderzających rysów. I tak Francuzom przypada w udziale lekkość, beztroska, powierzchowność, zdrowy rozsądek i oszczędność. Tymczasem zapoznawszy się bliżej z Francją,

widzimy, jak stopniowo nasze sądy ulegają zmianie i różnicuje się obraz struktury psychicznej jej mieszkańców.

Początkowo uderza nas cały szereg pozornych antytez, których klucza nie możemy odszukać, a więc np. wybitna towarzyskość przy jednoczesnym zamknięciu u „siebie”, subtelne odczucie piękna przy zaniedbaniu, salonowość obok mało kulturalnej nonszalancji, silny indywidualizm, obok poczucia interesu zbiorowego, demokratyzm obok przesadnej klasowości, zacofany konserwatyzm obok radykalnej postępowości, truizmy wolnościowe przy jednoczesnym nacjonalizmie. Dziwnem i paradoksalnym wydać się musi twierdzenie, że Francja zdaje się czerpać swą harmonję właśnie z równowagi między temi przeciwieństwami.

Pierwszym rysem, który uderza w każdej dziedzinie życia francuskiego, tak duchowej, jak i społecznej, w odróżnieniu od zdolności do organizacji zbiorowej narodów germańskich, jest indywidualizm. Francja została do dzisiaj najbardziej typowem państwem rozwoju jednostki. Wobec powszechnych dążeń do gregaryzacji i kolektywizacji, zcalania zbiorowości ponad jednostkami, przewagi masy nad indywidualnościami, stanowi ona wyjątek, gdzie nie życie zbiorowe narzuca swe prawa jednostkom, lecz przeciwnie, jednostka rozstrzyga o charakterze państwa. We Francji nie abstrakcyjne dobro ogólne jest źródłem praw, lecz dążenia poszczególnych obywateli wskazują, jaki nadać kierunek aspiracjom całości. Indywidualizm francuski wycisnął swe piętno nie tylko na kształtowaniu się zagadnień społecznych i państwowych, lecz leży u źródła całej kultury francuskiej i jest osią życia rodzinnego we Francji.

Francuz-indywidualista nie znosi żadnego przymusu, ani narzucanych opinii, stąd dwie tendencje: dążenie do niezależności intelektualnej i ekonomicznej. Francuz chce myśleć dla siebie, ma wysoce rozwinięty zmysł krytyczny, skłonność do nieliczenia się z rutyną myślową i autorytetami, do odrzucania zbytecznego balastu. Francuski indywidualizm intelektualny zaznacza się n. p. wybitnie w systemach uniwersyteckich. Podczas gdy Niemcy celują w pracy kolektywnej, organizowanej świetnie przez seminarja uniwersyteckie, we Francji współpraca seminaryjna nie istnieje niemal zupełnie: studenci pracują indywidualnie, pod swobodnym kierunkiem profesorów. Brak też Francji tylu systematycznych prac zbiorowych, wymagających wielkiego podporządkowania fantazji twórczej; Francuz woli pracować niekrepowany. Lecz jeśli zbiorowa kontrola pracy daje gwarancję dokładności i systematyczności, której czasem brak Francuzom (choć zupełnie niesłusznie zarzuca im się powierzchowność), wynagradza ją po stokroć swoboda, świeżość i oryginalność ujmowania zagadnień, oraz pomysłowość twórcza znacznie większa, niżby to było przy zbytniem hołdowaniu rutynie możliwem.

I twórczość zatem naukowa, jak i artystyczna, raczej zyskuje niż traci przez sprzyjanie indywidualizmowi.

Jeśli jednak zbyt indywidualizm francuski nie pociąga za sobą niepożądanych następstw, dzieje się to dzięki dwóm cechom: Jedną z nich jest racjonalizm i wysoki krytycyzm, drugą poczucie równowagi. Podczas gdy w Polsce równie silnie rozwinięty indywidualizm ze swem zabarwieniem uczuciowem i zwróceniu ku sobie mógłby się przerodzić w zgubną anarchję, Francuz chroni od tego wewnętrzne poczucie umiaru, harmonji, zdrowego rozsądku oraz obiektywny krytycyzm nie dopuszczający do przesady. Prócz tego wielką rolę gra jeszcze inna cnota Francuzów, której nie dostaje Polakom: praktyczność i poczucie realizmu życiowego, tonujące wybujałość ducha przez rozsądek kieszeni.

Indywidualizm francuski nie polega zresztą wcale na dążeniu do samowoli jednostki, przeciwnie łączy się z wielkiem poszanowaniem prawa i przyjętych zwyczajów w dobrze pojętym interesie jednostki, chronionej w ten sposób od zewnątrz.

Indywidualizm też leży u dna stosunków ekonomicznych Francji, gdyż pierwszym warunkiem do zachowania swej odrębności w życiu, jest zdobycie sobie niezależności materialnej, ekonomicznej, a tę daje pieniądź. Stąd powszechna chciwość grosza we Francji, sknerstwo i zmaterializowanie. Ideał przeciętnego Francuza jest czysto realistyczny, praktyczny, częstokroć zastrzeżenia on wszystkie inne i staje się osią życia; jest nim oszczędzanie, by dojść do małej renty, kupić sobie choćby niewielką posiadłość, jednym słowem być „u siebie“, stać się niezależnym finansowo. W jakąkolwiek te dążenia przeradzają się formę, genezą ich jest właśnie indywidualizm dążący do usamodzielnienia.

Niestety, często środek jest brany za cel. tak iż mały „amasseur des sous“, pochłonięty całkowicie robieniem oszczędności, staje się coraz częstszym typem, właściwym szczególnie częściom centralnym, jak Auvergni. To zmaterializowanie, gdy przeniknie do gruntu psychikę Francuza, wytwarza nawet specyficzne rysy charakteru jak nieufność w interesach, podejrzliwość, niedowierzanie choćby rodzonemu ojcu. Jeśli chodzi o sprawy materialne, Francuz jest bezwzględny, nieustępliwy, nie uznaje zupełnie sentymentu. Rachunek decyduje o jego najintymniejszym życiu. Francuz rachuje nawet w małżeństwie, które doбира się przedewszystkiem na podstawach materialnych.

Francuzka bez posagu nie ma prawie zupełnie widoków za mążpójścia, to też rodzice obarczeni córką, chcąc zabezpieczyć dziecku przyszłość, wyrzekają się sami wszystkiego, byle uciąć jakie 100.000 franków, przeciętne wiano średniej burżuazji. Stąd też pewna psychoza u młodych dziewcząt, które między sobą rozmawiają najczęściej o akcjach, bankach, procentach i t. d.

zajęte na równi z mężczyznami powiększaniem swych kapitałów, od których zależy ich szczęście. Ta strona życia wpłynęła decydująco na wyrobienie wielkiej oszczędności i praktyczności Francuzki, gdzieindziej tak podziwianej. Najczęściej też przezorność i względy majątkowe, a nie rzekome zwyrodnienie rasy są rozstrzygającym czynnikiem populacyjnym. Uważając za ideał niezależność materialną, nie dopuszcza się do zbytniego rozdrobienia majątku przez podział na licznych członków rodziny. Indywidualizm i zmaterializowanie sprawiają, iż w gruncie rzeczy Francuz jest antysocjalny. Uderza to zarówno w stosunkach poszczególnych jednostek do siebie, jak i też w stosunku całego narodu jako pewnej odrębnej indywidualności do innych narodów. Każdy osobnik uważając się za odrębną samodzielnie i indywidualną komórkę, broni się zazdrośnie od wszelkich wpływów zewnętrznych. To też mimo swej rozmowności, jest w istocie zamknięty i nieprzenikniony, jeśli chodzi o jego sprawy osobiste. Lubiąc spotykać się z ludźmi na gruncie neutralnym, Francuz barykaduje się zazdrośnie u siebie, wyjątkowo tylko dopuszczając obcych do swego kręgu rodzinnego. Egoistycznie zainteresowany tylko swymi najbliższymi sprawami, mało się zajmuje sprawami swych bliźnich i pochłonięty sobą, unika wszystkiego, co bezpośrednio jego nie dotyczy. Przybysze z obcych krajów przyjemnie to sobie cenią jako objaw dyskrecji. Towarzystwo Francuza, potrzeba komunikowania się, wymiany myśli, wyżywa się tylko na terenie czysto intelektualnym, czy życia zewnętrznego, pozapersonalnego, brak jej wszelkich cech intymności, uczuciowej serdeczności, subiektywizmu i wylewności słowiańskiej, skłonnej zaraz do otwierania swej „duszy“. Towarzystwo ta wypływa nie tyle z potrzeby wewnętrznej, duchowej, ile żywości temperamentu, jest czystą rozrywką, grą słów, w której krajów przyjemnie to dowcip francuski, okazuje polot myśli, z lekkiej szermierki poglądów wytryskują nowe idee. Na tym terenie Francja jest mistrzynią kultury towarzyskiej, bogatą w tradycje salonów. W komunikowaniu się z bliźnimi wyładowuje się też doskonale talent oratorski Francuzów, okazuje ich krasomówstwo, gdyż wszyscy są urodzonymi mówcami i sztuka słowa odgrywa u nich znacznie większą rolę niż w jakimkolwiek kraju. Opiera się ona znowu na przewadze pierwiastka racjonalnego, logicznego, nad wyobraźniowym, czy uczuciowym.

Życie rodzinne we Francji, jako twierdza indywidualizmu przeciw mechanizującemu kolektywowi, jest bardzo silnie rozwinięte, i wbrew temu co się mówi, ma może trwalsze podstawy niż gdzieindziej. Rodzina ma przede wszystkim wartość społeczną i zbudowana jest na jej podstawach, dlatego też jest bardzo spójna i trwałą. Francja szczyci się mniejszą ilością rozwodów niż inne kraje, gdzie małżeństwo uważane jest przede-

wszystkiem za dogmat religijny. Warunki społeczne, interes i rachunek, jakie decydowały o małżeństwie, mniejszym ulegają wahaniom niż uczucie i wykazują więcej odporności wobec słabej woli, niż wiara metafizyczna. Wskutek tego jednak, że dobór materialny jest w małżeństwie czynnikiem decydującym i obie strony związane są przede wszystkim wspólnymi interesami, rodzi się bardzo daleko idąca tolerancja i wzajemna wyrozumiałość, gotowa w razie potrzeby na kompromisy. I w życiu zatem prywatnym jak i społecznym i państwowym, najważniejszym momentem dla Francuza jest nie jakiś „idealizm”, ale praktyczna trzeźwość i korzyść życiowa.

Także stosunek do kobiet przesuwają się na inną płaszczyznę. Francuzi nastawieni więcej na przyjemności doczesne niż dobra duchowe, nie utrudniają sobie życia sądami opinii, ale korzystają z wszelkich jego rozkoszy, unikając dramatyzowania i komplikacji życiowych. W ten sposób Francja stała się krajem największego erotyzmu i miłostek, choć bardzo rzadkiej miłości. Francuz zajęty robieniem pieniędzy nie ma czasu na miłość, w chwilach wolnych od zajęć chce być wesołym, śmiać się, bawić i żartować; prawdziwie głębokie uczucie byłoby mu zawadą, niepokoiłoby go, zmuszało do sięgania w „zakamarki duszy”, podczas gdy on woli żyć na zewnątrz, na gruncie trzeźwej rzeczywistości, miłości „na zimno”. Potrzebę uczucia narodów słowiańskich, czy germańskich wyczerpuje u niego w zupełności z jednej strony życie rodzinne, z drugiej erotyczne, nie krępowane zupełnie dążnościami purytańskimi. Na sposób czysto erotyczny pojęta miłość jest we Francji czemś tak naturalnym, jak chyba tylko jedzenie. Obie te kwestje odgrywają równie ważną rolę, obie są głównym tematem zainteresowań osobistych każdego normalnego Francuza, czy to będzie mąż stanu, kupiec czy uczonec, obie są wątkiem niewyczerpanych rozmów towarzyskich i obie są sztuką wymagającą odpowiedniej przyprawy i artyzmu. Francja jest krajem największych smakoszów i największego wyrafinowania erotycznego.

Nie jest to wcale przesadą, gdy nawet niejedna dziedzina twórczości francuskiej zawdzięcza swój rozwój właśnie erotyzmowi. Nietylko literatura i sztuka francuska czerpią głównie z tego tematu (czyż można sobie wyobrazić w jakimkolwiek innym kraju owego genialnego estety erotyzmu, Rodina?), lecz i całe gałęzie wytwórczości przemysłowej tu mają swe źródło. A więc dziedzina mody, przemysłu modniarsko-konfekcyjnego, bielizniarskiego, koronkarskiego, galanteryjnego, kosmetycznego i perfumeryjnego oraz innych artykułów luksusowych, w których Francja celuje. Niezwykle subtelne poczucie estetyki, sztuka, zdobnictwo i przysłowiowa elegancja francuska, zrodziły się na tle kultury erotycznej. Także i większa staranność kobiet fran-

cuskich, pielęgnowanie żywsze urody i większa umiejętność sztucznego upiększania się są wyrazem obowiązku podobania się, nawet w pracy zawodowej (jak np. dla midinetki).

Sądzę, iż można nawet twierdzić, iż ta strona życia francuskiego zaważyła silnie na kształtowaniu się stosunków społecznych. Jeśli kobieta francuska nie ma do dzisiaj pełni praw obywatelskich, to tylko na skutek odnoszenia się do niej przede wszystkim pod kątem widzenia erotycznym. Mężczyznom nie byłoby na rękę zbytne emancypowanie kobiety, gdyż mogliby utracić w niej łatwą partnerkę, kobietom zaś samym nie zależy zbyt na dobijaniu się o swe prawa, gdyż i tak mają wielkie wpływy, zyskiwane w sposób łatwiejszy, za pomocą swego wdzięku i uroku osobistego. A zatem gdyby nawet przez emancypację mogły osiągnąć te same korzyści i wpływy, musiałyby zamienić łatwe i wygodne życie na nużącą i wyczerpującą walkę.

Czysto realistyczny, praktyczny i lekki sposób brania życia, pozwala Francuzom upraszczać sobie jego formy i kierować się jedynie niezbędną celowością, zamiast przytłaczać się niepotrzebnym balastem systematyczności i gruntowności, tak właściwej Niemcom. Metoda najmniejszego wysiłku przyświeca wszystkim dziedzinom życia i uwydatnia się już, poczynawszy od programu szkolnego. Nauka wolna ma być od przeciążania, niepotrzebnego obarczania pamięci, a obejmować ma dokładnie to, co później może znaleźć zastosowanie.

W całości studjów, od szkoły ludowej, aż do wyższej uczelni, młodzież francuska zyskać może w ten sposób w porównaniu z Polską od 3 — 5 lat, przyczem w szkołach ludowych i średnich czwartki wolne są od nauki. Ież w ten sposób zaoszczędza się energii, wysiłków, lat najpiękniejszych trawionych u nas na wkuwanie bezużytecznych następnie teoryj?

Rezultaty wykazują, że system francuski nie jest wcale gorszym od naszego, a nawet przeciwnie owocniejszy. Nie zabija w młodzieży świeżości, samodzielności i swobody myślenia. Znanym polot francuski z łatwością nadrabia korzyści ciężkiej systematyczności.

Niema też we Francji takiego jak u nas runu na uniwersytety, wskutek tego mogą być one utrzymane na wyższym poziomie intelektualnym. „Inteligencja” zawodowa nie istnieje we Francji i zdobycie dyplomu nie podnosi całkowicie w hierarchji społecznej. Różnice te wyrównuje się łatwiej przez wzbogacenie materialne i inicjatywę osobistą wolnych zawodów. To też mimo demokratyzmu tylko najzdolniejszym jednostkom ułatwia się wyższe studia za pomocą stypendjów. O kształceniu się rozstrzygają nie jak u nas, ambicje społeczne, które mogą być łatwo zaspokojone na innym terenie, lecz zdolności umysłowe.

Na każdym kroku tak w stosunkach towarzyskich, jak i urzędowych, uderza we Francji większa prostota, bezpośredniość, zamiast naszego formalizmu, biurokratyczności i ceremonijalności. Zaznacza się to już choćby w używaniu tytułów. Podczas gdy we Francji robotnik, czy dygnitarz, każdy jest równym sobie „panem”, u nas jeden chce się wybić nad drugiego choćby tem, że jest prezesem, radcą, lub bodaj doktorem, a cóż dopiero mówić o niancach jaśnie wielmożności, czy tylko łaskawości.

Większa prostota zewnętrzna Francuzów jest wynikiem ich starszej i dobrze pojętej kultury demokratycznej. Podczas gdy u nas forma, frazes i pozory wciąż jeszcze grają wielką rolę, demokracja u nas polega na tem, iż każdy chce się podnieść „uszlachetnić”, lub zająć fotel urzędniczy i wejść do koła „inteligencji”, jeśli chce zachować swą godność osobistą, we Francji, przeciwnie, demokracja objawia się więcej w formach niż w treści. W zasadzie robotnik nie czuje się niczem gorszem od pięknie ubranej pani, czy bogatego przemysłowca. Nie jest człowiekiem, któremu się ręki nie podaje, mówi ty i który ma ustępować z drogi w poczuciu swej niższości. Nie robiąc różnic formalnych, zewnętrznych, nie drażni się jego miłości własnej i nie pobudza do głuchej zawiści, lub ślepego współzawodnictwa, utrzymując w ten sposób pewną równowagę klasową, ciągle u nas falującą. Nie ma też we Francji hierarchji godności zawodów, które są oceniane przez praktycznych Francuzów raczej ze strony korzyści materialnych, niż przesądów i fałszywych wstydów jak u nas, gdzie do dziś pani z towarzystwa nie wypada być krawcową.

Zresztą sitem niezdrowych ambicij jest we Francji do pewnego stopnia doskonała metoda konkursów. Stosowana ona jest na wszystkich polach życia społecznego, poczynsz od szkoły najniższej, aż do obsadzenia wszelkich zajęć i placówek. Korzyści z metody konkursowej są wielorakie: unikanie protekcji, zachęta do wysiłku indywidualnego, podniecanie współzawodnictwem, gwarancje kompetencji na odpowiednich miejscach, a wreszcie przeprowadzenie selekcji przez wydobywanie i pomaganie jednostkom zdolniejszym, a powstrzymywanie niebezpiecznych apetytów i skierowywanie osobników mniej zdolnych na tereny pracy zawodowej.

Nie zachęcając zbytnio ogółu do dążenia na najwyższe szczeble, Francja stara się o podniesienie kulturalne jak najszerzych warstw, a więc zakłada wszędzie bezpłatne biblioteki publiczne, zachęca do czytelnictwa, ustanawiając w pewne dni bezpłatne wstępy do muzeów, teatrów, urządza specjalne widowiska i imprezy rozrywkowe dla ludu i t. d. tak, iż najbiedniejsi nawet mogą żyć na pewnym wyższym niż gdzieindziej poziomie zainteresowań kulturalnych.

Demokratyzm francuski nie oznacza bynajmniej, by nie istniała klasowość we Francji. Podział na klasy zachowany jest tam w znacznie wyższym stopniu, niż np. u nas. Hierarchja złożona z wieśniaków, robotników, małej i wyższej burżuazji, wreszcie arystokracji stanowi niemal zamknięte i trudno przenikalne kasty, oparte na zasadach tradycyjno-majątkowych. Ponieważ jednak pozory równości są zewnętrznie zachowane, przeto różnice te, głównie o znaczeniu towarzyskim, nie budzą niczyjego niezadowolenia i słusznie każdy drobnomieszczanin, niezależny materialnie i szanowany, może sobie powiedzieć jak kiedyś u nas mały szlachetka „szlachcic na zagrodzie, równy wojewodzie”. Miłość własna w tym ustroju może znaleźć zadowolenie w dobrobycie materialnym i wolna jest od ambicji przewodzenia innym.

W gruncie rzeczy, wbrew wszelkim pozorom postępowości i hasłom radykalnym, Francuz jest konserwatywnym tradycjonalistą, nie lubi puszczać się na niepewne losy reform, ceniąc swoje przyzwyczajenia. Mało postępowy żyje starym zasobem haseł politycznych i rewolucyjnych. Tymczasem wielkie dewizy wolności, równości i braterstwa wyczerpały już z dawna wszelką swą bojowość, stając się tylko zawołaniem pocziwego burżuja w dzień 14 lipca, lub świecą jeszcze swą beztreściwością na gmachach merostw, czy kościołów. Zamiast treści została dziś tylko miłość pięknie brzmiących słów. O wszelkim radykalizmie społecznym niema we Francji mowy, i Francja, ten kraj powszechnych drobnych oszczędności, jest chyba ostatnim, do któregoby mogły trafić jakieś idee komunistyczne. Jako wspomnienie dążeń do oswobodzenia się od wszelakiego przymusu materialnego czy duchowego, została dziś chyba tylko niechęć do religji i kościoła, podtrzymywana nie tyle z wewnętrznej potrzeby, co dla mody, chęci manifestowania postępowości. Walka z kościołem jest we Francji objawem wprost jakiejś chorobliwej fobji, grzeszącej z kolei brakiem swobody i tolerancji myślenia. Klerykalizm tropi się na każdym polu i do tego stopnia, że nawet przed przyjęciem do urzędów państwowych, robi się potajemną ankietę, czy rodzina kompetującego o jakieś stanowisko nie skompromitowała się sprzyjaniem Kościołowi. Stosunek ten do Kościoła nie jest jednak we Francji powszechnym, gdyż istnieje grupa niezwykle światłych i społecznie wartościowych katolików, ale niestety i w szerszych masach wierzących znać już pewne cechy nowej psychiki francuskiej. Stosunek do Boga jest bardziej poufały, braterski, i demokratyczny, a brzęczenie podczas nabożeństw miedziakami za kupowane krzesła przypomina, że jesteśmy w kraju, gdzie wszystko przelicza się na monetę.

Obowiązki względem siebie i rodziny bliższe są naogół Francuzowi od obowiązków względem społeczeństwa i państwa. Majątek jest sprawą czysto prywatną, każdy oszczędza dla siebie,

egoistycznie, nie troszcząc się o obowiązki państwowe, czy społeczne kapitału. Jest to może większą podniętą do oszczędzania i dorabiania się, ale z drugiej strony bogactwo francuskie drobno-mieszczkańskie, pełne drobiazgowości, nie ma śmiałości, rozmachu i zrozumienia dla jakiejś szerszej polityki finansowej. Francuz woli małe bezpieczne interesy od ryzyka i uprawia politykę finansową krótkowzroczą, egoistyczną, bez względu na interesy całości. Akcja indywidualna ma tu także swe pierwszeństwo przed akcją zbiorową.

Także sprawy społeczne i polityczne zajmują Francuza przede wszystkim z punktu widzenia interesów osobistych. Potwierdza to np. charakter dzienników. Naogół cieszą się one znacznie większą poczytnością niż w Polsce. Każdy niemal robotnik kupuje po kilka wydań dziennie (możliwym to jest przy ich niskiej cenie, od 10 do 40 ct., podczas gdy u nas dziennik jest nieomal luksusem). Największą popularnością cieszą się jednak lekkie nowinki, kroniki, wiadomości kulturalne; informacje polityczne grają znacznie mniejszą rolę i poza sprawami wewnętrznymi nie budzą niemal zainteresowania. Na prasie uwidoczni się także praktyczne ustosunkowanie do życia Francuzów, różniące ich od Polaków. Podczas gdy u nas na łamach prasy wciąż toczy się dyskusje zasadnicze, rozgrywki światopoglądów, we Francji prasa jest rzeczowa, po kupiecku nastawiona. Recenzje i sprawozdania poprostu kupuje się, robi na zamówienie; nie są one polem dla osobistego wywnętrzania się panów redaktorów.

Stanowisko nasze możnaby uważać za wyższe, etyczniejsze, gdyby metody nasze były uprawiane z zupełnym przekonaniem i szczerością i gdyby na dnie ich nie było hipokryzji dla pokrycia w gruncie rzeczy tak samo ziemskich celów. Słowianie są nastroszeni o ton wyżej, patetycznie i zasadniczo nawet w najprostszych zagadnieniach, podczas gdy Francuz otwarcie odsłania motywy swych czynów, uważając je za naturalne.

Na życiu politycznym Francji ciąży także zbyt indywidualizm i zmaterjalizowanie. Politycznie Francuz jest zwrócony na lewo, żyje w nim stara mistyka rewolucyjnego słownika, społecznie jednak kieszeń jego zwraca się raczej na prawo, interes materialny równoważy skrajną ideologję. Mimo zatem pozornego bezładu parlamentarnego tajemnica równowagi politycznej tkwi w materjalizmie i indywidualizmie nie dopuszczającym do zachwiania harmonji w żadnym wybitnie zdecydowanym kierunku. Równomierne ciśnienie ze wszystkich stron i prężność odśrodkowa poszczególnych grup utrzymują równowagę całości.

Andrzej Siegfried w „Tableau des partis en France” mówi, że Francja jest republiką małych ludzi, w której toczy się walka małych przeciw wielkim. Francuz zazdrosny jest nie tylko o bogatych i możnych materialnie, lecz boi się także przerostu oso-

bistego cudzych wpływów (zbliża się w tem do Polaka). Broni się zatem wszystkiego co małe: małego mieszczanina, małego polityka, małego rentjera i nawet małego złodzieja. Toczy się nieustanna walka o autorytet i demokrację. Zwyczajnie przybiera ona formę opozycji przeciw rządowi, który jest zawsze podejrzany o reakcję, dążenie do władzy. Francuz cierpi chronicznie na fobję autorytetu, skąd pochodzi ciągła mało produktywna negacja, régime nieufności i sprzeciwu. Z obawy o swą całość Francuz jest zawsze przekorny, w ciągłej, bacznej opozycji. Jest to cecha raczej zapobiegawcza, samoochronna, niż istotna. Znanym był np. podczas wojny światowej kombatan „rous-peteur”, wiecznie narzekający, niezadowolony i krytyczny, w gruncie rzeczy jednak najlepszy żołnierz, spełniający świetnie swe obowiązki.

Demokracja ma strzec obywatela i jego swobody intelektualnej — przez laicyzm, oraz opór tyranji. Na tak niestałych zasadach oparta równowaga, chwieje się zwykle między prawicą — a lewicą. Grupy parlamentarne są zmienne, płynne, bez prawdziwej dyscypliny. W istocie jednak, pod coraz to zmieniającymi się nazwami, kryją się te same tendencje. Człowiek lewicy jest politycznie bliższy Francuzowi i cieszy się większym prestige'm i poparciem u narodu, bruździ jednak interesom materialnym nie tylko kapitalistów, ale i małych kupców i burżuazji. Prawicowiec sympatyczny socjalnie, jako zachowawca kieszeni, naraża się przez niechęć do demokracji i klerykalizm. Centrum, które decyduje o równowadze, sprzymierza się zwykle po jakimś czasie z opozycją przeciw rządowi. Zdecydowany i mocny front większości jest zjawiskiem nader rzadkiem we Francji, lecz w ważnych wypadkach tworzy się silna solidarność, interes państwowy bierze górę.

Z bezładu parlamentarnego nie można jednak wnioskować o chwiejności kośćca moralnego we Francji. Właściwe życie nie rozwija się na terenie politycznym, jak w Polsce, ale ma za podstawy solidne ramy socjalne, oparte na instynktach narodu.

W polityce zainteresowanie zagranicą jest małe. Podobnie jak w życiu prywatnem mało każdego zajmuje bliźni, tak i w sprawach ogólnych wszystko co nie jest własnym krajem — jest raczej obojętne. Tu jest źródło sławnej ignorancji francuskiej w stosunku do państw obcych. Nie tyle jednak nieuctwo sprawia, iż Francuz nie zna żadnego obcego kraju i obcego języka, ile właśnie wewnętrzne poczucie wyższości. Francuz ma bardzo wysoko rozwinięte poczucie własnej godności i wartości narodowej, dumny jest ze swego kraju i bogactwa. Nie uczy się cudzej mowy, sądząc, że to inni powinni poznawać jego własną, nie jeździ za granicę, gdyż zadowolony jest z tego co ma u siebie i wie, że obcy przyjdą do niego, nie ciekawy jest innych cywilizacyj, gdyż jego własna stoi, zdaniem jego, najwyżej. W ten sposób indywi-

dualizm francuski prowadzi do przerostu ambicji i poczucia własnej odrębności narodowej w stosunku do innych narodów, które razą osobowość Francuza i radby je podporządkować własnemu światopoglądowi. Stwarza on sobie hierarchję narodów, którym oczywiście przoduje, i nie wszystkie uznaje za godne obcowania ze sobą. Niechęć do „etranżerów“, choć wyrosła na tle ekonomicznem, kryła podskórnie zazdrość, obawę utraty supremacji i podrażnioną miłość narodową, że i inni mogą bez wysiłku korzystać z piękna ich kraju, zachowując przytem krytycyzm i pewność siebie. I dzisiaj, jeżeli w przyjmowaniu obcych decyduje perspektywa zysków, to wewnątrz Francuzi zachowują postawę wyższości, dając im niejednokrotnie poznać, iż są elementem niżej stojącym, łaskawie tolerowanym, który powinien dostosować się w zupełności do zwyczajów francuskich. Stanowisko to nieco szowinistyczne, zawiera jednak wielką dozę rzetelnego patriotyzmu.

Jak z tego widać, Francuzi indywidualiści zdradzają duże skłonności imperjalistyczne w dziedzinie kulturalnej. Politycznie są nawskroś pacyfistami, nie tyle znowu ze względów ideowych, co praktycznych i finansowych. Pieniądz jest stałym refrenem życia we Francji. Francuzowi brak motywów do zaborczości, lecz jest zdecydowany bronić swego stanu posiadania i skłonny wtedy do największych ofiar. Chętnie za to widzi Francuz ekspansję pokojową. Zdobycze kolonialne, które zresztą przynoszą niezłe korzyści, są chlubą narodu, który podkreśla w nich przede wszystkim swe zasługi cywilizacyjne. Zresztą przyznać trzeba, że mają na tym terenie rzeczywiście niejedną zasługę i że polityka kolonialna prowadzona jest niesłychanie zręcznie, przez podnoszenie ras obcych, tak, iż niejeden czarny dumny jest z tego, iż może się nazwać obywatelem francuskim.

Jak zatem z powyższych uwag widać, typowy Francuz jest raczej drobnomieszczaninem z prowincji, zbieraczem grosza, niż salonowcem i bywalcem kawiarnianym. Jest nietylko lekki i dowcipny, lecz i czynny, pracowity, wyrachowany. Jest indywidualistą, lecz nie zmiennym i łatwo gasnącym, ale upartym, logicznym i konsekwentnym, aż do niewolnictwa swego rozumowania, któremu podporządkowuje nawet organizację życia osobistego. Nie jest rewolucjonistą, lecz konserwatystą i porządek społeczny opiera nie na konjunkturze chwilowej i rozgrywkach partyjnych, ale solidnych podstawach życia osobistego. Bynajmniej też nie jest degeneratem, choć pozwala względom praktycznym brać górę nad instynktem natury.

Jak twierdzi Siegfried, ze swych cnót życiowych Francuz podobny jest do Chińczyka, równie jak on uparty, konsekwentny, oszczędny, pracowity i nieustępliwy w swych planach życiowych.

Psychicznie racjonalizm, indywidualizm i materjalizm stanowią wewnętrzne podstawy Francuza.

Jakkolwiek cechy te nie we wszystkim są nam miłe i rażą nas nieraz przez zbytnią małośćkowość i wyrachowanie, kryją one wielkie walory życiowe, które stworzyły bogactwo i wysoką kulturę francuską.

Nakoniec zaznaczyć jeszcze wypada, iż przedstawiony tu typ Francuza, jest typem przeciętnym, reprezentującym dziś ogół wszystkich sfer — od przemysłu i kupiectwa — aż do nauki i polityki. Jest to dziś typ panujący, wychowany na kulturze demokratycznej i jakkolwiek posiada duży zasób wewnętrznej tężyzny i odporności — to jednak zbyt nie zmaterializowanie i praktyczne nastawienie na doczesne zagadnienia życia częstokroć uwydatniają się w nim w formie pewnej płytkości.

Jeśli jednak współczesna kultura demokratyczna francuska ma tyle cech żywotności, dzieje się to dzięki temu, iż oparła się i przyjęła w wielkim stopniu dawne tradycje dorobku szlacheckiego. I dzisiaj nie można nie doceniać tego elementu. Obok Francji demokratycznej istnieje grupa ludzi skupiona głównie koło „Action Française”, która kultywuje przedrewolucyjne pierwiastki cywilizacyjne, głównie na katolicyzmie i rojalizmie oparte. Tendencje jej nieco arystokratyczne, przepojone ostracyzmem i niechęcią do demokracji, skierowane są ku pogłębianiu wartościowych cech rdzennie francuskich, oraz unikaniu łatwizny kulturalnej, dostosowanej do poziomu mas.

Jakkolwiek kierunek ten, politycznie i społecznie zbyt daleko cofnięty od życia, stracił oddawna wpływ i możność kształtowania zagadnień aktualnych, to jednak stanowi on cenny czynnik dla pogłębiania i hamowania zbyt materialistycznie nastawionej umysłowości demokratycznej współczesnej Francji.

LWÓW

BEATRYCZE ŻUKOTYŃSKA

GERMANISTYKA A WYCHOWANIE OBYWATELSKIE.

Jeżeli zagadnienie wychowania jednostki na członka zbiorowości wysuwa się, u nas i wszędzie, na czoło problemów pedagogicznych, nie jest to zjawiskiem przypadkowym lub skutkiem chwilowych konstelacyj politycznych. Pokolenie nasze, to pokolenie wielkiej wojny, która zachwiała podstawy politycznej i społecznej budowy świata. Dźwigamy na naszych barkach ciężar stropów podminownaych, wyciążając wszelkie siły, by je osadzić na nowej mocniejszej konstrukcji. Stosunek względnej równowagi między prawami jednostki a wymaganiami zbiorowości, jaki wytworzył się w ciągu dziewiętnastego wieku, przestał istnieć;

grupa społeczna, zagrożona w swoim bycie i skupiająca się do wykonania ogromu nowych zadań, występuje z nowymi postulatami, bo chce i musi rozszerzyć zasięg swej władzy. Pogodzić potrzeby społeczeństwa z rozwojem osobowości, tą najcenniejszą zdobyczą cywilizacji europejskiej — to zadanie naszego pokolenia; zadanie o niezmiernej doniosłości, nietylko dla samej osobowości, lecz niemniej dla społeczeństwa, którego stopień zawsze zależny będzie od stopnia rozwoju indywidualności, z których się składa.

Tą grupą, która po wojnie światowej w Europie przede wszystkim i prawie wyłącznie reprezentuje społeczeństwo, jest państwo narodowe. Stwierdzenie tego oczywistego faktu jest równocześnie stwierdzeniem nadzwyczajnej wagi, jaką posiada dla urabiania obywatela studjum kultury narodów obcych. Bo jak osobowość jednostki, tak i świadomość grupy społecznej wytwarza się dopiero w zetknięciu z drugą jednostką, drugą grupą. Porównanie, współzawodnictwo, w razie potrzeby walka — oto środki prowadzące do tego celu. Pierwszy z nich leży w zakresie szkoły i jest stopniem przygotowawczym do dwóch następnych.

Studjum kultury narodów obcych jest ostatecznym celem nauki języków nowoczesnych w szkołach średnich ogólnokształcących. Wiemy zaś, że z języków obcych w polskich szkołach, język niemiecki zajmuje pierwsze miejsce co do ilości uczniów, którzy z niego korzystają. Ten fakt jest wynikiem potrzeb praktycznych — ale jakie jest jego znaczenie dla wychowania obywatelskiego? Czy studjum kultury narodu, który przez bieg dziejów wielokrotnie, a szczególnie w ostatnich dziesiątkach lat, stał się przeciwnikiem narodu polskiego, jest pożytecznym środkiem urabiania obywateli polskich, i jakiego trzeba nastawienia, ażeby ono temu celowi służyć mogło?

Zadanie germanisty byłoby niezmiernie trudne, gdyby musiał się opierać jedynie na kontraście dwu narodów. Byłby to jednak pogląd powierzchowny i ciasny. Jakkolwiek kształtował się w rzeczywistości historyczny stosunek Niemiec do Polski — badacz zagadnień narodowościowych odkrywa, obok oczywistych różnic, głębokie analogje w rozwoju poczucia narodowego i świadomości obywatelskiej w tych dwóch krajach. Można do nich zastosować słowa, wypowiedziane przez Juljusza Kaden-Bandrowskiego w swojej niemieckiej broszurze „Polnische Literatur — Strömungen und Gestalten” odnośnie do literatury obu narodów:

„Eins nämlich müssen wir vor allem beachten: der Gesamtwert der deutschen und polnischen Psyche hat es doch bewirkt, dass wir, ob wir es nun wollten oder nicht, ob es uns genehm war oder nicht, ob es unsere angeblich wesentlichsten Interessen förderte oder schädigte, ja sogar die verwickelten nachbarlichen In-

teressen (und gibt es etwas Schwierigeres im Leben der Völker als friedliche Nachbarschaft, besonders wenn keine himmelhochragenden Berge die Nachbarn trennen), dass wir gemeinsam woben das Grundgewebe zu diesem Abbild der Ewigkeit, das im Leben der Völker durch ihre Literatur verkörpert wird.“

Dopiero poznanie tych prawd pozwoli germaniście współdziałać owocnie w wychowaniu obywatelskiem w ramach swego przedmiotu. Gdzie niema wspólnych podstaw, porównanie pozostaje jałowem; ich odkrycie natomiast otwiera nam wszystkie drogi do naszego celu.

Tych dróg w naszym zakresie widzę trzy; są to te same, które wyłaniają się wszędzie, gdzie nauki humanistyczne mają stać się narzędziem pracy wychowawczej. Pierwsze z nich, to przykład; droga najprostsza ze sfery poznania do sfery woli, znana oddawien dawna, może często przeceniona co do jej znaczenia. Druga i trzecia pozostają pozornie w sferze poznania, lecz doprowadzają do pewnych zwyczajów myślowych i nastawień psychicznych, które wpływają na sposób zachowania i reagowania danej osoby. Określam je jako metody zgłębiania i rozszerzania.

Rozwijając ten zarys na przykładach, będę się nietylko starał wyjaśnić, jak ja wymienione metody pojmuję, lecz mam nadzieję, że będę równocześnie mógł przytoczyć pewne przyczynki do tezy o wspólnocie rozwoju narodowości w Niemczech i w Polsce, nie kuszając się na tem miejscu o jej gruntowne uzasadnienie, które wymagałoby napisania sporej książki.

* * *

Działać przez przykład — jest to środek stary. Czy nie w tym celu przez wieki przedstawiano młodzieży życiorysy wielkich ludzi, cnoty obywatelskie greckich mężów stanu, męstwo i dzielność bohaterów rzymskich, piękne czyny przodków? O tem właśnie działaniu mówi aforyzm Goethego: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt“. Być może, że niezawsze taki entuzjazm jest trwały, niezawsze rodzi czyny, zwłaszcza tam, gdzie nie o jednorazowe porywy chodzi, lecz o mozolne spełnianie drobnych obowiązków. Ale to, że przykład literacki nie jest wszystkiem, nie pozbawia go jeszcze znaczenia, jakie przypisuje mu mądrość pedagogiczna tylu wieków.

Nie będziemy szukali u obcych narodów przykładów zalet, których nam dostarcza tak obficie historia polska, jak waleczność w boju, piękny rozmach do czynu, poświęcenie dla ojczyzny w chwili niebezpieczeństwa, zdolność do najcięższych ofiar na rzecz ideałów narodowych. Nam chodzi o przymioty, które znajdujemy w Niemczech, podczas gdy brak ich w Polsce; przymioty,

które przyczyniły się do rozwoju Niemiec w równej mierze, jak brak ich hamował rozwój Polski. Temi przymiotami są przede wszystkim: silne poczucie solidarności społecznej, karność i wytrwałość.

Kolebką i szkołą tych zalet obywatelskich były, przed innymi środowiskami, miasta niemieckie. Polski duch polityczny wyraził się w tworze pełnym polotu, jakim była w swoich najlepszych czasach Rzeczpospolita, jedna i potężna, scalona wspólnota praw szlacheckich i sejmem jako ich ukoronowaniem: genialna próba największej możliwej wolności jednostki z szeroko pomyślanym ośrodkiem o dostatecznej spoiwości i znacznej sile pociągania. Ale ten twór, dzieło slachciców siedzących oddzielnie w swoich dworach, nie opierał się na mniejszych ośrodkach regionalnych, prawdziwych zespołach życiowych, w których mogłaby się wytwarzać głębsza wspólnota i wszelkie wypływające z niej rysy charakteru. Takimi właśnie ośrodkami były w Niemczech miasta. Miasto niemieckie, to wspólny warsztat pracy, wspólny dom, zdobiony i chroniony wspólnym wysiłkiem wszystkich mieszkańców; jest ono małą ojczyzną, konkretniejszą i bliższą od wielkiej i dlatego bezpośrednio dostępną dla pojęć i uczuć przeciętnych obywateli. Tu stykają się ludzie przy codziennej robocie i przy zabawie, dzielą troski i uciechy, niedole i powodzenia. A nie tylko współcześni podają sobie rękę, bo niemieckie pokolenia się łączą — groby ojców na cmentarzach obok kościołów utrzymują pamięć o nich w świadomości żyjących, a rozpoczęte dzieła, wspaniałe tury budowane przez stulecia, spajają przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w jeden dostrzegalny dla wszystkich łańcuch. Tu musiało się budzić poczucie solidarności tem silniej, że rządy miasta spoczywały prawie bez ograniczeń w rękach obywateli. Mieszczanin niemiecki z czasów późnego średniowiecza i renesansu posiadał w niemniejszym stopniu niż szlachcic polski poczucie i dumę wolności; ale jego samorząd ścisły, obejmujący w ciasnym kole murów obronnych i ciężkich bram całe życie codzienne, wychował w nim cnotę karność, która jest czemś zasadniczo innym od niewolniczego posłuchu i tylko w wolnym społeczeństwie zrodzić się może. Umiejąc zaś utrzymać łączność z przeszłością i obronić własne dzieła od niszczenia, miasta sprzyjały wysiłkom obliczonym na długą metę i wychowały swych obywateli w cnocie wytrwałości. Przez długie wieki, a nawet do dziś dnia Niemcy czerpią z ogromnego zasobu cnot społecznych, jaki nagromadziły stare miasta niemieckie.

Jeżeli się tak patrzymy i patrzeć uczymy, opisy miast niemieckich, tak liczne we wszystkich czytankach, mogą się stać cenną lekcją poglądową wychowania obywatelskiego. Będziemy mogli w ten sposób utrwalić w młodzieży przekonanie, że najlepiej wyrabia obywateli konkretna praca w ścisłym kole, opar-

tem na samorządzie, i że poszanowanie tego, co wybudowali ojcowie, jest najlepszą rękojmą, że my budujemy dla synów.

Obraz ten mogą niezmiernie ożywić opowiadania, nowele, powieści, wysnute na tle życia miast w dawnych Niemczech. U Freytaga, Storma, Raabego, Riehla i wielu innych materiału nie brak. Prócz walk zewnętrznych i wewnętrznych, które miast niemieckich nie szczędziły, znajdujemy tu żywe wycinki z dnia powszedniego, barwne zwyczaje cechów, charakterystyczne obchody i zabawy. Może niektóre z tych obyczajów mają w sobie coś z pedantyzmu, który żyje do dziś dnia w niemieckiej „*Vereinsmeierei*“, i który sama satyra niemiecka piętnuje w pojęciu „*Spiessbürgertum*“. Ale pod względem wychowania społecznego niewątpliwie dobre strony mają przewagę; z całego serca będziemy mogli się przyłączyć do słynnej mowy Sachsa: „*Verachtet mir die Meister nicht*“ w scenie końcowej „*Mistrzów śpiewaków*“ Wagnera, które to dzieło wogóle uważam za doskonałe źródło zapoznawania uczniów z duchem starego niemieckiego miasta.

Także wieś niemiecka, chociaż nie wszędzie i nie w tym samym stopniu, należy do historycznych ośrodków wyrabiania obywatelskiego w Niemczech. Nie wszędzie przecież zwyciężył tam ustrój poddaństwa; pozostały przez wieki wyspy wolnego chłopstwa, na brzegach Morza Północnego, na „czerwonej ziemi“ Westfalji, w cichych górach Czarnego Lasu. Tu utrzymał się, niespaczony przez ucisk, typ chłopa dumnego, świadomego swych praw, szanującego swą godność i obowiązki z niej płynące; stąd po uwolnieniu ludu wiejskiego w innych mniej szczęśliwych częściach, szerzył się przykład. Proces uspołecznienia chłopstwa w Polsce, rozpoczęty ledwie od jednego pokolenia, w Niemczech trwa od stu pięćdziesięciu lat, a w wielu miejscach jest nieprzerwanym naturalnym procesem. W literaturze niemieckiej typ ten jest przedstawiany z widocznym zamiłowaniem. Postać wójta z „*Münchhausen*“ Immermanna, szwabscy chłopcy Hansjakoba mogą w naszych szkołach budzić zaciekawienie i służyć naszym celom.

* * *

Używanie przykładów z historii i kultury obcej, jako wzorów do naśladowania, mogłoby się stać niebezpiecznym, gdyby nie było oparte na głębszym zrozumieniu i rozróżnieniu danych warunków i sił działających. Przedewszystkiem musi tę wiedzę posiadać nauczyciel; dla germanisty studjum rozwoju myśli narodowej i państwowej w Niemczech jest rzeczą nieodzowną, jeżeli chce w swoim zakresie działać na uczniów jako na przyszłych obywateli. Warto zatem zaznajomić się z literaturą tego przedmiotu, bardzo bogatą i ciekawą; wymienię z niej na tem



miejscu znakomitą książkę F. Meineckego „Weltbürgertum und Nationalstaat”. Niejedno z tych zagadnień można będzie poruszać z uczniami wyższego stopnia i prowadzić ich metodą analizy porównawczej do zgłębienia uświadomienia obywatelskiego przez zbliżenie się do jego źródeł.

Początek nacjonalizmu nowoczesnego, najsilniejszego z więzów spajających dzisiejsze państwa, to reakcja przeciwko uniwersalizmowi osiemnastego wieku, wywołana politycznym lekceważeniem i deptaniem narodowości. Może poraz pierwszy w Europie ta nowa nuta zabrzmiała w pieśniach konfederatów barskich; ale Europa jej nie dosłyszała. Dopiero gdy Niemcy odczuli twardą pięć Napoleona, który śmiałym krokiem poprzez ten śmieszny zabytek polityczny, jakim był starsza Rzesza, zmierzał ku swemu ideałowi zjednoczenia Europy — wtedy dopiero zapalił się płomień, który przez całe stulecie aż do naszych czasów świecił nad naszymi dziejami. Romantyzm niemiecki staje się wyrazem nowego pojęcia narodowości, i nie tylko w Niemczech wzniesła opór przeciwko przemocy obcej, lecz promieniuje na całą Europę i kładzie kres kosmopolitycznym tendencjom wieku oświecenia.

Najwyraźniej występuje zwrot od humanizmu do nacjonalizmu u Fichtego w jego „Reden an die deutsche Nation”. Mowy te, wygłaszane pod bańnetami francuskiej armji okupacyjnej, były czynem wielkiej odwagi cywilnej — ale niemniejsza jest ich śmiałość w dziedzinie myśli; śmiałość tak wielka, że nielatwo jest je pogodzić z założeniami teoretycznymi, które stanowiły punkt wyjścia filozofa. Jego doktryna żądała idei ludzkości jako jednej i niepodzielnej; ale życie zdawało się przeczyć tej idei i doprowadziło myśliciela do idei narodu wybranego, do mesjanizmu w formie niemieckiej. Szukając w swoim systemie teoretycznego uzasadnienia swej idei, zrodzonej w rzeczywistości z instynktów obronnych niemieckiego patrioty, znajduje Fichte koncepcję pranarodu. Wyrazem ducha narodowego jest język; język zaś niemiecki jest językiem pierwotnym, który powstał „niezmieszany i żywy od pierwszej chwili jego wypłynięcia z siły przyrody”, podczas gdy inne języki, a przede wszystkim francuski, jako pochodzący z obcego źródła, straciły wraz z bepośredniością swą siłę żywotną. Dlatego jedynie naród niemiecki, jako pranaród, posiada własne jestestwo metafizyczne, on jedynie przechowwał w sobie czystą ideę ludzkości i jest powołany ją urzeczywistnić.

Myśli Fichtego, przygotowane już zresztą przez Humboldta, Fr. Schlegla i innych, działały potężnie na przeobrażenie świadomości zbiorowej narodów europejskich i wraz z romantyzmem, do którego należą, decydowały o obliczu naszego kontynentu w dziewiętnastym wieku. Może najsilniejsze echo znalazły

w Polsce, gdzie romantyzm stał się formą największego napięcia i najdoskonalszego wyrazu ducha narodu, a mesjanizm jego ewangelją. W Niemczech samych nieprzerwany łańcuch prowadził od Fichtego poprzez Adama Müllera, Arndta, Steina, Fryderyka Wilhelma IV, Hegla, Rankego do Bismarcka. Ale nawet we Francji, którą Fichte w swoich „Reden“ przedstawił jako pozbawioną jestestwa metafizycznego i właściwie martwą — właśnie tam, dziwnym paradoksem, staje się niemiecki filozof prawie sto lat później jednym z budzicieli zaktywizowanego ducha narodowego. W roku 1894 ukazuje się pierwszy przekład francuski „Mów do Narodu Niemieckiego“; Charles Maurras, wódz duchowy nacjonalistów, wskazuje na nie nieustannie, pragnie, by „wszyscy Francuzi je znali i pojęli“, by Liga Patriotów je wydrukowała w milionach egzemplarzy; jemu należy przypisać, że Rada Miejska Paryża zakupuje książkę dla rozdawania w szkołach. Ciekawe zaiste są drogi logiki dziejowej; nacjonalista niemiecki przyczynia się po upływie wieku do odrodzenia nacjonalizmu francuskiego, który w wojnie światowej odnosi zwycięstwo nad polityczną realizacją nacjonalizmu niemieckiego.

Ale to tylko ekskursja; wracajmy do tematu. Omawiając z uczniami romantyzm niemiecki, będziemy bogli wykazać, jak na jego ostateczne ukształtowanie wpłynęły dwie siły. Pierwszą jest dialektyka myśli, która po wyczerpaniu ahistorycznego racjonalizmu oddaje historii, co jej się należy, i na miejsce abstrakcyjnej ludzkości stawia indywidualne, konkretne narody. Tu trzeba mówić przede wszystkim o Herderze; szlachetna jego postać, stojąca na progu nowej ery, dowodzi, że zrozumienie dla indywidualności narodów nie ma nic wspólnego z szowinizmem. Dopiero druga siła, działająca zewnątrz, nacisk obcego najezdcy zacieśnia horyzont i wykuwa w obliczu romantyzmu rys nacjonalistyczny. Mesjanizm zaś jest próbą pogodzenia nowej postawy myślowej ze starą, nacjonalizmu z uniwersalizmem, gdyż istotą jego jest ugruntowanie wartości własnego narodu na jego znaczeniu dla ludzkości.

Analogia rozwoju myśli romantycznej niemieckiej i polskiej jest tu widoczna i zrozumiała z analogicznych przyczyn. Niemniej widoczne jest przeciwieństwo tego rozwoju do romantyzmu francuskiego i angielskiego. Tam myśl romantyczna nie została zapłodniona myślą narodową (wskutek czego też jej rola dziejowa w tych krajach jest nieporównanie mniejsza) — bo nie było nacisku zewnętrznego, nie było dysonansu między ideą a rzeczywistością. „Prosto jak świeca“ — by użyć wyrazu *Meinecke*o — idea narodu wzrosła z ideą państwa w krajach Europy zachodniej i urzeczywistniła bez wstrząsów ideę nowoczesnego państwa narodowego. W Niemczech natomiast, tak jak w Polsce, państwo i naród były siłami wrogimi — w Polsce wskutek zaborów

w Niemczech wskutek braku politycznej jedności. Dotąd analogja jest zupełna, i stąd możliwość nastroju polonofilskiego demokracji niemieckiej, który się tak silnie objawiał w epoce *Vormärz'u*.

Później jednak Niemcy idą inną drogą; osiągnęli jedność państwową kosztem jedności narodowej, gdyż wyłączony pozostał wielki, płodny, o wysokiej kulturze odłam narodu. Stało się to pod wpływem tworu politycznego w istocie swojej nienarodowego, jakim było królestwo pruskie. Z tego faktu historycznego wynikła utrata łączności z tradycją herderowską; zamiast jego organicznej idei narodowej zwyciężyła racjonalistyczna i praktyczna koncepcja, przygotowana przez Hegla i urzeczywistniona przez Bismarcka. Ta koncepcja doprowadziła do wojny światowej i do ciężkiej klęski Niemiec, która z kolei stała się przyczyną nowego gorączkowego podniecenia uczucia narodowego. Zagadnienie harmonji idei narodu i państwa w Niemczech do dziś dnia nie jest rozwiązane.

Czas i poziom pracy w naszych szkołach nie pozwalają, rzecz oczywista, na systematyczne oświetlenie tematu, ale nauczyciel, który sam ma oczy otwarte dla zagadnień narodowych, będzie miał nieraz w toku lektury sposobność poruszenia ich. Herder przedewszystkiem zasługuje na bliższe poznanie; liryka wojen napoleońskich i mowy Fichtego pokazują naród niemiecki i naród polski, walczące w przeciwnych obozach o te same ideały; epoka „Młodych Niemiec” daje liczne przykłady rozterki między państwem a narodem. Gdy u jednych twardo i dumnie zabrzmieła pieśń bojowa:

Ich bin ein Preusse, kennt ihr meine Farben?
Die Fahne weht mir schwarz und weiss voran —

drudzy z tęsknotą śpiewają hymn uroczysty:

Deutschland, Deutschland über alles,
Ueber alles in der Welt,
Wenn es stets zu Schutz und Trutze
Brüderlich zusammenhält —

przyczem nacisk leży na słówku *wenn*, które wówczas było nieziszczonym marzeniem, zaś twórca hymnu jak i ci, dla których on był wyrazem ich nadziei i dążeń, prześladowani byli przez wyznawców czarno-białego sztandaru. Potężna postać Bismarcka, która tak wyraziście wyłania się z jego mów, listów, pamiątek, pokazuje, jak idea pruska pochłania starą ideę narodową, ideę wielkoniemiecką; wprowadziła hymn Hoffmanna von Fallersleben staje się hymnem zjednoczonej Rzeszy, ale jego słowa, romantyczne, pokojowe i tęskne, napełniają się wojowniczym duchem starych Prus. Mimo swej wspaniałości zewnętrznej, nie dla

wszystkich Niemców ta nowa Rzesza była prawdziwą ojczyzną; walki klasowe o niesłuchanej zaciekłości zagrażają spistości budowy, a dopiero w ciężkich chwilach wojny światowej budzi się u wszystkich, nawet u upośledzonych „*Vaterlandslosen Gesellen*“ ta głęboka miłość, która się nie rodziła z urządzeń i zarządzeń państwowych Rzeszy bismarckowskiej i wilhelmowskiej, lecz wypłynęła bezpośrednio z prastarego źródła poczucia narodowego, odkrytego i opiewanego przez romantyzm — ta miłość, której daje wyraz Karl Bröger w pięknym wierszu:

Immer schon haben wir eine Liebe zu dir gekannt,
 Bloss wir haben sie nie mit einem Namen genannt.
 Als man uns rief, da zogen wir schweigend fort,
 Auf den Lippen nicht, aber im Herzen das Wort:
 Deutschland!

Z tego ducha wyrosła po klęsce konstytucja weimarska, jeden z najpiękniejszych dokumentów nowoczesnej myśli narodowej i państwowej; ten duch, gdyby stał się powszechnym, zapewniłby prawdziwy rozwój nie tylko nowym Niemcom, lecz całej Europie.

Młody Polak, któremu szkoła dała możność choćby spojrzenia na obraz, jaki przedstawia w zwierciadle niemieckim obrzymie zagadnienie stosunku między ideą narodową a ideą państwową, odniesie z tej nauki pogłębione przygotowanie do przyszłej współpracy obywatelskiej, do pracy nad urzeczywistnieniem zupełnej harmonii obu idei w naszej ojczyźnie.

* * *

Ale zagadnienie narodowe, zagadnienie państwa narodowego — wiemy to wszyscy — nie zamyka się już dzisiaj we własnych granicach. Coraz silniej odczuwamy problem współzycia narodów, coraz ciaśniejszy staje się splot spraw międzynarodowych, coraz wyraźniej wyłania się stara myśl solidarności europejskiej, pogrzebanej pozornie od czasów wczesnego średniowiecza. Polska tradycja odznacza się szczególnie silnym i długotrwałym odczuciem tej solidarności, któremu dała wyraz myśl i czynem. Na obywateli przyszłej Polski czekają w dziedzinie spraw międzynarodowych zadania doniosłe. Szkoła musi ich na nie przygotować.

Tu dopiero otwiera się dla germanisty droga ciekawa i piękna. Nie zapominajmy, że przedmiot jego studjów obejmuje, prócz Rzeszy i Austrii, także Szwajcarię, kraj, który u siebie znalazł niespotykane gdzieindziej rozwiązanie zagadnienia narodowościowego w ramach trójjęzycznej ojczyzny. Więcej niż siedemdziesiąt na sto Szwajcarów, to Niemcy z języka i z kul-

tury; niemieckie kantony są rdzeniem kraju, one nadały jego historii kierunek i wytworzyły ów specyficzny, misterny i jedyny ustrój, w którym odłamy trzech wielkich narodów, nie tracąc bynajmniej łączności z głównym trzonym każdego z nich, służą wzorowo, gorąco i wiernie wspólnej macierzy, kochają ją głęboką miłością. Urzeczywistnienie Szwajcarji — to jeden z najpiękniejszych czynów ducha niemieckiego.

Mówi się często, że rozwój Szwajcarji jest tak odrębny, stosunki tego kraju tak niepodobne do innych, że przykład jego dla obcych znaczenia mieć nie może. Uważam to zdanie za banalny frazes. Że o naśladowaniu mowy niema — to rzecz oczywista, Ale studjum, najdokładniejsze, najgorliwsze studjum dziejów, instytucyj, życia tego osobliwego i cudownego kraju jest niezastąpionem, niewyczerpanem źródłem myśli i natchnień dla każdego, który pojmuje swój naród jako część ludzkości, i najwyższą jego wartość widzi we współpracy z innymi narodami dla wspólnych ludzkich celów.

Marzę o tem, by kiedyś z dobrze przygotowaną językowo i umysłowo klasą uczynić Szwajcarję ośrodkiem nauki w ostatnich dwóch latach i wydobyć z niej wszystkie tu tkwiące walory wychowawcze. Ale w żadnej klasie nie chciałbym się zrzekać sposobności pokazywania i interpretowania obrazów z życia tej ziemi. „Wilhelm Tell“ Schillera, nowele Gottfrieda Kellera, „Das Fähnlein der sieben Aufrechten“ przedewszystkiem, to najczęściej u nas czytane utwory, mogące w ten świat prowadzić, jeżeli nauczyciel ma wzrok zaostrzony dla spraw, o których mówiliśmy.

* * *

Zdaję sobie sprawę, jak bardzo różnorodność i mnogość celów nauczania obcego języka w szkole średniej stoi na przeszkodzie naszym poczynaniom, jeżeli chcemy w tej nauce znaleźć walory kulturalne i etyczne. Każdy neofilolog zna te chwile rozpaczy, gdy widzi, jak nieustanna walka z trudnościami formalnymi zasłania perspektywy i wypełnia większość czasu, zbyt skąpo przydzielonego. To też nie starałam się dać moim uwagom charakteru recepty, którą możnaby zastosować w każdej klasie. Najważniejsze, to nastawienie nauczyciela; on powinien interesować się temi zagadnieniami, znać ich dzieje, śledzić ich literaturę. Wtedy nawet uwaga przypadkowa, rzucona w dobrej chwili, może oświetlić błyskawicznie szerokie przestrzenie i ryć się głęboko w pamięć uczniów. Tak przygotowany germanista potrafi spoić swój przedmiot, wbrew wszelkim przeszkodom, z naczelnym zadaniem szkoły: wychowaniem obywatelskiem.

ROZMOWA TWÓRCZA W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH

Ze wszystkich celów, jakie stawiamy nauczaniu języków obcych w szkole średniej — na pierwszym planie należy umieścić doprowadzenie młodzieży do czynnego opanowania języka obcego, gdyż czynne opanowanie języka pociągnie za sobą zrealizowanie dwóch innych celów: czytania książek w obcym języku i zapoznania się z kulturą danego narodu.

Na to zaś, by czynnie opanować język, nie wystarczy tylko czytać, lecz trzeba mówić. Teksty więc z różnych epok i z różnych autorów winny służyć jako materiał rzeczowy i formalny dla prowadzenia rozmowy i to rozmowy twórczej. Twórcza rozmowa... Nie należy się przerażać tym wyrazem. Nie potrzeba koniecznie wygłaszać nowych myśli, odsłaniać nowych horyzontów, aby rozwinąć twórczą rozmowę, wystarczy tylko wprowadzić swego interlokutora w aktywny stan myślenia, w stan, w którym kojarzenia myślowe są szybkie, nieprzerywane, w stan, w którym pojęcia i wyobrażenia cisną się gdzieś z głębin podświadomych do intelektu i proszą o swój wyraz. W taki stan nauczyciel musi wprowadzić swych uczniów, by móc z nimi rozmawiać.

Powiadają, że wprowadzenie ucznia w aktywny stan myślenia, zwłaszcza w klasach niższych na pierwszym stopniu nauczania napotyka na pewne trudności, tkwiące jakoby w samym przedmiocie. Utrzymują, że uczeń zdobywa materiał leksykalny niejako mechanicznie, utrwalając obcy wyraz w pamięci przez wielokrotne powtarzanie go w piśmie i w mowie. Są jeszcze nauczyciele, którzy wymagają, aby uczeń wypisywał nieznanne wyrazy i uczył się ich na pamięć. Oczywiście uczenie się słówek i zwrotów na pamięć, jak również odtwarzanie dosłowne cudzego tekstu jest w znacznej mierze ćwiczeniem mnemonicznym, lecz nie myślowym. Potrzebna tu jedynie uwaga i wysiłek woli, lecz nie napięcie myśli. Nie nauczy się jednak nigdy języka ten, kto bezmyślnie wkuwa oddzielne wyrazy czy zwroty: tylko na mnemonice bowiem oprzeć nauczania języka nie można.

Można nauczyć się na pamięć całego słownika, zapamiętać setki wyrazów i zwrotów właściwych danemu językowi i nie nauczyć się nim mówić. Najlepszym tego dowodem są doświadczenia zrobione na egzaminach maturalnych. Wskutek źle dobranych szablonowych tematów jak np. „*Mon livre préféré, mon poète préféré*” i t. d., abiturjent uczy się na pamięć całego szeregu wypracowań nie przez niego napisanych, otrzymuje na pisemnym egzaminie piątkę — na ustnym zaś egzaminie nie potrafi skleić najprostszego zdania. Żywy język to nie suchy szemat, to nie zbiór martwych formuł gramatycznych, to żywy organizm, który powstaje i kształtuje się wraz z myślą i uczuciem na-

szem z chwilą, gdy mamy z tą myślą i uczuciem podzielić się z innym człowiekiem.

Już w roku 1921 w Bibliografji Pedagogicznej pisałem, iż pytania w pierwszym roku nauczania powinny wprowadzać ucznia w świat żywego języka, tekst powinien być punktem wyjścia dla pytań, nie celem. „Jeśli w tekście mam zdanie: „Charles creuse la terre avec sa bêche”, to pytanie: „Que fait Charles?” jest karygodnem. Należy zapytać: „Est-il facile de creuser la terre en hiver? sinon, pourquoi?” a zmusimy ucznia do pomyślenia, odświeżenia w pamięci wyrazów używanych w poprzednich lekcjach i powiązania ich w samodzielne zdanie”. Chodzi więc tu o uaktywnienie ucznia, a nie o zmuszenie go do mechanicznego powtarzania przeczytanych lub usłyszanych wyrazów i zdań. Dramatyzowanie tekstów czytanych, układanie ich w dialogi, prowadzi również do tego samego celu. Książka i znajdujące się w niej teksty powinny być nie celem, lecz środkiem, pobudką do wywołania interesującej rozmowy.

Bywają dwojakiego rodzaju rozmowy: rozmowy na zgóry umówiony temat i rozmowy, które nazwałbym spontaniczne. Rozmowa pierwszego rodzaju ma miejsce, gdy rozmawiający zgóry umawiają się o przedmiot rozmowy. Przedmiot ten powinien im być mniej lub więcej znany. W poruszaniu go rozmówcy muszą mieć pewien cel, pewien nawet, powiedziałbym po kupiecku, interes. W rozmowie tej niema przypadkowości, wszystko jest ze sobą logicznie powiązane, odważone, wyliczone, uporządkowane. Jeśli w czasie takiej rozmowy któryś z rozmówców odczuje zmęczenie, już w niej nie bierze udziału, gdyż wymaga ona ogromnej koncentracji myśli. Tak z sobą mogą mówić technicy, gdy przedmiotem ich rozmowy będzie konstrukcja maszyny czy też budynku. Tak z sobą mówią kupcy, gdy przeprowadzają kontrakt kupna czy sprzedaży. Tak z sobą mówią uczeni, gdy poruszają jakieś zagadnienia z dziedziny nauki, w której wespół pracują. Tak może w klasie rozmawiać z uczniami nauczyciel fizyki, matematyki, nauk ścisłych. Tak również może mówić ze swemi uczniami nauczyciel humanista. Jednakże czasami na lekcjach humaniorów rozmowa na zgóry umówiony temat przeradza się w inną rozmowę, którą nazwałbym spontaniczną. Rozmowa taka nie znosi przymusu, płynie dokąd chce, własną dynamiką poruszana daje bieg swobodnemu kojarzeniu myśli, nie przerywa się, gdyż, jeśli u jednego z rozmówców myśl się zatrzyma, inni go wyręczą, snując dalej nić własnych skojarzeń. W przeciwieństwie do pierwszej rozmowy, rozmowa taka odbiega, oddala się od swego pierwotnego tematu. Tak np. punktem wyjścia rozmowy mógł być przypuśćmy ustęp, traktujący o bezpieczeństwie mienia i życia w średniowieczu. Rozmowa się rozwinie; przejdzie na temat bezpieczeństwa w dzisiejszych czasach, np. w Ameryce, a skończy

się na bandytyzmie i jego przyczynach. Albo: po analizie ustępu opisującego rewolucję 48 roku, rozmowa potoczyć się może o bolączkach obecnego systemu parlamentarnego.

Stosunek Napoleona do żołnierzy nasunąć może rozmowę o stosunku szefa do podwładnego, władzy do obywatela. Czytanie Cid'a może wywołać rozmowę o sposobie rozstrzygnięcia spraw honorowych. „Le Gendre de Mr. Poirier” Augier'a nasunąć może zagadnienie nouveaux-riches'ów powojennych.

Rozmowa taka niema na celu, jak pierwsza rozmowa, analizy danego tematu, ani nawet syntetycznego ujęcia jego, lecz myśli kojarzące się swobodnie pośrednio lub bezpośrednio z danym tematem. Gdy pierwsza rozmowa ujmuje statyczną wartość danego tematu, druga rozmowa wypływa z jego wartości dynamicznej, to znaczy przedmiotem jej są myśli i uczucia, jakie wzbudził w nas dany temat, który był jakoby hasłem czy pobudką, stworzył w jednym takim, a w innym inne skojarzenia myślowe czy uczuciowe. Rozmowa taka, to jak podróż po krainie nieznanego, w której każdy rozmówca inne horyzonty odsłania. Czasami ma charakter takiej rozmowy, rozmowa towarzyska, oczywiście nie w dzisiejszych salonach. Myślę tu o rozmowach prowadzonych w salonach francuskich 17 i 18 wieku. Czasami w szkole tak rozmawia humanista ze swymi uczniami, często zaś powinien, by nauczyć języka, prowadzić takie rozmowy neofilolog. W tych rozmowach nie nauczyciel decyduje, o czym ma toczyć się rozmowa, lecz uczeń, jego nastrój, jego umiłowania. Oddany naturalnemu biegowi swych myśli, pragnąc wypowiedzieć co rzeczywiście w danej chwili chce, z większą łatwością znajdzie on w swej pamięci słowa zapadłe gdzieś w głębinie zapomnienia i złączy je dzięki obudzonej intuicji językowej w zdania, bo go prze do tego przemożna w każdym człowieku chęć wypowiedzenia się. I wtedy w klasie odbywa się twórcza rozmowa.

Ale na to, by taka rozmowa powstała, trzeba ją wywołać.

Nieraz w towarzystwie złożonym z inteligentnych i wykształconych ludzi, rozmowa się nie klei. Jeden od drugiego oddziela się murem pustych uprzejmości, o który jak piłki odbijają się zdarte frazesy. Nic nikt sobie nie mówi. Wszzechwładne milczenie dusz. I nagle ktoś zwróci jakąś uwagę, zrobi jakies spostrzeżenie, wypowie jakieś słowo, dziwnym darem odmykania dusz ludzkich obdarzone, i wałą się mury pustych uprzejmości, i milknie wszystko co zdawkowe. Rozmowa się ożywia. Z automatów towarzyskich rozmówcy przedzierzgają się w żywych ludzi. Tak samo rzecz się ma w klasie. Jeśli nauczyciel swem pytaniem, podkreśleniem w danym utworze ustępu czy myśli, mającej wartość dynamiczną, nie wprowadzi ucznia w aktywny stan myślenia, zrobi ze swych uczniów automaty wyrzucające obce myśli, obce wyrazy, obce zdania w obcym języku i nauka języka będzie

tylko mnemonicznem ćwiczeniem. Tu chciałbym mocno podkreślić nadużywanie w nauczaniu języka rekonstrukcji tekstu. Słowa: résumer, raconter, erzählen dziwną nawiewają nudą. Orientuję się jednak, iż słowa te z ust nauczyciela języków obcych padać muszą, bo natura ludzka jest ułomna, bo wymaga bezustannej kontroli. Chcąc, aby dany tekst był rzeczywiście punktem wyjścia dla naszej rozmowy, musimy sprawdzić, czy jest on rzeczywiście zrozumiany, czy uczeń włożył weń i ile pracy. Musimy więc część lekcji poświęcić na odtworzenie tekstu. Ale to nie jest celem lekcji języka obcego, to jest „malum necessarium”, wynikające z ułomności natury ludzkiej, z jej lenistwa, z unikania przez nią wszelkiego wysiłku. Nie twierdzę, że odtwarzanie biegu myśli i biegu zdarzeń w przeczytanym utworze nie ma żadnej wartości wychowawczej i kształcącej. Ale przecież młodzież ćwiczy się w tej sztuce od najniższych klas na innych przedmiotach. Dla nauczania języków obcych jedynie rekonstruowanie tekstów ściśle naukowych, filozoficznych ma dużą wartość. Nauczyć je czytać, to znaczy odtworzyć wiernie za pomocą odpowiednich pytań bieg rozumowania autora, to obowiązek każdego nauczyciela, a więc i nauczycieli języków obcych. Ale ponieważ teksty te nie są częste, nie pochłoną więc dużo czasu w nauczaniu, a najwięcej czasu poświęcić trzeba środkom i metodom, które zachęcają do mówienia. Łatwiej jest zmusić do mówienia o tem co się samemu myśli i czuje, niż odtwarzać dosłownie raz w domu, gdy się lekcję przygotowuje, drugi raz w klasie to, co inni czują i myślą. Na to właśnie zwracam uwagę. Już na pierwszym stopniu nauczania radość ucznia jest wielka, gdy może ze słów tkwiących w jego pamięci ułożyć samodzielne zdanie, a cóż dopiero w klasach wyższych.

A teraz stajemy wobec zagadnienia, jak ma wywołać rozmowę neofilolog, uczynić ją żywą, twórczą i zmusić ucznia do wzięcia w niej czynnego udziału. Oczywiście za pomocą pytań. Lecz pytać to nie znaczy układać koniecznie każde zdanie w formie pytalnej. Nie każde zdanie nauczyciela musi się rozpoczynać od słów: dlaczego, czy, jak, kiedy i t. d. Tego rodzaju pytania, przypominające indagacje egzaminacyjne, nie prowadzą do celu, a przynajmniej nie zawsze; nie stworzą atmosfery potrzebnej dla swobodnej rozmowy, nie wywołają aktywnej reakcji w myśli ucznia. Jakiś sąd twierdzący, czy przeczący wypowiedziany w danej kwestji, czasami umyślnie przejawiony lub umyślnie paradoksalny może być daleko silniejszą pobudką dla ucznia niż forma pytalna, np. czy mógłbym powiedzieć, że..., czy prawdziwym jest, że...

Rozróżniam trzy kategorie pytań: pytania rekonstrukcyjne, analityczne i kojarzeniowe. Do pierwszej grupy należeć będą pytania zmierzające do rekonstrukcji formalnej tekstu. Są one,

jak już powiedziałem, malum necessarium, kontrolą pracy ucznia, ale nie pracą wraz z nim. W niższych klasach musi się im oczywiście więcej czasu poświęcać, choć i tu dużo jest miejsca na aktywną pracę ucznia. W wyższych klasach, zwłaszcza w siódmej i ósmej, należy je sprowadzić do minimum i zadawać jedynie uczniom leniwym. Oczywiście pytania te nie wywołają aktywnego stanu myślenia. Pamiętajmy, że uczeń ustęp, który w klasie rekonstruujemy, przerobił już w domu, a więc w klasie wrażliwość na ten ustęp, zwłaszcza u zdolniejszych uczniów, będzie słabsza. Już druga grupa pytań, zmierzająca do analizy tekstu tak pod względem formalnym językowym (synonimika, zjawiska gramatyczne czy składniowe, styl) jak pod względem rzeczowym treści nastęrcza więcej sposobności do wszczęcia rozmowy, w której uczeń odgrywałby aktywną rolę. Analiza tekstu daje mu możliwość zaznaczenia swych upodobań, swego nastawienia uczuciowego czy myślowego. Jednego uderzy ten szczegół w danym ustępie, innego inny. Jeden określi ciekawsze zjawisko gramatyczne, drugi składniowe, trzeciego znów zaciekawi niezwykle zestawienie wyrazów. Inni jeszcze rwać się będą do charakterystyki postaci czy otoczenia, w jakim występują dane postacie. Będzie to rozmowa według pewnego zgóry ułożonego planu, ale uczeń ma już w niej pole do wykazania swej inicjatywy, do wyboru z danego tematu tych zagadnień, które go najwięcej zainteresowały. Ale on jeszcze ciągle czyta dany ustęp czy utwór, tkwi w nim i czeka na chwilę gdy, oderwawszy się od niego, wsłucha się w to, co ten utwór w nim obudził, w te kompleksy wyobrażeń, wyrazów i myśli, które są w nim jakby w pogotowiu, by w odpowiedniej chwili wystąpić; przyspieszyć tę chwilę nauczyciel może odpowiednim pytaniem. Będą to pytania trzeciej kategorii, pytania kojarzeniowe, wywołujące spontaniczną rozmowę, powstałą wskutek dynamiki danego utworu czy ustępu.

W każdym utworze, w każdym ustępie w podręczniku znajdzie się jakaś scena, jakiś opis, jakaś myśl, która przemówiła czy to do uczucia, czy to do wyobraźni, czy to do intelektu danego ucznia; wyczuć co do niego przemówiło, uchwycić to, podkreślić i odpowiednim pytaniem otworzyć dyskusję nad tem, a wówczas uczeń zacznie mówić. Nic to, że mu czasami braknie obcego słowa, że szasami użyje niewłaściwego zwrotu; brakujący mu wyraz obcy dla wyrażenia jego własnej myśli czy uczucia raz wypowiedziany, niepoprawny zwrot raz skorygowany, mocno utrwali się w jego pamięci, gdyż potrzebny mu był dla wyrażenia jego własnej myśli, jego własnego stanu uczucia. On go przeżył i przemyślał i szukał, party wewnętrzną potrzebą.

Jakie mają być te pytania? Nie należy ich narzucać nauczycielowi; rodzi je chwila, intuicja, nastrój klasy, rodzi je osobiste przejęcie nauczyciela.

Pewną pomocą służyć tu może rozmowa, którą nazywam „na temat”, a więc analiza utworu, która ułatwia orjentowanie się, do jakich typów umysłowości należy dany uczeń, jakiego rodzaju skojarzenia mogą w nim powstać pod wpływem tej czy innej myśli, tego czy innego obrazu. Uczniowi o spekulatywnym umyśle należy zadawać pytania wymagające w odpowiedzi pewnych zdolności dialektycznych. Ucznia o pragmatycznym typie umysłowości należy zachęcać do referowania zdarzeń z własnego przeżycia — do operowania faktami. Jednego trzeba wzruszyć pytaniem, innego zadziwić, a innego jeszcze zaskoczyć, byle tylko zmusić, nawet najbardziej opornych, do żywej rozmowy, do wypowiedzenia tego, co w danej chwili znajduje się u progu ich świadomości.

Nie obawiamy się, ucząc języków obcych, rozmowy nie na temat w ścisłym tego słowa znaczeniu. Nic to nie szkodzi, że miast zanalizować cały ustęp, zanalizowaliśmy jedną jego część, a nawet jedną myśl w nim zawartą, jeśli ta myśl podnieciła uczniów, wprowadziła ich w stan aktywnego myślenia, jeśli stworzyła w nich bogate skojarzenia. Uczniowie wtedy chętnie wezmą się do pracy, do tej żmudnej pracy w domu, polegającej na wyszukiwaniu nieznanymi wyrazów w słownikach, bo wiedzą, że bez tej pracy przyjemnych przeżyć w klasie mieć nie będą.

Pytania więc nauczyciela, chcącego prowadzić żywą lekcję żywego języka, budzić winny uczniów ze śpiączki myślowej. Ale na to, by budzić innych, sami musimy być obudzeni, sami musimy czuć. Niestety nauczyciel, jak każdy inny człowiek, raz jest lepiej psychicznie usposobiony, raz gorzej. A tylko przyjemne stany tworzą bogate połączenia skojarzeniowe. Nie na wszystkich więc lekcjach potoczy się rozmowa spontaniczna. Nauczyciel nieusposobiony niech lepiej jej nie rozpoczyna, niech lepiej ukryje swą depresję poza pytaniami I i II kategorii; niech wykonuje niewolniczo plan lekcji uprzednio przez siebie przygotowanej. Na improwizację niema wtedy miejsca. Padło tu słowo „improwizacja”. Nie chcę być źle zrozumianym. Oddając w nauczaniu wogóle, a w nauczaniu języków w szczególności, honorowe miejsce improwizacji, nie powstaje przeciw drobiazgowemu opracowaniu lekcji, nie pozostawiam wszystkiego twórczemu natchnieniu. Naodwrot jestem zdania, że tylko praca i to praca nad sobą wyłożona daje to natchnienie pedagogiczne. Nieraz się zdarza, iż nauczyciel opracowawszy dokładnie daną lekcję, uświadomiwszy sobie, jakie zagadnienia poruszać będzie w związku z przeczytanym tekstem, jakie pytania będzie zadawał uczniom, lekcję prowadzi niezgodnie z tym planem i lekcja jest dobra, nawet bardzo dobra. Co to znaczy? czyżby ta praca nad ułożeniem lekcji poszła na marne? A więc należy tylko improwizować? Wyprowadzenie tego rodzaju wniosku byłoby zgoła fałszywym

i dowodziłoby niezrozumienia użytego przezemnie wyrazu „improvizacja” w nauczaniu.

Nauczyciel, przygotowując lekcję, myśląc nad tekstem, który będzie analizował w klasie, nie może uświadomić sobie wszystkiego, co dany ustęp w nim obudził. Dopiero w obcowaniu z klasą, a więc w innym otoczeniu, w innym nastroju psychicznym, bardzo często znajduje wyraz dla wszystkich myśli i uczuć, które nie doszły do jego świadomości podczas pracy nad przygotowaniem lekcji. Według Abramowskiego: „Dawniejsze pojęcia o podświadomości, jako o martwym zbiorniku fizjologicznych usposobień, przyzwyczajzeń i śladów jest z gruntu fałszywym, należy przeciwnie patrzeć na nią, jako na masę psychiczną wzruszeniową żywą i twórczą, gdzie odbywają się ustawiczne ruchy, przesuwania, zmiany układu składników, jednym słowem ustawiczne wrzenie i życie”. Otóż inna jest struktura podświadomości nauczyciela w czasie przygotowania lekcji, inne zaś są jej składniki w klasie. Wzajemne oddziaływanie nauczyciela na klasę i klasy na nauczyciela powoduje w pierwszym rzędzie te zmiany. Stąd odchylenie od uprzednio przygotowanego planu lekcji. Tego rodzaju odchylenia, „improvizowane”, jeśli mają osiągnąć swój cel, muszą być rezultatem poważnej pracy nauczyciela, musi on wczuć i wmyśleć się w dany urywek, mający być tematem lekcji, musi go uzupełnić, stworzyć jakgdyby dalszy ciąg, nawiązać go do dnia dzisiejszego, do stanu psychicznego, w jakim w danej chwili on i klasa się znajdują. Inaczej odchylenia te będą parodią. Nauczyciel sam nie zainteresowany i nie przejęty zagadnieniem, które porusza, ubogi na skutek małego odczytania i niedostatecznej pracy nad sobą, nie zdoła nigdy pobudzić klasy i zachęcić uczniów do twórczej rozmowy.

WARSZAWA

JAN CIEŚLIŃSKI

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

„ERLKOENIG” NA LEKCJI Z GRAMOFONEM.

Pomocę: Patefon systemu „Portable”. Płyta „Columbia”: Erlkönig (Goethe). Monolog: Alexander Moissi. Obraz Schwinda: Erlkönig. F. Schubert: Erlkönig, nuty skrzypcowe.

Skorzystać z powyższych pomocy, wywołać odpowiednie silne wrażenie, uczuciowe ujęcie i przeżycie całości przez klasę i przeprowadzić analizę treści, niemożliwe jest na jednej lekcji, zwłaszcza, gdy chodzi również o wyczuć przez młodzież cech balady wogóle. Podzieliłem więc materiał ten na dwie lekcje, rozpoczynając od uczuciowego, emocjonalnego przeżycia balady przez klasę. Po wstępnych dydaktycznych czynnościach poleciłem otwarcie książek i śledzenie tekstu, puściwszy równocześnie w ruch nastawioną płytę Erlkönig, w deklamacji Moissiego. Cisza panowała niebywała. Młodzież słuchała z takim napięciem, jakiego jeszcze nie widziałem w praktyce. Tekst na płycie puściłem trzy razy, poczem zapytałem, kto z uczniów

potrafi to ładnie zadeklamować. Zgłosiło się wiele uczenie i uczniów, jednak najpiękniej, prawie jak Moissi, deklamowały dziewczęta, starając się Moissiego naśladować. Deklamacja wywarła na klasę ogromne wrażenie. Podczas minutowej przerwy słyszało się tylko słowa: jakie to piękne, jakie cudowne. Po mojej deklamacji i chóralnem odczytaniu, poczęła klasa oglądać obraz Swinda, mając go również w książce. Następnie odegrał uczeń, dobry skrzypek, intonację Schuberta, co również wywarło na klasę duże wrażenie. Młodzież odczuła odrazu, co za piękno tkwi w tej baladzie i zrozumiała, dlaczego zainscenizował ją malarz tej miary, co Schwind i zaintonował muzyk tej miary, co Schubert. Przeżywając silnie treść, którą zgrubsza sama rozumiała, żądała wprost, by jeszcze nakręcić płytę i mówić między sobą o wartości i treści balady, w podniosłym nastroju i niecodziennej powadze, dawszy temu pełny wyraz w udanych zadaniach, jakie napisała na temat swych wrażeń w klasie.

Na najbliższej lekcji przerobiła klasa tekst szczegółowo, poznawszy cechy balady, rzeczywiste tło wiersza, czytając baladę w rozdzielonych rolach, w odpowiedniem udramatyzowaniu i intonacji. Pod koniec zgłosiła się cała klasa, że chce się balady tej nauczyć napamięć.

Odtąd wprowadziłem gramofon do szkoły i lekcje z patefonem są klasie najmilsze, przynosząc ogromne korzyści dydaktyczno-pedagogiczne. Młodzież bowiem uczy się przedewszystkiem upatrywać i widzieć piękno w utworze, o co wszak nam szczególnie chodzi, gdy stataryczna analiza jest raczej sekcją, którą tylko z konieczności dydaktycznej przeprowadzamy.

KRAKÓW

S. STENDIG

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

HENRI MALLET: *La civilisation française*. London, G. Bell, 1930, str. I—XV+414.

Trzeba przeciwstawić dzisiejszej specjalizacji w szkole średniej dążność do syntezy. Dwie są syntezy: nauk przyrodniczych, która dopomaga do zrozumienia wszechświata i synteza ewolucji ludzkości, któraby umożliwiła uczniom interpretację teraźniejszości przez pryzmat przeszłości. Na nich oparliby kiedyś filozofję życia. Do tej drugiej syntezy mają się przyczynić języki obce z chwilą, gdy opanuje się do pewnego stopnia praktyczną stronę nauki. Przydają bowiem element nowy do skarbcza wykształcenia ogólnego, tem cenniejszy, że pochodzi z obcego źródła i inny ma charakter niż myśl narodowa.

Oto wytyczne chrestomatji Malleta, napisanej dla uczniów Anglików. Daje ona obraz kultury francuskiej, podkreślając szczególnie jej punkty styczne z kulturą angielską. Autor chce rozumowo i uczuciowo propagować porozumienie angielsko-francuskie (*Entente cordiale*), trwające już 25 lat. Chce ułatwić Anglikom zrozumienie zasadniczych kwestyj, dotyczących rozwoju Francji. Jakiej przyszłości pragnie Francja? Jak rozwiązali Francuzi wielkie zagadnienia polityczne? jakie są ich pojęcia o człowieku, świecie, Bogu? Co przyczyniło się do ukształtowania umysłowości francuskiej?... Najpierw więc krótkie dzieje tworzenia się „narodowości”, którego ostatnim etapem jest wojna stuletnia, potem powstawanie i wzrost państwa, królestwa, jego organizacja wewnętrzna, równoczesny rozwój sztuki, literatury, nauki, filozofji i przemysłu; związek ścisły między polityką a kulturą, ideami a instytucjami, który sprowadza w XVIII-ym wieku Wielką Rewolucję, a po niej rozwój Francji aż do dni dzisiejszych, nowoczesnej, demokratycznej, wolnej, o tendencjach praktycznych, ale o szerokich horyzontach i możliwościach postępu na wszystkich polach. Ten obraz popierają wyjątki z głównych pisarzy fran-

ouskich, niezbyt długie, ale indywidualnie wybrane i ułożone, charakterystyczne, z uwzględnieniem raczej ideowej strony literatury niż formalnej i estetycznej. Konflikty angielsko-francuskie zostały omówione z takim umiarem, że bynajmniej nie mogą obudzić nienawiści, lecz raczej przyczyni się ten sposób przedstawienia do wzajemnego wniknięcia w naturę ludzi i krajów, ich podobieństwa i różnice.

Książka ta może być pożyteczną i w polskiej bibliotece podręcznej nauczycielskiej i uczniowskiej.

KRAKÓW

ST. CIESIELSKA BORKOWSKA

WŁADYSŁAW TARNAWSKI. *Szekspir*. Lwów, Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich, 1931; stron 301.

Wstęp: wdziękiem i prostotą ujmująca spowiedź z dziecinnych wrażeń, przeżytych w pierwszych chwilach obcowania z Szekspirem. Treść: ukazywanie dróg — na przykładach poszczególnych utworów, — którymi chadzał duch szekspirowski. Zakończenie: zasadnicze elementa sztuki szekspirowskiej, jej uniwersalizm, jakoteż jej znaczenie z punktu widzenia kulturalnego i obywatelskiego.

Asymilować Szekspira począł prof. Tarnawski w tych wczesnych latach życia, gdy drukowane słowo nie miało dlań jeszcze żadnej wymowy; gdy, zato, niezwykle silnie przemawiały mu do duszy ilustracje dołączone do niemieckiej edycji dzieł szekspirowskich: „to trzy potworne wiedźmy, wsparte na długich kijach i wpatrzone w dymiący kocioł; to szpetny garbus, kłęczący z odkrytą piersią przed piękną kobietą, która trzyma w ręku nagą miecz i jakby namyśla się, czy ugodzić; to starzec z ogromną siwą brodą, wyciągający ręce ku żygzakom błyskawic i wijący się u jego stóp chłopak w czapce z dzwonkami”.

Na skutek tych wrażeń dokonała się *prise de pli*, która określiła kierunek późniejszej kariery prof. Tarnawskiego; w książce o Szekspirze dla młodzieży polskiej obrał on sobie formę spłacenia długu wdzięczności wobec największego z pomiędzy nowożytnych dramaturgów świata.

Wzorem powszechnie przyjętej praktyki, prof. Tarnawski kreśli postać Szekspira w ścisłym związku z bogatym tłem epoki elżbietańskiej, przy czym — ze względu na charakter książki „dla młodzieży” — uwzględnienie znalazła wielka ilość wiadomości, pomijanych zasadniczo w innych dziełach tego rodzaju; popularnych wiadomości o literaturze angielskiej epoki dawniejszej, w połączeniu z obszernym a przystępnym obrazem środowiska i warunków, wśród których rozkolysała się twórczość szekspirowska.

Wzorem przyjętej praktyki omawiane są również poszczególne utwory Szekspira, przy zastosowaniu zasady podziału na cztery okresy. (Ze względu na przejrzystość, korzystniejszym okazałoby się, być może, utrzymanie jednolitego planu również przy rozbiórce pojedynczych dzieł, n. p. według porządku: zagadnienia genetyczne, treść, wartościowanie i t. d. Schemat ten jednakowoż w książce niniejszej bywa zmienny, czasami niezupełny). Syntetyczne wstępy, poprzedzające analizę każdej z czterech epok, podtrzymują ciągłość linii twórczego rozwoju poety. Jeśli są zbyt krótkie i szkicowe, tem większa w tem ulga dla umysłu młodocianego, niechętnego abstrakcyjom i uogólnieniom.

Podkreślanie polskich zależności od Szekspira i ukazywanie analogii nie omieszcza pogłębić posiadanych przez czytelnika wiadomości polonistycznych.

W książce oddanej do użytku młodzieży trudno było roztoczyć wszystkie szerokie horyzonty myśli szekspirowskiej. W ramach popularnej monografii nie mogło również znaleźć się miejsce na zobrazowanie władzy Szekspira nad literacką myślą nowożytnych narodów kulturalnych. Trudno też

było zapuszczać się w zawiłe problemy historyczno-literackie, przed którymi częstokroć szekspirolodzy, bezradni, broń składać muszą. Znaleźć w niej wszakże można wszelką, bardzo cenną pomoc w kierunku głębszego zrozumienia Szekspira, wycie się w jego różnorodne nastroje i stany duszy.

Mimo że dostosowane do sił i granic umysłu młodocianego, dzieło prof. T. przemówi zarazem, z wielkim pożytkiem, do intelektuów dojrzałych; w tym to podwójnym zamiarze było i pisane.

WARSZAWA

T. GRZEBIENIOWSKI

Der Volks-Brockhaus. Deutsches Sach- und Sprachwörterbuch für Schule u. Haus. F. A. Brockhaus, Leipzig 1931. (794 stron druku, 3600 rycin 71 tablic i map). Cena RM 7,80.

Książka niedroga, a cenna dla germanisty, który dawno w Niemczech nie był. Jest nie tylko encyklopedją, ale również słownikiem, podając fleksję i wymowę wyrazów. Dane rzeczowe i statystyczne pochodzą przeważnie z lat 1929 lub 1930, są więc aktualne. Dzieje wojny i powojenne są wcale obszernie i obiektywnie przedstawione, o ile Niemiec to potrafi. Odnosi się to nawet do Polski; jest wprawdzie niepotrzebny artykuł „Polnischer Korridor”, jednak bez jadu, są drobne omyłki odnośnie osób Paderewskiego i Piłsudskiego, ale całość jest dodatnia, a szczególnie wszelkich informacji o Niemczech społecznych jest obfitość.

Powinien książkę posiadać każdy germanista, a także zasobniejsze biblioteki uczniowskie mogą z niej mieć wiele pożytku.

LWÓW

K. ZAGAJEWSKI

Almanach zum Goethejahr 1932: Klassik und Gegenwart, besorgt von W. v. Einsiedel, Verl. Reclam, Leipzig Str. 299, Mit 18 Bildern. 1,50 RM.

W marcu 1932 będzie świat kulturalny obchodził stulecie śmierci Goethego. Niemcy nazywają rok ten *Goethejahr*, podobnie jak rok 1905 nazwali *Schillerjahr*. Takie jubileusze łączą się zazwyczaj z wzmocnionym ruchem wydawniczym zbiorowych wydań i specjalnych opracowań jubilat.

Przygotowuje się i drukuje wiele nowych prac o Goethem, na całym świecie i u nas w Polsce. Nietylko jednak czasopisma nasze zajmą się Goethem, posypią się i wykłady: Goethe a Polska, ale wskazanem jest urządzić w naszych szkołach, zwłaszcza w tych, w których nauczają języka niemieckiego, akademje goethowskie, a zarazem skoncentrować naukę języka niemieckiego, w klasach wyższych, a zwłaszcza ósmej szkoły średniej, dokoła Goethego, aby uwypuklić jego prawdziwą wielkość.

Dlatego należałoby dać zarówno uczniowi jak i nauczycielowi do ręki rozmaite nowe opracowania, bądź biografji Goethego, bądź opracowań o Goethem, aby umożliwić koncentrację lektury dokoła Goethego i dać możliwość zdolniejszym uczniom opracowania rozmaitych referatów w zakresie znawstwa Goethego.

Między rozmaitemi dość tanimi książkami, obliczonymi dla umysłu ucznia, dającymi uczniowi dobry wgląd w osobowość Goethego, można zalecić dla poruszonych celów naprowadzoną książkę.

Zawiera ona materiał łatwo dostępny dla ucznia, składający się z szeregu krótkich rozprawek, ujmujących klasycyzm goethowski i klasycyzm współczesny, w sztuce, literaturze i muzyce, a nawet technice, przedstawiających Goethego w rozmowie, opisujących dawny i dzisiejszy Weimar, stosunek Goethego do Schillera, Hegla i Napoleona, ówczesne salony berlińskie, zapoznających nas z sądem Goethego o ewolucji, liberalizmie i Napoleonie, naprowadzających wiele ciekawych obrazów z ówczesnej epoki. widzianej

w świetle współczesności. Cały zbiorek zawiera 36 prac wybitnych myślicieli, a 18 obrazów w marmurówem popiersiem Goethego dłuta d'Angersa, uzmysławia wywody autorów.

Zbiorek zakończony jest wykazem: Goethe-Literatur i dzieł z czasów oświecenia, klasycyzmu i romantyzmu z lat 1700—1850, oraz opracowań Goethego, daty najświeższej. Dlatego jest ten almanach potrzebna książka w rękę germanisty, gdyż nietylko sam z niej będzie mógł korzystać, ale też i uczniowie odniosą pod jego kierunkiem poważną korzyść.

KRAKÓW

S. STENDIG

J. CHMAJ i K. ZAGAJEWSKI: *10.000 słówek niemiecko-polskich*. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1931.

Ukazanie się tak dawno upragnionego słowniczka niemiecko-polskiego dwu wytrawnych germanistów powitać należy z wielkiem zadowoleniem. Odpowiada on w wielkiej mierze potrzebie naszej młodzieży, ułatwi jej korzystanie z niemieckiej lektury i wyruguje często zagranicą drukowane słowniczki, które więcej złego niż korzyści przyniosły. Słownik ten — widać to zaraz po pierwszym przeglądnięciu — zawiera dużo słówek z najrozmaitszych dziedzin życia codziennego, więc nietylko słówka z języka książkowego (*Büchersprache*) i literackiego, ale też z żywej, potocznej, bepośredniej mowy niemieckiej. Nowością dodatnią jest, że autorzy uwzględnili mnóstwo słówek nietylko niemieckich, lecz także obcych wziętych z innych języków, które w mowie niemieckiej uzyskały prawo obywatelstwa.

Książka, przeznaczona dla młodzieży, powinna przedewszystkiem pod tym kątem widzenia być napisana, powinna więc m. in. ułatwić jej używanie i przyswajanie wielkiego zapasu słów, zwłaszcza synonimicznych. Autorzy podają wprawdzie czasem przy słowach obcego pochodzenia brzmienie niemieckie, ale niestety bardzo rzadko. Byłoby z wielką korzyścią dla uczniów, gdyby przy wszystkich obcych słowach było podane brzmienie niemieckie, przy słowach zaś niemieckich rzadko używanych było podane słowo bardziej znane, częściej używane, np. przy słowie *Aberwitz* (*Dummheit, Torheit*). Ja poszedłbym jeszcze dalej: nawet przy czysto niemieckich i potocznie używanych słowach podałbym w nawiasie słowa synonimiczne, np. *äutzen* (*seutzen, stöhnen*), *anzeigen* (*angeben, denunzieren*).

Już sam tytuł „10.000 słówek” ogranicza niejako swobodę krytyki w razie zarzutu, że tego lub owego słówka brak. To też wyrażam pod adresem autorów życzenie pro futuro, by w następnem wydaniu zakres słowniczka rozszerzono. Podano np. *Soiree* wieczorek, brak natomiast *Matinee* poranek; podano *kleinlaut*—*schüchtern*, brak zaś *vorlaut*; brak *Radio*—*Rundfunk*; mamy słowo *Unkraut* chwast, ale brak najbardziej rozpowszechnionego chwastu kąkol *Kornrade* (w starych słownikach zawsze mylnie podane jako lolek). Mamy *Auerhahn* głuszc, ale brak wyrażenia na parzenie się głuszcza *balzen*. Po *Pflug* chętnie widzielibyśmy *Pflugsterz*, po *Prozess* — *prozessieren* (i starsi często używają tego czasownika mylnie jako zwrotnego w niemieckim języku). Podano *Richtschnur* wytyczna, wskazówka, brak zaś *Richtlinie*, po *Schild* brak *Schilddrüse* gruczoł tarczycowy, po *Schmer* — *Schmerbauch*, taksamo niema *Service* = *Tafelgeschirr*. Takich uzupełnień można podać jeszcze dużo, ale nie chcę nadużywać szczupłych ram przeznaczonych na recenzję.

Jeszcze tylko kilka drobnych sprostowań: Przy *Allianz* mylnie podano *Bund* zamiast *Bündnis*. Niepotrzebnie podano *achen*, które poraz drugi znajduje się w formie poprawnej *eichen*. Przyjął się akcent *Tünnel* zamiast *Tunnél*. Nowa pisownia żąda *Waage, waagrecht*. Niezrozumiałe dla ucznia będzie przy *einschlagen* powieść się, zamiast mieć powdozenie. *Schinder* zam. hycel lepiej oprawca, rakarz. Przy *Kai* można podać pisownię *Quai* (wym. kej) *Uferstrasse* (por. Franz Josefsquai w Wiedniu). Dwu słów roz-

powszechnionych podczas Wielkiej Wojny brak: *Drückeberger* łażak, lub, jak tłumaczy Aleksander Wat w „Roczniku 1902” Glaesera, „dekownik”. oraz *hamstern* chorobliwie gromadzić zapasy.

W całości słownik oznacza bardzo wielki postęp w porównaniu z pomocami, dotychczas przeważnie używanymi, i niewątpliwie odda naszej młodzieży wielkie usługi. Niech mi będzie wolno wyrazić nadzieję, że po tej części niemiecko-polskiej nastąpi wkrótce część polsko-niemiecka. Brak takiego słownika stanowi bowiem dla naszej młodzieży dotkliwą lukę, zwłaszcza przy opracowaniu wolnych tematów w języku niemieckim.

NISKO

JULJUSZ SILBERSCHLAG

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM Z CZESKIEJ PRASY.

Vestnik pedagogickij, ročník IX, září 1931. Nr. 7. zamieszcza ciekawy artykuł docenta uniwersytetu praskiego p. Dr. Vaclava Prihody p. t. „Nauka języków obcych metodą czytania”. Dwa tysiące lat — powiada autor — trwa długa i żmudna droga części ludów europejskich, poświęcona nauce języka obcego. Przez cały ten czas trudzili się oświeceni pedagodowie nad przyśpieszeniem procesu zdobycia cudzej mowy. Niejednokrotnie zdawało się, że został znaleziony klucz do wielkiej tajemnicy skrócenia czasu nauczania języka obcego i do uprzyjemnienia go. Wynalazcy nowych metod i ich poplecznicy żyli myślą, że się im udało zdobyć najlepszą metodę. Żadna jednak z dotychczasowych metod nie prowadziła do celu. Jeżeli chcemy znaleźć zasady nowej metody, takiej, która wyda rezultaty, musimy przeprowadzić analizę naturalnego procesu zdobywania języka przez dziecko i przez dorosłego. Pierwszym stopniem do zdobycia wiadomości językowych jest proces *pasyny* — rozumienie, po rozumieniu dopiero może nastąpić wysłowienie. Tutaj nauczyciel napotyka na największą trudność. Prawidła dźwięków własnego, ojczystego języka nie są jeszcze dokładnie, naukowo opracowane, poza tem są one zależne od wielu czynników i dla uczniów niedostępne. Cóż dopiero reguły o dźwiękach języka obcego! To też wysłowienie dzieci odchyłać się musi pod względem dźwiękowym (także i gramatycznym) od przyjętej wymowy obcej. Powoli jednak, w ciągu jednego roku, dwu lat, dziecko w naturalnych warunkach może się języka nauczyć. W szkołach atoli, przy licznych klasach, małej ilości godzin, przeznaczonych na naukę języka obcego, przy nauczycielach niezawsze biegle władających językiem, którego uczą, niepodobniestwem jest, aby dziecko mogło osiągnąć cele, zakreślone przez programy szkolne. Dotychczas przynajmniej, przy obecnych metodach nauczania, rezultaty były nikłe. Autor (dr. Prihoda) wraz z dr. Matouskiem, poddał szereg słuchaczy, zapisujących się na przyrodę uniwersytetu praskiego, badaniom testowym. Wyniki były fatalne. Analizując przyczyny tych wyników, doszedł autor do przekonania, że winę należy przypisać *zbyt wygórowanym celom, jakię sobie stawiają programy szkolne i nauczyciele uczący języków obcych*. Żąda się od ucznia wymowy o ile możności zbliżonej do wymowy narodowej, sprawności w ustnem i piśmiennem władaniu językiem, znajomości gramatyki i zdolności czytania i zrozumienia tekstu obcojęzycznego. *Wymogi te prowadzą do powierzchowności, do niedostatecznego wyćwiczenia, do niemożności skontrolowania tego, co uczeń zna, do uniemożliwienia nauczycielowi brania odpowiedzialności za pracę swoich uczniów*. Jeżeli do tych wymogów dodamy jeszcze formalne cele, naukę kultury, literatury i t. p., to jasnem się stanie, że przy ograniczonym czasie, który nauczyciel ma do rozporządzenia, nauka

języków obcych nie może przynieść spodziewanych rezultatów. Trzeba inaczej sformułować cele nauczania języków obcych. Aby to zrobić należy na przód uprzytomnić sobie proces zdobywania języka obcego.

Opanowanie języka składa się z dwu procesów: rozumienie języka pisanego i języka mówionego — wysłowienie się ustne i piśmienne.

Czytanie w języku obcym jest procesem najszybszym. Przyznał to już i *Flagstad* (*Psychologie der Sprachpädagogik*, Lipsk 1913, str. 86). *Decroly* wprowadza globalne czytanie, ponieważ globalne czytanie odwołuje się przede wszystkim do wzroku, jako do zmysłu najobiektywniejszego — i najkonkretniejszego.

Dr. *J. Klima* wskazuje, że prof. *Otokar Kadner* czyta i rozumie 15 języków obcych, porozumiewa się zaś z trudnością w jednym tylko, insp. *Lippert* czyta literaturę pedagogiczną w 20 językach. Dziewięćdziesiąt pięć procent tych, którzy się uczą języka obcego — jeżeli wogóle kiedykolwiek będą go używali, to tylko w czytaniu, natomiast, zaledwie 5% będzie naprawdę miało do czynienia z cudzoziemcem i porozumiewało ustnie w jego języku. Obecne metody są przeto niecelowe, a programy nierealne. Gdybyśmy natomiast mogli się zgodzić co do celu nauczania języka obcego, któryby polegał na *rozumieniu obcego tekstu*, moglibyśmy go skutecznie przeprowadzić dla dwu a nawet trzech języków, w szkole średniej. Przy ogromnym przeładowaniu klas, gdzie się ceul wytkniętego przez programy nie osiąga dla jednego języka, łatwo możnaby osiągnąć cel wysunięty przez dr. *Prihoda* dla dwu a nawet trzech języków.

Ponieważ przy nauczaniu metodą czytania niepotrzebny jest nauczyciel o specjalnym temperamencie, ani o specjalnych zdolnościach nauczycielskich, ani nawet nauczyciel władający specjalnie biegle językiem obcym, możnaby każdego nauczyciela odpowiednio wykształconego, uczynić odpowiedzialnym na postępy uczniów

Sprawdzianem byłby tekst przedstawiony uczniowi. Rozumienie tekstu wykazywałoby pracę włożoną w naukę. Przeciwno tak zdefiniowanemu celowi występują wszyscy ci, którzy twierdzą, że każdy człowiek musi umieć porozumiewać się dobrze przynajmniej w jednym języku obcym. Z hasłem tem p. *Prihoda* zgadza się, jednakże twierdzi, że po maturze, za dwa lub trzy miesiące, uczeń może się więcej nauczyć, jeżeli wyjedzie zagranicę ze znajomością języka zdobytą „metodą czytania”, aniżeli w ciągu wielu lat uczony metodą „bezpośrednią”, w przeludnionej klasie. Można całkiem śmiało przyjąć hasło *I. Epsteina* (*La pensée et la polyglossie*, Paris, Payot — str. 17) znane pod nazwą impresywnej polyglosji i ekspresywnej monoglosji (pasywna wielojęzyczność i aktywna jednojęzyczność) jednakowoż nie można żądać, aby dokonała wszystko szkoła średnia. Należy poprzestać na impresywnej polyglosji.

Tutaj najlepszą metodą będzie metoda czytania. Metoda ta może być przeprowadzona w wielu kierunkach: 1) jako syntetyczna, gramatyczna „przekładowa” albo też 2) jako „globalna”, intuitywna.

Za *Judtem i Buswellem* (*Silent Reading*, Chicago 1922) twierdzi autor, że leksykalna i gramatyczna metoda uczenia języka obcego nie przynosi rezultatu. Od początku przyzwyczajają się uczni, aby zaczął sięgać do słownika zamiast do rozumu, ucząc go metodą gramatyczną (*A Laboratory Study of the Reading of Modern Foreign Languages*. The Macmillan Co, 1927, str. 71—78).

W metodzie intuitywnej chodzi raczej o czytanie myśli aniżeli o czytanie wyrazów albo ich części. Uczeń dąży do wnिकnięcia w treść obcego tekstu. Nie przekłada, dopóki nie wmyśli się w treść i znaczenie tekstu.

M. Westowi (*Bilinguism*, Calcutta 1926; *Learning to Read a Foreign Language*, London, 1926; *The Construction of Reading Material for Teaching*

a Foreign Language, Oxford Univ. Press 1927) przypisać należy zasługę przedstawienia psychologicznego procesu metody intuitywnej oraz udowodnienia jej słuszności.

W krótkim czasie metoda ta zdobyły sobie olbrzymie powodzenie szczególnie w Anglii. Świadczy o tem artykuł w *Times Educational Supplement* (1930, str. 799) oraz książka *Dottrens et E. Margairaz* p. t. *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. Delachaux et Niestlé, Paris 1930).

W Czechosłowacji dyskutowano dużo na temat metody intuitywnej. W dyskusji zabierali głos przede wszystkim p. p. *Nykl, Kopác, Juppa, V. Smolák* i inni. Pokuszono się nawet o wydanie książki dla nauki języka niemieckiego wedle tej metody (*Dr. J. Nykl, Nemčina pro městanské školy* (Unie 1931).

Dobry podręcznik do nauczania języka obcego wedle metody intuitywnej musi uwzględnić dwie rzeczy: musi być zajmujący i niezbyt obszerny. Naprzód wybiera autor wyrazy, używane bardzo często, a między niemi przede wszystkim te, których brzmienie jest podobne do brzmienia wyrazów w języku ojczystym (*Tanz, Mai, Rose, Tulpe, Kreide* i t. p.). Autor musi uwzględnić zainteresowania młodzieży. Z praktyki przekonano się, że dzieci dziesięcioletnie chętnie czytają opowiadki, później podróże, opisy przyrody, powieści kryminalne i t. d. Z opowiadań podoba się dzieciom najbardziej *Kopciuszek*. *Śnieżka* jest na szóstym miejscu, *Czerwony Kapturek* jeszcze dalej.

Ponieważ język baśni jest nienaturalny, a zasób wyrazów odbiega znacznie od języka potocznego, nie radzi West używania baśni w początkowym stadium nauczania. Tekst musi mieć zabarwienie lokalne. Najwygodniejsze są opowiadki — słownictwo ich jest częstokroć międzynarodowe. Wyrazy odnoszące się do najbliższego otoczenia dziecka nie są wygodne dla celu nauczania, to jest do czytania książki.

Zasób słów rozszerza się systematycznie. West uważa, że w tekstach winien 1 wyraz obcy przypadać na 50 wyrazów znanych. Wyraz obcy ukazuje się poraz pierwszy tłustym drukiem i powtarza się kilkakrotnie w danym tekście.

Pragnąc, aby uczeń zaczął czytać, mając tylko skromny zasób wyrazów, trzeba koniecznie przeprowadzić wybór wyrazów obcych a) najczęściej używanych, b) niezbędnych do poznania (np. wyraz „truczna” jest rzadko używany, konieczny jednak w słownictwie).

Wedle tych zasady opracował West dziewięć czytanek, używając w nich wogóle wszystkich 3.500 wyrazów.

Jasnym jest, iż niezbędne są liczne doświadczenia, liczne próby przeprowadzone w szkole, zanim przedstawiona metoda będzie mogła wejść w ogólne użycie. Metoda ta zasługuje na uwagę, krytyka jej jest przedwczesna, a głos się należy doświadczeniom.

Jest to już drugi artykuł w prasie czeskiej, poświęcony „metodzie czytania”. O pierwszym artykule, prof. *V. Smolaka* zdawano już sprawę w „*Ogniwie*” r. 1931. Trzeba dodać, że szkolnictwo czeskie poszło w zakresie stosowania nowych metod drogami racjonalnych prób. Stworzono mianowicie szereg (dotychczas 18) szkół eksperymentalnych, w których w sposób planowy przeprowadza się doświadczenia pedagogiczne na dziecku czeskim. Dopiero metody całkowicie sprawdzone mogą wchodzić w użycie. Szkoły eksperymentalne mają swoje czasopismo p. t. „*Tvoriva Skola*”. O doświadczeniach czeskich w dziedzinie nauczania języków obcych poinformujemy czytelników w następnych numerach „*Neofilologa*”.

RADJO I GRAMOFON W SZKOLE.

W miesięczniku „Dźwięk”¹⁾ znajdujemy w dalszym ciągu szereg ciekawych artykułów na ten temat.

Na pytanie: czy radjo może być użyte jako pomoc w nauczaniu szkolnym języków obcych? — dr. Jan Piątek daje (nr. 3, 1931) odpowiedź przeczącą, odnośnie do niższego i średniego stopnia. Jedyne na stopniu najwyższym, gdzie zrozumienie tekstu obcego sprawia mniej trudności, przeniesienie się klasy w środowisko obce może być korzystne. Nauka kultury wtedy staje się bezpośrednim stykaniem z życiem i audycja taka będzie praktycznym ukoronowaniem nauki.

Również z pióra dr. Jana Piątka pochodzi referat p. t. „Gramofon i radjo na kongresie międzynarodowym nauczycieli języków nowożytnych” (nr. 4, 1931). Autor cytuje słowa L. A. Fouref'a, wypowiedziane w programowym referacie o wartości kulturalnej nauczania języków nowożytnych:

„Jeżeli istotnie śledzimy, jak to czynić powinniśmy pod grozą własnej zguby, rozwój techniki dzisiejszej, jeśli przystosujemy nasze metody przyswajania języków obcych do postępów *mechaniki*, nadejdzie wkrótce czas, prędzej niż wielu z nas tego się spodziewa, kiedy kino, gramofon i radjo uwolnią nas w znacznej części od pracy elementarnej i praktycznej, jaką jest nauczanie wymowy, akcentu, słówek, a może i gramatyki. Koledzy, bardziej ode mnie kompetentni, przedstawiać panom wkrótce olbrzymie postępy nowej techniki, już zrealizowanej, i wielkie jej widoki na przyszłość. I my wszyscy znamy już wielką liczbę samouków: uczniów, nauczycieli, przemysłowców i kupców, którzy dzisiaj, chcąc się nauczyć języka obcego, uciekają się tylko do pomocy tych nowych środków. Z chwilą, gdy środki te osiągną swą doskonałość, nauczyciel zostanie mniej lub więcej zwolniony od kształcenia elementarnego, jego bezpośredni wpływ na ucznia zmniejszy się, zaś nauczanie zostanie zestandaryzowane, styloryzowane. Jesteśmy w przededniu zwrotu w naszych metodach i wkrótce dojdziemy do tego, że *oddamy maszynie wszystko, co w naszym zawodzie jest mechaniczne*. Pozbycie się pracy mechanicznej pozwoli nauczycielowi intensywniej poświęcić się kształceniu umysłu, serca, woli i zmysłu estetycznego”.

Nie mniej niż siedem referatów na kongresie było poświęconych sprawie gramofonu i radja; między niemi wyróżniał się śmiałością koncepcji referat J. Plauta (por. „Neofilolog” 1931, nr. 3, str. 111 oraz nr. 4/5, str. 204).

W zeszytcie 5/6 Z. Stankiewicz rozpoczyna serję artykułów p. t. „Gramofon i płyta w szkole”. W zeszytcie 7/8 omawia w szczególności języki polski i obce. Autor twierdzi, że w obecnym stanie metodyki podręcznik i żywe słowo już nie wystarczają, tak jak nie wystarcza obecnie nauczycielowi przyrody okazywanie i omawianie przedmiotów natury, lecz konieczne jest przygotowywanie preparatów i badanie ich szczegółowe. Takie badanie szczegółowe w dziedzinie językowej umożliwia płyta. Za jej pomocą możemy poznać odmiany indywidualne i regionalne mowy, przemówienia i recytacje wybitnych twórców, przyciemnając nastrój wywołany przy słuchaniu utworów z płyty ma wybitne znaczenie dydaktyczne. Autor zwraca jednak uwagę, że przygotowanie lekcji gramofonowej musi być staranne i stanowi niełatwy problem dydaktyczny.

W. G.

GERMANOSLAVICA.

Z radością witamy powstanie czasopisma pod powyższym tytułem, wydawanego w imieniu Instytutu Słowiańskiego i Niemieckiego Towarzystwa

1) *Dźwięk*. Miesięcznik ilustrowany. Muzyka mechaniczna — radjo — film dźwiękowy. Redaktor i wydawca: prof. Zygmunt Stankiewicz. Redakcja i Administracja: Warszawa, Marszałkowska 62. Prenumerata roczna 6 zł.

Badań Sławistycznych w Pradze przez Józefa Janko i Karola Spinę, pod redakcją Konrada Bittnera i Wojciecha Jiráta. „Germano-romańskie wpływy kulturalne, czytamy we wstępie, są od początku 19-go wieku przedmiotem pracowitych i systematycznych badań. Łączności gospodarcze i kulturalne między środkową germańską a wschodnią słowiańską częścią Europy natomiast nie zostały jeszcze dostatecznie wyjaśnione. Odkryto jedynie pojedyncze wiązania; badania w tym kierunku rozprasały się, gdyż brakowało wspólnego zbiornika. Tym właśnie zbiornikiem pragnie być nowy kwartalnik, ośrodkiem, który przyciąga równoległe dążenia i studia i je wzmacnia i wgłębia we wspólnej pracy. Czasopismo „Germanoslavica” chce badać i przedstawiać wzajemne stosunki kulturalne germańsko-słowiańskie w biegu dziejów na jaknajszerszej podstawie: historia polityczna i gospodarcza, historia prawa, literatury, filozofji, sztuk plastycznych i muzyki, etnologia porównawcza — wszystko to wchodzi w nasz zakres działania, w tej mierze, jak w tych dziedzinach ujawniły się żywotne wpływy, zapłodnienia kulturalne i ich skutki”.

W pierwszych dwóch zeszytach znajdujemy m. inn. niezmiernie ciekawą pracę Bittnera *Slavica bei G. W. v. Leibniz*, świetny artykuł Otokara Fischera *Zur Ideengeschichte des „Konrad Wallenrod”*, który udowadnia, że motyw „szlachetnej zdrady” był szeroko stosowany w Niemczech podczas walk napoleońskich i zbija ostatecznie twierdzenie, często połączone z ujemną krytyką moralną, jakoby ta idea była charakterystyczna dla tego lub innego narodu; dalej pracę A. Bara o pierwszych wpływach Hegla w polskim piśmiennictwie perjodycznym, zestawienia śladów powstania listopadowego w muzyce niemieckiej, dokonane przez Wład. Hordyńskiego i wiele innego cennego materiału. W. G.

BIBLIOGRAFJA

WYDAWNICTWA POLSKIE

- Bass, Zygmunt, Prof. Dr.*: Geschichte der deutschen Literatur für polnische Mittelschulen und Lehranstalten. Lwów, Dr. Maks. Bodek. Str. 192. Zł. 2.40.
- Chmaj, J. i Zagajewski, K.*: 10.000 słówek niemiecko-polskich. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. 1931. Str. XVI, 128. Zł. 4.20.
- Knapczyk, J., Dr.*: School and Home. Podręcznik angielski dla V oddz. szkoły powsz. i I kl. gimn. Rozszerzone wyd. 5. „Początków jęz. ang.” Cz. I. 1931. Str. XII, 156. Zł. 4.20.

WYDAWNICTWA FRANCUSKIE.

- Fontainas, André*: Tableau de la poésie française d'aujourd'hui. Paris: Nouv. Revue critique. 12 fr.
- II-e Congrès International des professeurs de langues vivantes* (31 mars — 4 avril 1931). Paris. Compte Rendu Général, publié par les soins de M. A. Ravizé. Paris. Les Presses Universitaires de France. 1931, p. 548.

WYDAWNICTWA NIEMIECKIE.

- Buttke, Erika, Dr.*: Balzac als Dichter des modernen Kapitalismus. Berlin: Ebering 1932, IV, 104 S. RM. 4.20.
- Dreus, Wolfgang, Dr.*: König Lear auf der deutschen Bühne bis zur Gegenwart. Berlin: Ebering 1932. 288 S. (Germanische Studien. H. 114). RM. 11.60.

- Engwer, Theodor*: Vom Passiv und seinem Gebrauch im heutigen Französisch. Jena u. Leipzig: Gronau 1931. 140 S. (Berliner Beiträge zur romanischen Philologie. Bd. 2, H. 1). RM 8.—
- Heimbecher, Hans-Joachim, Dr.*: Victor Hugo und die Ideen der grossen französischen Revolution. Berlin: Ebering 1932. 323 S. RM 13.20.
- Jahresbericht* über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie. Hrsg. von d. Ges. f. deutsche Philologie in Berlin. N. F. Bd 9. Bibliographie 1929, Berlin u. Leipzig: de Gruyter 1931. XVI, 350 S. RM 20.—
- Kriek, Ernst*: Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung. (2 Aufl.) Heidelberg: Bündischer Verl. 1932. 43 S. RM 1.25.
- Kuhlmann, Walter*: Die Tonhöhenbewegung des Aussagesatzes. Experimental-phonet. Untersuchgn. Heidelberg: Carl Winter. 1931. 73 S. mit Abb. (Germanische Bibliothek. Abt. 2, Bd. 33). RM 3.50.
- Unwerth, Wolf von*: Die Schlesische Mundart in ihren Lautverhältnissen grammatisch u. geogr. dargest. Erw. Neuausg. Breslau: Marcus 1931. XVI, 129 S. RM 5.60.

WYDAWNICTWA ANGIELSKIE I AMERYKANSKIE.

- Blankenship, Russel*: American literature as an expression of the national mind. London: Routledge. 15 sh.
- Caudwell, H.*: Introduction to French classicism. New York: Macmillan. 2 dol
- Cole, Robert D.*: Modern Foreign Languages and their Teaching. New York, D. Appleton Co. 1931. 3 dol.
- Cooper-Prichard, A. H.*: Conversations with Oscar Wilde. London: P. Allan. 7 sh. 6 d.
- Entwistle, Wiliam James*: The year's work in modern language studies vol. 1: Year ending 30 June 1930. New York: Oxford. 2 dol. 25 c.
- Fife*: A Summary of Reports on the Modern Languages. Issued by the Modern Foreign Language Study and the Canadian Committee on Modern Languages. New York, Macmillan. 1931
- Henmon*: Prognosis Tests in the Modern Foreign Languages. Publication of the American and Canadian Committees on Modern Languages. Vol. XIV. New York, Macmillan Co. 1929.
- Huse H. R.*: The Psychology of Foreign Language Study. Chapel Hill, North Carolina, University of North Carolina Press. 1931. 232 p.
- Mégroz, R. L.*: Joseph Conrad's mind and method. London: Faber & F. 10 sh. 6 d.
- Rose, William*: Men, Myths and Movements in German Literature, London George Allen & Unwin Ltd.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Die Neueren Sprachen, Bd. 39, Heft 7.

Gustav Hübener, Ueber die Lage der Zeit und die Englandkunde. — Robert Petsch, Die Kunsttheorie von Edgar Allan Poe. — Elisabeth Feist, Das Theater im modernen Frankreich. — Walther Küchler, Streifzüge durch die spanische Comedia II. — Franz Rauhut, Die mystischen Trinklieder von Ernst Droem. — Joh. Söhl, Die neusprachlichen Reifeprüfungsarbeiten. — Herman Redlin, Stoffe und Methoden der neusprachlichen Reifeprüfungsarbeiten. — Johannes Gladow, Zum Thema „Reifeprüfungsarbeit“. — Elisabeth Küchler, Zwei deutsch-französische Kongresse.

— Bd. 39, Heft 8.

Josef Bihl, Zusammenhänge des Puritanismus. — Eduard Fey, Fogazzaros Humor. — H. Lötsch, Punch and Judy Show. — Alwin Paul, Der englische Unterricht im Geiste der Völkerverständigung. — Leo Spitzer, Zu v. Wartburgs „Französischem etymologischem Wörterbuch“. — Eugen Lerch, Grammatische Fehler? — Christian Sénéchal, Chronique des lettres françaises. — Werner Langer, Paul Valéry. — W. Mez, Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz. — Gustav Gräfer, Bericht über eine Primanerfahrt des Realgymnasiums Wuppertal-Barmen nach Frankreich (Pfungsten 1931).

— Band 40, Heft 1.

Karl Heinz Pfeffer, Die koloniale Situation Amerikas. — K. Ott, „Démosthène“ von Georges Clemenceau. — Walther Küchler, Pierre Viénot über Deutschland. — Karl Graef, Kulturkundliche Lesebücher. — Paul Jacob, Konnationale Erziehung. — Editha Kühn, Ein erfolgreicher Versuch des fremdsprachlichen Unterrichts: Deutschschottischer Klassenaustausch.

Modern Languages. Vol. 13, Nr. 1.

Réné Doumic. The committee which governs a language and later. Work of the Académie française. — Watson Bain, Three Poems from the Italian of Francesco Dall'Ongaro. — T. V. Benn and Doris L. Gross, The contemporary French novel in school. — J. B. C. Grundy, Burnt History. — S. A. Richards, Present-day French. — E. W. Tait, An experiment in exchange of pupils.

— Vol. 13, Nr. 2.

William J. W. Glossop, Why not Esperanto? — Cloudesley Brereton. Trois Dédicaces. — J. J. Findlay, A Note on Rhythm. — H. T. Michie, International School Exchange.

Neuphilologische Monatschrift. 2. Jahrg. Heft 9.

Curt Sigmar Gutkind, Bemerkungen zur Struktur der modernen französischen Wirtschaftssprache. — Philip Aronstein, John Masefield. — Hans Luxenburger, Ad (à) 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 (Ausbauerschule). — Adolf Junge, Eindrücke der ersten deutsch-englischen Ferienschule der Stadt Berlin.

— 2. Jahrg. Heft 10.

Kurt Schwedtke, Gegenwärtige Lage und Hauptprobleme des neusprachlichen Unterrichts. — Philipp Aronstein, John Masefield. — Arnold Schröer, It's grammatically correct — but we don't say so. — Erhard Preissig, Shakespeares Böhmen und die französische Kartographie der Zeit.

— 2. Jahrg. Heft 11.

Eduard Pichon und Heinrich Hoesli, Über den Ausdruck der Vergangenheit im Französischen. — Karl Schewe, Montesquieu, ein Helfer unserer Jugend. — Walther Waterstradt, Rundfunk und neusprachlicher Unterricht. — Rudolf Münch, Zum englischen Prüfungswesen. — Otto Hofmann, Neueste englische Lyrik. — Rudolf Plate, Die Kritik als moralische Veranstaltung. — Ernst Gamillscheg, Nachwort.

— 2. Jahrg. Heft 12.

Felix Scholz, Fremdsprachliche und deutsche Zeitungslektüre auf der Mittel- und Oberstufe. — Eduard Pichon und Heinrich Hoesli, Ueber den Ausdruck der Vergangenheit im Französischen (Schluss). — Margarete Brendel, Zur Sprachenfrage in Frankreich. — Leo Spitzer, Ueber individualsprachliche Aufnahme und Ablehnung neuer Wörter. — W. Franz, Die Lgende von der englischen Heuchelei.

— 3. Jahrg. Heft 1.

Eduard Fey, Der gegenwärtige Stand der Neuphilologie. — Walter Hübner, Der Wissenschaftscharakter der Fachdidaktik. — Max J. Wolff, Die Verständigungs-idee vor und nach dem Kriege. — Alfred Ehrentreich, Studienfahrt nach England als Hauptthema des Unterrichts.

— 3. Jahrg. Heft 2.

Alexander Snyckers, Statisches und Dynamisches in deutscher und französischer Wesensart. — Richard Schultes, Das wesenskundliche Prinzip in der Erkenntnisarbeit des englischen Unterrichts. — Leo Spitzer, Zur Vermenschlichung und Versachlichung der Universitätsprüfungen. — Franz Blüher, Das Oktagon von Edy. — Hans Frerk, Neuere Sprachen in den Arbeiter-Abiturientenkursen. — Matthias Merzenich, Zur Einübung des Verbalsystems im französischen Unterricht der Unterstufe.

Germanoslavica. Vierteljahrschrift für die Erforschung der germanisch-slavischen Kulturbeziehungen. (Verlag Rudolf M. Rohrer, Brünn). Jahrgang I, Heft 1.

Zum Geleit. — K. Bittner, Slavica bei G. W. v. Leibniz. — J. Kelemina, Germanoslavisches von der oberen Donau. — J. Eichholz, Turgenew in der deutschen Kritik bis zum Jahre 1883. — O. Fischer, Zur Ideengeschichte des „Konrad Wallenrod“. — A. Bar, Die ersten Einflüsse Hegels in der polnischen Zeitschriftenliteratur. — A. Kraus, Der Prager Leis. — J. Volf, Neue Sporckische Streitgedichte gegen die Jesuiten. — Wł. Hordyński, Die deutsche Musik und der Novemberaufstand in Polen. — O. Kletzl, Erwein Graf Nostitz und Bildhauer Ernst Julius Hähnel. — Ein unveröffentlichter Brief von Friederike und Jan Kollar aus dem Jahre 1835. — Besprechungen.

— Jahrgang I, Heft 2.

K. Bittner, Slavica bei G. W. v. Leibniz (Forts). — P. N. Berkov, Der Akademiker Jakob Stählin und seine Materialien zur Geschichte der russischen Literatur. — O. Kletzl, Zur künstlerischen Ausstattung des Veitsdomes in vorhussitischer Zeit. — V. Jiráč, Deutsche Vorlagen zu einzelnen Beiträgen der Prvotiny. — K. Stefanov, English cultural influence in Bulgaria. — A. Grund, Havlicek und Blumauer (Ein Nachtrag). — B. Nikolajevskij, Prag in den Tagen des Slavenkongresses 1848. — Besprechungen.

The School Review. Vol. XXXIX, Nr. 8.

Walter Vincent Raulfers, Present Status of Prognosis in Foreign Language.

The Education Outlook. Vol. 9, Nr. 1.

F. C. Gubbin, An Experiment in Modern Language Teaching (podział klasy na grupy i wyzyskanie tych grup w nauce języka francuskiego).

Annuaire de l'instruction publique en Suisse, 21 année, 1930.

Ernest Briod, Des buts et des bases de l'étude d'une langue vivante (żądania gruntownego uczenia języka przed przystąpieniem do nauki kultury).

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

KURS METODYCZNY JĘZYKÓW OBCYCH W WARSZAWIE.

Kurs był przeznaczony dla germanistów i romanistów z O. S. Warszawskiego oraz dla anglistów z całej Polski. Dzielił się na trzy grupy równocześnie pracujące, przyczem niektóre wykłady z dziedziny ogólnej metodyki i psychologii były wspólne dla wszystkich. Uczestników było 149 osób, w tem 67 germanistów, 62 romanistów, 20 anglistów. Kurs trwał od 14—19 grudnia ub. r.

Wykłady ogólne prof. dr. Kielskiego (Cele i metody nauczania języków obcych), dr. J. Kuchty (Stosunek nauczyciela do ucznia w oświetleniu nowych badań psychologicznych), dr. J. Piątka (1. Praca twórcza w nauczaniu jęz. obc. oraz 2. Pierwiastki estetyczne w nauczaniu jęz. obc.) zaznajomiły słuchaczy z podstawami pracy pedagogicznej w świetle nowoczesnych badań i potrzeb dzisiejszej szkoły polskiej.

Wykłady prof. dr. Benniego, dr. Ciesielskiej Borkowskiej, prof. dr. Czernego, instr. Dewitzowej, dr. Friedländera, dr. Grzebieniowskiego, prof. Jungmana, prof. dr. Kielskiego, instr. Nieniewskiej, dr. Ostrowskiej, dr. Sinickiej miały na celu omówienie ważnych zagadnień dydaktycznych i wychowawczych w poszczególnych grupach językowych. Za podstawę psychologiczną i dydaktyczną wyżej wymienionych wykładów przyjęte były następujące zasady: wyzyskanie wartości wychowawczych i kształcących w nauce jęz. obcych, uwzględnienie w szerokiej mierze zainteresowań młodzieży, uwspółcześnienie nauczania.

Prócz tego prof. dr. Czerny, dr. Chwalewik, prof. Fabre, dr. Helsztyński, prof. dr. Łempicki, prof. dr. Tretiak w szeregu naukowych prelekcji zaznajomili słuchaczy z nowymi prądami kulturalnymi i literackimi w Anglii, Francji i Niemczech oraz dali oświetlenie pewnych problemów naukowych pod kątem widzenia ostatnich badań.

Szereg lekcji wykładowych w gimnazjach warszawskich, ujętych jako ilustracje wysuwanych na wykładach tez i postulatów, dały uczestnikom Kursu wiele cennego i pięknego materiału do przemyślenia.

Uczestnicy Kursu zwiedzili Pracownię jęz. obcych przy Muzeum O. i W., gdzie zapoznali się z szeregiem pomocy naukowych, biblioteką uczniowską i nauczycielską, czasopismami i t. p.

W przeddzień zamknięcia Kursu uczestnicy Kursu zbrali się na składkowej herbatce towarzyskiej, zorganizowanej przez miejscowe Koło P. T. N.

Atmosfera zapału, dobrego humoru i niestrudzonej dobrej woli, koleżeńskiego współżycia panująca na Kursie, przyczyniła się do korzystnego pogłębienia i wspólnego przemyślenia wielu zagadnień pierwszorzędnej wagi w nauczaniu jęz. obc., a w szczególności zadań i celów wychowawczych, które nauczyciel-neofilolog świadomie i planowo winien w pracy swej realizować, gdyż jest on, w szerszej mierze, niż kto inny, powołany do wychowania świadomego, pożytecznego obywatela i człowieka.

H. N.

WYNIK KONKURSU

Głosowanie czytelników „Neofilologa” nad pracami konkursowymi, ogłoszonymi w umerze 4/5 poprzedniego rocznika, odbyło się przy dość licznych ich udziale. Największą ilość głosów otrzymała praca pod godłem „Kultura”; drugie z kolei miejsce zajęła praca pod godłem „Rozbudzaj człowieczeństwo”; trzecią praca pod godłem „Ożywione nauczanie”. Przy otwieraniu kopert okazało się, że autorem pierwszej pracy jest p. dr. Michał Friedländer w Krakowie, któremu firma „Książnica-Atlas” wypłaciła pierwszą nagrodę w sumie zł. 250. — Drugą nagrodę otrzymał p. dr. Jan Jakóbiec w Krakowie (zł. 150), trzecią pp. R. Leibson i dr. G. Żółtkowska w Warszawie (zł. 100).

Redakcja wyraża na tem miejscu gorące podziękowanie wszystkim autorom, którzy nadesłali swe projekty, czytelnikom, którzy dali wyraz swemu zainteresowaniu głosowaniem, oraz firmie „Książnica-Atlas”, projektodawcy konkursu, za hojne materialne poparcie.

SPROSTOWANIE.

W pracy konkursowej pod godłem „Rose” (str. 235, zes. 4/5 „Neofilologa” z r. 1931), tekst został zniekształcony błędem drukarskim. Należy czytać jak następuje:

5. Ludwig Achim v. Arnim: Der tolle Invalide auf Fort Ratonneau.
6. E. T. A. Hoffmann (do wyboru): Der goldene Topf, etc.

„NEOFILOLOG” W PRASIE ZAGRANICZNEJ.

„Vossische Zeitung” nr. 554 z 24.XI. 1931 zawiera obszerną wzmiankę o artykule prof. Łempickiego p. t. „Fr. Gundolf”, który ukazał się w numerze 4/5 „Neofilologa” z r. 1931.

KOMPROMITUJĄCE WYDAWNICTWO.

Nakładem firmy „Pomoc szkolna” K. Wajnera ukazuje się „Biblioteka literatur obcych”. Tytuł numeru pierwszego brzmi: Henriette Loew, Goethe, Herman (!) und Dorothea; tytuł drugiego: Prof. W. Rydel, Göthe (!), Iphigenie auf Tauris. Znajdujemy oba tytuły w niemieckiej bibliografii, oczywiście z powyższymi wykrzyknikami.

Czy naprawdę niema środków, by nareszcie wytepić tego rodzaju wydawnictwa, kompromitujące naukę polską zagranicą, i odpowiednio ukarać ich „wydawców”?

SPRAWY P. T. N.

ZMIANA ADRESU SEKRETARJATU.

Adres Sekretarjatu Generalnego P. T. N. jest obecnie:
Warszawa, Natolińska 5, Tel. 8-95-76, Jadwiga Kołudzka.

II POLSKI ZJAZD NEOFILOLOGICZNY W KRAKOWIE

Termin Zjazdu polskich neofilologów, który projektowany był na koniec marca b. r., został obecnie ustalony na jesieni b. r. (prawdopodobnie 28 października).

ZJAZD ORGANIZACYJNY ŚLĄSKIEGO KOŁA NEOFILOLOGÓW

Po długich, przeszło rok trwających zabiegach utworzenia Śląskiego Koła Neofilologów doszło wreszcie do zjazdu organizacyjnego dnia 8 listopada r. ub. w Król.-Hucie. Pierwsze zabiegi utworzenia Koła Śląskiego neofilologów podjął we wrześniu 1930 r. p. Jesionowski w porozumieniu z Zarządem Głównym i Okręgowym, rozsyłając do wszystkich gimnazjów na Śląsku wezwania do neofilologów, by wstąpili do P. T. N. Do wezwania dołączono egzemplarze okazowe „Neofilologa”, statut, deklaracje i czeki P. K. O. Rezultat był znikomy. Następnie podjęła Sekcja Neofilologiczna przy T. N. S. W. w Król. Hucie inicjatywę powołania Zjazdu. Po przygotowaniach wstępnych w porozumieniu z Zarządem Okręgowym w Krakowie powołano ostatecznie zjazd śląskich neofilologów do Król. Huty na niedzielę dn. 8.X ub. r. Program zjazdu był następujący:

- 1) Zagajenie (Prezes T. N. S. W. w Król. Hucie p. Wielebiński).
- 2) Wybór Prezydium.

- 3) Przemówienie powitalne.
- 4) Referat Prof. Dyboskiego: Charakter narodowy Anglików i Amerykanów.
- 5) Referat Dr. Jakóbca: Z zagadnień dydaktycznych.
- 6) Referat organizacyjny p. Jesionowskiego
- 7) Dyskusja.
- 8) Utworzenie Koła — wybór Zarządu.
- 9) Postulaty i wolne wnioski.

Zjazd obesłany był niestety niezbyt licznie. Reprezentowane były Katowice, Król. Huta, Mysłowice, Cieszyn, Lubliniec, Ruda, Rybnik i Szarlej. Po zagajeniu przez p. Wielebińskiego obrano jednogłośnie na przewodniczącego zebrania p. Dziekana Dyboskiego, a do prezydjum pp. Wizytatora Dr. Czernichowskiego, p. Rożnowskiego (Prezesa Zarz. Okr. T. N. S. W.), p. Wielebińskiego i p. Mazurkównę—na sekretarzy pp. Jesionowskiego i Lubosia.

Po objęciu przewodnictwa wygłosił p. Dziekan Dyboski przemówienie na temat udziału Śląska w szerzeniu polskiej kultury i jego zadaniach na kresach zachodnich, akcentując szczególnie rolę neofilologów w tej pracy. W imieniu Wydziału Oświecenia Publicznego przemówił p. Wizyt. Fr. Czernichowski, przyrzekając uwzględnienie słusznych postulatów neofilologów przez W. O. P. i życząc nowozałożonemu Kołu pomyślnego rozwoju. Dalsze przemówienia wygłosili p. Radca Grześ i p. Inż. Rożnowski (im Zarz. Okr. T. N. S. W.).

Po przemówieniach powitalnych wygłosił p. Dziekan Dyboski referat o charakterze narodowym Anglików i Amerykanów. Trudno się kusić o powtórzenie tych świetnych wywodów, okraszonych mnóstwem przepysznych anegdot a wnioskujących głęboko w postawione zagadnienie. Prof. Dyboski przedstawił kolejno cechy narodowe Anglików i Amerykanów, cechy wspólne i dzielące oba narody, kończąc uwypukleniem tych zalet anglosaskich, jakie my Polacy specjalnie naśladować powinniśmy.

Dругi referat wygłosił wytrawny praktyk p. dr. Jakóbiec, przedstawiając pewne wyniki swych doświadczeń w nauczaniu jęz. niemieckiego metodą pracy pod kierunkiem, systemem podziału prasy, w dziedzinie dobrowolnej lektury domowej i używania dzienników jako pomocy w pewnych zagadnieniach przy nauczaniu języka niemieckiego. Wywody p. dr. Jakóbca wzbudziły bardzo żywe zainteresowanie i wywołały obszerną dyskusję.

W dalszym ciągu zebrania wygłosił p. Jesionowski (Lubliniec) krótki referat organizacyjny, uzasadniając konieczność zrzeszenia się nauczycieli języków nowożytnych. Referent zwrócił uwagę na doskonałe redagowane czasopismo „Neofilolog”, zachęcał do współpracy na łamach jedynego naszego czasopisma fachowego i wezwał obecnych do werbowania członków wśród koleżanek i kolegów na zebraniu nieobecnych. Następnie odczytał p. Jesionowski statut P. T. N. i zaproponował w zakończeniu utworzenie Koła Śląskiego P. T. N. Wyłoniona komisja zaproponowała po krótkiej przerwie następujący zarząd:

Przewodnicząca: p. Mazurkówna (Król.-Huta),
 W.-prezes: p. Jesionowski (Lubliniec),
 Sekretarz: p. Wilpert (Król.-Huta),
 Członkowie: pp. Janasikówna (Katowice), Malecka (Mysłowice), Trzos (Król.-Huta).

Zarząd zaproponowany wybrano jednogłośnie. Na koniec przedstawił p. Trzos szereg postulatów z dziedziny nauczania języków nowożytnych w szkołach śląskich. Postulaty postanowiono przesłać Wydz. Ośw. Publ. w Katowicach.

Po zebraniu odbył się wspólny obiad uczestników.

A. J.

SPRAWOZDANIA OKRĘGÓW (O) i KÓŁ (K)

ŁÓDŹ (K.). W okresie sprawozdawczym odbyły się 4 posiedzenia Zarządu w terminach: 10.IX, 8.X, 5.XI i 3.XII. Na zebraniach tych omawiano sprawy administracyjne i organizacyjne Oddziału.

Zebrani miesięcznych odbyło się 3, mianowicie: w dniu 10.IX, najpierwszem powakacyjnym zebraniu miesięcznym p. Zofja Malczewska w żywym i barwnym opowiadaniu referowała sprawę Kursów w Grenoble, zorganizowanych dla nauczycieli języka francuskiego, a następnie dzieliła się wrażeniami z Wystawy Kolonialnej w Paryżu, ilustrując opowiadanie licznymi obrazami.

Na zebraniu październikowym w dniu 8.X odbyły się wybory do Zarządu z wynikiem następującym: Przewodnicząca Helena Peyserowa, Wiceprzewodniczące: Jadwiga Macińska (zarazem przewodnicząca Sekcji Romanistycznej) i Helena Giełdzińska (zarazem przewodnicząca Sekcji Germanistycznej); Sekretarka — Teresa Knapska, Skarbniczka — Elza Klose. Po wyborach żywo dyskutowano sprawę niedbałej pracy wśród młodzieży szkolnej, zastanawiając się szczególnie nad przyczyną zaobserwowanego faktu i doszukując się środków zapobiegawczych.

Dnia 3.XII p. Marja Gundlachówna dawała sprawozdanie z Kursów dla germanistów w Grazu, rzeczowo i wyczerpująco obrazując przebieg i zakres kursu. Następnie Sekcje obradowały oddzielnie; w Sekcji germanistycznej omawiano wyniki ankiety dotyczącej bibliotek szkolnych, a w Sekcji romanistycznej p. H. Peyserowa referowała sprawę przeglądu nowych czasopism francuskich i dzieł metodycznych, znajdujących się w miejscowej Państwowej Bibliotece Pedagogicznej. (J. M.).

WARSZAWA (O. i K.). W okresie od 1.X 1931 r. do 1.I 1932 r. odbyły się 3 plenarne zebrania, z których dwa poświęcono sprawom dydaktyczno-metodycznym.

Dnia 12.X dr. Jan Piątek wygłosił referat „Praca twórcza w nauczaniu języków obcych”. Dnia 23.XI prof. Jan Cieśliński wygłosił referat „Rozmowa twórcza w klasie”.

Oba referaty wywołały żywą dyskusję.

Dnia 9.XI na zebraniu plenarnym p. p. instruktorki: Wanda Dewitkowa i Helena Nieniewska złożyły sprawozdanie z kursów wakacyjnych w Grazu i Grenoble.

W zebraniach uczestniczyło osób od 60—100.

Podczas Kursu metodycznego dla nauczycieli języków obcych w Warszawie członkowie P. T. N. mogli brać udział w niektórych wykładach metodycznych i naukowych, na które rozesłane były zaproszenia do wszystkich członków.

Zarząd Koła zorganizował składkową „herbatkę towarzyską” dla Koleżanek i Kolegów. Składki uczestników wyniosły 144 zł., wydatki 164 zł.; niedobór w sumie zł. 20 został pokryty z Kasy Głównej. E. M.

KRAKÓW (O. i K. od października 1931 — stycznia 1932). Krak. Koło P. T. N. zajmowało się w tym czasie bardzo intensywnie sprawą zorganizowania II Polskiego Zjazdu Neofilologów i odbyło szereg posiedzeń Zarządu, ściślejszego Komitetu i szerszego Komitetu. Prócz tego zwykle miesięczne zebrania Sekcji literackiej i dydaktycznej:

8.X. Dr. Friedländer, Kryterja doboru lektury szkolnej obcojęzycznej.

8.XI. Prof. Dr. Dyboski, O charakterze narodowym Anglików i Amerykanów (w Król. Hucie). Dr. Jakóbiec, Z zagadnień dydaktycznych (w Król. Hucie).

11.XII. Dr. Jakóbiec, Aktywność w nauczaniu j. obcych.

22.I.1932. Prof. Dr. Folkierski, Nowe metody w badaniach historyczno-literackich: literatura porównawcza. St. C. B.

Sprawozdanie finansowo Sekretarjatu Gen. Polsk.

STAN CZYNNY

za okres od 16 stycznia

		Zł.	gr.	Zł.	gr.	Zł.	gr.
I.	Saldo bilansowe z dnia 15. I. 1931 r.:						
1.	P. K. O.	483	35				
2.	Kasa	128	66			567	04
II.	1. Ze sprzedaży egzemplarzy: „Jęz. Nowożytny“ i „Neofilolog“	82	50				
	2. Zwrot za odbitkę artykułu „Złote gody z nauką“ Roczn. II zesz I	31	50				
	3. Za ogłoszenia w Roczn. II „Neofil.“	1379	70	1493	70		
III.	Wpłaty członkowskie i prenumerata:						
1.	Za r. 1931	5385	—				
2.	Na r. 1932	425	—	5810	—		
IV.	1. Subsydjum Min. W. R. i O. P. na wydawnictwo	1000	—				
	2. Subsydjum Min. S. Z. dla delegacji na Kongres	2250	—				
	3. Subsydjum Książnicy-Atlas na wydawnictwo	1500	—	4750	—		
V.	P. K. O. ‰‰ za r. 1931			18	48	12072	18
Razem						12639	22

Saldo na d. 1 stycz. 1932 r.

P. K. O. 764.35

Kasa 271.61

Razem zł. 1035.96

Komisja Rewizyjna na posiedzeniu z dnia 9 I. 32 r. znalazła księgi rachunkowe za czas od 16 stycznia 1931 r. do 31 grudnia 1931 r. w zupełnym porządku, a bilans i zamknięcie rachunkowe sporządzone właściwie; poczynione i zaksięgowane wydatki świadczą o racjonalnej gospodarce Towarzystwa.

Tow. Neofilologicznego i Redakcji „Neofilologa“

do 31 grudnia 1931 r.

STAN BIERNY

		Zł.	gr.	Zł.	gr.	Zł.	gr.
I.	Wydawnictwo „Neofilologa“:						
1.	Drukarnia: Rocznik II zeszyt 1 . . .	1476	75				
	2 . . .	1483	—				
	3 . . .	1600	—				
	4-5 . . .	2235	25	6795	—		
2.	Rysownik za projekt okładki Roczn. II	30	—				
3.	Ryczałt poczt. i księgi szlakowe do ekspedycji	182	40	212	40		
4.	Sekretarz Redakcji:						
	a) Honorarjum redakcyjne i korekta Roczn. II	1027	75				
	b) Wydatki kancelaryjne i portorja Roczn. II	84	05	1111	80		
5.	Honorarja autorskie Roczn. II			697	05	8816	25
II.	Sekretariat Gen. P. T. N.:						
1.	Kancelaryjne (odbitki okólnika, różne materj.)	102	36				
2.	Porto (wys. „Neof.“ poza ryczałt., depesze, ekspresy, przekazy, korespondencje	237	30				
3.	Administracyjne P. T. N. (Informacja pras., ankiet, księga i fotogr. Kongresu, różne)	102	65	442	31		
III.	Koło Warszawskie P. T. N.:						
1.	Zwrot dopłat członk. na Koło	34	—				
2.	Pokrycie defic. przyjęcia dla kursistów	20	—	54	—		
IV.	Wypłata subsydjum M. S. Z. delegatom P. T. N. na Kongres					2250	—
V.	1. P. K. O. blankiety nad. szt. 2000	19	20				
2.	Koszta manipulac. P. K. O. od 16.I. — 31.II. 1931 r.	21	50	40	70	537	01
	Saldo na r. 1932					11603	26
						1035	96
	Razam					12639	22

(—) Halina Nieniewska

Podpisano:

(—) Dr. Stanisław Helsztyński

(—) Feliks Jungman

(—) Jadwiga Steinowa

Polskie Tow. Neofilologiczne

Sekretariat Generalny

LUBLIN (K.). Na walnym zebraniu w dn. 15.XI 1931 r. przystąpiono do wyborów uzupełniających do Zarządu, zapraszając do ściślejszej współpracy pp. Neumana, Warewską, Rindfleiszową. Zarząd zdał sprawę z dotychczasowej działalności i przedstawił plan pracy, który zatwierdzono. Uchwalono prosić p. Jesionowską o opracowanie statutu biblioteki ruchomej. Dn. 20.XII p. prof. Zmarz wygłosił odczyt na temat: Wrażenia z Kursu w Grazu oraz organizacja szkolnictwa w Niemczech i Austrii. Po dyskusji uchwalono uruchomić lotną biblioteczkę według projektu p. Jesionowskiej i zebrać się dn. 24.I dla wysłuchania referatu p. Zablockiego p. t. „Praca domowa ucznia” i omówienie tego tak ważnego zagadnienia w nauczaniu szkolnym. (W. H.).

LIDA (K.). Na zebraniu w grudniu kol. Safrin wygłosił referat na temat: „Gramatyka w nauczaniu jęz. nowożytnych”, który wywołał ożywioną dyskusję; p. Klimkówna zobowiązała się przeprowadzić lekcję przykładową w gimnazjum m. Lidy dla członków Koła z uwzględnieniem założeń z odczytu kol. Safrina. Omawiano następnie organizację *Kółek neofilologicznych* w obu miejscowych gimnazjach. Kółka te, dzielące się na 2 sekcje: romanistyczną i germanistyczną, grupują młodzież szkolną. Kierownikami Kółek są najlepsi uczniowie z danych przedmiotów wybrani przez walne zebranie, pracą ogólną kieruje prezes, biblioteką 2 bibliotekarze. Z dochodów osiągniętych na wieczorku towarzyskim Kółek postanowiono zrobić remont aparatu radiowego, który jest czynny od świąt. Na tle prac Koła ludzkiego podkreślić należy inicjatywę i pracę p. Pinkierówny w zorganizowaniu „wieczoru pieśni i bajki francuskiej”. (J. S.).

TARNÓW (K.). Posiedzenie odbyło się dn. 3.XI referatem i dyskusją na temat: „Rozmówki na lekcjach języka niemieckiego”.

KSIAŻKI NADEŚLANE.

Amerikakunde z Handhücher der Auslandskunde, tom 6. Moritz Diesterweg. Frankfurt a/M. 1931.

A travers la presse française d'aujourd'hui rec. et an. par F. Jungman. EOS. Poznań 1931.

Ecritains d'hier et d'aujourd'hui: tom 21 Ch. Perrault, tom 22 De Lacretelle, tom 23 Cl. Farrère, tom 24 J. Romain, tom 25 J. J. Rousseau, tom 26 Al. Daudet, tom 27 P. Bourget, tom 28 P. Verlaine. Weidmannsche Bhdlg. Berlin 1931.

Katalog wydawnictwa 1918—1929 Wszzechukraińskiej Akademii Nauk. Kijów 1931.

Rostand E. L'Aiglon. Com. et an. par I. Pełłowska. EOS. Poznań 1931.

Szekspir: Sen nocy letniej. Spolszczył St. Koźmian. Opracował St. Helsztyński. Wielka Biblioteka Nr. 144. Warszawa, Inst. Wyd. „Biblioteka Polska”.

Stempler Eduard: Horaz in der Lederhos'n. Lateinisch und Deutsch. 3. Aufl. München, I. Lindauer.

JEZYKI NOWOŻYTNE.

Księga pamiątkowa 1-go Zjazdu nauczycieli języków nowożytnych w Warszawie (luty 1929 rok).
Z referatami: prof. dr. Benniego, dr. Ciesielskiej-Borkowskiej, prof. dr. Czernego, prof. dr. Glixellego, dr. Ippoldta, prof. dr. Kleczkowskiego, dr. Piątka, M. Ryłkówny, W. de Tilly, dr. Trenklerówny, prof. dr. Tarnawskiego, dr. Węckowskiego, dr. Ziennowicza. . . . Cena zł. 4.80.

„NEOFILOLOG“ Rocznik I (1930). Cena zł. 10.—
Rocznik II (1931). Cena zł. 10.—

Do nabycia:

w Administracji „NEOFILOLOGA”, Warszawa, Natolińska 5,
lub w S. A. KSIĄŻNICA-ATLAS, Warszawa, Nowy Świat 59.

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

Pod zarządem Józefa Buchalskiego.



UNIVERSITÉ DE NANCY

COURS POUR LES ETRANGERS

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

Année scolaire: Novembre à Juin.
Vacances: 4 Juillet — 24 Septembre.

Voyage à prix réduit pendant les vacances seulement.
Attestation d'inscription pour passeport.

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

Un Comité initie les Etrangers à toutes les beautés de Nancy,
Ville d'Art - Foyer Intellectuel - Station thermale - Grand centre
de tourisme à proximité des Vosges. Il leur assure des relations
avec des familles françaises, organise des réunions musicales,
dansantes, et des excursions.

Renseignements: Secrétariat, 13 place Carnot
& Compagnie Française du Tourisme, 10 Królewska,
Varsovie.

UNIVERSITÉ DE CLERMONT

Cours de Vacances du 15 Juillet au 31 Août.

Séjour de vacances idéal

Français pratique—75 classes. (traduction, grammaire, grammaire
historique, phonétique, conversation, discussion).

45 conférences— Littérature française du Moyen-Age, littérature
classique et contemporaine, civilisation française.

Etude de l'Auvergne, province française typique (géographie
humaine, économie locale, dialecte, folk lore).

Excursions journalières illustrant les conférences (visites de mo-
numents, musées, usines).

Les montagnes d'Auvergne sont aux portes de la ville (relief
volcanique).

Excursions de la journée tous les samedis, à pied ou par autos-cars.

Excursions à pied de trois jours aux montagnes du Livradois
décrites par Henri Pourrat.

Tous sports: piscine, tennis, golf, etc.

Renseignements: Monsieur Janello, 7 rue Bardoux,
à Clermont-Ferrand, Franco.

(Joindro coupon réponse international).

KSIĄŻNICA-ATLAS

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY
KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

T. N. S. W.

LWÓW

Czarnieckiego 12

POLECA

WARSZAWA

Nowy-Świat 59

Nowości Neofilologiczne:

1. *J. Chmaj i K. Zagajewski: 10.000 słówek niemiecko-polskich.* 1931. 8°. Str. XVI + 128. 4.20 zł.

Celem niniejszego wydawnictwa było oddanie do rąk młodzieży takiego słownika, któryby odpowiadał w zupełności potrzebom szkolnym. Odrzucono w nim więc przede wszystkim niepotrzebny balast zbytecznych słówek, a ograniczono się do maksymalnego zasobu takich słów, które są uczniowi nieodzownie potrzebne w pracy szkolnej, podano w wypadkach wątpliwych wymowę, akcent, fleksję, skróty składni, a także zwroty. Ponieważ słownik ten jest owocem długoletnich studjów, opartych na praktyce szkolnej, ma wszelkie dane, by stać się walną pomocą dla każdego ucznia tak przy przerabianiu materiału obowiązujących podręczników, jak i przy lekturze domowej.

2. *Dr. J. Knapczyk: School and Home.* 4.20

3. Biblioteczka angielska: T. I. *Wells: The Country of the Blind and other Stories*

Opracował *Dr A. Krasler i Dr. S. Stomon.* z przedmową *Dr. Romana Dyboskiego, Prof. Uniw. Jag.* (w druku) —.—

4. T. II. *Burnett: Little Lord Fauntleroy* (w druku) —.—

5. *Piątek i Sośnicki: Wychowanie i nauczanie.* Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych. S. A. Książnica-Atlas —.—

Podaje między innymi zestawienie poszczególnych zagadnień z dydaktyki i metodyki języków nowożytnych omawianych w wydawnictwach S. A. Książnica-Atlas.

6. *E. Romer: Deutschland und die Nachbarländer.* P. 1: 1.000.000. R. 128×98 cm. 2 ark. (w druku).

Wypożyczalnia pedagogiczna przy księgarni Książnica-Atlas, Warszawa, Nowy Świat 59, tel. 223-65, zawiera ponad **1000 dzieł** treści pedagogiczno-dydaktycznej.

Abonament miesięczny zł. 2.50.

Kaucja zł. 5.—