

29.26.41.10

ROK III

KWIECIEŃ — CZERWIEC

ZESZYT 2

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO



— NAKŁADEM —

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



KOMITET REDAKCYJNY: Dr. Jan Piątek, prof. Feliks Jungman, Jadwiga Kołudzka.

ADRES REDAKCJI i ADMINISTRACJI: — Sekretariat Generalny P. T. N. Jadwiga Kołudzka — Warszawa, Natolińska 5, tel. 8-95-76.

Wychodzi raz na kwartał. Prenumerata 10 zł. Numer pojedynczy 2 zł. 50 gr. Członkowie P. T. N. otrzymują czasopismo bezpłatnie.

Prosimy o wpłacenie zaległych składek członkowskich wzgl. prenumeraty za r. 1931 i nowych za 1932.

Konto P. K. O. 20844.

T R E Ś Ć.

PROF. Z. CZERNY i PROF. Z. ŁEMPICKI: Memorjał w sprawie nauczania języków obcych 49—56. — P. T. N.: Memorjał w sprawie nowych programów 56—57. — Dr. ST. CIESIELSKA BORKOWSKA: Słownik i jego zastosowanie w szkole 57—64. — Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: *Halina Pawlousek* 64—65. — WIADOMOŚCI BIEŻĄCE 65—71: Jubileusz prof. Edwarda Porębowicza. Dziesięciolecie pracy Uniwersyteckiej prof. Czernego. W sprawie reformy ustroju szkolnego. Kurs metodyczny języków obcych we Lwowie. Teatr angielski w Warszawie. „L'Aiglon” Rostanda w wyk. uczniów Gimn. Państw. im. Władysława IV. Wykłady czeskiego prof. Franciszka Kaldy w Poznaniu (*Adam Kleczkowski*). Sprawozdanie z badań nad metodami uczenia cudzoziemców języka angielskiego, stosowanemi w Londynie (*Jan Stanisławski*). Nauka języka obcego w Klubach (*rek.*). — SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK 71—91: Wacław Gąsiorowski, Nowa Kolchida (*R. Dyboski*). Biblioteka angielska, (*Stanisław Helsztyński*), Edward Schön, Bildungsaufgaben des französischen Unterricht (*F. Jungman*). Grammaire de l'Académie Française, Firmin Didot (*F. Jungman*). „Zarys fonetyki angielskiej” Jones'a (*Dr. Marjan Z. Arend*). Elsa Köhler, Nauczanie twórcze dostosowane do rozwoju, jako główne zagadnienie pedagogiki szkolnej (*St. Ciesielska Borkowska*), Elsa Köhler und Ingeberg Hamberg, Z psychologii i pedagogiki aktywności duchowej (*St. Ciesielska Borkowska*). Elsa Köhler, Z praktyki nauczania początków języka francuskiego (*St. Ciesielska Borkowska*). Nauka gramatyki metodą naturalną (*rek.*). — SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM 91—96: Sprawozdanie z pism angielskich (*Irena Peplowska*). Sprawozdanie z pism francuskich (*E. S.*). Czasopismo jako środek naukowy (*mf*). Sprawozdanie z pism polskich (*J. K.*). — BIBLIOGRAFJA 96—97. — PRZEGLĄD CZASOPISM 97—99. — SPRAWY P. T. N. 99—103. Memorjał w sprawie kursów wakacyjnych. Fédération internationale des professeurs des Langues vivantes. Sprawozdanie Zarządu Głównego P. T. N. Sprawozdania z okręgów. *o. P. René Brun.* — Z LISTÓW DO REDAKCJI 103—104.

S O M M A I R E.

Memoir au sujet de l'enseignement des langues vivantes. (*le prof. Dr. Z. Łempicki et le prof. Dr. Z. Czerny*). — Mémoir de la Société des professeurs des langues vivantes au sujet de l'enseignement des langues vivantes. Le dictionnaire et son application à l'école (*Dr. Stefania Ciesielska Borkowska*). — Essais et experiences. — Compte rendu des livres. — Compte rendu des revues. — Bibliographie. — Bulletin de la Société des professeurs des langues vivantes Polémique.

NEOFILOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOGICZNEGO

ROK III.

KWIECIEŃ — CZERWIEC 1932

ZESZYT II

MEMORJAŁ W SPRAWIE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

DO PANA MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO

1. CZYNNIKI UTYLITARNE

Dziś rola utylitarna języków obcych wzrosła tak niepomernie, że niepodobna wprost porównać tego stanu ze stanem z r. 1900 lub 1914. Nowa konstrukcja polityczno-społeczna i ekonomiczna stawia wszystkim elitom społeczeństw świata powojennego niepomernie zwiększone wymagania przez nieobliczalny wzrost czynnika międzynarodowego w życiu jednostki i zbiorowości:

a) bez porównania wzmoczone wymiany polityczno-dyplomatyczne, liczne zjazdy i kongresy międzynarodowe, rokowania nad konwencjami i traktatami, Liga Narodów, Tow. Przyjaciół Ligi Narodów i t. p. wymagają olbrzymiego personelu najprzeróżniejszych fachowców dla swych dziełków komisyj;

b) wzmoczone wymiany ekonomiczne silniejsze znacznie niż przed wojną, przenikanie międzynarodowe organizmów przemysłowych, handlowych, bankowych i transportowych, wobec tendencji do zrastania się rynków w jedną całość światową. Poliglota opanowuje rynki zbytu;

c) bez żadnego możliwego porównania wzmoczona wymiana międzynarodowa umysłowo - kulturalna, artystyczna, literacka, naukowa, wystawy, kongresy literackie i naukowe, Penclub, Coopération Intellectuelle Internationale, Harcerstwo, Pax Romana, artykuły w obcej prasie. Konieczność dla dziennikarstwa polskiego zabierania głosu w obcej prasie i informowania się dla swego organu w obcych językach. Niemożliwość dla studentów szkół akademickich, źródłowego przygotowania się do pracy zawodowej i naukowej bez znajomości 2 obcych języków. Każdy pracownik zawodowy

poziomu średniego i akademickiego o szerszych ambicjach i pragnący dla uniknięcia skostnienia postępować w swych fachach, musi też umieć rozglądać się w prasie fachowej zagranicznej;

d) sporty, jako czynnik międzynarodowy rozrosły się do rzędu takiej potęgi, że roli udziału i zwycięstw w igrzyskach międzynarodowych drużyn polskich nie docenić może tylko krótkowidz. Sportowiec zaś nie może być niemy.

W tej utylitarnej dziedzinie szkoła musi doprowadzić do efektywnego władania obcym językiem. Wszystkie kraje czynią tu olbrzymie wysiłki: Francja, Niemcy (program z r. 1925), by na polu poliglotyzmu nie dać się wyprzedzić innym (cf. artykuł prezesa Izby radców handlu zagranicznego przy Ministerstwie Spraw Zagranicznych francuskiem, w „Je sais tout” z października 1930 r).

Polska stoi tu na szarym końcu. Setki obcojęzycznych „propagandowych” afiszów rozlepianych zagranicą, roją się od błędów. Udział najtęższych naszych sił politycznych, ekonomicznych, naukowych, literackich w pracy międzynarodowej jest uniemożliwiony, bo choćby nawet taki reprezentant zdołał przeczytać (często niemal niezrozumiale) swój referat, to rola jego w dyskusji spada do zera, a ta jest właśnie jedynie istotną częścią międzynarodowej wymiany. Tymczasem stan obcych języków w Polsce, w porównaniu z przed wojną zmienił się zasadniczo na niekorzyść, wręcz więc przeciwnie niż prowadzi do tego wyżej przedstawiona konieczność dziejowa;

a) musimy zdać sobie jasno sprawę, że nasz język nie jest „językiem światowym”. Gdy więc Francuz lub Niemiec umie tylko 1 obcy język, to już zna 2 języki światowe, a Polak znający polski, nie ma do rozporządzenia żadnego narzędzia światowego;

b) pod zaborcami uczono nas zawsze nawet w szkołach „bez obcych języków żyjących” przecie jednego języka światowego (niemiecki, rosyjski) roztwierającego nam conajmniej jedno wielkie imperjum kulturalne lub ekonomiczne. Z powstaniem Polski i ten stan ustał. Każdy więc uczeń szkoły średniej, eo ipso stał się uboższy o jeden język światowy;

c) tymczasem niepodległość przyniosła nam obowiązki, których pod zaborcami nie mieliśmy wogóle lub zaledwie ułamkowo: nie mieliśmy na barkach wielkich pertraktacji politycznych, ani wielkich wymian ekonomicznych, wymiany intelektualne i sportowe niemal nie istniały dla Polaków.

Władza polska przy tym stanie rzeczy Polski i Europy powojennej winna baczyć, by na dalszą metę patrząc, Polacy

nie zostali w obcojęzycznej zawsze konkurencji międzynarodowej handicapowani;

W tym celu należy: 1) podnieść znacznie zakres i poziom nauczania języków obcych w szkole średniej i zachęcać do ich nauki na wyższych uczelniach;

2) wprowadzić do każdej szkoły średniej 1 język obcy jako główny i drugi w znacznie mniejszym wymiarze lat i godzin, jako poboczny;

3) usunąć wybór języka obcego z pod działania rodziców, jako niemających odpowiednich kwalifikacji do tego. Tylko Ministerstwo ma należyty wgląd w ogólnopństwową politykę kulturalną, by móc w należyty sposób przewidzieć rozdział obcych języków na terenie całego państwa;

4) należyce ustosunkować naukę obcych języków między sobą. Dziś, 15 lat po powstaniu Polski, powinny ustać zakazy (prowincjonalne) uczenia pewnych języków. Stanowcza instrukcja Ministerjalna powinna baczyć, by polityka zapewne nieświadoma władz kuratorskich polskich, np. województw południowych, nie szła w kierunku uszczuplania „austriackiego” stanu posiadania (z r. 1914) języka francuskiego na korzyść języka niemieckiego. Język niemiecki musi być wprowadzony szerzej do szkół zachodnio-polskich, a przede wszystkim język angielski wyjść musi z tego stanu wyjątkowego, w jakim się znajduje w szkole polskiej. Jest to prawdziwa kultura zakafa programu. Tylko dzięki takiej wszechstronności, dzięki takiemu traktowaniu języków obcych, kultura polska będzie mogła czerpać żywotne soki ze światowej cywilizacji, nie będąc wydana na łup przewadze jednej z nich, co stałoby się, gdyby np. szkoła średnia została wydana przeważnie jednemu językowi np. niemieckiemu; tylko dzięki takiemu wszechstronnemu i równomiernemu traktowaniu, szkoła polska da swym obywatelom konieczne przygotowanie do wszczęcia walki konkurencyjnej na terenie rozmaitych państw. Zostawiamy na uboczu kwestję t. zw. języków obcych nieświatowych: włoski, hiszpański, rumuński, czeski, litewski i t. p. W tej sprawie, jakie i ile obcych języków ma być uczonych w szkole polskiej, od kogo ma zależeć ich wybór, „Polskie Tow. Neofilologiczne” wygotuje osobny memoriał.

Należy tu w końcu dodać, że dawniej Polskę przedstawiały na zewnątrz jednostki pochodzące z warstw zamieszkałych, które stać było na domowe kształcenie dzieci w językach obcych, a dziś cały ten ciężar musi spaść na szkołę publiczną.

2. METODA UCZENIA

a) Powyżej wykazana konieczność efektywnego władania językiem obcym byłaby już wystarczającym kryterjum. Do tego celu prowadzi, jak do dziś, wyłącznie metoda bezpośrednia. II Międzynarodowy Kongres Neofilologów w Paryżu r. 1931 stanął silnie na tem stanowisku.

Naturalnie, że tylko ignoranci lub nieprzyjaciele obcych języków mogą w r. 1932 wytaczać przeciw metodzie, którą dziś nazywamy bezpośrednią, argumenty, które odnoszą się do metody bezpośredniej z r. 1900, do takiej, jakiej dziś nikt nie praktykuje. Cel pierwszy „Reformy” z przed 50 laty okazał się za niski i za ciasny, pierwsza metoda bezpośrednia (t. zw. wulgarnie metoda „kolejowo—restauracyjna”) uległa zasadniczym wprost zmianom. Pierwiastek wychowawczy i kształcący odnalazł swe miejsce, t. j. naczelnę. Myśl jest tak samo uwzględniana jak praktyka. Z pierwszej epoki zostało tylko jako hasło nastawienie czynnościowe, dążenie do efektywnego władania obcym językiem. Kształcenie umysłu na cywilizacji obcej, na głębszem ujęciu obcego geniuszu, na gramatyce ujętej nie mechanicznie, lecz jako planowy skrót doświadczenia językowego, weszły między innymi w obowiązkowy kanon metodyczny nauczania obcych języków na całym świecie.

b) Ale ten charakter nauczania obcych języków nie ma dziś swego uzasadnienia i sankcji tylko w utylitarnych korzyściach stąd płynących, które jednak i tak zachowują swą pierwszorzędną rolę, tak dla jednostki, jak dla społeczeństwa i państwa. Znalazł on też głębsze, naukowe i pedagogiczne oparcie w psychologii. A mianowicie psychologja mówienia doszła do tych wyników, że głębsze zrozumienie ducha obcego narodu, który najlepiej w jego języku się przejawia, że asymilowanie kulturalnych walorów obcych języków (piśmiennictwo) możliwe jest w pełni dopiero, gdy zawładnięto językiem obcym czynnościowo, gdy opanowało się go nie z zewnątrz, metodą tłumaczeniowo—gramatyczną, ale z wewnątrz, poprzez czynnie odtwórcze i analogicznie twórcze wnikanie w żywy mechanizm obcego języka. Nikt nie zdoła na tyle opanować żywy, obcy język, żeby mógł opłacić się kilkuletni wydatek czasu szkolnego, kto nie opanuje go czynnościowo, bo niema głębszego poznania językowego biernego i, ażeby głębiej prawdziwie poznać obcą cywilizację, obcego autora, ducha narodu obcego, musi się osiągnąć poznanie czynne, tak, aby w razie potrzeby, drogą rzeczywistej lub wewnętrznej dyskusji móc rozprawić się z obcym faktem w jego własnym języku, choćby tylko

w bardzo skromnym zakresie. Dzisiejszy stan naukowy estetyki, stylistyki, psychologii, lingwistyki, porzucił starożytny, szkolarski podział na treść i formę, treść jest nierozzerwalna od formy i kto pierwiej czynnie nie opanował formy, ten i do treści sięgnąć może tylko powierzchownie.

Do tego celu nadaje się tylko w dzisiejszy sposób pojęta rozszerzona i uzupełniona metoda bezpośrednia. Stwierdził to też II Kongres Międzynarodowy Neofilologów w Paryżu.

Stwierdzenie to teoretyczne pociąga za sobą pewne następstwa praktyczne: 1) jaknajwcześniejsze zaczęcie nauki obcego języka; 2) oddzielenie się w początkach jego nauki od przytłaczającego ciężaru otaczającej atmosfery języka ojczystego. Wobec tego, że z powodu zaczęcia nauki średniej w 13 roku życia, dwa najlepsze lata są stracone, że dalej intelektualna zawartość początkowej nauki, t. zw. „pogląd”, jest niska i że należy ukończyć ją jako „malum necessarium” o ile można przed 14 rokiem życia, uważamy za konieczne, by w I klasie wymiar godzin nie był niższy niż 6 na tydzień. Argumenty wytaczane przez niektórych pedagogów przeciw zaczynaniu naraz w tej klasie 2 obcych języków, nie zdołają się oprzeć wynikom dzisiejszej psychologii mowy, która w badaniach nad zjawiskiem bilingwizmu u dzieci, młodzieży i dorosłych stwierdziła, że specjalne trudności np. gmatwający wpływ jednego języka na drugi zjawiają się dopiero około 20 roku życia, a w wieku o który chodzi, t. j. 13 rok, nauka języków dwu naraz, do tego przeprowadzona tak odrębnymi metodami, jak nauka łaciny i żywego języka, nie przysparzają innych specjalnych trudności niż—*mutatis mutandis*,—nauka łaciny obok jakiegoś dowolnego przedmiotu. Jeżeli dopuści się więc język obcy do klasy I, czego konieczność nie podlega nawet dyskusji, to imperatywne wewnętrzne kryterja domagają się, by właśnie w I klasie położyć odrazu maximum nacisku. Jeden z kluczy racjonalnej metody leży w silnem rozbudowaniu nauki obcego języka na pierwszym roku nauczania.

Neofilolodzy zrezygnowali z nauki obcego języka w dwu najwyższych klasach nowej szkoły powszechnej, ale ilość materiału, przyjęta powszechnie zasada, że mimo to poziom nie powinien po ukończeniu gimnazjum nowego typu być niższy, ilość materiału, konieczność wprawy czynnościowej, której potrzeba została rozpatrzona wyżej, wymagają, by obcy język rozporządzał maximum też w klasie IV, poczem klasy średnie mogłyby — o ile inaczej absolutnie nie można postanowić — poprzestać na mniejszej liczbie godzin tygodniowo.

Nie należy w końcu zapominać postulatu zupełnie pierwszoplanowego, a mianowicie, że w pewnej ilości szkół średnich, o nastawieniu praktycznym, nauka języka obcego może mieć charakter przeważnie utylitarny. Jednak w gimnazjum ogólnokształcącym, wychowawcza i kształcąca rola obcego języka pojętego jako wyraz pewnych etnicznych walorów, obcej literatury, obcej cywilizacji, jest czynnikiem pierwszorzędnym i niczem wogóle nie da się zastąpić. Z tego postulatu zrezygnować nie można, o ile gimnazjum nie chce się odebrać jego charakteru ogólnokształcącego, by zastąpić go utylitarnym.

3. KULTURA OBCA

Profesor Sorbony Brunot, wieloletni dziekan paryski, filolog o europejskiej sławie, honorowy przewodniczący II Międzynarodowego Kongresu Neofilologów w Paryżu (1930), postawił, otwierając Zjazd, tezę, znamienne dla dzisiejszego nastawienia neofilologicznego, tezę, która w ciągu obrad powracała dziesiątki razy pod najrozmaitszymi postaciami: „W każdym państwie nauczyciele języków obcych (żywych) przestaną nazywać się w ten sposób i przyjmą miano nauczycieli języka i kultury obcej. Ten dział nauczania postrada charakter drugorzędny i wyłącznie praktyczny i postawi go się na poziomie, jakiego wymaga jego znaczenie w kształceniu umysłów jednostkowym i zbiorowym”.

Tym samym duchem przeniknięta jest reforma pruska z r. 1925 „Przeegraliśmy wojnę — mówią autorzy niemieccy, pochodzący z przeróżnych sfer kulturalnych i fachowych — bo choć armja nasza była najlepsza, to nie nauczono nas patrzeć rzeczowo w psychikę Francuza i Anglika, a śmiertelne dla Niemiec były błędy pochodzące właśnie z tego niezrozumienia”. Dziś niema w Niemczech nauki obcego języka bez głębiej ujętej nauki obcej kultury. „Kulturoznawstwo” nie jest jednak, jak się niestety wydaje często obserwatorom powierzchownym, tylko mechanicznie zebraną w kilku wyższych klasach sumą wiadomości o obcym kraju i ludzie, to nie jest jeszcze jeden przedmiot pamięciowy. Nie można go przeto pokawałkować i część dać do historii, część do j. polskiego lub nawet w końcu dać takiemu przedmiotowi aż 1 godzinę tygodniowego wykładu o obcej kulturze w języku obcym! Wręcz przeciwnie, racjonalnie pojęte „kulturoznawstwo” jest przede wszystkim pewną swoistą zupełnie *metodą* uczenia obcego języka i jako taka jest dostępna nauczaniu tylko fachowca t. j. nauczyciela obcego języka i to odrazu od 1 roku nauczania: lada trafnie dobrana śpiewka, wierszyk, anegdota, umiejętnie objaśniony gallicyzm i t. d.

pozwalają odpowiednio przygotowanemu i nastawionemu nauczycielowi lepiej i głębiej odśłonić uczniom ducha obcego narodu, niż całe godziny wykładu. Celem tak swoiście pojętego „kulturoznawstwa” jest — i tu leży też jego znacznie ważniejsza funkcja wychowawcza — nietylko zaznajamiać uczni^a z duszą obcego narodu, lecz także otwierać jego horyzont na inną rzeczywistość niż polska, prostować sądy ciasne lub mylne, kształcić w nim Europejczyka, uświadamiając i pogłębiając Polaka.

Dzisiejsza dydaktyka nie może postawić za nawias tego sposobu nauczania, któremu nie jakieś teorie poczęte w zaciszu uczonych gabinetów dały ten indygenat, lecz żywe doświadczenie zebrane w największym zmaganiu narodów, jakie zna historia. Przyczem osią tak postawionej metody nauczania jest twierdzenie, że jest ona całą swą istotą nierozzerwalnie złączona z nauką obcego języka, że może owocnie być prowadzona tylko w obcym języku, a więc, że należy bezsprzecznie do zasięgu nauczyciela języków obcych. Dydaktycy i programy całego świata nie godzą się, by oderwać tę dziedzinę, tę metodę od nauki obcego języka. Jak w gimnazjum ogólnokształcącym nie można przy nauce obcego języka oderwać od celów utylitarnych celów kształcących i wychowawczych, tak materialnie jak formalnie, tak przy całej wogóle nauce średniej, przez wszystkie jej klasy, nie można od celów utylitarnych oderwać nauki i metody kulturoznawczej.

Obok wielu innych jeszcze punktów patrzenia, które dziś świadomie pomijamy, na pierwszy plan nasuwają się uwagi:

- o utylitarnem znaczeniu obcych języków w powojennej Europie,
- o metodzie uczenia obcych języków,
- o ogólnem ich znaczeniu kształcącym i wychowawczem,
- o pojęciu i metodach nauki obcej kultury.

Świadomi roli obcych języków w dzisiejszym świecie, a specjalnie dla Polski w jej swoistych warunkach, ich znaczenia dla odświeżania polskiej kultury, dla kształtowania duszy i umysłu jednostek, prosimy Pana Ministra o rzeczowe rozpatrzenie naszych uwag.

Jesteśmy przekonani, że w chwili utrwalania programów nauczania na dłuższy czas, podstawową rzeczą jest, by mężowie, w których rękach leży ostateczna decyzja, byli należycie poinformowani o celach i znaczeniu takiego przedmiotu, jak języki obce i to tak na podstawie ostatnich wy-

ników naukowych, jak na podstawie dokładnego rozpatrzenia się w ogólnym ich położeniu dydaktyczno — pedagogicznym w najważniejszych państwach świata kulturalnego. W kwietniu 1932.

dr. Zygmunt Czerny
prof. Filologii francuskiej
Uniwersytetu Jana Kazimierza

dr. Zygmunt Łempicki
prof. Filologii niemieckiej
Uniwersytetu Warszawskiego

Memoriał powyższy, ułożony przez prof. Z. Czernego wręczony został Panu Ministrowi WR. i OP. w dniu 23 kwietnia 1932 r. przez pp. Z. Czernego i Z. Łempickiego, jako ich osobista opinia, a to z powodu niemożności zwołania Zarządu Głównego P. T. N. w krótkim czasie.

Dopiero 30 kwietnia 1932 r. Zarząd Główny P. T. N. zaakceptował stanowisko pp. Czernego i Łempickiego, a deputacja P. T. N. w osobach pp. Tadeusza Grzebienińskiego i Jana Piątka podała to do wiadomości Pana Ministra, wnosząc dodatkowo następujący memoriał:

MEMORIAŁ W SPRAWIE NOWYCH PROGRAMÓW

Wysokie Ministerstwo!

Polska odzyskawszy niepodległość stanęła wobec całego szeregu nowych zagadnień. Tak w nauce i literaturze, jak i w życiu gospodarczym zetknęła się bezpośrednio, od wielu wielu lat, jako państwo niepodległe, z innymi narodami. Chcąc z nimi współpracować, bogacić skarbnicę wiedzy, sztuki i życia ogólnoludzkiego, Polska musi poznać życie i psychikę innych narodów, by móc zorientować się, jakie ze swych wartości należy kultywować, celem wzbogacenia ogólnoludzkiego dorobku i doprowadzenia do wzajemnej wymiany dóbr kulturalnych. Nigdy więc sprawa nauczania języków obcych i kultury innych narodów nie była w Polsce tak ważną i palącą, jak w chwili obecnej.

Zasklepieni w sobie, nieznający obcych języków, a więc i umysłowości obcych narodów, nieświadomi jaką wartość wymienną mają nasze bogactwa duchowe i materialne, nie znajdziemy odpowiedniego dla siebie miejsca w przyszłym ustosunkowaniu się Europy; zostaniemy niezrozumiani, zapomniani, zepchnięci na najdalsze miejsca w wielkiej rodzinie europejskich narodów.

Wszystkie państwa, tak ościenne, jak i dalej leżące, dawno już rozumiały ważność znajomości języków obcych i dużo miejsca poświęciły im w swych programach szkolnych. Dwa języki obce uczone są obowiązkowo nawet w takich państwach jak Francja i Niemcy, niezależnie od faktu, że już sam język ojczysty owych narodów posiada

znaczenie wszechświatowe. Ostatecznie i Anglja, zamknięta do niedawna w swej „splendid isolation”, zrezygnowała ze swej dumy i w swych programach szkolnych poczęła forsować naukę języków obcych, w świadomości ich ogromnego znaczenia dla bytu państwowego.

Międzynarodowa wymiana dóbr kulturalnych powierzona będzie, w pierwszym rzędzie, pieczy tych obywateli, którzy ukończą studia wyższe. Tak więc absolwenci liceów, przygotowujący się do studjów uniwersyteckich, najsilniej odczuwać będą potrzebę znajomości języków obcych.

„Polskie Towarzystwo Neofilologiczne” zwraca się do Pana Ministra z gorącą prośbą o wzięcie powyższego pod łaskawą uwagę, przy rozważaniach nad tworzeniem nowych programów szkolnych.

Prezes

Sekretarz

POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO

SŁOWNIK I JEGO ZASTOSOWANIE W SZKOLE

W początkach nauki języka nowożytnego uczeń nie potrzebuje słownika. Poznaje wyrazy przy pomocy przedmiotów, zakres jego słownictwa odpowiada otaczającemu go światu, pokrywa się z jego zainteresowaniami i jest mu bezpośrednio dany. Świat jego pojęć otrzymuje tylko inną mianą niż poprzednio znane mu z języka ojczystego.

Później zaczyna czytać teksty podręcznika, ułożone metodycznie według zasady *stopniowania trudności*, ozdobione rycinami, które znów w bezpośredni sposób je tłumaczą. Także ze związku zdania, w którym jest jak najmniej nieświadomych, *domyśla się* znaczenia wyrazów nieznanymi. Pomaga mu w zdobywaniu słownictwa nauczyciel, objaśniając wyrazy nieznanymi znanymi i pobudzając go do samodzielnych odkryć w tej dziedzinie. Nauczyciel wymaga wprawdzie już w tej fazie nauki twórczego nastawienia ucznia, rozumienia łatwego języka, którym do niego przemawia, orjentacji szybkiej i niezawodnej reakcji na pytania odpowiednie do poziomu nauki, rozwoju intuicji językowej. Ale w gruncie rzeczy w zakresie słownictwa spełnia on wobec ucznia funkcję, którą Francuz nazwałby „*faire mâcher la besogne*.”

Podawanie t. zw. słówek przez nauczyciela, choćby wyłączenie według wskazań metody bezpośredniej, nie może być długo jedyną drogą przyswajania uczniom słownictwa obcego.

Popierałoby to bowiem ich niesamodzielnosc, uzależniałoby postępy w języku wyłącznie od lekcji szkolnych. Tymczasem wszelkie kształcenie jest w gruncie rzeczy samokształceniem; uczeń więcej nawet ceni to, co zdobywa z udziałem własnej pracy, trzeba go więc dość wcześnie przyzwyczaić do mierzenia się z własnymi siłami.

Zastosowanie słownika występuje po raz pierwszy w klasie w pracy cichej, t. zw. *pracy pod kierunkiem*. Nauczyciel daje uczniom jakiś ustęp podręcznika do samodzielnego opracowania w czasie lekcji, obserwując metodę ich pracy i pomagając od czasu do czasu dyskretnie i indywidualnie udzieloną wskazówką. Uczeń postępuje wzorem nauczyciela, poznanym w dotychczasowej nauce: czyta ustęp i stara go się przedewszystkiem zrozumieć jako całość. Ale tu i ówdzie widzi w tym obrazie luki, które ze względu na *gruntownosc* rozumienia musi uzupełnić. Sięga więc do *słowniczk*a na końcu *podręcznika*, słowniczk a ściśle dostosowanego do jego treści. Trudności w znalezieniu odpowiedniego znaczenia niema żadnych, gdyż znaczenie jest najczęściej jedno i właśnie to, o które chodzi.

Innym razem łatwe ćwiczenie piśmienne dokonywa się przy pomocy tego prymitywnego słownika. I jeżeli już w tej fazie nauki uczeń pomiesza takie np. wyrazy jak „*bois*” i „*arbre*” (np. pisze „*Devant la maison on voit deux bois*”), to daje tem złe świadectwo nauczycielowi, który powinien odrazu, ucząc „*le banc est en bois*”, pokazać równocześnie przez okno, zamysłować rysunkiem na tablicy lub obrazkiem drzewo żyjące i nazwać je „*l'arbre*”. Większość neofilologów pozwala uczniom posługiwać się słownikiem przy t. zw. *klasówkach*, czyli zadaniach, występujących co pewien okres czasu. Osobiście mamy inny pogląd na tę kwestję. Uczeń, otrzymując temat na tle materiału językowego dobrze opanowanego (a takie tematy winny być przedewszystkiem przedmiotem klasówek), umie chyba opracować go bez pomocy zewnętrznej, a jeżeli nie, powinien się do tego przyzwyczajać. Zresztą w klasie nauczyciel może być tym jedynym słownikiem, spieszącym młodzieży z pomocą w wątpliwościach językowych, zwłaszcza przy zadaniach na wolne tematy. Wyjątek stanowią *zadania egzaminowe*, gdzie trzeba wziąć pod uwagę warunki niezwykle, tremę i konieczność skupienia w zupełnej ciszy. I tu właściwie postulatem najwyższym byłaby umiejętnosc posługiwania się nie słownikiem dwujęzycznym, lecz encyklopedją w danym obcym języku, w rodzaju małego Larousse'a. Jednakże, ażeby uczniów (lub część klasy przynajmniej) do tego doprowadzić, musi się ich najpierw nauczyć posługiwać słownikiem dwujęzycznym.

Na tej drodze rozwinię się ich intuicję i zdolność analizy, a umiejętność szukania odpowiednich wyrażen i zwrotów i trafnego wyboru będzie postępowaniem w stosunku do początkowej pracy myślowej, w której dokonywał się wyłącznie akt automatyczny pamięci.

Nietylko jednak ze względu na zadanie egzaminowe powinien uczeń umieć używać *obszerniejszego słownika*. Jeżeli bowiem na lekcjach w szkole słownik występuje stosunkowo rzadko, to ma bez porównania większe zastosowanie i duże znaczenie w *pracy domowej* ucznia.

Przewyciężywszy trudności początkowe, związane z wymową, prymitywnym zapasem wyrazów i zwrotów, zautomatyzowaniem prymitywnej budowy zdania, musi nauka języka wyjść poza ramy godziny szkolnej.

Do pewnej chwili praca domowa ucznia w stosunku do języka obcego jest tylko *ćwiczeniem, powtórzeniem* tego, co się działo w szkole.

Po jakimś czasie jednak musi być *uzupełnieniem* lekcji szkolnych, ich *rozszerzeniem*, dążnością do *samodzielnego tworzenia* nowych wartości. Między aktywnością ćwiczenia a twórczą fazą nauki domowej jest etap uczenia się i pracy*). Praca ta wypływa z woli ucznia, związanej ze zrozumieniem celu, jakim jest *nauczenie się danego języka* możliwie szybko i możliwie dobrze czyli nabycia biegłości w mowie i piśmie możliwie największej (t. j. w granicach zdolności podmiotu.) Uczeń musi sobie samorzutnie uświadomić, że trzeba popracować w domu, czasem nawet żmudnie, ażeby zdobyć podłoże do umiejętności języka i dostęp do świata kultury, jaki on reprezentuje. Nauczyciel popiera ten impuls ucznia i zachęca go do samokształcenia.

A. Fischer,**) mówiąc o szkole pracy, której wyniki przynoszą uczniowi wiele zadowolenia i potęgują jego samopoczucie, (pracy, którą E. Köhler nazywa *tworzeniem****), w etapach, prowadzących do dokonania jakiegoś dzieła, widzi konieczność *ascezy*, łamania się z trudnościami, których pokonanie zbliża do celu twórczego. Otóż w pracy domowej ucznia w zakresie języków obcych musi być wiele ascezy, jeżeli się chce doprowadzić do *umiejętności*****) danego języka.

I wtedy, w chwilach, gdy uczeń pozbawiony jest czujnej kontroli nauczyciela, jedną z pomocy naukowych najpotrzebniejszych, jest dobry obszerniejszy słownik.

*) por. E. Köhler: Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht Wien—Leipzig 1932.

***) Die Arbeitsschule, 1925

****) l. c.

*****) le pouvoir, das Können w odróżnieniu od savoir, das Wissen.

Wprawdzie, wzorując się na metodach, używanych w językach klasycznych, opatruje się i wydania specjalne lektur w językach nowożytnych oddzielnymi słowniczkami, jednakże z tego rodzaju rozwiązywaniem pozornem trudności toczy się oddawna walka. Między inn. już w r. 1910 na Kongresie Filologicznym w Akwizgranie Ernst Riedel-Gummersbach ustalił pewne zasady używania obszerniejszych słowników.

Słowniki oddzielne do poszczególnych lektur są bowiem w rezultacie przeszkodą dla ucznia w zdobyciu poczucia językowego, które jest warunkiem *umiejętności* języka. Pracują za niego, ale za to po wyjściu ze szkoły, chcąc czytać wszystko w obcych językach, nie umie on korzystać z wielkiego słownika, gdyż był przyzwyczajony w czasach szkolnych do zbyt daleko idących ułatwień i nie nauczył się posługiwać ogólnym słownikiem. Zresztą pewna część lektur może się opierać na słowniku specjalnym i na ogólnym obszerniejszym.

Praca ucznia z pomocą słownika jest w zdobywaniu *umiejętności* językowej, jednym z etapów podobnych, jak np. w tworzeniu jakiegoś dzieła, będzie przeszukiwanie całych foljałów dla zebrania szczupłego stosunkowo materiału. Ten wynik pozornie nieefektowny ma i w jednym i drugim wypadku faktycznie duże znaczenie. Opracowanie kilku lektur trudniejszych z pomocą słownika, zainteresowanie językoznawcze zdobyte za jego pośrednictwem, da uczniowi na całe życie solidną podstawę do *umiejętności* czytania w obcym języku.

Na wdrożenie uczniów w racjonalne, inteligentne używanie obszerniejszego słownika, powinien nauczyciel poświęcić parę lekcji. Nie prędzej jednakże niż w chwili, gdy u uczniów występuje tendencja do pogłębienia i wzmocnienia wiedzy i *umiejętności* językowej, a więc na średnim stopniu nauki w 14-15 roku życia.

Nauczyciel musi sobie sam przedewszystkiem zdawać sprawę, do jakich rezultatów ma dojść uczeń na podstawie nauki szkolnej języka nowożytnego i o ile mu w dążeniu do nich ma dopomóc słownik. Jeżeli chodzi o psychologiczną stronę zagadnienia, to nie może on przeciwdziałać wysiłkom intuicji, a jedynie ma wkraczać w pracę ucznia wtedy, gdy potrzeba szybkiej, doraźnej pomocy, lub rozwiązania trudności przekraczających w danej chwili jego siły.

Pomijając cele wyższe nauki języków obcych, zarysowujące się wówczas, gdy język *sam w sobie* przestaje być punktem centralnym nauki (a więc na stopniu wyższym), ma ona—według podstawowych postulatów nauczania neofi-

lologii w szkole—prowadzić do usprawnienia ucznia w dwóch kierunkach: w *biegłości czytania* książek i *pewnej wprawie w pisanie* listów czy opracowaniu jakiegoś łatwego tematu w danym języku.

Podawanie pomocy w szkole należy do nauczyciela. W pracy domowej w obu tych kierunkach słownik wydatnie go zastępuje. Uczeń przygotowuje lekturę i napotyka na nieznanne terminy, zwroty i konstrukcje, pisze na jakiś temat i chce wyjść poza szablon przeciętnych ćwiczeń reprodukcyjnych, a wówczas słownik odgrywa w jego pracy pierwszorzędą rolę *praktyczną*, udzielając szybkiej porady.

Ale gdyby uczeń zabrał się do lektury, w której każdy nieomal wyraz byłby mu nieznanym, nie odniósłby z niej korzyści, a słownik usłużny doradca, stałby się jego umęczeniem. Dlatego to lektura każda, i obowiązkowa i dobrowolna, musi być tak dobrana do stopnia umiejętności językowej, ażeby uczeń czytał tekst w większych odcinkach i ogólnie go rozumiał, a tylko od czasu do czasu natrafiał na wyrażenia i zwroty, z powodu których musiałby użyć słownika. Wybierając sobie spontanicznie lekturę musi brać pod uwagę, czy nie sprawia mu ona zbyt wielkich trudności. *Trudności językowe i treść nieciekawa lektury uniemożliwiają owocną pracę*—zasadę tę musi uświadomić uczniom nauczyciel.

Również w pracach piśmiennych w języku obcym sposób używania słownika musi być określony. Klęską, którą raz na zawsze trzeba napiętnować, jest metoda pisania w języku ojczystym i tłumaczenia następnie takiego elaboratu na język obcy z pomocą słownika, oczywiście słowo po słowie, bez względu na różnice konstrukcji i składni, zachodzące między oboma językami. Tymczasem pomoc słownika w pracach piśmiennych powinna się kształtować zupełnie inaczej: Uczeń konstruuje od razu całość, oddaje swą myśl w obcym języku, brak mu tylko niektórych ogniw językowych, pozostawia więc w tem opracowaniu puste miejsca i dla ich wypełnienia sięga po słownik.

Próby pracy z pomocą słownika obszerniejszego (i lektury i wypracowań piśmiennych) powinny się odbyć w klasie, a gdy nauczyciel nabierze pewności, że uczniowie zrozumieli jego wskazówki i intencje, słownik pozostaje w domu, gdzie spełnia swe właściwe przeznaczenie, czyli *zastępuje nauczyciela*.

Ale poza znaczeniem praktycznym, zdobywa on z czasem i *znaczenie naukowe*. Z chwilą, gdy budzi się u ucznia zdolność abstrakcji, zaczyna go interesować język jako taki. Pisząc ćwiczenia gramatyczne, otwiera słownik i czerpie z niego przykłady. *Familles de mots*, konstrukcje charaktery-

styczne dla danego języka znajdzie w słowniku. Używa go, pisząc correctum zadania. Patrząc na interesujący go wyraz, nie czyta jedynie hasła i najbliższego znaczenia, czyta z własnej chęci cały artykuł, przyczem, zwłaszcza podana frazeologia, przyczynia się do rozszerzenia jego horyzontów językowych. I tu konieczne są wskazówki nauczyciela, które pouczają go, w jaki sposób można wyzyskać słownik wielostronnie. Tą drogą ćwiczy uczeń intuicję, wchodzi w ducha języka obcego i samodzielnie zauważa niejedną różnicę między nim a językiem ojczystym.

Słownik, inteligentnie i umiejętnie używany przez ucznia w nauce domowej, ma jeszcze inne dodatnie strony: eliminuje z jego stosunku do języka obcego to *l'à-peu-près* zrozumienia (niesłusznie przypisywane metodzie bezpośredniej przez jej przeciwników, jako jej skutek), dodaje pewności i gruntowności wiedzy, ćwiczy samodzielność i pozwala kontrolować własną umiejętność.

Uczeń, który używa słownika bezmyślnie, przy zadaniach najczęściej w sposób wspomniany (t. j. pisze zadanie po polsku, a potem je „żywem”, słowo po słowie tłumaczy na język obcy), bez zastanowienia, dochodzi do takich kwiatków językowych, jak np. „*La Pentecôte est célébrée en mémoire de la déportation du Saint Esprit*”. Dużo podobnych autentycznych i lepszych przykładów możnaby zebrać z zeszytów uczniowskich. I nie tylko uczniowskich. Jeden z dobrych pisarzy współczesnych, Mickiewicza „Daj mi rząd dusz” miał przełożyć: „*Gib mir eine Reihe von Seelen*”.

Tak się przedstawiają szkicowo zarysowane sposoby używania słownika obcojęzycznego w nauce szkolnej neofilologii, kwestja dziwnie pomijana w metodykach języków nowożytnych.

Zkolei omówimy krótko, jakim postulatem powinien czynić zadość *obszerniejszy słownik szkolny*. Oczywiście bowiem słownik, który się daje uczniom do ręki, powinien dawać gwarancję dobrej pomocy.

Będąc o wiele obszerniejszym od słowniczków w podręcznikach, nie może on jednak wykraczać ani objętością, ani ceną poza możliwości szkoły. Jeżeli chodzi o format, najodpowiedniejszym i najwygodniejszym wydaje się nam format książki szkolnej, o układzie dwuszpaltowym, druku niezbyt drobnym, hasła odgraniczonem półtłusto i artykułach dotyczących danego hasła niezbyt długich. Nacisk powinien być położony na przejrzystość i bezpośrednią zrozumiałość, tak, żeby łatwo było ze słownika korzystać. Długa przedmowa, gramatyka na początku i odsyłacze w tekście, to tylko utrudnienie dla szukających. Uczeń przedmowy wedle wszel-

kiego prawdopodobieństwa nie przeczyta, a odsyłać go zniechęca. Za wyrazem głównym powinna być podana morfologia (np. po *venir*, natomiast po *revenir* już nie), przy wyrazach również odpowiednie składnie. Mimo pozornie szczupłego zakresu działania, musi słownik szkolny łączyć użyteczność praktyczną z poziomem naukowym opracowania.

Licząc się z lekturą ucznia między 15 a 18 r. życia, musi słownik mieścić w ten sposób wybrany materiał, ażeby najważniejsze wyrazy, począwszy od 17-go wieku (jeżeli chodzi o francuski np.) aż po dziś dzień znalazły uwzględnienie. Tu ważną rzeczą jest utrzymanie miary, by słownik nie podawał wielu wyrazów rzadkich i mało używanych. Kryterjum wyboru dla autora takiego słownika jest *częstość używania wyrazu w mowie i piśmie*.

Przy wielu hasłach muszą być odcienie znaczeń w układzie *genetycznym*, a w ich obrębie najważniejsze konstrukcje, odbiegające od języka ojczyściego i odmienna od ojczyściej *frazologia*, która ożywia artykuły i ułatwia uczniowi zrozumienie funkcji danego wyrazu i odgraniczenie zakresu danego pojęcia.

Mając to na względzie, że dzisiejsza szkoła nie ogranicza lektury młodzieży do dzieł klasycznych, ale ułatwia jej czytanie dzienników i beletrystyki współczesnej, musi autor takiego słownika pamiętać o ewolucji powojennej języka nowożytnego i włączyć i niektóre wyrazy gwarowe i pewną ilość terminów technicznych różnych dziedzin.

Dziwne i zabawne nieporozumienia uczniów co do użycia jakiegoś wyrazu pochodzą często nie z ich winy, lecz właśnie z niedomagań słownika.

Wydawnictwo słowników szkolnych powinno wprowadzić również w zwyczaj uzupełnianie ich dodatkowymi zeszytami z nowszymi wyrażeniami i zwrotami. Utrudniałyby one może, a raczej przedłużały szukanie, ale dawałyby rękojmię, że się słownik nie starzeje, lecz, że zasila się wciąż nowymi nabytkami, które będzie mogło włączyć następne wydanie.

Układ jednakowy wszystkich obszerniejszych artykułów ułatwi i nauczycielowi objaśnienia w klasie, dotyczące używania słownika. Rozpoczynając od znaczenia pierwotnego i konkretnego, logicznie i metodycznie przejdzie do znaczeń przenośnych i ich dalszych przeobrażeń.

W tem bogactwie będzie zawsze zachowana pewna miara, a przede wszystkim wzgląd na cel: ułatwienie uczniowi wżywania się w język obcy i opanowania go w zakresie wystarczającym dla dalszego samokształcenia na tem polu.

Na podstawie powyższych rozważań ustalamy co następuje:

Metoda aktywności ucznia w nauce języków obcych wymaga stosowania obszerniejszego słownika szkolnego. Wprowadzony do nauki szkolnej niezbyt wcześnie, (dopiero wtedy, gdy uczeń opanował już do pewnego stopnia mechanizm językowy), używany racjonalnie i przede wszystkim w pracy domowej oddaje dobry słownik duże usługi praktyczne i naukowe.

Kraków

Dr. Stefania Ciesielska Borkowska

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

Podstawową rzeczą w prowadzeniu lekcji języków obcych jest wzbudzenie żywego zainteresowania u młodzieży.

Lekcje najbardziej nawet metodyczne, prowadzone jednak stale w podobny sposób, tracą na zainteresowaniu u uczniów. Jednym zmyślnych a daleko idących w rezultatach sposobów prowadzenia lekcji jest wprowadzenie przechadzek. (Mam tu na myśli miasta prowincjonalne o ładnym położeniu). Wiemy, jak trudno jest przyswoić młodzieży w sposób trwały, nowy zupełnie materiał językowy. Metoda *bezpośrednia* oddaje tu olbrzymie usługi. Rozszerzenie więc metody bezpośredniej, na nauczanie poza murami szkoły jest wskazaniem z wielu względów — do czego jeszcze powrócę.

Już w pierwszej klasie z końcem roku szkolnego, takie przechadzki mogą mieć miejsce.

Opis domu, wsi, miasteczka może odbywać się na świeżym powietrzu.

Nieocenione rezultaty pracy osiągnąć można przy tej metodzie w klasie trzeciej i czwartej, której tematem nauczania są cztery pory roku i życie z nimi związane. Opis krajobrazu jesiennego czy zimowego ma wtedy wartość nie tylko z punktu widzenia językowego. Dziecko obserwując przyrodę rozwija zmysł estetyczny a przede wszystkim uczy się od czuwać jej piękno; przytem obserwuje ono pracę czy na roli, czy przy budowie domu, czy w ogrodzie, pracę tę uczy się oceniać i swój wysiłek w pokonaniu trudności w nauczaniu lepiej oceni.

Materiał klasy czwartej nadaje się również w dużej części do prowadzenia na świeżym powietrzu, a o ile to jest możliwe, przy warsztacie pracy robotnika; zwiedzenie fabryki, kopalni wiąże lekcję, która ma właśnie za temat opis ich z tętniącym życiem współczesnym.

Oprócz lekcji w właściwym tego słowa znaczeniu, można prowadzić na świeżym powietrzu gry i zabawy; podczas takiej lekcji nawet najbardziej spokojne i obojętne dla przedmiotu dzieci ożywają się.

Celem nauczania języków obcych w klasach wyższych jest zapoznanie z materialną i duchową kulturą obcego narodu. Zwiedzenie muzeum czy też jakiegoś zabytku architektonicznego może wskazać uczniom na wspólny wysiłek wszystkich narodów w dążeniu do piękna. Na takiej lekcji nie tylko idzie o metodę porównawczą, jak również o wykazanie na zjawisku konkretnym i związaniem z życiem i otoczeniem dziecka wspólnego trwałego dorobku ludzkości.

W klasach wyższych konwersacja wybiega poza ramy książki. Wiemy z praktyki, że uczniowie nawet zupełnie płynnie mówiący na temat lekcji przerobionej, nie umieją znaleźć słów na wyrażenie ich własnych myśli opartych na przeżyciach dnia codziennego. Na takich przechadzkach, na których książek ze sobą nie mamy, konwersacja na temat wzięty z ich życia, jest rzeczą zupełnie naturalną.

Powiedziałabym, że takie lekcje na świeżym powietrzu mają potrójne znaczenie.

Po pierwsze dziecko metodą par excellence bezpośrednią zapoznaje się z materiałem językowym — nabytym w sposób najbardziej trwały — po drugie uczy się obserwować przyrodę i życie z nią związane — a po trzecie lekcję spędza na świeżym powietrzu, co dla zdrowia ma wielkie znaczenie.

Trzeba jednak zaznaczyć, że lekcje takie są dla nauczyciela bardziej trudne do prowadzenia, niż w klasie. Uczniowie słabsi i leniwi mają sposobność do wyłamania się z dyscypliny klasowej; trzeba więc na nich specjalną zwrócić uwagę.

Dodałabym jeszcze jedną uwagę, a mianowicie: ażeby lekcje takie na świeżym powietrzu były prawdziwą przyjemnością dla młodzieży i nie spowszedniały — nie trzeba ich stosować zbyt często.

Halina Pawlousek

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

JUBILEUSZ PROF. EDWARDA PORĘBOWICZA

Dnia 15 maja odbył się w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie uroczysty jubileusz pięćdziesięciolecia pracy prof. Edwarda Porębowicza. Obszerniejszy artykuł o jego działalności pisarskiej zamieścimy w następnym Numerze „Neofilologa”.

DZIESIĘCIOLECIE PRACY UNIWERSYTECKIEJ PROFESORA CZERNEGO

Instytut Filologii Francuskiej Uniwersytetu J. K. we Lwowie święcił 11 marca w gronie byłych i obecnych uczniów tę uroczystość. Sale Instytutu zaledwie mogły pomieścić rzeszę nie tylko zamieszkałych we Lwowie, ale i licznych b. uczniów przybyłych nieraz z dalekich krańców Rzeczypospolitej, wiele serdecznych listów, telegramów, życzeń, przesłanych telefonem międzymiastowym podczas uroczystości, świadczyło o żywym zainteresowaniu. Od najstarszych b. uczniów przemówił dr. Preisner w prostych i wzruszonych słowach wspominając o wyjątkowym zaufaniu, żywej wdzięczności i o trwałości węzłów zadzierzgniętych między profesorem i uczniami. Przyczynki naukowe (dr. P. Sandauerowa „o sceniczności tragedji francuskiej XVI w.”, dr. Żukotyńska „o twórczości pisarskiej pani Aurel”), i produkcje instrumentalne, wokalne i deklamacyjne, łącząc w koleżeńskim wysiłku najstarszą „generację” ze średnią i najmłodszą, wypełniły część oficjalną, poczem po herbatce, nastąpiła parogodzinna serdeczna wymiana myśli nad pracami w toku, oraz wspomnień z lat uniwersyteckich. Dziś cała „Falanga” wzorowo do pracy badawczej i dydaktycznej przygotowanych młodych pracowników, ożywionych jednym duchem, lecz nawskroś indywidualnych, świadomych wspólnego celu i dumnych z jednakowo pojmowanego posłannictwa, świadczy o owocności entuzjastycznie poświęcającej się i gruntownej pracy uczonego i wychowawcy.

W SPRAWIE REFORMY USTROJU SZKOLNEGO

W związku z reformą ustroju szkolnego redakcja „Neofilologa” jest zapytywana przez członków P. T. N., jak w nowych programach przedstawiać się będą języki nowożytne, ich zakres i stan posiadania. Wiadomości przez nas otrzymane niewiele wybiegają poza informacje podane już przez

prasę codzienną. Języki nowożytnie ulegają skreśleniu w szkole powszechnej, język więc obcy rozpocznie się w klasie pierwszej gimnazjum czteroletniego, to jest dzisiejszej trzeciej; plan przejściowy na rok przyszły przewiduje dwie godziny języka obcego tygodniowo w klasie drugiej. Program przejściowy dla tej klasy mają określić wskazówki Min. W. R. i O. P. Jesienią roku b. program szczegółowy dla gimnazjum czteroletniego ma być opracowany i poddany organizacjom nauczycielskim do dyskusji. Co do programu, to nie konkretnego podać do wiadomości jeszcze nie możemy.

KURS METODYCZNY JĘZYKÓW OBCYCH WE LWOWIE

W kursie wzięli udział nauczyciele szkół śr. i seminarjów z O. S. Lwowskiego w liczbie 104 osób: 70 germanistów, 34 romanistów.

Uczestnicy pracowali w dwu oddzielnych grupach: niektóre wykłady z dziedziny psychologii, metodyki były dla obu grup wspólne. Kurs trwał od 11 — 16 kwietnia b. r.

Wykłady ogólne:

1. Stosunek nauczyciela do ucznia na podstawie nowych badań psychologicznych — dr. *J. Kuchta*.
2. Nowoczesne metody nauczania jęz. obcych — dr. *J. Piątek*.
3. Cele nauczania jęz. obcych — prof. dr. *Z. Czerny*.
4. Wypracowania piśmienne — instr. *H. Nieniewska*.

Wykłady dla grupy germanistycznej:

Fonetyka języka niemieckiego — dr. *J. Kraemer*.

Nauczanie gramatyki — dr. *J. Piątek*.

Konwersacja na trzech stopniach nauczania — dr. *M. Friedländer*.

Lektura " " " — dr. *M. Friedländer*.

Nauka o Kulturze " " — dr. *M. Friedländer*.

Z zagadnień kulturalnych w literaturze i życiu współczesnych,

Niemiec — dr. *H. Sternbach*.

Zagadnienie klasycyzmu i romantyzmu w świetle nowych badań naukowych — dr. *H. Sternbach*.

Goethe a Polska — dr. *Z. Żygulski*.

Wychowanie obyw. państwowe w nauczaniu języka niemieckiego — instr. *W. Dewitza*.

Wykłady dla grupy romanistycznej:

Fonetyka jęz. francuskiego — prof. dr. *Z. Czerny*.

Nauczanie gramatyki na st. śr. i niż. — prof. dr. *Z. Czerny*.

Lektura i nauka o kulturze — prof. *F. Jungman*.

Konwersacja na trzech stopniach nauczania — instr. *H. Nieniewska*.

L'humanisme dans la littérature française contemporaine — prof. dr. *Z. Czerny*.

L'opinion française après la guerre — prof. *Singevin*.

Wychowanie obyw. państwowe w nauczaniu języka francuskiego — instr. *H. Nieniewska*.

Szereg lekcji przykładowych w gimnazjach, lwowskich, ujętych jako ilustracje wysuwanych na wykładach postulatów, dały uczestnikom Kursu wiele cennego i pięknego materiału do przemyślenia i przedyskutowania.

Na kursie zorganizowana była Wystawa pomocy naukowych (jak biblioteka ucznia, nauczyciela, gramofon i płyty, tablice i mapy, czasopisma i dzienniki).

W czasie kursu uczestnicy wzięli udział w składkowej wieczery zainicjowanej przez Koło Lwowskie P. T. N., którą zaszczylicili swą obecnością zaproszeni goście z Kuratorium, z p. Kuratorem na czele.

Atmosfera niezwykle życzliwej koleżeńkiej współpracy, szczerego i żywego zainteresowania i zapału przyczyniła się do cennego pogłębienia

i wspólnego przepracowania szeregu zagadnień pedagogicznych pierwszorzędnej wagi, do uzgodnienia wytycznych, celem jaknajpełniejszego wyzyskania nauczania języków obcych dla wychowania mądrego i pełnowartościowego człowieka. W wykładach, na lekcjach przykładowych, w dyskusjach i konferencjach na pierwszy plan wysuwało się zagadnienie natury wychowawczo-metodycznej, a mianowicie: jak uwspółcześić nauczanie w treści i metodach pracy przez: uwzględnienie zainteresowań młodzieży naszej, wyzwolenie jej aktywności i samodzielności w pracy, przygotowanie jej do życia.

H. N.

TEATR ANGIELSKI W WARSZAWIE

Dnia 12 kwietnia w Poznaniu, dnia 14 w Warszawie odegrali wychowankowie angielskiej szkoły publicznej z Hallebury College szekspirowskiego „Juljusza Cezara” w języku angielskim. Tournée grupy obejmuje w tym roku Polskę, Czechosłowację i Francję. W Warszawie zespół zyskał duże powodzenie: licznie zebrana publiczność oklaskiwała wykonawców głośnych ról, wynagradzając zapał i duże wysiłki młodocianych amatorów. Reżysersko, dekoracyjnie i artystycznie, rzecz stała oczywiście na poziomie bardzo skromnym.

St, H.

„L'AIGLON” ROSTANDA W WYKONANIU UCZNIÓW GIMNAZJUM PAŃSTWOWEGO im. WŁADYSŁAWA IV

W kwietniu od dn. 20 do 27 w gimnazjum państwowym im. Władysława IV w Warszawie młodzież klas wyższych odegrała w języku francuskim l'Aiglon E. Rostand'a.

Role żeńskie grały uczennice gimnazjum prywatnego p. Łabusiewicz. Śmiało to przedsięwzięcie zostało zrealizowane dzięki pełnej zapału pracy p. I. Pepłowskiej. Przedstawienia cieszyły się dużym powodzeniem zarówno u młodzieży szkół warszawskich, jak i u nauczycielstwa, które z zainteresowaniem śledziło wykonanie pięknej sztuki. Ostatnie przedstawienie zaszczytlił swą obecnością J. E. Nuncjusz papieski oraz przedstawiciele ambasady francuskiej i poselstwa belgijskiego.

WYKŁADY CZESKIEGO PROFESORA FRANCISZKA KALDY w POZNANIU

W zeszłym tygodniu od 25 do 29 kwietnia wykładał na Uniwersytecie Poznańskim jako profesor wymienny z Bratislavą znakomity germanista czeski, doskonały znawca niderlandzkiego, prof. dr. Franciszek Kalda. Urodzony 1884 r. był przed wojną profesorem gimnazjalnym na Morawach i w Czechach, od 1916 jest lektorem w czeskiej Technice w Pradze do języka niemieckiego, potem także i niderlandzkiego, docentem do języka i literatury niderlandzkiej, a wreszcie profesorem niemieckiej filologii w Bratislavie.

W większych pracach zajmuje się językiem i literaturą afrykańsko-niderlandzkimi rozwojem fleksji nominalnej w językach germańskich, pronomem w zachodnio-germańskim, zwłaszcza w niderlandzkim; w mniejszych porusza różne kwestje, z germańskiej leksykologii, fonetyki i fonologii, z literatury niderlandzkiej, i historii kultury w Niderlandach i w Skandynawji. Obecnie wydaje tłumaczenie Spinozy traktatu niderlandzkiego: „O Bogu, człowieku...”.

Germanistyczne, ściśle fachowe, wykłady prof. Kaldy cieszyły się wielką frekwencją przeszło 50 osób, na ćwiczeniach było przeszło 30 osób.

Specjalny punkt widzenia wytrawnego znawcy języka i literatury niderlandzkiej wniósł nowe ujęcie problemów, poruszanych w nauce niemieckiej często jednostronnie. Właśnie germanistyka słowiańska, czy polska w szczególności musi mieć specjalne, swoiste nastawienie w badaniach językowych i literackich, musi mieć swój własny charakter.

Na pierwszym wykładzie „*Bohaterska epika niderlandzka a niemiecka*” wspomniał gość, jak dwaj Polacy wykładali na Uniwersytecie we Franeker teologię: Makowski, szwagier Rembrandta, i Arnold, pochodzący z Leszna w Wielkopolsce; jak namiestnik Niderlandów Jan De Witt posłaniem floty Stanów Generalnych do Gdańska ocalił to miasto dla Polski podczas napa-
 jazu Szwedów.

Jedna nazwa *Romans* dla średniowiecznego eposu niderlandzkiego a również uproszczona kwestja autorska (*klerk*) wymaga ugrupowania epiki wedle treści; to możnaby zastosować i do niemieckich epopiej średniowiecznych, których podział na ludowe i rycerskie, dworskie, nie jest bez zastrzeżeń. Epopeja niderlandzka dzieli się na *gesta* (czyny bohaterów) i *adventuræ* (przeżycia rycerzy). Dla niderlandzkiej, frankońskiej literatury *gesta* to podania (zagi) o Karolu Wielkim i jego następcach (*Karol — król*), dla niemieckiej głównym bohaterem jest Teodoryk Wielki (*Dietrich von Bern — Dietrzyeh, Wietrzyeh obrzyscy — wytryeh*), zwycięzca nie tylko Nibelungów, lecz w późniejszych utworach także Zygfyda. W powieści Hugdietrich *dietrich* ma znaczenie „król”.

Podanie bohaterskie odbija przeciwieństwa znane w historii Chlodwiga i Teodoryka, a w najdawniejszym epicznym utworze niemieckim w Hildebrand tragiczny konflikt świata rzymsko-frankońskiego (Aëtius, Chlodwig) ze światem huńsko-gockim (Attyla, Teodoryk).

Krajem typowym frankońskich *gesta* (n. p. w „Karel ende Elegast,” gdzie Karol Wielki występuje czynnie) jest Flandryja i Brabancja, teren, skąd prowadziły drogi morskie na północny zachód; krajem niemieckich *gesta* jest Austryja (die Ostmark), teren rzeki Dunaju, prowadzącej na południowy wschód. Oba kraje odległe od niemieckiego centrum mogły się indywidualnie, swobodnie rozwijać. Frankońskie podania dzielą się na grupy wedle centrów nieprzyjacielskich: na północnym wschodzie grozili Normanowie i Sasi, na południowym zachodzie Wizygoci i Saraceni. W epopei tej panuje współczesność bez chronologii. Niemieckie podania dzielą się na grupy wedle własnej myśli państwowej, w epopei jest chronologja, ale w odwrotnym porządku: wczesno-średnio-wysoko-niemiecka najpierw grupa frankońska (n. p. Ruodlieb), potem szczególnie klasyczo — i poklasyczo-średnio-wysoko-niemiecka grupa wschodnio germańska (epika o Dietrichu).

Podania frankońskie i niemieckie mają wspólne *motywy*. Przeciwnicy niderlandzkich Lotaryngów (lotaryńscy Frankowie, którym Burgundowie spieszą z pomocą) są na zachodzie (Bordeaux), przeciwnicy niemieckich Nibelungów (Burgundowie, którym pomaga Frank Zygfyd) mieszkają na wschodzie (Sasi, potem Hunnowie, Attyla, i Goci, Dietrich). Z poszczególnych motywów podobnych czy równych nie można snuć wniosków co do pokrewieństwa różnych podań; istnieją motywy, które należą wogóle do epopei bohaterskiej i nie mogą służyć do klasyfikacji grup badaniowych lub nawet podań pewnych. Tak motyw lenników wiernych aż do śmierci (Roland na północnym zachodzie, Rüdiger na południowym wschodzie), bohaterstwo broni (Roland i Olivier), (Haagen i Volker), zdrajca (Ganeloen, Witege), czarodziej (Madelgijs, Laurin), elfy (Oberon, Alberich), kuglarz (Spiet, Wildeber), waleczni mnisi (Willem van Oranje, Ilsan), straż, pojedynki, walka w sali orężem zaimprovizowanem (Lorreinen i Dankwart w Nibelungen). . .

Przez porównanie epiki bohaterskiej niderlandzkiej i niemieckiej zyskujemy pełniejszy obraz. Dobrze byłoby germańską literaturę najdawniej-

szą przejść z punktu widzenia słowiańskiego. Właśnie podania niemieckie i nordyjskie wspominają nieraz Słowian, którzy musieli niewątpliwie wyruszać razem z Gotami czy Hunnami, a potem walczyli z Niemcami: Sasami Frankami, Bawarami czy z Duńczykami (Normanami), Szwedami; tak w Jomsvikingsaaga centralnym motywem jest Jomsborg — Wineta.

Dalsze dwa wykłady z fonetyki były jeszcze bardziej specjalne, niż wykłady z epiki: (*Niemieckie i niderlandzkie zwarte i szczelinowe*). Spółgłoski można przedstawiać w przekroju pionowym: wargowe, zębowe, gardłowe (miękkie i twarde) i w przekroju poziomym, miękkie zwarte, twarde zwarte, twarde spiranty (z formami przejściowymi od twardej zwartej do twardej szczelinowej; przydechowe, zwarto-szczelinowe), miękkie spiranty.... Ponieważ niemiecki słownik coraz bardziej różnie, a przesunięcie spółgłosek (Lautverschiebung) coraz bardziej traci na znaczeniu, powinno się obok metody genetycznej, używać także metody analitycznej, ba nawet obie mogą oddać normatywne usługi w ortopeii i ortografii...

Punktem wyjścia przy charakterystyce języka niemieckiego w przeciwstawieniu do innego powinna być analiza fonetyczna wedle rodzaju artykulacji (Artikulationsart), natomiast przy genezie jednego i tego samego języka lepiej jest wychodzić z analizy wedle *miejca* artykulacji. Przejścia wśród szeregów tego samego miejsca artykulacji są daleko częstsze, niż przejścia wśród tego samego rodzaju (bliższy związek niem. *sp, st* z *šp, št*). W niemieckim przykładem, jak *ide, wybuchowe* występują we wszystkich czterech rodzajach jednego i tego samego miejsca artykulacji: gr. *kepos, Hufe, Hube, hübsch (pś), höfisch, — hoven*.

Fone i fonetyka stoi w przeciwieństwie do fonemy i fonologii; fone jest fizjologiczna opisowa; fonema psychologiczna, logiczna, funkcjonalna, normatywna.

Porównanie konsonantyzmu niemieckiego i niderlandzkiego wykazuje, jak skomplikowane stosunki można uprościć. Jeszcze większa ekonomiczność jest w afrykańsko-niderlandzkim, z chaosu wielu form powstaje tam nowy uproszczony język. Czyby tak na polu ortografii różnych w słowiańszczyźnie nie można było zaprowadzić zbliżenia.

Składnię poematu o lisie (Reineke) poprzedził wstęp z historii literatury i kultury, poczem na podstawie powielonych tekstów nastąpiła interpretacja równoległych ustępów średnio-wysoko-niemieckiego, średnio-dolno-niemieckiego i średnio-niderlandzkiego o tem, jak lew i niedźwiedź radzą nad poselstwem do lisa.

W dwóch ostatnich godzinach naszkicował prelegent z pamięci bez wszelkich notatek *fleksję niderlandzką*: zaimek, czasownik mocny i słaby, wreszcie rzeczownik, porównując ustawicznie z fleksją niemiecką daleko bardziej skomplikowaną.

Wykłady te wszystkie w liczbie ośmiu, owiane złotym humorem, odbywały się w bardzo serdecznym nastroju. Na wstępie powitał gościa imieniem Wydziału Humanistycznego prodziekan Kleczkowski, który w roku 1929 wykładał cały miesiąc w Bratislavie i chodził na wykłady prof. Kaldy, a na zakończenie podziękował mu, podając syntezę wszystkich prelekcji i ćwiczeń. W imieniu słuchaczy przemówił p. Bielawski, podkreślając znaczenie nauki i sztuki w łączeniu narodów. W wykładach oprócz młodzieży brali udział: dziekan Żółtowski, konsul czesko-słowacki Doleżał, prezes Tow. Czesko-Polskiego Dr. Kierski, sekretarz konsulatu Svoboda, lektorka dr. Dziegiecka i inni.

Ten przyjazd prof. Kaldy wzmocnił niewątpliwie stosunki naukowe między Bratislavą a Poznaniem, między nauką czeską a nauką polską.

SPRAWOZDANIE
Z BADAŃ NAD METODAMI UCZENIA CUDZOZIEMCÓW JĘZYKA
ANGIELSKIEGO, STOSOWANEMI W LONDYNIE

Dział Fonetyki Uniwersytetu Londyńskiego prowadzi naukę języka angielskiego dla cudzoziemców na bardzo wielką skalę.

Program obejmuje: I) fonetykę języka angielskiego, oraz II) naukę mowy potocznej.

Studenci zapisani na kursie fonetyki badają poszczególne dźwięki wchodzące w skład języka i uczą się rozpoznawać je a) w istniejących wyrazach, b) w wyrazach zmyślonych, c) jako dźwięki oderwane.

Nadto zaznajamia się ich z funkcją, jaką spełniają poszczególne narządy mowy przy wymawianiu tych dźwięków.

Cel ten osiąga się przez naukę zbiorową i indywidualną, przez wykłady i pracę laboratoryjną. Główne zasady podaje się na wykładach ogólnych, poczem klasę rozdrabnia się na małe grupki składające się z kilku osób, z którymi przerabia się praktycznie materiał wzięty na wykładzie.

Narówni z dźwiękami bada się zjawiska intonacji.

Nieocenione usługi w tej nauce oddaje bogato wyposażone laboratorium. Aparaty znajdujące się tam omówię szczegółowo.

Największym i najbardziej używanym aparatem laboratorium fonetycznego Uniwersytetu Londyńskiego jest *kimograf*. Jest to aparat rejestrujący dźwięki na papierze w postaci pewnej krzywej, uwidoczniającej najdrobniejsze przejawy zarówno mowy, jak intonacji. Umożliwia on „mikroskopijne” badanie każdego dźwięku.

Drugim aparatem, oddającym również wielkie usługi, jest *dyktafon* który rejestruje same dźwięki na wałku woskowym i umożliwia ponowne ich przesłuchanie nieograniczoną ilość razy, przy dowolnej szybkości; to znaczy, że przy odpowiednim zwolnieniu obrotów wałka, dany wyraz lub zwrot, lub też zdanie, wypowiedziane będzie tak, że poszczególne momenty wymowy i intonacji można dokładnie podkreślić lub zbadać, tak, jak np. ruch można zbadać na filmie zwolnionym.

Specjalny przyrząd umożliwia odróżnienie brzmień dźwięcznych od bezdźwięcznych, np. „t” od „d”, „f” od „w” i t. d. W języku angielskim jest to szczególnie ważne przy dźwięku „th”. Jest dużo studentów, którym trudno uchwycić różnicę w wymowie tego dźwięku np. w wyrazie „thin”

Aparat zwany *laryngoskopem* pokazuje, jak działa krtań w poszczególnych wypadkach.

Przyrządem, który każdy niemal student na kursie posiada, jest *sztuczne podniebienie*. Pokazuje ono wyraźnie, w którym miejscu styka się język z podniebieniem, lub zębami przy wymawianiu poszczególnych dźwięków zębowych, i uwydatnia różnicę w wymawianiu rozmaitych spółgłosek w różnych językach, np. litery „l” w wyrazie „polski”, a w wyrazach „full, ball” i t. p.

Dokładne zaznajomienie się z intonacją wyrazów i zwrotów w rozmaitych wypadkach jest jednym z głównych zadań na kursach fonetyki. Wiadomo, że wyrazy i zdania wypowiedziane z intonacją niewłaściwą brzmią częstokroć karykaturalnie.

Kursy „potocznej mowy” mają na celu zaznajomienie studentów z wielką różnicą, jaką istnieje pomiędzy językiem literackim a potocznym. Jest rzeczą wiadomą, że różnica ta jest ogromna.

Kurs ten obejmuje: a) ćwiczenia konwersacyjne, b) czytanie z objaśnieniami, c) opracowania piśmienne, d) studia z gramatyki potocznej mowy.

Podczas gdy nauka fonetyki angielskiej stoi w Londynie na bardzo wysokim poziomie, nauczanie samego języka nie odznacza się mojem zdaniem, żadnymi metodami, któreby były wybitnie skuteczne. Ani na Uniwersytecie Londyńskim, ani w innych zakładach, jak np. The Polytechnic School, lub Pitman's Institute, gdzie języka angielskiego uczą się całe zastępy cudzoziemców, przybywających tam ze wszystkich części świata, nie widziałem takich metod, któreby wybitnie ułatwiały studentom pracę trwałego zapamiętania poznanych wyrazów, zwrotów i reguł gramatycznych. (W tem, bowiem tkwi największa — powiem nawet jedyna — trudność przy opanowaniu obcego języka).

W konkluzji dochodzę do następującego wniosku: Krótki kurs odbyty przy Dziale Fonetyki Uniwersytetu Londyńskiego może dać studentowi polskiemu, dobrze zaawansowanemu w nauce języka angielskiego, takie korzyści w opanowaniu wymowy tego języka, jakich nie zastąpi nawet kilkuletnia praca w Polsce. Natomiast, jeżeli chodzi o opanowanie języka, o zaznajomienie się z wyrazami i zwrotami, z których on się składa, z regułami, które nim rządzi, z różnicami zachodzącymi pomiędzy sposobem wyrażania myśli po angielsku a po polsku, to przy dobrej metodzie, X godzin nauki odbytej w Polsce, mogą dać te same rezultaty, co podobna ilość godzin nauki odbytej w Londynie. (Przytem jest zawsze możność wprowadzenia ulepszeń i zwiększenia racjonalizacji stosowanych metod).

Zaznaczam, że porównując rezultaty nauki odbytej w Polsce a w Anglii, mówię jedynie o samej nauce. Jest bowiem jasne, że będąc w Anglii, student ma poza nauką ten bezpośredni kontakt z otoczeniem angielskiem, który ułatwia mu opanowanie języka, a którego nie w Polsce mu nie zastąpi.

Kraków

Jan Stanisławski

NAUKA JĘZYKA OBCEGO W KLUBACH

(Sprawozdanie z artykułu z *Vossische Zeitung* z dn. 5.1.1932)

W Niemczech, a również we Francji i Anglii, zapoczątkowano przed kilku laty „Konationale Erziehungsarbeit”, polegającą na wymianie uczniów i uczenic podczas wakacji. Celem wymiany jest zapoznanie młodzieży z życiem i kulturą obcego kraju. W Berlinie zajmuje się tą sprawą municipalność, we Francji państwo, gdyż sprawa wymiany młodzieży znajduje się tam pod opieką rektorów uniwersytetów w Lille i Dijon. W samym Berlinie 50 rodzin zagranicznych czynnie współdziała tego rodzaju wymianie i przygotowaniu do niej. Poselstwa państw obcych, jak Francji, Anglii, Hiszpanji, przyczyniają się również do realizowania stosunkowo niedawno rozpoczętych zamierzeń. Młodzież, przeważnie szkół średnich, dobrze wychowana i o wyższym, niż przeciętny, poziomie intelektualnym, wysyłana jest do szkół wakacyjnych zagranicą. Młodzież, przeznaczona na wyjazd zagranicę, dość długo przed wyjazdem przygotowuje się w klubach. Kluby te urządzają co miesiąc zebrania, na których inteligentni cudzoziemcy, zaproszeni za pośrednictwem poselstw państw obcych, zaznajamiają zebraną młodzież z życiem i kulturą swych krajów. Ciekawsze i cenniejsze są zebrania młodzieży w mieszkaniach rodzin tychże cudzoziemców: młodzież nabiera w ten sposób nie tylko wprawy w mówieniu obcym językiem, lecz bezpośrednio wprowadzona jest w życie i kulturę obcą. Członkowie tych klubów zimowych, zebrania odbywają się w zimie, wysyłani są w lecie do niemieckich szkół wakacyjnych, a w rok później zagranicę. W Berlinie instnieją dwa kluby dziewcząt i jeden chłopców dla konwersacji francuskiej, po jednym klubie dla konwersacji angielskiej i hiszpańskiej.

—rek.—

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW GAŚIOROWSKI: *Nowa Kolchida*, Warszawa 1932, Dom Książki Polskiej, S. A.

P. Wacław Gaśiorowski rozporządza rutyną pisarską, wyrobioną przez długi szereg znanych i poczytnych powieści historycznych. Współczesne życie amerykańskie, które jest przedmiotem nowej jego książki, poznał na miejscu, pracując w Stanach Zjednoczonych przez dłuższy szereg lat naprzemian jako dziennikarz i jako kierownik zakładu naukowego wśród kolonji (kolegium Związku Narodowego Polskiego w Cambridge Springs w Pensylwanji). Tę znajomość Ameryki pilnie rozszerzał i pogłębiał p. Gaśiorowski przez dalekie podróże wakacyjne samochodem po wszystkich częściach Stanów.

Z tak niezwykle korzystnie skojarzonych warunków podstawowych wyrasta książka o Ameryce, jednocząca spory zasób elementarnych encyklopedycznych informacji z ożywczą obfitością szczegółów anegdotycznych i panoramicznych. Starał się przytem autor połączyć z należnem uznaniem dla zalet i dokonań narodu amerykańskiego rozsądny krytycyzm wobec oczywistych wad i potworności Ameryki dzisiejszej.

W treściwym wstępie, pisany z nadzwyczajnym temperamentem, nakreślił autor w zarysie rozwój terytorjalny Stanów Zjednoczonych, tak niezmiernie odmienny w swych drogach od różnych imperializmów europejskich. Niemniej życie tętni w rozdziale o ustroju politycznym i prawnym Stanów (w tem, co jest prawem, a co jest lewem), np. tam, gdzie autor na podstawie własnych doświadczeń przykładami z zakresu prawa samochodowego ilustruje samorząd stanowy, lub gdzie opowiada o przekupstwie wyborczem i urzędowem, czy o bezkarności organizacyj zbrodniczych w Chicago i gdzieindziej. Ale przy całej zabawności w przedstawieniu rzeczy, te paradoksy prawne i moralne, w które tak obfituje życie amerykańskie, trudne są wręcz do pojęcia dla umysłu, nauczonego myśleć w kategoriach europejskich. Zrozumie je odrazu chyba tylko — Rosjanin, czy to dawnego, czy nowego, autoramentu, ze względu na podobieństwo między obu krajami w kalibrze zjawisk, w wynikającym stąd maksymalizmie usposobienia narodowego i — trzeba dodać — w skali rozpiętości biegu nowych przeciwieństw moralnych wśród obu społeczeństw.

Zrozumialszy dla przeciętne Europejczyka, choć niemniej jaskrawy materiał, przedstawia rozdział o traktowaniu ras kolorowych i narodów kontynentalno-europejskich w ramach społeczności Stanów. Nie brak tu nader żywych i zajmujących z punktu widzenia europejskiej problematyki „mniejszościowej” szczegółów, np. o kwestji murzyńskiej lub o antysemityzmie.

Po galerji dziwactw rasowo-plemiennych — galerja dziwolągów z zakresu życia kościelno-sekiarskiego w rozdziale następnym rzeczy znowuż nie pozbawione aktualności dla Polaka, choćby ze względu na propagandę różnych sekt protestanckich pochodzenia amerykańskiego na naszych kresach wschodnich.

Następują rozdziały, już w tytułach swoich ilustrujące paradoksalność z życia amerykańskiego: „Olbrzymie skupiska i większe od nich pustkowia” (o różnych typach miast amerykańskich i o rzadkości zaludnienia w niektórych stanach zachodnich), — „Im cięższa praca, tem lichtsza płaca” (o warunkach zarabkowania i metodach wyciskania *maximum* pracy z jednostki), — „Małe Kaganki i wielkie pochodnie” (o słabości i o sile szkół i uniwersytetów amerykańskich).

Do najważniejszych i najcharakterystyczniejszych należy rozdział p. t. „Twórczy rdzeń organizacyjnych szkieletów”, oświetlający metody organizacji zhytu w wielkim przemyśle i handlu amerykańskim nader trafnie, przy pomocy doskonałe dobranych przykładów.

Oszalałemu rozwojowi środków komunikacyjnych w Ameryce poświęcony jest rozdział „Z czasem i przestrzenią na wyścigi”, w którym oczywiście automobilizm, tak dobrze autorowi znany z praktyki, zajmuje lwią część miejsca.

Do zjawisk moralnych przechodzimy w rozdziale „On i ona—mąż i żona”, gdzie zresztą jest mowa bynajmniej nie wyłącznie o stosunku obojgu pici do siebie, lecz i o dobroczynności i o patriożyźmie, o pojęciu honoru i o zabawach, a dopiero pod koniec rozdziału obszernie o psychice kobiety amerykańskiej i o raptownym wzroście liczby rozwodów, o spadku liczby urodzeń, o ochronie prawnej kobiet, o hipokryzji i pruderji.

Dalszy ciąg tych wywodów zdaje się zapowiadać nieco ironiczny tytuł rozdziału następnego „*Home sweet home*, czyli o domowego ogniska słodyczy”. W rzeczywistości jednak czytamy tu pełne zachwyty opisy wygód materialnych domu familijnego amerykańskiego, a potem analizę dzisiejszego upadku tego dawnego kultu domowości na korzyść życia wędrownego i hotelowego i znowu słuszne zachwyty nad wygodami hoteli amerykańskich, a potem krytyczną, jak przystało na dobrego Europejczyka, ocenę amerykańskiej kuchni i amerykańskich wiktuałów. W łączącym się z temi materialnymi szczegółami przeglądzie obyczajów, nie zapomniał autor i o przedziwnych amerykańskich praktykach pogrzebowych.

W rozdziale końcowym „Siadła bieda na workach złota i płacze” otrzymujemy obraz obecnego przesilenia gospodarczego, jego podstaw i przyczyn, — obraz kreślony z impetem wprost brawurowym, nie szczędzący kolorów najjaskrawszych, a zakończony akcentem silnej wiary w przyszłość Ameryki, już jako potęgę uduchowionej i prawdziwie kulturalnej.

Cała książka jest jakby przejażdżką samochodem w tempie zawrotnem poprzez olbrzymie przestrzenie życia amerykańskiego i nieprzejrzane lasy faktów. Folgując w tej przejażdżce swemu temperamentowi, autor nie zaprzęta sobie głowy nadmierną troską o formę stylistyczną i o proporcjonalność w przedstawieniu rzeczy. Nie żałuje efektownej przesady w opisach, sypie na prawo i na lewo zabawnymi wyrażeniami z polskiej mowy potocznej, a z wyrazami angielskimi obchodzi się z bezceremonjalnością zapewne rozmyślną i nieraz zabawnie przypominającą analfabetyzm językowy szerokić mas naszego wychodźtwa.

Z tem wszystkiem stworzył p. Gąsiorowski książkę od początku do końca żywo zajmującą i literalnie naszpikowaną ciekawymi a najróżnorodniejszemi wiadomościami.

To też książka zdaniem mojem ze wszech miar zasługuje na polecenie jako wielce kształcąca lektura z zakresu „realjów” dzisiejszej cywilizacji anglosaskiej, — i to nietylko dlatego, że daje tak żywy i urozmaicony obraz tych Stanów Zjednoczonych, na które wciąż się z Europy patrzy i o których wciąż (także u nas) tyle się pisze, — ale przede wszystkim także dlatego, że przeniknięta jest nawskrós zdrowym *common sense* w ocenie wielkiej społeczności amerykańskiej z jej plusami i minusami, i że tchnie prawdziwie budującą wiarą w żywotność najwyższych walorów duchowych zarówno amerykańskich jak europejskich.

Kraków

R. Dyboski

Biblioteczka angielska, zeszyt I. H. G. Wells. *The Country of the Blind and Other Stories*. Opracowali Dr. A. Kreuzler i S. Stamm. Z przedmową Dr. Romana Dyboskiego, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1932; str. 107 i 48 słownika-komentarza (osobno zszytego).

Inicjatywa Książnicy-Atlasu, zmierzająca do stworzenia serii anglosaskiej na wzór szeregu dzieł uprzystępnianych uczniowi przez Biblioteczkę

niemiecką, z natury rzeczy znajdzie żywy oddźwięk wśród anglistów, niezależniac ich od wydawnictw niemieckich w tej dziedzinie. Być może stworzy się w ten sposób wydawnictwo, które, wystawiając perły piśmiennictwa angielskiego, zbliży psychikę tych nowoczesnych zdobywców i władców świata do psychiki polskiej, pozwoli polskiej młodzieży czerpać pełnemi garściami tężyźnę, entuzjazm i ochotę do czynu z nieprzebranych pokładów energii, przejawianych w życiu i literaturze Anglików. Od renesansowego junactwa Elżbietanicyków poprzez zmagania się wewnętrzne purytanów, poprzez ruchliwy wiek XVIII, stwarzający zasadnicze formy współczesnego bytowania społecznego i państwowego, aż do klasycznie rozwiniętej burżuazji wiktoriańskiej i niemniej dosadnych ujęć przemian XX-towiecznych z przed i po okresie wojny światowej, leżą przed oczyma pedagogów dzieła wybitne w miarę najsmielszych życzeń. Poezję, dramaty, nowelę, powieść, obrazy kultury, sylwetki ludzi, nazwy stylu i epok, ilustracje pochodzący cywilizacji za ostatnie stulecia, sejsmograficznie ujęte tętno ostatniej chwili; wszystko to dosadniej i lepiej, niż wszelka inna lektura, da poznać właśnie literaturę angielską, bo przez nią przemawia życie, rzeczywistość, bliskość doczesności, którą poznać i opanować jest swoistym darem Anglosasów.

O rozpiętości kultury anglosaskiej, jej wadze i znaczeniu języka angielskiego doskonale informuje przedmowa pierwszego tomika zainicjowanej serii angielskiej: wybór nowel Wellsa z punktu przekonuje do kierownictwa. Wszak obok świeżo zmarłego Bennetta, obok Galszowskiego, Shaw'a i plejady młodych, jeden to z najdłuższych twórców, człowiek o pokroju tytanicznym, czy iść będzie o jakość czy ilość jego duchowego wysiłku. Od lat 50 umysł ten, jeden z najbardziej chłonnych i czynnych w dziejach piśmiennictwa powszechnego, przeżywa intensywnie wszelkie zagadnienia związane z losami ludzkości: jego powieści powojenne to wizje proroka, traktaty artysty-myśliciela. Z olbrzymiego dorobku Wellsa polscy wydawcy uwzględnili dla swych celów nowelistikę autora z lat 1895 i 1911: pozycję pierwszą i czwartą wzięto z cyklu starszego, drugą i trzecią z młodszego. Znać zasadniczą różnicę ideową między opowiadaniem z 1894 (*The Stolen Bacillus, The Flowering of the Strange Orchid*), które noszą charakter Jules Verne'owski, fantastyczno-przyrodniczy, a utworami z r. 1911 (*The Country of the Blind, the Doer in the Wall*), na których odbiły się już wyraźniej przemyślenia autora w szkole Fabjanów. W pierwszym rzędzie mowa o anarchizmie, pragnącym wytepić ludność Londynu za pomocą bakterii cholerycznych, rzucanych do wodociągów miejskich czy wypadku hodowcy, którego krew wysysa pielęgnowana przez orchideja. W drugiej serii Kraina Ślepców to swego rodzaju allegoria socjalna, eksperyment, ilustrujący genezę konwenansów socjalnych, opowiadanie o „drzwiach w ścianie”, które przekroczył Lionel Wallace, to tylko jeden z odruchów autora wobec odpychającej rzeczywistości społecznego świata: jak Wallace rzucili tę szarpającą pustkę Harry Chatteris (Syrena), Remington (Nowy Machiavelli) i inni bohaterzy Wellsa, tęskniący za idealniejszym stanem egzystencji. Nieuwzględnienie tych różnic ideowych w rozkładzie materiału uważać należy za ujemną stronę tomiku.

Wydawcy dają po każdej historii krótką treść i szereg pytań do opracowania, na końcu zarys biografii i nieco uwag krytyczno-literackich: wymowę bardzo pożytecznego słowniczka oparto na zasadach pisowni fonetycznej prof. T. Benniego. Piękny papier, duży rozmiar czcionek w tekście, staranna korekta (na str. 104 razi („childisch”), każą życzyć ukazania się następnych, zapowiadanych tomików (F. H. Burnett, O. Wilde); zeszyt pierwszy nie zawiódł oczekiwań i zasługuje na powitanie najbardziej przychylnie.

EDWARD SCHÖN: *Bildungsaufgaben des französischen Unterrichts*. Verlag Teubner. Leipzig u. Berlin. 1931.

Edward Schön, opierając się na ostatnim pruskim programie nauczania, przyjmuje, jako ostateczne cele języka francuskiego w szkole średniej, pogłębienie zrozumienia własnego ducha narodowego i własnej kultury przez zrozumienie kultury francuskiej.

Czy słuszne są takie cele a nie inne, jakimi drogami dojść do nich, drogami, które byłyby najodpowiedniejszemi z punktu widzenia wychowawczego i kształcenia umysłu — to są zagadnienia, które Schön rozważa z drobiazgową, nieomal przesadną, dokładnością, cechującą dydaktyków niemieckich.

Zasadniczą, podstawową częścią książki jest część poświęcona trzem ściśle związanym z sobą zagadnieniom: 1) zrozumieniu obcej kultury wogóle, 2) kulturze francuskiej („świat francuski”), 3) celom wychowawczym.

Zrozumienie obcej kultury przez ucznia powinno być zdobyte jego własną spontaniczną i bezpośrednią pracą; rola nauczyciela — to pogłębić i rozszerzyć wiedzę ucznia. Tutaj Schön obawia się, że nauczyciel w dążeniach swych do syntezy, nie potrafi dostatecznie poprzeć dowodami syntetycznej całości. Trudność polega na tem, żeby szczegóły nie pozostały szczegółami, a całość nie była oderwana od szczegółów.

Przytem każde dzieło powinno być ocenione zarówno, jako wyraz ducha danej kultury, jak i przejaw kultury obiektywnej. Z tem zagadnieniem wiąże się inne pokrewne, które Schön tytułuje nagłówkiem: „Kultura i kultury”. W czasie wojny światowej każdy naród chciał być w sprawach duchowych samowystarczalnym i odgraniczał się od kultur obcych. Jako przykład podaje Barrès'a we Francji. Zdaniem Schöna własna i obca kultura należą do wyższej wspólnej kultury zachodniej. Przez poznanie obcych kultur nie należy rozumieć zatracenie samego siebie, przeciwnie można samego siebie odnaleźć, pogłębić i stać się silniejszym. Schön widzi słuszną znakomity środek pedagogiczny w poznaniu obcego świata.

Co jest wyrazem kultury francuskiej (świata francuskiego)? — Jest nim nie tylko kultura obiektywna, lecz również sposób w jaki Francuzi sami ją sobie tłumaczą, i jak ją sami ujmują. Ten sposób ujęcia kultury francuskiej — jej ideologia, komentowana przez samych Francuzów, jest dla Schöna również ważnym problemem, jak poznanie kilku wielkich Francuzów w ich twórczości indywidualnej. Baczyć tylko należy, dodaje Schön, aby uczniowie nie wytworzyli sobie dwóch odrębnych pojęć o Francuzach: jednego na podstawie czytanych dzieł i drugiego na podstawie gazet francuskich i wszystkiego, co im gazeta o Francji ciekawego przynieść może.

W „celach wychowawczych”, osiągniętych na drodze poznania obcej kultury, Schön rozróżnia dwa cele: jeden to kształcenie osobowości ucznia — dawny cel humanistyczny — pogłębienie zrozumienia innych, a tem samym własne pogłębienie duchowe, to jest praca nad „culture désintéressée”; drugi to dążność do „orientowania się w świecie”. Gdy pierwszy zawiera w sobie mało wartości społeczno-etycznych, drugi wyraża się w życiu i działaniu razem z innymi i dla innych. Stąd konieczność poznania Francuzów w ich własnym wychowaniu obywatelsko-państwowem.

Te ogólne rozważania autor kończy stwierdzeniem faktu, że istnieją wielkie trudności w zrealizowaniu powyższych postulatów w praktyce, trudności wynalezienia odpowiednich dzieł, w których jego koncepcje poznania kultury francuskiej mogłyby być wykazane w szczegółach.

Działy następne poświęcone są średniemu stopniu nauczania, (klasom średnim) — Paryżowi i prowincjom francuskim. Tutaj Schön wysuwa postulat uwzględnienia w jaknajszerszym stopniu życia dzisiejszego, aktualnego i oparcia na fragmentach nowel, powieści, — słowem mniej turystyki takiej, jaką widzimy w podręcznikach, aczkolwiek Schön chętnie widzi też i opis Paryża, Francji z autocaru turystycznego, chociaż przyznaje on, że ten spo-

sób podawania wiedzy krajoznawczej pozostawia wiele do życzenia. Przedewszystkiem krajoznawstwo w formie małych scen o charakterystycznej treści; raczej należy zrezygnować z dokładności naukowej, a uwzględnić wewnętrzny udział, jaki częściówek bierze w przedmiotach.

Rozwijając dalej swe rozważania metodyczne na temat nauki o kulturze na stopniu wyższym, Schön podkreśla w kulturze francuskiej stałą nierozzerwalną łączność ducha i czynu, stałe oddziaływanie literatury i życia; o tych zasadniczych rysach psychiki francuskiej nauczyciel nie powinien nigdy zapominać.

Następnie Schön porusza jeszcze wiele zagadnień, jak język francuski i kultura francuska, sztuka, jako wyraz kultury, jak traktować sztukę w szkole średniej, historia dla neofilologa. Ten ostatni dział należy do najlepszych. Neofilolog może się bardziej, niż ktokolwiekbydz przyczynić do zrozumienia epoki historycznej lub faktów historycznych przez poznanie wielkich dzieł literatury. „Voltaire — mówi Schön — jest wiekiem oświecenia, Racine — klasycyzmem, Balzac — dziewiętnastym wiekiem mieszczańskim; w porównaniu zaś z historją pisaną każde dzieło sztuki posiada tę wyższość, że nie zwraca się tylko do naszego rozumu, lecz pobudza również naszą istotę wewnętrzną.

Do słabszych stron książki należą próby praktycznego zastosowania tych rozważań kulturoznawczych oraz tak zwane realja. Autor daje nam przykłady objaśnień poszczególnych autorów i ich dzieł: Molière (*Misanthrope*), Voltaire (*Zadig*), A. France (*Craïnquebille*), J. Romains (*Le dictateur*), Verlaine (*Il pleure dans mon coeur*) i innych.

Przy dzisiejszem nastawieniu nauki języka na poznanie obcej kultury *Bildungsaufgaben des französischen Unterrichts* stają się książką niezmiernie cenną. Schön nie daje gotowych recept metodycznych na liczne zagadnienia przez niego poruszone, nie stwarza formułek, które uważałby za nierwzruszalne, natomiast szuka on ich rozwiązania bądź na drodze teoretycznych rozważań „kulturalno-filozoficznych”, jak je sam nazywa, bądź w zastosowaniu praktycznem w szkole. Ponadto książka ta zawiera dużo walorów potencjonalnych, i to jest być może, jej najlepszą stroną, gdyż zmusza niemal nauczyciela do szukania rozwiązań na własną rękę tych trudności, jakie przy nauczaniu kultury francuskiej w szkole niechybnie napotka.

Warszawa

F. Jungman

GRAMMAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE. *Firmin Didotet C-ie. str.*
252— 18½ × 12.

W ciągu swego istnienia od r. 1635 Akademia dała Francji siedem wydań swego słownika (pierwsze w r. 1694), pierwsze wydanie gramatyki oficjalnej, pod firmą Akademii, ujrzało światło dzienne 8 kwietnia 1932 r. Wprawdzie w roku 1706 l'abbé Régnier-Desmarais wydał gramatykę, która miała nosić oficjalną nazwę gramatyki Akademii, jednak to — „*Traité de la grammaire française*”, praca uczonego mnicha i dożywotniego sekretarza Akademii, w ostatniej chwili przed wydaniem nie otrzymała aprobaty Akademii. Obecne wydanie gramatyki jest więc pierwszym wydaniem gramatyki Akademii; „*la Compagnie*” wzięła ją całkowicie na swój rachunek, gdyż istotni jej autorzy, formalnie przynajmniej, są nieznanzi.

Jakie są cechy tej gramatyki? Z jednej strony walka wypowiedziana tolerancji. Akademia przeciwstawiła się formule dotychczasowej „on tolérera” nadużywanej przez Conseil supérieur de l'Instruction, nadużywanej w praktyce. Gramatyka Akademii przeciwstawia tolerancjom—prawo i dogmat. Akademia uświęca swym autorytetem pewne liczne formy zwyczajowe, uświęca, lecz nie „toleruje”, (z wyjątkiem jednego wypadku: „l'accord des participes”); z mowy żywej wypełniono pewne reguły i uznano

„le bon usage actuel”. Skreślono tradycyjny podział na morfologię i składnię, uznano podział czasowników na trzy grupy. Mimochodem zwrócono w gramatyce uwagę na rozpowszechnione błędy, których należy się wystrzegać. We Francji, w kraju tak bardzo wrażliwym na sprawy, dotyczące języka, (pierwsze wydanie gramatyki Akademii całkowicie wyczerpane) gramatyka ta poddana będzie bez wątpienia długiej i fachowej dyskusji, która już się rozpoczyna (Nouvelles littéraires). Rozlegają się już zarzuty, że lista anomalii ortograficznych i czasowników nieprawidłowych jest zbyt pobieżna, że obraz użycia trybu warunkowego jest niepełny, że są braki przy objaśnieniu „ne expiétif” i inne.

Gramatyka Akademii nie jest obszernym dziełem; mniejsza o to, czy jest ona „un précis pour les profanes”, jak utrzymują niektórzy Francuzi, dla neofilologa romanisty przedstawia się ona w formie bardzo konkretnej, pod postacią formuł jasnych i dokładnych.

Warszawa

F. Jungman

„ZARYS FONETYKI ANGIELSKIEJ” JONES'A

Polskie przepisy egzaminacyjne wymagają od kandydatów na nauczycieli języków obcych nowożytnych, wymowy tak doskonałej, żeby „poprawna artykulacja przeszła w nieświadome przyzwyczajenie” (cytuje z pamięci). Nie wiem, jak sobie radzą romanisci i germanisci, lecz o ile chodzi o język angielski, postulat ten pozostał z konieczności na papierze. Wyjazd do Anglii na dłuższe studia jest dziś prawie niemożliwy. Zaś wyzyskanie istniejących w kraju sposobności przyswojenia sobie dobrej wymowy jest w wielkiej mierze udaremnione przez to, że nie docenia się w Polsce znaczenia, jakie ma dla lingwistyki praktycznej systematyczna, naukowa fonetyka. Sam będąc anglistą i fonetykiem, musiałem staczać formalne walki o fonetyczną metodę nauczania językowego, i to już nietylko w szkole średniej, ale w uniwersytecie! Nic dziwnego, że angielszczyzna, nauczana w naszych gimnazjach i liceach, stała się rzeczą nadzwyczaj groteskową.

To też z prawdziwą radością wypada mi witać trzecie wydanie wyczerpanej w handlu księgarskim książki prof. Daniela Jones'a, p. t. „An Outline of English Phonetics” („Zarys fonetyki angielskiej” str. X 326, Lipsk i Cambridge). Autor jest profesorem fonetyki w uniwersytecie londyńskim i należy do najbystrzejszych badaczy wymowy wielu najrozmaitszych języków (Chindau, malajski, narzecze kantońskie i t. d.) a zarazem do najzasłużeńszych pedagogów językowych. O zasługach jego w obu dziedzinach świadczy długi szereg publikacyj prof. Jones'a i kilkutyśięczny zastęp jego uczniów ze wszystkich krajów Europy i z wielu krajów pozaeuropejskich.

Trzecie wydanie „Zarysu fonetyki angielskiej” różni się od pierwszego tak znacznie, że na sronie tytułowej widnieje dopisek „rewritten” („napisane na nowo”). Przerabiając swe dzieło, prof. Jones uwzględnił cały postęp teorii i pedagogiki fonetycznej ostatnich dwudziestu lat. Różnica pomiędzy pierwszym a trzecim wydaniem uwydatnia się zewnątrznie w znacznym rozszerzeniu pierwszej sekcji dzieła, poświęconej teorii fonetycznej (rozdziały I — XII) kosztem opisów akcentu, intonacji oraz pomocniczych narzędzi fonetyki eksperymentalnej. Działy te można było skrócić bez uszczerbku dla całości, gdyż akcentu wyrazowego należy się uczyć ze słownika fonetycznego, zdaniowego zaś z tekstów fonetycznych; o intonacji angielskiej istnieją teraz już odrębne podręczniki (Klinghart, Palmer, Armstrong — Ward), zresztą rozdział XXXI trzeciego wydania „Zarysu fonetyki angielskiej” Jones'a, poświęcony intonacji, jest w porównaniu z odnośnym rozdziałem wydania pierwszego wzorem wykładu zwięzłego a zarazem dokładnego, bo usystematyzowanego; wreszcie fonetyka eksperymentalna niewiele obchodzi praktycznego lingwistę. Dzięki tym przesunięciom książka

zyskała ogromnie na indywidualności i filozoficznej zawartości. Najważniejszą innowacją jest wprowadzenie pojęcia „fonemu”, dookoła którego krystalizuje się we fonetyce Jones'owskiej cały materiał dźwiękowy języka. Z definicją „fonemu”, zrozumianego na mój sposób, mógł się zapoznać czytelnik polski w VI rozdziale mojej książki „O wymawianiu angielskim” (Poznań 1929); idąc za przykładem prof. Baudouina de Courtenay, użyłem tam terminu „fonema”; obecnie przyjmuję zgodnie z prof. Bennim formę „fonem”). Zupełnie nowe są także rozdziały Jones'a o „diafonach” i o samogłoskach i spółgłoskach „kardynalnych” (por. samogłoski „główne” w r. IV mego „O wymawianiu angielskim”).

W rozdziale wstępnym o „Naturze mowy” Jones wylicza 5 trudności początkującego lingwisty, który musi przede wszystkim nauczyć się pewnego i dokładnego rozpoznawania poszczególnych dźwięków języka obcego (trudność no. 1), poprawnego ich odtwarzania własnymi narządami mownymi (no. 2) i właściwego użytku ich w odpowiednich miejscach mowy (no. 3). Do tego dochodzą trudności połączone z iloczасem, przyciskiem i modulacją głosu czyli intonacją (no. 4) oraz z „katenacją” dźwięków, czyli szybkim łączeniem ich w płynnym mówieniu (no. 5). Potem autor ciągnie dalej: „Ostatecznym celem, do którego dążymy, ucząc się języka obcego, jest umieć wymawiać poprawnie bez potrzeby zwracania szczególnej uwagi na sposób wymawiania”. A więc owo „nieświadome przyzwyczajenie” polskich przepisów egzaminacyjnych. Jones od razu wskazuje na jedyną drogę, prowadzącą do tego wielce pożądanego celu: „Aby osiągnąć ten cel, uczeń musi w początkowych stadiach nauki nieustannie skupiać uwagę swą na wyżej wymienionych szczegółach mechanizmu mowy. Po długiej praktyce zdobędzie on stopniowo zdolność poprawnego wymawiania bez myślenia o tych szczegółach”.

Z fonetycznego punktu widzenia angielski prawdopodobnie jest dla Polaków najtrudniejszym, bo najbardziej od polskich norm dźwiękowych odbiegającym językiem Europy. Wokalizm niemiecki i konsonantyzm francuski w niejednym punkcie wykazują zgodność z odpowiednikami polskimi. Angielski system dźwiękowy natomiast różni się od polskiego niemal w każdym poszczególnym fonemie i tak samo w całej rytmice i modulacji. Nikt z Polaków (i wogóle nikt z nieanglików) nie zdobędzie choć w przybliżeniu poprawnej wymowy angielskiej bez metody zalecanej przez prof. Jones'a, t. j. bez systematycznego treningu ucha i języka i bez pilnego czytania tekstów fonetycznych. Największymi zaletami książki prof. Jones'a są niezrównana jasność i matematyczna precyzyjność, jakie cechują jego wykład. Właściwości te znakomicie ułatwiają i uprzyjemniają zadanie ucznia. To też żadna biblioteka, w której kształcą się angliści, nie może się obejść bez tego arcydzieła dydaktyki językowej, jakim jest „An Outline of English Phonetics” świetnego mistrza angielskiej fonetyki.

Poznań

Dr. Marjan Z. Arend

ELSA KÖHLER. Nauczanie twórcze dostosowane do rozwoju, jako główne zagadnienie pedagogiki szkolnej (Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik von..... unter Mitarbeit von Karl Reminger (Wien) n. Ingeborg Hamburg (Varberg Schweden. Wien-Leipzig, Deutscher Verlag für Jugend u. Volk 1932, X + 236 × 16 Abb.)

Rozwój nowoczesnej szkoły wymaga ustawicznego wzajemnego oddziaływania *pedagogicznej praktyki i pedagogicznej teorii*. I jedna i druga skupia się dziś około zagadnienia pedagogiki pracy, będącej tą wspólną platformą, od której wychodzą dydaktyki poszczególnych przedmiotów nauczania. Przy pomocy eksperymentów weryfikujących i rozszerzających teorie, praktyka zyskuje uzasadnienie naukowe i pogłębienie.

Metodyka każdego przedmiotu nauczania obejmuje więc dwie grupy zagadnień: 1) zagadnienia ogólne, *psychologiczno-pedagogiczne* i 2) specjalne, wynikające z praw immanentnych danej gałęzi wiedzy.

Opracowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczania, powoływanie się na praktykę nauki języka nowożytnego dla sprawdzenia ogólnych założeń teoretycznych, drugoplanowe traktowanie kwestyj językowo-dydaktycznych (świadomie ze strony autora, co jest parokrotnie zaznaczone) jest treścią bardzo ciekawej, nawskroś nowoczesnej i oryginalnej książki p. Köhler Autorka, mając za sobą bogatą praktykę szkolną i naukową pracę pedagogiczną, a należąc do szkoły psychologicznej K. Bühlera, jest przeewszystkiem badaczem osobowości. Psycholog, — jak sama mówi, — obudził się w niej pod wpływem gorącej chęci wniesienia życia w pustkę zrutynizowanej szkoły. Pragnie to uczynić przy pomocy *aktywności* ucznia, w której widzi całą hierarchię przejawów. Pojęcie szkoły „pracy” nie wyczerpuje dla niej całej rozpiętości możliwości działania i rozwoju ucznia, opracowuje więc pojęcie nadrzędne: *nauczania twórczego* (*Schaffensunterricht*.)

I Hamberg (nauczycielka języka niemieckiego w Szwecji) pomaga autorce zbierać dokumenty z praktyki, K. Reininger (Wiedeń) uzupełnia protokoły jej własnych lekcji.

Stąd dzieło dzieli się na trzy części. Pierwsza jest przedstawieniem i rowinięciem teorii; druga przedstawieniem szkolnej praktyki E. Köhler we Wiedniu (nauczanie języka francuskiego), a I. Hamberg w Szwecji (nauczanie języka niemieckiego); trzecia rozwija zagadnienia z uwzględnieniem spostrzeżeń psychologa socjalnego K. Reiningera, które szczególnie uplastyczniają rolę nauczyciela w klasie.

We wstępie (str. 1—12) przedstawia autorka genezę *psychologicznego* uzasadnienia nauczania twórczego. Przypomina historyczny rozwój zagadnienia szkoły pracy, którego początkiem była wvgłoszona w r. 1908 w Zurychu mowa G. Kerschensteinera.

Rozpatrując duchową aktywność rozwijającego się człowieka, widzi w niej wyraźnie zarysowane stopnie. Rozgraniczenie pojęć, odpowiadających tym stopniom, nadaje terminologii psychologicznej nową treść. To, co pierwotnie oznaczano terminem „praca”, musi być zdaniem p. Köhlera, według nowszych pojęć nazwane poprostu *tworzeniem*. Wszak stara szkoła była też szkołą pracy, ale *jedynie* szkołą pracy. Nowa szkoła daje aktywności ucznia spontaniczny charakter. Nie proces „uczenia się” jest w niej najważniejszy, nie praca, lecz *proces tworzenia*. *Hierarchja aktywności*, do której doszła autorka drogą własnych badań psychologicznych, składa się z pięciu stopni: są to *zabawa, nauka, ćwiczenie, praca i tworzenie*. Praca różni się od zabawy brakiem wyłącznych czynności funkcjonalnych, od uczenia się — brakiem dążenia do osiągnięcia wiedzy, od ćwiczenia — brakiem celowego kształcenia i funkcji, od tworzenia — brakiem nastawienia na osobiste dokonanie dzieła. Istotne w pracy jest podporządkowanie pod imperatyw kategoriyczny, nakaz czasowy. W tworzeniu wchodzi w grę nie częściowe funkcje, ale cała osobowość człowieka. Z pojęciem twórczości wiąże autorka pojęcie *ascezy*, t. j. ofiarnego podporządkowania własnego „ja” pod wymagania własnego dzieła.

Jaką drogą prowadzi nauczyciel młodzieży do procesu tworzenia? Oto przez podawanie podnień dokładnie dostosowanych do jej rozwoju. *Sytuacja pedagogiczna* jest uwarunkowana trzema czynnikami. Są nimi *uczeń, nauczyciel i podnieta*, zaś ogniwem jednoczącym je i koniecznym jest *zamiar* nauczyciela, jest i coś jeszcze: dziś w nauczaniu pedagogiczny zamiar nauczyciela liczy się również z *grupą społeczną* i wynikającymi z niej komplikacjami.

Postawiwszy tezę, że nauczanie twórcze (t. j. takie, które ma prowadzić do produkcji nowych wartości) jest formą najbardziej odpowiadającą współczesnemu poznaniu pedagogicznemu, rozpatruje autorka cztery kom-

pleksy zagadnień odnośnie do ucznia, materiału, grupy szkolnej i nauczyciela i z nich wyprowadza konieczność nauczania twórczego. Punktem wyjścia jest sytuacja pedagogiczna, punktem końcowym pytanie dotyczące jej znaczenia.

Problem „uczeń” rozważa p. Köhler po kolei z punktu widzenia a) jego przeżyć, b) jego zachowania i c) jego czynów. W czynie twórczym (*Schaffensleistung*) widzi ze stanowiska subiektywnego wytwór twórczego ucznia, zaś ze stanowiska obiektywnego prymitywny wytwór kultury.

Problem „materiał” czyli podnieta ma dwa oblicza: a) *obiektywne*, jeżeli chodzi o stworzenie kontaktu między młodzieżą a kulturą w celu jej kontynuowania i b) *subiektywne*, gdy głównym motorem aktywności jest zainteresowanie, powodujące pozytywne nastawienie ucznia do podniety. Fachowi nauczyciele i plany nauczania zapewniają społeczeństwu pedagogiczne przekazywanie kultury. Elementarnym prawem *podawania podniety* (czyli pomocy ze strony nauczyciela) jest *podawanie większej ilości podniety* (*das Prinzip der Mehrdarbitung*) i *możliwość wyboru*, pobudzająca spontaniczną aktywność ucznia. A więc „zadawaniu lekcji” według starej szkoły przeciwstawia się w nowej podawanie równoczesne kilku kompleksów podniety do swobodnego wyboru. (W nauce języka nowożytnego stara szkoła każe „bębnić” wyłącznie słówka i zwroty z ustępów podręcznika, przez co nie można dojść do swobodnego mówienia danym językiem!) Podawanie podniety ma dwubiegunowy charakter; prócz uwzględniania cech *rzeczowo-genetycznych*, musi się stosować hierarchicznie do cech *psychologiczno-genetycznych*, do dojrzałości działania ucznia, stąd różne ma znaczenie na stopniu niższym, średnim i wyższym.

„Klasa” czyli grupa lub struktura społeczna zmienia i przeżyca i zachowanie uczniów i podawanie podniety ze strony nauczyciela. Walka o dobra duchowe, wgląd w granice własnej wiedzy i aktywności przez porównanie z kolegami, autokrytyka — oto skutki włączenia jednostki w grupę ludzką. Z niego też rodzi się *naturalna dyscyplina* ucznia, różna od dawnej przymusowej i wytwarza się *duch obiektywnej klasy*. W tym wytworze społecznym jest „nauczyciel” zmiennym elementem; czasem jest jego członkiem, częściej ucieleśnieniem pedagogiczny zamiar i jest dawcą materiału jako obiektywny pośrednik w podawaniu i przeszczepianiu kultury. Przeżywa on również sytuację pedagogiczną, jest wciągany w przeżycia twórcze uczniów i przeżywa swą działalność pedagogiczną także jako *twórczość*. Jest w niej i asceza, dobrowolne oddanie własnego myślenia, wiedzy i działania dziełu pedagogicznemu. Dzięki temu emanuje siły sugestywne na obiektywnego ducha klasy.

Panowanie nauczyciela nad sytuacją pedagogiczną zależy od konsekwentnego apelowania do woli uczniów, by z tej sytuacji eliminowali wszystko, co jest przeciwne celowi. Nie chodzi o tłumienie życia (drobiazgi w zachowaniu), lecz o wzmaganie go i panowanie nad nim przez intuicyjne wspólne z uczniami przeżywanie i tworzenie, przez organizowanie swobodnej twórczości.

Te rozważania przywodzą autorkę napowrót do sytuacji pedagogicznej i jej znaczenia. Powstaje pytanie, czy szkoła przygotowuje do zawodu. Otóż jeżeli społeczeństwo chce przekazywać kulturę w sposób naturalny, żąda od szkoły organizowania pedagogicznych sytuacji, w których rozwój twórczości popierają środki psychologiczne. Wtedy i jednostka i grupa wykazuje wzrost form aktywności, którego zakończeniem będzie zawodowa działalność jednostki i kulturalny postęp narodu.

Owoce rozważań autorki jest definicja nauczania twórczego: *Nauczaniem twórczym jest takie nauczanie, które zadawalnia popęd twórczy w każdym wieku, w ten sposób, że stara się o odpowiednie podniety, przez co pobudza aktywne indywidualum, względnie aktywną grupę do tworzenia własnego dzieła czyli umożliwia w sposób organiczny rozwój osobowości.*

względnie grupy oraz przenoszenie się kultury. Jest to proces skomplikowany przez krzyżowanie się sił, wychodzących od przedmiotu, podmiotu, grupy i nauczyciela.

Definicja ta uwzględnia zarówno kryteria etyczne, jak pedagogiczne i psychologiczne, a podkreśla moment rozwojowy, biologiczny.

Część druga książki, *nauczanie twórcze języków nowożytnych* jest przedstawieniem doświadczeń i prób w tej dziedzinie, odpowiadających uprzednio rozwiniętej teorii. Okazuje się, że nawet w szkole, w której obowiązuje program narzucony, nauczanie może być twórczem, jeżeli nauczyciel przeprowadza konsekwentnie swój plan i taktykę.

Główny nacisk położony jest na momenty psychologiczne, na weryfikację teorii, momenty językowo-dydaktyczne są poniekąd w cieniu.

Krok od abstrakcyjnej teorii do specyficznej problematyki danego przedmiotu nauczania nie jest jeszcze przejściem do praktyki; pozostaje się w granicach teorii, tylko ta przybiera specyficzny charakter. W nauce języka jest celem *tworzenie języka* (*Sprachschaffen*). Podawanie podnieta ma wywołać jako reakcję chęć mówienia (*Sprechenwollen*), a jako wynik — umiejętność mówienia (*Sprechenkönnen*) Zagadnienie brzmi więc: *jak* podawać język obcy; *by* go sobie uczeń przyswoił?

Autorka z danych genetycznych wyprowadza odpowiedź. Według tego jak człowiek w dzieciństwie przyswaja sobie pierwszy język, i nauka języka obcego ma cztery stopnie:

- I. przyswajanie dźwięków;
- II. rozumienie;
- III. aktywne mówienie;
- IV. myślenie w danym języku.

Ekonomicznie i celowo modyfikując te fazy musi je jednak nauka przebiegać. *Świat dźwięków musi uczeń zdobywać przed przyswojeniem pojęć* (str. 94) rozumienie musi poprzedzać mówienie, abstrakcja gramatyczna odbywa się dopiero wtedy, gdy zdobyto do niej materiał. Każdej fazie nauki języka odpowiada pewien produkt. A więc I-szej — trening fonetyczny; II-giej — rozumienie; III-ciej — mówienie; IV-tej — myślenie gramatyczne. Plan nauki musi być *dynamiczny* t. zn., że każdy dalszy rozwój ucznia wynika organicznie z wcześniejszych możliwości. (Np. duchowym gwałtem jest przedwczesne podawanie reguł gramatycznych).

Ilustracją powyższych założeń jest rok nauki j. niemieckiego w Szwecji. (I. Hamberg.) W celu fonetycznego wykszolenia dzieci, nauczycielka abstrahowała w początkach dźwięki z wyrazów i ćwiczyła narządy mowy. Dzieci doszły do pojęcia rozmaitych pozycji ust (lusterko!), śpiewały samogłoski, rozróżniały dźwięki fizjologicznie i oznaczały je transkrypcją fonetyczną. Pisały w ten sposób wyrazy i zdania, których jeszcze *nie* rozumiały (materiał 5 lekcji). Koncentracja uwagi wyłącznie na dźwiękach dała wynik doskonały dla wymowy. P. Hamberg kładzie nacisk na *intuicyjne rozumienie*. Już w tym okresie (domyślanie się, *das „Aha“ erlebnis*), wyklucza uczenie się oddzielnych słówek w klasie, a znaczenie wyrazów każe zawsze wyprowadzać ze związku zdania. Rozumienie uważa również za proces biologiczny, za wzrastającą ustawicznie asymilację z otoczeniem.

A więc przez 5 tygodni przedewszystkiem wymowa, dalsze 3 miesiące — bierne rozumienie języka. Nieprzerwane zwracanie uwagi na nauczyciela jest warunkiem nauki i budzi biologiczną dyspozycję do mówienia (*biologische Sprachbereitschaft*). Nauka w ciągu tych czterech miesięcy odbywała się bez pomocy podręcznika drukowanego; p. Hamberg stworzyła z uczniami rodzaj własnego podręcznika, obejmującego tematy, które *interesują* ucznia w tym wieku: szkoła (11 lekcji) i dom, modlitwy poranne i wieczorne, pieśni i t. d. Stąd odrazu mogła mówić z dziećmi po niemiecku. Jak długo *ucho* było przedmiotem ćwiczenia, używały dzieci transkryp-

cji fonetycznej, gdy przystąpiły do pisowni historycznej, przedmiotem ćwiczenia stało się *oko*, a *analogia* dopomagała do przyswajania ortografii.

Nauczycielka opowiadała po niemiecku tak, by dzieci mogły spontanicznie wplatać znane zwroty w jej opowiadanie i w ten sposób pomagały jej budować nową lekcję. Pisała ją potem na tablicy, a dzieci w zeszytach. Dwadzieścia lekcji połączono w jeden zeszyt p. t.: „*Ich lerne Doutsch*”.

Ćwiczenia piśmienne były to dyktaty na podstawie znanych lekcji, lub pisanie z pamięci znanych ustępów. Każde dziecko musiało umieć i dyktować i poprawiać. Gry niemieckie, korespondencja (choć prymitywna) z rówieśniczkami w Wiedniu stanowiły dalsze podniety do nauki. W pół roku wstąpiła pierwsza niemiecka książka w formie historyjki z życia wiedeńskich dzieci (używana w Wiedniu w drugim roku nauki dzieci austriackich.) Uczenie poczęły tekst ten tłumaczyć i pisać na tej podstawie pierwsze samodzielne zadania.

Dzieciom 10 i 11-letnim można jeszcze podawać naukę języka w formie *zabawy*. Inaczej ze starszymi uczniami. Eksperyment E. Köhler (str. 112—136) rozpoczął się w r. 1921 w Wiedniu, w chwili przesunięcia nauki języka nowożytnego na późniejszy wiek niż lat 11 i zredukowania jej do okresu 6 lat.

Jest on więc szczególnie dla nas dziś interesujący w przededniu reformy szkolnej, gdy i my będziemy rozpoczynali naukę języka obcego z dziećmi 13-letnimi, zamykając ją w 6 latach (4 lata gimnazjum, 2 lata liceum).

Autorka zaczęła więc naukę języka francuskiego z młodzieżą, będącą bezpośrednio przed wiekiem przełomowym, w którym aktywność znacznie się zmniejsza. Nie można już było liczyć na „spontaniczną zabawę”, użyteczną dla przyswojenia języka.

Zewnętrzna organizacja nauki przedstawiała się następująco: dwie osobne sale do nauki języka, *biblioteczna* a w niej stolik dla profesora i *uczniowska* z krzesłami i stolikami przenośnymi zależnie od danej sytuacji i aktualnej formy nauczania (wykład nauczyciela, praca grupami, piśmienne ćwiczenia indywidualne, dowolna aktywność).

Wewnętrzna organizacja: Dla stworzenia właściwej sytuacji twórczej, nauczyciel i uczniowie zadają sobie następujące pytania: Jaki jest cel, który sobie dziś stawiamy? Jakich środków chce użyć klasa dla osiągnięcia tego celu? Jak jej w tem na pomóc nauczyciel?

W klasach liczących po 21 uczenic (A, B, C, D) łatwiej było stworzyć wspólnotę aktywności; klasę E (41 uczenic) musiała p. K. podzielić na dwie grupy, które naprzemian uczyły się *twórczo* z jej pomocą, to znów *pracowały* samodzielnie. Z czterech godzin tygodniowo, dwie były w ten sposób zorganizowane, dwie zaś poświęcone nauce wspólnej, całej klasy, dla porównania wyników i wspólnego postępu.

Dwuletni *stopień niższy* całej nauki miał za zadanie zdobycie wymowy poprawnej, dojście do rozumienia, mówienie i myślenie w języku francuskim. Po opanowaniu wymowy starała się p. K. stwarzać w klasie sytuacje zmuszające uczennie do swobodnego mówienia. Podtrzymywała przytem przede wszystkim *uwagę* klasy i jej *gotowość* uczenia się i ćwiczenia. Gdzie spontaniczne uczenie się, ćwiczenie i tworzenie zawodziły, musiała wymagać *pracy*, starając się ją także nastawić na spontaniczność. Co do *gramatyki* daje p. Köhler taką radę: Nie zaczynać jej ani za wcześnie, ani za późno; uwzględnić metodycznie moment psychologiczny, gdy znajomość form gramatycznych staje się koniecznością; wyczekać aż do wieku, gdy abstrakcja samodzielna staje się możliwą.

Na *stopniu średnim* dominantą jest *formalne myślenie*, dążność do porządku i pewności w formach językowych. Uczeń powinien zdawać sobie sprawę z tego, co umie i uzupełniać braki. Mówi o nich z nauczycielem i prosi o pomoc. Metodycznie dobrana *lektura* pomaga mu w wyrobieniu

stylu. Grupowe prace są przygotowaniem do indywidualnych. Każdy uczeń przynajmniej raz w półroczu ma dłuższy referat. Formy uczenia się ćwiczenia występują tu przy zwiększonej świadomości celu. Uczniowie widzą korzyści i ujemne strony zbiorowej pracy.

Aktywność *stopnia wyższego* jest wyraźnie zależna od najwyższego celu nauczania języków nowożytnych jakim jest wgląd w obcą kulturę. Język przestaje tu już być celem w samym w sobie.

Odnośnie do dyscypliny na lekcjach języka twierdzi autorka, że wszystko co zwiększa twórczość jest dozwolone. Forma dyscypliny musi zresztą odpowiadać pedagogicznej sytuacji. Pani Köhler przytacza parę możliwości: 1. Nauczyciel mówi do uczniów (organizuje aktywność, robi uwagi, krytykuje). 2. Zbiorowa rozmowa nauczyciela z klasą (czasem spontanicznie chóralna!) 3. Uczniowie rozmawiają między sobą (dyskusje grupami.) 4. Uczniowie pracują w ciszy.

Obserwacja młodzieży musi doprowadzić do wniosku, że aktywność spontaniczna nie występuje u wszystkich uczniów. Również przechodzenie od zabawy do twórczości występuje różnie, P. Köhler dzieli uczniów na trzy typy: 1) *twórczy* (skłonny do ascezy); 2) *roboczy* (tu posłuszeństwo); 3) *nieustalony*. Wykazują one rozwój progresywny lub regresywny, niejednaki w każdym przedmiocie nauki. Chcąc indywidualizować nauczanie, musi się w klasie stosować trojaki *modus* postępowania, przyczem specjalna taktyka obowiązuje nauczyciela odnośnie do typu niezdecydowanego.

Często od ucznia samego wychodzi impuls do zmiany sytuacji pedagogicznej, z czem musi się liczyć nauczyciel, chcąc popierać twórczość. Pomoc nauczyciela również nie może być statyczna, lecz immanentnie dynamiczna, bo typy zmieniają się nieraz w sposób nieoczekiwany.

Trzecia część dzieła powraca do *psychologii* nauczania twórczego. Przyczynkiem do badań nad sytuacją pedagogiczną jest przedstawienie kształtowania się nauki w klasach, w których nauczyciel jest przez miesiąc nieobecny i kieruje nimi tylko listownie i z oddali (str. 138—178^{*)}) Listy własne do uczenic z Szwecji i Paryża, listy uczenic, wrażenia ludzi, odwiedziających w tym czasie klasy, protokoły lekcji zestawiane przez kierowniczkę klas (wybrane z pośród uczenic), odpowiedź na ankietę po eksperymencie zużytkuje p. Köhler dla wysunięcia wniosków z psychologii oddziaływania pedagogicznego. Był to eksperyment społeczno-psychologiczny, który wykazał, jak różnie podporządkowały się klasy pod sytuację pedagogiczną, jak *różnem* więc musi być udzielanie pomocy w rozwoju, każda klasa bowiem jest inną osobowością. Przemawia to — zdaniem autorki — przede wszystkim za *koniecznością oswobodzenia dziecka od konwencjonalnej dyscypliny szkolnej starego stylu* i popiera postulat nauczania twórczego.

Obserwacje K. Reininger'a (str. 178—222) dotyczą klasy E (11 i 12 lat) w r. 1927—8 prowadzonej przez p. Köhler w 2 grupach na godzinach swobodnej aktywności bez dozoru) jak już wspomniano: 2 godziny wspólnej nauki obu grup, której udzielała praktykantka starym stylem, 1 godzina intensywnej pracy twórczej z p. Köhler z każdą grupą naprzemiennie i 1 godzina swobodnej aktywności (każdej grupy naprzemiennie w tygodniu). Społeczne ukształtowanie klasy na tych godzinach dokonało się samorzutnie. Potworzyły się małe grupy z wyboru, które uzasadniły uczenie przyjaźnią, znajomością, podmiotowością przymiotami wybranej współpracowniczkę. Powstały grupy (po 4), dostosowane o ile się dało do życzeń dziewczynek z przewodniczką w każdej grupie. Dzieci miały samodzielnie na tych wyznaczo-

^{*)} Osobiście miałam podobny pomysł i podobne eksperymenty przeprowadziłam wyjeżdżając na miesiąc do Paryża dla pracy naukowej w r. 1927. (praca grupowa i zbiorowa kl. VI-tej p. t. *Un voyage à Paris*) i w r. 1929 (32 prac indywidualnych na tematy dane przezemnie kl. VII-mej do dowolnego wyboru) i doszłam również do ciekawych wyników.

nych godzinach ćwiczyć wymowę (trening fonetyczny przeszła cała klasa z p. K.), pisać transkrypcją fonetyczną, mówić, czytać, pisać dyktaty, uczyć się słówek, memorować i stawiać pytania. Sposób pracy i funkcja grup były różne, *okazało się wielkie ubóstwo metod uczenia się.*

W dalszej fazie nauki, gdy dała ona zaledwie dostateczne wyniki u większości, następuje przegrupowanie mające na celu względy rzeczowe, (nie jak poprzednio osobiste), szybkie i dokładne nauczenie się języka francuskiego. Dziewczynki chcą się uczyć już tylko parami lub pojedynczo. Ostateczne przesunięcia w parach uwzględniły jeszcze osobowość partnerek, ich sytuację społeczną. Przytem grupy wzgl. dwójki nie były stałe i trwałe; niektórych rzeczy uczono się pojedynczo, a kontrola tylko była wspólna. Nieraz zwracano się o radę do najlepszych uczenic w klasie. Moment społeczny podporządkował się pod moment rzeczowy. Na pierwszy plan wystąpił wpływ całej osobowości i rodzaj aktywności.

Z obserwacji K. Reiningera wyprowadza p. E. Köhler następujące wnioski:

1. Jeżeli klasa 11 i 12-1, dziewczynek mogła się zorganizować dla celowej, samodzielnej aktywności musi się przyjąć możliwość takiej organizacji u młodzieży wogóle.

2. Jeżeli myśl o celu była jej motywem, widać, że już dzieci w tym wieku mogą ze względów rzeczowych dążyć do wspólnoty aktywności.

3. Wychowawca ma prawo (ekonomja pedagogiczna zarazem) brać w rachubę pedagogiczną życie społeczne klasy.

4. Przewodnikiem w pedagogicznej sytuacji jest nauczyciel. Gdy się usunie, myśl o celu działa dalej, ale odczuwa się brak bezpośredniego podawania podnieć, uporządkowanej pomocy w rozwoju i przekazywaniu kultury. Jest więc jego obowiązkiem tak się ustosunkowywać do uczniów, jak tego wymaga wyższy cel — wychowywanie ucznia do tworzenia dzieła.

Sprowadzenie pedagogji na psychologiczne tory nie wynika u autorki dzieła z psychologicznych pobudek. Droga do filozofji pozostała otwarta i właśnie w postępującej wciąż współzależności badań nad faktami i myśli filozoficznej widzi p. Köhler dalsze możliwości rozwoju pedagogji.

Bogata treść książki, ważność poruszonych zagadnień, spistość układu (mimo różnorodności) i wynikliwość twierdzeń zmuszały do obszerniejszego omówienia.

Każdy nauczyciel języka, traktujący swe nauczanie pod kątem widzenia szerszym i eksperymentujący natrafia w swej praktyce na podobne kwestje i wyniki.

Rozwinięta przez E. Köhler teoria odślania społeczne znaczenie nauczania zbiorowego, kwestjonując eksperymenty aspołeczne (jak system Daltonski). Łączy wspólną więzią wszystkie przedmioty nauczania dając jeszcze jeden dowód więcej, że *nauczanie jest najbogatszą formą wychowania.* Tem samem przyznaje każdemu przedmiotowi nauki szkolnej, traktowanemu twórczo, wartość wychowawczą. Podkreśla moment rozwojowy, biologiczny w nauczaniu i konieczność uwzględnienia go w praktyce. Stare pojęcia jak dyscyplina, program nauczania i in. wypełnia nową treścią. Restytuuje rolę pracy i ascezy ucznia i nauczyciela.

Jasnym się staje, że empiryzm dydaktyczny nie może być jedyną podstawą specjalnej fachowej metodyki. Wzmacniają się naukowe podłoża dydaktyki języków nowożytnych. Następuje przede wszystkim zerwanie z równoczesnością podawania różnorodnych podnieć w początkach nauki języka, rozdrabniania celu przez obejmowanie zbyt wielkiego zakresu zadań w pierwszych fazach, występuje plastycznie kolejność faz rozwoju umiejętności językowej.

Ze wskazań językowo-dydaktycznych możnaby jedynie posługiwanie się transkrypcją fonetyczną w nauce języka francuskiego i niemieckiego

uważać za niebezwzględnie konieczne, chociaż celowość tego jest u E. Köhler dostatecznie umotywowana.

Bogaty materiał, ilustrujący teorię pozwala wydobyć wiele cennych wskazówek technicznych i metodycznych dla neofilologii.

Tą drogą, szukając dla każdej próby językowo-dydaktycznej naukowego uzasadnienia nie tylko w dziedzinach psychologii, pedagogii, socjologii, ale i językoznawstwa można dydaktykę języków nowożytnych na zupełnie nowe pchnąć tory. I przyszłe nowe programy neofilologiczne w Polsce mogą czerpać wiele z tego znakomitego dzieła uwzględniając w szerszej mierze postulaty nauczania twórczego. Przy konieczności, zmniejszenia materiału nauczania języków nowożytnych, bezowocnie rozciąganego na wiele lat szkolnych, można użytkować właśnie chwilę reformy dla ulepszenia metod i pogłębienia naukowego programów językowych.

Kraków

Dr. Stefania Ciesielska Borkowska

ELSA KÖHLER und Ingeberg Hamberg, Z psychologii i pedagogiki aktywności duchowej [Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität. Entwicklungsgeschichte einer Klasse (1924—1930)] Päd-Psychol. Schriftenreihe des Allg. Deutschen Lehrerinnenvereins H. 6. 1931 F. A. Herbig Berlin, str. 64.

Chronologicznie wcześniejszy, jest szkic ten uzupełnieniem podstawowej obszernej pracy p. Elsy Köhler, rozpatrującej zagadnienie szkoły twórczej. Jest zbiorem doświadczeń, czy dokumentów psychologicznych ze szkolnego życia szwedzkiego, oświetlonych naukowo.

Autorki wychodzą od pojęcia *nauczania twórczego (Schaffensunterricht)*, jako od teoretycznej podstawy. *Twórczem jest nauczanie, które zapokaja popęd twórczy, właściwy każdemu wiekowi, starając się o odpowiednie podniety. W ten sposób pobudza aktywne indywiduum, wzgl. aktywną grupę do wartościowego działania, czyli umożliwia organiczny rozwój osobowości wzgl. grupy, jakoteż proces przenoszenia się kultury.*

Ażeby zastrzyżyć na nazwę twórczej, musi nauka szkolna już z góry być tak prowadzona, by każdy uczeń odczuwał konieczność stworzenia czegoś swoistego i wartościowego. Aktywność ta może przybierać różne formy. Ich poszukiwanie, będące w związku z osobowością człowieka i jej rozwojem, jest dziś jednym z naczelných zagadnień psychologii. Dla pedagogii ma ono również duże znaczenie. Dla pewnych celów dokonywa się podwójna psychologiczno-pedagogiczna praca. Założeniem są zdobycze filozofii i psychologii, dotyczące rozwoju ludzkiego działania, które użytkowuje się dla prób pedagogicznych, prowadzących znów ze swej strony do nowych wniosków, psychologicznych. Szkic niniejszy jest właśnie przykładem takiej pracy.

O *sytuacji pedagogicznej* mówi się wówczas, gdy człowiek dorosły ma zamiar oddziaływania na młodzież, chce jej przekazać wiedzę lub pobudzić do samodzielnej wartościowej produkcji. W szkole tak trzeba ustosunkować sytuacje pedagogiczne do każdego wieku, ażeby oddziaływanie pedagogiczne było jaknajwydajniejsze. Chodzi o dwie rzeczy: o pomoc w rozwoju i przekazanie kultury (*Entwicklungshilfe u. Kulturvermittlung*). Nauczyciel bowiem z nakazu społeczeństwa pośredniczy między rozwijającym się dzieckiem, a światem kultury, daje uczniowi wartości kulturalne, pobudza jednak i jego zdolność do tworzenia nowych wartości. Jest to *psychologiczna interpokcja*.

Prymitywną twórczość dziecka musi się tak traktować i pobudzać, by z końcem wieku szkolnego wchodził w społeczeństwo kulturalne człowiek obiecujący na przyszłość. Inaczej to, że musi sobie zdawać sprawę z tego, w jaki sposób najlepiej będzie mógł służyć społeczeństwu i na podstawie samopoznania i wewnętrznego popędu będzie szukał swego *powoła-*

nia. Szkoła ma zatem *tak* kształtować pomoc w rozwoju i przekazywanie kultury, by zwiększać ilość ludzi o produktywnych wartościach.

Twórczość człowieka pobudza się, zachęcając go i pomagając mu w próbach twórczości, względnie w odkrywaniu jego własnych sił. Twórczości młodzieży pedagog nadaje świadomie czysto psychologiczne znaczenie, t. j. kładzie nacisk na zamiar i dążenie do stworzenia czegoś obiektywnie wartościowego, czyli ocenia ją ze stanowiska genetyczno-pedagogicznego.

Wychowywanie woli tworzenia („*Schaffenwollen*”) i posławy twórczej („*Schaffenshaltung*”) polega na wychowaniu dla oddania się dziełu, ohotnej autokrytyki i samokształcenia ze względu na dzieło. A Fischer [Psychologie der Arbeit. Die Arbeitsschule 1924a. Heft 1. Quelle u. Meyer Leipzig] określa tę postawę jako *ascezę*. A zatem głównym zagadnieniem pedagogii szkolnej będzie: *Jak się wychowuje człowieka do ascezy t. j. do woli tworzenia, do samokrytyki, samokształcenia i ofiarnego oddania się własnemu dziełu.*

Od tworzenia trzeba odgraniczyć te formy aktywności, których podstawą jest inne przeżycie, niż produkcja nowych wartości i zobaczyć, w jakim pozostają stosunku do przeżycia twórczego. Fenomenologia form aktywności duchowej opiera się na 2 źródłach: 1) badaniu istoty ludzkiej aktywności wogóle; 2) obserwacji aktywnych dzieci w 5 — 6 roku życia. Ze względu na cel danego działania rozróżnia autorka: *bawienie się, uczenie się, ćwiczenie, pracowanie i tworzenie.*

1. Zabawa jest czynnością radosną, mającą cel sama w sobie.
2. Nauka jest aktywnością świadomą, celową, z intencją przyswojenia sobie wiedzy.
3. Ćwiczenie jest zamierzonym kształceniem własnej duchowej lub ręcznej funkcji w celu posługiwania się nią.
4. Praca jest podjęciem aktywności dla celu wytkniętego przez innych, przy niezupełnie zaktualizowanej własnej świadomości celu.
5. Tworzenie jest zdecydowanym działaniem, skierowanym ku własnej wartościowej produkcji, przeplatanem radością twórczą i ascezą.

W tej hierarchii form aktywności, pojęcie tworzenia jest najwyższe; od niego to, jako ideału, bierze nazwę *twórcze nauczanie* („*Schaffensunterricht*”).

Ażeby rozwijający się człowiek wznosił się od zabawy do twórczości, trzeba mu to pedagogicznie ułatwić. Zorganizowana pomoc w rozwoju musi towarzyszyć temu wznoszeniu się. Pomocą są podniety dostosowane do rozwoju („*adäquater Reiz*”) t. z. dostosowane do wieku i osobowości ucznia. W *dostosowaniu* podniety leży tajemnica pedagogii twórczej, zaś w *podawaniu* stosownych podniety — tajemnica kontaktu między nauczycielem a uczniem, owej psychologicznej interpolacji.

Część właściwa szkicu ma założenia następujące:

- 1) Obserwowano 19 uczenic (z tych 5 od lat 10—16 r. życia) w czasie swobodnego twórczego nauczania języka niemieckiego.
- 2) Nie przeszkadzano im w spontanicznej aktywności. Gdzie jednak ta zawodziła, pobudzano je do *pracy* (t. j. narzucono pewien cel).
- 3) Jako środka podniety użyto języka niemieckiego (eksperyment odbywał się w Szwecji), który podawała nauczycielka przez 6 lat bez przymusu metodycznego, lecz według pewnych psychologicznych założeń.
- 4) Pobudzano przedewszystkiem *zbiórą* aktywność klasy, rozwijając wszelkie jej formy (wspólna zabawa, nauka, ćwiczenie, praca i tworzenie).
- 5) Aktywność nauczycielki polegała na podawaniu podniety, na krytyce i na świadomem i zamierzonym włączaniu własnego działania w zbiorowe. Rolę kierowniczą zachowywała tylko o tyle, o ile wymagała tego sytuacja pedagogiczna.

Część praktyczna rozprawki: *historja rozwoju jednej klasy szkolnej* w 8-klasowej wyższej szkole żeńskiej w szwedzkim nadmorskim mieście prowincjonalnym obejmuje; *określenie środowiska* ucznicy, nastroju szkoły, zespołu klasy in abstracto od metody nauczania przedmiotu samego, który tu podporządkowany jest eksperymentowi psychologicznemu. Rok za rokiem śledzą autorki *rozwój form aktywności ucznicy*, notując momenty charakterystyczne. Następnie podają zapiski badań nad *rozwojem osobowości poszczególnych wychowanków*. Odnośnie do dwóch ucznicy omawiają je szczegółowo, resztę (17) ogólnie, zestawiając wyniki. Wkońcu przedmiotem rozważań jest *rozwój wspólnej zbiorowej aktywności*. Okazuje się, że klasa od wspólnoty zabawy w r. 1924, wzniosła się w miarę rozwoju w ciągu sześciu lat do wspólnoty twórczej (*Schaffensgemeinschaft*), którą charakteryzuje duch ascezy wszystkich członków klasy.

Z dokumentów powyższych dały się wyprowadzić ciekawe wnioski: A mianowicie wychowanie prowadzące do twórczości opiera się wyłącznie na pomocy w rozwoju przy samodzielnem działaniu podmiotu. Pomoc ta polega na podawaniu podniet i budzeniu radości twórczej. Gdzie aktywność nie prowadzi do tworzenia, musi się dążyć do osiągnięcia *postawy pracy* u ucznia. Każdy typ uczniowski wymaga innych kryteriów oceny i środków traktowania. *Przedewszystkiem jednak trzeba wyswobodzić dziecko z konwencjonalnej dyscypliny szkolnej i dać mu możliwość aktywności we wspólnotcie*.

Ponadto wyłoniły się z całości pewne nowe zagadnienia psychologiczne i pedagogiczne.

Odnośnie do *psychologii*:

1. W przyszłej psychologii osobowości dziecka i młodzieży zajmie naczelne miejsce badanie form aktywności w sytuacjach pedagogicznych w szkole.

2. Typologia aktywności dziecka i młodzieży może się oprzeć wyłącznie na *psychologii rozwojowej*, co będzie wymagało długoletniej ciągłej obserwacji.

3. Centralnem zagadnieniem tej typologii jest kwestja *zmiany typu*. Dotychczas można tylko powiedzieć, że każdy dalszy moment rozwoju jest uwarunkowany trzema czynnikami: a) chwilowym stosunkiem uzdolnienia i wymagań szkoły; b) dotychczasową strukturą osobowości; c) aktualnemi wpływami szkolnemi i pozaszkolnemi.

Odnośnie do zagadnień *pedagogicznych* okazało się, że:

1. Formy aktywności rozwijającego się człowieka są *osiągalne przez wychowanie*, niewiadomo tylko w jakich granicach.

2. Przyjęcie zróżnicowania typologicznego prowadzi do postulatu zróżnicowanego traktowania rozwijającego się ucznia. Psychologicznie i pedagogicznie przedstawiają się tu coraz nowe zadania.

3. Zmiana typu i jej psychologiczna przyczynowość jest najtrudniejszym zagadnieniem. Najważniejszym czynnikiem wpływów szkolnych są swoiste podniety.

W ten sposób zrodziły się z powyższych rozważań nowe zagadnienia teoretyczne i ściśle naukowe, dowodzące, że praktyka wymaga o wiele więcej teorii, niż się zdawać mogło.

Kraków

Dr. Stefania Ciesielska Borkowska

ELSA KÖHLER, *Z praktyki nauczania początków języka francuskiego* [Zur Praxis des französischen Anfangsunterrichtes an Mittel- und Hauptschulen, Wien n. Leipzig, Österr. Bundesverlag 1928, pp. 23].

Autorka, widząc przyszłość dydaktyki języków nowożytnych w ramach pedagogii, opartej na psychologii rozwojowej (jako jej specjalną gałąź), rozważa rolę podręcznika w tym systemie. Znaczenie podręcznika je-

zyków nowożytnych uległo dziś ogromnemu przeobrażeniu. Już nikt nie sądzi, że dobry podręcznik zapewnia rezultaty w nauczaniu języka. Zbiorowy wpływ fachowców na plany oficjalne i na podręczniki uzależnia je od forum wspólnoty pracy (*Arbeitsgemeinschaft*). Panowanie podręcznika zagroża również nowoczesna psychologia pedagogiczna. Badanie skomplikowanego procesu twórczego, jakim jest nauka obcego języka, doprowadziło do wniosku, że sposób podawania pobudek pedagogicznych *nie* nigdy się nie powtarza: wciąż nowe sytuacje i nowa struktura społeczna (nauczyciel — uczeń — klasa). Dlatego to niema *jednej*, ogólnej metody, a żaden podręcznik nie posiada *absolutnej* wartości. Stąd też niektórzy nauczyciele odrzucają podręcznik, a sama autorka przyjmuje za zasadę w początkowej nauce, stworzenie naturalnej wspólnoty języka (*Sprachgemeinschaft*). W dalszej fazie, podręcznik, który się wrowadzi powinien być na tyle *elastyczny*, by nauczyciel mógł go swobodnie stosować. Za taki uważa „*Mon premier livre de français* [von St. Hartmann, E. Springer n. R. Standenat, Osterr. Bundesverlag, Wien n. Leipzig, 1928]. Przedstawia więc zasadnicze zagadnienia metodyki języków nowożytnych w świetle psychologii rozwojowej i pedagogii pracy, łącząc je z własnymi doświadczeniami praktycznymi i stosowaniem powyższego podręcznika.

Odnosnie do *ortopeji języka francuskiego* przyjmuje w założeniu konieczność starania się o jak najlepszą wymowę. Bez względu na różnice typów przedstawieniowych i myślowych, wszyscy uczniowie muszą w początkowej nauce przejść 4—6-tygodniowy *trening fonetyczny*. Nie wychodzi się od dźwięków własnego języka, nie porównywa się, choćby dlatego, że uczniowie nie zdają sobie z nich sprawy. Właśnie przez wyłączne opracowywanie obcej artykulacji budzi się także zwolna u dzieci uwaga i zainteresowanie dla dźwięków własnego języka. Autorka wybiera na wzór wyrazy, mieszczące pewien dźwięk (*dans, grand, banc*) i każe się w nie wsłuchiwać uczniom. Typy akustyczno-motoryczne z wielką łatwością reprodukują nowe dźwięki. Nauczyciel daje fizjologiczne objaśnienia o położeniu ust i języczka i cała klasa ćwiczy. Każdy uczeń musi indywidualnie reprodukować każdy nowy dźwięk, dopiero później następuje ćwiczenie chóralne. Po sześciu tygodniach uczniowie zestawiają piśmiennie te grupy wyrazów. W toku nauki nauczyciel podaje transkrypcję dla każdego nowo zdobytego dźwięku.

Tylko zupełna pewność nauczyciela pozwala mu znaleźć odpowiednią metodę. Francuska ortopeja musi walczyć z różnymi trudnościami, zależnie od danego kraju, nawet w obrębie jednego języka i jego dialektycznych różnic. Autorka zestawia błędy charakterystyczne Wiedeńczyków w wymowie francuskiej. Odosobnienie fonetyki w pierwszych tygodniach nauki poleca ze względów psychologicznych. Po wyćwiczeniu dźwięków następuje ćwiczenie akcentu i intonacji, łączenia międzywyrazowego, które jest szkoleniem właściwego słyszenia i mówienia, wkońcu dyktat fonetyczny. Rezultat jest zadowalający, jeżeli przynajmniej 2/3 klasy wykazuje dobre postępy w ortopeji. Trening ortopeiczny idzie od nieświadomionej syntazy poprzez analizę do świadomej syntazy.

Opracowanie tekstu pod względem treści zjawia się dopiero po sześciu tygodniach. Wszystko, czego się uczono, zostało wpisane (transkrypcją fonetyczną) do zeszytów: tekst wyćwiczony i zmechanizowany fonetycznie spoczywa w głębi świadomości. Nauczyciel wtajemnicza niektórych uczniów poza lekcjami w znaczenie rozkazów, zawartych w tekstach, wydaje je danym uczniom wobec klasy, a ci je wykonywują. Nauczyciel powtarza dane rozkazy, klasa szybko zestawia sytuację z wypowiedzianym zdaniem, (które już dawno zna od strony fonetycznej), i dochodzi do zrozumienia. Pogłębienie zrozumienia dokonywa się przez ćwiczenie, zawsze drogą akustyczną, poczem można przystąpić do dziedziny ~~w~~okowej. Nauczyciel rozdaje

książki, a z tą chwilą kończy się rola transkrypcji: po treningu ortopedycznym jest ona zbyt ciężka.

Uczniowie dziwią się pisowni, ale kombinują i zaczynają czytać. Teraz dopiero izoluje się wyrazy, wypisuje się słowa. Po pierwszym bezpośrednim zrozumieniu kontroluje się je, pozwalając raz przetłumaczyć. Potem czyta tekst nauczyciel, ćwiczą uczniowie osobno i chórem. W końcu raz jeszcze wzorowo odczytanie tekstu przez nauczyciela. Tak przerobioną lekcję zadaje on na pamięć, nigdy jednak na następny dzień, lecz na trzeci lub czwarty.

Memorowanie gruntownie opracowanych lekcji jest podstawą całego pierwszego zasobu wyrazów.

Późniejsza technika może być inna: Uczniowie mają zamknięte książki, nauczyciel czyta. Próba zrozumienia: opowiadają treść tekstu w języku ojczystym. Następnie otwierają książki i objaśniają treść i formy tekstu wraz z nauczycielem, po francusku. Po jednorazowym przetłumaczeniu na język ojczysty, raz jeszcze nauczyciel czyta tekst.

Na wszystkich stopniach nauczania obowiązują trzy zasady:

1) Podawanie bezpośrednio materiału przez stwarzanie przeżyć w sytuacjach lub budzenie obrazowych przedstawień;

2) opracowanie prowadzi od całości niezupełnie jasnej przez analizę do świadomej syntezy;

3) zakończenie stanowi staranne fonetyczne odczytanie tekstu. Nigdy uczeń nie czyta pierwszy, bo tego, czego nie rozumie, nie przeczyta dobrze, a złe czytanie ma bardzo złe skutki dla całej klasy.

*Ćwiczenia ustne i piśmienne są próbą sił ucznia. Nauczyciel dobierając je, musi uwzględnić psychiczne jego dyspozycje. Wprowadza on uczniów w takie sytuacje, w których mogliby mówić, w których odczuwają wprawdzie swe braki językowe, ale dzięki zdobytym środkom uczą się je przezwyciężać. Niestety szkoła mało daje istotnych przeżyć; stwarza najczęściej sytuacje (*Erlebnissituationen*) natury intelektualistycznej. Jeżeli dotyczy się do tego jeszcze zadania czysto formalne, jak np. „*Conjuguer à tous les temps: Je sais sage*”, wówczas treść językowa zginie całkiem, a pozostanie pusty werbalizm. Dlatego to autorka proponuje psychologicznie uzasadnioną technikę *ćwiczeń zmiennych*, a mianowicie 3 ich kategorie.*

- 1) ćwiczenia podkreślające treść;
- 2) ćwiczenia formalne;
- 3) formy mieszane.

Podstawą pierwszych jest rzeczywista sytuacja, dostarczająca tematu do mówienia. Są one bodźcem do produktywnego mówienia. Należą tu dialogi, zabawy z rozdziałem ról, właściwie samodzielne opowiadania. Pomagają mu tu ustępy poprzednio wyuczone na pamięć w połączeniu z wyćwiczoną osobno formami gramatycznymi. Jeżeli się więc np. przed Bożym Narodzeniem opracuje ustęp „*Noël*”, łatwo po Świętach żądać ćwiczenia indywidualnego „*Décrivez votre arbre de Noël*”. Dialogi bardzo odpowiadają dzieciom 11-letnim, cieszą je i pobudzają do zbiorowej samodzielnej pracy. Rozmowa między nauczycielem a uczniem jest również bodźcem do mówienia. Opowiadanie jednym ciągiem jest próbą nadania pewnej znanej treści — nowej formy. Cechą tych wszystkich ćwiczeń (t. j. podkreślających treść) jest taka postawa duchowa, która towarzyszy rzeczywistemu mówieniu, czyli tak pobudza życie wewnętrzne uczniów, że muszą się bezpośrednio wypowiadać słowami. Ćwiczenia formalne pozwalają uczniowi *odkrywać* prawa gramatyczne; prowadzą go do abstrakcji. Wplata się je tylko w właściwe ćwiczenia w mówieniu. Używa się schematów wzrokowych dla szybkiego przypomnienia i przeglądu form gramatycznych.

Na stopniu niższym należy stosować przede wszystkim ćwiczenia, które pomagają do mówienia spontanicznego. Poprawność formalna powinna

w początkach wynikać więcej z jakiejś przedgramatycznej pewności ucznia niż z zupełnie świadomej konstrukcji.

Możliwość gramatycznego porządkowania i wyjaśnienia (czyli naturalnej indukcji) budzi się u mówiącego ucznia z narastającym wciąż materiałem. Dedukcja zagradza dziecku drogę do mówienia. Nauczyciel musi wyczuć chwilę, w której rodzi się u ucznia zdolność do abstrakcji i dopomóc mu jej dokonania. Każde najmniejsze „odkrycie” przyjmuje przyjaźnie.

Treściowe ożywienie nauki zależy wyłącznie od nauczyciela. Przedmiot tak powinien zainteresować uczniów, by zapomnieli, w jakim mówią języku. Do rzeczowego ożywienia lekcyj, uwalniającego je od werbalizmu służą i pieśni.

Czasami nadspodziewane rezultaty daje uwolnienie nauczania od racjonalnych metod. Powinno się pełnym językiem oddziaływać na uczniów, by im umożliwić wybór. Jednym z takich sposobów pozametodycznych jest konsekwentne używanie języka francuskiego poza nauczaniem, *swobodna* lektura ucznia. Nauka byłaby szablonową, gdyby uczniowie na własną rękę nie wzbogacali wiadomości językowych.

Wniosek ogólny wysnuty z powyższych rozważań jest następujący: *Nauczanie obcego języka jest jak każda czynność pedagogiczna celem wywołaniem podnieć dla uzyskania pewnych zamierzonych reakcyj.*

W tym wypadku podniecią jest język, upragnioną reakcją — mówienie ucznia.

Uważając zasadniczo wywody autorki za zupełnie słuszne, oryginalne i nowoczesne nie zgadzam się z nią w niektórych tylko szczegółach. Nie wiem, czy celowe są na pierwszych lekcjach języka rozprawy z uczniami na temat metody. Autorka radzi wyjaśnić im przesunięcie właściwej nauki o parę tygodni dla treningu fonetycznego (gdy właśnie trening ten jest chyba też („*einwirklicher Sprachunterricht*”)); dawać objaśnienia fizjologiczne. Czy koniecznie w tej fazie wstępnej musi działać refleksja uczniów, czy nie lepsze jest bezpośrednie naśladownictwo, skrupulatnie kontrolowane przez nauczyciela?

Co do zestawienia wyrazów, w których występuje ten sam dźwięk, bardzo pożytecznym jest, gdy robią to uczniowie sami po szeregu lekcyj ustnie, po 4 tygodniach nauki piśmiennie.

Przy opracowywaniu tekstu jestem przeciwna tłumaczeniu go w klasie na język ojczysty. Nie rozumiejąc go dokładnie, (choć w początkowej *uzmysławiającej* nauce wszystko powinno być bezpośrednio zrozumiane!), uczeń zrobi to może w domu. W szkole chodzi o to, by utrzymać przez całą lekcję tę samą postawę artykulacyjną i by uczniowie słyszeli wciąż język francuski.

Co do wprowadzenia w początkach uczonej transkrypcji fonetycznej dla odrzucenia jej z chwilą, gdy się przystępuje do podręcznika, (w którym jej już niema), sędzę, że nie można tego postawić jako zasadę, ale raczej pozostawić indywidualności nauczyciela. Zdarza się, że uczniowie nieswiadomie proszą o „taki alfabet, którymby się tak pisało jak się wymawia”, — jeżeli więc dany nauczyciel potrafi używać transkrypcji z umiarem i uważa, że osiąga w ten sposób dobre rezultaty, nie można mu tego zabronić.

Z pośród cennych uwag autorki jedną z najcenniejszych jest podkreślenie konieczności i możliwości utrzymania równowagi już w początkowej nauce między *stwarzaniem sytuacji*, w których uczeń spontanicznie używa obcego języka, a *ćwiczeniami formalnymi*, przez które wiadomości zdobyte układają się w pewien system. Nadużywając ćwiczeń formalnych, daje się schematy pamięciowe i propaguje się werbalizm. Empiryczna metoda bezpośrednia prowadzi znow do stwarzania sytuacji bez metody i bez wyboru środków.

Nowoczesny nauczyciel języka nowożytnego postępuje ściśle celowo i metodycznie, skrupulatnie wybierając materiał i sposoby podawania tegoż. Dąży do stwarzania sytuacji, zachęcających ucznia do mówienia, ale nie pozwala mu się wyłącznie *bawić*, każe mu się *uczyć* i *ćwiczyć* zdobyte praktycznie formy, *pracować* i tą drogą pobudza twórczość językową ucznia.

Krańów

Dr. Stefanja Ciesielska Borkowska

„NAUKA GRAMATYKI METODĄ NATURALNĄ”

Ukazała się niedawno praca gramatyczna D-ra E. Erdmanna, wydana jako rękopis pod tytułem „Gramatyczne elementy języka niemieckiego oglądem i rozmową”. Autor stosuje nową metodę, nazwaną przez niego metodą naturalną i dzieli cały materiał na dwie kategorie, na elementy 1) określające treść wyrazu i 2) elementy, wyrażające przynależność wyrazu. Na tym podziale polega nowość jego pracy. Ma ta metoda swoje dobre strony, ale również i złe. Przedewszystkiem są nie do uniknięcia ciągle powtarzania się, autor używa bardzo często form gramatycznych jeszcze nie poznanych i niewytłumaczonych. Pozatem zastosowanie jego gramatyki w szkole jest prawie niemożliwe, gdyż jest ona tak ułożona, że powinna być przerabiana bez przerwy z jednej lekcji na drugą. Nadaje się raczej dla samouków lub dla dorosłych, którym chodzi o poznanie systematycznego całokształtu gramatycznego w jaknajkrótszym czasie. Wreszcie i przejrzystość tej metody pozostawia wiele do życzenia. Rękopis jest dość niestarannie wydany, materiał słożony tak, że o wzrokowem uchwyceniu całości, o co autorowi w pierwszym rzędzie chodziło, nie może być mowy.

— rek.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

SPRAWOZDANIE Z PISM ANGIELSKICH

O aljansie języka i historii mówił M-r. Allen Mawer, rektor University College w Londynie — na Styczniowem Walnem Zebraniu Modern Languages Association — wymownie dowodząc konieczności pogłębienia językoznawstwa przez studia historyczne, co ma duże znaczenie, zwłaszcza dla zaczątków literatury każdego kraju. Nowa orientacja w nauczaniu jęz. obcych, zasadnicza zmiana poglądu na rolę i znaczenie wychowawcze tej nauki, którą doniedawna uważano za niedostateczne narzędzie dla wyćwiczenia ścisłości myślenia i wyrażania swych myśli, zwłaszcza w porównianiu z wielowiekową, uświęconą tradycją języków klasycznych — zmusza nas nietyle do pogłębienia naszej wiedzy w zakresie czysto-językowym, a raczej rozszerzenie horyzontu przez studia historyczne i poznanie kultury danego narodu, jako wyrazu jego duszy i charakteru.

Wyniki pracy nauczycielskiej, nastawionej w tym kierunku są zdaniem p. Mawer b. zadowolające.

Poziom nauki jęz. obcych w uniwersytetach angielskich jest znacznie wyższy, niż za starego régime'u; młodzież kształcąca się w tych uniwersytetach ma szerszy pogląd i lepsze zrozumienie charakteru i ducha narodu, z którym w przyszłości danem jej będzie wejść w bliższy kontakt w życiu codziennem, albo być jego tłumaczem w słowie lub piśmie przed audytoryum swoich uczniów lub czytelników.

Na szeregu przykładów dowodzi p. Mawer, jak ważnem jest sięgnięcie do kopalni wczesnych historycznych dokumentów, w których lingwista zna-

leżć może całe bogactwa zaniedbanego materiału lingwistycznego. I tak np. studia historycznych tekstów, dotyczących się początkowej historii ludów germańskich, zmieniły zupełnie w ciągu ostatnich trzydziestu lat pogląd neofilologów na poemat tej miary co „Beowulf”. Szczególną wagę przywiązuje p. Mawer do studiów nad genezą nazw miejscowości. Były one dotychczas jedynie przedmiotem badań amatorów, zaś potraktowane naukowo z uwzględnieniem elementów: lingwistycznego, historycznego i topograficznego, mogą stanowić nieraz dla neofilologa tak cenne źródło, jak odkrycie archeologa lub ważny dokument historyczny.

Nazwa miejscowości jest istotnie nieraz kluczem w ręku neofilologa, otwierającym drzwi, przez które spłynąć może snop światła, rozświetlający mrok odległej przeszłości.

Rola pionierów w tej dziedzinie przypadła Skandynawom.

Wydali oni cenną pracę: „Wsie i świątynie starożytnej Norwegii”, w której historyk w ścisłej harmonii z archeologiem wskrzesza zamierchłe dzieje Skandynawji.

Mniej uczyniono na tem polu we Francji (jeśli pominąć Augustę Longnon: „Les noms de lieux de la France”), i w Niemczech, pomimo niebываłego bogactwa materiału językowego w zakresie wczesnych nazw miejscowości, w jakie obfitują te dwa kraje.

W Anglii 15 lat pracy na tem polu poświęcił p. Mawer uważając ścisłą współpracę historyka i archeologa z lingwistą za aljans nader szczęśliwy i owocny w pomyślne rezultaty.

Ciekawy eksperyment uczyniony został w szkole w Silcoates, gdzie w szótej klasie (Upper - sixth), liczącej 10 chłopców wprowadzony został raz na tydzień (plus przygotowanie 30 minutowe) język hiszpański, z tem założeniem, aby po roku uczniowie opanowali język hiszpański dostatecznie, aby móżdż czytać Don Quixota.

Uczniowie znali języki: łaciński, niemiecki i francuski.

Egzamin po upływie roku dowiódł, że eksperyment się udał. Tłomaczenia zdradzały wyczucie stylu i umiejętność właściwego oddania myśli w jęz. ojczystym.

Nie można twierdzić, że chłopcy ci posiadli język hiszpański, żaden z nich nie potrafiłby niewątpliwie napisać przyzwoitego listu w tym języku, ale jeśli kosztem jednej godziny tygodniowo posiadli klucz do jednej z wielkich literatur świata, to osiągnięto już bardzo wiele.

Stuletnią rocznicę Goethego, obchodzoną równie uroczyście w Paryżu i w Rzymie, jak i w Indjach i w Tokio, uczcił w Londynie, w pięknym przemówieniu znawca Goetego prof. J. Robertson, przewodniczący English Goethe Society.

Prof. Robertson zastanawiał się nad faktem, że stosunkowo mała część wielkiej spuścizny duchowej Goethego pozostała po 100 latach wiecznie żywa i może wywierać wpływ na nas ludzi XX wieku.

Nie skłonni już jesteśmy wrzeszczać się do łez mglistymi cierpieniami Werthera, nie wybierzemy również Wilhelma Meistersa jako lektury do poduszki, Iphigenię i Tasso także nie oparły się niszczącemu zębowi czasu. Jedynie pierwsza część Fausta i nieśmiertelne liryki żyć będą zawsze. W tem zresztą dopatruje prof. Robertson wiecznotrwałych wartości Goethego. Goethe — autor, Goethe — poeta może przez nową falę życia być chwilowo strącony w zapomnienie pozostanie jednak zawsze. Goethe myśliciel, mądry doradca człowieka. Przez swój optymizm wieku oświecenia i wiarę w boski pierwiastek człowieka. Goethe pozostał i pozostanie zawsze wielką, zdrową i życiodajną siłą duchową.

Modern Languages Vol. XIII Nr. 3 and 4. February 1932.

SPRAWOZDANIA Z PISM FRANCUSKICH

Les Langues Modernes (Nr. 1, 2, 3 — 1932) zamieszczają ciekawy artykuł p. *Henri Hauvette* o nauce języków neo-łacińskich w szkołach francuskich. Zajmują one bardzo niepokazne miejsce wśród innych języków nowoczesnych w ostatnim roku szkolnym było

	Chłopców	Dziewcząt
Uczniów uczących się j. angielskiego	56,5%	70%
j. niemieckiego	33 %	17%
j. hiszpańskiego lub włoskiego	8,3%	13%

Cyfry te dostarczone zostały przez ministerstwo. Autor uważa, że zbyt skromna ilość procentowa uczniów, uczących się jęz. neofacińskich, krzywdzi tych wszystkich, którzyby, pragnęli nawiązać dawne więzy kulturalne, jakie łączyły Francję z Włochami i Hiszpanją. Widzi, że nauczycielstwo samo zniechęca młodzież do uczenia się tych języków, przez twierdzenie, że dla uczniów francuskich są one za łatwe. Również i czysto praktyczne względy przemawiają za tem, że młodzież wybiera raczej język angielski wzgl. niemiecki, jako bardziej potrzebny w życiu.

P. Paillardon kreśli w zwięzłym artykule historję metod nauczania języków obcych. Chodzi mu specjalnie o wprowadzenie metody bezpośredniej od 1902 r. w szkolnictwie francuskim dzięki rozporządzeniu Ministerstwa oświaty, które wysłało do szkół specjalistów Berlińskich celem pokazania możliwości wydania dobrych rezultatów w nauce.

Skutkiem tej propagandy wielu nauczycieli wyjechało zagranicę dla dalszego kształcenia. Wojna, zetknięcie się z Niemcami i Anglikami jeszcze silniej podniosły znaczenie metody bezpośredniej. Doświadczenia poczynione na „wymianie młodzieży” wykazały, że dzieci najlepiej mogą się uczyć języka obcego w środowisku przychylnem do zdobycia wiedzy językowej. W środowisku szkolnem jednakże nie można znaleźć naturalnego podłoża do nauki języka obcego 2 — 3 godziny tygodniowo nie mogą stworzyć złudzenia, że się jest w obcym środowisku. Dlatego też należy kombinować metodę bezpośrednią z metodą pośrednią opartą na gramatyce. W takiej metodzie widzi autor przyszłość nauki języków obcych w szkołach średnich.

P. L. A. Fouret zajmuje się nauką języka niemieckiego w szkole francuskiej. Autor wskazuje na szereg trudności zarówno pod względem nauki wymowy jak i słownictwa, które towarzyszą pierwszym, wstępnym lekcjom języka obcego zarówno w domu jak i w szkole. Na większe jeszcze trudności w opanowaniu języka niemieckiego natrafiają uczniowie wówczas, gdy składnię angielską chcą żywcem przenieść do języka niemieckiego. Jednakże praktyka zdobyta w poznaniu jednego języka obcego przyczynia się w znacznej mierze do lepszego poznania drugiego języka obcego. Już od drugiego miesiąca zaczyna autor tłumaczenie. W tłumaczeniu rozróżnia autor trzy fazy. „Czytam naprzód tekst obcy, czytam powtórnie, rozumiem go, czuję wartość wyrażenia, odczuwam znaczenie myśli lub wrażenia, wyrażenia, ducha cudzego tekstu. Będzie to pierwszy wysiłek. Potem staram się myśłą ogarnąć całość, widzieć treść słów, wejść w znaczenie tekstu i zapomocą autogestji przyswoić sobie myśl obcą. Jest to druga faza. W chwili, gdy mi się wydaje, że zdołałem przyswoić ją sobie w całej pełni, ze wszystkimi odcieniami staram się uczynić z niej ideę oryginalną, osobistą, staram się wyrazić w języku, na który pragnę tekst przetłumaczyć. Jest to trzecia faza tłumaczenia”. W nauce o kulturze należy pozostawić młodzieży wiele swobody i inicjatywy. Nauczyciel nie może się wysuwać na pierwsze miejsce. Uczniowie dużo mogą skorzystać.

Pana *Camille Pitollet* interesuje kwestja, czy współczesny Francuz musi konieczniznie znać łacinę. Autor jest przeciwny nauczaniu łaciny w szkołach średnich. Nauczanie w szkołach średnich winno się stać zawodowe i obywatelskie. W przeciwnym razie nie spełni ono swej roli. Demonstracja

nie potrzebuje mandarynów. Należy uzbroić naszych przyszłych kierowników życia społecznego na wszystko, co im jako kierownikom życia ludowego będzie potrzebne. Łacina nie może powiększyć zapasu wiadomości potrzebnych do życia współczesnego dla kierownika społecznego, politycznego czy ekonomicznego. Może go tylko hamować, stać się zaporą. Raczej studjum języka nowoczesnego przyczyni się do lepszego zdobycia walorów, potrzebnych człowiekowi czynu.

P. Georges Roger zwraca uwagę na konieczność wyzyskania radja dla nauki języków obcych i proponuje oddanie tego zagadnienia pod obrady przyszłego kongresu M. Federacji Nauczycieli języków nowożytnych.

P. Felix Boillot przytacza ciekawe statystyki odnoszące się do nauki języka francuskiego w szkołach angielskich.

P. Georges Roger zajmuje się następnie projektem urządzenia pracowni języków obcych w szkole. Jest on zdania, że język obcy winien mieć w szkole specjalną pracownię, zaopatrzoną w niezbędne materiały. Pracownia winna zawierać: 1) dużą szafę, przeznaczoną na bibliotekę książek w języku obcym, 2) szafkę na gramofon i radjo, 3) fonoteczkę z płytami, 4) stół odpowiednio ustawiony na lewo od tablicy na gramofon, 5) ekran, któryby można opuścić na tablicę, 6) tablicę oświetloną reflektorem, 7) katedrę wzniesioną na prawo od tablicy ekranu, 8) aparat radjowy, 9) gramofon, 10) szafka z mapami (napisy na mapach w języku obcym), 11) tablice fonetyczne, 12) przekrój anatomiczny organów mowy, 13) na ścianach szereg reprodukcji zabytków, krajobrazów, dzieł sztuki charakterystycznych dla danej narodowości, afisze turystyczne, 14) aparat projekcyjny lub *hortoskop* — epidjaskop, 15) aparat kinematograficzny.

Warszawa

E. S.

Znane pismo franc. dla młodzieży „Benjamin” co kilka tygodni część numeru poświęca sprawom obcych krajów. Między innymi w jednym z ostatnich numerów spotykamy artykuł o Polsce.

Kolumna ta uderza mile starannością układu i doboru materiału. Najwidoczniej robił ją ktoś z Polski, doskonale obznajmiony z naszymi stosunkami. Mamy więc w niej interesujący i przystępnie napisany, ozdobiony dobrą ilustracją artykuł o Górnym-Sląsku, mamy dalej artykuł także z ilustracjami o gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie, mamy wreszcie miły obrazek z życia ogrodu zoologicznego w Warszawie. Wszystko to podane w formie lekkiej, przystępnej i zajmującej.

Taka kolumna polska w piśmie tak rozpowszechnionem, jakim jest „Benjamin”, jest bezwątpienia miłą i sympatyczną formą propagandy. Toteż redakcji „Benjamina” należy się wzajemnie szczere słowo uznania i zachęty do dalszej pracy w tym kierunku.

CZASOPISMO JAKO ŚRODEK NAUKOWY

Od stycznia br. wychodzi w nakł. B. G. Teubnera w Lipsku czasopismo p. n. „Der Zeitspiegel — Halbmonatsschrift für politische Bildung”, Wydaje je Dr. Paul Hartig, Dr. Johan Strunz, Dr. Walther Gehl z poparciem instytucyj „Deutsche Gesellschaft für Politik und Pädagogik”, „Deutsche Hochschule für Politik” i „Deutsches Institut für Zeitungskunde”. Czasopismo to ma na celu uświadamianie polityczne młodzieży klas wyższych w sposób obiektywny, neutralny. Czasopismo omawia więc poszczególne wydarzenia polityczne w ten sposób, że prócz obiektywnych notatek i objaśnień od redakcyjnych podaje fragmenty z artykułów różnych dzienników niemieckich i zagranicznych na temat danego wydarzenia, uwzględniając najrozmaitsze partie i poglądy. W ten sposób poznaje czytelnik dany fakt w różnem os-

wietleniu, co wyrabia w nim krytycyzm i skłania do samodzielnego przemyślenia i ustosunkowania się.

Leży przedemną kilka ostatnich zeszytów tego czasopisma.

W numerze 7. z dn. 8.IV. znajduję pod nagłówkiem „Zu Goethes Todestag” odezwę Rządu Rzeszy, fragmenty z dzienników „Der Angriff”, „Berliner Lokalanzeiger”, „Deutsche Allgemeine Zeitung”, „Tagliche Rundschau”, „Der Deutsche”, „Berliner Tageblatt”, „Vorwärts”, „Berlin am Morgen”. — Zestawienie głosów niezwykle ciekawe. Jako drugi temat tego numeru znajduję „Die deutsche Reichspräsidentwahl” (głosy austriackie, francuskie, angielskie, amerykańskie, rosyjskie), jako trzeci „Vor der Donaukonferenz”, następnie „Der Memelkonflikt”, „Grossbritannien und Irland”. Następuje krótkie zestawienie najważniejszych wydarzeń ubiegłych dwóch tygodni p. n. „Zeitgeschichte”, oraz notatki informacyjne o książkach p. n. „Das politische Buch”.

Numer z 21. kwietnia omawia „Reichspräsidentenwahl”, „Preussenwahl”, „Das Sturmabteilungen — Verbot”, i i. w podobny sposób.

Nr. 9 z 5 maja zawiera zestawienia głosów o „Preussenwahl”, „Landtags wahlen. Wahlen in Osterreich, Weltabrüstungskonferenz, Russisch — japanische Spannung” i i.

Czasopismo to może okazać się nader pożytecznym nie tylko dla nauczyciela — germanisty, który częstokroć nie może dostać dzienników niemieckich, a tu znajduje szereg głosów oryginalnych z Niemiec i o Niemcach po niemiecku, lecz także w nauce jako środek naukowy dla zapoznawania młodzieży klasy najwyższej z współczesnym państwem i życiem państwowym w Niemczech. Dla tego celu można to pismo polecić.

Cena niska, bo tylko 30 fenigów za numer, kwartalnie Mkl. 80.

mf.

SPRAWOZDANIE Z PISM POLSKICH

Sprawozdanie z czasopism polskich musi być z konieczności bardzo ograniczone, a to z tego powodu, iż pisma polskie naogół mało poświęcają miejsca sprawom neofilologicznym, oprócz rocznicy Goetego, która dość szeroko u nas została uwzględniona, a której tu poruszać nie będę. Spytamy jednak 2 artykuły, zasługujące na uwagę. Jedno to sprawozdanie z lekcji przykładowej z jęz. niem. D-ra Juliusza Silberschläga w „Przeglądzie Humanistycznym” (Nr. 3 i 4 — 1931 r.), drugi Dr. Romana Zrębowicza „O duszy Francji Współczesnej” w „Pamiętniku Warszawskim”. Pierwszy artykuł jest czysto metodyczny. Autor omawia lekcję na temat „Ein Schwabenreich” z czytanki Jakóbcza i Leonharda „Deutschland und die Deutschen”. Lekcja składa się z 3 części: pierwsza obejmuje reprodukcję 2 pierwszych rozdziałów tego ustępu, druga 3-ci rozdział. Na tem tle autor przeprowadza metodycznie lekcję, podając jej cały przebieg, oparty na pytaniach. Wśród tych pytań na uwagę zasługują te, w których autor stara się lekcję zaktualizować, nawiązując do obecnie interesujących nas zagadnień. Trzeba przyznać, że pytania te nieraz dość daleko odbiegają od tematu i dość są luźno z nim związane, jednak przedstawiają ciekawy eksperyment. Mają one na celu, według zdania sprawozdawcy, „rozszerzenie horyzontu duchowego ucznia, pobudzenie go wogóle do myślenia, wyzyskanie jego zainteresowania i ciekawości, właściwej temu wiekowi, a drogą koncentracji nauki ujęcie w całość wiadomości, nabytych już z pokrewnych przedmiotów nauki”. W tym zeszycie Przegl. Humanistycznego znajduje się d. c. pracy Jakóba Willera p. t.: „Uwagi gramatyczne” oparte na tle gramatyki niemieckiej, oraz bardziej ogólniejszej treści studjum Witwickiego „O dwojakiej metodzie odpytywania”.

W ostatnim numerze „Pamiętnika Warszawskiego” Dr. Zrębowicz stara się scharakteryzować „Duszę Francji Współczesnej”. Jest to zadanie b. trudne, ale wdzięczne. Autor wskazuje na jedno z naczelnych praw roz-

woju duszy francuskiej, mianowicie na to, iż „tam indywidualności umiały niemal zawsze przystosować się do potrzeb i wymagań zbiorowych“. Jest to specyficzny u Francuzów zmysł „utrzymywania równowagi między zbiorowością a indywidualnością, który był zawsze głównym reżyserem dziejów Francji“. Dalej mówi o mozaikowości duszy francuskiej „pełnej kontrastów, sprzeczności i paradoksów“. Stanowią one według słów P. Valéry „najesencjonalniejszą treść duszy francuskiej“, wstrząsały nią po wojnie, poczem nastąpił okres niepokoju duchowego. Rzucono pytanie: „Ou allons nous?“. Wkrótce jednak dusza francuska wróciła do porządku i ładu. Zamilowanie do porządku i konstrukcji, objawiające się zarówno w ideach, jak w architekturze, przeważało przy budowie przyszłości. Ten sam instykt widzi autor w literaturze, teatrze i sztuce. Autor podkreśla rolę kobiety w tym ruchu odrodzenia. Nad całą Francją panuje obecnie atmosfera inicjatywy i czynu. Produkcja literacka zwłaszcza jest niezmiernie bogata i wielostronna. Tu autor cytuje cały szereg nazwisk wielkich pisarzy doby współczesnej. Najlepiej jednak można obserwować tę wolę ekspansji, inicjatywy, energii i potęgi mocarstwowej — na polu materialnym. Równocześnie z zapobiegliwością materialną następuje odradzanie się prądów duchowych, czego najlepszym dowodem jest wzrastanie uczuć religijnych. Co w tym społeczeństwie przeważa we Francji? — zapytuje autor — i konkluduje, że o ile „l'homme pensée“ nie ulegnie „l'homme de la terre“, t. j. człowiekowi realnemu w znaczeniu materialistycznym, to będziemy świadkami jednego z najwspanialszych renesansów w dziejach Francji. Jest to szkic b. oryginalnie ujęty, świadczy on, iż autor jest jednocześnie entuzjastą Francji, jak i głębokim znawcą jej psychiki.

W tymże numerze spotykamy krótki rys powstania „Collège France“ pióra Paul Schrike.

Warszawa

J. K. Warszawa

BIBLIOGRAFJA

WYDAWNICTWA POLSKIE

Wacław Gasiorowski (Wiesław Scavus): Nowa Kolchida. Warszawa 1932. Dom Książki Polskiej. Sp. Akc.

Wels: The Country of the Blind and Other Stories. Opracowali: Dr. A. Kreisler i S. Stamm. Z przedmową Dra K. Dyboskiego, prof. Uniwersyt. Jagiellońskiego. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1932.

WYDAWNICTWA FRANCUSKIE

Bloch, O.: Dictionnaire étymologique de la langue franç. T. 1. P.: Presse univ. de France.

Bowier, E.: Initiation à la littérature d'aujourd'hui, cours moyen (Le Renouveau du livre). 12.— frcs.

Brunot, F.: Histoire de la langue franç. des origines à 1900. T. VI: Le XVIII^e siècle, ptie 2: La langue postclassique. P.: A. Colin. 90.— frcs.

WYDAWNICTWA NIEMIECKIE

Drach, Erich: Deutsche Aussprachelehre für den Gebrauch im Ausland Moritz Diesterweg. Frankfurt a/M. 1931, str. 82. Koniecznym uzupełnieniem tej książki są 4 płyty gramofonowe, wykonane przez Kulturabteilung der Carl Lindström A. G., Berlin.

- Jäckel, Hilde*: Der Engländer im Spiegel der französischen Literatur von der Romantik bis zum Weltkrieg. Breslau: Prieabatsch 1932, 249 S. Sprache u. Kultur d. germ.-roman. Völker. C, Bd 9, 10.—
- Perl, Ernst*: Die Bezeichnung der kausativen Funktion im Neuenglischen. Breslau: Prieabatsch 1931. VII, 154 S. Sprache u. Kultur d. germ. u. roman. Völker. A, Bd 9, 4.50
- Popp, Valter, Dr.*: Die Methode des Fremdsprachlichen Unterrichts Kritik und Reformvorschläge, auf sprachpsychologischer Grundlage, B. G. Taubner, Leipzig—Berlin 1932, S. XVII+200,

WYDAWNICTWA ANGIELSKIE

- Annual bibliography of English language and literature 1930*. Ed. by M. S. Serjeanton & L. N. Broughton. L.: Bowes & B. 7/6.

PRZEGLĄD CZASOPISM

Les Langues Modernes. XXX, Nr. 3, Avril 1932.

P. Boillot, L'Enseignement du français dans les écoles anglaises. — G. Roger, Installation moderne d'une classe de langues vivantes. — G. Varenne, A la manière du „Temps": Contrainte et sélection. — Un père de famille: Anticipation (dédié aux Associations de parents d'élèves).

— No. 2, Mars 1932.

L. A. Fouret, L'Enseignement de l'allemand (Conférence pédagogique). — C. Pittollet, La panacée de latin. — G. Roger, La T. S. F. au service des Langues Vivantes.

Revue de L'Enseignement des Langues Vivantes, No. 1, Janvier 1932.

Maurice Potel, Certificat d'Aptitude à l'enseignement de l'Allemand. — Ch. M. Garnier, Certificat d'Aptitude à l'enseignement de l'Anglais. — Les Fêtes du Centenaire de la mort de Goethe. — La Saison théâtrale à Berlin.

— No. 2, Janvier 1932.

P. H. J. Lagarde-Quost, Sarajini Naidu. — J.J.A. Bertrand, Nach Paris.

— No. 3, Mars 1932.

H. Loiseau, Goethe. — P. H. J. Lagarde-Quost, Sarajini Naidu (Suite).

— Quarante-neuvième année No. 4, Avril 1932.

J. Douady, Agrégation d'anglais. — L. Leibrich, Thomas Mann et Nietzsche.

Zeitschrift für französische und englische Unterricht. Band 31, 1932, Heft 1.

Ernst Robert Curtius, Friedrich Schlegel und Frankreich. — Reform der Ausbildung von Neuphilologen. — Deutsch-englischer Ferienkurs in Halle. — Die Reform der englischen Schreibung im Anglic-System. — Imparfait und Passé défini im Unterricht der Mittelstufe. — Zurück zum Werk?

Die Neueren Sprachen. Band 40, 1932, Heft 2.

Sanftleben, Die Genera verbi. — Erich Auerbach, Über den historischen Ort Rousseaus. — Irene Marinoff, „Imagination" und „Reality" ein Beitrag zur Welt- und Lebensanschauung des englischen Nachkriegsromans. — Jul. Schmidt, Das pleonatische Fürwort im Spanischen. — M. L. Wagner, Alfred Döblins „Berlin-Alexanderplatz" in italienischem Gewande. — W. Franz in Tubingen, Shakespeare und Montaigne. — K. Schneider, Die Reform der englischen Schreibung im Anglic-System. — Conrad Stadler, Zur Entstehung

des Ausdrucks „No Man's Land“. — Christian Sénéchal, Chroniques des Lettres françaises. — Fritz Karpf, Vom Modernsprachlichen Unterricht an den österreichischen Mittelschulen. — Mitteilung des A.D.N.V. — Deutsch-französischer Schüleraustauschdienst.

— Band 40, 1932, Heft 3.

Von Helene Richter, Shakespearebetrachtungen im Goethejahr 1932.— Von E. Merina-Genast, Die Kunst Racines. — Erika Leimert, Was ist „Common Sense“? — Alfred Ehrentreich, Das „Weekly“ Crossword des Manchester Guardian als Gegenstand der Sprach und Kulturkunde. — Josef Körner, August Wilhelm Schlegel über Friedrich den Großen. — Leo Spitzer, Zu W. v. Wartburgs „Frantz. Etym. Wörterbuch“ Lief. 20. — Walter Fischer, Das Studium der neueren Sprachen an den Höheren Schulen Frankreichs.— Hans Steinthal, Zur freieren Gestaltung der schriftlichen Arbeiten in den neueren Sprachen. — H. Mannhart, Das Plakat als Lehrmittel. — Max Walter, Dr. Cecil Reddie. — Theodor Bauerschmidt, Neue Daniel Jones-Platten.— Gustaw Schultze, Ein spanischer Ferienkursus in Hamburg 1931. — Spanische Ferienkurse 1932. — V Kongress für Sprach und Stimmheilkunde.

Neuphilologische Monatsschrift. Heft 3/4, März-April 1932.

Walter Hübner, Wordsworths Unsterblichkeitsode. — Hermann Levy, Wirtschaftssprachliche Materialien aus der englischen Geschichte des 17 und 18 Jahrhunderts. — Paul Michaelis, Ernest Renans Stellung zu Deutschland.— Richard Schultes, Das wesenskundliche Prinzip in der Erkenntnisarbeit des englischen Unterrichts (Schlus). — Kleine Beiträge: Julius Schmidt, Die Kunst der Interpretation. — Emil Winkler, Aus Anlass eines neuen Lehrbuches des französischen.

Zeitschrift für Deutschkunde. Jahrgang 1932, Heft 2.

Hans Knudsen, Die Klassiker auf dem Theater der Gegenwart. — Paul Bülow, Ein neuer Weg der „Faust“—Besprechung in Prima. — Johannes Klewitz, „Der Marterpfahl“ von Friedrich v. Gagern im deutschen Unterricht der höheren Schulen.

Germanoslavica. Jahrg. I, Heft 3, (Erstes Goetheheft).

A. Pogodin, Goethe in Russland. — R. Jagoditsoh, Goethe und seine russischen Zeitgenossen. — D. Doroszenko, Goethe-Uebersetzungen in der ukrainischen Literatur. — Z. Ciechanowska, Die Anfänge der Goethe-Kennntnis in Polen. — O. Fischer, F. L. Celakovsky's Uebersetzungen für Goethe.— K. Polak, Jan Neruda über Goethe. — O. Kletzl, Goethes Rotes Reisebüchlein. — M. Trivunac, Goethe und die serbokroatische Literatur. — A. Bem, Goethe im Briefwechsel V. P. Botkins und I. S. Turgenevs. — J. Urzidil, Goethe, Graf J. B. Paar und Hahnemann. — V. Jiráč, Zur Frage „Goethe und Vrchlicky“.

Massey, B. W. A. Browning's Vocabulary: Compaund Epithers. Poznań. Nakładem Poznańskiego Tow. Przyjaciół Nauk. 1931, str. 272.

Schooland Society. Vol. 35, No. 899, z 19. III. 1932.

Stephen A. Freeman, The degree of doctor of Modern Languages at Middlebury College.

Modern Languages. Vol. 13, N-os 3—4.

Mawer, Language and History. — Saunders, Debussy and Shakespeare. — Annual General Meeting of the Modern Language Association, January, 1932. — Collinson, The lase for Esperanto. — Mawson, Esperanto in Travel, Conferences, and Education. — Robertson, Goethe after a Hundred Years. — Desseignet, Gramophone et Dictophone dans l'Enseignement Uniwersitaire.

Modern Languages. Vol. XIII, No. 5, April 1932.

Address delivered at the dinner of the Oxford University Spanish Club February 24. By H. E. the Spanish Ambassador, Don Ramon Perez de Ayala. — French Free Composition Books. — Summer School of Spanish at Santander.

— Vol. XIII, N-os 3 and 4, February 1932.

Dr. Allen Mawer, Presidential address: „Language and History”. — William Saunders, Debussy and Shakespeare. — The Guild of the British Institute in Paris. — Sydney H. Moore, An Interesting experiment Spanish Week at Liverpool. — Reviews. — Bibliography. — Annual general meeting, January 1932: General Business Meeting; Report of the executive on the work of the association during 1931; Treasurers report; Balance sheet, and income and expenditure account; Council (1931) meeting; Greetings of foreign delegate (Monsieur E. Audra) and letters from the German and Austrian modern Language associations; French Play (Saint Joan by Bernard Shaw), Performed by members of the royal academy of dramatic art; Annual dinner; Discussion „the case for esperanto” (Opens: Prof. W. E. Collinson and Mr. E. G. Mawson); Goethe fter a hundred years. Centenary lecture by prof. J. G. Robertson; Gramophone et dictaphone dans l'enseignement universitaire Lecture by prof. J. J. Desseignet; Council (1932) meeting.

Hermann Meier. The 1000 most frequent German Words.

Edited with a brief Synopsis of Grammar, Pp 24, Oxford University Press.

SPRAWY P. T. N.

MEMORJAŁ W SPRAWIE KURSÓW WAKACYJNYCH

Wysokie Ministerstwo!

Efektywność pracy nauczyciela języków obcych uzależniona jest od nieustannego pogłębiania posiadanych przezeń wiadomości i utrzymywania stałego kontaktu umysłowego z danym krajem obcym. Wakacyjne Kursy zagraniczne są jednym z najlepszych środków, temu celowi służących.

Nauczyciele wszystkich innych przedmiotów korzystają z kursów wakacyjnych, organizowanych dla nich wewnątrz kraju. Dla nauczycieli języków obcych kurs taki nie został zorganizowany — byłby zresztą z natury rzeczy mało wartościowy i mało celowy.

„Polskie Towarzystwo Neofilologiczne” zwraca się do Pana Ministra z gorącą prośbą o łaskawe ułatwienie nauczycielom obcych języków wyjazdu zagranicę, drogą subsydjów pieniężnych i ulg paszportowych.

Sekretarz
Polskiego Towarzystwa
Neofilologicznego

Prezes
Polskiego Towarzystwa
Neofilologicznego

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DES LANGUES VIVANTES

Na ostatniem posiedzeniu Kongresu Międzynarodowego Profesorów Języków Nowożytnych, który odbywał się w Paryżu od 31 marca do 4-go kwietnia 1931 roku, powstała myśl stworzenia Federacji Międzynarodowej Profesorów Języków Nowożytnych. Myśl, rzucona przez Francuzów, została przyjęta entuzjastycznie i zrealizowana.

Celem Federacji jest: „a) stworzenie wśród nauczycieli języków nowożytnych stosunków przyjaznych i koleżeńskich i sprzyjanie ich rozwojowi;

b) zjednoczenie wysiłków członków Federacji w dziedzinie teorii i praktyki, w celu ulepszenia metod i zapewnienia rozwoju nauczania języków nowożytnych; c) obudzenie wśród członków swoich myśli wymiany „de toute nature” i ułatwienie jej wymiany uczniów, profesorów, książek, przeglądów materiału pedagogicznego i t. d. Organizowanie Kongresów Międzynarodowych, wydawanie Przeglądu”.

Komitet mianuje Komisje, których zadaniem jest czuwanie nad przejawami żywotności Federacji. Przewodniczący Komisji jest jeden z członków zarządu. Dotychczas utworzono sześć komisji: Gramofonu, Radja, Pedagogiki, Teatru, Kinematografu dźwiękowego i Życzeń Kongresu. Polsce powierzono tymczasowo przewodniczenie Komisji „Życzeń Kongresu”. Ostatnio Zarząd Główny P. T. N. na wniosek p. C. Jungmanowej zgłosił projekt do Federacji utworzenia Komisji „Fonetycznej”, podając na przewodniczącego pr. Z. Czernego ze Lwowa. Odpowiedzi na to zgłoszenie jeszcze nie otrzymaliśmy.

Delegatem P. T. N. do Federacji są p. Cecylja Jungmanowa z Warszawy (członek Zarządu Federacji) i prof. Zygmunt Czerny ze Lwowa.

W lipcu roku bieżącego odbędzie się posiedzenie zarządu Federacji w Londynie. Porządek dzienny nie został nam jeszcze przesłany.

SPRAWOZDANIA ZARZĄDU GŁÓWNEGO P. T. N.

Zarząd Główny odbył od 1 lutego 5 posiedzeń, na których rozważano szereg spraw, dotyczących Towarzystwa. Przyjęto rezygnację z funkcji Sekretarki p. Haliny Niemierskiej i postanowiono jej podziękować serdecznie za blisko trzyletnią owocną pracę na tym stanowisku. Sekretariat generalny powierzono w zastępstwie p. Jadwidze Kołodziej. Przyjęto rezygnację Komitetu Redakcyjnego i powierzono utworzenie nowego p. D-rowsi Janowi Piątkowi. Omówiono dalej sprawy związane z reformą szkolną i zmianą liczby godzin oraz programów języków nowożytnych. Postanowiono wystosować memoriał (przytoczony powyżej) do Ministerstwa W. R. i O. P., z którym udali się do Ministra osobiście: Dr. T. Grzebieniowski i Dr. J. Piątek. Jednocześnie upomnieli się delegaci o Kursa jęz. nowożytnych dla nauczycieli szkół średnich (Memoriał przytoczony powyżej). Ważną sprawą również był udział delegatów Polski z Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli języków nowożytnych, do której na delegata powołano prof. Z. Czernego ze Lwowa i p. C. Jungmanową w Warszawie. Narazie wpłacono wpisowe w sumie 50 franków szwajcarskich, wysokość składek członkowskich ma być określona na najbliższym Kongresie, który odbędzie się w lipcu w Londynie. P. Towarzystwo N. będzie reprezentowane przez Dr. Z. Czernego albo przez Dr. T. Grzebieniowskiego. Wreszcie poruszono aktualną sprawę składek członkowskich, których znaczna ilość zalega. Towarzystwo w r. b. wobec ogólnego kryzysu, nie może liczyć na żadne subsydia z zewnątrz, chcąc utrzymać swój byt musi się opierać tylko na członkach, co jest zresztą zdrowym objawem społecznym, musi więc dokładać wszelkich starań, aby te składki wpływały i wpływały na termin, w przeciwnym bowiem razie zarówno prace Towarzystwa jak i wydawanie „Neofilologa”, który pochłania znaczne sumy, będzie zahamowane.

SPRAWOZDANIA Z OKRĘGÓW

KRAKÓW: (Luty—Czerwiec 1932). Koło Krakowskie odbyło szereg ściślejszych posiedzeń w sprawie projektowanego II Zjazdu Polskich Neofilologów w Krakowie, mającego się odbyć w jesieni (koniec października) 1933 r. Poza szereg posiedzeń poświęcono następującym sprawom:

Dnia 13.V. odbył się odczyt prof. J. Moreau Reibel: Les échos de Pologne dans la littérature française du XVI siècle.

Dnia 27.V. dyr. J. Yppoldt: Nauczanie gramatyki jęz. obcych.

Dnia 31.V. dr. Stefanja Ciesielska-Borkowska: Jak sobie wyobrażam neofilologię szkolną po reformie.

Dnia 6 marca odbyła się w auli uniw. Jagiellońskiego uroczysta akademja w setną rocznicę śmierci Goethego. Program był następujący: Zagajenie prof. D-ra Michalskiego, wykład o Goethem prof. D-ra Michalskiego, recytacja Dyr. Teatru im. Słowackiego — p. Trzcńskiego i artystów tego teatru: p. Zaklickiej, p. Wacława Nowakowskiego i Dr. Dąbrowskiego. Produkcje chóru Akademickiego.

LIDA: W ostatnim okresie sprawozdawczym poruszano na zebraniach Koła następujące tematy: „Dalton plan, a nauka języków nowożytnych” oraz „Psychologiczne podstawy nauczania języków nowożytnych”. Oprócz tego przeprowadzono szereg lekcji języków nowożytnych, na których było obecne całe grono nauczycielskie zakładów. Staraniem Kółka Neofilologicznego Gimn. Państw. zorganizowano w d. 17 kwietnia przedstawienie samorodnego teatru neofilologicznego, na którego program złożyły się inscenizacje bajek („Schneewittchen” w przeróbce scenicznej Storna), niektórych ustępów z lektury szkolnej („Noahs Arche”, „Beim Arzt”, „Im Kreise”), oraz deklamacje chóralsne („Alpenjäger” Schillera) i śpiewy. Szczególne uznanie należy się w przygotowaniu tego wieczoru p. Tode i p. Smotrowi. Staraniem Koła i Kółek Neofilologicznych uczczono też jubileusz Goethego specjalnym obchodem. Podkreślić należy współpracę młodzieży dwóch Kół, która doszła do skutku dzięki inicjatywie Koła P. T. N. Nadto Koło zorganizowało bibliotekę, co jest niezmiernie cenną rzeczą. Liczy ona około 400 książek franc. i niem., zaprenumerowano też szereg dzienników i czasopism franc. i niem. Czytelnia jest otwarta bez przerwy w sali jęz. nowożytnych gimn. państw. Odczyty w jęz. obcych wygłaszane na zebraniach Kółka Neofilologicznego uzupełniają starania Koła nad podniesieniem metody nauczania i wzbudzają zainteresowanie dla neofilologii.

LUBLINIEC (G. Śl.): Otrzymałmy sprawozdanie Okręgu Śląskiego P. T. N. z Konferencji neofilologicznej, z d. 12 marca 1932 r. przy łaskawem poparciu Instytutu Pedagogicznego i Wydziału Oświecenia Publicznego w Katowicach, w gimnazjum państw. w Lublińcu. Sprawozdanie to przesłane nam przez Dr. Stef. Mazurkównę, przew. Okr. Śl. P. T. N. jako wyciąg z protokołu. Nadto nadesłał sprawozdanie p. Jesionowski. Wymujemy z obu sprawozdań rzeczy najważniejsze. A więc przedewszystkiem program obrad obejmował: 1) Zagajenie Konferencji przez dyr. gimn. Dr. Areckiego, wybór przewodniczącego, którym wybrano jednogłośnie Dr. Jakóbca z Krakowa. Sekretarował p. Sieniński (z grona miejscowego). 2) Referat p. A. Jesionowskiego p.t.: „Nowe drogi w nauczaniu jęz. obcych, system referatowy oraz praca pod kierunkiem”, poczem nastąpiła dwugodzinna lekcja pokazowa jęz. niemieckiego w kl. VIII, metodą referatowo-dyskusyjną na temat Richard Wagner. 3) Referat p. t.: „Znaczenie gramofonu w nauce jęz. obcych wygłosił p. A. Jesionowski, poczem nastąpiła znów lekcja jęz. franc. w kl. V (2-gi rok nauczania) na temat: „Le corbeau et le renard” na podstawie płyty gramofonowej (p. Jesionowski). Dyskusja nad lekcjami, z której wyłonił się wniosek, iż „gramofon, jako środek pomocniczy, jest w nauce jęz. nowożytnych nieoceniony i nieodzowny”. 4) Referat Dr. Jakóbca p. t.: „Analiza estetyczno-literacka w nauce jęz. nowożytnych” i dyskusja plenarna. W końcu postawiono wniosek: Konferencja zaleca szersze i gruntowniejsze stosowanie w jęz. nowożytnych w klasach wyższych analizy historyczno-literackiej w myśl wytycznych referatu. Analiza ta stosowana do utworów literackich zwraca uwagę na gatunek literatury, obejmuje nast. punkty: treść, formę, przeżycie, osobowość twórcza, aktualizacja. Dr. Jakóbiec wyjaśnia ze swej strony, iż b. się interesuje pro-

blemem literatury modernistycznej, uwzględnił już odpowiedni wybór i pracuje nad takim przewodnikiem.

Konferencja była b. ożywiona i dała uczestnikom wiele materiału do przemyślenia, wyrażono też życzenie, aby odbyć następną na jesieni. Pomimo znacznej odległości niektórych gimnazjów od miejsca Konferencji, frekwencja była b. duża. Wyrażono też podziękowanie przewodniczącemu, Prezesce Koła i Dyrektorowi Gimn. Państw.

ŁÓDŹ. Zarząd stara się utrzymać tradycję zebrań miesięcznych, na które członkowie przybywają chętnie dla omówienia różnych aktualnych zagadnień metodycznych. Tematy referatów w r. b. były następujące:

4 lutego, p. Peyserowa — Referat na tle dzieła: „La pensée et la langue” Brunota,

16 lutego, Dr. Jan Piątek z Warszawy — „O walorach estetycznych w nauczaniu jęz. obcych”.

3 marca, T. Knapska — „O kryzysie szkolnictwa średniego we Francji”.

14 kwietnia, M. Wałęzanka — „Twórczość Szekspira na tle literatury europejskiej”.

Koło składa podziękowanie Dr. Piątkowi za niezwykle ciekawy odczyt, który wśród obecnych wzbudził wielkie zainteresowanie i ożywioną dyskusję.

WARSZAWA: W okresie od stycznia do maja r. b. odbyły się 4 plenarne zebrania z następującymi referatami:

29 lutego, Dr. J. Piątek — Źródło naszych niepowodzeń w nauczaniu gramatyki.

7 marca, Dr. K. Kramarczyk — Z literatury hiszpańskiej: Blasco Ibanez.

18 kwietnia, Dr. G. Elgert — Ruch młodzieży w Niemczech.

23 maja, prof. J. Ciesliński — O Moljerze. Prof. A. Kleczkowski — O uroczystościach Goethego w Weimarze.

WILNO zorganizowało 2 posiedzenia P. T. N. Prof. Alfred Dorman wygłosił referat o lekturze niem. w klasach wyższych i prof. Glixelli zdał sprawozdanie z Kongresu romanistów w Rzymie.

Ś. P. RENÉ BRUN.

Prezes Zarządu Koła Lubelskiego P. T. N., zmarł dnia 5 kwietnia 1932 r. w 45 roku życia, pozostawiając żonę i dwoje dzieci. Zmarły pochodził z rodziny sabaudzkiej. Ojciec Jego przybył do Polski i objął posadę nauczyciela języka francuskiego w gimnazjum w Siedlcach, następnie w VI gimnazjum w Warszawie.

Ś. p. René po skończeniu gimnazjum wstąpił na wydział przyrodniczy Uniwersytetu warszawskiego. W czasie bojkotu szkół rosyjskich w r. 1905 porzucił Uniwersytet i przygotował się do pracy zawodowej. Zdał egzamin na nauczyciela języka francuskiego w szkołach średnich, przybywa do Lublina i obejmuje naukę języka francuskiego w gimnazjum prywatnym im. St. Staszica, utrzymywanym wtedy przez ś. p. Gracjana Chmielewskiego. W parę lat później obejmuje również wykład tego przedmiotu w wyższych klasach ówczesnej 7-klasowej Szkoły Handlowej, obecnym Gimnazjum n. im. Vetterów, Zgrom. Kupców, gdzie wykłada do ostatniej chwili. W roku 1915 ś. p. Brun łącznie z gronem kolegów, na czele których stanął ks. dyrektor K. Gostyński, zakłada w Lublinie gimnazjum prywatne typu realnego imienia Hetmana Jana Zamoyskiego, w którym obejmuje stanowisko inspektora. W tem też gimnazjum pracuje On i po upaństwowieniu tej uczelni jako prof. języka francuskiego, zastępca dyrektora, wychowawca klasowy, wreszcie opiekun bursy uczniowskiej.

Za udział w wojnie z bolszewikami obdarzony zostaje Krzyżem Walecznych. Skromny, punktualny i systematyczny aż do przesady; poważny, zrównoważony i taktowny, wymagający, lecz sprawiedliwy. — prawdziwy przyjaciel młodzieży, której miłość i uznanie zyskał sobie w całej pełni, i która wyraziła się spontanicznym wprost wybuchem żalu po Jego nagłej śmierci. Jako pedagog i człowiek wszędzie zyskuje sobie uznanie i pozostawia po sobie szczery żal i dobrą pamięć. Odchodzi od nas w pełni sił.
Cześć Jego pamięci!

Z LISTÓW DO REDAKCJI

Szanowna Redakcjo!

Ponieważ artykuł mój p. t. Psychologja Francuza w życiu prywatnem i społecznem, drukowany w „Necfilologu” wziął p. prof. Glixelli za asumpt do krytyki umieszczonej w Kurjerze Lwowskim dn. 5. IV. nr. 95, proszę Szanowną Redakcję o umieszczenie następującej notatki:

Pomijając fakt, iż jest rzeczą najzupełniej wyjątkową, ażeby kilkunastostronicowe artykuły czasopiśmienne doznawały zaszczytu krytyki na łamach prasy codziennej, niefachowej, muszę stwierdzić, iż na subiektywne zarzuty, odpowiadać nie mogę.

Stwierdzam natomiast, że wszelkie uwagi o charakterze rzeczowym, które p. Glixelli przeciwko memu artykułowi skierował, są bezpodstawne.

1) o polityce finansowej, ani o rozrodzości Francuzów (wyrażenie p. Glixellego) nie mówiłam. 2) o początkach *lais* i *fabliaux*, ani o charakterze *lais* w 12 w. nie mówiłam, natomiast powszechnie wiadomem jest, że w 13 w. (a właśnie o ten okres mi chodziło) granice pomiędzy *lais* i *fabliaux* często się zacierały i że jest wiele *lais* mających zupełnie charakter *fabliaux* o elementach satyrycznych, 3) cytata o Rabelaisie został ad hoc przez prof. Glixellego zniekształcony, 4) nie traktowałam *Jean de Meung* i *G. de Lorrise* jako jakąś spółkę autorów, lecz wymieniałam ich nazwisko jedno obok drugiego, jak to setki razy napotyka się przy wyliczeniach tego rodzaju, 5) zostaje jako jedyny błąd, a raczej niedopatrzenie, opuszczenie przez zecera de przed nazwiskiem de Lorris, przezemnie niepoprawione, nie wiem jednak czy jest to błąd poważny.

O innych cytatach p. Glixellego nie wspominam, gdyż umieszczenie przy nich wykrzykników ani zarzutów nie formuluje, ani nie świadczy o jakichś innych interesujących teorjach krytyka, z któremi można polemizować.

Beatrycze Żukotyńska

ODPOWIEDŹ

Szanowna Redakcjo.

Odpowiedź p. Beatryczy Żukotyńskiej zawiera nowe błędy i nieściśłości, które wymagają sprostowania odnośnie do wszystkich pięciu punktów, sformułowanych przez autorkę.

O dwóch kwestjach pod 1) mówiła autorka na str. 5 i 10 artykułu. 2) Na str. 2 wyraźnie jest mowa o pierwszych *lais* i *fabliaux* z 13 wieku, co jest błędne, albowiem pierwsze utwory tego rodzaju są już w drugiej połowie wieku 12. Są to utwory zasadniczo różne i niema zatarcia granicy między *lais* i *fabliaux*, które upoważniałoby do charakteryzowania ich razem jako utworów, zdradzających „specyficzne zdolności satyryczne”. Użycie sporadyczne i dowolne nazwy *lai Lai* (np. *d'Aristote*) nie świadczy wcale o tem, żeby „granice pomiędzy *lais* i *fabliaux* często się zacierały”. 3) Cytat o Rabelaisie nie został bynajmniej zniekształcony przezemnie, bo

autorka istotnie charakteryzuje dzieła Rabelaisa jako wyraz lekkości, z czym zgodzić się nie można. Nie wytknąłem jednak w tem samym zdaniu innych niedomagań, które nie są bagatelne, bo dzieła Rabelais nie są wyrazem „buntu przeciw wszelkim świętościom”, a określenie „esprit gaulois” jako „satyrycznego dowcipu” jest przynajmniej niewystarczające. Co do punktów 4 i 5 należy zauważyć, że krótkie zdanie o *Roman de la Rose* zawiera niejeden błąd, spowodowany rzekomo przez zecerę, ale cztery błędy. Pominąwszy opuszczone *de* przed Lorris, nie można się zgodzić na Lorrisa zamiast Lorris, ohoł poprawnego Meung (bez *a*); pozatem razi przedstawienie nazwisk autorów, z których jeden działa 40 lat później niż jego poprzednik. Najważniejsze jednak jest to, że autorka charakteryzuje jednym określeniem dwóch pisarzy tak bardzo różnych, uważając, że odciągają „daleko od wszelkiego sentymentu”, co może być uzasadnione tylko odnośnie do kontynuatora *Romansu o Róży*, ale nie do pierwszego autora.

Stefan Glixelli

Na tem kończymy polemikę.

REDAKCJA.

Université de Toulouse (France)
COURS DE VACANCES POUR ÉTUDIANTS ÉTRANGERS
à Bagnères-de-Bigorre
(HTES PYR. FRANCE)

1 ER JUILLET — 8 SEPTEMBRE 1932

Cours élémentaire, moyen, supérieur — Cours de Hautes-Études.
Langue et littérature française — Phonétique — Histoire et Géographie — Exercices pratiques. Grammaire — Cours de conversation par petits groupes — Conférences.
Cours de traduction — Cours commercial — Examens et diplômes.
Billets de chemin de fer 1/2 tarif. — Excursions collectives.
Pension (chambre, 3 repas) à fr. 19,50 par jour. — Pour tous renseignements, écrire à Monsieur **Rothschild**, professeur au lycée de Tarbes, Directeur des cours, 32 Place Marcadieu, **Tarbes**, Hautes-Pyrénées (France).

UNIVERSITÉ de RENNES
Cours de Français pour étudiants étrangers
1-0 COURS DE VACANCES

AU COLLEGE DE SAINT-SERVAN-SUR-MER. (DU 17 JUILLET AU 31 AOUT)
Littérature. — Grammaire. — Traduction. — Phonétique — Explication de textes. — Institutions françaises. — Histoire de Bretagne. Diplômes. — Excursions collectives.
Pour tous renseignements s'adresser à **M. Louis**, professeur au Collège de Saint-Servan-Sur-Mer, secrétaire des Cours de Vacances.

2-0 PENDANT L'ANNÉE SCOLAIRE

(15 NOVEMBRE — 8 JUIN). A'LA FACULTE DES LETTRES DE RENNES.
Cours spéciaux pour étudiants étrangers, en outre des cours ordinaires de la Faculté.

Pour tous renseignements s'adresser
au **Secrétaire de la Faculté des Lettres, pl. Hoche, Rennes.**

UNIVERSITÉ de NANCY
COURS POUR LES ÉTRANGERS

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 Étrangers 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.

KSIĄŻNICA-ATLAS

T. N. S. W.

WARSZAWA

L W Ó W

ul. Nowy-Świat 59. Tel. 223-65

ul. Czarnieckiego 12. Tel. 30-52

POLECA:

CHMAJ i ZAGAJEWSKI:

10.000 słówek niemiecko-polskich (Słowniczek szkolny) zł. 3.60

I. Biblioteczka angielska	Zł.		
1. H. G. WELLS: The Country of the Blind and other Stories	4.40		
2. F. H. BURNETT: Little Lord Fauntleroy (w druku)			
II. Podręczniki angielskie			
1. KNAPCZYKÓWNA: School and Home	3.70		
2. KNAPCZYKÓWNA: Początki języka angielskiego Cz. I dla klasy II gimn., VI oddziału szkoły powszechnej	4.20		
3. BENNI: Gramatyka angielska	2.60		
III. Podręczniki francuskie			
1. SZAROTA i SZAROTA-CIEŚLIŃSKI: Podręczniki do nauki języka francuskiego dla każdej klasy szkoły średniej.			
2. RYNIWICZ: Gramatyka języka francuskiego	0.75		
3. RYNIWICZ: Zwięzły podręcznik języka francuskiego	1.80		
4. PSZON: Francuska Korespondencja Handlowa. Cz. I. Interesy towarowe	2.10		
5. PSZON: Francuska Korespondencja Handlowa. Cz. II. Interesy bankowe i wekslowe	2.65		
IV. Biblioteczka niemiecka			
37 Tomików lektury niemieckiej dla wszystkich klas szkoły średniej z objaśnieniami i słownikiem.			
V. Podręczniki niemieckie		Zł.	
1. JAKÓBIEC-LEONHARD: Podręczniki do nauki języka niemieckiego dla każdej klasy szkoły średniej.			
2. ZAGAJEWSKI: Zwięzła gramatyka niemiecka		0.90	
3. ZAGAJEWSKI: Gramatyka języka niemieckiego		2.10	
4. ZAGAJEWSKI: Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego		1.05	
5. ZAGAJEWSKI: Deutsches Lesebuch für Handelsschule		4.20	
6. ZAGAJEWSKI i TOMANFK: Wzory i tematy niemieckiej korespondencji handlowej		2.45	
VI. Ortofonja			
1. BENNI: Ortofonja angielska		1.20	
2. " Wymowa francuska		1.40	
3. " Ortofonja niemiecka		1.40	
VII. Dydaktyka			
1. JAKÓBIEC: Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy		3.20	
2. PIĄTEK: Jak uczyć języka niemieckiego w szkołach powsz.		2.80	
3. CIESIELSKA-BORKOWSKA: Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny		16,—	
4. KWIATKOWSKI: Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych (Bibl. Ped. Dyd. T. X) (w druku)			

WYPOŻYCZALNIA PEDAGOGICZNA

przy Księgarni Książnicy-Atlasu T. N. S. W. w Warszawie Nowy-Świat 59 zawiera **ponad 1000 dzieł** treści pedagogiczno-wychowawczej.

Abonament miesięczny zł. 2.50

Kaucja zł. 5.—