
ROK III

PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ

ZESZYT 4

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO.



NAKŁADEM

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



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

ADRES REDAKCJI i ADMINISTRACJI: — Sekretariat Generalny P. T. N. Jadwiga Kołodzka — 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.

Usilnie prosimy o wpłacenie zaległych składek członkowskich, względnie prenumeraty za 1932.

Konto P. K. O. 20844.

T R E Ś Ć :

OD REDAKCJI: 169, J. CIEŚLIŃSKI: Wartość wychowawcza XVII Stulecia franc. 170—174, F. JUNGMAN: Aktualizowanie w nauczaniu języka francuskiego 174—179, I. PEPŁOWSKA: Nauka o kulturze w klasach wyższych w nowym oświeceniu 179—185. A. CZEŻOWSKA: Praca pozalekcyjna Neofilologa 185—190, J. MAŃKOWSKA: Praca domowa uczniów w zakresie języka francuskiego 190—195. DR. J. PIĄTEK: Badania eksperymentalne nad zagadnieniami dydaktyki języków obcych 196—198. S. STENDIG: Na marginesie „Pokłosie rocznicy Goethego w Polsce” 198—199. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: „Erlkönig” Goethego *M Jackow* 200—205. WIADOMOŚCI BIEŻĄCE 206—215: Sprawozdanie z Akademii Jubileuszowej prof. Porębowicza. Znajomość języków obcych u naszych pisarzy (*J. K.*). O konieczności wprowadzenia obowiązkowego egzaminu z historii Francji dla studujących filologów francuską (*J. Seifertównu*) Na marginesie londyńskiego zjazdu delegatów do „Międzynarodowej Federacji nauczycieli języków nowożytnych” (*T. Grzebieniowski*). Języki nowożytne w programach hiszpańskich (*St. Ciesielska-Borkowska*). Nauczanie języka francuskiego w szkołach włoskich (*I. Grodzińska*). Nauka języka francuskiego w szkołach polskich (*J. K.*) Odczyty o stosunkach polsko-francuskich. SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK 216—222: „Zur Methodik der Lektüre (*J. Piprek*), C. K. Ogden Basic English (*J. Knapczyk-Długopolska*). Brovniĝ's Vocabulary: Compound Epithets (*T. Grzebieniowski*). SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM 222—227: Sprawozdanie z pism francuskich (*F. Jungman*), Sprawozdania z czasopism niemieckich (*J. Piprek*). Bibliografia 227—228. PRZEGLĄD CZASOPISM 228—229, SPRAWY P. T. N. 229—230. Z ŻAŁOBNEJ KARTY 231—232.

S O M M A I R E :

J. Cieśliński — Les valeurs éducatives du XVII siècle français. *F. Jungman* — d'Actualisation dans l'enseignement du français. *I. Pepłowska* — La civilisation française et l'enseignement du français dans les classes supérieures sous un nouvel aspect. *A. Czeżowska* — Occupations supplémentaires du néophilologue. *J. Mańkowska* — Le travail de l'élève fait à la maison. *Dr. J. Piątek* — Recherches expérimentales sur les problèmes didactiques des langues étrangères. *S. Stendig* — En marge de l'anniversaire de Goete en Pologne. Essais et expériences. — Compte rendu des livres. — Compte rendu des revues. — Bibliographie. — Bulletin de la Société des professeurs des langues vivantes. Nécrologie.

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK III.

PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ

1932 ZESZYT IV

Do naszych Członków i Prenumeratorów

Numer niniejszy zamyka trzeci rocznik „Neofilologa”.

Wśród ogólnego kryzysu, samowystarczalni, oparci tylko o naszych Członków i Prenumeratorów, pracujemy bez subwencji i zapomóg.

Jestto dowodem wielkiego zapału do pracy, wielkiego pragnienia wiedzy i wielkiego idealizmu nauczycieli-neofilologów.

Jestto także świadectwem, że „Neofilolog” dobrze spełnia swoje zadanie.

Mocni zaufaniem naszych Czytelników, dołożymy wszelkich starań, by poziom „Neofilologa” nie tylko utrzymać, ale go jeszcze podnieść.

Jesteśmy głęboko przekonani, że wysiłek nasz, zjedna nam nawet najjobojętniejszych i najbardziej przygnębionych.

Mamy nadzieję, że niebawem nie będzie ani jednego miasta, ani jednej szkoły, gdzieby nie było czytelników „Neofilologa”.

REDAKCJA

WARTOŚĆ WYCHOWAWCZA XVII STULECIA FRANC.

Jeżeli prawdą jest, jak chce Carlyle, że indywidua tworzą epokę, to prawdą również jest, że duch czasu na każdym z ludzi wyciska swe niezaparte piętno. Zwłaszcza wiek 17 jest żywą tej prawdy ilustracją. Różne w nim były indywidua, co twórca to inny odrębny typ. Spójrzmy: rycerski bez skazy i zmayı, koturnowy, żyjący jedynie w sferze ideału Corneille, a tuż za nim realista w chwytaniu przejawów duszy ludzkiej Racine. Le Cid obok Phédre'y. Idźmy dalej, wykwintny w swej ironji pan La Rochefoucauld, a obok niego tryskający zdrowiem i wiarą w życie i młodość Molière. A oto znowu inne dwa biegunowo różne typy, schyłony, wsłuchany w szmer nieskończoności Pascal i pogodny niewymagający wiele od siebie, ani od innych, wygodny epikurejczyk Lafontaine. Ilu wielkich ludzi, tyle, zda się wykluczających się nawzajem typów.

A jednak wiek 17 ma jednolity charakter, ma swój wyraźny styl. Duch czasu wprzęgnął każdego z tych wielkich ludzi w swój rydwan, nie pozwolił im wybujać samotnie i szczytami gdzieś dumnie w chmurach zginać, lecz zmusił i ich do wmyślenia się w nurtujące wiek ten zagadki i czuwał nad jednolitem ich rozwiązaniem. Zakreślił im drogi, po których chadzać miała ich twórczość, wskazał im nawet tworzywo, ludzi „dignes de l'art” i dzięki temu wiek ten wydał swój własny wielki styl.

Tam, gdzie jednostka samopas chadza po opuszczonych przez ludzi ścieżkach, gdzie twórczość opiera się nie na tem co ludzi łączy, lecz na tem co ich różni, tam niema miejsca na styl, tam być może bogactwo, ale niema ładu, tam jest sklep z obrazami, ale nie galerja obrazów, tam jest księgarnia, ale nie biblioteka.

Wiek 17 oparł właśnie swą twórczość na wspólności, na podobieństwach wzajemnych ludzi. Ale, by uchwycić te wspólne nam wszystkie cechy (mówię tutaj o takiej wspólności, której pierwszy lepszy człowiek nie uchwyci, która nie jest szablonem, identycznością, lecz pewnem pokrewieństwem głęboko w tajnikach duszy ludzkiej ukrytem), by wydobyć to, co dany wiek w danej chwili z ludzi wydobyć na światło dzienne pragnie, trzeba umieć czytać w duszy ludzkiej. Czytać w swej duszy można i w mroku samotności, czytać zaś w duszach innych ludzi i czytać pewne tylko rzeczy można tylko w świetle jakiejś wielkiej idei, w blasku jakiegoś nadludzkiego umiłowania, które w duszach ludzkich naświetla pewne wartości, inne zaś pozostawia w cieniu.

W blasku takiej wielkiej idei skapani chadzali wielcy ludzie 17 stulecia. I dlatego była w nich taka jednolitość. Dlatego żaden z nich nie wyszedł poza ramy stylu, lecz bogacił, pogłębiał swe indywidualne prace w ramach tego stylu. Jakaż była ta idea, która jednoczyła ludzi 17 wieku, która wycisnęła na nich swe piętno, Idea ta to potęga państwa „raison d'État”, której wszystko i wszyscy służyć winni.

Już Henryk IV rozpoczął budowę pod gmach wielkiej monarchji, jaką miała się stać Francja wieku XVII. Potężny kardynał Richelieu prowadził dalej pracę swego poprzednika, podporządkował kasty i indywidualia tej wielkiej idei i postawił dumny gmach monarchizmu francuskiego, w którym Ludwik XIV czuł się już jedynym panem i władcą. W nim niepodzielnie już panował, przyciągał do swej osoby wszystkie twórcze umysły, otoczył takim blaskiem i czarem swe sławne panowanie, że w promieniach jego spalały się reszki nieugiętej dumy dawnych feodalów.

Cała Francja zaczęła tworzyć, pracować dla króla, jako wcielenia państwa, dla jego ozdoby, dla jego potęgi. Nie było miejsca na politykę kast, jednostek. Richelieu na łożu śmiertelnym spytany przez spowiednika, czy przebaczył swym nieprzyjaciołom, odpowiedział „Jakim? swoich osobistych nie miałem, państwowym nie przebacza się nigdy”. Jeden z wielkich panów mawiał do Ludwika XIV: „Wasza królewska mość, gdy się jest daleko od was jest się nie tylko nieszczęśliwym, ale i śmiesznym”. Być daleko od króla, jako wcielenia państwa, to znaczy być na wygnaniu, być w nielasce, być nieużytecznym sprzętem w swej ojczyźnie.

„Dans quelle compagnie disait Racine, que je me sois trouvé Dieu a fait la grâce de ne jamais rougir ni du roi ni de l'avangarde”.

Wszystko ciągnęło do dworu siła, młodość, talent, wiedza, wszystko stapiało się w jego potężde na wszystkim znaczący przemożny wpływ.

Co zaś najbardziej charakteryzuje życie dworskie? Etykieta. A więc pewne przepisy, pewne normy, pewne umundurowanie, że się tak wyrażę ciała i duszy. Bezpośredniość, krańcowy indywidualizm, egotyzm, to wszystko nie mogło mieć miejsca w umysłach tego wieku, gdzie dwór stwarzał formy bytowania, a salony nadawały mu ton.

Nie mówię tutaj o salonach w dzisiejszem tego słowa znaczeniu, gdzie ludzie przychodzą nudzić się bląhą rozmową lub zabijać nudę plotkami czy tańcem, ale mówię o salonach, w których się zbierają rzeczywiście na to, by w rozmowie ujawnić jakieś zagadnienie pogłębić je i rozwijać należycie. W salonach takiej pani Rambouillet przewijał się

kwiat ówczesnej inteligencji. Tam się kształtował styl, tam ustalano zasady estetyczne, tam czytał swe natchnione rzeczy Racine. Tam rozmowa była sztuką twórczą, nad którą każdy myślący Francuz pracował, by uchwycić jej tajemne arkana. „Un seul goût y a régné le desir de parfaitement parler”. Francuz z tej epoki musiał mówić i nauczył się mówić ładnie i zawsze o czemś zajmującym.

Życie towarzyskie tej epoki zmusiło ludzi do częstego obcowania z sobą.

Odludków wiek ten nie znał. Oryginałów nie stworzył. A jeśli się tacy znajdowali, to chyba po to, by jak Alceste być przez Moliера ośmieszonymi. I nic dziwnego. Towarzystwo składa się tylko z takich ludzi, którzy mają ze sobą coś wspólnego. Muszą to być „swoi” ludzie, że się tak wyrażę. Każdy odludek lub skrajny indywidualista będzie w niem intruzem, psującym harmonję i nastrój całości.

Francja 17 wieku to Grecją w jej rozkwicie. Te same biesiady, w których brały udział, co tętsze umysły tej epoki, ten sam heteryzm, wpływ i udział w życiu kobiet, ta sama dbałość o piękny gest, trafne porównanie, to samo proste a wykwintne ujęcie przedmiotu.

Jak tam w Grecji idea była czemś wyższem od świata indywidualuów, tak tu we Francji indywidualum poświęcało swą odrębność na rzecz czegoś wyższego, większego typu. Oczywiście innem było społeczeństwo greckie, a inna *société des honnêtes gens* wieku XVII, ale ogólny charakter, ale pewna typowość charakteryzuje tu i tam literaturę. Ta właśnie typowość literatury i sztuki klasycznej, ta jednolitość jej formy była doskonałą szatą pod którą zacierają się nieskoordynowane odruchy indywidualnej twórczości.

Gdy idzie o postrzeganie konkretnych indywidualnych rzeczy, ludzie bardzo się różnią w ich ujęciu. Lecz im głębiej wkraczamy w świat pojęć ogólnych, tem bardziej zaznaczają się różnice indywidualnego ujęcia, tembardziej jesteśmy z sobą w zgodzie, byleśmy tylko razem wspólnymi siłami zbierali z poszczególnych indywidualuów napotykaných na drodze wspólne cechy. Towarzystwo dworskie życia XVII wiele sprzyjało bardzo pracy wspólnego uogólniania. Bezustanna wymiana myśli zacierала krańcowo indywidualne różnice. Droga więc bezustannego obcowania z sobą powstał jednolity typ społeczny XVII wieku, nastąpiła *standaryzacja psychiczna* ówczesnego społeczeństwa. Wspominaliśmy już, że wiek ten służy idei racji stanu. Znika wobec niej jednostka jako taka. Wielkość jej mierzy się wielkością usług oddanych tej idei. Wcieleniem racji stanu jest król. Wielkość króla to wielkość Francji.

Prawda, że Ludwik XIV już zanadto identyfikować poczyna swoją osobę z Francją. „L'état c'est moi”. Ale jeszcze poczucie wielkości osobistej schodzi się za jego panowania z wielkością Francji. Zresztą wszyscy prawie wybitni twórcy tej epoki byli już dojrzałymi w chwili, gdy Ludwik wstępował na tron: Colber, Bossuet, Corneille, Molière, Lafontaine. Inni jak Boileau i Racine byli jego rówieśnikami, a więc wszystkich ich Richelieu albo już był wychował, albo też jako dzieci wychowywali się w jego epoce, w której tworzyła się wielka Francja i dla której racja stanu była doprawdy jakąś świętością, wobec której mały interesy osobiste. Wszyscy oni mieli pęd do czynu wielkiego bohaterskiego, podnoszącego wielkość Francji.

Wszyscy oni zapatrzeni w blask, jaki bił z królewskiego dworu na całą Francję, z dusz swoich takie same blaski nieć chcieli.

I powstała sztuka bohaterska koturnowa Corneille'a, wielka w swej prostocie Racina, olśniewająco salonowa La Rochefaucaulda, głęboka, jakby zapatrzona w swą mądrość Pascala i pewna siebie i swej władzy roześmiana zdrowa nieśmiertelnego Moliera, i wiele innych. A w każdej jeden temat, jedna myśl, jedno zagadnienie—człowiek. Nawet w malarstwie. Pejzaże Poussina to stosowana natura. To natura uległa smakowi człowieka, przekształcona władną jego ręką. W pejzażach i portretach tego wieku nie natura i jej piękno panuje nad człowiekiem, lecz pewna ludzka koncepcja artystyczna panuje nad nią i jej piękno nagina do swych celów. Człowiek, powtarzam, stał się jedynym tworzywem tego wieku. I co zatem idzie wiek ten stać się musiał wiekiem psychologów. Dlaczego? łatwo zrozumieć. Wspominaliśmy już, że życie tego wieku miało wybitny charakter towarzysko dworski. Bezustanne obcowanie wzajemne pochłaniało ówczesnych ludzi, nie pozwalało im na samotne obcowanie z przyrodą.

Wieś i jej czary traktowano jako dekorum dla ruchliwego życia ludzkiego. Wieś była odpocznieniem. Nawet takiego Lafontaine'a, który w swych bajkach o nią bezustannie potracać musiał. Zresztą na każdym kroku było tyle śladów widomej potęgi ludzkiej. Zdobycze terytorjalne, wspaniałe drogi, kanały, nowopowstałe fabryki, porty, rojące się od okrętów, zamki i pałace. Wszystko to przemawiało do wyobraźni człowieka i zmuszało go do wglębnienia się w duszę ludzką, która tyle cudów dokonać zdoła. Człowiek upajał się sam sobą, własną swą młoda jeszcze potęgą. I to właśnie wszystko nadało sztuce francuskiej charakter wybitnie miej-

ski. Ale nietylko miejskość charakteryzuje wiek XVII. „L'urbanite et l'exactitude” są cechami tego wieku.

A więc dokładność jasność w wyrażaniu swych myśli obowiązywała wszystkich.

To też w innym wieku, w innym otoczeniu nie mógłby się zjawić Descartes.

Bezustanna wymiana myśli i bezpośrednia krytyka ich zmuszała ludzi do dokładnego ich formułowania. Jasność i dokładność jest najlepszym sprawdzianem uspołecznienia, ścisłego kontaktu artysty i myśliciela ze społeczeństwem.

Wielcy ludzie XVII w. myśleli i tworzyli w łonie społeczności, wśród której się obracali, ale nie poza nią: Stąd stylowość i wielkość ich formy.

Z tego krótkiego zamyślenia nad XVII wiekiem wysnuc dadzą się dwie prawdy, po pierwsze: naród, chcąc stworzyć swój styl, zaznaczyć wyraźnie swoją indywidualność, musi mieć jakąś wielką ideę.

Druga prawda, to konieczność pewnej standaryzacji psychicznej, która bynajmniej nie wyklucza indywidualnej twórczości, lecz zmusza ją do oparcia się na podobieństwie i wspólności zachodzącej między twórcą i ogółem, a nie na różnicach.

I niema obawy, że przez to twórczość lot swój obniżyć musi. Ujęta w pewne ramy, narzucone jej przez ogół, twórczość rozwijać się będzie może mniej wszcz, ale za to bardziej w głąb. Ten powrót do światopoglądu klasycznego zwłaszcza w naszym narodzie, który w pocie i znoju wypracowuje swą *raison d'état* wydaje mi się, oczywiście *mutatis mudandis*, koniecznym. W tym właśnie tkwi wartość wychowawcza wieku XVII.

Prawdy te zwłaszcza w dzisiejszych czasach nabierają specjalnego znaczenia.

Warszawa

Jan Cieśliński

AKTUALIZOWANIE W NAUCZANIU JĘZYKA FRANCUSKIEGO.

Dzisiejsza szkoła żyje pod hasłem związania nauki z życiem, abstrakcji z realną rzeczywistością, teorii z praktyką, jednym słowem pod hasłem aktualizowania lekcji. Na stopniu niższym nauki języków cel ten daje się z łatwością osiągnąć, gdyż tutaj punktem wyjścia jest żywe słowo i otaczająca rzeczywistość — prawdziwa lub urojona, zawsze więc siłą rzeczy, życie aktualne przenika swem bogactwem tematu

do lekcji. Czy na stopniu średnim, gdzie materiał krajoznawczy francuski, słusznie czy niesłusznie, tak absorbuje nauczyciela, może on z łatwością aktualizować? Sądzę, że tak, musi on jednak oderwać się od podręcznika, porzucić bierną rekonstrukcję odczytywanych tekstów, czy nawet rekonstrukcję rozszerzoną komentarzem, porównywać i paralelizować, nawiązując do współczesności bądź francuskiej bądź polskiej, nie sztucznie naturalnie, lecz w tematach, gdy paralela poniekąd sama się narzuca.

Lektura z dwóch podręczników dziś powszechnie stosowanych w klasach 4-ej, 5-ej i 6-ej mogłaby być twórczo i aktualnie urozmaicona przez nauczyciela obrazkami z życia francuskiego dzisiejszego: pismo, dziennik jest nieprzebraną skarbnicą ciekawych przejawów życia współczesnego. Odpowiednio dobrany urywek z prasy codziennej paryskiej z „*faits divers*” może stać się doskonałą ilustracją życia Paryża. Rubryka „*la vie de province*” dostarczy również bogatego materiału nauczycielowi. Lekcja taka nie byłaby właściwą lekturą dla ucznia, byłaby dla niego w pewnym stopniu audycją, gdyż odpowiedni artykuł byłby odczytany przez nauczyciela w klasie, tem nie mniej audycją ciekawą i aktualną. Jako przykłady podaję: w związku z prowincjami północnymi Francji — Opis w *Matin*'ie inauguracji pomnika Yvonne Vieslet, w związku z Prowancją opis inauguracji pomnika Mistral'a (*Journal*), odnośnie do Bretanii — odjazd rybaków z Douarnenez na wielki połów (*L'Echo de Paris*), w tym że dziennika opis strajku w Douarnenez w przemyśle sardyńskim, opis miasteczka, żyjącego prawie wyłącznie z połowu, przygotowania i sprzedaży sardynki. Czytając w podręczniku o Kanale południowym (*Canal du Midi*), można wykorzystać część artykułu z *Illustration*, poświęconego nowej koncepcji połączenia Morza Śródziemnego i Atlantyku przez rozszerzony i pogłębiony Canal du Midi, podkreślając korzyści stąd płynące dla ewentualnej obrony Francji podczas wojny, korzyści gospodarcze i polityczne.

Z tem powiązać można dzisiejsze prace Francji w dziedzinie budowy i doskonalenia kanałów (*tunnel du Rove*). Gdy mowa jest o Normandji i o Mont S-t Michel (błędnie w niektórych podręcznikach Mont S-t Michel umieszczono w Bretanii), nie od rzeczy będzie przeczytać artykuł, a raczej jeden z artykułów, gdyż wybór jest duży, o śmiałym projekcie inżyniera francuskiego, aby zamknąć zatokę S.-t Michel olbrzymią tamą i wykorzystać przyływy i odpływy morza dla wytwarzania energii elektrycznej, któraby wystarczyła przynajmniej dla połowy Francji.

Tak więc zarówno pisma codzienne jak i periodyczne dostarczają nam obfitego materiału do aktualizowania lekcji. Oczywiście niejedną z tych poruszanych „aktualności” da się porównać z podobną i pokrewną w Polsce; aktywna i inteligentna klasa sama różnice lub analogje wskaże lub o nie zapyta.

Podjęcie przez uczniów pewnych indywidualnych prac piśmiennych na tematy odpowiednio dobrane przez nauczyciela z dziedziny życia bieżącego będzie w znacznym stopniu wprowadzeniem aktualizacji do ćwiczeń szkolnych. Do tych celów jednak niezbędna jest biblioteczka podręczna ucznia. Odnośnie do klas V i VI powinny się w niej znaleźć: Sześciotomowa „Encyclopédie de la jeunesse” Larousse’a, Paris et ses environs Larousse’a oraz około szesnastu książek wydawnictwa „Collection des beaux pays” (éd. Rey Grenoble) dla prowincyj francuskich. Książki te, dostępne dla uczniów w określone dni i godziny do czytania na miejscu w klasie, będą służyły również do opracowywania indywidualnych ćwiczeń. Zastrzec się jednak trzeba przeciwko wyłącznie i rygorystycznie stosowanej metodzie daltońskiej.

System daltoński, pełen walorów kształcących, odnośnie do języków nowożytnych musi doprowadzić do zwężenia ich celów nauczania. Uczeń w szkole daltońskiej, pracując przeważnie sam w pracowni języka obcego, nauczy się rozumieć tekst francuski, a więc otrzyma conajwyżej znajomość bierną języka, z żywym słowem będzie miał on mało do czynienia, — system ten może być uważany jako środek pomocniczy przy nauce języka obcego. Opracowanie pewnych, zresztą skromnych tematów, dostępnych dla ucznia kl. V i VI, niezależnie od lekcji zwykłych i poza niemi, nie będzie jeszcze daltońską metodą nauczania. Dla przykładu daję kilka takich tematów. Klasa V:

1. Trouvez les parcs publics dans le livre „Paris et ses environs” et dites, s'ils ressemblent comme genre aux parcs de Varsovie.

2. Examinez le ballon des frères Mongolfier et comparez le aux dirigeables d'aujourd'hui (na podstawie l'Encyclopédie de la jeunesse). Dla kl. VI: 1. Pourquoi tous les grands ports de Bretagne sont munis d'écluses (na podstawie „En Bretagne,” collection des beaux pays) 2. Barrages et centrales électriques dans la Haute — Savoie na podstawie „Col. des (beaux pays” i „la France” Jousset, éd. Larousse).

Dla opracowania takich tematów uczniowie będą mieli wyznaczony pewien dłuższy okres czasu. Momentem decydującym w tego rodzaju pracy nie jest poprawność mniejsza lub większa formy, aczkolwiek na nią zwraca się pilną uwagę,

i nie logicznie skonstruowana budowa opracowanego zagadnienia, czego się też nie wyrzekamy, lecz samodzielność pewnego poszukiwania, skoncentrowanie uwagi w ciągu lektury przygotowawczej na pewnym ściśle określonym celu.

Poza powyższymi walorami tego rodzaju lektura ma też i znaczenie wychowawcze: wysiłki ucznia koncentrują się w przeciągu pewnego okresu czasu ku jednemu celowi, myśl jego skierowana jest na jedno i to samo zagadnienie, które stara się on rozwiązać, pogłębić; wymagają więc te wysiłki pewnej wytrwałości, a więc kształcą wolę. Jeśli przyjąć za główny cel nowoczesnego wychowania urobienie zdolności twórczych i umiejętność samodzielnej badawczej pracy, to na to twórcze badanie i poszukiwanie powinny być nastawione nasze metodyczne usiłowania w Szkole.

Prace takie mogą być i grupowe: kilku uczniów podejmie przygotowanie poszczególnych fragmentów zagadnienia, które złożą się na pewną całość. Nie wymagają one złożonego aparatu laboratoryjnego, skromna biblioteczka, wystarczyć powinna. Praca grupowa jest miłym wysiłkiem, dalekim od nudy, a oparta na wzajemnej pomocy rozwija zmysł społeczny współdziałania i dlatego zasługuje na podkreślenie z punktu widzenia wychowawczego.

W klasach wyższych (7.8) poza lekturą autorów dziennik francuski lub pismo periodyczne może być również doskonałym materiałem do aktualizowanej lekcji. Już w niektórych podręcznikach niemieckich i francuskich, a ostatnio i polskich, przy wyraźnej tendencji do uwspółcześnienia i zaktualizowania tekstów, autorzy uciekają się do wyjątków z artykułów lub do całych artykułów z gazet. Do zapoznania młodzieży z wydarzeniami politycznymi, tendencjami społecznymi i gospodarczymi gazeta jest żywym i niezrównanym źródłem.

Czytanie dzienników w dobrze postawionej klasie języka obcego jest bezwzględnie lekturą wzbudzającą największe zaciekawienie u uczniów; a odpowiednio dobrana i odpowiednio pokierowana przez nauczyciela wprowadza młodzież w życie francuskie, angielskie lub niemieckie dzisiejsze, w żywą aktualność. Przy czytaniu niektórych artykułów w klasie wyłaniają się zagadnienia, które nawet uczniom naogół niechętnie usposobionym do mówienia otwierają usta. Wywiązuje się dyskusja, o jaką stosunkowo trudno przy lekturze literackiej. W ten sposób i rozbudzanie zdolności konwersacyjnej, o którą trudniej w klasach wyższych, nie jest zaniedbane.

Można stosować czytanie dwóch rodzajów. Każdy uczeń odczytuje jeden artykuł z różnych gazet, wskazanych przez

nauczyciela, z dziedziny, która ucznia najwięcej interesuje. Ustne referowanie przeczytanego artykułu odbywa się na lekcji. Zazwyczaj pewną część lekcji poświęca się sprawozdaniu z prasy. Uczniowie, zazwyczaj dwaj, jeden po drugim referują odczytane uprzednio w domu artykuły. Korzyści z takiego indywidualizowania lektury z dzienników są tak duże, iż można zrobić tę dziesięciominutową ofiarę na niekorzyść jednolitości lekcji. Poświęcać referowaniu indywidualnych artykułów co pewien czas jedną całą lekcję dla uniknięcia łamania jej jednolitości to sposób mniej dogodny i nie prowadzący do celu, gdyż wtedy lekcja cała rozbija się na wiele rozbieżnych tematów, często nużących i nieinteresujących dla jednostek, u których napięcie uwagi jest trudne do osiągnięcia przy słuchowym tylko poznawaniu się z treścią artykułu. Najodpowiedniejszymi dziennikami wydają mi się poważniejsze z pośród „*journaux d'information*” i „*journaux d'opinion*”. Obawa, iż wprowadzenie dziennika na lekcję może wprowadzić politykę w mury szkolne, wydaje mi się niesłuszną: z lektury należy wyłączyć dzienniki bojowe, jak *le Populaire*, *l'Action française* i t. p. Zresztą rzeczą taktu nauczyciela jest dać odpowiednie i obiektywne oświetlenie prądów politycznych lub społecznych we Francji.

Drugi sposób czytania gazet lub czasopism wydaje mi się bardziej metodycznym, owocniejszym w rezultatach, choć technicznie dość trudnym do przeprowadzenia. Jest to lektura jednego artykułu przez wszystkich uczniów danej klasy na określony dzień. Uczniowie mają wskazany przez nauczyciela pewien artykuł do przeczytania na następną lekcję. Artykuł nie jest czytany w klasie, lecz zadając go do przygotowania, nauczyciel zwraca uwagę uczniów na zasadnicze zagadnienia lub zagadnienie poruszane przez autora. Unikając bezpośredniego przygotowania w klasie, wywołujemy większą bezpośredniość w dyskusji w dniu sprawozdania. Wejście w temat, wprowadzenie w treść właściwą, powinno przypaść w udziale uczniom ciężkim w dyskusji, niechętnie zabierającym głos. Z kolei następuje rozwinięcie tematu i szeroki komentarz, dokonany przez uczniów i przez nauczyciela — wreszcie dyskusja. Rzeczą nauczyciela jest wysunąć na plan pierwszy momenty, nadające się do dyskusji.

Komentarz i rozwinięcie tematu jest konieczne, gdyż w dyskusji nie wszyscy uczniowie chcą brać udział. Przy artykule trudnym pożądane jest notowanie na tablicy zasadniczych tez autora.

Jeśli pragniemy oprzeć naukę języka obcego i kultury obcej na zainteresowaniu przede wszystkim, gdyż twierdzimy, że zainteresowanie jest głównym czynnikiem kształcenia,

musimy dać młodzieży taką lekturę, która ją poruszy i do myślenia pobudzi. Niezawsze udaje się dokonać tego na materiale literackim dotychczas powszechnie w Szkołach stosowanym.

Nieraz pewne postępy ucznia w języku obcym są wynikiem przede wszystkim przygotowania często nieciekawych dla niego tekstów, wynikiem pracy podjętej w imię przyjętego na się obowiązku. Młodzież interesuje się terazniejszością i aktualnością. Fakt, że młodzież dzisiejsza mało czyta, może wynika stąd, iż nie daje jej się tego, co ją interesuje. Le monde a changé de face, a zapominając o tem, daje się wciąż tej młodzieży tylko lekturę, która nas jeszcze kształciła, a która dla niej już się przeżyła.

Warszawa

F. Jungman

NAUKA O KULTURZE W KLASACH WYŻSZYCH W NOWYM OŚWIETLENIU *)

Nauka o kulturze obcego narodu w szkole średniej wysuwa się w chwili obecnej na czoło zagadnień metodycznych w dziedzinie języków obcych, znalazła już swój wyraz w szeregu świetnych, oryginalnie ujętych artykułów w prasie pedagogicznej (przeważnie niemieckiej: Die Zeitschrift für französische u. englische Sprache, Die Erziehung, die Neueren Sprachen) mamy już też w skromniejszym zakresie literaturę, tyczącą tego zagadnienia, nie tylko obcą, ale i polską. (Oдноśne artykuły w Zarysie Metodycznym dr. Ciesielskiej-Borkowskiej, artykuły Friedländera i Zagajewskiego w Neofilologu etc.).

Wszystko zdaje się wykazywać, iż przybiera ona w swem nowem ujęciu charakter reformy poważnej, jest załączkiem myśli twórczej, momentem również decydującym na rozwój dydaktyki języków, jak zerwanie z metodą gramatyczną i wprowadzenie metody bezpośredniej, w chwili kiedy Victor wykrzykiwał swoje pamiętne: „Der Sprachunterricht muss umkehren”.

Przedewszystkiem należy stwierdzić, iż nauka o kulturze nie jest przedmiotem nowym (a zatem nie jest nowem przeciążeniem młodzieży) i istnieje ona oddawna w programach wszystkich państw.

Już w roku 1918 raport angielski, dotyczący stanowiska języków żyjących w systemie wychowawczym Wielkiej Brytanji podkreśla konieczność psychologicznego pogłębienia studjum języków nowożytnych i formuluje ją w tych prostych słowach: „Powinniśmy dążyć, aby chłopcy i dziewczęta zrozumieli, iż nauka języków obcych nie jest celem sama w sobie, ale środkiem do zrozumienia obcego narodu”.

*) Referat wypowiedziany na Zebraniu Ośrodka Metodycznego Jęz. francuskiego w 29 lutego 1932 r.

Przy pisaniu powyższego referatu posługiwałam się następującą lekturą: odnośne artykuły czasopism niemieckich: Die Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht, Die Erziehung, die Neueren Sprachen Metodyka Ciesielskiej-Borkowskiej „Toute la France” Saillens, Edouard Schoen: Sinn in Form, einer Kulturkunde im franz. Unterricht in höheren Schulen.

Na czym polega to odmienne ujęcie dawnego zagadnienia kultury i gdzie szukać jego wytlomaczenia psychologicznego?

Otóż pomimo swojej papierowej i oderwanej od życia nazwy, kulturoznawstwo jest właśnie jednym z szeregu poczynań pedagogicznych, których dążeniem jest zbliżyć szkołę do życia, ożywić czas i ducha, kryjący się poza martwymi literami i dzięki temu stworzyć żywy i bliski obraz kraju obcego narodu, a w nim pokazać żywego człowieka.

Potrzebę głębszego wniknięcia w treść duszy obcego narodu wysunęło imperatywnie jako nakaz chwili życie, jako konsekwencja wojny. Zamkniętym, jak w warownych szanclach, w granicach swojej ziemi i swojej kultury, narodom, objawiła się nagle siła i odrębność ducha innej rasy, a w ślad za tem poszło zainteresowanie problematem umysłowości cudzej, które nie przestaje pasjonować psychologów i pedagogów wszystkich krajów, a w pierwszym rzędzie Niemiec.

Z całym zapałem i godną uznania bezstronnością zabrali się niemieccy pedagogowie do tej pracy odkrywczej, w której niemiecki „Förschergeist” zastąpić musiał nieraz francuski „esprit de pénétration” i na tej podstawie zbudowali nową metodę kulturoznawczą, która znalazła swój wyraz w nowym typie „Kulturkündlicher Lesebücher” — rozpatrujących szczegółowo strukturę ducha francuskiego na następujących kategoriach: francuski racjonalizm, francuskie poczucie rzeczywistości, francuski tradycjonalizm, francuski zmysł państwowości, francuska „sociabilité”, francuska żywość, francuski „esprit”, francuski sceptycyzm etc. *).

Przeniknąć do najgłębszych warstw kultury francuskiej, aby wyłowić w niej odrębne cechy ducha francuskiego, nie po to, aby je asymilować, ale, by tem mocniej ugruntować wysokie niemieckie wartości duchowe—oto droga, którą wytknęli sobie pedagogowie niemieccy.

Jeżeli z tej pracy nad duchowem zbliżeniem się narodów wykreślmy nadmierne może zaufanie w doskonałość swoich przymiotów narodowych, (nie rezygnując z dumy dziedziczenia starej i wysokiej kultury), jeżeli usuniemy pewną „hostilité”, która zadźwięczy jeszcze czasem (zrzadka zresztą) między wierszami artykułu pedagogicznego, jako echo rywalizacji dwóch ras, sądzę, iż romanisci wszystkich krajów uznać mogą tę próbę głębszego wniknięcia w umysłowość obcą jako wzbogacenie naszego stanu posiadania językowego, podniesienie wartości wychowawczych nauczania języków obcych, do walorów pierwszorzędnej dyscypliny ducha i umysłu.

Nauka kultury w nowem ujęciu jest reakcją przeciw czysto technicznemu opanowaniu języka i zbyt jednostronnemu nastawieniu filologiczno-historycznemu, obejmuje szerokie dziedziny życia i interesuje się wszystkimi przejawami życia duchowego obcego narodu, Problem niesłuchanie rozległy, Litt twierdzi niewspółmierny ze sprawnością umysłową uczucia, Nie przerażając się trudnością zadania, postarajmy się rozejrzeć, w jakim odsetku trudności te pokonać możemy.

Już na niższym i średnim stopniu nauczania można za pomocą obrazka i żywego słowa, ożywiwszy lekcję gestem i anegdotą dać uczniowi przecucia zewnętrznego i wewnętrznego typu francuza.

Na stopniu wyższym mamy obowiązek zapoznania go z kulturą duchową w ścisłem tego słowa znaczeniu, Korona usiłowań i pracy nauczyciela, ale jakże daleka od spoczęcia na laurach, Nowe teorie kulturoznawcze nie dają żadnej wskazówki do odkrycia tajemnicy kultury obcej.

Tą wewnętrzną busolą pozostaje zawsze smak i wyrobienie estetyczne nauczyciela, jego instykt wychowawczy i dar subtelnego odczucia.

Z otwartego skarbcza wiekowego dorobku duchowego danego narodu nauczyciel wybrać musi to, co najbardziej typowe i istotne, to w czem naj-

*) „Esprit, Geist”. Eduard Wechster, Bielefeld in Leipzig 1927 r.

pełniej i najczyściej wyraził się geniusz rasy, to wreszcie, co pomimo oddalenia zdolne jest przemówić żywym językiem do młodzieży naszych czasów, pobudzając ich do zainteresowania i zmuszając do aktywności.

Jedna tylko droga prowadziła przy dawnych metodach do poznania życia duchowego narodu, droga *lektury* wybitnych utworów, rozpatrywanych pod kątem literatury z estetycznego punktu widzenia albo jako stopnie w szeregu rozwojowym. Nowa myśl pedagogiczna wiąże je z ogólną kulturą swego czasu. W utworze literackim widzi wyraz pewnej epoki i doszukuje się w niej idei panujących w tej epoce, albo rysów charakterystycznych narodu, z którego wyszedł twórca.

Z drobnych spostrzeżeń i uwag rozsianych na kanwie tekstu usiłuje dojść na drodze syntezy do pewnych stałych kategorii, na których opiera się struktura duchowa danego narodu. A kiedy już cechy te zostały przeżyte i odczute w klasie, wówczas usiłuje je zestawić i porównać z rdzennymi rysami umysłowości polskiej.

Przez książkę do autora, przez autora do epoki, przez epokę do Polski.

Przy przeprowadzaniu *analogii* z kulturą ojczystą jest obawa forsownego paralelizowania, gdyż rasa wyciska swoje piętno na duszy narodu i pomimo pewnych cech, płynących z wspólnej kultury łacińskiej nazywanie nas „Francuzami północy” jest sądzę nieporozumieniem. Rasowy Sar-mata światopoglądem swoim i težyzną różni się diametralnie od galijskiego typu Francuza.

(Cyrano de Bergerac i rycerskie typy trylogii Sienkiewicza).

Wybór pisarzy, których polecamy naszym uczniom, pozostawić najlepiej osobistemu uznaniu i osobistej decyzji nauczyciela. Każdy z nas ma swoje sympatie i antagonizmy literackie, wypływające z pewnych duchowych *affinités*. „Kto w francuskim klasycyzmie widzi tylko sztuczną retorykę, komu Rousseau wydaje się zanadto kobiecy, Voltaire zbyt drwiący, Stendhal zbyt zimny, Maupassant za brutalny, Verlaine za płacziwy, ten nie powinien na tych przykładach demonstrować uczniom istoty ducha francuskiego”^{*)}.

Smak i umiar, które cechują umysłowość francuską, podyktują zapewne każdemu romanście oględne i ostrożne podchodzenie do każdego zagadnienia i ustrzeżenie go od sądów zbyt apodyktycznych.

„Rien d'excessif, d'appuyé, jamais l'air de s'en faire accroire, Rien de brutal, de la mesure et du goût. Et tout cela fait une manière, qui n'est que de chez nous.” Tak określa właściwości „esprit français” René Doumic.

Hasło zbliżenia się nauki do życia wysuwa konieczność tak modnej dzisiaj *aktualizacji* lektury. Wypływa ona także z psychiki młodzieży dzisiejszej, która w przeciwieństwie do poprzedniej generacji, wyrosłej w atmosferze martyrologii narodowej, chce żyć pełnym tętnem dnia dzisiejszego, nie troszcząc się o przeszłość. Tego głodu aktualności dzisiejsza nauka szkolna w zakresie językowym nie zaspakaja. Linja lektury urywa się w 8 klasie, w prozie na naturalistach (Zola, Maupassant) w poezji na symbolistach (Verlaine, Baudelaire). Potem się nic w literaturze francuskiej nie dzieje. Należałoby jeszcze przeciągnąć linię rozwojową literatury francuskiej do chwili obecnej, dać poznać młodzieży oblicze nowej Francji w odbiciu takich pisarzy, jak André Gide (Le Fils Prodigé) Anatole France, Barrès (Colette Baudoche) Bourget (le Disciple) René Bazin (Une Tache d'encre) Loti, Claude Farrère, Romain Rolland, Claudel, Dorgelès, Giraudoux, którego „Susanne et le Pacifique”, p. Martin du Gard nazwał Robinsonem Crusoe przyszłego pokolenia, może urywki z Frères Taraud. Z teatru F. de Curel, wznowiony ostatnio Rostand kt. pomimo pewnej konwencjonalności treści i formy porywa zawsze młodzież pięknem wiersza romantycznego, oprócz starszych Sardou i tak par excellence paryskiego Labiche wreszcie nowoczesną poezję w umiejętnie dobranej antologii,

*) Die Erziehung Heft 1n. 2. 1925.

Literatura angielska i niemiecka posiada już starannie dobrane i komentowane tomiki współczesnej literatury francuskiej nowelki, poezje, teatr do użytku młodzieży szkolnej. U nas brak odpowiednich antologii uniemożliwia niestety zapoznanie uczniów z twórczością „des maitres du jour”, gdyż czytanie ex-cathedra urywków przez nauczyciela, gdyby nawet zadał sobie trud skolekcjonowania tej nowożytnej lektury, będzie szeregami odczytów nie osiągających celu.

Szczupłe ramy nauki języka w szkole rozsada nowa fala literatury współczesnej, zmuszając do rewizji dorobku literackiego ubiegłych wieków i przetasowania go na korzyść literatury doby obecnej. Byłaby to tylko zamiana jednych wartości na drugie.

Poza lekturą dzieł wielkich pisarzy, której walorów kulturalno-wychowawczych dowodzić niema potrzeby, jest jeszcze jeden pierwszorzędny czynnik zainteresowania życiem dzisiejszej Francji — *to prasa*.

W chwili kiedy radio, kino, sporty, polityka europejska tak żywo interesuje młodzież, świeża *gazeta* ma urok aktualności i wnosi oprócz korzyści językowych niezawodne ożywienie do klasy, zwłaszcza w szkołach męskich.

Sprawozdania z posiedzeń parlamentu, mowy wielkich polityków, informacje o zmianach gabinetów wprowadzają młodzież à pleins pieds w *stosunki polityczne Francji* dzisiejszej. Dla prędszej orientacji należałoby poprzedzić czytanie krótkim compte-rendu o układzie sił politycznych Francji dzisiejszej (wymienić większe dzienniki, jako organy partii politycznych. La Droite: Figaro, Echo de Paris, Ami du Peuple, Centre: Depeche de Toulouse La Gauche: Populaire, pozatem: komuniści: Humanité, Radicaux: Lanterne). Podkreślić siłę i znaczenie Centrum we Francji i powiedzieć o braku centrum w Polsce.

Przypomnieć znaczenie wielkich pisarzy w życiu politycznym Francji, począwszy od sławnych bojów Voltaire'a o Calasa, następnie France, Barrès Romain Rolland, Barbusse, Duhamel podnoszą głos wpływowi w sprawach ogólnych, z których opinią liczą się rządowe sfery.

Dzienniki dostarczą również bogatego materiału do zrozumienia *stosunków gospodarczych* i polityki kolonjalnej Francji. Przy omawianiu stosunków gospodarczych przedewszystkiem wejść w porozumienie z geografem. W podręcznikach naszych odczuwa się brak ustępów traktujących o życiu gospodarczem Francji.

Częstokroć wpatrzeni w Paryż i niektóre centra przemysłowe, zapominamy, że Francja jest przeważnie krajem rolniczym, samowystarczalnym, o zmniejszającej się stale ludności wiejskiej, czysto francuskiej, (Ważne zagadnienie uciekania ludności francuskiej od ziemi „La terre qui meurt” Basin).

Przy kwestjach gospodarczych podkreślić sławetny zmysł oszczędzania Francuzów, dzięki któremu ze zrujnowanej pustyni w krótkim czasie stała się potęgą finansową, z którą się liczy cały świat (przeczytać wybrane ustępy z Balzaca: César Birotteau. Père Goriot, Eugénie Grandet). Przypomnieć o zamiłowaniu Francuza do drobnych warsztatów, a które łatwiej się potrafią ostać fali przesilenia, dzięki mniejszym kosztom produkcji i mniejszym świadczeniom socjalnym.

Pierwszorzędne zagadnienie *polityki kolonjalnej* i znaczenie kolonii dla Francji, traktowane może być tylko dorywczo; trudno uczyć, nie mając materiału, trzeba mieć szereg map i przezroczy, w braku których posługiwać się możemy „Illustration Française”, obfitująca w artykuły i piękne ilustracje krajów kolonjalnych Francji. Ogólnie zaznaczyć można podwójne znaczenie kolonii dla Państwa, z jednej strony ujście dla wszystkich żywiołów niezadowolonych, z drugiej rezerwuar ludzi i bogactw, w rezultacie czego stworzenie olbrzymiego imperjum o 10 milj. mil kwadr. i 100 milj. micszkańców.

Polityka kolonialna nie była prowadzona planowo, ma charakter raczej partyzanckiej imprezy.

Szereg awanturniczych bohaterów, którzy tworzyli państwa (ostatnio zdobycie Marokka przez Liautey już w czasie wojny).

Wystawa kolonialna w 1932 r. na której całe osiedla murzyńskie przeniesiono wraz z mieszkańcami do stolicy Francji, była żywym dowodem ekspansji francuskiego ducha poza granicami kraju.

Z bogatych środków, którymi rozporządza romanista dla pokazania odrębnych cech rasy francuskiej pozostaje jeszcze język. *Język francuski* łączący w sobie 3 wybitne rysy umysłowości francuskiej: *clarté, précision et logique*. Dziedzicząc po Rzymianach klasyczną prostotę i logikę w budowie zdania, siłę i męskość w wyrazie, jasność w kompozycji ma on wysokie wartości kształtujące, jest doskonałą szkołą uczciwego myślenia i pewnej dyscypliny duchowej.

Uporawszy się z pierwszymi trudnościami mechanicznego opanowania języka, nauczyciel przy poprawianiu wypracowań w klasach wyższych ma sposobność podkreślenia tych właściwości ducha francuskiego, które znalazły odbicie w języku.

W bogatym słownictwie języka salonowego, w przesadzie formy przywitania: *enchanté de faire Votre connaissance*, w konwencjonalności przyjętego wypytywania o zdrowie całej rodziny... *jusq'au chien du logis*, w emfazie wyrażania zachwytu *charmant, brillant, merveilleux, ravissant, épatant, ébouriffant* etc. w ogólnym charakterze wykwintej formy życia towarzyskiego we Francji, nietrudno doszukać się pewnej „*préciosité*” jako echa salonów 17 i 18 wieku.

I tu także nie omieszkaj podkreślić przy sposobności różnicę z językiem polskim, której przyczyną tkwią głęboko w odmiennej psychice dwóch ras: Przeciwstawić brakowi wyrazu „ *tęsknota*” bogatą terminologję polską dla określenia tego uczucia: *żał, tęsknica, tęsknota, smutek, smętek, osmętnica* etc. Przechodząc do literatury nowoczesnej podkreślimy kryzys, który przechodzi język francuski. Tradycyjnej czystości jęz. francuskiego zagraża zalew neologizmów, słów cudzoziemskich (terminologia sportowa prawie wyłącznie angielska) *argot, telegraficzne skróty* w rodzaju: *la T. S. F., le vélo, le métro, la S. D. N. l'Intran, etc.* Nowe życie wyrosło na zgłiszczach dawnego wymaga nowego słownika — wiele z tych wyrazów niewątpliwie pozostanie w mowie i literaturze i wzbogaci skarbiec lekсыkalny w chwili obecnej jednak wypacza styl klasycznej prostoty i zaciemnia jasność przysłowiową myśli francuskiej, a nawet zmniejsza ekspansję literatury francuskiej wskutek tego, że trudno dzisiejsze powieści czytać bez pomocy specjalnego słownika. Dla przykładu można przeczytać parę stron Paul Moranda: („*Fermé la nuit*”) jako ekstrakt *Parisiany*, zwracając uwagę na sztuczność i kosmopolityczny charakter tego *ultra-moderne* stylu.

Dynamiczny charakter wymowy francuskiej, artykulacja bardzo energiczna, silne napięcie mięśni, modulacja głosu żywa i barwna, nosówki silnie atakowane wpływają z żywości temperamentu południowca. Artykulacja polska płaska, tonacja bezbarwna i monotonna, a modulacja apatyczna zdradzają człowieka północy.

Pozostaje jeszcze jedna dziedzina, w której geniusz rasy wyraża się w swej formie może najczystszej — w kształtach, barwie i liniach t. j. *sztuka*, która narówni z literaturą jest najwyższą emanacją wartości duchowych narodu. Tutaj w nauce szkolnej muszą znaleźć szerokie zastosowanie epidjaskop i reprodukcje obrazów i rzeźb. Nie ulega wątpliwości, iż uczeń lepiej pojmie charakter epoki Ludwika XIV, jeśli ujrzy obraz świetliny Wersalu, strzyżone w stożki i kule, ogrody królewskie, poprzerzynane uliczkami, jak zadania geometryczne, zwłaszcza jeśli im się przeciwstawi obrazy natury mistrzów epoki romantycznej, natury „*sombre et tourmentée*”, w który zda

się być zakłętą duszą niepokoju tej rewolucyjnej epoki, niż po suchym wykładzie nauczyciela.

Zresztą pokazanie dzieł sztuki tego objaśnienia nie wyklucza, tylko go uzupełnia. Tutaj zresztą wszystko zależy od wyrobienia estetycznego nauczyciela i jeśli nauczyciel go nie posiada, lepiej jeśli pozostawi tę dziedzinę nauczycielowi rysunków, wszedłszy z nim w porozumienie*).

Śpiew i muzyka, płynące z natchnienia duszy ludzkiej, są także odbiciem duszy zbiorowej narodu, zwłaszcza w kraju tak rozmiłowanym w piosence jak Francja. *W piosence francuskiej* podkreślić należy jej charakter intelektualny. Mniej bogata w harmonję i sentyment niż Lied niemiecki i bel canto włoskie nie wystarcza sama sobie, musi coś ilustrować. „Dans la musique purement instrumentale, l'intelligence perd pied, et le Français a l'horreur de ne pas comprendre”. (Jean Chantevoine), Francuz intelektualista, opornie poddający się nastrojom, musi rozumieć, aby podziwiać, to też muzyka francuska jest zawsze w służbie teatru, poezji albo tańca. Ciekawa, subtelna i śmiała jest żywym kontrastem tęsknych, księżycowych tonów zakłętych w muzyce Chopina.

W tych to różnicach i podobieństwach dwóch ras, które wydobywa na jaw psychologia porównawcza narodów, (tak się powinna zwać nauka o kulturze w nowej koncepcji) zdolny i zamiłowany romanista znajdzie pierwszorzędną materjał do zainteresowania swoich uczniów i pobudzenia ich do samodzielnego myślenia.

Największe jednak walory wychowawcze kultury francuskiej widzę w dziedzinie estetyki. Każdy francuz jest w duszy artystą, a ponieważ łączy z tym artyzmem umysł ścisły i logiczny, z tego wynika, że wszystko co wychodzi z pod jego ręki od „articlez de Paris” począwszy, aż do precyzyjnych narzędzi lekarskich, postawione jest na stopie niedościgłej doskonałości i w tem się wyraża ich genjusz narodowy. Francja ze względu na swą dawną wysoką kulturę jest dla nas, jak dla świata całego mistrzynią smaku i estetyki życia.

Czas obrachunku, jaki wpływ wywarł na młodzież nowy prąd kulturowy jeszcze nie nadszedł**).

Mimo niezaprzeczonej jego uroków i korzyści, nie możemy zapomnieć ani na chwilę, że zaznajamianie uczniów z obcą cywilizacją nie powinno pochłonać zbyt wiele czasu i nie może uciec na tem samo nauczanie języka i na wyższym stopniu strona literacko-artystyczna lektury.

Parę słów nakoniec o obowiązkach i wymaganiach, wobec których stawia nauczyciela nowe nastawienie języków obcych.

„Ambasadorami pokoju nazwał nas p. Clouesley Brereton***), sięjącami w dusze młodego pokolenia ziarno porozumienia duchowego narodów. Szczytne to i przyjemne stanowisko, podnoszące rolę i znaczenie nauczyciela języków nowożytnych w nowym układzie świata, ale powiedzmy to sobie otwarcie — wymaga zupełnego zasymilowania kultury obcej i przepojenia się nią w tym stopniu, aby sama osoba nauczyciela promieniowała tę kulturę na zewnątrz.

*) Ciesielska-Borkowska. *Metodyka jęz francuskiego.*

***) Podnoszą się już jednak pojedyncze miarodajne głosy na korzyść tej nowej orientacji w nauczaniu jęz. obcych. I tak na styczniowym Walnem Zebraniu Modern Languages Association b. r. Mr. Allen Mawer, jako rektor Universite College stwierdził, że poziom nauki jęz. obcych w uniwersytetach angielskich, jest obecnie znacznie wyższy niż za starego rëgimu, a młodzież kształcąca się w tych uniwersytetach ma szerszy pogląd i lepsze zrozumienie charakteru i ducha współczesnego narodu, którego język studjuje.

****) Na styczniowym Walnem Zebraniu Modern Languages Association w Londynie.

Wówczas dopiero staje się możliwy magiczny wpływ nauczyciela, dla którego każdy tekst staje się pretekstem do wprowadzenia ucznia w obce światy psychiczne, a ruch, uśmiech, żart i anegdota zdolne są stworzyć atmosferę obcego kraju w pracowni neofilologicznej.

Nam, romanistom odciętym naskutek warunków ekonomicznych od bezpośredniego kontaktu ze słoneczną Francją, do której dusza nasza tęskni, a paszporty wstępu wzbraniają, pozostaje tylko droga pracy nad sobą: książka, gazeta, przy sposobności konferencja francuska.

Uchroni nas ona od dyletantyzmu, pozwoli śledzić zdaleka wartki nurt życia współczesnej Francji i orjentować się w zawiłych zjawiskach kulturalnych, politycznych i ekonomicznych tego kraju.

Warszawa

Irena Peplowska

PRACA POZALEKCYJNA NEOFILOLOGA

Artykuł mój poda za przedmiot do dyskusji to, co można zrobić w szkole poza godzinami obowiązkowymi w zakresie studjum języka i kultury obcej. Jeżeli na lekcji na pierwszym planie stoi nauczanie języka — z kulturą ma się uczeń zaznajomić dopiero na stopniu wyższym — to praca pozalekcyjna stawia oba działy na jednym poziomie. Powiem więcej — nieraz wysuwa się właśnie na pierwszy plan obcą, chcąc wzbudzić w młodzieży zainteresowanie do rzeczy nowych — potem dopiero przemycimy coś niecoś, co rozszerza wiadomości o języku.

Spostrzeżenia, które mam zamiar przedstawić, zostały zebrane przeze mnie na terenie gimnazjum żeńskiego S. S. de Notre Dame we Lwowie.

Pracę pozalekcyjną neofilologa podzielić można na kilka rodzajów:

- I. Dorywcze rozmowy na przerwach,
- II. Korespondencja,
- III. Wspólne posiedzenia czyli t. zw. Kółka,
- IV. Biblioteczka szkolna,
- V. Czasopisma,
- VI. Teatr szkolny.

Na wstępie muszę zaznaczyć, że w pojęciu mojem pracy pozalekcyjnej rozróżniam prowadzenie jej indywidualne i zbiorowe, propagandę rzeczy obcych w języku polskim i w języku obcym.

Zacznę od tego, co stoi stosunkowo najdalej od ideału, czyli od propagandy kultury obcej w języku polskim. Jest ona sposobem bardzo niedoskonałym i bardzo pożytecznym. Istnieją neofilologowie, którzy z żelazną wprost konsekwencją potrafią przeprowadzić zasadę, że rozmowa z uczniem i poza lekcją winna toczyć się w języku obcym. Pominąwszy to, że upadła zupełnie kwestja wychowania, bo taki nauczyciel nigdy nie stanie bezpośrednio przy uczniu — ale jak bardzo ubogą i związaną z lekcją musi być taka pogawędka — zwłaszcza z uczniem słabszym. Dodajmy jeszcze, że młodzież do takich prób odnosi się zasadniczo z niechęcią. Natomiast w swobodnej polskiej rozmowie na przerwie, na spacerze lub wycieczce, można przemycić niesłychanie wiele szczegółów z kultury obcej. Będą to — wyobrażam sobie — osobiste wspomnienia nauczyciela z podróży, albo anegdoty historyczne (w porozumieniu z nauczycielem historii) albo na godzinie t. zw. zastępczej przeczytany przekład z literatury obcej.

W czasie owej dorywczej, a bardzo miłej i — wiem z doświadczenia — bogatej w wyniki pracy, obserwuję te dziewczęta, które się specjalnie moją dziedziną zainteresują. Będą to uczennice słabsze, którym język polski umożliwił podejście do przedmiotu i uczennice silniejsze, które dadzą sobie radę i z treścią francuską poza obrębem lekcji.

I tu znacznie się poważniejsza praca indywidualna. Zwracam teraz uwagę już na te jednostki silniejsze i — nie zaniedbując nadal polskich rozmów ze wszystkimi — zachęcam tę lepszą część do pracy na własną rękę — książka, radio, kino, gramofon. Przychodzi wreszcie moment, że zaczyna się szerzej mówić o lekturze i tu trzeba przynosić parę książek i dzienników. Ogromna zwykle jest radość ze szczegółów czysto zewnętrznych, za czem pójdzie u niektórych głębsze zainteresowanie się treścią. Uczniwie zdolniejsze zaczynają czytać książki i trzeba im tylko umiejętnie dobrać lekturę, aby się nie zniechęciły. Mam w 6 kl. jedną uczenicę, która co miesiąc kupuje sobie książkę francuską. Druga zwróciła się do mnie o wskazówkę, jaki można sobie zapnumerować „prawdziwy” francuski dziennik — więc może „Annales” lub „Vu” i t. p. Natomiast „Notre Pologne” niesłychanie pomaga wielu uczącym w zachęceniu młodzieży do francuskiego, a przedewszystkiem ułatwia wymianę listów polsko-francuską. Uczniwie moje korespondują z młodzieżą francuską z Albi, Bourges, Castres, Epinal, Nevers; przyszedł nawet jeden list z Algieru. Ostatnio dostałam propozycję korespondencji od prof. Changeur z Poitiers, który przysłał kilka nazwisk uczniów swego liceum.

Listy, które do nas przychodzą, są dość stereotypowe, nieraz ogromnie dla umysłowości francuskiej charakterystyczne.

Pełne zdawkowych komplementów, które olśniewają nasze dziewczęta nienawykłe do zwrotów „enchanté”, „ravi”, „tout à vous”, „heureux”. Jedna z moich uczenic, chcąc odplacić równą grzecznością zaczęła swój list od słów: „Votre lettre m'a causé une énorme allégresse”..... Ogromnie się zasmuciła, zobaczywszy moją poprawkę.

Pierwsze listy zapoznawcze przynoszą zwykle drobiazgowy opis zewnętrzny korespondenta, który nie zaniedbuje podania wzrostu, wagi, barwy oczu i włosów. Potem wyliczenie zajęć codziennych prawie jak w *Szarocie*, krótkie wypracowanie na temat „ce que je préfère” i zapewnienia gorącej sympatii dla Polski. Każdy taki list staje się jakby własnością klasy, bywa żywo omawiany i porównywany z innymi. Owo wspólne czytanie ma tę niesłychaną zaletę, że dziewczęta w mię przyswajają sobie rdzennie francuskie zwroty, których odrazu użyją w odpowiedzi. Postępy ich stylistyczne są prosto zdumiewające.

I. LIST FRANCUSKI Z GERADMER VOSGES

Mademoiselle

Je prends la permission de vous envoyer cette respectueuse missive. Depuis longtemps je desirais un ou une correspondante étrangère. Ce matin mon journal préféré „Les amis de la Pologne” a comblé mes vœux en m'indiquant votre adresse. J'espère que vous connaissez notre lanque et que vous pourrez déchiffrer cette mauvaise lettre; moi dans l'ignorance de votre parler je confie mes paroles à votre science.

Maintenant si vous le voulez, parlons de l'unique sujet de notre correspondance: la Pologne et la France. Je ressens pour la soeur de notre nation une grande amitié et une admiration sans bornes. La Pologne, oh — pays ami si merveilleusement héroïque et hélas, si cruellement martyrisé, comme je sens tes enfants, nos amis, nos frères.

J'habite dans les montagnes des Vosges un pays merveilleux vert et bleu l'été, blanc l'hiver.

J'espère bientôt recevoir de vous la description de vos régions et dans l'attente de votre lettre si désirée je suis votre très respectueux ami

II. LIST POLSKI UCZENICY Z 6 KLASY

Monsieur

J'aurai beaucoup de plaisir quand vous voudrez correspondre avec moi. Je vous enverrai ma photographie dans ma prochaine lettre car après avoir feuilleté mon album je n'en ai trouvé aucune où je sois seule. Si vous êtes plus heureux que moi, envoyez-moi vite la vôtre avec une longue lettre. Je suis abonnée à „Notre Pologne” et cette revue m'intéresse beaucoup. Je vous parlerai des beautés de ma belle Pologne et de tout ce qui pourra vous intéresser.

En échange vous me parlerez de votre pays et de votre ville. Je suis élève au lycée Notre Dame dans la 6-classe. J'étudie maintenant la langue latine et la française. Je joue du piano et j'aime beaucoup cet instrument.

J'aime beaucoup la nature surtout quand elle est pittoresque, les jolis paysages, les voyages et les grandes excursions. Voici quelques choses de moi. J'espère que dans votre prochaine lettre vous m'écrirez de votre emploi du temps, vos distractions et de vous-même surtout

Na pierwszy list francuski trzeba odpowiedzieć. I mniej więcej po tygodniu dostaję do poprawy utwór będący, jak się rzekło, po części kopją jakiegoś listu francuskiego. Błędy naturalnie są i mam je usunąć. Ograniczam się tylko do poprawek ortograficzno-gramatycznych zostawiając polonizmy w składni i stylistyce. Czynie tak, aby nie zatrzeć piętna oryginalnego autorki, aby wreszcie zmusić ją samą do intensywniejszej pracy na drugi raz. Bo zdarza się prawie zawsze, że następny list Francuza przynosi po zapewnieniu, że „votre français est très pur et très correct” szczegółowe wyliczenie błędów wraz z ich poprawą. Uważam, że ma ona znacznie lepszy skutek od moich uwag i dlatego zostawiam jej szerokie możliwości.

Polki w zamian na prośbę Francuzów — przesyłają w liście próbki języka polskiego z wymową. Ogromnie chętnie wymienia się pocztówki, fotografie, znaczki, dzienniki.

Niektóre listy i polskie i francuskie mają silnie podkreślony moment patriotyczny. Przesyłając fotografie Lwowa, dziewczęta piszą o Orłętach; Francuzi wspominają la grande guerre, chwalą beautés de la douce France, a każdy prawie list podkreśla amitié franco-polonaise, souvenirs du bon roi Stanislas etc.

Obok tego czasem proponuje młodzież francuska, żeby pisać pół po francusku pół po niemiecku lub angielsku — inowacje te nie przypadają jednak naszym dziewczętom do smaku.

Po paru listach następuje specjalizacja korespondencji — pisze się o książkach, muzyce, sporcie, zależnie od upodobań, ów stały punkt zaczerpienia pomaga w utrzymaniu przyjaźni na odległość.

Korespondencja — to moment niesłuchanie ożywiający zainteresowanie klasy kulturą obcą. Daje rzecz tak ważną, jak bezpośrednie zetknięcie z zagranicą; dotykalnie podaje to, co podręcznik i nauczyciel pokazał zdaleka. Przyzwyczajają młodzież do samodzielnej pracy, uczą przedsiębiorczości tak potrzebnej w studjum filologicznym. Przypuszczam, że zacząć taką wymianę listów można przy końcu czwartej — napewne zaś w piątej klasie. Uważam korespondencję za jeden z poszczególnych wypadków prowadzenia t. zw. „*Kółka neofilologicznego*”.

Owo kółko może być pojęte rozmaicie. Albo jako organizacja międzyklasowa, albo gromadząca młodzież z jednego oddziału. Może mieć cel czysto rozrywkowy, można je też poprowadzić naukowo.

W klasach wyższych można czytać utwory beletrystyczne lekkie — albo klasyków, uzupełniając w ten sposób lekcje szkolne.

Są to wszystko kwestje otwarte do dyskusji i niemożliwe do jednolitego rozwiązania dlatego, że zależą od indywidualności nauczyciela, od nastawienia, przygotowania i inteligencji ucznia.

Na podstawie mego doświadczenia mogę stwierdzić, co następuje:

Z zakładaniem kółek nie należy zaczynać odrazu. Będą szkoły, w których wogóle zbiorowa praca pozalekcyjna nie pójdzie, bo młodzież jest nastawiona w innym kierunku. Tam ograniczymy się do pogadanek na przerwach w języku polskim. Dla pracy indywidualnej pole znajdzie się zawsze, a często daje ona lepsze wyniki od zbiorowej.

Inicjatywa Kółka powinna wyjść od młodzieży, po przygotowaniu przez nas terenu. Gdy klasa sama o to poprosi, przystępujemy chętnie do organizacji.

Pierwszym warunkiem powodzenia — *conditio sine qua non* — jest wpojenie w młodzież przekonania, że kółko jest rzeczą równie serjo, jak lekcja i że jak na lekcji — obowiązuje tu karność i tylko język francuski.

Łączyć klasy razem na posiedzeniach można pod warunkiem, że uczy w nich jeden nauczyciel, ten, który kółko prowadzi. W przeciwnym razie rzecz do prowadzenia jest nie powiem niemożliwa, ale bardzo trudna.

Kółka w niższem gimnazjum są znacznie cięższe do zrealizowania ze względów czysto praktycznych. Przedewszystkiem trudno ustalić porę, gdyż wchodzi tu w grę autorytet domowy. Zła pogoda, wczesne zapadanie nocy są przeszkodami jeszcze w tym wieku nie do przebycia. Mnie osobiście owe powody czysto praktyczne przeszkodziły w organizacji kółka II klasy gimnazjalnej.

Jeżeli jednak potrafimy usunąć te trudności, to program niższego kółka obejmowałby:

Piosenki z gramofonem — rzecz najwdzięczniejsza, chętnie widziana i która nigdy nie nuży.

Bajki, legendy, historie, przygody, anegdota i t. p. opowiadane przez nauczyciela. Kładę nacisk na żywe słowo, gdyż po pierwsze jest ono zawsze bardziej interesujące, po drugie nauczyciel potrafi w opowiadaniu użyć minimum nieznanymi wyrazów. Objaśnianie zbyt częste wprowadzi nastrój lekcyjny, tutaj niepożądany.

Najtrudniejsze dla mnie do prowadzenia są t. zw. gry towarzyskie, bo przy tem dzieci zapominają najchętniej o zasadzie mówienia po francusku. Z gier możliwe jest zgadywanie wyrazów, dorabianie sylab, bardzo chętnie widziane układanie zagadek, które zwłaszcza, klasie sprawia szaloną radość, i są doskonale ukrytą powtórką *leçons de choses*. Słyszałam takie od moich uczniów: „C'est blanc, c'est grand, c'est carré — qu'est-ce que c'est? — le plafond. C'est brun, c'est haut, ça marche — la maitresse (w brązowej sukni).”

Można się też bawić w szkołę — naturalnie z tem, że najlepsza uczennica gra rolę nauczyciela, a ten jest „złym uczniem”.

Układanie doraźnych djałogów dla dzieci (n. p. o świętym Mikołaju) jest także mile widziane — role rozdaje się na miejscu i odrazu mamy zaimprowizowany teatr, który zwykle doskonale wypada.

Ciężkim orzechem do zgryzienia w kółkach jest kwestja słabszych uczenic, które hamują pracę przez brak zrozumienia, a chodzą — zwłaszcza młodsze — bodaj, że najpilniej, wnioskując fałszywie, że to jest najlepszy sposób poprawienia sobie noty. Trudno im zakazać współdziałania.

Mojem jednak zdaniem kółka są dla uczenic zdolniejszych i do nich należy poziom stosować. Wogóle, jedynym zdaje się sposobem utrzymania zainteresowania młodzieży jest ustawiczne podciąganie poziomu kółka, otwieranie szerszych horyzontów, przemawianie do ambicji przez wybór problemów, trudniejszych od tych, które uczeń zna z lekcji. Wszystko naturalnie w miarę, aby zamiast zajęcia się nie przyszło zniechęcenie. Na średnim stopniu uważam za możliwe przeprowadzić na Kółku Kurs lingwafonu.

Dla starszych regularne lekcje z płyt nie będą odpowiednie, bo już za późno dla nieświadomego przyswojenia sobie wymowy, a dużo za wcześnie na rozumową naukę fonetyki z płyt.

Lektura jest podstawowym składnikiem kółka młodzieży starszej. Z tem łączy się kwestja szkolnej biblioteczki. Tu uważam, że należy jasno określić cel, dla którego biblioteka i kółko ma być prowadzone.

Jeżeli dzieje się to, aby nabrać większej wprawy w samym języku, to w skład biblioteczki wejdą łatwe powieści i nowelki. Jeżeli kółko ma być przygotowaniem klasy do matury, to program lektury szkolnej podyktuje wybór dzieł. Jeżeli wreszcie chodzi o rozszerzenie wiadomości o kulturze obcej, to przydadzą się obrazkowe encyklopedje, podróże, roczniki czasopism albusy z fotografjami i t. d.

Mojem zdaniem klasa IV, V, VI chętniej się zgodzi na kółka łatwiejsze—klasy najwyższe we własnym interesie zwrócą się do treści poważniejszej.

Kółko literackie poprowadzić można różnemi metodami. Albo czyta się książkę na posiedzeniu w takim razie najlepiej wybrać jakąś komedję i rozdać role, aby ożywić całość. Z takiej komedji można parę scen przedstawić po wyuczeniu się ról — nawet nie przed forum publicum, ale dla własnej przyjemności.

Sposobem trudniejszym, nadającym się raczej dla klas wyższych, jest omawianie rzeczy przeczytanej w domu przez wszystkie uczennice lub przygotowanie referatu przez jedną, której inne słuchają.

Ażeby posiedzenia nie były zbyt jednostajne, dobrze jest urozmaicić je n. p. przypuszczeniem innego rozwiązania na temat: co by to było, gdyby..., dyskusją o postaciach sympatycznych i antypatycznych, możliwych i niemożliwych na tle naszej epoki.

Jeżeli klasa jest muzykalna, można ją na kółku uczyć francuskiego sposobu deklamacji, co się jednak zwykle spotyka z szalonym oporem. Uchwycą dobrze intonację, akcent ekspresywny, ale już np. do charakterystycznego wydłużania samogłosek trudno się naginają — uważają za „śmieszna”, „przesadę” deklamacji francuskiej.

Bardzo wielkiem urozmaiceniem kółek jest — jak już wspomniałam — gramofon z piosenką i deklamacją. Teraz parę słów o epidiaskopie. Wyobrażam sobie, że jako rzeczowe uzupełnienie np. lektury Tartarina przyda się bardzo wyświetlenie kartek z Prowancji i to nietyle widoków, ile scen rodzajowych, typów wiejskich, kostjumów.

Przy Pêcheur d'Islande pokazałam takie scenki bretońskie, przy Henri Bordeaux znalazło się coś z Alp francuskich. Ile razy ktoś jedzie do Francji, powinien przywieźć sobie i kolegom odpowiedni zapas widokówek, które nieocienione oddają usługi.

Sprawa czasopism francuskich jest bardzo aktualna. Wybrałabym na posiedzenia kółek czasopisma z przewagą ilustracji, a obok wspólnej lektury, która jest możliwa tylko wtedy, kiedy mamy kilka jednakowych egzemplarzy, widzę inny sposób — znacznie dogodniejszy. Można urządzić posiedzenia kółka jako „salle de lecture”. To znaczy, że dostarczam młodzieży pożyczone n. p. z „Amis de la France” kilka numerów (także i starych) Illustration, Miroir du monde, Vu, Su, Annales, Loisir, Vogue, i dziewczęta to poprostu wspólnie oglądają, a ja chodzę po sali i objaśniam co trzeba. Po takiej godzinie można zakończyć posiedzenie konwersacją. Swobodna konwersacja jest rzeczą bodaj, że najtrudniejszą do osiągnięcia dlatego, że mówi zwykle jedna albo dwie, a inne wciągnąć się nie dadzą, albo co gorsza musi mówić sama nauczycielka. Ratunkiem na to jest określenie pewnego tematu pogadanki, często rzucanie pytań ożywiających całość. Bardziej skore do konwersacji są klasy niższe, najtrudniejsze — zdaje się — średnie.

Marzeniem każdej prawie klasy jest urządzić przedstawienie francuskie. Wydaje mi się rzeczą odpowiednią, aby na program złożyły się produkcje kilku klas. Przedstawienie jednolite rzadko osiąga należyty poziom, a nuży widzów i aktorów. Śpiewy i tańce w wykonaniu najmłodszych mogą stanowić wielką część. Zabawne będzie urządzenie konkursu międzyklasowego z wykonaniem krótkich deklamacyj.

Sztuczka odegrana musi być krótka i bez długich monologów. Im krótsze zdania, tem poprawniej będą wymawiane.

Wydaje mi się doskonałą inowacją rzecz wprowadzona w jednym gimnazjum lwowskiem, że nauczyciel sam ułożył sztukę, dostosowawszy role do młodych aktorów.

Reasumując to, co powiedziałam, podkreślam, że neofilolog pracuje w szkole równie skutecznie poza lekcją, jak na lekcji, a każda metoda będzie owocna, o ile potrafi młodzież swoim przedmiotem zainteresować. W pracy pozalekcyjnej trzeba raczej ciągnąć młodzież ku sobie, niż zniżyć się ku niej. Jednostki zdolne trudności napewno pokonają przy naszej pomocy, a wtedy satysfakcja obustronna jest bardzo wielka i osiąga się ten—tak konieczny dla dalszej roboty nastrój sympatji i wzajemnego porozumienia między młodzieżą a nauczycielem.

Lwów

Anna Czeżowska

PRACA DOMOWA UCZNIÓW W ZAKRESIE JEZYKA FRANCUSKIEGO Na podstawie ankiety przeprowadzonej w szkołach średnich w Warszawie

W zimie zeszłego roku szk., na wezwanie Ogniska metodycznego dla języka francuskiego przy Okręgu szkolnym warszawskim, nauczyciele przeprowadzili w szeregu gimnazjów ankietę w sprawie pracy domowej uczniów w zakresie języka francuskiego. Ankieta dotyczyła tylko stopnia średniego i wyższego, t. j. klas od IV do VIII włącznie.

Niniejsza ankieta, pozwalając nam wejrzeć poza kulisy pracy szkolnej, zdradza nam, że uczniowie nasi w swej pracy domowej posługują się w większości wypadków swojemi własnymi metodami, aby pokonać trudności i wywiązać się z zadania, a metody te bywają nietyle oryginalne (wprost przeciwnie, dalekie od postępu), ile często sprzeczne z temi, które stosujemy w klasie, uważając je za korzystne i celowe.

Ankieta, ogłoszona w jesieni r. zeszłego była zrealizowana w miesiącach zimowych, a więc w pełnym toku normalnej pracy w szkole. W ankiecie wzięło udział 674 uczniów i uczenic, w tem 558 dziewcząt, a tylko 116 chłopców. Stosunek więc odpowiedzi dziewcząt do chłopców przedstawia się jak 5:1.

Wobec takiej nierównomierności, i zbyt małej liczby odpowiedzi chłopców, nie traktowałam ankiety pod kątem różnicy płci, sprowadzając materiał do wspólnego mianownika. W toku pracy zauważyłam zresztą, że wybitnych różnic rzeczowych w odpowiedziach niema, jedynie chyba w tym punkcie, który traktuje o czasie pracy, gdyż dziewczęta podają na ogół większą ilość czasu pracy domowej. Pod względem formalnym odpowiedzi dziewcząt odróżniają się większą dokładnością i obfitością szczegółów, wynika z charakterystycznej sumiennosci dziewcząt w stosunku do wykonywanych zadań.

Jeżeli chodzi o udział w ankiecie klasami, to zestawienie przedstawia się następująco:

| Klasy | IV | V | VI | VII | VIII | Razem |
|-------------|-----|-----|-----|-----|------|-----------|
| Ile klas | 7 | 8 | 7 | 10 | 6 | 37 |
| Ilu uczniów | 139 | 159 | 125 | 161 | 90 | 674 uczn. |

Calokształt wywiadu ujęty był pod postacią 4 pytań dotyczących:

- 1) Czasu pracy domowej.
- 2) Trudności w niej spotykanych.
- 3) Sposobu odrabiania lekcji a) ustnych, b) piśmiennych.
- 4) Życzeń uczniów, co wprowadzić na lekcjach szkolnych, dla ułatwienia im pracy domowej. (Patrz rys. na stronie 192).

I. Pytanie: „Ile czasu przeciętnie przygotowujesz w domu zadana lekcję z języka francuskiego?”

Podzieliwszy podane ilości czasu na kategorie następujące: 15 m., 1/2 godz., 45 m., 1 g., 1 1/2 g., 2 g., 2 1/2 g., 3 g. i ująwszy tak rozsegregowany materiał w formę poglądową, otrzymamy poniższy wykres czasu pracy domowej.

Jeżeli przyjmiemy jako maksymalną granicę normalnego czasu pracy domowej uczniów z jednego przedmiotu 45 m. t. j. czas trwania lekcji szkolnej, wtedy otrzymamy tego rodzaju cyfry. Ponad normę (4 m. — granica oznaczona na wykresie pionową linią grubą, przerywaną), pracuje:

| | | | |
|----------|------|----------------------------------|------------------------------------|
| w kl. IV | — | 40,1 ⁰ / ₀ | uczniów |
| " " | V | — | 48,5 ⁰ / ₀ " |
| " " | VI | — | 67,4 ⁰ / ₀ " |
| " " | VII | — | 81,8 ⁰ / ₀ " |
| " " | VIII | — | 81,8 ⁰ / ₀ " |

zaś ogółem przeciętnie 60,6⁰/₀ uczniów.

Przyjąwszy dla uczniów z 2 najwyższych klas, jako odporniejszych fizycznie ze względu na okres rozwoju, mogących przeto dać nieco większy wysiłek, wymiar 1 godz. na lekcję domową z języka francuskiego, jako dopuszczalny, dowiemy się jednak, że przekracza go

w VII kl. — 62⁰/₀ uczniów

w VIII kl. — 51,7⁰/₀ uczniów, a więc powyżej po-

łowy uczniów.

(Ze w VIII kl. stosunek ten łagodnieje, łatwo wytłumaczyć tą okolicznością, że wobec wyboru przedmiotu do egzaminu maturalnego, pewna część uczniów mniej starannie opracowuje lekcje z języka francuskiego).

Pytanie II. Co w pracy domowej sprawia ci największą trudność?

B. spora liczba oznajmiła, że nie mają żadnych trudności w odrabianiu tego przedmiotu. Liczba ta wynosi

w kl. IV i V około 34⁰/₀ uczniów

" " VI, VII i VIII ok. 9⁰/₀ "

W przeważnej ilości wypadków odpowiedzi, mówiące o braku trudności towarzyszą uczniom o małej stosunkowo ilości czasu, tak że można je naogół uważać za zgodne z prawdą, nie zaś za konwencjonalne, czy kurtuazyjne. Nie pozbawione mimowolnej humorystyki są takie odpowiedzi, jak np. „Wszystko jest dobrze przygotowane, tylko sam język jest bardzo trudny”. Albo: „Sprawia mi trudność nieznamość języka”.

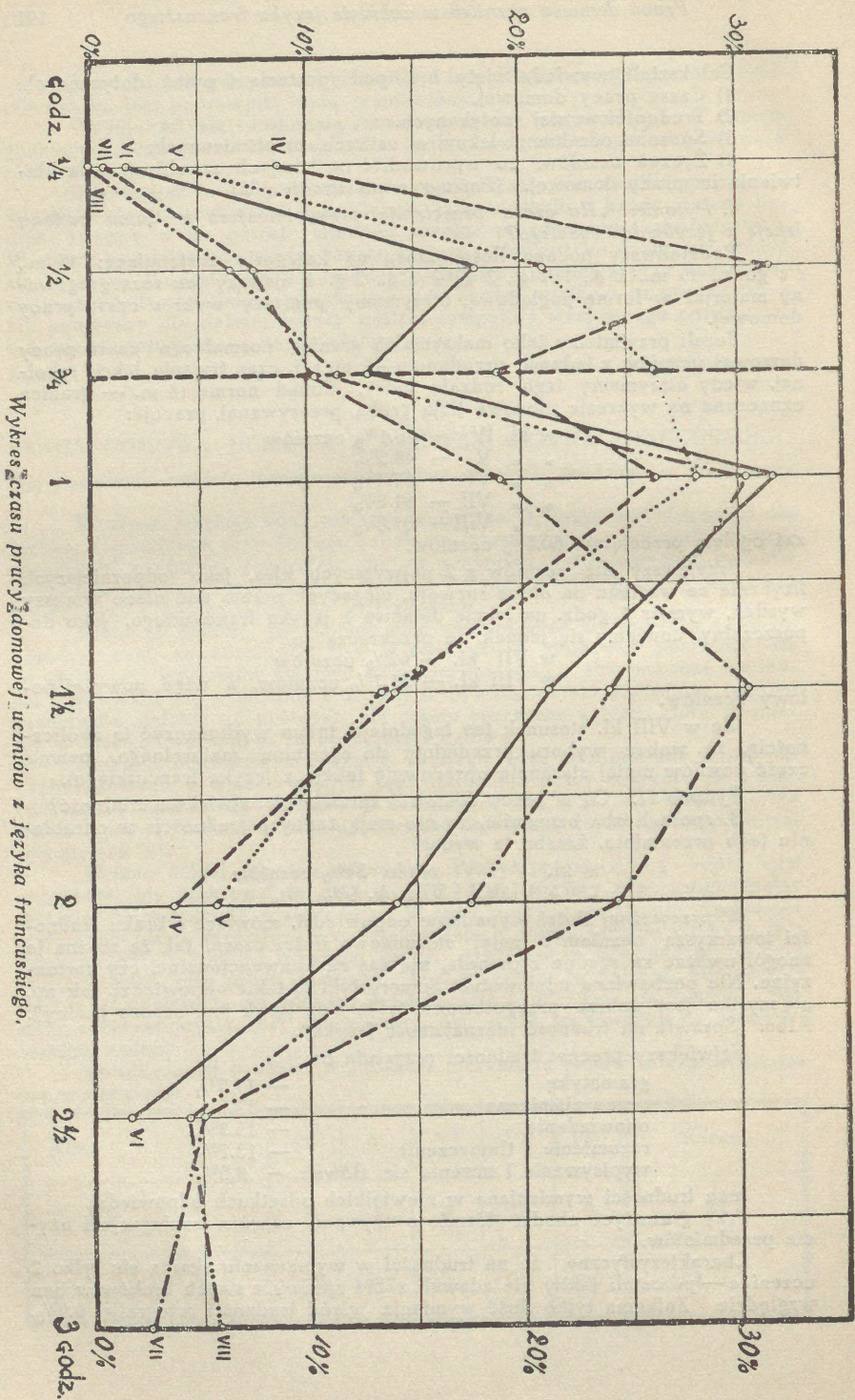
Największy procent trudności przypada na:

| | | |
|----------------------------------|---|----------------------------------|
| gramatykę | — | 17,5 ⁰ / ₀ |
| prace piśmienne | — | 17,0 ⁰ / ₀ |
| opowiadanie | — | 15,3 ⁰ / ₀ |
| rozumienie i tłumaczenie | — | 13,7 ⁰ / ₀ |
| wypisywanie i uczenie się słówek | — | 8,5 ⁰ / ₀ |

Inne trudności wymieniane w niewielkich odsetkach odpowiedzi.

Przy gramatyce chodzi głównie o używanie czasów, konjugację i użycie przedmiotów.

Charakterystyczne, że na trudności w wymawianiu skarżą się tylko 2 uczennice — pozostali jakby nie zdawali sobie sprawy z swych braków w tym względzie. Znikoma tylko ilość wymienia wśród trudności ortografję: 0,9⁰/₀.



III. Pytanie brzmi „W jaki sposób odrabiasz lekcje a) ustne, b) piśmienne?”

Do pytania nie były dodane żadne uwagi ani dodatkowe pytania wyszczególniające, a to celem uniknięcia zeznań zasugerowanych formułami pytań, oraz osiągnięcia większej swobody i bezpośredniości w relacjach. W wyniku jednak, skutkiem tego odpowiedzi ujmowane były z różnorodnych punktów widzenia, bo jedni zwracali uwagę na tę, inni na inną cechę swej pracy.

Dla przykładu: część oświadcza, że uczą się samodzielnie, część, że z pomocą, ale razem wyraziło się w tej kwestji tylko 23 uczniów—o reszcie zaś nie dowiadujemy się niczego w tym punkcie.

Toż samo dotyczy nauki cicho, lub głośno: tylko niektórzy zaznaczają to w swych odpowiedziach. Z powodu tej chwiejności punktów podziału, w zależności od indywidualów odpowiadających, nie możemy ująć tych zeznań w formuły statystyczne, a dane liczby procentowe mogą mieć dla nas znaczenie w pewnym stopniu orientacyjne.

W każdym razie uderza duży odsetek tych uczniów, którzy wbrew metodzie bezpośredniej, stosowanej w szkole — tekst francuski tłumaczą na polski podczas pracy w domu. Takich jest 34,7%. (Jest to minimum, do którego, wedle wszelkiego prawdopodobieństwa trzeba dodać pewien procent tych, którzy dali odpowiedzi zbyt ogólne (np.: „uczę się cicho” — jako całą odpowiedź). Następnie 22% wypisuje w domu słówka (nie wszyscy zaznaczają, czy się ich uczą), 17% pisze streszczenia, aby się z nich uczyć opowiadania, 5% wyraźnie mówią, że tych streszczeń uczą się napamięć. Wszystkie wyżej wymienione kategorie odpowiedzi schodzą się z zeznaniami o bardzo dużym zużyciu czasu przy odrabianiu lekcji z języka francuskiego, co jest zgoła zrozumiałe.

Jeżeli chodzi o różnice w tym względzie między klasami, to są one minimalne.

Dla ilustracji przytoczę parę przykładów „przykrych” odpowiedzi, świadczących o zbyt słabym przygotowaniu do wymagań danej klasy:

„Lekcję przygotowuję w następujący sposób: czytam tekst, następnie wyliczam słówka i tłumaczę, później piszę streszczenie, którego się uczę napamięć” (ucz. kl. V, uczy się 2 godz. jęz. francuskiego).

Inna ucz. kl. V: „Po przeczytaniu piszę tłumaczenie po polsku, później przy opowiadaniu zastępuję wyrazy polskie francuskimi. Potem uczę się napamięć, osobno każde zdanie, a później 3 razy opowiem już bez kartki”.

Przeraza nas poprostu myśl, że zadane przez nas ustępy, nie zawsze drobne, mogą być przez część uczniów takim sztywnym wysiłkiem opracowywane i przyswajane.

Przy sposobności relacji o pracy domowej wiele głosów zwraca uwagę na bezużyteczność dla nich „explications” podawanych w podręcznikach, jako zbyt trudnych i niezrozumiałych, a przez to przysparzających trudu w zrozumieniu tekstu.

W odpowiedziach dotyczących lekcji piśmiennych zwraca uwagę duża, licząca bowiem 51%, rubryka tych, którzy zeznają, że piszą najwpierw „na brudno”, a potem przepisują do zeszytu. Znowu prawdopodobnie jest ich dużo więcej, bo tylko 9% zazaczyło, że piszą od razu „na czysto”, a więc pozostaje jeszcze ok. 40% uczestników ankiety, co do których nie mamy żadnych danych, czy piszą od razu „na czysto”, czy też pracują podwójnie.

Wogóle odpowiedzi, dotyczące pracy piśmiennej, zupełnie niedostatecznie nas informują, z powodu wspomnianego rozstrzelania punktów widzenia, tak że tu trudno jakiegokolwiek sformułować zdanie.

Najciekawiej przedstawia się materiał nadesłany na 4 i ostatnie pytanie: Co pragnąłbyś, aby było dokładniej wyjaśnione, albo opracowane w kla-

się na lekcji, aby ci ułatwić pracę domową? Pytanie to, pozostawiając dość szerokie pole wypowiedzania życzeń, żalów i pomysłów, informuje nas pośrednio o tem, w jaki sposób uczniowie dają sobie radę z swemi zadaniami.

Duża jest liczba tych, którzy nie wyrazili życzenia jakichkolwiek zmian (21.4%). Jedni motywowali to tem, że wszystko jest dobrze tłumaczone w klasie, inni odpowiedzieli lakonicznie, bez podania motywu. Między wszystkimi życzeniami liczbowo wybije się na pierwszy plan prośba o tłumaczenie tekstu na polski podczas lekcji. Takich życzeń jest aż 22.7%, stosunkowo równomiernie rozłożonych między klasy. Do nich dodać należy pokrewne prośby o podawanie słówek na lekcjach 10.2%.

Odpowiedzi uczeń kl. VII i VIII dowodzą braku samodzielności w lekturze francuskiej. Pragną, aby każda rzecz była czytana w klasie, gdyż czytanie jej w domu, „to las trudności” w zrozumieniu, długie szukanie słówek, tłumaczenie, wreszcie jeszcze trudności w zrozumieniu zwrotów. Jest to refren, powtarzający się w wielu bardzo odpowiedziach. Narzekają też niektórzy, że po wielu wysiłkach bywa często taki rezultat, że w klasie przekonują się, iż rzecz została mylnie zrozumiana. Dotyczy to zwłaszcza dawniejszych autorów.

Dalej, w związku z życzeniem tłumaczenia na lekcjach, prośby—o zarzucenie synonimów i „explications”, które przysparzają dużo pracy. Tęgo rodzaju głosy każą nam zwrócić większą uwagę na to, by, zarówno w podręcznikach, jak i w toku lekcji, dobierać popularnie i swobodnie wyrażonych wyjaśnień, tam gdzie definicje i ścisłe określenia nastęrczać mogą nowe trudności, miast ułatwień.

Zaraz po życzeniach, odnoszących się do tłumaczeń idą liczbowo (20%) domagania więcej ćwiczenia i objaśnień w przedmiocie gramatyki. Przedewszystkiem wymieniane są czasy: ich tworzenie i używanie w zdaniu. W dalszym ciągu zjawia się prośba o dokładniejsze opracowanie w klasie zadanej lekcji (12.4%), celem ulżenia w pracy domowej, 4% uczniów prosi o uczenie się opowiadań na lekcji. Jest też pewna liczba, domagających się więcej konwersacji na lekcjach, gdyż, jak się niektórzy wyrażają, umieją wiele, ale nie umią tego wyrazić po francusku. Zwłaszcza proszą o rozmowę o sprawach bieżących, odczuwając tu duże braki w zdolności wystowienia.

Roztropna dziewczynka z kl. VI mówi: „Więcej konwersacji, abyśmy znały język francuski taki, jakim mówią Francuzi, a nie zawile i trudne zdania, których pełno w podręcznikach szkolnych”.

Inna rezonerka z kl. VIII twierdzi śmiało: „Więcej korzyści (niż historia literatury) przyniosłaby rozmowa na jakikolwiek temat aktualny, w którymby wzięła udział cała klasa”.

Wszczę głos z kl. VIII: „Więcej czasu na poznanie języka, niż na charakterystykę autorów i streszczenie utworów... korzyści z tego nie mamy, bo uczy się napamięć”.

Wobec bardzo niewystarczającego zasięgu ankiety, nie będę próbowała bynajmniej dochodzić do jakichś konkretnych wniosków i wskazań na nich opartych. Dopiero wielokrotnie większa liczba odpowiedzi, wykluczając w większej mierze moment przypadku, dałaby nam pełny i rzeczywisty obraz pracy domowej ucznia w zakresie języka francuskiego. Nadto, dla ustalenia pewnych danych, niezbędnemby było bardziej szczegółowe formułowanie pytań, przez co uniknęłoby się całego szeregu luk i wątpliwości, o których wspominałam w toku artykułu. Z całości jednak przeczytanych i zestawionych kilkuset odpowiedzi wynurzają się pewne refleksje, godne zestawienia.

W pierwszym rzędzie zwraca uwagę w wynikach ankiety, iż wbrew metodom nauczycieli, dążącym ku wytworzeniu bezpośredniości w kojarzeniu zjawisk pozajęzykowych z językiem obcym, uczniowie pozostawieni poza orbitę ich wpływu, pracują przeważnie metodą tłumaczeń, tłumaczeń niezbędnie do zrozumienia potrzebują, tłumaczeń domagają się na lekcjach.

uważając ich brak za wielkie utrudnienie dla pracy domowej. Stoimy tu wobec zjawiska pewnego rozdzielenia metody pracy. Może być kwestją sporną, czy jest ono konieczne i korzystne przez wzajemne uzupełnienie, czy też szkodliwe przez niweczenie w domu pewnych nastawień umysłu, że tak powiem pewnych obcojęzycznych nałogów myślowych, podczas nauki szkolnej przez nauczycieli wytwarzanych.

Między przyczynami tej „domowej reakcji” przeciw metodzie bezpośredniej znajdziemy może niejednolite, chwytne jej stosowanie przez uczących, nie sprzyjające utworzeniu stałych dróg między wyobrażeniami i obcymi ich nazwami; może zbyt wielkie zróżniczkowanie materiału uczniowskiego w klasach, może w niektórych wypadkach dużą liczebność grup, wykluczającą powodzenie tej metody i paralizującą wysiłki nauczyciela. W pewnym stopniu odbijają się tu zapewne i słabe strony programu, każącego wyczerpać spory i trudny materiał literacki (w klasach najwyższych), niedość wydatnie wspierający żywotną sprawność językową, oraz słabo związany z życiem i zainteresowaniami aktualnymi młodzieży.

W ścisłym związku przyczynowym z powyższymi kwestjami jest niepokojąca sprawa anormalnie wielkiego zużycia czasu na przygotowanie w domu lekcji z języka francuskiego. Stosunek pracy w klasie do pracy domowej okazuje się na podstawie ankiety odwróconym, tak że lekcja szkolna jest jakby uzupełnieniem domowej, a nie odwrotnie. Coprawda, ostrość wyniku ankiety w tym punkcie musi być złagodzona pewną rezerwą w stosunku do rzetelności odpowiedzi. Najprawdopodobniej uczniowie byli skłonni „zaokrąglić” swe dane do większych wymiarów czasu, a to dla okazania swej pilności i swych starań w danym przedmiocie. (Ankieta była przeprowadzona przez samych nauczycieli jęz. francuskiego w tych klasach; pomimo, że była ona zasadniczo anonimowa, jednak moment „osobisty” odegrał tu bezwzględnie rolę). Poza to na podniesienie „krzywej pracy domowej” wpłynął również fakt, ogromnej (5-okrotnej) przewagi dziewcząt nad chłopcami w ankiecie. Ta, właściwa dziewczętom w porównaniu z chłopcami, sumienność i dokładność odbiła się tu niezawodnie, podnosząc ogólny procent przeciężonych odrabianiem lekcji z języka francuskiego.

Z innych kwestyj do refleksji przypomnę sprawę wypisywania słówek, wielokrotnie przez uczniów wspominaną i krytykowaną: z jednej strony przemawia za nią potrzeba intensywnego i trwałego wzbogacenia zasobu leksykalnego dla przyszłej lektury, a także utrwalenie drogą wrażeń motorycznych graficznych postaci nowych wyrazów, tak rozmaitych przy ortograficznej trudności języka francuskiego. Z drugiej znowu strony wypisywanie słówek przedstawia się jako pewnego rodzaju wyłom w metodzie bezpośredniej nauki języka, a ankieta zarzuca mu duże zużycie czasu i energii przy wertowaniu słownika.

Łączy się z tem sprawa doboru użytecznych dla uczniów, a nie pomnażających trudności „explications” i synonimów.

Narzuca się w końcu postulat obowiązku nauczyciela języków interesowania się pracą domową uczniów i wpływania na poprawę techniki i ekonomii tej pracy, służyć temu celowi przedewszystkiem: obserwacja i pouczenia podczas momentów pracy pod kierunkiem w klasie, dalej uświadamianie uczniów w zakresie potrzeb nauki języka najbardziej podstawowych, naukowo stwierdzonych zasad techniki uczenia się, jak: kojarzenia logiczne, rola zmęczenia, prawo krystalizacji, różnice indywidualne pamięci, działanie drogą różnorodnych wrażeń: wzrokowych, słuchowych, motorycznych, a to artykulacyjnych, pisaniowych i t. p.).

J. Mańkowska

BADANIA EKSPERYMENTALNE NAD ZAGADNIENIAMI DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH. 1)

Obrady sekcji bilingwistycznej VI Międzynarodowego Kongresu nowego wychowania w Nicei²⁾ wykazały taką rozbieżność zapatrywań na najistotniejsze zagadnienia dydaktyki języków obcych i to zapatrywań opartych na badaniach doświadczalnych, że przewodniczący Sekcji prof. Bovef, zamknął obrady wezwaniem, by neofilolodzy we wszystkich krajach zorganizowali systematyczne badanie tych kwestyj. Tylko bowiem badania i eksperymenty bardzo liczne, przeprowadzane w różnych warunkach, pozwolą wyeliminować czynniki oboczne, oddziaływające na wynik metody, a więc czynniki przypadkowe: chwilowe, lokalne lub osobowe.

Równocześnie nasze Tow. Neofilologiczne zwróciło się do Międzynarodowej Federacji nauczycieli języków obcych o zorganizowanie w obrębie wszystkich organizacji badań równoległych nad jednym zagadnieniem — lingwistycznym — ale mającym wielkie znaczenie dydaktyczne, nad badaniem częstotliwości wyrazów głównych języków międzynarodowych i użytkownictwem wyniku tych badań w nauczaniu języków obcych.

Czyż jednak nie jest dziwnym, że w tak zasadniczych kwestjach — jak czego mamy uczyć, t. zn. których wyrazów, w jakim wieku, w jaki sposób stoimy dopiero jakby u progu badania?

Przecież literatura dydaktyczna z dziedziny języków obcych urosła w ostatnich latach 50-ciu do liczby olbrzymiej. Lata 1876 — 1898 wykazują w samych Niemczech 734 rozpraw, a od tego czasu liczba prac mniejszych i większych przecież nie zmniejszyła się.

Mimo to jednak organ neofilologów angielskich „Modern Languages” już w r. 1916 pisze: „It is safe to say that no a single point connected with the technique of language teaching has ever been scientifically established”³⁾.

Od tego czasu nie wiele się zmieniło. Każdy sobie radził, jak mógł. Na podstawie empirji, na podstawie własnych doświadczeń tworzył sobie własną metodę. Często się zdarzało, że ktoś miał znakomite rezultaty, opisywał więc sposób prowadzenia nauki przez siebie, zdarzyło się jednak, że ktoś drugi, który tak samo prowadził lekcje, rezultatów nie miał.

Cały świat neofilologiczny wie, jak świetnym dydaktykiem był Gaudig. Nie wielu jednak wie, że jego uczenica, która uczyła temi samymi metodami, co jej wielki mistrz, miała rezultaty marne.

Rezultaty dobre były często następstwem innych czynników, niż myślano i — do wierzenia podawano. Do wierzenia, bo nasze zapatrywania dydaktyczne, to przeważnie akty wiary — nie naukowo zbadane prawdy.

Czy jednak badania eksperymentalne już dziś możliwe?

Doświadczenia dotychczasowe zalecają wielką rezerwę.

Z dość znacznej ilości badań eksperymentalnych, opisanych bądź to w czasopismach (Modern Languages Journal, Zeitschrift für experimentale Pädagogik, Revue Psychologique i i.) bądź też w wydawnictwach „Kanadyjskiego i Amerykańskiego Komitetu do Studiów nad nauczaniem języków nowożytnych”, może 3—4 mają wartość naukową i praktyczną.

Zaliczam do nich badanie Schlütego, Scholtkowskiej, Neczajewa, Pohlmana, wszystkie nad kwestją przyswajania sobie zapasu leksykalnego. Inne badania dały rezultaty wątpliwe.

Dlaczego? Badania eksperymentalne dydaktyki opierać się muszą: a) na badaniach psychologii, b) na badaniach językowych. Badania te są jednak dopiero w stadium początkowym. Nie ustaliły one dotychczas ściśle-

1) Skróć referatu wygłoszonego na krakowskim Kole Polskiego Tow. Neofilologicznego z dnia 28 października 1932 r.

2) P. „Neofilolog” III zeszyt 3, strona 146.

3) Modern Languages October 1919.

go znaczenia podstawowych wyrazów z dziedziny dydaktyki języków obcych jak: „metoda pośrednia” i „bezpośrednia”, „gramatyka”, „czytanie”, „jednostka językowa” i t. d.

Brak nam też metod mierzenia rezultatów.

Buswell w swoim eksperymencie nad sprawnością, uzyskaną w czytaniu, poradził sobie w ten sposób, że skonstruował specjalny aparat fotograficzny, którym liczył zatrzymanie się oka, jego ruchy wsteczne i długość tych zatrzymań jako miarę większej lub mniejszej sprawności w czytaniu.

Nawet w badaniu rezultatów opanowania języka, czynnego czy biernego, posługujemy się dotychczas tylko subiektywną oceną, która nie pozwala na porównanie. Wszak ilość błędów nie może być miarą. Błąd nie równy błędowi. Ale stworzenie takich metod jest możliwe.

Miarą postępu w nauce języka obcego jest: a) ilość posiadanych wyrazów, b) szybkość w ich użyciu, c) poprawność w ich użyciu: fonetyczna, gramatyczna, leksykalna. Mimo tych trudności podjęcie badań eksperymentalnych jest możliwe i konieczne.

Braki, które powyżej wykazałem, mogą być z czasem usunięte. Być może, że nawet bez podjęcia naszych badań, nie podjęto odpowiednich badań psychologicznych i lingwistycznych, bo my stawiamy tamtym dyscyplinom zagadnienia, które dla nich samych nie istnieją.

Jakiz jest przedmiot naszych badań?

By określić przedmiot naszych badań eksperymentalnych trzeba zestawić czynniki, które poza samą metodą nauczania oddziałują na wynik nauczania.

Są to: *A ze strony ucznia*: a) wiek ucznia, b) ogólne jego wykształcenie, c) liczba uczniów w klasie, d) pod jakim kątem widzenia tworzono klasę, przypadkowo czy też dobierano według specjalnych zdolności, — z jakiego środowiska uczniowie pochodzą, e) czy uczeń rozumie potrzebę nauki i chętnie się do niej garnie, czy też nauka jest mu narzucona, f) nawyki pracy, zdobyte przy poprzedniej nauce — w tym lub w innych przedmiotach, g) karność w klasie — przytem nie chodzi tyle o karność zewnętrzną, wymuszoną przez nauczyciela, ile o karność wewnętrzną, h) czas nauki — jego wymiar i rozkład — w szkole i domu, i) konkurencja innych przedmiotów.

U nauczyciela: a) uzdolnienie wrodzone nauczyciela, b) jego wykształcenie, c) jego energja, d) zdolność osobistego oddziaływania — jego osobowość. Badania należy rozpocząć nie od ogólnych zasad nauczania i nie od ogólnych teorii, lecz od szczegółów. A więc nie od porównania n. p. metody bezpośredniej i pośredniej — gdyż tu natrafiamy na większe trudności, lecz raczej od drobnych fragmentów nauczania. Przedewszystkiem należałoby zbadać wpływ wieku uczniów na wynik nauczania. Jestto zagadnienie aktualne. Niedawno zaczynaliśmy naukę języka obcego w 11 roku życia, obecnie zaczynamy w 10 r. niebawem zaczynamy będziemy w 13 r. — a nie brak nam uczniów, którzy zaczęli naukę języka obcego w wieku dziecięcym, mając w domu bonę. Wielu z nas zaczęło się uczyć drugiego języka obcego w późniejszym wieku. Mamy więc materiał porównawczy.

Z samej metody nauczania nasuwają się następujące zagadnienia do eksperymentalnego zbadania: a) które z następujących zestawień jest najkorzystniejsze dla pamięci; 1. wyraz obcy — przedmiot, 2. wyraz obcy — wyraz ojczysty, 3. wyraz ojcz. — wyraz obcy, b) czy korzystniejszym jest podanie wyrazu osobno, czy w całym zdaniu, c) czy korzystniej podawać wyraz wzrokowo czy słuchowo, d) czy korzystniej jest, by uczeń wyszukał dane słówko w słowniku alfabetycznym dwujęzycznym czy jednojęzycznym, — czy też by było mu je podane przy tekście w formie notki pod spodem lub obok, e) czy korzystniej przerabiać mniej tekstów i gruntowniej, czy więcej czytać, choćby bez wielkiego zagłębiania się, f) w jakich odstępach czasu należy słówko powtarzać, by lepiej utkwilo w pamięci, g) jaką rolę odgrywa powtarzanie mechaniczne, h) jaki jest wpływ zainteresowania treścią na

zapamiętanie wyrazów i form języka, i) jakie znaczenie ma długość lekcji i odstępy czasu między lekcjami dla wyniku nauki, k) jaki jest wpływ głośnego czytania, l) rytmu, m) rymu, n) asonansów, o) jaka jest rola gramatyki, p) tłumaczeń, r) ćwiczeń pisemnych — i to każdego rodzaju z nich, s) układu typograficznego podręcznika — tłuste litery dla nowych wyrazów uwydatnienie jednostek nowych, takich jak *il y a* odrębnym drukiem, zaznaczającym ich przynależność do siebie, t) wpływ języka obcego na język ojczysty, wysłowienie, czytanie, gramatykę, u) wpływ języka obcego na drugi język obcy, — znaczenie esperanta dla nauki języka obcego, w) w jakim następstwie należy przerabiać wyrazy i formy gramatyczne języka i które z nich można opuścić.

Gdzie można takie badania robić?

Niewątpliwie każdy nauczyciel może je robić w swojej klasie — ale tu ogromnie trudno wyłączyć inne czynniki. Trudno porównać obiektywnie wyniki. Za to liczba eksperymentów może być wielka. Eksperymenty laboratoryjne w klasach doświadczalnych mają warunki lepsze, ale z natury liczba ich nie może być duża. Najważniejsza rzecz, by te eksperymenty były skoordynowane najpierw w całym państwie, następnie na terenie międzynarodowym.

Trzeba utworzyć w Polsce komitet, któryby się porozumiał z Ligą Międzynarodową nowego wychowania względnie z Federacją Międzynarodową towarzystw neofilologicznych i opracował plan takich badań wspólnie z temi organizacjami.

Tematami najbardziej dojrzałymi do badań to: a) wiek uczniów, b) porządek wyrazów i form gramatycznych każdego z 3 języków u nas uczonych.

Każde z tych zagadnień musiałyby mieć w Komitecie swoją podkomisję, któraby opracowała szczegółową ankietę i wskazówki zarówno dla tych nauczycieli, którzyby chcieli podjąć się tych badań w normalnej szkole jak i dla szkół doświadczalnych, które trzeba będzie stworzyć. Praca ta niewątpliwie trudna i na długą metę obliczona. Gdy jednak wymagania życia skracają czas przeznaczony do nauki języka obcego do takiego minimum, jak w nowym ustroju szkoły, musimy dołożyć wszelkich starań, by czas ten został dobrze wykorzystany.

Warszawa

Dr. Jan Piątek

NA MARGINESIE „POKŁOSIA ROCZNICY GOETHEGO W POLSCE”

Umieszczając w poprzednim numerze *Neofilologa* (p. str. 135 i in.) zestawienie artykułów i prac ogłoszonych w Polsce z okazji stulecia śmierci Goethego, zdawaliśmy sobie sprawę, że zestawienie to nie jest i nie może być kompletne. Prasa np. żydowska tylko niedostatecznie mogła być uwzględniona.

Poniżej zamieszczamy nadesłane nam uzupełnienie p. Dra Stendinga, zestawiające szereg pominiętych prac i artykułów, zamieszczonych tak w prasie polskiej, jak i żydowskiej, przyczem i teraz zdajemy sobie sprawę, że uzupełnienie to prawdopodobnie również nie wyczerpuje całego pokłosa goethe'owskiego. Było ono bowiem w Polsce bardzo bogate.

Redakcja.

W numerze trzecim „*Neofilologa*” roku bieżącego ukazał się informacyjny artykuł pp. Pipreka i Friedländera p. t. „*Pokłosie rocznicy śmierci Goethego w Polsce*”. Artykuł ten wykazuje braki, które uzupełnić uważam za swój obowiązek, jako ten, który w bieżącym roku z okazji stulecia śmierci Goethego opracowywał również różne tematy goethe'owskie.

I tak pominięto w rzeczonym artykule szkic o Goethem M. Brandstättera, który się ukazał w marcu b. r. pod tytułem „J. W. Goethe”, w łódzkim „Miesięczniku Żydowskim”, nie wspomniano o artykule H. Sternbacha „Goethe a Polska”, przeoczono artykuły: Z. Żygulskiego „Hellenizm Goethego” i R. Ganszyńca „Faust i jego epoka”. Trzy te artykuły zamieścił „Filomata” w 42-gim numerze, poświęconym w całości Goethemu. Nie uwzględniono artykułów Z. Ciechanowskiej: „Faust w Polsce”. (Czas, 3. IV) i „Goethe. poeta nastroju” (Przegląd Powszechny, numer majowy, osobna nadbitka). Nadto pominięto fachową pracę Z. Jachimeckiego „Od pierwszej do ostatniej muzyki do Fausta” zamieszczoną w „Głosie Narodu” z dnia 26 marca. W tym samym numerze znajdujemy artykuł „Goethe i Wyspiański” (podpisany: Emka), charakterystyczny ze względu na 25-lecie zgonu Wyspiańskiego, które niedawno uroczysto obchodziliśmy. Nie wspomniano również o rozprawce J. Mirskiego „Polskie Weimariana w Paryżu”, którą zamieściło w numerze kwietniowym czasopismo „Przegląd Współczesny”. Pominięte zostały też prace i artykuły podpisane: Motywy biblijne w twórczości Goethego (Sprawozdanie roczne gimnazjum żydowskiego w Krakowie za rok 1931/32, ukazała się też osobna odbitka), „Goethe a stary Testament” (Almanach „Naszego Życia” za rok 1932), „Stary Testament i światopogląd Goethego” (Zramim-Prady z 31-go maja, po hebrajsku), nadto „Goethe a Polska” i „Goethe a Żydzi” („Nowy Dziennik” z 21-go i 22-go marca 32). Nie uwzględniono również jego artykułu „Z pobytu Goethego w Polsce”, ogłoszonego w Czasie” dnia 20. III, w którym podpisany umieścił artykuł „Posiew goethe’owski w Krakowie”, uważając, że kompletne zestawienie tego posiewu można podać najprzód tylko na terenie jednego miasta, a potem dopiero syntezę z całej Polski.

Z innych pominiętych artykułów zasługują na wzmiankę prace, które się ukazały 14 marca w dodatku literackim „Nowego Dziennika”, poświęconym Goethemu. Znajdujemy w nim artykuły: M. Kanfera „Goethe”, S. Stendinga „Dzieło Goethego” i F. Schlanga „Genjalny mistrz i genjalny uczeń” (Stosunek Goethego do Spinozy). Artykuł ten jest aktualny podwójnie, ze względu na Goethego i 300-lecie Spinozy, które Polska właśnie obchodziła. Goethem zajął się również warszawski „Hajnt”. W numerze 13-tym z 15-go stycznia ogłosił J. Klinow artykuł „1932 rok jubileuszowy śmierci Goethego”, a w numerze 42-im i 48-ym z 19-go 26-go lutego pisał w Hajncie o Goethem O Thon, pod nagłówkami „J. W. Goethe” i „Goethe — indywidualista a masa”. „Nowe Słowo” ogłosiło dnia 20-go marca tylko jeden artykuł o Goethem, mianowicie „Goethowskie uroczystości weimarskie” pióra podpisanego i tyleż zamieściła „Ewa” w numerze z 6-go marca (S. Stending: Goethe, kobiety i salony literackie).

Autorzy „Pokłosa” pominęli oprócz szeregu artykułów i niektóre imprezy, które ku czci Goethego urządził podwawelski gród. Nie wspomnieli, mówiąc o imprezach, o występie Moissiego, który w „Starym Teatrze” 6-go kwietnia recydował ballady Goethego. Pominięte zostały też wszystkie odczyty radjowe, które wygłosili przed rozgłośnią krakowską: R. Dyboski „Stulecie Goethego” (20. III), M. Kanfer „Goethe a świat zbrodni” (31. III), W. Hulewicz „Faust” (2.VII), F. Ostachowski „Goethe jako przyrodnik” (4.VII) i E. Żegadłowicz „Faust i teatr” 23. IX).

Na wzmiankę zasługują też oba artykuły T. Bilińskiego: „Na stulecie zgonu Wielkiego Olimpijczyka” i „Eksceleńcja i piękna Polka”, zamieszczone w Ilustrowanym Kurjerze Codziennym z 21-go marca i wieczór goethe’owski, który „Towarzystwo Lekarskie” w Krakowie urządziło dnia 17-go listopada, z prelekcją doc. Kaulberscha „Goethe a medycyna” z programem muzyczno-wokalnym i recytacją wyjątków z II części Fausta tłumacza prof. L. Wachholza.

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

W ostatnim zeszycie „Neofilologa” kolega J. Berman wystąpił z „niemiałym projektem” czytania w wyższych klasach przekładów (lub fragmentów) z języka polskiego na niemiecki i podaje cały kanon takich przekładów nowszych i starszych. Kolega J. B. chce w ten sposób przełamać niechęć uczniów do narodu niemieckiego i podnieść równocześnie godność literatury ojczystej oraz poczucie dumy narodowej. Projekt kolegi J. B. jest naturalnie chybiony.

Najważniejszym celem nauki języków nowożytnych jest wprowadzenie uczniów w ducha i kulturę narodu obcego, co daje się osiągnąć tylko przez lekturę oryginalnych dzieł sztuki, a nigdy przez przekłady z języka ojczystego na obcy. Rozumie się to samo przez się i sprawa ta jest tak jasna, że nie wymaga żadnego uzasadnienia. Gdybyśmy młodzież klas wyższych chcieli karmić przekładami z języka polskiego, to obawiam się, że straciłaby ona zupełnie zainteresowanie kulturą niemiecką i językiem niemieckim. Zamknięcie młodzieży do języka niemieckiego można wzbudzić tylko przez pokazanie jej arcydzieł sztuki i kultury niemieckiej. Literatura niemiecka jest tak bogata i ciekawa, że młodzież przy umiejętnym prowadzeniu lektury przez nauczyciela nie może jej nie polubić. Na przekłady z języka polskiego na język niemiecki i na odwrót można przy sposobności zwrócić uwagę, nigdy jednak nie wolno ich traktować jako materiału naukowego przy nauczaniu języka niemieckiego.

— rek,

„ERLKÖNIG” GOETHEGO

Szkic lekcyjny z klasy VI Gimnazjum

Balladę Goethego „Erlkönig”, przerabiałem w trzech lekcjach. Każda lekcja stanowiła zaokrągloną dla siebie całość. Cel pierwszej lekcji wywołanie odpowiedniego nastroju, rozbudzenie fantazji, spowodowanie napięcia uczuciowego, dla możliwie najgłębszego przeżycia przez uczniów ballady, którą poznają. Cel drugiej lekcji — zaznajomienie uczniów z walorami estetycznymi utworu, a trzeciej — objaśnienia historyczno-literackie i językowe.

Balladę czytaliśmy późną jesienią w dzień pochmurny.

Tu podaję pierwszą lekcję.

Dyspozycja lekcji:

1. Opis obrazu Ruszczyca p. t. „Ballada”, jako powtórzenie starej lekcji. Cel opisu. zaznajomienie uczniów z wyrażeniami, z którymi spotkali by się w „Erlkönigu” przypuszczalnie poraz pierwszy; częściowe nastawienie do ballady.
2. Krótki obrazek nastrojowy. Cel, pobudzenie fantazji i spowodowanie napięcia uczuciowego.
3. Wygłoszenie „Erlköniga” przez nauczyciela a następnie przez uczniów. Cel — przeżycie utworu.
4. Ujęcie i uwypuklenie najistotniejszych momentów w utworze, działających na uczucie i wyobraźnię. Ujęcie całości. Cel — pogłębienie przeżycia.
5. Odśpiewanie pieśni „Der Mond ist aufgegangen”.

Cel — odprężenie psychiczne.

W tekście lekcji zaznaczone: 1. odwołaczem ⁰⁾ wyrazy przychodzące w „Erlkönigu” a uczniom przypuszczalnie nieznanne i podane przy opisie obrazu Ruszczyca; 2 odwołaczem ¹⁾ wyrazy podawane i wypisywane na tablicy w czasie lekcji, jednakowoż bez przerywania toku lekcji.

P r o t o k ó ł l e k c j i

- Lehrer: Wovon sprechen wir heute?
- Schüler A.: Von dem Bilde „Die Ballade“ vom Polnischen Künstler Ruszczyc.
- L.: Was schildert das Bild?
- Sch. A.: Eine Landschaft.
- L.: Was für ein Motiv hat die Landschaft?
- Sch. A.: Eine Wiese und ein Stück Strasse bei Nacht.
- L.: Beschreiben Sie das Bild, B.
- Sch. B.: Im Vordergrund sehen wir eine Strasse. Rechts zieht eine Kutsche. Im Mittelgrunde und zwar am Rande der Wiese stehen einige magere Birken. Im Hintergrund steigt an der Wiese ein *Nebel* ⁰⁾ empor.
- L.: Weiter C.
- Sch. C.: Der Himmel ist mit schweren Wolken bedeckt. Hinter den Wolken dringt das Mondlicht hervor und beleuchtet manche Stellen der Landschaft insbesondere die Birken.
- L.: Beschreiben Sie die Kutsche, D!
- Sch. D.: Die Kutsche *hebt sich* aus dem Dunkel *hervor* ⁰⁾. Sie Wird von zwei Pferden gezogen. Auf dem Bock sitzt ein Kutscher. Hoch über ihm an der Seitenwand der Kutsche *blinzelt* ⁰⁾ eine *Laterne*. Eine tiefe Schicht von *Dünsten* ⁰⁾, die in der Luft schweben, macht das Bild der Kutsche *verschwommen* ⁰⁾. Wir sehen sie, wie auch den Kutscher und die Pferde nur als Schattenrisse. Infolgedessen wirkt die ganze Erscheinung gespenstisch.
- L.: Was fällt an den Birken auf, E.?
- Sch. F.: Sie sind gebeugt.
- L.: Warum?
- Sch. E.: Es weht ein starker Wind.
- L.: Welche Jahreszeit ist es?
- Sch. E.: Es ist Herbst. Man sieht das an den rotbraunen *dürren*⁰⁾ Blättern, die vom starken Wind getrieben, in der Luft hin und her schweben.
- L.: Was wollte der Künstler schildern?
- Sch. E.: Eine stürmische Herbstnacht.
- L.: Wie ist die Stimmung des Bildes, F.?
- Sch. F.: *Düster* ⁰⁾.
- L.: Welchen Eindruck erhält man, wenn man das Bild länger betrachtet?
- Sch. F.: Es *graust* ⁰⁾ uns.
- L.: Wann *empfinden* ⁰⁾ wir Ähnliches?
- Sch. F.: Wenn wir ein düsteres Märchen gehört haben.

* * *

L.: Die Märchen machen auf uns einen tiefen Eindruck, besonders in den Kinderjahren. Und nun, da wir von Märchen reden, versetzen wir uns in die Zeit unserer Kindheit. Vergessen wir, dass wir im Schulzimmer sitzen, dass wir schon Obergymnasisten sind. Versetzen wir uns aufs Land. Wir sind in unserem Elternhause oder bei unseren Verwandten. Es ist ein Herbstabend. Der Mond beleuchtet hell die Wiese jenseits der Landstrasse. Aus der Wiese steigt ein Nebel. Man hört das *leise* ¹⁾ Rau-

schen des Windes und das Säuseeln¹⁾ dürrer Blätter. Wir sitzen am Herdfeuer und die Grossmutter oder die Tante erzählt uns Märchen von Nymphen, Elfen, wie Sie nachts aus dem Wasser aufsteigen und auf den Wiesen herumtanzen, wie sie dem Wanderer nacheilen und ihm *eind Leid zufügen*¹⁾, wie sie die Kinder *verlocken*¹⁾ und nachher *totküssen*¹⁾. *Angstlich*¹⁾ schauen wir zum Fenster hinaus. Auf der hell beleuchteten Wiese jenseits der Landstrasse, sehen wir einen *Nebelstreif*¹⁾. Aber was ist das? Ist das wirklich ein *Nebelstreif*? Es dreht sich, es bewegt sich hin und her, es tanzt. Es ist doch eine Gestalt. Ja, das ist kein *Nebelstreif*, es ist ein Geist, ein *Elfenkönig*¹⁾. Es graust uns. Wir rücken zusammen. Wir atmen kaum. Wir wagen nicht mehr in die Fenster zu gucken. *Bange*¹⁾ bergen¹⁾ wir unser Gesicht in den Händen. Das Märchen der Grossmutter greif unsere Einbildungskraft so stark an, dass das Gespenst des Elfenkönigs uns sogar im Schlaf verfolgt. — Ich will nun euch ein Gedicht vom Elfenkönig vorsagen. Es ist Goethes „Erlkönig“. (Der Lehrer trägt das Gedicht vor).

- L.: Jetzt tragen alle Schüler im Chor vor. Die Rolle des Vaters übernimmt G. des Kindes I., und des Erlkönigs K.
 Alle Sch.: (tragen das Gedicht vor).

- L.: (trägt vor) „Wer reitet so spät durch Nacht und Wind.
 Es ist der Vater mit seinem Kind.
 Er hat den Knaben wohl in dem Arm.
 Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm“.
 Versuchen wir auf Grund dieser Zeilen ein Bild zu schaffen. Bitte!
 Wer meldet sich? M? Bitte!
- Sch. M.: Es ist Nacht. Es weht ein starker Wind. Zu Pferde reitet ein Mann. In dem Arm hält er seinen kleinen Sohn.
- L.: Und wie sind die Worte „er fasst ihn sicher“ zu verstehen?
 Niemand weiss das?
 Was bedeutet das Wort „sicher“.
- Sch. B.: „Bezpiecznie“.
 L.: Gut. Also der Vater fasst den Knaben sicher. Warum?
- Sch. E.: Er reitet schnell
 L.: Ja, er reitet geschwind, er beeilt sich, er muss also den Knaben sicher halten. — Wie ist die Nacht?
- Sch. O.: Die Nacht ist kühl,
 L.: Welche Worte sagen uns das?
- Sch. O.: „Durch Nacht und Wind“.
 L.: Der Wind kann ja auch warm sein.
- Sch. C.: Die Worte „er hält ihn warm“.
 L.: Ja, die Worte „er hält ihn warm“ sagen uns, dass der Vater das Kind mit seinem Mantel gegen die Kälte schützt. — Woran erinnert uns der Rythmus der Worte, „Wer reitet so spät durch Nacht und Wind“?
- Sch. P.: An den Hufschlag des Pferdes.
 L.: Was hören wir also?
- Sch. P.: Wir hören „tettet“.
 L.: Ja, richtig „tettet“, deutsch das *Pferdegetrappel*¹⁾. — Also noch einmal. Was sehen wir und was hören wir, R.?
- Sch. R.: Wir sehen einen Reiter mit dem Kinde und hören das *Pferdegetrappel*.

- L.: Was macht das Kind, S.?
- Sch. S.: Es birgt sein Gesicht.
- L.: Warum?
- Sch. S.: ?
- L.: Wann birgt ein Kind sein Gesicht?
- Sch. S.: Wenn es fürchtet sich.
- L.: Also, warum birgt das Kind sein Gesicht?
- Sch. S.: Es fürchtet sich vor etwas.
- L.: Wovor?
- Sch. S.: ?
- L.: Was sieht es?
- Sch. S.: Den Erbkönig. Es fürchtet sich vor dem Erbkönig.
- L.: Wie sieht der Erbkönig aus, A.?
- Sch. T.: Er sieht wie ein Nebelstreif. Er hat eine Krone und einen langen Schwanz.
- L.: Was sieht noch das Kind T.?
- Sch. T.: Erbkönigstöchter.
- L.: Wie sehen sie aus?
- Sch. T.: ?
- L.: Wer weiss es? Niemand? — Dass will ich euch sagen—Sie sehen wie graue Weiden aus. — Was hört das Kind, W.?
- Sch. W.: Es hört, wie der Erbkönig zu ihm spricht.
- L.: Was will er von dem Kind?
- Sch. W.: Er will es „zwbac“.
- L.: An der Tafel schreiben Sie das Wort.
- Sch. W.: Er will es verlocken.
- L.: Auf welche Weise verlockt er das Kind, M.?
- Sch. M.: Er verspricht ihm verschiedene Spiele.
- L.: Was noch?
- Sch. M.: Bunte Blumen, goldenes Gewand.
- L.: Was noch?
- Sch. M.: Die Gesellschaft seiner Töchter.
- L.: Also was hört das Kind?
- Sch. M.: Die Verlockungen des Erbkönigs.
- L.: Nur die Verlockungen? Nichts mehr? Wer sagt es? Niemand? Und was bedeuten die Worte: „Bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“, Lockt der Erbkönig mit diesen Worten?
- Sch. P.: Er droht dem Kinde.
- L.: Womit?
- Sch. P.: Mit der Gewalt.
- L.: In welchem Falle?
- Sch. P.: Wenn es ihm nicht folgt.
- L.: Also was hört das Kind?
- Sch. P.: Die Verlockungen und die Drohung des Erbkönigs.
- L.: Wie benimmt sich das Kind?
- Sch. O.: Das Kind wird unruhig.
- L.: Was fühlt es?
- Sch. O.: Es fühlt Angst.
- L.: Ja, und seine Angst steigert sich. Was macht der Erbkönig zuletzt?
- Sch. D.: Er fasst das Kind an.
- L.: Und das Kind.
- Sch. D.: Das Kind schreit voll Angst auf.
- L.: Wie benimmt sich der Vater, G.?
- Sch. G.: Der Vater ist ruhig.
- L.: Ja, anfangs ist er ruhig, aber später wird er unruhig. Warum?
- Sch. G.: Er bemerkt die Angst des Kindes und ist um das Kind besorgt.

- L.: Was macht er?
 Sch. C.: Er beruhigt das Kind.
 L.: Wie, H.?
 Sch. H.: ?
 L.: Was sieht das Kind?
 Sch. H.: Den Erbkönig und die Töchter des Erbkönigs.
 L.: Und was sieht der Vater?
 Sch. H.: Einen Nebelstreif.
 L.: Nichts mehr? Schauen Sie in's Buch da finden sie es.
 Sch. H.: Ja, alte, graue Weiden.
 L.: Was hört das Kind?
 Sch. H.: „Szept“.
 L.: Ja „szept“, deutsch „das Flüstern“ des Erbkönigs. Und der Vater?
 Sch. H.: Das Säuseln des Windes.
 L.: Auf welche Weise beruhigt also der Vater das Kind?
 Sch. H.: Er sagt, der Erbkönig sei nur ein Nebelstreif, die Töchter des Erbkönigs seien nur alte Weiden auf der Wiese, das Flüstern des Erbkönigs sei nur das Säuseln des Windes in dünnen Blättern.
 L.: Beruhigen diese Worte das Kind?
 Sch. R.: Nein, die Angst des Kindes steigert sich; es „*narzeka wciqz*“¹⁾.
 L.: Ja, es klagt immerfort, Zuletzt schreit es voll Angst auf. Wie wird es dem Vater, als er das Kind aufschreien hört?
 Sch. R.: Es grauset dem Vater.
 L.: Was macht er?
 Sch. R.: Er reitet geschwinder, um möglichst rasch nach Hause zu kommen.
 L.: Fassen wir nun alles zusammen, W.
 Sch. W.: Spät in der Nacht reitet ein Vater mit seinem Kinde.
 L.: Zu welcher Jahreszeit? Wer sagt das? Niemand? Was hört der Vater?
 Sch. W.: Das Säuseln dürrer Blättes.
 L.: Wann sind die Blätter dürr?
 Sch. W.: Im Herbst.
 L.: Also was für eine Nacht ist das?
 Sch. W.: Eine Herbstnacht.
 L.: Wo führt der Weg entlang?
 Sch. W.: An einer Wiese,
 L.: Was sehen wir im Mittelgrund?
 Sch. W.: Einen Nebel,
 L.: Und im Hintergrund?
 Sch. W.: Alte Weiden.
 L.: Bitte erzählen Sie weiter.
 Sch. W.: Der Vater hält das Kind sicher und schützt es vor Kälte, Das Kind erblickt den Erbkönig. Der Erbkönig will das Kind verlocken. Er verspricht ihm verschiedene Spiele, goldene Gewänder und zuletzt die Gesellschaft seiner Töchter. Das Kind wird unruhig. Der Erbkönig verfolgt es weiter. Angst des Kindes steigert sich. Der Vater beruhigt das Kind aber vergeblich. Erbkönig droht dem Kinde mit Gewalt, ja er fasst es an. Das Kind schreit laut auf. Dem Vater grauset es. Er reitet geschwinder, um möglichst rasch nach Hause zu kommen.
 L.: Bald ist der Vater zu Hause. Versuchen wir nun ein Bild davon, was zu Hause vorgeht, zu entwerfen. Ihr habt schon einmal eine Stunde banger Erwartung erlebt. Der Vater ist z. B. in eine weitentlegene Stadt ausgefahren. Inzwischen kommt die Nacht und ein gewaltiger Sturm. Der Vater bleibt noch immer aus. Alle erwarten ihn, Niemand geht schlafen. Die Mutter ist

um den Vater besorgt und schaut von Zeit zu Zeit nach, ob er nicht kommt. Versuchen wir ein Bild zum Schlusse unseres Gedichtes zu malen. Wer meldet sich? K? Bitte!

- Sch. K.: Tief besorgt sitzt die Mutter in der Stube. Draussen ein gewaltiger Wind.
 L.: Was vernimmt sie auf einmal?
 Sch. K.: Das Pferdegetrappel.
 L.: Was macht sie?
 Sch. K.: Sie eilt in den Hof.
 L.: Was sieht sie da?
 Sch. K.: Ihren Mann mit dem Kinde.
 L.: Was macht der Vater?
 Sch. K.: Er übergibt ihr das Kind.
 L.: Was bemerkt die Mutter?
 Sch. K.: Das Kind rührt sich nicht.
 L.: Was sagt der Vater?
 Sch. K.: Das Kind sei tot.
 L.: Ist das wahr? Weiss der Vater, dass das Kind tot ist?
 Sch. M.: Nein.
 L.: Was meint er?
 Sch. M.: Der Vater meint, das Kind habe sich beruhigt und schlafe jetzt.
 L.: Was sagt er also der Frau?
 Sch. M.: „Das Kind schläft“.
 L.: Was geschieht weiter? Wer sagt es?
 Sch. D.: Die Mutter bringt das Kind in die Stube.
 L.: Was sieht sie beim Lichte der Lampe?
 Sch. D.: Sie sieht, dass das Kind tot ist.
 L.: Was nun im Herzen der unglücklichen Eltern vorgeht, davon wollen wir nicht sprechen. Wir tragen das Gedicht noch einmal vor. Die Rolle des Vaters übernimmt W., des Kindes C., des Erbkönigs K.
- Alle Sch.: (Tragen das Gedicht vor).
- . . .

L.: Wir sitzen noch immer am Herdfeuer. Das Märchen der Grossmutter ist zu Ende, Der Mond beleuchtet noch immer die Wiese jenseits der Landstrasse. Wir sehen den weissen Nebel, welcher aus der Wiese steigt. Wie ist es nun auf der Wiese?

Alle Sch.: Still.

L.: Erinnernt ihr euch des Liedes von der Wiese bei der Nacht, welches wir vor einigen Wochen in der Klasse gesungen haben?

Alle Sch.: Ja, „Der Mond ist aufgegangen“.

L.: Bitte, singet das Lied.

Alle Sch.: (singen):

„Der Mond ist aufgegangen,
 Die goldnen Sternlein prangen
 Am Himmel hell und klar,

Der Wald steht schwarz und schweiget,
 Und aus den Wiesen steigt
 Der weisse Nebel wunderbar“.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

SPRAWOZDANIE Z AKADEMJI JUBILEUSZOWEJ PROFESORA
PORĘBOWICZA

(15 maja 1932 r.)

W czasie Zielonych Świąt obchodzili romanisci lwowscy i polscy uroczystość jubileuszową profesora Edwarda Porębowicza. Ku czci Jubilata zorganizowano Zjazd naukowy kół romanistycznych Studentów Uniwersytetów polskich¹⁾. Komitet zjazdu urządził 15 maja — w pierwszy dzień zjazdu popołudniu akademję, aby złożyć hołd seniorowi polskich romanistów. Na wyraźne życzenie prof. Porębowicza uroczystość wypadła skromnie i cicho. Akademję zaszczyliło swą obecnością wielu profesorów U. J. K. z Prorektorem prof. Wiktowskim na czele, prof. Glixelli z Wilna i prof. Morawski z Poznania, którzy przybyli specjalnie w tym celu, szereg wybitnych osobistości z miasta, dawni uczniowie Jubilata i licznie zebrana młodzież uniw. lwowskiego wraz z delegacjami wszystkich innych uniwersytetów polskich. Przy wejściu na salę prof. Porębowicza zgromadzeni powstali i przyjęli go długotrwałymi oklaskami. Następnie powitał go Prorektor Wtkowski w imieniu uniwersytetu lwowskiego, składając hołd 50 letniej pracy profesora - poety.

Prof. Porębowicz w odpowiedzi dał wyraz poglądom, które kierowały całe życie jego pracą literacką i naukową. Zabierali następnie głos profesorowie romanistyki uniwersytetów polskich, mianowicie; prof. Morawski wręczył jubilatowi imieniem uniwersytetu poznańskiego dyplom honorowego doktora tegoż uniwersytetu; prof. Glixelli z Wilna w serdecznych słowach zapewnił, że wśród romanistów wileńskich krzewi te same metody pracy, które wskazał mu prof. Porębowicz i że jego wileńscy uczniowie uważają się za uczniów prof. Porębowicza. Wreszcie prof. Czerny, kurator i gospodarz zjazdu scharakteryzował ogólnie twórczość poetycką i naukową prof. Porębowicza.

Imieniem młodzieży przemówił delegat uniwersytetu poznańskiego, oddając cześć zasłudze Nestora romanistyki polskiej.

Zakończył akademję odczyt p. Czeżowskiej, asystentki prof. Porębowicza, która starała się szczegółowo omówić jego działalność, obejmującą wszystkie dziedziny romanistyki.

„Odhodzisz od nas, czcigodny i drogi nasz Profesorze, zakończyła p. Czeżowska, ale nauka twoja z nami zostanie i choć nie zawsze mamy dość sił, aby dojść tam, gdzie ty nas prowadzisz, czcić i kochać Cię zawsze będziemy — a dziś przyjm od nas pierwsze próby prac, które złożyliśmy ci w hołdzie na naszym zjeździe”.

Na zakończenie uroczystości delegacja Uniw. Warszawskiego wręczyła wzruszonemu Jubilatowi piękne kwiaty, potem zaś odczytano wiele telegramów i listów, które nadeszły od kolegów, przyjaciół i uczniów.

ZNAJOMOŚĆ JĘZYKÓW OBCYCH U NASZYCH PISARZY

Nakładem Instytutu Gospodarstwa Społecznego wyszła książka p. t. „Życie i praca pisarza polskiego” na podstawie ankiety Związku Zawodowego Literatów Polskich w Warszawie, (1932 r.) z przedmową L. Krzywickiego. Praca oparta jest na ankiecie, rozesłanej do członków Związku Zawodowego Literatów Polskich, Pen-Clubu, Związku Autorów Dramatycznych oraz towarzystwa Literatów i Dziennikarzy w Warszawie.

¹⁾ Sprawozdanie z prac zjazdu podamy osobno.

Obejmuje ona cały szereg pytań, dotyczących pochodzenia, wykształcenia, stanu majątkowego, dochodów literata etc. Odpowiedź dało 198 osób mężczyzn i kobiet. Między innymi pytaniami jest jedno, dotyczące bezpośrednio nas nauczycieli jęz. obcych, bo wszak nasi uczniowie, to w znacznej liczbie przyszli literaci, krytycy teatralni, tłumacze. Pytanie to brzmi: jakimi jęz. obcymi władają literaci. Odpowiedzi ilustrowane są kilku tablicami statystycznymi, których tu przytaczać nie będziemy, zwrócimy tylko uwagę na rzeczy bardziej charakterystyczne. I tak przoduje wśród wszystkich znajomość jęz. niemieckiego i francuskiego, potem idzie język rosyjski, angielski i włoski; dalej ukraiński, czeski, hiszpański i inne.

Jęz. niemiecki i francuski zna 91% i 90%. Na znajomość języków ma oczywiście wpływ miejsce urodzenia (Galicja i Poznańskie — jęz. niemiecki, b. zabór rosyjski — rosyjski) są i osoby nie władające żadnym obcym językiem, są tacy, którzy znają 8 różnych języków. Ciekawa jest znajomość języków według generacji. Gdy pokolenie przedwojenne zna przeciętnie 3 i 4 języki, to literat powojenny posiada ich tylko 2 — 8. W pokoleniu przedwojennym włada jedną i dwiema mowami obcymi 23%, w powojennym 41%, znajomość natomiast 4 i 5 obcych języków zdarza się u 49% pisarzy przedwojennych, a tylko u 21% powojennych.

Ankieta daje nam obraz tego, co było i wskazuje na obniżenie poziomu. Znajomość języków obcych coraz jest mniejsza u ludzi kulturalnych. Przyczyna tego tkwi przede wszystkim w szkole, gdzie młodzież uczy się jednego języka obcego, a jeszcze należałoby rozpatrzyć, w jakim stopniu istotnie go posiada. Drugi więc już język obcy musi z trudem zdobywać sam. Tymczasem życie wymaga od nas coraz więcej znajomości języków i to nie tylko życie ekonomiczne, ale kulturalne przede wszystkim.

J. K.

O KONIECZNOŚCI WPROWADZENIA OBOWIĄZKOWEGO EGZAMINU Z HISTORJI FRANCJI DLA STUDJUJĄCYCH FILOLOGJĘ FRANCUSKĄ

Rozporządzenia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 marca 1925 r., dotyczące programu studiów i egzaminów w zakresie filologii francuskiej na stopień magistra, nie przewiduje egzaminu z dziejów Francji, chociażby tylko w zarysie.

Potrzeba ustanowienia takiego egzaminu jest wprost palącą. Czyż można bowiem pogłębiać zagadnienia tak literackie, jak językowe, bez oparcia ich o podstawy historyczne?

Przecież już Taine nas nauczył, że literatura zależy od 3-ch czynników, którymi są „la race, le milieu et le moment”. Czyż można zatem mieć chociażby słabe pojęcie o całości kształcie kultury francuskiej, wyłączwszy z jej pola zagadnienia ściśle historyczne, które w ukształtowaniu się tej kultury odegrały tak znamienne rolę.

Stwierdzić trzeba z całą stanowczością, że bez wiadomości z historii danego narodu niema mowy o znajomości jego literatury czy języka.

Niema również żadnych podstaw do samodzielnych badań w obu wymienionych kierunkach.

Nie jest żadnym argumentem przeciw wprowadzeniu egzaminu z historii francuskiej to, że przygotowując się do poszczególnych egzaminów, a specjalnie do t. zw. egzaminu ostatecznego, zmuszeni jesteśmy z zagadnieniami historycznymi się zapoznać.

Czynimy to wówczas dorywczo, zajmując się pojedynczemi problemami z uszczerbkiem dla ciągłości i całości.

Nie jest także argumentem contra moim wywodom to, że większość młodzieży studjującej filologję francuską wybiera historję jako przedmiot poboczny, czy dodatkowy. Jest to przecież tylko fakultatywne i istoty zagadnienia nas interesującego nie zmienia.

Powyższe rozważania spotkają się prawdopodobnie z zarzutem, że uniwersytet przygotowuje dzisiaj głównie nie kadry pracowników naukowych, ale raczej zawodowych, t. zn. przyszłych nauczycieli szkół średnich, więc poco ich obarczać jeszcze jednym egzaminem, poco przedłużać studia.

Na zarzut ten mam dwie odpowiedzi: Przedewszystkiem powinniśmy pamiętać, że mimo to uniwersytet nie jest wyższą szkołą zawodową, lecz instytucją ściśle naukową i że my, t. zn. młodzież akademicka, powinniśmy dać wyraz zrozumienia tego zadania uniwersytetu i dążyć nie do obniżenia, lecz podniesienia jego poziomu.

Wiadomem jest przecież, że wszelkie placówki naukowe, mimo najszczytniejszych haseł, zmuszone są dostosowywać swoje wymagania do poziomu umysłowego większości swych wychowanków. Jeżeli ten argument ściśle naukowy nie przekona młodzieży studjującej filologję francuską, mogą przytoczyć drugi, odnoszący się do przygotowania do zawodu nauczycielskiego.

Jest rzeczą zupełnie pewną, że dojdziemy wkońcu do tego paradoksalnego stanu rzeczy, że magister filozofji z zakresu filologii francuskiej znajdzie się w bardzo kłopotliwym położeniu w szkole, wobec swych uczniów, z których niejeden będzie miał więcej wiadomości historycznych, aniżeli jego nauczycieli! Proszę nie przypuszczać, bym uważała, że na lekcjach francuskiego w szkole średniej nauczyciel-romanista zajmować się powinien całością zagadnień historycznych. W wielu jednak wypadkach niepodobna odgraniczyć ich od zagadnień z kultury i literatury. Poza tem pamiętać należy, że zadaniem szkoły jest pomóc uczniowi w ułożeniu i uporządkowaniu wiadomości zdobytych na lekcjach poszczególnych przedmiotów w jedną harmonijną całość, której poszczególne człony zająbiają się jeden o drugi.

Tymczasem jeśli dalej postępować będziemy po dzisiejszej linii, dojdziemy do tego absurdu, że w umyśle ucznia będą jakgdyby oddzielne szufladki bez komunikacji między sobą, np. w danym wypadku jedna dla historii, druga dla literatury francuskiej.

Jak na tem ucierpi zadanie naszej szkoły średniej, którą przecież sami nazywamy ogólno-kształcąca, udowodnić nie trzeba.

Z powyższego rozważania wynika jasno, że ustanowienie osobnego egzaminu z historii, dla studentów filologii francuskiej, jest konieczne.

Należy wspomnieć, że podobne egzamina obowiązują studentów tak filologii angielskiej, jak niemieckiej.

Unormowanie zakresu tego egzaminu nie leży w naszej kompetencji. W każdym razie nie mam na myśli zbyt szerokiego zakresu tego egzaminu. Należałoby położyć nacisk raczej na zagadnieniach kulturalnych i społecznych, niż politycznych. Np. rozpatrując wojny Ludwika XIV powinny nas interesować nie tyle one same, ile ich znaczenie kulturalne, (zestknięcie dwóch narodów, dwóch kultur francuskiej i hiszpańskiej, francuskiej i angielskiej) oraz ich skutki ekonomiczne, a co zatem idzie społeczne.

Trzeba by też rozgraniczyć dokładnie zasób wiadomości z historii Francji, obowiązujących każdego romanistę, od zasobu wiadomości studjujących historję przy romanistyce czy to jako przedmiot t. zw. dodatkowy, t. zn. bez prawa nauczania, czy jako pobożny (z prawem nauczania).

Kraków

J. Seifertówna

NA MARGINESIE LONDYŃSKIEGO ZJAZDU DELEGATÓW
DO „MIĘDZYNARODOWEJ FEDERACJI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW
NOWOŻYTNYCH”

Wkrótce po ukonstytuowaniu się „Międzynarodowej Federacji” zawiązał się w jej łonie szereg komisji — organów bezpośredniej użyteczności w dziedzinie neofilologii. Dowodem ich żywotnych poczynań były

sprawozdania, odczytane na ostatnio odbytym w Londynie zjeździe delegatów, w dniu 23 i 24 lipca b. r.

1) *Komisja gramofonowa (z siedzibą w Paryżu, pod przewodnictwem p. Roger).*

W nawiązaniu do referatu, wygłoszonego przez p. Dr. Plauta na II-gim Kongresie międzynarodowym, p. t. „Le disque et l'enseignement des langues modernes”, sprawozdawca podkreślił wzrost zainteresowania wszelkiego rodzaju środkami pomocniczymi w nauczaniu języków obcych.

Dowodem wielkiego znaczenia, jakie zdobył sobie gramofon w dydaktyce neofilologicznej, są prace przedsięwzięte przez Komisję gramofonową na terenie Francji, Działalność jej objawia się w dwu kierunkach a) cenzura płyt, będących już w obiegu, b) nawiązanie kontaktu z firmami fonograficznymi, celem fabrykacji płyt nowych, racjonalnie dostosowanych do potrzeb języka obcego w szkole.

W referacie swym sprawozdawca podkreślił znaczenie istniejącego we Francji organu prasowego, poświęconego zagadnieniom fonografii w nauczaniu szkolnym („La Phonographie à l'Ecole”, prenumerata roczna 10 fr.), jakoteż doniosłość prac fonograficznej organizacji niemieckiej z siedzibą w Berlinie: „Deutsche Arbeitsgemeinschaft zur Verwendung der Schallplatte im Unterricht”.

Sprawozdanie swe zakończył p. Roger życzeniem, by Towarzystwa neofilologiczne w poszczególnych krajach zorganizowały u siebie podkomisje, których pierwszym zadaniem byłoby sporządzenie rozumowanego katalogu płyt gramofonowych.

2) *Komisja radjowa (z siedzibą w Anglii).*

Sprawozdanie złożone przez Miss F. M. Forrest było, między innymi dowodem postępu, jaki dokonał się w organizacji angielskiego Radja (British Broadcasting Corporation)—w znacznej mierze pod wpływem sfer neofilologicznych — w kierunku wykorzystania transmisji dla celów nauczania języków obcych w szkole (dobór treści, rozkład godzin i t. d.). Związane z tem zagadnienia organizacyjne i metodyczne wyluszczone zostały w wydanej przez angielskie Radjo broszurze p. t. „Some Problems of School Broadcasting”.

3) *Komisja teatru międzynarodowego (pod przewodnictwem p. Springera, Austria).*

Sprawozdanie złożyła p. Petrasowics (Austria). Temat ograniczony był do działalności austriackiej sekcji międzynarodowego zrzeszenia „Société Universelle du Théâtre”, założonego w r. 1931. Rowinięcie szerszej, wzajemnej działalności na terenie międzynarodowym zbyt wielkich postępów narazie nie poczyniło, tak ze względu na krótki czas istnienia nowej organizacji, jakoteż z powodu trudnych do pokonania, w dobie światowego kryzysu, przeszkód natury finansowej.

W czasie dyskusji nad referatem p. Petrasowics stwierdzono pożyteczność pewnych zespołów teatralnych, jak np. „Comédiens de Paris”, którzy urządzają tournées po Anglii, lub też „English Players”, dających przedstawienia we Francji, Niemczech i Austrii.

W rozważaniach nad sposobami wewnętrznej organizacji teatrów szkolnych, p. Schade (delegat Niemiec) zwrócił uwagę na celowość ograniczenia danego zespołu uczniowskiego do jednej tylko klasy, w przeciwstawieniu do praktyki dotychczasowej, na której zasadzie wybierano „gwiazdy” z pośród uczniów klas różnych. Tego rodzaju postawienie sprawy ma swe poparcie w awantażu, płynącym z możliwości ścisłego włączenia reżyserowanej sztuki do rocznego programu nauki języka w danej klasie; w ten sposób dadzą się z gry scenicznej wyciągnąć znacznie większe korzyści językowe, mimo że — na skutek braku „gwiazd” z poza danej klasy — ucierpieć może artystyczna strona produkcji. (Przy sposobno-

ści dyskusji nad powyższym tematem p. Schade udzielił informacji co do źródła wiadomości dotyczących się szkolnych „tournées” teatralnych: broszura „Der pädag. Austausch”, Jahrgang 2, Nr. 1, wydana przez „Pädag. Auslandstelle”, Berlin W. 35, Potsdamerstrasse 120).

4) *Komisja filmu dźwiękowego (pod przewodnictwem p. Roy, Paryż).*

Sprawozdanie złożone przez p. R. konkretnych danych zawierać nie mogło, gdyż film dźwiękowy na terenie szkolnym nie poczynił narazie godnych uwagi postępów, głównie ze względu na swe niedawne powstanie, jakoteż zbyt krótkotrwałą działalność komisji neofilologicznej i — na skutek tego — niemożność przeprowadzenia w tak prędkim czasie wyczerpujących i dłuższego doświadczenia wymagających studjów metodyczno-praktycznych. Referat zakończył p. Roy propozycją, by poszczególne Towarzystwa neofilologiczne zorganizowały u siebie podkomisje, celem rozpoczęcia badań nad dydaktycznymi możliwościami filmu dźwiękowego.

5) *Komisja wniosków i dezyderatów (z siedzibą w Warszawie, pod przewodnictwem p. Jungmanowej).*

Sprawozdania powyższej komisji nie złożono, gdyż do chwili zjazdu londyńskiego nie wyloniły się żadne kwestje z działalnością jej związane.

T. Grzebieniowski

JĘZYKI NOWOŻYTNE W PROGRAMACH HISZPAŃSKICH

W państwowem szkolnictwie średnim w Hiszpanji (*Institutos nacionales de segunda enseñanza*) Pierwszym językiem obcym nauczany przez 3 lata (po 3 godziny tygodniowo) — czyli w okresie t. zw. matury elementarnej jest język francuski. W dalszem trzechleciu t. zw. matury uniwersyteckiej, — która obejmuje jeden rok wspólnej nauki, a potem dzieli się na sekcję humanistyczną i sekcję przyrodniczą, dopiero w sekcjach występują znów języki obce (po 3 godziny tygodniowo), a mianowicie język włoski, angielski lub niemiecki do wyboru.

W programach oficjalnych (*Institutos nacionales de segunda enseñanza — la reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España, Madrid, 1928, p. 277 — 347*) szczegółowy rozkład materiału na poszczególne lata poprzedzają uwagi ogólne. Podkreślają one przedewszystkiem dwie duże grupy faktów: *rozwój lingwistyki* w ostatnim 25-leciu i 30-letnią *walkę o metody*, najbardziej zażartą na tem właśnie polu nauczania. Pierwsze, to jest najnowsze rezultaty badań nad zjawiskami lingwistycznymi, musi nauczyciel znać i nie wolno mu ich lekceważyć, z drugiego musi wysnuć odpowiednie konsekwencje dla nauczania. Konfrontacja teorii z praktyką, liczne eksperymenty złagodziły już częściowo konflikty metodyczne; wskazały niemożność ekskluzywizmu metodycznego, tak ze względu na różnice między językami, jak i ze względu na różnice psychiki uczniów. Program hiszpański proklamuje metodę eklektyczną, zależną od charakteru syntetycznego lub analitycznego danego języka, od uzdolnienia uczniów, ich psychologii i warunków nauki. Po staremu daje prawo obywatelstwa tłumaczniemu, a z nowych haseł przyjmuje rolę intuicji w zdobywaniu słownictwa, znaczenie zainteresowania i aktywności, fonetykę eksperymentalną i kluczową dedukcję w nauczaniu gramatyki.

Co do *fonetyki*, jest postulatem naczelnym, by nauczyciel dążył do wyrobienia dobrej wymowy u uczniów. Pomaga sobie wskazaniem pozycji organów mowy, nie uciekając się oczywiście do aparatów specjalnych, używanych w naukowych pracowniach fonetyki. W szkole chodzi przede-wszystkiem o *obserwację* słuchową, dotykową i wzrokową i o *praktykę*. Nie zaleca się transkrypcji fonetycznej, bo z niej wynika 1) komplikacja 2-ch alfabetów i 2) niebezpieczeństwo dla ortografji. W toku nauki nauczyciel dba również o dobrą intonację.

Słownictwo ma uwzględniać przede wszystkim język potoczny. Grępuje się wyrazy około ośrodków zainteresowania. Wprowadza się słownik techniczny najczęściej używany. Pewne pojęcie o historii literatury zdobywa uczeń, za pośrednictwem krótkich komentarzy ustnych nauczyciela i lektury wybranych wyjątków arcydzieł literackich.

Gramatyka przestała być dogmatyczną i stała się nauką obserwacji. Obejmuje tylko te prawa, które odpowiadają potrzebom ucznia i jego zdolności asymilowania. Powinien on umieć rozpoznawać formy — stąd *analiza* jest ważną częścią nauczania. Nauka gramatyki obcej musi się opierać na znajomości gramatyki hiszpańskiej.

Co do *ćwiczeń piśmiennych*, program żąda, by wyrazy były najpierw usłyszane, zrozumiane i powtórzone, a potem dopiero napisane. Po poznaniu danych zasad gramatycznych zaleca przekład zdań z hiszpańskiego na język obcy. Słownik może się stać pomocnikiem ucznia dopiero w 3-cim roku nauki, wcześniej — prowadzi do nieporozumień. Najlepszym ćwiczeniem piśmiennym jest pisanie listów. Nauka ortografii odbywa się za pośrednictwem uważnego czytania, przepisywania, dyktatów i ćwiczeń gramatycznych.

Wśród ćwiczeń praktycznych, prowadzących do opanowania języka, nie zapomniano o czytaniu dzienników i czasopism, o konwersacji na tematy życia codziennego, później zaś współczesnego życia danego kraju.

Uwagi te odnoszą się przede wszystkim do języka francuskiego jako pierwszego, obowiązkowego dla wszystkich i obejmującego kurs 3-letni. Po nich następuje rozkład materiału na 3 lata po 27 odcinków, z których każdy dzieli się na część leksykalną i gramatyczną. Gramatykę rozpoczyna się od dźwięków i alfabetu, uwaga o akcencie i interpunkcji, — co już w teorii pozostaje w sprzeczności z poprzednimi uwagami ogólnymi.

Języki pozostawione do wyboru w sekcjach traktuje się wyłącznie *praktycznie*.

W języku *włoskim* ma nauka podkreślać różnice morfologiczne i syntaktyczne między językiem włoskim a hiszpańskim.

Podstawą nauki języka *angielskiego* ma być poznanie wymowy i gramatyki, poparte ćwiczeniami praktycznymi — ukoronowaniem nauki jest tłumaczenie podręcznika chrestomatji, w którym fragmenty dzieł wraz z biografją krótką autorów mają dać uczniom treściwy pogląd na literaturę angielską.

W nauce języka *niemieckiego* od pierwszych kroków — gramatyka, paradigmatata i metoda dedukcyjna. Ze względu na większe trudności program zgadza się na bardziej dogmatyczne postępowanie w nauczaniu i poleca tłumaczenia z hiszpańskiego na niemiecki.

Inny zakres i inny charakter ma nauka języków nowożytnych w szkołach półoficjalnych, nowego typu, których wzorem jest *Instituto-Escuela* w Madrycie, pozostająca pod opieką najważniejszej instytucji kulturalnej w Hiszpanji *Junta para ampliacion de estudios e investigaciones científicas* (Komitet dla rozszerzenia studjów i badań naukowych).

Wymiar czasu poświęconego językom jest znacznie większy. Język francuski zaczyna się już w sekcji przygotowawczej (po 3 godziny tygodniowo), trwa dalej przez 3 lata szkoły średniej (po 3 godziny na tydzień), a po przerwie rocznej może go uczeń wybrać jako jeden z 4 przedmiotów specjalizacji, już w wyższym wymiarze (3 — 6) sekcji dwuletniej. W trzecim roku szkoły średniej występuje drugi język: angielski lub niemiecki; nauka jego trwa 2 lata, a potem może stać się jednym z przedmiotów wybranych w 2 ostatnich latach nauki¹⁾.

¹⁾ Por. mój artykuł „Dwa krańce szkolnictwa hiszpańskiego” (Oświata i wychowanie 1931, z 7 i 8).

O charakterze nauki języków nowożytnych w *Instituto-Escuela* informuje artykuł *Odette Boudes p. t. Enseñanza de las lenguas modernas* w obszernym tomie, omawiającym organizację, metody i rezultaty szkoły. *El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid* 1925, p. 343 — 350).

Jako cel nauczania podaje autorka udostępnienie uczniom lektury tekstów francuskich, rozmowy i pisanie po francusku bez zbyt wielu błędów. Wykazuje, jak słabe rezultaty metody tłumaczenia i wiek uczniów narzuciły wprost nauczycielom metodę bezpośrednią, która okazała się doskonałą. W pewnych tylko wypadkach, pomocniczo posługuje się nauczyciel językiem ojczystym. Dla lepszej asymilacji języka zadaje się często fragmenty prozy i poezji na pamięć. W sekcji przygotowawczej w pierwszym roku nauki nie używa się książki; kontakt dzieci z językiem francuskim dokonywa się przy pomocy gier, zabaw i piosenek. Pierwszą książką sekcji przygotowawczej jest *Le livre rouge* (Blackie and Son, London), zawierające wiele rycin, króciutkie teksty, w których mieści się nieświadomiona uczniom gramatyka. Każdą lekcję opracowuje się najpierw ustnie, dążąc do zdobycia niewielkiej ilości wyrazów, lecz dokładnie i właściwej wymowy w sposób instynktowny. W szkole średniej *Camerlyncka, France* jest podręcznikiem chętnie używanym. Po ukończeniu drugiego roku szkoły średniej zaleca się uczniom 2 lub 3-miesięczny wyjazd do jakiegoś rodziny francuskiej na lato. W tym czasie już uczniowie umieją się posługiwać obszerniejszym słownikiem. (*Fournier, Vocabulaire des Ecoles*). Na trzecim stopniu szkoły średniej lekturę stanowią baśnie i opowiadania (*Weil et Chénin. Contes et Récits du 19-e siècle*), i książka „*Les pays de France*” (*Camerlyncka*), która uczniom daje wszechstronne wiadomości o Francji. Na piątym i szóstym stopniu szkoły średniej czyta się arcydzieła literatury francuskiej wieku 17. W ostatnich latach bez podręcznika gramatyki uczniowie poznają w sposób metodyczny formy gramatyczne i najważniejsze prawa. Poza to lektura i zadania często dają sposobność do obserwacji gramatycznych *j. angielskiego i niemieckiego*, które występują później i z wyboru, przyswajają się również metodą bezpośrednią. Matematykę ogranicza się do rzeczy niezbędnych, by nie obciążać nią umysłu. Uczeń ma dojść do takiego stopnia wprawy, by język dany stał się dlań pożytecznym, czy to w studjach uniwersyteckich, czy w zawodzie. Podręcznikiem używanym jeszcze w Hiszpanji do języka niemieckiego jest metoda gramatyczna *Ahna*, która jednak w końcowych latach nauki pozwala uczniom dojść do lektury arcydzieł literatury niemieckiej.

W ostatnich latach w praktyce nastąpiły pewne zmiany w wyborze podręczników, w rozkładzie godzin języków nowożytnych, ale zasadniczo powyżej wymienione programy są do dziś w mocy.

Kraków

Stefania Ciesielska-Borkowska

NAUCZANIE JĘZYKA FRANCUSKIEGO W SZKOŁACH WŁOSKICH

Cudzoziemca, przysłuchującego się lekcji języka francuskiego w szkole włoskiej, musi uderzyć na wstępie łatwość, z jaką uczniowie czytają i rozumieją obcy tekst. Lektura arcydzieł literatury w całości zaczyna się niezmiernie wczesnie. W niektórych szkołach już w drugim, w innych — w trzecim roku nauki czyta się „*Colomba*,” „*Les Femmes Savantes*,” „*Le Petit Chose*”.

Nie należy jednak zapominać, że dla Włochów język francuski jest wyjątkowo łatwy do zrozumienia, łatwiejszy może niż dla nas np. język czeski. Odpada dla nich w znacznej mierze walka z trudnościami leksykalnymi, odgrywająca u nas tak ważną rolę. Dzięki temu uczniowie mogą czynić o wiele szybsze postępy, w krótkim czasie czytają i rozumieją, jeśli nie wszystko, to przynajmniej ogólny sens trudniejszego obcego tekstu.

Nauka języka obcego trwa we włoskich gimnazjach lat 4: zaczyna się w II-iej klasie gimnazjalnej, kończy się w klasie V-iej, to jest w ostatniej. W trzech klasach licealnych języka obcego żywego niema.

Podział materiału na poszczególne klasy musi skutkiem tego różnić się od naszego.

Już w klasie IV-iej to jest w trzecim roku nauki, zaczyna się nauka literatury i cywilizacji obcej. Podręcznik zawiera część gramatyczną i literacką: w części gramatycznej są nieodmienne części mowy, czasownik oraz składnia; w literackiej wybór ustępów z utworów poetyckich, powieściowych i dramatycznych. Prócz tego czyta się kilka dzieł w całości, np. „Mémoires d'autre-tombe”, niektóre bajki La Fontaine'a, „Les Femmes Savantes”. Ostatnia część podręcznika zawiera zwięzłe streszczenie historii cywilizacji francuskiej i belgijskiej. Zazwyczaj przechodzi się w tej klasie historję Francji do Henryka IV.

W klasie V-iej uczniowie zapoznają się systematycznie z historją cywilizacji francuskiej i belgijskiej. Podręcznik, „Nouvelle Anthologie Historique de la Civilisation Française et Belge”, zawiera wybór czytanek ilustrujących w przeglądzie wieków historję, cywilizację i literaturę obcą. Są to przeważnie wyjątki z dzieł znakomitych historyków francuskich, jak: Michelet, Thierry, Guizot, Lavisse, Rambaud i inni.

W klasie tej uczniowie poznają całokształt literatury obcej, oraz czytają w całości kilka utworów poetyckich, powieściowych lub dramatycznych; np. niektóre poematy Wiktora Hugo z „La Légende des siècles”, „Colomba”, czy którąś z komedji Molière'a. W szkołach średnich zawodowych, w t. zw. Instytutach Technicznych nauka języka obcego trwa lat 5. Program jednak nie różni się w ogólnych zarysach od programu gimnazjalnego. Jedną z nielicznych różnic stanowi to, iż uczniowie zaczynają jeszcze wcześniej lekturę utworów literackich w całości. Czytają mianowicie „Colomba” w drugim roku nauki języka obcego, „Les Femmes Savantes” w trzecim. W tymże roku, tj. w klasie IV-iej przechodzą historję Francji do wielkiej Rewolucji włącznie.

W szkołach tych nauka języka obcego idzie w kierunku bardziej praktycznym niż w gimnazjum: uczniowie pisują często listy handlowe, ćwiczenia w formie konwersacji.

Jeżeli chodzi o metodę nauczania, to Ministerstwo pozostawia tu dużą swobodę nauczycielowi. Nie zaleca oficjalnie żadnej metody, nie podaje też rozkładu materiału na poszczególne klasy, również wybór podręcznika pozostawia do uznania nauczyciela. Pomimo tej swobody wyboru panuje powszechnie jedna metoda, tłumaczeniowo-gramatyczna.

Systematyczna nauka gramatyki oraz przekład z języka ojczystego na obcy zaczynają się na najniższym stopniu nauczania. Przekład ten odgrywa coraz ważniejszą rolę w dalszych latach nauki. Ma on podwójny cel: 1. ilustrowanie reguł gramatycznych, popieranie ich przykładami, 2. użycie pewnych specjalnych zwrotów. Przekłady są tematem zarówno ćwiczeń ustnych jak i piśmiennych, domowych i klasowych. W podręcznikach znajdują się specjalne rozdziały zawierające krótkie wyjątki z utworów literackich lub ćwiczenia gramatyczne, które uczniowie tłumaczą w klasie przy pomocy nauczyciela lub samodzielnie w domu.

Metoda bezpośrednia nie jest zupełnie obca w Italji. Była ona stosowana w niektórych szkołach, lecz przez czas dość krótki. Trudno orzec, z jakich przyczyn zwyciężyła narazie przynajmniej metoda dawniejsza. W niższych klasach gimnazjów używa się podręcznika obrazkowego („Par l'image”). Obrazek przedstawia najczęściej pojedyncze przedmioty lub osoby, rzadko — sceny.

Jak łatwo wywnioskować, sama metoda zmusza do szerokiego zastosowania języka ojczystego. Przedewszystkiem więc w przekładzie, przy-

czem narówni niemal z przekładem z języka włoskiego na francuski stosuje się przekład z francuskiego na włoski. Reguły gramatyczne bywają zazwyczaj objaśniane w języku ojczystym. Wogóle na lekcji języka obcego punktem wyjścia jest w większości wypadków język ojczysty.

Skutkiem tego uczniowie są mało przyzwyczajeni do dłuższego wypowiedzania się w języku obcym.

W klasach wyższych, przy przerabianiu nowego materiału, rola uczniów ogranicza się często do biernego przysłuchiwania się wykładowi nauczyciela. Uczniowie przygotowują zadaną lekcję w domu i wydają ją następnie przed nauczycielem. Na jednej lekcji odpowiada dwóch, trzech uczniów. Nader rzadko dają się dostrzec wysiłki w kierunku nauczania zbiorowego. Podczas odpowiedzi jednego z uczniów reszta klasy nie zabiera naogół głosu; nauczyciel sam poprawia i uzupełnia odpowiedź ucznia, do całej klasy zwraca się rzadko. W niższych klasach brak zupełnie odpowiedzi chóralnych.

Przy zapoznawaniu się na lekcji z nowym utworem literackim, jeden uczeń czyta i tłumaczy cały urywek, rozdział lub scenę.

Jak wspomniałam, ćwiczenia piśmienne stanowią najczęściej przekłady z języka włoskiego na obcy, poza tem dyktanda oraz streszczenia. Przy przekładzie nauczyciel czyta głośno tekst włoski, uczniowie tłumaczą niezwłocznie i piszą już tylko tekst francuski. Choć rzadko, spotyka się jednakże u niektórych nauczycieli wysiłek w kierunku unikania stałego użycia języka ojczystego. Na wyższym stopniu starają się zastąpić w pewnej mierze tłumaczenie utworów na język włoski objaśnieniami leksykalnymi i gramatycznymi w języku obcym. Są to jednak pojedyncze wysiłki, występujące sporadycznie.

Na podkreślenie zasługuje znaczne zainteresowanie literaturą obcą wśród młodzieży włoskiej. Zaczynają dobrowolnie czytać w obcym języku często już w drugim roku nauki. Dziewczynki czytują głównie autorów XIX wieku, chłopców interesują najbardziej pisma codzienne.

Zanim skończę, pragnę wspomnieć o międzynarodowej korespondencji szkolnej: została ona zorganizowana i wprowadzona do szkół włoskich przed 3—4 laty i obudziła żywe zainteresowanie wśród uczniów. Młodzież, ucząca się języka francuskiego, prowadzi korespondencję z Francją, Belgią, Szwajcarią, Algierem i Tunisiem. Uczeń zaczyna często już w III-iej klasie: parę pierwszych listów redaguje w języku ojczystym: są to najczęściej kartki z krótkim pozdrowieniem; następnie stara się ułożyć kilka zdań w języku obcym, które poprawia mu nauczyciel lub korespondent. Później pisze już dłuższe listy, opisuje swoje przeżycia, otoczenie, rodzinne miasto, wymienia z zagranicznym kolegą widokówki, pisma codzienne, tygodniki, i książki. Nauczyciel czuwa nad ciągłością korespondencji, lecz nie prowadzi kontroli nad treścią listów, poprawia błędy tylko na żądanie ucznia.

Izabella Grodzieńska

NAUKA JĘZ. FRANCUSKIEGO W SZKOŁACH POLSKICH

W „Echo de Varsovie” ukazał się dalszy ciąg ankiety na temat nauki języków obcych, a w szczególności jęz. francuskiego w naszych szkołach. Cykl ten rozpoczął wywiad z p. Dr. Piątkiem i p. Dyr. Ryniewiczem. Obecnie mamy do zanotowania kilka innych. A więc 1-go października czytamy list p. Jerzego Kurnatowskiego, sekretarza generalnego Towarzystwa polsko-franc. p. Kurnatowski, opierając się na ciekawej książce p. t. „La géographie de la langue française” wskazuje na 4 przyczyny, które powinny nas skłaniać do studjów nad jęz. francuskim, a mianowicie wzglę-

dy: historyczne, intelektualne, ekonomiczne i demograficzne. Każdy z nich rozwija i uzasadnia.

2-go października ukazuje się wywiad z instruktorką ministerjalną p. Haliną Nieniewską, która stwierdza, że istotnie język niemiecki jest uprzywilejowany u nas, w tym sensie mianowicie, że rodzice dzieci często go wybierają z pośród 2 języków w szkole, tłumaczy to jednak względami historycznymi i stosunkami przedwojennymi. Zwraca uwagę, iż Ministerstwo W. R. i O. P. nigdy pod tym względem nie wywierało presji, stan ten trochę się teraz zmieni. P. Nieniewska uważa jednak, że Francuzi powinni sami więcej robić, aby utrzymać a nawet podnieść znajomość kultury francuskiej w Polsce. Między innymi wspomina o Kursach Wakacyjnych we Francji, na które wyjeżdżają Polacy nauczyciele jęz. francuskiego, a które nie są dostosowane do poziomu słuchaczy.

W parę dni potem ukazuje się ponownie list p. Nieniewskiej, w którym autorka zastrzega się, iż nie występowała bynajmniej w charakterze instruktorki Ministerjum W. R. i O. P., lecz wyraziła swoją osobistą opinię i prostuje niektóre powiedzenia jej przypisywane. Wreszcie 19 października mamy wywiad z p. Kielskim, prezesem Federacji Stowarzyszeń polsko-francuskich w Polsce. Twierdzi on, że obawa o „stan posiadania” języka franc. w niektórych zwłaszcza dzielnicach Polski, jest nieuzasadniona. Przeciwnie jęz. francuski jest teraz lepiej postawiony, niż przed wojną, zwłaszcza w szkołach pod b. zaborami niemieckim i austriackim. Powody obniżenia nauki jęz. franc. widzi p. Kielski 1) W zubożeniu klasy inteligentnej, która dawniej sprowadzała Francuzki do domu do swych dzieci. 2) W nastawieniu licznej ludności żydowskiej, z której rekrutuje się znaczna część młodzieży szkolnej, a która z natury rzeczy ciąży ku jęz. niemieckiemu. 3) W nastroju samej Francji, mianowicie Francji intelektualnej, która w szkołach swych propaguje znajomość najrozmaitszych literatur np. skandynawskiej, fińskiej etc., a nie zna zupełnie polskiej. 4) W kryzysie, który zmusza emigrantów do powrotu z Francji.

Wreszcie 26 listopada kończy te głosy wywiad z p. Zuzanną Strowską o lektoracie jęz. franc. w uniwersytecie.

Widzimy z tego krótkiego streszczenia, iż poruszono tu b. ważną i aktualną sprawę jęz. francuskiego w szkołach polskich i możemy być wdzięczni „ECHO de Varsovie”, że zwróciła się do najbardziej zainteresowanych w tem i kompetentnych osób. Uderza nas również pewne światło rzucone na stosunki polsko-francuskie przez osoby, których zapewne cała sympatja jest po stronie Francji, mianowicie na to, na co już zwracał uwagę autor korespondencji w „Le Journal”, przytoczonej w poprzednim numerze „Neofilologa”, małe zainteresowanie Francji światem, a zatem i Polską. Miejmy nadzieję, że będzie pod tym względem coraz lepiej.

Warszawa

J. K.

ODCZYTY O STOSUNKACH POLSKO-FRANCUSKICH

Staraniem Federacji Stowarzyszeń polsko-francuskich w Polsce odbył się b. interesujący odczyt prof. Haleckiego p. t. „Wartości tradycyjne, a nowe zadania polsko-francuskiej współpracy kulturalnej”. Federacja, której prezesem jest p. Kielski, w celu zaznajomienia jaknajszerszych kół ze stosunkami polsko-francuskimi ma zamiar mniej więcej co miesiąc urządzać podobne odczyty, które będą ogłaszane w pismach codziennych, na co zwracamy uwagę naszym członkom.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

„ZUR METHODIK DER LEKTÜRE“. Fünf Beiträge von Oberstudiendirektor Dr. K. Schermann, Köln, Oberstudiendirektor Dr. W. Bohn, Aachen, Oberstudiendirektor Dr. R. Knipper, Krefeld, Oberstudiendirektor Dr. K. Schümmer, Bonn, Studienrat Dr. W. Lauschus, Koblenz, Heft 7/8 der „Rheinischen Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen“, Beiheft 25 der „Neueren Sprachen“. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. Main 1932.

Zeszyt jest częściowo uzupełnieniem zeszytu drugiego tych samych „Rheinische Beiträge“, który wyszedł pod tytułem „Planmäßiger Aufbau der Lektüre auf der Oberstufe“, częściowo jego dalszym ciągiem i jest pomysłany jako ogniwo, wiążące pierwszy zeszyt z trzecim, który wyjdzie jeszcze w sprawie lektury na stopniu wyższym. Schermann w swej pracy „Die englische Lektüre der Oberstufe im Dienste der Kulturweckung“ oraz Bohn w swej pracy „Eine geistesgeschichtliche Linie für den französischen Unterricht der Oberstufe“ omawiają każdy z innego punktu widzenia lekturę na stopniu wyższym, Schermann wychodzi ze słusznego założenia, że przy wyborze lektury w pierwszym rzędzie powinny być uwzględnione takie utwory, które swem zagadnieniem i wykonaniem młodzież żywo interesują. Przy układaniu lektury nie należy postępować historycznie i pokazywać młodzieży Anglika średniowiecza, czasów nowożytnych i współczesnych, gdyż przy tym rodzaju nauki jaźń ucznia zostaje wyeliminowana i wprowadza się go w świat, dość daleki od jego własnych przeżyć. Nauka powinna rozbudzać w uczniu leżące i w jego psychice nurtujące pytania i zainteresowania i przez to dojść do zrozumienia kultury. Nauka o kulturze nie jest wiedzą o różnych faktach, lecz pewnem nastawieniem metodycznym. Autor proponuje dlatego zupełnie słuszną drogę odwrotną, mianowicie rozpocząć od zagadnienia nowoczesnego, interesującego ucznia, i powoli wzrok jego skierować w przeszłość i nadać zagadnieniu treść naukową. Na stopniu wyższym uczeń mimowoli spotyka się w życiu z ważnemi kwestjami, które szkoła powinna wciągnąć w orbitę świata duchowego i dać uczniowi na drogę życiową do pewnego stopnia nastawienie naukowe na wszystkie zagadnienia życiowe.

Uważając zagadnienie społeczne za jedno z najważniejszych, gdyż uczeń na każdym kroku z niem się spotyka, autor radzi przy lekturze w Obersekunda wyjść od niego i zapoznać z niem ucznia najpierw na utworach Dickensa, ponieważ jego poczucie społeczne nie wypływa z abstrakcyjnego rozumu, lecz z fantazji i serca, dążącego do złągodzenia przeciwieństw na polu społecznem. Od Dickensa powinno się przejść do lektury innych nowelistycznych utworów na tematy społeczne. Nadają się do tego charakterystyczne wyjątki z Shawa, Galsworthy'ego i Wellsa. Odrzucić natomiast należy wszelką historję społeczną, gdyż uczeń Obersekundy nie posiada jeszcze zamilowania do abstrakcyjnych pouczeń o historii socjalnej. Na Galsworthy'ego Strife można zapoznać ucznia z zaciętą walką, jaką prowadzą związki zawodowe robotników z pracodawcami i oświecić ją z punktu widzenia pracownika i pracodawcy. Uczeń powinien wkońcu wynieść przeświadczenie, że zagadnienie społeczne nie jest zagadnieniem czysto gospodarczem, lecz raczej zagadnieniem etycznym i że każdy powinien w swem środowisku być społecznie czynnym, aby uniknąć wstrząśnień gwałtownych.

Jako ewentualny drugi temat na tę klasę proponuje autor zagadnienie porozumienia międzynarodowego, które młodzieży nastęrcza się przy lekturze dzienników i które powinno specjalnie obchodzić nauczyciela języków obcych. Przy omawianiu stosunków międzynarodowych poleca autor wychodzić od artykułów w dziennikach, przychem należy lekturę dzienników uprawiać bardziej systematycznie niż to zwykle ma miejsce. Dwa momenty dają się wkrótce podkreślić: silne między państwowe przeciwieństwa oraz

wola do porozumienia. Egoizmowi narodowemu przeciwstawiają się sily neutralizujące, płynące ze źródła gospodarczego. Mamy z jednej strony walkę polityczną, która zawiera w sobie niebezpieczeństwo nowej wojny, i coraz silniejszy spłot gospodarczy, który dąży do wzajemnego zespolenia się. Dążenie to doznaje silnego poparcia ze strony kulturalnej wspólnoty europejskich narodów. Na tem miejscu należy wykazać wspólne cechy kultury angielskiej i niemieckiej, uporządkować je w przejrzysty system i uczynić potem jeden krok dalej i przejść do Ligi narodów, tego organu, stojącego ponad narodami.

W klasie następnej (Unterprima) autor poleca zapoznać ucznia z rzeczywistością i codziennem życiem angielskiem, zwłaszcza z angielską szkołą i państwem. Nie chodzi na tym stopniu naturalnie o realja, które uczeń poznał na stopniu średnim, lecz o utwory sztuki, na podstawie których uczeń poznaje życie codzienne Anglika a równocześnie znamienne cechy jego charakteru. Szczególne znaczenie posiada zapoznanie się ucznia z rozwojem angielskiego państwa i jego życia politycznego, gdyż Anglik ma inne pojęcie o swoim państwie, niż Niemiec. Z utworów, które oświetlają to zagadnienie, autor wymienia: Hawthornes Searlet Letter i Drinkwater Cromwell oraz wyciątki z Seeleya Expansion of England.

W Oberprima proponuje autor jako temat następujące zagadnienie: Jaki wewnętrzny światopogląd Anglik wytworzył sobie z biegiem czasu? Nie chodzi przy tem zagadnieniu oczywiście o często filozoficzne ujęcie tego zagadnienia, lecz tylko o pewne podejście filozoficzne, na które ucznia ostatniej klasy już stać. Powinno się i tutaj wychodzić od ucznia samego, stawiając pytanie, w jaki sposób i jakimi siłami wytworza on sobie pogląd na świat. Od tego pytania osobistego należy przejść do prądów filozoficznych, którym uczeń w tym wieku najwięcej podlega. Takim prądem jest według zdania autora „oświecenie”. Uczeń powinien poznać Shaftesburyego i Darwina oraz urywki z utworu Amerykanina Fiske: Disting of Man, jakoteż Shawa, u którego występuje obok racjonalizmu i ironji potrzeba człowieka zajmowania się sprawami metafizycznymi. Z przedstawicieli sceptycyzmu i pesymizmu autor poleca Hardyego i Shakespearea.

Na zakończenie swej pracy daje Eckermann kilka cennych uwag metodycznych, dotyczących sposobu traktowania lektury w celach koncentracji.

W drugiej pracy tego zeszytu „Eine geistesgeschichtliche Linie für den französischen Unterricht der Oberstufe” autor jej, Bohn, daje tło filozoficzne dla nauki języka francuskiego na stopniu wyższym. Kieruje się przytem następującą myślą przewodnią: W światopoglądzie średniowiecza dominującą linią jest pionowa, t. zw. dla średniowiecza, wznosi się ona ponad światem przyrody w świat nadprzyrodzony; nowoczesność, zwłaszcza wiek 18 i 19, oznacza linią poziomą, t. zn. dla tych czasów istnieje zasadniczo tylko jedna płaszczyzna rzeczywistości — przyroda; myśli i poezję francuskiej teraźniejszości zaś charakteryzuje w wielkiej mierze pozioma, t. zn. najnowszy rozwój umysłowy Francji charakteryzuje fakt, że wielka ilość przodujących postaci uznaje świat nadprzyrodzony jako obiektywną rzeczywistość ponad przyrodą.

Na podstawie tej tezy autor usiłuje oświetlić najprzód średniowiecze z jego gotykami i wiarą, powołując się na utwór Huysmansa „La Cathédrale”, dalej racjonalizm wieku 18 i 19, który się wywodzi od filozofii Descartesa. Radzi przeto czytać w klasie urywki z jego „Discours de la Méthode”. Dalej autor omawia krótko filozofję Pascala i przechodzi do poezji klasycyzmu, która stoi pod wpływem racjonalizmu i innych prądów jak stoicyzmu u Corneille'a oraz prądów czysto religijnych, jak u Racinea. Naogół myśl i poezja 17 wieku toczy się w kierunku pionowym, dopiero wiek 18 przechodzi na linię poziomą. Myśli oświecenia żyją dalej w pozytywizmie wieku 19 u Renana i Tainea oraz u pisarzy realizmu i naturalizmu. Wiele miejsca poświęca autor filozofji Rousseau'a, który w czasie ateizmu uratował religię i dał

początek filozofii Chateaubrianda, Symbolizm Rimbauda, Verlaine'a i Mallarmé'go otwiera wreszcie zrozumienie dla tajemnicy wszelkiego bytu, a filozofja Bourgeta zwraca się znów do świata transcendentalnego, do którego można dojść nie przez radio, lecz przez wiarę.

Praca Knippena „Zur Auswahl der Lektüre für die Mittelstufe“ omawia ważną kwestję wyboru lektury na stopniu średnim w języku francuskim i angielskim. Po dość obszernych wywodach metodycznych autor dochodzi do konkluzji, że przy wyborze lektury powinno się kierować następującymi względami: Lektura musi odpowiadać psychice młodzieży, musi być charakterystyczna dla umysłowości obcego narodu, musi być wartościowa pod względem treści i formy, musi posiadać możliwości koncentracji celem pogłębienia wiadomości, musi umożliwić poznanie kultury i posiadać wysokie walory wychowawcze. Słusznie zaznacza autor, że nie jeden z wymienionych względów powinien być miarodajny przy wyborze lektury, lecz wszystkie w jednakowej mierze. Jest to ważne z tego powodu, że często wybiera się dla pewnego celu utwory mniej wartościowe. Następnie autor wyraża zdanie, że na stopniu średnim dla obu języków najlepiej się nadaje do lektury literatura prozaiczna 19 i 20 wieku, gdyż zawiera ona w największej mierze charakterystyczne cechy obcego narodu. Dalej wchodzi w rachubę scena z życia wybitnych postaci, żywe opisy z historii i podań oraz dramaty i poezja. Na tej podstawie daje wreszcie zestawienie lektury na trzy klasy stopnia średniego w obu językach, czerpiąc przytem z bogatych wydawnictw szkolnych niemieckich.

Ostatnie dwie prace: „Zur Methodik der einsprachigen Interpretation in der Oberstufe“ oraz „Neusprachliche Dichtung als Kunstwerk“ zajmują się zagadnieniem, jak można lekturę traktować w klasie. Autor pierwszej pracy omawia we wstępie lekturę kursoryczną i stataryczną, będąc zdania, że na stopniu wyższym lektura kursoryczna powinna naogół przeważać nad stataryczną. Na czterech przykładach, mianowicie na Racine'a Phèdre I, 1, Victora Hugo Luse, Shakespeare'a Hamlet III 1 oraz Pascala str. 194, ustęp 3—7 — autor daje próbę traktowania lektury statarycznej w klasie za pomocą języka obcego. Sposób jego naogół nie przynosi nic nowego, objaśnienia i pytania, dotyczące tekstu, są dość prymitywne i nudne.

O wiele głębsza jest praca Lauschusa, w której autor omawia dwie nowe francuskie, mianowicie Daudeta „Le siège de Berlin” i Maupassanta „La mère Sauvage”, pod względem ich formy artystycznej i treści. Nie poruszając metody lektury, Lauschus daje nauczycielowi doskonałe wskazówki interpretacyjne tych dwóch znakomitych utworów, porównując ich formę i docierając przez zrozumienie formy do pogłębienia treści. Każdy romanista powinien pracę tę poznać, gdyż jest ona „Meisterstückem” interpretacji utworu artystycznego.

Jan Piprek

C. K. OGDEN, BASIC ENGLISH, 3rd Edition, 1932, London, Kegan, Paul Trench Trubner & Co., Ltd. 216d Id. *The ABC of Basic English* ibd., Id. *The Basic Words*, ibd. Id. *The Basic Vocabulary* ibd. Id. *The Basic Dictionary* ibd., Id. *Debabelization* ibd., *Brighter Basic*, ibd., Id., *Basic English Applied (Science)* ibd., L. W. Lockhart, *The Basic Traveller* ibd., Leonhard Frank, *Carl and Anna*, Translated into Basic English by L. W. Lockhart, ibd., *Edgar Allan Poe, The Gold Insect* (Being „The Gold Bug put into Basic English) by A. P. Rossiter ibd.

Problem stworzenia języka międzynarodowego, któryby przełamał barjery, dzielące narody, i poprzez porozumienie ekonomiczne i naukowe doprowadził do zbratania ludów i zapanowania królestwa bożego na ziemi,

liczy sobie — o ile bierze się pod uwagę czasy nowożytne — około 300 lat. Próby szły w dwóch kierunkach: albo stwarzano nowy język, oparty przeważnie na elementach, pozbieranych z zakresu grup językowych najbliższych lub najbardziej odpowiadających jego autorowi, albo też starano się uprościć jakiś istniejący język, aby go uprzystępnąć wszystkim, a co najważniejsze, umożliwić opanowanie go w jak najkrótszym czasie. Z pierwszego rodzaju najlepiej znany jest Esperanto, z drugiego „Novial”, adaptowana łacina, i Anglic — język angielski o „uproszczonej” ortografii, która fatalnie przypomina pisownię jednego z języków skandynawskich, a z celem fonetyzowania ortografii mija się zupełnie.

Przed dwoma laty p. C. K. Ogden, dyrektor „Orthological Institute” w Cambridge, po dziesięcioletnich badaniach i próbach ogłosił drukiem rezultaty swojej pracy nad stworzeniem nowego międzynarodowego języka pomocniczego, nadając mu nazwę „Basic English”. Nazwa ta, prócz swego oczywistego znaczenia, ujmuje jako akrostych praktyczne cele, jakie sobie twórca zakresił: B-British, A-American, S-Scientific, I-International, C-Commercial. W dziełku pod tym samym tytułem, po którym posypał się szereg tomików amplifikujących, wychodzi autor z następujących założeń: najmniejszej wątpliwości co do konieczności stworzenia, i to w jak najkrótszym czasie, pewnego medium do międzynarodowego porozumienia się. Twory sztuczne wykazały krótką żywotność, a w najlepszym razie zdobyły sobie zastępy zwolenników niewielkie, sięgające dziesiątek tysięcy. Językami, któremi na świecie włada największa ilość ludzi, są chiński i angielski. Chińszczyzna, jako język nienadający się do tworzenia ścisłych terminów, odpada dla celów praktycznych. Język angielski dziś dla 500 milionów ludzi jest bądźto językiem ojczystym, bądźto językiem administracji i rządu. Pozatem cały (Daleki) Wschód posługuje się nim w celach handlowych, oraz jako ogólnym środkiem porozumiewawczym. Język angielski, chociaż jest jednym z najłatwiejszych do nauczania się, odstrasza jeszcze wielu przez swą trudną wymowę i niesłychanie bogate słownictwo, dla opanowania którego potrzeba około czterech lat nauki szkolnej. By stać się międzynarodowym medium musi ulec uproszczeniu i do tego znakomicie się nadaje. W przeciwieństwie do języków romańskich np. uprościł fleksję do ostatecznych granic, rozwijając się w kierunku analizy, a nie syntezy. Basic English jest tylko energicznym dalszym krokiem w tym samym kierunku. Uproszczeniu musi ulec słownictwo, fonetyka, oraz ortografia.

Jakiej ilości słów potrzeba człowiekowi, by się porozumieć w potocznych bodaj sprawach, było przedmiotem licznych badań, które nie dały ścisłych rezultatów. Legendę o 300 wyrazach, któremi się obywa wieśniak angielski, skontrastowano z 26 tysiącami wyrazów stanowiącemi słownictwo chłopca szwedzkiego. Sztuczne języki wykazywały konieczność przynajmniej 5000 wyrazów. P. Ogden przyjmuje jako podstawowy zasób słownictwa przeciętnie wykształconego człowieka 7500 wyrazów; ilość ta, przez różniczkowanie znaczeń i ich ekspansję zwiększa się do 18000. Większość wyrazów używanych przez nas, jest, zdaniem autora, jakoby skrótem stenograficznym, „Znacznikiem”, który bardzo łatwo da się opisać zapomocą wyrazów prostszych, co zazwyczaj wychodzi tylko językowi na dobre. Przy uczeniu się języka wychodzimy zawsze od nazw przedmiotów i możemy od biedy porozumieć się nawet bez znajomości czasowników. Dlatego też w Basic English, które ograniczyło swoje słownictwo do 850 wyrazów, 600 wyrazów to same rzeczowniki. Czynności człowieka i jego stosunek do otoczenia określa Basic English trzynastoma czasownikami, stan bytu i posiadania wyrażają *to have* i *to be*; *to seem*; *will* i *may* oznaczają stany moralne. Stopięćdziesiąt przymiotników i 82 pozycyji na zaimki, przyimki, przysłówki dopełniają zasobu słownika Basic English. Szyk wyrazów prosty: podmiot, orzeczenie, przedmiot i dalsze określenia. Kwestja fonetyczna odpada, gdyż 15 minutowa reprodukcja tych słów na płycie gramofonowej

rozprószy wszelkie wątpliwości wymowy. Ortografia 850 słów da się utrwalić u przeciętnego ucznia za tydzień, a w razie trudności za miesiąc. Zoszczędza się okrągło 98% na czasie.

Słownictwo tak szczupłe powstało wskutek wyeliminowania wszelkich wyrazów, które można opisać zapomocą nie więcej jak 10 słów w Basic English, następnie wyrazów, oddających stany emocjonalne, słów rzadziej używanych, oraz wyrazów o wybitnie stylowym czy literackim charakterze.

Wszelkie inne czynności wyraża się zapomocą owych 18-tu „operators” w połączeniu z innymi wyrazami, najczęściej rzeczownikami, oznaczającymi efekt czynności. I tak mówi się to give a push, zamiast to push to have a look, zamiast to look i td. Istnieją łatwe drogi do wzbogacenia tego słownika przez tworzenie słów złożonych, oraz przez dodawanie końcówek — ing, — er, — ed.

Dodawszy do zasadniczej liczby 850 jeszcze 50 terminów ogólnonaukowych oraz 100 wyrazów z jakiegokolwiek dziedziny nauk specjalnych, Basic English umożliwia porozumienie się na łamach czasopism naukowych i na terenie wszelkich kongresów naukowych. Istnieją już specjalne słowniki w Basic English, zastosowane do nauk przyrodniczych i techniki, inne są w stadium przygotowania. Jako język żyjący posiada Basic English cały szereg idiomatów, które jako wyższy stopień nauki można sobie łatwo utrwalić w pamięci.

Gramatyka określa tworzenie liczby mnogiej, słów pochodnych, przysłówków oraz stopniowanie oraz odmianę zaimków i owych 18-tu „operators”. Dla nieprzekroczenia — wraz z pewnym zapasem wyrazów naukowych — klasycznej liczby tysiąca dodano uwagę, że nazwy miar i wag, liczebniki, pieniądze, określenia czasu, i wyrazy, uznane ogólnie za międzynarodowe (wybór ich w Basic English obejmuje na razie 20) używa się w utartej formie angielskiej.

Jak zaznacza sam p. Ogden, Basic English nie pretenduje do godności języka literackiego. Cele ma praktyczne. Zrobiono jednak dwie próby; z tych zwłaszcza dokonane przez panią L. W. Lockhart tłumaczenie powieści Franka „Carl and Anna” ma nawet skutek koniecznej a niewymuszonej prostoty i analitycznego określenia stanów uczuciowych pewien wdzięk, jakgdyby lekko zamglonego obrazu.

Ponieważ dużo pojęć trzeba opisywać wyrazami prostszymi, cierpi w Basic English na razie najbardziej korespondencja handlowa, która w swej postaci angielskiej jest chyba najwięźlejszą na świecie i operuje samymi skrótami.

Ale to są drobiazgi.

Basic English otwiera przed ludzkością wspaniałe widoki. W obecnej swej postaci przy minimum pracy daje możliwość porozumiewania się na forum międzynarodowym na podstawie daleko szerszej niż jakikolwiek język sztuczny. Jest tworem żywym, rozwija się dalej w sposób naturalny, kontrolowany wprawdzie przez twórców, ależ jak łatwo z tej kontroli się wyłamać i, uczyniwszy krok dalej, opanować jeden z najbogatszych i najwspanialszych języków świata. Basic English nie zamyka przed nami drogi, nie zmusza do kręcenia się w ciasnych ramach sztuczności, pulsuje bujnym życiem i zasługuje w historii usiłowań ludzkości na ten polu na miano genialnego pomysłu o genialnym przeprowadzeniu.

Zasady wyluszczone powyżej nadawałyby się znakomicie do zastosowania w podręcznikach szkolnych dla wszystkich języków nowożytnych, którą będą przedmiotem nauczania w zreformowanej szkole polskiej.

B. W. A. MASSEY, M. A., *Browning's Vocabulary: Compound Epithets*, Poznań, 1931.

Nie na miarę profesora gramatyki i leksykografa, lecz na miarę liry apollinowej robiona jest czysta, wielka poezja. Czy nie jest więc świętokradztwem podchodzić ku poecie z gramatyką w rękę i workiem erudycji leksykograficznej?

Skrupuły tego rodzaju mogły niepokoić sumienie prof. Massey'a, gdy pisał o Keatsie i Shelleyu. Z konieczności jednak obce mu one być musiały w obecności poezji Browninga, poety, który kult czystej sztuki godził z kultem Scaligerów i Johnsonów, który profesorowi gramatyki wyznaczył miejsce nie niższe Olimpu, bo owo miejsce, gdzie „meteorsshoot, clouds form, lightnings are loosed”.

Zbadanie całokształtu zagadnień gramatycznych i stylistycznych, tyjących się poezji browningowskiej, przerosłoby siły jednego człowieka. Prof. Massey ograniczył się do rozważań nad jedną wyłącznie ich stroną: epitetami złożonymi. I mimo, że z tych ostatnich wykluczył jeszcze epiteta złożone z rzeczownika plus rzeczownik, pozostawiając miejsce jedynie kombinacjom rzeczownikowo — słownym, rzeczownikowo — przymiotnikowym i t. d., dzieło jego urosło do rozmiarów imponującej monografii.

Składanie słów, cieszące się w języku angielskim, ze względu na jego specjalny charakter, nadzwyczajną swobodą i łatwością, traci (zdaniem Logan Pearsall Smitha i innych) w czasach nowożytnych coraz więcej na swem dawnym znaczeniu. Niezbędne było, i w bardzo silnym stopniu żywotne, w dawniejszych stadjach rozwoju języka, jako jeden z najodpowiedniejszych środków szukanie wyrazu dla rozlicznych emocjonalnych stanów duchowych. Odsunięta nieco od strefy głównych prądów angielszczyzny nowożytnej zdolność tworzenia słów złożonych utrzymuje się przecież nadal przy swych pełnych prawach w dziedzinie poezji, gdzie, z jednej strony, przejawia się w swój sposób pierwotny, dając ujście emocjom poety, z drugiej zaś, służy formalnym celom zdobnictwa stylistycznego.

Ukończony przed kilkoma laty oksfordzki słownik języka angielskiego umożliwił prof. Masseyowi wydzielenie napotykanych u Browninga, lecz nie oryginalnych, bo dawniej już w użyciu będących, słów złożonych, w następstwie czego ustalone być mogły listy czysto browningowskich innowacji językowych. (Konkluzje prof. Massey'a są bardzo cenne i interesujące: na ogólną ilość 2275 epitetów, $\frac{3}{5}$ są wyłączną inwencją Browninga).

Według pewnych określonych zasad podziału ułożone i w dane chronologiczne zaopatrzone szeregi epitetów złożonych, ukazują czytelnikowi rozwojową linię browningowskich sposobów językowych, a tem samem pewnych dróg jego myśli poetyckiej. Szkoda jednak, że książka nie zawiera dalej posuniętych uogólnień, lecz trud syntezy pozostawia samemu czytelnikowi (sposprzeżenia zawarte na str 32-33 są zbyt fragmentaryczne, by mogły być uważane za wyczerpującą syntezę).

Formalna strona epitetów złożonych wymaga zastanowienia się nad kwestją ich ortografji: czy pisane być mają oddzielnie, czy związane łącznikiem, czy też zrosnięte w jednolity twór językowy? We wstępie do słownika oksfordzkiego Sir Sames Murray kwestję powyższą uważa za obojętną w przeważającej ilości wypadków. Na podobnem stanowisku stoi również prof. Massey. Jednakowoż w pewnej, mniejszej ilości wypadków, historia życia wyrazu złożonego wykazuje 3 kolejne, konsekwentne fazy rozwoju ortograficznego, odpowiadające analogicznemu fazom rozwoju myślowego: pisownia oddzielna — wiązanie łącznikiem — spajanie w jedność (steam boat — steam-boat — steonboat; w miarę rozwoju techniki i naginania się umysłów do nowego wynalazku, coraz silniej sprzęgały się z sobą dwa powyższe pojęcia). Jeżeli więc, u Browninga, dany epitet złożony napotykamy w dwu lub trzech odmiennych formach ortograficznych, czy jest to

wylącznie przypadek, czy też wynik zmiany w sposobie myślenia? Czy prawa filogenezy danego wyrazu złożonego w dziejach języka, nie powtarzają się w ontogenezie języka browningowskiego? Być może, badania pod tym względem doprowadziłyby do pewnych ciekawych wyników, chociażby w niewielkiej ilości wypadków.

Benedyktyński trud podjęty przez prof. Massey'a nad Browningiem, dawniej zaś jeszcze nad Keatsem i Shelleyem, odda nieocenione usługi angiście — gramatykowi. By jednak w pełni wykorzystane być mogły owoce pracy, na tem polu zebrane, i udostępnione również szerszym kołom czytelników, konieczne jest urzeczywistnienie tego, co prof. Massey zdaje się zapowiadać na pewnem miejscu swej książki: „one of the most interesting sides to the study of a poet's epithets is the light we can offer thereby get on the peculiar character of his sensibility.” Rzucenie, przy pomocy epitetów złożonych, jasnego snopu światła na twórczość Browninga i zestawienie jej z twórczością Shelleya i Keatsa (uprzednio już prof. Massey'a pod względem stylistycznym zbadanych), będzie koroną jego dotychczasowych, sumiennością i erudycją imponujących, wysiłków naukowych.

Warszawa

T. Grzebieniowski

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

SPRAWOZDANIE Z PISM FRANCUSKICH

Les langues modernes, Nr. 5 (Juin-Juillet). L'installation moderne d'une classe de langues vivantes et le bénéfice qu'en retire l'enseignement. Artykuł Gastona Varenne.

Nawiązując do pokrewnego tematem artykułu (G. Roger) w jednym z poprzednich numerów „Langues modernes” autor stwierdza, że życzenia G. Roger są już w niektórych szkołach w znacznym stopniu zrealizowane. Audycje muzyczne i recytacyjne z płyt gramofonowych, reprodukcje dzieł sztuki i fotografie życia współczesnego, wyświetlane za pomocą epidiaskopu małe archiwum dokumentacyjne z życia narodu, którego języka uczymy, — wszystkie te środki i pomoce naukowe dają nauczycielowi możliwości prawie nieograniczone w stosowaniu ich w ten lub inny sposób i pobudzają zainteresowanie klasy. Wartość tych środków polega zarówno na silnem pobudzaniu refleksji, jak również, co podkreśla Varenne, na znaczeniu praktycznem tej drogi nauczania.

Wobec korzyści tak oczywistych, mówi Varenne, któż będzie wahał się w wyborze pomiędzy metodami werbalnymi a metodami aktywnymi, które nauczycielowi dają tak potężne środki. Nauczyciele języków nowożytnych pierwsi z pośród nauczycielstwa zrozumieli wartość nowych pomocy naukowych i pierwsi otrząsnęli się ze starej rutyny, odmładzając swe metody.

Revue de l'enseignement des langues vivantes, Nr. 5 (Mai). L'enseignement radiophonique des langues étrangères en Allemagne. Artykuł G. Muret'a.

W nauczaniu języków nowożytnych radio może i powinno oddać wielkie usługi. Muret odrzuca jednak jakąkolwiek możliwość uczenia języka obcego przez radio, należy mu jedynie powierzyć rolę ograniczoną: radio może wypełnić braki zwykłego nauczania szkolnego.

W Niemczech rozumiano to już od kilku lat. Muret z zainteresowaniem studjuje nierówną linię rozwoju tej dziedziny radiofonji w Niemczech. Po szeregu prób i eksperymentów dziś, zdaniem Muret'a, należy uzgodnić poglądy nasze na sprawę tę, jego zdaniem, zupełnie dojrzęła: ja-

kie lekcje należy nadawać przez radio. Kształcenie wrażliwości słuchowej — l'éducation de l'oreille, — niedostateczne w szkole, powinno znaleźć dopelnienie i pomoc w radiofonji. Uczeń słyszy w szkole jako wzór głos swego nauczyciela i wymowę jego, à la longue przyzwyczajają się do niej i rozumie ją bardzo dobrze, nie rozumie jednak innej wymowy lub sprawia mu ona trudności w zrozumieniu, gdy znajdzie się w innych warunkach. To właśnie kształcenie ucha powinno być celem audycyj radiowych w językach obcych.

W tem że czasopiśmie, w Nr. 7 (Juillet) ten sam autor w artykule, „la Radiofonie en Allemagne” zajmuje się tem samem zagadnieniem; w Niemczech. Niektóre z nich poświęcone są językom obcym. Motywem głównym tej koncepcji jest wprowadzić młodzież szkolną miejscowości odległych i oddalonych od ośrodków kulturalnych w życie intensywne i bujne tych ośrodków. Szkoła z natury rzeczy ma oblicze zwrócone ku przeszłości, pisze Muret, podczas gdy życie wokół nas jest wyraźnie nastawione ku przyszłości. Jest pomiędzy szkołą tradycyjną i konserwatywną a życiem dzisiejszem gospodarczem rozdźwięk, nad którym zazwyczaj ubolewa się, mówiąc, że szkoła nie przygotowuje do życia. Otóż audycje radiowe współczesne rzucają pomost, zdaniem Muret'a, pomiędzy życiem i szkołą, teorią i praktyką, wsią i miastem. Przez transmisję swe, zaczerpnięte z aktualności, radiofonja jest bliższą życia, niż podręcznik szkolny.

Warszawa

F. Jungman

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH

Wiadomą jest rzeczą, że Niemcy kładą bardzo wielki nacisk na naświetlenie kulturoznawcze nie tylko w nauczaniu swego języka ojczystego, lecz również w nauczaniu języków obcych. Pruskie „Richtlinien” podają jako najważniejszy cel nauczania języków nowożytnych: „na podstawie wszechstronnie ugruntowanej znajomości języka wprowadzić poprzez piśmiennictwo w świat kulturalny i duchowy narodów obcych”. Zagadnieniu kulturoznawstwa poświęcono już wiele prac w Niemczech i opracowano je z różnych punktów widzenia.

W zeszyte 9 czasopisma „Zeitschrift für Deutschkunde” znajduje się ciekawy artykuł, w którym Theo Herrle daje historyczny rozwój pojęcia „Kulturkunde”. Podstawy dla nauki o kulturze stworzyła w wieku 19 nauka o narodach (Völkerkunde), która po raz pierwszy zwróciła uwagę na historyczny rozwój kultur narodowych. Taksamo nauka historii stała się w końcu 19 i na początku 20 wieku historją kultury. Karol Lamprecht założył w r. 1909 w Lipsku „Instytut historii kultury i historii powszechnej”. Z drugiej strony Wilhelm Wundt dał w swej „Volkerpsychologie” ogólny obraz kultury duchowej narodów i stworzył w r. 1912 w swej książce „Elemente der Völkerpsychologie” historję ewolucji duchowej ludzkości. Wreszcie Oswald Spengler dał w swej pracy „Der Untergang des Abendlandes” 1919 — 1922, 2 tomy — zarys życia swoistego kultury. Po wojnie pedagogika przyswoiła sobie wiadomości nauki o kulturze.

W szkołach średnich wpływy naukowego kulturoznawstwa objęły najprzód języki klasyczne. Filologia klasyczna stała się nauką o kulturze. Wydano czytanki kulturoznawcze dla nauki języka greckiego i łacińskiego.

Spór o kulturoznawstwo został jednak przedewszystkiem rozstrzygnięty na polu nauki języka niemieckiego. Nauczyciele języka niemieckiego, zjednoczeni w r. 1913 w „Towarzystwie germanistycznym”, podjęli się pracy odbudowy swego przedmiotu w kierunku kulturoznawczym.

Podstawową pracą tego nowego kierunku była książka W. Hofstaettera „Deutschkunde”, która ukazała się w r. 1917. Ukoronowaniem tej pracy jest obszerne dzieło „Sachwörterbuch der Deutschkunde” (1930),

stworzone w przeciągu 20 lat przez kilku współpracowników. W tym okresie kulturoznawstwo przetrzymało się coraz bardziej na gruncie nauki języka niemieckiego na „*Wesenskunde*”. Poza wszelkimi dążnościami „*Deutschkunde*” stał człowiek prawdziwie niemiecki jako cel. Najlepiej został ten cel ujęty przez Saskie Ministerstwo Oświaty w słowach: „Język i piśmiennictwo, religijne uczucie i przeżycie, historia i sztuka, ziemia i krajobraz, zwyczaje i obyczaje ludowe, praca i gospodarstwo powinny otworzyć młodzieży rozwój, życie i istotę naszego narodu. Nauka o niemieckości (*Deutschkunde*) powinna stać się coraz więcej zasadą nauki”.

Jak pod wpływem kulturoznawstwa nauka języka niemieckiego rozwinęła się na „*Deutschkunde*”, tak nauka nowożytnych języków stała się pod tym samym wpływem nauką o zagranicy (*Auslandskunde*), i jak dla nauki języka niemieckiego poznanie istoty człowieka niemieckiego było najwyższym celem, tak nauka języków nowożytnych pracowała nad zrozumieniem osobliwości francuskiego i angielskiego narodu, aby umożliwić porównanie obcego narodu z własnym. Przewodnikami na tem polu byli Walter Hübner i Edward Schön. Przeciw nim wystąpił Theodor Litt, zarzucając neofilologom i germanistom, że zaniedbują przy szukaniu sensu zjawiska kulturalnego jego przedmiotowość. Rozpoczął się ostry spór o tę sprawę między profesorami uniwersytetu i pedagogami. Pedagodzy podkreślali znaczenie, jakie kulturoznawstwo posiada dla wewnętrznego kształcenia młodzieży, podczas gdy ich przeciwnicy twierdzili, że metoda kulturoznawcza stawia wygórowane wymagania uczniom i doprowadza do „gadania o kulturze” (*Kulturgeschwatz*) i do dyletantyzmu. Przedstawiciele nauki zwracali przedewszystkiem uwagę na naukową stronę kulturoznawstwa, przedstawiciele szkolnictwa na stronę kształcącą. Siła kształcąca kulturoznawstwa przy nauczaniu jest dziś uznana niemal przez wszystkich pedagogów. Autor artykułu objaśnia tę siłę w sposób następujący: Kulturoznawstwo powinno młodzieży kulturę, która się jej przedstawia jako nieprzejrzysta i niesamowita całość, rozłożyć tak na swe siły, żeby potrafiła wytworzyć sobie pogląd na nią i później ją opanowała. Młodzież powinna poznać typiczne strony kultury, typicznych ludzi obcej kultury i własnych ludzi, kulturoznawstwo powinno uczniowi wykazać zadanie jego osobistości i zadanie jego narodu tak, żeby w każdym wypadku miał uczucie, iż chodzi o niego samego, gdyż sam wrasta w kulturę i dojrzewa dla kultury.

Czasopismo „*Die neueren Sprachen*” przynosi w zeszycie 6 artykuł pod tytułem „*Die deutsh — französische Problematik im kulturkundlichen Unterricht*”, w którym Hermann Platz wnika w niemiecko—francuską problematykę w nauce o kulturze. Autor widzi w metodzie kulturoznawczej jeden ze środków, za pomocą których kryzys niemieckiej kultury może zostać przezwyciężony. Zadaniem metody kulturoznawczej jest według jego zdania wprowadzenie młodzieży w historyczne związki świata duchowego, stojące ponad materialistycznymi i nacjonalistycznymi antagonizmami, oraz uwidocznienie wielkich postaci i symbolów, w których ucieleśnia się duch epoki. Ma się to stać nie tylko w interesie indywidualnego ożywienia młodzieży nam powierzonej, lecz również w celu społecznego i politycznego odnowienia Europy. Celu tak wysokiego nie można osiągnąć, jeżeli wartościowe dobra kulturalne nie zostaną ochronione i zapewnione. Myśli i postępowanie kulturoznawcy powinna opanować idea całości, dlatego nie zadowolony się on zrozumieniem dzieła sztuki jako takiego oderwaniu od jego większego związku. Dzieło sztuki jest dlań częścią, wyrazem oraz objawieniem pewnej rzeczywistej całości i może być zrozumiane tylko z tej całości. Nie wystarczy interpretacja idealistyczna lub pozytywistyczno—naturalistyczna, potrzeba charakterystyki realistyczno—solidarystycznej. Po dokładnym omówieniu dzieła, jego postaci i epoki, powstaje pytanie, jakie znaczenie ma dzieło, postać i epoka dla nas. Nie chodzi przy tem pytaniu

o wskazanie różnic, jakie istnieją między literaturą i kulturą francuska i niemiecką i o osobiste zdania i przypuszczenia, lecz o wykazanie wewnętrznych związków ducha francuskiego i niemieckiego oraz możliwości wymiany kulturalnej. Po tym ogólnym wstępie autor zwraca się przeciw tym, którzy w kulturze francuskiej i niemieckiej widzą tylko przeciwieństwa i są nastawieni na walkę a nie na współpracę obu narodów. W dalszym ciągu swej ciekawej pracy Platz stwierdza, że niemiecko—francuska problematyka daje się zauważyć dopiero w 18 wieku, od czasu, gdy Lessing wystąpił przeciw francuskiemu klasycyzmowi, przede wszystkim przeciw corneille'owi. Cały wiek 19 był nastawiony przeciw francuskim klasykom, dopiero Nietzsche przeciwstawił się niedocenieniu klasyków francuskich w Niemczech. Powoli nastąpił zwrot w literaturze niemieckiej zwłaszcza, gdy zostało udowodnione, ile zawdzięczają nawet najlepsze dzieła Goethego i Schillera wzorom francuskim. Mimo tego zwrotu w nauce przesady co: do francuskich klasyków istnieją jeszcze i dziś w Niemczech, chociaż ich dzieła posiadają oprócz specyficznie francuskiego znaczenia również i ponadnarodowe, a nawet i znaczenie dla kultury niemieckiej. Były one ważnym etapem w rozwoju solidarności umysłowo-duchowej między Niemcami i Francuzami.

Z wystąpieniem Lessinga przeciw klasykom francuskim problematyka niemiecko—francuska stała się aktualna. Działalność Lessinga była spowodowana ogólnem położeniem polityczno—kulturalnem; Lessing kierował się w swej walce troską o niemiecką myśl i sztukę, która była zagrożona przez wpływy francuskie. Jego krytyka nie była jednak nigdy zasadniczo lub metafizycznie antyfrancuską, wierzył bowiem w postęp i rozwój narodów i ludzkości, wierzył w geniusza francuskiego. Dziś przedstawia się sprawa gorzej, przeciwnicy kultury francuskiej są nastawieni pesymistycznie, nie wierzą w „humanitas” i podkreślają jednostronnie swoją „germanitas”, od czego Lessing był daleki.

Wynika z tego krótkiego sprawozdania, że poważni pedagodzy niemieccy dążą do usunięcia antagonizmów, jakie wynikły po wielkiej wojnie między Niemcami i Francuzami.

Nie chciałbym mego sprawozdania zakończyć, nie zwróciwszy uwagi na dwa ciekawe artykuły w „Zeitschrift für Deutschkunde”. Zeszyt 8 tego czasopisma przynosi ciekawy artykuł pod tytułem „Neue Energien in der Jugend”, napisany przez studenta niemieckiego. Rzuca on wiele światła na psychikę dzisiejszej młodzieży. Niemniej ciekawy jest artykuł pod tytułem „Stefan Georgé und die heutige Jugend”, znajdujący się w zeszycie 9 tego czasopisma i omawiający również problem młodzieży.

Z artykułów innych czasopism niemieckich są polecenia godne artykuł Wolframa Steinbecka pod tytułem „Konzentration und Sprachunterricht”, znajdując się w zeszycie 5 „Neuphilologische Monatschrift” oraz artykuł Juljusza Plauta „Das Lektürepröblem und die auditive Methode” w zeszycie 9 tego samego czasopisma. Oprócz dwóch wymienionych prac metodycznych zawiera zeszyt 5 czasopisma „Die neueren Sprachen” artykuł p. Karola Ehrke pod tytułem „Grundfragen des neusprachlichen Unterrichts”, w którym autor w sposób zwięzły i logiczny omawia najważniejsze zagadnienia nauki języków obcych.

— rek.

ERWERBUNG, EINÜBUNG, BEFESTIGUNG DES WORTSCHATZES von Studienrat Poch, Düsseldorf, Studienrat Dr. Kämmer, Geldern und Professor Dr. Platz, Bonn. Heft 6 der „Rheinischen Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen”. Reiheft 24 der „Neueren Sprachen”. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a Main 1932.

Już zeszyt 4-5 „Rheinische Beiträge” był poświęcony zagadnieniom językowym. Tam jednak była wzięta pod uwagę więcej naukowa strona zagadnienia gramatycznego, a mniej praktyczna, autorzy prac wychodzą tam

od nauki i przechodzą do praktyki. Tu zaś jest postępowanie odwrotne. Neofilolog znajdzie w tym zeszycie wiele cennych metodycznych wskazówek dla materji jeszcze dość zaniedbanej i mało opracowanej, jaką jest zdobywanie, wyćwiczenie i utrwalenie słownictwa.

Zeszyt zawiera 3 prace: 1. Poch „Zur Frage des Wortschatzes“, 2. Kämmer „Aktivierung des Wortschatzes“, 3. Platz „Die geistesgeschichtlichen Hintergründe der Bedeutungsentwicklung von réaliser“. Praca ostatnia ze względu na zanadto szczególny temat dla praktyki szkolnej nie posiada większego znaczenia — autor omawia w niej historję znaczenia wyrazu réaliser oraz daje w związku z tem obraz rozwoju umysłowości francuskiej — dwie pierwsze prace natomiast zawierają wiele cennych wskazówek metodycznych. Poch, autor pierwszej pracy, we wstępie omawia krótko lekturę pod kątem widzenia słownictwa, jakie powinna dostarczyć uczniowi na trzech stopniach nauczania. Lektura w niższych klasach powinna dostarczyć słownictwa *neutralnego*, bez którego żaden język nie obejdzie się, a prócz tego należy przechodzić powoli do wyższego stylu opowiadania, Lektura na średnim i wyższym stopniu dostarczy słownictwa szczególnego, odpowiadającego treści.

Ponieważ przy wyborze lektury na stopniu wyższym słownictwo nie odgrywa roli, przeto słownictwo powinno być szczególnie uwzględnione w lekturze na stopniu niższym i średnim. Podręczniki powinny więc zwracać uwagę na dobór i opracowanie słownictwa. Taksamo lektura początkowa powinna być dobrana z punktu widzenia słownictwa. W podręcznikach słownictwo powinno być umieszczone na końcu i uporządkowane według grup rzeczowych. Dla wolnych ćwiczeń w mówieniu autor proponuje na stopniu średnim używać podręczników i płyt Audio-Vox, na stopniu wyższym materiału do ćwiczeń w mówieniu dostarczy lektura oraz dzienniki.

Nowe słówka trzeba podawać uczniom na lekcji samej w sposób, któryby najprędzej objaśniał uczniowi znaczenie wyrazu. Poch nie omawia w swej pracy środków, jakimi się operuje przy objaśnianiu wyrazów na początku nauki języka, lecz ogranicza się do słownictwa lektury. Wychodząc z zasady, że przy podawaniu innych wyrazów tylko w wyjątkowych wypadkach można się posługiwać językiem ojczystym, Poch podaje kilka sposobów już znanych, jak ucznia należy naprowadzić na znaczenie nowego wyrazu. Nauczyciel powinien nowy wyraz podać uczniowi w logicznym i przejrzystym układzie tak, że uczeń intuicyjnie nawet w wypadkach trudniejszych może znaczenie jego poznać, również strona formalna wyrazu może naprowadzić ucznia na jego znaczenie. Do dróg pośrednich autor zalicza opisanie i definicję wyrazu oraz przytoczenie synonimów.

Za najlepszy sposób wyćwiczenia i utrwalenia słownictwa Poch uważa dokładne omówienie czytanki lub ustępu, z którego słownictwo pochodzi, w formie rozmówki między nauczycielem i uczniami lub między uczniami samymi, dalej przez dosłowne lub wolne opowiadanie, dialog i dramatyzację.

Gramatyczne omówienie nowych wyrazów i ćwiczenia w słotwórstwie przyczynią się również do ich utrwalenia. Celem powtórzenia dawniej wyuczonych słówek autor radzi utworzyć z nich nowe opowiadanie i wkońcu zadać je jeszcze raz do nauczenia się ich. Dawny sposób odpytywania słówek może dać skuteczne usługi jako zakończenie całej poprzedniej procedury, potrzebnej do przyswojenia sobie przez ucznia słownictwa.

W dalszym ciągu swej pracy Poch omawia szczegółowo, w jaki sposób zeszyt do słówek powinien być ułożony. Poleca między innymi zapisywanie poszczególnych wyrazów na lewej stronie zeszytu, a na prawej zwrotów, podkreślonych na lekcji w książce. Wielką wartość posiada również według zdania autora rzeczowe grupowanie wyrazów.

W końcu autor zwraca uwagę na rolę, jaką słownictwo odgrywa przy poznaniu kultury obcego narodu.

Niemniej ciekawa jest praca *Kämmera*, w której autor omawia bardzo mało opracowane zagadnienie aktywizacji słownictwa. Kämmer wychodzi z założenia, że słownictwo jest dwojakie: czynne i bierne.

Na stopniu niższym i średnim całą pracę uczniów powinno się skoncentrować na słownictwo czynne i wszelki martwy balast językowy odrzucić. Do takiego balastu należą wszystkie abstrakta. Na stopniu średnim występuje pytanie, która część materiału językowego powinna stać się dla ucznia czynną, a która bierną. Przeciętny Niemiec używa czynnie mniej więcej 2000 wyrazów, wykształcony 3 — 4000. Jeżeli słownictwo zostanie ograniczone do ogólnie używanych wyrazów i zwrotów, to można wkrótce dojść do mówienia. Na tej zasadzie są ułożone naprzykład płyty Linguaphone i Audio-Vox. Uczeń zdobędzie w ten sposób pewność w mówieniu, co wytwarza w nim zwiększoną chęć pracy. Przy wyborze materiału językowego, jaki uczeń powinien sobie przyswoić, należy się kierować jego żywotnością, zainteresowaniem ucznia, psychiczną pobudką oraz mieć wzgląd na mechanikę mózgu.

Kämmer podaje dalej środki, jakich trzeba użyć przy nauczaniu, aby słownictwo uczeń posiadał tak, żeby mógł nim operować czynnie. Do takich środków zalicza przepisywanie słówek, używanie nowych wyrazów w zdaniu, powtarzanie wyrazów na pięciu lekcjach z rzędu, głośne czytanie tekstu w domu, pomoce mnemotechniczne, dyskusja i inne.

—rek.

BIBLIOGRAFJA

WYDAWNICTWA POLSKIE

Dr. S. Stending; Motywy biblijne w twórczości Goethego (Szkic w stulecie śmierci poety). Kraków 1932 str. 20.

WYDAWNICTWA FRANCUSKIE

- Michaut, G.*: Molière raconté p. ceux qui l'ont vu. P.: Stock. 15.—
Hermant, A.: Ainsi parla Monsieur Lancelot. (Le bon usage de français.)
 P.: A. Michel. 15.—
Antoine: Le théâtre. (La troisième république de 1870 à nos jours.)
 P.: Editions de France. 50.—

WYDAWNICTWA NIEMIECKIE

- Friederich, Werner P., Dr.*: Spiritualismus und Sensualismus in der englischen Barocklyrik. Wien u. Leipzig: Braumüller, Univ. Verlbh. 1932. VIII, 303 S. gr. 8^o = Wiener Beiträge zur englischen Philologie Bd 57. 14.—
Koziol, Herbert, Dr.: Grundzüge der Syntax der mittelenglischen Stabreim-dichtungen. Wien u. Leipzig: Braumüller, Univ. Verlbh. 1932. XVI, 172 S. gr. 8^o = Wiener Beiträge zur englischen Philologie. Bd 58. 8.—
Spindler, Robert, Dr., Priv. Doz.: Die Alpen in der englischen Literatur und Kunst. (Vortrag, geh. am 25. Sept. 1929 anlässlich d. 57. Versammlung dt. Philologen u. Schulmänner zu Salzburg.) Mit 8 Abb. im Text. Leipzig: Tauchnitz 1932. 31 S. gr. 8^o = Beiträge zur engl. Philologie. H 21. 2.—
Deutschbein, Max, Dr., Univ. Prof.: Neuenglische Stilistik. Letpzig: Quelle & Meyer (1932). XII, 187 S. gr. 8^o 4.—; Lw. 5.—

- Günter*, Heinrich, Dr., Univ Prof.: Deutsche Kultur in ihrer Entwicklung. Leipzig: Quelle & Meyer (1932). VIII, 354 S. 4^o 8,60; Lw. 10.—
Engelmann Susanne. Die Zeitung und das höhere Schulwesen. Bonn, Röhrscheid str. M. RM—60

WYDAWNICTWA ANGIELSKIE

- Ward*, A. C.: American literature 1880—1930. L.: Methuen. 7/6.
Lucas, E. V.: Reading, writing and remembering. III. L.: Methuen. 18/—.

KSIĄŻKI NADESLANE

- Jan Parandowski*: Mitologja wierzenia Greków i Rzymian Lwów. Nakładem Państw. Wydawnictwa Książek Szkolnych w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
Balbg Charles: Linguistique générale et linguistique française VIII + 410 pp. 65 fr.
Van de Kerckhove: Le Français usuel. Grammatik. Weidmansche Buchhandlung, Berlin 1932.
 The English Literary and Educational Review, for Continental Readers. No. 3. Autumn 1932 Anglo-Saxon Book Agency, Leipzig.

PRZEGLĄD CZASOPISM

Modern Languages. Vol. XIV No. 1. October 1932.

Contents: Annual General Meeting, 1932. — Elections to Council, — Snapshots in Southern Spain (K. F. Beattie). — Study of the Vocabulary of Thirty First-Year French Courses (T. V. Benn, H. Milton and Collaborators). — Film and Language (J. B. C. Grundy). — British Institute in Paris: Scholarship Awards.—Summer Schools of Spanish.—Travel Notes: Spain. — Reviews: Books and German Records.

Les Langues Modernes. No. 6, Octobre 1932.

Sommaire: Claude Aveline: Routes de la Catalogne, — Yves Bescou: Hamlet au baccalauréat? — F. Mossé: A propos de quelques récents dictionnaires étymologiques.

Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. No. 8—9—10. Août-Sept.— Octobre 1932.

Sommaire: Y. Bescou: La Tragédie de l'échec dans Jude l'obscur et Tess d'Urbervilles. — Claude Cornil: Note sur Jakob Wassermann.
 No. 11. Novembre 1932.

Sommaire: Paul Levy: L'Académie allemande. — Raoul Cadot: Conrad et le Navire.

Die Neueren Sprachen, Band XL October 1932. Heft. 7.

Inhalt: E. Tappolet: Hiatusfurcht und Wohl lauttheorie im Französischen. — Gerda Eichbaum: Die impressionistischen Frühgedichte Oscar Wildes unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses von James Mac Neill Whistler. — Gustaw Kirchner: Das moderne Indien und England. — Karl Arns: Wiliam Poel. — Th. Zeiger: Zur Lage des neusprachlichen Unterrichts. — Th. Zeiger: La Grammaire de l'Académie française. — Karl Büchschütz: Is das ein grammatischer Fehler? — Walther Gilomen: Raum und Zeit in Gides „Paludes“ und „L'Ecole des Femmes“. — Christian Sénéchal: Chronique des Lettres françaises.

Neuphilologische Monatsschrift. Heft 10. Leipzig. Oktober 1932.

Inhalt: Hermann Levy: „Free Trade“ in wirtschaftssprachlicher Betrachtung. — Fritz Meyer: Die Stellung der Adjektiva im Französischen. —

Ludwig Mänsel: Corneille und Racine auf der Oberstufe. — Kleine Beiträge: Georg Kartzke u. Gustaw Haaek: Zwei neue Handbücher der Auslandskunde. — Paul Hartig: Für das Neusprachliche Gymnasium.

Schulreform 1932. Jhg. XI z. 10.

K. Linke: In welche Fällen steht die Mitvergangenheit, in welchen, die Vergangenheit richtig? — L. K. Die Regeln der Schulgrammatik und die Sprache, der deutschen Klassiker.

SPRAWY P. T. N.

Z POSIEDZEŃ ZARZĄDU GŁÓWNEGO

Dnia 12 listopada 1932 odbyło się posiedzenie Zarządu Głównego pod przewodnictwem prezesa prof. Zygmunta Łempickiego. Obecni pp. Grzebieniowski, Jungman, Kołudzka, Markowa, Piątek i Semil.

1. Omówiono program działalności Koła warszawskiego na najbliższe miesiące. Odczyty przyrzekli wygłosić pp. Piprek, Jungman, Elgert i Cieśliński.

2. Prof. Z. Łempicki stawia wniosek, by Towarzystwo zajęło się sprawą „przededyktywowania”, znamiennego dla nauki języków obcych w dobie obecnej. W ożywionej dyskusji, wywołanej tym wnioskiem, kwestionowano częściowo fakt istnienia „przededyktywowania”, z drugiej zaś strony zaznaczano, że w sferach neofilologicznych istnieją tendencje skrajne, ku metodzie pośredniej lub bezpośrednio, tendencje, które nie liczą się z koniecznością pewnej autonomii dla nauczyciela, zwłaszcza, gdy warunki nauczania w tej czy innej szkole, lub też warunki wynikające z indywidualnych zdolności nauczyciela, wymagają odstępiania od ogólnej linii postępowania. Na wniosek prof. Łempickiego uchwalono zorganizować cykl pogadanek na powyższy temat oraz na temat stosunku nauczyciela do nowych programów. W skład Komisji, mającej się zająć tą sprawą, weszli pp. Grzebieniowski, Jungman i Piątek.

3. Omawiano II. Kongres neofilologiczny w Krakowie. Ogólnym tematem obrad tego zjazdu ma być sprawa realizacji nowych programów, przyczem nie będzie chodziło o krytykę programów, lecz o ich realizację. Kongres urządzi koło krakowskie, a na referenta Spraw Kongresowych w obrębie Zarządu głównego wyznaczono p. Piątkę.

4. Przyjęto sprawozdanie kasowe, wykazujące 710 członków, z czego 520 zapłaciło wszystkie składki za r. 1932.

5. Przyjęto sprawozdanie p. Grzebieniowskiego z zebrania Zarządu Międzynarodowej federacji neofilologicznej w Londynie i załatwiono sprawę składek do tej federacji.

SPRAWOZDANIA Z OKRĘGÓW

KRAKÓW (Wrzesień—Grudzień 1932)

We wrześniu Zarząd okręgu P. T. N. odbył szereg posiedzeń w sprawie II. Zjazdu polskich neofilologów, który definitywnie odłożono na r. 1933. (okres Wielkanocy). Prócz tego były w tym okresie bardzo interesujące posiedzenia naukowe, cieszące się coraz żywszą frekwencją osób ze sfer uniwersyteckich, nauczycielstwa szkół średnich i powszechnych, członków akademickich kół naukowych i gości z kulturalnych sfer krakowskich:

23.IX. Prof. Dr. Leon Wachholz, Fragmenty przekładu II. części Fausta. Osób 35. Wieczór ten zagał Prezes krak. Koła Prof. Dyboski, podkreślając znaczenie literackie i ideowe II. części „Fausta”, która jest uzupełnieniem społecznym I. części. Następnie prof. Wachholz odczytał fragmenty swego przekładu, nacechowanego wiernością oddania wiersza Goetego i pięknością języka. Atmosfera skupienia i zainteresowania była wymownym dowodem wrażenia, jakie odniosło audytorjum.

Dnia 28.X. *Dyr. Dr. Jan Piątek*, Organizacja badań eksperymentalnych nad zagadnieniami z dziedziny dydaktyki języków obcych. (osób 70.)

W bardzo ożywionej dyskusji, w której brali udział pp.: Emilewiczówna, Jakóbiec, Ippoldt, Borkowska, Rose, Stendig, Friedländer i i. poruszono najistotniejsze zagadnienia dydaktyki języków obcych, przypominając, że literatura dydaktyczna neofilologii jest już dziś dość bogata.

Wkońcu zebrani uchwalili zwrócić się do Zarządu Głównego P. T. N. z prośbą:

- a) o wydrukowanie w Neofilologu referatu Dr. Piątka w rozszerzonej formie;
- b) o utworzenie Komitetu, któryby zorganizował badania eksperymentalne nad zagadnieniem dydaktyki języków obcych, koordynując je z analogicznymi badaniami zagranicą;
- c) o poczynienie starań w Ministerstwie W. R. i O. P. o utworzenie klas i szkół eksperymentalnych, w których prowadzono by badania w możliwie dogodnych warunkach.

Dnia 3.XII. *Prof. J. Moreau-Reibel*, La Touraine littéraire (osób 50).

W barwnym, niezmiernie interesującym wykładzie dał prelegent charakterystykę tej prowincji.

Dnia 16.XII. odbędzie się wykład *Prof. A. E. Balickiego*. Wypiański w stosunku do literatur obcych. Będzie to manifestacja krakowskiego Koła P. T. N. w roku 25-lecia wielkiego twórcy.

LIDA — po wyjeździe dotychczasowego przewodniczącego Koła na jego miejsce został obrany na przewodniczącego p. Gustaw Safrin.

ŁÓDŹ: Wznawiając swą działalność z początkiem nowego roku szkolnego, Koło Łódzkie na odbytych zebraniach poruszało następujące zagadnienia: Goethe według opinii najwybitniejszych pisarzy tegoczesnych i współczesnych — referowała p. Teresa Knapska; całokształt kursów wakacyjnych Sorbony w r. 1932 — referat sprawozdawczy p. Marji Wałęzanki; krytyczne ujęcie sprawozdania z lekcji przykładowej języka niemieckiego, według Przeglądu Humanistycznego (Rok III, zeszyt I i II) — referowała p. Helena Giełdzińska; sprawozdanie z kursu metodycznego języków obcych w Szymanowie w r. b. referowała p. Zofja Malczewska; Wszystkie referaty wywołały ożywiającą dyskusję; punkty, dotyczące metodyki poszczególnych języków, będą w dalszym ciągu jeszcze przedmiotem szczególnych rozważań w sekcjach.

Na wniosek p. Jadwigi Macińskiej uchwalono zorganizować po porozumieniu się z Dyrekcjami szkół wizytowanie wzajemne lekcji języków obcych, które łaskawie zgłoszą proszone o to członkinie Koła.

POZNAŃ: Dn. 24 czerwca odbyło się XIV walne zebranie okręgu poznańskiego, na którym sekretarz p. Szulczewski zdał sprawozdanie z działalności Towarzystwa za okres ostatniego roku, po sprawozdaniu skarbnika p. Głogowskiego wybrano nowy Zarząd, w skład którego weszli: prezes, prof. Dr. Józef Morawski, skarbnik p. Józef A. Nowak, sekretarz p. Zofja Theinertówna, Komisja rewizyjna: p. L. Szulczewski i J. A. Nowak. Po wyborach nastąpiły 2 odczyty o Goetem: p. F. Judek „Goete u. die Teilungen Polens” i p. Dr. Bielowski „Goete u. die plastische Kunst”.

ZAMOŚĆ — Koło w Zamościu urządziło piękne przedstawienie ku czci Goetego (po niemiecku) dzięki nieustrudzonej pracy prof. Wernera.

GŁOSY O „NEOFILOLOGU”

W № 5 „Slavische Rundschau” ukazała się obszerna sprawozdanie z artykułu prof. Gotlieba „Wychowanie państwowe na tle nauki jęz. niemieckiego”.

W № z d. 29 maja „Wiadomości literackich” znalazł się dość długa recenzja o rozprawie prof. Z. Lempickiego o Gundolfie, napisana przez p. Kazimierza Czechowskiego.

Wreszcie mamy do zanotowania głos. prof. uniw. Kleczkowskiego z Poznania, że „wogóle „Neofilolog” ma mnóstwo informacji i jest prosto niezbędnym organem dla słuchaczy i nauczycieli”.

Poza tem prawie wszystkie pisma pedagogiczne piszą z uznaniem o „Neofilologu”.

Sprostowanie: Od p. prof. fil. Edmunda Erdmana otrzymujemy następujące sprostowanie, które niniejszem umieszczamy: „Recenzyjna notatki w zeszyte II „Neofilologa” p. t. „Nauka gramatyki metodą naturalną, gramatyczne elementy języka niemieckiego oglądem i rozmową. Wołomin 1932 r.” dotyczyła szapirograficznego maszynopisu tej pracy, nie przeznaczonego do druku, a niezmienionego litograficznego wydania tego podręcznika, które ukazało się w kilka miesięcy później pod tym samym tytułem, w tym samym układzie.

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

Ś. P. EMIL PETZOLD.

W jesieni b. r. zmarł po długich cierpieniach jeden z najwybitniejszych przedstawicieli neofilologicznego ruchu w Polsce ś. p. prof. Dr. Emil Petzold. Urodzony w r. 1859 studjował filologję germańską we Lwowie pod kierunkiem prof. R. M. Wernera i uzyskał stopień doktora na podstawie rozprawy doktorskiej p. t. „Hölderlins Brot und Wein”, która, ogłoszona w programie gimnazjalnym w Samborze, stała się jednym z fundamentów badań nad tym wielkim poetą niemieckim.

Ś. p. Emil Petzold był nietylko germanistą, ale i polonistą i ogłosił szereg przyczynków na temat wpływów romantyzmu niemieckiego na polski. Ceniąc jego wielkie walory duchowe i umysłowe skłonili go jego przyjaciele do habilitacji, którą uzyskał na podstawie rozprawy w języku niemieckim, traktującej o symbolu strumienia w literaturze niemieckiej. Biorąc za punkt wyjścia sławny śpiew Mahometa Goethego przedstawił kształtowanie się tego symbolu w liryce Klopstocka. Kiedy Niemcy odnowili uniwersytet polski w Warszawie powołany został ś. p. Petzold do wykładania filologii niemieckiej.

Ś. p. Petzold był nietylko uczonym o wykwintnym smaku i subtelnym wyczuciu filologicznym, zwłaszcza w dziedzinie exegezy, ale także wybitnym pedagogiem zarówno w zakresie nauczania języka niemieckiego, jak i polskiego. Pisał świetne i świadczące o głębokim wniknięciu w duszę młodzieży ustępy do polskich czytanek. Uczyl całe generacje języka niemieckiego z wielkim pożytkiem. Był nauczycielem nadzwyczaj sumiennym i duszą całą oddany swojemu zawodowi. Był nauczycielem entuzjastą.

Zeszedł z nim do grobu umysł głęboki i duch piękny w najszczytniejszem tego słowa znaczeniu.

Z. Ł.

Ś. P. STEFANJA BRODZKA.

W styczniu r. b. ubył z naszych szeregów nieprzeciętny pedagog i niezwykle człowiek, ś. p. Stefania Brodzka. Obdarzona przez naturę subtelnem poczuciem piękna, niezwyklei zdolnościami i inteligencją, których wyrazem było m. in. otrzymanie po ukończeniu Instytutu Maryjskiego w Warszawie najwyższego odznaczenia — cyfry, oraz dyplomy z wyższych kursów jęz. franc. w Warszawie i studjów w Sorbonie. Ś. p. Brodzka łączyła

w sobie kulturę duchową z ujmującą prostotą, dobrocią i pogodą ducha. Zadań życia swego ś. p. Brodzka nie ograniczyła do pola pedagogii.

Od wczesnej młodości marząc o wywalczeniu Ojczyźnie niepodległości, dla celu tego z wielkiem poświęceniem pracowała w dobranem kółku ideowym. Przypłaciła to dwukrotnem uwięzieniem i zesłaniem na jakiś czas z kraju.

Z chwilą, gdy w r. 1905 społeczeństwo wywalczyło u władz rosyjskich prawo wprowadzenia w szkołach prywatnych języka polskiego, jako wykładowego, rozpoczęła wspólnie z Kazimierą Mellerowiczówną wydawnictwo szkolne „Bibliothèque des écoles,” które miało za zadanie nie tylko rozbudzanie w młodzieży zamiłowania do poznania arcydzieł literatury, lecz zarazem miało zaistnieć wydawnictwem polskiem analogiczne wydawnictwa rosyjskie i niemieckie, używane w szkołach naszych.

Dane też było tej dzielnej bojownicze zobaczyć ojczyznę swą wolną, a oddana jej praca została odznaczona Krzyżem Niepodległości.

Cześć Jej pamięci!

Ś. P. JULJA EBERHARD.

W czerwcu śmierć wykreśliła z grona członków naszego Towarzystwa Julję Eberhard, nauczycielkę jęz. francuskiego w gimn. im. Staszica. Po ukończeniu wyższych kursów jęz. francuskiego w Warszawie i po studiach w Paryżu ś. p. J. Eberhard objęła lekcje jęz. francuskiego na pensji p. Tolwińskiej, przekształconej następnie na gimnazj. państwowe im. Marii Konopnickiej, oraz w gimn. im. Staszica od chwili jego otwarcia.

Gruntownie przygotowana i rzetelna w pracy, zacna i skromna wpływem swym i zaletami umysłu i charakteru działała dodatnio na młodzież, którą kształciła do końca swego życia. Niestety nie było jej danem wypocząć po tej mozolnej pracy. W kilka miesięcy po otrzymaniu emerytury pada jak żołnierz na stanowisku, z książką w ręku, w chwili dzielenia się z młodszą koleżanką zdobytym doświadczeniem i wiedzą.

Cześć Jej pamięci!

Ś. P. CZESŁAWA BORYSOWSKA.

Zmarła latem b. r. Ś. p. Czesława Borysowska ukończyła instytut Maryjski w Warszawie, następnie zdała egzamin nauczycielski w Krakowie. Była nauczycielką szkół prywatnych w Radomiu, a następnie w Warszawie, między innymi uczyła w Lycée français.

Cześć Jej pamięci!

Ś. P. IZABELLA MARJA GRODZIENSKA.

Śmierć wyrwała na jesieni młodą rokującą najlepsze nadzieje nauczycielkę. Ś. p. Izabella Grodzieńska ukończyła gimnazjum p. Kurmanowej, następnie uniwersytet warszawski, gdzie studiowała romanistykę pod kierunkiem prof. Manna, poczem została nauczycielką gimnazjum państwowego im. Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. W trakcie tego otrzymała stypendjum na wyjazd do Florencji. Stamtąd skreśliła artykuł, który umieszczaamy w niniejszym numerze. Na jesieni b. r. wróciła do gimnazjum państwowego tym razem w Pułtusku, gdzie ją zastała śmierć. Zmarła, mając lat 23.

Cześć Jej pamięci!

Wszyscy byli członkami P. T. N.

D. 28. XI b. r. zmarł prof. uniwersytetu Maurycy Mann. Obszerniejsze wspomnienie o jego działalności zamieścimy w następnym numerze.



Od Towarzystwa „Société Ultraphone française“ Paris (9) 67 Bd. Haussmann otrzymaliśmy spis płyt, zastosowanych do nauki jęz. niemieckiego i angielskiego.

Wszystkie płyty serii A sprzedawane są po 15 gr. sztuka, przy większej ilości odlicza się 33 $\frac{1}{3}$ — 5% dla członków Tow. Naucz. jęz. obcych (we Francji). P. T. N. stara się jednak, by tę zniżkę rozszerzyć i na nasze Towarzystwo.

L I S T E
DES
DISQUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES
ENREGISTRÉS ET ÉDITÉS SOUS LES AUSPICES
de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes

LANGUE ANGLAISE
READ BY DAVID ABERCROMBIE

No du catal

- AP 718 Shakespeare 1) Winter 2) A sea-dirge 3) The triumph
of Denth (sonnet LXXI)
Shakespeare 1) Ariel's Song 2) Man's ingratitude 3) True
Love (sonnet CXVI)
- AP 719 Shelley 1) Ozymandias 2) Autumn
Keats Ode to Autumn
- AP 720 Keats On the grasshopper and the cricket
Tennyson The splendour falls
Wordsworth 1) Written in March 2) To the Cuckoo
- AP 721 Stevenson a) The Cow b) Marching Song
Wordsworth The Lost Love
Browning Pippa's Song
Herrick To Daffodils
Longfellow The Arrow and the Song
S. Coebridge The Garden Year
- AP 722 Ch. Dickens 1) David Copperfield-Passage from Chap. II
„Early Impressions“ 2) A Christmas Carol

LANGUE ALLEMANDE

- AP 792 Goethe Wandrers Nachtlied (Ein gleiches)
Schiller „Wilhelm Tell“: - 2) Fischerknabe 3) Hirten-
knabe 4) Alpenjäger
- Goethe 1) Der König in Thule 2) Wandrers Nacthtied
- AP 793 Lenau 1) Der Postillon 2) Schifflied („Drüben geht
die Sonne..“)
Uhland Das Kind am Brunnen
Lenau Schifflied („Auf dem Teich..“)
Storm Die Stadt
- AP 794 Goethe 1) Heidenröslein 2) Nur wer die Sehnsucht
kennt.. (Mignon) 3) Wer nie sein Brot.. (Mi-
gnon) 4) Mailied (Mignon)
- Goethe 1) Gretchen am Spinnrad (Faust) 2) Ach neige
(Faust)
- AP 795 Uhland 1) Das Schloss am Meer 2) Siegfrieds Schwert
Eichendorff Mondnacht
- AP 796 Moerjcke 1) Auf einer Wanderung 2) Er ist's
Heine 1) Frühlingslied 2) Am Fischerhause
- AP 797 Lenau Die drei Zigeuner
Goethe 1) Der Sänger 2) Der Lindenbaum 3) O Tan-
nenbaum 4) Zu Strassburg auf der Schanz
- Schiller Das Mädchen aus der Fremde.

KSIĄŻNICA-ATLAS

S. A.

Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze
T. N. S. W.

WARSZAWA

L W Ó W

ul. Nowy-Świat 59. Tel. 223-65

ul. Czarnieckiego 12. Tel. 30-52

POLECA:

STEFAN KWIATKOWSKI:

Dydaktyka i metodyka nauczania języków obcych.
wyd. 2, 1932 r., cena zł. 3,20,

| | Zł. | | Zł. |
|--|--------------------------------------|---|--------------|
| 1) CIESIELSKA-BORKOWSKA: Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny | 16,— | 14) RYNIĘWICZ: Zwięzły podręcznik języka francuskiego . . . | 1,80 |
| 2) MAZŁOWNA: Metodyka nauczania języka obcego | 5,40 | 15) ZAGAJEWSKI: Zwięzła gramatyka niemiecka | 0,90 |
| 3) PIĄTEK: Jak użyć języka niemieckiego w szkołach powsz. 1) JAKÓBIEC: Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy, 5) BENNI: Ortofonja angielska 6) Wymowa francuska 7) Ortofonja niemiecka | 2,80 3,20 1,20 1,40 1,40 | 16) ZAGAJEWSKI: Gramatyka języka niemieckiego | 2,10 |
| 8) CHMAJ i ZAGAJEWSKI: 10.000 słówek niemiecko-polskich (słowniczek szkolny) | 3,60 | 17) ZAGAJEWSKI: Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego 18) ZAGAJEWSKI: Deutsches Lesebuch für Handelsschulen | 1,05 4,20 |
| 9) DYBOSKI R.: Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wrażenia i refleksje | 13,— | 19) ZAGAJEWSKI i TOMANEK: Wzory i tematy niemieckiej korespondencji handlowej | 2,45 |
| 10) ROMER: Deutschland und die Nachbarländer. Mapa do nauki języka niemieckiego | 40,— | Biblioteczka angielska. 1) WELLS: The Country of the Blind and other Stories 2) BURNEIT: Little Lord Fauntleroy (w druku) | 4,40 |
| 11) PSZON: Francuska Korespondencja Handlowa. Cz. I. Interesy towarowe | 2,10 | Biblioteczka niemiecka. T. 37 GOETHE: Egmoht T. 38 SCHILLER: Marja Stuart 4,75 (Szczegółowe katalogi tomików 1—38 na żądanie). Komplet podręczników do nauki języka francuskiego. Szaroty-Czernego-Cieślińskiego. Komplet podręczników do nauki języka niemieckiego. Jakobca — Leonhardta. Podręczniki do nauki języka angielskiego Knapczykówny i Bennego. | 2,45 4,75 |
| 12) PSZON: Francuska Korespondencja Handlowa. Cz. II. Interesy bankowe i wekslowe | 2,65 | | |
| 13) RYNIĘWICZ: Gramatyka języka francuskiego | 0,75 | | |

PIĄTEK I SOŚNICKI

WYCHOWANIE I NAUCZANIE

Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych
S. A. Książnica-Atlas

podaje, w których książkach pedagogiczno-dydaktycznych i na których stronach jest mowa o zagadnieniach metodyczno-dydaktycznych z dziedziny nauczania języków obcych

Cena 21 5,40

Żądać we wszystkich księgarniach.